



**UNIVERSITÉ  
DE GENÈVE**

**FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE  
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION**

Section des sciences de l'éducation

Sous la direction d'Olivier Maulini

---

**DU TRAVAIL PERÇU AU TRAVAIL CONÇU : QUELS SENTIMENTS  
D'EMPÊCHEMENTS DANS QUELLE ORGANISATION DU  
TRAVAIL CHEZ SIX ENSEIGNANT-ES PRIMAIRES VAUDOIS-ES ?**

**THÈSE**

Présentée à la

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation  
de l'Université de Genève

par

Katia DOLENC OTERO

de Bercher

Thèse n° 831

Août 2022

GENÈVE

N° d'étudiante 300772

**Composition du jury**

Olivier MAULINI, Université de Genève (directeur)

Andreea CAPITANESCU BENETTI, Université de Genève

Mireille CIFALI, Université de Genève

Laetitia PROGIN, Haute école pédagogique du canton de Vaud

**Avertissement**

Dans ce texte, le masculin est utilisé à titre épïcène dans le but d'alléger la lecture.

## Remerciements

Parce qu'arriver à l'aboutissement d'un tel travail est l'œuvre de plusieurs personnes, je tiens ici à remercier particulièrement quelques-unes d'entre elles qui ont compté dans ce parcours.

En premier lieu, je remercie mes enfants chéris, Chiara et Léonard. Sans eux, leur présence et leur amour, tout cela n'aurait aucun sens. Merci d'avoir accepté mes absences parfois.

Je remercie infiniment mon mari, Javier, qui est l'homme extraordinaire que j'ai eu la chance de rencontrer et qui partage mon chemin de vie depuis plus de vingt ans déjà. Grâce à lui, son soutien, son amour, son respect et son énorme foi en moi, j'ai pu mener à bien cet ambitieux projet. Je lui suis infiniment reconnaissante.

Je remercie mes parents, Graziella et Franko, leurs conjoints respectifs David et Martha, et mon frère Alexandre, pour leur présence attentive, leur amour, leur tendresse infinie et leur foi en moi.

Je remercie très chaleureusement et avec énormément de gratitude, mon directeur de thèse, Monsieur Olivier Maulini. Son accompagnement attentif, soutenant, ses nombreuses relectures et corrections, son exigence constante m'ont permis de progresser et de m'améliorer tout au long de ce travail. Je le remercie pour ses qualités humaines qui ont grandement contribué à la finalisation de ce projet et ses encouragements lorsque le doute et le découragement se sont installés parfois.

Je remercie la Haute école pédagogique et son comité de direction qui ont soutenu cette thèse en m'accordant un soutien à la formation et donc du temps de travail. Un grand merci à mon ancien responsable d'UER Mauro Amiguet qui m'a encouragée dans cette voie et à Madame Sylviane Tinembart, ma responsable actuelle, qui m'a soutenue en étant attentive à mes besoins, notamment concernant l'horaire de travail. Je la remercie infiniment de cette attention qui a été précieuse.

Je remercie mes amis et mes collègues qui m'ont offert des échanges stimulants et se sont enquis de mon travail tout au long de mon cheminement : Joëlle, Valérie, Cindy, Hervé, Nathalie, Coralie, Rosanna, Rocio, Christian, Sybille, Michèle, Simon, Melita, Armelle, Maria, Amir, Golhmer, François, Jean-Pierre, Madeleine, Josip, Laure, Candice, Patrick, Jean-Marie, Bessa, Marc, Boris, Cyrille, Sabine, Méliné, Laurence, Aude, Stéphanie et Stéphanie, Sylviane, Christine, Corinne, Maude, Giorgia, Sonia, Sarah, Nathalie, Marco, Delphine, Mélanie, Aurélie, Karelle, etc. Un merci spécial à *Élodie*, parce que depuis nos débuts ensemble il y a dix ans, elle a su m'encourager, me reconforter et me montrer sa présence dans les moments les plus durs.

Je remercie les six enseignants et enseignantes qui ont accepté de m'accorder de leur temps pour les entretiens et qui m'ont ouvert, avec confiance, leur classe. Je leur en suis très reconnaissante.

Je remercie mon ami François, pour sa lecture attentive et précise du manuscrit.

Enfin, je ne peux m'empêcher de penser à mes anciens élèves et à mes étudiants, spécialement à ceux de la volée 2021-2022 - ils se reconnaîtront - dont le contact a contribué à faire de moi une meilleure personne. Je les remercie du fond du cœur.

*Katia*

Je dédie cette thèse

*À Ivanka, parce qu'avec son amour, je me suis construite.*

*À Chiara, Léonard & Javier, parce que « Là où on s'aime, il ne fait jamais nuit. ». Proverbe africain.*

*À Graziella, à Franko, parce qu'ils savent d'où l'on vient et où ils ont su m'amener.*

Une œuvre d'homme n'est rien d'autre que ce long chemin pour  
retrouver par les détours de l'art les deux ou trois images,  
simples et grandes sur lesquelles le cœur,  
une première fois s'est ouvert.

Albert Camus  
*L'Envers et l'Endroit*, Préface

La puissance de l'homme est strictement limitée et infiniment surpassée par celle des causes extérieures ; nous n'avons donc pas un pouvoir absolu d'adapter à notre usage les choses extérieures. Nous supporterons pourtant d'une âme égale les événements contraires à notre intérêt si nous avons conscience de nous être acquittés de notre office, si nous savons que notre puissance ne nous permettait pas de les éviter, enfin que nous sommes une partie seulement de la Nature, dont nous suivons l'ordre. Si nous connaissons cela clairement et distinctement, cette partie de nous qui se définit par la connaissance claire, c'est-à-dire la partie meilleure de nous, trouvera là un plein contentement et s'efforcera de persévérer dans ce contentement. En tant en effet que nous sommes connaissant, nous ne pouvons désirer que ce qui est nécessaire ni, absolument, trouver de contentement que dans le vrai ; dans la mesure donc où nous connaissons cela droitement, l'effort de la meilleure partie de nous-même s'accorde avec l'ordre de la Nature entière.

Baruch Spinoza  
*Éthique*, IV, Appendice, 32

Qu'est-ce que l'amour, sinon comprendre et se réjouir que quelqu'un d'autre  
vit, agit et sent d'une manière différente de la nôtre, et opposée à celle-ci ?  
Pour que l'amour unisse les contraires dans la joie,  
il ne faut pas qu'il les supprime et les nie.

Friedrich Nietzsche  
*Humain, trop humain*, II, 75

Aimer, c'est vouloir pour quelqu'un ce qu'on croit lui être un bien, eu égard à son  
intérêt et non au nôtre, et aussi être disposé, dans la mesure de notre pouvoir,  
à réaliser ce bien. Est notre ami celui qui nous aime  
et que nous aimons  
en retour.

Aristote  
*Rhétorique*, II, 4, 1380 b-1381 a

# Sommaire

<b>Remerciements.....</b>	<b>3</b>
Introduction. Que peuvent faire les enseignants de ce que leur fait le travail qu'ils font ?.....	10
Un métier à l'épreuve.....	10
Cheminement professionnel et personnel .....	12
Plan du texte.....	15
<b>PARTIE I. PROBLÉMATIQUE ET CADRE CONCEPTUEL : DU FLOU DANS LE MÉTIER.....</b>	<b>18</b>
Chapitre 1. Un malaise enseignant ?.....	19
1.1. Un malaise ou une crise aiguë : ce que la recherche en dit.....	20
1.2. Des épreuves croissantes.....	23
1.3. Le canton de Vaud : un contexte travaillé par de multiples réformes .....	27
Chapitre 2. Entre nouvelles normes et flou dans le travail.....	40
2.1. L'enseignement comme un travail ordinaire, prescrit et réglementé .....	42
2.2. L'enseignement comme un travail structuré et invariant.....	46
2.3. Du flou dans le travail.....	51
2.4. Pédagogies et organisation du travail : un jugement professionnel engagé .....	55
Chapitre 3. Analyser le travail enseignant : approches plurielles .....	59
3.1. L'ergonomie : du travail prescrit au travail réel .....	60
3.2. Clinique de l'activité : du travail réel au réel du travail .....	61
3.3. Le travail idéal ou souhaité : la subjectivité au cœur de l'action .....	65
3.4. Le sentiment d'empêchement.....	66
Chapitre 4. L'organisation du travail scolaire, de l'institution à la classe.....	70
4.1. Un travail organisé : l'institution scolaire.....	72
4.2. L'organisation pédagogique : une structure stable et peu interrogée.....	73
4.3. D'une structure organisationnelle plutôt stable vers une diversification du travail.....	77
4.4. Un travail organisant : une organisation dévolue à l'enseignant dans la classe .....	79
4.5. De la gestion de classe à l'organisation du travail scolaire .....	80
4.6. Deux axes pour situer le mode d'organisation du travail dans la classe .....	84
Chapitre 5. Questions de recherche : des empêchements ressentis à l'organisation d'arrière-fond .....	88
<b>PARTIE II. MÉTHODE DE RECHERCHE : SIX ENSEIGNANTS AU TRAVAIL..</b>	<b>92</b>
Chapitre 6. Les données : observations et entretiens de confrontation .....	93
6.1. Démarche générale : trois méthodes utilisées .....	93
6.2. L'échantillonnage.....	99
6.3. La récolte des données : des techniques mixtes .....	103
6.4. Le traitement des données .....	109

6.5. L'exposé des résultats.....	112
<b>PARTIE III. UNE DOUBLE ANALYSE : AU CAS PAR CAS, PUIS INTER-CAS ....</b>	<b>114</b>
Chapitre 7. Analyse au cas par cas : portraits des six professionnels.....	115
7.1. <b>Amandine</b> : trop de contraintes pour enseigner idéalement.....	117
7.2. <b>Béatrice</b> : mieux vaut travailler seule que mal accompagnée .....	141
7.3. <b>Catherine</b> : la retraite, empêchement anticipé.....	158
7.4. <b>Danielle</b> : un équilibre à trouver.....	175
7.5. <b>Émile</b> : entre exécution et autonomie, un équilibre à trouver.....	188
7.6. <b>Fabienne</b> : une organisation produisant de la protection de soi.....	200
Chapitre 8. Analyse inter-cas : du travail perçu au travail conçu .....	206
8.1. <b>Amandine</b> et <b>Fabienne</b> : une expérience contrastée.....	208
8.2. <b>Danielle</b> et <b>Émile</b> : une expérience similaire.....	223
8.3. <b>Béatrice</b> et <b>Catherine</b> : des empêchements déclarés aux empêchements ressentis .....	234
8.4. Du rapport au prescrit et de son impact sur les empêchements ressentis .....	243
<b>PARTIE IV. SYNTHÈSE DES RÉSULTATS ET DISCUSSION : DES ÉPREUVES AU POUVOIR DES ENSEIGNANTS .....</b>	<b>250</b>
Chapitre 9. Synthèse et discussion : une situation paradoxale, qui participe au flou dans le travail .....	251
9.1. Une différence quantitative des empêchements ressentis.....	251
9.2. Une différence qualitative des empêchements ressentis .....	253
9.3. Une situation paradoxale et complexe pour l'école et les enseignants.....	254
9.4. Un changement de regard sur le travail : le pouvoir de l'enseignant .....	256
Conclusion. Agir sur l'activité ?.....	259
Bilan critique du processus de recherche, ou comment observer l'inobservable. . .	259
Perspectives : le réalisme, nouvel espace créatif ?.....	262
Références bibliographiques .....	265
Annexe : transcription des entretiens .....	274
Table des matières.....	716





## Introduction.

### Que peuvent faire les enseignants de ce que leur fait le travail qu'ils font ?

Ce travail s'inscrit dans un contexte, et il est le fruit d'un cheminement personnel et professionnel en même temps. Il porte sur le métier d'enseignant, en particulier au degré primaire et dans l'un des sept cantons francophones de Suisse : celui de Vaud. Nous allons voir qu'il tente de comprendre et d'interroger l'expérience de professionnels aux prises avec la complexité croissante de leur activité, dans des États démocratiques qui peuvent douter tout autant de leur avenir que de leur projet fondateur d'égalisation des droits d'en débattre par les progrès de l'instruction.

C'est cette interdépendance entre les évolutions sociales et l'ordinaire du travail et de la vie en classe qui justifie et devrait caractériser une approche compréhensive des pratiques enseignantes, se gardant de les idéaliser et/ou de les prescrire en méconnaissance de leurs contraintes (étendues) et de leur rationalité (limitée). Autrement dit, nous allons nous approcher tant que possible de ce que le travail enseignant *fait aux travailleurs qui le font*, mais aussi de ce que ces travailleurs *font de leurs épreuves* pour interroger (ou non) leur organisation du travail d'arrière-fond.

### Un métier à l'épreuve

L'enquête sur la santé des enseignants romands mandatée par leur syndicat en 2017 expose les signes alarmants d'un mal-être dans la profession : *burnout*, augmentation des maladies psychiques et physiques, sentiment de lassitude généralisé : « 62% des répondants disent que leur état de santé se dégrade au fur et à mesure que la période scolaire avance » précisent les auteurs Studer et Quarroz (2017, p 7). Dans le même temps, dans le canton de Vaud où je participe à la formation des professionnels, les demandes d'accompagnement individuel sous forme de *coaching* et les formations en « gestion de classe et d'élèves difficiles » ne cessent d'augmenter. Que l'accompagnement soit individuel ou collectif, organisé en journées pédagogiques d'établissement ou en centre de formation, le constat est le même partout : les enseignants se plaignent d'une pénibilité au travail de plus en plus accrue.

Janot,-Bergignat et Rasclé (2008) estiment que les enseignants sont en fait pris dans une injonction contradictoire : leur rôle est dévalorisé dans la société alors qu'on leur en demande de plus en plus. Lantheaume et Hérou (2008, p. 33) font l'hypothèse d'un « durcissement des conditions d'enseignement depuis le milieu des années 1980 ». Les microviolences (bruits, chahuts,

impolitesse, paroles blessantes, bousculades), décrites également comme des incivilités ordinaires dégradent le climat scolaire et contribuent au sentiment général de fatigue du corps enseignant (Debarbieux, 2006, cité par De Saint Martin, 2012, p. 121). La pression économique et sociale, la marchandisation des savoirs, la diversité des cultures, les modes de socialisation familiales divergents sont fréquemment invoqués. L'échec scolaire, considéré désormais comme une injustice sociale (Dubet & Duru-Bellat, 2000 ; Crahay, 2000), déplace la charge de la réussite en direction des professionnels.

Si Sigmund Freud qualifie « gouverner, éduquer, soigner » de métiers structurellement « impossibles » (Cifali, 1999), le métier d'enseigner serait conjoncturellement « rendu impossible » par l'évolution du lien éducatif, du moins à en croire les travailleurs et le sentiment de « qualité empêchée » qu'ils expriment (Clot, 2010, p. 39). Lantheaume et Hérou (2008) parlent de « souffrance des enseignants », là où d'autres auteurs emploient le terme de « risque » (Blanchard-Laville, 2013) voire de dégradation ou de désenchantement (Gavillet-Mentha, 2011) face au métier. Le sentiment d'un manque de reconnaissance de leurs directions (André, 2013) nourrit également le mécontentement général des enseignants. De telles évolutions sont aussi observables dans d'autres professions, en particulier celles de la relation et du soin aux personnes (médecine, travail social, sécurité, justice, etc.), mais ce mouvement de fond peut alimenter plutôt que relativiser une expérience générale de surcharge, de perte de sens et/ou d'épuisement.

Dans le canton de Vaud (contexte de notre travail et cette recherche), les insatisfactions spécifiquement scolaires prennent place dans un contexte d'incertitude lié à la mise en place de la nouvelle Loi sur l'Enseignement Obligatoire (LEO) entrée en vigueur en 2013, ainsi que sur l'Accord intercantonal sur l'harmonisation scolaire (Harmos) supposé uniformiser la qualité de la formation au niveau national et unifier les plans d'études par régions linguistiques. Les plaintes mettent souvent en cause les changements politiques, mais ceux-ci sont autant la cause que la conséquence de phénomènes sociétaux d'autant plus puissants qu'ils sont moins visibles.

Dans un tel contexte et au cœur de l'évolution du métier, le discours des enseignants mérite sans doute d'être entendu. De nombreuses recherches mettent en avant la santé au travail, sa pénibilité, le burnout des personnes fragilisées ou leurs malaises subjectifs. Mais peu d'études se sont penchées sur le lien entre leur expérience quotidienne et immédiate du métier – le travail perçu – et l'organisation du travail adoptée plus durablement en arrière-fond – le travail conçu. C'est pourquoi notre projet de recherche souhaite enquêter sur les empêchements (Clot, 2010) ressentis dans l'exercice de leur travail ordinaire chez six enseignants vaudois ainsi que sur l'organisation du travail qui les conditionnent dans l'action. Les enseignants peuvent-ils encore enseigner comme ils l'aimeraient, ou se sentent-ils entravés ou empêchés de le faire (Clot, 2010) ? Quels liens peut-on

faire entre les difficultés éprouvées et l'organisation du travail personnellement privilégiée (Gather Thurler & Maulini, 2007) ? Notre recherche a pour ambition de mieux comprendre ce que disent les enseignants de leurs éventuels empêchements et de comprendre en quoi l'organisation du travail dans laquelle ils évoluent participent à ce ressenti. Cette recherche a lieu dans le contexte particulier de l'enseignement primaire vaudois, où nous espérons mieux saisir l'impact de la perception du travail jusqu'à sa conception sur le sentiment de satisfaction au travail (Beauregard, 2006).

### **Cheminement professionnel et personnel**

Analyser le travail enseignant sous l'angle de ses empêchements et en interrogeant l'organisation du travail scolaire soulève quelques questionnements. Tout d'abord, le rapport que j<sup>1</sup>entretiens avec mon objet de recherche a besoin d'être clarifié ainsi que mon propre parcours personnel et professionnel qui permet de mieux comprendre d'où je parle.

Mon parcours scolaire d'abord, puis académique par la suite, a été jalonné d'épreuves qui n'ont eu de cesse de confirmer mon goût pour la transmission mais aussi pour l'apprentissage et surtout une insatiable curiosité sur la marche du monde qui ne s'est jamais arrêtée. Enfant migrante d'origine Slovène, allophone à mes débuts, j'ai subi la discrimination et l'injustice à l'école. Les années difficiles de l'école primaire, ma bataille pour arriver à me hisser dans les rangs de l'école secondaire à une époque où il était presque malvenu que j'y appartienne, ont forgé mon esprit volontaire et travailleur. Je ne comprenais pas le manque de soutien de la part de mes enseignants et le sentiment d'échec subi après un redoublement m'ont conduite à vouloir devenir enseignante pour « réparer » d'abord, pour transmettre ensuite, tout ce que j'avais vainement cherché mais que je n'avais trouvé que partiellement sur les bancs de l'école.

Je suis ainsi devenue enseignante. A l'issue de l'École normale en 1997 dans le canton de Vaud, formation délivrant le brevet d'enseignement pour les classes primaires, nous pouvions nous orienter dans l'enseignement secondaire, ce que j'ai fait. Une expérience de quinze ans dans

---

<sup>1</sup> L'effacement énonciatif (Boyer, 2020) dont nous avons choisi de faire preuve dans l'écriture de la thèse, sauf dans la partie « cheminement professionnel et personnel » relève d'une tradition, d'un code qui nous est apparu comme plus adéquat pour l'écriture et pour la lecture du manuscrit. Il n'est pas indicatif d'une plus grande « objectivité », cela relève de l'artifice, car nous sommes conscients que nous sommes présents comme énonciateur dans le travail. Mais nous trouvons qu'il facilite l'exercice de l'écriture, car il permet une forme de distance ou de détachement qui offre une stratégie intéressante pour mieux juger de nos contenus. Nous l'avons donc choisi pour son rôle soutenant du scripteur dans un esprit de clarification du « soi chercheur » qui lors de l'écriture d'une thèse est encore en construction. Le « nous » est alors facilitant dans le chemin de construction de ses affiliations. Par contre, dans la partie que nous écrivons dans cette introduction relevant de l'expérience professionnelle et personnelle, le « je » est totalement habité par l'expérience propre de la personne, le pronom « nous » aurait été signe d'une « non appartenance » ou d'un « effacement » qui n'est pas souhaité dans cette partie.

l'enseignement m'a amenée à côtoyer des élèves des années 7P à 11S et plusieurs « maîtrises de classe » en 9-11S m'ont permis de vivre des années épanouissantes dans l'exercice de mon métier dans lequel les rencontres et les enjeux n'ont pas manqué !

Au milieu de ces premiers pas professionnels, un premier essai sur les bancs de l'Université de Genève en cours d'emploi, me mène ensuite à réussir mes examens mais également à ne pas terminer la formation dans son entier. D'autres besoins, d'autres horizons sont plus forts à ce moment-là et m'emmènent ailleurs. Une rencontre pourtant, bouleversante, la professeur Mireille Cifali, modifie, sans le savoir et à tout jamais, ma vie professionnelle et personnelle. Je lui suis infiniment reconnaissante des apports qu'elle a construits, offerts à ses étudiants, fruit de son immense travail tout au long de sa carrière universitaire comme chercheuse, écrivaine, professeure historienne et psychanalyste. Ses réflexions, Ses écrits ont nourri d'une manière importante mes cheminements personnels et professionnels, dans le métier d'enseignante d'abord, de formatrice par après. Grâce à elle, j'ai découvert la douceur. Mais ce parcours n'a été rendu possible qu'en interrogeant en premier lieu les sentiments extrêmes et ambivalents d'alors et qui ont permis de me débarrasser enfin et en partie de mes encombrements. L'épreuve fut nécessaire. Je lui suis infiniment reconnaissante d'avoir accepté de faire partie de mon jury de thèse. C'est un incroyable concours de circonstance qui a fait que nous sommes réunies à nouveau à l'occasion de ce travail.

Quelques années plus tard et en cours d'emploi, une autre formation supérieure, aboutie cette fois, m'a permis de découvrir le monde de la recherche pour lequel je me suis prise de passion. Le *master* en poche, je me suis décidée à changer de métier. Et me voilà devenue formatrice d'enseignants à la Haute école pédagogique du canton de Vaud. Une institution de laquelle, à l'époque déjà (et aussi) je m'étais promis de revenir comme formatrice, lorsque tout juste sortie avec mon brevet d'enseignement en poche en 1997, je m'engageais pour une école plus « juste » et luttant contre les inégalités du système scolaire.

Engagée comme formatrice dans une unité de recherche et d'enseignement (AGIRS : acteurs, gestions, identités, relations, systèmes) liés aux domaines des dimensions organisationnelles, relationnelles et sociales des métiers des professionnels de l'enseignement, je découvre un nouveau monde professionnel et m'intéresse particulièrement aux cours donnés par notre unité nommés « gestion de classe » dans lesquels je m'engage. Après quelques années de travail, l'institution m'offre l'opportunité de commencer un travail de doctorat tout en poursuivant ma carrière de formatrice, occasion que je saisis et dans laquelle je me lance à mes débuts, je dois l'avouer, avec beaucoup d'entrain et un peu de naïveté ne prenant pas la mesure réelle du travail engagé qui m'attend.

Je commence ma quête en cherchant un sujet de recherche que je pourrai par la suite présenter à un directeur. Il me paraît évident que mon sujet doit correspondre à mes intérêts professionnels, « la gestion de classe » notamment, qui dès mes débuts comme formatrice alimente mes réflexions. D'autres événements me traversent durant la même période dans ma pratique de chargée d'enseignement : ce sont notamment les difficultés au travail dont on ne cesse de me rapporter l'ampleur de plus en plus importante lors de mes visites de classe sur le terrain professionnel. D'autres part, plusieurs de mes anciens collègues endurent des épreuves de santé face à un travail en mutation qu'ils disent ne plus reconnaître. Maladies diverses, *burnout*, beaucoup d'entre eux sont confrontés à un sentiment d'impuissance qui les touche dans leur santé au quotidien. Malgré cela et dans le même temps, je rencontre également des praticiens heureux, épanouis qui semblent se satisfaire de leur travail et éprouvent toujours du plaisir à enseigner. Cela m'interroge, m'interpelle et me conduit à me demander pourquoi un tel écart existe, alors que tous pratiquement travaillent dans un environnement scolaire qui me semble proche. C'est avec ces premières constatations et interrogations concernant le travail enseignant que je prends contact avec celui qui sera mon futur directeur de thèse à l'Université de Genève, Olivier Maulini.

Parce qu'un tel travail est aussi le fruit d'une rencontre, le choix du sujet de recherche m'échappe quelque peu à mes débuts. Le professeur Olivier Maulini, homme érudit dans bien des domaines, foisonne d'idées et de projets. C'est ainsi qu'après plusieurs rencontres, discussions engagées et propositions, nous décidons de choisir comme angle d'entrée à l'analyse du travail, *le sentiment d'empêchement*, concept quelque peu flou pour moi alors, mais qui me semble répondre parfaitement à mes intérêts ancrés dans les « difficultés au travail ».

Au départ, le sujet portait sur *l'empêchement ressenti au travail* et également sur la *perception des rôles des enseignants*, ces deux sujets ont été l'objet de mes premières lectures et recherches que j'ai présentées lors du canevas déposé à l'Université de Genève et qui est un passage obligé du *curriculum* nécessaire à la poursuite de la recherche. Mais le travail, ancré dans une démarche analytique inductive m'a fait changer d'orientation lorsque je me suis rendu compte que ces deux objets, trop proches, n'ouvraient pas suffisamment de perspectives et surtout que les premiers résultats de l'analyse parlaient d'eux-mêmes : je devais soulever la question de *l'organisation du travail* pour ne pas passer à côté de ce que mes premières analyses démontraient très clairement. En résumé, relier les empêchements immédiatement ressentis par les enseignants (au cours de leur travail) à leurs conceptions de leur rôle (leurs attentes à ce propos) courait le danger d'escamoter une variable essentielle : non pas (uniquement) celle de ce qu'*attendent* les enseignants, mais celle de ce qu'ils *font* concrètement en organisant le travail de leurs élèves (et donc le leur), dans une perspective pédagogique qu'ils peuvent plus ou moins subir (ils ne sont pas à leur compte) et/ou revendiquer

(ils ont leur marge de manœuvre), mais qui conditionne forcément – mon enquête va le montrer – ce qui se passe ensuite et en direct dans les interactions.

Après en avoir longuement discuté avec mon directeur, et avec une certaine excitation de pouvoir enfin inclure *l'organisation du travail*, toujours présente dans mes centres d'intérêts premiers, je choisis de changer partiellement l'orientation de mon travail et de le poursuivre tel qu'il s'est construit à ce jour.

C'est alors un long processus qui s'engage et me transforme, dans lequel je découvre un monde que je ne connaissais pas, celui de la recherche en sciences de l'éducation d'abord puis une ouverture sur les effets de celle-ci sur ma propre pratique de formatrice d'enseignant qui s'en verra changée. Les perspectives ne sont plus les mêmes, les questionnements se sont déplacés. Une autre aventure s'ouvre à moi. J'espère que la lecture de mon travail la fera (un peu) partager à mes lecteurs.

## **Plan du texte**

Ce travail de thèse est organisé en quatre parties distinctes et comporte neuf chapitres, en dehors de l'introduction et de la conclusion.

La *première partie* est composée de cinq chapitres et présente la problématique, le cadre théorique et la question de recherche.

- Le premier chapitre approfondit la question d'un « malaise enseignant » évoquée dès cette introduction. Une revue de la littérature présente les différents courants de recherche qui se sont intéressés à cette nouvelle réalité du travail enseignant. Par souci de compréhension du contexte dans lequel notre recherche se déroule, un sous-chapitre est consacré à un bref historique du contexte vaudois, afin de mieux comprendre les éléments qui participent de ces évolutions du travail et à ses difficultés nouvellement soulevées.
- Le deuxième chapitre situe les expériences vécues dans le cadre élargi du travail opéré. Il présente les apports théoriques concernant le travail enseignant sous l'angle de ses aspects formels et flous. En effet, l'enseignant est souvent décrit comme un « exécutant autonome », c'est pourquoi nous avons développé pour une meilleure compréhension des différents aspects du travail, une première partie le décrivant sous ses aspects invariants et formels, et une deuxième partie montrant les aspects dépeints comme flous, car le jugement professionnel y est subjectivement engagé.

- Le troisième chapitre propose un cadre permettant de concevoir et étudier le travail enseignant sans le prescrire d'emblée. Il développe une partie du cadre conceptuel que nous avons choisi d'utiliser pour analyser ce travail. Différents courants théoriques comme ceux issus de l'ergonomie, de la psychologie du travail, de l'analyse du travail et plus particulièrement de la clinique de l'activité (Clot, 1999, 2008, 2010 ; Goigoux, 2007) sont présentés.
- Comme le travail que nous étudions s'inscrit dans une institution, le quatrième chapitre se compose des apports de la théorie de la sociologie des organisations. L'organisation du travail scolaire sous l'angle de son organisation pédagogique y est abordée ainsi que celle de la classe. La question de « la gestion de classe » y est spécifiquement abordée sous l'angle de son organisation et l'adoption de son analyse sous son aspect organisationnel y est défendue.
- Le cinquième et dernier chapitre de cette première partie présente les questions de recherche qui découlent de la problématique, nous y abordons la méthode (développée dans le chapitre suivant) qui oriente volontairement les questions de recherche d'une manière compréhensive : les empêchements vécus par les enseignants doivent non seulement être (re)connus et catégorisés (question 1), mais aussi problématisés par la confrontation entre ce qu'ils ressentent immédiatement et la manière dont ils organisent le travail de leur classe (et donc le leur) en arrière-fond (question 2).

La *deuxième partie* est composée d'un chapitre qui est exclusivement centré sur la méthode de recherche.

- Le sixième chapitre précise ainsi les fondements de la méthode de recherche et présente la démarche générale issue de trois approches : qualitatives, inductive et par théorisation ancrée et compréhensive. Six enseignants vaudois ont participé à une enquête croisant des observations de leur travail et des entretiens plus ou moins formalisés d'autoconfrontation. L'échantillonnage y est présenté ainsi que les processus de récolte et de traitement des données. La manière de présenter les résultats obtenus est explicitée.

La *troisième partie* est composée de deux chapitres, chacun présentant les résultats de la recherche d'une façon différente.

- Le septième chapitre présente les résultats de notre analyse au cas par cas. Chacun des six professionnels enseignants y est présenté sous la forme d'un portrait. Nous y décrivons les résultats de l'analyse au regard de nos deux questions de recherche : celle qui porte sur les



empêchements identifiés, puis celle qui cherche leur lien avec l'organisation du travail d'arrière-plan.

- Le huitième chapitre propose une analyse inter-cas dans laquelle les éléments de l'analyse par induction croisée de leurs régularités et de leurs variations (Maulini, 2013) est détaillée. Les réponses à nos deux questions sont là aussi étayées, mais cette fois par l'analyse inter-cas. Cette manière de nous adresser au lecteur – d'abord par portraits, ensuite par comparaison de ces portraits – est destinée à faciliter le repérage et la compréhension des six pratiques observées et interrogées. Elle ne doit pas faire oublier que cet adressage est une chose, le travail d'enquête qui l'a finalement permis, une autre : c'est par des allers-retours (voire des tâtonnements) incessants entre spécification et comparaison de chacune des six expériences que nous avons pu faire progressivement émerger des éléments de compréhension. L'ordre dans lequel nous les exposons inverse en partie le processus d'investigation, mais pour les besoins de la communication : il faut avoir lu les portraits pour entrer ensuite dans leur comparaison, là où la démarche de la chercheuse a souvent consisté à faire peu à peu émerger les singularités à partir d'un matériau hétéroclite et dans un sentiment de confusion qui peut rendre à la fois passionnante et angoissante la quête (empêchée !) de compréhension...

La *quatrième partie* et dernière partie est composée d'un chapitre qui présente une synthèse des résultats et une discussion.

- Le neuvième chapitre se propose de synthétiser les résultats et de les discuter au regard des éléments saillants de l'analyse. C'est ici que les tours et détours de la recherche doivent *a priori* aboutir à des éléments de connaissance plus ou moins stabilisés et ainsi susceptibles d'être soumis à discussion.

La conclusion dresse un bilan critique du processus de la recherche, en mettant en évidence ses forces et ses limites. Elle ouvre également des perspectives pour la recherche et pour la formation des enseignants. Elle est suivie des références bibliographiques et des annexes.

**PARTIE I.**  
**PROBLÉMATIQUE ET CADRE CONCEPTUEL :**  
**DU FLOU DANS LE MÉTIER**

## Chapitre 1.

### Un malaise enseignant ?

Il est de nature commune aujourd'hui de dire que l'école a beaucoup évolué tant le contexte social s'est lui aussi modifié. La réalité annoncée par Nietzsche d'un individualisme croissant et souverain (Krulic, 2001) a provoqué dans la société « un séisme profond » (Ehrenberg, 2008, p. 13) qui a radicalement modifié les traditions, les débats, et les valeurs portées auparavant par une société dont le lien social était fort et considéré comme nécessaire à la collectivité. Ces changements profonds ont bousculé autant les liens éducatifs que le rapport aux institutions et celui des travailleurs à leur travail et au rôle occupé par chacun. Ainsi l'école, dont le *travail sur autrui* et la socialisation exerçaient une fonction de contrôle social (Dubet, 2002) se voit contrainte de s'interroger sur le sens que les acteurs attribuent à leur rôle ainsi qu'à celui de l'institution dans la société. Ces évolutions ne se font pas sans douleur, et un malaise enseignant, défini comme « l'ensemble des réactions que manifeste un groupe professionnel en quête de son identité » (Esteve & Fracchia, 1988, p.45), grandit.

Les travaux de recherche portant sur les « difficultés » dans le travail enseignant sont nombreux, nous allons tenter d'en rendre compte de manière à ce que nous puissions par la suite saisir en quoi notre intérêt de recherche concernant les empêchements ressentis au travail s'inscrivent dans cette même problématique. Il nous paraît important de saisir en quoi notre objet interroge les questions liées aux difficultés rencontrées au travail, car comme le précisent Nunez Moscoso et Murillo (2017) certaines recherches revendiquent de s'intéresser aux « difficultés » dans le travail mais elles n'en définissent jamais le terme ni les concepts retenus, les contours sont ainsi flous et la distinction des concepts retenus peu systématisés.

Notre problématique concerne le « malaise » enseignant et les concepts que nous abordons, issus de différents courants théoriques appartenant aux champs de la psychosociologie et des sciences de l'éducation offrent un regard particulier sur les difficultés rencontrées au travail. Nous souhaitons ci-dessous en dessiner quelques contours abordant la problématique mais sous différents panoramas conceptuels, l'objet touchant aux « difficultés » étant pluriel. Notre recherche aborde la question des difficultés, car elle cherche à saisir en quoi et comment les enseignants se sentent parfois, souvent ou très peu contrariés dans le travail au quotidien. Mais avant de rentrer dans les spécificités liées au travail ordinaire de l'enseignant, nous souhaitons présenter ce que d'autres chercheurs ont déjà publié à ce sujet et en organiser la découverte.

Dans le premier sous-chapitre, nous abordons la question du « malaise » au travail, dans le deuxième sous-chapitre, nous présentons les travaux sur l'analyse du travail enseignant issus de différents courants de recherche. Le troisième sous-chapitre introduit les approches et les travaux issus de la psychosociologie auxquels nous nous référons en partie et qui touchent à l'organisation du travail et de ses effets sur la santé du travailleur. Le dernier et quatrième sous-chapitre se propose de rappeler une partie de l'histoire de l'école vaudoise afin de mieux cerner les différentes réformes qui ont touché l'école et leurs impacts sur l'évolution du métier d'enseignant.

### **1.1. Un malaise ou une crise aigüe : ce que la recherche en dit**

Bien que le terme de « malaise » ne fasse pas l'unanimité, auprès des politiques notamment qui se sont penchés sur la question en France dès le début du XX<sup>e</sup> siècle, de plus en plus de recherches se penchent depuis les années 1980 sur cette question. Depuis lors une sémantique encore plus percutante s'est manifestée dans certains travaux de chercheurs décrivant une « crise » dans la profession plutôt qu'un malaise. Nous souhaitons à notre tour interroger le problème et tenter de comprendre ce que la recherche dit à ce propos.

#### *1.1.1. Le désarroi enseignant : un sujet qui n'est pas nouveau*

Le rapport Ribot, préparatoire de la réforme française de 1902, parlait par exemple déjà d'un désarroi au cœur du métier (Obin, 2002, cité par Barrère, 2017). Toutefois, la réalité n'est certainement pas la même pour un enseignant d'aujourd'hui que pour un instituteur d'après-guerre (Barrère, 2017) : si un décalage entre les aspirations et les conditions de travail a toujours existé, est-ce sa permanence ou au contraire ses évolutions qui provoquent les plaintes observées ?

Plus récemment, d'autres travaux de commission parlementaire, celle Joxe de 1972 ainsi que la commission Pochard en 2008, ont également soulevé la question du « malaise » enseignant bien que le sujet ne fasse pas l'unanimité (Benhenda, 2012). En Suisse, une étude empirique mandatée par le syndicat des enseignants romands datant de 2017 a dénoncé un « mal-être » dans la profession et a astreint le conseil d'État vaudois d'y rendre réponse, ce qu'il a fait en 2019. Ce rapport soulève la problématique des « difficultés » rencontrées par le personnel enseignant. Que l'on parle de « malaise », de « mal-être » ou de « difficulté », il semble que de plus en plus souvent

la question des conditions de travail du personnel enseignants ainsi que les effets de ces conditions sur la santé sont interrogés.

De nombreuses recherches se sont penchées, à partir des années 80, sur le sujet du malaise enseignant (Mandra, 1977 ; Amiel, 1980, 1982, 1984 ; Dupont, 1983 cités par Esteve & Fracchia, 1988, p. 45). Ces travaux s'appliquent à analyser les facteurs intervenant dans la manifestation de ce malaise. Deux d'entre eux sont mis en évidence : les facteurs structureaux ou de contexte (van Zanten & Gropiron, 2001) et les facteurs qui agissent directement sur le travail de l'enseignant dans sa classe (Esteve & Fracchia, 1988, p. 46). Huberman (1989) croise deux axes : les élèves et les transformations du rapport au savoir et à l'autorité. Lantheaume et Hélou (2008) avancent le fait que le « malaise enseignant est plus médiatisé qu'étudié » (Lantheaume & Hélou, 2008, p. 3), que le sentiment d'une école qui va mal est prétexte à nourrir un discours public et politique qui se décharge sur un monde enseignant présenté « comme inadapté, voire fautif » (*ibid.*, p. 3). Selon ces mêmes auteurs, les travaux scientifiques sont peu nombreux, se centrent non pas sur la souffrance au travail des enseignants, mais plutôt sur des aspects morcelés du métier (les élèves, le rapport famille-école, les pratiques pédagogiques, les politiques d'éducation). En outre, la souffrance des travailleurs est étudiée uniquement lorsqu'elle est à son paroxysme, comme lors de crises aiguës (Camana, 2002).

D'autres études évoquent un malaise enseignant lié à la perte du statut professionnel, aux conditions salariales défavorables et à une insatisfaction grandissante lié à l'évolution du travail *in situ*. La relation aux élèves entraîne un stress grandissant (Janot-Bergugnat & Rasclé, 2008 ; Maroy, 2006). Certains auteurs insistent sur des facteurs liés à l'évolution du système scolaire, à celle du public (massification), du rapport à l'autorité et du déclin de l'institution école (Dubet, 2002 ; Tardif & Lessard, 1999 ; Cattonar & Maroy, 2000). Maulini (2009) explique que ces évolutions sont certes pesantes, mais que si elles étaient reconnues de la part du public, alors le travail enseignant serait valorisé et dès lors moins douloureux. C'est parfois moins la réalité de la difficulté que le sentiment d'un manque de solidarité et de soutien des parents et de l'institution qui suscite la désillusion. Nous voyons comment ces quelques auteurs renvoient déjà à une grande diversité thématique, théorique et méthodologique en fonction des notions mobilisées qui peuvent porter plus sur les effets subis sur la santé et le stress ou sur le contexte d'incertitude ou encore aux stratégies de survie des enseignants par exemple (Barrère, 2002a).

### 1.1.2. Des difficultés multiples et complexes

Nunez Moscoso et Murillo (2017) s'inscrivant dans une perspective pragmatique ont classé deux cent vingt-six textes de travaux de recherche portant sur le thème des « difficultés au travail » des enseignants. Après une analyse des différents travaux répertoriés selon deux critères retenus relatifs au champ lexical prédéterminé (concept de « difficulté » défini et correspondant) ainsi que sur des travaux parus dans des revues à comité de lecture, ils en ont sélectionné cinquante au final qui participent de leur étude conceptuelle. Leur classification a ensuite permis de catégoriser trois « constellations conceptuelles archétypiques », elles se nomment « situationniste, naturaliste et causaliste » (*ibid*, 2017, p. 8). Deux axes ont été déterminés pour « positionner les concepts dans le réseau sémantique de la difficulté » (*ibid*, 2017, p. 8) : l'intensité et la durabilité. La première constellation principalement situationniste oriente les travaux portant sur des *imprévus* (Bucheton, 2009), des *problèmes*, des *incidents critiques* qui peuvent être de natures différentes, d'ordre didactique pour Brousseau (1998, cité par Portugais, 2000) ou relatif à un incident organisationnel par exemple. Ces incidents sont décrits comme occasionnels et affectent l'individu de façon ponctuelle et peu durable. La constellation naturaliste se réfère notamment aux travaux portant sur la *complexité* du métier de Perrenoud (1996) par exemple et regroupe les difficultés du métier comme étant propre à la nature même du travail enseignant. Lantheaume et Hérou (2008) parlent de *difficulté* alors que Blanchard-Laville (2001, 2011, 2013) parle de *souffrance*. La troisième constellation regroupe le concept causaliste. Certains évoquent un *malaise* (Esteve et Fracchia, 1998), d'autres parlent de *mal-être*, *d'usure* ou *d'impuissance* (Laurent & Charpentier, 2013, cité par Nunez Moscoso et Murillo, 2017, p. 11). Le concept de stress apparaît (Jagnot-Bergugnat & Rasclé, 2008) ainsi que celui de *crise* (Bossard, 2001 ; Camana, 2002) même s'il reste minoritaire dans le nombre de travaux retenus.

Tous ces travaux, aussi singuliers soient-ils, considèrent que les difficultés rencontrées sont liées au métier d'enseignant et rejettent une approche psychologisante relevant de l'individu considérant que c'est lui seul qui porte le problème de santé rencontré au travail. Ainsi les travaux pointent de plus en plus souvent des défis nouveaux pour la profession comme l'hétérogénéité des classes, le manque de ressources et de formation, les relations avec les parents, le manque de valorisation ainsi qu'une lourde charge de travail (Kamanzi, Tardif & Lessard, 2015). « La profession enseignante fait face à des défis d'envergure qui ne cessent de se complexifier, au gré de l'évolution rapide de la société actuelle » (p. 1) pointent Goyette et Martineau (2020). Huberman (1989) avance que « 40% des enseignants environ « craquent » à une ou plusieurs reprises dans leur carrière » (p. 14).

Nous avons vu que les travaux sont classés par leurs traits de natures thématiques ou conceptuelles, que tous abordent et dénoncent une problématique liée à la pénibilité du métier et les abordent de différentes manières en fonction de leurs intérêts de recherche. Voyons comment les recherches

se proposent d'identifier les problèmes soulevés et les questionne à la lumière de nouvelles perspectives dans les sous-chapitres suivants.

## 1.2. Des épreuves croissantes

Les « épreuves » questionnent, éprouvent et soumettent à l'adversité. Voyons comment les sciences de l'éducation en parlent et à quoi leurs auteurs se réfèrent lorsqu'ils les mettent au cœur de leur interrogation.

### 1.2.1. *L'épreuve comme une expérience subjective et sociale*

Barrère (2006, 2017) postule que « le » malaise enseignant n'existe pas mais que « des » malaises peuvent être vécus face aux inégalités scolaires, aux transformations du métier, à l'accumulation des réformes et aux difficultés relationnelles :

Le renvoi « au » malaise enseignant ignore bien souvent ces complexités, et il est donc souvent une formule un peu creuse, ou de peu de secours analytique. Il semble également avoir des affinités sémantiques avec le constat de « la » crise de l'école, ou de l'éducation, qui n'est pas forcément plus intéressant ni opératoire, au même niveau de généralité. Surtout il unifie dans un même état au singulier un monde professionnel aujourd'hui pluriel, dans sa composition et dans ses conditions d'exercice, il lui confère une homogénéité qui ne résiste pas à l'analyse. La diversité des trajectoires et des situations plaide pour envisager « des » malaises enseignants. (p. 9-10)

Elle propose de se pencher sur l'analyse globale du travail ordinaire au moyen de la notion d'*épreuve*, qui exprime le caractère à la fois social et individuel des tensions à assumer et des défis à relever. Les épreuves ne sont pas forcément insupportables pour les acteurs : elles permettent également la réalisation de soi, participent à une construction identitaire plus forte, offrent l'opportunité de réussites professionnelles et de satisfactions. Cette conception rejoint les travaux de Martucelli (2006) qui proposent une sociologie de l'individuation dans laquelle les épreuves sont considérées comme des obstacles surmontés ou non par les acteurs en fonction du contexte social. Barrère le précise ainsi :

Chaque faisceau de tâches peut être décrit sous le signe d'une tension structurelle, que tous les enseignants n'éprouvent pas forcément comme une difficulté professionnelle, mais qui peut potentiellement le devenir au cours de la carrière. La description d'un métier comme un système d'épreuves peut, à l'instar d'analyses plus globales (Martucelli, 2006), servir à comprendre à la fois ce qui relie et différencie des individus faisant face aux mêmes tensions, mais avec des ressources différentes, qui dépendent de la biographie, de la formation, de la conception du métier. (p. 36)

Cette manière de « définir » l'épreuve ouvre la possibilité à cette chercheuse de décrire des aspects subjectifs du rapport des individus à l'institution scolaire et développe le rapport et la position de la personne à son contexte social particulier ; les individus et à leurs expériences sont décrits et analysés à l'aide d'une démarche compréhensive.

André (2013) aborde également la question de l'épreuve dans sa dimension subjective, en précisant que l'implication du travailleur et le sens qu'il donne à son travail ont des effets sur celui-ci. Il montre au travers de maints exemples issus d'une analyse clinique de l'activité, comment parfois l'enseignant peut ressentir des blessures narcissiques qui trouvent leur origine dans « la toute-puissance de l'enseignant, censé pouvoir par son charisme et ses compétences assurer la participation des élèves » (André, 2013, p. 77) par exemple, mais aussi comment ces « épreuves » qui sont multiples, quotidiennes et variées, peuvent perturber l'investissement de l'enseignant. A contrario, il démontre également comment des expériences contrastantes apportent du plaisir et de la satisfaction aux enseignants : « ces contrastes révèlent des tensions avec pour enjeu l'investissement subjectif de l'enseignant » (ibid, p. 79). Cet investissement subjectif est un des enjeux de l'activité enseignante.

Lantheaume et Hérou (2008) complètent les travaux de Barrère (2002 ; 2006 ; 2017) en considérant « les difficultés comme un analyseur » (p. 1) de l'activité enseignante. Ces difficultés disent quelque chose du métier enseignant, elles sont constitutives du métier en soi. Ces deux chercheurs insistent en particulier sur trois aspects du travail qu'ils considèrent après analyse comme des difficultés « ordinaires » du métier d'enseignant : la difficulté de l'intéressement et de l'enrôlement des élèves, la porosité entre la sphère professionnelle et la sphère personnelle et la difficulté à définir ce qu'est un bon travail. Ces auteurs concluent que « le *bon travail* ne va plus de soi » (Lantheaume et Hérou, 2008, p. 76).

### 1.2.2. *L'épreuve comme une expérience psychique nécessaire*

L'approche clinique d'orientation psychanalytique portée par des auteurs tels que Blanchard-Laville (2001), Cifali et Périlleux (2012), Cifali (1994, 2000, 2005) et Giust-Desprairies (2003) rejoint en partie la notion d'épreuve dans le sens où les dimensions de souffrance et de plaisir y sont également décrites. Mais ici, les difficultés sont référées aux tensions psychiques internes, liées aux notions d'inconscient et de dynamique transférentielle.

Cifali (2000) nous rappelle qu'« il n'existe aucun geste, même le plus trivial, le plus élémentaire qui ne porte la marque d'un sujet agissant » (p. 151). Elle a longtemps œuvré à ce que les enseignants tiennent compte de leur subjectivité dans leur cadre professionnel. Pourtant elle prévient également



que cette prise en compte n'est pas sans risque dont un des écueils est la frontière qui pousserait à résumer que l'individu agissant porte seul le poids de la responsabilité de tous ces actes, minimisant ou écartant une responsabilité institutionnelle et des déterminants sociaux. C'est pourquoi elle rappelle la nécessité de relier le psychique au social et la subjectivité à l'intersubjectivité. Les épreuves sont dépeintes comme nombreuses, elles touchent autant aux résistances qu'à leurs abandons, qu'à l'engagement et son désaveu, à l'agressivité autant qu'à la bienveillance qu'elle questionne au risque d'être détractée, aux angoisses et ses abîmes, aux savoirs et à leurs transmissions. Les épreuves, comme source de douleur mais également de richesse, sont ancrées dans « des métiers de l'humain » (*ibid*, p. 9) dont elle n'a cessé de répéter qu'ils demandaient sans cesse d'être mis en mouvement, questionnés et réfléchis.

Cifali (1994) privilégie l'angle du lien affectif alors que Giust-Desprairies (2003) parle de malaise pour désigner un processus générateur d'altérité qui occasionne une rupture dans la représentation de soi, la construction de l'identité et qui touche le sens de l'activité et l'investissement du travailleur. Blanchard-Laville (2001, 2013) étudie le registre psychique de la transmission didactique et articule ainsi des apports de la clinique, de la psychosociologie et de la didactique. Blanchard-Laville (2013) dénonce également deux équivoques qui souvent rajoutent encore une souffrance sur celle déjà présente des enseignants en proie à diverses difficultés :

Pour les enseignants, les plaisirs, quand ils surviennent dans l'espace de la classe, sont souvent intenses et peuvent être ressentis comme très gratifiants, mais que les souffrances aussi sont intensifiées, qu'elles peuvent prendre rapidement des proportions insupportables ; que les plaisirs et les souffrances des enseignants sont amplifiés par les phénomènes de résonance avec les problématiques de certains de leurs élèves. Mais pour évoquer ces questions de manière un peu plus approfondie, il nous faudrait pouvoir faire disparaître deux équations implicites qui nous habitent et qui ont cours dans nos institutions : la première équation implique une équivalence entre souffrance et incompétence : sommes-nous en droit de parler de souffrance professionnelle sans que rôde le fantôme de l'incompétence professionnelle ? La seconde équation liée à la première induit que, s'il y a souffrance, il y a vraisemblablement une pathologie individuelle. (p. 16-17)

Cette auteure précise qu'une souffrance psychique est inhérente à l'exercice du métier qu'un lien didactique oblige d'être présent. Ces relations intersubjectives, aux élèves, à la hiérarchie sont de divers ordres mais toutes contraignent à une source de tension qui est attachée au lien qui le constitue *ab initio*.

### 1.2.3. L'organisation du travail au cœur de l'épreuve

Bien que le concept *d'organisation du travail* soit développé plus longuement dans le chapitre entier que nous lui réservons, il nous est apparu comme important de l'évoquer ici au cœur de la

problématique liée aux difficultés du travail. En effet, la santé se trouve au carrefour de ce que d'autres courants, par une approche pragmatique (non déterminée et plurielle) d'ordre psychosociologique interrogent (Clot, 2010 ; Dejours, 2008 ; Dujarier, 2006). Ils mettent en évidence un lien entre la souffrance et l'organisation du travail. Ici, l'aspect psychologique pris en compte est la souffrance mentale des travailleurs et la notion de subjectivité. La préoccupation est centrée sur les effets des différentes formes d'organisation du travail sur la santé mentale des individus. Pour la psychodynamique du travail, c'est la reconnaissance du travailleur qui va permettre un développement harmonieux de son identité. Dans le cas contraire, la souffrance se manifesterait, entraînant un malaise et des difficultés.

Dejours (2003) met en évidence un paradoxe auquel chaque travailleur va être confronté, et auquel l'enseignant n'échappe pas : c'est le caractère normatif du travail prescrit qui, par sa définition même, empêche le travail de se faire comme « il devrait être fait ». En effet, le travail réel confronte le prescrit aux impossibilités du réel. De ce fait, bien travailler c'est résister aux procédures, donc commettre des infractions. Comment cet écart va-t-il être jugé ? C'est là que se situe le paradoxe : bien travailler c'est commettre ces infractions, mais c'est également s'éloigner de la réglementation, de la prescription. Tous les travailleurs n'ont pas la même lecture de cet écart et la souffrance survient là où il est ressenti comme trop important. Pour Dejours (2003) la souffrance implique une confrontation entre des facteurs pathogènes venant de l'organisation du travail et des procédures défensives de protection élaborées par les travailleurs eux-mêmes.

Dujarier (2006) avance que c'est *l'idéal* du travail (comme représentation subjective) qui devient aujourd'hui la norme, et que ce modèle managérial de gestion des organisations présente le facteur humain comme central dans une perspective d'efficacité à la pointe du progrès. La comparaison ou le dialogue entre l'idéal et le réel montre comment l'impossibilité de la production demandée empêche les acteurs de réaliser *l'idéal du travail* et les mène directement à l'épuisement et au sentiment d'une inefficacité personnelle. Les travaux de Clot (2010, 2015) montrent en quoi et comment l'organisation du travail offre de moins en moins aux travailleurs les ressources dont ils ont besoin pour faire leur travail, ce qui évidemment transforme l'action, voire l'empêche. Ainsi le travail ne fait plus sens et l'individu ne se reconnaît plus dans ce qu'il fait. Identifier les empêchements subjectivement ressentis permet de remonter aux épreuves socialement imposées, mais à condition d'intégrer dans l'équation les conceptions du rôle qui peuvent au demeurant conditionner les attentes.

Aucun professionnel des métiers de la relation n'échappe à une série d'exigences paradoxales qui le pousse à atteindre un idéal du travail (de Gaulejac, 2008) défini comme nouvelle norme prescrite (Dujarier, 2006) et qui, *in fine*, emprisonne l'individu hypermoderne dans un mal être contemporain

que les enseignants vivent et expriment à leur façon. La question n'est pas moins politique que culturelle, car elle interroge le pouvoir central (celui de l'État) ainsi que la société sous l'angle de son évolution et de ses besoins. Le rôle de l'État se transforme (Lessard, 2000). Sans se retirer, il délègue à d'autres secteurs (sous prétexte d'« empowerment »), le pouvoir de décision et de régulation qu'il exerçait jadis de manière centralisée. On ne peut qualifier de retrait le glissement de posture des exécutifs de l'éducation, tant le message véhiculé est au contraire entreprenant : l'école publique est sommée de renouveler et de renforcer l'évaluation de la qualité de ses services et de la formation de ses acteurs, dans une perspective libérale où personne n'échappe au modèle dominant de l'efficacité et de la rentabilité. La professionnalisation du métier peut évoquer un surcroît de compétence professionnelle, mais aussi le souci de répondre à la demande d'utilisateurs assignant aux services publics une obligation de résultats (quantitatifs et qualitatifs).

Certains auteurs enfin (Maroy, 2008 ; Jeffrey, 2011 ; Martineau & Presseau, 2012) sont plus nuancés face à une lecture politique et culturelle de la direction de l'organisation et dénoncent au contraire une perte d'attractivité du métier et des difficultés rencontrées dues essentiellement aux aspects du métier que les enseignants valorisent le plus, c'est-à-dire la relation aux élèves et le sens donné à leurs expériences professionnelles. La perte du goût du métier serait plus liée à l'évolution du métier plutôt qu'aux conditions salariales ou au statut de la profession déclinant un peu partout.

### **1.3. Le canton de Vaud : un contexte travaillé par de multiples réformes**

La société et plus particulièrement les institutions scolaires de nos pays occidentaux sont en pleine mutation et transformations (Maroy, 2006 ; Perrenoud, 1994 ; Maulini & Perrenoud, 2005 ; Lessard, 2000). Ces transformations sont de natures différentes mais toutes suggèrent de nouvelles pratiques. *Les transformations économiques*, d'abord, ont accentué les demandes des dirigeants pour le développement de nouvelles compétences de la part de la population, ce qui a influencé et modifié les politiques éducatives (réclamant plus de productivité, d'efficacité et d'efficace, dans un contexte qui se définit ou du moins se prétend humaniste et égalitaire). *Les transformations sociales*, ensuite, où le rôle de l'État est bousculé ou du moins interrogé. La diversité du système éducatif est réelle mais en même temps l'accroissement de cette massification augmente la complexité d'une gestion hétérogène du public scolaire. La légitimité de l'autorité institutionnelle est remise en question et fragilise ainsi encore plus ses acteurs. Enfin *les transformations culturelles* qui favorisent l'émergence des demandes nouvelles et légitiment l'individualisation des parcours et de diversification de l'offre (Maroy, 2006). Lessard (2000) rejoint Maroy (2006) dans son analyse et y

rajoute une quatrième transformation qui est celle de *l'arrivée des nouvelles technologies de l'information et de la communication*. Elles bousculent en effet le rapport aux savoirs, détenus jusqu'à présent par les enseignants, et casse le contrôle exercé jusque-là par les agents du système. Ce déplacement n'est pas anodin, il renforce la conviction d'une concurrence jusque-là impossible entre les systèmes éducatifs et renforce la possibilité d'une croyance nouvelle, celle d'une société qui pourrait fonctionner sans aller à l'école (non pas du point de vue de Illich (1971) mais une société dont les savoirs pourraient s'acquérir hors les murs de l'école).

Afin de mieux saisir d'où nous nous situons dans notre recherche, il nous paraît intéressant de comprendre les mutations que l'école a vécues au fil des évolutions sociales et particulièrement dans le canton de Vaud où notre recherche a lieu. Le regard porté sur le statut de l'enseignant ainsi que sur la fonction s'est beaucoup modifié dans le courant des dernières décennies et c'est pourquoi nous souhaitons démarrer du contexte de l'après-guerre jusqu'à nos jours et nous arrêter sur quatre différentes périodes qui ont jalonné et défini les différentes transformations de l'école vaudoise.

Nous avons découpé ces quatre périodes en fonction du contexte social qui les traverse mais également en fonction des différentes réformes scolaires qui les recourent. Ces périodes sont : l'après-guerre de 1945 à 1973 ; l'après crise pétrolière ~1973 à 1990 ; de 1990 à 2010 et de 2010 à nos jours.

Nous précisons que les éléments retenus dans notre ébauche historique ne sont que le reflet d'un travail de synthèse et en aucun cas ne se définissent comme une réalité historique et sociale pointue. Notre objectif est de mettre en lumière les éléments qui nous paraissent significatifs afin de comprendre en quoi et comment les politiques éducatives et leurs influences sur le contexte du travail enseignant ont évolué au fil des transformations sociales qui ~~ont marqué~~ marquent leurs époques.

L'organisation du travail scolaire, pensée et conçue institutionnellement par les diverses réformes éducatives définit et oriente en partie les pratiques enseignantes attendues. Ce chapitre a pour but de contextualiser l'environnement de nos travailleurs et de pointer de manière explicite le contexte vaudois. Un approfondissement des effets de l'organisation institutionnelle sur le travail enseignant seront développés plus en détails dans les chapitres qui suivent.

### *1.3.1. Le contexte Suisse après-guerre : de 1945 à 1973*

Après la guerre, la Suisse comme tous les autres pays européens arbore une croissance économique très forte. Le système scolaire est alors au centre des débats, car l'économie montre des besoins importants en terme de personnes qualifiées. Le système scolaire est ainsi discuté dans toute la

Suisse. Favez (1983, p. 212) nous indique que « dès les années 1950, les dépenses en matière d'enseignement et de recherche deviennent le poste le plus important du budget public en Suisse (Confédération, cantons et communes) ». Le système de formation en Suisse est discuté et l'école vaudoise en particulier fait l'objet des critiques suivantes : « une trop grande rigidité des structures ; le caractère trop arbitraire de la sélection des élèves ; la précocité de l'orientation et la différenciation des programmes dès le début de l'école secondaire » (Bober, 1984, cité par Boratto, 2012, p. 51). En effet, l'école vaudoise propose trois années d'école primaire puis dès la quatrième année de la scolarité obligatoire tous les élèves sont sélectionnés pour l'entrée à l'école secondaire. Les critiques structurelles ainsi que celles concernant les contenus d'enseignement et les méthodes pédagogiques vont aboutir à une réforme. Ainsi le Conseil d'État vaudois va introduire un nouveau plan d'études édité en 1953. Le Chef du Département de l'éducation, Pierre Oguey, évoque de manière explicite les critiques émises à l'encontre de l'école dans l'avant-propos du plan d'étude et précise que la mission de l'école n'est plus seulement celle d'enseigner mais également d'éduquer des enfants, précisant que les familles ne tenant plus leur rôle, il était facile de critiquer l'institution scolaire (Boratto, 2012). Ainsi la première réforme, nommée la « réforme Oguey » va permettre de généraliser la mixité scolaire au niveau secondaire, d'instaurer un cycle d'orientation de deux ans (en 4<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup>) et créer de nouvelles voies (division de culture générale et section de langues modernes). Le cycle d'orientation ne concerne que les élèves déjà sélectionnés pour entrer au collège (cela correspond à un élève sur sept). Cette période est la période appelée des Trente Glorieuses et le développement économique est très important. Les régions urbaines s'agrandissent et les enfants se déplacent avec leurs parents occupés à de nouvelles activités économiques (services et industrie). L'école s'adapte donc au monde économique et à ses besoins et le plan d'étude n'est pas obligatoire dans tout le canton. L'idée est d'offrir une ligne directrice aux enseignants et il est perçu comme un « cadre » ou un « guide » (*ibid*, 2012). Il est encore important de noter qu' « à partir du quatrième degré (6<sup>ème</sup> Primaire actuel), la structure scolaire se caractérise par une coupure verticale entre deux voies parallèles : une filière constituées par les collèges relevant du Service de l'enseignement secondaire et une filière constituée de toutes les autres classes jusqu'à la fin du neuvième degré (11<sup>ème</sup> Secondaire I actuel) et relevant du Service de l'enseignement primaire » (Kaufmann, 2017, p. 1).

En 1960, le Conseil d'État charge une commission nommée « la commission des quarante » puis d'un Conseil de la réforme et de la planification scolaire (CREPS) d'étudier l'ensemble de l'école vaudoise. Gavillet-Mentha (2011) précise que : « la réflexion s'inscrit dans la visée de l'école unique, inspirée de l'Allemagne et de la Suède, afin de répondre pleinement aux exigences de démocratisation de l'école et d'égalité des chances » (p. 42). Un rapport aboutit et des zones pilotes

de Rolle et de Vevey sont mises en expérimentation dès 1972. En 1972 un premier plan d'étude romand est adopté par les cantons de Vaud, Fribourg, Neuchâtel, Genève et Berne pour les classes primaires.

### *1.3.2. L'après-crise pétrolière : de 1973 à 1990*

Des modifications sont opérées dans la structure de l'école obligatoire grâce à un concordat intercantonal et les choses avancent. Le début de l'année scolaire est fixé en août. Tous les enseignants (anciens primaires et secondaires) sont regroupés dans les mêmes bâtiments, sous la responsabilité d'une même direction. Ces éléments exigent des modifications législatives et organisationnelles qui vont prendre jusqu'à 15 ans pour aboutir (Kaufmann, 2017, Gavillet-Mentha, 2011). Les zones pilotes seront maintenues jusqu'à l'arrivée du nouveau système scolaire lancé dès 1986. La généralisation des classes enfantines est instaurée dès l'âge de quatre ans mais la fréquentation n'est pas obligatoire. Une première Loi sur l'enseignement spécialisée est adoptée en 1977. Elle règle les questions de financement de la part de l'État pour l'enseignement spécialisé officiel ainsi que les subventions pour les institutions privées qui accueillent ces enfants depuis longtemps. Cette loi consacre le principe du droit à l'instruction pour tous les enfants atteints d'un handicap (Gavillet-Mentha, 2011).

La période de l'après-crise pétrolière dès 1974 sera un choc pour les pays de l'OCDE. La Suisse est durement touchée et supprime 15,8 % d'emplois mais les effets seront amoindris par sa politique migratoire et par le fait que le départ massif de travailleurs étrangers vont atténuer le choc du ralentissement économique, en particulier les travailleurs immigrés « saisonniers » qui par leur statut vont se voir obligés de quitter le pays. Ainsi les ambitions du CREPS seront ralenties par la période allant de 1970 à 1980, car les perspectives économiques sont malgré tout sombres. En 1980, le peuple accepte largement le projet de « semaine de cinq jours à l'école » contre l'avis du Département, celui-ci entrera en vigueur en 1983 et contribuera à modifier le statut horaire des enseignants.

Le Département de l'instruction publique élabore un décret en 1981 visant à modifier les structures des années 5 à 9 de la scolarité obligatoire. Le Grand Conseil adopte le décret mais celui-ci est rejeté en votation populaire, stoppant l'élan de la réforme. Une initiative populaire est proposée par le parti socialiste et les syndicats enseignants nommée « Une meilleure école pour tous ». L'initiative se situe dans les innovations du CREPS en proposant un cycle d'orientation de deux ans en classe hétérogène retardant ainsi la sélection. Le Grand Conseil y oppose une nouvelle loi scolaire et le projet de loi l'emporte en votation en 1984. L'entrée en vigueur de la nouvelle loi se

fera pour la rentrée en 1986. La loi organise l'orientation à l'issue de la 5<sup>ème</sup> année pour tous. Et dorénavant la scolarité obligatoire sépare clairement le primaire du secondaire pour tous : une structure primaire (-2 à +4, soit 1 à 6 Harmos actuel) et le secondaire (5 à 9, soit 7 à 11 Harmos actuel) où les élèves sont répartis en trois divisions. Au niveau de l'aménagement du territoire, cette nouvelle loi organise la présence des trois divisions du secondaire dans le même bâtiment, ce qui n'était pas le cas avant. Chaque établissement scolaire du canton, primaire et secondaire, est placé sous l'autorité d'un directeur ou d'une directrice (Gavillet-Mentha, 2011). Voici ci-dessous l'organigramme de l'école vaudoise à partir de 1984.

**Figure 1.** La nouvelle structure de l'école vaudoise dès 1984 (Boratto, 2012, p. 70)

Post-scolarité	13												
	12	Etablissements sec. supérieurs ( div. bacc. ou diplôme) - Apprentissages - Ecoles techniques et des métiers											
	11	selon les cas : passage libre ou sous conditions ou exclu) - Pour CTO : 10e année de raccordement (RS et Pe											
	10												
Classes secondaires	9	Division pré-gymnasiale					G Li	G Co	Te			Classes de développement et d'accueil	Enseignement spécialisé
	8	A	B	C	D	E							
	7	latine					Division supérieure		Div. terminale à options				
	6												
	5	5e Secondaire (orientation)											
Classes primaires	4												
	3												
	2												
	1												
Classes enfantines	-1												
	-2												

### 1.3.3. La réforme EVM : un tournant politique dès 1994

La réforme EVM a été mise en œuvre dans un contexte général marqué par de profondes et rapides mutations, qui génèrent des demandes et des attentes très hétérogènes et élevées à l'égard de l'école. Cette réforme a pour différence fondamentale avec les précédentes son accent sur la pédagogie. Elle touche donc à la culture professionnelle des enseignants et à l'image que les parents ont gardée de leur propre scolarité. (Kaufmann, 2017, p. 2)

L'arrivée à la direction du Département de l'instruction publique et des cultes, en 1994, d'un conseiller d'État socialiste va permettre de relancer les travaux de réforme souhaités de longues dates par les partis de gauche et notamment le débat concernant l'orientation. Le projet est ambitieux et sera nommé « l'école vaudoise en mutation » (EVM). « Cette réforme devra régler les problèmes structurels apparus avec la Loi de 1986 et contiendra des orientations pédagogiques claires » nous précise Gavillet-Mentha (2011, p. 48). Le projet est accepté en votation populaire en 1996 avec 60% des voix et la loi est mise en oeuvre en 1997. Les changements essentiels sont portés sur l'introduction de cycles de deux ans : cycle initial (CIN), cycles primaires 1 et 2 (CYP1, CYP2) et cycle de transition (CYT). Le CYT se caractérise par une orientation-sélection fondée sur des critères multiples et par la suppression des notes (remplacé par des appréciations) (Gavillet-Mentha, 2011).

Ce projet est motivé par les changements sociaux qui agissent sur les rôles attribués à l'institution scolaire et par les demandes des textes fédéraux et inter-cantonaux d'adapter le système scolaire afin de diminuer les échecs scolaires et d'assurer une meilleure égalité des chances (Boratto, 2012).

La grande modification de cette réforme est le droit accordé aux parents de participer à l'orientation de leurs enfants dans les différentes filières. Le conseil de classe, se basant sur les résultats scolaires, le dossier d'évaluation de l'élève dans lequel des travaux significatifs des progrès de l'élève et de ses apprentissages sont répertoriés, transmet aux parents une proposition d'orientation motivée laquelle peut être acceptée ou validée par les parents. « En cas de refus, la proposition est réétudiée, les parents sont entendus (...) en cas de désaccord persistant, la conférence des maîtres tranche » (Boratto, 2012, p. 80). Cette réforme est présentée comme ambitieuse et met au cœur du projet la volonté de promouvoir l'évaluation formative et la différenciation de l'enseignement mais également une nette volonté de renforcer le travail en équipe d'enseignants et la collaboration avec les parents. La mise en place de cette réforme va exiger des enseignants un gros travail de concertation et de création de nouveaux moyens pédagogiques mais permet de soulager les familles et les enfants en particulier du stress lié à l'année d'orientation ( Gavillet-Mentha, 2011 ; Boratto, 2012). Ci-dessous Boratto (2012) nous informe des effets de la réforme sur les évaluations ainsi que de leur conséquence sur le souhait d'une partie de la population à propos du fonctionnement de l'école :

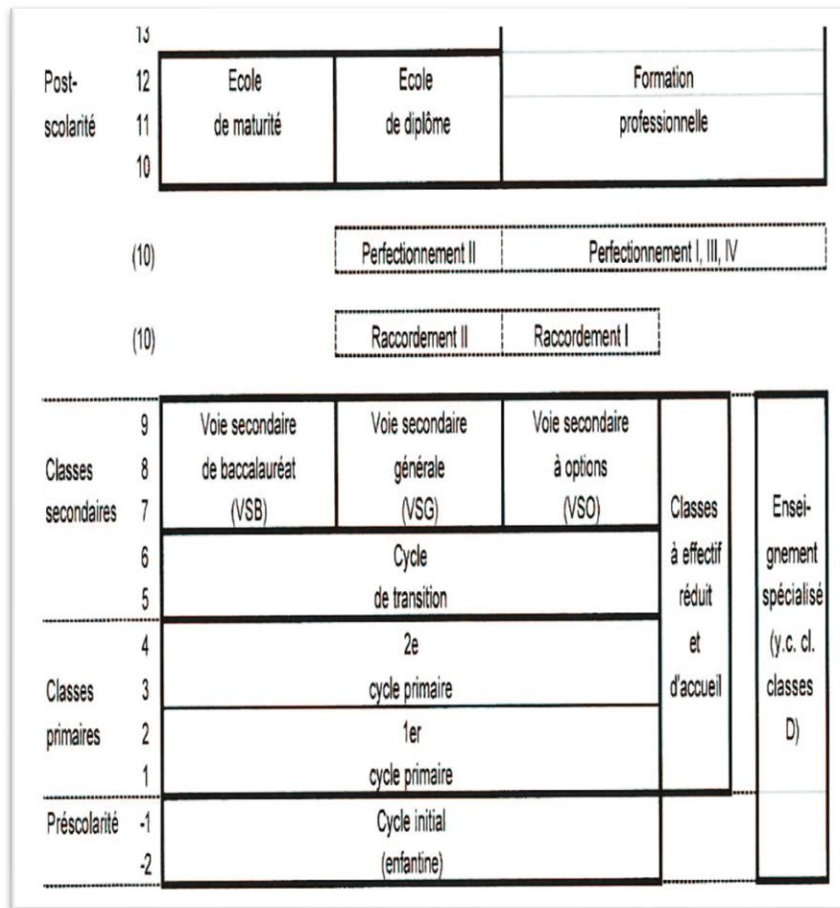
Le texte de loi accepté en votation ne prévoit pas de manière explicite la suppression des notes au profit d'une évaluation formative. Cependant, les évaluations chiffrées seront supprimées sur l'ensemble de la scolarité obligatoire au moment de la mise en place d'EVM. Cette décision mènera au dépôt d'une initiative populaire, intitulée « des notes pour une école transparentes » qui exige le retour des notes à partir du deuxième cycle primaire. Suite au dépôt de cette initiative, les notes sont rétablies, sans toutefois donner lieu à des moyennes dans les degrés 7 à 9. L'initiative sera par la suite retirée, puisque



le Grand Conseil adopte, le 8 juin 2004, un contre-projet qui réintroduit les notes de 1 à 6, avec demi-points, à partir de la 5<sup>e</sup> année primaire. Il n'y aura pas de moyenne générale, mais une moyenne pour chaque branche. Malgré les intentions des partis de gauche d'instaurer une école sans évaluations chiffrées, les notes restent en vigueur, sur le modèle que nous connaissons encore aujourd'hui. (p. 82)

Voici l'organigramme de l'école vaudoise après l'introduction d'EVM :

**Figure 2.** La nouvelle structure de l'école vaudoise dès 1997 (Boratto, 2012, p. 81)



Lors de cette modification structurelle de l'école, un bureau d'organisation de la formation continue va être créé, il s'agira du BUROFCO. Les enseignants bénéficieront de six journées de formation annuelle pour le soutien à la mise en place de cette réforme. Le Département quant à lui constitue une Unité de recherche en système de pilotage à son usage nommée URSP.

Après la réforme EVM, un nouveau plan d'étude est introduit dès 2001 qui continue d'inscrire la volonté de l'école de s'adapter aux exigences des changements socio-économique mais également

de répondre à la volonté d'harmonisation de l'école à l'échelle régionale (Romandie) (Boratto (2012)).

Les effets de cette réforme seront contrastés parmi les enseignants ainsi que parmi les politiques en place à cette époque et le débat va s'alimenter de toutes parts et se focaliser sur les notes. A la suite de l'initiative populaire dès 2001 lancée par des associations d'enseignants et soutenue par des partis de droite, le chef du Département de la formation et de la jeunesse va modifier la loi scolaire et donc réintroduire les notes dès la 5<sup>ème</sup>.

#### *1.3.4. Une harmonisation intercantonale*

Dès 2007, une nouvelle initiative est lancée visant à réintroduire les notes chiffrées dès le début de la scolarité obligatoire, ce qui à nouveau mobilise les autorités vaudoises et un nouveau projet de loi est élaboré intégrant les exigences de l'harmonisation intercantonale. Ces débats au Grand Conseil et la nouvelle loi constituent un contre-projet à une nouvelle initiative nommée « École 2010 : Sauver l'école ». Le contre-projet à l'initiative est proposé et adopté dès 2011 par le peuple vaudois par 52% des voix, ainsi la nouvelle Loi sur l'Enseignement Obligatoire voit le jour (LEO).

La LEO supprime la troisième division de l'école secondaire, la voie secondaire à options et la remplace par des niveaux dans une seule voie générale qui sera l'autre option à la voie pré-gymnasiale ; ainsi le nombre de filières secondaires passe de trois à deux. Les années du cycle de transition jusque-là secondaires passent au niveau primaire. Les évaluations sommatives sont introduites dès la 3<sup>ème</sup> année du premier cycle primaire et sont exprimées selon une échelle d'appréciations. Dès la 5<sup>ème</sup> année, (début du deuxième cycle primaire) les résultats des épreuves sommatives sont communiquées sous la forme de notes allant de 1 à 6 avec des demi-points. Un cadre général de l'évaluation édicte les procédures et dispositions légales et réglementaires en relation avec l'évaluation sommative des élèves.

Dans le même temps, le canton de Vaud ratifie en 2009 l'Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée ce qui va entraîner des conséquences majeures dans la prise en charge des enfants ayant des besoins particuliers : désormais tous les enfants sont intégrés dans le circuit ordinaire et afin de faciliter leur intégration une prise en charge professionnelle devra désormais être mise en place. (Boratto (2012) ; Gavillet-Mentha, 2011).

Le projet d'un plan d'étude commun de l'espace romand est accepté en 2006 par le peuple suisse et reconnu par la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) en 2007 et va aboutir à la création d'un nouveau Plan d'étude romand (PER). Les cantons ont de 2011 jusqu'à 2014-2015 pour introduire sa mise en oeuvre en tenant compte de

leur contexte particulier. Le canton de Vaud a introduit le PER à la rentrée 2012 pour les années 1 à 10 et en 2013 pour l'année 11. Le PER a notamment des incidences au niveau des moyens d'enseignement utilisés, ainsi que sur les dotations horaires de certaines disciplines et la formation des enseignants).

**Figure 3.** La nouvelle structure de l'école vaudoise dès 2013 (site officiel de l'État de Vaud)

		Rac1 et Rac2 12 <sup>e</sup> année certificative		
14-15 ans	11S	troisième cycle voie générale	troisième cycle voie prégymnasiale	degré secondaire I
13-14 ans	10S			
12-13 ans	9S			
11-12 ans	8P	deuxième cycle primaire		degré primaire
10-11 ans	7P			
9-10 ans	6P			
8-9 ans	5P			
7-8 ans	4P	premier cycle primaire (dont l'école enfantine)		degré primaire
6-7 ans	3P			
5-6 ans	2P			
4-5 ans	1P			

L'école obligatoire se déroule sur onze années d'études allant de la 1P à la 11S. Ces onze années sont partagées en deux degrés : le degré primaire jusqu'en 8P et le degré secondaire I de la 9S à la 11S (qui est suivi du secondaire II désigné pour l'enseignement secondaire supérieur post-obligatoire menant à l'obtention de la maturité fédérale).

Il nous paraît important de signaler qu'en 2016, une pétition signée par 1600 enseignants (sur 8000 enseignants vaudois que compte le canton) est envoyée à la cheffe du Département Anne-Catherine Lyon avec une lettre rédigée par trente enseignants d'un établissement primaire et secondaire de la région lausannoise. Cet envoi fait « l'effet d'une bombe » (Pinto, 2017, p. 35) et les syndicats vaudois annoncent ne pas être surpris des revendications des enseignants vaudois qui évoquent « une crise de confiance » et dénoncent une LEO qui au contraire des objectifs d'une

école plus équitable et perméable annoncés, fragilise et pénalise les élèves. Un problème de communication entre le Département et les enseignants est révélé, ces derniers regrettant une communication unique par directives et par courriers. Quelques jours après cet incident très médiatisé, Anne-Catherine Lyon décide de ne pas se représenter pour un quatrième mandat à la tête du Département. (Pinto, 2017).

Dès 2019 et jusqu'en 2022, le Département de la formation, de la jeunesse et de la culture présidé par Cesla Amarelle (depuis 2017) met en œuvre un concept nommé « Concept 360° » visant à soutenir les principes et conditions d'une école à visée inclusive définie par la LEO. Le cadre général de l'évaluation est également révisé en 2021. Le « concept 360° » fait débat auprès des professionnels et une nouvelle fois les urnes indiquent clairement la volonté d'une part de la population de ne pas poursuivre ces volontés politiques, Cesla Amarelle n'étant pas réélue à la tête du Département lors des élections du Conseil d'État vaudois de 2022.

Ainsi l'école vaudoise se trouve aujourd'hui au carrefour d'un nouveau changement puisque les partis de droite ont repris la main sur la direction du Département en nommant Frédéric Borloz à sa tête. Les questions de découpage de l'école, d'orientations, de voie unique ou de filières, reviendront peut-être au cœur du débat de l'école vaudoise qui depuis le début des années 1990 était dirigée par un parti politique de gauche.

### *1.3.5. Des intentions à l'action*

Petit à petit et à partir de la massification du système scolaire des pays occidentaux (au cours du XX<sup>ème</sup> siècle et surtout depuis la seconde guerre mondiale) rendue possible par un réseau d'écoles publiques gérées par l'État, un mouvement porté par des intellectuels de l'éducation revendiquant une plus grande justice en matière d'éducation surgit. Cela se traduit par la recherche d'une meilleure égalité des chances ainsi que d'une égalité de traitement (Crahay, 2000). Malgré cet idéal de justice et ces principes largement répandus et partagés dans le monde de l'éducation, l'échec scolaire reste présent et le monde de l'éducation ne peut que constater que l'école contribue à reproduire les écarts qu'elle cherche pourtant à modifier (Bissonnette, Richard & Gauthier, 2005). Ainsi, et surtout à partir des recherches sociologiques issues des années 1960, qui démontrent que le milieu scolaire a un important rôle et pouvoir sur la réussite des élèves et contribue à creuser un écart entre les populations issues de milieux favorisés et défavorisés, les politiques éducatives ont commencé à proposer des réformes de leurs systèmes (*ibid*, 2005).

Les réformes éducatives visent à réduire les écarts constatés dans les résultats des élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés et à limiter les risques de redoublement ainsi que du décrochage scolaire. Ces constats relevés par plusieurs études (Coleman, 1966, Forquin, 1982,

Sévigny, 2003, cité par Bissonnette, Richard & Gauthier, 2005) ont motivé les politiques éducatives à de nombreuses propositions visant à modifier l'école. En Suisse romande, à Genève plus précisément, une étude sur l'échec scolaire de Walo Hutmacher à la fin des années 1980 fait « grand bruit » (Gavillet-Mentha, 2011, p. 35). Des prises de consciences sont faites et des mesures visant à lutter contre l'échec scolaire vont être engagées.

Dans le canton de Vaud les constats sont identiques, depuis la réforme EVM en 1997 jusqu'au « concept 360° » mis en place fin 2019, l'objectif annoncé par le Département reste la même : la promotion de l'égalité des chances est l'une de ses priorités. Mais depuis la réforme EVM et actuellement avec la LEO, la volonté d'équité a été renforcée par celle du droit à la scolarisation pour tous dans une visée inclusive soutenue par la nouvelle loi sur la pédagogie spécialisée (LPS) en 2015, issue elle-même des principes découlant de la Déclaration de Salamanque sur les politiques et pratiques en matière d'éducation et des besoins éducatifs spéciaux. Ceci a contraint le Département à proposer des mesures supplémentaires afin de soutenir l'engagement de l'école vaudoise au travers de ce droit à la scolarisation pour tous dans une visée inclusive.

En 1997 la réforme EVM, présentée comme ambitieuse parce qu'elle avait contraint les enseignants vaudois à modifier de manière importante leurs pratiques pédagogiques avait créé des avis très contrastés auprès de ses acteurs (Gavillet-Mentha, 2011). En effet la promotion de l'évaluation formative exigeait une collaboration renforcée entre équipes d'enseignants ainsi que la construction d'un partenariat avec les familles, lesquelles étaient impliquées de manière plus actives dans le processus d'orientation de leur enfant. Aujourd'hui, les dispositifs prévus par le « concept 360° » exigent également une collaboration accrue des enseignants avec les autres partenaires de l'école comme les enseignants spécialisés invités à travailler en classe avec leurs élèves, mais également en réseaux avec d'autres collaborateurs intervenant dans la promotion de la santé (infirmières, médecins et psychologues) et de la prévention socio-éducative (éducateurs spécialisés et éducateurs par exemple). Les enseignants sont également invités à adapter leurs pratiques pédagogiques en se basant sur le principe conceptuel nommé « le socle universel » (issu du concept de pédagogie universelle visant à favoriser la gestion de la diversité et l'apprentissage pour tous) qui se propose de renforcer des pratiques de différenciations pédagogiques destinées au collectif de la classe. Une attention particulière doit être apportée au climat scolaire pour que l'école « soit un lieu où il fait bon vivre » (site officiel de l'État de Vaud<sup>2</sup>). D'autres mesures plus ciblées sont proposées aux enseignants pour répondre plus spécifiquement à des difficultés durables et/ou invalidantes. Les

---

<sup>2</sup> Site officiel de l'État de Vaud : <https://www.vd.ch/themes/formation/enseignement-obligatoire-et-pedagogie-specialisee/concept-360/>

professionnels de l'éducation par leurs interventions croisées doivent mettre l'élève au centre du dispositif du « concept 360° » et l'accompagner « quels que soient les besoins » en collaboration avec la famille.

Mais comme le soulignent Rebetez & Ramel (2021), les valeurs et les discours portés par les politiques d'établissement qui souhaitent par différentes mesures soutenir l'inclusion scolaire ne correspondent pas forcément aux pratiques effectives des enseignants (Bico, 2017 ; Ramel, Zamarra, Sanahuja Ribés et Bico, 2016, cité par Rebetez & Ramel, 2021). C'est pourquoi le projet « 360 » visent à renforcer la co-construction de l'ensemble de ses acteurs dans l'élaboration d'un projet d'établissement qui pourra ainsi renforcer des mesures déjà mises en place par celui-ci, ou en créer de nouvelles, en fonction du contexte singulier de chaque établissement et de ses propres besoins. De nombreux établissements dans le canton de Vaud ont engagé des projets « individualisés ». Certains sont soutenus, selon leurs demandes, par des équipes de formateurs de la Haute école pédagogique, pour accompagner les directions afin de les aider à mener et à construire un projet pérenne qui fasse sens pour tous les acteurs engagés.

Cette volonté de prise d'autonomie de la part des établissements est affirmée par une volonté importante de la part des politiques d'impliquer les acteurs dans les changements espérés. Pourtant et comme nous le rappelle Barrère (2002), les enseignants cherchent avant tout à construire un ordre scolaire qui soit cohérent avec leurs pratiques et réponde en premier lieu aux besoins immédiats dans leurs classes et non celle de l'établissement. Les pratiques de collaboration au sein des équipes sont certes présentes même si elles sont peu stables et irrégulières (*ibid*, 2002) et elles représentent encore une part assez faible du travail réel des enseignants, loin de l'investissement collectif attendu par les directions d'établissement.

Une recherche menée par Rossier & Fleury (2020), dans les classes secondaires du canton de Vaud, s'interrogent sur les facteurs qui soutiennent les enseignants à déployer des pratiques inclusives, qui sont, rappelons-le, le cœur du projet du « concept 360 ». Leurs conclusions montrent que les enseignants expérimentés déclarent utiliser des outils de différenciation « basiques » (tels que accorder plus de temps, changer de police d'écriture et varier les consignes par exemple) mais que des mesures plus poussées demandant des connaissances pédagogiques plus spécifiques sont encore peu présentes (par exemple le travail coopératif ou par projet). De manière générale, les enseignants se disent préoccupés par le manque de ressources à leurs dispositions (formation et soutiens pédagogiques octroyés). En primaire, aucune recherche à notre connaissance, ne précise plus profondément l'état de la question des pratiques de différenciations pédagogiques dans le canton de Vaud en lien avec le concept « 360° » à ce jour. Ces changements de paradigme, dont les intentions et les volontés des politiques éducatives sont clairement exprimées en marquant une

volonté de solutions à visée inclusives plutôt que séparatives, interviennent dans un contexte législatif qui montre des paradoxes. Nous avons vu que l'orientation marquée de l'école vaudoise est encore organisée selon une différenciation structurale (Doudin, 2011). Les enseignants sont donc confrontés à la fois à une logique d'évaluation répondant spécifiquement aux volontés d'exigences des différentes voies (après la 8<sup>ème</sup> année d'orientation) et dans le même temps aux principes de justice et d'égalité des chances supportés par les prescriptions d'inclusion, confrontant ainsi les enseignants à des injonctions paradoxales (Monney, 2018).

Il nous a semblé important de rendre explicite dans ce chapitre et pour une meilleure compréhension de ses enjeux, le contexte historique dans lequel évolue et travaille l'enseignant vaudois. Toutefois, nous précisons également que dans le cadre de notre recherche, les effets des prescriptions ne sont pas directement une variable directe dont nous tenons compte dans notre analyse. En effet, la construction de *l'idéal professionnel* comme nous le précisons dans le chapitre développant le concept de l'empêchement, dépend de beaucoup de facteurs dont nous ne mesurons pas dans nos questions de recherche directement l'influence.

## Chapitre 2.

### Entre nouvelles normes et flou dans le travail

Nous avons jusqu'à présent développé la problématique du « malaise » dans le travail et des « difficultés » rencontrées dans l'exercice du métier ainsi que les différents courants de recherche s'y rapportant. Nous avons également déroulé en partie et de manière synthétisée les événements marquant des différentes réformes vécues dans l'histoire de l'école vaudoise. Plusieurs auteurs rappellent que ces différentes transformations influent directement le travail enseignant dans sa classe (Gather Thurler, 2000 ; Lessard & Barrère (2005) ; Maroy, 2006 ; Maulini 2016) et que les pratiques subissent les conséquences des réformes politiques des systèmes qui sont elles-mêmes adaptées des « nouvelles données sociales, économiques et culturelles » (Witty *et al.*, 1998 cité par Maroy, 2006, p. 112 ; Perrenoud, 1999).

Nous souhaitons développer dans le cadre théorique qui suit, le travail enseignant « pour ce qu'il est » (Maulini, 2019, p. 35). Mais décrire le travail enseignant n'est pas tâche aisée, car il existe une multitude de façons de l'approcher. Il compte une profusion de rapports, d'enquêtes, de statistiques, certains l'ont approché par la planification, d'autres par l'évaluation des apprentissages et de l'enseignement, ou encore par les représentations des enseignants, les processus cognitifs et décisionnels, d'autres encore par les conditions de travail, à l'épuisement professionnel ou au malaise dans la profession (Tardif et Lessard, 1999, 2004).

Ainsi, nous souhaitons à l'instar des travaux de Tardif et Lessard (1999, 2004) présenter le travail sous deux aspects qui sont au cœur de notre recherche à savoir « le travail *codifié* versus le travail *flou* » (p. 28). Cette compréhension nous permettra de mieux saisir le travail dans sa dimension complexe et comme « construction sociale comportant de multiples facettes et dont la description méthodique implique forcément des choix épistémologiques » (*ibid.*, p. 29). Ce choix portant sur deux aspects du travail invisibilise forcément d'autres versants. Il est important de le savoir et de réaliser que notre point de vue ne peut rendre compte de la réalité sociale dans son entière complexité. Les composantes formelles du travail cohabitent avec leur versus informelles. Les frontières sont parfois troubles et il nous est apparu comme intéressant de les aborder. Cet « indéfini », ce « flou » demande à être raconté, car il dit également beaucoup du travail et c'est ce que nous cherchons à faire dans notre recherche : contribuer modestement à une analyse du travail tel qu'il se donne à voir et avec les outils de notre méthode (une approche compréhensive, inductive et ancrée) dont nous nous servons pour le décrire.



Voyons d'abord ce que Lessard (2009) nous rappelle à propos de l'étude du travail enseignant et de son évolution :

Les sociologues de l'éducation, armés des catégories analytiques empruntées à la sociologie du travail, se sont mis au cours des dernières décennies à l'étude du travail enseignant. Cette démarche prenait son sens dans des évolutions internes à la discipline ainsi qu'à des évolutions sociales significatives. Dans le premier cas, on se rappellera à la fois le rejet du structuro fonctionnalisme et l'épuisement du paradigme critique de la reproduction, tous deux jugés trop déterministes et fermés, et l'appel entendu pour que les chercheurs s'activent à pénétrer ce qu'on appelait à l'époque la « boîte noire » de l'école (et de la classe), y regarder de plus près et d'une manière plus ouverte les dynamiques de travail et leurs constructions par les acteurs in situ. (p. 1)

C'est dans une perspective d'une sociologie compréhensive, s'intéressant aux pratiques enseignantes et à ce que les acteurs disent à leurs sujets que nous nous situons. Si nous considérons le travail de l'enseignant uniquement sous l'angle de sa réalisation, alors nous ne développons que le point de vue prescriptif et normatif de celui-ci (Dupriez & Chapelle, 2007), dans notre thèse nous souhaitons montrer d'autres courants de recherche (issues des sciences de l'éducation, de la sociologie compréhensive, de la psychosociologie ou de l'ergonomie) qui s'attachent à analyser le travail enseignant comme un *travail* (Barrère, 2006 ; Cattonar & Maroy, 2000 ; Clot, 1996 ; Dupriez & Chappelle, 2007 ; Lessard, 2009 ; Maulini & Vincent, 2010 ; Maulini, 2019 ; Ria, 2014 ; Tardif et Lessard, 1999, 2004). Maulini (2011, 2019) nous rappelle que « le travail est une activité de transformation du monde, adressée à autrui » (p. 1). En effet, une grande partie de l'activité de l'enseignant consiste à se projeter dans l'organisation de l'apprentissage des élèves et à y organiser leurs activités. Cette activité de projection est une composante dynamique de son activité propre et « *réaliser ce futur* nécessite un investissement dont les modalités sont une composante essentielle de son travail qui le contraint à gérer en permanence les effets de sa propre activité non seulement sur celle des élèves, mais aussi sur lui-même » (Dupriez & Chapelle, 2007, p. 2). Tardif et Lessard (1999, 2004) le résumant ainsi : « travailler, c'est donc s'engager du même coup dans un processus où le travailleur est transformé par son travail » (p. 18). Ce raisonnement montre que « le travail réel de l'enseignant se trouve à distance du travail prescrit et comporte tout ce que le prescrit ne dit pas (Dupriez & Chapelle, 2007). C'est pourquoi notre cadre théorique et les chapitres suivants vont consister d'abord d'une part à développer la partie « objective » du travail renvoyant au cadre normatif et prescriptif de celui-ci afin d'en comprendre quelques contours, puis d'autre part à développer la part « subjective » du travail qui renvoie à ce que la fonction du travail fait en retour à son travailleur. Car si le travail comporte une part prescrite, procédurale et codifiée, il n'en est pas moins vrai qu'une autre part du travail reste floue, indéterminée et soumise à l'interprétation du travailleur :

Il est indéniable que l'enseignement comporte aussi diverses ambiguïtés, de nombreux éléments « informels », de l'indétermination, des incertitudes, des imprévus, bref, ce que l'on peut appeler des aspects « flous », qui laissent une bonne marge de manœuvre aux enseignants à la fois pour interpréter et réaliser leur tâche, notamment sur le plan des activités d'apprentissage en classe et de l'utilisation des techniques pédagogiques. (Tardif et Lessard, 1999, 2004, p. 30)

Ce sont ces deux aspects du travail que nous allons tenter de délimiter et décrire dans les chapitres suivants en les subdivisant.

## **2.1. L'enseignement comme un travail ordinaire, prescrit et réglementé**

Pour étudier et analyser le travail enseignant - sous l'angle de ce qu'ils font, de ce qu'ils voudraient faire ou encore de ce qu'ils ne peuvent pas faire dans ce qu'ils auraient aimé faire - ils nous faut d'abord saisir en quoi le travail enseignant est un travail ordinaire, socialement reconnu et codifié (Tardif et Lessard, 1999, 2004). Nous développons dans ce sous-chapitre, les dimensions de ce travail réglementé et ses particularités.

L'enseignant est un travailleur salarié de l'institution scolaire. Comme tout employeur, l'institution scolaire a pour rôle de concevoir, d'organiser et de proposer un certain nombre de prescriptions *primaires descendantes*, sous forme de lois, de décrets, de programmes, d'objectifs, de circulaires et de diverses instructions (Goigoux, 2010 ; Maulini & Capitanescu, 2011). Les prescriptions sont rédigées par des concepteurs légitimés (Capitanescu Benetti, 2007) et sont considérées comme *fermées* ou *ouvertes* selon qu'elles portent sur des règles strictes et détaillées pour la première et proposant plutôt des principes ou des précautions à prendre en laissant une marge d'appréciation pour la seconde. Capitanescu (2010) nous informe que « les sciences du travail (ergonomie, psychologie, sociologie) ont mis en évidence les particularités du travail prescrit » (p. 39). Elle en propose une définition qu'elle définit comme « restrictive » en y apposant une délimitation claire qui a l'avantage de pouvoir interroger plus précisément la question de son effet sur les usagers. Elle souhaite ainsi éviter autant que possible les interprétations issues des règles qui seraient celles des usagers, car comme elle le précise : « à nommer prescription toute règle, qu'elle qu'en soit la source et la légitimité, on ne gagne rien » (*ibid*, p. 39).

Voici la définition retenue par Capitanescu (2010) :

Pour les ergonomes (par exemple De Montmollin, 1996) ou les psychologues du travail (par exemple Guillevic, 1991), les prescriptions se réduisent à ce que la hiérarchie spécifie formellement, oralement

ou par écrit (consignes d'exécution ou de sécurité, notices, notes de service, règlements, les manuels d'utilisation...), concernant les objectifs quantitatifs et les procédures à suivre, ainsi que les conditions minimales pour que le travail soit fait. (p. 39)

Il est impossible de rendre compte d'une liste exhaustive des objets de prescription dans le travail enseignant. Toutefois Capitanescu dans sa thèse propose de retenir « quelques composantes classiques du tissu prescriptif » (p. 79), à savoir :

- Les objectifs et le programme
- L'emploi du temps et la grille horaire
- Les méthodes et les moyens d'enseignement
- Les devoirs
- Les procédures et échelles d'évaluation
- Les sanctions
- L'organisation de l'espace et de l'ameublement
- La sécurité, la santé et les relations adéquates avec les élèves
- La coopération professionnelle et le suivi collégial de l'élève
- Les relations famille-école
- La participation à la vie de l'établissement scolaire

Notre projet n'est pas de détailler ces domaines de prescriptions mais d'en saisir simplement la présence et l'ampleur dans les différents domaines qui préfigurent au travail de l'enseignant et donc à son activité.

Le travail enseignant est un travail codifié et réglementé, à savoir qu'il poursuit des procédures mandatées par les autorités scolaires et gouvernementales et ce mandat est le même pour tous les agents de l'école quelles que soient les particularités de leurs situations et de leurs formations. Cela nous indique que le travail est pensé dans un système organisé, normalisé et réglementé par un cadre organisationnel relativement stable et uniforme (Tardif et Lessard, 1999, 2004).

Tardif et Lessard (1999, 2004) développent dans l'extrait ci-dessous, que si le travail est décrit en fonction de ses composantes institutionnelles, en se basant surtout sur les aspects liés aux statuts des enseignants, de la division technique du travail, à l'administration des tâches et aux découpages des activités selon les normes officielles alors « vu sous cet angle, l'enseignement apparaît comme une activité instrumentale fortement contrôlée et formalisée » (p. 30). L'activité autonome apparaît comme moins prégnante dans cette manière de décrire le travail en l'abordant sous ses aspects mandatés, formels, codifiés et routiniers . Voici comment ils le décrivent :

Ses buts semblent peu problématiques puisqu'ils sont définis par un mandat de travail, duquel découlent certains moyens relativement précis. Enseigner semble alors régi par une « rationalité forte », c'est-à-dire par l'utilisation circonstanciée et efficace de diverses connaissances, compétences et règles de fonctionnement à l'aide desquelles les enseignants et les autres agents scolaires contrôlent leur environnement de travail et planifient leurs actions professionnelles. Poussée à sa limite, cette « rationalité forte » se loge en principe du côté de l'activité instrumentale, c'est-à-dire l'activité régie par des procédures d'action façonnées méthodiquement. Dans ce cadre, l'enseignement se rapproche beaucoup des métiers et des professions dont l'univers de travail quotidien est bureaucratisé, où les activités se déroulent selon des figures prévisibles, répétitives, largement standardisées. Bien sûr, dans ce genre d'organisation bureaucratique du travail, il subsiste toujours des zones grises où les travailleurs ont davantage d'autonomie, mais ces zones sont un peu comme les mailles d'un filet : elles sont bien enserrées et bien délimitées. Enfin, l'enseignant est ici assimilable à un agent de l'organisation scolaire, il est son mandataire et son représentant. Son identité professionnelle est définie par son rôle et son statut dans l'organisation du travail. (p. 30)

Capitanescu (2010) spécifie que l'activité du travailleur est difficile à prescrire dans le travail enseignant : « le travail de l'enseignant ne peut être entièrement prescrit, justement parce qu'il le confronte quotidiennement à des situations impossibles à anticiper dans leur détail et auxquelles l'institution ne peut proposer une réponse standard » (p. 22). Les sciences du travail mettent en évidence le fait que les prescriptions sont interprétées par les travailleurs, ainsi les enseignants participent à la conception de leur travail. Capitanescu (2010, p. 40) précise encore que : « rien n'assure qu'elles [les prescriptions] seront respectées du simple fait d'avoir été édictées. Le travail réel n'est donc pas la réalisation du travail prescrit ». Maulini (2010) rappelle également que « ceux qui ont la charge de diriger le travail ont intérêt à savoir que les prescriptions ne peuvent pas suffire à rationaliser l'action » (p. 23) et que « le travailleur ne suit les règles à la lettre que lorsqu'il fait la grève du zèle » (p. 23), car « l'étude du travail ordinaire montre que les travailleurs modernes renormalisent en permanence leur activité : parfois pour leur confort, mais le plus souvent pour faire plus ou mieux que ce qui leur est prescrit » (Maulini, 2019, p. 46). Le travailleur lorsqu'il comble l'écart entre le travail prescrit et le travail réel fait preuve de compétence et s'implique en produisant du travail, car suivre les procédures à la lettre obligerait immanquablement à « mal faire » son travail laissant de côté les parts imprévisibles et incertaines du travail ordinaire (Maulini, 2010).

Maroy (2006) se réfère à l'enseignant en le présentant comme un « exécuter autonome » ce qui met en évidence la particularité du rapport au prescrit décrit précédemment. L'enseignant exécute, mais en somme il décide en partie comment il exécute le travail et c'est cette part décisionnelle qui dévoile toute la complexité du rapport au travail sur lequel nous reviendrons plus loin. Voici un extrait rendant ses propos plus explicites :

L'enseignant n'est donc pas « seulement un travailleur purement autonome. Il est simultanément un exécutant qui n'a jamais en tant que tel participé à la sélection de la culture scolaire et à la définition des savoirs prescrits dans les programmes. Il doit au minimum tenir compte de diverses injonctions et ou contraintes relatives aux objectifs, aux missions de l'école, au contenu voire à la pédagogie à utiliser, ou encore à la structure temporelle de l'enseignement. Ces derniers éléments structurent son travail même s'il lui reste encore dans les faits une large marge de manœuvre, notamment dans la sélection du savoir à transmettre au sein des programmes comme le montre Barrère (2002) ... Ainsi, le travail enseignant est-il à la fois « bureaucratisé », normé par le contexte de l'organisation scolaire et un travail « professionnalisé » qui en appelle à son initiative autonome, à ses compétences et à sa responsabilité. (p. 114)

Barrère (2017) rejoint Maroy (2006) dans la formule de « l'exécutant autonome » (p. 23), voici comment elle le développe :

Les enseignants sont des exécutants de prescriptions plus ou moins larges, transmises au travers d'instructions écrites, de programmes officiels, plus rarement au cours de formations ou d'évaluation, mais aussi des professionnels autonomes dans leur compréhension et adaptation de ces prescriptions. On peut distinguer un cercle de prescriptions, qui concerne les missions de l'enseignant, d'un cercle plus restreint et spécialisé pour chaque discipline. Le premier cercle comprend les textes de loi, les bulletins officiels, des rapports. [...] Ils décrivent en termes très généraux les missions des enseignants, et indiquent éventuellement des inflexions. Le deuxième type de prescriptions, que l'on pourrait appeler curriculaire, est plus précis mais aussi plus variable dans le temps. La tendance actuelle est à une précision accrue des programmes dans bien des matières, où les temps impartis à chaque notion sont parfois indiqués et auxquels s'ajoutent, depuis peu, des « documents d'accompagnement » qui conseillent des procédures ou des supports pédagogiques précis venant limiter de facto, mais sur le mode de la proposition, la totale autonomie pédagogique de l'enseignant. Le troisième type de prescriptions est bien plus récent et résulte d'un ensemble de réformes, qui sans toucher les structures de l'institution comme l'avait fait le collège unique, ont pour point commun d'infléchir l'organisation du travail enseignant. L'écart entre les prescriptions et le travail réel des enseignants est bien sûr considérable, dans le monde enseignant comme ailleurs. Il est repéré depuis longtemps par tous ceux qui l'étudient. (p. 24)

Dans les conclusions de sa thèse portant sur l'autonomie professionnelle et le rapport au travail prescrit, Capitanescu (2010) précise que la prescription, dans le travail enseignant, diffère selon le domaine de l'activité enseignante. Parfois la prescription est « forte et dense, parfois faible ; parfois fermée, parfois ouverte » (*ibid*, p. 235). Les prescriptions ouvertes ou fermées désignent l'espace et la marge de manœuvre d'interprétation laissée à l'appréciation du travailleur.

Nous retenons qu'en fonction des composantes et des dimensions du travail, la prescription peut souffrir qu'un écart survienne. Capitanescu (2010) précise encore qu'il est impossible de savoir si cet espace est délibéré ou fortuit, car prescrire « à tout va » sans se donner les moyens de vérifier que le cadre soit respecté ne fait pas sens pour une institution. C'est donc un compromis qui doit être trouvé entre une ou des règle(s) imposée(s) qui pourraient générer des mécontentements et

des protestations alors qu'une absence de celles-ci offre un espace de négociation parmi les usagers ; c'est une réciprocité qui permet son agrément.

## **2.2. L'enseignement comme un travail structuré et invariant**

Afin de poursuivre la description du travail « tel qu'il est » (Maulini, 2019, p. 35), nous choisissons d'abord de le présenter sous la forme de quelques constantes qui définissent sa nature. Maroy (2006) à l'instar de Tardif et Lessard (1999, 2004) invoquent que quelques dimensions structurantes du travail enseignant apparaissent comme des invariants du métier. Ces auteurs précisent qu'aussi longtemps que la forme scolaire dominera, le travail portera des invariants. Nous souhaitons ci-après les développer afin de mieux saisir la nature et la structure du travail enseignant et ses invariants. Ainsi, dans la description du travail que nous cherchons à construire au travers de ce « qu'il est », nous commençons par mobiliser les aspects structurants et permanents du travail et nous viendrons, dans un deuxième temps, sur les aspects plus flous dans le travail liés aux éléments informels et incertains qui laissent à l'enseignant une marge d'autonomie pour réaliser leurs tâches.

### *2.2.1. Un travail de service, un travail sur autrui, un métier de l'humain*

La sociologie du travail situe l'enseignement comme un métier de service (Barrère, 2017, Maulini, 2019). « En sciences humaines, le travail est défini comme une activité de transformation du monde, adressée à autrui » (Maulini, 2019, p. 35). De cette volonté de transformation, Marx (cité Tardif et Lessard, 1999, 2004) démontre que le travail exerce en retour un effet sur le travailleur, de fait il a montré que le processus de transformation de « l'objet » du travail transformait certes « l'objet » mais également le travailleur ainsi que ses conditions de travail.

Travailler, c'est donc s'engager du même coup dans un processus où le travailleur est transformé par son travail. En termes sociologiques, on dira que le travail modifie en profondeur l'identité du travailleur.

Travailler, ce n'est pas seulement faire quelque chose, c'est faire quelque chose de soi, avec soi (Tardif et Lessard, 1999, 2004, p. 18).

Le travail enseignant a ceci de particulier qu'il s'adresse « à autrui » selon l'expression de Dubet (2002, cité par Barrère, 2017, p. 22). Cet « autrui » ne peut être traité comme un « objet » qu'il n'est d'ailleurs pas. Toutefois, le produit du travail enseignant est de « modifier », « transformer » des personnes, ainsi l'objet du travail devient la « relation humaine ». Maulini (2019) l'explique ainsi :

Instruire ne consiste pas à orner ou façonner les élèves comme Jéhovah ou Prométhée créèrent les humains à partir de la glaise. Dans les métiers de la relation (éducation et formation, mais aussi soins, action sociale, justice, police, etc.), le travail demandé porte sur des personnes qu'il s'agit bel et bien de « transformer », mais avec leur complicité. (p. 36)

Barrère (2017) rajoute que « cette transformation suppose aussi une forte coopération de sa part. Le point est important, tant une partie des tâches enseignantes aujourd'hui apparaît précisément centrée sur l'obtention de cette coopération » (p. 22-23). Ce travail est donc un travail adressé aux élèves (et à leurs parents), centré sur une relation à construire. Maroy (2006) met également la relation humaine au centre de l'activité :

L'activité de base est une relation humaine, avec un enseignant qui travaille non pas « sur » des élèves humains mais « avec et pour » des élèves, surtout que l'élève est mis « au centre » du système et que l'on se soucie « des besoins » de l'enfant et de la psychologie de l'enfant sous l'influence de l'Éducation nouvelle. De ce fait, l'activité est marquée non seulement par l'incertitude, mais aussi par une dimension affective, émotionnelle en plus de la dimension cognitive et intellectuelle. DE plus, à la différence d'autres professions de service, cette activité présente un caractère public et visible. L'enseignant dans la classe s'adresse à un groupe d'élèves et son activité est dès lors soumise à leur regard. Sa face, son identité sont engagées dans la relation. (p. 115).

Ces propos rejoignent ceux de Tardif et Lessard (1999, 2004) :

Ces réalités extrêmes<sup>3</sup> révèlent que tout travail sur et avec des êtres humains voit refluer sur lui l'humanité de mille manières, mais elle est pour lui incontournable, ne serait-ce que parce qu'elle interroge sa propre humanité. Le traitement réservé à l'objet ne peut plus alors se réduire à sa transformation objective, technique, instrumentale ; il soulève les questions complexes du pouvoir, de l'affectivité et de l'éthique, qui sont inhérentes à l'interaction humaine, au rapport à autrui. (p. 19)

Cifali (1993) évoque la question de la transformation dans le travail. Elle invite alors l'enseignant à saisir les enjeux de la relation et des possibles effets de celle-ci sur la psychique humaine inhérente à la rencontre, à « l'intersubjectivité incontournable » (p. 1). Voici comment elle le précise :

L'un des outils de l'enseignant est de ne jamais baisser les bras, c'est de faire confiance et surtout, de prendre distance si l'enfant ne se transforme pas. Ce n'est pas qu'il vous résiste, qu'il vous refuse une transformation, mais qu'il a des choses qui en lui, sont angoissantes. Il est parfois moins angoissant d'être dans le symptôme que de se risquer dans la normalité. Cela signifie que nous devons toujours œuvrer et la somme de nos erreurs, là où notre geste est tombé à plat, va faire qu'un jour, le geste totalement bête qui fait que je l'envoie faire une course par exemple, va transformer quelque chose. Nous avons la responsabilité de créer ce milieu structurant. Cela signifie quoi pour moi ? Cela signifie que nous sommes pour quelque chose dans l'acte d'enseigner, d'éduquer. Dans le rapport à l'autre, il n'y

---

<sup>3</sup> Tardif et Lessard se réfèrent ici aux réalités de l'industrie des camps de la mort et des camps de travail chez les nazis et les staliniens. Ils illustrent avec ces exemples une réalité extrême lorsque les humains sont traités et réduits au rang d'objet (avant dans le texte, p. 19).

a pas seulement qui est devant soi mais aussi l'enfant que l'on a été, et nous dialoguons avec l'enfant devant soi à travers l'enfant que nous avons été.

### *2.2.2. Un travail à composante disciplinaire et intellectuelle*

Le travail enseignant ne se réduit pas uniquement à sa dimension psycho-sociale (Maroy, 2006). Les enseignants déploient une activité cognitive et intellectuelle importante lorsqu'ils préparent leurs cours en amont de leur travail (Barrère, 2002) et également lorsqu'ils les mettent scène selon une forme pédagogique définie, afin de « faire la classe avant d'en contrôler l'appropriation des savoirs par les élèves » (Maroy, 2006, p. 116). Cette dimension du travail peut rester en partie invisible, car elle est souvent en amont de l'enseignement, cependant elle constitue une partie importante du travail. Barrère (2006) précise que les enseignants décrivent leur activité quotidienne au travers de trois grands faisceaux : « la préparation de cours, la classe elle-même et l'évaluation, qui comprend à la fois la correction des copies et la participation aux conseils de classe » (p. 45).

A propos du travail en classe et des activités qui y sont réalisées, beaucoup de recherches se sont intéressées à observer les résultats produits sur le temps accordé en classe en fonction des diverses activités menées (Brophy & Evertson, 1978 ; Delhahxe, 1997 ; Dunkin & Biddle, 1974 ; Good, 1996 ; Shulman, 1986 ; Stallings, 1980, cité par Ducrey, Hrizi & Moubarak-Nahra, 2010, p. 15). Cette perspective théorique des processus-produits et des processus médiateurs, montre que le temps alloué à la transmission des savoirs requis varie en fonction des enseignants, mais aussi des classes et des établissements scolaires. Dans les points de synthèse retenus, quelques aspects sont importants à retenir, car ils démontrent clairement l'impact sur l'apprentissage en fonction du choix non seulement de l'activité déployée mais également de la manière d'organiser le travail avec le groupe classe :

- Le temps que les enseignants allouent à l'enseignement des savoirs requis et des savoirs à apprendre dans une discipline contribue aux progrès des élèves dans celle-ci. Si les travaux internationaux montrent qu'environ 80% du temps scolaire officiel est en moyenne effectivement accordé à l'enseignement et aux situations d'apprentissage des savoirs relevant des disciplines prévues par les programmes, il y a de fortes variations entre classes et en fonction des disciplines. Certes, ne pas dégager suffisamment de périodes pour enseigner et mettre en place les conditions d'apprentissage visant par exemple l'exercice de la lecture diminue évidemment les possibilités de progression pour les élèves.
- Les élèves progressent davantage lorsque les objectifs d'enseignement sont clairement annoncés aux élèves, lorsque les buts et le contenu des tâches sont cohérents avec les objets de savoir à apprendre. Ils progressent aussi plus lorsque les enseignants formulent des attentes



adaptées au niveau des élèves tout en contraignant l'accès à la réflexion et à la compréhension plus que la performance. Les dispositifs capables de soutenir l'engagement et la persévérance des élèves dans l'activité d'apprentissage, ainsi que les interventions et interrogations régulant celle-ci produisent plus de progression. Le rendement est aussi plus net lorsque les évaluations convergent explicitement avec les savoirs enseignés et les objectifs déclarés, et lorsque des feedbacks clairs sont fournis.

- Les progrès des élèves dépendent aussi du degré d'explicitation des objectifs et des règles sociales de la vie en classe. Plus un enseignant doit consacrer du temps à organiser sa classe, à maintenir l'ordre en classe ou à régler des problèmes de discipline, moins les élèves apprennent. Or, comme le relevait déjà l'importante étude réalisée en 1970 par Kounin, le temps à consacrer à ces aspects dépend, outre de contingences contextuelles, des stratégies de gestion de classe que les enseignants déploient : introduction claire et clôture explicite des leçons, transition harmonieuse et ritualisée entre activités, usage d'indices visuels et gestuels pour maintenir le contrôle sur l'activité de chaque élève, variation des modalités d'enseignement et d'apprentissage tout en gardant stable l'objectif à atteindre.
- Les élèves progressent moins dans les classes où le temps d'enseignement consacré à certains élèves en particulier est élevé, c'est-à-dire lorsque l'enseignant procède par individualisation. Le risque en effet est de perdre la dynamique du groupe classe dont les interactions contribuent directement et indirectement aux apprentissages de chaque élève. Il est notamment plus efficace de mettre en œuvre des tâches et leçons collectives ou de groupes comprenant des régulations différenciées en fonction de besoins particuliers d'élèves.
- Plus un enseignant accorde du temps à des tâches administratives ainsi qu'à des consignes d'organisation au lieu d'enseigner, moins les élèves progressent dans leurs apprentissages.
- La fréquence des interactions sociales entre l'enseignant et les élèves qui sont négatives, qui n'ont pas pour objet les contenus des tâches scolaires ou qui sont essentiellement centrées sur des questions de discipline est négativement corrélée avec les progrès des élèves

Les questions suscitées par l'ensemble des résultats produits concernent, notamment, ce qui permet aux enseignants d'accorder plus ou moins de temps à l'enseignement effectif des différentes disciplines et, surtout, de le faire de façon efficace. (Ducrey, Hrizi & Moubarak-Nahra, 2010, p. 15-16)

Ces éléments de synthèse montrent que la dimension intellectuelle et disciplinaire (lors de l'activité d'enseignement en classe et de sa préparation en dehors de celle-ci) du travail des enseignants se trouve au cœur des intérêts de la recherche sur l'analyse du travail enseignant (Barrère, 2002, 2017 ; Bressoux, 2001 ; Bressoux & Dessus, 2003 ; Durand, 1996 ; Maroy, 2006). La composante disciplinaire est structurante de l'activité même si le rapport à celle-ci évolue en fonction de la carrière (Maroy, 2006).

### *2.2.3. Un travail cellulaire stable selon une forme scolaire établie*

Maroy (2006) et Maulini (2019) rappellent que les travaux de Vincent, Lahire et Thine (1994) ont souligné que la « forme scolaire », c'est-à-dire son dispositif organisationnel et spatio-temporel, séparant les frontières de l'apprentissage de celui de la production ont donné forme à ce rapport particulier qui est le rapport social construit à l'école entre un maître et ses élèves. Cette « forme scolaire » représente trois avantages que Maulini (2019) rappelle :

- 1) Le parasitage cesse entre les deux occupations.
- 2) L'enseignement est confié à des personnes expérimentées, moins productives que les autres mais capables de partager leur savoir.
- 3) Chaque apprenti est ainsi face à un instructeur compétent, qualifié et rétribué pour le guider. (p. 51)

L'école est « séparée » de l'espace social et se développe dans un espace autonome. Maroy (2006) précise encore :

L'école séparée du milieu communautaire ambiant avec un rapport sociale spécifique de transmission qu'on appellera la pédagogie scolaire (exercices, mémorisation, répétition, examens, devoirs, récompenses et corrections, etc.) dans lequel les comportements sociaux sont fortement régulés (activités corporelles, usage et rapport au temps, usage et rapport à l'espace) et où sont utilisés divers outils relevant d'une forme scripturale (manuels, livres, cahiers, tableaux, etc). L'enseignant y occupe un rôle et un statut central. Les écoles se ressemblent dès lors souvent en ce qu'elles reposent « sur un dispositif très simple et très stable : les classes, c'est-à-dire des espaces relativement fermés (la plupart du temps très fermés), dans lesquels les enseignants travaillent séparément en y accomplissant l'essentiel de leur tâches » (Tardif & Lessard, 1999, p. 56). (p. 114)

Le travail de l'enseignant se déroule le plus souvent dans une classe, désignant ici dans son sens le plus courant une salle spécifique ( un local destiné à l'enseignement). C'est Lortie (1975, cité par Tardif & Lessard, 1999, 2004) qui qualifie la division du travail par classe de « cellulaire » (p. 57).

Selon Veyrunes (2017) certains auteurs comme Crahay (1989), Durpaire et Mabilon-Bonfils (2014) considèrent que les pratiques enseignantes sont restées globalement stables en particulier à cause de la forme scolaire et de la nature « cellulaire » et autonome du travail en classe. Il conclut que :

La classe semble rester, comme le voulait Émile Durkheim il y a un siècle, un monde clos, protégé des bruits du monde qui, en ce début de XXI<sup>ème</sup> siècle, ne diffère pas énormément, dans son organisation profonde et sa culture, de celle de la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle. (p. 29)

Tardif & Lessard (1999, 2004) explique cette persistance de la « cellule » classe par le fait qu'elle serait particulièrement performante pour répondre à une double contrainte qui est d'une part la massification du système et d'autre part la nécessaire individualisation de l'apprentissage des connaissances et des normes scolaires.

Ces auteurs indiquent que la classe est la résultante sur la plan organisationnel, de la nécessité d'une action à la fois collective et personnalisée d'adultes avec des groupes d'enfants :

L'un des problèmes centraux du travail enseignant consiste à interagir avec des élèves qui sont tous différents les uns des autres et, en même temps, à atteindre des objectifs propres à une organisation de masse, fondée sur des standards généraux. Travaillant avec des collectifs, l'enseignant doit aussi agir sur les individus car seuls les individus apprennent et se forment. En ce sens, l'enseignant doit agir de « façon collective et personnalisée », il doit être là en personne avec les élèves, devant eux, avec eux, il doit toucher directement tous les élèves et agir en même temps avec eux en tant que personne. Il y a là un invariant essentiel de ce travail, qui est en même temps une tension centrale de ce métier : agir sur des collectifs en rejoignant les individus qui les composent. La classe standard semble la solution à cette tension. (p. 59)

De cette forme scolaire « cellulaire » résulte une profonde stabilité du travail de l'enseignant et le fait que le travail est pour l'essentiel un travail individuel. (Maroy, 2006).

### **2.3. Du flou dans le travail**

Nous allons tenter dans les sous-chapitres suivants de montrer en quoi et comment se manifeste un « flou » dans le travail. Le travail des enseignants est composé de multiples facettes dont les aspects prescriptifs ne sont qu'un déterminant parmi d'autres. En effet, l'autonomie du travailleur mais également l'imprévisibilité des situations de travail, la complexité de l'environnement qui est impossible à contrôler va rejaillir sur l'activité du travailleur. La recherche en clinique de l'activité (Clot, 1999) notamment a montré que l'activité enseignante ne peut pas être totalement contrôlée a priori. « Il s'agit d'un travail dont le produit ou l'objet échappe toujours, par plusieurs aspects, à l'action du travailleur » (Tardif & Lessard, 1999, 2004, p. 31). La complexité réside également dans le fait que l'activité dans l'enseignement ne se limite pas aux activités dans la classe. La grande diversité des tâches est un facteur majeur de l'impossibilité d'une prescription suffisamment opérationnalisée. C'est pourquoi l'enseignant va redéfinir et réinterpréter certains aspects prescriptifs en fonction des buts qu'il définit, des contraintes qu'il ressent, des ressources à sa disposition ainsi que des critères de réussite du travail qu'il choisit de considérer (Goigoux, 2007).

Nous allons commencer par montrer en quoi le travail enseignant est un travail composite c'est-à-dire un travail formé d'éléments différents et qui dans le même temps se montrent parfois contradictoires et participent à ce « flou » dans le travail. Puis nous présenterons comment l'évolution du travail enseignant, marqué par celui des courants pédagogiques ainsi que de leurs organisations, demande aujourd'hui aux professionnels enseignants de nouveaux savoirs définis

comme pluriels et impliquant des situations complexes qui sont génératrices de « flou » dans le travail.

### *2.3.1. Un travail composite*

Le travail enseignant est décrit comme un travail qui comprend simultanément des aspects codifiés et flous, contrôlés et autonomes, formels et informels, déterminés et contingents (Tardif et Lessard, 1999, 2004). Ria (2008) rajoute ceci :

Le travail enseignant se caractérise par une sur-prescription des objectifs à atteindre mais aussi par une sous-prescription des moyens concrets pour parvenir à atteindre ces objectifs. L'incomplétude des contraintes officielles définit en creux une marge d'autonomie pour les enseignants mais leur procure aussi en permanence le sentiment de vivre des situations problématiques et contradictoires dont les principales sources d'incompatibilité se situent entre les différents objectifs éducatifs, entre les objectifs éducatifs et les conditions d'enseignement, et entre les conditions d'enseignement et les exigences propres aux situations d'apprentissage. (p. 2)

Perrenoud (1996) met en évidence les contradictions du travail et sa complexité au travers de différents domaines de l'éducation cités ci-dessous :

Entre la personne et la société, l'unité et la diversité, la dépendance et l'autonomie, l'invariance et le changement, l'ouverture et la fermeture, l'harmonie et le conflit, l'égalité et la différence. Chacune d'elles opère à divers niveaux de l'organisation scolaire, celui de la salle de classe, là où se noue l'essentiel du rapport pédagogique, celui de l'établissement, celui du système éducatif dans son ensemble. ( p. 25)

Tardif & Lessard (1999, 2004) rejoignent ces deux auteurs en précisant que les dilemmes, ou tensions traversent différents niveaux du travail comme :

L'autonomie et le contrôle dans la réalisation de l'activité enseignante, bureaucratisation et indétermination de la tâche, généralité des buts éducatifs et rigidité des programmes et des moyens didactiques, universalité du mandat et individualité des élèves, routine des tâches et imprévisibilités des contextes d'action, rapports professionnels avec les élèves doublés d'un fort investissement affectif et personnel, etc. (p. 33-34)

### *2.3.2. Un exécutant autonome dans sa classe*

Bien que le travail soit défini en partie comme nous l'avons vu par diverses injonctions et contraintes prescrites, l'enseignant dispose d'une forte autonomie dans sa classe. En effet, la diversité du public auquel il fait face, la complexité même de la nature relationnelle éducative

(Perrenoud, 2003), l'organisation du travail d'autrui implique une activité qui demande sans cesse à être adaptée à la réalité du contexte qui s'exprime.

Piot (2009) le précise ainsi :

L'activité des enseignants en tant que celle-ci est marquée par l'interprétation subjective de la tâche et la traduction des documents officiels dans les pratiques effectives et toujours contextualisées. Parce qu'il s'agit d'un travail d'interaction humaine, l'enseignement résiste à se laisser enfermer dans des algorithmes, des protocoles applicatifs et déductifs des sciences dures, dont le champ de validité est limité à la production de biens matériels. La rationalisation faible est marquée du sceau d'une certaine incertitude, d'une certaine imprévisibilité que signalent les contingences de la situation d'enseignement/apprentissage et qui renvoient à l'irréductibilité de l'individu face à des règles générales. Enseigner revient alors à exercer un travail toujours différent, original, prenant en compte les interactions historicisées et singulières qui le constituent. Ce processus, essentiellement qualitatif, renvoie à la rencontre des différents sujets, à différentes échelles temporelles – de l'heure de cours à l'année scolaire –, de personnes porteuses d'objectifs, de valeurs, d'identités, de normes intériorisées, de savoir, de projets, de trajectoires, plus ou moins explicités, plus ou moins conscientisés, plus ou moins formalisés. Ces personnes, l'enseignant d'une part, chaque élève et les élèves en tant que groupe d'autre part, ont des postures asymétriques relativement au projet de transformation scolaire. Enseigner revient à articuler des activités plurielles, à conjuguer des interlocutions de différents niveaux, à mobiliser, à chaque instant et au long cours, des engagements d'acteurs, jamais totalement prévisibles ou contrôlables, ni même toujours convergents, à faire face à des dilemmes. Pour sa part, l'enseignant interprète les situations d'enseignement apprentissage, c'est-à-dire les dénote, les évalue, les investit en termes de valeurs, de logique, d'affects et décide (ou pas) d'y agir. Les transformations scolaires sont traversées par des tensions irréductibles et non solubles dans le seul processus de rationalisation forte, sauf à ignorer la réalité pourtant bien tangible de ces tensions, entre assujettissement et autonomisation, entre transmission et création, entre reproduction et émancipation. Si l'on suit ce point de vue, l'enseignant n'est pas simplement un opérateur ou même un agent qui poserait un acte professionnel standardisé dans la classe. (p. 217-218)

Crozier & Friedberg (1977) développeront la notion d'autonomie pour désigner que les comportements humains ne sont pas simplement une réponse mécaniste aux prescriptions, ni un effet de position structurelle dans une organisation. Ils rappellent que l'homme est aussi une tête : « c'est-à-dire une liberté, ou en termes plus concrets, un agent autonome qui est capable de calcul et de manipulation et qui s'adapte et qui invente en fonction des circonstances et des mouvements de ses partenaires » (*ibid*, p.38). Il est important également de se rappeler que le sujet n'est pas seul et agit dans un réseau social dont le jeu est constitué de relations de pouvoir qui se construisent dans des zones d'incertitude, d'exigences mais aussi de négociations. Ainsi Friedberg (1993) précise encore :

La caractéristique formelle d'une organisation n'est pas de déterminer les comportements, mais de créer un espace de discussion et de négociation car la formalisation d'une organisation est toujours le produit d'un mixte qui mêle prescriptions formelles et processus informels en s'épaulant les uns et les autres, où les prescriptions formelles s'enracinent dans les structures de pouvoir et dans les processus d'échange et de négociation informels pour lesquels elles fournissent à leur tour les arguments et les ressources (p. 151).

### *2.3.3. Des tâches très diverses*

« Les tâches de l'enseignant sont difficiles à décrire in extenso, car le travail est simultanément prescrit par des règles administratives et bureaucratiques mais surtout modelé par l'activité responsable et autonome du travailleur » (Maroy, 2006, p. 116). Tardif & Lessard (1999, 2004) rajoutent que les tâches sont aussi nombreuses que diversifiées, tantôt encouragées, tantôt obligatoires ; ils citent plusieurs d'entre-elles, autres que l'enseignement, comme : « les activités parascolaires, le tutorat ou l'encadrement, la surveillance, le statu de répondant de matière, les rencontres avec les parents, les périodes de préparation des leçons, la correction et l'évaluation, la participation aux journées pédagogiques, le perfectionnement » (p. 128). Barrère (2002) précise que la façon dont ces tâches sont distribuées parmi les enseignants, la façon dont ils les conduisent peuvent évidemment être éminemment variables.

Non seulement les tâches de l'enseignant sont difficiles à circonscrire mais elles sont également imprévisibles en fonction des contextes d'action. Pourtant et dans le même temps, elles sont également routinières, car « elles découlent toutes d'une apparente uniformité structurelle (une heure de cours avec un enseignant, des élèves et un élément de programme) » (Piot, 2009, p. 218).

### *2.3.4. Un investissement subjectif*

À statut et rôle prescrit identiques, tous les enseignants ne réagissent pas de la même façon. Leur perception du rôle peut varier. Elle peut conditionner la manière dont ils se projettent dans leur travail, ce qu'ils se donnent à faire en fonction de ce qu'ils comprennent de ce qui est attendu d'eux. Ces perceptions subjectives sont des indicateurs quant aux croyances, aux idéaux, aux espoirs liés au choix de la profession. La représentation du travail à effectuer, ce qu'ils pensent devoir assumer, le sens qu'ils donnent à la mission de l'école touchent à un idéal du travail et à des valeurs autant professionnelles que personnelles (Maulini, Progin, Jan & Tchouala, 2017).

Cette « subjectivité à l'œuvre », « la marque du sujet agissant » (Cifali, 2000), met en perspective la manière dont les professionnels s'approprient leur rôle, leurs fonctions, et habitent leur mission.

Les perceptions subjectives des enseignants donnent à voir comment ils se heurtent à certaines de leurs croyances et s'enferment dans les dilemmes du métier (Perrenoud, 1996), ou alors comment ils font au contraire face, avec une capacité de création et d'initiative leur permettant de dépasser les épreuves et les obstacles du travail réel (Clot, 1999). Le rôle et les attentes liées au rôle renvoient alors à l'identité de chacun, elle-même nourrie et construite par le parcours de vie, les expériences et les émotions (Barrère, 2017). Quand plusieurs attentes entrent en contradiction, des conflits de rôles se nouent et exigent des arbitrages plus ou moins pénibles à réaliser.

Le rapport à la prescription et la manière dont l'enseignant va agir ordinairement donnent des indications quant à sa manière de se positionner face à sa compréhension de la réalité. Ces ajustements et les décisions qui les accompagnent s'ancrent dans la culture professionnelle et l'*habitus* personnel de l'enseignant, qui se révèle dans ses choix et dans la verbalisation de son action (Bucheton, 2009, 2012). Les enseignants, lors de leur entrée en fonction, ont une représentation du travail, définie comme « une vision fonctionnelle du monde, qui permet à l'individu ou au groupe de donner un sens à ses conduites, et de comprendre la réalité, à travers son propre système de références, donc de s'y adapter, de s'y définir une place » (Abric, 2011, p 17). Cette compréhension de la réalité va déterminer la manière dont les professionnels vont se positionner, s'engager et s'épanouir ou pas, en fonction des événements et des expériences vécues (Tardif & Lessard, 1999, 2004).

En résumé, le travail enseignant se présente comme composite, en y réunissant les aspects tels que les procédures et prescriptions de la dimension codifiée et contrôlable du travail et également comme flou, moins formes et complexe, tels que les dimensions appartenant au registre de l'incontrôlable et du rapport inévitablement subjectif de son rapport à son activité professionnelle face aux situations rencontrées.

#### **2.4. Pédagogies et organisation du travail : un jugement professionnel engagé**

Dans le chapitre 4, nous développerons plus en détail les concepts issus de la sociologie des organisations et notamment l'organisation du travail scolaire, du point de vue de l'établissement mais également du point de vue de l'enseignant dans sa classe qui, travaillant dans un système organisé, organise à son tour le travail pour ses élèves. Ici, nous souhaitons nous référer à un autre aspect de l'organisation et des situations d'enseignement et d'apprentissages qui s'y déroulent en

les abordant sur les aspects qui peuvent apparaître comme « flous » dans le travail. Aujourd'hui, comme le rappellent Gauthier et Tardif (1996, 2005), l'enseignant doit sans cesse exercer, en situation complexe, son jugement professionnel dans lequel il doit pouvoir mobiliser divers savoirs pour en arriver à prendre la bonne décision au bon moment. Clot (1999) postule d'une évolution du prescrit et met en évidence qu'aujourd'hui « la prescription de l'activité se fait prescription de la subjectivité » (p. 8), ce qui signifie, que le poids des décisions pèse entièrement sur l'individu, alors que certains aspects du travail sont de natures complexes et/ou réduites à des injonctions et que les conséquences de ces décisions et choix peuvent devenir générateur de souffrance puisque tout repose, et souvent d'une manière moralisante, sur l'individu.

Bien que les programmes, les méthodologies d'enseignement, les plans d'études soient déjà construits, écrits et pensés par d'autres que lui, l'enseignant, dans sa classe, se trouve à devoir choisir la manière dont il va user de ses ressources et mettre au travail les élèves afin d'atteindre ses objectifs (Muller, 2007). Il se trouve donc confronté à diverses situations dont les choix dépendants d'une multitude de critères, que l'on ne peut quantifier d'une manière exhaustive et que l'on définit alors comme complexe, deviennent son travail quotidien. Ce nouvel ordre pédagogique où il n'est plus question d'appliquer mécaniquement des préceptes envisage la pédagogie autrement et conçoit « le rôle de l'enseignant comme un professionnel de l'intervention pédagogique » (Gauthier & Tardif, 1996, 2005, p. 380). Voyons alors en quoi un « flou » subsiste et ses effets sur le travail de l'enseignant.

« Enseigner, c'est plus que simplement dispenser un contenu, le diviser en séquences et le transmettre, c'est aussi se soucier d'autrui » (Gauthier, 1996, 2005). Le travail pédagogique parce qu'il est adressé à quelqu'un suppose que l'on tienne compte des besoins des personnes à qui l'on s'adresse. Cela n'a pas toujours été le cas, mais à partir du XVII<sup>ème</sup> siècle et notamment au travers des méthodes attribuée à la pédagogie des Jésuites<sup>4</sup>, un idéal pédagogique naît inspiré par la nature et définissant un ordre et contrôle minutieux sur tous les éléments de la classe. La science de la pédagogie est à ces débuts essentiellement une méthode qui souhaite proposer des manières d'organiser le travail afin de pouvoir s'adapter à différentes caractéristiques des groupes tels que : l'enseignement simultané, la gestion du temps, la gestion de l'espace, la conduite de l'enfant et

---

<sup>4</sup> Une nouvelle manière de faire l'école est née à partir de la pensée de Comenius (1592-1670) qui rajouta, au désir « *d'enseigner tout* » de Rabelais (~1483-1553), l'innovation « *d'enseigner tout à tous* ». Cette différence qui semble minime induit une profonde modification et un bouleversement dans la manière d'enseigner, entraînant un nouveau questionnement d'où naît la pédagogie. De l'enseignement individuel, les petites écoles s'ouvrent à davantage d'enfants et obligent à reconsidérer les façons d'enseigner. La création d'établissements scolaires, l'imprimerie nouvellement créée incitent tout autant les catholiques que les protestants à traiter des bonnes manières d'enseigner (Gautier & Tardif, 1996, 2005).



l'organisation des savoirs. Ces procédés ou méthodes de contrôle, car c'est ainsi qu'ils sont décrits à leurs débuts, sont apparus à des époques antérieures mais c'est « leur mise en place en même temps et de façon systématique, et leur effet conjugué qui a donné naissance à ce qu'il a été convenu d'appeler la pédagogie » (Gauthier, 1996, 2005, p. 97). Petit à petit et au travers de son évolution (la pédagogie a connu plusieurs grandes époques sur lesquelles nous reviendrons plus en détails dans le chapitre 4), les pédagogies, évoluant au gré des crises profondes marquées par des idées nouvelles et des pratiques établies, vont constituer petit à petit un champ autonome de pratiques et d'idées éducatives. Mais aujourd'hui, dans le courant des réformes internationales de l'enseignement et de la formation des enseignants, un changement déterminant concerne la pédagogie. Voici comment Gauthier et Tardif (1996, 2005) l'expliquent et ce qu'ils soulèvent comme interrogations nouvelles qui renforcent l'idée d'un « flou » dans le travail :

Tout se passe comme si nous étions en train de réévaluer et de soupeser la pédagogie nouvelle, héritage d'un siècle d'expériences et de tâtonnements très divers, tout en refusant de retourner à une pédagogie traditionnelle. Ainsi, des interrogations originales apparaissent sur le rôle et les savoirs du pédagogue, et le désir de professionnaliser le métier d'enseignant devient plus prégnant. Cela conduit bon nombre de personnes à se demander : que faut-il désormais savoir pour enseigner ? Comment concevoir ce métier ? Sur quelles bases repose-t-il ? bref, quels sont les fondements mêmes de l'enseignement ? (p. 375)

Ainsi à l'instar de Gauthier et Tardif (*ibid*), Cattonar, Lessard et Maroy (2010) mais aussi Tardif & Lessard (1999) démontrent au travers de leurs recherches sur l'évolution du travail enseignant que les situations éducatives demandent à l'enseignant un savoir pédagogique pluriel portant sur le savoir disciplinaire, curriculaire, un savoir d'expérience, un savoir de l'action pédagogique, un savoir de la culture professionnelle, de la culture générale et de la tradition pédagogique.

Nous souhaitons terminer par une citation de Perrenoud (1993) qui montre combien le contexte de la classe et les décisions de l'enseignant prises souvent dans l'incertitude et l'imprévisibilité des événements présentent « les caractéristiques d'un système hautement complexe » (Gauthier et Tardif, 1996, 2005, p. 381) et nourri par ses contradictions du « flou » dans le travail :

Dans les pratiques pédagogiques se jouent chaque jour des contradictions impossibles à dépasser une fois pour toutes : m'oublier pour l'autre ou penser à moi ? privilégier les besoins de l'individu ou ceux de la société ? respecter l'identité de chacun ou la transformer ? avancer dans le programme ou répondre aux besoins des élèves ? fabriquer des hiérarchies ou pratiquer une évaluation formative ? développer l'autonomie ou le conformisme ? s'impliquer personnellement dans le relation ou rester aussi neutre que possible ? imposer pour être efficace ou négocier longuement pour obtenir l'adhésion ? sacrifier l'avenir ou le présent ? mettre l'accent sur les savoirs, les méthodes, l'instruction, ou sur les valeurs, l'éducation, la socialisation ? valoriser la compétition ou la coopération ? donner à chacun l'impression qu'il est compétent ou pousser à la plus grande lucidité ? préférer la structuration de la pensée et de l'expression ou encourager la créativité et la communication ? mettre l'accent sur une pédagogie active ou une

pédagogie de maîtrise ? respecter l'équité formelle ou offrir à chacun selon ses besoins ? aimer tous les élèves ou laisser parler ses sympathies et antipathies ? (Perrenoud, 1993, p. 9).

### Chapitre 3.

#### Analyser le travail enseignant : approches plurielles

Dans le cas de notre étude, nous avons conjointement utilisé des apports de différents courants théoriques comme ceux issus de l'ergonomie, de la psychologie du travail, de l'analyse du travail et plus particulièrement de la clinique de l'activité (Clot, 1999, 2008, 2010 ; Goigoux, 2007) ou celle de l'organisation comme nous le verrons dans le prochain chapitre. Nous souhaitons dans ce chapitre, développer quelques apports conceptuels qui nous ont été utiles pour analyser l'activité de nos sujets. Nous entendons par « activité » des situations professionnelles dans lesquelles les enseignants déploient leur travail *in situ* à un moment précis. L'analyse du travail enseignant peut être approchée de maintes façons, selon les aspects ou caractéristiques du travail qui nous intéresse : en référence au travail prescrit, en se focalisant sur l'activité enseignement-apprentissage, à la transposition didactique, etc. Au vu de la pluralité des démarches possibles et des fondements théoriques adoptés, il nous apparaît comme important de préciser ici que nous avons opté pour une exploration de différentes approches qui se sont intéressées à l'analyse de l'activité enseignante sans en adopter de manière complète et stricte l'entier du cadre théorique. Ainsi nous développons ci-dessous différents concepts retenus qui nous semblent pertinents pour répondre à nos questions de recherche en y précisant le cadre de référencement.

Nous avons choisi de mieux appréhender le travail enseignant en interrogeant l'activité du sujet mais d'une manière délibérément *dirigée*. C'est-à-dire que nous nous sommes intéressés à la question de la subjectivité soulevée à partir du concept de l'activité et racontée par nos enseignants. Clot (1999) précise que cette approche de l'analyse de l'activité de travail est issue de « la filiation de l'école russe de psychologie fondée par Vygotski. Son objet est moins l'activité comme telle que le développement des activités du sujet et ses empêchements » (p. 3). Le concept de l'empêchement au travail est riche d'information, car il se réfère dans le même temps à ce que l'enseignant fait (travail réel) et à ce qu'il dit ressentir confronté au travail (le réel du travail), ce à quoi il est occupé lorsqu'il ne fait pas ce qu'il voudrait faire (travail empêchant) et à ce qu'il voudrait faire mais ne peut pas faire (travail empêché) et met en dialogue les conflits ou dilemmes qui l'habitent, le confrontent, dans son corps et dans sa psyché. Clot (1999) précise que l'analyse du travail vise toujours « à comprendre pour transformer » (p. 2). Les objectifs visés au travers de notre recherche sont avant tout académiques mais ils sont également destinés à ajuster notre action professionnelle au regard de ce que les discussions soulevées invitent à faire.

Nous exposons dans les sous-chapitre suivants les concepts que nous avons retenus afin de saisir en quoi et comment l'activité des enseignants est ressentie comme contrariée, empêchée ou retenue.

### **3.1. L'ergonomie : du travail prescrit au travail réel**

Notre recherche étant centrée sur le sentiment d'empêchement ressenti au travail- et de fait se référant à l'ensemble des concepts issus de l'analyse du travail comme l'activité mais aussi les conduites de la personne-, nous sollicitons comme premier cadre de référence l'ergonomie.

L'ergonomie a vu le jour au début du 20<sup>ème</sup> siècle dans les pays industrialisés et sa branche européenne s'intéresse essentiellement à « l'étude d'activités engendrées par des tâches réelles » (Falzon et Teiger, 1999, p.148). Elle est donc fondée sur l'analyse des pratiques effectives des travailleurs et sa démarche centrale est fondée sur une analyse de l'effectivité du travail (des problèmes réels, en situations réelles, en temps réel). Dans cette optique, si l'on veut comprendre le travail effectif de l'opérateur (du travailleur), il s'agit de tenir compte de l'ensemble des relations qu'entretient la personne concernée avec la tâche qu'elle doit accomplir. Cela sous-entend un intérêt pour le point de vue du travailleur et l'idée que l'activité des opérateurs c'est à la fois ce qu'ils font et la manière dont ils vivent ce qu'ils font (Bronckart, 2005). Afin de faire émerger ces deux dimensions constitutives de l'activité, différents types de démarches ont été mises au point : des démarches d'observation ; et des démarches permettant aux personnes d'exprimer leurs représentations des situations de travail qu'elles vivent ainsi que les divers aspects de leur vécu durant l'activité (Bronckart, 2005). (Martin, 2013)

L'ergonomie a mis en évidence l'écart entre le travail prescrit et le travail réel. Le travail prescrit se réfère comme nous l'avons vu à ce qui est formellement demandé, organisé. Ce travail vise à « prévoir, ordonner, coordonner, encadrer, outiller l'action individuelle et collective avant qu'elle n'ait lieu » (Dujarier, 2012, p. 53). Le travail réel désigne tout ce que l'on fait « vraiment » ; ce qu'on réalise et qui se voit. Le travail réel est défini comme l'« activité concrète mobilisée par un individu pour faire face aux impératifs de la tâche. C'est en quelque sorte le travail tel qu'il est, ou tel qu'il se réalise. A l'inverse du travail prescrit, il n'est pas écrit, formalisé, et ne se répète jamais à l'identique » (Mauduit-Corbon & Martini, 1999, p. 47). L'ergonomie a montré que la prescription du travail ne coïncidait jamais avec le travail réel.

De ces concepts sont issus la distinction entre la tâche et l'activité. La tâche se rapportant au versant prescrit du travail et l'activité au travail réel. Clot (2008) citant Leplat & Hoc (1983) propose une définition très éclairante : « La tâche est ce qui est à faire, l'activité ce qui se fait » (p.89).

### 3.2. Clinique de l'activité : du travail réel au réel du travail

Cet autre courant théorique issu lui-même de l'ergonomie est un courant européen composé de trois orientations : la didactique professionnelle, le cours d'action qui s'intéresse à l'activité des personnes en ne prenant en compte que ce qui est significatif pour la personne concernée et la clinique de l'activité. (Martin, 2013).

C'est ce dernier courant, l'analyse clinique de l'activité, que nous convoquons dans notre travail. Clot (2008) rapporte que l'activité réalisée et l'activité réelle ne se recoupent pas. Il convoque Vygotski (2003) en invoquant ce que cet auteur affirme : « L'homme est plein à chaque minute de possibilités non réalisées » de fait « le comportement n'est jamais que le système de réactions qui ont vaincu » (*ibid*, p. 74, cité par Clot, 2008, p. 89). Ainsi Clot (2008) affirme que le réel de l'activité, c'est aussi ce qui ne se fait pas, ce que l'on cherche à faire mais sans y parvenir. L'activité possède ce qu'il nomme « des conflits vitaux qu'une approche trop cognitive de la conscience comme représentation de l'action écarte » (*ibid*, p. 89).

Un autre élément qu'il est important de saisir dans cette approche, c'est le lien entre l'activité et son contexte. En effet, la clinique aborde le milieu comme un moyen pour le sujet de le transformer. « L'activité n'existe dans un contexte qu'en produisant du contexte pour exister » (Clot, 2012, p. 586). C'est au cours de l'activité que le sujet est affecté par son contexte, ce que Clot nomme « le cercle des processus psychiques » (*ibid*, p. 586) et c'est à partir de cette irruption que le réel se montre tel qu'il est. Le travailleur doit pouvoir pour se réaliser y poser son empreinte en agissant à son tour sur le contexte et précisément sur l'organisation. S'il est contrarié ou empêché par elle, il est alors affecté et perd de son efficacité voire peut tomber malade :

Vivre au travail, c'est donc pouvoir y développer son activité, ses objets, ses instruments, ses destinataires, en affectant l'organisation du travail par son pouvoir d'agir. L'activité des sujets se trouve au contraire désaffectée lorsque les choses, en milieu professionnel, se mettent à avoir entre elles des rapports qui leur viennent indépendamment d'elle. Paradoxalement, on agit alors sans se sentir actif. (p. 587)

Même si nous ne convoquons pas de manière explicite le concept de *genre* et de *style* développé par Clot dans les résultats de l'analyse, nous souhaitons les intégrer à notre cadre théorique, car ces concepts sont liés au *pouvoir d'agir* central dans l'approche clinique. Représentant les dynamiques des rapports entre activité personnelle et transpersonnelle et souvent à l'origine des souffrances au

travail, nous souhaitons ci-après les présenter. Ces concepts sont notamment utilisés dans une visée de transformation des situations de travail et du développement du pouvoir d'agir de l'enseignant. Nous intéressés à la souffrance au travail et au concept du sentiment d'empêchement, il nous est apparu comme important de situer le cadre théorique dans sa perspective clinique ainsi que dans son fondement originel issu des travaux de Vygotski (1934/1999) dont Clot s'inspire.

### 3.2.1. *Le genre de l'activité*

C'est pourquoi, dans cette clinique du réel qu'est la clinique de l'activité, la question de la reconnaissance prend un statut un peu particulier. C'est le deuxième repère qu'on peut fournir. Elle est moins la reconnaissance par autrui, que la psychodynamique du travail a mis au centre de ses investigations, que la possibilité pour les travailleurs de *se reconnaître dans ce qu'ils font*, c'est-à-dire dans quelque chose. J'entends par là l'inscription dans une histoire qui n'est pas seulement celle des sujets concernés mais celle d'un « métier » qui n'appartient à personne en particulier, mais dont chacun est pourtant comptable. En clinique de l'activité, il n'y a pas seulement des *destinataires* dans l'engagement subjectif, qu'ils soient d'ailleurs le pair ou le chef. La mobilisation subjective au travail est adressée à un *sur-destinataire*, à quelque chose d'autre et pas seulement à quelqu'un d'autre. Ce sur-destinataire qui, sur un plan directement clinique, fait souvent fonction de « destinataire de secours », pour parler comme M. Bakhtine (1984), est ce que j'appelle l'instance transpersonnelle du métier, en faisant de ce dernier mot un concept. C'est le répondant collectif de l'activité personnelle, l'histoire qui se poursuit ou s'arrête à travers moi, celle que je parviens ou pas à faire mienne en y mettant précisément du mien. J'ai désigné cette mémoire transpersonnelle pour l'action par le concept de *genre professionnel*. Pouvoir se reconnaître dans ce qu'on fait, c'est précisément faire quelque chose de son activité afin de devenir *unique en son genre* en le renouvelant. (Clot, 2006, p. 167)

Le genre professionnel peut être présenté comme un système impersonnel qui définit dans un lieu donné les conditions d'un usage, d'un échange, d'une organisation ; il est la partie sous-entendue de l'activité. Il est une mise en acte qui ne relève pas de la prescription mais qui la traduit en orientant l'action, car il permet de la décrire, de la comprendre et d'agir dans des situations déterminées. C'est une sorte de règle du métier qui organise et définit les activités du métier au-delà des propriétés subjectives des individus (Clot & Soubiran, 1998).

### 3.2.2. *Le style de l'activité*

Le genre professionnel, ce sur-destinataire de l'effort consenti au travail, n'est toutefois que l'une des dimensions du métier. *Transpersonnel*, le métier est aussi irréductiblement *personnel*, intime et incorporé. Il est également *interpersonnel* car il ne saurait exister sans destinataire. Il est enfin *impersonnel*, tâche ou fonction prescrite par l'organisation du travail au vu de quoi ceux qui travaillent sont nécessairement interchangeables. Dans cette perspective, *faire son métier* doit s'entendre au sens fort. Il ne s'agit pas

seulement de faire ce qui est à faire, d'accomplir la tâche mais, au travers de cette réalisation, d'éprouver les limites du métier lui-même. Et ce, en développant le répertoire d'actions possibles, le clavier des gestes envisageables ou déplacés, des mots qu'on peut dire ou qu'il faut écarter dans le patrimoine des sous-entendus d'une histoire collective. Cette histoire retient, comme un rébus, l'intégrale des équivoques du travail collectif, la mémoire des échecs, des questions sans réponses, des prouesses réalisées mais aussi celles des « petites » où insistent le non-réalisé et le réalisable en gésine. Cette mémoire peut trouver un avenir dans l'action qui se développe au travail. Si elle se révèle intransformable, elle peut, au contraire, envelopper l'action et l'incarcérer. Une clinique de l'activité se porte à la rencontre de ces conflits de destins dans l'activité collective et individuelle, afin de conserver la possibilité de transformer la tâche et l'organisation pour développer le pouvoir d'agir des professionnels sur l'architecture d'ensemble de leur métier. (Clot, 2006, p. 167-168)

Le style est décrit comme étant ce qui existe entre le genre et le sujet, à travers ce que le sujet amène de par son style au genre : « le style participe du genre auquel il fournit son allure » (Clot, 2008, p. 109). Ainsi le style, dans ce qui l'écarte du genre, se propose de réinterpréter le réel, convoquant du nouveau ou répétant de l'ancien, et s'affranchissant des aspects subjectifs opératoires incorporés : en résumé, le style c'est l'affranchissement du genre pour pouvoir développer le pouvoir d'agir de l'enseignant.

Clot (2008) se propose de regarder l'activité réelle comme une activité qui s'accomplit entre deux mémoires, l'une personnelle, l'autre transpersonnelle :

On pourrait dire, pour revenir au métier, qu'au-delà du métier « neutre » de la prescription, il existe simultanément comme mon métier à moi et comme le métier des autres. Le vocabulaire ordinaire rend bien les choses : *on a* du métier et *on est* du métier. Indissociables, ces deux formulations disent bien à quel point l'expertise sans doute générée au point de collision entre les deux histoires du métier : la sienne et celle de tous. Le métier aurait donc, pour chaque professionnel, une « double vie », chacune prenant tournure dans l'action par l'entremise de l'autre, à l'épreuve de l'autre. [...] On peut considérer que c'est le grippage de la dynamique des rapports entre styles et genres qui se trouve être à l'origine des situations pathogènes de travail. Car alors c'est le développement des sujets qui se trouve « mis en souffrance par amputation du pouvoir d'agir. (p. 112-113)

Ainsi la subjectivité dans l'action professionnelle n'est pas « un ornement ou un décor de l'activité » (Clot (1999, p. 9). Cet auteur rappelle que le travail n'est pas seulement organisé par les concepteurs, les directeurs et l'encadrement. Il est réorganisé par le travailleur. Ces éléments nous les avons déjà vus et développés dans le cadre de notre chapitre consacré au « flou dans le travail ». Clot (1999) va plus loin en y ajoutant un élément concernant le genre professionnel et son impact sur le style :

Il semble bien que l'absence ou la défaillance d'un travail d'organisation promu et entretenu par un collectif, soit souvent à l'origine des dérèglements de l'action individuelle par où se signale la perte de sens et de l'efficacité du travail. L'organisation du travail ne fait jamais qu'anticiper sur le travail d'organisation auquel le collectif reste, de toute façon, confronté. (p. 9)

Si *l'activité réelle* est « ce qui se voit », le *réel de l'activité* lui comprend également ce qui ne se voit pas mais qui pourtant pèse entièrement sur le travailleur : « c'est aussi ce qui ne se fait pas, ce qu'on ne peut pas faire, ce qu'on cherche à faire sans y parvenir-les échecs-, ce qu'on aurait voulu faire ou pu faire, ce qu'on pense ou qu'on rêve pouvoir faire ailleurs » (Clot, 1999, p. 119). A cette définition, il faut encore rajouter des éléments se rapportant à ce qu'on fait mais qui semblent paradoxaux, car ils contrarient l'activité tout en étant visibles dans l'action : « ce qu'on fait pour ne pas faire ce qui est à faire ou encore ce qu'on fait sans vouloir le faire » (*ibid*, p. 119), c'est ce que nous nommerons *le travail empêchant* qui nous occupe, alors que nous souhaiterions faire le travail visé, idéal ou souhaité nommé *le travail empêché*.

Nous montrerons au travers de nos analyses comment les enseignants se donnent ainsi à faire un travail qui n'est pas forcément à faire, mais que ces derniers, en le réorganisant, s'imposent afin de répondre convenablement à ce qu'ils définissent comme ce qui est à faire. C'est ce prisme singulier de l'activité contrariée que nous allons tenter de mettre en évidence en partant de ce à quoi confronte le réel- une impossibilité d'agir ?- et de ce vers quoi tendent nos enseignants : le travail idéal ou le travail souhaité. C'est ce que nous allons présenter dans le chapitre suivant.

La clinique de l'activité interroge l'organisation du travail et sur la manière dont celle-ci offre ou non les ressources et conditions nécessaires afin de permettre au travailleur de réaliser un travail de qualité. Cette approche clinique du travail, bien qu'elle appartienne au champ de la psychologie, privilégie le fait que c'est le travail qu'il faut « soigner » lorsqu'il s'agit de l'interroger au regard des risques psychosociaux et non pas l'individu (Fernandez, 2009, cité par Molinier & Flottes, 2012). C'est pourquoi l'organisation et ses contraintes sont au cœur de leur investigation ainsi que les stratégies collectives défensives qui permettent de préserver la santé mentale des travailleurs (Desjours, 2003).

Un point de précision s'impose ici. Alors que l'approche clinique de l'activité met au cœur de l'analyse de ses empêchements l'organisation du travail, nous choisissons volontairement de nous en détacher quelque peu. En effet, et nous y reviendrons petit à petit pour préciser nos choix et orientations, si notre intérêt premier s'inscrit dans les empêchements ressentis par les enseignants et de là à leur organisation du travail scolaire pratiquée dans leur classe, nous ne souhaitons pas investiguer les effets de l'organisation scolaire sur les empêchements ressentis. Notre objectif est de saisir la corrélation possible entre la manière dont un enseignant organise son travail dans sa classe et les empêchements qu'il ressent ensuite. Nous avons décidé de choisir cet ancrage parce que nous souhaitons simplement investiguer l'écart entre le travail idéal et le travail réel et le mettre en dialogue avec l'organisation de l'enseignant, mais nous ne souhaitons pas investiguer une approche théorique qui montre comment l'organisation ne délivrant pas les ressources nécessaires



au travailleur le met dans une impossibilité de faire un travail de qualité. Cette forme « interne » au travail opérée et systématisée par les effets de l'organisation, ne sont pas les objectifs que nous poursuivons. Nous ne poursuivons pas plus l'idée de montrer si le travailleur est victime (à plaindre) de ses empêchements ou s'il en est responsable (à interroger). Nous souhaitons simplement montrer comment l'enseignant, à partir de ses perceptions jusqu'à la conception de son travail, celui-ci se trouve au cœur d'une organisation qu'il établit (à partir des règles de conduites et des situations d'apprentissage) et comment celles-ci conditionnent ou pas les empêchements ressentis dans l'action.

### **3.3. Le travail idéal ou souhaité : la subjectivité au cœur de l'action**

Se référer au travail « idéal » ou « souhaité », c'est se référer obligatoirement à la subjectivité du travailleur. Pour rappel, dans la tradition de la clinique de l'activité, le travail est considéré sous trois aspects distincts dont nous avons en partie déjà discuté ; le travail prescrit, le travail réel et le réel du travail. Nous allons aborder dans ce sous-chapitre, avec un grain d'analyse plus fin encore *le réel du travail*, dont le *travail idéal* fait partie, afin d'en saisir les finesses et de comprendre comment nous avons abordé l'analyse du travail de nos enseignants dans notre recherche.

Le réel du travail comprend le travail réel, ce que le travailleur fait réellement, ce que l'on peut observer de son activité. Le réel du travail comprend également ce qui ne se fait pas, mais que l'on souhaiterait faire, c'est le travail souhaité. Ce travail souhaité ou travail idéal comme nous l'avons nommé tout au long de nos études de cas enseignants, est le reflet de ce que le travailleur comprend de ce qu'il doit faire (travail perçu), de la manière dont il « renormalise » le travail prescrit en fonction de son identité personnelle, de ses valeurs, de son identité professionnelle et de son environnement de travail. Ainsi chaque travailleur appréhende le travail et son activité d'une manière « invisible », subjective qui lui est propre.

Dujarier (2006) utilise une formule intéressante à ce propos. Elle déclare qu'aujourd'hui, les travaux en sociologie du travail s'intéresse moins à *l'organisation du travail* qu'au *travail d'organisation* qui devient l'objet central de l'analyse. Elle désigne par travail d'organisation, la manière dont les sujets se saisissent de ce que l'organisation produit pour à leur tour produire une activité qui peut être analysée. C'est ce que nous nous sommes attachés à faire en nous intéressant à la manière dont nos enseignants ressentent l'empêchement dans leur travail ordinaire au quotidien et ce qu'ils disent à

son propos. C'est une recherche qui porte sur le travail tel que les enseignants eux-mêmes le conçoivent, l'exercent et le comprennent (Tardif & Lessard, 1999, 2004).

La manière dont chaque enseignant éprouve son travail, grâce ou à cause « des tensions et des contradictions à partir desquelles il tente de faire sens » (Dujarier, 2006, p. 51) oriente son action professionnelle. Voici comment Dujarier (2006) l'explique :

« L'individu est le produit d'une histoire dont il cherche à devenir le sujet » (De Gaulejac, 2000). Constructeur d'histoire(s) et de sens, le sujet, s'il peut « optimiser » ses choix et ses actions, ne le fera pas uniquement au regard d'un coût/bénéfice au sens rationnel du terme. Il agira davantage à l'aune de ce que nous pourrions appeler un « bénéfice subjectif », c'est-à-dire avec une définition de l'intérêt étoffée de sa dimension existentielle. Pour rester dans une logique d'intérêts, nous dirons que l'intérêt du sujet, c'est avant tout de construire du sens. Le sujet oriente son action vers ce qui lui permet de construire une histoire qui tienne, et une histoire qui le tienne, vers ce qui permet de réduire une souffrance ou de préserver sa santé mentale. Alors son action peut apparaître folle, illogique ou incompréhensible d'un point de vue rationnel et social. (p. 51)

Ainsi le travail idéal reflète la manière dont l'enseignant met en forme de manière subjective ce qu'il souhaite pour orienter son action. Les processus en œuvre sont pluriels : une renormalisation du travail prescrit, une élaboration de sens en fonction de ce qu'il saisit de son travail réel et une part personnelle, singulière construite de sa propre histoire et/ou expérience mêlée aux valeurs et normes auxquelles l'individu est attaché.

Ughetto (2010) rejoint Dujarier (2006) lorsqu'il précise que la tradition sociologique du travail et des organisations s'est construite sur une théorie de l'individu considéré comme un acteur rationnel. Aujourd'hui la sociologie compréhensive, ainsi que la sociologie du travail est soucieuse d'analyser l'action sociale comme étant le fait de personnes qui, pour agir, sont amenées à interpréter les situations, à mobiliser des catégories de pensée qui réorganisent la réalité et construisent leur représentation. Ainsi les travailleurs dotés d'une subjectivité sont passés d'agents exécutants à sujets (Ughetto, 2010, Dujarier 2006).

### **3.4. Le sentiment d'empêchement**

Comme nous l'avons déjà relevé dans l'introduction de notre problématique, les enseignants se plaignent d'une double dégradation de leur métier : d'une part parce que les choses iraient plus mal qu'avant et d'autre part parce que leur prestige s'en ressentirait d'autant. Ils fondent leur jugement

sur la diversification de leurs tâches et de leurs rôles auxquels ils ne peuvent plus faire face (Lantheaume & Hérou, 2008 ; Barrère, 2002). Les difficultés décrites sont moins reliées à ce qu'ils font qu'à « ce qu'ils ne font pas dans ce qu'ils font » qui devient une épreuve majeure (Clot, 1999). Ainsi, la relation aux élèves, le rapport à l'autorité bafouée, le manque de reconnaissance de la profession, les tâches administratives de plus en plus lourdes, les enjeux de réussite pour tous pèsent sur l'investissement subjectif (André, 2013) et donc sur l'engagement au travail.

Selon la perspective théorique issue de l'analyse du travail dans une posture clinique de l'activité que nous venons de détailler, Clot (2010) débat des questions concernant les situations de travail dans une visée de transformation. Ces travaux ont notamment permis de définir le concept de *sentiment d'empêchement* au travail.

L'activité empêchée désigne l'épreuve dans laquelle un individu se trouve lorsque l'objet de l'activité lui résiste, affecte le développement de son pouvoir d'agir et dénature son métier (*ibid*, 2010). En effet, lorsque le travailleur n'est plus en mesure d'accomplir ce qui est attendu de lui pour diverses raisons telles que le manque de ressources organisationnelles, des injonctions paradoxales, des prescriptions nouvelles parfois irréalistes, celles-ci mènent inexorablement à une perte de sens et de qualité. Le résultat est une action vidée de son identité première dans laquelle le travailleur ne se reconnaît plus. Le risque défini par la psychosociologie est d'ordre sanitaire : la souffrance au travail peut alors se manifester par du stress, de la souffrance morale et/ou physique. Pourtant, il existe un grand nombre de situations où le professionnel est contraint de trouver un compromis entre ce qu'on lui demande de faire et la réalité du travail. Lorsque ce compromis est possible, il est source de créativité, voire même de plaisir. « Lever le déni permet de parler du travail réel, ne pas renoncer à ce qui nous tient à cœur et nous rend fier de ce que l'on fait » (Clot, 2016). Deux postulats de base sont défendus par Clot (2010) : premièrement, la santé au travail est directement reliée aux problèmes de l'organisation du travail ; et deuxièmement, l'efficacité est importante pour la santé des travailleurs. De là, il interroge les organisations sur l'espace qu'elles offrent pour débattre des critères de qualité de travail. Son hypothèse centrale se porte sur cette problématique du déni de conflit existant sur les critères de qualité. Les conflits de critères sont absolument inhérents à la confrontation au travail réel. Dès lors, si un espace n'est pas institué où ces éléments sont débattus, alors émergent des difficultés qui ne vont pas disparaître avec le temps, mais au contraire se renforcer au contact avec le réel. La réponse apportée par les organisations du travail sont souvent des prescriptions plus nombreuses et plus précises qui se donnent comme objectif de préciser les critères de qualité et les attentes que l'on peut avoir d'un « bon professionnel » et des « bonnes pratiques ». Mais cela ne fait que renforcer le sentiment

d'impuissance des travailleurs qui eux sont confrontés chaque jour au réel de l'activité et ne partagent pas ces mêmes critères de professionnalité.

Clot (2010) questionne également la force du collectif dans un groupe de travail. Un collectif dans lequel les critères de qualité sont débattus est protecteur pour les travailleurs, et source d'enrichissement. Lorsque cet espace est manquant, les contradictions se nouent dans le corps et transforment le travail en « activité ravalée, empêchée, refoulée » (Clot, 2016).

Les enseignants évoquent ainsi l'insatisfaction au travail due à un manque de cohérence et de temps pour « actualiser les règles du métier » (Lantheaume, 2012, p. 146). Un des premiers éléments évoqués concerne le besoin d'un soutien de la part de l'institution, qui devrait être plus solidaire : alors que les enseignants ont le sentiment de devoir de plus en plus rendre compte de leurs actions auprès des parents, ils déclarent subir en même temps un regard de plus en plus contrôlant et critique de la part des autorités, la normalisation du travail s'opérant aveuglément et depuis le haut. Les difficultés vécues sont parfois exprimées comme une disqualification du travailleur de la part de la hiérarchie, au lieu d'être prétexte à un témoignage de solidarité et de soutien (Gavillet-Mentha, 2011 ; Lantheaume & Hérou, 2008). Ce rejet découle du fait que ce qui ne se fait pas ou ne peut se faire ne disparaît pas de la pensée des sujets, et continue de contrarier une action qui ne peut se déployer. Pour Clot (1999, 2015), « la subjectivité dans l'action professionnelle n'est pas un ornement ou un décor dans l'activité, elle est au principe de son développement » (p. 9). Voilà pourquoi l'absence d'un espace de pensée commun entraverait l'efficacité de l'action et condamnerait à une perte de sens qui nourrirait le sentiment d'échec des enseignants : celui de ne pas y arriver, de ne pas être à la hauteur de la tâche demandée, de subir une organisation du travail qui n'offre pas l'espace pour penser et met les travailleurs dans une « impossibilité à agir, à faire et à raconter » (Blanchard-Laville, 2013, p. 13).

Dans notre recherche, nous allons concentrer notre attention et notre analyse sur le sentiment d'empêchement ressenti par les travailleurs et désignant l'écart entre le travail désiré et le travail réalisé. Nous allons tenter de préciser les contours de l'empêchement et de décrire le plus finement possible *le travail empêché* mais également *le travail empêchant*, c'est-à-dire celui auquel les enseignants sont occupés alors qu'ils souhaiteraient se consacrer à leur travail idéal. Nous mettrons en évidence, dans un deuxième temps l'organisation du travail dans laquelle les enseignants évoluent et l'influence de celle-ci sur les empêchements ressentis. L'originalité de notre posture réside dans le fait que nous souhaitons observer et questionner les effets de l'organisation du travail scolaire mais d'un point de vue individuel, c'est-à-dire intracellulaire et non d'un point de vue collectif en restant uniquement sur l'organisation d'un point de vue culturel, social et symbolique (Enriquez, 2012) (cf. chapitre 4.1) dont les effets affectent le système scolaire dans son ensemble. C'est-à-dire que nous

nous intéressons aux liens entre la manière dont les enseignants organisent leur travail et celui des élèves dans la classe et les empêchements ressentis et non ceux attribués à l'organisation supérieure qu'est l'école à laquelle ils appartiennent. Les questions de l'organisation du système scolaire se donnent évidemment à voir sur les choix organisationnels propres à nos enseignants et nous considérons les effets de ce système lorsque les enseignants les décrivent, toutefois notre cadre conceptuel porte sur l'organisation de l'enseignant, car les questions liées à la « gestion de la classe » ou de « l'organisation du travail scolaire » sont au cœur de nombreux débats aujourd'hui. Nous souhaitons contribuer aux développements des projets de recherche sur le sujet et ainsi proposer de nouveaux outils réflexifs pour développer le pouvoir d'agir des enseignants. Nous précisons les questions liées au concept de l'organisation dans le chapitre qui suit.

## Chapitre 4.

### L'organisation du travail scolaire, de l'institution à la classe

Le courant de la sociologie des organisations est un courant relativement récent (début du XX<sup>e</sup> siècle). Il poursuit l'étude de l'organisation d'unités sociales ayant un certain nombre d'objectifs définis (production de biens ou de services, soin, éducation, administration), structurellement et hiérarchiquement ordonnées, comprenant des personnes ayant des compétences variées et construisant et coordonnant des activités collectives. A ses débuts, la sociologie des organisations s'est surtout préoccupée des liaisons nécessaires entre les outils et les machines requis pour la production, son intérêt était donc centré sur le domaine opératoire technique. Puis la variable humaine, en se centrant sur l'adaptation de l'homme à la machine, s'est manifestée. Enfin en s'intéressant à l'adaptation de la machine à l'homme, l'ergonomie est apparue. Ce n'est que bien plus tard, après que les limites du taylorisme<sup>5</sup> ont été mises en lumière par les psychosociologues que la sociologie des organisations a pris conscience des problématiques liées aux phénomènes de « pouvoir et de leadership, d'obéissance et de conformité, les processus de communication et de décision, les attitudes de révolte, de freinage ou de sabotage, les grèves et les revendications » (Enriquez, 2012, p. 589). Dès lors l'organisation a été perçue comme un système social qui devait tenir compte des activités concrètes des hommes, des groupes sociaux. Un pas de plus a été franchi lorsque celle-ci s'est considérée comme un système complexe, à la fois culturel, symbolique et imaginaire qui a permis d'étudier et de saisir les enjeux de l'organisation au-delà d'un système rationnel (*Ibid*, 2012).

L'école - institution publique - comme toute organisation sociale n'échappe pas aux règles de l'organisation du travail. Le travail enseignant est le noyau central sans lequel l'organisation fondamentale de l'école n'existerait pas. Mais si le noyau central demeure, d'autres structures se sont multipliées comme des dispositifs organisationnels de plus en plus complexes et renvoyant à des relations de pouvoir au sein de l'école qui sont 1) les agents scolaires qui ont une mission éducative auprès des élèves 2) les agents scolaires qui ne poursuivent pas de missions éducatives 3) les agents éducatifs qui ne travaillent pas dans l'école mais dans le système d'éducation dont le travail influence l'organisation de l'école (Tardif & Lessard, 1999, 2004). Avec l'extension de la

---

<sup>5</sup> Le taylorisme désigne une méthode d'organisation du travail industriel, par l'utilisation maximale de l'outillage et la suppression des gestes inutiles afin d'obtenir la meilleure productivité possible des agents. Ce courant développé par Frederick Winslow Taylor est né à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle durant le contexte de l'industrialisation.

scolarisation et la massification de l'école, le système est devenu de plus en plus complexe et l'organisation s'est adaptée en centralisant les écoles dans des structures de plus en plus grandes passant des écoles aux établissements. Dans cette même dynamique évolutive, de nouveaux groupes professionnels se sont rajoutés à l'organisation et ont participé à l'évolution de l'école en y apportant leur vision du monde, de l'école, des enfants, de la pédagogie et de l'adaptation, etc. Ce sont par exemple des professionnels tels que les psychologues, les logopédistes, les conseillers en orientation, les éducateurs, etc. Cette complexification a également modifié l'école et son organisation au niveau du droit scolaire (égalité, intégration des minorités, etc), ainsi l'école offre des services de plus en plus diversifiés à une clientèle de plus en plus différenciée, ce qui a pour conséquence une diversification du travail enseignant et du travail scolaire. (*Ibid*, 1999, 2004).

Après avoir introduit le courant de la sociologie des organisations et y avoir brièvement décrit l'école comme un espace social organisé, nous souhaitons aborder de manière plus concrète les dimensions de l'organisation de l'école afin de mieux saisir les enjeux de l'organisation dans le travail des enseignants. Nous aborderons ensuite l'organisation du travail scolaire dans la classe, activité pensée et organisée par les enseignants d'une manière autonome mais conditionnée par l'organisation supérieure à laquelle ils appartiennent. Notre objectif est double : d'une part poursuivre la compréhension du travail enseignant que nous construisons dans le cadre théorique présent en y apportant la dimension de l'organisation. Nous souhaitons comprendre en quoi le travail de l'enseignant est conditionné avant tout par l'organisation du travail à laquelle il appartient. Deuxièmement, nous souhaitons définir les dimensions de l'organisation du travail scolaire en classe afin de pouvoir saisir en quoi elles conditionnent les empêchements ressentis au travail. L'orientation singulière de notre recherche qui consiste plutôt à observer l'organisation orchestrée par l'enseignant dans sa classe plutôt que celle pensée par l'organisation scolaire pour lui, lui confère toute son originalité, car la tradition de l'analyse clinique de l'activité et de la psychodynamique ont surtout mis en évidence les effets de l'organisation du travail sur leurs agents selon une approche méso-systémique (relations avec d'autres microsystèmes de l'établissement), exo-systémique (relations et services hors de l'établissement) et macro-systémique (touchant aux lois, valeurs et à l'éthique du système ; Bronfenbrenner, (1979) (Clot, 2008, 2010 ; Dujarier, 2021 ; Dejours, 2000 ; Lantheaume & Hérou, 2008). Notre propos se situe au niveau micro de l'activité des acteurs tout en étant articulé à l'interface méso de l'organisation scolaire, puisque parfois, comme nous le verrons, les enseignants s'y réfèrent. Sachant que chaque sous-système mobilise une forme d'autonomie relative (Piot, 2017) mais que tous sont reliés, car l'un emboîtant l'autre, nous considérons comme nécessaire d'aborder également l'organisation de l'école si nous souhaitons appréhender le travail enseignant dans toutes ses dimensions.

Nous choisissons et proposons de commencer par développer en introduction à quelle sorte d'organisation l'école appartient puis d'observer le modèle de l'organisation scolaire sous l'angle de son *organisation pédagogique* puisque la « production » de l'institution y est *l'enseignement et l'apprentissage*, puis nous développerons les concepts choisis pour définir l'organisation du travail scolaire produite par les enseignants dans la classe, modèle issu des travaux de Perrenoud (2012), sous l'angle de deux axes principaux qui sont la *production des règles d'arrière-fond* entre élèves et enseignants et *les situations d'apprentissages*, elles-mêmes conditionnées par les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage des travailleurs.

Nous laissons volontairement de côté les éléments de l'organisation qui se rattachent à ce que Chevallard (1985, cité par Tardif & Lessard, 1999, 2004) nomme la « noosphère », c'est-à-dire des « groupes et des instances qui se chargent de la structuration des savoirs à enseigner et de la culture scolaire, de leur légitimation et de leur mise en forme curriculaire, etc. » (p. 83) ainsi que de tout ce qui appartient au champ des relations de pouvoir entre les groupes et sous-groupes d'agents scolaires qui non seulement influencent l'organisation du travail scolaire mais le pilotent. Notre objectif est d'analyser le travail enseignant à la lumière de leur propre organisation du travail dans la classe et c'est pourquoi nous nous concentrons sur les dimensions de l'organisation scolaire auxquelles notre travail se réfère explicitement.

Maulini (2007) le résume ainsi :

Le travail enseignant est moitié organisé, moitié organisant. Il est conditionné par des contraintes venues d'en haut, du sommet de l'organisation ; il conditionne à son tour le travail des élèves, leur métier, leurs apprentissages, finalement. Entre le curriculum formel et le curriculum réel, il y a l'action du maître, action structurante et structurée, incarnant plus ou moins fidèlement les prescriptions ; il y a une marge de manœuvre et d'interprétation, revendiquée ou subie par l'instituteur, tolérée ou encouragée par l'institution. Cette marge relie les deux versants de la scolarisation : les intentions officielles de l'école ; les expériences qu'y vivent concrètement les enfants. (p. 124)

#### **4.1. Un travail organisé : l'institution scolaire**

« L'organisation du travail est une construction sociale, résultant d'un autre travail, appelé travail d'organisation » (Dujarier, 2006, p. 56). Le système scolaire est organisé et régi selon des dispositifs répondant à la fois à ses objectifs internes de « production » (de formation) si l'on considère le système comme une bureaucratie (ce que l'école est aussi en partie) mais également aux lois



auxquelles il est lui-même soumis (par exemple loi sur le personnel de l'État de Vaud, les directives d'application du Conseil d'État, etc.).

Selon Tardif & Lessard (1999, 2004), les dispositifs régissant l'organisation scolaire sont la classe comme unité de base, une organisation bureaucratique de plus en plus complexe et des agents développant des relations de pouvoir entre les groupes qui possèdent des ressources différentes d'action au sein du système. L'organisation scolaire est également définie comme offrant une « production » de service, car « les matériaux de base de l'école sont des êtres humains » (*ibid*, p. 105). L'activité de l'enseignant s'insère « dans tout un ensemble de contrôles et de règles institutionnalisés et bureaucratisés » (*ibid*, p. 110) dont l'organisation pédagogique qui façonne le travail des enseignants. Nous présentons ces éléments dans le sous-chapitre suivant afin de mieux saisir les conditions du travail enseignant selon l'angle de l'organisation pédagogique qui définit une partie importante de la nature du travail enseignant.

#### **4.2. L'organisation pédagogique : une structure stable et peu interrogée**

L'organisation pédagogique du travail enseignant est issue de la volonté (et de la contrainte car son autonomie est limitée) de l'institution de délimiter et de structurer le temps et l'espace scolaire. Cette organisation est strictement imposée et gérée « dans les murs de l'école » mais elle dépend également, comme déjà évoqué, des horaires de travail autorisés par la loi (Perrenoud, 2012). Perrenoud (2012) rappelle que les limites de l'autonomie de structuration sont plus fortes dès lors que l'organisation s'adresse et doit gérer deux sortes de populations, soit les travailleurs de l'organisation mais également les « hôtes », ici les élèves, qui eux ne sont pas liés par un contrat de travail. Le premier élément à relever est le fait que l'organisation pédagogique est relativement stable et que si un de ses éléments est amené à changer, l'école doit obligatoirement « expliquer, négocier et convaincre alors qu'une usine peut restructurer son organisation du travail souvent sans ou contre l'avis de ses salariés » (*ibid*, p. 65), ceci explique sa relative inertie face à d'autres entreprises telles qu'un magasin ou une banque par exemple.

Voici ci-dessous les éléments principaux de l'organisation pédagogique issus des travaux de Perrenoud (2012) et de Tardif & Lessard (1999, 2004):

- L'organisation pédagogique porte sur des éléments qui structurent l'espace-temps de formation et donc organise le temps de travail et la forme de travail de l'enseignant. Elle

délimite le cursus scolaire par un programme à couvrir dans un certain ordre et dans un certain laps de temps (l'année scolaire n'est pas découpée comme l'année civile).

- Les élèves sont scolarisés dans des établissements proches de leur domicile et au sein des établissements, ceux qui suivent le même programme fréquentent un même groupe classe qui est stable durant l'année et dont l'effectif varie en fonction des décisions propres à l'établissement.
- Le nombre d'élèves par groupe classe varie en fonction de l'enveloppe budgétaire de chaque établissement mais reste toujours stable dans les marges basses et hautes que la réglementation a définies.
- A l'école primaire, de la 1P à la 6P, chaque groupe est confié à un enseignant unique qui est considéré comme le « maître de classe » et qui porte la responsabilité de la gestion administrative de la classe (absence, organisation des semaines spéciales, référent de la classe, etc.). Cette fonction est parfois partagée par deux enseignants qui se répartissent le temps de travail en fonction du pourcentage de travail défini. D'autres professionnels interviennent de plus en plus souvent dans les classes primaires, ce sont les enseignants spécialisés (professionnel spécialisé de l'enseignement) lorsque cela est nécessaire, les aides à l'enseignante (travailleur non formé dans le domaine de l'enseignement), les enseignants itinérants d'appui (professionnel de l'enseignement ayant un titre d'enseignant spécialisé ou pas).
- A l'école primaire, en 7P et 8P, l'organisation du travail varie en fonction des établissements. Parfois l'organisation est la même que dans les établissements primaires accueillant des classes 1P à 6P, un enseignant unique conduisant la classe, parfois l'organisation correspond en tout point à celle des établissements secondaires dont la répartition de l'enseignement varie en fonction des disciplines enseignées. Cette organisation est laissée à l'appréciation des établissements, car les modifications de la LEO et du PER ont entraîné des modifications structurelles importantes comme par exemple une incidence sur la dotation horaire de certaines disciplines ainsi que sur la formation des enseignants). Ainsi en 7P et 8P, il est fréquent que des enseignants primaires collaborent avec des enseignants secondaires.
- La semaine scolaire est définie par un horaire type, qui prévoit 5 jours de travail et attribue parfois des congés intégrés en fonction de la disponibilité et l'occupation des classes spéciales à disposition des établissements (salle de gymnastique, de musique, de travaux manuels).

- L'emploi du temps de travail en classe est structuré par une grille horaire indicative du nombre de périodes attribuées à chaque discipline. De la 1P à la 6P, l'enseignant est libre de modifier la disposition des disciplines mais pas la dotation horaire attribuée ; c'est-à-dire qu'il peut changer l'heure et le jour où il souhaite enseigner les mathématiques par exemple, mais il est limité dans ses choix, car il est contraint de suivre la dotation attribuée. Par exemple, l'enseignant ne peut pas choisir de faire plus ou moins de mathématiques, il doit respecter le nombre de périodes allouées. Il ne peut pas non plus donner toutes les mathématiques le lundi puis toutes les heures de français le mardi. Il peut simplement modifier le jour et l'heure mais en gardant les « blocs » d'une ou deux périodes attribuées. En 7P et 8P, il est souvent impossible de modifier la grille horaire si de nombreux enseignants interviennent dans la classe. L'enseignant référant de la classe peut modifier à l'interne de son propre horaire quelques disciplines si sa propre dotation horaire est suffisamment importante avec le groupe classe. Bien-entendu, plus l'enseignant intervient dans la même classe et enseigne des disciplines variées, plus il pourra organiser de manière indépendante son horaire et celui de sa classe, il devra néanmoins toujours tenir compte des horaires particuliers de son groupe classe tels que les leçons de natation, de travaux manuels ou de gymnastique lorsque celles-ci sont données par des enseignants spécialistes et du secondaire.
- Les apprentissages sont standardisés, un plan d'étude définit les éléments participants de la transmission culturelle ainsi que de la mission d'instruction de l'école publique par discipline et par degrés de scolarité.
- Des moyens d'enseignement romands sont transmis aux professionnels de l'enseignement et sont les documents officiels avec lesquels les enseignants et les élèves travaillent. D'autres moyens d'enseignement sont tolérés en complément et/ou en soutien pédagogique si les enseignants le jugent nécessaire, mais ils ne peuvent en aucun cas remplacer les moyens officiels.

Tardif & Lessard (1999, 2004) mettent en lumière deux éléments de l'organisation qui sont plutôt stables dans leur structure mais qui sont sujets à discussions dans la profession et expliquent pourquoi :

« Bien que la charge de travail d'un enseignant varie en fonction de plusieurs variables (pays, régions, ordres d'enseignement, qualification, rang, etc.), ce travail comporte partout une même structure de base. Partout, deux variables- le temps d'enseignement et la taille des groupes- sont l'objet de discussions, de négociations et de réglementations, car, avec les salaires payés aux personnels de l'éducation, elles constituent les paramètres de base à partir desquels les coûts de l'éducation sont estimés et la charge de travail des enseignants évaluée » (p. 118)

Perrenoud (2012) avance l'hypothèse d'une absence de « culture de l'organisation du travail » dans le monde scolaire. Il défend l'idée que repenser l'organisation soulève des questions de fonds sur lesquelles il est difficile de se forger une opinion. Pour pouvoir repenser l'organisation du travail, du temps et des espaces scolaires, il faudrait « montrer qu'elle n'est pas la plus efficace, voire qu'elle est carrément contre-productive en regard des objectifs déclarés des systèmes éducatifs contemporains » (p. 68). Cet auteur avance que la difficulté se manifeste pour plusieurs raisons. Tout d'abord, les acteurs (enseignants, parents, élèves, cadres scolaires) sont prêts à chercher « des aménagements ou des assouplissements » mais « faire tout autrement » (*ibid*, p. 68) semble inimaginable. Ensuite les habitudes ou routines de travail si elles sont menacées par les changements heurtent les intérêts de certains et notamment celles des cadres qui sont également ceux qui décident et contrôlent l'organisation du travail. Un nouveau modèle d'organisation demanderait dès lors que les enseignants y participent et donc développent de nouvelles compétences face à ces besoins nouveaux. Cela modifierait également la répartition du pouvoir au sein des systèmes éducatifs. Enfin lorsque le système éducatif évalue son fonctionnement par la « culture de l'évaluation », les premiers éléments interrogés sont les cursus, les programmes, les didactiques et l'orientation. L'organisation quotidienne du travail ne fait pas partie des « variables changeables » (Bloom, 1980, cité par Perrenoud, 2012, p. 69). Perrenoud (2012) rajoute que c'est pourtant la première variable interrogée dans le monde de l'entreprise.

Les questions liées à l'organisation pédagogique touchent à des enjeux juridiques, économiques, sociologiques, politiques, tout autant que techniques (évaluation, pilotage, pilotage des progressions, groupement des élèves, didactiques, etc). Ce sont des éléments participant à sa relative stabilité (Tardif & Lessard, 1999, 2004 ; Perrenoud, 2012).

Voici un extrait dans lequel Perrenoud (2002, cité par Maulini, 2006, p. 4) exprime comment l'organisation structure puissamment les pratiques et dans le même temps comment elle est difficile à interroger :

Ce qu'il y a d'opaque dans l'organisation du travail, ce n'est pas son existence, c'est son arbitraire, c'est l'absence de conscience du fait qu'on aurait pu s'y prendre autrement pour instruire et éduquer et qu'on pourrait reconsidérer les choix hérités du passé à la lumière d'une analyse de leurs conséquences aussi bien sur les apprentissages que sur les comportements et les relations au sein de l'école. Bien entendu, ce n'est pas aussi simple, une partie des innovateurs ne se résignent pas à cet héritage, réclament des écoles à aires ouvertes, des écoles sans degrés, des écoles proches de la vie, des cycles, des décroissements entre âges, entre disciplines, etc. Cela ne devrait pas empêcher de voir que pour l'immense majorité des acteurs - cadres, enseignants, parents, élèves - l'organisation scolaire n'est pas une variable changeable. Non parce que ce serait une vache sacrée. Tout simplement parce qu'on n'imagine pas de véritable alternative. Bien entendu, dès qu'on soulève le couvercle, surgissent des

fantasmes de travail exorbitant, de conflits, de perte d'autonomie et de contrôle, d'incompétence. Ils conduisent à refermer très vite la marmite. Mais le plus sûr mécanisme conservateur, c'est qu'on n'imagine même pas une organisation alternative du travail.

Dans la plupart des autres secteurs, les travailleurs sont habitués depuis quelques décennies, bon gré mal gré, à repenser sans cesse l'organisation du travail. Pourquoi l'école échappe-t-elle à cette tendance ? Sans doute parce que l'efficacité y a un statut exceptionnel : chacun la définit à sa manière, place la barre plus ou moins haut, interprète les finalités ou leur hiérarchie ou se sent même fondé à récuser le concept d'efficacité ou d'efficience s'agissant d'affaires humaines ; le lien entre l'organisation du travail et l'efficacité de l'école ne fait pas l'unanimité, on se concentre sur les méthodes, les attitudes, les théories de l'apprentissage, les représentations de l'éducabilité, etc. Le souci d'efficacité qui questionne l'organisation du travail dans d'autres secteurs semble donc avoir très peu d'influence dans l'école. Or, pourquoi changerait-on l'organisation du travail, sinon pour mieux atteindre les objectifs ?

Nous souhaitons conclure ce sous-chapitre par un constat de ce même auteur qui montre combien il est important, dans une approche qui s'intéresse à l'analyse de l'activité et pour que celle-ci soit porteuse de sens, que l'organisation soit incluse dans le débat à quelque niveau du système éducatif que ce soit :

Il se pourrait même que l'intérêt croissant du monde scolaire pour « l'analyse du travail », dans la lignée des travaux de Clot (1995, 1999, 2000, 2001), fasse l'impasse sur l'organisation, pour ne s'intéresser qu'aux activités et aux situations, sans percevoir que ces dernières ne sont pas possibles qu'à la faveur d'une organisation particulière du travail, à l'échelle du système éducatif dans son ensemble et de chaque établissement. Alors que l'organisation du travail a, sur le mode essentiellement prescriptif, obsédé les systèmes éducatifs au XIX<sup>ème</sup> siècle, elle n'est plus un concept central dans le débat sur l'école, sauf, justement, à la marge, dans les courants critiques ou les écoles alternatives. (Perrenoud, 2012, p. 69)

#### **4.3. D'une structure organisationnelle plutôt stable vers une diversification du travail**

Les années 1980 et la décennie qui suit marquent un tournant pour la profession enseignante, car elle constitue le début du mouvement de professionnalisation de l'enseignement (Maroy, 2006 ; Lessard, 2000 ; Tardif & Lessard, 2004 ; Tardif & Borgès, 2009) ce qui va influencer dans le même temps sur des changements importants de la formation des enseignants mais également sur l'évolution des modèles de gestion en éducation ; il est à noter que le développement des TICE (technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement) sont également en plein essor.

Quatre constats sont mis en avant par différentes études portant sur l'évolution du travail enseignant à la lumière de l'organisation :

1. Le travail enseignant devient plus partagé avec l'arrivée de nouveaux agents scolaires et d'acteurs éducatifs occupant de nouveaux rôles (parents, service sociaux, services de santé, éducateurs, corps policier, etc), l'interdisciplinarité est encouragée, le travail d'équipe nécessaire et les nouveaux modes d'évaluation obligent les enseignants à de nouvelles pratiques collectives (Tardif, Marcel, Périsset & Piot, 2017 ; Tardif & Borgès, 2009). Ces nouvelles pratiques professionnelles questionnent « l'articulation entre les divisions et hiérarchies socioprofessionnelles en place » (Tardif, Marcel, Périsset & Piot, 2017, p. 1) et interrogent sur les valeurs et croyances face aux attitudes collaboratives envers les parents et autres acteurs éducatifs.
2. Les politiques éducatives subissent des réformes majeures mais qui restent toujours difficiles dans leur mise en œuvre des années plus tard. « L'État cherche dans le même temps à optimiser ses services tout en faisant des coupes budgétaires » (ibid, 2017, p. 2). Des nouvelles gestions politiques éducatives modifient les niveaux de pilotage de l'institution et les niveaux d'exécution. Cela se traduit par une augmentation du pouvoir et de l'autonomie des établissements, une place plus importante accordée aux parents des élèves, le développement d'une culture d'évaluation qui favorise l'acquisition de compétences et dans le même temps un mode de régulation basé sur la « concurrence » jugé sur des standards de performance mesurés à l'échelle nationale et internationale. (Lang, 2004 ; Lessard, 2000 ; Maroy, 2006 ; Tardif, Marcel, Périsset & Piot, 2017 ). Les politiques éducatives oscillent entre une tendance néo-libérale et des préoccupations humanistes et égalitaires, ce qui montre un clivage important entre des intentions sociales et économiques (Lessard, 2000).
3. Le mouvement de professionnalisation se déploie en formation mais aussi s'insère dans la formation professionnelle continue des agents qui se voit non seulement encouragée mais prescrite dans de nombreux pays européens (Maroy, 2006). Ainsi le travailleur devient « praticien réflexif » et aidé par les nouveaux plans d'étude et autres programmes, il doit faire preuve de compétences nouvelles, répondre à l'hétérogénéité des classes en innovant les pratiques et routines pédagogiques, mais également se centrer sur une éthique professionnelle et promouvoir la qualité des apprentissages tout en mobilisant les ressources nouvelles que lui offre son environnement direct. (Maroy, 2006, Tardif & Borgès, 2009 ; Tardif, Marcel, Périsset & Piot, 2017)

4. Le projet politique montre une volonté de « contrôle plus étroit et direct des acteurs scolaires » (Tardif, Marcel, Périsset & Piot, 2017, p. 3). Les volontés politiques, appuyées notamment par des textes législatifs, par exemple dans le canton de Vaud le renforcement d'une logique inclusive au sein de l'école ordinaire découlant de la modification de la péréquation financière et de la répartition des tâches et des compétences entre la Confédération et les Cantons (RPT, 2008), visent non pas des réformes de structures mais des modifications du travail de leurs agents. La professionnalisation des enseignants, mais aussi la valorisation du travail collectif, l'intégration dans les classes d'élèves à besoins particuliers, le partenariat avec les parents dans l'école, l'engagement des professionnels dans des projets d'établissement engagent les acteurs à redéfinir leurs rôles ainsi que leurs tâches. Ces changements pénètrent petit à petit les classes mais rencontrent encore des résistances (Gavillet-Mentha, 2011 ; Tardif & Lessard, 1999, 2004 ; Tardif, Marcel, Périsset & Piot, 2017).

Ce processus de professionnalisation s'accompagne d'une autonomie croissante pour les acteurs et d'une augmentation marquée des responsabilités professionnelles, mais dans le même temps alors que le travail enseignant se modifie dans sa nature, l'organisation dans laquelle il évolue reste pour l'essentiel inchangée (Tardif & Lessard, 1999, 2004). Nous voyons comment malgré les différentes réformes marquant une évolution dans l'évolution de la profession, celles-ci ne modifient aucunement l'organisation pédagogique du travail qui semble être une variable difficile à faire varier (Maulini, 2008). Nous concluons ce sous-chapitre par les apports de Maroy & Cattonar (2000, p. 35) qui interrogent le fait que « les enseignants sont appelés à se transformer individuellement mais que peu de place semble faite pour qu'ils puissent se saisir collectivement des enjeux bien réels que constituent le changement du métier et de l'organisation du travail scolaire ».

#### **4.4. Un travail organisant : une organisation dévolue à l'enseignant dans la classe**

Comme nous venons de le développer, le travail de l'enseignant est organisé par un cadre prescrit qui définit le cadre pédagogique dans lequel il évolue. Mais une fois à l'intérieur de la classe, le pouvoir d'organisation est dévolu à l'enseignant, individuellement, qui en « exécutant autonome » va l'exercer dès qu'il prend en charge son groupe-classe.

L'unité de base de l'organisation pédagogique est le groupe-classe, comme nous l'avons déjà vu. Cette forme scolaire date de deux siècles environ, elle s'est développée au gré de la massification du système scolaire et est devenue le socle de l'ordre scolaire bureaucratique ; seules quelques écoles alternatives s'éloignent de ce modèle et revendiquent une autre manière de regrouper les élèves tel que les groupes de projet, de besoin, de niveau, etc. (Perrenoud, 2012). Dans notre étude, nous observons les enseignants généralistes primaires dans le cadre de leur travail ordinaire dans leur classe, celle dont ils portent la charge, dans laquelle ils se rendent chaque jour ou presque, dans laquelle on dit d'eux qu'ils sont les « maîtres de classe ».

Notre recherche interroge les liens qui sont existants entre l'organisation du travail scolaire et les empêchements ressentis de six enseignants vaudois. C'est pourquoi, il nous faut à présent définir le concept *d'organisation du travail scolaire* de l'enseignant dans sa classe telle que nous l'avons utilisé pour notre analyse. Comme nous le détaillerons un peu plus en profondeur dans le premier sous-chapitre suivant, les termes d' « organisation du travail scolaire » ou de « gestion de classe » ou encore de « conduite de classe » font débat auprès des chercheurs. C'est pourquoi nous allons, dans un premier temps, nous positionner et expliquer en quoi et pourquoi nous préférons utiliser le terme d'« organisation du travail » à celui de « gestion de classe ». Pour cela, nous nous baserons sur les apports théoriques de Perrenoud (2012) et de Maulini (1999) principalement, car ces deux auteurs ont choisi de s'inscrire dans une conception de l'organisation du travail scolaire s'inspirant de l'ergonomie, de la psychosociologie des organisations et des sciences du travail, ce qui est également la perspective que nous avons choisie. Aussi, nous les mettrons en discussion avec d'autres auteurs, notamment québécois qui ont choisi d'utiliser le terme de « gestion de classe » et de le conceptualiser à la lumière de divers apports en sciences de l'éducation.

Dans un deuxième temps, nous développerons et préciserons les deux axes conceptuels choisis par Perrenoud (2012) pour définir l'organisation du travail scolaire et qui sont ceux que nous avons utilisés dans notre analyse.

#### **4.5. De la gestion de classe à l'organisation du travail scolaire**

Le sens commun fait consensus autour d'une notion qui parmi les chercheurs prête au débat. Le terme « gestion de classe » est communément évoqué parmi les professionnels du canton de Vaud



lorsqu'ils se réfèrent à tout ce qui concerne le travail enseignant et qui n'est pas du ressort de la didactique. Perrenoud le précise ainsi :

Lorsqu'on dit la « gestion de classe », tout le monde voit « à peu près » ce dont on parle. Mais si l'on demande une définition précise, on se rend compte que l'expression permet de désigner commodément tout ce qui ne relève pas d'une discipline et de la didactique correspondante. Elle fonctionne comme un « fourre-tout », un « reste », un ensemble faiblement analysé. (Perrenoud, 2012, p. 99)

Cet aspect « fourre-tout », ce « reste » pose problème aux chercheurs. Maulini (1999) nous rappelle que « la notion peut renvoyer explicitement à des dimensions tout à fait différentes de la pratique pédagogique » (p. 2). Il se réfère ainsi à tout ce qui concerne la conception du travail, la planification, et l'organisation, à ce qui se trouve à « l'intersection du didactique et du pédagogique » (p. 3). D'autres auteurs s'opposent à cette position et prétendent même le contraire (Gaudreau, 2017 ; Garrett, 2014 ; Jones, Jones et Vermete, 2013). Ces auteurs affirment que malgré l'avancement de la recherche dans le domaine, les enseignants auraient une conception partielle, voire erronée du concept de « gestion de classe ». Selon ces chercheurs, la « gestion de classe » serait encore confondue avec les concepts se référant à la « discipline » (contrôle et obéissance), ainsi pour nombres d'enseignants, la gestion de classe consiste principalement à gérer les écarts de conduite et à réguler les comportements perturbateurs. Gaudreau (2017) précise également que pour certains enseignants, le terme de « gestion de classe » englobe également des aspects liés à la gestion du temps et à la gestion de l'espace.

Ces différences de vision de la part des chercheurs, autant dans les perceptions que les enseignants ont construites de la « gestion de classe » et qu'ils rapportent dans leurs travaux ainsi que dans leurs sources de référence, s'expliquent certainement par leur position géographique qui leur donne accès plus facilement de par leur culture et leur compétence langagière à des travaux d'origine anglophone. En effet, la littérature anglophone sur la question de la « gestion de classe » se réfère exclusivement aux aspects liés à la gestion des comportements perturbateurs ainsi qu'à l'autorité de l'enseignant, notamment dans la lignée des travaux de Evertson & Weinstein (1989, 2006) dont le livre « Handbook of classroom Management » fait office de référence dans le monde de la recherche anglophone.

Depuis une vingtaine d'années, le concept de « gestion de classe » est au cœur des préoccupations des chercheurs et des nouvelles définitions sont proposées. En voici quelques-unes. Nault et Fijalkow (1999) délimite le champ comme « l'ensemble des actes réfléchis, séquentiels et simultanés qu'effectuent les enseignants pour établir et maintenir un bon climat de travail et un environnement favorable à l'apprentissage » (p. 451). Nault et Léveillé (1997) l'orientent ainsi : « La gestion de classe est un processus complexe qui préside à la planification, à l'organisation et au contrôle de tous les

éléments de la classe sans pour autant porter sur des contenus spécifiques aux matières scolaires ni sur des habiletés didactiques » (p. 12). Archambault et Chouinard (2009) la définissent comme « l'ensemble des pratiques éducatives auxquelles les enseignants d'une équipe-cycle ont recours afin d'établir, de maintenir et, au besoin, de restaurer dans la classe des conditions propices au développement des compétences des élèves » (p. 15). Une autre définition des auteurs Bissonnette, Gauthier et Castonguay (2017) est orientée sur les aspects liés aux conduites des élèves ainsi que du climat de classe : « la gestion de classe consiste à utiliser un ensemble de pratiques et de stratégies éducatives afin, d'une part, de prévenir et de gérer efficacement les écarts de conduite des élèves et, d'autre part, de créer et de maintenir un environnement favorisant l'enseignement et l'apprentissage » (p. 51). Enfin la définition de Nancy Gaudreau (2017) inspirée des notions précédentes définit la gestion de classe comme « l'ensemble des actes réfléchis, séquentiels et simultanés que le personnel enseignant conçoit, organise et réalise pour et avec les élèves dans le but d'établir, maintenir ou restaurer un climat favorisant l'engagement des élèves dans leurs apprentissages et le développement de leurs compétences » (p. 6).

Selon Perrenoud (1999, 2012), la question de la « gestion de classe » devrait se penser à la lueur de l'organisation et cela pour trois raisons principales. Voyons celles-ci plus en détails :

1. La première concerne les espaces-temps de formation qui devraient être pensés autrement : en effet, Perrenoud rappelle que non seulement de nouveaux espaces-temps de formation sont en émergence comme les décroissements de plus en plus fréquents mais également les groupes de niveaux par exemple (ces regroupements sont réalisés dans le secondaire dans le canton de Vaud, notamment dans les classes de 9 à 11S) ou encore les cycles d'apprentissage pluriannuels, mais qu'en plus de cela, l'évolution technologique interrogera le regroupement physique des élèves. Ces éléments amènent à ne pas limiter la réflexion à l'unique espace de la classe. Voici comment Perrenoud (2012) le développe précisément :

Sachant qu'il sera de plus en plus fallacieux de se représenter une école comme une juxtaposition de groupes-classes, mieux vaudrait pourtant s'appliquer à conceptualiser des *pratiques de gestion et d'organisation du travail* qui : ne soient pas solidaires d'espaces-temps de formation définis de façon stéréotypée ou trop étroite ; portent sur la structuration mobile de ces espaces-temps autant que sur les activités qui se déroulent dans chacun. (p. 95)

2. La seconde raison invoquée soulève la question des compétences de l'enseignant qui mériteraient d'être développées. Cet auteur rappelle que si l'on étend les compétences de l'enseignant à l'organisation du travail de l'école, c'est le pouvoir organisateur qui est réparti nouvellement. Jusqu'alors seules les administrations scolaires ou les directions d'établissement s'occupaient de ces aspects gestionnaires et organisateurs. Cette nouvelle

gestion pédagogique s'inscrit dans la création d'équipes qui doivent collectivement faire face à des décisions qui orientent le travail d'un plus grand nombre d'élèves et deviennent co-responsables d'un fonctionnement. La difficulté réside encore dans le fait que certains enseignants s'opposent farouchement à ce type de délégation alors que d'autres le « vivent comme une conquête. L'enjeu est pour les uns de se dessaisir d'une partie du pouvoir organisateur, pour les autres - les enseignants - d'en assumer collectivement une plus grande part » (*ibid*, p. 96). C'est en développant cette compétence dans un espace-temps de formation plus vaste et plus complexe que les enseignants pourront hausser le niveau d'abstraction de l'organisation du travail, elle serait ainsi considérée comme un registre autonome de compétence professionnelle. L'identification de la complexité permet ensuite d'éclairer la gestion et l'organisation d'une classe « traditionnelle » à la lumière de ces nouvelles compétences.

3. Enfin la troisième raison évoquée par Perrenoud touche aux questions épistémiques du concept de « gestion de classe » qui mérite qu'il soit pensé dans le « champ de l'ergonomie, de la psychosociologie des organisations et du travail plutôt que des sciences de l'éducation qui orientent le regard sur les questions plutôt didactiques, pédagogiques ou se concentrent sur des perspectives fonctionnelles, prescriptives ou pragmatiques familières aux enseignants et à leurs formateurs » (*ibid*, p.98). Plutôt que de parler de « gestion », il propose même d'englober le terme de « management » (désormais francisé) qui assimile des notions plus larges que les questions de gestion se référant à l'administration. Le « management » comporte l'aspect organisationnel que la gestion écarte. Cette dimension organisationnelle ajoute et conceptualise les aspects liés au cadre de travail qui permet de structurer les activités qui s'y déroulent ainsi que les interactions. Ainsi Perrenoud propose d'utiliser le concept d'« organisation du travail scolaire », même dans l'espace-temps de formation qu'est la classe afin d'y ajouter cette dimension plus large que la simple administration de personnes, de ressources et de tâches. Nous pouvons ainsi rajouter la définition de Perrenoud (2012) qui porte cette dimension nouvelle de l'organisation :

La gestion d'un espace-temps de formation porte sur l'ensemble des paramètres et des interdépendances avec lesquels on joue pour rendre possible le travail scolaire quotidien et favoriser sa centration sur les contenus et les apprentissages. Peut-être pourrait-on métaphoriquement assimiler la gestion du travail scolaire à la *mise en scène* d'une pièce de théâtre, avec cette différence que toutes les répliques ne sont pas écrites, même si les rôles sont distribués. Comme la *commedia dell'arte*, l'action pédagogique oscille entre le respect d'une mise en scène et improvisation (p. 100).

Le concept d'organisation du travail n'est pas seulement un ensemble de règles qui « organise » la vie en commun. « La notion d'organisation du travail est plus spécifique, puisqu'elle se réfère non

seulement à la coexistence, mais à la coopération structurée d'acteurs ou d'agents engagés dans une activité productive » (*ibid*, p101). La production du travail scolaire est spécifique à l'école : elle cherche à produire « la production d'apprentissage ». Le rôle du maître est donc de « faire travailler les élèves pour les faire apprendre » (*ibid*, p. 102). Outre cet aspect de productivité lié à l'organisation, la notion d'organisation permet de comparer le travail enseignant avec d'autres métiers ce que la notion de « gestion » selon des approches plus classiques ne permet pas. Aborder le travail enseignant comme un autre travail a l'avantage de pouvoir le réfléchir comme un système dont l'action collective peut être pensée.

#### **4.6. Deux axes pour situer le mode d'organisation du travail dans la classe**

Selon Gather Thurler & Maulini (2007), « le travail d'organisation consiste à aménager des situations, des dispositifs, les conditions collectives d'un travail fécond » (p. 6-7). Pour décrire les situations pédagogiques que nous avons observées chez nos enseignants, nous avons choisi le cadre de référence théorique défini par Perrenoud (2012). Il existe de multiples façons de penser, d'organiser, de gérer le travail dans sa classe, c'est pourquoi Perrenoud (*ibid*) propose d'observer deux axes qui sont : 1) le partage du pouvoir avec les élèves qui va orienter les prises de décisions et la négociation des règles et 2) la conception dominante de la pédagogie qui va influencer sur l'organisation des situations d'apprentissage. Voyons plus en détails ces deux dimensions.

##### *4.6.1. L'organisation du travail : négociée ou imposée ?*

Les enseignants ont le pouvoir décisionnel sur la manière dont ils vont disposer de leur autonomie. Certains décident de ne pas consulter les élèves, d'autres au contraire choisissent de partager un certain nombre de décisions avec eux. Ce premier axe propose la lecture suivante : d'un côté de l'axe se trouvent les organisations du travail entièrement imposées aux élèves, de l'autre côté, les organisations entièrement négociées. Les praticiens se trouvent majoritairement entre ces deux extrêmes.

Lorsque les règles sont entièrement imposées, l'organisation du travail a l'avantage d'être rapidement mise en place et la mise au travail « facile ». Par contre, ce type d'organisation demande un contrôle social permanent du groupe-classe, dans le cas contraire le risque est de perdre le suivi et l'écoute des consignes de la part des élèves. A l'autre extrême de l'axe, l'organisation du travail

est fortement négociée et cette négociation prend du temps. Fixer, décider et co-construire des contrats de fonctionnement ou d'institutions internes prend du temps. Par contre, le bénéfice attendu porte sur une plus grande adhésion des élèves aux règles et aux décisions ainsi qu'un apprentissage de l'éducation à la citoyenneté. Ce type d'organisation offre des responsabilités plus partagées.

#### *4.6.2. Des situations fermées/traditionnelles ou plutôt ouvertes/nouvelles ?*

La manière dont l'enseignant conçoit l'enseignement et l'apprentissage va influencer l'organisation du travail. Les situations pédagogiques conçues peuvent correspondre plutôt à une alternance classique de cours et d'exercices qui facilite l'organisation. Dans ce cas-là, l'emploi du temps et la succession des activités sont plus simples et prévisibles. Par contre, l'intérêt des élèves et peut-être celui des enseignants risquent d'être moindre et le rapport à la tâche est plutôt bureaucratique. Ces pratiques pédagogiques proviennent d'une conception de l'enseignement et de l'apprentissage issue des pédagogies plutôt fermées et traditionnelles.

Les pédagogies dites « traditionnelles » ou « fermées » se réfèrent à des pratiques qui sont définies comme étant conservatrices, prescriptives et ritualisées. Ce sont des méthodes d'enseignement qui perpétuent des traditions datant du XVII<sup>ème</sup> siècle. Le principe qui guide ces pédagogies est un principe d'efficacité, l'ordre et la conduite y sont importants. (Gauthier, 2005). Perrenoud (2012) en se référant aux types de pédagogies, se centre sur les aspects liés à l'organisation du travail et indique en les désignant de « traditionnelles » que les activités sont enchaînées et rythmées par les décisions de l'enseignant. La configuration de travail dans l'espace et le temps est plutôt classique : c'est-à-dire que l'enseignant dirige le groupe-classe en se tenant devant la classe (à une certaine époque sur une petite estrade) afin d'être vu et écouté de tous, les élèves quant à eux, écoutent et exécutent les tâches. D'autres courants (et notamment les didactiques) désignent ce type d'organisation comme une structure et/ou une approche directive dont le mode est transmissif et interrogatif. Lorsque l'on parle de situation directive ou de mode directif, cela désigne une forme d'interaction entre l'enseignant et l'élève dans laquelle le maître dirige l'interaction. Ces aspects sont d'excellents indicateurs de l'organisation du travail, car ils précisent la manière dont est pensée la mise au travail des acteurs dans un dispositif. Nous utiliserons tour à tour l'une ou l'autre façon de désigner cette organisation dans nos analyses.

A l'inverse des pédagogies « fermées ou traditionnelles », Perrenoud précise que les pédagogies de projet, les pédagogies « ouvertes ou nouvelles » (*ibid*, 2012, p. 105), les recherches menant à des situations pédagogiques actives « compliquent terriblement l'organisation du travail qui est sans

cesse recomposée et renégociée » (p. 105). Ces pratiques pédagogiques cherchent à donner plus de sens aux activités et motiver les élèves à s'impliquer dans le travail. Les pédagogies « nouvelles » ont contesté les pédagogies « traditionnelles » dès le début du XX<sup>ème</sup> siècle, en considérant que les champs de la science et de la psychologie de l'enfant en particulier ont apporté des progrès considérables dont il faut tenir compte dans la pédagogie. Ainsi, le regard accordé aux besoins de l'enfant prend une place nouvelle. La place centrale de l'enseignant ainsi que les contenus à transmettre sont écartés au profit des intérêts de l'enfant et d'une nouvelle définition de l'enseignant qui est perçu comme un guide. Gauthier (2005) précise également que ce mouvement est « le point de départ de courants de pensée qui existent encore aujourd'hui et qui influent sur l'ensemble des pratiques pédagogiques actuelles » (p. 131). Pour désigner les interactions entre l'enseignant et les élèves qui évoluent dans des situations pédagogiques issues des traditions « nouvelles ou ouvertes » comme définies par Perrenoud (2012), nous désignerons parfois les termes issus des didactiques et parlerons de situations « dévolutives » de gestion où la place accordée à l'apprenant est centrale. En effet, ces situations impliquent une place centrale de l'élève dans la situation d'apprentissage et l'enseignant n'est plus « directif », il a dévolu la situation d'enseignement et d'apprentissage à l'élève. Ces considérations sont également des indicateurs importants de l'organisation du travail conçu et organisé par l'enseignant qui offre pour ce faire des dispositifs différents des approches directives. A l'instar des pédagogies nouvelles, les situations de dévolutions sont plus complexes à organiser mais proposent une implication différente des élèves dans les situations d'enseignement et d'apprentissage.

DeMarcellus (2009) postule que « la diversité des types d'enseignement observée s'est développée en fonction des conditions et dynamiques culturelles et sociales locales, et généralement à partir des méthodes directives des enseignements traditionnels (notamment religieux) » (p. 58).

Il est à noter que l'enseignant peut dans une même leçon passer d'un moment directif et interrogatif à une mise en situation de recherche et de problème en situation active. La structure de la leçon change alors et recherche la dévolution.

Nous référant exclusivement aux concepts issus des travaux de Perrenoud (2012) concernant la partie descriptive de l'organisation du travail de nos enseignants, il nous est apparu comme nécessaire de situer les termes que nous allons utiliser dans la description des pratiques pour une meilleure compréhension de celles-ci.

**Figure 4.** Deux axes pour situer les modes d'organisation du travail (Perrenoud, 2012)

Décisions Règles Pédagogies Situations pédagogiques	Faiblement négociées	Fortement négociées
Plutôt fermées ou traditionnelles	Alternance réglée et imposée de cours et d'exercices	Activités classiques, dont le contenu, la durée, les consignes, le niveau d'exigence font l'objet de discussion
Plutôt ouvertes ou nouvelles	Pédagogie du projet menée par un enseignant à la fois autoritaire et charismatique	Pédagogie coopérative ou « institutionnelles »

Perrenoud (2012) se propose d'ajouter un troisième axe de lecture, « selon que l'espace-temps à gérer est la classe fermée, la réunion épisodique de plusieurs classes (décloisonnements, aire ouverte) ou un cycle d'apprentissage pluriannuel collectivement géré par une équipe d'enseignants » (p. 106). Pour notre étude, nous retenons l'axe de la classe fermée.

Perrenoud (2012) insiste sur le fait que ce qui est intéressant dans cette lecture de l'organisation, ce n'est pas tant de classer les enseignants dans une catégorie d'organisation, mais de comprendre en quoi et comment les enseignants peuvent « abandonner une organisation du travail pour en construire une autre » (*ibid*, p. 106).

## Chapitre 5.

### Questions de recherche : des empêchements ressentis à l'organisation d'arrière-fond

A la suite des apports de notre cadre théorique dans les chapitres précédents, nous proposons ici de nous résumer et de présenter une synthèse des apports qui ont permis de faire émerger, à partir de la problématique, nos questions de recherche. Nous nous référons également à la méthode qui a servi à l'analyse des données sachant qu'elle est présentée dans le détail dans le chapitre suivant. Toutefois, la méthode prend ici tout son importance, car elle justifie le choix des questions qui sont volontairement des questions ouvertes.

L'expression du « malaise enseignant » est trop insistante pour qu'on la renvoie à une impression subjective. En même temps, aucune souffrance n'est purement mécanique : le *sentiment d'empêchement* est constitutif d'épreuves elles-mêmes socialement constituées, mais aussi de perceptions du rôle qui peuvent varier chez les individus et ouvrir des portes nouvelles sur l'avenir. Si la professionnalisation et la prolétarianisation du métier d'enseignant sont souvent présentées comme les deux branches d'une alternative (Perrenoud, 1994), il est probable que la suite de l'histoire dépende à la fois de ce que nos sociétés exigeront de l'école et de ce que les professionnels feront de ces attentes, pour s'en plaindre ou pour s'en saisir et contribuer à les définir (Maulini & Wandfluh, 2007 ; Maulini, 2015).

L'écart entre ce que fait un enseignant - *le travail réalisé* - et ce qu'il aspire à faire - *le travail désiré (ou idéal)* - désigne le *travail empêché* (Clot, 2010). Lorsque l'écart entre le *travail désiré* et le *travail réalisé* est moindre, le travail est source de joie et d'épanouissement pour le travailleur. Lorsqu'au contraire le travail est sans cesse empêché, brimé, voire impossible : « l'enseignant a l'impression qu'on l'oblige à exercer une profession qu'on ne peut pas exercer » (Lantheaument & Hérou, 2008, p. 35), il conduit à une perte de sens, de motivation au travail et met la santé des travailleurs en danger (Clot, 2010 ; Dejours, 2008 Dujarier, 2006).

Le *travail désiré* est le travail « imaginé, pensé, façonné ou construit » en fonction de ce que le travailleur connaît et saisit du *travail prescrit* (loi, procédures de travail, cadres réglementaires, programme, cadre de l'évaluation, etc) mais il est également influencé par ses expériences de travail et de la culture professionnelle à laquelle il appartient et dont il participe à la construction. Enfin, le *travail idéal* se façonne des valeurs, des normes et de l'identité personnelle du travailleur. En résumé, le *travail idéal ou désiré*, c'est le travail que nous souhaiterions faire, celui vers lequel nous



tendons, celui auquel on se réfère lorsque notre réalité n'a pas permis de « faire ce que l'on avait prévu de faire ».

Le *travail réalisé* est le travail qui se « fait dans la classe », que l'on peut observer dans la réalité de l'action. Enfin *le réel du travail* inclut du point de vue de l'activité, ce que cette mise en mouvement du travail fait en retour au travailleur, il inclut alors également le travail « *non réalisé ou empêché* ».

Ainsi, ces aspirations orientent l'action du travailleur et produisent une activité qui peut être plus ou moins ressentie comme empêchée. *C'est l'objet de notre premier questionnaire : nous cherchons à saisir quels sont les empêchements que ressentent les travailleurs dans l'exercice de leur travail ordinaire.*

Car l'enseignement est avant tout un travail (Saujat, 2007). Pour réaliser notre étude, nous avons choisi de l'aborder sous l'angle de son activité, car elle permet de considérer simultanément l'activité et son contexte et de comprendre son déroulement effectif dans le cadre de son organisation. Nous avons élargi la focale de notre intérêt au champ du « réel » de l'activité considérant les opérations réalisées mais également les activités suspendues ou empêchées. Le champ de la clinique de l'activité permet d'interroger également l'organisation du travail, c'est ce que nous avons choisi de faire mais d'une manière originale. En effet, nous avons souhaité observer et analyser l'organisation du travail scolaire que l'enseignant conçoit pour ses élèves dans la classe plutôt que l'organisation dans laquelle il évolue. *Nous nous sommes interrogés sur les liens qu'il y a entre l'organisation du travail scolaire conçue et pensée par l'enseignant et les empêchements ressentis. Ce sera l'objet de notre deuxième questionnaire que nous précisons ci-après.*

Afin de permettre une meilleure compréhension du travail enseignant et de son organisation en particulier au sein de la classe, nous avons développé dans notre cadre théorique des apports issus des sciences du travail, de l'ergonomie, des sciences de l'éducation, de la sociologie. Ces approches plurielles nous ont permis de mieux appréhender le travail enseignant dans sa complexité. Partant du principe que le travail de l'enseignant est « moitié organisé, moitié organisant (Maulini & Wandfluh, 2015, p. 124), nous nous sommes intéressés à l'institution afin de mieux saisir le contexte de travail de l'enseignant. Ainsi nous avons vu que l'institution scolaire est en proie à des transformations et que de nouvelles demandes émergent des milieux économiques, conduisant les systèmes éducatifs à répondre à de nouveaux mandats et attentes fixant de nouvelles normes de qualifications. Dans le même temps, des transformations d'ordre sociale interrogent l'exclusion et les inégalités et là aussi le système n'est pas épargné (Maroy, 2006 ; Perrenoud, 2012 ; Tardif & Lessard ; 1999, 2004 ; Tardif, Marcel, Périsset & Piot, 2017 ; Tardif & Borgès, 2009). De l'organisation supérieure à laquelle l'enseignant appartient, jusqu'à la marge d'autonomie dont il

hérite les conditions, nous avons poursuivi notre focale en nous arrêtant sur la structure dans laquelle l'enseignant évolue, celle de la classe.

Lorsque l'enseignant exprime son *travail idéal*, il éclaire les choix qu'il poursuit. Ainsi son organisation dépend principalement des choix accomplis dans l'action quotidienne. En principe, l'organisation devrait permettre de soutenir l'orientation de l'action. Nous verrons que parfois ce n'est pas le cas et que l'organisation du travail peut conditionner les empêchements. Afin de décrire l'organisation du travail scolaire de nos enseignants, nous avons choisi les apports théoriques issus des travaux de Perrenoud (2012) et cela pour deux raisons : la première c'est que c'est l'un des rares auteurs à définir le travail de « gestion de classe » sous l'angle de *l'organisation du travail scolaire*. Cette approche permet d'ouvrir le champ de la réflexion sur le travail enseignant de manière plus large qu'une simple définition centrée sur la « gestion de la classe ». En effet, la réflexion portée par le champ de l'organisation permet une ouverture du spectre compréhensif du travail de l'enseignant et de son environnement. En effet, l'organisation de l'institution influe les décisions de l'enseignant, conditionne son travail, le cadre, le limite et dans le même temps lui offre un espace de liberté dans lequel il poursuit le travail organisationnel qui lui est dévolu. Cette conceptualisation a le mérite de rendre l'analyse plus féconde et plus cohérente. En l'analysant au travers de l'angle de la gestion de classe, la compréhension du travail se limiterait aux aspects communicationnels, interactionnels, psychologiques, si nous écartons de fait la didactique et les pédagogies qui ne sont pas des objets gérés dans la classe. Ce choix n'était pas le nôtre.

La deuxième raison du choix des apports conceptuels de Perrenoud (*ibid*) est un choix épistémique. Notre première question porte sur l'analyse de l'activité, à laquelle il manquerait une part importante si l'on décidait de ne tout simplement pas tenir compte de son aspect organisationnel, car son ancrage tient dans le fait qu'elle est définie par des éléments issus de l'ergonomie qui distinguent les types d'activité (travail réel, travail prescrit, réel du travail) qui sont caractérisés par des procédures, une hiérarchie ou par un environnement.

Perrenoud (*ibid*) propose une définition de l'organisation du travail scolaire par deux axes de lectures qui sont les règles de conduite plus ou moins négociées dans la classe et les types de situations d'apprentissage, nous avons choisi de développer deux questions les concernant en lien avec l'organisation du travail. Elles seront énoncées ci-après.

Nous souhaitons encore préciser avant de dévoiler les questions, la méthode de travail choisie qui a un impact important sur l'orientation de nos questions et l'absence d'hypothèses *a priori*. Notre étude, inscrite dans un modèle de recherche issu de la théorie fondée (Glaser & Strauss, 1967, 2010) se distingue d'autres démarches dans le sens où nous ne prétendons pas valider des

hypothèses préalables, comme dans des recherches hypothético-déductives. En effet, les questions sont volontairement ouvertes, car le paradigme de la théorisation ancrée procède par induction, il ne met donc pas des variables pré-établies à l'épreuve, mais cherche à faire émerger les variables à l'oeuvre dans une situation. Le travail d'analyse va permettre de faire émerger une théorisation qui n'a pas pour rôle de valider des hypothèses et de confirmer des présupposés mais de les élaborer et valider dans le cours de l'analyse (Maulini, 2013).

Ainsi, à partir de nos intérêts concernant « un malaise » dans le travail enseignant et dans la volonté de mieux appréhender, comprendre, analyser le travail enseignant ordinaire, nous avons donc développé deux questions de recherche, l'une portant sur le sentiment d'empêchement ressenti au travail et l'autre sur l'organisation du travail et les liens à partir desquels elle conditionne les éventuels empêchements :

1.

Quels **empêchements** les enseignants vaudois ressentent-ils dans l'exercice de leur travail ?

2.

Quelles **organisations du travail** conditionnent-elles les empêchements ressentis ?

2a.

Du point de vue des *règles de conduite*, plus ou moins négociées entre élèves et enseignants.

2b.

Du point de vue des *situations d'apprentissage*, plus ou moins collectives ou individualisées

La problématique, le cadre conceptuel orientant nos intérêts de recherche et les questions de recherche posées, nous poursuivrons en exposant ci-après la méthode choisie pour rendre compte du travail effectué et répondre à nos questions.

**PARTIE II.**  
**MÉTHODE DE RECHERCHE :**  
**SIX ENSEIGNANTS AU TRAVAIL**

## Chapitre 6.

### Les données : observations et entretiens de confrontation

Ce chapitre, dont l'objectif est de rendre compte de la façon dont notre recherche est effectuée, se découpe en cinq parties :

- Les méthodes utilisées
- La présentation de l'échantillonnage
- Le processus de récolte de données
- Le traitement des données
- L'exposé des résultats

#### 6.1. Démarche générale : trois méthodes utilisées

Notre démarche de recherche s'est portée sur trois méthodes qui nous ont permis de définir notre stratégie de travail : une approche qualitative, une approche inductive et une approche compréhensive.

##### *6.1.1. Une approche qualitative*

Max Weber (1864-1920) avançait l'idée que les sciences humaines devraient se préoccuper de la question de la compréhension des situations humaines et sociales et non, par contraste, à leur explication dont la finalité consisterait à trouver des relations de cause à effet entre des variables constitutives du phénomène (Karsenti & Savoie-Zajc, 2011). L'approche qualitative est issue d'un paradigme interprétatif dont le but est de mieux comprendre le sens qu'une personne donne à son expérience (Huberman & Miles, 2003 ; Karsenti & Savoie-Zajc, 2011 ; Strauss & Corbin, 1990).

Cette démarche de recherche est particulièrement intéressante pour la recherche en éducation, car elle rend accessible des résultats issus du terrain pour les participants et inscrit sa crédibilité et sa valabilité si les gens qui y ont contribué s'y reconnaissent (Karsenti & Savoie-Zajc, 2011). Le courant interprétatif adopte une perspective systémique et interactive, car il s'inscrit dans la réalité des individus et tient compte du contexte, de la temporalité et de la culture du milieu des personnes.

La visée de la démarche consistant à une compréhension systémique et globale (Miles & Huberman, 2003) est principalement *herméneutique*, puisqu'elle cherche à donner du sens à des phénomènes humains en mettant en évidence « les significations données par les acteurs aux actions dans lesquelles ils s'engagent (Paquay, 2006, p. 25). Dans le cadre de notre recherche, nous cherchons à comprendre quels sont les empêchements que les enseignants ressentent dans le cadre de leur travail et dans quelles conditions organisationnelles de la classe celles-ci s'exercent. C'est en examinant le sens que les professionnels donnent à leurs conduites que nous pourrions identifier les mécanismes et leurs actions dans le contexte de leur travail ordinaire.

L'approche qualitative offre des caractéristiques de méthodes de recueil de données très diverses telles que l'entretien, l'observation, l'analyse de documents, d'images, de films, etc. « Les objets ou phénomènes humains appréhendés par les méthodes qualitatives sont (en général) uniques, c'est-à-dire non reproductibles. [...] Ce qui caractérise les techniques de recueil, c'est l'implication du chercheur dans le maniement de la technique qu'il utilise. » (Mucchielli, 2009, p. 205).

Définir l'approche qualitative est un exercice difficile, car les définitions sont nombreuses et multiples. Nous avons ainsi décidé de nous baser sur les travaux de Potter (1996, cité par Karsenti & Savoie-Zajc, 2011, pp. 126-127) qui ont permis de regrouper les définitions de la recherche qualitative/interprétative en cinq catégories :

1. La catégorie des définitions formelles
2. La catégorie des définitions de contrastes : ce sont des définitions qui se distinguent de l'épistémologie du paradigme positiviste
3. La catégorie des définitions qui regroupe les différentes typologies ou types de recherches
4. La catégorie des définitions qui caractérise les procédures ou séries d'opérations à effectuer durant la recherche
5. La catégorie mettant l'accent sur les finalités de la recherche

Nous choisissons volontairement de citer et développer une définition appartenant à la quatrième catégorie, car se basant sur les procédures et les différentes opérations à effectuer, elle nous permettra de mieux saisir la suite du développement de notre méthode ainsi que des différentes étapes de notre recherche. Voici les opérations procédurales définies par Paillé (2009a) :

1. la recherche menée comprend presque toujours un contact personnel et prolongé avec un milieu ou des gens et une sensibilité accordée à leur point de vue (ou perspective, expérience, vécu, etc. ;
2. la construction de la problématique demeure large et ouverte ;

3. le design méthodologique n'est jamais complètement déterminé avant le début de la recherche en tant que telle, mais évolue, au contraire, selon les résultats obtenus, la saturation atteinte, le degré d'acceptation interne obtenu ;
4. les étapes de collecte et d'analyse des données ne sont pas séparées de manière tranchée, se chevauchant même parfois ;
5. le principal outil méthodologique demeure le chercheur lui-même à toutes les étapes de la recherche
6. l'analyse des données vise la description ou la théorisation de processus et non la saisie de « résultats » ;
7. finalement, la thèse ou le rapport de recherche s'insère dans un espace dialogique de découverte et de validation de processus et non pas dans une logique de preuve (p. 219).

En guise de synthèse, nous pouvons encore rajouter que l'approche qualitative/interprétative est « une forme de recherche qui exprime « des positions ontologiques (relatives à la vision de la réalité) et épistémologiques (associées aux conditions de production du savoir) particulières dans la mesure où le sens attribué à la réalité est vu comme étant construit entre le chercheur, les participants à l'étude et même les utilisateurs des résultats de la recherche ». (Karsenti & Savoie-Zajc, 2011, p. 128). Nous avons respecté les étapes de la recherche qualitative et avons produit un « savoir objectivé » validé par les participants de notre recherche, mais nous sommes également conscients du caractère dynamique, évolutif et contextuel de sa production, c'est pourquoi il est important de lire les résultats avec cette juste distance qui permet sa validation. Nos résultats apportent une compréhension particulière à un phénomène humain et social singulier et ne cherche pas à en généraliser des finalités explicatives. Il s'agit maintenant de définir les autres approches de notre méthode, car l'approche qualitative est avant tout technique (Charmillot & Dayer, 2007). Nous allons développer ci-dessous d'autres dimensions (épistémologique, théorique et morphologique) de la méthodologie (*ibid*, 2007).

#### 6.1.2. Une approche inductive et de théorisation ancrée

Notre recherche s'inscrit dans une démarche inductive, issue du courant nommé « *grounded theory* » dans son appellation d'origine anglo-saxonne. La démarche ancrée (Glaser & Strauss, 1967 ; 2010) se distingue par le fait qu'elle présuppose un retour constant et une comparaison entre les données empiriques récoltées et le produit de l'analyse. Ce processus itératif est le « principe central dans l'analyse de donnée » (Guillemette, 2006, p. 33). Au lieu de partir de concepts théoriques prédéfinis et de les « plaquer » sur les données empiriques recueillies, le chercheur inverse le processus et s'ouvre « à l'émergence d'éléments de théorisation ou de concepts qui sont suggérés par les données du terrain. (*ibid*, 2006, p. 33). Au moment où les données n'apprennent plus rien de

nouveau, le principe de la démarche arrive à « saturation » (Glaser & Strauss, 1967, 2010). Une théorie est ensuite « fondée » par la validation progressive de ces liens entre la récolte de données et l'élaboration conceptuelle émergente. Cela implique que l'analyse se développe au fur et à mesure de la recherche et s'ajuste constamment aux données du terrain.

Il s'agit ici de préciser que cette approche est celle définie par Glaser et Strauss en 1967. Celle-ci s'est fait progressivement connaître et deviendra « le porte-étendard du mouvement de la recherche qualitative » (Paillé & Mucchielli, 2016 p. 28). Toutefois, elle subira quelques évolutions et précisions et notamment après les années 1980 où les chercheurs ont discuté la mise en pratique peu aisée de certains de ses aspects et notamment la « prétention de pouvoir générer une théorie » (*ibid*, p. 28). C'est pourquoi, petit à petit certains chercheurs à travers le monde (P.E. Brott, K. Charmaz, A. E. Clarke, D. Demazière et C. Dubar, I. Dey, K. Henwood et N. Pidgeon, J.-C. Kaufmann, A. Laperrière, cité par Paillé & Mucchielli, 2016, p. 28) se sont emparés de la méthode et l'on progressivement adaptée.

Nous nous situons, pour notre recherche, dans une démarche que Paillé (1994) définit avant tout comme une méthode d'analyse et d'interprétation des données qui est *ancrée* et qu'il appellera *analyse par théorisation ancrée*. C'est une analyse qui vise à « générer inductivement une théorisation au sujet d'un phénomène culturel, social ou psychologique, en procédant à la conceptualisation et la mise en relation progressives et valides de données empiriques qualitatives » (Mucchielli, 2009, p. 206). C'est donc surtout la méthode d'analyse qui est « ancrée » (*grounded* dans son appellation anglophone), « enracinée » ou « émergente » dans les données empiriques du terrain (Paillé & Mucchielli, 2016, p. 29). Paillé (1994) préfère également parler de *processus d'analyse par théorisation ancrée* plutôt que de chercher à générer une *théorie ancrée*, car il trouve l'objectif ambitieux et s'inscrit dans l'idée de décrire un processus jamais tout à fait accompli qui est celui de la *théorisation*.

Il nous paraît important de saisir ce que signifie le terme de « théorisation » afin de bien comprendre où se situent les résultats de la recherche. La théorisation comme processus et résultat de la recherche inductive désigne l'élaboration d'une compréhension nouvelle d'un phénomène. Elle n'est pas « une fin en soi mais plutôt l'état dans lequel se trouve, à un moment donné, une élaboration théorique donnée » (Mucchielli, 2009, p. 207). Voici une définition précise et éclairante proposée par Mucchielli (2009) :

Théoriser, ce n'est donc pas uniquement, à strictement parler, produire une théorie, c'est, déjà amener des phénomènes à une compréhension nouvelle, insérer des événements dans des contextes explicatifs, lier dans un schéma englobant les acteurs, interactions et processus à l'œuvre dans une situation éducative, organisationnelle, sociale, etc. Théoriser, c'est, en même temps, s'acheminer vers cette compréhension, contextualisation ou mise en relation. L'analyse qualitative de théorisation n'est pas une



technique pour l'édification d'un résultat mais bien une méthode au service d'une activité. Quelle que soit l'ampleur de cette activité, le produit doit toujours être ancré (*grounded*) dans les données empiriques. Le matériau empirique est à la fois le point de départ de la théorisation, le lieu de la vérification des hypothèses émergentes, et le test ultime de la validité de la construction d'ensemble. (p. 207)

Une caractéristique importante de la démarche par théorisation ancrée se dessine également dans le rapport qu'entretient le chercheur avec les cadres théoriques pré-existants à son objet de recherche ainsi que les savoirs qu'il possède antérieurement à son étude. Guillemette (2006, p. 38) propose « de s'ouvrir » aux données alors que Strauss & Corbin (1998, cité par Guillemette, 2006, p. 38) préconisent de les « écouter ». Dans les deux cas, il s'agit d'une invitation à la capacité du chercheur de s'ouvrir au maximum à ce qui peut émerger et éviter de les cataloguer au travers du filtre du sens commun et des idées préconçues. A ce propos Maulini (2019, p. 30) nous rappelle que : « l'étude des pratiques – leur observation comme leur analyse ou leur modélisation – gagne à se détacher des présupposés normatifs des chercheurs concernés ». C'est un principe qui s'applique à toutes les étapes de la recherche et a fortiori au moment de l'analyse, car son principe repose justement dans la capacité du chercheur à faire ressortir les données telles qu'elle se montrent à lui et non à les formaliser et les enfermer telles qu'il pourrait le souhaiter. Paillé et Mucchielli (2016) rappellent que le travail d'analyse doit suivre quelques principes de référence et des règles afin de ne pas se risquer à un travail de ré-écriture personnelle déconnectée des faits observés et/ou rapportés. Ces deux auteurs précisent également qu'il est important de tenir compte de la relation qui va s'établir entre le chercheur et les données et que le travail d'analyse va engendrer une vraie « conversation » (p. 119) qui va permettre à l'analyste « d'accéder aux parts de lui révélées par l'autre, de déployer la sensibilité théorique et expérientielle éveillée par le monde » (p.119) :

L'analyse qualitative, en tant que projet de compréhension et d'interprétation, comprend des opérations de l'esprit et repose sur des rencontres interactives qui forcent l'admiration, tant parce qu'elles sont une magnifique illustration de l'intelligence et de la sensibilité humaines que parce qu'elles supposent et nécessitent le respect de l'Autre et l'entrée en relation avec lui. Cette relation avec soi et avec l'Autre autour d'un texte ou d'une vie à comprendre ne suit pas une logique simple, linéaire ou timorée, elle suppose d'emblée que le sujet-analyste est une personne dont la présence est prédonnée, avec ce que cela implique d'attentes et de préjugés légitimes, tant sur le plan personnel que disciplinaire, historique, politique ou théorico-conceptuel. Ces éléments prédonnés sont non seulement inévitables, mais fondateurs d'une interprétation qui ne sera ni anonyme, ni orpheline, mais au contraire incarnée et héritée, d'une tradition, d'une perspective assumées en tant qu'arrière-fond de l'acte d'interprétation. (p. 119)

### 6.1.3. Une approche compréhensive

La perspective compréhensive s'inscrit dans une logique épistémologique qui inscrit les acteurs sociaux non pas comme simples « instruments » porteurs d'une réalité sociale, mais au contraire comme des « producteurs actifs du social, dépositaires d'un savoir important qu'il s'agit de saisir de l'intérieur [...] » (Kaufmann, 2016, p. 24). Cette approche compréhensive, parce qu'elle rompt avec le postulat objectiviste qui prétend à un rapport avec le réel « dont les structures sont stables, indépendantes de l'observateur et accessibles à son investigation » (Berthelot, 1990, cité par Schurmans, 2009, p. 95) va nécessiter selon Schurmans (2009) de définir trois points majeurs qui sont les conséquences de son postulat : le rapport du chercheur à son objet, le lien entre la recherche et l'intervention et enfin le statut du matériau fondamental qu'est le langage.

L'épistémologie de la compréhension s'inscrit dans une volonté de prendre en compte le chercheur dans la construction de ce qu'il étudie. L'identité du chercheur est liée à son histoire et son expérience dans une collectivité. Il est donc lui-même un acteur social dynamique en implication directe avec le milieu qu'il étudie et avec lequel il interagit. Ainsi « cela signifie que quel que soit son objet d'étude et quelles que soient ses techniques méthodologiques, sa démarche, tout à la fois, l'affecte lui-même, affecte autrui, et affecte le monde auquel il participe » (Schurmans, 2009, p. 95). Cifali (2018) rejoint cette posture interprétative engagée du chercheur et le précise ainsi :

La justesse d'interprétation vient de l'effet, sur une situation donnée, de ma compréhension : effet de transformation, de structuration, d'évolution, de changement, de capacité d'élaboration. [...] Il n'y a d'interprétation que coconstruite lorsque nous avons affaire à du vivant. Elle est nôtre dans le sens où elle n'a été possible que par la présence, les paroles, les gestes, les silences, les absences d'un ou de plusieurs autres ; dans le sens où sa justesse vient d'un effet de transformation sur nous et la situation que nous partageons. (p. 139-140).

Schurmans (2009) se prononce également sur le fait que la posture compréhensive articule nécessairement la recherche et l'intervention. Elle précise que cela soulève des questions éthiques dans l'engagement du chercheur vis-à-vis de son objet de recherche. Les questions éthiques touchent également au projet de connaissance développée et questionnent la possibilité de constituer un support d'appropriation éventuel pour les acteurs. Enfin, elle met en lumière l'importance apportée au langage et relève son « statut de médium de l'intercompréhension » (p. 95) :

Du point de vue de la compréhension, le rapport au monde, singulier et collectif, ne peut en effet être considéré sous l'angle de la véracité : il est tel qu'il s'expérimente, c'est-à-dire tel qu'il émerge dans le souvenir, se dit, s'élabore, se confronte à la diversité, se modifie, se réactualise. (p. 96)

L'approche compréhensive permet « d'apprendre à construire l'objet scientifique dans toutes ses dimensions » (Kaufmann, 2016, p. 15) ; c'est pourquoi cet auteur fait une analogie au monde

artisanal en se référant à « l'artisan intellectuel » (*ibid*, p.14-15). Ce chercheur se met en quête non pas simplement d'un savoir brut au travers des données, mais il est tout à la fois : « homme de terrain, méthodologue et théoricien, et refuse de se laisser dominer ni par le terrain, ni par la méthode, ni même par la théorie quand elle est dogmatique. » (*ibid*, p.15).

Enfin, l'approche compréhensive peut utiliser plusieurs outils méthodologiques telle que l'entretien « support d'exploration » ou l'entretien comme « technique de recueil d'information » pour une mesure. C'est pourquoi la méthode de l'entretien compréhensif n'est pas toujours employée de la même manière pour les chercheurs, car « chaque enquête produit une construction particulière de son objet scientifique » (Kaufmann, 2016, p. 17). Cette multiplicité des méthodes doit simplement être rendue explicite par le chercheur afin de saisir à quel endroit il se situe et quels sont ses instruments d'exploration. Nous découvrirons et préciserons nos outils méthodologiques dans la partie 6.3 de la récolte des données.

## **6.2. L'échantillonnage**

Dans la cadre de cette recherche qualitative, l'« échantillonnage de convenance » (Patton, 2015) est composé de six enseignants primaires du canton de Vaud, dont deux sont des personnes que je connais personnellement. Tous sont des enseignants de classes 1 à 8, titulaires d'une maîtrise de classe et distribués dans le canton. Ces enseignants sont issus, selon les caractéristiques établies par les recherches d'Huberman (1989), de la période de mi-carrière, correspondant à un temps établi de minimum sept ans à maximum de vingt-cinq ans d'expérience. Une de nos enseignantes a plus de trente ans d'expérience et nous l'avons gardée bien qu'elle soit dans la phase de « fin de carrière ». Ce qui nous est apparu comme très important était d'éliminer les possibles effets de la « phase de tâtonnement » des enseignants novices (Huberman, 1989 ; Opinel, 2002), et nous nous sommes concentrés sur les enseignants experts uniquement (Chouinard, 2009).

Notre « échantillon » se veut être « exemplaire » plutôt que « représentatif », c'est-à-dire que nous avons choisi des informateurs qui ne représentent pas une « stabilité » revendiquée par un échantillonnage standard. Les critères habituels d'âge, de situation familiale, de résidence, de lieu et contexte de travail sont « moins opérants » dans le cadre de la recherche qualitative (Kaufmann, 2016, p. 40). Toutefois, pour la bonne compréhension de la démarche, il est important de pouvoir

situer qui ils sont et comment nous les avons rencontrés. Nous présentons ci-après les participants à la recherche ainsi que les conditions de leur rencontre.

### *6.2.1. Description des participants*

Sur les six sujets participant à notre étude, deux font partie de notre cercle privé. Ce sont Amandine<sup>6</sup> et Fabienne. Amandine est une enseignante chevronnée qui a été l'enseignante de notre fils en classe enfantine. Nous avons développé un contact cordial qui au fil des années est devenu amical. C'est ainsi tout naturellement que nous l'avons approchée pour participer à cette recherche. Elle s'est montrée enthousiaste et a accepté de nous ouvrir sa classe durant deux jours et de se rendre disponible pour les entretiens au nombre de deux (cf. chapitre 6.3). Amandine enseigne au 1 cycle primaire (1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> primaire). Fabienne, enseignante au 1 cycle également (3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> Primaire), est une amie proche depuis vingt-cinq ans. Elle a enseigné à tous les degrés de la scolarité primaire. Cela fait maintenant quelques années qu'elle enseigne dans ce même degré. Elle a accepté ma présence pour me soutenir dans ma démarche de recherche. Pour trouver les quatre autres enseignants, nous avons demandé à notre entourage professionnel des contacts qui pourraient potentiellement être intéressés à participer à une recherche. Nous les avons contactés par courriel et avons présenté notre objet de recherche ainsi que nos conditions de récolte de données, car celles-ci sont mixtes et demandent aux enseignants de nous ouvrir les portes de leur classe, d'accepter notre présence auprès d'eux durant deux jours de leur enseignement et de prévoir également deux moments dévolus aux entretiens, prévus en fin de journée. C'est ainsi que Béatrice, Catherine, Danielle et Émile ont répondu favorablement à notre demande et se sont engagés à participer à notre recherche. Voici ci-dessous, un tableau de synthèse, présentant les sujets retenus ainsi que leur fonction et une brève description de leur contexte de travail.

---

<sup>6</sup> Tous les prénoms sont des prénoms d'emprunts.

**Tableau 1.** Six enseignants primaires vaudois

Nom d'emprunt	Fonction et années d'expérience	Description du contexte de travail
Amandine	Enseignante primaire 1-2 P, 25 ans d'expériences professionnelles	Amandine travaille dans une commune du canton de Vaud d'environ 20'000 habitants. <i>L'école de l'établissement auquel elle appartient contient moins de 10 classes.</i>
Béatrice	Enseignante primaire 3-4 P, doyenne, praticienne formatrice, 6 ans d'expériences professionnelles	Béatrice travaille dans une commune du canton de Vaud d'environ 10'000 habitants. <i>L'école de l'établissement auquel elle appartient contient environ 20 classes.</i>
Catherine	Enseignante primaire 5-6 P, praticienne formatrice, 35 ans d'expériences professionnelles	Catherine travaille dans une commune du canton de Vaud d'environ 2000 habitants. <i>L'école de l'établissement auquel elle appartient contient moins de 10 classes.</i>
Danielle	Enseignante primaire 5-6 P, praticienne formatrice, 25 ans d'expériences professionnelles	Danielle travaille dans une commune du canton de Vaud d'environ 600 habitants. <i>L'école de l'établissement auquel elle appartient contient moins de 5 classes.</i>
Émile	Enseignant primaire 7-8P, 6 ans d'expériences professionnelles	Émile travaille dans une commune du canton de Vaud d'environ 5000 habitants. <i>L'école de l'établissement auquel il appartient contient environ 30 classes.</i>
Fabienne	Enseignant primaire 3-4P, 26 ans d'expériences professionnelles	Fabienne travaille dans une commune du canton de Vaud d'environ 8000 habitants. <i>L'école de l'établissement auquel elle appartient contient moins de 10 classes.</i>

### 6.2.2. Présentation du sujet de l'étude aux participants et bascule de la recherche

Lorsque j'ai démarré ma recherche, j'ai abordé les participants en leur présentant mon sujet de recherche qui abordait « le sentiment d'empêchement au travail et la perception du rôle des enseignants vaudois ». Pendant toute la phase de la préparation du canevas que nous avons présenté au collège des docteurs de l'Université de Genève de 2017 à 2019, nous avons travaillé

sur ces concepts centraux que sont « l'empêchement au travail » et « la perception du rôle ». Notre intérêt de recherche portait donc sur ces deux concepts centraux et la préparation de nos entretiens compréhensifs semi-dirigés ainsi que notre prise de données par la technique du « *shadowing* » (cf. chapitre 6.3.2) ont été orientés par cet objectif premier. Lors de la prise de données durant l'année 2018-2019, nos deux concepts ont guidé la prise de contact avec nos participants, la préparation du guide de l'entretien et tout le démarrage de la première phase d'analyse.

Ce n'est qu'au moment du long travail d'analyse que nous avons réalisé, après maints et maints questionnements et travail de « catégorisation » et de « mise en relation » (Paillé, 1994, p. 153), que notre deuxième concept (la perception du rôle) n'apportait pas d'éléments nouveaux face au premier concept retenus (les empêchements ressentis). En effet, nous nous sommes aperçus que les rôles décrivent des conduites et que celles-ci se rapportaient au travail réel ainsi qu'au travail idéal déjà décrit dans le rapport à l'empêchement. C'est pourquoi, après avoir observé, analysé et mis en relation les catégories émergentes de l'analyse, nous avons opté pour un choix qui peut sembler périlleux mais qui dans la démarche de recherche inductive par théorisation ancrée dans laquelle nous nous situons, prend tout son sens : nous avons pris la décision de modifier nos hypothèses premières et donc l'angle de la recherche. Ce choix judicieux, issu de l'analyse de nos premiers résultats a orienté de nouvelles questions de recherche liées cette fois au concept de « l'organisation du travail scolaire » qui est apparu comme prégnant dans les résultats. Cette décision a été prise durant l'année 2021.

Il est ainsi important de considérer que les entretiens ainsi que les notes d'observations sur le terrain recueillies ont été pensés avec nos deux premiers concepts (l'empêchement et les rôles). Au moment de la découverte de la pertinence de la prise en compte de « l'organisation du travail scolaire », nous avons à nouveau repris le travail d'analyse et reconsidéré nos données et leurs traitements à la lueur de cet autre concept (l'empêchement et l'organisation du travail scolaire). Il aurait été particulièrement intéressant de retourner sur le terrain et de pouvoir affiner nos résultats par une autre série d'entretiens. Malheureusement la réalité du contexte de notre recherche et la temporalité dans laquelle celle-ci s'est déroulée nous a empêché de faire cette deuxième prise de données. Toutefois la quantité de matériel recueilli avec notre méthode mixte, ainsi que nos souvenirs et le contrôle de nos participants sur les résultats de l'analyse nous permet d'avancer que nous sommes arrivés au bout de la démarche d'analyse jusqu'à la saturation du matériel demandé par notre méthode et avons respecté « la théorisation en progression » (Paillé & Mucchielli, 2016, p. 316).

Voyons maintenant plus en détail dans le chapitre suivant comment nous avons récolté notre matériel.

### 6.3. La récolte des données : des techniques mixtes

Pour la récolte des données, nous avons privilégié deux techniques : l'entretien d'auto-confrontation compréhensif semi-directif (Kaufmann, 2016) et la technique du « *shadowing* » et celle de l'observation participante (Vasquez, 2013). Nous commençons par détailler les entretiens et leurs spécificités, puis nous précisons la méthode de l'observation participante dans un contexte de « *shadowing* ».

#### 6.3.1. Entretiens d'auto-confrontation, compréhensifs et semi-directifs

Nous avons procédé à douze entretiens d'auto-confrontation compréhensifs et semi-directifs (Kaufmann, 2016) avec nos six enseignants.

Nous qualifions nos entretiens d'auto-confrontation, car nous avons demandé à nos enseignants de nous signaler durant chaque séquence d'enseignement (d'une période de quarante-cinq minutes à une heure et demie) les épisodes où ceux-ci ont ressenti un écart entre ce qu'ils ont fait et ce qu'ils auraient aimé faire, sur les frustrations subies, les malaises ou les épreuves rencontrées. Dans le même temps, nous étions dans la classe et notions les détails du déroulement des moments signalés afin de pouvoir mettre en contexte l'événement signalé lors de l'entretien compréhensif qui s'est déroulé pour chaque enseignant à la fin de leur journée de travail.

La consigne donnée aux enseignants était la plus large possible afin qu'ils puissent nous signaler facilement « le malaise ressenti, la contrariété ou l'épreuve » sans devoir réfléchir au caractère empêché ou pas de leur action. Nous attendions de leur part un signe de la main sur lequel nous nous étions entendus et s'ils avaient le loisir de le faire, de venir vers nous pour nous communiquer le désir de noter l'événement et d'y revenir lors de l'entretien.

La ligne directrice de nos entretiens est donc l'auto-confrontation de nos enseignants aux divers moments qu'ils nous ont signalés. La difficulté et la limite de cette démarche réside dans le fait que nous ne pouvions pas savoir à l'avance si la consigne allait être suivie, ni ce qu'elle aurait pu provoquer comme résistances, craintes ou mécompréhension chez nos enseignants. Finalement, nous avons fait preuve de confiance envers la méthode qui se veut « souple, variable et évolutive » (Kaufmann, 2016, p. 25). Ainsi les entretiens ont pris la forme d'une « conversation », brisant la

hiérarchie établie par un questionnement trop dirigé comme le préconise Kaufmann (2016) sans en oublier l'équilibre et les rôles différents qui sont à maintenir par l'enquêteur :

Le but de l'entretien compréhensif est de briser cette hiérarchie, le ton à trouver est beaucoup plus proche de celui de la conversation entre deux individus égaux que du questionnement administré de haut. Parfois, ce style conversationnel prend réellement corps, le cadre de l'entretien est comme oublié : on bavarde autour du sujet. De tels moments indiquent que l'on a réussi à provoquer l'engagement et jouent un rôle positif de respiration, pour l'enquêteur comme pour l'enquêté. Ils ne doivent toutefois pas durer trop longtemps, au risque de déstructurer l'entretien, qui dérive vers un échange mou. [...] L'entretien est un travail, réclamant un effort de tous les instants. L'idéal est de rompre avec la hiérarchie sans tomber dans une équivalence des positions : l'enquêteur est maître du jeu, il définit les règles et pose des questions. (p. 47)

Voici ci-dessous la question qui était posée à nos enseignants en amont de la journée de travail. Cette consigne, nous l'avons présentée à nos enseignants, discutée et explicitée en cas de besoin avant le démarrage de la journée de classe. Elle se trouvait également sur un support papier que nous avons, volontairement et en accord avec eux, déposé sur leur pupitre :

*Veillez nous signaler, svp, par un geste de la main, un regard entendu ou en nous le communiquant verbalement, tous les moments durant la séquence d'enseignement où vous vous sentez contrarié dans l'activité, où quelque chose vous déplaît et/ou ne se déroule pas comme vous le souhaitez, lorsque vous sentez une différence entre ce que vous aviez prévu de faire et ce que vous faites finalement.*

Puis lors de l'entretien, nous avons suivi en fonction des situations signalées, le déroulement prévu dans notre questionnaire qui se voulait volontairement concis et bref. Notre souhait était de pouvoir nous mettre dans une situation d'écoute intense et de saisir au cours de l'entretien une idée intéressante et de pouvoir la développer sans nous sentir contraint par un questionnaire trop dirigé. Nous avons veillé à ce que l'enseignant se sente en sécurité et avons expliqué toutes les étapes de notre démarche. Les enseignants pouvaient également avoir accès à nos notes de terrain s'ils le souhaitaient afin que tout soit fait en transparence. Nous avons fait preuve d'empathie envers les personnes et nous sommes montrés curieux, ouverts afin de permettre un échange le plus franc et le plus respectueux possible. Nous sommes conscients des difficultés et des résistances que ce type de démarche peut engendrer, c'est pourquoi, parfois nous n'avons pas insisté sur certains points soulevés par nos enseignants sentant qu'ils ne souhaitaient pas répondre plus en détail à ces « empêchements ou contrariétés ressentis ». Voici un exemple tiré de l'entretien n°1 de Catherine aux lignes 792-830, où nous avons préféré respecter le désir de ne pas en dire plus de notre enseignante :



**Enquêtrice**

Cet après-midi, alors il y a eu plein d'activités. Vous étiez occupée et vous n'êtes pas venue me signaler un empêchement.

**Catherine**

Non, j'avais pas le temps là (rires).

**Enquêtrice**

Vous n'aviez pas le temps. Puis après vous êtes venue vers moi et vous m'avez dit : « Bon et bien voilà quoi. Il y avait pas vraiment des empêchements, c'est le métier, quoi. ». « Parce qu'il y avait un peu... », vous avez dit plusieurs fois : « il y avait un peu ... », et finalement vous avez relevé que : « Ah les enfants, ils sont fatigués ». Vous avez dû un peu les recadrer.

**Catherine**

Ouais.

**Enquêtrice**

Et puis quand vous m'avez dit : « Voilà, c'est le métier. » Qu'est-ce que vous vouliez dire en fait avec cette idée de « c'est le métier, quoi » ? C'est intéressant de dire ça.

**Catherine**

Eh bien oui, il y a des moments où les enfants sont fatigués, ça se passe peut-être pas aussi idéalement bien que c'est... que vous l'aviez prévu peut-être un peu plus calme, peut-être qu'ils auraient été... il y aurait eu un échange un peu plus facile. **Mais dans l'ensemble, j'étais étonné de voir la richesse et le raisonnement qu'ils ont pu avoir. Et puis, les bonnes idées sur ces « droits des enfants ». J'ai trouvé qu'ils ont été loin et puis que la plupart des groupes avaient trouvé des supers idées.**

**Enquêtrice**

Donc, en fait, vous vous en accommodez grâce à la richesse des propos ?

**Catherine**

Tout à fait.

**Enquêtrice**

Vous étiez plus centrée finalement sur la richesse des échanges ?

**Catherine**

Exactement, mais oui, mais oui.

Dans ce moment de l'entretien, nous avons senti que Catherine ne souhaitait pas développer plus en détail les questions de dérégulation liées à l'indiscipline. Elle marque par le sens de son discours et le ton employé qu'elle ne souhaite pas particulièrement développer ce moment. Elle met en avant le fait que, malgré ce « *moment où les enfant sont fatigués* » et qui ne se pas « *pas aussi idéalement bien que vous l'aviez prévu* », le travail des enfants est riche et le raisonnement est bon. Elle met donc

l'accent sur des éléments positifs qui se sont déroulés au lieu des éléments « contrariés » que nous cherchons à soulever. Nous avons préféré respecter ce signal plutôt que d'insister. Ces « choix » de la part de nos informateurs, nous devons les respecter et toute la délicatesse de l'enquêteur doit se montrer dans la compréhension des moments que l'on pourrait désigner comme « fragiles » qui peuvent se manifester dans ces échanges.

Nous avons auto-confronté les enseignants aux empêchements signalés mais également parfois à certains événements non signalés comme tels mais qui nous ont interpellés lors de nos observations en classe. Cela nous a permis soit de mettre un empêchement en lumière soit de constater que notre observation dépendait d'un autre élément lié à l'activité et qui n'était pas contrarié. Cette manière de procéder a enrichi nos observations et nos débats.

Notre grille d'entretien est constituée de sept questions volontairement centrées sur les empêchements et qui n'abordent pas directement le concept de rôle (nous rappelons que lors de la récolte de données, nous étions encore intéressée par le concept de rôle) que nous trouvions trop abrupte et limitant d'insérer tel quel dans le questionnaire mais que nous avons abordé systématiquement lors des entretiens. Nous souhaitons que la grille reste « souple et soit un simple guide pour faire parler les informateurs autour du sujet » (Kaufmann, 2016, p. 43). Parfois nous ne l'avons pas suivie du tout comme dans l'entretien d'Amandine, car elle nous est apparue comme trop rigide au vu de la manière dont s'est déroulée l'entrevue. Nous avons ainsi préféré suivre la dynamique qui s'est installée naturellement- « plus riche que la simple réponse aux questions » (Kaufmann, 2016, p. 44) - et qui s'est révélée être la bonne démarche, car l'entretien est foisonnant d'informations.

Voici, ci-dessous, notre grille d'entretien :

Mise en contexte : « Vous m'avez signalé que.... au moment....(décrire le moment) .... »

Que vous êtes-vous senti précisément empêché de faire ?

Qu'avez-vous ressenti sur le moment ?

Et maintenant lorsque nous l'évoquons ?

Comment avez-vous fait pour faire face à cette contrainte, cette contrariété ?

Quelle est selon vous la cause de cette difficulté ?

Dans quelle mesure cela aurait pu être évitable ?

Vous êtes-vous senti piégé par cette difficulté ou pensez-vous qu'il aurait été possible de faire autrement ?

L'ordre des questions ainsi que leur formulation se sont ainsi parfois modifiés en fonction du déroulement de l'entretien, de la spontanéité du récit et de ce qui avait été déjà dit dans la dynamique de l'entretien.

### 6.3.2. L'observation participante et la technique de « shadowing »

Pour accéder aux empêchements ressentis, nous avons choisi d'utiliser également une autre technique de récolte de données : nous avons effectué ces observations de manière participante, *in situ*, selon la technique du *shadowing* :

- L'observation participante est un dispositif de recherche caractérisé par une période d'interactions sociales intenses entre le chercheur et les sujets, dans le milieu de ce dernier (Lapassade, 2002). « L'observateur participant s'occupe essentiellement de regarder, d'écouter et de converser avec des gens, de collecter et de réunir des informations » (*ibid.*). Le terme *participant* indique « le mode de présence du chercheur au sein du milieu observé » (Peretz, 1998, cité par Lapassade, 2002). Mon type d'observation pourra être qualifié de périphérique (Adler & Adler, 1987, cité par Lapassade, 2002 ; Soulé, 2007), car notre rôle ne sera pas actif dans les situations étudiées, notre implication sera modérée.
- La technique du *shadowing* (Vasquez, 2013) est une démarche d'observation mobile, qui permet de mieux saisir la continuité des actions d'un sujet dans un environnement donné. Le fait que le chercheur devienne « l'ombre » du sujet observé permet une meilleure compréhension de la réalité professionnelle. McDonald (2005, cité par Vasquez, 2013) préconise cette approche « comme manière de comprendre les rôles des acteurs organisationnels et leurs visions du monde » (p. 71). Elle offre une lecture privilégiée pour comprendre des pratiques de travail et les interprétations qu'en font les acteurs à partir de leurs propres expériences (Vasquez, 2013).

Ce dispositif nous a permis de suivre les enseignants durant deux jours consécutifs du matin à leur arrivée à l'école jusqu'au soir lors de leur départ à la maison. Nous n'avons pas accédé directement au travail que l'enseignant effectue chez lui et dans ses déplacements, mais nous y avons fait parfois référence dans nos interactions.

Les observations se sont faites à partir de prise de note : nous avons averti en amont les enseignants de ce travail et nous sommes assurés que notre visibilité dans cet exercice ne leur pose pas problème (les enseignants ont pu accéder à nos notes s'ils le souhaitaient ; aucun ne nous l'a demandé). Nous avons consigné ce que nous avons observé et ce que nous avons jugé pertinent, mais comme précisé auparavant, nous avons proposé aux enseignants eux-mêmes de nous signaler les moments

clés sur lesquels nous pourrions revenir lors des moments d'auto-confrontation qui ont suivi chaque journée.

Cet instrument de récolte de données nous a permis d'accéder, non pas seulement à ce que *disent* les enseignants de leurs rôles et de leurs empêchements, mais également d'observer ce qu'ils *font* et de la manière dont ils se *comportent* dans leur quotidien professionnel. Cette posture du chercheur implique de l'implication et de la négociation, et soulève la question de l'intersubjectivité. Moeran (2007, cité par Vasquez, p. 85) parle d'un « détachement engagé », où l'oscillation entre engagement et détachement doit faire preuve de réflexivité. La démarche, si elle se veut rigoureuse, doit rendre compte de cet espace intersubjectif dans la récolte des données et l'analyse des résultats. Cette technique permet de récolter une grande quantité de données, souvent disparates et fragmentées. Il s'agit pour le chercheur de garder une posture « d'humilité méthodologique » (Law & Singleton, cité par Vasquez, 2013, p. 75), qui suppose de reconnaître que le travail réflexif doit être au cœur du projet. Tout matériau ne peut être récolté, et un « deuil de cet impératif de complétude » (Vasquez, 2013, p. 76) est opéré.

Les observations recueillies par *shadowing* nous ont permis de contextualiser les discours des praticiens et de dégager des tendances centrées sur les empêchements ressentis, sur les rôles perçus et in fine sur de nombreux éléments conditionnant l'organisation du travail scolaire mis en œuvre par nos enseignants.

### 6.3.3. La relation avec les sujets de la recherche

Raconter ce qui nous contrarie dans notre travail quotidien et le dévoiler à une inconnue n'est pas chose aisée. Nous avons donc veillé à mettre en confiance les participants de notre recherche en étant le plus transparent possible sur la démarche employée et nos intentions. Nous avons respecté la parole des uns et des autres dans les entretiens en veillant à garder une attitude neutre, non jugeante et bienveillante. Notre attitude était ouverte et sympathique.

Notre responsabilité éthique engagée, nous avons préféré renoncer à poser certaines questions lorsque nous sentions l'enseignant en tension plutôt que de le brusquer. Pour parvenir à « l'intimité affective et intellectuelle » (Kaufmann, 2016, p. 51) de nos interlocuteurs, nous avons mis de côté nos opinions et tenté de nous ouvrir à une écoute la plus attentive possible. L'exercice de l'entretien n'est pas aisé et nous pensons ne pas toujours l'avoir réussi, néanmoins nous avons toujours respecté nos interlocuteurs, reconnaissant de leur ouverture et gentillesse à notre égard, et avons écouté leurs paroles avec attention et intérêt.

#### 6.4. Le traitement des données

Après avoir recueilli douze entretiens d'une durée d'une heure à une heure trente, nous avons procédé à la retranscription intégrale des enregistrements. Nous avons également nos notes de terrain à disposition ainsi que le souvenir de nos observations. Puis nous avons procédé à l'analyse afin de répondre à nos questions de recherche.

Cette analyse s'est faite en « formant méthodiquement des regroupements à partir des données » en observant « quelles sont leurs régularités et quelles sont leurs variations » (Maulini, 2018, p. 46). L'analyse orientée par ces deux questions de fond posées l'une après l'autre permettent « dans un processus inductif remontant progressivement des occurrences observables à constituer, puis aux concepts, puis aux théories qu'elles permettent d'élaborer » (*ibid*, p. 46). Nous avons donc procédé par plusieurs étapes que la théorisation ancrée préconise (Mucchielli, 2009, p. 208-212) et que nous allons détailler ci-dessous :

- La codification

Cette première opération consiste à procéder à une lecture attentive des données recueillies et à en dégager l'essentiel sans encore réellement le qualifier de manière très précise. Les codes peuvent être des mots, des locutions, des phrases voire des paragraphes entiers (Miles & Huberman, 2003, p. 112). C'est une phase où le chercheur se pose des questions telles que : « *Qu'est-ce qu'il y a ici ? Qu'est-ce que c'est ? De quoi est-il question ?* » (Mucchielli, 2009, p. 208).

Cette première rencontre avec le texte évolue en fonction de la lecture des entretiens suivantes. En effet, chaque nouvelle découverte d'entretien va permettre de réajuster et de comprendre plus précisément et avec un angle de plus en plus aigu le premier texte découvert. C'est en observant certaines régularités puis des variations que les catégorisations de la deuxième étape vont émerger. C'est parce que notre deuxième sujet va développer le même point que le premier que celui-ci va retenir toute notre attention. Parfois c'est le phénomène inverse : c'est parce qu'un seul sujet développera un élément qu'aucun autre n'aborde que cet élément nous paraîtra significatif.

Nous avons commencé par coder nos données avec le logiciel InVivo. Mais très rapidement, cette manière de procéder nous est apparue comme un élément empêchant de « travailler au corps le texte », car nous nous retrouvions coincé par la logique du logiciel et

son design que probablement nous ne maîtrisons pas suffisamment pour travailler comme nous le souhaitons de manière fluide et sensée. Ainsi nous avons finalement procédé à un codage plus traditionnel « à la main » en utilisant des codes couleur, ce qui nous a facilité le travail.

- La catégorisation

Après la généralisation lors de la codification, l'activité d'analyse se concentre sur « la conceptualisation de l'objet qu'est la catégorisation » (Mucchielli, 2009, p. 209). C'est un niveau plus élevé de l'abstraction qui naît du maniement, de la mise en relation des données. Pour cette étape, les questions sont un peu différentes des premières : « *Qu'est-ce qui se passe ici ? De quoi s'agit-il ? Je suis en face de quel phénomène ?* » (ibid, p. 209).

« La génération de catégories représente en fait le point de départ d'un long travail conceptuel et d'adéquation empirique » (p. 209) nous précise encore Mucchielli (2009). C'est le moment où certains phénomènes se détachent et commencent à donner du sens en englobant les codes posés auparavant dans la première étape. Maulini (2018) insiste sur le fait que « le schème de la catégorisation appelle depuis longtemps celui de la distinction » (p. 46), cela nous indique que cette étape ne peut se faire sans une étape préalable qui est celle de la comparaison. Il précise ainsi que :

Catégoriser les constantes et les variables est à la fois le problème et la ressource d'une démarche inductive. En comparant terme à terme les données récoltées, l'analyse peut faire émerger tour à tour (voire simultanément) des analogies sur un fond de singularités et des différences sur un fond d'identités. (p. 47)

Pour Mucchielli (2009, p. 209) « l'analyse se complexifie, mais récompense appréciable, la description s'enrichit, les nuances apparaissent, la compréhension se raffine, la théorisation émerge tout en multipliant ses racines au niveau de l'ensemble du corpus ».

- La mise en relation

Ce que Maulini (2018) définit et considère déjà comme nécessaire à l'étape précédente, Paillé (1994) l'inscrit dans cette étape qu'il explicite comme étant la mise en relation *systématique* de cette opération déjà entamée précédemment. Ainsi les questions à se poser sont ici : *Ce que j'ai ici est lié avec ce que j'ai là ? En quoi et comment est-ce lié ?*

Cette étape peut aussi permettre de remettre en question des catégories et à éventuellement les repenser ou les modifier. Petit à petit l'émergence et les effets de ces mises en relation permettent au chercheur de « dépasser la simple mise en relation de catégories et commence à accéder à l'événement, à l'explication, à l'histoire » (Paillé, 1994, p. 168).

La mise en relation de notre corpus de données s'est opérée par induction croisée des régularités et de variations (Maulini, 2013). Les régularités, les constances ou *a contrario* les différences répétées nous ont permis de faire progressivement émerger des catégories au fil de notre analyse.

- L'intégration

« Étrangement, en analyse par théorisation ancrée, il arrive parfois que le plus difficile réside dans la détermination précise de l'objet d'étude » (*ibid*, p. 172). Cette étape, nécessaire et centrale est néanmoins difficile. Les questions à se poser sont : *Quel est le problème principal ? Je suis en face de quel phénomène général ? Mon étude porte en définitive sur quoi ?*

C'est exactement ce qui nous est arrivé lors de notre travail. Nous étions pourtant déjà arrivée à un stade avancé de notre analyse, lorsque nous nous sommes rendus à l'évidence d'une direction que nous n'avions pas prévue. Paillé (1994) le développe longuement dans cette étape et le qualifie ainsi : « Contrairement au modèle hypothético-déductif, l'analyse par théorisation ancrée peut mener le chercheur dans des directions qui n'étaient pas prévisibles au début de la recherche » (p. 172). Cet auteur propose de revenir sur les questions de recherche et de s'interroger à nouveau sur ce que nous voulions savoir à l'origine et quels étaient nos objectifs poursuivis. Il affirme qu'une recherche par théorisation ancrée bien menée reste rarement au cadre initial de la recherche et qu'il est normal que « l'investigation ait bifurqué en cours de recherche » (*ibid*, p. 172).

Cette étape nous a permis de délimiter le cadre de notre recherche, de dégager de nouvelles orientations et de modifier notre deuxième question de recherche en conséquence.

- La modélisation

Cette étape consiste à rendre explicite l'organisation « des relations structurelles et fonctionnelles qui caractérisent les phénomènes découverts » (*ibid*, p. 174) et mis en évidence à l'étape précédente au travers de nouvelles questions qui sont : *Quelles sont les propriétés du phénomène étudié ? Quels sont les antécédents du phénomène ? Quelles sont les conséquences du phénomène ? Quels sont les processus en jeu au niveau du phénomène ?*

Cette étape permet d'avancer que l'analyse a permis de cerner le problème, le phénomène central qui se trouve au cœur de la recherche.

Dégager les processus en jeu au niveau du phénomène, c'est plonger au cœur de la complexité de l'action, là où la dynamique l'emporte sur la structure, où les logiques s'affrontent, où les contradictions sont momentanément résolues dans une praxis. Il s'agit de rendre compte de l'évolution du

phénomène, de sa dynamique, de sa différenciation, des blocages qu'il subit, des reflux, des changements qui le traversent. (Paillé, 1994, p. 176)

Nous avons eu le sentiment de toucher à cette étape lorsque nous avons réussi au travers de la restitution des résultats de notre première enseignante et que nous avons saisi que nous pouvions tourner ceux-ci dans n'importe quel sens, il était impossible d'en dire plus ou de contrarier ce qui en était ressorti. Tout se tient, tout est logique et imbriqué. C'est une étape très saisissante et satisfaisante pour le chercheur, car elle mène directement à la dernière étape.

- La théorisation

Cette dernière opération est la résultante de toutes les autres si celles-ci se sont bien déroulées. Elle porte une valeur symbolique dans le sens où Muchielli (2009) dit d'elle qu'elle n'est pas « vraiment » une dernière étape mais qu'elle consolide toutes les autres. La construction argumentée, cohérente, modélisée du phénomène étudié et conceptualisé reflète le processus arrivé à son terme. Ce travail n'est jamais vraiment achevé, car les phénomènes étudiés sont souvent complexes et multidimensionnels.

Nous souhaitons conclure ce sous-chapitre du traitement de données par une synthèse qui nous semble bien rendre compte du travail décrit. Maulini (2018, p. 50) l'énonce ainsi :

Analyser est un acte à la fois technique, qui demande des manipulations et l'utilisation d'instruments divers (listes, tableaux, montage de séquences, compilation d'extraits etc.), mais aussi un acte que nous dirons théorique. La lecture du matériau n'est pas neutre, des opérations d'interprétation interviennent dès les premières étapes. Ces opérations sont orientées par les questions de recherche, mais aussi par la perspective d'avoir à formuler des résultats d'analyse. Les réponses que les données peuvent apporter n'apparaissent pas automatiquement ou mécaniquement. La manière d'organiser le matériau, de l'ordonner sont déjà des actes d'orientation et d'interprétation. Nous dirons même que plus le travail de traitement avance, plus les actes se rapprochent d'un exercice de catégorisation, de conceptualisation, de théorisation.

## **6.5. L'exposé des résultats**

Pour rendre compte de nos résultats, nous avons choisi de les écrire sous la forme d'un « récit » en racontant les « cas » par participant.



Le choix de notre rédaction, sous la forme de portraits *au cas par cas* dans la première partie de l'analyse puis sous la forme originale d'*inter-cas*, en les organisant selon les catégories émergentes dans la deuxième partie de l'analyse, est profondément liée « au mode de construction de l'objet » (Kaufmann, 2016, p. 116) issu de notre approche compréhensive. Nous avons tenté d'être le plus complet et précis possible dans la mise en évidence du contexte et des propos tenus par nos enseignants. Nos interprétations sont étayées par les données et c'est pourquoi des extraits du *verbatim* illustrent les arguments que nous construisons peu à peu dans les portraits.

Ainsi les résultats sont présentés selon une logique simple. Dans un premier temps, nous développons les portraits *au cas par cas*. Cette restitution de notre analyse permet de découvrir un à un les participants et de répondre petit à petit à nos deux questions de recherche. Chaque portrait est introduit par une description de l'enseignant qui informe le lecteur sur quelques éléments biographiques lui appartenant et offrant ainsi une meilleure compréhension et appréhension du participant à cette recherche. Cette vignette décrit le nombre d'années d'expériences de la personne, son parcours de formation, ses éventuels charges et responsabilités dans l'établissement etc. Au terme de chaque portrait, organisé par nos deux questions principales de recherche, se trouve une brève synthèse de ce que nous avons développé afin de se remémorer l'essentiel des éléments qui ont été mis en évidence.

Dans la deuxième partie de l'analyse, nous exposons les résultats issus de l'analyse *inter-cas*. L'organisation originale de la présentation des résultats est la résultante des catégorisations émergentes de l'analyse et permet au lecteur de mieux saisir ce que « l'induction croisée des régularités et des variations » (Maulini, 2017, p. 11) nous a permis de découvrir, de compléter au niveau de nos questions de recherche et de théoriser. Pour une bonne appréhension de notre résultat, nous accompagnerons le lecteur à nouveau dans l'organisation de l'analyse et certains de ces éléments organisateurs seront à nouveau précisés.

**PARTIE III.**  
**UNE DOUBLE ANALYSE :**  
**AU CAS PAR CAS, PUIS INTER-CAS**

## Chapitre 7.

### Analyse au cas par cas : portraits des six professionnels

Dans ce chapitre, nous allons esquisser le portrait de chaque professionnel interrogé. Cinq enseignantes et un enseignant nous ont accordé le privilège de les interviewer. Ils se sont prêtés à l'exercice de l'interview deux fois chacun, en fin de journée après notre présence à leur côté lors d'une journée de travail ordinaire du matin à leur arrivée en classe jusqu'au soir au moment de leur départ de l'école. Ces six professionnels exercent à l'école primaire. Nous rappelons que les prénoms qui apparaissent dans les cas sont des prénoms d'emprunt. Avant chaque portrait, une description succincte de la fonction de l'enseignant (le degré dans lequel il exerce) et du contexte de la situation professionnelle est introduite. Nous avons choisi de rendre compte des résultats sous forme d'une « synthèse-récit » qui permet de décrire le portrait de ces enseignants plus en profondeur et en partant de nos deux questions de recherche.

À la fin de chaque portrait se trouve également *une synthèse* qui met en évidence les principaux résultats qui émergent de l'analyse. Pour rappel, nos questions – et donc le plan que nous utiliserons pour dresser chaque portrait – sont :

1.

Quels **empêchements** les enseignants vaudois ressentent-ils dans l'exercice de leur travail ?

2.

Quelles **organisations du travail** conditionnent-elles les empêchements ressentis ?

2a.

Du point de vue des *règles de conduite*, plus ou moins négociées entre élèves et enseignants.

2b.

Du point de vue des *situations d'apprentissage*, plus ou moins collectives ou individualisées

Afin de simplifier la lecture et de rendre les résultats compréhensibles, nous avons choisi de rappeler ci-après quelques éléments facilitant leur appréhension.

Rappelons tout d'abord qu'en exprimant un *empêchement*, le travailleur fait référence en même temps au travail qu'il fait et à celui qu'il ne parvient pas à faire malgré son aspiration. C'est pourquoi la première question traite à la fois du travail ressenti comme empêché (et plutôt valorisé car désiré, voire idéalisé) et du travail éprouvé comme empêchant (plutôt subi car imposé par les contraintes du milieu, la réalité). L'écart entre le travail imaginé et le travail réel est désigné par le concept d'empêchement (Clot, 2010). Sur cette base, une première partie de l'analyse mettra en évidence la manière dont les enseignants éprouvent leur travail, quels sont les dilemmes vécus, comment la réalité résiste à leurs intentions. Nous nous efforcerons de décrire le plus possible le travail ressenti comme empêché. Dans le même temps, le travail éprouvé comme empêchant sera lui aussi relaté afin de comprendre comment l'activité désirée est entravée par une activité décrite par le travailleur comme une contrainte. Un dialogue entre travail imaginé (travail ressenti comme empêché) et réel de l'activité (travail éprouvé comme empêchant) sera mis en évidence. Chaque portrait commencera ainsi par une partie nommée « les empêchements ressentis », qui se concentrera sur l'expérience chaque fois vécue en temps réel par les enseignants : celle qui accompagne leur travail en train de se faire, et qui les met ainsi à l'épreuve dans un cadre préétabli, qui conditionne sinon détermine leur action. Ces empêchements seront chaque fois présentés en une série d'une à six occurrences, issues de la double analyse comparée des données : comparaison inter-entretiens, et comparaison intra-entretiens.

La deuxième question passe dans les coulisses de l'action immédiate : si le travail des enseignants est mis à l'épreuve sur le champ, cela signifie que ce champ est circonscrit au préalable, donc qu'il dépend chaque fois d'une *organisation du travail* dont les professionnels peuvent hériter mais qu'ils peuvent aussi contribuer à produire. L'analyse se déplacera ici vers les deux principales strates en jeu dans l'organisation du travail scolaire : (2.1.) les *règles de conduite*, plus ou moins négociées entre élèves et enseignants ; (2.2.) les *situations d'apprentissage*, plus ou moins collectives ou individualisées. La seconde partie de chaque portrait cherchera donc à identifier « sous le travail, l'organisation », en remontant des empêchements ressentis aux dispositifs, pratiques et conceptions pédagogiques qui peuvent les présager, consciemment ou non.

Comme défini précédemment, le travail est une activité de transformation du monde adressée à autrui (Maulini, 2020). Mais ce travail, en retour, agit sur le travailleur et le transforme. Les portraits de nos enseignants, dans *l'analyse au cas par cas*, dévoilent de manière transversale l'investissement

subjectif de chaque sujet (André, 2013), mais cet investissement physique et psychique ne sera pas traité en tant qu'objet prioritaire de l'analyse. Lors de *l'analyse inter-cas*, dans le chapitre suivant, cet investissement subjectif sera mis en évidence et discuté grâce à l'analyse « par l'induction croisée des régularités et des variations » de nos sujets (Maulini, 2017)

### **7.1. Amandine : trop de contraintes pour enseigner idéalement**

Amandine est une professionnelle expérimentée, qui enseigne depuis trente ans. Sa classe enfantine est composée de vingt et un élèves (douze élèves de première année et neuf de deuxième) d'une commune aisée de la région lausannoise. Elle y travaille depuis plus de vingt ans. Amandine se définit comme une enseignante engagée ; elle précise s'investir énormément dans son activité. Elle passe sa journée entière à l'école de sept heures du matin à dix-huit heures, pratiquement tous les jours. Le mercredi, elle s'autorise à rentrer au milieu de l'après-midi après avoir terminé ses corrections et préparations de matériel. Sa pause de midi est essentiellement occupée à faire des corrections, le temps de repas étant dévolu au strict minimum. Amandine a occupé la fonction de doyenne durant cinq ans et a quitté cette fonction il y a de cela déjà plusieurs années. Elle précise qu'elle avait beaucoup apprécié ce rôle mais qu'elle n'y arrivait plus, cela la fatiguait trop. Amandine dit à mi-voix qu'elle est au bord de l'arrêt de travail et qu'elle est soutenue depuis peu par un travail thérapeutique afin de ne pas sombrer dans un *burnout* qu'elle sent proche.

Amandine a été l'enseignante de classe de notre garçon, nous la connaissons donc par ce biais-là. Nous l'avons contactée en nous rendant dans sa classe et lui avons simplement demandé si elle acceptait de participer à notre recherche doctorale. Nous lui avons dit que nous nous intéressions à l'évolution du métier d'enseignant, à la souffrance au travail, en interrogeant un concept nommé « sentiment d'empêchement au travail ». Elle s'est tout de suite montrée enthousiaste à ce que nous venions et nous a offert presque trois heures de son temps (en tout) après les deux journées passées ensemble afin de mener les deux entretiens semi-dirigés. Amandine a appliqué à la lettre la consigne que nous avons donnée aux enseignants. Elle est venue régulièrement nous signaler pendant les séquences d'enseignement des moments où elle se sentait empêchée d'enseigner.

#### *7.1.1. Les empêchements ressentis : « aider vraiment chacun »*

Soucieuse de se montrer consciencieuse, présente et souriante, Amandine se juge perfectionniste. Elle l'avoue volontiers mais dit avoir de la peine à agir dans la demi-mesure, comme nous le verrons plus loin. Il apparaît que l'envie de bien faire peut naturellement peser sur le sentiment de réussir ou non ce que l'on entreprend, vis-à-vis de critères de satisfaction d'autant plus difficiles à atteindre qu'ils sont d'emblée élevés et jugés contraignants. Mais qu'en est-il des empêchements concrètement exprimés ? Lorsque Amandine se sent frustrée, qu'a-t-elle précisément l'impression de ne pas pouvoir faire, et quelle part de son travail rend-elle responsable de cette situation ?

*Un idéal intenable : « je ne peux pas être à côté de chacun et de chaque autre en même temps »*

L'une des préoccupations principales d'Amandine consiste à « vraiment aider chacun » de ses élèves. Offrir du temps d'accompagnement individualisé et répondant spécifiquement au besoin de chaque individu est au cœur des préoccupations de cette enseignante expérimentée. Elle précise savoir « comment aider l'enfant » mais évoque très rapidement le fait de ne pas pouvoir le faire :

J'ai le sentiment que je suis empêchée puisque je sais comment aider l'enfant, je sais comment il faudrait faire, mais je n'ai concrètement pas le temps. Je ne peux pas être à côté de chacun, lui prendre la main, lui remontrer comment ça a été fait bien sûr collectivement, comment on tient un crayon, comment on pose la main parce que beaucoup d'enfants ne posent même pas la main, voilà il faut être plus détendu. Ou mieux assis parce qu'il y a ce facteur-là aussi. Ils sont plus du tout bien assis. (l. 129-134-01)

Ce premier empêchement est signalé lors d'un moment de travail collectif où les élèves de première année sont en classe avec ceux de deuxième année, ce qui n'est pas toujours le cas notamment les après-midis. Tous les enfants sont occupés à remplir une fiche concernant le thème de la mesure. Certains élèves rencontrent des difficultés à manipuler leur crayon et d'autres simplement à se tenir assis sur leur chaise. Amandine tente de répondre aux nombreuses sollicitations en se déplaçant de l'un à l'autre des élèves et c'est à ce moment-là qu'elle signale ce premier empêchement ressenti.

Durant l'entretien, elle évoque la problématique du « manque de temps » comme source de ses difficultés. C'est selon elle ce qui l'empêche de pouvoir s'occuper de chaque enfant au moment où il en a besoin. Elle se réfère également à son idéal d'enseignement. Voilà comment elle explique l'impossibilité de répondre à toutes les sollicitations :

J'attends ça de moi clairement parce que, mais on en revient à l'idée de l'idéal de l'enseignant pour moi c'est faire évoluer chaque enfant. Chaque enfant donc je souligne le chaque donc c'est pas celui qui aura le plus de difficulté, ou celui qui a le plus de facilité. J'aimerais vraiment aider chacun. Le problème c'est que là, comme il y en a de plus en plus qui sont en difficulté de motricité fine ou d'autonomie, il y en a de plus en plus qui ont ce besoin d'aide. Et du coup, forcément on ne peut pas, au niveau temps, au niveau bêtement du temps, c'est tout à fait concret. Je peux pas être à côté de celui-là, à côté de l'autre

en même temps. Et pendant que je m'occupe de l'un, l'autre va faire une bêtise parce qu'en plus, on a ce problème d'éducation qui est de l'indiscipline, qui est de plus en plus présent aussi. (l. 152-166-01)

L'idéal explicite qui est ici exprimé indique qu'Amandine souhaiterait pouvoir prendre le temps nécessaire avec chacun des élèves et pas seulement « *celui qui aura le plus de difficulté ou celui qui a le plus de facilité* » comme elle le précise. Elle souligne spontanément le terme « *chaque enfant* », ce qui montre la préoccupation importante pour Amandine de l'accompagnement individuel de tous les enfants de sa classe. Cet idéal explicite implique un autre idéal, implicite cette fois, qui est que les élèves soient capables de travailler de manière autonome et indépendante afin qu'elle puisse se consacrer à chacun d'entre eux.

Amandine a le sentiment que de plus en plus d'élèves ont besoin d'un accompagnement ou d'une aide particulière. Son point de départ est une leçon collective sur la notion de mesure, un rappel des chiffres et de leur écriture devant la classe, mais son idéal serait ensuite de pouvoir « *aider* » chaque élève, lui « *prendre la main* », « *être à côté* » pour lui « *remonter* ». Plus elle déplore un manque croissant de motricité ou d'autonomie, plus elle aimerait pouvoir individualiser ses interventions, et moins elle le peut objectivement. Amandine exprime la contradiction qui la traverse lorsqu'elle précise qu'elle ne peut pas être « *à côté de celui-là et de l'autre en même temps* » : elle réalise que son attente est impossible à combler et qu'elle ne peut pas répondre à tous et toutes comme espéré. Amandine se décrit comme perfectionniste, et la perfection consisterait pour elle à compenser le défaut de compétence des élèves par une présence démultipliée auprès de chacun d'eux. Elle se sent ainsi acculée et n'arrive pas à répondre à ce mandat impossible qu'est l'individualisation du soutien que la réalité de son travail semble empêcher.

Amandine évoque le « *manque de temps* » comme étant la source de son impossibilité à s'occuper de chacun de ses élèves. Or, ce qui l'empêche de faire ce travail « *désiré* », c'est le temps qu'elle doit consacrer à autre travail, car travailler prend toujours du temps. Ce travail « *autre* » est un travail moins considéré, un travail dont Amandine se passerait, qu'elle ne juge pas empêché parce que justement l'*empêchant* de faire celui qu'elle aimerait : ce travail en quelque sorte parasite est celui de régulation individuelle des conduites des élèves, sur lequel nous reviendrons plus loin.

Le travail est « *doublement* » éprouvant par Amandine : d'une part elle rend compte de la difficulté qu'elle rencontre à s'occuper de chaque élève, d'autre part la perception de la situation qu'elle décrit montre que de plus en plus d'élèves ont besoin d'aide ou de soutien individuel. De ce fait Amandine ressent une augmentation des empêchements.

Alors moi, ça me fait rien de prendre du temps pour un élève qui a de la peine ou qui a des difficultés ou de répéter dix mille fois pour un élève, c'est pas c'est vraiment pas un problème, pas un souci. C'est pas ce temps-là, c'est le temps qu'on passe à gérer des choses, je reprends cette question de discipline

parce qu'elle est vraiment fondamentale. Je passe du temps à d'abord essayer de cadrer des enfants pour pouvoir après travailler harmonieusement avec d'autres. Il faut des enfants qui tournent dans tous les sens... [...] Alors donc la discipline... Tout à fait, alors c'est clair qu'en enfantine, ça fait partie des apprentissages, mais dans une certaine mesure. Ils ont quand même un certain bagage au départ, là j'ai des électrons libres. Des enfants qui sont pas capables du tout d'être assis, d'écouter, qui ne veulent pas, qui se rebellent contre ça. Et qui veulent tout de suite changer de travail parce qu'on zappe. Qui tapent sur le copain parce qu'ils ont pas tout de suite ce qu'ils ont envie d'avoir. (l. 127-187- 02).

Amandine prend le temps de répéter le travail attendu à certains de ses élèves tout en s'interrompant afin d'expliquer à d'autres les comportements requis. Le travail ici décrit est le travail qui empêche Amandine de réaliser un *autre travail*, celui qu'elle souhaiterait faire. Ces interruptions constantes l'obligent à donner de l'attention là où elle ne le souhaite pas ou moins (« *ça fait partie des apprentissages, mais dans une certaine mesure* ») et à s'occuper à une autre tâche qui est celle de la discipline. En décrivant les conduites de ses élèves (« *électrons libres* » – « *pas capables du tout d'être assis, d'écouter, qui ne veulent pas, qui ne veulent pas soigner leur travail parce que c'est pas intéressant, qui zappent, qui tapent sur leur copain* »), Amandine exprime ce qui l'empêche selon elle de (bien) travailler. Elle aimerait idéalement parler en étant « *écoutée* ». Elle conçoit qu'un élève ne comprenne pas, mais c'est justement pour pouvoir se consacrer à lui autant que nécessaire (« *prendre du temps pour un élève qui a de la peine ou qui a des difficultés ou de répéter dix mille fois pour un élève, c'est vraiment pas un problème* ») qu'elle aimerait que les autres soignent leur travail sans la déranger. Elle pense et pratique la « *discipline* » comme un préalable au travail qu'elle aimerait pouvoir réaliser : « *Je passe du temps à d'abord essayer de cadrer des enfants pour pouvoir après travailler harmonieusement avec d'autres* ». On pourrait dire que son idéal du travail s'articule en deux temps : pouvoir se consacrer tour à tour à chacun des élèves dans le besoin (ou même à chacun d'eux sans exception, en fonction de ses besoins) ; pour cela, assigner auparavant chacun d'eux à une ou des tâches autonomes. C'est cette assignation qui demande de la présence, de l'insistance et du temps, au détriment du soutien qu'Amandine aimerait distribuer. Un travail, nous le voyons, semble empêcher l'autre : l'enseignement des conduites empiète sur l'enseignement des savoirs. La tâche de *maintien* (du cadre commun) s'impose réellement en premier, alors qu'elle est idéalement perçue comme une tâche secondaire. À l'inverse, la tâche de *soutien* (de l'engagement de chacun) devient chronologiquement secondaire, alors qu'elle est idéalement jugée prioritaire. Ce désajustement peut expliquer le sentiment qu'exprime Amandine entre ce qu'elle *aimerait* pouvoir faire et ce qu'elle se sent devoir faire effectivement.

Parfois, Amandine préfère renoncer à une activité prévue plutôt que de persévérer avec un groupe qu'elle ne sent « *plus réceptif* » :

J'ai dû couper mon activité parce qu'ils n'étaient plus réceptifs donc ben, voilà je me suis adaptée à ce qui se passait dans la classe. Donc c'était bien, il y a eu la récréation en même temps, j'ai profité du



moment de la récréation. Et après la récréation, j'ai carrément changé mon emploi du temps. Donc j'ai fait, au moins une activité plus de... cette fois de motricité fine, mais avant on était plus dans la mesure, dans les maths. Et puis j'ai carrément changé d'activité. Pour reprendre cette activité par la suite peut-être dans la semaine ou à un autre moment. (l.241-252-01).

Amandine fait le choix d'interrompre l'activité au lieu d'imposer ce qu'elle avait prévu. Elle l'explique plus précisément dans les exemples donnés plus bas par le fait de vouloir « *s'adapter à ce qui se passe en classe* ». « *Je veux pas faire la police tout le temps* ». Amandine explique craindre que l'ambiance de classe en pâtisse. Elle fait donc le choix d'interrompre son activité et d'occuper le groupe classe à une autre tâche où elle espère ne pas devoir à nouveau « *faire de la discipline* ». Le fait que certains élèves décrochent ou n'écoutent pas influencent le choix d'Amandine. Son « *souhait* » serait qu'un maximum d'élèves soient à l'écoute sans qu'elle ait besoin d'intervenir. Sa posture face à la discipline est ambivalente, car elle exprime le fait que les règles sont nécessaires à un groupe mais dans le même temps elle ne souhaite pas les imposer. Amandine craint que le groupe classe perde sa motivation au travail, qui serait selon elle naturelle si elle arrivait à être garante d'une bonne cohésion de groupe. Ainsi Amandine est sans cesse prise entre deux tensions : celle de contraindre le groupe sous peine de le contrarier, ou celle de s'adapter au groupe avec cette fois le risque de contrarier l'activité, donc de ne pas faire ce qu'elle avait envisagé. Dans les deux cas, Amandine est contrariée dans son activité : sa croyance profonde ou son idéal de vie scolaire est que, si l'ambiance de classe est bonne, alors les enfants auront envie d'apprendre « naturellement ».

Voici comment elle l'explique :

C'est-à-dire que soit on fait que de la discipline et puis bon... Alors je pense que c'est bien de poser un cadre, on en a parlé tout à l'heure, les enfants ont besoin d'être sécurisé et c'est indispensable dans un groupe. Pourtant voilà, j'aime pas voilà forcément, personnellement les contraintes non plus. Je comprends les enfants qui sont rebelles à ça, mais dans un groupe, on est obligé d'avoir un certain nombre de règles. Je leur explique bien ça en début d'année. Donc on pose ces règles, maintenant je peux pas faire pour moi, en tout cas ça c'est personnel. Mais je veux pas faire la police tout le temps. Pour moi ça deviendrait... Après toute l'ambiance en pâtis, et puis pour moi c'est très important dans une classe qu'il y ait une harmonie entre eux aussi, entre eux et moi, qu'il y ait une complicité. Qu'il y ait une confiance, que ça se passe mieux à ce niveau-là et que cette confiance et cette harmonie va entraîner d'autres choses positives. Si je fais que de la discipline et quelque chose d'un peu plus militaire, ils vont m'obéir par peur de l'autorité, par crainte. Mais je pense que c'est... J'ai l'impression, c'est pas ce que je veux en fait, je vise pas cet objectif-là, je vise l'objectif que les enfants aient envie d'apprendre et qu'ils se rendent compte que c'est un bénéfice pour eux. Même s'ils sont tout petits, ils peuvent le comprendre instinctivement. Et donc pour avoir cet objectif, je pense qu'un enfant doit se sentir bien. Alors il doit aussi savoir qu'à un moment donné, il y a des limites à faire. (l. 266-293-01)

Amandine, pour répondre à l'inconfort ressenti, fait ici le choix d'interrompre son activité liée à l'enseignement de la mesure avec les enfants et profite de la coupure de la récréation pour stopper

net. Après la récréation, elle commencera un nouveau travail de coloriage et de découpage, toujours sur le thème de la pomme, qui avait servi auparavant d'objet à mesurer. Amandine décide de changer d'activité, car elle observe que les enfants ne sont plus à l'écoute et ne travaillent pas. Comme Amandine souhaite que « *les enfants aient envie d'apprendre* », et que pour que cette envie puisse s'exprimer « *ils doivent se sentir bien* », elle décide de ne pas imposer le travail dans une discipline d'une manière « *militaire* ». Dans une certaine mesure, elle répond ainsi à sa croyance et ajuste ses attentes à la réalité, ce qui est une manière de diminuer l'inconfort ressenti par le travail inachevé ou le travail empêché. Amandine précise qu'elle reprendra le travail de mesure à un autre moment dans la semaine.

Amandine signale qu'une majorité d'enfants s'oppose au travail, contrairement à une certaine époque où ce type de comportement était minoritaire. Elle avance que cela devient épuisant. C'est comme si c'était devenu un réflexe, voire une norme. Elle en réfère d'ailleurs à d'autres collègues qui ont les mêmes plaintes. Selon Amandine, cette problématique serait générale aujourd'hui et concernerait tous les enfants scolarisés en Suisse ou ailleurs.

Il faut les intéresser, il faut poser des règles très strictes pour qu'ils puissent, pour que ça fonctionne, en fait, pour qu'il y ait une certaine harmonie et sérénité parce qu'autrement ils courent dans la classe. Ce qui est aussi normal, mais c'est avant quand j'ai commencé au début de mon enseignement, et puis même encore il y a dix ans, une dizaine d'années, on leur disait plusieurs fois et c'était bon. C'est pour eux, les règles, c'était quand même important. Ils arrêtaient quand même à part deux, trois élèves, il y avait toujours des récalcitrants et des rebelles qui couraient dans tous les sens, qui répondaient, etc. Mais là, c'est inversé. C'est le nombre d'enfants qui va écouter, qui va faire son travail et qui va respecter les règles une fois qu'on leur a dit les règles, ils sont en minorité. Et c'est les autres qui sont en majorité. Donc en fait, ça devient extrêmement pénible. Et je crois que c'est unanimement observé par... En tout cas, toutes les maîtresses enfantines que je connais, donc pas que dans cette commune-là, c'est vraiment cantonal, suisse ou général, je pense que ça va au-delà de la Suisse à mon avis, ce n'est pas les enfants suisses (rires). (L317-337 -03).

Amandine rapporte que les comportements perturbateurs sont en augmentation, que la question de la discipline et donc de la régulation des comportements perturbateurs est devenue centrale dans son activité. En dénonçant ainsi les attitudes des enfants, Amandine parle plus du travail empêchant qui l'occupe (celui de la gestion des comportements perturbateurs) que du travail empêché. Pourtant ces obstacles dénoncés révèlent qu'Amandine ne peut plus travailler « *comme avant* ». À ses débuts, l'autorité du maître n'était pas autant chahutée, bousculée voire carrément niée. Amandine pouvait enseigner, transmettre des savoirs, organiser le travail des élèves sans être sans cesse interrompue. Cette difficulté qu'Amandine dit rencontrer montre l'écart ressenti entre une vision idéale ou imaginaire du métier (les élèves écoutent sans déranger et le maître enseigne) et une réalité à laquelle elle se heurte aujourd'hui dans son quotidien et qui l'épuise :

Cette vigilance, en fait, ça prend beaucoup d'énergie. Ça demande d'avoir les yeux partout, de voir tout ce qui se passe parce que par exemple, il y en avait, qui avaient des ciseaux en l'air ou contre les copains, il faut faire attention à ça parce qu'il y a un danger potentiel. Alors, bon, celui qui s'ennuie juste, c'est pas trop grave, ma foi, il va s'ennuyer un petit moment (rires). Mais il y a des choses plus graves. Donc il faut quand même être là et très présent. Voilà. Et du coup, on est sollicité en permanence, débordé. Et en fait, c'est quelque chose de très fatigant. Alors, il y a une certaine normalité en début d'année enfantine parce qu'effectivement, ça demande beaucoup, mais ça demande encore plus parce qu'on a ce côté comportemental qui ne va pas. (L. 130-135-03)

Amandine décrit devoir « *avoir les yeux partout* » et se sentir « *sollicitée en permanence, débordée* ». Lors de l'activité de coloriage et découpage de la pomme après la récréation du matin, Amandine ne cesse d'aller d'un élève à l'autre et de résoudre chaque problème : elle montre l'utilisation du crayon à un enfant, puis enlève les ciseaux à un autre qui joue avec plutôt que de découper sa pomme, enfin elle explique une énième fois la consigne à un élève qui n'a toujours pas commencé son travail. Amandine persévère et tente de répondre à chacun, poursuivant l'objectif qu'elle s'est fixée : offrir un maximum de soutien individuel à chaque élève de sa classe. Lors de cette deuxième partie de matinée, elle nous signalera un seul empêchement ressenti lié à la collaboration avec sa collègue que nous développons plus loin.

En résumé, le travail ressenti comme empêché est le travail d'aide individuelle qu'Amandine souhaiterait apporter à ses élèves. Idéalement, elle souhaiterait pouvoir montrer à chacun comment tenir un crayon, comment se tenir à sa table afin d'appréhender au mieux les différents « outils » scolaires (ciseaux, crayon, etc.). Elle évoque « *le manque de temps* » ainsi que « *le manque d'autonomie* » comme responsable de cette impossibilité, mais elle l'explique rapidement par le fait qu'elle est occupée à un *autre travail*. Cet autre travail est le travail de régulation des comportements individuels : Amandine doit rappeler les règles de vie collective, interpeller certains enfants occupés à autre chose que le travail demandé, réprimer voire sanctionner certains. C'est donc un travail de régulation des comportements qui l'occupe et l'empêche de pouvoir répondre au travail qu'elle souhaiterait faire et qu'elle valorise : le soutien individuel de chaque élève. Ce travail est ainsi ressenti comme éprouvant. Elle le subit parce qu'il empêche un autre travail qu'elle préférerait accomplir. Amandine précise que la régulation des comportements indisciplinés fait partie de son travail quotidien dans une certaine mesure, mais lorsque celui-ci devient prépondérant et empêchant, il est dépeint comme une épreuve qui la malmène et la fatigue.

*Un double agenda : « Je suis occupée à coacher les parents, au lieu de prendre le temps de réfléchir... »*

Lors de l'entretien d'auto-confrontation, Amandine souhaite aborder un point concernant la relation de partenariat avec les parents. Elle n'a pas signalé cet empêchement lors de sa journée d'enseignement mais l'a développé lors de notre échange.

Amandine affirme que les enfants sont de moins en moins éduqués et que cela lui pose de plus en plus de problèmes pour enseigner. Lors de la soirée des parents, elle a développé le thème de la discipline, transmis ses inquiétudes, partagé quelques doutes mais a remarqué, précise-t-elle, que « *les parents sont démunis* ». Elle pense ne pas pouvoir trop compter sur un partenariat et sent le poids de cette éducation sur les épaules.

Oui, alors cette année, ça dépend des années et des élèves et des parents (rires). Mais effectivement on va vers une tendance où, où ils sont de moins en moins éduqués et ce n'est pas un sentiment parce que (rires) là j'ai carrément fait ma réunion de parents à la première semaine d'école. Et ça n'allait pas du tout la première semaine. Ils faisaient ce qu'ils voulaient quand ils voulaient, ils me répondaient, ils s'opposaient, ils faisaient des crises. Ils se disputaient entre eux, enfin... c'était vraiment une catastrophe. Donc comme j'ai fait la réunion de parents trois jours après la rentrée, j'ai tout de suite expliqué aux parents sans les... sans les agresser parce qu'eux-mêmes sont démunis. En fait, je me rends compte que les parents sont démunis. (l. 302-309- 01)

Les parents demandent de plus en plus souvent du soutien à l'enseignante au niveau éducatif et Amandine répond positivement à ces demandes. Malgré le fait que cela la fatigue, lui prenne du temps sur ses préparations de leçon, sur la planification de son enseignement et sur son organisation, elle préfère un parent impliqué et dans une posture de demande d'aide plutôt qu'un parent dans le déni de ce « déficit » éducatif. De ce fait, elle se sent obligée de répondre à ces demandes d'aide, car cela lui paraît essentiel pour le bien-être de l'enfant à la maison mais aussi en classe. Toutefois le soutien parental lui prend du temps et de l'énergie, ce qui au final l'empêche d'avancer dans son propre travail de planification et d'organisation.

Amandine opère ici un choix : elle préfère « sacrifier » de son temps ou « se sacrifier » pour le bien-être des parents et celui qu'elle espère pour les élèves au détriment de son propre bien-être, c'est-à-dire avoir un temps de travail de préparation de leçon qui soit confortable. Elle s'oblige donc à répondre favorablement à la demande d'aide des parents parce qu'elle pense que c'est essentiel pour le développement et la réussite de l'enfant. Le choix qu'elle opère l'empêche ainsi de consacrer du temps à un autre travail qu'elle valorise, celui de la préparation de ses leçons. Elle pourrait également refuser d'apporter son aide aux parents en motivant le fait qu'elle n'en a pas le temps ou que cela dépasse son rôle d'enseignante. Mais elle opère un choix différent. Amandine a foi en ce travail de soutien. Il fait sens pour elle, c'est pourquoi elle fait le choix, malgré la fatigue engendrée, de continuer à soutenir les parents en demande. Voilà comment elle définit ce travail : « *Je fais un travail de psychologue où je suis en train de donner des conseils de pédagogue* ». Elle souhaite que les

enfants soient mieux éduqués et soutient ainsi cette éducation dans cet engagement et dans le temps accordé aux parents. Peut-être que son attente idéale et non verbalisée est que grâce à ce soutien, les enfants se comporteront mieux au sein de la classe et que de ce fait elle bénéficiera également de cet effort consenti. Amandine prolonge ici le travail qu'elle se donne à faire avec les élèves en direction de leurs parents, et elle le fait dans une logique élargie d'individualisation.

Dans l'extrait ci-dessous, elle précise que cette demande est réelle, qu'elle ne l'invente pas, et donc que ce n'est pas une impression ou une idée qu'elle se fait, comme si elle était obligée d'y répondre positivement.

Une maman est venue en pleurs, en me disant qu'elle se rendait compte qu'ils avaient pas posé du tout de limites, qu'ils allaient droit dans le mur, mais qu'elle y arrivait pas, que c'était pas faute d'avoir essayé et en fait elle demandait de l'aide. [...] Je lui ai donné des conseils, avec son enfant, elle était là et il jouait, et je lui ai montré comment on pouvait réagir et ce que je pouvais dire et pas dire et ce qu'il fallait faire. [...] Alors on a deux genres de parents. Soit il y a des parents voilà, qui reconnaissent qu'ils y arrivent pas et ils viennent demander de l'aide. Donc moi je trouve ça mieux parce qu'on peut collaborer. Mais c'est forcément ça prend du temps. Voilà, c'est encore quelque chose qui va prendre du temps sur, sur notre emploi du temps. [...] Parce que la maman qui vient demander de l'aide, c'est positif pour la suite. Mais ça coûte de l'énergie maintenant et la maman qui vient pas demander de l'aide et qui est dans le déni, c'est encore pire parce que, voilà, elle pense que tout va bien, alors qu'en fait, tout va pas bien. Et avec elle, on pourra moins faire de progrès. Donc, donc c'est pas une idée, un sentiment, c'est réel parce que là j'ai vraiment eu le contact avec les parents et effectivement c'est de plus en plus ça. (l. 351-442 \_ 01)

Amandine semble subir, en s'y résignant, le déficit d'éducation parentale et se donne comme travail à faire de soutenir les parents dans leur rôle éducatif. Elle le justifie par un bénéfice espéré et attendu à la suite de ce travail, alors qu'un manque de collaboration serait au contraire néfaste aux progrès des élèves et donc à leurs attitudes face au travail scolaire en classe. C'est ainsi qu'elle explique son engagement dans cette tâche de « collaboration » :

Alors on a deux genres de parents. Soit il y a des parents voilà, qui reconnaissent qu'ils n'y arrivent pas et ils viennent demander de l'aide. Donc moi je trouve ça mieux parce qu'on peut collaborer. Mais c'est... forcément ça prend du temps. Voilà, c'est encore quelque chose qui va prendre du temps sur, sur notre emploi du temps (l. 351-442-01).

Amandine exprime bien dans l'extrait précédent comment elle est occupée à un autre travail. Ce « manque de temps » qu'elle dénonce comme « manquant » est en fait occupé à un autre travail que celui qui est souhaité, valorisé et donc ici empêché. On pourrait résumer son témoignage en disant que son travail de formation des parents empiète sur celui de formation de ses élèves, mais qu'elle le juge indispensable parce que conditionnant les comportements auxquels elle doit faire face dans la classe. Comme à propos de la tension entre maintien de l'ordre collectif et soutien personnalisé

à chacun, Amandine éprouve une sorte d'inversion des priorités qui l'éprouve en retour : elle aimerait enchaîner les *coachings* individualisés, élève par élève (actions idéalement prioritaires), mais elle doit d'abord élargir son mandat (d'« *éducation* », d'« *aide* » et de « *conseil* ») à leurs conduites collectives et même celles de leurs parents (conditions réellement premières). Les experts de la pédagogie ou de la didactique déconseillent généralement de fixer des *préalables* à l'activité d'enseignement, mais force est de constater qu'une praticienne comme Amandine se sent d'une part forcée de le faire, d'autre part contrariée de devoir s'y résoudre. Cette expérience frustrante du travail confirmerait le sentiment de « trouble », de « confusion » ou de « désarroi » exprimé par les professionnels de l'école devant les contradictions à leurs yeux grandissantes entre idéaux et réalités du métier, sans que l'on sache qui, de l'austérité des réalités et/ou de l'éclat des idéaux s'est le plus éloigné de l'autre en vérité.

Amandine se dit touchée par ce sentiment de détresse de certains parents, ce qui s'ajoute à son propre sentiment d'impuissance. Elle évoque le fait d'avoir de la chance d'être mère afin de donner également des conseils en habitant plutôt son rôle de mère que son rôle d'enseignante :

C'était très touchant donc. On fait, je dirais presque un travail de psychologue où on est là en train de donner des conseils, de (rires) de pédagogue, voilà. Mais de parents aussi. Donc je suis contente d'avoir... d'être moi-même maman. Là mon fils a 24 ans, donc heureusement j'ai de l'expérience. Je sais un petit peu, mon fils était un « remuant » à l'époque donc (rires)... donc j'ai... heureusement je vais pas juger ces parents et puis essayer de leur donner aussi ce qui, ce qui pourrait les aider. Et avec cette maman, j'ai carrément fait, comme l'émission *Super Nanny* [une émission de télé-réalité mettant en scène des parents débordés par leurs enfants, qu'une experte vient précisément *coacher* à domicile] (l. 371-373\_01).

Amandine a le sentiment de « réussir » ce soutien parental, comme vu dans l'extrait précédent. Dans tout cet extrait, elle développe les tâches « empêchantes » qui bien qu'elles soient dévalorisées par rapport au travail souhaité (le travail de planification, d'organisation et de préparation de l'enseignement) sont tout de même réussies dans une certaine mesure. La frustration vient du fait que l'enseignante réussit à plus ou moins bien faire le travail à ses yeux second, ce qui ne la console pas du « *manque de temps* » dont souffre ainsi le travail à ses yeux prioritaire.

En résumé, le travail de « soutien parental » occupe Amandine et redouble son agenda. Il l'empêche de disposer de son temps pour s'occuper d'un autre travail, celui qu'elle valorise davantage : le travail de réflexion, de planification et d'organisation de son enseignement. Elle justifie ce choix par le fait qu'il est nécessaire de soutenir les parents dans une démarche collaborative, mais elle se sent contrainte par l'énergie et le temps que cela lui coûte. De ce fait, elle est occupée à collaborer avec les parents au lieu de travailler à d'autres tâches plus valorisées, comme l'organisation de son enseignement. Elle le motive par le fait que ce partenariat permettra par la suite d'améliorer

l'attitude des enfants en classe : elle espère observer un développement de leur autonomie face à certaines tâches et ainsi une diminution du besoin de régulation de leurs comportements perturbateurs. Mais ce calcul n'a de sens qu'à long terme, et il peut buter sur le fait que les conduites des familles sont socialement construites et partagées : vouloir les corriger une à une ne fait qu'ajouter du cas par cas au cas, là où le contre-feu pourrait plutôt être une double stratégie éducative – avec les élèves et face à leurs parents – de collectivisation. Comme le suggère d'ailleurs Amandine elle-même, « *c'est mieux [quand] on peut collaborer, mais forcément ça prend du temps* ».

*Un soutien pesant : « Je coache l'aide à l'enseignante au lieu de m'occuper de chacun de mes élèves ! »*

Amandine collabore avec une aide à l'enseignement qui a été désignée pour s'occuper d'un élève en particulier, six périodes par semaine. Cette aide (aussi nommée « aide à l'intégration ») n'est pas une professionnelle de l'enseignement. Ce n'est ni une éducatrice ni une enseignante spécialisée, elle occupe un poste de « soutien » à l'enseignement. Elle accomplit une prestation de soutien aux gestes quotidiens et d'accompagnement à la socialisation pour les élèves à besoins particuliers. Amandine a obtenu cette ressource – qui devrait elle-même la soutenir... – auprès de sa direction, avec l'accord des parents de l'enfant à besoins particuliers. Elle a demandé à cette aide de s'occuper uniquement et spécifiquement d'un enfant qui a un besoin de soutien important au moment de commencer une tâche. Mais cette collaboration est paradoxalement ressentie comme une entrave au bon déroulement de son travail.

Amandine signale cet empêchement lors du moment d'activité créatrice, après la récréation du matin, lorsque les enfants sont occupés à colorier leur pomme avant de la découper. Elle dit simplement : « *Ça, ça me fatigue !* » Selon Amandine, l'aide n'est pas suffisamment à l'écoute de ce qui lui est demandé. Amandine a donné des consignes précises à cette collègue, mais celle-ci fait « *exactement l'opposé de ce qui lui est demandé* » : par exemple, au lieu d'aider et de soutenir uniquement l'enfant à besoins particuliers, elle s'occupe d'autres enfants dans la classe et laisse l'élève en question seul à sa place ; celui-ci se lève alors et vient demander de l'aide à sa maîtresse ordinaire. Ceci irrite Amandine qui déplore ne pas recevoir un véritable appui alors qu'elle l'avait demandé. Pire, elle a le sentiment de devoir, en plus de son travail, cadrer et soutenir celui de sa collègue. Le soutien devient une charge, ce qui renverse à nouveau l'ordre idéal (imaginé, espéré) des priorités.

Donc je lui ai obtenu cette aide et en fait cette aide est là vraiment pour cet enfant qui doit le suivre et faire des activités avec lui. Donc je lui ai expliqué en début d'année que ce n'est pas au niveau, alors lui c'est pas du tout au niveau du comportement, il est adorable, il fait tous les efforts, il est collaborant. Mais il faut le stimuler, lui demander, le faire réfléchir, faire en sorte qu'il ait un certain raisonnement parce qu'il en a pas du tout actuellement. Il n'a même pas d'association d'idées. Donc il faut vraiment le

stimuler, le guider, l'encourager, et enfin être vraiment à côté de lui. Et puis il se trouve que cette dame n'est ni à côté de cet enfant, ni à stimuler l'enfant, et bien justement elle lui propose des pauses alors qu'il n'a encore rien fait. Et qu'il vient d'ailleurs, il vient me demander à moi ce qu'il doit faire. Ah c'est bien la preuve que voilà, elle est inefficace et que lui est preneur, il est preneur de tout, tout ce qu'il pourrait apprendre. (L. 471-498\_01)

Le travail de collaboration avec l'aide désignée est perçu par Amandine comme un empêchement au bon déroulement de son propre travail d'enseignement-apprentissage. Elle souhaiterait avoir le temps d'observer le travail de chaque élève, de répondre à certaines questions particulières, de se déplacer dans la classe et répondre aux demandes des enfants. L'élève à besoins particuliers demande beaucoup d'attention et de temps de présence auprès de lui, c'est pourquoi en demandant ce renfort pédagogique, Amandine espérait se libérer de ces tâches afin de s'occuper des autres élèves. Elle dit avoir passé « *beaucoup d'heures avec cette personne pour lui expliquer ce qu'elle attendait d'elle* ». Ainsi cette collaboration qui devrait renforcer son enseignement et surtout viser un meilleur soutien à l'apprentissage des élèves, finit par produire exactement l'effet inverse. L'idéal d'individualisation des prises en charge anime deux fois Amandine, et ceci bon gré mal gré : l'aide réclamée doit profiter à l'élève désigné, et la personne en charge de cette aide doit être elle-même formée sur place, parce qu'elle n'a apparemment pas suivi de formation collective avant d'arriver.

Et puis bien sûr que ça m'influence, que ça me fatigue (rires) comme j'ai dit parce que moi je vois ce qu'on pourrait faire avec cet enfant, je saurais comment l'aider. Mais j'ai demandé de l'aide parce que je sais que je n'ai pas le temps, et qu'il y a les autres, il y a les petits qui ont besoin d'aide et lui je n'ai pas le temps. Je ne sais pas comment dire... Le temps physique, quoi, le temps qui s'écoule. Et je constate qu'en fait, il n'est pas aidé. Et ça me fait mal au cœur pour lui. Eh oui ça du coup, ça me fatigue mentalement parce que je me dis, que le soutien n'est pas efficace. Il est absolument et même le contraire, parce qu'après elle va aider une autre petite fille, que j'aimerais bien qu'elle, elle devienne un peu plus autonome donc je ne veux pas qu'on aide cette petite fille. [...] Donc elle fait en plus des choses, pas adé... c'est contre-productif, c'est pas du tout adéquat. Et alors oui, c'est très fatigant. (l. 462-471 - 01)

Emplie d'un sentiment d'insatisfaction, Amandine vit cette collaboration comme une épreuve et cela renforce son sentiment de lassitude et de fatigue. L'aide n'effectue pas les tâches demandées et s'occupe d'une autre élève qui, selon l'enseignante titulaire, ne devrait pas recevoir ce soutien. Non seulement le travail demandé n'est pas fait mais de plus la dispersion des interventions de sa collègue la contrarie. Ainsi Amandine, mue par le désir de faire au mieux pour chaque élève, se sent obligée d'intervenir. Elle le fait de deux manières : d'abord en consacrant beaucoup de temps à « former » sa collègue, à lui expliquer ce dont elle a besoin et à lui dire comment le faire ; cela lui coûte du temps de travail au détriment d'un autre travail qu'elle se plaint ne plus avoir le temps de faire (préparer ses leçons) ; ensuite en observant le travail de sa collègue en direct, en intervenant lorsqu'elle n'est pas en accord avec elle, au détriment de ses propres tâches. Idéalement Amandine



espère (comme pour le soutien aux parents) un bénéfice de ce temps investi à « former » sa collègue. Elle se sent « *lasse* » et « *fatiguée* », car le résultat n'est pas à la hauteur de ses attentes. Malgré le temps consacré à sa collègue, le travail ne se fait pas comme elle le souhaiterait. Ainsi Amandine ressent fortement l'écart entre le travail espéré et le travail réalisé : elle « sacrifie » son temps de préparation et d'organisation de leçon de telle manière qu'aucun résultat n'est finalement constaté, ce qui nourrit son sentiment d'empêchement. Voici comment elle l'exprime :

Là aussi j'ai déjà pris beaucoup d'heures avec cette personne pour essayer de lui expliquer ce que j'attendais d'elle : les besoins de l'enfant... Je lui ai donné tous mes rapports de l'année passée sur cet enfant. Je crois que je lui ai expliqué toute la situation, je lui ai donné des exemples concrets de choses à faire. Je ne peux pas faire autrement à moins de faire formatrice de cette personne et bien voilà ! Je ne suis ni payée ni... Ce n'est pas mon rôle non plus et je n'ai pas le temps non plus. C'est encore de nouveau un travail supplémentaire et toutes ces choses-là, que ce soit au niveau des parents, des aides à l'enseignement, c'est pris sur le travail pédagogique qui est en fait le travail qu'on a choisi de faire. Donc oui, on est empêché par des choses très concrètes et c'est factuel. C'est pas, c'est même pas, ça dépasse le ressenti. Le ressenti c'est une fatigue, une lassitude, un sentiment d'être dépassé, débordé par les événements, de pas pouvoir répondre à toutes les sollicitations, tout ce qui se passe. (l. 530-557 -01)

En définitive, Amandine n'est pas satisfaite de son expérience de collaboration avec une aide à l'enseignante qui se révèle être contre-productive et inefficace. Le soutien est paradoxalement pesant. Cette collaboration ne répond pas à l'idéal de travail d'Amandine qui est de répondre au plus près et de manière efficace aux besoins individuels des élèves. De plus, Amandine prend beaucoup de temps en dehors des heures d'enseignement afin de « *coacher* » l'aide. Ce travail de collaboration est ressenti comme un empêchement au bon déroulement de son propre travail, car Amandine, au lieu de pouvoir répondre aux besoins individuels de ses élèves, est occupée à contrôler le travail de sa collègue. Il est ressenti comme inefficace et met en lumière l'incapacité que ressent Amandine de former cette aide à bon escient et d'en obtenir les bénéfices en classe. Amandine souhaite, dans le même temps, ne pas s'occuper de sa collègue et malgré tout la former, ce à qu'elle ne parvient pas à faire. Ainsi, Amandine est fatiguée par ce qu'elle fait mais aussi voire surtout par ce qu'elle ne parvient pas à faire : elle souhaiterait bénéficier de l'aide de sa collègue mais au contraire se voit contrainte de la « *coacher* ». Ce travail supplémentaire est un travail l'empêchant de se consacrer à son désir premier : s'occuper de chacun de ses élèves. Ici à nouveau, Amandine est confrontée à la problématique du double travail : le premier (idéalement prioritaire selon son imaginaire de l'enseignement) est empêché par un second, apparemment secondaire, mais qui devient en réalité et faute de mieux prioritaire : le « *coaching* » de sa collègue. Pour Amandine, c'est une condition préalable nécessaire à la réalisation de son idéal de travail : c'est seulement à la condition que l'aide à l'enseignante fasse seule son travail de soutien, qu'elle pourra ainsi faire ce qu'elle valorise dans le sien : offrir un temps de soutien individuel à ses élèves en

déléguant le suivi de l'enfant à besoins particuliers à sa collègue. Cette « économie du soutien » est finalement très complexe, tout en reposant sur un principe simple : l'idéal serait la présence permanente du bon adulte à côté du bon enfant ; c'est ce qui soutiendrait le travail d'Amandine telle qu'elle l'imagine pertinent, mais comme la personne dédiée au soutien d'un élève en soutient d'autres, c'est à Amandine de soutenir cet autre, ce qui inverse les positions idéales et produit le sentiment éprouvant de « débordement, dépassement, lassitude, fatigue, etc. ». Si le dispositif mis en place est « contre-productif », on peut craindre qu'il renforce la charge qu'il devait alléger, que d'autres viennent alors l'aider, et que le phénomène d'« empilement » observé ailleurs soit ici aussi le danger.

*L'accessoire contre le principal : « La paperasserie administrative m'empêche de faire l'école à la forêt »*

Un autre aspect du travail est abordé par Amandine : il s'agit de la gestion des tâches administratives. Voici ce qu'Amandine décrit :

Qu'il y a de plus en plus de choses ! Pas annexes, mais en plus du pédagogique en fait. [...] Il faut... on veut rendre visite à la bibliothèque, il faut remplir des pages informatiques pour faire la demande. Il faut aller faire des demandes pour le bus parce qu'il faut y aller en bus. Et il faut (rires) je ne sais pas, eh bien justement remplir par exemple les absences, les feuilles d'absences, il faut... Il y a plein de « il faut » en fait. [...] Alors ça, c'est des « il faut » qui viennent de l'établissement. Probablement qu'il y a des directives que... pour certaines choses qui viennent de plus haut, comme remplir par exemple des demandes de français intensif, ça vient du Département. Et puis en fait, il y a beaucoup de choses comme ça où, comme je disais, vite répondre à un SMS des parents parce qu'ils attendent une réponse. Il y a une foule de petites choses qui viennent se greffer sur le travail pédagogique en fait. Où on recherche des idées. Où on essaie de se remémorer la journée en se disant, « bon cet élève-là, il a des difficultés avec cette activité, qu'est-ce que je pourrais lui proposer, quels sont les activités que je pourrais proposer à plusieurs d'entre eux ? » Où est-ce que j'en suis dans l'évolution de l'enseignement, par exemple je ne sais pas du français, n'importe quoi, de n'importe quelle discipline. Et je n'ai pas vraiment le temps de réfléchir à ces questions qui, pour moi, sont fondamentales quand même. Ça fait partie de mon métier. Et du coup, on passe son temps à remplir des papiers, à vite faire un téléphone, à ça prend, je pense... par jour, on doit je pense... en tout cas passer une heure pour ces questions de paperasse et autres. (L245-295\_02).

Amandine présente ce travail administratif comme étant un « empêcheur » d'un travail plus important à ses yeux « *penser à ses choix pédagogiques et réfléchir à ses pratiques* ». Elle précise que ce travail administratif a toujours existé mais « *qu'il y a de plus en plus de choses !* ». Toute activité en dehors de la classe l'oblige à remplir une demande officielle de sortie que ce soit pour la visite de la bibliothèque ou une sortie en forêt : « *il faut remplir des pages d'informatique* ». Amandine se plaint de ces « *il faut* » et a le sentiment que ses tâches administratives empiètent sur son temps de

préparation de leçon et de réflexion sur ses élèves ainsi que sur la création de nouveau matériel (« *Je n'ai pas vraiment le temps de réfléchir à ces questions qui pour moi sont fondamentales* »). Elle dit que cela fait partie de son métier mais que cela l'empêche de faire le reste « *selon son idéal* » et son idéal, c'est d'avoir du temps pour « *réfléchir* » à « *l'évolution de son enseignement* ».

Voilà, je pense que c'est du domaine de la société aussi puisque c'est devenu partout plus (rires) des paperasseries administratives. Oui, je vous avais dit, pour moi, tout est devenu moins spontané, on doit donner des justifications, on doit faire des demandes sur Internet, on doit... On peut plus simplement téléphoner, puis demander de la logopédie comme ça, à une logo qu'on connaît, on doit remplir des formulaires, etc. On ne peut plus aller en forêt, voilà. Il faut faire une demande. C'est toutes des choses comme ça qui voilà qui prennent de l'énergie. [...] Quand on a, je ne sais pas... qu'on a envie de faire une sortie, puis qu'il faut aller donner dix mille formulaires (rires) et des justifications et puis rassurer que ce n'est pas dangereux, puis après, il y a encore la question du budget, on a moins, de moins en moins de budget. Ça aussi ça (rires,) c'est encore une autre contrainte. C'est effectivement, pour finir, on se dit : « Oh, mais non, puis, puis et non, je n'ai pas envie ... Finalement, donc, on va faire ça à l'école, en classe. » Et puis, c'est très très dommage parce qu'en fait, il y a plein de choses qui s'apprentent beaucoup mieux sur le terrain, mais ça devient tellement compliqué pour avoir des autorisations, pour faire des choses, il faudrait je ne sais pas deux ou trois accords. [...] En fait, selon la loi, en infantine, il faudrait un accompagnant pour six à sept élèves pour sortir. Ce qui est énorme. Et les gens ne sont pas... ils ne sont pas payés. Non seulement il y a la disponibilité, mais ils ne sont pas payés. Donc moi, je me vois mal aller demander à des amis de manquer leur travail pour venir m'accompagner et ne pas être payés, c'est sur leur jour de congé. Donc, ça va une fois par année pour une course d'école, mais le reste du temps, oui c'est difficile. Donc, ça aussi alors, ou alors, on passe par-dessus la loi, ça m'est déjà arrivé (rires). On va se promener en forêt seule avec les élèves. (l. 1252-1308 - 03)

Ces nouvelles tâches administratives accumulées sont décrites comme pesantes, car elles sont nombreuses et parfois empêchent Amandine de mener des activités extérieures (sortie en forêt, visite de la bibliothèque, balade dans le quartier) qu'elles faisaient régulièrement auparavant. Amandine aurait souhaité aller en forêt pour travailler sa thématique d'automne mais le fait de devoir demander deux semaines à l'avance une autorisation de sortie l'en a empêchée. Même en évitant d'être impactée par une tâche qui l'exaspère (demande de sortie), elle la subit finalement, car elle est obligée de rester en classe. Le sentiment de lassitude est tout de même éprouvé malgré l'évitement. Le sentiment d'empêchement porte sur l'impossibilité de sortir si elle le souhaite ou le décide au dernier moment : « *Tout est devenu moins spontané, on doit donner des justifications* ».

Amandine parle de ce travail administratif comme étant une charge de travail considérable dans son quotidien. Cette charge est alors ressentie et désignée comme empêchante de la part d'Amandine. L'accessoire colonise le principal. Elle précise qu'elle est empêchée de penser et de réfléchir à ses activités d'enseignement et d'apprentissage et que ce travail administratif comme l'écriture de rapport sur les enfants, les réponses aux mails et aux divers courriels lui prennent un

temps considérable qu'elle juge anormal dans sa gestion du travail et qui la fatigue. C'est plutôt une surcharge de travail qu'Amandine décrit et non un empêchement. Rédiger toutes « *ces paperasseries* » ne l'empêche pas de préparer ses leçons. Cela l'a contrainte, par contre, à organiser son temps de travail autrement que ce qu'elle aurait souhaité. Les tâches administratives, décrites comme moins intéressantes, occupent une partie trop importante de son temps et ainsi Amandine en ressent une perte d'énergie considérable qui contribue à alimenter un sentiment d'empêchement.

Par contre, et Amandine le dit très bien dans l'exemple ci-dessous, ces nouvelles contraintes administratives l'empêchent parfois de mener certaines activités en extérieur (« *J'avais très envie d'aller voir un verger, [...] J'ai abandonné* »). Idéalement, Amandine souhaiterait pouvoir informer de sa sortie de classe de manière spontanée et au dernier moment afin de sortir sans entrave, ce qu'elle ne peut plus faire.

En ce moment, on parle là justement des fruits d'automne et tout, j'avais très envie d'aller voir un verger mais je n'ai pas les accompagnants, il n'y a pas forcément le budget qu'il faut donc j'ai abandonné. Et je trouve ça très dommage, en fait. Avant, moi, quand j'ai commencé à enseigner, en plus, c'était à la campagne, on mettait un post-it, voilà et on sortait ! (l. 1247-1251-03)

Amandine se plaint des nombreuses nouvelles contraintes administratives qui l'obligent à planifier d'une manière différente ses activités. Elle souhaiterait ne pas devoir remplir des documents afin de planifier une sortie de classe à la forêt environnante par exemple. C'est pourquoi, parfois pour éviter ce travail qu'elle considère inutile et fastidieux, elle l'évite et décide de renoncer à son activité en extérieur. Toutefois, elle éprouve tout de même l'empêchement de sortir, car elle subit la contrainte de rester en classe. Parfois, elle « *passé par-dessus la loi* » et décide de contourner le travail empêchant en sortant tout de même. Le travail empêché est ici l'enseignement hors les murs de la classe, alors que le travail empêchant est le travail administratif désigné comme « *des paperasseries administratives* ».

*Une évolution subie : « Plus d'ateliers et de jeux, mais du travail sur fiches et des rapports destinés aux parents »*

Lors de l'entretien, Amandine souhaite évoquer un élément nouveau : le Plan d'études romand (PER) dont elle dit qu'il la restreint et la contraint à faire différemment certaines activités. Amandine rappelle la manière dont elle conçoit son enseignement et précise qu'elle a « *besoin de temps* », affirme qu'elle n'en a plus (« *Il faut tout faire vite, mais c'est horrible* ») et qu'il faut être « *efficace* ». En se référant au PER, voici ce qu'elle déclare :

On n'est pas obligé de tout faire dans ce plan d'études non plus, donc on a quand même une certaine liberté. Ça heureusement (rires). Mais elle est quand même de plus en plus restreinte à cause de toutes

ces choses qui pour moi ne sont pas forcément nécessaires. On veut être efficace, on cherche l'efficacité.  
(1.556-570\_02)

Elle précise encore :

Que ce soit dans la vente, que ce soit dans une traduction, que ce soit, il faut aller vite, « il faut ». Voilà, c'est pas que dans le domaine de l'enseignement, mais le problème c'est que dans l'enseignement on travaille avec des êtres humains. On a le même problème je pense que les gens qui travaillent dans les soins, dans le médical. On rencontre les mêmes problèmes parce qu'eux aussi on leur parle d'efficacité et (rires) on a, je crois, les mêmes ressentis parce que... l'humain. Pour comprendre l'humain, pour l'aider, il faut prendre du temps. C'est pas toujours vite vite et puis l'humain il ne va pas progresser de manière linéaire, il a besoin de temps en temps de se poser, de réfléchir et de se dire « bon voilà, quelle est la meilleure solution ? » Et ce sera pas la même solution pour chacun. (l. 583- 601\_02)

Ici Amandine dénonce la quête d'efficacité et donc implicitement la satisfaction des usagers comme but et critère visé par l'école. Elle rend compte de cette impossibilité à standardiser des pratiques puisque « *ce sera pas la même solution pour chacun* », car « *pour comprendre l'humain, pour l'aider, il faut prendre du temps* ». Amandine dénonce un programme trop « *complet* », impossible à appliquer et une loi qui oblige à rendre compte de son activité :

L'école enfantine est effectivement devenue obligatoire. Mais en effet, c'est encore quelque chose en plus, on a beaucoup beaucoup d'objectifs, il y en a beaucoup trop. Je pense qu'on a voulu bien faire. Pour moi, le Plan d'études romand, pour moi, c'est on entre peut-être dans une histoire politique, alors, voilà, mais... (rires). Mais je pense qu'il est beaucoup trop complet, en fait. Je pense qu'on nous donne presque des explications pour nous dire comment faire. Et c'est pour moi, c'est plus un outil de travail, en fait. Pour moi, un outil de travail, alors, à l'époque, peut-être que c'était trop restreint. Peut-être qu'on n'avait peut-être pas assez d'objectifs. Mais c'était beaucoup plus clair. En fait, moi, je me référais à ces objectifs. Là, je me demande comment font les jeunes pour se repérer dans cette foule d'objectifs, tout décortiquer, tout analyser. C'est beaucoup trop précis, à mon avis, beaucoup trop ... On entre dans les détails presque de la manière de faire des fois. (1.624-644 -02)

Amandine précise même que : « *pour moi, c'est trop trop précis, en fait pour que ce soit un outil de travail efficace* ». Elle évoque « *une masse d'informations* » dans laquelle « *on se perd* ». Elle pense que cela devrait être simplifié et notamment pour les jeunes enseignants qui ne savent pas par quoi commencer. À l'époque où Amandine était doyenne, elle a « *décortiqué* » le PER en le lisant complètement et dit avoir pu rassurer ses collègues sur le fait que le fond ne changeait pas vraiment. Par contre, elle ne comprend pas le but de reformater un document officiel pour le « *complexifier* ». Elle pense que trop d'activités sont proposées et que cela impacte à nouveau le temps consacré à l'apprentissage qui diminue, car le temps est consacré « *à faire des activités, à faire des fiches et non pas à donner envie d'apprendre et à créer* ».

Selon les dires d'Amandine, « *l'envie d'apprendre et de créer* » ne passe pas par les fiches et par une masse d'activités imposées. Elle le justifiera encore plus loin en parlant du « *rythme naturel de l'enfant* » qui n'est plus respecté selon elle :

On doit soit donner des dossiers, des travaux en consultation aux parents ou faire en tout cas, si on ne donne pas de travaux en consultation, on doit donner aussi des... faire des entretiens deux fois par année. Alors, ça dépend. Soit on fait... on donne des travaux en consultation, soit on fait deux entretiens par famille minimum par année. Donc, c'est soit l'un soit l'autre. Donc, c'est contraignant. Donc, c'est aussi, en fait, ça nous incite à faire du plus scolaire qui n'est pas le rythme naturel de l'enfant à cet âge-là. (l. 906-940-03)

Amandine souhaiterait offrir plus de moments d'activités liées à des jeux, à des manipulations et à de la créativité à ses élèves. Idéalement et selon ce qu'elle nous dit de sa conception de l'apprentissage en école infantile, ces espaces de découverte « hors fiche » permettent à l'enfant de se développer à son rythme et nourrissent la motivation de l'enfant à l'apprentissage. Les prescriptions liées à la nouvelle réglementation de la LEO (Loi sur l'enseignement obligatoire) obligent les enseignants à un entretien annuel obligatoire par famille. Ainsi prise dans cette injonction nouvelle pour elle, Amandine se sent obligée de fournir aux parents des traces du travail de leur enfant. Elle consacre également énormément de temps à l'écriture de rapports détaillant les apprentissages observés. Nous pouvons avancer qu'Amandine par souci de bien faire et nourrit par une posture qu'elle qualifie elle-même de « *perfectionniste* » se contraint à octroyer beaucoup de temps à ces tâches qui ne lui sont pas explicitement demandées. Dès lors, il est évident que ce surcroît de travail est éprouvé comme empêchant d'un autre travail qui selon l'idéal d'Amandine serait de pouvoir penser à organiser des activités d'apprentissage plus proche de celles dont elle pense que l'enfant a besoin : du travail de découverte, de recherche sous la forme d'atelier et de jeux. Amandine se réfère à son idéal d'enseignement en faisant référence à sa propre enfance et à la manière dont elle s'est construite. Ces extraits éclairent la manière dont elle a construit ses représentations de l'apprentissage et de ce qu'elle souhaiterait pouvoir offrir à ses élèves mais dont elle se sent empêchée :

Après alors eh bien moi je suis une perfectionniste donc (rires) en étant perfectionniste, je ne me satisfais pas du moins. [...]. En même temps eh bien je dis voilà, en même temps, j'ai quand même des réussites comme cet après-midi et tout et ça reste un beau métier. Je suis contente d'avoir choisi ce métier. Mais on peut plus le faire comme avant. On peut vraiment plus, on a moins le temps, moins de liberté. On est, là vous m'avez suivie la journée et vous avez vu, on s'arrête peu, on s'arrête peu en fait dans une journée. (l. 433-444-02)

Elle poursuit en évoquant son enfance :

Pour moi, c'est très important en fait, mon idéal d'enseignement. [Cela me] vient de mon enfance. Où j'avais des parents qui étaient très aimants, très entourants, mais en même temps qui me faisaient confiance, qui me laissaient beaucoup de temps libre. On faisait en fait, peu de choses avec mes parents, peu d'activités imposées. On n'allait pas forcément, je ne sais pas, visiter quelque chose au musée, etc. Comme font maintenant beaucoup des parents avec leurs enfants. Mais on avait énormément de temps pour jouer, je dis « on » parce que j'ai une sœur (rires). Et après des fois, eh bien c'est vrai on s'ennuyait et puis tout d'un coup de cet ennui, il sortait, on essaie des idées, on crée beaucoup de choses. Et puis on avait beaucoup de, mes parents nous laissaient, mais pas mal, une grande liberté pour en faire ces choses aussi, beaucoup de confiance, on avait du matériel aussi. Et pour créer on allait dehors, on faisait beaucoup de choses et en fait, je me suis rendu compte que j'avais déjà eu beaucoup de chance avec cette tolérance, cette confiance, amour. Tout ce qui est nécessaire pour apprendre en fait. (l. 457-470-02)

Et Amandine conclut ainsi :

C'est des valeurs fortes et qui permettent justement d'apprendre et d'avoir envie d'apprendre. Et je me suis rendu compte qu'en fait c'est ça qui m'avait donné cette envie de transmettre en fait, de recommencer et reproduire ... eh bien ce que j'ai eu. (l. 488-490-02)

Ces extraits montrent comment Amandine estime avoir construit en partie son idéal d'enseignement. Elle souhaite mener ses élèves vers un apprentissage qui fait sens pour elle et qui le fera pour eux, mais pour cela elle pense que les enfants ont besoin de plus de temps libre. Elle se sent obligée de réduire ce temps libre, par souci de rendre compte des activités menées par les enfants aux parents, en faisant du « *plus scolaire* » comme elle le dit. Voici encore un extrait où elle le précise :

Oui parce que, en fait, si je voulais vraiment justement travailler selon mon idéal, donc mon idéal étant que justement j'ai envie d'aider chaque enfant, surtout que j'ai envie de construire quelque chose d'harmonieux, de serein où il y a le temps, où les élèves ont aussi du temps pour, parce que pour moi c'est le temps, avoir le temps, c'est un luxe de nos jours (rires). Et c'est ce qui va faire que l'enfant aura tout d'un coup. Il y a une envie qui va émerger de, d'avoir le temps en fait. C'est dans ces moments-là de, peut-être d'ennui par moment où l'enfant tout d'un coup trouvera une idée, qu'il aura tout d'un coup envie de faire ce que fait le copain à côté. Et puis qu'il va se découvrir des envies. Qu'il aura peut-être envie de créer quelque chose, et ça ne se fait jamais quand on est pressé tout le temps et puis donc, effectivement pour les enfants comme pour moi et bien (rires) il faudrait ce temps. Et on ne l'a plus parce que eh bien voilà, il y a X choses à faire donc soit j'ai mon idéal et je travaille des heures en plus pour répondre à cet idéal. C'est ce que j'ai fait eh bien jusqu'à très récemment, et je me suis épuisée en faisant ça. (l.318-335-02)

Amandine dit s'être épuisée au travail en écrivant les bilans annuels sur ses élèves qui sont devenus obligatoires. En effet, le maître de classe en infantine se voit astreint par un nouveau cadre général de l'évaluation (les procédures et dispositions légales et réglementaires en relation avec l'évaluation sommative des élèves) à communiquer un point de situation aux parents au terme de chaque

semestre. L'un des points de situation a lieu sous la forme d'un entretien et l'autre peut prendre des formes diverses comme un rapport écrit ou la transmission d'un dossier d'apprentissage composé de divers travaux de l'élève. Amandine a réduit le temps de travail consacré aux exercices sur « fiche » avec ses élèves et a voulu nourrir et construire des séquences d'enseignement plus proche des pédagogies dites « nouvelles ». Mais dans le même temps, Amandine n'a pas pour autant diminué ses attentes face à ce qu'elle pense devoir rendre aux parents. L'incidence fut une augmentation du temps de travail consacré à l'écriture des bilans et rapports annuels. Ainsi Amandine occupée à écrire ses rapports se sent empêchée de se consacrer à une autre tâche qu'elle valorise plus en dehors du temps scolaire : l'organisation du travail scolaire. Elle se sent empêchée de pouvoir y consacrer un temps suffisant qui lui permette de préparer son activité et celles de ses élèves.

Finalement, Amandine met en évidence le fait que les nouvelles obligations liées aux procédures décrites dans le cadre général de l'évaluation, la contraignent à effectuer plus de travail dit « scolaire » tel que des fiches avec les élèves. Ainsi cette réglementation l'oblige à préparer plus de fiches de travail pour les élèves, qu'elle pourra par la suite présenter aux parents pour justifier d'un travail « normé » et attendu. Ces obligations sont subies, elles prennent du temps de préparation et l'obligent à penser différemment l'organisation de son travail scolaire : elle préférerait occuper son temps à organiser un travail par atelier créatif et de jeux divers alors qu'elle est obligée de créer du travail sur « fiches » auquel elle n'adhère pas complètement.

Le travail empêché est un travail d'organisation de l'activité des élèves basés sur un choix d'activités plutôt ouvertes sous forme d'ateliers libres et créatifs alors que le travail empêchant est un travail d'organisation du travail scolaire dit plus « traditionnel » alternant les moments collectifs d'apprentissage et des exercices sur fiches imposés ainsi que l'écriture de rapport/bilan rendant compte de l'activité des élèves.

#### *7.1.2. Sous le travail, l'organisation : « pas de temps pour ne rien faire et rêver »*

Chez Amandine, les élèves sont toujours accueillis à leur arrivée le matin sur un énorme tapis qui se trouve devant le tableau noir et à côté du bureau de l'enseignante. Une activité d'accueil est ritualisée : c'est le moment du partage de la date et de la météo du jour. Ce moment est organisé et dirigé par Amandine qui profite de cette activité d'ouverture collective pour interagir avec les élèves et accueillir leur humeur, remarques, souhaits éventuels concernant une activité à mener à la gymnastique par exemple, un partage d'expérience ou pour montrer aux camarades un objet important apporté de la maison. C'est le moment de la journée scolaire qui est le plus « ouvert » à



accueillir des échanges particuliers. Il offre un espace de parole et d'écoute à tous les élèves de la classe.

Après ce moment d'accueil ritualisé, vient le moment de l'ouverture de l'activité collective. Ce moment peut se dérouler sur le tapis ou alors les élèves regagnent leurs places qui sont organisées en îlots au sein de la classe. Avant la passation de consigne, Amandine s'assure de l'écoute de tous ses élèves et s'efforce de capter leur attention en les appelant au calme ou en se déplaçant dans la classe et en rappelant personnellement aux élèves de se mettre en situation d'écoute. Les consignes de travail sont données oralement et parfois des supports visuels sont également utilisés. Amandine veille durant ces moments à différencier le travail demandé aux élèves de première année et à ceux de deuxième. Après ce moment collectif de mise au travail, les élèves s'activent et s'affairent dans la classe (chercher sa fiche, des ciseaux par exemple ou de la colle au coin matériel) parfois individuellement parfois par groupes. La récréation du matin interrompt cette première partie de matinée de travail, qui est souvent organisée non par période de quarante-cinq minutes mais par séquence d'enseignement de deux périodes (1h30). Après la récréation le même type d'organisation du travail se met en place : Amandine alterne entre des moments imposés collectivement et des moments de travail individuel ou en sous-groupe. Parfois Amandine s'occupe exclusivement d'un groupe avec lequel elle mène une activité. Pendant ce temps, les autres enfants doivent s'occuper aux ateliers. Une fois le premier groupe passé, Amandine appelle les prochains et ainsi de suite jusqu'à ce que chacun ait réalisé l'activité principale organisée et dirigée par elle-même. Bien-entendu, lors de ces moments, une grande part d'autonomie est demandée aux élèves qui sont dans les ateliers. Amandine, comme nous l'avons vu plus haut, souhaiterait s'occuper de chacun de ses élèves et se heurte à l'impossibilité de le faire. En effet, lorsqu'elle travaille avec un groupe, très souvent la réalité résiste à ses idéaux et elle est interrompue par le fait que les élèves ne s'occupent pas toujours à la tâche attribuée et ne répondent pas à ses attentes. Ainsi Amandine doit souvent intervenir, pour réguler soit le travail soit le comportement des élèves postés aux ateliers.

L'organisation des après-midis est tributaire de choix disciplinaires plutôt que des degrés. L'organisation est identique à celle du matin, c'est-à-dire qu'Amandine dicte les conduites attendues et organise le travail mais parfois l'espace pour les ateliers est plus important que durant les matinées. Les ateliers sont des espaces dans la classe, dédiés aux jeux (jeux symboliques tels que la marchande ou la dînette), à la lecture, à l'éducation aux perceptions (instruments divers, jeux olfactifs, etc.), mais également au développement de la motricité (fine ou grossière) avec des jeux de constructions et de manipulations d'objets.

Dans la classe d'Amandine, beaucoup d'activités sont engagées dans le même temps et les élèves sont très actifs. Mais parfois, ils sont occupés à d'autres tâches que celles qu'Amandine souhaiterait.

Amandine exerce un fort contrôle sur l'activité des élèves et s'affaire sans cesse dans la classe en passant d'un groupe ou d'un élève à un autre. Elle se trouve peu à son bureau et lorsqu'elle s'y trouve, elle y est pratiquement toujours accompagnée de ses élèves et en interaction. Amandine de par sa perception du travail qu'elle qualifie elle-même de perfectionniste, impose (et s'impose) une organisation du travail scolaire qui est très exigeante en termes d'activité et de contrôle. Cette organisation du travail lui impose un rythme intense et lui coûte beaucoup d'énergie. Amandine, fortement engagée et attachée à son travail, a mentionné plusieurs fois durant les entretiens qu'elle se trouvait au bord du *burnout* et qu'elle se sentait en souffrance face à son travail.

### *Des règles fermement établies*

Amandine instaure dès le début de l'année scolaire des règles de fonctionnement de classe qu'elle impose fermement aux élèves dans le sens où elle ne les discute pas avec eux et s'en porte garante quoi qu'ils en pensent. « *Je pose les règles.* » Ces règles se réfèrent essentiellement aux comportements attendus dans la classe afin que les rapports entre les membres soient respectueux et le plus harmonieux possible dans l'esprit d'Amandine.

Le mode de régulation des comportements n'est pas négocié avec les élèves. La part de décision des modes de participation et de régulation n'est pas marchandable. Les décisions appartiennent à l'adulte. Amandine partage peu le pouvoir avec ses élèves et dispose de sa part d'autonomie décisionnelle quant au fonctionnement et la mise en place du travail des uns et des autres ainsi que des comportements attendus.

Ce mode de fonctionnement a l'avantage d'être rapidement « efficace ». C'est-à-dire que lors de la mise au travail des élèves, ceux-ci sont guidés par des consignes précises et simples concernant leurs conduites : par exemple « se déplacer seul et silencieusement du tapis d'accueil jusqu'à sa table » ou « après le signal (sonore ou autre), aller chercher le matériel nécessaire pour l'activité demandée et revenir à son lieu de travail ». Ce type de gestion demande une présence importante du maître et un contrôle social permanent. Sans un contrôle et une régulation constante et forte des comportements, l'activité des élèves peut rapidement s'essouffler voire se détourner des tâches qui leur sont assignées.

Dès l'entrée en classe des élèves jusqu'à leur sortie, Amandine oriente, dicte, vérifie et régule leurs conduites. Parfois lors de certaines situations de travail temporellement organisées et décidées par l'enseignante, les élèves peuvent « négocier » certaines exigences ou la durée d'un travail : c'est le cas notamment lors des activités créatrices manuelles et/ou dédiées à la confection de confiture ou de cadeaux lors des diverses fêtes annuelles qui jalonnent l'année scolaire. C'est également le

cas lors de travail dans les ateliers. Lors de ce type d'activités, certaines décisions sont négociées en fonction des capacités et des motivations des élèves mais également des risques liés à l'utilisation de certains matériaux. Par exemple, les enfants peuvent demander de travailler à deux ou négocier la durée du travail, le degré de leur participation. Amandine dit apprécier ces moments « moins scolaires » qui lui permettent de relâcher le contrôle en accordant un espace d'autonomie plus grand aux élèves. Les enfants peuvent dans ce type de travail informer l'enseignante de leurs intérêts et motivations ainsi que de leurs compétences ou de leurs limites. Cela permet ensuite à l'enseignante de réguler autrement l'activité en ne désignant pas comme habituellement un même travail et un même mode de conduite pour tous. Ces pratiques décisionnelles sont désignées comme des pratiques de différenciation pédagogique liées aux processus et aux contenus d'apprentissage.

#### *Des situations volontiers dévolutives, mais sous pression productive*

La conception de l'enseignement et de l'apprentissage adopté par Amandine pourrait être définie comme appartenant aux pédagogies dites plutôt « dévolutives » ou « attributives » (elle délègue beaucoup aux élèves). Mais dans le même temps, et par souci de rendre compte suffisamment du travail effectué avec ses élèves aux parents et de répondre ainsi aux prescriptions de l'institution, Amandine opte parfois pour des approches plutôt « directives » voire « expositives ». Prendre son temps serait peut-être son rêve, mais c'est *tenir le rythme* qui la tient d'abord en haleine et la mène à des expériences de frustration.

L'organisation des espaces de travail dans sa classe est décentralisée : en effet, les tables des élèves sont en îlots, des ateliers divers et permanents sont disposés dans la classe (coin bibliothèque, coin jeux et créativité, atelier construction, atelier jeux symboliques comme la marchande et les dinettes, etc.) Les pratiques pédagogiques d'Amandine alternent entre des moments de cours donné à l'ensemble du groupe de manière collective et frontale (souvent sur le tapis) et des moments de travail individuel ou en sous-groupes selon les tâches qu'elle définit. Il n'est pas rare qu'Amandine s'occupe d'un groupe en particulier pour mener à bien une activité prévue, pendant que les autres élèves s'occupent aux divers ateliers qui se trouvent dans la classe, en toute autonomie espère-t-elle, mais en réalité dans une forme de dépendance que nous l'avons vue regretter. Parfois les élèves peuvent choisir les ateliers librement, parfois Amandine impose ce choix afin de varier les activités. Elle garde donc tout de même un certain contrôle sur l'orientation des activités de chacun et les oriente selon des critères combinant objectifs d'apprentissage et engagement des élèves dans les tâches : besoins de renforcement, variation des activités, équité dans la répartition des dispositifs « attrayants » comme les ordinateurs, etc.).

L'emploi du temps est toujours planifié. Amandine orchestre les échanges, c'est aux marges de ce cadre qu'elle improvise certaines interactions en fonction des réactions des élèves. Amandine conduit donc l'essentiel du travail, mais elle regrette ne pas pouvoir faire autrement. Dans son idéal, elle souhaiterait « *faire l'école autrement* », offrir plus de temps de jeux et de découvertes à ses élèves, voire parfois du « *temps pour ne rien faire et rêver* », car c'est ainsi qu'Amandine conçoit le développement de la créativité et la naissance de la motivation. Elle est convaincue par le fait que l'apprentissage et la créativité sont nourris par le désir d'agir, et que ce désir n'est possible que si un espace est dévolu à son jaillissement. Ces principes semblent plaider pour un enseignement dévolutif et interactif qu'Amandine imagine plus fécond pour les élèves, mais qu'elle se sent forcée de réduire par nécessité. On peut en inférer que son guidage est moins le résultat d'une préférence pour la directivité qu'une concession faite à des contraintes qui rendent Amandine elle-même moins libre qu'elle ne l'aimerait : pression de l'évaluation, contrôle des pratiques par les instruments (fiches, méthodes, etc.), contrôle de ce contrôle par les parents d'élèves (ou les plus interventionnistes d'entre eux), effets d'entraînement entre collègues, obligation de conformisme et/ou préservation stratégique d'îlots d'autonomie, etc. L'idéal dévolutif souffrirait en somme d'une pression productive.

Si Amandine dit souffrir au travail mais aussi l'espérer différent, c'est qu'elle fait des compromis entre son idéal dévolutif et l'atmosphère normative et défiante qui l'oblige à se montrer plutôt procédurière dans sa classe. Elle alterne donc les pratiques d'explicitation et de mobilisation des savoirs, chez les individus et dans les groupes : exposés magistraux, explications personnalisées, exercices solitaires, projets collectifs. Chaque format a le mérite (ou le défaut) d'avoir plus ou moins de prévision et de contrôle sur l'activité déployées. Parfois Amandine mène plusieurs projets et ateliers d'apprentissages à la fois, où la négociation du travail est plus ouverte et proche du souhait et du rythme de l'enfant. Elle exprime une ambivalence dans le choix de l'organisation du travail (entre ce qu'elle voudrait faire et ce qu'elle fait) : une contrainte et de nombreux empêchements qui contribuent à produire son sentiment de fatigue et d'insatisfaction dans le rapport qu'elle entretient avec son travail.

## 7.2. Béatrice : mieux vaut travailler seule que mal accompagnée

Béatrice, enseignante depuis six ans, occupe la place de doyenne du premier cycle primaire dans un établissement de taille moyenne se situant dans l'agglomération d'une grande ville. Elle s'investit également dans la formation des futurs enseignants, car elle accueille des étudiants-stagiaires dans sa classe un jour et demi par semaine. Béatrice dit apprécier ce rôle de praticienne-formatrice. Elle est également référente pour des élèves qui suivent les enseignements de la « classe Soleil » qui accueille des enfants autistes en co-responsabilité avec d'autres collègues. Cette classe regroupe cinq élèves actuellement ; elle en est la doyenne et responsable administrative. Béatrice est employée à 100% dans l'établissement et son temps d'enseignement se monte à 50%. Elle partage sa classe avec une duettiste employée à 50% également. C'est Béatrice qui occupe la fonction de maîtresse de classe.

Béatrice possède une formation initiale d'employée de commerce. Elle a tout d'abord travaillé dans le secteur bancaire puis s'est arrêtée quelques années afin de s'occuper de ses deux enfants. Par la suite, elle a repris des études : d'abord le gymnase du soir afin d'obtenir une maturité socio-pédagogique, puis elle a suivi le cursus complet du Bachelor primaire à la Haute école pédagogique (HEP) de Lausanne. Elle précise être partie en Allemagne six semaines pour obtenir le niveau exigé en allemand à l'entrée de la formation HEP. Béatrice avoue que son rêve d'enfant était de devenir enseignante. Elle a 44 ans.

La classe de Béatrice de 4H est composée de 22 élèves. Le niveau socio-culturel est défini comme « moyen » par Béatrice, qui voit une différence par rapport à un autre établissement où elle a travaillé auparavant. Elle qualifie son établissement actuel de « multiculturel », car « plus d'enfants ne parlent pas français et il y a plus de difficultés d'apprentissage qu'auparavant ».

Béatrice a répondu favorablement à ma recherche d'enseignantes par le biais d'une collègue formatrice de la HEP que nous avons en commun ; je l'ai contactée par courriel. Elle se dit intéressée à participer aux recherches menées à la HEP, par intérêt pour la formation.

Béatrice m'a signalé quelques empêchements durant son enseignement, sur lesquels nous avons pu échanger.

### 7.2.1. Les empêchements ressentis : « mon organisation n'est pas celle des autres »

Béatrice partage son temps de travail entre sa fonction d'enseignante et de doyenne dans son établissement. Elle partage la « maîtrise » de la classe dans laquelle elle intervient avec une collègue

et se voit contrainte de s'adapter à cette situation. Béatrice se définit comme quelqu'un de perfectionniste, de travailleur et qui a du mal à déléguer. Ainsi son désir de « tout contrôler » afin de répondre à ses propres critères de qualité du travail est sans cesse confronté à l'organisation du travail des autres, ce qui la met parfois en tension.

*Une interdépendance contraignante : « Je dois choisir du matériel didactique à la dernière minute »*

Très rapidement, lors du démarrage de la journée, avant même de s'adresser aux élèves, Béatrice signale un empêchement lié à son statut de duettiste : se partager une classe avec une collègue crée une interdépendance contraignante. Voici ce qu'elle signale durant l'entretien :

Ce que je me sens empêchée de faire, de démarrer en fait... de démarrer tranquillement. Voilà. De pouvoir me poser, d'arriver comme une collègue qui est à 100 % dans sa classe en sachant exactement comment elle a prévu sa semaine. En fait, moi je prévois toujours ma fin de semaine, mais ça dépend de ma collègue, de ce qu'elle a pu faire en début de semaine. Et puis souvent, je suis empêchée de faire ce que j'ai prévu de faire parce que mon travail dépend du sien [...]. Voilà exactement puisqu'on travaille en français... De la même manière avec un plan de travail enfin avec les tournus, avec voilà... (l. 292-304\_01).

Béatrice explique que cette manière de fonctionner avec sa duettiste est nouvelle. Sa collègue et elle-même l'ont décidée il y a deux ans à la suite d'insatisfactions concernant le partage du travail. La discipline du français, que toutes deux enseignent, était alors répartie de manière très précise : l'une enseignant la grammaire et l'orthographe alors que sa collègue était en charge de la lecture et du vocabulaire. Toutes deux n'y « trouvaient pas leur compte » et « n'arrivaient pas à atteindre les objectifs ». À la suite de ce constat, elles ont décidé de travailler « dans la continuité » et de ne plus compartimenter l'ensemble des sous-domaines permettant l'acquisition de la langue. Elles ont souhaité travailler avec plus de flexibilité et dans un *continuum* plus cohérent. Or Béatrice me précise qu'aujourd'hui sa collègue l'a appelée trente minutes avant l'accueil des élèves pour l'informer du fait qu'elle avait oublié de lui rendre « les dossiers masculins-féminins et qu'elle espérait qu'elle n'en avait pas besoin ». Voilà la raison pour laquelle Béatrice signale cet empêchement : elle ne peut pas faire ce qu'elle avait prévu de faire. Le désir de *continuum* (pour les élèves) expose au risque accidentel de discontinuité (entre enseignantes). Sa première activité du matin – un jeu de Poie – se trouve dans les dossiers que sa collègue a omis de rapporter.

Puis Béatrice me précise qu'elle ressent la différence avec un poste à 100% où l'enseignant est présent et maître à bord de sa classe. La difficulté se situe dans le partage du poste, dans l'organisation que cela engendre et les souplesses que cela lui demande plutôt que dans le partage réel de la tâche d'enseignement. Cela contraint Béatrice à beaucoup de flexibilité et de souplesse,

d'où le sentiment d'être empêchée d'organiser comme elle le souhaiterait les activités prévues. Dans le même temps, Béatrice qui occupe d'autres responsabilités dans l'établissement (poste de doyenne et praticienne formatrice), responsabilités qu'elle a choisies et dont elle dit être satisfaite, l'oblige à faire ce choix de collaboration avec une duettiste :

Enfin, je ressens la différence par rapport à un enseignement où on est présent à 100% et puis on a le... on est tout le temps dans la continuité de ce... de ce qui a été fait, de ce que les enfants ont eu le temps de faire, pas faire. On arrive donc... c'est plus facile donc... c'est vrai que moi... Je me projette chaque fois de savoir qu'est-ce qu'on va faire la semaine suivante, mais ça dépend quand même beaucoup de ma collègue sur ce qu'elle aura pu faire ou pas pour avancer essentiellement en fait... c'est vrai (l. 364-369-01).

Ce matin-là, Béatrice avait prévu une activité d'introduction à sa nouvelle leçon sous la forme d'un jeu de l'oie qui se trouve dans une brochure de français. Idéalement, elle aurait souhaité arriver tranquillement dans sa classe, installer son matériel didactique (les brochures de français), réfléchir posément à la mise en route du travail prévu et accueillir ses élèves en ne se préoccupant plus de cet aspect organisationnel. Elle aurait ainsi pu commencer son activité d'enrôlement dans la tâche, sans difficulté majeure autre que celles qui sont inhérentes à la vie de la classe. Au lieu de cela, Béatrice a reçu un appel téléphonique de la part de sa collègue qui lui annonce qu'elle a gardé les brochures de français avec elle. Béatrice, privée de ses dossiers, a donc dû remplacer l'activité prévue à la dernière minute : « *C'est ce qui est... j'ai envie de dire c'est ce qui empêche en fait, enfin voilà de de... d'arriver sereinement, c'est-à-dire que on est tout le temps en train de... de...* ». Béatrice ne terminera pas sa phrase. Ainsi quelques minutes avant de débiter la journée avec ses élèves, Béatrice s'est rendue rapidement dans sa classe et a choisi un autre jeu, afin de pouvoir tout de même démarrer son activité de manière ludique et collective (comme prévu initialement) et ensuite mener à bien les autres moments d'enseignement dont le travail par atelier qu'elle avait organisé pour ce matin-là. Au lieu de pouvoir partager un moment informel avec ses collègues en salle des maîtres puis de s'installer « *sereinement* » en classe avant l'arrivée des enfants et penser à l'accueil des élèves, Béatrice est occupée à chercher, dans son matériel, un autre jeu pouvant remplacer le jeu initialement prévu. Ce travail imprévu occasionne un sentiment d'empêchement chez Béatrice, car elle est contrainte de s'occuper à une autre tâche que celle prévue. C'est pourquoi ce moment est signalé comme empêchant avant même d'avoir accueilli les élèves.

Voici ce qu'elle en dit :

Ça demande énormément de flexibilité, oui. Mais en même temps, on est au plus proche des apprentissages des élèves j'ai envie de dire et puis j'ai quand même l'impression qu'on avance mieux. (l. 416-418-01). [...] Ils restent motivés, ils avancent mieux, mais c'est vrai que voilà. (l.465-471-01).

Béatrice est ambivalente dans ses propos, car dans un même temps elle va exprimer l'empêchement ressenti, pointer la difficulté que cela entraîne pour elle et la flexibilité dont elle doit faire preuve, mais de l'autre va également pointer le bénéfice pour l'apprentissage de ses élèves. Elle subit les « oublis » de sa collègue et doit ainsi faire preuve de flexibilité mais précise que la motivation au travail des enfants est ainsi protégée. Béatrice se résigne à fonctionner ainsi mais plusieurs fois son discours montre que cette manière de fonctionner ne correspond pas à son idéal d'enseignement. Elle évoque le fait qu'elle ne peut pas être sereine au démarrage d'une journée et que cela compte pour elle, par après elle motivera à nouveau les difficultés rencontrées et les empêchements ressentis par le partage du travail avec sa duettiste et son influence sur le comportement des élèves. Ces propos seront corroborés plus loin par le fait qu'elle prête une attention toute particulière aux rituels instaurés, notamment au démarrage des leçons, rituels qui lui donnent un cadre et assurent l'organisation du travail et de l'activité de tous qu'elle a pris soin de penser et d'organiser pour gérer au mieux son groupe classe.

En résumé, le travail imaginé – ici le temps consacré à penser aux derniers détails de son organisation du travail scolaire pour le démarrage de la leçon – est empêché par le fait que Béatrice doit consacrer du temps à faire un choix didactique qui lui permettra par après de reprendre en cours de route le plan de la séquence prévu initialement afin d'assurer la continuité de la gestion coopérative du travail avec sa collègue.

*Un paradoxe : « Réguler les conduites m'empêche de rappeler les règles... »*

Après la récréation du matin, les élèves rentrent en classe, prennent leur sac de gymnastique et attendent les consignes de leur enseignante afin de se déplacer dans le bâtiment. Pour se rendre à la leçon de gymnastique, Béatrice exige de ses élèves qu'ils se mettent en colonne dans le corridor, devant la classe, et qu'ils attendent le signal pour se déplacer en direction de la salle. Lors de ce moment, elle indique être empêchée de gérer cette transition comme elle le souhaite.

En effet, deux collègues « traînent » dans les corridors et discutent alors que la sonnerie a déjà retenti. De ce fait, leurs élèves restent dans le couloir au lieu d'entrer dans leur classe. Béatrice explique qu'elle porte une attention toute particulière aux transitions et qu'elle est empêchée d'interagir avec ses élèves parce qu'ils sont perturbés par le bruit et ne sont pas attentifs à ses paroles :

Bien démarrer, c'est toutes des petites choses qu'on met en place qui sont importantes et le fait que voilà elle, elle est encore en train de discuter sous le palier : « Na na na, il y a encore un élève ». Ils sont dans le couloir où nous on est censés passer, partir, enfin voilà donc, c'est vrai que... Et on voit les



enfants sont très vite happés par ce qui se passe donc, c'est très difficile de les avoir en colonne et avoir leur attention si ça bouge encore dans les vestiaires-là, enfin voilà quoi. (l. 515-520-01).

Béatrice aurait souhaité rappeler les règles de déplacement dans le bâtiment afin d'anticiper des comportements perturbateurs lors de cette transition. Toutefois, elle n'arrive pas à interagir avec ses élèves, car ils sont occupés à discuter, à interagir avec les élèves de l'autre classe qui se trouvent sur le palier. Béatrice est ainsi empêchée de rappeler les conduites attendues. Elle est alors contrainte de signaler à sa classe qu'elle souhaite son attention, de cadrer certains comportements débordants, d'appeler plusieurs élèves par leur prénom pour leur signifier sa présence et sa demande d'écoute. Béatrice, lorsqu'elle développe cet empêchement ressenti, se réfère aux rituels de classe. Elle porte une attention toute particulière aux rituels qui « *posent le cadre* ». Elle précise que pour elle les rituels sont « *la base* » :

Pour moi, c'est la base. Parce que les enfants de cet âge-là ils ont besoin d'avoir des choses qui se répètent tout le temps et puis pour la gestion de nos classes en fait, et le cadre. Ça permet de poser le cadre, je dirais qu'il ne change pas, ils savent comment ça fonctionne et ça les rassure. Et si vous êtes tout le temps en train de changer, ils savent pas, c'est le flou, ils partent dans tous les sens, avec des rituels j'en ai plusieurs dans la journée. Donc, c'est vrai que là vous avez pas pu voir celui que je mets en place pour après la récréation, mais vous le verrez demain. C'est le rituel du chaud doudou, mais d'ailleurs vous avez entendu... il y a des élèves qui sont venus me demander le chaud doudou puisqu'ils sont habitués. [...]. Les enfants sont très attachés à ce rituel du chaud doudou après la récré. C'est un moment... on se pose dans la classe et on essaie de revenir à soi pour se mettre au travail et pouvoir de nouveau entrer dans l'activité suivante. Donc, moi il y a des rituels (l. 545-563\_01).

Béatrice ritualise fréquemment ces transitions et, avant chaque déplacement, rappelle les conduites attendues. Ici, le travail d'interaction pédagogique (ritualisé avant la gymnastique dans un but d'anticipation et de prévention des conduites perturbatrices) a été empêché par un autre travail : la régulation immédiate des conduites, retardant en somme le travail d'anticipation des conduites à venir. C'est parce que des collègues ne ritualisent pas comme elle les déplacements dans les couloirs que Béatrice est en somme contrariée dans son travail : à elle de produire l'ordre dont ses collègues la privent (celui des comportements immédiats), pour pouvoir sur cette base prévenir les risques de débordements à venir (au cours des déplacements). Béatrice est occupée à susciter l'attention de ses élèves et à produire de l'attention. Elle espère ainsi pouvoir par la suite obtenir une autre forme d'interaction que celle contrainte par leurs comportements indisciplinés. Cette figure est originale par rapport aux précédentes, car la partie empêchante et la partie empêchée du travail sont ici du même genre : il faut *rétablir* l'ordre (au temps t) pour pouvoir le *préparer* (au temps t+1), mais c'est toujours la même tâche qui occupe l'enseignante. On peut faire l'hypothèse que l'irritation de Béatrice est liée au fait que le travail nécessaire (réel) parasitant son travail espéré (imaginé) lui vient directement de collègues qui n'exercent pas, selon elle, leur part de contrôle.

*Un travail dispersé : « Je voudrais aider les élèves qui ont en besoin mais je dois réguler les perturbations »*

Plus tard dans la matinée, la classe est occupée à un travail d'application (ou d'exercices) sur des fiches de français. Béatrice a organisé des sous-groupes dans lesquels les élèves sont répartis par thèmes (découverts la semaine précédente). Chaque sous-groupe est employé à terminer un exercice ou à le corriger en fonction de son avancement dans le travail. Les élèves sont astreints à travailler seuls et dans le calme, tout en étant occupés au même type de tâche que les collègues du même groupe. À un moment donné, Béatrice élève la voix et rappelle à l'ensemble de la classe la consigne de travail : elle souhaite que chacun s'occupe uniquement de son propre travail et le fasse en silence. Juste après cet incident, elle signale un empêchement. Voici comment elle le définit :

Je suis empêchée de pouvoir, eh bien à nouveau, c'est de nouveau être dans la fluidité de ce que j'avais prévu. Ce qui est prévu et enfin ce que je ne vais pas pouvoir faire parce que, je le sais à ce moment-là, c'est que je ne vais pas arriver au bout de ce que j'avais prévu. [...] Que les... que tout le monde ait fini de corriger, et j'ai pu prendre le temps avec chacun, chacun des enfants qui avaient des corrections à faire, de reprendre ce petit moment de remédiation avec eux. (l. 18-27\_03)

Béatrice précise ensuite que c'est « *l'agitation qu'il y avait déjà, je sentais que en fait c'est ça* » « *J'allais pas pouvoir les mettre à la tâche comme je voulais alors que la semaine passée, ça avait été un moment tellement... Voilà. Et en fait c'est ça, c'était de me dire eh bien voilà. Donc c'est le décalage* ». Lorsque Béatrice évoque le terme « *décalage* », elle établit un lien entre ce qu'elle souhaitait faire et ce qu'elle a finalement pu faire. Elle exprime dans son vocabulaire ce que le cadre théorique que j'utilise conceptualise comme l'écart (« *le décalage* ») entre le travail réel et le travail imaginé (« *la fluidité de ce que j'avais prévu... pouvoir prendre le temps avec chacun... les mettre à la tâche comme je voulais...* »). Le déséquilibre du *verbatim* – entre un travail réalisé qui n'est pas décrit et un travail imaginé au contraire omniprésent – mérite attention : il peut bien sûr être provoqué par ma consigne de chercheuse (« *Signale-moi les empêchements !* »), mais aussi par le fait déjà documenté d'une asymétrie structurelle : entre ce que tout travailleur parvient à faire (qui sollicite ses compétences, mais lui paraît du coup évident, maîtrisé, voire indigne d'intérêt parce qu'inconsciemment opéré) et ce qui résiste à ses intentions (éprouvant par là son corps et son esprit, et passant ainsi au premier rang de ce qui l'astreint pratiquement). Nous aurons sans doute à revenir sur cette double interprétation.

Lorsque Béatrice décrit la « *fluidité dans ce qu'elle avait prévu* », elle fait référence au travail qu'elle aurait souhaité faire. En effet, le travail de corrections donné à ses élèves avait pour objectif d'occuper chacun (et de manière individuelle et silencieuse) à une tâche bien précise et dans une visée d'autonomisation et de responsabilisation. Béatrice quant à elle, espérait ainsi pouvoir se « *dégager* » de la tâche de supervision et du contrôle du groupe afin d'aider de manière individuelle le travail

de chacun des élèves : « *prendre le temps avec chacun, chacun des enfants qui avaient des corrections à faire* ». Ce travail de soutien individuel fait écho au travail idéal recherché et prégnant chez Amandine, qui voulait quant à elle et à la limite toucher tout le monde, et pas seulement les élèves tenus de corriger des erreurs. Les deux enseignantes ont le souci d'accorder du temps de soutien de qualité, et surtout répondant aux besoins spécifiques des enfants : mais Amandine veut le faire pour tous, Béatrice pour ceux qui ont besoin de remédiation, ce qui place peut-être leurs curseurs respectifs du travail idéal à un autre endroit.

Tout comme Amandine, Béatrice a été occupée à un autre travail, celui de la régulation des comportements perturbateurs de certains élèves de la classe. En effet, certains élèves, voyant l'enseignante occupée avec un enfant se sont autorisés à discuter entre eux et à occuper leur attention à tout autre chose que la tâche scolaire. Béatrice aurait souhaité idéalement que ce moment de travail se déroule aussi bien que celui de la semaine passée auquel elle se réfère. Ce ne fut pas le cas cette fois-ci et c'est pourquoi elle le signale comme empêché.

Béatrice organise souvent des activités en atelier et dans des temps courts, elle trouve que « *le tournus correspond mieux au type d'enfants qu'on accueille maintenant, qui switchent tout le temps ; ils arrivent jamais à rester longtemps sur une tâche.* » Elle précise que cela a manqué de fluidité dans les transitions (les élèves travaillaient en groupe). « *Les enfants n'ont pas les mêmes règles de fonctionnement avec ma collègue* » commente Amandine, et cela a pour conséquence de perturber le groupe. Elle explique qu'elle doit sans cesse remettre en place les règles de fonctionnement du groupe et des tournus dans les ateliers lorsqu'elle travaille avec eux le mercredi. « *Il y a toujours ce petit flottement quand je les reprends en fait* ». Comment le vit-elle ? Cela la questionne-t-elle ? Voici ce qu'elle répond :

Non ça m'a, alors ça m'a pas questionné, ça m'a un peu agacée parce que je trouve qu'on arrive maintenant à Noël, enfin voilà, c'est... on répète tout le temps les mêmes choses. Non, mais j'étais un peu agacée quand même, j'étais agacée que et voilà et que ça monte très vite, d'ailleurs j'ai dû au niveau de la gestion de classe reprendre, qu'il y avait trop de bruit, enfin voilà ils savent comment fonctionne un *tournus* pour qu'il soit efficace. On ne peut pas travailler dans le bruit, il y a des enfants qui se concentrent, enfin voilà il y en a qui ont besoin de travailler. Et ces *tournus*-là normalement ils doivent pouvoir se faire sans que j'aie eu besoin de venir ... Régler à l'*open-board* (tableau blanc) en fait, le... Et menacer un groupe carrément de retourner à sa place parce qu'il arrive pas à respecter les règles. Donc, c'est vrai que là ça m'a un peu agacée parce que j'aurais voulu que tout le monde passe, en fait.

Béatrice est empêchée de se consacrer à un élève à la fois, car il faudrait pour cela que les autres fassent preuve d'autonomie et d'indépendance dans le travail. Elle aurait souhaité évaluer de manière formative les corrections et le travail de chacun de ses élèves, mais elle n'en a pas eu le temps, car elle est occupée à une autre tâche, celle de la régulation des comportements indisciplinés. Elle rencontre ici le même paradoxe qu'Amandine : l'enseignante souhaite idéalement aider l'élève

à améliorer sa qualité de travail, sa réflexivité métacognitive, son autonomisation et elle concentre ses efforts de travail en les accompagnant individuellement. Mais pour accomplir ce travail, elle compte dans le même temps sur un prérequis : leur capacité à travailler seuls et tranquillement, sans déranger les autres élèves ni elle-même. Idéalement et pour réaliser cela, les élèves ont besoin de posséder déjà certaines compétences d'un travail en autonomie (métacognition, prise de décision, motivation et sens donné au travail), ce qui est précisément ce que Béatrice cherche à travailler avec eux. La réalité est toute autre : les élèves arrêtent de travailler, s'occupent à une autre tâche, discutent entre eux et dérèglent le fonctionnement attendu de l'enseignante.

Béatrice, tout comme Amandine, dit qu'elle manque de temps pour personnaliser ses interventions, car elle doit s'occuper de la gestion de la discipline. Le temps passé à « *remettre, de redire les choses, les consignes et comme ça quoi, voilà ce qui m'empêche je veux dire* ». Elle précise que ce travail de régulation des comportements perturbateurs l'a « *dispersée* » et qu'elle ne « *savait plus quoi faire* ». Le fait qu'elle ne puisse pas travailler comme prévu la déstabilise et elle se sent en « *inconfort* ». Elle a le sentiment de ne plus être efficace, d'être parasitée, plus disponible et a peur de passer à côté de choses importantes et de « *courir après le temps* » : « *Si je fais les choses à moitié, les enfants ne vont pas pouvoir les faire complètement* ».

Béatrice souhaite être efficace. C'est-à-dire qu'elle s'attend à ce que tous les groupes soient responsables de leur travail et de leur comportement. Ce préalable lui permettrait alors de faire le travail qu'elle prévoit, c'est-à-dire un soutien individualisé :

C'est vrai que c'est pour gagner en efficacité quand on arrive dans ces notions-là en... enfin, vous voyez je pourrais dire que oui c'est un empêchement de tout le temps redemander ... ça prend trop de temps si j'avais pas besoin de... Et d'ailleurs à un moment donné, je me suis même moi dispersée puisque je savais plus qui devait faire quoi. Alors que normalement, enfin dans ma tête c'est très clair. Je suis pas disponible du coup. Puisque ça m'agace quand même un peu donc, je suis moins disponible donc, je suis... Je pense que c'est au niveau de mon accompagnement... Je vais plutôt être *focus* sur... le temps qui passe plutôt que sur l'aide que je peux donner à l'enfant j'ai envie de dire (rires). C'est ça, certainement que l'agacement il vient de là c'est que je peux pas accompagner comme j'aimerais accompagner l'élève en fait, sachant très bien qu'il y en a qui ont besoin... Qui ont vraiment besoin que je puisse être vers eux et voilà. Au niveau de ... réellement de l'apprentissage. Enfin, l'objectif c'est pas qu'il soit juste dans l'application, c'est vraiment qu'il puisse être... Donc, c'est vrai que quand, voilà... quand il y a cette... De devoir remettre, de redire les choses, les consignes et comme ça... Voilà c'est ce qui empêche de... j'ai envie de dire. (l. 1500-1545\_01).

Même si Béatrice semblait d'abord se concentrer sur les élèves en difficulté, elle revendique, tout comme Amandine, son souci d'aider chacun d'eux sans exception :

« Oui, je pense, vraiment... c'est d'accompagner chacun d'entre eux, moi c'est vraiment ça, c'est de pouvoir être disponible pour chacun des élèves de cette classe » (l. 1562-1563-01).

Béatrice précise qu'elle souhaite accompagner « *chacun* » des élèves de sa classe. Cette expression d'individualisation de l'aide exprime le souhait de Béatrice d'être « la plus juste possible » dans son accompagnement envers son groupe classe. En première analyse, son discours montre un idéal de justice et d'égalité. Une égalité que l'on pourrait qualifier de formelle, c'est-à-dire qui a le souci d'offrir, ici et maintenant, à chacun des élèves de la classe, le même soutien sans différenciation d'aucune sorte. Toutefois, elle précise, un peu auparavant dans son discours, une ambition légèrement différente où l'idéal d'équité prime sur celui de l'égalité : ici l'objectif est d'offrir, à ceux qui ne partent pas sur un pied d'égalité mais à qui au contraire il manque un « préalable culturel et/ou social », un soutien particulier afin de permettre de pallier cette différence. C'est une forme de discrimination positive qui vise à donner plus à ceux qui partent avec moins. Ainsi, son sentiment d'agacement semble nourri par le fait qu'elle est empêchée d'offrir de l'aide à ceux dont elle pense qu'ils en ont « *vraiment besoin* » (« *sachant très bien qu'il y en a qui ont besoin... Qui ont vraiment besoin que je puisse être vers eux* »). Les élèves de sa classe expriment par leurs comportements des « *besoins* » différents. Certains élèves rencontrent des difficultés d'apprentissage et de ce fait font des erreurs, sont plus lents lors de la correction, ne comprennent pas bien les consignes et n'avancent pas. D'autres élèves montrent par leur attitude d'autres besoins, comme le besoin d'attention de la part de l'enseignante et démontrent par leurs comportements perturbateurs leur incapacité (ou volonté on ne le sait pas et cela nous importe peu) à travailler de manière autonome et indépendante. De fait, Béatrice fait l'impasse sur les élèves qui ont besoin de sa présence pour ne pas se dissiper et bavarder. Elle souhaite donc accorder du temps aux élèves dont elle juge le besoin plus légitime (comme celui de l'aide à l'apprentissage et à la transmission des savoirs) que celui jugé plus secondaire (l'apprentissage des savoir-vivre et du soutien à l'autonomisation des conduites).

En résumé, Béatrice ressent de l'agacement et déclare se sentir empêchée dans la réalisation du travail prévu, espéré. Elle est occupée à réguler les comportements perturbateurs de certains de ses élèves dissipés, en leur imposant le silence, au lieu de pouvoir évaluer et de soutenir particulièrement les élèves dont elle connaît les besoins particuliers liés à l'apprentissage des savoirs. Le travail empêchant (et premier) est le travail de la régulation des conduites de certains élèves dont les besoins sont considérés comme secondaires alors que le travail empêché (chronologiquement second mais considéré comme principal) est le travail de soutien individuel auprès des élèves dont les besoins sont prioritaires dans l'ordre hiérarchique des valeurs implicites. Béatrice explique cette impossibilité par le fait que les élèves n'ont pas encore acquis les règles de fonctionnement du travail en groupe, car ils sont perturbés par le fait de changer d'enseignant en milieu de semaine et qu'elle doit donc à nouveau rappeler les règles de classe. Elle dit également

manquer de temps pour vérifier le travail de chacun et accompagner les élèves au mieux, confirmant en partie l'idéal d'Amandine d'une prise en charge individualisée des élèves, plus clairement chez elle des élèves dont les « *besoins* » sont premiers.

*Interdépendance contraignante bis : « L'enseignante spécialisée est là, je ne peux plus m'occuper de mon élève »*

Béatrice est une enseignante qui se dit prête à s'engager plus que la moyenne dans son travail et notamment dans la gestion des aménagements et adaptations pour les enfants à besoins particuliers. Béatrice accueille dans sa classe un enfant relevant de troubles liés au spectre de l'autisme. Elle précise qu'elle va « *au-delà de ce que certaines collègues pourraient accepter dans l'accompagnement d'enfants* ». Elle signale qu'elle est empêchée d'accompagner son élève Julien comme elle le souhaite lorsque l'enseignante spécialisée est présente en classe. Elle juge cette aide inefficace, mal synchronisée avec les tâches qu'elle aimerait lui voir assumer, ce qui fait à nouveau écho au témoignage d'Amandine à ce propos :

C'est simplement ça, je dois laisser ma place, en fait dans cet accompagnement-là. Je pense que lui il le ressent et moi aussi. Et finalement, j'ai envie de dire pour moi ça me complique la vie. Ça me complique dans la gestion de classe, c'est à dire par rapport au discours que je peux avoir vis-à-vis des autres élèves pourquoi est-ce qu'il est autorisé tout d'un coup à agir de cette façon-là ? Pourquoi ? Enfin voilà. [...] Oui pour moi c'est un empêchement de pas pouvoir accompagner Julien comme je le fais normalement, habituellement, où tout se passe bien. Enfin relativement bien parce que hier vous avez pu voir les quelques gestes que j'ai eus, ils ont permis de très vite temporiser alors que là, ce matin, même moi à un moment donné je ne peux plus en faire façon. (l. 801-851\_03).

Lorsque l'enseignante spécialisée n'est pas présente, Béatrice inclut cet enfant à besoins particuliers dans toutes les activités du groupe classe, et elle se montre plus présente et attentive à certains moments qui peuvent s'avérer délicats pour cet enfant, comme les transitions, les déplacements et les travaux de groupe. Par exemple lorsqu'elle donne une consigne de travail collectif, elle ne différencie pas la consigne pour cet enfant. Il est capable de comprendre le travail demandé et de se mettre au travail comme n'importe quel élève. Par contre, lors des travaux de groupe, elle reste très attentive à la mise en marche du groupe dont l'enfant fait partie (déplacement dans la classe, prise du matériel, échanges entre les élèves du groupe avant de se mettre à travailler). Elle se déplace pour pouvoir observer ce qui se passe, écoute les interactions entre les élèves du groupe et se montre prête à intervenir si nécessaire.

Dans les différents moments de la vie de la classe (travail individuel, travail de groupe ou collectif) Béatrice occulte parfois les comportements inappropriés de cet élève. Il fait montre de conduites parfois « hors normes » comme des énervements signifiés à voix haute ou des mouvements

amplifiés avec les bras qui expriment son agacement face à une tâche. Ces agitations peuvent également révéler son anxiété dans une situation donnée. Si un certain seuil est franchi et que le comportement perturbateur (hurler, pousser son voisin, lancer un objet par exemple) est répété plusieurs fois (voire plus fortement), Béatrice réagit et se rend auprès de lui afin de réguler ses comportements en question. Toutes les conduites adoptées par Béatrice visent à contrôler dans une certaine mesure les comportements de cet élève, et à anticiper des problématiques plus graves. Parfois, elle ne peut pas anticiper ses réactions et se heurte à des accès de violence qui vont jusqu'à frapper d'autres élèves. C'est ce qui s'est produit en classe ce jour-là. Ainsi elle formule à ce propos : « *même moi à un moment donné je ne peux plus en faire façon* ».

Mais notons-le : Béatrice évoque ici le travail qu'elle fait, pas celui qui serait empêché. Même lorsque Julien s'agite au point qu'elle « *ne peut plus en faire façon* », le travail de l'enseignante – au moins dans le vocabulaire que nous utilisons – n'est pas *empêché*. Certes, il ne parvient pas à ses fins, mais rien ni personne ne l'empêche de s'effectuer. Même pas Julien. Cette précision est importante, et mérite un bref détour pour l'expliquer : si une bouture ne prend pas, si une opération ne réussit pas, nous ne dirons pas que le travail de l'horticulteur ou du chirurgien sont *empêchés* ; plutôt qu'ils ont *échoué*. Rien n'a contrarié ce travail en train de se faire : c'est le résultat final qui déçoit, pas le processus qui a précédé (sauf bien sûr si l'échec découle d'un empêchement précédent, ce qui est possible mais donc facultatif). Cette nuance est essentielle pour bien situer l'empêchement, et faire le lien avec l'expérience d'Amandine dans le même genre de situation : Béatrice aimerait idéalement s'occuper de Julien comme elle l'entend (quitte à ce que « *même elle* » échoue) ce dont l'aide qu'on lui donne la prive précisément... Le paradoxe, c'est qu'Amandine regrettait que son aide se disperse au lieu de se concentrer sur l'élève désigné. Béatrice, elle, trouve que l'enseignante spécialisée isole trop Julien du reste de la classe et des activités communes dans lesquelles elle souhaite l'intégrer. Leur travail idéal diffère apparemment, leurs attentes de collaboration par conséquent, mais elles convergent sur un point : *devoir coopérer* crée une interdépendance potentiellement positive mais parfois négative entre adultes, une interdépendance qui se confirme astreignante si le travail de l'aide assiste moins celui de la titulaire qu'il ne le lui fait écran.

Lorsque Béatrice collabore avec la spécialiste, cela la contraint en effet à travailler autrement, ce qu'elle explique ne pas apprécier. Elle n'est plus occupée aux tâches que nous venons d'énumérer, car elle doit déléguer ce travail à l'enseignante spécialisée. Dans les faits, Béatrice reste occupée à observer ce que fait sa collègue spécialiste et dit ne pas apprécier ce mode de collaboration : « *Mais en fait elle fait mon job. C'est... enfin voilà elle n'a pas à donner mes consignes* ». Béatrice précise aussi qu'elle n'apprécie pas que Julien soit occupé à d'autres tâches que le groupe-classe. Le fait que

l'enseignante spécialisée s'occupe exclusivement de Julien en faisant d'autres activités ou les mêmes activités mais de manière différée la gêne :

Parce qu'au début, [l'enseignante spécialisée] prenait Julien vraiment complètement en charge les deux premières périodes en faisant trop la différence en fait. Et elle me dérangeait dans mon enseignement c'est-à-dire qu'elle ne copiait pas les devoirs en même temps que tout le monde. Il faisait la dictée, pas en même temps que tout le monde. Et ça, il y avait trop de différences. Et les sept premières semaines avant les vacances d'octobre là c'était cata... c'était le chaos quoi. C'était pas possible. J'appréhendais chaque fois ce vendredi en me disant, mais enfin voilà qui fait quoi ? Mais en fait elle fait mon job. C'est enfin... voilà... elle n'a pas à donner mes consignes... enfin ce n'était pas clair du tout. (1.907-936\_03)

Lorsque Béatrice délègue le travail à l'enseignante spécialisée, elle ressent un sentiment d'empêchement, car elle ne peut pas s'occuper comme elle le souhaiterait de son élève. « *Elle fait mon job !* » est une expression sans doute révélatrice : quoi de plus empêchant qu'un travail dont on vous prive en le faisant à votre place, et bien sûr d'une manière que vous désapprouvez (sans quoi le dessaisissement pourrait être reposant plutôt que fatigant). Idéalement, Béatrice souhaiterait que l'enseignante spécialisée soit présente dans la classe, mais ne s'occupe pas spécifiquement de cet enfant et intervienne uniquement lorsque les comportements de cet élève « débordent » du cadre comme elle le précise dans l'extrait ci-dessous :

Du coup, quand on a repris aux vacances, après les vacances d'octobre, j'ai dit à ma collègue « Écoute, moi ce que je te demande c'est d'être contenante, t'es là, il sait que tu es là ... Mais tu ne t'assieds plus à côté de lui ». Parce qu'elle était tout le temps assise à côté de lui. C'est pour ça j'ai dit « non ». « T'es là, t'es contenante, s'il lui arrive quoi que ce soit et à un moment donné il faut entrer dans la communication et lui expliquer pourquoi il ne peut pas agir de cette façon-là, c'est à ce moment-là que tu le prends et que tu t'en occupes parce que ça moi je ne peux pas le faire, je n'ai pas le temps ». [...] Ça ne fonctionne pas parce qu'elle n'a pas réussi à entrer en lien et ça elle le dit. Elle n'a pas réussi à créer le lien avec cet enfant. Voilà donc, après les vacances, j'ai repris les rênes. Et du coup on a un Julien transformé. Et voilà. Et elle, elle n'arrive pas à entrer en lien. Et il le dit d'ailleurs « elle est méchante », « t'es méchante ». Enfin « elle m'énerve ». (1.936-1002\_03).

Lors de cette redéfinition des tâches et des rôles, Béatrice s'est sentie libérée de l'empêchement ressenti et a repris son travail de guidance et de contrôle auprès de son élève. Elle a de fait empêché l'enseignante spécialisée de s'occuper de Julien de la manière dont elle le faisait jusqu'alors. Elle précise d'ailleurs que « *les aides entravent Julien* ».

L'appel à l'aide est en somme un dilemme : on espère qu'il nous déchargera, mais lorsque ce n'est pas le cas, comment trancher entre travailler seule (plus librement, de manière plus « fluide ») et s'inscrire dans le fonctionnement collectif (qui accorde à Julien un soutien institutionnellement défini). Béatrice souhaite conserver ces heures de soutien : « *Si je dis que je n'en ai pas besoin il risque de les perdre. Et après pour les retrouver... c'est ça. Donc, on les garde* ». Mais elle ne veut pas déléguer son



travail à l'enseignante spécialisée. Elle dit que son idéal serait « *qu'il n'ait pas d'aide sur mes périodes* » mais cela n'est pas possible, car « *on a dû lui faire son horaire. Elle a tant de périodes. C'est les contraintes administratives, d'horaires. C'est quelque chose qui ne nous appartient pas* ».

L'élève autiste a droit à un soutien spécialisé mais cette demande d'aide doit être confirmée par un enseignant d'année en année. À tout moment la prestation peut être diminuée en fonction de l'évolution de l'enfant. Béatrice, en demandant de l'aide pour cet élève, a deux intentions : tout d'abord elle souhaite s'assurer qu'il soit accompagné lors de la mise au travail pour des tâches qui demandent une attention particulière (Béatrice prévoit qu'elle ne pourra pas assurer cette présence qu'elle juge nécessaire) ; d'autre part, elle peut répondre ainsi à son attente qui est d'accorder du temps de soutien individuel à ses autres élèves. Cette intention résonne avec la démarche entreprise par Amandine auprès de l'aide à l'enseignante à propos d'un des élèves de sa classe. Pour Béatrice,

C'est vrai que l'idée qu'on avait avec ma duettiste quand on a demandé de l'aide pour Julien c'est que quand il va falloir qu'il entre dans les apprentissages plus importants, il doit pouvoir se mobiliser. Et, et c'est là où il doit pouvoir accepter une aide pour pouvoir entrer dans la tâche parce que c'est vrai que quand il est comme ça aujourd'hui, tout d'un coup il n'entre plus dans rien du tout. Il prend du retard dans les apprentissages après. (l. 1290-1294\_03)

Béatrice se sent ainsi empêchée d'interagir avec son élève à besoins particuliers comme elle le souhaite. L'intégrer, ce serait pour elle lui rappeler ou veiller à ce qu'il applique les règles de comportements et de travail nécessaires pour le bon fonctionnement du groupe. Mais en présence de l'enseignante spécialisée qui isole l'élève du groupe, Béatrice est occupée à interagir avec une classe paradoxalement privée de Julien. Elle observe alors le travail de l'enseignante spécialisée et ne se sent pas en accord avec ce qui est entrepris, ce qui la perturbe dans ses interactions avec le reste de la classe. En disant qu'elle « *reprend les rênes* », elle exprime un désir de maîtriser sa pédagogie en fonction de ses idéaux, sans devoir faire des concessions à d'autres adultes, aussi bien intentionnés soient-ils. Le dicton « *Mieux vaut travailler seule que mal (ou trop) accompagnée* » pourrait résumer ses principales expériences d'empêchement.

### *7.2.2. Sous le travail, l'organisation : une alternance contrôlée*

Dans la classe de Béatrice, les élèves arrivent le matin et savent immédiatement ce qu'ils doivent faire. Les devoirs sont rendus selon un rituel établi et chaque enfant est actif dès sa rentrée en classe sans que Béatrice ait à rappeler les comportements attendus. Rapidement les élèves sont assis à leur place et attendent les instructions de leur enseignante. Les tables sont disposées de manière traditionnelle, en colonne. Le rituel d'accueil se poursuit par une activité commune qui varie en fonction de la saison et des liens que tisse Béatrice avec les sujets étudiés. L'ouverture de l'activité

permet ensuite à l'enseignante de rappeler des notions connues afin d'engager les élèves dans les tâches prévues et susciter leur intérêt. La suite de l'organisation du travail dépend de la discipline. Toutefois une même structure est utilisée à chaque séquence d'enseignement : Béatrice « casse » la structure du groupe et offre la possibilité aux élèves de travailler par groupes. Parfois, cette enseignante adepte de la pratique de la différenciation pédagogique organise des tâches différentes à des lieux de travail différents (sorte d'ateliers). Les élèves ne font donc pas tous les mêmes choses au même moment et peuvent également choisir les processus de travail mis en œuvre pour réaliser les tâches demandées. Ce type de travail contribue à développer la responsabilisation des élèves dans leurs apprentissages mais montre parfois également des limites dans l'organisation. La difficulté pour Béatrice étant d'aller jusqu'au bout de cette délégation de la responsabilité : lorsqu'un élève n'est pas occupé à la tâche assignée, elle le remarque puis cadre très rapidement le travail. De fait, non seulement Béatrice est elle-même interrompue dans son propre travail (et donc de fait empêchée) mais elle ne permet pas à l'élève de tester le résultat de son choix (qui est un « mauvais » choix selon les critères de l'enseignante mais qui est tout de même son choix). Béatrice rompt le « contrat » d'un mode de fonctionnement « actif » et reprend à son compte la responsabilité du continuum du travail proposé au lieu de laisser l'élève maintenir les visées de son action (ou inaction) et tenter de recomposer ou renégocier un travail en cours de construction. Cette façon d'orienter le travail contribue d'une part à augmenter l'autonomie de l'élève qui, mis face à des situations d'apprentissage complexes, peut décider en partie de la manière dont il veut s'organiser et travailler, mais cette responsabilisation est d'autre part limitée parce que Béatrice exerce encore un contrôle « *assez fort* » afin de s'assurer de répondre aux minimas d'apprentissages prévus dans les séquences. Ces critères dépendent eux-mêmes fortement de la manière dont Béatrice conçoit la quantité de travail qui doit être effectuée quotidiennement pour répondre au programme « *qu'on arrive à terminer facilement mais qu'on doit quand même suivre* ».

Cette manière de fonctionner est propre au travail organisé par Béatrice lorsqu'elle gère seule sa classe et il lui convient parfaitement. Elle y trouve son équilibre et tend à travailler selon son « idéal » d'enseignement. Rappelons que Béatrice dit se sentir épanouie dans ce métier qu'elle adore et pour lequel elle a consenti à beaucoup de sacrifices (études reprises après son premier métier d'employée de commerce). Toutefois lorsque Béatrice doit partager l'organisation du travail scolaire avec l'enseignante spécialisée ou l'aide à l'enseignante, cette interdépendance perturbe (de son propre aveu) son « bon » fonctionnement.

Nous avons vu que les rôles des élèves et celui de l'enseignante se voulaient clairement construits, compris et adoptés de la part des élèves et de l'enseignante. Lorsqu'un autre adulte apparaît dans le système d'organisation, cela bouscule Béatrice qui ne sait plus exactement ce qu'il lui appartient

de faire ou pas. De fait, elle ne peut organiser le travail de la même façon lorsque les aides sont présentes. Les rôles n'étant selon elle pas bien définis entre les collaborateurs, l'activité des uns et des autres est malmenée. Les élèves à besoins particuliers sont habituellement totalement inclus dans l'organisation du travail de Béatrice. Lors de la présence de l'aide à l'enseignante ou de l'enseignante spécialisée, ce n'est plus toujours le cas. Ce fonctionnement différent peut affecter les enfants à besoins particuliers et le groupe classe en général et fait surgir des comportements difficiles à gérer (violence, pleurs, insécurité). Cela crée des tensions, des empêchements et des tensions de rôles qui affectent l'ensemble du système. Ces contraintes affectent fortement Béatrice selon ce qu'elle nous a confié. La collaboration n'offre pas un soulagement dans l'organisation du travail mais au contraire en montre les limites et peut transformer le soutien en une charge plus ou moins pesante. Si chaque difficulté entraîne un dispositif de ce genre, alors les solutions peuvent devenir des problèmes nouveaux, et amorcer un empilement finalement négatif d'interdépendances *in abstracto* séduisantes mais *de facto* épuisantes.

#### *Des règles co-construites mais ensuite non négociables*

Béatrice ne prétend pas à un partage du pouvoir dans sa classe. Elle admet volontiers que la posture du maître doit être plutôt « *guidante* ». Son autorité dépend certes des élèves qui lui reconnaissent une compétence forte, mais également et du même coup de cette compétence à être « *le maître à bord* » et à offrir une direction stable et solide au groupe-classe. Se définissant elle-même à la fois comme « *perfectionniste, très travailleuse et un peu contrôlante* », Béatrice occupe une place que l'on peut qualifier à la fois de « *charismatique et autoritaire* » (Perrenoud, 2012, p. 105). Les règles sont dès le début d'année co-construites avec les élèves afin que ceux-ci admettent leur application, mais l'établissement des conduites attendues est fortement orienté. Béatrice introduit dans cette co-construction des idées fortes et des minimas non-négociables : par exemple lever la main pour s'exprimer, ne pas frapper son camarade, etc.

Ce mode de fonctionnement offre à Béatrice la possibilité de rapidement mettre en place une organisation du travail scolaire selon elle efficace, sans que celle-ci soit sans arrêt interrogée ou modifiée. Les rituels et mode de gestion des transitions sont connus et garants d'une continuité dans le travail. Ce fonctionnement, parce qu'il est imposé aux élèves et assure dans le même temps leur adhésion, demande un grand contrôle social de la part de l'enseignante, ce qui peut parfois être épuisant.

Béatrice a mis en place un conseil de classe. Un endroit où la parole peut être entendue a été institué. Lors de ces conseils coopératifs, les élèves devraient apprendre à partager la parole et à la

respecter, à régler d'éventuels conflits, à proposer d'éventuels projets. Cet espace de parole est davantage conçu comme un « espace médiateur » (où les élèves apprennent à réguler un certain nombre d'expériences et de conduites vécues et partagées) que comme le lieu d'une réelle négociation de l'organisation du travail scolaire. Il est donc un organe (ou outil) organisateur mais limité dans son champ d'action, car les décisions des modalités de travail ainsi que leur organisation appartiennent complètement au champ des compétences de l'enseignant.

#### *Des situations alternativement frontales et éclatées*

La conception de l'enseignement et de l'apprentissage adoptée par Béatrice est plutôt proche des pédagogies dites « ouvertes » ou « nouvelles » tout en s'organisant dans un espace temporel et spatial contraint par la grille horaire lié au cycle dans lequel elle intervient ainsi que sa collaboration avec sa collègue avec qui elle partage la classe. Ainsi Béatrice oscille entre un enseignement frontal et imposé d'enseignement « magistral » et des moments de travail où la structure de la classe est éclatée, et où les élèves travaillent par thème de recherche ou par intérêt de travail. Le travail de groupe est souvent proposé et les élèves habitués à ce mode de fonctionnement.

Béatrice a pris du temps au début du cycle pour instaurer des rituels de fonctionnement qui lui permettent par la suite de limiter son contrôle dans la guidance du type d'interaction. Les élèves sachant ce qu'ils doivent faire et à quel moment, s'activent facilement et l'organisation lui semble ainsi efficace. Les rituels contribuent à offrir un nouvel espace à Béatrice qui peut ainsi se dégager du temps de gestion pour soutenir les élèves ayant besoin d'une guidance plus forte comme les élèves à besoins particuliers.

Ce mode de fonctionnement conforte Béatrice dans la manière dont elle conçoit l'enseignement et l'apprentissage : en effet elle dit apprécier alterner des modes de gestion ordonnés, organisés offrant une succession d'activités « simples et prévisibles » (Perrenoud, *ibid.*) et des moments de travail en ateliers ou en groupes (plus ou moins hétérogènes selon l'activité en cours) où l'organisation du travail est plus souple, offrant des espaces de travail différent, où l'intérêt des élèves plus impliqué car ils sont plus responsables de leur(s) tâche(s). Béatrice a construit un mode d'organisation et de gestion de la classe qui correspond plutôt bien à ses propres attentes et approche de son « idéal » d'enseignement.

Deux contraintes pèsent toutefois sur Béatrice et influencent son organisation : les disciplines scolaires liées à la grille horaire et les contenus du programme du cycle 3-4 H. En ce qui concerne les disciplines, Béatrice et sa collègue se sont partagé les contenus d'enseignement et se sont mises d'accord sur le mode de travail, dès lors notre informatrice s'est engagée à continuer ainsi et à

honorer la part de travail qui lui revient. Elle ne peut donc pas modifier à sa guise les contenus ou les mélanger sous la forme de travail interdisciplinaire par exemple. C'est une contrainte qu'elle accepte, car elle l'a choisie mais dont elle doit tenir compte dans son organisation. Quant aux contenus d'enseignement du cycle, Béatrice s'y est référée en disant regretter de ne pas pouvoir offrir plus de temps et d'espace de jeux ou de découvertes à ses élèves. Idéalement elle aimerait pouvoir aménager des espaces temporels dans lesquels les élèves pourraient proposer des activités qui les intéressent particulièrement (pédagogie du projet) ou des espaces de créativité et de manipulation (jeux et constructions par exemple) qu'elle ne peut pas suffisamment offrir selon elle. Pour Béatrice le programme du cycle 3-4 H, la contraint à une organisation du travail qui soit tout de même efficace et qui lui permette de terminer tout le programme pour que les élèves soient préparés au cycle suivant, ce qui est une préoccupation importante dans les objectifs de travail de cette enseignante.

En résumé, nous pouvons affirmer que le type d'organisation du travail construit par Béatrice lui offre un avantage à ses yeux important : celui de la rapide mise en activité des élèves et d'un contrôle relativement serré sur le travail effectué, mais qui la contraint dans le même temps elle-même à une surveillance régulière. L'engagement dans le travail des élèves est plutôt élevé, car les structures d'apprentissages offertes (pratiques de différenciation) offrent des choix et ouvrent les possibilités qui augmentent leur implication et leur motivation. À l'inverse, ce système d'organisation montre des limites, car il dépend d'une seule personne qui est à la tête des décisions concernant l'organisation de la classe et n'offre que peu de possibilités de partage de pouvoir et/ou décisionnel, ce qui limite la responsabilisation des individus en interaction dans ce système.

### 7.3. Catherine : la retraite, empêchement anticipé

Catherine enseigne depuis trente-cinq ans et se trouve proche de la retraite. Elle déclare appréhender ce moment où elle sera empêchée d'enseigner, car elle dit s'épanouir dans son travail et adorer la présence des enfants. Catherine se définit comme étant d'une nature plutôt calme et tranquille. Cette enseignante travaille pratiquement à temps plein, à 90%, et enseigne dans le cycle 5-6H depuis de nombreuses années. Sa classe est une classe de 5H composée de seize élèves. Le niveau socio-culturel est plutôt élevé. L'école se trouve dans un petit village du bord du Léman. Elle apprécie tout particulièrement l'établissement dans lequel elle travaille, car il se trouve à la campagne et surtout ne comporte que six classes, ce qu'elle dit apprécier. Catherine est proche de la nature et pratique régulièrement l'équitation sur sa pause de midi.

Catherine parle de son équipe de travail comme étant une ressource pour elle, toutes les enseignantes s'entendent bien et sont soudées ; elle dit aimer travailler dans ce lieu. D'ailleurs, ses collègues et elle-même ont réussi à obtenir, de la part de leur direction, la permission de sortir de l'établissement avec leurs élèves sans avoir à en faire une demande écrite dix jours à l'avance comme cela se fait habituellement. Catherine se définit comme une enseignante curieuse, créative et engagée dans sa profession : elle a repris des études à la HEP il y a à peine trois ans comme praticienne formatrice afin d'accueillir des enseignants-stagiaires. Elle dit apprécier la collaboration avec les partenaires de l'école en citant la stagiaire, l'enseignant spécialisé et les parents. Elle apprécie tout particulièrement l'opportunité que cela lui apporte d'accueillir des stagiaires et d'échanger différents points de vue sur les pratiques. Catherine rappelle à plusieurs reprises aimer beaucoup la compagnie des enfants et répète la crainte de devoir quitter son métier.

Catherine a répondu favorablement à ma demande de recherche d'enseignants à l'occasion d'une rencontre fortuite à la HEP. Une connaissance commune nous a permis de nous rencontrer. Catherine s'est montrée tout de suite intéressée et s'est proposée d'elle-même de participer à ma recherche. Lors de mes deux journées de présence en classe, Catherine n'a signalé que très peu d'empêchements.

#### 7.3.1. Les empêchements ressentis : « Il vaut mieux commencer tous ensemble »

Catherine prête attention à ce que tous les élèves soient parfaitement attentifs et à l'écoute lorsqu'elle s'adresse à eux. Cette intention première, centrale dans la façon dont elle souhaite mener

son enseignement, l'oriente parfois à être occupée à un autre travail que celui qu'elle souhaiterait, c'est-à-dire à capter cette attention. Nous verrons comment Catherine, lorsqu'elle est confrontée à toutes sortes d'événements (élèves qui partent à l'appui, élèves désobéissants, etc), oriente sa propre activité afin de tendre à son idéal de travail : que chaque élève ait fait et reçu exactement le même travail.

*L'attente d'attention : « Je ne peux pas commencer mon rituel du matin, car un élève cherche un objet dans son sac »*

Catherine, tout comme Béatrice, signale rapidement après le démarrage de la leçon un empêchement. Elle dit avoir ressenti une légère angoisse, car elle n'a pas pu démarrer la matinée comme elle le souhaitait. Toutefois l'empêchement ressenti par Catherine diffère de celui de Béatrice.

Lorsque la sonnerie retentit, tous les élèves sont concentrés et prêts à démarrer la leçon, sauf un enfant. Cet élève, occupé à chercher des affaires dans un sac de gymnastique, prend du temps à s'installer et s'occupe à une tout autre tâche que celle d'être attentif à son enseignante qui souhaite démarrer la matinée. Lors de l'ouverture de la classe, Catherine propose un rituel sur la « météo du jour » et la lecture de la date. Par la suite, elle souhaite proposer des petits calculs en allemand en guise de rappel et afin d'introduire le cours de manière ludique. Mais Catherine est empêchée de commencer sa leçon, car elle souhaite obtenir l'attention de tous. Or un élève prend tout son temps pour fouiller dans son sac, il en sort un short, il se déplace dans la classe et décide de l'enfiler par-dessus son pantalon. Puis il retourne à sa place et s'assoit tout en continuant de fouiller dans son sac de gymnastique. Catherine attend et semble ne rien faire. Mais en fait, elle est occupée à une autre tâche que celle qu'elle souhaite. Elle observe toute sa classe, regarde ses élèves les uns après les autres, attentive au moindre mouvement. Elle communique, par son attitude non verbale, un message : immobile et silencieuse, ses yeux balayent le groupe, elle attend que tous les enfants soient prêts à démarrer pour commencer. Ce temps d'attente, où elle est occupée à garder l'attention du groupe et à attendre l'enfant retardataire, l'a perturbée, c'est pourquoi elle le signale. Cela l'a mise dans l'embarras : « *il faut meubler* » dit-elle dans son explication et dans le même temps elle précise : « *il ne se passe rien du tout, c'est pas la fin du monde. Ils sont tous calmes* ». Lorsqu'elle signalera cet empêchement, elle précisera qu'« *au moment où je veux commencer il y a sans arrêt un enfant qui veut ou qui fait autre chose* » :

Il y a un enfant qui avait oublié ses affaires de gym deux fois de suite. Et puis, il sort son short de gym au moment où je m'étais dit : « Ça y est, tout le monde est installé, c'est bon, on peut commencer ? » Et il va le mettre. Ça lui prend un moment parce qu'il est un peu... Ça part dans tous les sens (rires). Ensuite, il revient après, il commence à fouiner dans son sac. Donc, oui, là, c'est un peu angoissant. Alors que cette même situation quand elle arrive à la stagiaire et puis, qu'elle est angoissée, je dis : « Mais

c'est pas grave. » (Rires), mais quand on le vit soi-même (rires) c'est vrai que c'est un moment où on se dit : « Voilà, tout le monde est prêt ? Tout le monde est à l'écoute, attentif ? » Voilà. Et puis, eh bien il manque un enfant. (l.111-118\_01)

Voici ce que Catherine précise encore à propos de ce moment en suspension et d'incertitudes avant le démarrage de la leçon :

C'est un moment peut-être d'angoisse, d'angoisse où je me dis : « Maintenant, ils sont tous prêts et qu'est-ce que je fais ? Il faut meubler, ils sont là et... » C'est, je pense que c'est une angoisse, une petite angoisse alors qu'en fait, il ne se passe rien du tout, c'est pas la fin du monde. Ils étaient tout calmes, ils étaient là. Et puis, je pense que s'il y avait eu encore « je fouine dans mon sac pendant deux minutes », ça partait pas pire... Peut-être que c'était un petit moment d'angoisse. Bon, je me suis dit : « Eh bien ça marche pas comme je veux. » Voilà. (l. 137-141\_01)

Catherine énonce ensuite ce qu'elle souhaiterait pouvoir faire :

Eh bien que je puisse démarrer là. Quand je l'ai prévu (rires). Mais peut-être parce que je suis un peu psychorigide dans mes trucs que j'ai prévus, préparés. Et puis, eh bien voilà, j'aimerais que ça marche comme ça. Donc c'est au niveau organisation. Mais, mais c'est... Il aurait... Il y aurait eu le même évènement avec la stagiaire, je lui aurais dit : « Mais t'inquiète pas, ce n'est pas grave. » (Rires). (l. 155-159\_01)

Catherine, dans son discours, signalera plusieurs fois qu'elle n'apprécie pas que les élèves ne fassent pas tous les activités en même temps et particulièrement au démarrage de la leçon : « *moi, j'aime bien qu'ils aient tous la même chose* ». Dans l'exemple suivant, elle explique pourquoi elle n'apprécie pas le travail par « plan de travail » et ce que cela provoque, selon son expérience, sur la productivité des élèves. Catherine fait souvent le choix de travailler de manière frontale et collective et c'est ce qu'elle aurait souhaité faire au moment du démarrage de la journée de classe :

Moi je me dis il vaut mieux commencer tous ensemble et pas leur dire ben voilà vous avez votre plan, débutez, débrouillez-vous parce que, il y a la moitié qui ne saurait peut-être pas le faire, l'autre moitié qui font rien. Il y avait l'époque où c'était plan de travail, puis on les lançait et puis je me suis rendu compte qu'il y a des enfants en une journée des fois ils faisaient rien, rien. Même en une semaine ils faisaient une activité. Et puis ils faisaient rien. Alors que le fait de faire ensemble, il y en a de ce moment frontal, un moment exercice, un moment mise en commun puis après tac tout le monde fait et du coup, tout le monde avance à peu près quand même ensemble. (l. 387-400\_02)

Un peu plus tard dans notre échange, Catherine souligne que cet empêchement n'est pas grave et que cela ne l'a pas vraiment empêchée de faire quelque chose mais que cela a juste décalé dans le temps ce qu'elle souhaitait faire : « *Oui, c'est quand même un empêchement, mais je dirai que c'est... Oui, c'est plus moi. Je pense que ce n'est pas si grave que ça. Ça ne m'a pas vraiment foncièrement empêchée de faire une tâche, ça l'a simplement un peu décalée dans le temps* ».



Le travail empêchant Catherine de commencer sa matinée est un travail de « maintien de l'attention » des élèves. Elle observe son groupe d'élèves et veille à ce que tous restent attentifs et prêts à démarrer. Catherine définit ce moment comme la mettant dans une situation de tension même si elle le tempère dans son discours (« *Il ne se passe rien du tout, c'est pas la fin du monde. Ils sont tous calmes* »). Cette tension est le résultat de l'empêchement ressenti. Catherine aurait préféré démarrer sans heurt, mais le heurt est relatif puisqu'il repose soit sur l'impréparation de l'élève, soit sur l'excessive attente de synchronisation de Catherine. Cette « attente d'attention » est une étrangeté sémantique, dont Catherine se demande elle-même si elle se justifie ou non. Comme l'étymologie le suggère, l'enseignante « tend son esprit » vers le seul élève ne « tendant pas le sien » vers ce qu'elle aspire à lui dire, ce qui inverse la relation de dépendance entre l'enfant et l'adulte : comment sanctionner l'inattention de l'éduqué si l'éducatrice s'oblige toujours à l'attendre de son côté ?

En résumé, le travail empêché désigné par Catherine est le moment d'accueil et d'ouverture de l'activité ritualisée de « la météo du jour » et la lecture de la date avec l'ensemble des élèves de la classe. Le travail empêchant Catherine de démarrer est un travail où elle est occupée à susciter l'attention de ses élèves, à produire ou simplement attendre de l'attention, travail paradoxal (où l'on ne semble rien faire) mais par là même accablant (puisque produire le temps de l'attente est un effort psychologiquement astreignant). Cet écart ressenti entre ce qu'elle avait projeté de faire et ce qu'elle a dû faire l'a mise en tension, c'est ce qu'elle définit comme un « petit moment d'angoisse ».

*Entre le groupe et ses membres : « Occupée à réguler le comportement de cet élève, je ne peux pas réguler le travail »*

Le deuxième moment de la matinée signalé par Catherine est un moment de travail par groupes de deux. Toute la classe est en activité, lorsque Catherine s'aperçoit que deux de ses élèves se disputent. Elle se dirige vers le duo et s'informe de ce qui se passe. Un des élèves refuse de travailler et le lui signifie. Il dit trouver la tâche inintéressante. Catherine dit s'être sentie « *déstabilisée parce que dans ces moments-là, on ne s'attend pas à ce genre de réplique* ». Catherine déterminée à le remettre au travail lui demande encore une fois pourquoi il trouve ce travail « *inintéressant* ». Il répond d'une manière très ferme et tout aussi déterminée que son enseignante et lui réplique qu'il refuse tout simplement de travailler. Il ajoute que ce travail ne fait pas sens pour lui et donc qu'il refuse de travailler. Catherine insiste et lui dit « *mais tu n'as pas le choix mon garçon, ici c'est moi qui décide et tu dois faire le travail que je te demande* ». L'élève en question refuse encore une fois d'obtempérer. Catherine reste calme et finit par lui répondre, quelques longues secondes plus tard et après réflexion, qu'en classe,

c'est comme l'arbitre au football, c'est elle la cheffe et que ses ordres ne doivent pas être discutés. Cette analogie avec le monde du football semble convaincre ce jeune garçon, il obéit et se remet au travail.

On pourrait penser que l'élève rebelle ne nuit au pire qu'à lui-même, et qu'il n'y a pas de raison de le forcer si la règle est de lui attribuer l'autonomie qu'on désire lui voir développer. Mais les choses sont rarement si simples, d'abord parce que les enseignants se sentent responsables de lutter contre l'abandon, ensuite parce qu'un élève décrocheur peut influencer ses voisins, ce qui déprivatise son comportement. Voici comment Catherine détaille l'empêchement :

Eh bien il empêchait aussi le copain d'à côté de continuer parce que du coup, le copain d'à côté, il ne sait pas trop comment se positionner. Parce que lui, il avait... Il était content, je crois, d'être avec cet enfant. Mais il veut pas faire et puis, moi, pourquoi je dois faire ? Ça empêche aussi un enfant d'avancer correctement dans son travail (l. 307-310-01)

Catherine explique s'être interrogée sur le moment : « *Je fais quoi ? Je fais quoi avec toi ?* ». Lorsque cet élève refuse d'accomplir ce que l'enseignante lui demande, celle-ci se trouve empêchée de faire son travail de régulation et d'entretien de l'activité face à la tâche prescrite. En principe dans ces moments de travaux de groupe, Catherine entretient et soutient l'activité des élèves : lorsqu'ils travaillent, elle circule dans la classe, veille à ce que les élèves restent impliqués dans la tâche prescrite et qu'ils soient actifs. Elle répond aux blocages rencontrés et aux perturbations comme cela a été le cas avec cet enfant. Elle fait attention donc à éviter les perturbations, les inhibitions et l'ennui. Pourtant dans ce moment d'interaction avec cet enfant, Catherine est empêchée de réguler le travail parce qu'elle doit d'abord réguler le comportement. C'est un peu l'empêchement vécu par l'élève qui lui fait vivre le sien par ric-hochet :

Oui, je l'ai recadré, puis après, il... C'est étonnant parce que quand il nous dit la première fois : « Non, je veux pas faire. » On se dit : « Ouh là, il a l'air vraiment décidé. » Et finalement, il bâche assez vite. Et puis, il se laisse recadrer. Et puis, après : « Bon, d'accord. » Et puis, il fait. [...] Moi, je pense que les mots parce qu'il ne me semble pas avoir élevé vraiment la voix ni crier ni quoi que ce soit, mais, mais je pense que c'est les mots et la détermination. Il a, il sent que je suis déterminée dans ces moments-là et puis il a bâché pour finir. Il a recommencé encore une fois, mais voilà. Cet après-midi, c'était moins, ils étaient plus agités en général parce qu'il y avait plus de fatigue, mais j'ai pas senti d'arrogance ni de refus de collaborer ou de faire (l. 401-426\_01).

Malgré le refus de cet élève de travailler et la contrainte dans laquelle cet enfant place l'enseignante, Catherine reste calme et ses explications confirment sa posture très ancrée dans la réalité :

Bon, d'après ce que les parents nous ont dit, ça me... je comprends peut-être un petit peu mieux que vu que c'est un enfant précoce, effectivement, quand il me dit : « Je m'ennuie », ça doit être probablement la vérité (rires) tout simplement. Donc, je suis contente d'avoir eu l'entretien avec les

parents. Donc je pense que c'était très important qu'ils m'apportent aussi cet élément-là. Je vais pouvoir modifier les choses et puis essayer de ne pas l'ennuyer parce qu'il ne faut pas qu'il se démotive. Ça serait triste qu'un enfant qui a la soif d'apprendre se démotive parce que c'est répétitif, parce que c'est longuet. Et puis, peut-être accepter que cet enfant-là, même si on est un nombre pair et que ça ne m'arrange pas, s'il a envie de faire seul, ben qu'il fasse seul à la limite hein. Parce qu'il pourrait devenir un enfant à besoins particuliers non pas parce qu'il a besoin de plus d'aide, mais parce qu'il est plus autonome et qu'on peut lui demander de faire autre chose de façon maintenant plus approfondie, effectivement (l. 439-462-01).

Catherine explique ainsi sa posture et sa réaction :

Alors, clairement, c'est toujours possible de faire autrement, alors ça me fait pas souci. C'est déstabilisant sur le moment, mais voilà. Après, je réponds et puis, je crois que je ne me suis pas laissé déstabiliser non plus pendant des heures et puis j'arrive à recadrer aussi par mon expérience. Puis, moi-même, j'ai eu trois enfants, donc c'est des enfants, finalement. Et puis, si on est déterminé, il n'y a pas besoin de leur hurler dessus pour leur faire comprendre qu'on aimerait quand même qu'ils fassent la chose demandée et puis, finalement, ils le font (l. 470-476-01).

Catherine dit s'être sentie déstabilisée par cet empêchement ressenti, mais dans le même temps affirme s'être rapidement adaptée à ce qui se passait parce qu'elle a de l'expérience (« *J'arrive à recadrer aussi par mon expérience* »). Lorsqu'elle se réfère à ce « *recadrage* », elle désigne bien le travail qu'elle a fait : Catherine, au lieu d'interagir à propos de la régulation du travail lié à la tâche prescrite a dû le faire en régulant le comportement de son élève. Elle est donc occupée à une autre tâche que celle qu'elle avait prévue idéalement pendant ce temps de travail par deux. La référence à sa pratique montre comment elle a cherché à minimiser l'écart entre ce qu'elle avait prévu de faire et l'incident qui s'est produit. Soucieuse de répondre à la situation, Catherine doit apparemment d'abord réguler la conduite de l'élève pour pouvoir, par la suite, réguler son travail.

De fait, Catherine a immédiatement réagi en gardant sa posture d'enseignante mais dans un autre champ d'action : celui de la régulation des conduites perturbatrices. Ainsi concrètement, Catherine a questionné l'élève et affirmé son point de vue en se servant de l'analogie avec le monde sportif. C'est ainsi que l'élève, en lui donnant du crédit et de la compétence, a fini par obéir. Catherine a ainsi pu réguler le comportement de l'enfant.

Le sentiment d'empêchement ressenti par Catherine semble négligeable (« *Après, je réponds et puis, je crois que je ne me suis pas laissé déstabiliser non plus pendant des heures* »). Lorsqu'elle précise que « *c'est des enfants, finalement* », Catherine dit s'adapter à la situation. Contrairement à Béatrice et à Amandine, elle semble ne pas hiérarchiser les tâches qui lui incombent. De fait, l'empêchement est non pas contourné mais est ressenti comme nettement moins « *usant* » et « *fatigant* » selon les termes employés par Amandine par exemple.

Catherine est empêchée de réguler le travail par groupes de deux de ses élèves parce qu'elle doit d'abord s'occuper du comportement de l'un d'eux qui refuse de travailler. Le travail « empêchant » est un travail de régulation des conduites perturbatrices. Catherine signale cet empêchement et pourtant, contrairement à Béatrice ou à Amandine, semble ne pas subir cet empêchement de la même manière que ses deux autres collègues. En effet, Catherine semble s'accommoder d'une certaine réalité et s'adapte rapidement aux contraintes rencontrées dans la réalité de son enseignement. Catherine, comme toutes ses collègues, prévoit bien entendu le travail à faire avec ses élèves et se projette face aux tâches qui lui incombent et qui sont liées à son activité ; elle a donc un travail « prévu » en tête. Toutefois lorsque survient un « empêchement », celui-ci est vite balayé, car l'écart entre le travail espéré (attendu, idéal, prévu) et le travail réel semble peu important. Catherine semble ne pas hiérarchiser certaines tâches comme celles de la régulation du travail et du comportement (ou des conduites). Ainsi, son expérience, sa connaissance du métier et ses compétences la mènent rapidement à s'ajuster dans l'action et à s'occuper d'une autre tâche qui dans l'instant semble prioritaire et non discutable, ce qui réduit son sentiment d'inconfort et d'empêchement.

*Des appuis perturbants : « Je suis astreinte à maintenir l'attention au lieu de poursuivre ma leçon »*

Après la récréation du matin, une activité de conjugaison est entamée. Catherine distribue des fiches plastifiées et les enfants utilisent des stylos adaptés, qu'ils nomment « les stylos magiques » (parce qu'ils ne sont utilisés que sur le plastique et s'effacent facilement) pour écrire les réponses à même la fiche. L'excitation est présente dans la classe, car cette activité leur apparaît comme ludique, les élèves adorent utiliser ces stylos. Voici comment ce moment de travail est organisé : Catherine se trouve devant le tableau noir, debout, face à ses élèves. Elle pose une question oralement à l'ensemble du groupe. Les enfants discutent de la réponse possible avec leur pair puis un des deux enfants écrit la réponse sur la feuille plastique qu'il doit ensuite montrer à la maîtresse en levant ses bras haut devant lui. Catherine contrôle toutes les réponses, s'assure de la compréhension de tous et pose une nouvelle question.

L'excitation monte alors d'un cran. Les enfants s'amuse à écrire et à dessiner avec leur stylo puis à effacer les réponses. Ils sont moins attentifs à la leçon et s'autorisent quelques rires furtifs. Catherine les rappelle à l'attention en leur demandant de se concentrer. Après quelques minutes de silence, les rires reprennent de plus belle. Avant que les pairs n'aient eu le temps de changer de scripteur, Catherine interrompt la leçon de conjugaison et demande aux élèves de ranger le matériel. Les élèves sont déçus et expriment leur mécontentement. Entre-temps, plusieurs élèves qui étaient

à « l'appui » sont revenus en classe (quatre élèves sont rentrés dans la classe après leur appui et à des moments différents). Catherine leur demande de s'occuper au coin bibliothèque en attendant la fin de l'activité.

Catherine signalera cet instant comme un moment empêché. Elle aurait souhaité idéalement offrir la possibilité aux deux paires d'élèves de répondre aux questions posées avec les stylos magiques mais elle a préféré interrompre l'activité en cours. Voici ce qu'elle en dit :

Alors, ils étaient par groupes de deux. Et puis, chacun avait envie d'écrire une fois sur la petite fiche. Et puis, il n'y en a qu'un des deux qui a pu faire, en fait. Et puis, je me dis toujours : « Essayons que tout le monde puisse faire la même chose et puis, qu'ils... » Ce qu'ils ont envie, ils aiment hein. Donc là, peut-être qu'il y en a qui ont été frustrés, qui n'ont pas pu tenir le petit stylo sur le plastique qu'ils adorent et puis, qu'ils puissent gommer (rires). Voilà, alors des fois, c'est pas possible, il faut adapter (l.635-640-01).

Lorsque Catherine parle d'adaptation, elle se réfère au fait qu'elle a décidé de réagir à la situation et a mis fin à l'activité. Elle s'explique ainsi :

Ils étaient agités. Il n'y a plus rien qui rentrait. Et ce qui est compliqué aussi, ce petit moment après la récré. Alors, quand les enfants partent à l'appui, pas de souci, ils sont loin, donc le moment du départ, c'est assez facile. Là, ils sont revenus vingt minutes avant puisqu'il y avait la semaine de la lecture et qu'on avait prévu de faire une activité. Donc, ma collègue les a renvoyés au compte-gouttes. D'abord deux. Ils sont rentrés petit à petit alors que les autres étaient encore au travail. C'est pas facile non plus. Ça déconcentre les autres. Moi, je suis là, bon allez vite... ils ont fini, allez au coin bibliothèque, mais faites-vous discrets. Et puis après ça, ils ont pu continuer, puis après sont arrivés les deux autres : « *Oui oui* », avec du bruit aussi. Et à ce moment-là, en fait, je pense que ça coïncidait à ce moment-là. Je me suis dit : « *Non, là, il faut stopper parce que on ne va pas pouvoir le faire dans des bonnes conditions ce deuxième moment de reclassement, on fera sur cette fiche en plastique où ils pouvaient remplir avec leur petit stylo magique.* » Donc voilà. Là, je prends la décision de stopper le moment, mais avec un peu de regret que le moment ne soit pas fini, mais ça ne se prêtait plus. C'est vrai que c'est un peu compliqué ces enfants qui rentrent, qui sortent. On est un petit peu (silence) voilà, dérangé, ils arrivent avec : « *J'ai fait, j'ai fini, il y a mes fiches, mes cahiers.* » On prend tout ça, c'est tout mélangé, on ne sait pas ce qui a été corrigé. On met, on fait une pile, mais il y a les autres, ils sont toujours là, il faut s'en occuper (l. 673-695-01).

Les élèves sont agités et « *il n'y a plus rien qui rentrait* » nous précise Catherine. Les informations que l'enseignante recueille petit à petit et au fur et à mesure que la leçon avance, la poussent à changer l'activité prévue. Elle les observe peu concentrés, agités, discutant avec leur voisin. De plus, le fait que d'autres élèves rentrent dans la classe « *au compte-gouttes* » participe à renforcer ce sentiment d'insatisfaction quant au travail fourni. Catherine aurait souhaité poursuivre le travail mais pas dans ces conditions. Elle estime que « *c'est compliqué* » et « *on est un petit peu dérangé* ».

Non seulement Catherine observe une dérégulation des comportements pendant le travail collectif, mais en plus elle se sent dérangée par le fait que plusieurs d'entre eux soient occupés au coin bibliothèque (« *Moi, j'aime bien qu'ils aient tous la même chose* »). Les élèves qui rentraient de l'appui ont déposé des cahiers sur son bureau (« *C'est tout mélangé, on ne sait pas ce qui a été corrigé. On met, on fait une pile* ») et ont dérangé le travail. C'est ce qui a définitivement décidé Catherine d'arrêter l'activité :

Je pense que c'est l'accumulation de tout. Il y a eu le premier retour, le second retour. La fin de la matinée, ils étaient un peu agités, voilà. Et tout ça, ça a fait que ça fonctionnait plus vraiment et puis que là, au lieu de continuer dans des mauvaises conditions je me suis dit qu'il fallait prendre une décision et que c'était mieux d'arrêter pour qu'ils puissent le refaire une autre fois dans le calme et puis, ce sera plus efficace (L.704-708-01).

Catherine apprécie de travailler de manière collective avec son groupe classe et lorsque des élèves sont absents pour l'appui et reviennent cela perturbe son organisation du travail. Elle préfère alors arrêter tout le groupe et reprendre la notion à un autre moment afin de s'assurer que tous aient reçu les mêmes contenus d'apprentissage :

On fera un rappel du connu. Et puis, en même temps, ça me permettra de voir les quatre qui ont été ailleurs que dans la classe, qu'est-ce qu'ils ont enregistré comme mots ? Est-ce qu'ils ont enregistré les mêmes mots ? C'est aussi quand ils font une activité avec une autre enseignante, on ne sait pas ce qu'ils ont assimilé et ce qu'ils ont retenu. Ça me permet aussi de faire un petit contrôle par après. Si je reprends cette activité de devoir ben : « Ah oui, ils ont utilisé les mêmes mots. » Ou bien « Ah ben non et pas du tout la même chose que ça. » (L. 769-776-01).

Catherine estime que c'est « *une façon de rebondir positivement* » et que comme cela tous pourront bénéficier du rappel. L'après-midi, elle ne signale aucun empêchement mais dit furtivement : « *Bon voilà quoi. Il n'y avait pas vraiment des empêchements, c'est le métier quoi* ». Lorsque je lui demande de me préciser cette expression concernant le métier, elle répond :

Eh bien oui, il y a des moments où les enfants sont fatigués, ça se passe peut-être pas aussi idéalement bien que vous l'aviez prévu, peut-être un peu plus calme, peut-être qu'ils auraient été... il y aurait eu un échange un peu plus facile. Mais dans l'ensemble, j'étais étonnée de voir la richesse et le raisonnement qu'ils ont pu avoir. Et puis, les bonnes idées sur ces droits des enfants. J'ai trouvé qu'ils ont été loin et puis, que la plupart des groupes avaient trouvé des super idées (L. 812-817-01).

Catherine précise « *ne pas se focaliser que sur le bruit* » et préfère diriger son attention sur la richesse des échanges :

Parce que si je ne me focalise que sur le bruit, d'abord, ça m'énerve. Et puis, deuxièmement, vous faites que de la discipline et puis, on interrompt toujours tout. Puis, c'est à mon avis, ça ne va pas arranger forcément la chose. Alors de temps en temps qu'ils s'écoutent quand il y en a un qui parle, oui là, vous êtes obligée de recadrer, mais dans l'ensemble, j'ai trouvé que c'était plus riche de les avoir un peu bruyants et de les laisser réfléchir et de... là puis c'est l'après-midi, c'est normal. [...] Et puis, des élèves

qui bougent et puis qui sont un peu agités c'est normal, ma foi, on ne peut pas en faire des petits robots formatés et qui ne bougent pas et puis, au moins, ils s'exprimaient.

L'après-midi, Catherine fait le choix de ne pas se focaliser sur la régulation des comportements perturbateurs et emploie son énergie à mobiliser les enfants à participer activement à la leçon. Elle est consciente qu'en s'occupant de réguler le comportement, elle serait sans cesse interrompue dans la régulation de l'apprentissage et ne le souhaite pas (« *Vous faites que de la discipline et puis, on interrompt toujours tout* »). Ainsi Catherine n'a pas signalé d'empêchement durant l'après-midi, car elle a amoindri l'écart entre un idéal d'enseignement impossible à atteindre et une réalité à laquelle elle s'ajuste au mieux (« *c'est le métier* »). L'après-midi Catherine semble ne pas avoir les mêmes attentes que le matin, elle décrit les comportements des enfants comme « *normaux* » voire attendus (« *Eh ben oui, il y a des moments où les enfants sont fatigués* ») et de fait, le travail projeté ne comporte pas les mêmes exigences. « *On ne peut pas en faire des petits robots formatés et qui ne bougent pas* » : cette remarque sur le comportement des enfants montre comment Catherine perçoit la situation et s'y adapte. C'est pourquoi l'écart entre le travail imaginé et le travail réel n'est pas beaucoup thématiqué, pourquoi l'activité n'est pas vécue comme empêchée. Dans tous les cas, l'écart possible n'a pas été signalé et semble avoir été « neutralisé ».

Catherine se sent par contre empêchée de réguler l'activité d'apprentissage en conjugaison menée en collectif, parce qu'elle est occupée à maintenir l'attention de son groupe pendant que des élèves rentrent du cours d'appui. Pendant ce même temps, elle est également occupée à organiser l'activité des enfants rentrant de l'appui. Ainsi, interrompue à plusieurs reprises entre ces deux tâches, elle préfère surseoir à l'activité d'apprentissage et la différer.

*Le poids du rendre compte : « Les tâches administratives m'empêchent d'enseigner hors les murs de la classe »*

Au cours de l'entretien, Catherine évoque les tâches administratives comme étant une composante qui a beaucoup évolué dans le métier. Tout comme Amandine, Catherine décrit une surcharge de travail, les tâches sont désignées comme « *un petit peu lourdes* » et « *un peu pénibles* ». Catherine regrette que les enseignants doivent sans cesse demander une autorisation pour faire une sortie de classe. Elle me précise qu'auparavant elle se permettait de sortir de sa classe en fonction de ce qu'elle étudiait avec son groupe. Par exemple l'étude de la culture religieuse l'amenaient parfois à visiter le temple du village. Aujourd'hui, elle ne peut plus le faire spontanément, elle est empêchée de sortir sans l'avoir préalablement pensé et organisé :

Maintenant, il n'y a plus de spontanéité. Il fait beau, vous y allez, il fait moche, vous restez dedans. Et puis, ce qui est quand même à pied, vous êtes capable de gérer votre classe depuis ici jusqu'à la gym. Donc, jusqu'au temple, vous êtes capable de la gérer aussi (I.1533-1536-01)

Catherine exprime la lourdeur de cette gestion administrative dans l'exemple suivant :

Les tâches administratives, ça, c'est un peu le côté pénible. Vous voulez organiser une sortie à la patinoire, il faut faire la demande, la demande du bus, amener la circulaire que vous avez déjà prête, mais il faut quand même amener tout ça au secrétariat, attendre la réponse pour redonner, enfin, toutes ces procédures, toutes ces choses-là, c'est un petit peu lourd (l. 1504-1507-01).

La spontanéité des décisions de sortie de classe dans son quotidien d'enseignante est empêchée par les tâches et les comptes rendus administratifs. Ces obligations procédurales sont décrites comme pesantes par Catherine car elles la contraignent à rester en classe. Le travail empêché est l'enseignement hors des murs de la classe et le travail empêchant est le travail administratif désigné comme lourd et pénible.

*L'enseignement contrecarré : « Je ne peux pas terminer ma leçon de géographie comme prévu, à cause des conduites »*

Catherine, comme tous les enseignants primaires, organise sa grille horaire et place les disciplines (mathématiques, français, gymnastique, etc.) en fonction de choix personnels. Comme elle le précisera par la suite, la seule après-midi qu'elle décrit comme « *enseignement, enseignement* » est le mardi : au programme, la géographie. Les autres jours étant consacrés à des disciplines jugées plus « récréatives » telles que la gymnastique ou les arts visuels.

Cet après-midi, ils étaient tellement fatigués que voilà, je ne peux plus rien en tirer, ils n'écoutent plus, ils sont en digestion, je pense. C'est difficile l'après-midi. [...]. Le lundi on a deux périodes de gym donc c'est défouloir, même s'ils sont excités, c'est pas grave, finalement il y a la gym. Le mardi c'est la seule après-midi pour moi, enseignement, enseignement. Mercredi ils ont congé et jeudi c'est le dessin. Donc c'est aussi différent, ils peuvent un peu discuter, et puis ils avancent à leur rythme, c'est plutôt plaisir quand même (l. 30-31 et 43-46-02).

Voici ce qu'elle dit de son sentiment d'empêchement, en cet après-midi du mardi, après la leçon de géographie :

Je pensais faire encore un tout petit peu plus que ça, mais voilà, je préférais finir là puis m'arrêter et les laisser jouer un moment librement, plutôt que de commencer quelque chose et remettre une consigne, voilà (l. 59-61-02).

Catherine avait prévu deux activités en géographie ce jour-là. Lorsqu'elle procède à la correction de la première activité, elle est obligée sans cesse de rappeler à l'ordre plusieurs élèves qui s'expriment sans lever la main. Les enfants participent activement mais ne respectent pas les règles de conduite de la classe (affichées à côté du lavabo, près de la porte d'entrée de la salle de classe) qui invitent à une écoute active et silencieuse et à lever la main pour s'exprimer. Catherine s'interrompt quelquefois et rappelle les règles de conduite attendues. Après quelques minutes



pourtant l'effervescence reprend. Avant de donner la deuxième consigne de travail prévue, elle s'interrompt et décide d'arrêter l'activité engagée. Tous les élèves sont renvoyés à leur place et doivent ranger leurs cahiers et leur brochure. Catherine propose aux élèves de « s'occuper », un moment de temps libre leur est accordé :

Oui, qu'est-ce que je vais faire, je ne vais pas leur hurler dessus... Voilà ça ne rentre plus, oui ils n'ont plus l'énergie à... voilà c'est pas tragique, on n'a pas non plus un programme strict, on ne doit pas faire toute la brochure, c'est quand même assez libre. On fait un choix de toute façon de ce qui est là. [...] Peut-être que, si c'est du genre un dossier d'opérations ou quelque chose de très cadré, peut-être qu'ils seraient silencieux, ils le feraient plus lentement, mais il y aurait moins d'agitation comme ça. Mais voilà quand il y a un échange, on lève la main, il y a un élève qui doit passer, l'autre il n'écoute pas, il loupe la consigne. Je pense qu'il y a plus d'agitation dans ce genre de branche aussi parce qu'il y a plus d'échange (l. 165-180-02).

Idéalement, Catherine aurait souhaité mener les deux activités prévues jusqu'à la fin des deux périodes de l'après-midi. Mais elle est empêchée de donner la deuxième consigne de travail, car elle est occupée à réguler les comportements indisciplinés de certains élèves. Elle doit rappeler les règles de conduites attendues et maintenir l'attention des élèves sur le moment de corrections. Malgré ce rappel de l'attention, les élèves persistent dans leurs attitudes dispersées et Catherine ne peut pas continuer à s'occuper du travail prévu. Elle décide de stopper l'activité et de leur accorder du temps libre. Catherine explique ce manque de concentration par le fait que les élèves n'ont plus l'énergie pour se concentrer et que lorsqu'il y a des échanges collectifs, l'attention est plus difficile à maintenir que lors de moments de travaux individuels comme par exemple « *un dossier d'opérations ou quelque chose de très cadré* ».

Catherine est empêchée de donner une deuxième consigne de travail durant la leçon de géographie de l'après-midi. Elle ne peut pas terminer les activités qu'elle avait prévues pour ces deux périodes. Le travail empêchant est un travail de régulation des conduites et de maintien de l'attention. L'activité est contrariée par les comportements des élèves qui ne répondent pas aux attentes de l'enseignante.

*L'empêchement reporté ? « Après la retraite, ce sera fini ! Quel malheur, mon désespoir ! »*

Catherine aborde le sujet de la retraite lors de l'entretien. C'est un sujet qu'elle mentionne comme « *sensible* », elle va jusqu'à utiliser le terme de « *désespoir* », elle en rit et très rapidement convoque d'autres thèmes. Elle parle des enfants et de son rapport au travail :

Et puis c'est, je veux dire après c'est pas des automates, c'est des enfants, je veux dire on ne peut pas.  
Et une fois il y a la neige ils sont surexcités, ils ne vont pas écouter, une fois ça passe comme une lettre

à la poste, ils sont tout calmes, ils vous écoutent, on ne peut jamais savoir à l'avance, il faut s'adapter et voilà (l. 519-522-02).

Catherine signalera à plusieurs reprises le fait que « *les enfants sont tels qu'ils sont* ». Au travers de son discours, Catherine montre qu'elle ne se réfère pas forcément à des attentes que l'on pourrait qualifier d'« idéales » quant aux comportements des élèves. Voici les quelques constats qu'elle émet :

Ce n'est pas la fin du monde. C'est des enfants. Ce n'est pas des automates, on ne peut pas, on ne peut pas les diriger ou, enfin, ou est-ce que ça sert à quelque chose de leur hurler dessus ? J'ai pas l'impression que ça change quelque chose (l. 1179-1193-02).

Peu après, Catherine signale qu'elle a reçu une lettre de la caisse de pension et qu'elle atteint bientôt l'âge où l'on peut demander la retraite. Voilà ce qu'elle en dit :

Ah vous atteignez bientôt l'âge de 58 ans, l'âge où vous pouvez commencer à demander la retraite, je me suis dit ah non pas ce truc ! On panique (rires) c'est l'horreur... Ah non je ne suis pas pressée, oui je ne suis pas pressée parce c'est vrai que quand on a du plaisir... (l. 1021-1035-02).

Elle évoque encore les avantages du métier et particulièrement l'autonomie de l'enseignant :

Au moins qu'on ait des avantages (rires). Déjà que la retraite approche... À grands pas, quel malheur, mon désespoir ! (rires) J'aimerais retourner en arrière des fois (rires) (l.1288-1300-02).

Et elle conclut ainsi :

Ce que j'aime pas, c'est de compter les années jusqu'à la retraite, et me dire (rires), oh c'est bientôt fini. À chaque rentrée, je me dis : « Ah non, quel dommage ! ». Je me dis voilà. Après, ça sera fini (l.1179-1204-01).

Ces derniers extraits montrent comment Catherine éprouve du plaisir à pratiquer son métier au quotidien et aborde la perspective de la retraite avec humour mais néanmoins avec une certaine réticence à se la représenter. En effet, la retraite va empêcher Catherine d'enseigner. Elle se dit passionnée par son métier et pour elle l'idéal, c'est son travail quotidien avec ses réussites et ses épreuves. L'écart sera alors d'autant plus ressenti comme éprouvant puisque Catherine sera obligée de s'occuper d'une tout autre manière que par le travail de pédagogue auquel elle est si attachée.

Ce qui habite profondément Catherine et qu'elle signale, c'est la perspective de la retraite à laquelle elle sera contrainte dans quelques années : elle sera alors empêchée d'enseigner. Cet empêchement est bien sûr paradoxal du point de vue de mes questions de recherche, qui portent sur ce qui résiste au travail lorsque celui s'opère : mais en reportant son sentiment personnel de frustration au-delà de cette sphère, au moment où la fin de son service l'empêchera complètement d'exercer son activité professionnelle, Catherine confirme en somme combien la charge ressentie est corrélée à

la charge idéalement imaginée : quoi de plus éprouvant que l'inaction pour le ou la travailleuse que ses efforts de transformation du monde satisfont tels qu'ils sont ?

### *7.3.2. Sous le travail, l'organisation : une gestion traditionnelle mais un pouvoir partagé*

Dans la classe de Catherine, les élèves déposent leurs devoirs en arrivant dans la classe et vont à leur place pour attendre le moment ritualisé de l'accueil. Tant que l'enseignante est occupée à gérer et à réguler l'activité de certains élèves, à demander l'attention de tous ou à la maintenir, le rituel ne peut pas commencer, car les élèves sont tributaires de la décision de la maîtresse. L'activité « date, météo et mot du jour » est un rituel qui rappelle la date, la météo ainsi que la découverte d'un nouveau mot dont la définition et la mise en contexte par une petite phrase seront lues. Ce rituel d'ouverture rythme l'ouverture du travail collectif quotidiennement. Après cela, le travail sera découpé et défini en fonction de la discipline enseignée, elle-même tributaire de la grille horaire (séquence de 45' ou de 1h30).

Catherine procède toujours de la même manière : elle commence à interagir avec ses élèves uniquement lorsque toute la classe est à l'écoute et prête à travailler. Elle attend le silence et souhaite que tous les enfants soient assis et montrent par leur regard et leur posture qu'ils sont prêts à commencer. Le rappel du connu ou la découverte d'une nouvelle matière se partage de manière collective. Les exercices d'application suivent la découverte et la consigne est donnée à l'ensemble du groupe. Parfois Catherine utilise des supports lors de la passation de consigne (visuel par exemple comme le tableau noir qui peut porter des indications), parfois pas. Cette décision lui appartient (les élèves ne peuvent pas choisir par exemple d'utiliser un support qui serait prêt pour ceux qui le souhaitent ou qui en ont besoin.) La consigne est la même pour tous. Puis les élèves se mettent au travail soit individuellement soit par groupes si l'enseignante le propose et l'organise. La correction ou la mise en commun est collective et s'effectue le plus souvent au tableau noir situé derrière le bureau de la maîtresse qui se trouve devant la classe. Parfois les élèves se déplacent à l'avant de la classe et s'assoient juste devant le tableau noir en groupe. Ainsi les élèves peuvent plus facilement partager le résultat de leurs recherches (parfois sous forme de poster) à leurs camarades. La lecture et la présentation en est facilitée.

Le reste de la journée scolaire se déroule sur le même mode de fonctionnement. Parfois certains élèves doivent quitter la classe pour suivre des cours d'appui. Ils sortent et reviennent en fonction de l'avancement du travail effectué avec la maîtresse d'appui. La plupart du temps, Catherine informe l'enseignante d'appui du travail à faire et fournit le travail (fiches d'exercices). Parfois, un

autre travail est proposé par l'enseignante d'appui en renfort de ce qui est travaillé dans la classe par Catherine.

En ce qui concerne l'horaire, Catherine choisit de placer les disciplines en fonction des jours de la semaine et de l'heure. Elle a intentionnellement choisi de mettre les disciplines « dites plus scolaires » le matin et les plus « créatrices » telles que le dessin, la musique ou la gymnastique l'après-midi. Catherine a observé que les enfants étaient moins réceptifs à certaines activités l'après-midi et a choisi dès lors de fonctionner ainsi dans la mesure où elle le peut.

De manière concrète, cela signifie que dès l'entrée en classe jusqu'à la sortie de l'école, Catherine joue un rôle d'orchestration et oriente de manière chronologique le déroulement des activités en fonction des disciplines scolaires prévues à l'agenda et de l'horaire.

#### *Des décisions et des règles de conduites fortement négociées*

Catherine décide, organise et pense seule l'élaboration de l'organisation du travail scolaire de sa classe. Elle dispose de la part d'autonomie qui lui revient dans l'organisation du travail sans la partager avec les élèves en amont de l'activité. Nous verrons par contre que les décisions concernant les règles de fonctionnement liées aux activités seront négociées mais pas dans la préparation en amont ni dans l'élaboration de ce travail qui lui revient exclusivement. En effet, cette enseignante prend toutes les décisions concernant la manière dont les activités vont être gérées ainsi que l'organisation de l'espace et du temps dédiés aux activités prévues et aux tâches imposées. L'ensemble de ces décisions ne peuvent être ni discutées ni négociées, elles ne sont pas co-construites.

Le niveau d'autonomie des élèves est très faible dans l'organisation du travail. Catherine dicte les conduites attendues et rappelle souvent les règles assignées. Elle veille à l'application de celles-ci et ne délègue pas ce travail de régulation des conduites au groupe classe lors de conseils coopératifs par exemple. Concrètement, cela signifie que dès l'entrée en classe, les élèves attendent que Catherine leur signale ce qu'ils doivent faire. Catherine s'inscrit dans une logique singulière : alors que les éléments décrits précédemment nous laissent croire à une gestion très peu négociée des règles de fonctionnement avec les élèves, les moments d'interaction nous montrent une tout autre facette de sa gestion : Catherine veille à rappeler les règles établies mais ne sanctionne que très peu les élèves en cas de non-respect de celles-ci. Elle adopte une posture très compréhensive et fait preuve de souplesse dans leur application. Elle contrôle *a minima* mais n'apprécie pas de « faire le gendarme ». Elle comprend et entrevoit que les élèves n'écoutent pas parfois et outrepassent le cadre, mais ne souhaite pas imposer les règles avec autoritarisme.

Catherine ne va pas explicitement consulter les élèves afin de négocier les règles ou les activités, mais de manière implicite et non verbalisée, elle va tenir compte de ce que les élèves lui communiquent par leurs comportements. Elle interprète les types d'interactions qui se déroulent dans la classe et en fonction de ce qu'elle observe et perçoit va assouplir voire modifier son activité et celles de ses élèves. Si elle perçoit que l'activité de la classe diminue ou au contraire que les consignes sont trop exigeantes, elle va elle-même modifier les tâches prévues et s'adapter au rythme et au travail des élèves. Nous pouvons dire que Catherine négocie plutôt fortement les décisions et les règles (Perrenoud, 2012) car les activités, les contenus et la durée de travail ainsi que les consignes font l'objet de modifications importantes et de discussion en fonction des interactions observées.

#### *Des pratiques pédagogiques plutôt « traditionnelles » ou « classiques »*

Catherine qualifie son organisation de « psychorigide » (« Peut-être parce que je suis un peu psychorigide dans mes trucs que j'ai prévus, que j'ai préparés. Et puis, voilà, j'aimerais que ça marche comme ça. Donc c'est au niveau de l'organisation. »). Nous qualifierons ses pratiques pédagogiques comme des pratiques plutôt « classiques » ou « traditionnelles ». Catherine alterne dans son enseignement des moments de cours collectifs et d'exercices d'application. Parfois lorsque certains élèves sont amenés à sortir de la classe pour aller à des appuis par exemple, Catherine poursuit son enseignement de manière collective mais elle avoue trouver cela « un peu compliqué » à gérer.

Son organisation permet de rapidement engager le travail et de mettre les élèves en activité à condition que le contrôle social soit constant. Cela implique pour Catherine de devoir être attentive au travail en cours et de vérifier que les élèves soient bien occupés à la tâche assignée. Cela se déploie par une grande dépendance des élèves à l'égard de l'enseignante, une présence constante de Catherine pour observer leur travail et une part importante de régulation des comportements mais également des apprentissages. C'est pourquoi le fait que des élèves doivent quitter la classe pour se rendre à l'appui engendre des difficultés dans la gestion du travail des élèves absents.

La représentation et la conception de l'apprentissage construites par Catherine l'amène à organiser un mode de régulation et de gestion qui soit le plus souvent collectif et simultané. La mise au travail des élèves doit être identique pour tous dans un même espace temporel et spatial, c'est pourquoi l'enseignement collectif et frontal offre à cette enseignante la sécurité et la garantie que tous les élèves reçoivent un enseignement identique et parfaitement égal en termes de contenus enseignés. Les pratiques pédagogiques de Catherine peuvent être qualifiées de peu différenciatrices (même consigne, même tâche, même mode de travail). Parfois, lorsque quelques élèves terminent plus

rapidement le travail, ils sont autorisés à disposer de leur temps libre pour s'occuper par exemple en lisant un livre. Catherine pratique de la différenciation structurale lorsqu'elle fait travailler les élèves en groupe. Elle ne pratique pas d'autres modes de différenciation pédagogique.

#### 7.4. **Danielle** : un équilibre à trouver

Danielle enseigne depuis vingt-cinq ans dans un petit village du Haut Jura vaudois. Son école est composée de deux classes. Cette enseignante de quarante-sept ans travaille à cent pour cent dans sa classe de 6H composée de vingt-deux élèves. Le niveau socio-culturel est hétéroclite. Danielle précise ne pas avoir remarqué de grands changements dans la population des familles depuis qu'elle a commencé à travailler ici il y a vingt-cinq ans de cela.

Danielle se dit très épanouie dans son travail. Elle ne compte pas les heures de préparation et d'organisation après les heures d'école. Elle ne s'en plaint pas, au contraire, elle affirme apprécier ces moments solitaires, berceau de son immense soif de créativité et d'imagination. Sa classe est à son image nous précise-t-elle, car elle voue une passion pour la lecture et chaque coin de la classe regorge de livres. Les murs sont colorés et remplis de diverses créations artistiques de ses élèves. Au fond de la classe, une énorme table de travail offre un espace de rencontre propice aux échanges. A côté de la table de travail, une immense cage de hamster prend tout l'espace. Elle est agrémentée de tunnels, d'une roue sur laquelle l'animal manifeste régulièrement ses moments de jeux aux enfants.

Danielle occupe la fonction de praticienne formatrice et accueille des stagiaires de la Hep régulièrement en formation. Elle dit apprécier son environnement et l'autonomie qu'il offre (par exemple les deux maîtresses de l'établissement gèrent seules les moments de récréation) mais elle fait remarquer que le manque de collaboration et d'échanges lui manque.

Cette enseignante expérimentée a répondu favorablement à ma demande de recherche de professionnels grâce à une connaissance que nous avons en commun. Je l'ai contactée par courriel et elle a rapidement accepté ma présence dans sa classe et s'est montrée intéressée et disponible à participer à cette recherche.

Durant les deux jours en présence de Danielle, un seul empêchement a été signalé par cette enseignante. Elle affirme ne pas avoir été particulièrement empêchée dans son travail.

##### *7.4.1. Les empêchements ressentis : l'autonomie, rempart contre la désorganisation*

Lorsque l'on observe la classe de Danielle en début de matinée, tout se déroule sans que l'enseignante n'ait besoin de donner aucune consigne. Tout semble parfaitement organisé et chaque

élève sait ce qu'il a à faire. Danielle nous informe qu'elle a travaillé plusieurs semaines en début du cycle pour développer des comportements autonomes et responsables de la part de ses élèves. Ainsi, Danielle est passée d'un travail de recherche d'attention et d'éducation à un travail d'observation et de soutien à la prise d'autonomie de ses élèves.

*« Les rituels participent au fait que je ne me sente pas ou peu empêchée »*

Dès le début de la matinée, sans que Danielle n'ait à rappeler quoi que ce soit, les élèves rentrent en classe, saluent l'enseignante en lui serrant la main, puis s'activent dans tous les coins de la classe, comme dans une étrange danse presque silencieuse : ils déposent les devoirs près du bureau, rangent leurs classeurs et cahiers dans leur casier personnel, sortent leur agenda et le posent sur la table ouvert et s'en vont s'asseoir en fond de classe à côté du gigantesque calendrier de l'Avent en attendant la venue de leur enseignante. Celle-ci a déjà ramassé les devoirs, vérifié les présences et les excuses d'absence, interpellé un élève ou l'autre pour régler un problème administratif puis les a rejoint.

Le deuxième rituel du matin prend alors place : l'ouverture de l'activité collective se fait avec le calendrier de l'Avent. Les enfants sont attentifs et participants. Un élève reçoit un présent, le montre au groupe classe, tous sont prêts pour la suite. Danielle sort le livre des contes de Noël et s'installe pour en commencer la lecture. Danielle prend le temps de lire tous les matins un conte de Noël, c'est le rituel du mois de l'Avent. Elle ne sera pas interrompue pendant la lecture. Les élèves sont à l'écoute et sont tranquillement assis à leur place. Quelques petites remarques se font entendre par instant, rien que de banals commentaires sur l'histoire, la maîtresse continue sa lecture. Puis une règle tombe, Danielle lève la tête, regarde quelques élèves rapidement, puis reprend sa lecture, rien ne semble empêcher Danielle de poursuivre sa leçon.

Après cette ouverture collective, la transition se déroule sans anicroche et les élèves regagnent leur place. Danielle se tient debout devant le groupe et donne une consigne de travail, c'est l'heure de la leçon d'allemand.

Lors de l'entretien, Danielle évoque les rituels, comme étant centraux dans la conduite de sa classe :

Peut-être qu'en fait ces rituels qui sont instaurés, peut-être qu'ils participent aussi au fait que je me sente pas empêchée ou peu empêchée dans ce que je fais. Et bien, j'ai l'impression que c'est un gagne-temps déjà. Et puis du moment que je rends les enfants acteurs, il y a l'autonomie qui arrive. Et puis après une année et demie, ils savent comment je fonctionne, donc c'est vrai qu'on gagne du temps. (l. 89-97\_01)

A nouveau ici, comme dans le discours d'Amandine et de Béatrice, « le temps » est évoqué comme pouvant être une entrave au travail. Danielle précise par la suite qu'elle se réfère au « temps » dont



elle dispose pour être active dans une autre tâche (« *on gagne du temps* »). Elle réalise et précise que si elle est occupée à rappeler aux enfants ce qu'ils doivent faire, alors elle n'est pas disponible pour une autre tâche qu'elle considère comme plus urgente ou importante à ses yeux dans l'instant (un travail en occupe un autre comme nous l'avons déjà vu) Ainsi, en instaurant des rituels, elle espère pouvoir déléguer certaines tâches et avoir le loisir de s'occuper à d'autres dont elle considère qu'elles sont prioritaires dans le travail qu'elle a prévu :

Ça veut dire que je peux garder du temps pour autre chose, pour enseigner vraiment, pour pouvoir être, je suis plus disponible pour ceux qui ont des difficultés. Peut-être pas avoir besoin à chaque leçon de leur dire ce qu'ils doivent sortir, comment ils doivent le faire, où ils doivent ranger les affaires, ça me libère beaucoup, beaucoup de temps puis d'énergie pour les enfants qui ont des soucis, en leur donnant plus d'attention. (l. 104-108-01)

Danielle déclare gagner du temps « *pour autre chose* ». Son discours montre comment elle souhaite que les enfants acquièrent une certaine autonomie afin qu'elle puisse s'occuper de ce qu'elle considère comme plus important dans l'enseignement (« *enseigner vraiment* ») : offrir du temps de soutien à ceux qui en ont besoin, ceux qui « *ont des soucis, des difficultés* ». Ainsi, Danielle, tout comme Béatrice, a comme préoccupation d'offrir plus de temps à des enfants qui « *ont des besoins plus importants, plus ciblés* ». Cet « idéal » de travail qui consiste à offrir un soutien individualisé et plus « *ciblé* » comme dit Danielle, est rendu possible par le fait que les élèves aient en effet acquis une certaine autonomie. Danielle a pris le temps d'apprendre aux enfants cette autonomie, elle a consacré du temps à cela. Elle a donc des attentes envers eux et comptent sur leur compétence nouvellement acquise. (« *Et puis du moment que je rends les enfants acteurs, il y a l'autonomie qui arrive. Et puis après une année et demie, ils savent comment je fonctionne* »).

Après avoir développé sa posture et ses attentes face aux rituels, Danielle décrit et juge les activités menées avec sa classe le lundi matin :

Alors comme un lundi matin donc on a écrit les leçons, ça ils vont de plus en plus vite, c'est agréable, il n'y a quasi pas de faute donc c'est encore plus agréable là quand ils arrivent à écrire et qu'il n'y a pas de faute. Après, j'ai pensé que ce serait un petit peu plus pénible vu le calendrier de l'Avent, mais ça ne les a pas trop perturbés donc j'ai trouvé que ça allait bien. Donc la leçon de français, de par mes corrections pendant la pause de midi, je me suis rendu compte que c'était bon, ça, c'était acquis maintenant. C'est juste, il y en a peut-être encore un ou deux qu'il faudrait que je reprenne avec. Et puis les maths, on a corrigé l'évaluation, on a peut-être fait un petit peu plus que ce que je pensais, et l'allemand j'aurais voulu finir de corriger l'exercice puis j'ai pas eu le temps. Mais c'est pas grave. Ouais et puis l'ambiance de travail, ils ont tous, ouais ils ont tous avancé, j'ai pas eu de problème de discipline, ben à part la table là, qui qui parlait un peu, mais ce n'était même pas désagréable, c'est qu'il parlait c'est tout, ils ont pas... (l. 710-735-01)

Et voici comment Danielle aborde les « empêchements » et conclut l'échange sur le fait qu'elle n'ait pas signalé d'empêchement durant cette première matinée :

Donc moi ce qui me, les empêchements ils viennent surtout de l'extérieur je dirais. Comme on en a parlé à midi, des parents, de tout le côté administratif. Mais après dans, dans mon travail vraiment de terrain avec les élèves... (l.198-210-01)

Danielle dit se sentir peu empêchée dans son quotidien auprès de ses élèves. L'apprentissage de l'autonomie ainsi que des rituels bien instaurés permettent selon Danielle un enseignement peu entravé. Ainsi le sentiment d'empêchement est décrit comme peu présent. Danielle précise que les rituels instaurés et la relative autonomie des élèves lui permettent d'offrir du temps aux élèves qui en ont le plus besoin.

*« Certaines perturbations empêchent, d'autres pas... »*

Lors de l'entretien, différents moments de la leçon sont évoqués et discutés. Danielle se rappelle le moment de lecture et le petit incident lié à la règle tombée au sol qui a dérangé le groupe. Danielle a levé la tête, regardé rapidement l'ensemble du groupe puis a repris sa lecture, elle n'a pas relevé l'incident et l'a simplement ignoré de manière volontaire. Voici ce qu'elle en dit :

Ben c'est des circonstances, là sur le moment mon but, mon objectif c'était de raconter une histoire aux enfants. Donc ils ont peut-être entendu le bruit aussi, moi ça m'a dérangé le bruit, mais après j'ai passé dessus parce que je me suis dit, enfin je me dis toujours ça. Les élèves ils sont déjà dérangés peut-être une fois par le bruit. Je vais pas encore plus les déranger en faisant une remarque. Eux ce qu'ils voulaient c'était la suite de l'histoire. Donc j'ai continué à raconter l'histoire. Ça n'aurait rien changé de dire quelque chose à l'enfant, ça n'aurait rien apporté. Ça va pas empêcher qu'une prochaine fois l'objet va retomber parce qu'il ne l'a pas fait exprès. (l. 229-240-01)

Danielle ne relève pas ce type d'incident et considère que cela peut arriver et que ce n'est rien de grave. Ainsi la perception qu'elle a de l'incident ne l'entrave pas, elle n'est pas contrainte de changer ce qu'elle fait et qui était prévu.

Plus tard dans la matinée, les élèves et l'enseignante sont occupés à une révision de vocabulaire en allemand, collective et de manière frontale. Un élève prend la parole à plusieurs reprises et dérange le travail de l'ensemble du groupe. Danielle s'interrompt plusieurs fois et lui demande de se taire. L'enfant obtempère puis recommence. La scène se produit plusieurs fois. Malgré cela, Danielle n'a pas signalé ce moment comme étant « empêchant ».

Voici ce qu'elle en dit lors de notre moment d'échange :

Ça fait partie du job parce que ma foi c'est un enfant, il a le droit d'être comme il est, il faut le prendre comme il est. Il faut travailler avec, il peut, on ne se sait jamais ce qui se passe avant l'école, après l'école,

il faut le prendre sur l'instant comme il est. Après et bien oui ça me perturbe parce que j'aimerais mieux enseigner que lui dire dix fois : « Tais toi », ça, c'est sûr.

Danielle a été interrompue à plusieurs reprises dans le travail de rappel de notions de vocabulaire dans lequel elle était engagée avec l'ensemble du collectif classe. Elle considère que réguler le comportement d'un élève perturbateur n'est pas de l'enseignement ( « *j'aimerais mieux enseigner* »). Obligée de s'interrompre, car gênée par les bavardages impromptus d'un élève, elle rappelle à plusieurs reprises le comportement attendu - une attention soutenue dans le travail collectif- à cet élève pour qui « *c'est très très très difficile de se concentrer* » précisera-t-elle. Idéalement Danielle aurait souhaité terminer l'activité de révision prévue. Elle précise s'être sentie « agacée ». Tout comme Catherine, Danielle convoque les jours de semaine dans l'explicitation de son agacement : « *Pour un lundi matin, ça m'a agacée oui. Parce que en général le jeudi, le vendredi ils sont fatigués. Donc on commence un peu à, c'est compliqué de vous dire en fait. Parce que, ben ils sont censés être frais du week-end, mais c'est pas toujours le cas* ». Ainsi Danielle comprend et accepte mieux certains comportements, en fonction du moment de la semaine où ils se manifestent.

Par la suite durant le cours de français, Danielle rencontre un problème dû à un dossier qu'elle ne retrouve pas sur son ordinateur. Idéalement Danielle aurait eu besoin de ce dossier pour terminer le travail prévu. Elle indique qu'elle a « perdu » du temps à cause de ce dossier dont elle ne retrouve pas trace :

« J'ai peut-être perdu dix minutes. [...] Mon découpage, que je n'ai pas pu faire, que j'avais plus mon dossier sur mon ordinateur c'est déjà parti de là. Donc j'ai dû le faire un petit peu différemment de la matinée pour pouvoir donner quand même mes exercices parce que c'était important de reprendre ce type interrogatif. (l. 320-340-01)

Danielle a modifié ce qu'elle avait prévu de faire parce qu'elle n'a pas pu travailler avec le matériel souhaité. Elle ne le signalera pas comme un empêchement. Mais l'expliquera ainsi dans l'entretien lorsque nous évoquerons l'écart entre ce qu'elle avait prévu de faire et ce qu'elle a fait finalement :

Ben j'ai trop prévu. En principe je me dis, j'ai trop prévu ou ça a pas fonctionné. Disons que, si je vois que quelque chose ne fonctionne pas, je ne vais pas passer à la suite sous prétexte qu'il faut absolument que je finisse ce que j'avais prévu. Je préfère prendre du temps, là je dis vraiment « prendre du temps » pas « perdre ». Prendre du temps pour faire ce qui est important... Ce matin c'était vraiment important pour moi qu'ils comprennent ces trois types interrogatifs. (l. 348-358-01)

Danielle a prévu trop de travail et réalise pendant la leçon que les élèves ont besoin de plus de temps pour accomplir le travail attendu. Elle s'y adapte en évoquant des arguments liés à l'assimilation de la matière. Elle précise qu'elle souhaite offrir ce temps nécessaire pour que les élèves acquièrent les minimas attendus.

Plusieurs éléments contribuent au fait que Danielle ne signale pas ou très peu les empêchements rencontrés. Dans les exemples précédents et lorsqu'il s'agit d'un élément lié aux apprentissages, l'adaptation dont Danielle faire preuve est considérée comme « normale » et allant de soi de sa part. Elle précise d'ailleurs « *prendre* » le temps nécessaire et non pas « *perdre du temps* ». Ce type d'adaptation et de modification du travail prévu est ressenti comme « banal » et presque « normal » dans le travail à faire. Alors que lorsqu'il s'agit d'une dérégulation liée au comportement des élèves, l'empêchement ressenti en devient « *agaçant* ». Il est donc perçu différemment. Ces éléments montrent comment Danielle hiérarchise les tâches et les considère de manière inégale. Idéalement, elle souhaiterait disposer de temps de travail principalement pour les élèves ayant des besoins spécifiques et enseigner les comportements attendus à certains moments dévolus à cet effet. En effet, Danielle accorde beaucoup de temps aux apprentissages sociaux en début du cycle de 5H, à ce moment-là les apprentissages des savoir-être étaient prioritaires sur les apprentissages formels, ce qui n'est plus le cas quatre mois après le début de la deuxième année avec ce même cycle (5-6H). Voici comment Danielle l'explique :

« La discipline, j'ai jamais de souci de discipline. J'ai toujours réussi à faire que, bon on nous avait appris à l'Ecole normale qu'il fallait être sévère jusqu'en automne. Et puis lâcher la bride après. [...] En cinquième année jusqu'en automne je suis sévère oui. Et bien je ne laisse rien passer. C'est où je pose vraiment ce cadre que t'as pu voir ces deux jours. Et puis après ben ça roule. Je ne vais pas être « la copine » dès le départ. Là et bien maintenant, je plaisante avec eux, je... Maintenant, avec certains, ils comprennent. Là, Clara cet après-midi, elle n'a pas compris, mais certains comprennent maintenant donc j'ai instauré une autre manière de faire, installé une autre interaction entre nous. (l. 600-630\_02)

Danielle n'accorde pas la mêmes valeur à toutes les manifestations comportementales qui perturbent le groupe. Parfois, elle ignore volontairement une manifestation dérangeante afin de ne pas être contrariée dans son activité. Elle décide en fonction de ce qu'elle perçoit de la situation, de ce qu'elle considère comme significatif ou pas, d'interrompre le travail en cours. « L'idéal de travail » de Danielle tient compte des aléas auxquels la réalité d'une vie collective peut la confronter. Elle n'est pas dans l'attente d'un comportement « idéal » de la part de ses élèves pendant l'écoute d'une histoire par exemple. Cette posture lui permet ainsi de ne pas (ou peu) nourrir un sentiment d'empêchement, car elle évite cet écueil qui consisterait à attendre que tout soit absolument « parfait et sous contrôle » pour que le travail puisse se faire. Le risque serait alors de ne plus rien faire !

Lorsque le moment de travail oral collectif est engagé en vocabulaire d'allemand par exemple, et qu'un élève interrompt celui-ci par des propos inappropriés, alors Danielle décide de réguler le comportement. A ce moment-là, elle réalise qu'elle ne peut pas faire autrement sous peine que tout

le groupe perde l'attention exigée. L'évaluation de l'événement est autre que celle du moment de lecture.

Le travail empêchant est un travail de régulation de comportement perturbateur, de rappel des conduites attendues alors que le travail empêché est un travail de régulation des apprentissages mené en collectif sur une activité prévue de révision de vocabulaire.

*« L'intervention des parents empêche la prescription d'une tâche donnée aux élèves »*

Lors de l'entretien, Danielle souhaite évoquer un conflit qui a eu lieu avec deux mamans de la classe à propos de la douche que les élèves prennent après la gymnastique. Danielle considère que la relation aux parents est très importante pour son bien-être au travail, elle affirme que *« si on est en accord avec les parents, si on est apprécié des parents, ben c'est la moitié du travail qui est fait »*. Les valeurs de *« respect »* et de *« confiance »* sont primordiales chez cette enseignante pour qui *« si on fait un peu moins de scolaire mais un peu plus d'humanité, c'est tout aussi important »*. Danielle indiquera à plusieurs reprises que la relation est au cœur de sa posture professionnelle.

Danielle enseigne toutes les disciplines sauf la gymnastique. Sa collègue, professeure de sport, et elle-même se sont mises d'accord en début d'années sur quelques règles de comportements à inculquer aux élèves. La douche à prendre obligatoirement après la leçon de gymnastique fait partie des attentes liées à l'apprentissage de l'hygiène, du respect de soi et d'autrui. Après un conflit né lors de la douche pour l'un des garçons de la classe (les garçons se sont amusés à se faire pipi dessus), une maman a épluché tous les règlements de l'école et la LEO (Loi sur l'enseignement obligatoire) et n'ayant trouvé aucun article obligeant les enfants à se doucher à l'école, a décidé que son enfant ne se doucherait plus après le sport. Une autre maman d'élève de la classe, mise au courant par son enfant, en a fait de même. Ainsi Danielle a appris en découvrant un mot de la part de la professeure de gymnastique à l'adresse des parents, que deux élèves ne se douchaient plus. Ces deux garçons ont menti quelques semaines en prétendant le contraire. Voici comment Danielle le raconte :

Alors en fait c'est un jeudi après la gym où ma collègue est venue prendre un agenda, puis qu'elle a écrit dedans que la douche était obligatoire. Puis bon j'étais là j'ai vu. Et j'ai croisé la maman dans le village, la maman d'un des enfants en question et puis elle m'a demandé comment ça allait et tout et je me suis dit je profite je vais lui dire franchement ce que je pense, puis elle l'a très mal pris, en me disant vous n'avez pas à forcer mon fils à se doucher, les autres se moquent de lui parce qu'il a un peu un petit ventre, ils se sont amusés à se faire pipi dessus. Vous avez pas à me forcer puis je lui ai bien expliqué que moi je force à rien du tout, que c'est pas moi qui donne la gym, mais qu'on avait instauré cette règle avec ma collègue depuis le début du cycle. Donc c'était dommage qu'elle n'en ait pas parlé ni à ma

collègue ni à moi pour qu'elles aient décidé ça et puis qu'elles fassent surtout mentir l'enfant depuis quelques semaines. C'est surtout ça qui me dérange. (l. 567-582-01)

Le fait que les enfants aient dû mentir dérange Danielle. Pour elle, une relation saine et authentique est le socle d'une relation pédagogique réussie. Idéalement, Danielle aurait souhaité que les parents lui fassent confiance et l'avertissent de ce qui se passe. Elle est « *déçue* » par leur attitude et par le fait qu'ils n'aient pas pris la peine de lui parler du problème directement. Danielle se définit comme quelqu'un de tolérant, ouvert au dialogue. Elle précise qu'elle est une enseignante « *moins rigide que d'autres, je pense* ». Elle se l'explique par son lien à la différence :

« Peut-être je leur laisse le droit d'être différents. Il y en a, il faut vraiment rentrer dans le cadre et puis si on rentre pas, dans l'ouverture qui est juste formée de... Élèves modèles ça passe pas ». [...] « Ouais, moi j'ai été différente quand j'étais petite. Ouais j'étais pénible. J'étais pas forcément excitée, mais j'étais une sauvage et... . La relation, c'est pas au cœur, c'est au début. C'est vraiment au début oui ». (l.1461-1536\_01)

Ainsi, l'intervention parentale inappropriée pour Danielle, l'empêche de nourrir une relation saine sur laquelle elle se base pour construire les interactions qu'elle vit avec ses élèves :

Bon moi je me suis dit, sur le moment, je me suis dit elles n'ont rien compris. Elles font tout faux, elles ne rendent pas service à leur enfant. Elles donnent un poids à un enfant qui n'a que dix ans, et puis elles dévalorisent notre posture. Donc après, si chaque fois qu'on mettra une remarque à l'enfant, qu'on fera une réflexion, si chaque fois à la maison, c'est compris de travers... Et puis bon lire dans la loi pour voir si on a bien le droit de ceci ou cela. Je sais pas. Un jour peut-être, je vais faire une remarque parce qu'il n'aura pas mis ses pantoufles, puis la maman va venir me dire que dans la loi ce n'est marqué nulle part qu'il doit mettre des pantoufles. Certes c'est vrai. Il y a nulle part dans la loi une règle qui dit qu'on doit faire mettre des pantoufles aux enfants, pourtant on le fait. (l.592-605-01)

Danielle compte, pour nourrir une relation saine avec les élèves, sur une communication honnête et franche. De ce fait, elle s'assure d'être cohérente et constante dans la prescription des tâches et des règles qu'elle instaure. Le fait que les parents s'opposent à une cette règle l'empêche de réguler les comportements attendus. Cela l'a contraint à se positionner autrement. Danielle, parce qu'elle souhaite avant tout préserver le lien avec les enfants, a décidé de ne pas imposer son point de vue afin de ne pas se disputer avec les parents. Mais cela l'a obligée à modifier ses attentes et à changer la règle du comportement après la gymnastique et à rendre la douche facultative :

Là, cette histoire de la douche, ça m'a blessée parce que, ils n'ont vraiment pas agi correctement ces parents-là. Ils ont, d'une part pour leur enfant, ils les ont forcés à mentir. Ouais ils ne devaient vraiment pas être bien ces deux enfants. Alors j'ai vraiment, comme on dit, mis de l'eau dans mon vin parce que c'est pour le bien des enfants. Si après on se fâche avec les parents ou si on se fait déprécier je dirais, par les parents, et bien après à l'école pour travailler avec l'enfant c'est très compliqué. (l. 1260 -1283-01)

Danielle est empêchée de réguler l'application de certaines tâches prescrites, liées à l'apprentissage de l'hygiène à l'école, parce que des parents s'y sont opposés. Ainsi elle doit modifier ses attentes et agir à l'encontre de certaines valeurs et principes qu'elle défend. Danielle est contrainte d'adapter les règles concernant la douche à l'école afin de répondre aux demandes parentales et éviter les conflits. Persuadée que la relation aux parents influe sur les conduites des élèves en classe, elle modifie ses attentes et s'adapte à celles des parents. Le travail empêché est le contrôle et la régulation des règles de conduite attendues après le sport et le travail empêchant est la modification de la prescription liée aux règles de conduite après la gymnastique et sa communication auprès de la classe.

*« Je suis agacée parce que je suis empêchée d'agir pour aider cet élève »*

Lors de l'entretien, Danielle signale un empêchement qu'elle annonce vivre et ressentir quotidiennement à propos d'un élève en grande difficulté d'apprentissage. Un enfant de sa classe vivant de grosses difficultés familiales (enquête ouverte concernant une maltraitance) accumule chaque jour un retard scolaire important malgré tout le soutien mis en place par Danielle pendant les leçons. Lors du contrôle de livrets du jour, l'élève n'a répondu à aucune question. Danielle est navrée de constater son impuissance face à des résultats médiocres et une évaluation qu'elle juge aussi catastrophiques qu'inutiles :

Alors, moi j'ai demandé, enfin j'ai proposé à ce qu'il vienne, qu'il reste avec moi en classe pour faire les leçons. Ça m'a été refusé. J'ai proposé d'alléger le programme. Les parents ont refusé. Enfin, tout ce que j'essaye de proposer, c'est refusé. Les parents, ils veulent qu'il soit traité comme les autres enfants. Donc là le mot d'ordre de la direction c'est : je fais les mêmes évaluations qu'à tout le monde. Je ne peux rien mettre en place de particulier pour lui, alors que je savais très bien. Pour tout ce qui est évalué, ce qui concerne l'évaluation, j'ai les mains liées. Je suis obligée, ça, pour moi, c'est un empêchement. Moi, devoir mettre ces notes tout le temps, pour moi ce n'est pas l'idéal. Il y a eu un temps, mais ça fait déjà quelques années où on ne mettait plus de notes. Où on ne mettait, on écrivait, c'était des phrases. Je trouvais que c'était beaucoup plus constructif qu'un « un » quoi. (L41-91-02)

Danielle raconte son impuissance à agir dans cette situation et son malaise à évaluer cet élève avec des résultats chiffrés. Lors de l'évaluation des livrets pendant le cours de math, elle a observé l'incapacité dans laquelle se trouve cet élève à faire l'évaluation. Son impossibilité, actuelle, à mémoriser les leçons, l'enferme dans une situation difficile. Danielle de nature à être active et à rendre son enseignement accessible à tous, se sent impuissante. Sans la permission du directeur ou de la famille, elle ne peut pas modifier le programme, ni lui offrir un soutien particulier : *« Maintenant ben c'est dans les mains du directeur. Donc je peux, je ne peux plus rien faire maintenant. »*. Et

Danielle conclut ainsi : « *J'aimerais tellement être libre, libre de ne pas avoir à rendre de compte à qui que ce soit, quelle que soit l'institution. Mais non.* ».

En résumé, Danielle se sent empêchée d'organiser un travail et une évaluation adaptés à cet enfant qui a pris beaucoup de retard dans le programme scolaire. Elle est contrainte de l'évaluer comme les autres enfants et de lui mettre des notes insuffisantes qui selon elle, participent encore plus à ses difficultés. Elle préférerait travailler autrement avec cet enfant. Elle se réfère à l'époque de EVM (école vaudoise en mutation) où les évaluations n'étaient plus notées par un chiffre pour les classes de l'école primaire. Le travail empêché est un travail d'évaluation formative (et sans notes chiffrées) du travail d'un élève désigné par son enseignante comme un enfant à besoins particuliers. Le travail empêchant est le travail d'évaluation ordinaire (et avec des notes chiffrées) dont son enseignante ordinaire doit rendre compte.

#### *7.4.2. Sous le travail, l'organisation : du contrôle initial au pédagogies les plus nouvelles*

Tous les élèves, et ce dès l'entrée dans la classe, savent ce qu'ils doivent faire. Nous pourrions faire l'analogie avec l'organisation d'une fourmilière où toutes s'affairent rapidement et en divers lieux mais s'orientent en direction du même but, comme dans une danse. Dès l'arrivée, il règne une atmosphère de travail rythmée par l'activité organisée de chacun. Les enfants s'affairent dans la classe et gère ce qu'ils ont à gérer avant de se rassembler pour le moment d'accueil et de l'ouverture de l'activité. Certains ramènent des devoirs et diverses fiches à la maîtresse pendant que d'autres rangent un espace de travail, plus loin d'autres enfants sortent du matériel de leur sac et enfin tous se rendent à l'espace de partage commun qui est en fond de classe. Pendant ce moment d'entrée dans la classe, Danielle s'affaire en fonction des besoin du jour. Soit elle occupée à chercher un livre dont elle a besoin, soit elle observe les allées et venues et se tient à disposition de ses élèves, soit elle-même se rend auprès d'une enfant pour résoudre un problème administratif par exemple (une feuille d'absence à remplir, etc) ou tout autre élément de régulation qui s'impose. Ce qui est très frappant dans cette classe, c'est la capacité des élèves de s'occuper immédiatement et sans demander quoi que ce soit à l'enseignante. Tous savent ce qui va se passer et comment cela va se dérouler. Cette capacité d'anticipation, cette compétence acquise dans la participation à l'organisation offre un cadre très sécurisant aux enfants. Leur dépendance à l'enseignant est limitée et leur engagement dans les tâches augmenté. Lorsque Danielle procède ensuite au moment collectif et participent aux interactions, si un comportement assimilé de premier abord à un comportement perturbateur est constaté, une forme d'auto-régulation interne au groupe se produit. Voici un exemple très concret : Danielle était occupée à lire un livre aux enfants (c'était la période



de Noël) et tous étaient très attentifs à la lecture du jour du conte de Noël. Soudainement une règle est tombée, faisant grand bruit en tombant, et a dérangé tout le groupe, car elle était métallique. Danielle a à peine levé les yeux en regardant le groupe d'élève et a continué sa lecture. Les autres élèves ont observé la scène et un élève, proche de la règle tombée sur le sol, s'est baissé et la ramassée. L'élève ayant fait tomber la règle l'a remercié. Puis tout a continué comme auparavant. Ce simple événement peut être lu de bien maintes des façons et aurait pu susciter bien d'autres attitudes dans d'autres systèmes. Dans l'organisation de cette classe, la bienveillance et la solidarité sont à la base des relations. De fait, en première lecture, l'acte est compris comme un accident bien banal et peu important qu'il s'agit d'ignorer ou alors en lieu de réaction qu'il s'agit de « soutenir » (je t'aide à ramasser ta règle). Même si cela ne devait pas être le cas, l'ignorance d'un acte intentionnel éventuellement malveillant renverse la lecture de la situation et au final, car personne ne donne « acte » et ne répond en escalade à cette éventuelle transgression. Cela ne veut pas dire qu'il n'y a jamais de problème qui surgisse dans cette classe. Mais la manière de les gérer diffère. Soit l'intention est ignorée et considérée finalement comme peu importante. Si elle ne l'avait pas été, Danielle aurait alors pris le temps, après la lecture collective ou plus tard, de comprendre le sens de cette « action ». En quoi est-elle significative d'une communication quelconque ? Quel est le problème sous-jacent ? En résumé, que communique l'enfant qui perturbe ? Daniel ne reprend pas souvent un élève devant l'ensemble du groupe, elle préfère s'adresser à lui et gérer la problématique ainsi. Parfois si certains éléments de régulation des comportements doivent être renégociés alors un conseil de classe s'impose. Après l'accueil, l'organisation du travail dépend de l'horaire des disciplines et est organisé par séquence de 45' ou de 1h30 en fonction de l'horaire. Le travail par groupe y est privilégié. Les consignes sont précises, la mise au travail très rapide et l'engagement important. Le reste de la journée se déroule de la même manière. Le volume sonore de la classe est parfois important (sans être le chahut) et toujours en lien et proportionnel à l'activité en cours. Daniel est peu assise à son bureau. Elle est sans cesse parmi les élèves et régule le travail en fonction des besoins qui émergent. Parfois, elle est occupée également à un espace « atelier bricolage » et prépare et organise du matériel ou s'affaire à l'espace bibliothèque où cette passionnée de livres a organisé une énorme bibliothèque à l'usage de ses élèves. Les élèves viennent alors à elle lorsqu'ils en ont besoin. Les tables sont disposées en îlots.

*De l'imposition totale à la négociation et la co-construction des décisions et des règles : un chemin initiatique singulier*

Danielle prend beaucoup de temps au début du cycle à mettre en place un mode de fonctionnement qui permettra par la suite une grande liberté aux élèves mais également une forte responsabilité de leur développement et de leur engagement dans les apprentissages cognitifs et sociaux. Ce mode

de fonctionnement demande par contre à Danielle un démarrage tout à fait singulier et apparemment à l'opposé du but fixé : les premiers temps en classe semblent « *militaires* » nous dit-elle. Danielle nous précise qu'elle commence toujours par imposer une forme d'autorité très « *contrôlante* » et « *guidante* » et qu'elle ne laisse « *rien passer* » les premières semaines comme elle nous le précise. Durant cette première phase d'accueil et de construction du groupe classe, Danielle évalue, observe, communique et s'assure du bon apprentissage des minimas attendus liées aux comportements sociaux dont elle souhaite que les élèves acquièrent ou consolident afin de pouvoir par après et dans un deuxième temps se positionner dans une posture différente. Danielle est convaincue qu'un travail de type coopératif est porteur d'apprentissages satisfaisants et impliquant l'ensemble des élèves. Mais de par son expérience ainsi que par les observations faites, elle pense également que pour pouvoir se lancer dans ce type de pratiques et de pédagogies, un apprentissage préalable d'habiletés coopératives est essentiel. Ainsi les premières semaines sont dévolues à ce travail de compréhensions et d'apprentissage des comportements sociaux minimaux exigés pour « *bien vivre ensemble* ». Les élèves apprennent ainsi des attitudes des plus simples (regarder celui qui parle, appeler les autres par leur prénom, partager l'espace, le matériel, etc) au plus complexes (écouter efficacement, accepter les différences, participer activement, exprimer poliment son désaccord, etc).

Pour atteindre ces objectifs forts de socialisation, Danielle se donne les moyens d'y arriver. Elle propose et organise des espaces de travail, qui sont de plus en plus propices à expérimenter ses apprentissages et à les confronter aux difficultés réelles en situation lorsqu'elles se manifestent, jusqu'à complètement déléguer certaines parties de l'organisation du travail à la responsabilité des élèves. Par exemple, Danielle offre des espaces de paroles aux élèves comme le conseil coopératif qui est une modalité de fonctionnement propice à la participation et à l'engagement des élèves dans ce processus de négociation de l'organisation du travail du collectif.

De l'imposition de certaines règles jusqu'à la négociation de celles-ci, Danielle organise, modifie et prévoit des activités d'apprentissage qui vont de plus en plus impliquer les élèves à leur construction, à leur fonctionnement et à leur autonomisation.

#### *Des pratiques pédagogiques « ouvertes », coopératives et différenciées*

La conception de l'apprentissage construite par Danielle s'inscrit dans une approche de pratiques pédagogiques proches des pédagogies « nouvelles » ou « ouvertes ». L'importance de l'engagement individuel dans les apprentissages ainsi que de la motivation et du sens donné au travail est au cœur des choix de cette enseignante. C'est pourquoi, l'organisation du travail offre de nombreuses

possibilités où les élèves partagent la responsabilité de certaines décisions et s'engagent de manière autonome dans les processus de construction du travail. Danielle n'a aucun mal à partager le « pouvoir » décisionnel dans sa classe, au contraire elle apprécie l'engagement de chacun dans la classe et ces postures sont même un signe pour elle du bon déroulement du travail. Danielle offre un cadre de travail avec des activités très variées et des modes de fonctionnement ouverts. Parfois des moments collectifs sont également engagés, mais le travail en groupe ou par ateliers sont fortement exploités. Les pratiques de différenciation pédagogiques sont incluses dans le mode d'organisation : en effet, lorsqu'un élève pense avoir besoin d'un support matériel pour mener à bien une tâche, il peut se le procurer sans problème ayant accès au matériel. Danielle sert parfois de guide si l'élève hésite sur le choix du support par exemple. Les élèves sont amenés de plus en plus à s'engager dans les décisions qui orienteront le bon déroulement du travail. La différenciation ici se réfère donc aux processus de l'apprenant, ils sont singuliers même si tous s'orientent à tendre vers le même objectif d'apprentissage. La différenciation pédagogique est également structurale puisque la classe travaille en structure « éclatée ». Parfois les contenus peuvent également être planifiés différemment en fonction des ressources à mobiliser ou des insertions socio-affectives liées à la tâche, ainsi Danielle libérée des contraintes d'une organisation dépendant entièrement d'elle peut se rendre disponible pour accompagner les élèves dans les apprentissages en fonction des besoins qui émanent des situations rencontrées.

## 7.5. **Émile** : entre exécution et autonomie, un équilibre à trouver

Émile est un jeune enseignant de vingt-six ans. Il travaille depuis six ans dans le même établissement, récemment construit, et situé dans la campagne vaudoise qui accueille douze classes. Il précise s'y sentir bien intégré et apprécie l'ambiance chaleureuse partagée avec ses collègues. Émile occupe la fonction de maître de classe en 7H. Il enseigne les disciplines de français, mathématiques, histoire, géographie et gymnastique. Émile a été désigné comme maître « référent » pour les élèves à besoins particuliers intégrés dans sa classe mais qui fréquentent également la classe « Ressource ». Cette classe est une classe dont l'effectif est réduit et où l'enseignement y est différencié pour les quelques élèves à besoins particuliers la fréquentant à temps partiel.

Émile s'est engagé auprès de l'établissement comme délégué PSPS (promotion de la santé et prévention en milieu scolaire) et suis actuellement une formation pour obtenir le CAS (*Certificate of advanced studies*) nécessaire à sa fonction. Ce jeune enseignant se dit intéressé par les collaborations avec la Hep (Haute école pédagogique) et a déjà ouvert sa classe pour différentes recherches. Il se définit comme quelqu'un d'engagé sans son travail, ne comptant pas les heures de préparation de ses leçons ainsi que la participation aux nombreux réseaux dans lesquels il est amené à collaborer.

Émile se mobilise également dans la promotion du football féminin à l'école. C'est pourquoi il s'investit depuis trois ans comme moniteur dans le cours facultatif qu'il a ouvert avec une de ses collègues. Le cours a eu beaucoup de succès et c'est pourquoi Émile et sa collègue se sont engagés dans l'ouverture d'une équipe de football féminine « officielle », participant au championnat des ligues non professionnelles régionales.

Émile définit le niveau socio-culturel de la région comme étant plutôt élevé. Il fait part du fait que les familles sont très présentes auprès de leur enfant et que pratiquement tous font des activités extra scolaires artistiques et/ou sportives. Il nous précise que beaucoup d'entre eux voyagent dans des pays lointains.

Sa classe (7H) est composée de dix-neuf élèves qu'il accompagnera en 8H. A la fin du deuxième cycle primaire (de la 5H à la 8H), c'est-à-dire après la 8H, les élèves sont orientés au degré secondaire I qui est composé de deux voies (cycle voie générale ou cycle voie pré-gymnasiale). Le cycle dans lequel Émile enseigne deux ans durant est le cycle qui sera décisif dans l'orientation scolaire pour la voie secondaire. La procédure d'orientation et les décisions de promotion se fondent sur les évaluations réalisées en 8<sup>ème</sup>.

Émile nous a signalé très peu d'empêchement durant les deux jours de notre présence. Un événement a été désigné comme « empêchant » le premier jour et un seul autre le deuxième après-midi. Émile l'explique par le fait qu'il dit se sentir peu empêché de manière générale.

#### *7.5.1. Les empêchements ressentis : une gestion bousculée entre obligations et travail idéal*

Émile est habité par des valeurs qu'il considère comme importante, comme le travail, l'engagement et la rigueur. Mais pour ce sportif, très engagé dans son établissement (il a créé une équipe féminine de football en sport facultatif), une autre valeur sus-plante toutes les autres : c'est le sens du travail. Pour Émile, chercher à donner du sens à toutes les activités du quotidien est le motif principal de son engagement. Alors pour cet enseignant, lorsqu'il est contraint par différentes obligations liées aux attentes de l'organisation et dans lesquelles il ne se reconnaît pas, à rendre compte de ses activités, l'empêchement est présent et son travail s'en trouve modifié. Voyons comment.

#### *« La charge du contenu a un impact sur la qualité du travail »*

Lors de la leçon de géographie, en deuxième période du matin, Émile signale un empêchement. Ce sera le seul empêchement signalé durant la journée. Cet enseignant dit se sentir contraint de terminer absolument tous les exercices prévus sur les deux fiches de travail ainsi que leurs corrections, car la prochaine période sera consacrée à l'évaluation de ce thème sur « les déplacements dans le territoire ». Émile commence par corriger un exercice de manière collective puis distribue une nouvelle consigne de travail. Le temps consacré à ce travail est très court et les élèves n'arrivent pas à terminer l'exercice dans les temps dévolus. Toutefois Émile corrige tout de même la fiche distribuée collectivement et au tableau noir puis distribue un nouvel exercice lié à des définitions de mots appartenant au champ lexical du thème étudié.

En effet, comme une évaluation est prévue lors de la prochaine leçon, Émile souhaite idéalement terminer tous les exercices donnés afin que les élèves puissent disposer de tout le matériel nécessaire pour se préparer au travail. Il s'est senti obligé de passer rapidement sur des notions qu'il considère comme complexes et juge qu'il n'a pas eu suffisamment de temps pour s'y consacrer :

Et bien en fait, ça m'empêche d'avoir la qualité que j'aurais aimé avoir dans mon cours, vraiment. C'est vrai que le fait d'enchaîner comme ça, je me dis que les élèves ils n'ont pas forcément eu le temps de pouvoir en cette petite période où ils assimilent, on n'a vraiment passé d'une à l'autre des activités. Et puis on a peu, dans une logique et bien, le but c'est d'avoir, vraiment, d'avoir tout vu avant. Et puis peut-

être c'est aussi un moyen un peu pour se protéger en se disant voilà là il y aura une évaluation, en classe on a, on a eu le temps de tout voir, de tout finir (l. 394-411-01)

Lorsqu'Émile précise que « *c'est un moyen de se protéger* », il ne développera pas de « qui ou de quoi » il doit se protéger, mais précise que pour l'évaluation, les élèves doivent avoir tout vu et terminé l'ensemble des exercices reçus. Émile ne souhaite pas évaluer une matière dont le sujet n'a pas été complètement travaillé, terminé et corrigé en classe.

Pour Émile, « *avoir la qualité* » c'est « *avoir du temps* » pour que les élèves qui en ont le plus besoin afin qu'il aient le temps d'assimiler les contenus (« *je pense que les bons élèves sauront s'en sortir, par contre les élèves qui sont un petit peu entre-deux, ou les élèves qui sont plutôt faibles, c'est pas une activité qu'ils ont eu le temps d'assimiler* »). Le fait qu'ils doivent se dépêcher, lui fait ressentir cet empêchement annoncé. C'est pourquoi parfois Émile profite de son statut de maître de classe pour déplacer les leçons et s'octroie la liberté de « déborder » sur une autre discipline. Ainsi, il arrive à terminer dans les temps qu'il juge nécessaire la transmission d'une notion ou la révision et l'assimilation d'une autre. Cette souplesse lui permet de pallier à ce qu'il dénonce comme un « *manque de temps* » et l'empêche de mener à bien l'ensemble des tâches prévues et de manière qualitative (« *cela a un impact sur la qualité et puis sur les apprentissages des élèves* »).

Ben moi très clairement, c'est que là, on arrive, on est à deux semaines des vacances. Et le dernier vendredi j'ai mes parts de géo qui tombent parce qu'on va au cinéma. Et puis la semaine après les vacances, j'ai mon camp de ski, et puis la semaine qui vient juste après, il y a la fin du semestre, on va clôturer nos notes. Donc du coup voilà. Moi si j'avais pu faire mon test un peu après, et puis tout décaler, et bien je l'aurais fait. Mais je crois que j'ai encore pas le, j'ose encore pas ne pas avoir mon nombre de notes à la fin du semestre. (l. 473-489-01)

Les contraintes horaires ainsi que la fin du semestre approchant, Émile n'a pas pu déplacer le travail d'évaluation prévu. Émile, tout comme Béatrice et Danielle, aurait souhaité offrir plus de temps aux élèves qui en auraient eu plus besoin. Émile se préoccupe de la réussite des élèves rencontrant plus de difficulté d'apprentissage et souligne l'importance d'un enseignement qualitatif qui offre plus « *d'exemples pratiques* » et un temps plus grand d'assimilation :

Et puis peut être qu'avec du recul j'aurais pu me dire, et bien voilà, au fait, aujourd'hui on peut aller jusqu'à un certain point, puis ma foi on n'évaluera que ce qui a été fait là. Et puis c'est vrai que j'ai pas eu forcément ... voilà j'avais envie d'abord, l'ensemble des choses qu'on avait travaillées, et puis j'aurais peut-être pu restreindre un petit peu le contenu, pour pouvoir être un peu plus tranquille sur la matinée. Mais ouais vraiment ça a eu un impact sur la qualité et puis sur les apprentissages des élèves. Et bien comme on en a discuté ce matin, typiquement la dernière activité sur les définitions, je pense que les bons élèves sauront s'en sortir, par contre les élèves qui sont un petit peu entre-deux, ou les élèves qui sont plutôt faibles, c'est pas une activité qu'ils ont eu le temps d'assimiler. Ils auraient eu besoin de plus de temps, peut-être besoin de plus d'exemples, besoin de les utiliser de manière pratique ou peut-être

les rechercher dans le livre, enfin, on aurait pu le travailler davantage et ça, c'est vraiment le temps qui m'a manqué. (l. 417-428-01)

Émile se trouve face un dilemme : soit il accorde plus de temps d'apprentissage aux élèves à besoins particuliers, mais alors il ne peut pas terminer son programme en entier. Soit, et c'est le choix qu'il fait finalement, il termine son programme au détriment des élèves les plus en difficultés, sachant pertinemment que ceux-ci n'auront pas le temps d'assimiler tous les contenus pour la dite évaluation.

Finalement, il argumentera son choix de terminer les activités initialement prévues afin de « *se protéger* » (« *un moyen un peu pour se protéger en se disant voilà là il y aura une évaluation, en classe on a, on a eu le temps de tout voir, de tout finir* »). Pour Émile les obligations légales (telles que de rendre x notes en fonction des disciplines en fin de semestre) sont importantes à respecter : « *Moi si j'avais pu faire mon test un peu après, et puis tout décaler, ben je l'aurais fait. Mais je crois que j'ai encore pas le, j'ose encore pas ne pas avoir mon nombre de notes à la fin du semestre* ». Il est important de rappeler qu'Émile enseigne dans le cycle 7-8H qui est appelé aussi « cycle de transition » (avant le passage en secondaire I). Ces deux années étant décisives dans la parcours scolaires des élèves, les enjeux et les attentes de la part des familles sont nombreuses quant au bon déroulement des protocoles, du programme et des évaluations de leurs enfants. Émile précise tout de même que face aux parents, il est important pour lui d'être cohérent dans ce qu'il donne et demande comme travail face aux évaluations :

Et bien c'est vrai que jusque-là j'ai rarement eu des appels de parents ; enfin je me souviens que ça soit pour des réclamations ou pour des choses qui n'allaient pas. Ce que je prépare en classe enfin, ce que j'évalue c'est vraiment en lien avec ce qui a été travaillé en classe. Donc en général il y a vraiment cette cohérence entre ce qui est enseigné et ce qui est évalué. Et je trouve que dès l'instant où on devient un enseignant vraiment cohérent avec le travail qui est fait, avec ce qu'on attend d'eux, en fait les gens ben ils ne viennent pas nous embêter. (l. 580-585-02)

Émile souhaite offrir un enseignement de qualité et pour lui la qualité passe d'abord par un travail qui porte sur la cohésion du groupe. Tout comme Danielle, Émile prend du temps en début de cycle pour construire un cadre sécurisant et agréable au service du climat de classe. Ce temps passé à construire le groupe et à élaborer des règles de vie commune lui prend du temps sur ce « temps didactique » qu'il dénonce par la suite comme manquant en ce fin de semestre :

C'est vrai que ces fins de semestres c'est quand même quelque chose qui est très contraignant pour les enseignants. Et puis on est tous à courir après ça. Et puis malgré tout là on est en semaine combien ? Quatorze, ..., donc ça fera quinze la semaine prochaine, donc si tu fais quinze fois deux, tu as trente périodes de géo, tu en as encore deux après les deux semaines de vacances, donc tu arrives à trente-quatre périodes, ce que tu pourrais faire.

Mais dans ces trente-quatre périodes, et bien tu vois, t'as une fois une semaine de camp, une fois t'es en formation, une fois une journée pédagogique, une fois je vais au cinéma. Et puis au final, ben t'as tout ça qui tombe. Et puis pour évaluer, il faut bien avoir fait quelque chose, quoi. Et bien c'est ce que je t'ai dit : les premières semaines, on a passé beaucoup de temps à mettre les choses en place, à travailler sur la cohésion de classe, et tout, donc on n'a pas forcément non plus fait tout le temps que du disciplinaire j'entends. Alors c'est je dirais « c'est prendre du temps pour en gagner » parce que aujourd'hui j'en gagne avec d'autres choses, sur les activités que je fais, je sais que ça peut rouler, et que je peux leur faire confiance. Mais c'est vrai que des fois au niveau disciplinaire, ou au semestre, surtout au premier semestre on arrive vite bloqué, parce que, les parents des fois ils nous disent, et ça me fait toujours rires, mais, mais pourquoi vous faites tous les tests en même temps ?

Ben on ne va pas faire un test en semaine une, l'autre en semaine deux, enfin il faut bien qu'on ait quelque chose à évaluer quoi. Et c'est vrai que des fois pour ces branches comme la géo et l'histoire, on voit les élèves, deux fois pour ces branches dans la semaine, en général. Et puis ce sont souvent des périodes qui sont dissociées, on n'en a pas deux à la suite. En tous cas chez nous c'est comme ça. C'est des fois difficiles, puis c'est aussi des branches, comme on les voit que deux fois, et bien il faut toujours un peu réactiver. (l. 522-554-01)

Lorsqu'Émile précise que le travail en début d'année sur la cohésion « *c'est prendre du temps pour en gagner* », il rejoint parfaitement Danielle qui elle aussi affirme « *prendre le temps* » d'instaurer des règles et des attentes claires dès le début du cycle. Ce travail de construction d'un climat de classe agréable et sécurisant contribue à d'abord mettre en place un certain « cadre » d'enseignement dans lequel les élèves acquièrent de l'autonomie et des responsabilités. Une fois ces attitudes acquises et les rituels mis en place, l'enseignant peut se consacrer plus facilement à répondre aux attentes du travail imaginé : offrir du temps aux élèves qui en ont le plus besoin et développer des interactions positives dans un dispositif permettant le développement de l'autonomie des élèves.

En résumé, Émile est empêché de disposer du temps didactique idéalement souhaité afin de rendre son enseignement le plus accessible possible à l'ensemble des élèves de sa classe. Il est occupé à terminer rapidement toutes les activités prévues initialement dans son programme de géographie afin de pouvoir évaluer, sans avoir à rendre compte d'un changement de contenu à quiconque, et selon ce qu'il avait annoncé initialement.

*« J'ai switché et je suis parti sur une autre activité de construction, la qualité a un impact sur la quantité du travail effectué (titre à revoir... je laisse les 2 idées »*

Lors de la leçon de mathématiques avec une autre classe que celle dont il a la maîtrise, Émile change le programme initialement prévu. Nous le remarquons et le lui signalons lors de l'entretien, car Émile avait annoncé faire le même programme avec ses deux classes, ce qu'il n'a finalement pas



fait. Émile ne signale pas ce moment comme étant empêchant, car selon lui, c'est quelque chose de normal, il n'est pas toujours possible de prévoir le temps que va prendre une activité. Nous le signalons, car nous constatons un écart entre ce qu'il avait prévu et annoncé et ce qu'il fait au final. Émile le justifie par le fait qu'au moment de la démonstration d'une construction d'une figure géométrique, collective et frontale, il observe que cela lui prend plus de temps que prévu et décide donc de changer le programme :

Cette classe avait d'autres préalables que ma classe, Et puis du coup, c'est pour ça qu'en fait je me suis dit mais il faut que je leur montre cette construction du cerf-volant et du fer de lance. Et puis par contre, je ne pensais pas forcément que ça allait prendre le temps que ça a pris parce que je pense qu'on a pris peut-être bien dix ou quinze minutes, enfin peut-être plus. Plutôt quinze je crois oui. Et puis ensuite comme je t'ai dit, j'avais pas envie de les frustrer parce que quand tu fais une démonstration qui est, alors oui ils étaient, ils pouvaient répondre, mais on était quand même sur du frontal, au bout d'un moment eux, ils ont envie de sortir leurs règles et leurs équerres. Puis aller, puis essayer quoi. Et du coup-là, j'ai modifié ce que j'avais prévu. Et puis je me suis dit et bien t'as montré là comment faire, maintenant laisse-les, eux, essayer quoi. Et du coup, j'ai *switché* et je suis parti sur une autre activité de construction. (l. 96-106-02)

Émile décide de changer de programme lorsqu'il estime que le temps passé en collectif est trop longs. Dans son idéal d'enseignement, Émile souhaite que les élèves soient actifs, pour lui c'est un gage de qualité. Il précise que ce temps « *d'essais-erreurs développe d'autres choses* ». En offrant du temps de manipulation et de recherche aux élèves et afin de découvrir par eux-mêmes certaines notions, Émile cherche à donner du sens à ce qu'il fait, c'est une autre expression de la qualité d'enseignement qu'il recherche: « *Ça amène du sens, c'est là que ça devient intéressant* ». Voici comment il l'exprime :

C'est toujours délicat d'estimer la durée d'une activité. Ça dépend toujours un petit peu du comment tu l'amènes... moi j'ai vraiment essayé de faire participer les élèves durant ce moment. J'aurais très bien pu leur dire voilà, et bien il faut faire l'axe de symétrie. Et puis après, vous faites une perpendiculaire à cet axe, mais j'essaye de leur faire deviner ça. Et puis on a aussi été par « *essai -erreur* » parce que ce qu'ils ont fait, j'ai pas dit non, c'est pas tout de suite dit si c'était juste ou pas. On l'a fait. On a construit 3 fers de lance avant d'arriver au bon. Ben voilà, chaque fois quand tu montres pas dans l'immédiat, et puis tu laisses les élèves un peu construire et puis c'était aussi ça qui était, peut-être challengeant même si c'était du frontal. Et puis on sait que, à un moment les élèves, peut-être qu'ils décrochent. Au final, il y en avait plein qui avaient, quand je disais écoutez, on voit avec le miroir que ça ne ressemble pas à un fer de lance. Je trouve qu'il y en a plein qui avait envie de l'y arriver, de trouver comment on pouvait faire. Et puis et bien du coup, ça prend du temps quoi. J'aurais pu faire la démo en 5 minutes, peut-être j'aurais fait ça si, j'en sais rien, si peut-être il y avait une évaluation en fin de semaine et il faut absolument que je voie tout. Et puis que là je veux vraiment montrer. Donc vous faites la même chose que moi, vous imitez. Ceux qui arrivent, tant mieux, ceux qui n'y arrivent pas. Mais là, je me dis, j'ai du temps. C'est

plus intéressant de le faire de cette manière et puis ça développe aussi d'autres choses quoi. (l. 112-149-02)

En résumé, Émile tente de contourner son empêchement en modifiant son objectif de travail. Au lieu de poursuivre le désir de terminer ce qui avait été prévu en amont de la leçon et en terme quantitatif, Émile décide de poursuivre plutôt un objectif qualitatif. Il décide alors de se donner les moyens de terminer au moins une activité qu'il juge nécessaire afin de transmettre un enseignement de qualité. Ce choix demande toutefois un abandon : celui de ne pas être capable d'aboutir, dans un temps initial qui avait été déterminé comme légitime, à l'objectif final (terminer tous les exercices prévus et si possible que cela soit compris par tous). Car bien qu'Émile mette en avant dans son discours le souhait de rendre les élèves actifs et le travail qualitatif, il souhaite dans le même temps avoir un nombre de notes suffisantes à la fin du semestre et avoir terminé le programme (« *J'aurais pu faire la démo en 5 minutes, peut-être j'aurais fait ça si, j'en sais rien, si peut-être il y avait une évaluation en fin de semaine et il faut absolument que je voie tout. Et puis que là je veux vraiment montrer. Donc vous faites la même chose que moi, vous imitez. Ceux qui arrivent, tant mieux, ceux qui n'y arrivent pas.* »). Cette tension reste présente dans l'esprit de cet enseignant conscient des enjeux de l'évaluation dans le cycle de transition. Le contournement de l'empêchement n'est qu'éphémère, comme nous l'avons vu dans l'exemple précédent et en géographie, Parfois Émile est amené, dans ce dilemme, à faire le choix contraire. Car lorsque l'évaluation approche, Émile fait toujours le choix de terminer malgré tout l'ensemble du travail prévu afin de répondre aux attentes prescrites (nombres de notes par discipline au semestre par exemple). Il le précise bien d'ailleurs :

À la base j'avais prévu deux mêmes activités quand je suis venu dans les classes. Au final, dans une classe j'ai fait quasiment quelque chose de totalement différent parce qu' on ne peut pas être aussi, je crois qu'aujourd'hui, on a beau mettre sur notre papier tout ce qu'on veut ; pour moi des fois il y a une question d'un élève, on va peut-être prendre 10 minutes pour y répondre parce que c'est hyper intéressant et pertinent. Et puis c'est pas grave. Tant pis on n'a pas fait ce que j'ai prévu. Quand on peut se permettre ce luxe. Et tant qu'ils sont en train d'apprendre, qui va venir se plaindre j'ai l'impression. Et c'est ça qui est important. Après des fois on a des deadlines quand on approche de test ou comme ça ; ou peut-être qu'on a moins d'ouverture par rapport à ça. Mais une fois que c'est passé, on peut se permettre. Moi en début de séquence, ça va souvent un peu dans tous les sens. Puis après, on recadre peut-être un peu plus sur la fin parce qu' on sait que il y aura une évaluation à ce moment-là. Il faut qu' on puisse arriver tous avec le bagage suffisant pour avoir au moins 4 à l'évaluation. Et ça nous permet aussi des fois de nous recentrer un peu. (l. 988-1019-02)

Le travail empêchant Émile de mener les activités selon un temps didactique qualitatif et suffisant à ses yeux est un travail de contrôle, de corrections et de validation des productions des élèves en conformité et en référence à la prescription liée au programme en vue d'une évaluation prochaine

alors que le travail empêché est un travail d'accompagnement soutenu des élèves à besoins particuliers et d'une supervision globale de la classe en vue de terminer la tâche donnée.

*« Je n'ai pas pu commencer le cours de gymnastique, car j'ai dû gérer ce conflit »*

Un incident se produit lors du cours de gymnastique : trois élèves sont en conflit et commencent à s'insulter dans les corridors menant à la salle de gymnastique. Au moment où l'enseignant les entend se bagarrer, il quitte la salle, interrompt son installation de matériel d'agrès et décide de régler ce problème immédiatement. Lors de son retour en salle de gymnastique, il découvre deux élèves sur les engins (barres parallèles) et un autre sur un banc à moitié installé. Il doit alors régler la mise en place du matériel avec certains et occuper les autres élèves en leur demandant de s'échauffer par quelques tours au pas de course de la salle de gymnastique. Émile est empêché de commencer sa leçon comme il l'avait prévu. Idéalement, il aurait voulu pouvoir compter sur l'arrivée au compte-goutte de ses élèves pour l'aider à terminer l'installation du matériel. Un temps d'échauffement pour tous aurait précédé l'activité de gymnastique aux agrès. Au lieu de cela, il a été occupé à gérer et à réguler les comportements conflictuels engagés entre trois de ses élèves. Voici ce qu'il en dit :

Donc c'est clair que ça a un impact sur le début de ta leçon après parce que là quand je suis allée leur ouvrir la porte, et bien tu vois j'avais encore 2-3 trucs à mettre en place dans la salle de gym. Quand je suis entré dans la salle de gym, j'aurais bien aimé pouvoir dire au premier arrivé venez avec moi, on sort juste ça, on peut mettre ça en place. Puis finalement, quand je suis entré et bien il y en avait 2 qui étaient sur les barres parallèles ; enfin un autre qui était debout sur un banc. Et puis, enfin ; et puis si j'avais été là, si j'avais pu être là et bien ça ne se serait pas passé comme ça. Donc voilà, mais en même temps pour moi c'était plus important ; bon après je savais que t'étais aussi là. Donc, ils allaient pas se permettre non plus n'importe quoi parce que certainement qu'ils t'avaient vue. Mais si j'avais été tout seul, pour moi ça restait aussi quelque chose d'important de régler ce conflit entre ces 3 élèves ; tout en sachant qu'en plus après, ils allaient se retrouver dans les vestiaires, à devoir se changer et bon, en les laissant comme ils sont arrivés... Ça aurait pu déraper, disons. Il se serait passé quelque chose ; parce que je connais bien les caractères des 3 élèves, ils avaient souvent dérapé. Donc il fallait vraiment faire quelque chose. (L. 234-258-02)

Émile est occupé à gérer le conflit entre ses 3 élèves, car il ne veut pas prendre le risque que cela dégénère en une violence physique dans les vestiaires. Il considère à ce moment-là que sa présence est plus importante dans le corridor que dans la salle de gymnastique. Après que chacun ait exposé sa version du problème, Émile a considéré que les garçons étaient capables de revenir dans le groupe et leur a demandé leur avis concernant leur besoin. Il était prêt à leur laisser un temps de

calme si nécessaire. Les trois garçons ont décidé de participer immédiatement et de manière active à la leçon.

Donc c'est vrai qu'ensuite, une fois qu'ils m'ont exposé les faits, moi j'ai dit : « Ecoutez cette histoire, elle n'a pas l'air non plus dramatique ». C'est pas quelque chose où je suis trop alarmé, disons ; c'est des histoires qui arrivent. « C'est un peu des gamineries je pense que vous pouvez être un peu plus mature par rapport à ça ». Et puis après je leur ai dit : « Mais maintenant est-ce que vous vous sentez capables de pouvoir passer au-delà de cette histoire et puis qu'on puisse tous aller en salle de gym, qu'on puisse tous faire la gym dans des bonnes conditions ou est-ce qu'il faut qu'on vous mette dans un coin et puis que vous ayez encore un moment pour vous calmer ? ». Et puis à ce moment-là, ils ont été d'accord de se dire et bien ok en fait, c'est pas si grave que ça. (l. 303-311-02)

Émile considère que la gestion des conflits fait partie de son travail. Il accorde de l'importance à la qualité des interactions entre les individus de sa classe et accorde du temps à mettre en place un cadre et un climat de classe qui soit de qualité afin que le travail d'apprentissage puisse se faire dans les meilleures conditions possibles. Et les meilleures conditions sont celles de relations harmonieuses et de confiance :

Je pense que c'est important des fois d'avoir une personne qui n'est pas du contexte pour gérer, qui n'était pas dans l'histoire pour gérer ça. Les élèves, ils arrivent à gérer leurs propres histoires et puis des fois ils n'y arrivent pas. Et suivant les élèves, je pense qu'on a un rôle important à jouer. Ici c'est typiquement l'élève en question qui est très impulsif. C'est très compliqué pour lui de ne pas tout de suite entrer dans un conflit, il est très vite agressif. Et du coup, ça ne peut pas fonctionner. Il n'arrivera pas s'il n'y a pas un adulte. [...] Je considère que ça fait partie du travail que de gérer les conflits. C'est des choses qui peuvent arriver. Après c'est aussi pour ça qu'on travaille au début d'année sur des activités ensemble, qu'on essaie de mélanger les groupes, de faire des équipes différentes, qu'ils apprennent à être avec d'autres. Des choses qui vont favoriser le vivre ensemble. Et puis qui vont peut-être faire diminuer toutes ces histoires-là. Donc je pense que clairement là on a un rôle nous en tant qu'enseignant là-dedans, en termes de prévention avec tout le travail qu'on peut faire justement et bien sur la cohésion d'un groupe classe. Et puis après, ça ne suffira pas parce que de toute façon, les histoires ça peut arriver à n'importe quel moment. Mais c'est un de nos rôles pour moi. (l. 317-366-02)

En résumé, Émile est empêché d'installer son matériel pour une leçon de gymnastique aux agrès avec l'aide de quelques élèves avant de proposer un échauffement pour tous. Le travail l'empêchant de mener son activité comme souhaitée est un travail de gestion de conflit entre trois élèves de sa classe dans les corridors.

### *7.5.2. Sous le travail, l'organisation : la tentation des pédagogies nouvelles contrariée*

L'organisation du travail scolaire dépend avant tout de l'horaire de la classe et donc du temps d'enseignement dont dispose Émile pour enseigner ses diverses disciplines. Le travail en 7 ou 8H

est découpé par la contingence des disciplines ainsi que des salles de travail qui sont attribuées. Les élèves se déplacent dans l'établissement, les maîtres également en fonction de leur spécialité et expertise et bien-entendu de l'horaire attribué. Émile est un maître formé pour l'école primaire mais l'organisation du travail scolaire de cet établissement est plus proche d'un mode de gestion secondaire. Ainsi Émile n'enseigne pas toutes les disciplines à ses élèves et il intervient également dans d'autres classes. Il n'existe pas de rituel institué lors de l'accueil du matin, puisque Émile ne voit pas forcément ses élèves tous les matins de la semaine. Pourtant, lors de son entrée en classe, les élèves sont rapidement attentifs et Émile n'a pas besoin d'y exercer un grand contrôle social. Peu de régulation comportementale sont nécessaires puisque les habiletés sociales ont été travaillées fortement lors de la constitution du groupe classe au tout début du cycle. Le niveau sonore de la classe pourrait être qualifié de plutôt élevé lorsque les élèves sont en activité, car tous participent de manière active et engagée dans le travail. Les régulations liées au comportement lorsqu'elles sont nécessaires s'apparentent plutôt à de la gestion de conflit. En effet, le type d'organisation (travail en groupe très souvent) amène les élèves à se confronter et à argumenter voire défendre leurs idées et cela amène inévitablement à compliquer les situations de travail. Mais selon Émile, ces situations sont aussi l'occasion de dépasser ses situations et les conflits engendrés qui deviennent ainsi source d'enrichissement et d'apprentissage au sein de cette classe.

Les tables dans la classe sont organisées de manière classique, par colonne. Parfois les élèves regroupent les tables et de manière très rapide afin de pouvoir y travailler en groupe.

#### *Des règles et des décisions souples*

Émile est un enseignant qui souhaite le plus possible une participation active de ses élèves dans l'élaboration de l'organisation du travail scolaire. Ainsi la place de la parole et de la communication est importante au sein de la classe et les interactions nombreuses. Émile occupe une posture qui permet aux élèves d'avoir des initiatives et offrent un espace de travail sécurisant, car le choix et la négociation y trouvent leur place en toute légitimité.

Émile, de la même manière que notre collègue Danielle dont nous venons de présenter l'organisation, co-construit les règles de fonctionnement du groupe avec ses élèves. Il partage donc le « pouvoir » du maître et construit une autorité légitimée par ses compétences de gestion, d'organisation du travail ainsi que de ses connaissances des savoirs enseignés. Tout comme Danielle, il prend beaucoup de temps en début du cycle de 7H, à accompagner les élèves dans l'apprentissage d'habiletés sociales qui lui permettront par la suite de « relâcher » le contrôle et d'offrir de plus en plus d'espace d'autonomie décisionnelle à ses élèves dans l'implication du

fonctionnement du groupe et de la gestion de leur travail. Émile est parfois contraint d'imposer les activités, leur contenu et les consignes d'une manière plus directive afin de mettre rapidement les élèves au travail et de viser une forme d'efficacité dans la « production » des élèves, cela est toujours lié à des temporalités qu'il doit respecter afin de répondre aux minimas du travail prescrit et précisément aux contraintes de l'évaluation. En effet, Émile enseigne au cycle de transition qui assure l'orientation en fin de cycle des tous les élèves au niveau secondaire. L'enjeu est donc important et la pression et les attentes extérieures influencent de manière forte l'organisation du travail dans les périodes où la fin du semestre approche et où parfois le nombre d'évaluation est insuffisant. Dans ces périodes Émile impose un autre rythme de travail, contrôle de manière plus forte les relations sociales au sein de la classe afin de s'assurer de l'atteinte minimale des objectifs de travail fixés pour tous.

*Des pratiques pédagogiques « nouvelles » contrariées par un cadre de l'évaluation contraignant*

La conception de l'apprentissage construite par Émile est proche de celle de Danielle. Les méthodes qu'ils emploient s'approchent des pédagogies « nouvelles », car l'implication et l'activité des élèves donnant sens aux apprentissages est cœur de sa démarche. Émile veille à mettre souvent les élèves en situation de recherche, de « situations-problèmes », de travail coopératif au sein de groupes hétérogènes. Il apprécie et s'arrête souvent lorsqu'un élève montre un intérêt à l'égard d'un élément nouveau auquel il n'avait pas pensé. Il offre alors l'occasion aux élèves de participer activement à la résolution d'un problème nouveau et confronte leurs idées et leurs connaissances aux siennes. Les activités peuvent ainsi être parfois négociées dans leur contenu, leur durée ou dans leur forme. Parfois, lorsqu'il le juge nécessaire, Émile décide de mettre les élèves au travail sous une forme plus « traditionnelles » rendant l'efficacité de la mise au travail plus rapide et opérationnelle. Il alterne alors des moments de travail collectif et frontal à des moments de travail individuel. Lors de ces situation de travail, les décisions sont alors faiblement négociées et Émile impose une alternance de cours et d'exercices qui lui permettent de s'assurer de répondre aux minimas attendus par l'institution (direction et équipe de maître et maîtresse de 7-8H à laquelle il appartient). Lorsque ces critères sont remplis (nombres d'évaluations suffisantes et sujets traités selon le rythme imposé par les équipes), Émile se permet de reprendre une organisation du travail plus proche de ses convictions et ouvrent les espaces à une organisation plus « négociée ». Les élèves sont alors confrontés à du travail de recherche par groupe et des mises en situation de travail dites plutôt actives. Émile s'inscrit dans une démarche de différenciation pédagogique qui s'attachent à modifier les structures du groupe (modes d'enseignement variés, regroupement par

petits groupes de travail, etc), offre des processus d'apprentissage différents et des contenus flexibles notamment au niveau des tâches et des ressources à disposition.

## 7.6. Fabienne : une organisation produisant de la protection de soi

Fabienne est une enseignante expérimentée qui enseigne depuis vingt-six ans. Elle a travaillé avec des élèves de la 3H à la 11H. Depuis quelques années, elle a décidé d'enseigner uniquement en primaire et au cycle 3-4H. Elle reste avec ses élèves durant un cycle de deux ans. Sa classe actuelle de 3H est composée de dix-sept élèves dont seulement quatre filles.

Fabienne a souffert il y a deux ans de cela d'un burnout qui l'a énormément éprouvée. Ce fut une expérience traumatisante pour elle qui l'aura marquée dans sa carrière professionnelle. Durant nos deux journées passées avec elle, Fabienne évoquera beaucoup cette période difficile.

Cette enseignante se définit elle-même comme étant devenue beaucoup plus sensible au bruit et ressent très rapidement de la fatigue dans l'exercice de sa profession. Elle évoque parfois le fait qu'elle n'a « *plus la même énergie* » qu'avant pour organiser et gérer son groupe classe tout au long de la journée. Cette fatigabilité l'éprouve au quotidien et elle a aménagé un mode de fonctionnement avec ses élèves qui répond à ses besoins et qui l'assure de pouvoir assumer entièrement les enseignements durant toute la semaine. Fabienne occupe un poste à 100%.

Le portrait se distingue par le fait qu'aucun empêchement n'a été signalé par l'enseignante. Le travail d'analyse s'est alors avéré aussi difficile à faire que l'entretien. Le seul événement relaté sera celui d'un enfant transgressant les règles de conduite que nous avons relevées et sur lesquelles elle a été d'accord de s'exprimer. La partie sur l'organisation du travail scolaire nous offre d'avantage d'informations quant à la manière dont se déroule le travail dans sa classe et l'ensemble offre un portrait tout à fait singulier et fort intéressant. Finalement ce dernier portrait apporte un éclairage encore différent et nouveau, c'est pourquoi nous pensons que malgré l'absence d'empêchement relevé, il a toute sa place dans les résultats obtenus et permet de compléter notre analyse au cas par cas.

### *7.6.1. Les empêchements ressentis : les rituels empêchent tout débordement*

Dans l'histoire professionnelle de Fabienne, il existe clairement un « avant » et un « après ». Fabienne a vécu un traumatisme au travail qui l'a menée à souffrir d'un burnout. Depuis lors, Fabienne travaille à reconstruire un espace sécurisant au travers d'une organisation dont elle maîtrise parfaitement les rouages. Ainsi, l'idéal de travail s'est trouvé bousculé, mis à distance, afin de s'assurer que les empêchements ne fassent plus partie de son quotidien.



« *Avant quand on disait à un enfant d'arrêter, en général il arrêtait* »

Avant la récréation du matin lors d'une leçon de conjugaison, un enfant prend plusieurs fois la parole sans lever la main. Tous les élèves sont en train de remplir une fiche de conjugaison et Fabienne, occupée à son bureau, fait des corrections. De temps en temps, elle observe les élèves qui réfléchissent et qui travaillent à une fiche d'exercices de conjugaison. Elle observe le groupe, en silence, et reprend ses corrections. Un garçon prend la parole pour poser une question. L'enseignante y répond. Elle lui rappelle par après qu'il doit lever la main s'il souhaite prendre la parole. Il l'écoute puis reprend son travail. La maîtresse reprend le sien toujours à son bureau, le nez plongé dans les cahiers de ses élèves. Quelques minutes plus tard, il reprend la parole sans lever la main. Voici ce que Fabienne en dit :

Ils nous sollicitent tout le temps. Surtout en début de 3 P : « Maîtresse, maîtresse, maîtresse ». Tout le temps quoi, sans lever la main simplement en disant : « Maîtresse, maîtresse maîtresse ». Toi tu réponds quand même des fois ou bien même si tu essaies de trouver des trucs, je sens que, et bien oui j'ai souvent mal à la gorge, pas parce que je crie, mais de parler beaucoup. (l.179-183-01)

Cet incident se produit plusieurs fois jusqu'à ce que l'enseignante décide de l'envoyer « *réfléchir sur la chaise qui fait grandir* ». Après s'être assis quelques minutes sur cette chaise, l'enfant doit venir réciter les règles de conduite qui prévalent dans la classe et qui sont affichées contre le mur. Ainsi, l'élève passe quelques minutes au bureau de la maîtresse et interagit avec elle, ce qu'ils aiment bien faire en général nous précise Fabienne : « *Puis eux ils aiment bien venir me redire après. C'est presque aussi un moment où, et bien on s'est compris. De complicité en fait* ». Fabienne précise que le fait de devoir régulièrement réguler les comportements perturbateurs est quelque chose de nouveau pour elle :

« Moi j'ai jamais tellement fait discipline de ma vie. Avant ces dernières années. Ben c'était comme si les règles de vies avant étaient plus respectées. Maintenant c'est presque comme si c'était le maître qui devait être, je me fais peut-être un peu influencer par Meirieu et cet article-là que j'avais lu, qu'on avait partagé sur Facebook. Mais maintenant j'ai l'impression, et bien avec cette classe ça va, mais avec ce qu'on vit, que le prof est en train de courir : « Ah mon Dieu il a décidé de parler, et bien tu leur dis qu'ils se taisent, il a pas fait ça alors c'est toi qui cours vers lui pour qu'il arrive à le faire ». Meirieu il reprenait cette idée de garçon de café qui passe de, ou que ce soit de son bureau, de table en table pour que les enfants fassent les choses. « La chaise qui fait grandir » pour moi c'était vraiment un signal où le fait que l'enfant change de place et puis réfléchisse sur ce qu'il devait améliorer, pour moi c'est un signal clair. Des fois quand je suis plus fatiguée aussi parce que moi je sens sur la voix en fait, des fois, je les regarde et puis je mets leurs fusées sur « la chaise qui fait grandir », ils savent donc. J'ai pas besoin non plus de tout le temps redire. (l. 118-142-01)

Fabienne, tout comme Amandine, trouve que les enfants d'aujourd'hui ont changé : elle a le sentiment qu'elle doit sans cesse répéter les choses à faire avant que les élèves n'agissent. Les sollicitations incessantes et multiples l'épuisent :

Mais c'est nouveau par rapport à ma carrière. Avant quand on disait à un enfant d'arrêter, en général il arrêta. Maintenant tu lui redis plusieurs fois et de le lui signifier plusieurs fois et bien je pense qu'il faut qu'il le comprenne. Mais même des fois t'as pu voir, que même s'il le comprend, alors ils sont encore petits certes. Mais par réflexe ils vont le refaire. Je trouve qu'il y a plus d'agitation qu'ils vont faire que même si on leur dit, il faut qu'on essaie de trouver des trucs aussi pour s'économiser, nous les maîtres, parce que si à chaque fois on doit leur répéter aussi, on est complètement épuisé après. (l. 92-104-01)

Fabienne raconte le fait qu'elle est tout le temps interrompue dans son activité par les demandes des élèves qui veulent aller aux toilettes :

C'est comme quand ils vont aux toilettes, vu qu'ils me coupaient tout le temps, est-ce que je peux aller aux toilettes puis je les ai laissés aller aux toilettes, mais j'ai dit c'est votre responsabilité de regarder que vous êtes le seul et que tout le monde est assis. C'était aussi pour m'économiser la voix. Et quand je vois qu'il y en a un qui va aux toilettes, bon c'est toujours les mêmes qui vont deux fois aux toilettes et bien, pour les taquiner, je leur demande s'ils vont faire leur petit tour ou s'ils vont vraiment aux toilettes. (l.168-173-01)

En résumé, le travail empêchant l'enseignante de poursuivre ses corrections est un travail de régulation des conduites. Elle doit rappeler à un élève de respecter les règles de fonctionnement de la classe et le sanctionne en lui demandant de se rendre sur la « chaise qui fait grandir ». Le travail empêché est un travail de corrections de cahiers des élèves à son bureau ainsi qu'un travail de présence silencieuse et attentive au bon déroulement du travail individuel des élèves de la classe.

Dans l'extrait se référant aux toilettes, nous pouvons mettre en évidence que Fabienne en agissant sur l'organisation du travail évite parfois les empêchements. Au lieu d'un contrôle social fort qu'elle doit maintenir sur l'organisation du fonctionnement de la classe, elle offre un espace de négociation et permet aux élèves de décider seuls s'ils ont besoin d'aller aux toilettes. Ainsi la conduite étant négociée, elle n'est plus dépendante de l'approbation de la maîtresse, ce qui libère l'enseignante de cette tâche. Ainsi l'empêchement est évité : elle peut rester occupée à la tâche qui la préoccupe et ne pas devoir gérer un autre travail, en l'occurrence réguler les déplacements des élèves dans la classe concernant ce besoin.

Fabienne se montrera plutôt discrète sur ses empêchements en classe, à part l'incident de la « chaise qui fait grandir », elle n'indiquera aucun autre empêchement se référant directement à son travail en classe. Durant l'entretien, elle évoquera les difficultés rencontrées il y a quelques années avec l'inclusion de deux élèves à besoins particuliers. Elle décrira combien elle a souffert et comment elle a été atteinte dans sa santé. Elle se réfère encore souvent aux conséquences du burnout, maladie qui l'a grandement affectée. Les décisions qui orientent son action quotidienne sont empreintes de cette expérience et des stigmates laissés par la maladie. Fabienne aurait aimé partager ses difficultés avec ses collègues et attendait un soutien de sa hiérarchie. Elle en a été empêchée. Elle nous dit

qu'elle a dû « *cachez une partie de tout ça, comme mes émotions* ». Elle aurait souhaité être soutenue, comprise et aidée, mais elle regrette de ne pas l'avoir été. Fabienne a été dans les faits d'abord empêchée de bien enseigner, puis de le dire. Aujourd'hui, elle est empêchée d'être vulnérable et travaille pour s'offrir de la protection de soi. Elle se sent encore empêchée d'avoir confiance. Elle assume seule le poids de cette expérience douloureuse qu'elle porte encore quotidiennement dans son action professionnelle. Ainsi nous pouvons avancer que pour Fabienne, « produire de la protection de soi » est le travail empêchant, « confier ses difficultés » le travail empêché. Idéalement Fabienne aurait souhaité partager son expérience et travailler à la reconstruction d'une confiance en ses capacités professionnelles. Au lieu de cela, elle travaille à construire un environnement sûr dans lequel elle ne prend pas le risque d'un écart entre un idéal professionnel qu'elle sait impossible et une réalité qui l'a déjà maintes fois bousculée. Aussi le travail d'organisation du travail scolaire que nous allons découvrir ci-après répond à ce besoin de protection et lui permet de verrouiller au travers d'une activité très dirigée, les empêchements éventuels qui pourraient se manifester.

#### *7.6.2. Sous le travail l'organisation : un modèle de contrôle qui verrouille les empêchements*

Les élèves rentrent en classe tous les matins en saluant leur enseignante qui se tient à la porte d'entrée et se dirigent directement à leur place où ils doivent s'asseoir et attendre le moment d'accueil. Fabienne prend toujours le temps d'accueillir ses élèves. Ce premier moment collectif peut être une devinette partagée ou la lecture d'une carte à thème sur un sujet choisi par l'enseignante puis un moment de chant est partagé pour « *se mettre de bonne humeur* » nous précise Fabienne. Après l'accueil, les élèves sont autorisés à se lever pour déposer les devoirs sur le pupitre de l'enseignante (souvent faits dans un cahier). Un casier est également à disposition dans la classe pour déposer « la fiche de la semaine » ou plutôt des devoirs sur « fiche ». L'ouverture de l'activité collective et la mise au travail suit cette phase d'accueil. Fabienne alterne entre des moments collectifs et individuels et la mise au travail des élèves est efficace et plutôt rapide.

Les comportements perturbateurs sont peu tolérés. Si un enfant ne respecte pas les règles, il est averti de ce débordement. Si cela s'avère nécessaire, Fabienne le fait plusieurs fois. Elle indique avec l'aide du système de la « fusée qui vole dans l'espace » si l'attitude correspond ou pas aux attentes de l'enseignant. Ce système de régulation offre un rappel visuel aux enfants concernant l'évaluation de leur propre comportement. Les élèves ne peuvent pas décider du lieu de leur fusée, c'est l'enseignante qui évalue leur attitude. Lorsque Fabienne juge qu'elle a suffisamment averti l'élève, alors il est sanctionné selon le rituel de la « chaise qui fait grandir ».

Après le retour de la récréation, le retour au calme est organisé par l'écoute de deux morceaux de musique. Les élèves entrent en classe et peuvent choisir une activité pendant ce retour au calme : certains lisent, d'autres colorient un dessin. Après ce rituel bien installé, les activités d'enseignement-apprentissage reprennent de la même manière, alternant entre un enseignement collectif frontal et un travail individuel avec l'aide de fiches de l'élève.

#### *Des règles et des décisions plutôt faiblement négociées mais parfois déléguées*

Fabienne occupe une posture décisionnelle plutôt proche de l'« imposition » (Perrenoud, 2012) des règles et décisions concernant l'organisation du travail en classe. Ce mode d'organisation a l'avantage de permettre une rapide mise en place du travail mais contraint l'enseignant à un fort contrôle social sans quoi les élèves échappent rapidement aux consignes données. Les règles de conduite sont imposées et ne sont pas co-construites avec les élèves par contre elles leur sont expliquées. Un système d'encadrement rappelant ces règles est également mis en place afin de permettre à l'enseignante de signaler à l'élève où il se situe dans l'évaluation qu'elle fait de ses comportements. Ce système basé sur le courant « comportemental » ou « neo-comportemental » consiste à renforcer les comportements positifs et à signaler les comportements négatifs. Le maître juge si le comportement est déviant et décide par exemple de déplacer une pincette (ici une fusée) sur l'échelle des comportements. Ce mode de fonctionnement exclut l'élève d'une quelconque auto-évaluation de sa conduite et se base sur un modèle où l'autorité en classe n'est pas partagée.

Il existe des situations singulières où Fabienne modifie son mode de fonctionnement et délègue certaines décisions à ses élèves. Lors de ce mode de gestion du groupe, l'autorité est partagée et basée sur la capacité d'autonomie et de jugement ou d'évaluation de la part de l'élève, ce qui augmente sa responsabilité envers le comportement adopté. Parfois Fabienne charge les élèves de décider seuls s'ils ont besoin de se déplacer pour sortir aux toilettes. Ainsi elle se décharge du devoir d'autoriser ou pas un comportement et le délègue à l'élève. Cette situation décrite est l'unique situation dans laquelle les élèves partagent ce pouvoir décisionnel que nous avons observé.

#### *Des pratiques pédagogiques plutôt « fermées » ou « traditionnelles »*

La conception de l'apprentissage construite par Fabienne l'amène à faire des choix qui alternent entre un enseignement classique et frontal de leçons et des moments d'exercices. Cette organisation du travail facilite la rapidité de la mise au travail des élèves mais ne contribue pas ou plutôt peu à l'intérêt des élèves aux différentes tâches scolaires. Les pratiques de différenciation pédagogique sont très peu pratiquées. Parfois une différenciation structurale est proposée lorsque les élèves

travaillent en groupe, Fabienne nous a indiqué y recourir régulièrement mais plutôt en 4H. Elle nous précise à ce propos que les élèves de 3H sont encore « *trop petits* » pour pouvoir réguler des travaux de groupe de manière bénéfique aux apprentissages. Lors de nos deux jours de présence, nous n'avons pas observé de travaux de groupe. De fait, les interactions entre élèves sont plutôt limitées et sous le contrôle de l'enseignante qui décide et organise toutes les activités à mener. Les échanges entre élèves se déroulent de manière orale et collective et Fabienne veille à offrir à tous un moment de parole afin de satisfaire leur besoin d'expression et d'échanges. Le travail individuel est majoritairement fait à sa place de travail. Les tables sont organisées par colonne, de manière plutôt traditionnelle. Parfois les élèves se déplacent dans la classe et se retrouvent en collectif pour découvrir et échanger sur un nouveau thème qui va être présenté. C'est également le cas si l'enseignante utilise des documentaires pour présenter un nouveau sujet. Ainsi par moments, les élèves peuvent être regroupés pour par exemple visionner un film au fond de la classe.

L'organisation de travail en classe est basé sur des rituels très rythmés qui sont des indicateurs pour les élèves des attentes comportementales de la maîtresse durant certains moments clés, comme par exemple les moments de transition entre les périodes disciplinaires ou les sorties et rentrées de classe (arrivée en classe du matin, retour de récréation, etc.).

## Chapitre 8.

### Analyse inter-cas : du travail perçu au travail conçu

Après avoir développé les portraits des six professionnels enseignants au cas par cas, nous allons maintenant effectuer une analyse inter-cas. Nous allons discuter les éléments significatifs qui sont apparus après avoir effectué entre eux une observation de leurs régularités et de leurs variations (Maulini, 2013) ou autrement dit de leurs similarités et de leurs divergences et de relever leurs éventuels liens de causalités possibles (Corbière & Larivière, 2014).

Le chapitre précédent a permis de mettre en évidence la manière dont les enseignants éprouvent leur travail. Au travers du concept d'empêchement (Clot, 2010), nous avons vu que le travail ne se limite pas à ce que les enseignants font. Il comprend également la partie souhaitée mais non réalisée. L'organisation du travail décrite nous a permis de mieux cerner comment la conception de l'organisation du travail scolaire découle de la manière dont l'enseignant perçoit l'apprentissage, son rôle dans cette organisation ainsi que les règles et décisions qui les régissent (Perrenoud, 2012).

Ce chapitre aborde également les empêchements éprouvés au travail ainsi que l'organisation du travail scolaire, mais nous souhaitons monter d'un cran leur théorisation en mettant en évidence les éléments qui nous sont apparus chez nos enseignants comme similaires ou contrastants afin d'en cerner les interdépendances, leurs limites ainsi que leur spécificité. Nous tenterons également de mieux comprendre en quoi les pratiques des enseignants se trouvent au carrefour de multiples influences de l'organisation du travail scolaire. Si le travail des enseignants est adressé aux élèves, leur propre « agir » professionnel est également en partie déterminé par l'organisation supérieure à laquelle ils appartiennent. C'est au carrefour de ces multiples influences que nous allons tenter de renforcer notre analyse et de l'éclairer avec une approche transversale qui permettra de mieux saisir nos questions initiales que nous rappelons ci-dessous :

1.

Quels **empêchements** les enseignants vaudois ressentent-ils dans l'exercice de leur travail ?

## 2.

Quelles **organisations du travail** conditionnent-elles les empêchements ressentis ?

### 2a.

Du point de vue des *règles de conduite*, plus ou moins négociées entre élèves et enseignants.

### 2b.

Du point de vue des *situations d'apprentissage*, plus ou moins collectives ou individualisées

Ce chapitre est découpé en quatre parties distinctes. Notre analyse inter-cas nous a fait apparaître un découpage singulier dont les catégorisations nous ont amenée à présenter nos enseignants deux à deux. En effet, nous constatons que sur un axe représentant les empêchements [de très peu d'empêchements (Danielle et Émile) à de nombreux empêchements déclarés (Amandine et Fabienne), ainsi que deux expériences que nous pouvons qualifier de « moyennement » empêchées (Béatrice et Catherine)], nos catégories émergentes se sont dessinées deux à deux et selon une répartition quantitative des empêchements ressentis. Nous verrons que nos résultats nous révèlent également des aspects qualitatifs des empêchements conditionnés à leur organisation du travail.

Dans la première partie, nous mettrons en évidence *deux approches pédagogiques* (Amandine et Fabienne) que l'analyse inter-cas nous révèle comme étant deux *expériences contrastées*. Le deuxième sous-chapitre traitera de *deux autres expériences* que nous pourrions qualifier de plutôt *similaires* (Danielle et Émile). La troisième partie traitera de nos deux enseignantes Béatrice et Catherine dont *le rapport au sentiment d'empêchement au travail se distingue* de nos autres participants par la manière dont elles le mettent à distance. La quatrième partie aborde les effets de l'organisation de l'école sur la marge de liberté de nos enseignants et de son influence sur le sentiment d'empêchement.

Notre découpage en quatre parties va contribuer à étoffer les réponses à nos questions de recherche et l'exposé des résultats suit le découpage de nos questions. Toutefois l'analyse met en évidence un aspect particulier qui est spécifique à chaque paire d'enseignant, c'est pourquoi parfois nous nous attardons et développons plus précisément certains aspects qui seront différemment traités chez d'autres. Cette perspective participe à la méthode de théorisation dans laquelle nous nous inscrivons et offre des résultats originaux.

Une synthèse des résultats exposés sous forme de discussion, dans laquelle nous tenterons de rendre compte de la manière dont nous avons construit notre raisonnement en combinant les

éléments mis en évidence dans tous les chapitres précédents, sera proposée dans le chapitre suivant afin de permettre une discussion globale et une facilitation de la compréhension des résultats.

### **8.1. Amandine et Fabienne : une expérience contrastée**

Selon les deux axes de modes de gestion de classe de Perrenoud (2012), nos deux enseignantes Amandine et Fabienne se situent dans une organisation du travail scolaire qui privilégie une « alternance réglée et imposée de cours et d'exercice » (p. 105). Alors que toutes deux sont à l'œuvre dans un système que nous pourrions qualifier de « similaire », leur logique d'action dans la classe ne découle pas des mêmes priorités, c'est pourquoi nous les avons catégorisées comme « contrastées ». Nous souhaitons montrer comment ces deux enseignantes, au travers de ce qu'elles nous disent de leur empêchement au travail, vivent des réalités contrastées dans leur travail ordinaire quotidien. Dans une première partie, nous souhaitons d'abord mettre en évidence une différence au niveau de leur verbatim lors de l'entretien et montrer ce que cet écart dans le discours nous donne à voir de leur empêchement au travail. Puis nous développerons dans une deuxième partie, l'organisation du travail scolaire dans la classe ainsi que les pratiques pédagogiques qui s'y déploient et leurs effets sur nos enseignantes. Nous verrons comment, alors qu'elles évoluent toutes deux dans des systèmes apparemment similaires, leurs expériences au travail pourraient être qualifiées de « contrastées ».

#### *8.1.1. Un verbatim révélateur d'empêchements interdépendants*

Nous nous sommes aperçus que les entretiens d'Amandine et de Fabienne se sont révélés différents à certains niveaux de leur contenu. En effet, alors qu'Amandine se réfère autant au travail qu'elle fait qu'à celui qu'elle ne peut pas faire dans sa classe, Fabienne évoque discrètement ses empêchements et se réfère plutôt aux rapports qu'elle entretient avec sa hiérarchie ainsi qu'avec ses collègues. Clot (1999) nous rappelle que l'acte de travailler ne serait pas complet si nous nous limitons à ne voir que « ce qui se fait » et « ce qui se voit ». Il nous rappelle que la deuxième face du travail et « le réel de l'activité » (*ibid*, p. 119), ce qu'il définit également comme ce que le travail fait en retour à son travailleur. Tout ce que le travailleur aspire à faire, mais qu'il ne peut pas réaliser malgré tout, ainsi que ce qu'il fait « réellement » contribuent à nourrir ce que le travailleur éprouve face à son travail.



Amandine se montre loquace, exprime ses empêchements (« *Je me suis rendu compte qu'en fait, je passais de plus en plus de temps à écrire des choses sur mes élèves, plutôt qu'à les observer et réfléchir aux solutions* »), ses mécontentements (« *Ce système je le trouve beaucoup moins efficace que ce que l'on avait à l'époque* ») et son épuisement (« *Ce que je ressens ? C'est une fatigue, une lassitude, un sentiment d'être dépassé, débordé par les évènements, de ne pas pouvoir répondre à toutes les sollicitations, tout ce qui se passe* »).

Fabienne quant à elle se montre plus discrète sur ses empêchements. Durant l'entretien, elle évoque la manière dont le travail avec les élèves l'a éprouvée au point d'atteindre sa santé. Elle a vécu un burnout auquel elle se réfère encore souvent pour signifier la difficulté d'enseigner qu'elle a pu et qu'elle peut encore ressentir. Mais à ce premier empêchement s'ajoute apparemment un second, qui augmente selon elle la difficulté : elle jugerait normal de pouvoir parler avec ses collègues ou sa hiérarchie, mais elle se résout à « *cacher une partie de tout ça comme mes émotions* » ; elle s'attendrait à être soutenue, écoutée, mais elle regrette « *le fait de ne pas être reconnue* » : elle attendrait du travail de pouvoir exposer, partager, confier ses doutes et ses difficultés, mais elle estime que c'est en réalité « *comme si tu devais te protéger parce que les autres allaient te croire incompétente* ». Plus grave encore, peut-être, travailler devrait consister, pour Fabienne, à se dire les choses entre professionnels, mais « *tu peux pas dire la vérité, tu deviens vulnérable, on peut encore l'attaquer* ». On pourrait conclure, en somme, que Fabienne se sent empêchée de chercher du soutien, car elle doit en fait travailler à se rendre crédible, donc à taire ce qu'il lui serait pourtant vital d'extérioriser. « Produire de la protection de soi » est le travail empêchant, « confier ses problèmes » le travail empêché. Fabienne dit faire profil bas dans son établissement, parce que parler de ses empêchements est une partie elle-même empêchée de ce qu'elle aimerait pouvoir faire idéalement. Sa discrétion pourrait ainsi s'expliquer : à quoi bon se plaindre si la plainte vous apporte justement un surcroît de contrariété ? Fabienne exprime parfaitement ce que Cifali (2020) nous rappelle en ces mots : « Toute parole émise devient dangereuse quand nous sentons qu'on va l'utiliser pour nous ridiculiser. Parler nous rend visible alors qu'il serait parfois plus prudent de ne pas nous signaler » (p. 82-83).

Alors qu'Amandine verbalise le « travail pédagogique empêché », Fabienne quant à elle se montre plutôt silencieuse. Lorsqu'il s'agit pour Fabienne d'évoquer le « travail coopératif empêché », c'est Amandine qui le laisse sous silence. Ces empêchements que nous pourrions qualifier de premier et de second genre sont-ils interdépendants ? Apparemment leur dépendance mutuelle réside dans le fait que tous deux expriment des facettes différentes du travail enseignant mais qui toutes deux impactent directement le travail ordinaire, car ils sont structurellement liés. L'interdépendance s'exprime dans le fait que « tout bouge puisque tout se tient » (Gather Thurler & Maulini, 2007, p. 21). Voyons d'abord ce que signifie ce « tout » avec l'exemple d'Amandine.

Un raisonnement analogique nous amènerait à qualifier le « premier genre » d'empêchement (travail pédagogique empêché) de « centrifuge » et le second (travail coopératif empêché) de « centripète ». Cette « mécanique des forces » nous l'utilisons volontairement pour démontrer « l'action » exercée par le « travail empêché » sur le « travail « empêchant » et son contraire. Observons tout d'abord comment cela se produit chez Amandine.

Amandine, dont le travail « idéal » est de pouvoir « soutenir tous ses élèves », éprouve dans son travail quotidien qu'elle en est empêchée. Elle va dès lors, tout mettre en œuvre pour pouvoir tendre vers son objectif. A ces fins, elle décide de répondre positivement à l'aide de soutien éducatif demandé par certains parents de ses élèves. Son espoir est que ce travail « portera ses fruits » et que les élèves seront plus responsables et disciplinés en classe, ce qui lui permettrait dans un deuxième temps de se rendre auprès de chacun d'eux sans être constamment interrompue par des dérégulations comportementales. Elle en fait de même avec l'aide à l'enseignante envers qui elle a des attentes du même genre.

Ainsi nous pouvons observer que *le travail empêché* ressenti par Amandine (s'occuper de tous ses élèves individuellement) s'exprime dans la classe, alors que *le travail empêchant* lui au contraire se déploie également en dehors de la classe stricto sensu au travers des relations qu'elle construit avec les parents de ses élèves ainsi qu'avec ses collègues. Nous allons tenter de montrer comment Amandine tente de renverser ces conflits psychiques qui l'habitent et de mettre le *travail empêchant* au service du *travail empêché* afin de contrer celui-ci.

Amandine va tout d'abord accorder une part de son temps de travail à soutenir les parents qui lui demandent de l'aide dans le travail éducatif de leurs enfants :

Alors on a deux genres de parents. Soit il y a des parents voilà, qui reconnaissent qu'ils n'y arrivent pas et ils viennent demander de l'aide. Donc moi je trouve ça mieux parce qu'on peut collaborer. Mais c'est forcément ça prend du temps. Voilà, c'est encore quelque chose qui va prendre du temps sur, sur notre emploi du temps. (l. 400-403-01)

Pourtant Amandine relève que ce travail n'est pas un travail obligatoire, qu'elle dépasse son rôle en y répondant favorablement :

Avec cette maman, j'ai déjà eu, je ne sais pas combien d'entretiens informels évidemment. Mais c'est en tout cas une heure par semaine. Ça porte ses fruits quand même, mais c'est voilà, c'est lourd. Ça coûte et puis quelque part, c'est pas tout à fait notre fonction parce que ça va dans quelque chose d'intime, de psychologique [...]. (l.409-423-01)

Amandine exprime les difficultés à faire ce travail éducatif mais le pense nécessaire afin d'en percevoir des bénéfices par la suite en classe. Amandine nous informe que qu'elle que soit sa

manière de réagir vis-à-vis des parents, leur offrir de l'aide dans le soutien éducatif ou ne pas le faire, cela aura une conséquence sur son propre travail :

Et puis il y a les autres parents, une autre maman qui elle a réagi en disant : « Oui ce que vous me dites, de toute façon, tous les centres d'accueil précédents donc garderie, maman de jour, m'ont dit la même chose, mais en tout cas, moi j'ai de l'autorité sur mon enfant ». Ce qui n'est pas le cas parce que pendant qu'elle me disait ça, son enfant était déjà parti dans la cour, il filait sur la rue. Donc elle était dans le déni, donc en fait il y a les deux manières de réagir, mais de toute façon, les deux vont impacter notre travail. [...] Parce que la maman qui vient demander de l'aide, c'est positif pour la suite. Mais ça coûte de l'énergie maintenant et la maman qui ne vient pas demander de l'aide et qui est dans le déni, c'est encore pire parce que, et bien voilà, elle pense que tout va bien, alors qu'en fait, tout ne va pas bien. Et avec elle, on pourra moins faire de progrès. (1.423-438-01)

Le travail idéal d'Amandine va également influencer sa collaboration avec l'aide à l'enseignante : « *Et bien alors oui, c'est très fatigant. Là aussi j'ai déjà pris beaucoup d'heures avec cette personne pour essayer de lui expliquer ce que j'attendais d'elle. Mais j'ai demandé de l'aide parce que je sais que j'ai pas le temps* ». Amandine espère que le travail de l'aide lui permettra de se « détacher » de certaines tâches et ainsi de se rendre disponible pour soutenir les autres enfants. Malheureusement comme nous l'avons déjà montré, Amandine est finalement occupée à travailler avec l'aide à l'enseignante pour lui « apprendre » comment travailler (*Donc l'aide à l'enseignante fait des choses pas adéquates, c'est contre-productif*), car elle estime que le travail de l'aide n'est pas adéquat. Amandine est occupée à « coacher » sa collègue dans l'espoir qu'elle puisse finalement bénéficier de ce temps de travail investi dans un premier temps, pour pouvoir dans un deuxième temps, s'occuper à travailler avec ses élèves. Amandine met tout en œuvre pour produire de l'attention, en dehors de la classe auprès de sa collègue ou des parents d'élèves et dans la classe lorsqu'elle se trouve avec ses élèves (*c'est le temps qu'on passe à gérer des choses, je reprends cette question de discipline parce qu'elle est vraiment fondamentale. Je passe du temps à d'abord essayer de cadrer des enfants pour pouvoir après travailler harmonieusement avec d'autres*). Le « travail empêchant », produire de l'attention, est au centre de ses préoccupations afin de pouvoir atteindre le travail idéal qu'elle s'est fixé, c'est-à-dire soutenir de manière individuelle chacun de ses élèves.

Le « genre » d'empêchement de Fabienne, qui est d'un second ordre et touche plutôt un « travail coopératif empêché », nous le qualifions de « centripète ». En effet, c'est le phénomène inverse à celui d'Amandine que nous souhaitons montrer au travers de ces propos. L'impossibilité de Fabienne de compter sur sa hiérarchie et de communiquer ses difficultés l'ont malmenée (*Et puis tu le signales et bien c'est comme si ce que tu disais, ben déjà on ne va pas dans ton sens et c'est pas important. Et ça pour moi c'est, en tout cas source d'un isolement et d'une profonde mésestime envers les professionnels que nous*

*sommes.*), l'ont contrainte à gérer seule des situations « impossibles » et ont fini par agir sur elle et ses décisions :

J'ai signalé à maintes reprises (à la direction) et notamment un de ces deux enfants qui a dit à l'aide à l'enseignante qu'il se faisait taper, clairement avec une ceinture brune par son père, une blanche par la mère. L'aide à l'enseignante- j'étais tellement crevée- l'a signalé à la direction. On n'a pas eu de réponse, je l'ai re-signalé donc en fait maintenant qu'on ne me réponde pas. Cela me met dans un état de stress parce que c'est comme nier des souffrances très fortes qu'il y a eu et des enfants en détresse. Alors maintenant c'est pas moi qui suis en détresse, mais j'ai quand même été en burnout, donc maintenant quand ils savent que, il y a des choses qui sont prévues dans la loi, comme ben les maîtresses qui travaillent à 100 %, d'avoir leur période de décharge [...] (L217-227-01)

Fabienne se trouve confrontée, une nouvelle fois et après son burnout, à une grande difficulté dans l'inclusion d'un élève à besoins particuliers dans sa classe. Elle vit cette expérience seule et tente avec toute l'énergie possible de faire face quotidiennement aux enjeux de cette inclusion très difficile. Mais cet enfant est malade et a besoin de soins médicaux spécifiques (*Il s'est avéré qu'il avait besoin de soins en fait, médicaux finalement, puisqu'il est en hôpital de jour cet enfant maintenant.*). Fabienne tente de toutes ses forces de ne pas craquer, une nouvelle fois, car elle craint d'être jugée comme une enseignante incompétente (*Vu que j'avais déjà été en burnout, on aurait encore dit : « Ah oui, mais elle est pas compétente »*). Fabienne nous confie que le poids de ce travail porté seule la met à nouveau en grand danger :

Non, mais je dis que c'est dangereux au point, oh, mais Katia si je n'avais pas une fille... je me baignais tous les matins dans mon bain, en me disant allez prends cette chaleur de l'eau pour me donner la force. Il y a eu trois matins, si je n'avais pas eu d'enfant et si je ne connaissais pas Blaise, et bien je me coupais les veines dans la baignoire. J'en pouvais plus, mais je pouvais pas, j'en pouvais plus, mais si j'arrêtais vu que j'avais déjà été en burnout, on aurait encore dit : « Ah oui, mais elle est pas compétente. Elle est pas compétente même si elle a ça, heureusement que j'ai tenu, parce que sinon j'aurais été une femme mais brisée. Et puis je te jure déjà traverser le burnout, c'est pas une petite affaire, mais avec ces deux (élèves) qui me ponctionnaient mon énergie, mais j'étais morte et on m'a volé une année de ma vie. Franchement là par contre, maintenant que je m'en suis remise, puis que j'ai retrouvé mon plaisir d'enseigner, maintenant je me dis c'était tellement dur que je me dis aussi (souffle) : « T'as passé ta journée sans encombre, mais la vie est belle, mais la vie est légère ! » Mais parce que c'était tellement dur que maintenant c'est tellement facile par rapport à cette pénibilité. C'est même pas la pénibilité, c'était et bien oui, la guerre des tranchées. J'essaie que non, parce que chaque fois c'est des nouveaux enfants et j'ai envie de leur donner le meilleur de moi-même, mais ça m'a quand même, j'en ai été traumatisée. C'est comme c'est comme si j'ai vécu un traumatisme en fait. Alors j'ai toujours mes idéaux. Mais je sais pas comment l'expliquer, mais il y a quand même quelque chose qui s'est brisé. (L1106-1153-02)

Fabienne craignait qu'avec la nouvelle loi sur l'enseignement obligatoire (LEO), l'enseignant soit désigné comme responsable de l'échec de l'inclusion d'un élève. Elle constate que c'est ce qui s'est produit pour elle. Elle nous le précise ci-dessous :

Oui je voulais dire déjà que quand on nous a présenté cette LEO, et bien c'est un peu une critique contre la LEO, mais c'est une constatation de ma part. Quand Anne-Catherine Lyon a présenté ça, j'ai dit à ma collègue, ce qui me fait peur dans ce qu'elle présente, parce que par rapport à l'intégration, il y a pas de souci et tout ça, ce qui me fait peur, c'est que si on a des élèves qui ont des difficultés, si ce n'est pas l'enseignant qui vient trouver des stratégies mêmes si c'est un enfant qui a des, je ne sais pas, un déficit d'attention ou des problèmes, ou un QI bas ou je ne sais pas. Ça on le teste pas forcément, ce sera bientôt la faute du prof qui n'aura pas trouvé des stratégies pour rendre l'enfant intelligent. Et j'ai l'impression avec ce que je constate, pas que dans ma classe, mais avec ce que me disent mes collègues, ben que c'est un petit peu ça qui se passe. Parce que si ça ne va pas, c'est de la faute de l'enseignant souvent. (I.423-432-02)

Fabienne porte aujourd'hui seule le poids d'une reconstruction et travaille à se protéger. L'expérience de son empêchement (partager et confier ses difficultés et problèmes avec sa hiérarchie ou ses collègues) l'a conduite à faire de nouveaux choix dans l'organisation du travail scolaire dans sa classe. C'est la raison pour laquelle nous avons choisi la métaphore de la force mécanique « centripète ». Le *travail empêché* (chercher du soutien et confier ses problèmes) oriente le *travail empêchant* (produire de la protection de soi) et influence son quotidien. Le *travail empêchant* auquel elle est occupée, vise à rétablir une confiance perdue ainsi qu'une reconnaissance espérée en « prouvant » aux autres acteurs de l'école qu'elle est capable de faire face au quotidien de sa classe sans demander plus aucune aide, ni coopération. Fabienne nous informe encore nourrir un « idéal » de travail mais elle évoque tout de même une « brisure ». (*J'ai toujours mes idéaux. Mais je sais pas comment l'expliquer, mais il y a quand même quelque chose qui s'est brisé.*)

En résumé, nous pouvons avancer que les deux « genres » d'empêchements que nous avons qualifiés de premier et de second par nos enseignantes Amandine et Fabienne sont interdépendants, car tous deux impactent des aspects différents du travail mais de manière réciproque. Amandine dont le *travail empêché* est « le soutien individuel qu'elle souhaite offrir à tous ses élèves », est occupée par un *travail empêchant* qui est la recherche d'attention qu'elle cherche à produire en classe. Ainsi elle va offrir son aide, qu'elle juge nécessaire, aux parents, pour atteindre ses objectifs et du soutien à sa collègue. Amandine pense que ce travail qu'elle se donne à faire lui permettra de réaliser par la suite et grâce à ce travail premier, la mission qu'elle s'est donnée, soutenir au maximum et de manière individuelle tous les élèves de sa classe. Chez Fabienne le mouvement est inversé ou contraire dans le sens où ses empêchements ne se produisent pas dans la classe, ils proviennent de l'extérieur : le *travail empêché* qui est celui de « partager et confier ses

problèmes avec sa hiérarchie » implique que Fabienne est occupée à un autre travail, *le travail empêchant* qui est celui de « devoir produire seule de la protection de soi ». Fabienne travaille à organiser sa classe de manière à ce qu'elle puisse fonctionner quotidiennement sans se risquer à nouveau à mettre sa santé en danger. Ainsi elle travaille à mettre en place des stratégies de « protection » pour qu'elle puisse « tenir le coup » dans son travail quotidien ordinaire. Ce sont ces stratégies liées à l'organisation du travail en classe que nous allons découvrir plus en détails dans le sous-chapitre suivant. Nous avons choisi de catégoriser ces expériences comme « contrastées », car les empêchements relèvent d'une part de l'organisation de la classe pour Amandine et de celle de l'organisation de l'école pour Fabienne. Nous aurions également pu les définir comme « emboîtées », car nous pouvons faire l'hypothèse qu' Amandine se trouve dans la même situation que Fabienne, avant que celle-ci ne tombe malade. Nous ne pouvons préjuger de ce constat et avons préféré mettre en évidence que les empêchements sont nombreux et se manifestent dans la classe pour l'une et que les empêchements sont absents de la classe pour l'autre, car nombreux à l'extérieur de celle-ci, d'où notre préférence pour les qualifier de « contrastés ».

#### *8.1.2. Du travail empêché à l'organisation : une logique circulaire*

Nous allons décrire les régularités et les variations que nous avons observées dans les classes d'Amandine et de Fabienne en nous concentrant sur les pratiques pédagogiques que nos enseignantes déploient ainsi que l'organisation du travail qui régulent l'activité des élèves et du maître dans la classe. Nous allons ainsi discuter comment l'organisation conditionne les empêchements dans l'action.

La plupart du temps, Amandine alterne son enseignement entre des moments collectifs de travail et des moments individuels et elle offre également des espaces temporels dans lesquels les enfants peuvent choisir de jouer seuls ou avec un camarade. Le choix des jeux n'est pas totalement libre. Amandine présélectionne quelques jeux pour les enfants, à partir desquels ils pourront dans un deuxième temps choisir de jouer selon leurs préférences. Dans la classe de Fabienne, nous avons également observé une alternance entre des moments de travail collectif et d'exercices individuels imposés par l'enseignante ; les moments de jeux ne sont pas quotidiens comme dans la classe d'Amandine mais ils sont fréquents lorsque les élèves ont terminé une activité en avance sur leurs camarades de classe. Ceux-ci se déroulent en fond de classe, individuellement et dans le silence. Pour nos deux enseignantes, l'ensemble des moments de la classe sont occupés par une alternance réglée et imposée de cours et d'exercice à l'exception de certains moments exceptionnels dans l'année (veille de vacances, de fêtes ou événement exceptionnel). Nous pouvons qualifier ces

pratiques pédagogiques comme étant directives, car le mode d'enseignement est transmissif et elles orientent les activités des élèves en leur proposant des activités ciblées comportant des étapes prévues et dirigées qui sont organisées par l'enseignant.

Quelques différences sont observées malgré un mode de gestion de classe qui nous permet de situer ces deux enseignantes sur le même axe (Perrenoud, 2012). Elles concernent les règles dans la classe : alors que dans la classe d'Amandine, les élèves sont autorisés à collaborer et à parler avec leurs voisins de table (tables en îlots) durant les activités individuelles, ceux de la classe de Fabienne doivent rester silencieux et ne peuvent pas s'entraider durant ces moments. Voici ce qu'en dit Fabienne :

J'ai envie de dire quand il y a du bruit, puis qu'il y en a qui ont fini, puis qui jouent. Vu qu'ils sont petits, des fois ils sont dans leurs jeux et ils ne s'en rendent pas compte. Puis tu leur dis de chuchoter, oui chuchoter. Ils n'arrivent pas à chuchoter. Alors pour moi, c'est vrai que j'ai moins de tolérance au bruit, mais je dis pour ceux qui ont pas fini leur travail, d'entendre les autres jouer et les autres qui font un bruit d'enfer. Quand tu dois finir ta fiche et puis que t'es pas le premier et puis que tu finis ton travail, ou quoi que t'aies à faire, sur une fiche ou autre. De voir les autres jouer puis qui font du bruit, je trouve qu'il y a un côté énervant quoi ! T'as déjà pas fini, les autres jouent puis en plus, mais c'est du bruit, du vrai bruit quoi ! (l. 473-482-01)

Amandine autorise la collaboration et la communication, mais elle dénonce le fait que les élèves ne soient plus capables de chuchoter comme elle nous le précise ci-dessous :

L'écoute n'est plus là du tout. Le bruit aussi. Ils se permettent de parler très fort. Alors c'est normal qu'ils parlent, c'est normal, c'est des jeunes enfants, un certain bruit, c'est tout à fait normal. Mais là, c'est au-delà du normal. Ils nous disent : « Oui, je vais parler plus doucement. » Et trois secondes après... . En fait, ils ont même pas compris ce que veut dire chuchoter. C'est une incompréhension parce qu'ils le font pas. Et j'ai remarqué que quand les parents sont là, ils n'arrêtent pas et qu'ils sont avec leurs parents, quand je suis en train de discuter avec la maman, le papa, ils interrompent sans arrêt et les parents interrompent la conversation entre adultes pour répondre à l'enfant. Et donc, ils ont l'habitude de parler quand ils ont envie et ils obtiennent cette attention. (l. 246-255-01)

Amandine nous précise qu'elle pose des règles qu'elle considère comme « *très strictes* » dans la classe, sinon les enfants n'obéissent pas :

Et voilà, il faut les intéresser, il faut poser des règles très strictes pour qu'ils puissent, pour que ça fonctionne, en fait, pour qu'il y ait une certaine harmonie et sérénité. Parce qu'autrement, ils courent dans la classe. Ce qui est aussi normal, mais c'est avant quand j'ai commencé au début de mon enseignement, et puis même encore il y a une dizaine d'années, on leur disait plusieurs fois et c'était bon. Pour eux, les règles, c'était quand même important. Ils arrêtaient quand même à part deux, trois élèves, il y avait toujours des récalcitrants et des rebelles qui couraient dans tous les sens, qui répondaient, etc. Mais là, c'est inversé. C'est le nombre d'enfants qui va écouter, qui va faire son travail et qui va respecter

les règles une fois qu'on leur a dit les règles, ils sont en minorité Et c'est les autres qui sont en majorité.  
Donc en fait, c'est ça devient extrêmement pénible. (l.300-308-01)

Fabienne rejoint Amandine lorsqu'elle évoque le comportement des élèves et la difficulté qu'elle rencontre à réguler celui-ci :

Mais c'est nouveau par rapport à ma (rires) par rapport à ma carrière. Avant quand on disait à un enfant d'arrêter, en général il arrêtait. Maintenant tu lui redis plusieurs fois et de le lui signifier plusieurs fois et bien je pense qu'il faut qu'il le comprenne, mais même des fois t'as pu voir que même s'il le comprend- alors ils sont encore petits- mais par réflexe ils vont le refaire. Je trouve qu'il y a plus d'agitation, qui vont faire que même si on leur dit, il faut qu'on essaie de trouver des trucs aussi pour s'économiser, nous les maîtres parce que si à chaque fois on doit leur dire aussi, on est complètement épuisés après.  
(l. 92-104-01)

Fabienne évoque des « trucs » pour s'économiser. Nous verrons qu'à plusieurs reprises Fabienne évoquera certains choix organisationnels comme étant une stratégie pour se préserver au niveau de son énergie et de sa santé émotionnelle et mentale :

Oui et bien moi j'ai jamais tellement fait de discipline de ma vie avant ces dernières années. Et bien c'était comme si les règles de vie et si chacun n'étaient plus respectés. Maintenant c'est presque comme si c'était le maître qui devait être, je me fais peut-être un peu influencer par Meirieu et cet article-là que j'avais lu et qu'on avait partagé sur facebook. Mais maintenant j'ai l'impression et bien là avec cette classe ça va mais avec ce qu'on vit, que le prof est en train de courir. « Ha mon Dieu il a décidé de parler ! » Et bien tu leur dis qu'ils se taisent. « Ha il n'a pas fait ça. » C'est toi qui cours vers lui pour qu'il arrive à le faire ! Et Meirieu il reprenait cette idée de garçon de café qui passe, ou que ce soit de son bureau, de table en table pour que les enfants fassent. « La chaise qui fait grandir » pour moi c'était vraiment un signal où le fait que l'enfant change de place et puis réfléchisse sur ce qu'il devait améliorer, pour moi c'est un signal clair enfin, et qui aussi des fois, quand je suis plus fatiguée, aussi parce que moi je sens sur la voix en fait, c'est que si des fois, je les regarde et puis que je mets leurs fusées sur « la chaise qui fait grandir », ils savent quoi faire donc j'ai pas besoin non plus de tout le temps redire. (l. 131-142-01)

Fabienne utilise de nombreux rituels tout au long de la journée contrairement à Amandine qui ne ritualise que l'accueil du matin :

Les rituels, oui. Ça c'est pour que les enfants puissent se recentrer parce que si à cet âge-là, je pense même plus grands, si on leur parle tout le temps puis qu'on change tout le temps d'activité sans qu'il y ait ces moments de retour sur soi, parce que qu'ils dessinent, qu'ils colorient ou qu'ils lisent c'est ça, je trouve que... après le rendement et la considération sont moins bons. [...] Et bien oui ce sont aussi des stratégies pour que le maître puisse... voilà moi pendant ces moments-là, je suis aussi plus calme. (l.94-114-02\_Fabienne)

Fabienne évoque les rituels comme étant des éléments permettant une meilleure organisation et offrant aux enfants et à elle-même un espace de « *retour sur soi* ». Elle utilise également le terme de « *stratégie* » :



Je dois trouver des stratégies aussi pour ne pas utiliser toujours la voix pour dire « Stop ! » et puis pour ne pas crier en fait. Parce que sinon à force de dire : « Silence, chut, chut ! ». Bon on sait que ça ne fait plus d'effet au bout d'un moment. Donc ces stratégies me permettent de gérer ma classe (l. 190-193-02).

Les rituels sont des organisateurs importants de l'organisation du travail et des interactions (Martin, 2013). Dans la classe de Fabienne nous observons que ces rituels sont des organisateurs, car ils ont lieu plusieurs fois dans la journée et rythment toutes les transitions (lors de l'accueil du matin, avant ou après une activité, au retour de la récréation). Ils sont identiques dans leur procédure et déployés à différents moments de la journée. Fabienne propose d'écouter deux morceaux de musique à ses élèves (un morceau classique et un morceau moderne) et pendant cette écoute les élèves ont le droit de colorier un mandala, dessiner ou lire. La journée et l'activité de chacun est donc rythmée par ses organisateurs forts que Fabienne décrit comme étant des moments de « *retour sur soi* ».

Dans la classe d'Amandine, l'organisation des activités et le déroulement de celles-ci est rappelée par l'enseignante régulièrement et en fonction de la discipline et des activités en cours. Amandine contrôle le rythme d'avancement des activités dans la classe et dicte moments après moments ce qui est à faire. Les transitions ne sont pas organisées par des rituels mais par des consignes qu'elle donne en cours de l'activité et en fonction de ce qu'elle perçoit. Elle dénonce un bruit permanent lors des transitions notamment :

« À chaque changement d'activité, de consigne, ils font chaque fois du bruit. Alors, ça fait déjà un certain nombre d'années que j'observe ça. Et là, cette année, c'est vraiment assez frappant. Ils font du bruit chaque fois. Par exemple, on leur dit : « Tu vas chercher quelque chose, vous revenez. » Et quand ils reviennent, ils font plein de bruit. » (l. 337-340-01)

Amandine précise que ces moments de transitions entre les activités sont épuisants :

Tous ces moments de transitions sont extrêmement fatigants parce qu'ils croient qu'à ce moment-là, ils peuvent faire du bruit. Ils peuvent courir. Ils ont fait leurs tâches, ils n'écourent même pas la fin de la consigne, ils vont la faire. [...]. Maintenant ce qui ne va pas avec eux, c'est tous ces moments où chaque fois on change d'activité, on doit redonner où je redonne des consignes. Ils n'écourent pas. Ils bougent dans tous les sens, ils partent, ils se déplacent, ils vont se balader, ils ont des commentaires à faire, ils touchent les copains, ils bousculent les copains, ils jouent avec le matériel. Il n'y a pas d'attention. En fait, c'est l'attention et ils se taisent jamais. C'est le bruit permanent (rires). (l.356-358-01 et l. 376-381-01)

Pour rappel, Perrenoud (2012) situe les modes organisationnels de la classe sous deux axes : les pratiques pédagogiques et la négociation des décisions et/ou des règles. Lorsqu'il définit le premier axe des modes de gestion, il oppose un pôle où l'organisation du travail est entièrement imposée aux élèves à un autre pôle où une construction du contrat et d'institutions internes est fortement

négociée. Amandine et Fabienne disposent entièrement de leur part d'autonomie, sans la partager avec les élèves. Cette posture, que les systémiciens nomment « contrôlante » (Curonici, Joliat & McCulloch, 2007) se situe à l'opposé de celle dite « encadrante ». L'imposition offre « une mise au travail rapide » mais oblige l'enseignant à un contrôle social permanent sans quoi les élèves « échapperont aux consignes » nous précise encore Perrenoud (2012, p. 105).

La différence entre Fabienne et Amandine repose sur le fait que Fabienne impose ce contrôle social par les rituels qui rythment et organisent toutes les activités, c'est un modèle d'organisation qui permet d'anticiper et prévenir des comportements perturbateurs. En cas d'infraction aux règles, Fabienne intervient et sanctionne. Les règles ainsi que les rituels ne peuvent pas être discutés, négociés ou modifiés ; Fabienne les a institutionnalisés. Lorsque les élèves ne respectent pas le cadre construit, Fabienne réagit et rappelle les règles et les conséquences de leur transgression. Une sanction éducative « connue » (la chaise à grandir) est prévue et Fabienne n'hésite pas à l'exploiter lorsqu'elle la juge nécessaire. Amandine, au contraire, réagit en fonction de la situation et des besoins qu'elle perçoit sur le moment. Elle rappelle souvent aux élèves les comportements attendus lorsque ceux-ci se dérèglent. Si cela est nécessaire, elle le fait plusieurs fois de suite et à différents moments de la leçon. Son organisation du travail dépend beaucoup de ce qu'elle perçoit chez ses élèves (*« J'ai dû couper mon activité parce qu'ils n'étaient plus réceptifs donc, voilà je me suis adaptée à ce qui se passait dans la classe »*). L'organisation du travail de Fabienne étant régulée par des rituels codifiés et connus des élèves, elle peut travailler à ce qu'elle a principalement prévu et n'est que peu entravée dans son activité. Fabienne est occupée à son bureau lorsque les élèves font des exercices et ceux-ci viennent vers elle en cas de besoin lorsqu'ils y sont autorisés. La classe travaille le plus souvent dans un silence complet. Ce sont les élèves qui sont empêchés de transgresser.

Le deuxième axe du mode de gestion de classe (Perrenoud, 2012) touche à la conception de l'enseignement et de l'apprentissage. Celui-ci définit la manière dont l'enseignant pense en amont le travail, le structure et organise l'activité des uns et des autres dans la classe. Maulini (2002) nous rappelle que « organiser le travail scolaire, c'est organiser un espace de travail » (p. 2).

Nous rappelons que les classes d'Amandine et de Fabienne ne sont pas organisées de la même manière au niveau spatial. Amandine a disposé les tables en îlots, alors que Fabienne a organisé les tables de manière plutôt « traditionnelle » de manière frontale, face à elle et en colonne. Ces dispositions ne sont pas sans importance. Elles conditionnent déjà en partie la manière dont les élèves et l'enseignant vont interagir et travailler. Une disposition regroupée des tables, invitent les élèves à coopérer dans le travail, à échanger et à interagir souvent mais sont également une source potentielle de conflits, de difficultés à dépasser. Ce type de « topologie » conditionne en principe une mise en place d'une pédagogie active et interactive, ce que Perrenoud (2012) définit comme

des pédagogies plutôt « ouvertes ou nouvelles ». Ce type d'organisation de l'espace offre un cadre propice à l'enseignement dévolutif où l'enseignant occupe « une position de retrait relatif qui lui permet de se décentrer, au sens piagétien du terme [...] (de Marcellus, 2009, p. 8).

L'organisation spatiale dans la classe de Fabienne répond à une conception de l'enseignement et de l'apprentissage plutôt « classique » où elle alterne des moments d'enseignement collectifs, directifs et frontaux à des moments de travail individuel. Cette organisation rend les moments de mise au travail prévisibles, rapides et permet à Fabienne de réagir relativement rapidement aux dérégulations inhérentes à la mise au travail des élèves (oubli d'un cahier, livre perdu par exemple, etc). Or, dans la classe d'Amandine, nous observons une mise en place organisationnelle de l'espace qui est plutôt propice aux pédagogies « actives ou nouvelles », ce qui correspond à la conception « idéale » de l'enseignement et de l'apprentissage de notre enseignante mais qui dans le même temps entre en contradiction avec ses pratiques réelles. Amandine nous explique que cet idéal d'enseignement est né de son enfance. Les valeurs telles que la confiance, la liberté et le temps sont source de créativité :

Pour moi, c'est très important en fait, mon idéal d'enseignement, je me suis rendu compte, j'ai réfléchi un petit peu à votre question à la maison et je me suis dit effectivement, d'où vient cet idéal ? (Rires) Et je me rends compte qu'il vient de mon enfance. J'avais des parents qui étaient très aimants, très entourants, mais en même temps qui me faisaient confiance, qui me laissaient beaucoup de temps libre. On faisait en fait peu de choses avec mes parents, peu d'activités imposées. On n'allait pas forcément, je sais pas, visiter quelque chose au musée, etc. Comme font maintenant beaucoup des parents avec leurs enfants. Mais on avait énormément de temps pour jouer, je dis « on » parce que j'ai une sœur (rires). Et bien des fois, c'est vrai on s'ennuyait et puis tout d'un coup de cet ennui, il sortait, on essaie des idées, on crée beaucoup de choses. Et puis on avait beaucoup de liberté, mes parents nous laissaient une grande liberté pour en faire ces choses aussi, beaucoup de confiance, beaucoup de, on avait du matériel aussi. Et pour créer on allait dehors, on faisait beaucoup de choses et en fait, je me suis rendu compte que j'avais déjà eu beaucoup de chance avec cette tolérance, cette confiance, cet amour. Tout ce qui est nécessaire pour apprendre en fait. (l. 457-470-02)

Par contre, Amandine nous précise également qu'elle n'a pas le temps d'offrir ces espaces de liberté, de jeux, car aujourd'hui il faut être de plus en plus « efficace » :

Et voilà donc moi je conçois mon enseignement comme ça, mais pour faire ça, il y a besoin de temps, il y a besoin de temps, moi avec eux, parce que si j'ai pas le temps, je ne vais pas être disponible à leurs questions, à leurs difficultés. [...] Mais on n'est pas obligé de tout faire non plus dans le programme, donc on a quand même une certaine liberté mais cette liberté est restreinte à cause de toutes ces choses qui pour moi sont pas forcément nécessaires. On veut être efficace, on cherche l'efficacité. Parce que je crois que ce n'est pas que l'enseignement, je crois que c'est un problème de société. On parle partout d'efficacité. Que ce soit à la vente, que ce soit dans une traduction, il faut aller vite, il faut... Voilà, c'est pas que dans le domaine de l'enseignement, mais le problème c'est que dans l'enseignement on travaille

avec des êtres humains. On a le même problème je pense que les gens qui travaillent dans les soins, dans le médical. On rencontre les mêmes problèmes parce que eux aussi on leur parle d'efficacité et (rires) on a, je crois, les mêmes ressentis parce que l'humain. Pour comprendre l'humain, pour l'aider, il faut prendre du temps. C'est pas toujours : « Vite, vite ! » et puis l'humain il ne va pas progresser de manière linéaire, il a besoin de temps en temps de se poser, de réfléchir et de se dire bon et bien voilà, quelle est la meilleure solution. Et ce sera pas la même solution pour chacun. (l. 534-601-02)

Nous voyons comment Amandine souhaitant se rapprocher de son « idéal d'enseignement » offre aux élèves un espace organisé en îlots, se rapprochant avec ce choix organisationnel des pédagogies « coopératives » ou « nouvelles ». Pourtant et dans le même temps, elle continue de travailler dans un mode identique à celui de Fabienne, en alternant des moments de cours collectifs frontaux et des moments de travail individuel. La disposition des tables en îlots complique passablement les interactions frontales directives, car certains élèves tournent le dos à Amandine et doivent se déplacer pour l'écouter et la voir. Cette disposition en îlots est favorable aux échanges entre élèves puisque les tables sont en « face à face » et que les « groupes d'îlots » sont éloignés les uns des autres, ainsi nous observons une classe où les bavardages sont fréquents. Cette configuration complique l'écoute durant les moments collectifs de travail et offre aux élèves la possibilité de concentrer leur attention sur l'activité de leurs camarades plutôt que sur celui de la maîtresse qui se trouve devant la classe près du tableau noir, et que chacun ne voit pas forcément depuis sa place. Par contre, c'est une alternative intéressante lorsque les élèves travaillent par pédagogie de projet ou en mode coopératif, ce qui n'est pas le cas dans la classe d'Amandine.

Amandine, en se référant aux élèves qui rencontrent plus de difficultés dans les activités scolaires (*« sur les douze (élèves de la 1<sup>ère</sup> enfantine) il y en a deux ou trois qui sont plus à l'aise. Les autres ne sont pas à l'aise du tout. Donc en fait, il faudrait être avec eux tous en même temps (rires) »*), nous précise que : *« Quand on travaille de manière plus ou moins frontale ça s'entend »*. Lors de moments de travail collectif et frontal, Amandine est gênée par l'agitation qu'elle perçoit provenant de certains de ses élèves :

Ils arrêtent d'écouter. Ils ont moins de respect de l'autorité, ils n'ont plus le respect de l'autorité, ils ont beaucoup d'aplomb, beaucoup d'assurance ce qui est bien aussi. Ce qui va... pour leurs vies d'adultes, ça va être très bien, mais disons (rires) que là je trouve que c'est très dur à gérer parce qu'ils sont de moins en moins attentifs. Ils zappent, ils ne sont pas persévérants, ils font ce qu'on fait nous en tant qu'adultes, on passe d'une activité à l'autre. Donc eux aussi forcément. Donc au bout de deux minutes, ils ont l'impression d'avoir déjà tout entendu, tout écouté donc ils arrêtent d'écouter, ils bougent beaucoup. Ils ont besoin de bouger et puis bon alors là j'ai des élèves particulièrement indisciplinés donc voilà, ils commencent à lancer les peluches, à les prendre, à les toucher, à causer entre eux. (l. 174-183-01)

Amandine nous précise qu'elle souhaiterait des enfants plus respectueux du cadre et exprime sa difficulté à construire son autorité. Dans le même temps, elle approuve leur capacité à bousculer

cette « autorité » mais préférerait que celle-ci s'exprime plus tard lorsque les élèves seront devenus des adultes. Amandine soutient que ces dérégulations de comportement qu'elle observe sont liées à des causes externes et notamment au modèle des adultes que nous sommes devenus nous-mêmes. Amandine nous informe également qu'elle ne peut pas travailler en petit groupe à cause de la discipline et que la différence d'écart de niveau entre les élèves lui pose des problèmes d'organisation :

Travailler en plus petit groupe, ce n'est pas possible à cause de la discipline et du coup, eh bien je peux pas répondre à ça, à cette différence d'écart. [...] Alors ma foi, je prends sur moi. Ça veut dire que c'est beaucoup de frustration, c'est vraiment l'impression... J'ai l'impression de ne pas faire mon travail correctement. Alors que je sais que je fais au maximum dans mes possibilités. (l. 81-90-02)

Amandine ne conçoit le travail de groupe possible que si la classe est disciplinée. Ainsi elle travaille à « produire » de la discipline, par tous les moyens possibles dont l'une des manières est d'avoir un grand contrôle sur le groupe classe au niveau de l'organisation et des interactions. L'autre manière dont Amandine tente de « produire » de l'écoute et de l'attention est l'investissement qu'elle accorde dans le soutien éducatif aux parents dont elle attend un retour bénéfique sur le comportement des enfants en classe. Il en est de même avec sa collaboratrice (l'aide à l'enseignante). Il est vrai, comme nous le rappelle Perrenoud (2012) qu'en principe le travail d'organisation est « rapidement » (p. 105) mis en place lorsque les règles et le cadre sont imposés et que l'enseignement se déroule avec une alternance classique de cours et d'exercices. Toutefois, cette organisation demande un contrôle social plus important et risque de mettre les élèves dans une position « passive » et peu motivée face au travail. A l'inverse, une posture déléguée du « pouvoir » et des activités, comme dans les pédagogies plus actives, sont plus impliquantes pour les élèves et les obligent à se rendre actifs et plus responsables de leur travail et de leur attitude ; par contre une telle organisation rend la mise au travail plus incertaine et plus complexe. Amandine, convaincue que les élèves doivent au préalable être plus disciplinés pour travailler par groupe, persévère dans une posture de contrôle qui devient de plus en plus forte malgré elle et qui lui coûte de plus en plus d'énergie. Elle continue de travailler majoritairement avec l'ensemble du groupe classe en collectif et propose des moments de travail individuels. Lors des moments d'exercice, elle est sans cesse interrompue dans son travail de régulation du travail auprès d'un élève, comme nous l'avons vu, car elle est dans le même temps occupée à réguler les comportements des élèves qui sont occupés à tout autre chose que de travailler.

Amandine nous informe qu'elle explique les règles de vie en classe en début d'année. Elle nous précise d'ailleurs qu'elle « *ne veut pas faire la police tout le temps* », toutefois elle constate à regret que

les élèves sont « *trop indisciplinés* ». Ce constat l'amène à penser qu'elle ne sait pas « *faire son travail correctement* », nous précise-t-elle :

Dans un groupe, on est obligé d'avoir un certain nombre de règles. Je leur explique bien ça en début d'année. Donc on pose ces règles. Mais je veux pas faire la police tout le temps. Pour moi ça deviendrait... Après toute l'ambiance en pâtit, et puis pour moi c'est très important dans une classe qu'il y ait une harmonie entre eux aussi, entre eux et moi, qu'il y ait une complicité. Qu'il y ait une confiance, que ça se passe mieux à ce niveau-là et que cette confiance et cette harmonie va entraîner d'autres choses positives. Si je fais que de la discipline et quelque chose d'un peu plus militaire, ils vont m'obéir par peur de l'autorité, par crainte. (l. 275-283-01)

Amandine souhaite travailler dans un cadre bienveillant et respectueux de chacun. Le discours qu'elle tient aux parents montre également cette posture d'ouverture et de respect qu'elle souhaiterait que tous partagent :

Parce que là justement dans cette réunion de parents, je leur ai expliqué ce que je viens de dire tout à l'heure. Que moi-même je n'aime pas forcément les contraintes, mais que dans un groupe, il y en a besoin et il faut que pour qu'il y ait un respect des uns et des autres, parce que je leur ai expliqué que mon rôle c'était de faire en sorte qu'il y ait justement cette harmonie, cette sérénité pour que chacun puisse apprendre. Et que ça, c'était mon rôle et que si il y a pas cette harmonie, aucun élève ne va apprendre même ceux qui ne dérangent pas ou ceux qui dérangent enfin tous, c'est ils sont tous concernés par la chose et plutôt que de les culpabiliser, j'ai essayé de les prendre avec moi. En leur disant et bien voilà, voilà ce qui se passe, j'ai besoin de vous. Alors vos enfants sont super, ils sont intelligents, ils sont vifs d'esprit, ils sont réactifs, c'est toutes des qualités. (l. 338-347-01)

Le discours d'Amandine portant sur les comportements attendus est toujours « bienveillant » et porte sur les résultats attendus en terme de bien-être et d'harmonie dans la classe (« *Mon rôle c'était de faire en sorte qu'il y ait justement cette harmonie, cette sérénité pour que chacun puisse apprendre* » ; « *Qu'il y ait une confiance, que ça se passe mieux à ce niveau-là et que cette confiance et cette harmonie va entraîner d'autres choses positives* » ; *Je vise l'objectif que les enfants aient envie d'apprendre et que ils se rendent compte que c'est un bénéfice pour eux. Même s'ils sont tout petits, ils peuvent le comprendre instinctivement* »). Cette posture que l'on pourrait qualifier comme appartenant à « l'éthique du *care* » (Virat, 2014 & Terraz, 2016 cité par Roux-Lafay, 2016) comme nouveau paradigme de la bienveillance éducative questionne un certains nombres de dimensions dans le champ éducatif dont un des points qui nous intéresse concerne les « interventions correctives » ou la manière dont les enseignants défendent les exigences posées par un cadre en classe lorsque celles-ci sont outrepassées et non respectées. D'ailleurs Amandine lorsqu'elle s'adresse aux parents leur précise : « *J'ai besoin de vous* ». Et nous avons vu que les parents de ses élèves lui opposent le même discours :

Les parents, ils travaillent toute la journée, ils rentrent le soir et ils sont fatigués, ils n'ont pas envie de poser ce genre de limites parce qu'ils ont peur que leurs enfants ne les aiment plus. Donc en fait, eux

comptent sur l'école pour éduquer leurs enfants. Ils me disent « allez-y, posez des limites. Si vous pouvez même lui donner une tape il ne faut pas hésiter », enfin ce genre de choses. (l. 315-319-01)

En résumé, Amandine et Fabienne travaillent toutes deux dans un mode de gestion de classe et d'organisation du travail que Perrenoud (2012) qualifierait de plutôt « traditionnel » dont les règles et les décisions sont plutôt « faiblement négociées » (p. 105). Toutefois l'une de nos enseignantes se dit très souvent entravée dans son travail, il s'agit d'Amandine alors que Fabienne l'est plutôt peu dans la classe mais plutôt fortement en dehors de celle-ci. L'organisation du travail scolaire de Fabienne est régie par des modes opérationnels institutionnalisés tels que des rituels très présents qui conditionnent l'activité des uns et des autres. Les règles n'ont pas souvent besoin d'être rappelées, car les élèves les respectent et savent que celles-ci sont « défendues » par une sanction lorsqu'elles sont transgressées. Les interactions entre élèves sont peu nombreuses et la classe travaille souvent dans une atmosphère calme et silencieuse. Dans la classe d'Amandine, l'organisation est souvent dépendante de ce que l'enseignante perçoit dans l'attitude et le comportement de ses élèves. Amandine n'hésite pas à modifier ce qu'elle a prévu si elle trouve que les élèves manifestent des comportements inappropriés et lui paraissent fatigués. Le cadre et les comportements attendus dans le travail sont rappelés plusieurs fois par jour par l'enseignante et cela de manière plutôt individuelle. Les élèves interagissent souvent entre eux et l'enseignante est souvent obligée de s'interrompre pour rappeler le cadre de travail attendu.

Fabienne, en évoquant le burnout qu'elle a vécu, a évoqué le fait qu'à l'époque, elle « *ne pouvait pas enseigner* ». Elle s'est ainsi épuisée, ressentant des empêchements quotidiennement. Après ce traumatisme, et nous informant des difficultés qu'elle rencontre à l'égard de sa direction, le peu de considération reçu et le manque de soutien, elle se sent aujourd'hui empêchée de partager cette expérience et de coopérer avec ses collègues. Fabienne travaille alors seule à reconstruire cette confiance perdue. L'organisation du travail en classe, rythmée par de nombreux rituels et un mode organisationnel directif répond à ses attentes qui sont selon ses propos « *un besoin de sécurité et de paix* ». Amandine évoque de nombreux empêchements quotidiennement et évoque la possibilité de s'épuiser au travail si rien ne change. Elle se trouve dans une situation proche de celle de sa collègue Fabienne avant de tomber malade.

## 8.2. **Danielle et Émile** : une expérience similaire

Nous aimerions mettre en évidence ci-après les pratiques pédagogiques de deux de nos enseignants Danielle et Émile qui nous sont apparues comme « similaires ». Danielle est une enseignante

experte qui travaille dans la même école depuis vingt-cinq ans alors qu'Émile enseigne depuis six ans. Malgré cet écart important au niveau de leur expérience professionnelle, leur conception de l'apprentissage est proche et leur organisation du travail scolaire analogue. Tous deux ont le sentiment de n'être que peu ou pas empêchés dans leur travail quotidien et c'est pourquoi il est intéressant de détailler leur organisation du travail au regard de ce constat ainsi que leur idéal de travail. Nous commencerons par décrire la manière dont nos deux enseignants interagissent avec leurs élèves, co-construisent les règles et décisions de fonctionnement dans la classe. Nous verrons comment tous deux accordent une importance particulière aux processus d'interaction afin de s'assurer d'un bon climat de classe nécessaire à leur mode d'organisation du travail scolaire. Dans un deuxième temps, nous développerons leur organisation du travail et montrerons comment celle-ci est au service des intentions pédagogiques poursuivies. Nous souhaitons montrer comment une organisation dévolutive du travail, répondant aux attentes d'un travail souhaité par ces deux enseignants, semble produire quantitativement moins d'empêchements au travail qu'une organisation directive du travail scolaire. Nous rappelons que Danielle et Émile sont les deux enseignants de notre échantillon qui déclarent ressentir leur travail comme très peu empêché.

### *8.2.1. Un travail sur le climat de classe et le développement de l'autonomie*

La dimension relationnelle du métier nous est apparue comme intéressante à développer ici, car elle s'est révélée comme un élément pertinent à prendre en compte chez nos deux enseignants Danielle et Émile dans leur mode de gestion de la classe et d'organisation du travail. Les relations, et la manière dont elles se déroulent ainsi que le climat de classe sont des indicateurs pertinents des règles qui prévalent dans la classe ainsi que des pratiques pédagogiques. En effet, comme le précisent Cattonar (2005), Barrère (2002) et Biémar (2015), la dimension relationnelle du métier d'enseignant occupe une part importante du travail et devient de plus en plus complexe au sein de la gestion de la classe. Émile tout comme Danielle occupent la même posture à l'égard des caractéristiques de la relation pédagogique développée par Biémar (2015). Ces points sont liés à l'équilibre inter-personnel de la relation, au cadre éducatif développé ainsi qu'aux pôles concernant les processus d'apprentissage et leurs contenus.

Danielle se caractérise comme quelqu'un qui est ouvert aux différences et souple dans ses rapports inters-personnels :

Je suis pas rigide, je pense. (l. 1455-01) Peut-être je leur laisse le droit d'être différents. Il y en a, il faut vraiment rentrer dans le cadre et puis si on rentre pas, dans l'ouverture qui est juste formée de l'élève modèle, ça passe pas. (l. 1461-1462-01)



C'était un matin où cet élève était exécrable. Oui il y a des matins comme ça. Mais on est tous comme ça, on n'est pas tout le temps de bonne humeur ou bien enclin à travailler. (l.1576-1577-01)

Émile considère que la gestion de conflit fait partie du travail enseignant et le cadre-éducatif est important à construire :

Je considère que ça fait partie du travail. Les conflits, c'est des choses qui peuvent arriver. Après c'est aussi pour ça qu'on travaille au début d'année sur des activités ensemble, qu'on essaie de mélanger les groupes, de faire des équipes différentes, qu'ils apprennent à être avec d'autres. [...] Des activités qui vont favoriser le vivre ensemble. Et puis qui vont peut-être faire diminuer toutes ces histoires-là. Donc je pense que clairement là on a un rôle nous en tant qu'enseignant là-dedans, en terme de prévention avec tout le travail qu'on peut faire justement et bien sur la cohésion d'un groupe classe. Et puis après, ça ne suffira pas parce que de toute façon, les histoires ça peut arriver à n'importe quel moment. Mais c'est un de nos rôles pour moi. (l.348-350-02 et l. 362-366-02)

Émile s'exprime également sur le sens qu'il souhaite donner aux apprentissages. Cette recherche de sens influe sur la manière dont il perçoit ses élèves et la relation pédagogique qui les unit :

Pour moi il y a vraiment l'aspect de cohérence qui entre en compte. Et un autre truc dans le bon travail, il faut que ça fasse du sens pour eux. Ça, c'est aussi quelque chose que je recherche. On n'y arrive pas toujours. C'est des fois difficile. Mais j'essaie vraiment de leur montrer le sens. [...] Ce que j'aime bien faire c'est d'essayer déjà de faire du lien dans toutes les activités qu'on fait. Je trouve, parce que là et du coup, ils ne se disent pas : « En fait on nous occupe... ». « C'est pas du gardiennage ! On essaye de vous apprendre des choses. Et puis ces choses-là, on les mets ensemble et puis après ça va vous aider ». Et bien en fait, ce qu'on fait, que ça soit du bon travail ou pas, mais c'est quelque chose au moins dont ils se souviennent. Ils se disent « Ha ! Mais oui en fait, on n'a pas fait ça pour rien ! ». Et ça j'aime bien. (l. 591-594-02 ; l. 622-626-02 et l. 677-678-02).

Ces éléments relationnels participent à la construction d'une organisation du travail fondée sur des dimensions qui dépassent les simples dimensions « gestionnaires » d'une classe. C'est pourquoi, les modèles théoriques de la relation pédagogique (Houssaye, 1994 ; Altet, 1997 ; Legendre, 1993) considèrent que celle-ci fait partie intégrante d'un système et est indissociable du contexte dans lequel elle se déroule (Genoud, 2004). De nombreuses recherches montrent comment la relation participe de l'organisation et même la renforce à la réalité quotidienne de la conduite du groupe-classe (Espinosa, 2016 ; Gaudreau, 2011 ; Langevin, 1996 ; Marsollier, 2010). La relation pédagogique établie et construite par Danielle et Émile avec leurs élèves apparaît comme importante voire primordiale dans l'élaboration de leur organisation du travail, car celle-ci offre une place importante à l'implication de l'élève dans les activités. Cette collaboration est dépendante du lien à l'adulte mais également du sens attribué au travail. Le lien de confiance construit et les valeurs défendues de respect, de travail, de cohésion sont le socle qui permettent des pratiques pédagogiques variées au sein d'une classe qui « roule » (« *Travailler sur la cohésion de classe je dirais c'est*

*prendre du temps pour en gagner après parce qu'aujourd'hui j'en gagne avec d'autres choses, sur les activités que je fais, je sais que ça peut rouler, et que je peux leur faire confiance ». Émile).*

Au sein des classes de Danielle et d'Émile, les élèves ont parfois le choix décisionnel quant à leur activité (tous ne font pas la même activité au même moment et tous ne feront peut-être pas le même exercice), cela leur permet de réaliser la responsabilité de leurs propres réussites comme de leurs propres échecs. Laisser une place à l'élève pour décider implique également pour ces deux enseignants, laisser une place à d'éventuelles « mauvaises décisions ». C'est en allant au bout du processus d'autonomisation (avec la responsabilité de ses réussites comme des ses erreurs) que l'enfant peut progresser et apprendre de son expérience. Dans les classes de Danielle et Émile, nous avons pu constater ces processus à l'œuvre. Par exemple, dans la classe de Danielle, lorsque les élèves travaillent en groupe de manière coopérative sur un thème donné, Danielle observe les interactions en cours, répond à des questions qui viennent de la part du groupe, mais elle n'oriente pas forcément le travail, même si elle s'aperçoit que les élèves font fausse route. Nous l'avons observé dans un travail coopératif concernant les groupes de la phrase. Les élèves ont organisé leur matériel (des bandelettes avec des extraits de groupes nominaux, prépositionnels, etc) d'une tout autre manière que celle attendue et sont arrivés à une impasse. C'est lors du travail collectif et d'institutionnalisation que les élèves se sont aperçus de leurs erreurs et ont pu les partager. Ainsi toute la classe a bénéficié de la démarche qui avait été pensée par les camarades et tous ont pu argumenter sur les décisions à prendre pour construire une catégorisation qui faisait sens avec l'étude du thème en question.

Danielle et Émile insistent sur le fait qu'ils ont pris du temps pour construire un cadre de travail sécurisant en tout début de cycle. Ces règles co-construites font sens pour tous et cela permet aux enseignants de s'y référer lorsque le cadre a besoin d'être rappelé et « défendu » : c'est-à-dire que lorsqu'une règle est transgressée, une sanction éducative rappelle le cadre attendu et en principe cela fait sens pour tous. Des habiletés coopératives de bas niveaux (comme regarder celui qui parle, encourager au lieu de brimer, lever la main, respecter l'écoute, etc...) (Howden & Rouiller, 2010) ont immédiatement été au centre du minimum exigé dans le fonctionnement des premières interactions établies. Ces règles et décisions co-construites sont ensuite régulièrement éprouvées dans les travaux de groupe et dans la vie de la classe en général et si nécessaire négociées durant l'année scolaire.

Danielle évoque ci-dessous, l'importance donnée à la construction du cadre dès la rentrée scolaire :

En cinquième année jusqu'en automne je suis sévère oui. Et bien je ne laisse rien passer. C'est là où je pose vraiment ce cadre que tu as pu voir ces deux jours. Et puis après et bien ça roule. Je vais pas être

la copine dès le départ. Et bien maintenant je plaisante avec eux. Maintenant, ils comprennent. Maintenant j'ai instauré, installé, une autre interaction entre nous. (I.620-626-02)

Et Émile le précise également ainsi :

Les premières semaines, on a passé beaucoup de temps à mettre les choses en place, à travailler sur la cohésion de classe. [...]. Alors je dirais c'est prendre du temps pour en gagner, parce que aujourd'hui j'en gagne avec d'autres choses, sur les activités que je fais, je sais que ça peut rouler, et que je peux leur faire confiance. (I. 535-543-01)

Danielle tout comme Émile travaillent donc à créer de l'autonomie et de la responsabilité chez leurs élèves afin de pouvoir par la suite déléguer en partie le fonctionnement du travail aux élèves d'une façon dévolutive. Leurs attentes portent donc en premier lieu sur la création d'un lien de confiance, un cadre de travail clair où les règles font sens pour les élèves afin de pouvoir par la suite et dans un deuxième temps travailler de manière coopérative et par groupes dans des espaces qui ne sont pas contrôlés par l'enseignant. C'est donc pour eux une nécessité première et qui les occupent dans les premières semaines de chaque nouveau cycle de classe avec qui ils évoluent ensuite durant deux ans.

Nous relevons que Danielle et Émile n'ont déclaré qu'un seul empêchement au travail lors de notre présence durant les deux jours à leur côté. Leur conception de l'enseignement et de l'apprentissage que l'on peut qualifier de « constructiviste » les amène à faire des choix dans leur organisation qui sont cohérents à l'égard du travail attendu en classe. Nous relevons que l'écart entre ce que les enseignants déclarent vouloir faire et leur réalité de travail est très proche. La souplesse dont l'organisation fait preuve s'adapte à la réalité de la classe et de ses acteurs dont les besoins sont inclus à l'intérieur même du système d'organisation. Dès lors que cette dynamique évolue *avec* et ne s'impose pas *aux* élèves, l'adéquation du système est cohérente avec son mécanisme constitué. Nous relevons que nos enseignants, ont réorganisé le travail en y incluant les élèves comme des acteurs actifs dans un collectif constitué de tous. Comme déjà énoncé, Danielle et Émile travaillent dès le début de l'année à instaurer des règles de fonctionnement qui leur permettront plus tard, de déléguer cette gestion comportementale à la responsabilité de chacun. Ainsi, une fois cette relation de confiance établie, nos enseignants travaillent ensuite à obtenir de l'engagement dans le travail de la part de leurs élèves. Ils tentent, par leur organisation du travail scolaire et ses conditions, de permettre aux élèves de trouver du sens à ce qu'ils font et de s'engager à participer à la construction des connaissances.

Les intentions pédagogiques de nos deux enseignants correspondent avec ce qu'ils cherchent à produire, à savoir un apprentissage de l'autonomie et de la responsabilité. Pour atteindre cet objectif, les enseignants travaillent la relation pédagogique ainsi que les interactions au sein de leur

classe. Les règles sont co-construites, éventuellement re-négociées en cas de besoin. Ce travail premier sur la cohésion de classe, où les interactions sont des indicateurs de son fonctionnement, est au service d'un deuxième travail qui est celui de la production d'autonomie au sein de groupes d'apprentissage dont nos deux enseignants souhaitent ne plus devoir contrôler toute l'organisation.

### *8.2.2. Une logique organisationnelle : la participation et l'exercice de l'autonomie*

Plusieurs études tendent à démontrer que la qualité de la participation des élèves dans les processus d'interaction est un indicateur important concernant l'implication des élèves dans le processus d'apprentissage (Bautier, 2002; Bucheton, 1996; Roth et al., 2006; cité par De Marcellus, 2009). Ces interactions peuvent se manifester de diverses manières selon les approches pédagogiques et selon les buts et les priorités des divers apprentissages poursuivis par les enseignants. Nous avons vu que l'approche « directive » s'inscrit exclusivement dans des méthodes « transmissives » et « expositives » et dès lors les interactions sont plutôt déployées dans des moments d'interrogation dans lesquels maîtres et élèves assurent un échange contrôlé, prévu et cadré. L'approche « dévolutive », quant à elle, privilégie des méthodes actives dans lesquelles les élèves sont amenés à une plus grande part de responsabilité de leur activité et dans la résolution d'une problématique. La posture de l'enseignant se trouve alors déplacée : ses interactions tentent de favoriser l'activité intellectuelle des élèves et encouragent à développer les aspects métacognitifs de la démarche réflexive. Cette posture décentrée demande une bonne connaissance didactique ainsi que des compétences pédagogiques pointues. Voici comment De Marcellus (2009, p. 9) l'explique :

La réaction dévolutive simplifie la situation en évitant de prendre en charge directement la résolution et l'explication de la difficulté. L'enseignante est ainsi libre pour exercer un contrôle à un niveau plus élevé, plus "méta", et encourager (au lieu de décourager) plus d'initiatives intellectuelles des élèves. Cette position de retrait relatif lui permet de se décentrer, au sens piagétien : à s'intéresser à l'(in)compréhension actuelle de l'élève, en se demandant quelle stimulation indirecte (indice, nouvelle formulation du problème, débat, silence...) pourrait la faire évoluer. Cette maïeutique « vraie » donne des ailes aux apprentissages et à l'implication des élèves. Elle serait par contre difficile à exercer de façon permanente, car elle exige du temps, un effort créatif (de part et d'autre !) et une très bonne connaissance des cheminements cognitifs possibles des élèves pour chaque problème.

Nos deux enseignants Danielle et Émile s'inscrivent dans une organisation du travail qui tente dans la mesure du possible d'offrir un maximum de situations dans lesquelles les élèves sont « actifs » et « acteurs » de leurs apprentissages. Danielle est une enseignante chevronnée avec de l'expérience, Émile au contraire est un jeune enseignant. Tous deux, malgré une expérience professionnelle contrastée, se rejoignent dans la conception qu'ils ont construite de leur(s) rôle(s) respectifs ainsi que de la manière dont ils conçoivent l'enseignement. La préoccupation de l'apprentissage chez

leurs élèves est centrale et les types d'interactions sont un des indicateurs de leur engagement dans le travail. Nous profitons de rappeler que la classe de Danielle est organisée en îlots. Cette disposition spatiale a le mérite de permettre aux élèves de directement se mettre au travail par groupes lors de travaux coopératifs. Dans la classe d'Émile, le nombre d'intervenants externes ne permet pas cette disposition qui gêne les collègues qui exercent dans une organisation plus « traditionnelle », c'est pourquoi dès qu'Émile rentre en classe les élèves déplacent les tables très rapidement selon leur besoin et se mettent au travail.

Dans les classes de Danielle et d'Émile, les interactions sont non seulement nombreuses, grâce à une organisation du travail qui offre la possibilité d'interagir avec ses pairs mais elles sont également spontanées. De Marcellus (2009) insiste sur ce caractère « spontané » de l'échange qui serait un gage de la qualité de l'intérêt des élèves dans la participation aux activités proposées. Ce caractère « spontané » se démarque des méthodes « interrogatives » dans les approches « directives » dans lesquelles le maître évite les digressions et reste dans une forme de contrôle sur les échanges attendus. Par contre, comme le dit Perrenoud (2012, p. 105) « Les méthodes actives compliquent terriblement l'organisation du travail, perpétuellement recomposée et renégociée ». En effet, le temps didactique (Chopin, 2010) semble être découpé en fonction du résultat du travail des élèves et non pas en fonction du temps scolaire. Les échanges ne peuvent être prévus à l'avance, le maître doit alors faire preuve d'une grande capacité d'écoute, d'adaptation et de compréhension aux situations d'apprentissages en jeux ainsi qu'une bonne évaluation de la situation afin de répondre a minima à un rythme de progression. Les élèves sont donc plus impliqués et motivés au travail mais en contre-partie l'enseignant doit faire preuve d'une grande souplesse dans son organisation, car l'espace-temps de formation reste le même pour tous les enseignants de notre échantillon, c'est-à-dire qu'il s'inscrit dans un cycle d'étude de deux ans dont les programmes sont les trames qui définissent le cycle.

C'est pourquoi Danielle tout comme Émile ont choisi un modèle d'organisation du travail issu des approches plutôt dévolutives mais à certains moments de leur enseignement n'hésitent pas à varier leurs approches et à se situer dans une approche plutôt directive ; Émile le précise lorsqu'il se réfère au cadre de l'évaluation et des obligations qui en découlent. Ainsi lorsqu'il ressent le besoin d'avancer plus vite et de manière plus ciblée afin de répondre à ces attentes non négociables que sont le nombre d'évaluation significative, il varie ses approches pédagogiques afin de répondre à ces attentes. Danielle se réfère parfois au programme et dit « sentir » quand elle doit avancer un peu plus vite. Cette compétence confirme leur capacité à saisir les enjeux de l'apprentissage et à varier autant que possible et en fonction de la situation didactique choisie, l'organisation du travail en fonction des attentes projetées. De Mercelus (2009, p. 9) le développe ainsi :

La transmission des connaissances et le développement de l'autonomie intellectuelle de l'élève sont les deux des buts fondamentaux de l'école, et sont forcément complémentaires et interdépendants (l'autonomie ne pouvant grandir sans apports extérieurs, l'apprentissage ne pouvant avoir lieu sans activité du sujet), même s'ils sont aussi tendanciellement contradictoires. Les choix pratiques des enseignants dépendront forcément de la priorité donnée à tel moment à différents buts éducatifs poursuivis en parallèle. Transmettre des informations, "tenir" la classe (garder le contrôle autant cognitif qu'au niveau du comportement), respecter le programme ou simplement finir de présenter une idée avant la fin de l'heure peuvent militer en faveur d'une alternative. Par contre, faire raisonner et s'appropriier les savoirs, assurer la compréhension en profondeur, la motivation ou l'apprentissage du travail collectif motiveraient un choix opposé.

Ce que Marcelus (2009) nous précise ici indique que lorsque les enseignants cherchent à produire de l'attention et de l'instruction, ils ont tout intérêt à travailler de manière directive, car l'organisation ainsi déployée sera au service de ces objectifs. Lorsque au contraire l'intention pédagogique est située ailleurs comme le développement de l'autonomie, de la réflexivité et de l'engagement dans le travail alors les approches dévolutives sont préférables et plus fécondes à ce type d'attente. Nos deux enseignants semblent en cohérence avec ce constat et ils s'emploient à travailler et à organiser le travail de leurs élèves en fonction de leurs intentions pédagogiques. Nous pouvons mettre en lien ce constat avec le fait que Danielle et Émile ressentent peu d'empêchement dans leur travail et nous observons que si le travail produit par les enseignants est en cohérence avec les intentions premières alors les différentes tâches dévolues quelles qu'elles soient ne sont plus considérées comme un « travail empêchant » mais comme des tâches faisant partie du travail enseignant dans toutes ses dimensions.

Observer une classe travailler par groupes hétérogènes ou homogènes ne suffit pas à conclure que le mode déployé définit une pratique « dévolutive » et des méthodes actives. C'est plutôt la posture occupée par l'enseignant dans les différentes étapes de la leçon et notamment et plus précisément dans la manière dont il va gérer les interactions que s'exprime le fondement de ses pratiques pédagogiques. La séquence d'enseignement peut être construite de diverses manières : en travail par groupes, par « atelier problème », de manière plutôt collective et frontale et osciller avec du travail individuel par exemple. Ce qui différencie les pratiques de Danielle et d'Émile de leurs autres collègues (Amandine, Béatrice, Catherine et Fabienne) c'est leur façon toute particulière de réagir face aux interactions et face aux difficultés rencontrées des élèves. Vellas (2007) détaille ainsi la posture d'animation qui anime l'enseignant durant le déroulement des différentes étapes qui ont été minutieusement prévues (p. 72) :

A l'intérieur de chaque étape, le maître s'oblige à une écoute dite « flottante » et une animation « en miroir » qui consiste à repérer et renvoyer à un élève ou un sous-groupe (ou à tout le groupe) certains

gestes, actes, paroles, productions d'élèves susceptibles de faire avancer la construction de l'objet culturel en question. Il stimule et oriente l'activité mentale nécessaire à chacun.

Danielle et Émile offrent un espace de travail où les élèves se trompent régulièrement, cherchent et parfois n'y arrivent pas. Tous deux vont offrir aux élèves la possibilité de surmonter la ou les difficulté(s) par des ressources diverses et guidées par un questionnement métacognitif favorable à de nouvelles expériences et à d'autres apprentissages.

Voici comment Danielle s'exprime à propos de sa gestion du temps didactique :

Disons que, si je vois que quelque chose ne fonctionne pas, je ne vais pas passer à la suite sous prétexte qu'il faut absolument que je finisse ce que j'avais prévu. Je préfère prendre du temps, là je dis vraiment « prendre du temps » pas « perdre ». Prendre du temps pour faire ce qui est important. (l. 350-356-01)

Nous l'avons observée durant son enseignement, Danielle offre le temps de la réflexion et de la recherche. Elle ne va pas immédiatement guider les élèves vers la bonne réponse ou interroger de manière à ce que l'élève trouve inévitablement la réponse à sa difficulté. Au contraire, elle va le pousser à réfléchir par soi-même en se positionnant d'une manière « méta » et en interrogeant l'élève sur son blocage. Par contre, lors de certaines séquences d'enseignement, la posture change et Danielle prend en main et contrôle la vitesse de travail en orientant de manière frontale et participative les réponses des élèves afin de réguler l'avancement dans le travail (*Je sais très bien pour un certain sujet comment je vais y arriver et puis où il ne faut surtout pas amener les enfants parce qu'on va les perdre*). Que la pratique pédagogique soit active ou plutôt à l'œuvre dans des formes traditionnelles, elle n'en reste pas moins tout le temps « explicite », ce qui est un avantage de rendre l'apprentissage facilitant et cadré par des objectifs clairs et des tâches précises (Barrère, 2017).

Émile travaille dans cette même logique et voici ce qu'il en dit :

Moi je cherche vraiment l'implication des élèves dans le travail. C'est une des valeurs que j'aime beaucoup l'engagement. Et j'aime bien quand chacun peut entrer dans la tâche. Je vais essayer de regarder que tout le monde puisse démarrer. Que tout le monde puisse réfléchir (l. 533-535-02 et l. 546-02)

Il rajoute à propos de notions mathématiques :

Le théorème de Pythagore suivant comment on l'amène, il n'aura aucun sens. Mais après bon c'est quelque chose qui est plus pour le secondaire. Je suis peut-être moins expert là-dedans, mais peut-être si on arrive, on démontre aux élèves voilà le théorème de Pythagore on fait comme ça, vous me faites ça pour demain. Alors oui effectivement, ils vont le faire. Est-ce que c'est là que ça va prendre du sens ? Par contre si on les met en situation, qu'on cherche quand est-ce qu'on peut l'utiliser ? Est-ce qu'il y a des problèmes où on peut faire un lien avec ce théorème de Pythagore ? Et puis c'est là que je trouve que c'est intéressant, ça fait du sens quoi. (l. 651-658-02)

Émile cherche à ce que les élèves trouvent du sens dans le travail proposé et il valorise l'implication de ces derniers dans les tâches.

Émile et Danielle travaillent, comme tous les enseignants de notre échantillon, dans une classe dont la forme est l'unique mode et cadre de travail. La classe est organisée dans un système de cycle de deux ans, dont le temps d'apprentissage dévolu y est limité. Perrenoud (2000) définit comme « tension optimale » ce juste dosage entre contrainte et adaptation afin d'optimiser le temps de parcours de formation dans une organisation qui tient compte non seulement des besoins de l'élève mais également des conditions de l'organisation du travail dans laquelle il se trouve ainsi que de la relation pédagogique qui le soutient. C'est pourquoi, il est impossible pour nos enseignants d'organiser leur travail sans tenir compte de ce facteur temporel. Pourtant Danielle, tout comme Émile sont les deux enseignants de notre échantillon qui déclarent le plus « jouer » avec ce cadre prescriptif qui leur est imposé par l'organisation supérieure qui les régit c'est-à-dire leur direction d'établissement qui elle-même suit les directives de l'instruction publique dirigée par les politiques. L'organisation de l'école prescrit un certain nombre de règles telles que par exemple la grille horaire ou le cadre de l'évaluation. Émile tout comme Danielle évoluent en profitant au maximum de leur part d'autonomie face à ces contraintes et prescriptions. Ils organisent à l'interne de la classe et au niveau micro de l'organisation un espace assumé dans lequel les règles en fonction sont le reflet de ce qu'ils pensent savoir à leur propos (Capitanescu Benetti, 2007). Par exemple, Émile a décidé de ne pas donner de leçons à domicile. Il l'explique par le fait qu'il trouve ce travail inutile et plus « *épuisant que valorisant* » pour lui et ses élèves. Ainsi le travail de mémorisation est le seul travail que les élèves ont à faire à la maison lorsque cela est nécessaire :

Les devoirs, c'est énorme comme travail à gérer. Peut-être qu'on le sous-estime. Beaucoup de collègues qui se plaignent du temps et tout, bon ça m'arrive, j'ai commencé par ça dans la première partie de notre interview. Mais c'est vrai que le temps que prend le fait de préparer, de donner, d'expliquer, de mettre dans le sac, de récupérer, de courir après celui qui les a pas et tout, moi je trouvais que c'était presque plus épuisant que valorisant aussi bien pour les élèves que pour nous quoi. (l. 1380-1385-01)

Danielle laisse sa porte ouverte et ne différencie pas l'espace classe avec celui du corridor par exemple. Si les élèves veulent sortir travailler dans le couloir, ils peuvent le faire librement. Ces deux enseignants assument leurs décisions sans crainte. Tous deux nous ont précisé avoir informé les parents en début d'année de leurs intentions et de leurs organisations afin qu'ils ne soient pas surpris de leurs pratiques se situant à la marge de celles de leurs collègues.

Danielle, tout comme Émile, suivent et respectent « la grille horaire ». Mais à l'intérieur de leurs périodes d'enseignement, ils décident comme ils le souhaitent et en fonction de l'avancement du travail, d'offrir plus ou moins de temps à certaines disciplines et aux activités. Par exemple, Émile ne s'attache pas forcément à la grille horaire mais va plutôt suivre l'avancement des activités des élèves et s'adapter ensuite en fonction du temps restant et du travail à accomplir. Danielle travaille



souvent en ateliers qui sont organisés sur l'ensemble de la matinée, voire parfois sur une semaine. Ces deux enseignants tentent de créer une organisation dont la négociation des activités est rendue possible par une forme d'interaction tout à fait particulière qui augmente l'adhésion de ses acteurs (Perrenoud, 2012), ainsi parfois à la demande des élèves, une activité prévue peut être repensée et modifiée selon leurs besoins souvent liés au travail en cours. Ainsi en diversifiant les modes de gestion, ces deux enseignants usent de la part de liberté dans le champ du « choix des méthodes, de l'ordre des activités, de la grille-horaire, de l'aménagement de l'espace, de la nature des tâches et des groupements des élèves, de la pratique de différenciation pédagogique et de l'évaluation formative, du rapport avec les élèves, du contrat pédagogique et didactique et de la progression au cours de l'année scolaire » (*Ibid.* p. 104).

Émile s'exprime ci-dessous à propos de la gestion du temps d'apprentissage dévolu à certaines notions et des contraintes auxquelles il doit faire face :

Mais j'ai pas l'impression que cela gêne les parents parce qu'ils (les élèves) apprennent quelque chose en fait. Et tant qu'ils sont en train d'apprendre, qui va venir se plaindre ? Et c'est ça qui est important. Après des fois, on a des deadlines quand on apprend, des tests ou comme ça, peut-être qu' on a moins d'ouverture par rapport à ça. Mais une fois que c'est passé, on peut se permettre. Moi en début de séquence, ça va souvent un peu dans tous les sens. Puis après, on recadre peut-être un peu plus sur la fin parce que, on sait qu' il y aura une évaluation à ce moment-là. Il faut qu' on puisse arriver tous avec le bagage suffisant pour avoir au moins 4 à l'évaluation. (I.1012-1019-02).

Émile exprime son ressenti face à ses décisions et son organisation :

Mais moi je suis assez confiant par rapport à mon travail ; par rapport au travail que je propose. Je m'implique énormément dans ce que je fais. Ça me prend beaucoup de temps. Mais j'ai l'impression que c'est du travail de qualité. Et du coup, je ne suis pas trop angoissé par rapport au fait qu'ils vont s'en sortir. Voilà. Je sais que les objectifs qu'il faut, on les aura parcourus avant. (I.1031-1034-02).

Nous avons vu que nos deux enseignants prennent des libertés là où ils le peuvent. Toutefois ces décisions concernant leur organisation s'arrêtent là où le travail devient contrôlé : c'est le cas du nombre d'évaluations significatives que chaque enseignant est contraint de faire par discipline par exemple. Danielle et Émile ne peuvent pas s'affranchir de cette obligation, ce qui les oblige à suivre cette prescription (Capitanescu Benedetti, 2007). Comme le souligne Maulini (2007), le travail de l'enseignant est « moitié organisé, moitié organisant » (p. 124). En effet, le travail de l'enseignant est soumis à un certain nombre de « contraintes et d'injonctions qui préstructurent son action » (Gather Thurler, 2007, p. 7). Nous profitons de rappeler cet aspect du travail même si nos données et nos questions n'ont pas orienté plus en profondeur la part du travail prescrit. Nous souhaitons toutefois simplement noter que nos deux enseignants possèdent et jouissent de leur part d'autonomie qui leur permet de penser leur organisation d'une manière cohérente, c'est ce que

Jobert (1999) définit comme « l'intelligence au travail » (p. 455). Nous concluons sur le fait que nos deux enseignants travaillent dans une logique de production d'un travail cohérent au regard de ce qu'ils cherchent à produire : tout d'abord de la cohésion sociale puis de l'autonomie à des fins d'apprentissage. Leur organisation issue d'une approche plutôt dévolutive répond de manière générale à leurs conceptions pédagogiques. Ces deux enseignants se déclarent peu empêchés dans l'exercice de leur travail quotidien.

### **8.3. Béatrice et Catherine : des empêchements déclarés aux empêchements ressentis**

Béatrice et Catherine sont les deux dernières enseignantes de notre échantillonnage. Ce sont les catégorisations apparues comme prégnantes dans notre analyse inter-cas qui ont orienté ce découpage singulier de présenter l'analyse deux par deux. Ainsi nous constatons que sur un axe représentant les empêchements [de très peu d'empêchement (Danielle et Émile) à de nombreux empêchements déclarés (Amandine et Fabienne)], Béatrice et Catherine se trouvent toutes deux au centre de notre « évaluation », c'est pourquoi nous souhaitons développer dans un même chapitre leur conception de l'enseignement et de l'apprentissage et leur organisation du travail qui pourtant diffèrent quelque peu l'une de l'autre.

Béatrice et Catherine se distinguent de leurs collègues par la manière dont elles déclarent leurs empêchements ainsi que de la manière dont elles les ressentent : nous verrons comment grâce au rapport qu'elles entretiennent avec le « travail réel », ces enseignantes déclarent rencontrer des empêchements mais ne se sentent pas très atteintes par ceux-ci.

Nous allons montrer comment et en quoi leur rapport à l'idéal de métier permet de pondérer les empêchements ressentis et comment elles travaillent à créer une organisation cohérente avec la manière dont elles conçoivent l'enseignement.

Nous commencerons par développer leur posture face aux empêchements ressentis et le travail qu'elles déploient pour y répondre, puis nous définirons les particularités de leur organisation du travail scolaire afin de mieux saisir en quoi il conditionne leur action.

### 8.3.1. Des règles et des décisions imposées et assumées

Béatrice, tout comme Danielle et Émile, travaille à instaurer des règles de fonctionnement claires dès le début du cycle. Par contre, et tout comme Catherine, elle les impose et ne les négocie pas :

Oui. Et bien, il y a tout une méthodologie que j'utilise en classe déjà même depuis la 3<sup>e</sup> année parce que vraiment avec ma collègue, on réfléchit sur 2 ans, on dit toujours auparavant qu'on est sur 2 ans. La 3<sup>e</sup> année on la prend vraiment pour tout ce qui est le vivre ensemble, voilà parce qu'on sait que les apprentissages en 4<sup>e</sup> année seront plus importants et que là il faut qu'ils soient disponibles et puis que le « vivre ensemble » il doit être dans la cohésion du groupe et tout ça, on doit plus y passer du temps en fait. Sinon on n'avance pas, mais si on se sert les coudes avec nos faiblesses et nos forces, et bien on y arrive. (l. 838-844-01)

Catherine dicte les règles de conduite et précise qu'elle doit souvent les rappeler, car les enfants testent les limites:

C'est moi qui décide, exactement. Alors, je ne sais pas, mais c'est probable. Ça revient, on le sait bien, les enfants à la maison, c'est pareil, ils réessaient cycliquement à nous retester pour voir nos limites. (l.622-624-01)

Béatrice travaille à faire respecter les règles et pense qu'elles sont un préalable nécessaire pour pouvoir ensuite les faire travailler par groupes :

Ça m'a un peu agacée parce que je trouve qu'on arrive maintenant à Noël, enfin voilà on répète tout le temps les mêmes choses. Non, mais j'étais un peu agacée quand même, que voilà, que ça montre très vite, d'ailleurs j'ai dû, au niveau de la gestion de classe, reprendre, dire qu'il y avait trop de bruit, enfin voilà ils savent comment fonctionne un tournus pour qu'il soit efficace. On ne peut pas travailler dans le bruit, il y a des enfants qui se concentrent, enfin voilà il y en a qui ont besoin de travailler. Et ces tournus-là normalement ils doivent pouvoir se faire sans que j'aie besoin de venir. Et menacer un groupe carrément de retourner à sa place parce qu'il n'arrive pas à respecter les règles. Donc, c'est vrai que là ça m'a un peu agacée parce que j'aurais voulu que tout le monde passe en fait. (l. 1450-1459-01)

C'est pourquoi lorsque les règles ne sont pas respectées et que Béatrice doit travailler à réguler les comportements au lieu de réguler les apprentissages, elle se sent empêchée de faire ce qu'elle avait prévu de faire : elle est ainsi obligée de travailler à faire respecter les règles et les rappeler au lieu de s'occuper à réguler l'avancement dans le travail.

Catherine impose des règles mais contrairement à Béatrice, elle régule moins souvent les comportements qui débordent ou qui ne respectent pas le cadre demandé. Très souvent, elle propose une explication qui est liée à ce qu'elle observe des enfants et de ce qu'elle se représente comme une explication et une conséquence logique à leurs débordements (*Eh bien oui, il y a des moments où les enfants sont fatigués, ça se passe peut-être pas aussi idéalement bien que ce vous aviez prévu peut-*

*être un peu plus calme, peut-être qu'ils auraient été... il y aurait eu un échange un peu plus facile*). Elle dit d'ailleurs de cela : « *C'est le métier !* ». Et l'explique ainsi :

Parce que si je ne me focalise que sur le bruit, d'abord, ça m'énerve. Et puis, deuxièmement, vous faites que de la discipline et puis, on interrompt toujours tout. Puis, c'est à mon avis, ça ne va pas arranger forcément la chose. Alors de temps en temps qu'ils s'écoutent quand il y en a un qui parle, oui là, vous êtes obligée de recadrer, mais dans l'ensemble, j'ai trouvé que c'était plus riche de les avoir un peu bruyants et de les laisser réfléchir et de... là puis c'est l'après-midi, c'est normal. (L836-841-01)

Cette conception que Catherine a construite de la manière de fonctionner des enfants fait qu'elle accepte un certain seuil de perturbation dans la classe et que cela ne l'empêche pas de travailler :

Et puis les enfants qui bougent et puis qui sont un peu agités, et bien c'est normal, ma foi, on ne peut pas en faire des petits robots formatés et qui ne bougent pas et puis, au moins, ils s'exprimaient. (L869-871-01)

Catherine accepte certains comportements également en fonction de la discipline qui est étudiée (ici la géographie), car elle pense que si les interactions sont plus nombreuses et sollicitées par le travail en cours, elle sont donc plus présentes :

Peut-être que si c'est du genre un dossier d'opération ou quelque chose de très cadré, peut-être qu'ils seraient silencieux, ils le feraient plus lentement, mais il y aurait moins d'agitation comme ça. Mais voilà quand il y a un échange, on lève la main, il y a un élève qui doit passer, l'autre il n'écoute pas, il loupe la consigne. Je pense qu'il y a plus dans ce genre de branche aussi parce qu'il y a plus d'échange. [...]. Je pense que j'ai pas mis les maths l'après-midi, c'est pas pour rien. (L176-180-02 & 194-02).

La manière dont Catherine conçoit son enseignement et le rôle de chacun font qu'elle impose les règles de conduite dans la classe mais également que celles-ci restent souples, car elle pense que les enfants n'arrivent pas parfois à se concentrer et sont fatigués. Lorsqu'elle précise que « *c'est le métier* », elle nous indique que sa connaissance du métier fait qu'elle part du principe et par expérience que les enfants ne peuvent pas se concentrer plus que ça, Parfois elle décide d'interrompre l'activité, d'autres fois elle l'a menée jusqu'au bout malgré le manque de concentration perçu chez ses élèves. Ainsi Catherine ne se sent pas forcément « empêchée » d'agir, d'ailleurs elle le précise ainsi lorsqu'elle se réfère à un empêchement qu'elle m'avait signalé à propos d'un élève qui ne se mettait pas au travail : « *Oui, c'est quand même un empêchement, mais je dirai que c'est... Ouais, c'est plus moi. Je pense que ce n'est pas si grave que ça. Ça ne m'a pas vraiment foncièrement empêchée de faire une tâche, ça l'a simplement un peu décalée dans le temps* ». Catherine travaille à « avoir l'attention de ses élèves », mais elle n'est pas dans l'attente « d'élèves modèles et idéaux » (*on ne peut pas en faire des petits robots formatés et qui ne bougent pas*). Ainsi elle explique comprendre les comportements de ses élèves et semble s'accommoder des limites de ce qu'elle peut obtenir en classe. C'est pourquoi nous avançons que le rapport qu'elle entretient avec le « monde réel » diminue l'écart qui pourrait être

ressenti entre un idéal de travail inatteignable et une réalité ancrée à son opposé. Catherine, contrairement à Amandine par exemple, semble, au travers de ses propos sur les enfants et la vision qu'elle a construite de cette réalité de l'enfance, consciente de cette impossibilité. Elle ressent dès lors les empêchements moins comme des obstacles difficiles ou douloureux à vivre que comme des aléas qui font partie « du métier » auxquels elle s'attend.

Béatrice a également une posture qui lui permet de ne pas se sentir sans cesse « empêchée » dans son travail. Ce n'est pas tant son rapport au réel qui la différencie, comme sa collègue Catherine, mais plutôt la cohérence dont elle fait preuve entre ce qu'elle dit être et les attentes qu'elle pose envers les élèves ainsi qu' envers ses collègues dans le travail. Cet alignement la « protège » d'un trop grand écart entre un travail idéal et une réalité qui pourrait la malmenager. Voyons comment.

Béatrice se définit comme quelqu'un de « rigoureux » et de « contrôlant » (« *Moi je suis quelqu'un qui est contrôlant* »). C'est pourquoi elle s'assure auprès de sa collègue que leur collaboration se passe au mieux :

D'ailleurs je m'assure toujours auprès de ma collègue de ne pas trop l'être avec elle, parce que ça peut aussi être très inconfortable de travailler avec quelqu'un comme... Je le sais, mais les exigences, je me les mets à moi, mais, en même temps, je sais que ça peut avoir une... Enfin, c'est, c'est...on me l'a déjà dit que c'est pas facile ! De travailler, enfin de collaborer avec quelqu'un qui ; ça, c'était en tant que stagiaire, quand j'étais étudiante à la Hep. (l. 282-286-02)

Ce qui fait que, voilà, j'essaie toujours d'être, d'être bienveillante avec ma collègue et puis de me dire « lâche ! » Là il faut que j'apprenne à... Il faut que tu lâches ! Tu ne peux pas sur la moitié du temps tout maîtriser, tout contrôler... et voilà, faire confiance, et puis voilà. Mais c'est vrai que j'ai toujours voilà. C'est dans ma nature. (l. 300-303-02)

Ces extraits d'entretien sont centrés sur son rapport à sa collègue mais Béatrice finit par faire un lien avec sa posture dans le travail en général et avec ses élèves en particulier. Elle explique qu'une rencontre avec une inspectrice de l'enseignement spécialisé l'avait marquée, car elle lui avait dit ceci : « *Il faut toujours veiller à trouver le juste équilibre entre exigence et bienveillance* ». Béatrice rajoute que par la suite une praticienne formatrice chez qui elle était en formation l'avait également marquée en rajoutant cette nuance :

« Mais vous avez le droit d'être exigeante, mais restez dans la bienveillance. » Donc c'est toujours ça. Et je pense que cette phrase, elle correspond exactement à ce que je recherche en fait. Et puis cette Prafo (praticienne formatrice) à l'époque où j'étais stagiaire m'avait dit : « N'hésitez pas à être plus exigeante, parce que les enfants en fait, là, ce que vous leur demandez, ils savent très bien le faire. Et ils ne le font pas bien. Ils peuvent faire mieux que ça. Moi je connais mes élèves. Vous, vous ne les connaissez pas, vous avez pas tout le, voilà. Mais vous pouvez leur en demander plus. » (l. 455-465-02)

Béatrice nourrit une relation pédagogique bienveillante et respectueuse de ses élèves. Cette posture que nous avons déjà qualifiée comme « l'éthique du care » (Virat, 2014) est présente chez Béatrice, mais elle est également capable lorsqu'elle le juge nécessaire, d'être exigeante dans ses demandes. C'est pourquoi, lorsqu'elle se sent obligée de réguler des comportements qu'elle juge inadéquats de la part de ses élèves, ceux-ci obéissent et Béatrice obtient ce qu'elle cherche à produire, c'est-à-dire de l'attention ou plus d'autonomie dans la gestion de leur travail lorsque les élèves sont en travail de groupe. Sa manière de réguler le groupe, d'être cohérente et constante dans ses attentes, montre aux élèves une compétence dans l'organisation des interactions et du travail qui lui donne autorité auprès de ses élèves. Ils obéissent à ses attentes sans qu'elle doive sans cesse à nouveau réguler les comportements. C'est pourquoi nous observons que les empêchements sont présents mais non pas envahissants dans le quotidien de Béatrice. Elle dit d'ailleurs qu'en vacances elle va très vite s'ennuyer de son travail [*En vacances, voilà, je vais pouvoir profiter des deux premières semaines, puis après je vais vite m'ennuyer de mon travail. (Rires)*], ce qui est un signe de son plaisir et de contentement à son égard.

En résumé, Béatrice et Catherine imposent des règles de conduites aux élèves. Celles-ci ne sont pas co-construites avec les élèves ni négociées. Mais alors que Béatrice travaille à les faire respecter, Catherine accepte parfois de les enfreindre ou de s'en éloigner et considère cela comme étant normal. Béatrice estimant que c'est un préalable nécessaire à l'organisation du travail (que nous allons développer ci-après) reste constante envers ses attentes comportementales et exige leur respect de la part de ses élèves. Catherine différant dans la conception qu'elle a du travail scolaire et de l'apprentissage accepte que les règles soient transgressées et adapte ses exigences en fonction de la discipline enseignée et du moment de travail qu'elle reconsidère toujours à la lumière de ce qu'elle perçoit dans l'attitude et le comportement de ses élèves. Ainsi alors que toutes deux déclarent ressentir des empêchements, elles les mettent à distance grâce au rapport qu'elles entretiennent avec la réalité du fonctionnement de leur classe et la manière dont elles la pensent et la perçoivent. L'écart entre un travail idéalisé et le travail réel est amoindri, car elles acceptent de travailler avec des élèves qui sont « imparfaits » (« *ce ne sont pas des robots formatés qui ne bougent pas* ») et acceptent de mettre au centre de leur propre travail des tâches telles que la régulation des comportements ou des écarts divers de conduite de la part de leurs élèves. Ces deux enseignantes mettent à distance les empêchements « déclarés », car elles ne les *ressentent* pas comme empêchant. Le travail empêché est avant tout un travail *ressenti* comme empêché.

### 8.3.2. Un travail d'organisation ajusté

Béatrice varie son mode de travail entre une approche dévolutive et directive. Ses attentes, en fonction de son organisation du travail, ne sont alors pas les mêmes. Lorsqu'elle « dirige » la classe dans un mode « instructif », elle attend de ses élèves qu'ils soient attentifs et qu'ils écoutent ses demandes et ses décisions. C'est pourquoi lorsqu'elle désigne son premier empêchement, il s'agit du moment où les élèves sont dans le corridor et qu'elle s'aperçoit qu'ils sont occupés à observer ce qui se passe dans la classe d'à côté plutôt que d'obéir, elle se déclare empêchée.

Oui bien démarrer, c'est toutes des petites choses qu'on met en place qui sont importantes et le fait que ben voilà elle (la collègue d'à côté), elle est encore en train de discuter sous le palier : « Na na na » et il y a encore des élèves. Ils sont dans le couloir où nous on est censé passer, partir enfin voilà donc, c'est vrai que... Et on voit que les enfants sont très vites happés par ce qui se passe donc, c'est très difficile de les avoir en colonne et avoir leur attention si ça bouge encore dans les vestiaires-là, enfin voilà quoi.  
(l. 515-520- 01)

Béatrice réagit et demande aux élèves de l'attention. Elle souhaite leur rappeler les règles de conduite attendues lors des déplacements dans l'établissement pour ne pas déranger les autres classes. Elle les appelle en levant la voix et obtient finalement leur écoute. L'empêchement est présent et elle le signale : elle est empêchée de leur rappeler des règles de conduites attendues lors des déplacements parce qu'elle doit produire d'abord de l'attention afin de rappeler les règles de conduite ! Béatrice signale cet empêchement mais semble plus agacée par le fait que les collègues soient encore en train de discuter sur le palier après la sonnerie que par le fait qu'elle doive réguler l'attention de ses élèves. Travailler à réguler l'attention lui semble « normal » ou faisant partie de son travail, mais être « dérangée » par le fait que ses collègues ne respectent pas l'horaire la contrarie, car cela impacte son propre travail. L'empêchement ressenti dépend donc de ce que l'on attend dans une forme d'« idéal » de la représentation que l'on construit sur « la manière dont le monde doit fonctionner » et ce que l'on en attend et non pas sur l'événement en soi qui en fonction du contexte ne porte pas la même résonance.

Voyons maintenant un exemple où ses attentes se situent à un autre endroit. Béatrice apprécie de mettre les élèves en travaux par groupes. Son organisation est très ritualisée et elle veille à ce que les élèves saisissent les enjeux de ces rituels. Pour Béatrice, les rituels sont des indicateurs qui lui permettent de contrôler que les élèves sont « opérationnels » et qu'elle peut lâcher le contrôle de tous et déléguer le pouvoir afin de se rendre disponible pour des tâches différentes, telles que la supervision du travail des différents groupes ou le soutien aux élèves à besoins particuliers. Dans ces moments de travaux de groupe, son attente porte plus sur « l'autonomie » des élèves. Elle s'attend à ce qu'ils soient capables de prendre des décisions en groupe sans qu'elle doive intervenir. Ce n'est donc plus l'attention de tous qui est attendue mais l'engagement et la prise de décision dans le travail. Voici comment Béatrice explique l'importance des rituels dans son organisation :

Parce que les enfants de cet âge-là, ils ont besoin d'avoir des choses qui se répètent tout le temps et puis pour la gestion de nos classes en fait, et le cadre. Ça permet de poser le cadre, je dirais qu'il ne change pas, ils savent comment ça fonctionne et ça les rassure. Et si vous êtes tout le temps en train de changer, ils ne savent pas, c'est le flou, ils partent dans tous les sens, avec des rituels j'en ai plusieurs dans la journée. [...]. Donc, c'est vrai que ben là vous avez pas pu voir celui que je mets en place pour après la récréation parce qu'il y a la stagiaire, mais vous le verrez demain. C'est le rituel du chaud doudou, les enfants sont très attachés à ce rituel du chaud doudou après la récré. C'est un moment, on se pose dans la classe et on essaie de revenir à soi pour se mettre au travail et pouvoir de nouveau entrer dans l'activité suivante. Donc, moi il y a des rituels...(l. 551-560-01)

Voilà, l'enseignement oui que j'ai, ma gestion de classe c'est très ritualisé, oui. (l.575-01)

Les rituels permettent à Béatrice de ne pas sans cesse répéter les attentes de l'organisation et cela permet aux élèves de prendre la responsabilité de certaines interactions. L'attente de Béatrice ici porte sur l'autonomie des élèves dans le travail. Ainsi la nature des empêchements diffèrent en fonction du type d'organisation du travail : lorsque le travail est plutôt dévolutif, l'attente porte sur l'autonomie et lorsque le travail est plutôt directif et instructionnel, l'attente porte sur l'attention et l'écoute. Dans l'extrait suivant, Béatrice l'explique en précisant qu'elle cherche une forme « d'efficacité ». Elle souhaiterait ne pas avoir à sans cesse organiser le travail, mais s'attend à ce que les élèves le fassent d'eux-mêmes afin qu'elle puisse s'occuper à d'autres tâches :

Voilà je cherche à mettre les rituels en place et que ça tourne. Et là, c'est vrai que c'est pour gagner en efficacité quand on arrive dans ces notions-là ... enfin, vous voyez je pourrais dire que oui c'est un empêchement de tout le temps redemander ... ça prend trop de temps si j'avais pas besoin de... Et d'ailleurs à un moment donné, je me suis même moi dispersée puisque je savais plus qui devait faire quoi. Alors que normalement, enfin dans ma tête c'est très clair comme le ... (l. 1500-1505-01)

Pour Catherine, l'organisation du travail reste essentiellement directive. Elle oscille entre un enseignement frontal, interrogatif et des moments où les élèves travaillent seuls avec leur fiche à leur place. Parfois, occasionnellement ils peuvent travailler par deux. C'est pourquoi lorsque Catherine s'exprime sur sa manière de gérer le démarrage de la leçon et l'empêchement ressenti, elle dit d'elle qu'elle est « *psychorigide* ». Ce terme désigne le fait qu'elle souhaite que cela soit fait selon la manière dont elle a décidé de mener le travail et pas autrement :

Ben que je puisse démarrer là. Quand je l'ai prévu (rires). Mais peut-être parce que je suis un peu psychorigide dans mes trucs que j'ai prévus, préparés. Et puis, bien voilà, j'aimerais que ça marche comme ça. Donc c'est au niveau organisation. Mais, mais c'est... Il aurait... Il y aurait eu le même événement avec la stagiaire, je lui aurais dit : « Mais t'inquiète pas, ce n'est pas grave. » (Rires). (l.155-159-01)

Catherine aurait souhaité commencer la leçon et se trouve à devoir capter l'attention de tous et attendre que les derniers enfants soient prêts à démarrer. Ce moment suspendu, où il ne se passe



pas grand chose mais où elle est tout de même occupée à vérifier que tous soient prêts, Catherine l'a désigné comme un empêchement mais elle a également précisé qu'elle a pu finalement faire ce qu'elle voulait faire mais que le travail a juste été « différé » dans le temps. Elle ne ressent donc pas cet événement comme empêchant, mais plutôt comme contrariant. Catherine demande à ses élèves de déposer les devoirs à leur arrivée en classe. Elle dit de ce rituel : « *Ouais, ça ne marche pas toujours très bien* ». Son organisation du travail fait qu'elle s'attend à ce qu'elle rencontre un décalage entre le moment où certains sont prêts et d'autres pas. Voici comment elle l'exprime :

Voilà, on aimerait toujours commencer tout de suite et je dis à ma stagiaire : mais laisse-les finir (rires) ça sert à rien de commencer. Et c'est vrai que quand on a nous devant la classe on se dit : « Bon ben ça y est moi je suis prête, je suis au taquet puis j'aimerais bien que ça démarre ». Et bien, il faut le temps qu'ils se mettent en route, qu'ils posent leur truc, ils babillent un coup. Lui, il fait son truc, l'autre il fait sa date, mais il se souvient plus de mardi, donc il doit retourner les étiquettes, l'autre il lit ses questions, enfin finalement la troisième pile il pose la fiche de conjugaison enfin, il y a beaucoup de choses quand même, ça fait beaucoup de mouvements. Et, mais dans l'ensemble ils sont plus ou moins quand même, oui ils sont habitués de le faire, mais ils oublient par moment. On a un ou deux qui oublient. (L310-318-02)

On aimerait toujours que ça aille plus vite, mais bon (rires). (L331-02)

Catherine pense que cela ne sert à rien de bousculer les enfants, car c'est dans leur nature que de faire les choses de cette manière. Elle ne s'attend pas à ce que cela se passe autrement, même si elle avoue parfois se sentir inconfortable avec le fait de devoir attendre que le travail démarre :

Et en plus moi je dis toujours à Estelle (la stagiaire), mais ça ne fait rien, il faut, il vaut mieux qu'ils aient le temps de poser, de faire leur truc tranquille et puis après (rires). Puis nous quand on est derrière, c'est peut-être angoissant d'attendre et d'attendre que ça se fasse, on est là devant et puis... On attend finalement. Voilà peut-être que ce moment d'inactivité ça, ça déstabilise un peu ... (L343-347-02)

C'est, et bien je veux dire après c'est pas des automates, c'est des enfants, je veux dire on ne peut pas. Et une fois il y a la neige ils sont surexcités, ils ne vont pas écouter, une fois ça passe comme une lettre à la poste, ils sont tout calmes, ils vous écoutent, on ne peut jamais savoir à l'avance, il faut s'adapter et et voilà. (L519-522-02)

C'est des enfants. Ce n'est pas des automates, on ne peut pas, on ne peut pas les diriger ou, enfin, ou est-ce que ça sert à quelque chose de leur hurler dessus ? J'ai pas l'impression que ça change quelque chose... (L1191-1193-02)

Catherine exprime le fait que l'enseignement frontal correspond à ses attentes de travail, car elle a tenté de fonctionner autrement avec « un plan de travail » mais cela ne lui a pas convenu :

Moi je me dis il vaut mieux commencer tous ensemble et pas leur dire ben voilà vous avez votre plan, débutez, débrouillez-vous parce que, il y a la moitié qui ne saurait peut-être pas le faire, l'autre moitié qui font rien. Il y avait l'époque où c'était plan de travail, puis on les lançait et puis je me suis rendu

compte que il y a des enfants en une journée des fois ils faisaient rien, rien. Même en une semaine ils faisaient une activité. (1.387-392-02)

Alors que le fait de faire ensemble, il y en a de ce moment frontal, un moment exercice, un moment de mise en commun puis après tac tout le monde fait et du coup, tout le monde avance à peu près quand même ensemble. (1.398-400-02)

Pour gérer la différence de rapidité dans le travail des élèves, Catherine a prévu du travail supplémentaire pour les élèves les plus rapides :

Si vraiment il y en a qui ont tout fini, soit ils lisent un peu, soit moi j'ai un classeur devant, je leur donne et puis ils avancent, ils font des trucs pour expert, et puis voilà. Ils vont avancer là-dedans, mais voilà c'est vrai qu'on peut jamais avoir, enfin, demandé au plus lent de faire la même quantité que les plus rapides, il y en a qui arriveront pas, il y en a qui arriveront pas et puis c'est tout. C'est pas grave. (1.415-420-02)

L'organisation du travail de Catherine correspond à la conception qu'elle a de l'enseignement et de l'apprentissage. Les difficultés, que Catherine rencontre et décrit, comme les différences de rythme de travail, la fatigue des élèves ou leur moment d'inattention font partie du « *métier* » pour cette enseignante. Catherine au travers de ses propos exprime une capacité à accepter certaines limites dans le travail, comme par exemple ne pas toujours terminer ce qui avait été prévu de faire en fonction de ce qu'elle observe de ses élèves et du contexte, car les enfants ne sont pas des « *machines* » et qu'elle a le loisir d'adapter ce qui est à faire (*Et bien, qu'est-ce que je vais faire, je ne vais pas leur hurler dessus... Voilà ça rentre plus, ou ils ont plus l'énergie à... voilà c'est pas tragique, on n'a pas non plus un programme strict, on ne doit pas faire toute la brochure, c'est quand même assez libre*). Son « idéal de travail » est proche de la réalité qu'elle semble vivre au quotidien avec sa classe. Son rapport aux élèves, à ce qu'ils sont, semble s'ancrer dans la réalité des échanges vécus et semble combler Catherine dans ses attentes. Cette enseignante craint le moment de la retraite qui va l'empêcher d'être au contact des enfants au quotidien, ce qu'elle dit particulièrement apprécier dans l'exercice de son métier.

Pour Béatrice, tout comme pour Catherine, le capacité à prendre une certaine distance avec les empêchements vécus semble résider dans un certain ajustement entre un « idéal de travail » et le « monde réel » telle qu'elles le conçoivent. Pour Béatrice, le fait de contraindre ses élèves à certains minima exigés fait partie des convictions qu'elle a construites sur le rôle qu'elle occupe et celui de ses élèves de le supporter et de s'y résoudre. Pour Catherine, le fait d'assumer que ses élèves ne peuvent pas entièrement satisfaire à des éventuelles attentes « d'enfants parfaits » lui permet également de ne pas se sentir sans cesse empêchée dans son travail. Leur organisation, qu'elle soit dévolutive ou directive, est en cohérence avec leurs intentions pédagogiques, ce qui leur permet de mettre à distance le travail ressenti comme empêché.

## 8.4. Du rapport au prescrit et de son impact sur les empêchements ressentis

Tous nos enseignants ont relevé les tâches administratives comme étant un empêchement dans leur travail. C'est pourquoi nous souhaitons aborder quelques prescriptions institutionnelles et développer ce que nos enseignants disent à leur propos. Nous commencerons par montrer quelle partie du travail est ressentie comme empêchée puis nous évoquerons comment la part de l'organisation de l'école conditionne une part de l'organisation du travail de l'enseignant.

### 8.4.1. Une marge de liberté ressentie comme entravée

Amandine, mais également Catherine et Émile dénoncent les tâches administratives comme empêchant une forme de spontanéité dans les décisions de leur organisation dans le travail. Amandine déplore le fait qu'elle ne puisse plus sortir travailler hors de l'école aussi spontanément qu'avant et évoque que parfois il lui est arrivé d'outrepasser la prescription :

Et puis il y a tout le côté administratif. Et ce côté administratif, je mets ça dans un « mot » administratif, mais ça peut être plein de choses, mais il devient de plus en plus conséquent. Entre les réunions, les réseaux, les feuilles à demander, les choses à, les formulaires sur internet. Plus rien n'est spontané en fait. (l. 382-386-02)

On se dit : « Of, oh, mais non, puis et non, j'ai pas envie... Finalement, donc, on va faire ça à l'école, en classe. » Et puis, c'est très dommage parce qu'en fait, il y a plein de choses qui s'apprennent beaucoup mieux sur le terrain, mais, mais ça devient tellement compliqué pour avoir des autorisations, pour faire des choses, il faudrait je sais pas deux, trois accords. En fait, selon la loi, en infantine, il faudrait un accompagnant pour six à sept élèves pour sortir. Ce qui est énorme. Et les gens ne sont pas disponibles. Non seulement il y a la disponibilité, mais ils ne sont pas payés. Donc moi, je me vois mal aller demander à des amis de manquer leur travail pour venir m'accompagner et ne pas être payés, c'est sur leur jour de congé. Donc, ça va une fois par année pour une course d'école, mais le reste du temps, ouais c'est difficile. Donc, ça aussi alors, ou alors, on passe par-dessus la loi, ça m'est déjà arrivé (rires). On va se promener en forêt seule avec les élèves, mais... [...]. On sait que s'il arrive quelque chose, ben on est responsable. Donc, euh c'est un risque. Voilà. Ou alors, on y va avec des élèves qui sont sages, pas trop turbulents. Par exemple, là, avec ces élèves-là, j'irai pas parce que je prendrais pas ce risque-là. (l. 1217-1241-03)

Catherine abonde dans ce sens mais pondère ce travail administratif en rappelant que le travail enseignant a quand même beaucoup de privilèges et qu'elle se sent encore très libre de décider de

faire ce qu'elle souhaite dans sa classe. Catherine évoque également l'empêchement de sortir travailler hors de la classe comme par exemple aller visiter le Temple du village :

Voilà. Puis ça, on a tellement râlé parce qu'on a dit : « Maintenant, il n'y a plus de spontanéité ». Il fait beau, vous y allez, il fait moche, vous restez dedans. Et puis, ce qui est quand même à pied, vous êtes capable de gérer votre classe depuis ici jusqu'à la gym. Donc, jusqu'au Temple, vous êtes capable de la gérer aussi. (l.1533-1536-01)

Ah des fois ça nous empêche, et des fois on le fait quand même, mais on se dit, on est un peu découragé. On est un peu découragé puis on se dit on va encore faire cette demande. (l.942-944-02)

On a tellement de liberté, on est seuls maîtres à bord, enfin il y a pas beaucoup de métiers où on a autant de liberté. Vous êtes, vous travaillez avec des gens, mais chacun est son propre gérant finalement dans sa classe. (l.1002-1004-02)

Émile explique que les aspects administratifs compliquent l'organisation du travail notamment lorsque le maître souhaite organiser une sortie, il avoue qu' en période de fatigue ou de surcharge, ces tâches administratives l'empêcheront de faire autant de sorties que ce qu'il souhaiterait :

Ouais, tout devient un peu plus compliqué. Tout devient... En fait, il faut justifier parce que ben maintenant quand on fait une sortie, ce n'est plus la même sortie qu'il y a 30 ans, où on prenait ses élèves et on allait dehors (l.1894-1896-01)

Aujourd'hui il faut faire une demande, il faut qu'elle soit acceptée, il faut avoir un accompagnant, si on prend un bus on doit payer. C'est sûr, il y a des contraintes, mais en même temps, elles sont un peu pour tout le monde, et puis voilà. (l.1894-1896-01)

Alors, puis après ben je suis conscient que suivant les périodes, des fois il y a beaucoup de choses, et puis et bien ma foi si c'est trop contraignant c'est peut-être dommage pour les élèves, mais on fera peut-être pas trois sorties comme on a l'habitude de faire, mais on n'en fera peut-être une, parce que ma foi, on n'a peut-être plus l'énergie pour ça. (l. 1910-1914-01)

Fabienne lorsqu'elle évoque les prescriptions, se réfère surtout à celles qui ne sont pas suivies par sa direction. Le fait que qu'elle ne reçoive pas les heures de décharges prévues par la loi, l'empêche de se reposer. Nous avons vu que c'était un élément primordial pour Fabienne qui travaille à ne plus subir ses empêchements du passé lorsqu'elle a été confrontée au burnout. Elle souhaite donc tout mettre en œuvre pour se protéger de nouvelles difficultés se sachant peu soutenue par son contexte professionnel :

Alors maintenant c'est pas moi qui suis en détresse, mais j'ai quand même été en burnout, donc maintenant quand ils savent que, il y a des choses qui sont prévues dans la loi, comme les maîtresses qui travaillent à 100 %, d'avoir leur période de décharge. Et que tu demandes si c'était ok, on t'annonce en conférence de rentrée qu'ils ont pas trouvé de solutions, bon il y a eu des recours, ils ont beaucoup travaillé cet été, ok ça je peux le comprendre. Mais que le directeur compensera ces périodes d'une certaine façon soit financièrement ou soit nous donnera un jour de congé après six semaines. Donc on

vient de commencer la septième. Donc moi j'avais écrit à ma doyenne après deux semaines, c'est-à-dire (silence) c'est-à-dire le 7 septembre. Là, elle ne m'a pas répondu. (l. 225-233-01). L'année passée je l'avais eue et cette année, ils ne l'ont pas mise en place. (l.297-01)

Danielle quant à elle, se réfère aux procédures d'évaluations et évoque avec regret qu'elle doive suivre ces obligations. Danielle, comme nous l'avons déjà évoqué, se définit comme étant quelqu'un de particulièrement sensible aux problématiques liées aux élèves à besoins particuliers. Elle met beaucoup d'énergie en œuvre dans sa classe pour accueillir les élèves en grande difficulté et plusieurs des propositions qu'elle fait dans ce sens lui sont refusées. Danielle est empêchée d'individualiser le programme, car les parents ne l'ont pas autorisé. Il en est de même pour les évaluations qu'elle est obligée de lui imposer alors que cet élève (nouvellement arrivé dans sa classe et redoublant son année) ne fait que des notes très insuffisantes :

Alors, moi j'ai demandé, enfin j'ai proposé à ce qu'il vienne, qu'il reste avec moi en classe pour faire les leçons. Ça m'a été refusé. J'ai proposé d'alléger le programme. Les parents ont refusé. Enfin, tout ce que j'essaye de proposer, c'est refusé. Les parents, ils veulent qu'il soit traité comme les autres enfants. Donc là, le mot d'ordre de la direction c'est je fais les mêmes évaluations qu'à tout le monde. Je ne peux rien mettre en place de particulier pour lui, alors que je savais très bien. Bon, il a fait plus que d'habitude. (l.41-46-02)

J'aimerais tellement être libre, libre de ne pas avoir de compte à rendre à quelles que soient les institutions, quelles qu'elles soient. Mais non. (l.379-380-02)

Béatrice se démarque légèrement de ses autres collègues. Elle souhaiterait qu'il y ait plus de prescriptions, car elle trouve que parfois le travail est flou et que les rôles ne sont pas suffisamment définis. Elle l'évoque notamment lorsqu'elle s'exprime à propos de sa fonction de doyenne et des demandes qui émanent de la part de ses collègues lorsqu'ils accueillent un enfant à besoins particuliers. Les enseignants ne savent pas ce qu'il leur appartient de faire ou de ce qui incombe à l'enseignant spécialisé par exemple :

Dans mon rôle de doyenne quand les élèves passent en 5<sup>e</sup> et donc, on se rend compte des échanges entre doyens et comme ça et des commentaires qu'on entend des collègues : « Qu'est-ce qui s'est fait ? Qu'est-ce qui ne s'est pas fait ? Pourquoi est-ce qu'elle n'a pas fait ça ? Moi j'aurais fait. Enfin et puis non. Est-ce qu'elle était tenue de le faire ? Oui, non ». Là, on n'a pas de limites, on ne sait pas. (l. 1258-1262-01)

Alors c'est facile de dire que le métier a changé. Mais le métier a changé, mais on a rien qui est... En quoi est-ce qu'il a changé ? Et puis de savoir exactement ce qui est attendu dans notre rôle maintenant d'enseignante avec cette inclusion. (l. 1269-1272-01)

Parce que c'est vrai que je m'appuie souvent sur les directives au niveau de, dans des cas-là des décisions que je dois prendre que ça soit vis-à-vis des parents, vis-à-vis de ma direction, vis-à-vis de mes collègues et c'est vrai que je trouve que il y a pas mieux... Enfin, voilà il y a il y a une directive qui a été édictée, il

y a une Loi. On s'y tient et puis, ça rassure tout le monde en fait puis on sait où on va, puis on n'est pas dans ce flou constamment de se dire, mais... voilà on fait quoi. (l. 1285-1290-01)

Ce flou dans les conduites que dénonce Béatrice, Clot (2010, cité par Allenbach, 2015, p. 23) le définit comme la « prescription de la subjectivité » qui fait reposer sur l'individu le poids de sa responsabilité dans la définition de son rôle, de ses initiatives, de ses responsabilités en fonction de critères qui lui sont propres. Nous observons qu'en fonction de l'idéal de travail construit, de ce que l'enseignant cherche à faire, le travail empêché ne s'exprime pas de la même manière. Il est toujours tributaire du travail souhaité. Et nous avons montré comment le travail « souhaité » par exemple chez Amandine (aider chacun de ses élèves) était très différent de celui recherché par exemple par Fabienne (construire de la sécurité en classe pour se protéger). Béatrice comme doyenne de son établissement cherche à produire de la « justice » et de la « sécurité » pour répondre aux diverses sollicitations que sa fonction lui demande. C'est pourquoi sa manière de se positionner face aux prescrits est légèrement différente de ses collègues, car son rôle de doyenne en plus de son rôle d'enseignante l'amène à adopter d'autres conduites.

A propos des prescriptions institutionnelles Capitanescu Benetti (2007, p. 388) nous rappelle que :

Définies largement, les prescriptions comprennent tout ce que la hiérarchie impose plus ou moins explicitement, oralement ou par écrit (consignes d'exécution ou de sécurité, notices, notes de service, règlements, manuels d'utilisation...) à propos des objectifs à atteindre, des procédures à suivre, des conditions minimales pour que le travail s'effectue de manière satisfaisante.

Mais elle nous précise également qu'il est impossible pour l'organisation au vu de la complexité et des caractéristiques du métier de rendre ces prescriptions parfaitement ajustées à la réalité du travailleur. De fait, une partie reste à l'appréciation du travailleur. A partir de ce travail qui est déjà « organisé » pour lui, l'enseignant devient « un praticien réflexif qui s'engage dans le travail organisé et l'organise lui-même partiellement » (*ibid*, p. 391).

#### *8.4.2. L'organisation du travail en classe conditionnée par celle de l'école*

Comme nous l'avons évoqué en introduction de ce chapitre, le travail des enseignants est adressé aux élèves, mais leur propre action professionnelle est également en partie déterminée par l'organisation supérieure à laquelle ils appartiennent, c'est-à-dire l'école. Cette logique institutionnelle est à l'œuvre « sur et avec lui » (Capitanescu Benetti (2007, p. 388). Comme nous le rappelle Capitanescu Benetti (2007, p. 388) : « Les procédures prescrites sont un élément important de l'organisation du travail enseignant, parce qu'elles le conditionnent en lui laissant en même temps sa marge de liberté ».

Dans nos entretiens, tous nos enseignants se sont, à un moment donné ou un autre de leur discours, référé au « programme scolaire ». Tous ont fait référence au programme comme étant un élément fort, orientant les choix organisationnels ainsi que la gestion de l'espace temporel de l'apprentissage. Pourtant, nous avons remarqué une différence importante quant à la sémantique sous-jacente construite à l'utilisation du terme « programme ». En effet, comme nous l'avons déjà mis en évidence, Amandine, Fabienne et Catherine ont construit une conception de l'apprentissage issue des pédagogies « directives » utilisant des méthodes « transmissives et expositives ». Cette approche directive s'inscrit parfaitement dans une représentation et une logique de travail qui s'appuie sur un « programme » et non pas sur une logique « d'objectifs ». Muller (2007, p. 104) décrit ces logiques et montre combien elles importent dans l'organisation du travail de l'enseignant :

Dans la mesure où dans le programme tout est déjà écrit, le travail de l'enseignant consiste à appliquer le mieux possible, à gérer les outils qui lui sont fournis. Le programme contenant en lui l'organisation du travail scolaire, cette dernière n'a pas à être construite. Avec une logique d'objectifs, l'organisation du travail scolaire n'est plus écrite à l'avance, elle doit être produite. Et cela, même si un plan d'études est à la disposition des enseignants : dès le moment où celui-ci est un des textes et non plus *LE* texte de référence, il passe du statut de voie à suivre à celui de ressource pour atteindre les objectifs.

Amandine, Fabienne et Catherine travaillent à produire de l'écoute et de l'attention en classe afin de pouvoir guider les élèves ensuite dans des tâches d'exercice individuel essentiellement où ceux-ci doivent produire un travail sur fiche. Leurs priorités ne sont pas orientées sur la gestion temporelle du travail ni sur la méthode pédagogique. Ces questions sont par nature déjà « pensées » dans la logique du programme à appliquer qu'il s'agit de respecter afin de terminer à temps les notions à enseigner. En effet, le découpage de leur séquence d'enseignement s'appuie sur le découpage par discipline et par grille-horaire. La logique des séquences est construite toujours de la même façon c'est-à-dire un enseignement essentiellement magistral et transmissif où l'activité de l'élève se résume principalement à l'écoute puis à l'application de savoirs simples lors d'exercices issus des méthodes utilisées par les enseignants. Il est à préciser que nos trois enseignantes utilisent des méthodes officielles mais également s'appuient sur des anciennes méthodes qu'elles conservent à côté de leur nouveau matériel officiel. Ces pratiques appartiennent à ce que Jonnaert (2007) décrit comme le curriculum « caché ». En effet malgré la modification de la plupart des curriculums contemporains, basés sur une approche constructiviste de l'enseignement, dont la notion de « compétence » est au centre des références pédagogiques et didactiques, les pratiques réelles ont de la peine à dépasser la notion de transmission et à s'inscrire dans une perspective dynamique de l'apprentissage où les élèves sont actifs et au centre de la construction de leurs apprentissages (*ibid*, 2007). Amandine se réfère souvent au cadre général de l'évaluation qui détaille les procédures et

dispositions légales concernant l'évaluation sommative des élèves. Nous avons vu comment ce cadre oriente ses pratiques. Amandine souhaiterait plus souvent offrir des espaces de jeux aux élèves et des moments d'interactions plus actifs mais elle dit se sentir obligée de rendre compte du travail accompli (rapport semestriel sur l'activité de l'enfant) et décide alors de travailler plus « sur fiche », ce qu'elle désigne finalement comme un empêchement, car son travail idéal ne répond pas, selon elle, aux normes prescrites et notamment celles du cadre général de l'évaluation dans lequel il est indiqué qu'elle doit écrire des rapports sur le travail des élèves ou présenter certains de leurs travaux.

Voici un extrait dans lequel Amandine nous explique ce qu'elle pense du nouveau plan d'étude romand (PER) :

Mais je pense qu'il est beaucoup trop complet, en fait. Je pense qu'on nous donne presque des explications pour nous dire comment faire. Et c'est pour moi, ce n'est plus un outil de travail, en fait. Pour moi, un outil de travail, alors à l'époque, peut-être que c'était trop restreint. Peut-être qu'on n'avait pas assez d'objectifs. Mais c'était beaucoup plus clair. En fait, moi, je me réfère à ces objectifs. Là, je me demande comment font les jeunes pour se repérer dans cette foule d'objectifs tout décortiqués, tout analysés. C'est beaucoup trop précis, à mon avis, beaucoup trop. On entre dans les détails presque de la manière de faire des fois. (l. 596-603-03)

Pourtant Maulini (2007) nous rappelle que les prescriptions ont tendance à l'assouplissement. Amandine ne semble pas en accord avec ce constat : « *Mais pour moi, c'est trop précis, en fait pour que ce soit un outil de travail efficace* ».

Nos trois autres enseignants, Béatrice, Danielle et Émile s'inscrivent dans une approche pédagogique et didactique plutôt « dévolutive ». Leur organisation du travail s'insère plutôt dans une logique d'objectifs qu'une logique de programme (Muller, 2007). Leur posture face aux élèves se distingue des pratiques de leurs autres collègues (Amandine, Catherine et Fabienne), car ils déplacent la marge d'autonomie d'un cran et s'accordent le droit de décider de certains éléments organisationnels afin de répondre à leurs conceptions de l'enseignement qui s'inscrit dans un ancrage épistémologique constructiviste des apprentissages. Par exemple ces enseignants vont organiser le travail en fonction de ce qu'ils perçoivent des apprentissages de leurs élèves et vont s'offrir un espace de liberté et d'autonomie dans la gestion des objets d'enseignement, de l'ordre des priorités, de l'espace-temps et même parfois du découpage de la grille horaire et des disciplines imposées (Émile décide souvent de modifier le temps d'apprentissage dévolu à tel contenu abordé en mathématiques par exemple et organise son travail comme s'il n'était pas contraint par une organisation extérieure, sauf pour les moments clés de l'évaluation).



Perrenoud (2012) affirme également que les enseignants bénéficient d'une marge de plus en plus grande de liberté dans le champ des programmes, de l'usage des moyens didactiques, du temps accordé aux divers contenus. Cette évolution qui oblige les professionnels à une plus grande part de responsabilité renforce le sentiment d'un flou dans le travail, car ils se donnent à faire souvent un travail qui n'est pas forcément à faire puis finissent pas s'épuiser comme nous l'avons vu dans le cas d'Amandine notamment.

**PARTIE IV.**  
**SYNTHÈSE DES RÉSULTATS ET DISCUSSION :**  
**DES ÉPREUVES AU POUVOIR DES ENSEIGNANTS**

## Chapitre 9.

### Synthèse et discussion : une situation paradoxale, qui participe au flou dans le travail

Dans ce chapitre, nous souhaitons revenir sur différents constats mis en lumière dans nos analyses en les présentant sous une forme de synthèse répondant à nos deux questions de recherche tout en mettant en évidence des éléments saillants de la théorisation, ils seront présentés en quatre sous-chapitre. Voici ci-dessous un rappel de nos deux questions de recherche :

1.

Quels **empêchements** les enseignants vaudois ressentent-ils dans l'exercice de leur travail ?

2.

Quelles **organisations du travail** conditionnent-elles les empêchements ressentis ?

2a.

Du point de vue des *règles de conduite*, plus ou moins négociées entre élèves et enseignants.

2b.

Du point de vue des *situations d'apprentissage*, plus ou moins collectives ou individualisées

#### 9.1. Une différence quantitative des empêchements ressentis

*Amandine et Fabienne*, deux de nos enseignantes expérimentées, *ont déclaré ressentir de nombreux empêchements quotidiennement dans l'exercice de leur travail ordinaire*. Ces empêchements sont multiples et variés et touchent à tous les aspects du travail enseignant (ils concernent aussi bien l'aide

individuelle des élèves que celle aux enfants à besoins particuliers, la planification du travail, la régulation du travail en groupe ou encore la collaboration avec les collègues, etc), ils concernent autant le travail effectué en classe qu'en dehors de cette cellule. La part du travail qui est ressentie comme empêchée concerne toujours le travail projeté, désiré par l'enseignant et qu'il dit ne pas pouvoir faire, car il est occupé à un autre travail qui est celle du travail empêchant. Le travail empêchant est le travail que les enseignants sont occupés à faire afin de pouvoir rétablir les intentions et les buts poursuivis initialement. Ce travail empêchant est quantitativement aussi présent que le travail empêché. Nous avons montré que pour chaque travail empêché ressenti se corrèle un travail empêchant. Le travail empêché est toujours tributaire du travail « espéré » vers lequel l'enseignant tend.

Les conceptions pédagogiques de nos deux enseignantes Amandine et Fabienne sont ancrées dans une approche pédagogique que l'on qualifie comme une approche transmissive et directive (De Marcellus, 2009). L'organisation du travail est construite selon une logique instructionnelle. De fait, les élèves sont relativement peu exposés à participer de manière active dans l'élaboration du travail et sont plutôt engagés dans un travail actif d'écoute et de dialogue, relativement fermé car souvent interrogatif et dirigé. Dans ce type d'organisation, les procédures sont transmises, les savoirs codifiés et délimités. Les élèves sont supposés mobiliser leur motivation afin de pouvoir reproduire la connaissance acquise dans des conditions différentes et trouver finalement un sens au travail donné.

Dans une perspective d'éducation comparée, Perrenoud (2012) a dressé un tableau des multiples modes de gestion de classe et d'organisation du travail scolaire et a situé ce type de gestion comme se positionnant sur un axe où les décisions et règles étaient faiblement négociées et les pratiques pédagogiques comme plutôt « traditionnelles » ou « fermées ». Nous avons observé chez nos deux enseignantes que ce type d'organisation du travail demande un contrôle social permanent, car ces approches demandent de l'imposition d'une part et de l'adhésion d'autre part de la part des élèves aux règles et aux décisions sous peine de les voir échapper aux consignes de travail et de comportements exigés.

Deux de nos autres enseignants de notre échantillonnage appartiennent plutôt à une organisation du travail dévolutive : ce sont Danielle et Émile. Cette approche pédagogique partage la responsabilité des décisions et des règles de vie dans la classe. C'est une organisation du travail qui octroie la possibilité de co-construire une forme négociée du contrat de travail et implique les acteurs davantage dans l'élaboration des besoins de fonctionnement du groupe. Les pédagogies sont dites « actives », car elles proposent plutôt des situations de recherche dévolues à la réflexion

qu'à la répétition et au transfert d'un savoir transmis. *Nos deux enseignants Danielle et Émile ont déclaré ressentir très peu d'empêchement dans leur travail ordinaire au quotidien.*

Enfin, *Béatrice* alterne entre une pratique dévolutive et une pratique directive, *elle déclare quelques empêchements ressentis quotidiennement. Catherine*, se situant dans une approche pédagogique plutôt semblable à la conception de l'enseignement et de l'apprentissage de ses collègues Amandine et Fabienne, *déclare également quelques empêchements ressentis* grâce à un ajustement relativement présent entre le travail idéal et le travail réel.

Nous pouvons dresser un premier constat : les enseignants qui travaillent dans une organisation du travail plutôt dévolutive déclarent moins d'empêchement que ceux qui sont dans une logique instructionnelle. Nous observons une différence quantitative des empêchements ressentis.

## **9.2. Une différence qualitative des empêchements ressentis**

*Les enseignants de notre recherche dont l'organisation du travail se définit comme une approche plutôt directive (Amandine, Catherine, Fabienne et Béatrice en alternance) cherchent à produire de l'attention. Alors que les enseignants dont l'organisation du travail se conçoit plutôt dans une approche dévolutive (Danielle, Émile et Béatrice en alternance) cherchent à produire de l'autonomie. Ce deuxième constat est rendu possible par le fait que nous avons observé et mis en évidence le travail empêché et le travail empêchant décrit par nos enseignants. Ceux-ci dépeignent (nous l'avons notamment particulièrement détaillé dans les portraits au cas par cas) les empêchements ressentis mais également le travail auquel ils sont occupés qui est défini comme le travail empêchant. Le tout est discuté à la logique organisationnelle à laquelle nos enseignants s'apparentent.*

En effet, nos résultats sont en accord avec ce que Perrenoud (2012) décrit dans le développement de la diversification des modes de gestion. Lorsque l'enseignant impose une organisation et ne négocie aucune règle, son travail consiste en partie à donner des informations, dicter des tâches, imposer un ordre de travail par exemple. Pour ce type d'organisation directive, l'enseignant a besoin d'un minimum d'attention afin que les élèves se mettent rapidement au travail, ce qui est dans ce type d'organisation, en principe, son point fort. Cette caractéristique organisationnelle demande un fort contrôle social et nous avons vu dans le premier constat que les enseignants dont l'approche de travail est directive ressentent de nombreux empêchements. Si l'adhésion au travail n'est pas partagée, alors l'enseignant se voit régulièrement contraint de travailler à chercher cette adhésion,

sans quoi aucun travail ne se fait. Le travail empêché, comme par exemple la transmission des contenus de l'enseignement, la passation de consigne, l'organisation des tâches, etc, est rendu impossible par un autre travail qui occupe l'enseignant celui de la recherche d'attention.

Pour les enseignants appartenant à l'approche dévolutive, l'attente se situe à un autre endroit. Les méthodes « actives » compliquent terriblement « l'organisation du travail qui est perpétuellement recomposée et renégociée » (*ibid*, 2012, p. 105). Cette conception pédagogique souhaite offrir plus de sens aux activités mais dès lors attend une plus grande autonomie et responsabilité de la part des élèves. Lorsque des empêchements sont ressentis, même s'ils sont quantitativement moindres comme nous l'avons montré, ils se portent sur la recherche de cette faculté d'auto-gouvernance qui permet au travail de se faire.

Le deuxième constat porte donc sur le fait que le travail des uns n'est pas le même que le travail des autres, en fonction du type d'organisation du travail scolaire qui conditionne les « types » d'empêchement ressentis.

Ce constat doit tout de même être nuancé, en principe tous les enseignants attendent de la part de leurs élèves de l'attention *et* de l'autonomie. Nous avons simplement constaté un lien entre leurs attentes principales, celles auxquelles ils travaillent en priorité et à leur organisation et c'est pourquoi nous avons posé ce deuxième constat qualitatif.

### **9.3. Une situation paradoxale et complexe pour l'école et les enseignants**

Nos résultats nous amènent à faire un constat qui nous est apparu comme paradoxal : alors que nos enseignants souhaiteraient tous avoir des élèves attentifs et/ou autonomes, lorsqu'ils travaillent, eux, à produire cette attention ou cette autonomie, ils se disent empêchés dans leur travail. Les enseignants dénoncent « ce travail » comme étant un empêchement. C'est paradoxal ! Autrement dit, produire de l'autonomie et de l'attention n'est pas un travail « souhaité », c'est un travail « obligé » mais jugé comme de « second ordre », c'est le travail empêchant. Les enseignants sont bien obligés de faire ce travail sous peine de créer un vrai capharnaüm ! Alors que le travail idéalisé, celui que l'on souhaite faire mais dont on est empêché, c'est un travail que l'on peut faire seulement lorsque l'on a des élèves « idéaux » qui s'auto-gèrent et sont attentifs. Le fantasme de l'enseignant d'aujourd'hui est-il d'avoir des élèves parfaitement alignés avec leurs intentions pédagogiques (instruire, transmettre des savoirs, développer une culture) ?

Ce que nous avons également observé, c'est cette difficulté d'assumer une « fonction régaliennne » (Maulini, 2022). Les enseignants souhaitent tous préserver « *une bonne entente* », « *une cohésion de classe basée sur la confiance et dans l'accueil de toutes les différences* », ils ne souhaitent plus faire les « *policiers* » comme nous l'a précisé Amandine par exemple. Nous avons mis en avant cette « éthique du care » (Virat, 2014) qui porte de nombreuses valeurs très positives et dont nous ne réfutons pas les bienfaits. Mais nous interrogeons la place de l'exigence, la place du travail et de l'effort que l'école n'a pas mis de côté mais qu'elle exige, sous le couvert d'une apparence bienveillante, par un idéal d'enrôlement par conviction. Maulini (2022) nous rappelle que c'est l'idéal de Rousseau qui peut être ici convoqué : « Que les élèves ne fassent que ce qu'ils veulent, mais qu'ils ne veuillent faire que ce que nous voulons qu'ils fassent ! ». En d'autres termes, les enseignants se voient obligés de contraindre les élèves à faire involontairement quelque chose qu'ils aimeraient qu'ils fassent volontairement. Les enseignants souhaitent des élèves parfaitement ajustés à leurs attentes. Et ce même fonctionnement prévaut pour les directions envers leurs enseignants, des directions qui sont elles-mêmes soumises aux attentes idéologiques des politiques dirigeantes (*ibid*, 2022).

Une des difficultés dénoncées par nos enseignants et vécue aujourd'hui comme un désarroi profond dans l'organisation du travail scolaire et la gestion de classe, c'est l'évolution des mœurs. Les enseignants dénoncent de plus en plus des difficultés à « faire autorité » et dénoncent le travail de « régulation des comportements » comme étant un travail empêchant, mais dans le même temps, ils sont les premiers à survaloriser cette évolution et notamment Amandine dans un des extraits que nous avons déjà discuté (*les élèves n'ont plus le respect de l'autorité, ils ont beaucoup d'aplomb, beaucoup d'assurance ce qui est bien aussi. Ce qui va.... pour leurs vies d'adultes, ça va être très bien, mais disons que (rires) que là je trouve que c'est très dur à gérer parce qu'ils sont, justement ils sont de moins en moins attentifs*). Nous avons vu comment Amandine souhaite que les parents « travaillent » à la maison à « mieux éduquer » leurs enfants pour obtenir ensuite un bénéfice en retour en classe avec des élèves plus calmes et obéissants. Les parents en font parfois de même avec l'enseignant, et délèguent cette part éducative à l'école (ce qui est aussi le cas pour notre enseignante Amandine). Le résultat de ce type d'attentes, c'est qu'au final les parents dénoncent une école laxiste, et l'école en fait de même en qualifiant les parents de démissionnaires. Certains comportements sont donc dans le même temps valorisés d'une part et d'autre (prise d'initiative, revendication de l'autorité de statut, individualité, etc) et subis par des acteurs qui ne savent plus ce qu'ils osent exiger. La difficulté réside dans le fait que non seulement les enseignants rencontrent des difficultés à transmettre et enseigner certaines exigences, mais également dans le fait que si les élèves ne répondent pas à ces minimas implicitement demandés (être attentif et obéissant mais également autonome seulement lorsqu'il

faut) alors ils sont sanctionnés. L'ordre social doit être présent avant même d'apprendre à le définir et à s'y soumettre.

Ces souffrances, ces contraintes, ces désenchantements ainsi que les empêchements sont nourris par un désajustement entre le monde réel tel qu'il se donne à voir et un monde idéalisé tel qu'il est pensé.

C'est pourquoi nous concluons ce troisième constat par le fait que le travail empêché, c'est d'abord le travail *ressenti* comme empêché !

#### **9.4. Un changement de regard sur le travail : le pouvoir de l'enseignant**

Clot (2010) définit l'empêchement comme étant l'écart entre le travail idéal et le travail réel. Un trop grand écart engendre des souffrances, de la fatigue et de la frustration comme nous l'avons montré surtout au travers du cas d'Amandine, car la recherche de cet idéal demande de produire de gros efforts. Par contre, lorsque cet écart est amoindri par une capacité de l'enseignant à ajuster l'idéal du réel, ce qui est le cas de Catherine notamment dans son rapport aux enfants lorsqu'elle nous rappelle qu'ils sont « justement » des enfants et qu'il est donc normal de s'attendre à des comportements d'opposition ou perturbateurs, alors le travail devient source de joie, de créativité et de contentement, car alors la pratique quotidienne du travail n'est pas sans cesse entravée par des attentes impossibles. Catherine nous a rappelé à de maintes reprises le plaisir qu'elle ressentait à travailler et à évoluer au contact de ses élèves malgré les quelques empêchements énoncés plus que « ressentis » (pour répondre à notre exercice ?). L'empêchement de Catherine se situe à un autre endroit, c'est le regret de devoir partir en retraite qui l'écarte de son « idéal » de vie, c'est-à-dire de pouvoir pratiquer au quotidien le métier qu'elle a choisi depuis si longtemps.

Béatrice, tout comme Catherine, se satisfait des conditions du « réel » de sa classe. Elle travaille à améliorer certains aspects qui lui semblent incohérents et peu adaptés (comme par exemple la collaboration avec les enseignantes spécialisées) mais dans l'ensemble l'organisation du travail dans laquelle elle évolue répond à ses attentes et est en cohérence avec celles-ci.

Ces constatations ouvrent la possibilité d'entrevoir un pouvoir d'agir pour l'enseignant. Nous avons observé qu'un ajustement entre l'idéal de travail et le travail réel diminuait l'écart de l'empêchement ressenti, de fait si les acteurs avaient la capacité d'interroger la « normalisation de



l'idéal<sup>7</sup> » (Dujarier, 2006) au travail, alors les contours « flous » du travail pourraient peut-être un peu s'estomper. D'aucuns pourraient entendre dans notre bilan que l'enseignant est son premier « empêché », nous laissons ce constat à leurs propres appréciations, nous souhaitons surtout montrer comment ce désajustement engrange de la souffrance alors qu'un alignement pourrait le contrer.

(Rires) Parce qu' alors, dans mon cas, effectivement, je suis un gros empêché, pour moi-même (rires) parce que j'ai ce côté voilà, très idéaliste, très empathique, très altruiste où je dois apprendre à penser un petit peu plus à moi. Mais ça, c'est personnel ça, vous allez voir d'autres enseignants (rires) ce sera pas forcément le cas ou alors ça peut l'être aussi. Parce que c'est quand même un métier, à la base, qu' on a choisi parce qu'on est comme ça quand même beaucoup. Mais il y a aussi, alors, l'autre côté et il est énorme, il devient toujours plus gros, c'est ce qu'on a discuté surtout hier et un peu en début d'entretien, c'est toutes ces prescriptions qui nous viennent de l'extérieur, en fait soit que ce soit politique, du canton de Vaud, de l'établissement, des parents, de la société, c'est tout ce qui nous vient de l'extérieur. Et ça, quand même, je trouve qu'en 30 ans d'expérience, je vois très bien la différence. Et ça, c'est du factuel, c'est même pas du ressenti. Je vous les ai cités hein. C'est vraiment du factuel. Il y a beaucoup plus de choses, à faire et à fournir, que ce soit au niveau papier, que ce soit au niveau horaire, que ça soit au niveau objectif, que ce soit au niveau demande de parents, que ce soit au niveau éducatif. Il y a en effet plus de choses à fournir, à répondre aux problèmes qu' avant. (l. 1947-1962-03) (Amandine)

D'autre part, n'oublions pas que la représentation du travail idéal se construit certes en partie par l'individu et ses caractéristiques personnelles mais il dépend également de la manière dont l'enseignant entrevoit, traduit, perçoit (incorpore ?) le travail prescrit et dont l'organisation supérieure de laquelle il dépend nourrit également en partie une forme de culture scolaire qui participe de ce mécanisme.

Les politiques, l'organisation de l'école, la culture scolaire ont un travail à mener pour réaliser à ce à quoi elles participent : ce même « idéal d'enrôlement par la conviction » auquel les enseignants participent à leur tour avec leurs élèves.

En résumé, notre quatrième et dernier constat dépend également du troisième : si le travail empêché est avant tout un travail *ressenti* comme empêché, alors un ajustement plus important entre le travail idéal et le travail réel protège de cet écart ressenti comme entravant. Pour cela, la normalisation de l'idéal de travail (Dujarier, 2006) est à interroger. Tous les acteurs de l'école

---

<sup>7</sup> Marie-Anne Dujarier définit la normalisation de l'idéal de travail comme étant un phénomène tyrannique des sociétés hypermodernes. Elle dénonce un mécanisme dans lequel le dépassement de soi et la performance sont devenus des critères de prescriptions « idéaux » desquels les travailleurs ne peuvent se défendre. Ceux-ci sont passés d'un travail accompli et obéissant à un travail qui doit être toujours mieux fait, ce qui les astreint non pas à un travail aux limites de l'action mais à un travail aux prises des représentations subjectives de l'idéal qu'ils construisent. Ainsi l'idéal devient une norme.

affectés par ce même phénomène ont un rôle actif à jouer pour réaliser les conséquences d'une telle situation sur l'évolution de l'école, de ses réformes et du bien-être de ses acteurs.

## **Conclusion.**

### **Agir sur l'activité ?**

Dans le chapitre précédent, une synthèse des résultats ainsi qu'une brève discussion ont été exposées. C'est pourquoi nous proposons de développer dans ce dernier chapitre un bilan critique du processus de la recherche en y développant une mise en évidence de ses forces et de ses limites. Nous souhaitons également partager les perspectives qu'elle ouvre pour la recherche et pour la formation des enseignants.

Enfin, nous souhaitons exprimer ici comment arriver à la fin d'un tel travail provoque à la fois un énorme soulagement et un léger sentiment de tristesse, comme un vide qui soudain surgit alors que l'on ne l'attendait pas.

Dans le même temps s'ouvre un nouvel espace illimité, rempli de toutes les interrogations qu'il a suscitées en cours de route et qui risquent de nous habiter encore longtemps. Nous l'envisageons comme un nouveau processus qui ne demande qu'à se poursuivre afin de continuer à offrir du sens à une démarche qui nous a nourrie, remplie, malmenée quelques fois mais qui nous a procuré également beaucoup de joie.

### **Bilan critique du processus de recherche, ou comment observer l'inobservable...**

Nous commencerons par présenter les forces de cette recherche, puis nous développerons une réflexion à propos de ses limites et/ou fragilités.

Offrir la parole aux praticiens du terrain a permis de nous ancrer dans une méthode qui par son rapport sans cesse ouvert entre la théorie et le terrain a su rester « un instrument » (Clifford, 2003, cité par Kaufmann, 2011, p. 24). User d'un instrument pour construire du savoir demande indéniablement des connaissances. Alors que paradoxalement les recherches compréhensives sont souvent critiquées et doivent se justifier de leur validité scientifique, nous trouvons qu'elles prennent justement là (ce que d'aucuns jugeraient comme fragile) de la valeur. Car à devoir justifier du chemin parcouru, le travail de théorisation, revenant sans cesse à confronter le fruit de son explication, son modèle avec les faits et le matériel du terrain, valide par là-même son résultat. Il nous a fallu du temps pour saisir ce processus. Il a demandé de la rigueur et il n'est pas facile à la compréhension première. Pourtant il nous a confrontée lors de l'analyse à l'obligation de restituer ce que le matériel « dit » et non pas ce que d'autres théories auraient pu lui « faire dire ». Cet ancrage

est devenu une force lorsque nous l'avons saisi, et nous avons ainsi pu monter d'un cran l'abstraction de l'analyse de nos résultats et y puiser une richesse jusque-là non dévoilée.

Nous avons essayé d'offrir de la visibilité à une partie du travail qui n'en a pas. Nous pensons que c'est un point à relever, car il dévoile tout autant, si ce n'est plus, ce que le travail est « aussi ». Prendre en compte cet aspect s'inscrit dans une lutte contre ce que Clot (2006) nomme le « refoulement social » (p. 165). Il affirme que « la course à la performance est devenue une école du relativisme dans le champ des valeurs [...], et que la fonctionnalité des choses dans le monde du travail s'accorde de plus en plus mal avec l'authenticité des relations mais aussi de moins en moins bien avec la vérité du rapport réel au monde » (*ibid.*). C'est pourquoi, nous pensons avec conviction que dévoiler cette part empêchée du métier offre la possibilité au travailleur de s'affranchir en partie de celle-ci, en comprenant les mécanismes qui s'y trament et la manière dont ils se forment. Ainsi une part soustraite de son pouvoir d'agir peut y être recouvrée, en partie par son *action sur l'activité*, et non pas seulement dans l'attente d'un événement extérieur qui à lui seul aurait le pouvoir suprême de tout changer. Bien-entendu et comme nous l'avons vu, l'enseignant dépend d'une organisation qui pense en partie le travail pour lui, mais réaliser les espaces dans lesquels il peut investiguer et modifier son environnement afin qu'il s'y reconnaisse est déjà une énorme (re)conquête.

Penser l'organisation du travail scolaire dans un champ issu de l'ergonomie, de la psychosociologie des organisations et du travail est un apport qui nous aura permis de prendre du recul sur les questions de « gestion de classe » et de les envisager dans une autre dimension. Nous pensons que le choix des entrées conceptuelles de notre cadre théorique, et notamment celles de l'organisation du travail, permet une lecture globale du travail enseignant en y englobant une partie de sa complexité. Il a l'avantage de mettre en perspective et de mieux comprendre, en observant l'organisation « de près et de loin », les effets de l'organisation scolaire sur le travail de l'enseignant et ses propres choix dans l'organisation du travail scolaire dans sa classe, ce qui n'aurait pas été possible si nous l'avions envisagé uniquement sous l'aspect de la « gestion de classe ». Même si notre deuxième question de recherche choisit un angle d'analyse uniquement centré sur l'organisation du travail scolaire de l'enseignant dans sa classe, il permet une compréhension pertinente de celle-ci, car son champ conceptuel est défini à l'aune de son organisation dans sa globalité.

L'une des fragilités relevées porte sur le choix de notre échantillonnage de professionnels. Comme nous l'avons justifié dans le chapitre relevant de la méthode de recherche, il n'est pas évident de trouver des sujets qui acceptent d'ouvrir leur classe et d'y laisser pénétrer des personnes inconnues

(sauf pour deux d'entre elles que nous connaissions). Ces six enseignants sont donc tous des volontaires qui ont accepté notre présence ainsi que les entretiens qui l'ont accompagnée. La première contrainte a donc porté sur le choix du panel. Nous avons demandé à notre réseau professionnel d'investiguer les éventuelles ouvertures auprès de leur propre réseau et c'est ainsi que nous avons construit notre échantillonnage. Il aurait été intéressant d'avoir un échantillon plus grand, et au lieu de procéder à deux entretiens par enseignant d'une heure à une heure trente chacun, nous aurions pu recueillir douze entretiens différents d'une heure. Nous ne sommes que moyennement convaincue de la plus-value de notre présence deux jours durant avec nos enseignants sur leur lieu de travail, même si nous avons senti une confiance s'installer le deuxième jour. Nous n'avons pas noté de différence significative dans le nombre d'empêchements signalés et relevés le deuxième jour pour pouvoir réellement en tirer un bénéfice clair. Il est indéniable qu'une présence d'une semaine au moins auprès de nos enseignants selon la méthode de *shadowing* (Vasquez, 2013) aurait permis de relever d'autres éléments significatifs auxquels nous n'avons malheureusement pas pu assister. Ce sont les contraintes du réel avec lesquelles nous avons dû faire. Contrainte par notre institution à travailler à nos enseignements à la Hep, nous avons été empêchée de nous consacrer à un autre travail, qui idéalement aurait été de rester sur le terrain professionnel, travaillant à l'observation des empêchements de nos enseignants. On notera ici un petit clin d'œil au travail empêché, qui tous les jours se révèle au travers de différents événements, mais qui peut se ressentir très différemment en fonction de nos attentes, nos idéaux et de notre rapport au réel.

Un autre point de fragilité relevé, et qui se trouve également lié à la méthode de recherche, est la manière dont nous avons procédé pour demander à nos enseignants de nous indiquer les empêchements ressentis dans l'action. Nous nous sommes maintes fois interrogée sur la manière dont il aurait fallu procéder pour toucher au cœur de l'empêchement, qui par sa définition même n'est pas observable. C'est une question délicate qui nous a poursuivie longtemps et qui n'a pas été facile d'appréhender pour certains de nos enseignants. De plus lors de notre présence en classe, nous nous sommes souvent demandée pourquoi les enseignants ne venaient pas nous signaler les empêchements alors que nous observions des événements en fond de classe qui nous interrogeaient. L'empêchement n'était-il pas ressenti, ou l'enseignant ne souhaitait-il pas le dévoiler ou encore était-ce un simple oubli, bien compréhensible tant l'activité de l'enseignant est prenante dans l'action, les enseignants avaient-ils seulement le loisir de nous les signaler ? Ces questions nous ont beaucoup déstabilisée lors de nos premières observations en classe. Nous avons rapidement décidé de modifier notre intention première qui était d'auto-confronter les enseignants seulement sur les moments signalés par eux durant la journée. Nous leur avons donc proposé d'échanger

durant l'entretien non seulement les moments signalés comme empêchés mais également des événements que nous avons relevés durant la leçon et qui nous ont questionnée. Nous avons été confortée dans notre choix lorsque nous avons compris en quoi et pourquoi les praticiens, en les explicitant, les ont clairement écartés. C'est le cas par exemple de Catherine lorsqu'elle ne signale pas le comportement d'un élève qui résiste à ses intentions comme un empêchement, car elle considère son attitude comme « normale » chez un enfant. Alors que nous l'avions noté dans nos observations comme un élément important, il s'est révélé tel mais en nous apportant d'autres éléments compréhensifs que ceux auxquels nous nous attendions. L'événement n'est pas ressenti comme empêché pour cette enseignante, car l'écart, entre une vision idéale du comportement d'un enfant de 8 ans et la réalité à laquelle il la confronte, n'est pas significatif pour elle. Ce fut donc au final un bon choix, mais notre méthode de recueil nous est toujours apparue comme fragile et manquant peut-être d'assise et de rigueur du point de vue de sa répliquabilité.

Nous souhaitons relever un dernier élément de fragilité dans notre démarche de recherche : c'est la manière dont nous nous sommes parfois positionnée durant les entretiens. Mener un entretien compréhensif est un exercice difficile. Ce n'est pas tant le manque de formalisation de nos données ou leur forme peu standardisées qui nous posent problème, que le fait que nous avons manqué quelques fois de finesse de jugement, sur l'instant, ce qui nous a privée de creuser certains aspects et d'obtenir de meilleures données. Nous avons réalisé lors de l'analyse que certains échanges étaient « creux » et s'attardaient trop sur des aspects sans importance. Nous avons regretté de ne pas avoir saisi les opportunités offertes par certains de nos enseignants, ouverts à échanger et à évoquer des éléments importants de leurs expériences que nous n'avons pas compris comme tels. Notre inexpérience dans le domaine, notre posture d'apprenti-chercheuse doctorante permet d'expliquer ces manquements mais n'empêche en rien leur regret. Nous espérons avoir gagné en habileté et savoir-faire et ne manquerons pas de travailler différemment à l'avenir.

### **Perspectives : le réalisme, nouvel espace créatif ?**

Une des perspectives qu'il nous plairait d'explorer serait une continuation du travail de conceptualisation issu des travaux de Perrenoud (2012), selon les deux axes qu'il a définis à propos de l'organisation du travail scolaire. En effet, dans notre position de formatrice d'enseignants intervenant principalement dans les modules relevant de la « gestion de classe » au sein de notre institution, il serait tout à fait opportun de prolonger cette réflexion. Une possibilité pourrait être de poursuivre cette recherche en augmentant la taille de notre échantillon. Nous pourrions poursuivre la démarche et chercher à affiner nos résultats, notamment sur l'aspect qualitatif, en

poursuivant la désignation des empêchements dans un environnement organisationnel donné. Une autre possibilité s'offrirait alors et dans un troisième temps : celle de la poursuite de la recherche au travers d'une approche quantitative qui s'inspirerait des travaux de la précédente logique. Il faudrait alors à partir des résultats plus nombreux obtenus dans notre recherche qualitative, produire un questionnaire relevant de la problématique du malaise dans le travail. Ce travail s'inscrirait également dans le continuum des travaux de Studer et Quarroz (2017) enquêtant sur la santé des enseignants romands dans le cadre d'un mandat déposé par les syndicats enseignants en 2017.

Le parcours de notre travail de recherche nous invite à questionner les contenus de nos modules de formation au sein de notre unité d'enseignement et de recherche sous un regard nouveau. La découverte de nombreux écrits de recherche, les perspectives avec lesquelles nous concevons aujourd'hui l'organisation du travail scolaire, confrontent des interrogations nouvelles dans le domaine de la recherche et de la formation, notamment en ce qui concerne nos contenus de « gestion de classe ».

La découverte du champ de l'analyse du travail a révélé également une compréhension autre du travail enseignant. Nous avons découvert que l'école évolue, beaucoup plus vite que ce que nous avons imaginé, et avec elle les attentes sociales envers les enseignants. La démocratisation des études, la ramification des savoirs, la massification du système, l'inclusion scolaire et l'arrivée de nouveaux professionnels (orthopédagogues, médiateurs, conseillers d'orientations, etc.) ont complexifié le rôle des professeurs (Tardif, 2013). Ils ne peuvent plus se limiter à « donner » des leçons : l'acquisition des connaissances par les élèves est de plus en plus exigée, y compris par une partie de la profession (Perrenoud, 1999 ; Tardif, 2013). Les praticiens se voient contraints de rendre compte de ce qu'ils font, de collaborer, voire de partager leur espace classe avec d'autres professionnels. Le cahier des charges vaudois des fonctions d'enseignement (DFJC, 2015) précise par exemple les constituants essentiels de la mission : dispenser un enseignement assurant l'instruction des élèves ; contribuer subsidiairement à la responsabilité des parents à l'éducation de ceux-ci ; collaborer avec des partenaires et se former. Mais au-delà de ces attentes formelles, d'autres rôles sont assignés au titulaire du poste : celui de communicateur, d'accompagnateur, de guide. Il doit faire preuve d'autonomie, d'ouverture et s'adapter aux technologies nouvelles (Tardif, 2013). La difficulté réside dans le fait de devoir atteindre des objectifs de plus en plus ambitieux comme l'éducation, l'instruction et la qualification, mais également d'assurer le développement social et personnel des élèves, d'intégrer les enfants à besoins particuliers, de différencier ses pratiques pédagogiques et de collaborer avec les autres agents scolaires (*ibid.*).

Le statut et le rôle ne sont pas dissociables de la notion de pouvoir. Les enseignants, pour être à la hauteur des attentes sociales, doivent disposer d'une certaine autorité : mais celle-ci leur est de moins en moins donnée. Ils doivent eux-mêmes exercer mais aussi légitimer leur rôle de guidage, au-delà des strictes prescriptions officielles (Bucheton, 2009, 2012) : en effet « l'école est l'affaire de toutes sortes de pressions : du politique, des médias, des familles, des communautés professionnelles d'établissement » (p. 49) qui attendent des professionnels un ajustement rapide et spécifique. C'est pourquoi le rôle des professionnels, qui devrait avoir pour fonction de nous renvoyer à « des modèles assez stabilisés de conduite pour rendre prévisibles les actions et les comportements des uns et des autres » (Barrère, 2017, p. 103), est secouée par des attentes nouvelles, imprévisibles qui au contraire déstabilisent les gens de terrain et les renvoient à une forme d'insécurité et d'incompréhension de leur action (Lantheaume & Hérou, 2008). Ces différents constats attestent d'un besoin réel de rendre le travail enseignant plus visible, et le prendre pour ce qu'il est et pour ce qu'une telle approche résolument réaliste bouscule, interroge, y compris dans les idéaux à renouveler.

Nous souhaitons donc poursuivre ce travail de visibilité par d'autres recherches traitant de l'analyse du travail, en y englobant les apports théoriques de la clinique de l'activité (Clot, 2006). Notre recherche a permis d'interroger l'empêchement ressenti en le mesurant à l'organisation pratiquée. Nous pourrions envisager de poursuivre la réflexion sous l'angle de l'organisation conçue par l'établissement. Elle permettrait un étayage du lien entre les rouages de l'organisation à quelque niveau qu'elle soit, et offrirait des espaces réflexifs non seulement aux enseignants mais également à d'autres professionnels tels les directeurs d'établissement. Les travaux de Progin (2014), par exemple interrogent leurs propres épreuves à la lumière de leur réalité au travail. Cela contribuerait à ouvrir le débat au moins dans les espaces de formation, à l'enrichir peut-être, mais surtout à envisager le travail sous son aspect du développement du pouvoir d'agir qui, dans un milieu professionnel bousculé et mis à mal depuis quelques années, lui redonnerait peut-être un peu d'apaisement et de nouveaux espaces créatifs. Nous réalisons que ce sont des projets ambitieux, mais avec tout l'humilité qu'il s'agit de garder, nous espérons avoir la possibilité de persévérer dans cette nouvelle posture de chercheuse qui a ouvert des horizons nouveaux et tout à fait inespérés.



## Références bibliographiques

### A

- Abric, J.C. (2011). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF.
- André, B. (2013). *S'investir dans son travail : les enjeux de l'activité enseignante*. Berne : Peter Lang.
- Allenbach, M. (2016). Négociation de pratiques collaboratives et construction du rôle des intervenants-e-s à l'école. Thèse de doctorat en Lettres, Université de Fribourg.
- Altet, M. (1997). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris: PUF.
- Archambault, J. & Chouinard, R. (2009). *Vers une gestion éducative de la classe*. Québec : Gaëtan Morin éditeur.

### B

- Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail*. Paris : L'Harmattan.
- Barrère, A. (2006). *Sous l'enseignement, le travail !* SES Plurielles, IDÉES, n°145.
- Barrère, A. (2017). *Au cœur des malaises enseignants*. Malakoff : Armand Colin.
- Beauregard, F. (2006). Représentations sociales des parents et des enseignants de leurs rôles d'élèves dans l'intégration scolaire d'un élève dysphasique en classe ordinaire au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 32/3, 545-565.
- Benhenda, A. (2012). Existe-t-il un « malaise enseignant » ?. *Regards croisés sur l'économie*, 12, 259-262. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-regards-croises-sur-l-economie-2012-2-page-259.htm>
- Biémar, S. (2015). Les images identitaires relatives à la relation pédagogique véhiculées en formation initiale. *Revue Éducation & Formation*, 303, 61-71.
- Bissonnette, S., Gauthier, C., & Castonguay, M. (2017). *L'enseignement explicite des comportements. Pour une gestion efficace des élèves en classe et dans l'école*. Québec : Chenelière Éducation.
- Bissonnette, S., Richard, M., & Gauthier, C. (2005). *Échec scolaire et réforme éducative. Quand les solutions proposées deviennent la source du problème*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Blanchard-Laville, C. (2013). *Au risque d'enseigner*. Paris : PUF.
- Boratto, G.-P. (2012). *Enseignement primaire supérieur, massification scolaire et « démocratisation des études » dans le canton de Vaud de 1895 à 2010*. Master : Univ. Repéré à <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:24850>
- Bossard, L.-M. (2001). Soizic: une « adolescence professionnelle » interminable ?. *Connexions*, n°75, 69-83. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-connexions-2001-1-page-69.htm>
- Boyer, P. (2020). *Le je, le nous : que cache le choix d'un pronom dans l'écriture scientifique ?* Communication webinaire du CRIFPE, Université du Québec à Trois Rivières. Repéré à <https://www.youtube.com/watch?v=3G-XDFAZzko>
- Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. In M. Bru & J.J. Maurice (Ed.), *Les pratiques enseignantes : contributions plurielles* (Les Dossiers des Sciences de l'Éducation N° 5, pp. 35-53). Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
- Bressoux, P. & Dessus, P. (2003). Stratégies de l'enseignant en situation d'interaction. In M. Kail & M. Fayol (Ed.), *Les sciences cognitives et l'école* (pp. 213-257). Paris : PUF.
- Bucheton, D. (2009, 2012). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : OCTARES.

### C

- Camana, C. (2002). La souffrance « extrême » de l'enseignant. In J.-P. Pourtois & N. Mosconi, *Plaisir, souffrance, indifférence en éducation*. Paris : PUF.
- Capitanescu Benetti, A. (2007). Règles d'en haut, règles d'en bas. La prescription dans l'organisation du travail enseignant. In M. Gather Thurler & O. Maulini (Éd.), *L'organisation du travail scolaire* (pp. 387-404). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Capitanescu Benetti, A. (2010). *Autonomie professionnelle et rapport au travail prescrit: les enseignants genevois, étude de cas*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève. Repéré à : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:6698>
- Cattonar, B. ; Lessard , C. & Maroy, C. (2010). « La professionnalisation de l'enseignement primaire et secondaire, une comparaison entre la Belgique francophone et le Québec (1990-2010) », *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 24. [En ligne]. Repéré à : <http://journals.openedition.org/dsc/896>
- Cattonar, B. & Maroy, C. (2000). Rhétorique du changement du métier d'enseignant et stratégie de transformation de l'institution scolaire. *Éducation et Sociétés*. N°6, 21-42.
- Charmillot, M. & Dayer, C. (2007). Démarche compréhensive et méthodes qualitatives : clarifications épistémologiques. In *Actes du colloque Bilan et perspectives de la recherche qualitative (126-139)*. [En ligne]. Repéré à [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors\\_serie/hors\\_serie\\_v3/Charmillot\\_et\\_Dayer-FINAL2.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v3/Charmillot_et_Dayer-FINAL2.pdf)
- Chopin, M.-P. (2010). *Le temps de l'enseignement. L'avancée du savoir et la gestion des hétérogénéité dans la classe*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Chouinard, R. (2009). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 25 (3), 497-514.
- Cifali, M. (1993). *Un métier de l'humain : une affaire de personne et de relation avec ses enjeux, ses exigences, ses peurs, ses pouvoirs*. Communication présentée au colloque de Nantes, Nantes, France.
- Cifali, M. (1994, 2005). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. (5<sup>ème</sup> éd.) Paris : PUF.
- Cifali, M. (1999). « Métier impossible ? » Une boutade inépuisable. *Le Portique, Revue de philosophie et de sciences humaines*, Strasbourg, 61-77.
- Cifali, M. (2000). Une subjectivité revendiquée et ses conséquences. De la responsabilité d'une psychanalyste dans le domaine de l'enseignement, *Revue internationale de psychosociologie*, vol VI, n° 15, 151-161.
- Cifali, M. & Périlleux, T. (2012). *Les métiers de la relation malmenés. Répliques cliniques*. Paris : L'Harmattan.
- Clot, Y. (1999 ; 2015). *La fonction psychologique du travail*. (6<sup>ème</sup> éd.) Paris : PUF.
- Clot, Y. (1996). L'analyse du travail, le sens et l'activité. In P. Cazamian, F. Hubault, & N. Noulain (Éds), *Nouveau traité d'ergonomie* (pp.210-219). Toulouse : Octarès.
- Clot, Y & Soubiran (1998). « Prendre la classe » : une question de style ? *Société française*, 12-13, 78-88.
- Clot, Y. (2006). Clinique du travail et clinique de l'activité. *Nouvelle revue de psychologie*, vol. 1, n°1, 165-177.
- Clot, Y. (2008, 2017). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.
- Clot, Y. (2010, 2015). *Le travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux*. Paris : La Découverte.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique (2010). Commentaires généraux pour la Formation générale (cycle1, 2 et 3) [PDF]. In Plan d'études romand. Neuchâtel : CIIP. Repéré à [https://www.plandetudes.ch/documents/10273/36907/PER\\_print\\_FG\\_C1\\_CommentGeneraux.pdf](https://www.plandetudes.ch/documents/10273/36907/PER_print_FG_C1_CommentGeneraux.pdf)
- Crahay , M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace ?* ». Bruxelles : De Boeck.
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Seuil.

## D

- Dejours, C. (2003). *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel. Critique des fondements de l'évaluation*. Paris : Édition Quae.
- Dejours, C. (2008) *Travail, usure mentale* (4<sup>ème</sup> éd.). Paris : Bayard.

- De Marcellus, O. (2009). Courants et tourbillons. Gestions dévolutives et directives des interactions en classe. Analyser l'éducation. Service de la recherche en éducation. Département de l'instruction publique de Genève.
- De Saint Martin, C. (2012). Nommer les violences scolaires. Des incivilités au harcèlement scolaire, *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 2012/1 (n°87), 119-126.
- Doudin, P.-A. (2011). Vers une école inclusive : un projet européen d'envergure. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2, 14-19.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Éditions du Seuil.
- Dubet, F & Duru-Bellat, M. (2000). *L'hypocrisie scolaire. Pour un collège démocratique*. Paris : Éditions du Seuil.
- Ducrey, F., Hrizi, Y., & Moubarak-Nahra, E.I. (2010). Analyse de la charge de travail des enseignants du secondaire. Service de la recherche en éducation (SRED). Doc. 10. 004. . [En ligne]. Repéré à [www.edudoc.ch](http://www.edudoc.ch)
- Dupriez, V. & Chapelle, G. (2007). *Enseigner*. Paris : PUF.
- Dujarier, M.-A. (2006). *L'idéal au travail*. Paris : PUF.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.

## E

- Ehrenberg, A. (2008). *La Fatigue d'être soi. Dépression et société*. Paris : Odile Jacob.
- Enriquez, E. (2012). Psychosociologie des organisations. In A. Bevort, A. Jobert, M. Lallement & A. Mias, *Dictionnaire du travail*. (pp. 588-593). Paris : PUF.
- Espinosa, G. (2016). Affectivité, relation enseignant.e-élève et rapport à l'enseignant.e : contribution à une réflexion sur les caractéristiques d'une relation réussie. *Recherches en Éducation*. Université de Nantes, 143-154.
- Esteve, J. & Fracchia, A. (1988). Le malaise des enseignants. *Revue française de pédagogie*, (n° 84), 45-56.
- Evertson, C. & Weinstein, L. (2006). *Handbook of classroom management: research, practice, and contemporary issues*. Mahwah : Lawrence Erlbaum Publishers.

## F

- Favez, J.-C. (1983). *Nouvelle histoire de la Suisse et des Suisses*. Lausanne : Payot
- Friedberg, E. (1993). *Le pouvoir et la règle. Dynamiques de l'action organisée*. Paris : Seuil.

## G

- Gaudreau, N. (2017). *Gérer efficacement sa classe*. Québec : PUQ.
- Gaulejac (de), V. (2008). Préface d'un ouvrage. In C. Haroche, *L'avenir du sensible. Les sens et les sentiments en question* (pp.1-3). Paris : PUF.
- Gauthier, C. (2005). Chapitre 5. Le XVII<sup>e</sup> siècle et le problème de la méthode dans l'enseignement ou la naissance de la pédagogie. In C. Gauthier & M. Tardif. *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. (pp. 85-107). Montréal : Gaëtan Morin.
- Gauthier, C. & Tardif, M. (2005). *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Gather Thurler, M. (2000). L'innovation négociée: une porte étroite. *Revue française de pédagogie*, 130, 29-42.

- Gather Thurler, M. & Maulini, O. (2007). L'organisation du travail scolaire. La penser pour la faire évoluer. In M. Gather Thurler, & O. Maulini. *L'organisation du travail scolaire. Enjeu caché des réformes ?* (pp. 1-35). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Garrett, T. (2014). Classroom management : A word of misconceptions. *Teaching & Learning*, 28(1), 36-43.
- Gavillet-Mentha, F. (2011). *Un métier désenchanté*. Lausanne : Éditions Antipodes.
- Genoud, P.-A. (2004). *Perception des interactions maître-élève. L'apport du regard des apprenants sur le profil interactionnel des enseignants en formation*. Thèse de doctorat à la faculté des lettres, Université de Fribourg.
- Giust-Desprairies, F. (2003). *La figure de l'autre dans l'école républicaine*. Paris : PUF.
- Guillemette, F. (2006). L'approche de la Grounded Theory ; pour innover. *Recherches qualitatives*, 26(1), 32-50.
- Glaser, B.G. & Strauss, A.A. (1967, 2010). *La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative*. Paris : Armand Colin.
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants, *Éducation et didactique*, Vol 1, n°3, 47-70.
- Goigoux, R. (2010). Analyse didactique d'un instrument de formation de formateurs en éducation à la santé. *Travail et formation en éducation*, 6, 1-15. [ En ligne]. Repéré à <http://journals.openedition.org/tfe/1322>
- Goyette, N. & Martineau, S. (dir.). (2020). *Le bien-être en enseignement : tensions entre espoirs et déceptions*. Presses de l'Université du Québec.

## H

- Houssaye, J. (1994). Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique. In J. Houssaye (Ed.), *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui* (2nd ed., pp. 13-24). Paris: ESF
- Huberman, M. (1989). Les passages à vide dans la carrière des enseignants, *Les sciences de l'éducation*, 5, 5-33.
- Huberman, M. (1989), *La vie des enseignants : évolution et bilan d'une profession*. Lausanne : Delachaux & Nestlé.
- Huberman, M. & Miles, M.B (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck (2<sup>ème</sup> éd.).
- Howden, J. & Rouiller, Y. (2010). *La pédagogie coopérative. Reflets de pratiques et approfondissement*. Montréal : Chenelière.

## J

- Janot-Bergugnat L. & Rascle, N. (2008). *Le Stress des enseignants*. Paris : Armand Colin.
- Jeffrey, D. (2011). *Souffrances des enseignants*. Les collectifs du Cirp. Volume 2. 28-43.
- Jobert, G. (1999). L'intelligence au travail. In P. Carré et p. Caspar (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Paris : Dunod.
- Jones, K.A., Jones, J. L., & Vermette P.J. (2013). Exploring the complexity of classroom management: 8 components of managing a highly productive, safe, and respectful urban environment, *American Secondary Education*, 41(3), 21-33.

## K

- Karsenti, T. & Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Québec : Saint-Laurent.
- Kamanzi, P.-C., Tardif, M. & Lessard, C. (2015). Les enseignants canadiens à risque de décrochage : portrait général et comparaison entre les régions. *Mesure et évaluation en éducation*, 38(1), 57-88.
- Kaufmann, J.-C. (2011). *L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.
- Krulic, B. (2001). Nietzsche et la critique de la modernité démocratique. *Archives de Philosophie*, (Tome 64), 301-321.

## L

- Lantheaume, F. (2012). *La professionnalisation, empêchement ou support de la construction de la professionnalité ?* In P. Stenius, *Le métier d'enseignant aujourd'hui et demain* (pp. 141-150). Paris : L'Harmattan
- Lantheaume, F. & Hérou, C. (2008). *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris : PUF.
- Lapassade, G. (2002). Observation participante. In J. Barus-Michel, *Vocabulaire de la psychosociologie* (pp. 375-390). Erès « Hors collection ».
- Lang, V. (2004). La profession enseignante en France : permanence et éclatement. In M. Tardif *et al.* *La profession d'enseignant aujourd'hui*. (pp. 157-171). De Boeck Supérieur « Pédagogie en développement ». [En ligne]. Repéré à <http://www.cairn.info/la-profession-d-enseignant-aujourd-hui--9782041460-page-157.htm>
- Langevin, L. (1996). Réussir en enseignement, c'est réussir la relation maître-élève. In *Actes du 16<sup>e</sup> colloque de l'AQPC, 6D52 (Association québécoise de pédagogie collégiale)*. [En ligne]. Repéré à [https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/3898/langevin\\_6D52\\_actes\\_aqpc\\_1996.pdf?sequence=1](https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/3898/langevin_6D52_actes_aqpc_1996.pdf?sequence=1)
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2nd ed.). Montréal: Guérin.
- Lessard, C. (2000). Évolution du métier d'enseignant et nouvelle régulation de l'éducation. *Recherche & Formation*. 35, 91-116.
- Lessard, C. & Barrère, A. (2005). Travailler ensemble ? Des réformes éducatives aux pratiques enseignantes. *Recherche et formation*, 49, 5-15. [ En ligne]. Repéré à [https://www.persee.fr/doc/refor\\_0988-1824\\_2005\\_num\\_49\\_1\\_2073](https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2005_num_49_1_2073)
- Linton, R. (1945). *The cultural background of personality*. New-York : Appleton-Century-Crofts.

## M

- Martin, B. (2013). *Analyse de situations professionnelles-pédagogiques au niveau préscolaire : approche clinique de l'activité enseignante dans le cadre de la mise en œuvre d'activités rituelles au moment de l'accueil en classe et du premier regroupement du matin*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Marsollier, C. (2010). Former les enseignants à la relation pédagogique, une priorité. Expressions, Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) Réunion, 51-77.
- 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*, 155, 111-142.
- Maroy, C. (2008). Perte d'attractivité du métier et malaise enseignant. Le cas de la Belgique. *Recherche & Formation*. 57, 23-38.
- Martineau, S. & Presseau, A. (2012). Le discours identitaire d'enseignants du secondaire : entre la crise et la nécessité de donner du sens à l'expérience. *Revue Phronesis*, vol. 1, 3, 55-68.
- Martucelli, D. (2006). *Forgé par l'épreuve*. Paris : Armand Colin.
- Martucelli, D. & Lits, G. (2009). Sociologie Individus, Épreuves. Entretien avec Danilo Martucelli. *Émulations*, 3 (5).
- Mauduit-Corbon, M. & Martini, F. (1999). *Pédagogies de l'alternance*. Paris : Hachette Éducation.
- Maulini, O. (2002). Le poinçonneur des curricula. Organiser, installer, planifier le travail d'une classe : angoisses et perfectionnements du bricoleur. [En ligne]. Repéré à <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:41107>

- Maulini, O. (2006). Étudier les pratiques enseignantes ? Trois questions. Université de Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. In Actes du réseau de recherche sur l'Observation des pratiques enseignantes (OPEN). [En ligne]. Repéré à <https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/publ-0604.pdf>
- Maulini, O. (2008). Version française d'une communication à la conférence européenne pour la recherche en éducation (ECER), From teaching to learning ?, University of Goeteborg. Network : Policy Effects.
- Maulini, O. (2009). L'image de l'enseignant dans la société... Et l'image de la société dans l'enseignant ? Revue Enjeux pédagogiques de la Haute école pédagogique BEJUNE, dossier « l'image de la profession à l'intérieur et à l'extérieur », 14, 21-22.
- Maulini, O. (2013). Penser les pratiques éducatives par induction croisée des régularités et des variations. Une méthode de recherche ancrée dans les observations. Université de Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. [En ligne]. Repéré à <https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/publ-1313.pdf>
- Maulini, O. (2015). « L'État, c'est moi ? » Instruction publique et autonomie des enseignants : des ambivalences aux conflits d'intérêt dans la profession. In R. Wittorski, O. Maulini & M. Sorel (Ed.). *Les professionnels et leurs formations. Entre développement des sujets et projets des institutions* (pp. 171-185). Bern : Peter Lang.
- Maulini, O. & Capitanescu Benetti, A. (2011). Le travail prescrit des enseignants (débutants) primaires genevois : lois, règles, directives et contrôle des praticiens (débutants). Unité de consolidation différenciée de la Licence mention enseignement. Genève : UNIGE.
- Maulini, O. & Perrenoud, P. (2005). La forme scolaire : permanence et évolutions. In O. Maulini & C. Montandon (dir.). *Formel ? Informel ? Les formes de l'éducation*. (pp. 147-168). Bruxelles : De Boeck.
- Maulini, O. & Vincent, V. (2010). Comprendre et interroger le travail réel en éducation. Une pratique de la recherche et ses questions. Université de Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Repéré à <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:155312>
- Maulini, O. (2016). Chapitre 11. Former les futurs enseignants : prendre en compte leur rapport au métier. In V. Lussi Borer (Éd.), *Apprendre à enseigner* (pp. 169-178). Paris: Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.borer.2016.01.0169>
- Maulini, O. (2019). *Éduquer entre engagement et lucidité*. Paris : ESF.
- Maulini, O., Progin, L., Jan, A. & Tchouala, C. (2017). Sous le travail réel : la conception du rôle et le travail espéré. In M. Gather Thurler, I. Kolly Ottiger, Ph. Losego & O. Maulini, (Ed.). *Les directeurs au travail. Une enquête au coeur des établissements scolaires et socio-sanitaires*. Berne : P. Lang.
- Maulini, O. & Wandfluh, F. (2007). Chapitre 5. Organiser et planifier le travail scolaire. Des modèles théoriques aux pratiques des enseignants. In M. Gather Thurler, & O. Maulini. *L'organisation du travail scolaire. Enjeu caché des réformes ?* (pp. 124-149). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Molinier, P. & Flottes, A. (2012). Travail et santé mentale : approches cliniques. *Travail et emploi, vol.129, n°1*, 51-66.
- Monney, C. (2018). Formation des enseignants pour l'inclusion et orientations contradictoires en Suisse. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. 78, 125-136. [En ligne]. Repéré à <https://journals.openedition.org/ries/6594>
- Mucchielli, A. (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Paris : Armand Colin.
- Muller, A. (2007). Chapitre 4. Programmes, objectifs et organisation du travail scolaire : dilemmes et tensions. In M. Gather Thurler, & O. Maulini. *L'organisation du travail scolaire. Enjeu caché des réformes ?* (pp. 103-120). Québec : Presses de l'Université du Québec.

## N

- Nault, T. & Fijalkow. (1999). Introduction. La gestion de la classe : d'hier à demain. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 451-466. [En ligne]. Repéré à <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/1999-v25-n3-rse1835/032009ar.pdf>
- Nault, T. & Léveillé, C.-J. (1997). *Manuel d'utilisation du questionnaire en gestion de classe*. Montréal. Université du Québec.
- Nunez Moscoso, J. & Murillo, A. (2017). La difficulté dans le travail enseignant : un thème de recherche aux objets pluriels. *Penser l'éducation, Laboratoire CIVIIC*. [En ligne]. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01684872>

## O

Opinel, M. (2002). La gestion de classe des novices du secondaire peut-elle être influencée par leur tâche ? In T. Nault & J. Fijalkow. *La gestion de la classe* (pp. 171-184). Bruxelles : De Boeck.

## P

Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée, *Cahier de recherche sociologique*, 23, 147-181.

Paillé, P. (2009a) (1<sup>re</sup> éd. 1996). Recherche qualitative. In A. Mucchielli (dir.). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. (pp. 218-220). Paris : Armand Colin.

Paillé, P., & Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

Patton, M.Q. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods Integrating Theory and Practice*. Fourth Edition. Sage Publication.

Paquay, L. (2006). Au-delà des cloisonnements entre divers types de recherche, quels critères de qualité ? In L. Paquay (Éd.) *L'analyse qualitative en éducation : Des pratiques de recherche aux critères de qualité*. (pp. 13-29). Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Pinto, T. (2017). *D'EVM à la LEO: 20 ans de débats sur l'École vaudoise*. Master en secondaire I, Hep Vaud. Repéré à : [http://doc.ero.ch/record/306159/files/md\\_ms1\\_p32750\\_2017.pdf](http://doc.ero.ch/record/306159/files/md_ms1_p32750_2017.pdf)

Piot, T. (2009). Interpréter les prescriptions : une dimension invisible du travail enseignant. In Spirale. Revue de recherches en Éducation, n°43, Documents officiels et travail enseignant. (pp. 215-226). [En ligne]. Repéré à [https://www.persee.fr/doc/spira\\_0994-3722\\_2009\\_num\\_43\\_1\\_1197](https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_2009_num_43_1_1197)

Perrenoud, P. (1994). Le métier d'enseignant entre prolétarianisation et professionnalisation : deux modèles du changement. *Perspectives*, XXVI(3), 543-562.

Perrenoud, P. (1996, 1999). *Enseigner. Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris : ESF.

Perrenoud, P. (1999). Le pilotage négocié du changement dans les systèmes éducatifs. (2017, 20 novembre). [En ligne]. Repéré à : [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1998/1998\\_14.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_14.html)

Perrenoud, P. (2001). Gérer le temps qui reste: l'organisation du travail scolaire entre persécution et attentisme. *Carole St-Jarre et Louise Dupuis-Walker, Le temps en éducation. Regards multiples. Québec, PUQ, (à paraître)*, 308-338

Perrenoud, P. (2012). *L'organisation du travail, clé de toute pédagogie différenciée*. Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur.

Portugais, J. (2000). Compte rendu de [Brousseau, G. (1998). Théorie des situations didactiques (Texte rassemblés et préparés par Nicolas Balacheff, Martin Cooper, Rosamund Sutherland, Virginia Warfield). Grenoble : La pensée sauvage.] *Revue des sciences de l'éducation*, 26 (2), 470-472. Repéré à <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2000-v26-n2-rse367/000137ar.pdf>

Progin, L. (2014). *Devenir chef d'établissement : le désir de leadership à l'épreuve de la réalité. Enquête sur l'entrée dans un métier émergent*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève.

## R

Ria, I. (2008). Ergonomie du travail enseignant. In A. van Zanten (Ed.). *Dictionnaire de l'Éducation* (pp. 282-284). Paris : PUF.

Rossier, J. & Fleury, T. (2020). *A l'aube du projet 360° ; les enseignant.e.s.novices et expert.e.s face à l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers dans une classe ordinaire*. Mémoire de master en enseignement secondaire I, Haute école pédagogique du canton de Vaud.

Roux-Lafay, C. (2016). L'éthique au care dans le champ éducatif ou le nouveau paradigme de la bienveillance. *Éducation et socialisation, Les cahiers du CERFEE*, 42. doi : 10.4000/edso.1857

## S

Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Ed.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (pp. 123-147). Québec : ERPI.

Schurmans, M-N. L'approche compréhensive et qualitative dans la recherche en formation. *Éducation permanente*, 2009, no. 177, 91-103.

Soulé, B. (2007). Observations participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches Qualitatives- Vol. 27(1)*, 127-140.

Studer, R. & Quarroz, S. (2017). Enquête sur la santé des enseignants romands. *Rapport de l'Institut universitaire romand de Santé au Travail*, [ En ligne]. Repéré à : <http://www.le-ser.ch/actualites/rapport>

Strauss, A. L., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Newbury Park : SAGE Publications

## T

Tardif, M. (2013). *La condition enseignante au Québec du XIXe au XXIe siècle. Une histoire cousue de fils rouges : précarité, injustice et déclin de l'école publique*. Québec : Presses de l'Université Laval.

Tardif, M. (2013). Où s'en va la professionnalisation de l'enseignement ? *Tréma*, n°40, 42-59.

Tardif, M. & Borgès, C. (2009). Transformations de l'enseignement et travail partagé. *Les sciences de l'éducation-Pour l'ère nouvelle (vol 42)/2*, 83-100. [ En ligne]. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2009-2-page-83.htm>

Tardif, M. & Lessard, C. (1999, 2004). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Saint-Nicolas : Presses de l'Université de Laval

Tardif, M., Marcel, J.-F., Périsset, D. & Piot, T. (2017). *L'organisation du travail des acteurs scolaires. Points de repères sur les évolutions au début du XXe siècle*. Laval : presses de l'Université Laval.

## U

Ughetto, P. (2010). Subjectivité et travail : pour une sociologie de l'activité. *Éducation permanente, Documentation française*. [En ligne]. Repéré à <https://hal-enpc.archives-ouvertes.fr/hal-00582874>

## V

Van Zanten, A. & Grosperon, M.-F. (2001). Les carrières enseignantes dans les établissements difficiles : fuite, adaptation et développement professionnel, *VEI*, n°124, 224-268.



- Vasquez, C. (2013). Devenir l'ombre de soi-même et de l'autre. Réflexions sur le shadowing pour suivre à la trace le travail d'organisation. *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels*. Supplement (HS), 69-89.
- Vellas, E. (2007). Chapitre 2. Théories constructivistes et organisation du travail scolaire. In M. Gather Thurler, & O. Maulini. *L'organisation du travail scolaire. Enjeu caché des réformes ?* (pp. 58-76). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Veyrunes, P. (2017). *La classe : hier, aujourd'hui et demain ?* Toulouse : Presses universitaires du Midi.
- Vincent, G., Lahire, B. & Thin, D. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. In G. Vincent (Éd.) *L'éducation prisonnière de la forme scolaire. Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (pp. 11-47). Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Virat, M. (2014). *Dimension affective de la relation enseignant-élève : effet sur l'adaptation psychosociale des adolescents (motivations, empathie, adaptation scolaire et violence) et rôle déterminant de l'amour compassionnel des enseignants*. . Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Paul Valéry. Montpellier III. [En ligne]. Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01129076>

## Y

- Yvon, F. & Veyrunes, P. (2013). Genre et style. In A. Jorro (Ed.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 141-144). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. [En ligne]. Repéré à <https://doi.org/10.3917/dbu.devel.2013.02.0141>

**Annexe : transcription des entretiens**

<b>Code</b>	<b>Informateur-riche</b>	<b>Entretien</b>
1_011018_001	Amandine	1
1_011018_002	Amandine	2
1_021018_003	Amandine	3
2_061218_001	Béatrice	1
2_071218_002	Béatrice	2
3_061118_001	Catherine	1
3_271118_002	Catherine	2
4_031218_001	Danielle	1
4_041218_002	Danielle	2
5_101218_001	Emil	1
5_111218_002	Emil	2
6_081118_001	Fabienne	1
6_091118_002	Fabienne	2