



Chaire UNESCO

"Former les enseignants au XXI^e siècle"

Conférence de consensus-dissensus

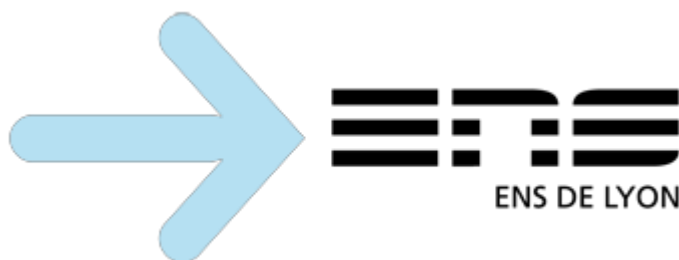
mardi 25 mars 2014

S'épanouir dans le travail enseignant Réalité, normes, stratégies

État de l'art

Sabine Coste

Laboratoire Éducation, Cultures, Politiques
Université Lumière Lyon 2, ENS de Lyon, université Jean Monnet Saint-Étienne
sabine.coste@ens-lyon.fr



S'épanouir dans le travail enseignant

Réalité, normes, stratégies

Sommaire

Introduction.....	5
1. Approche sociohistorique de la dimension subjective dans le travail	6
1.1 De la valeur morale à l'« accomplissement de l'humanité » au XIX ^e siècle	6
1.2 La dimension personnelle toujours plus sollicitée : les années 1945-1980	7
1.3 Satisfaction et identité : des questions pour le XXI ^e siècle.....	8
2. La qualité de vie au travail.....	9
2.1 Le travail comme valeur sociale et personnelle	9
2.2 Une préoccupation internationale	9
2.3 Le cas des enseignants, un contexte de mutations.....	10
2.3.1 Aspirations différenciées et évolution morphologique du groupe professionnel	11
2.3.2 Un travail en mutation	15
2.3.3 Une approche psychosociale dominante du bien-être au travail	16
3. Le développement de la professionnalité, une source de satisfaction.....	18
3.1 Analyse des perceptions des enseignants.....	18
3.1.1 Sentiment de confort	18
3.1.2 « Être professionnel »	19
3.1.3 La reconnaissance du travail	20
3.1.4 La transmission de connaissances.....	20
3.2 Compétence et efficacité	21
3.2.1 Gestes professionnels et mobilisation de l'expérience.....	21
3.2.2 Espace d'autonomie, pouvoir d'agir et ingéniosité.....	22
3.2.3 Engagement dans un travail collectif	23
3.2.4 Construction d'une identité professionnelle.....	24
3.2.5 Maîtrise du temps et de l'espace	25
3.3.6 Question de genre	27
Conclusion	28
Bibliographie.....	30

Remerciements à Anne-Marie Chartier, chercheure émérite à l'INRP, et Françoise Lantheaume, directrice du laboratoire ECP, pour leurs conseils scientifiques et leurs relectures attentives de cet état de l'art.

Introduction

« L'épanouissement de l'enfant » est progressivement devenu une visée pédagogique majeure au cours du XX^e siècle alors que les soucis du XIX^e étaient fixés sur l'éducation du corps (hygiène), de l'esprit (instruction) et de la volonté (morale). Cette revendication du droit à « l'accomplissement de soi » que contient le mot « épanouissement » a récemment gagné le métier d'enseignant : conjuguant harmonieux développement et force d'agir, la revendication d'épanouissement professionnel, et malgré le peu de recherches sur le sujet, peut être associée aux dénonciations croissantes du « malaise enseignant », dont il est l'envers. Cet état de l'art présente la littérature scientifique traitant de la question, soit directement, soit indirectement, de l'épanouissement professionnel, avec une centration plus particulière sur les enseignants. L'usage du terme « épanouissement » repose sur l'idée de « faire atteindre à un être ou à une chose son plein et harmonieux développement »¹.

L'épanouissement dans le travail fait désormais partie du discours public². Face à la « crise des vocations », à la difficulté à recruter de nouveaux enseignants ou à les maintenir dans le métier, difficulté commune et variable en intensité selon les pays, les politiques publiques s'emparent du sujet. L'épanouissement des enseignants dans leur travail devient un enjeu de société. Ainsi, en France, l'Assemblée nationale (Le Mèner, 2009) s'intéresse à la revalorisation, financière et morale, du métier. Le Sénat (Gonthier-Maurin, 2012), quant à lui, constate une dégradation des conditions de travail, une exacerbation des tensions au sein des établissements, et dégage des pistes de réforme susceptibles de restaurer la confiance dans l'école en s'intéressant particulièrement au travail enseignant. Un lien de causalité nouveau est affirmé : des enseignants épanouis seraient plus efficaces avec les élèves. La qualité au travail de l'enseignant envisagé dans sa dimension subjective est désormais à prendre en compte pour une meilleure efficacité du système.

La question a acquis une dimension internationale : le rapport mondial de l'UNESCO 2013³ ne manque pas de rappeler aussi que ce sont les enseignants qui contribuent à la bonne qualité d'un système éducatif. Le Centre international d'études politiques (CIEP), dans le cadre de la Conférence internationale sur le pilotage et l'évaluation du système éducatif, a publié une bibliographie internationale sur le *Bien-être à l'école* (2012). C'est une préoccupation internationale des pays s'inquiétant de recruter, motiver et garder dans le travail des enseignants qualifiés et efficaces, en d'autres termes des « professionnels épanouis ». Aucune nation n'échappe à cette problématique, les pays nord-américains, quant à eux, ont engagé une réflexion sur les mécanismes d'engagement dans le travail des enseignants abordé sous l'angle du bien-être et notamment dans l'accompagnement à l'entrée dans le métier des enseignants débutants (Mukamurera, Bourque & Gingras, 2008). Les recommandations de l'Agence européenne pour la sécurité et la santé au travail⁴ promouvant une politique de diminution des risques psychosociaux⁵ sources de coûts très élevés, sont traduites dans les politiques nationales (Antonmattei, Derue, & Fanton-Quinton, 2010). Ainsi, le bien-être est devenu une des priorités de la politique de l'éducation au Royaume-Uni⁶ et la Suisse s'intéresse à

¹ Le Trésor de la Langue Française : <<http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?8;s=3559595490;>> consulté le 14 janvier 2014.

² Comme en témoignent de fréquents sondages sur le sujet, par exemple, celui réalisé par « Viavoice » pour *Le nouvel Observateur* (2013) qui classe les enseignants parmi les travailleurs les plus heureux au travail, disponible sur Internet à l'adresse suivante : <<http://tempsreel.nouvelobs.com/le-dossier-de-l-obs/20131023.OBS2248/prof-infirmiere-agriculteur-les-metiers-qui-rendent-heureux.html>>, ou la publication d'ouvrages écrits par des enseignants comme celui de Dominique Deconinck, (2013). *Le bonheur à l'école : journal d'une instit.* Paris : Éditions L'iconoclaste.

³ Le rapport annuel « Education For All Global Monitoring Report » publié par l'UNESCO, fait état des progrès réalisés en vue des objectifs de Dakar (objectifs actés en 2000 pour 2015). Le rapport 2013, intitulé *Teaching and Learning. Achieving quality for All*, est consacré à l'enseignement. On y renvoie pour la bibliographie en anglais sur le sujet.

⁴ Agence européenne pour la sécurité et la santé au travail (2003). *Systèmes et programmes. Comment maîtriser les problèmes psychosociaux et réduire le stress d'origine professionnelle*, disponible sur Internet : <<https://osha.europa.eu/fr/publications/reports/309>>.

⁵ Disponible sur Internet à l'adresse suivante : <http://travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/EUROGIP_RPS_au_travail.pdf>.

⁶ COLEMAN John, "Well-being in schools: empirical measure, or politician's dream?" *Oxford Review of Education*, 2009, vol. 35, n° 3, p. 281-292.

l'amélioration de la « Qualité de vie dans les écoles »⁷. En France, le rapport, mené conjointement par l'ESEN (École supérieure de l'Éducation nationale) et la MGEN (Mutuelle générale de l'Éducation nationale) sur la *Qualité de vie au travail des enseignants dans les lycées et les collèges* (2011), montre que le climat scolaire joue sur l'engagement professionnel des enseignants et incite à une approche globale du phénomène. Le bien-être au travail, sous toutes ses appellations, est donc à appréhender comme un élément de prévention en matière de santé tout autant qu'un facteur d'engagement favorisant une meilleure efficacité du système éducatif : deux domaines de savoirs sont donc convoqués, la psychopathologie et les sciences du travail. Les transformations du travail depuis un demi-siècle font que la dimension subjective est désormais sollicitée dans la sphère professionnelle comme une source de performance, c'est bien de l'individu au travail dont on parle lorsque l'on s'intéresse à l'épanouissement. S'agit-il d'une version revisitée du « Capital humain » (Becker, 1964) au niveau européen⁸ ? Bien-être, qualité de vie, capital humain, autant de façons de s'intéresser à l'épanouissement dans le travail.

Une approche sociohistorique montrant comment la dimension subjective de la personnalité intègre la sphère du travail met en exergue l'actualité du sujet et l'émergence de la notion de la qualité de vie au travail, accompagnée de son corollaire, la façon d'estimer la satisfaction au travail. Cette question d'actualité est resituée dans le contexte en mutations du travail enseignant. Enfin, la professionnalité apparaît comme une source d'épanouissement professionnel. Cet état de l'art a été rédigé à partir de publications scientifiques parues depuis les années soixante, de rapports nationaux et internationaux produits dans les champs politiques, institutionnels et scientifiques.

1. Approche sociohistorique de la dimension subjective dans le travail

« S'épanouir dans le travail » est une approche contemporaine de l'engagement dans le travail qui n'a pas toujours occupé une place centrale dans la vie sociale. Essentiellement manuel et réservé aux pauvres dans les sociétés préindustrielles, le « travail » était toujours pénible et contraint, au contraire des offices, fonctions, charges qui avaient un caractère honorable et choisi (même s'ils exigeaient beaucoup d'investissement). Aujourd'hui c'est le même terme « travail » qui désigne toute activité rémunérée régulière (y compris élective : maire, député). La variété des conditions va donc du haut au bas de l'échelle sociale. Dans ces conditions, comment s'est construit puis développé l'intérêt pour la question de « l'épanouissement » dans le travail ?

1.1 De la valeur morale à l'« accomplissement de l'humanité » au XIX^e siècle

Pourvu autant de qualités morales (antidote à l'oisiveté, correctif aux vices du peuple et obligation morale) que d'utilité économique (Castel, 2005) ce n'est qu'au XVIII^e siècle que le travail tend à être associé à l'idée de bonheur et que s'amorce le débat, toujours actuel, opposant deux conceptions du travail :

⁷ Un site officiel offre des ressources en ligne pour l'enseignement: <<http://www.qualite-de-vie-dans-les-ecoles.ch/>> consulté le 14 janvier 2014.

Le mensuel de l'École valaisanne, *Résonances*, de février 2014, intitule son dossier « Prévenir et gérer le stress scolaire ».

⁸ L'OCDE attribue le « Trophée du Capital humain » qui récompense « l'ensemble des connaissances, qualifications, compétences et caractéristiques individuelles qui facilitent la création du bien-être personnel, social et économique », accessible à l'adresse suivante : <<http://www.tropheeducapitalhumain.com/pages/partenaires-fondateurs.html>> consulté le 7 mars 2014.

« D'un côté, un travail conçu comme une contribution au progrès de l'humanité, le fondement du lien social et une source d'épanouissement et de bonheur personnels ; de l'autre, un travail aliéné et aliénant, qui condamne les hommes à perdre leur vie à devoir la gagner. Renvoyant, *in fine*, au sens du travail dans la vie humaine, cette contradiction traverse les trois derniers siècles. Elle se pose néanmoins à chaque époque en des termes singuliers. Le travail n'est pas une catégorie universelle et abstraite. » (Baudelot & Gollac, 2003, p. 19).

C'est avec les philosophes des Lumières que des liens étroits se tissent entre bonheur et travail. Cette dimension subjective, le bonheur, émergerait des effets du travail : vivre de l'aisance de son travail, ce qui excluait les aristocrates, dont la vie « oisive » était dénuée de tout intérêt, et les paysans et les ouvriers, dont les revenus interdisaient toute aisance, n'était réservé qu'à la bourgeoisie. Le travail, loin d'être accablant ou désagréable, contient, entre autres, une dimension heureuse ou épanouissante de l'activité. C'est une dimension morale qui est attribuée au travail : le travail effectué avec honnêteté, réalisé avec une rectitude personnelle est utile à la société. Ces trois éléments réunis contribuent à une récompense méritée.

Le travail appréhendé comme bien de salut est largement développé par Weber (2004) à travers les dimensions morales du comportement économique : les fonctions économiques du travail (augmenter les revenus, fertiliser la terre) procurent des bienfaits psychologiques (sentiment de liberté, de puissance et de bonheur) pour peu que celui qui l'effectue soit animé de qualités morales. Pour Weber, s'épanouir dans le travail nécessite le respect de règles morales d'effectuation, gage de ressentis positifs pour la personne.

Marx attribue, quant à lui, trois qualités fondamentales au travail : le travail contribue à l'« accomplissement de l'humanité », favorise la réalisation de soi et le développement du lien social. Ainsi, outre la dimension économique, le travail contribue au développement de la personne grâce à ces trois dimensions : « plaisir de créer de l'*homo faber*, plaisir du relationnel de l'*homo sociologicus* et plaisir de participer, grâce au travail, à une œuvre qui vous dépasse et à se réaliser en tant qu'être humain et en tant que personne » (Baudelot & Gollac, 2003, p. 25). C'est parce que le travail est pour Marx porteur de transformations subjectives de soi qu'il est impératif de rendre le travail plus humain : un lien entre bonheur ou satisfaction et travail est possible et souhaitable. La dimension socialisante et développementale du travail se retrouve aussi chez Proudhon qui y voit un « mode prévu par la nature pour associer les hommes, en les rendant bons et heureux » (1848, p. 111).

1.2 La dimension personnelle toujours plus sollicitée : les années 1945-1980

À l'aube du XX^e siècle, l'apparition des sciences s'intéressant au travail (physiologie, psychologie, psychopathologie du travail, sociologie du travail, ergonomie et science de l'organisation) renforce la prise en compte de la dimension sociale du travail après un intérêt plus porté sur sa dimension physique puis physiologique (énergie, force de production) (Vatin, 1999). L'influence de la sociologie durkheimienne, concernant la solidarité sociale dans l'espace professionnel, et les travaux de la psychologie du travail contribuent à développer des approches où la dimension humaine est désormais affirmée. Ainsi, l'organisation scientifique du travail a, selon Wallon, une conséquence inattendue par ses concepteurs : « La mécanisation des travailleurs explicitement voulue par Taylor s'est transformée en stricte nécessité de faire droit à toutes les exigences de la nature humaine, exigences non seulement physiologiques mais psychiques, sociales et morales » (1947 ; p. 7). La critique du taylorisme, comme conception d'une vie au travail déshumanisée apparaît dans les travaux de Friedmann, sociologue contribuant à constituer une science de l'homme au travail (1947, 1956) : il décrit les effets physiques et psychologiques délétères du morcellement des tâches. Il montre que le travail est bien plus que la simple effectuation des gestes liés à la production et intègre la dimension subjective, et le rôle du travail dans le développement de la personnalité. L'adhésion de l'individu permet selon lui d'enrichir le travail puis, en retour, d'enrichir la propre personnalité du travailleur. La conception de Friedmann s'inspire largement d'une représentation du bonheur des métiers artistiques

où l'artiste est maître de son travail, son œuvre, et dont il contrôle le déroulement et le résultat : le plaisir intellectuel ou physique de la création artistique renvoie une image de la réalisation de soi, de l'épanouissement, du bonheur dans le travail. Pour Friedmann, l'amélioration des conditions de travail est insuffisante, elle ne peut produire chez l'ouvrier qu'une satisfaction, sentiment en deçà de la joie et du bonheur.

L'ergonomie française, développée depuis les Trente glorieuses, mêlant à la fois préoccupations « humanistes » et « productivistes », vise à réduire la fatigue inutile dans le travail (Pillon & Vatin, 2007) et l'ergonomie cognitive, à partir d'une analyse générale de l'organisation productive, fait aussi émerger des questions éminemment sociologiques (Conein, 1994). La découverte majeure de l'ergonomie est l'irréductibilité de l'écart entre le travail prescrit et le travail effectif (Daniellou *et al.*, 1983 ; Leplat & Hoc, 1983). La distinction entre « travail réel » et « travail prescrit » rassemble les ergonomes, les ergonomes cognitivistes, la psycho-dynamique du travail, les psychologues et les sociologues du travail, tout comme la distinction entre tâche et activité (De Terssac, 1992). Tous s'accordent pour considérer que c'est dans l'activité réelle que le travailleur engage une part de sa subjectivité pour réaliser la tâche prescrite. Dejours (1998) s'intéressant au travail du point de vue de la « santé morale » interroge les liens entre souffrance et plaisir au travail, de même pour Clot (1999) dans une perspective de psychologie du développement. La qualité du travail est questionnée sous l'angle de la dimension subjective de la personne engagée dans l'activité de travail aussi bien que dans sa dimension interpersonnelle au sein des collectifs. Dans toutes ces approches, les tensions entre recherche du « bon travail » et contraintes organisationnelles sont explorées ainsi que leurs conséquences sur la possibilité d'un développement psychologique dans le travail.

Les travaux dans le domaine du management s'intéressent quant à eux aux facteurs de la motivation : comment les conditions de travail, les modalités de rémunération, la qualité des relations entre les travailleurs, l'ambiance de travail peuvent avoir des effets sur l'enthousiasme, l'intelligence, la créativité et le sens des responsabilités des travailleurs. Ainsi la notion d'investissement, qui repose sur le postulat que les personnes satisfaites de leur travail s'y engagent (courant de la sociologie considérant l'acteur comme rationnel) apporte un nouveau regard sur la sociologie qui pensait prioritairement en termes d'organisation du travail. Boltanski et Chiapello (2000) récupèrent la critique artiste du capitalisme et développe de nouvelles conceptions du travail où l'autonomie, la créativité, l'engagement de soi deviennent des critères d'efficience depuis la fin des années soixante, en s'affranchissant de la logique behavioriste d'effort-récompense pour intégrer des formes plus créatives de la motivation avec une prise en compte plus personnelle et affective du travailleur.

Le geste technique est également étudié : il est alors mis au jour le fait que le travailleur peut lui attribuer une nouvelle valeur en dépassant le cadre purement économique pour l'appréhender dans sa dimension de beauté et de virtuosité (Dodier, 1995). L'« éthos de virtuosité » apparaît alors comme une composante de tout travail : l'opérateur est dans cette approche animé d'une dynamique d'ultra-empirisme plus que d'une centration unique sur le respect des règles techniques. C'est bien la réaction concrète de la personne qui prévaut dans la réalisation de l'activité effective de travail. La virtuosité et la dimension du « beau travail » deviennent des éléments moteurs de l'engagement dans le travail, dans le plaisir de construire une maîtrise des contraintes de l'organisation du travail et des inattendus que celle-ci ne prévoit pas.

1.3 Satisfaction et identité : des questions pour le XXI^e siècle

Pour Baudelot et Gollac (2003), l'épanouissement comme investissement de soi concerne la sphère du travail de façon assez récente :

« Postérieur à 1968, l'« épanouissement » introduit une dimension psychologique nouvelle. Celle-ci suppose un lien entre satisfaction et identité du travailleur : être satisfait de son travail signifie pouvoir y réaliser des traits de son identité, y développer ses compétences. Un bon

travail est celui qui permet à une personnalité de s'affirmer. Un métier doit être intéressant non par les profits matériels qu'il procure, mais par ses profits symboliques : un métier intéressant est un métier qui excite, qui stimule et permet à celles et ceux qui l'exercent de créer d'innover, de se réaliser, voire de s'« éclater », etc. On touche là au bonheur de l'artiste ou de l'écrivain. » (Baudelot et Gollac, 2003, p. 33).

La dimension personnelle et l'autonomie dans le travail deviennent des éléments contribuant à la réalisation de soi dans le travail, et pas seulement dans les relations nouées autour de l'activité (sociabilités du lieu de travail). Cette perspective, autrefois réservée aux métiers artistiques, s'étend à tous les métiers. Désormais, tout individu aspire à s'épanouir dans son travail quelle que soit son activité : être satisfait dans son travail et se construire une identité professionnelle apparaissent comme des éléments contemporains assurant à chacun de trouver sa place dans la société. Or, sans parler du chômage de masse qui anéantit cette aspiration, les nouvelles organisations du travail et formes de management prônant une plus grande part de l'implication personnelle et subjective au service de la performance, peuvent augmenter les sources de satisfaction et d'épanouissement aussi bien que créer de la souffrance. Le rapport au travail est caractérisé par l'ambivalence et nombreux sont les éléments pouvant le faire basculer d'un côté ou de l'autre, celui qui travaille œuvrant à maintenir sa santé.

2. La qualité de vie au travail

Dans un contexte de chômage généralisé et dans un environnement où toujours plus d'efficacité est demandé, la qualité de vie au travail devient une préoccupation pour les travailleurs et un objet d'attention pour les politiques. La qualité de vie au travail est une question politique et professionnelle, elle est aussi abordée par la recherche dont l'approche scientifique est dominée la psychologie et la psychologie sociale.

2.1 Le travail comme valeur sociale et personnelle

La relation qu'entretient le travailleur à son activité professionnelle évolue. Des enquêtes récentes témoignent de l'attachement des français au travail (Krauze, Méda, Légeron & Schwartz, 2012), à leur qualité de vie au travail et à la satisfaction qu'ils en retirent. Les français se caractérisent au niveau international comme étant ceux qui accordent le plus d'importance au travail dans la réalisation de soi mais ce rapport au travail a évolué. En effet, dans les années 1990, le rapport au travail divisait les français entre ceux qui considéraient le travail comme un gagne-pain, ceux qui y voyaient un vecteur d'épanouissement (dont font partie les enseignants) et ceux pour lesquels il s'agissait du moyen d'avoir une place dans la société (Méda, 1995). La valeur subjective du travail ne cesse de croître alors même que le chômage augmente ; perdre son emploi, c'est perdre plus que son travail (Baudelot & Gollac, 2003). Pourtant Drulhe (2004) discute l'idée que « le travail est une valeur sûre ». Constatant l'abaissement des frontières entre vie privée et vie professionnelle, et l'exigence de construire un « portefeuille d'activités » dans lequel l'engagement personnel tend à s'imposer, cet auteur s'interroge sur la façon de se « persévérer dans l'investissement de soi » dans un environnement de travail où le seul repère est la performance. Il invite à construire des « limites pour réduire l'insécurité de l'emploi et la déstabilisation de la personnalité » (Drulhe, 2004, p. 21).

2.2 Une préoccupation internationale

Les rapports sur le bien-être au travail rappellent l'importance de la qualité de vie dans le travail : « Ce sont les enseignants qui font la qualité d'un système éducatif. Il est donc essentiel de valoriser le potentiel des enseignants afin d'améliorer la qualité de l'apprentissage. Il est solidement établi que l'éducation gagne en qualité dès lors que les enseignants bénéficient d'aide et de soutien »

(UNESCO, 2013)⁹. Le rôle de l'employeur dans la gestion des risques psychosociaux et concernant ses conséquences sur l'efficacité du travailleur est central dans une perspective de bien-être au travail pour une meilleure efficacité (Lachmann, Larose et Penicaud, 2010).

Le concept de bien-être au travail est directement lié à la santé mentale des salariés (Cooper, 2006) et prend en compte les émotions au travail (Soares, 2003). Le contexte professionnel laissant parfois peu de place à l'expression adaptée des émotions, les recherches sur le bien-être visent à comprendre comment les émotions sont comprises et mises en scène dans un contexte de travail. Les émotions sont considérées comme des objets du travail du fait de la nécessité de les transformer, elles sont des outils de travail qui le rendent possible et le facilitent, ou, dans une optique assez proche, des ressources cognitives.

Nombre de recherches précisent les liens entre les caractéristiques professionnelles et d'autres facteurs environnementaux pouvant influencer les états affectifs des travailleurs (Saavedra et Kwun, 2000). Les « facteurs évocateurs » positifs incluent l'accomplissement professionnel, le dépassement des problèmes, le soutien personnel, la solidarité et les interactions sociales. Les « facteurs évocateurs » négatifs incluent les situations inévitables relatives aux compensations non financières, la discrimination, les conflits larvés ou déclarés, les luttes de pouvoir, la violation des normes et de la confiance au détriment d'autres personnes ou de l'organisation elle-même (Boudens, 2005).

Mignonnac et Herrbach (2004) décrivent les événements positifs les plus fréquents comme étant l'accomplissement et l'encouragement de la part des supérieurs et des collègues, et les événements négatifs les plus fréquents comme étant le fait d'être affecté à un travail non désiré, le départ d'un collègue ami, les conflits interpersonnels avec les supérieurs ou les collègues et les interférences entre le travail et les problèmes personnels. Des variables liées à l'organisation du travail, telles que l'autonomie laissée aux travailleurs, le soutien social provenant des collègues ou de la hiérarchie, peuvent jouer un rôle crucial dans le vécu des individus et sur leur capacité à faire face au stress (Karasek et Theorel, 1990).

Remoussenard et Ansiau (2013) montrent comment, lors d'un changement d'organisation des conditions de travail (connu dans la littérature comme élément déclencheur de stress) dans une entreprise, le rôle du management intégrant la gestion des émotions a contribué à inverser la tendance première des travailleurs à avoir « peur du changement » pour obtenir une régression du stress des techniciens, personnels les plus exposés. Dans le cas de cette étude, ce n'est pas la résistance au changement des salariés qui est invoquée comme déclencheur de stress, mais le fait que ce changement a été mal ou peu expliqué : écoute des salariés et aide à la reconstruction d'une représentation mentale ont contribué à limiter le stress. Il apparaît que les émotions peuvent jouer le rôle de freins ou de leviers en fonction des choix managériaux.

Les études sur le bien-être au travail cherchent à identifier les effets des modifications environnementales sur les affects de la personne engagée dans l'activité, en d'autres termes comment des décisions prises à distance tout comme des changements plus locaux d'organisation du travail peuvent impacter la qualité de vie au travail. C'est dans cette perspective que certaines politiques éducatives affirment souhaiter améliorer les conditions de travail des enseignants pour une meilleure efficacité du système éducatif.

2.3 Le cas des enseignants, un contexte de mutations

⁹ Accessible sur Internet à l'adresse suivante : <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002261/226157f.pdf>>, consulté le 10 mars 2014.

Pour étudier le travail enseignant, la prise en compte du contexte est incontournable. Ainsi seront abordés l'évolution morphologique de ce groupe professionnel et les mutations du travail enseignant, enfin c'est l'approche dominante actuellement de la qualité de vie au travail qui sera présentée.

2.3.1 Aspirations différenciées et évolution morphologique du groupe professionnel

Lorsque les aspirations de la personne se réalisent dans l'exercice du métier, le travail peut davantage être une source de plaisir : la profession correspond alors à ce que l'individu était « en droit » d'attendre de son parcours personnel comprenant aussi bien sa formation initiale, son origine sociale et ses pratiques culturelles (Baudelot & Gollac, 2003). Ainsi, le même travail peut ne pas procurer les mêmes satisfactions entre ceux qui l'effectuent, faute de mieux, à la suite d'un projet de formation et professionnel contrarié et ceux pour qui il représente un projet personnel. La trajectoire sociale (milieu d'origine, niveau d'études, profession du conjoint) va également influencer le processus de construction de l'épanouissement au travail, aussi bien en termes de niveau de satisfaction à exercer le métier, que de reconnaissance ou d'utilité sociale. Ainsi réaliser ses aspirations de promotion sociale (trajectoire sociale ascendante) par l'accès au métier d'enseignant permettrait plus aisément d'éprouver des satisfactions dans le travail alors que des aspirations déçues (déclassement) risquent d'engendrer peu de satisfactions, voire une désaffection. Au cours du XX^e siècle, en France, le recrutement des enseignants a été marqué par une forte évolution sociologique et par la montée de la féminisation de la profession. La morphologie du groupe professionnel des enseignants a ainsi beaucoup évolué. Ce paramètre joue incontestablement un rôle dans la façon dont les enseignants s'engagent dans le métier, en retirent des satisfactions et le vivent comme une source d'épanouissement personnel et de développement professionnel.

2.3.1.1 Évolution sociale, projet professionnel et féminisation des enseignants du premier degré

Évolution sociologique du recrutement

Dans la première partie du XX^e siècle, la plupart des instituteurs étaient d'origine populaire trouvant dans leur travail à la fois une reconnaissance sociale, une contribution à l'œuvre collective au travers de la réussite des élèves ainsi que l'exercice d'une profession intellectuelle dû à leur niveau d'études, supérieur à la moyenne de la population. Ainsi ces instituteurs conjuguèrent développement personnel, du fait de leur activité intellectuelle, évolution sociale, par un statut reconnu et respecté (l'instituteur était celui qui détient la connaissance), et contribua à l'accomplissement de l'humanité par sa participation à l'élévation du niveau d'instruction du pays. Ces enseignants, qui avaient gardé avec leurs origines un lien solide, habitués à être « dur au travail », à « ne pas s'écouter », conservaient leur éthos de classe (Dejours, 1993) pour faire face aux difficultés du métier.

Puis « un lent embourgeoisement général du milieu social des instituteurs et des institutrices » (Berger¹⁰, 1979, p. 25) s'est accompagné d'une baisse du niveau de la « satisfaction professionnelle » dans les années 70. L'enquête réalisée par Berger montre que les jeunes enseignants étaient les plus « déçus » par la réalité du quotidien alors que la génération d'âge moyen s'était adaptée et que les enseignants en fin de carrière se disaient nettement satisfaits dans leur travail. Les enseignants « dont la voie professionnelle a été toute rectiligne et qui n'ont jamais envisagé d'exercer une autre profession » (Berger, 1979, p. 86) étaient les plus satisfaits. Lorsqu'il y a superposition entre choix du métier et réalisation de celui-ci, les enseignants expriment un fort sentiment de satisfaction professionnelle. Un autre élément de compréhension de cette satisfaction est la similitude sociologique entre le profil du public scolaire et celui de l'enseignant : « Les instituteurs et les institutrices exerçant leur profession dans un quartier dont les habitants sont en prédominance bourgeois ou petits bourgeois se déclarent plus satisfaits que ceux et celles qui se trouvent en face

¹⁰ Enquêtes réalisées dans la région parisienne, à partir d'un échantillon représentatif de ces enseignants, constitué de 80 % de femmes.

d'élèves en majorité d'origine ouvrière » (Berger, 1979, p. 87). L'évolution sociale des enseignants du premier degré est confirmée par l'enquête *Formation et Qualification professionnelle* de 1985¹¹, réalisée par Duru-Bellat et Henriot-Van Zanten (1992 ; 1999) puis plus récemment par Thélot (1994) en France, et par Charles (1998)¹² en Angleterre.

Durant la période des années 50 aux années 80 (Farges, 2011), le choix de la profession d'instituteur (plus que d'institutrice) se fait plus souvent par défaut, suite à des détours que sur une trajectoire ascendante de promotion sociale. C'est la période du « malaise des instituteurs » (Berger, 1979) lié à une perte de prestige de ces enseignants en période de plein emploi. La période de construction d'un système scolaire unifié contribue à une diminution de la « valeur sociale du métier », comprise comme le « privilège de considération sociale » (Farges, 2011). Les enseignants (des premier et second degrés) recrutés entre la fin des années 1990 et la fin des années 2000 présentent une distanciation par rapport à leur métier qu'ils vivent majoritairement comme une « expérience contrôlée » (Farges, 2011), c'est-à-dire qu'« être enseignant » est avant tout un statut professionnel, séparé des autres activités. Ces enseignants cherchent à dissocier leur identité professionnelle de leur vie personnelle. L'engagement et la satisfaction éprouvée dans le métier risquent certainement de revêtir des caractéristiques différentes de celles de leurs prédécesseurs.

Forte féminisation

La féminisation du corps enseignant est un phénomène mondial. Historiquement, pour devenir institutrice, une femme devait respecter l'« interdiction de se marier » imposée de façon officielle ou officieuse partout en Europe ainsi qu'en Amérique du Nord de la fin du XIX^e siècle jusqu'aux années 50 (Rogers, 2007). Le métier d'enseignante était donc souvent un métier transitoire avant le mariage, à l'exception de la France qui a vite encouragé le mariage entre instituteur et institutrice pour maintenir les femmes dans l'emploi. Le taux de féminisation des enseignants du premier degré atteint 80 % dès les années 70 pour rester stable jusqu'à aujourd'hui, avec 82 % dans l'enseignement public et 91,2 % dans l'enseignement privé sous contrat (DEPP, 2013). Depuis les années 70, les institutrices sont majoritairement issues d'une classe sociale supérieure (bien plus que les instituteurs) considérant leur traitement comme un « salaire d'appoint ». Ces deux éléments conjugués expliquent l'évolution des sources de satisfaction au travail qui sont par ordre de priorité « l'amour des enfants », puis le fait d'être indispensable à la société et enfin, pouvoir ajuster son travail à la vie familiale :

« tout en pouvant s'adonner à une activité professionnelle, jugée attrayante, elles manifestent leur satisfaction de pouvoir suivre aisément le rythme scolaire de leurs propres enfants ; bref, de trouver le temps nécessaire pour se consacrer à leur famille » (Berger, 1979, p. 172).

Mais cette tendance marquée par une différence d'origine sociale entre les enseignantes et les enseignants du premier degré diminue au fil des années (sans toutefois disparaître totalement), un déclin de l'origine ouvrière parmi les générations d'enseignant-e-s recruté-e-s entre 1994 et 1997 est notable.

Les sources de satisfaction professionnelle ont évolué au cours du XX^e siècle : un premier glissement d'un travail à forte dimension intellectuelle associé à une contribution à l'œuvre collective vers un travail permettant de mener de front vie privée et vie professionnelle dans les années 70 ; désormais les sources de satisfaction sont liées à la transmission de connaissances et à la socialisation des élèves. Les apprentissages « fondamentaux » et le développement personnel des élèves sont des sources de satisfactions pour ces enseignants dont la caractéristique est la polyvalence.

¹¹ Consultable sur Internet à l'adresse suivante : < http://bdq.reseau-quetelet.cnrs.fr/fr/Details_d_une_enquete/589>, consultée le 12 mars 2014.

¹² *L'origine sociale des enseignants par sexe et niveau d'enseignement*, disponible sur Internet à l'adresse suivante : <http://media.education.gouv.fr/file/56/69/4/3_25694.pdf>, consulté le 11 mars 2014.

2.3.1.2 Féminisation progressive des enseignants du second degré

La période de l'entre-deux-guerres jusqu'aux années quatre-vingt est marquée par la féminisation de la profession (Chanet, 2007). Par ailleurs, les enseignantes doivent justifier d'un surinvestissement dans le travail pour prouver de qualités professionnelles égales à celles des hommes. La rigueur de l'engagement dans le travail sert la démonstration de l'efficacité professionnelle et se fait au prix de la vie personnelle. Les enseignantes ont mené de hautes luttes pour entrer dans les corps des agrégés et avoir une égalité de statut et de traitement (Verneuil, 2012). À partir des années soixante, les enseignantes conjuguent carrières professionnelles et vie familiale grâce à de délicats arrangements entre ces deux sphères. La « nonne laïque » (Efthymiou, 2002) du début du XX^e siècle laisse place, dans les années quatre-vingt, à l'enseignante investie dans tous les niveaux d'enseignement et toutes les filières, comme les classes préparatoires (Cacouault-Bitaud, 2007). La prise en charge publique de la petite enfance permet aux femmes d'investir le travail enseignant de façon plus précoce en France¹³ qu'en Espagne (Jarty, 2011). Le mouvement de féminisation de la profession se généralise : le métier est fortement féminisé au Canada dans le second degré d'enseignement (Makamurera, 2008) et les dernières statistiques (2014)¹⁴ montrent qu'en 2012 près de 80 % des diplômés dans le domaine de l'enseignement et de la formation sont des femmes dans l'Union européenne (78,4 % pour la France).

2.3.1.3 Évolution sociologique des enseignants du second degré

L'évolution sociologique des enseignants du second degré en France montre que leur situation sociale s'apparente à « celle du petit-bourgeois » (Léger, 1983, p. 65-66). Berger observe aussi une tendance chez ces enseignants à se rapprocher progressivement, grâce aux mutations au cours de leur carrière, des établissements où le public scolaire est socialement plus favorisé. Les enseignants des années soixante-dix et quatre-vingt vivent le métier comme une promotion sociale et paraissent plutôt satisfaits de leur travail (Chapoulie, 1987). Le diplôme fait sens, l'image d'intellectuel associée à une trajectoire ascendante ont contribué à la construction d'une identité sociale (Farges, 2011). Mais les jeunes enseignants des années 1990-2000 ont la même origine sociale que leurs parents, ils sont d'avantage des « héritiers » (reproduction sociale) ou se considèrent comme des « déclassés » (notamment dans le premier degré).

Les résultats de l'enquête de 2000 (Farges, 2011) montrent que les enseignants des premier et second degrés ont sensiblement les mêmes parcours universitaires et sociaux. Cette tendance à une valeur sociale et intellectuelle associée à la profession, et une origine sociale des enseignants plus souvent issus du milieu ou du haut de l'échelle sociale est interprétée parfois comme une forme de fermeture sociale du groupe des enseignants (Farges, 2011). Cette évolution sociologique du groupe professionnel interfère sur les attentes et les façons d'exercer le métier : plus souvent héritiers et déclassés, les enseignants peuvent vivre plus difficilement certains pans de leur activité, avec les élèves dans les établissements populaires ou dans les relations avec les parents. Leur éthos de classe permet aussi de comprendre la façon dont est éprouvé le travail : les enseignants issus de classes sociales supérieures peuvent ressentir le travail comme difficile, peu habitués qu'ils sont à « endurer » alors que les enseignants issus de classes populaires peuvent avoir « naturalisé » la pénibilité du métier.

La proportion d'enseignants ayant un père enseignant s'est accrue (Farges, 2011), la socialisation familiale constitue un élément favorisant l'entrée dans le métier (Rayou & van Zanten, 2004), les parents enseignants contribuant à la transmission de valeurs et de codes sociaux. Ainsi, peut-on penser que les enseignants issus de cette « logique de reproduction sociale » (Farges, 2011) héritent-ils de clés d'appropriation du métier favorisant l'épanouissement dans le travail. La transmission

¹³ Dans le secondaire public français, 58 % des enseignants sont des femmes et 66 % dans le privé sous contrat (DEPP, 2013).

¹⁴ Eurostat communiqué de presse disponible sur Internet à l'adresse suivante :

<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_PUBLIC/3-07032014-BP/FR/3-07032014-BP-FR.PDF>, consulté le 13 mars 2014.

réalisée dans la proximité quotidienne de parents enseignants intègre certainement aussi le « plaisir à enseigner » lié à la transmission de connaissances ou les trucs et astuces pour bien vivre le métier.

2.3.1.4 Trajectoires professionnelles et origine sociale

Les trajectoires sociales et les aspirations à devenir enseignant amènent les enseignants à exercer le métier dans un lieu d'enseignement qu'ils ont désiré, ou non. L'adéquation entre l'aspiration et la réalisation du métier a des effets sur l'engagement et la satisfaction dans le travail, le lieu d'exercice fait partie des variables de compréhension de la satisfaction dans le travail.

Ainsi, l'origine sociale des professeurs de lycée professionnel (PLP) est plus populaire (même s'il y a une tendance à la progression d'un recrutement des PLP dans les classes moyennes) que celles des autres enseignants (Duru-Bellat & Van Zanten, 1998). En lycée professionnel (LP), sont recrutés en nombre des enseignants d'origine étrangère dans certains établissements ou certaines spécialités (Jellab, 2008). La réalisation de ce métier correspond pour ces enseignants à une trajectoire sociale ascendante dont on peut penser qu'elle contribue à leur épanouissement dans le travail. Mais pour d'autres enseignants (d'enseignement général, notamment) l'entrée dans le métier a été « contrariée » (Jellab, 2008) et faute d'avoir réussi le concours de recrutement de professeur de collège et lycée ils se « rabattent » sur l'enseignement professionnel. La dimension de socialisation à la forme scolaire et de réparation des élèves est importante dans le travail des enseignants de LP (Lantheaume, Bessette-Holland & Coste, 2008 ; Coste, 2013). L'inventivité est une qualité essentielle à mobiliser dans le travail ordinaire, et malgré une entrée dans le métier par défaut pour certains, les enseignants de LP développent un engagement dans le travail où la dynamique socio-subjective favorise les relations entre les élèves et les savoirs. Ainsi, pour ces enseignants, la contribution à l'émancipation des élèves issus de milieu populaire est un élément de satisfaction dans le travail, après avoir retravaillé leur idéal du métier, notamment pour ceux qui y sont entrés par défaut.

Barrère (2002) note aussi des formes d'engagement différentes dans le travail selon que l'on enseigne dans un lycée de centre-ville ou dans un lycée de banlieue. La distance sociale et culturelle est source de malentendus qui nécessitent de la part de l'enseignant un contrôle constant de son activité. Les enseignants de lycée de banlieue remplissent une mission sociale qui s'apparente à un nouveau métier plus riche en termes relations interpersonnelles avec les jeunes. Ainsi être satisfait dans son travail se décline différemment : épanouissement intellectuel basé sur la transmission de connaissances dans les lycées de centre-ville et contribution à l'œuvre sociale par l'élévation du niveau scolaire d'élèves de milieux populaires associée à la transmission de connaissance, dans les lycées de banlieue. Cette façon d'exercer le métier a déjà été observée dans les collèges de la périphérie (Van Zanten, 2001).

Pour les professeurs des classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE), enseigner c'est embrasser une carrière désirée et obtenue où la recherche de l'excellence tant pour les élèves que pour eux-mêmes est sans cesse renouvelée (Dutercq & Perez-Roux, 2011). Sensibles et appréciant les « bonnes conditions de travail caractérisées, entre autres, par le maintien quasi naturel de l'ordre scolaire » (*ibid.*, p. 38), ils font preuve d'un fort engagement et d'une grande disponibilité au sein de l'établissement, largement récompensés par la réussite des élèves. Le travail reste très individualiste et réalisé avec acharnement et appréciant leurs rémunérations, ces enseignants recherchent dans le travail le dépassement de soi. Cette forme d'engagement, avec une mise à l'épreuve de soi, est source de grande satisfaction et d'épanouissement dans le travail. Elle reste très majoritaire chez les enseignants issus des Écoles normales supérieures exerçant dans les classes très sélectives. Les autres enseignants affectés dans des établissements de moindre notoriété, dont les classes préparatoires dites de proximité, développent une autre façon de travailler, une nouvelle identité, pour faire réussir les élèves en mobilisant des expériences d'enseignement dans des classes de lycées ordinaires. Grâce à une reconstruction de leur identité professionnelle, ces enseignants élaborent une autre forme d'engagement dans le travail, le sentiment de satisfaction a des origines multiples, contribution à la promotion sociale d'élèves de milieu populaire et transmission de connaissances.

Les modalités d'épanouissement dans le travail enseignant sont complexes et mêlent différentes dimensions de la trajectoire sociale en lien avec l'établissement d'exercice. Pour les enseignants issus de milieu populaire et dont le métier correspond à une promotion sociale, le rapport aux difficultés d'exercice peuvent être moins douloureusement ressenties. Ces enseignants auraient plus facilement que d'autres, tendance à relativiser les difficultés et donc, à entretenir un rapport plus positif au métier et à développer un sentiment de satisfaction plus grand. Cependant, il peut aussi y avoir de grandes déceptions quand le projet de faire réussir tous les élèves se révèle compliqué. De leur côté, les enseignants issus d'un milieu social plus favorisé ayant des attentes plus étroitement intellectuelles risquent d'être potentiellement déçus par un travail qui a d'autres facettes, et se trouvent dans l'obligation de reconstruire un idéal du métier.

2.3.2 Un travail en mutation

La qualité de vie au travail est une préoccupation politique et professionnelle qui nécessite aussi de regarder les mutations du travail dont on parle, le travail enseignant. Mais avant d'aller plus en avant dans l'analyse du travail enseignant, constatons que l'adjonction du qualificatif « enseignant » au substantif « travail » rappelle la terminologie utilisée de « travail ouvrier ». Le travail ouvrier a donné lieu à une large littérature, quant au « travail enseignant », apparu récemment et reposant sur un amalgame dans un même mot, « enseignant », du statut et de l'emploi, intéresse aussi bien les décideurs, les syndicats que les chercheurs.

Les recherches sur le travail enseignant peu nombreuses dans la littérature francophone et anglo-saxonne (Maroy, 2006 ; Lantheaume, 2008), décrivent pourtant (Tardif & Lessard, 1999) quelques dimensions structurantes d'un métier fortement marqué par la forme scolaire (Vincent, 1994). Présenté comme « un travail cellulaire » réalisé dans l'espace de la classe, pour lequel les enseignants ont obtenu le double mandat de socialiser et d'instruire les élèves, le travail enseignant est essentiellement individuel, avec une forte autonomie (Maroy, 2006) mais pourtant assujéti à la mise en œuvre d'un programme disciplinaire. Dans le secondaire français, ce travail nécessite un haut niveau de connaissances disciplinaires (Deauvieau, 2007), ce qui structure aussi l'identité enseignante (Moreau, 2011). On observe pourtant une large marge de manœuvre, notamment dans la sélection du savoir à transmettre au sein des programmes (Barrère, 2002). Ce travail a une double dimension, intellectuelle et disciplinaire, qui est fortement mise en avant dans les travaux français (Chatel, Rochex & Roger, 1996 ; Van Zanten, 2001 ; Barrère, 2002). Cette particularité est un trait « français » : les enseignants espagnols assurent des tâches d'enseignement et des responsabilités administratives donnant au travail une dimension polyvalente (Jarty, 2013), pour les enseignants anglais, les savoirs disciplinaires ne sont qu'une composante parmi d'autres compétences centrées sur l'éducation de l'enfant (*well-rounded child*) plutôt que l'élève (Moreau, 2011). Idem pour les enseignants suisses.

Le travail enseignant comporte pourtant, de plus en plus, une dimension collaborative (Marcel, Dupriez, Périsset Bagnoud & Tardif, 2007) et se déploie hors les murs de la classe (Marcel, 2005) dans des lieux temporellement et spatialement « dispersées » (Datchary, 2011). Le travail enseignant se décompose en un « travail contraint posté », correspondant aux heures d'enseignement et aux réunions se déroulant dans l'établissement, un « travail contraint libre » regroupant la préparation des cours et la correction des réalisations des élèves, se déroulant aussi bien dans l'établissement qu'en dehors, et enfin un « travail libre », lié à la formation ou à l'enrichissement de connaissances en lien avec la discipline enseignée, se déroulant souvent en dehors de l'établissement et à des moments variés souvent mêlés à des temps personnels (Lantheaume & Hérou, 2008). Ces différentes facettes du travail réalisées à différents temps et dans différents lieux nécessitent donc d'être pensées et organisées. En effet, les enseignants français, à la différence d'autres pays, ne sont pas contraints à des temps de présence dans l'établissement en dehors des temps d'enseignement et de réunions (Jarty, 2011).

Le mouvement d'optimisation économique et les politiques éducatives en Europe incitent de plus en plus les enseignants à s'impliquer, en plus des tâches traditionnelles de préparation de cours, d'enseignement et d'évaluation, dans d'autres tâches comme contribuer à la vie de leur établissement, de s'investir dans le travail collectif et de s'engager dans la formation tout au long de la vie. Cette tendance (Barrère, 2002 ; Lantheaume & Hérou, 2008) transforme le travail qui est marqué par un élargissement et une rationalisation des tâches :

« L'intensification se marque moins par un allongement de la durée du travail que par un alourdissement et une extension des tâches à réaliser et par une complexification du travail en classe. Cependant, cette intensification du travail ne doit pas seulement être rapportée à des évolutions du public scolaire mais aussi, dans les pays anglo-saxons, aux politiques scolaires basées sur l'évaluation et l'*accountability* » (Maroy, 2006).

Comme d'autres professions pour lesquelles les recherches s'intéressent à l'usure professionnelle, aux risques psychosociaux et aux troubles musculo-squelettiques, des études sur le travail enseignant interrogent *La souffrance au travail des enseignants* (Lantheaume & Hérou, 2008) ou *Le stress des enseignants* (Rasclé & Janot-Bergugnat, 2008). Ces recherches mettent aussi au jour des mécanismes visant la restauration de l'engagement et la satisfaction au travail, ou sa prévention. Les nombreuses études s'intéressant au développement professionnel, aux trajectoires et identités professionnelles, et d'une façon plus générale celles sur la professionnalité des enseignants (Rayou & Van Zanten, 2004) ont fourni nombre d'éléments de compréhension de la satisfaction dans le travail. Cet état de l'art sur l'épanouissement dans le travail enseignant s'inscrit donc un contexte d'évolution du métier.

En France, comme dans de nombreux pays, la question de la qualité de vie au travail des enseignants et la préservation de leur santé est centrale dans la perspective d'une meilleure efficacité de l'enseignement. Mais comment le bien-être au travail des enseignants est-il abordé dans la littérature scientifique ?

2.3.3 Une approche psychosociale dominante du bien-être au travail

Les travaux identifiés sur la qualité de vie au travail des enseignants sont peu nombreux et sont majoritairement issus des champs de la psychologie et de la psychologie sociale.

Parmi les résultats internationaux, Perreault (2011)¹⁵ démontre qu'un enseignant heureux au travail se montrerait plus chaleureux et attentionné à l'endroit de ses élèves et aurait plus de facilité à créer des liens affectifs avec les « élèves à risque », c'est-à-dire ceux qui ont des troubles d'apprentissage ou du comportement. Cela contribuerait ainsi à la réussite scolaire des écoliers. Parmi les éléments stressants, les « stresseurs », (comme les comportements perturbateurs en classe, la surcharge de travail, les conditions matérielles) ont finalement peu d'influence sur la relation élève-enseignant, à l'exception des comportements perturbateurs, qui aggravent l'aspect conflictuel de la relation, et ce, uniquement chez les élèves à risque.

Quant au soutien social et à la santé psychologique au travail ils jouent un rôle principal sur la relation élève-enseignant. La santé psychologique au travail est la variable la plus importante et la plus constante. Elle est excellente quand l'individu ressent beaucoup de bien-être et peu de détresse dans son emploi : « Un enseignant qui se perçoit en bonne santé psychologique entretiendrait des liens plus chaleureux et moins conflictuels avec les élèves ordinaires et à risque » (Perreault, 2011).

Dans cette recherche, Perreault précise aussi que les enseignants se sentent fréquemment soutenus par leurs collègues, moyennement par leurs supérieurs et plus rarement par les parents, mais la présence plus marquée de collègues ne semble pas avoir de répercussions sur la relation élève-

¹⁵ Thèse en psychologie du travail et des organisations (Canada).

enseignant. Le soutien des parents influera positivement sur les liens avec les élèves ordinaires, tandis que l'appui de la direction améliorera les rapports avec les élèves à risque. Dans un cas comme dans l'autre, le soutien touche seulement le côté chaleureux de la relation, ce qui ne veut pas dire qu'il y aura moins de conflits mais il y aura plus de chaleur dans la relation.

Le bien-être subjectif est articulé autour de trois critères (Diener, 1994) : la dimension subjective (auto-évaluation), une évaluation positive de sa propre vie (en tirer une satisfaction) et la présence d'affects positifs. Launis et Koli (2004) observent que chez les enseignants du secondaire, les facteurs psychosociaux qui détériorent le bien-être au travail ont des origines diverses : l'environnement de travail, les relations avec les collègues, avec les élèves, l'attitude envers le travail, les capacités individuelles des enseignants, leur personnalité et leur état de santé.

En France, une étude réalisée auprès d'un échantillon d'enseignants français du premier (école) et du second degré d'enseignement (collège et lycée) dans le Nord-Pas de Calais, montre que le bien-être apparaît plus élevé chez les enseignants de 52 ans et plus, par rapport aux enseignants plus jeunes. Le bien-être au travail des enseignants augmente avec l'ancienneté : « au fur et à mesure de l'avancement professionnel, l'ancienneté aide à maîtriser les rouages du métier et à prendre plus de recul sur les situations complexes vécues au travail » (Ntsame Sima, 2013, p. 81). Les jeunes enseignants du primaire entrant dans le métier n'ont pas encore expérimenté cette mise à distance du travail (Laugaa & Bruchon-Schweitzer, 2005). Pourtant ce point de vue est réfuté par Pipérini (2007) qui observe que les jeunes enseignants montrent une orientation à la quête d'autonomie et d'épanouissement et que la motivation des enseignants diminue au cours de leur vie professionnelle. Pour sa part, Cau-Bareille (2011) observe chez les enseignantes de classes préscolaires (maternelles en France) en fin de carrière une modification du sentiment d'efficacité personnelle avec l'âge. Ces enseignantes se trouvent devoir faire des arbitrages complexes entre des arguments qui incitent à rester dans l'activité de travail (plaisir à travailler avec les jeunes enfants, à les voir progresser), des vécus négatifs liés à l'organisation du travail et aux évolutions du métier, et l'évaluation personnelle des ressources dont elles disposent. Pour ces enseignantes la fatigue éprouvée lors des débuts dans le métier se transforme en épuisement dans le travail en fin de carrière. La qualité de vie au travail, et son maintien, est au cœur des arbitrages réalisés par ces enseignantes en fin de carrière.

Un autre résultat montre que les femmes, qui sont plus nombreuses à exercer le métier, développent un bien-être au travail plus faible que celui des hommes. Concernant la situation matrimoniale, les personnes vivant en couple présentent un indice de bien-être plus élevé que celles vivant seules. Le soutien social du conjoint ne peut être compensé par le soutien des pairs professionnels dans la gestion des conflits vécus au travail (Ntsame Sima, 2013).

Enfin, concernant le lien entre bien-être et établissement d'exercice, « les enseignants de collèges présentent un meilleur bien-être que ceux du primaire et du lycée exposés à des exigences plus élevées. » (Laugaa et Bruchon-Schweitzer (2005) *in* Ntsame Sima, 2013, p. 81).

Alors que les nombreuses recherches sur la qualité de vie au travail décrivent l'influence des conditions de travail sur le bien-être, en particulier la justice organisationnelle, les ressources et les exigences au travail (Nabatchi, Bingham & Good, 2007), Ntsame Sima (2013) confirme cette analyse chez les enseignants. La surcharge de travail résulte de l'effet conjugué des préparations des cours, de la réalisation des cours et autres réunions avec la diversité de vitesse d'apprentissage des élèves, la préparation des examens. La pression issue des exigences du travail réduit le bien-être au travail, ainsi « plus l'enseignant dispose de ressources nécessaires au travail, plus il est motivé et meilleur est son bien-être. » Les ressources mobilisées par l'enseignant et considérées (par eux) comme préventives du bien-être au travail, sont le soutien local (Laugaa & Bruchon-Schweitzer, 2005), l'autonomie et le feed-back. Dans cette même perspective, le fait de « trouver son travail épanouissant, de pouvoir relever des défis » augmente la motivation autodéterminée des travailleurs (Deci & Ryan, 2008). Le sentiment de travailler dans un environnement sain présentant de faibles

demandes au travail, des ressources élevées et une justice organisationnelle positive contribuent au développement d'une attitude autodéterminée et la motivation au travail.

Ces recherches font émerger les caractéristiques multidimensionnelles du bien-être au travail des enseignants. L'ancienneté dans le métier est une caractéristique à prendre en compte, tout comme l'âge ou le genre de l'enseignant. Le lieu d'enseignement est aussi un élément constitutif du bien-être, à envisager dans sa dimension locale avec les conditions d'exercice et les multiples tâches à réaliser. Ces recherches mettent en évidence l'existence de ressources « de prévention » à mobiliser par l'enseignant pour maintenir et éviter la dégradation du bien-être. Le bien-être au travail résulte d'un processus multifactoriel.

3. Le développement de la professionnalité, une source de satisfaction

Les études sur le bien-être au travail présentent des éléments contribuant au développement de la qualité de vie au travail mais d'autres travaux montrent comment le développement de la professionnalité est aussi une source de satisfaction dans le travail. Ainsi, la professionnalité est aussi à considérer comme un élément constitutif de l'épanouissement dans le travail. La professionnalité s'apparente à ce que Wittorski (2008) appelle le développement professionnel, c'est-à-dire les compétences et les connaissances mobilisées par l'enseignant pour transformer la prescription en situations de travail avec les élèves en lien avec le contexte de la classe et celui de l'établissement, dans un souci d'efficacité et d'éthique scolaires. Elle prend en compte aussi bien l'effectuation de l'acte de l'enseignant que les valeurs et les règles qui ont permis sa production. Le métier est abordé comme un travail avec toute son épaisseur, sa conception est élaborée par l'enseignant, et en interaction avec d'autres professionnels. Des éléments composites sont alors convoqués, issus de son expérience, de sa formation et de son histoire personnelle intégrant aussi une part subjective. La professionnalité s'inscrit dans le processus plus large de professionnalisation (Bourdoncle, 1991 ; Lantheaume, 2013) qui intègre aussi la socialisation professionnelle. Celle-ci est aussi à prendre en considération dans la fabrication de la satisfaction au travail.

3.1 Analyse des perceptions des enseignants

Dans son activité de travail, l'enseignant éprouve un ressenti sur la façon dont il a vécu une situation, ou le moment d'une leçon. Les perceptions de l'enseignant prennent en compte des éléments subjectifs, comme les émotions, qui sont ensuite référés à une échelle qui lui est propre ou partagée par le groupe de pairs. Sont envisagés ici les différents éléments perçus qui contribuent à procurer de la satisfaction dans le travail.

3.1.1 Sentiment de confort

Le rôle des émotions, déjà observé par Huberman (1989) chez les enseignants débutants au cours des cinq premières années d'exercice du métier, est certainement davantage qu'un seul élément perturbateur de l'activité. Des recherches (Ria & Durand, 2001 ; Ria & Chaliès, 2003) décrivent le rôle dynamogène des émotions chez les enseignants débutants dans différentes situations d'enseignement, qui sont à l'origine de grandes fluctuations dans le sentiment de confort ou d'inconfort. L'intensité émotionnelle ressentie, qu'elle soit positive ou négative, est un indicateur des préoccupations les plus saillantes, des attentes qui animent les débutants et plus largement, la dynamique de leurs émotions est révélatrice de leur développement professionnel en cours. Avec un peu plus d'expérience, les enseignants débutants ressentent avec plus de discernement la qualité des ambiances de classe, de leurs relations avec les élèves, le risque d'une agitation potentielle. Leurs

perceptions et émotions les plus fugaces leur servent de guides sensibles pour mesurer les décalages entre les situations scolaires vécues et leurs attentes éducatives. À mesure que s'étoffent leurs expériences, ils apprennent à théâtraliser leurs émotions à des fins pédagogiques en les dissimulant ou en les amplifiant ostensiblement, ou même en les simulant, selon les circonstances et les effets attendus. Leurs émotions ne sont plus alors vécues seulement par eux comme des phénomènes difficilement contrôlables en public mais comme des artefacts, des fabrications résultant d'une action volontaire. L'ensemble de ces indices sensibles apparemment futiles, notamment les contenus émotionnels, enrichissent leur répertoire de connaissances et guident leur quête d'épanouissement professionnel.

Une autre étude s'est attachée à analyser les situations professionnelles vécues en classe et en dehors de la classe par des enseignants néo-titulaires du second degré exerçant dans un collège classé en éducation prioritaire (Rouve-Llorca, 2013). Les trajectoires professionnelles des enseignants montrent comment leur activité professionnelle se construit de manière très fluctuante selon des phases alternatives de confort et d'inconfort, de stabilité et d'instabilité, d'économie de soi et de recherche d'une plus grande efficacité dans l'exercice de leur métier. Dans certaines classes de situations, sous certaines conditions et à certains moments de l'année, ils adoptent des compromis provisoires, fragiles entre les normes académiques d'exigence scolaire et leurs propres normes de viabilité professionnelle. Ces équilibres fragiles dans leurs activités semblent constituer les premières formes expérientielles de leur épanouissement professionnel.

Une recherche en cours¹⁶, montre que le sentiment de confort et d'inconfort varie chez les enseignants expérimentés d'école maternelle au cours de la semaine et au cours de l'année. *In fine*, ces fluctuations quotidiennes peuvent aboutir, paradoxalement, à un sentiment de satisfaction rétrospectif sur l'année écoulée effaçant ou relativisant les périodes d'inconfort. La « mémoire professionnelle » semble agir comme un catalyseur de la satisfaction. Par ailleurs, les moments d'inconfort peuvent être vécus comme des défis que l'expérience, l'inventivité, ont permis de surmonter. Mais, dans le même temps, ces sentiments de confort se conjuguent avec un fort ressenti de difficultés en lien avec des modifications de l'organisation du travail collectif. Cette grande variation dans l'expression des perceptions laisse penser que la satisfaction éprouvée dans le travail individuel n'est pas nécessairement corrélée à celle ressentie dans le travail collectif. Dans le cas des enseignantes expérimentées d'école maternelle, c'est le cœur du métier lié aux formes d'apprentissage qui est source de dissensus : la satisfaction éprouvée dans l'exercice individuel du métier par certaines enseignantes repose sur des règles de métier différentes de celles des collègues, ce qui crée des tensions et, finalement, entraîne un sentiment d'inconfort de toutes. Le sentiment de confort individuel peut donc s'opposer au sentiment d'inconfort collectif. Une hypothèse serait alors que désormais le sentiment de confort dans l'exercice individuel du métier n'est pas suffisant à l'expression de la satisfaction dans le travail, ce dernier étant de plus en plus exercé collectivement (Carraud, 2014).

3.1.2 « Être professionnel »

Dans un contexte d'injonction à travailler collectivement, le sentiment positif d'« être professionnel » est observé chez des enseignants de l'école publique engagés ponctuellement à l'institut de formation (HEP) (Périsset Bagnoud, 2010). Chez ces enseignants, ce sentiment varie selon la composition du collectif et l'entente avec ses membres, la souplesse autorisée par la hiérarchie par rapport aux moyens mobilisables, la densité de l'encadrement hiérarchique, les échappatoires et niches aménagées pour se rassurer sur sa compétence. Le professeur d'école développe des stratégies pour limiter les effets de dissonances cognitives ressenties et pour trouver des espaces lui permettant de

¹⁶ Recherche (2012-2015) sur les fins de carrière d'enseignants de primaire et du secondaire, *Comment les enseignants durent-ils dans le métier ?*, laboratoire Éducation, Cultures, Politiques (ECP), sous la direction de Françoise Lantheaume.

développer son propre projet en prenant un minimum de risques institutionnels. Le travail de régulation cognitive (et affective) réalisé par cet enseignant modifie en retour le sentiment qu'il a de son positionnement dans l'exercice de ses responsabilités. Ces enseignants expriment un sentiment de professionnalisation qui est d'autant plus développé qu'il correspond aux normes du groupe professionnel (règles de métier). Le sentiment d'être professionnel pourrait être considéré comme un indicateur de satisfaction dans le travail dans sa dimension intersubjective et dans la réponse jugée adéquate aux injonctions.

3.1.3 La reconnaissance du travail

Une autre façon de percevoir son travail repose sur le jugement de beauté que l'enseignant peut lui attribuer. Ce thème a été abordé par la psycho-dynamique du travail qui différencie le jugement d'utilité du jugement de beauté. Ces deux types de jugement constituent les deux composantes de la reconnaissance du travail (Dejours, 1993). Le jugement d'utilité est celui qui est exprimé par le supérieur hiérarchique jugeant de l'efficacité du travail de l'enseignant par l'institution : respect des prescriptions, atteinte des objectifs. Le chef d'établissement ou l'inspecteur ont pour mission de porter ce jugement. Le jugement de beauté, lui, est le fait du groupe de pairs (le jugement des autres enseignants). Il correspond à ce que l'enseignant considère comme le « travail bien fait » reposant sur le « respect des règles du métier ou des règles de l'art » et la reconnaissance d'un tour de main particulier de l'individu. Lorsque ces deux formes de jugement sont concordantes, il y a satisfaction au travail. Mais le jugement d'utilité est peu fréquent dans l'exercice du métier (rapports d'inspection espacés au cours de la carrière ou évaluation de l'efficacité des enseignants par une notation annuelle plus administrative que fonctionnelle) et le jugement de beauté est entravé quand le collectif de travail est inexistant. L'enseignant se construit alors ses propres indicateurs d'efficacité, intégrant les réussites des élèves : les élèves comprennent et apprennent, les élèves réussissent les évaluations, les élèves « passent » dans la classe supérieure ou obtiennent le baccalauréat sont autant d'indicateurs permettant d'avoir un retour sur sa propre activité et de juger de son efficacité. Ces indicateurs contribuent à nourrir leur sentiment de satisfaction dans le travail, mais fragilisent les enseignants en mettant leur travail à la merci du jugement de ceux qui peuvent le moins en juger en « professionnels » (Lantheaume & Hérou, 2008 ; Lantheaume, Bessette-Holland & Coste, 2008).

La composition des équipes éducatives, plus hétérogènes, peut constituer un obstacle à l'expression d'un jugement de beauté. Les collectifs de travail deviennent plus fluctuants avec l'accroissement du nombre d'enseignants non titulaires et des nouveaux métiers (Assistant de vie scolaire, par exemple). Cette hétérogénéité introduit des conceptions différentes sur les règles du travail bien fait et les limites de l'exercice du métier deviennent plus floues, les frontières entre chaque métier de l'éducation sont à redéfinir (Lantheaume, 2013 ; 2014). Bouffartigue (2013) s'intéressant à la recomposition des normes dans le travail insiste sur la montée de la précarité dans le travail comme un élément de compréhension de la modification des règles du bon travail. Le statut, titulaire ou précaire, risque aussi d'être un élément différenciateur parmi les enseignants en matière d'épanouissement au travail. Pour le vacataire voulant faire la preuve de son efficacité pour rester dans l'emploi, la notion du « bon travail » est-elle encore liée au jugement de beauté du travail alors qu'il est rare (car recruté pour effectuer un temps de présence auprès des élèves) qu'il puisse participer à un collectif de travail ? Une tension ne risque-t-elle pas alors de se faire jour ? Le « bon travail » vs le « travail vite fait ».

3.1.4 La transmission de connaissances

Enfin, un sentiment de satisfaction dans le travail est éprouvé par la transmission de connaissances qui est fortement liée à la discipline scolaire. L'itinéraire scolaire et universitaire fonde le choix du métier chez les enseignants du secondaire français et l'attachement à la discipline universitaire est historiquement le fondement de l'entrée dans le métier (Léger, 1983 ; Chapoulié, 1987 ; Deauvieu, 2005). Mais parmi les enseignants entrant dans le métier une différence est observable selon la

discipline d'origine : alors que les « meilleurs » étudiants de lettres choisissent d'enseigner, ce sont les « moins bons » étudiants de mathématiques et physiques qui deviennent enseignants du secondaire (Deauvieu, 2005). Cet itinéraire universitaire différent ne peut qu'impacter la façon de vivre le métier. La relation à la discipline et à l'aisance dans les apprentissages, scolaires puis universitaires, risque d'affecter la façon de prendre en compte les difficultés des élèves pour les intégrer comme faisant partie du travail ordinaire. On peut donc faire l'hypothèse que les enseignants qui ont eu un cursus universitaire brillant seront plus attachés à une satisfaction dans le travail liée à la dimension intellectuelle de transmission de connaissances alors que les enseignants ayant rencontré des obstacles dans les apprentissages vivront l'engagement dans le métier sur un registre différent, celui de la résolution des problèmes scolaires des élèves.

D'autres études s'intéressant aux reconversions d'enseignants dont la discipline disparaît des programmes scolaires ou subit une transformation radicale, comme l'« Éducation Manuelle et Technique (EMT) » devenue « Technologie » en 1974, montrent comment l'abandon de la discipline scolaire enseignée peut être source de souffrance et devenir un obstacle à une réorientation professionnelle. La satisfaction dans le travail passe donc aussi par l'attachement à la discipline universitaire pour les enseignants du second degré et à la possibilité d'assurer la fonction de transmission de connaissances spécialisées.

Pour les enseignants du premier degré en France, cette dimension est présente mais pondérée par la dimension éducative de la polyvalence du métier. Pourtant de nombreux professeurs d'école ne s'estiment pas suffisamment compétents pour enseigner toutes les disciplines du programme. L'image de l'enseignant polyvalent apparaît plus contribuer à la construction d'une identité professionnelle et ne nourrit pas vraiment le développement du sentiment de compétences (Baillat & Spinoza, 2006).

3.2 Compétence et efficacité

3.2.1 Gestes professionnels et mobilisation de l'expérience

Huberman (1989), dans l'étude du « cycle de vie professionnelle des enseignants », identifie, après une phase initiale, marquée par des tâtonnements dans l'apprentissage du métier puis une phase de stabilisation, préalable à toute satisfaction professionnelle, une phase de diversification (une vingtaine d'années environ) durant laquelle les sources de satisfactions sont multiples, investissements dans des équipes de travail, diversifications pédagogiques avec les élèves. Ensuite pour nombre d'enseignants, est observée une phase de sérénité, marquée par la confiance en eux et la distance affective que les enseignants ont construits dans le travail dans lequel les rapports avec les élèves sont décrits comme stimulants. Cette enquête datant de la fin des années 80, l'approche peut-être enrichie et partiellement renouvelée par des travaux plus récents.

Le développement professionnel est désormais identifié comme contribuant à construire une aisance dans le travail. Pour Richard Wittorski (2007), le processus de professionnalisation fondée sur une professionnalité accrue requiert de plus en plus de ressources subjectives de la personne, l'épanouissement dans le travail pourrait s'apparenter aux « dynamiques de développement des sujets » s'engageant dans une activité et cherchant à la transformer et à l'optimiser. L'épanouissement mêlerait donc développement personnel et développement professionnel, et les transformations identitaires qui en découlent, ne peuvent être pensées que comme des processus. Le processus d'épanouissement serait une sorte de « bonne carburation » de la dynamique identitaire et du développement professionnel assorti d'une reconnaissance sociale (De Ketele, Perisset Bagnoud, Kaddouri, Wittorski, 2010, p. 61, *in* De Ketele).

Faire cours est le « nœud émotionnel du travail » selon Barrère (2002) : le « bon cours » nécessite de stimuler la motivation des élèves, de gérer leur participation pour qu'il y ait apprentissages

disciplinaires. La construction de l'autorité enseignante est toujours à justifier et à réajuster en fonction des contextes : le travail repose sur des « routines » élaborées mais souvent « incertaines » qui nécessitent d'être adaptées en fonction du moment de la journée ou des élèves. Le travail, qui nécessite l'ajustement de routines, permet la gestion des interactions assez imprévisibles avec le public scolaire qui peuvent alors être source de vives gratifications. Pour éprouver de la satisfaction dans ce travail, la dissociation du rôle et de la personne apparaît comme une nécessité (Barrère, 2002).

Éprouver de la satisfaction dans le travail nécessite une insertion et un développement professionnels qui pour les jeunes générations d'enseignants reste problématique :

« Au Québec, on estime que c'est entre 15 % et 20 % d'enseignants qui quittent la profession durant les cinq premières années d'exercice (Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008) tandis que la moyenne canadienne serait de près de 30 % [...] Mais la situation semble encore plus critique aux États-Unis [...], au Royaume-Uni [...] et en Belgique [...] où on relève entre 40 % et 50 % d'abandons de la profession au cours des cinq premières années de carrière » (Mukamurera, Martineau, Bouthiette & Ndoreraho, 2013).

Dans un contexte de niveau élevé des abandons dans les premières années du métier d'enseignant au Québec, le développement professionnel des enseignants débutants est tributaire du rôle de l'école ou de l'établissement qui fournit un environnement propice, ou non, à leur insertion professionnelle (Joséphine Mukamurera *et al.*, 2008). Lorsque l'intégration dans l'équipe enseignante de l'école est harmonieuse, la santé psychologique des nouveaux enseignants est préservée, leur permettant ainsi une bonne gestion du stress avec lequel ils doivent composer. Après une décennie de mise en œuvre des programmes d'insertion professionnelle des enseignants entrant dans le métier visant à leur maintien dans l'emploi, l'impact de certaines formations est reconnu. Ainsi, c'est le cas de la gestion de classe, la gestion du stress et des émotions, l'information administrative et syndicale, l'intégration dans l'équipe-école et à la culture de l'établissement, la formation aux méthodes d'enseignement, sur le développement professionnel des enseignants novices (Mukamurera, 2012). Ces programmes d'insertion professionnelle et la présence de mesures de soutien ont non seulement des retombées positives sur l'insertion professionnelle des enseignants débutants mais sont aussi à l'origine de satisfactions dans le travail.

Les recherches centrées sur l'expérience (Barbier & Thievenaz, 2013) la décrivent comme un processus au service de la transformation de l'expérience. L'expérience est analysée comme une ressource pour l'action et un processus de transformation de cette ressource (Zeitler, 2013). Dans cette approche, la construction de l'expérience est fondée pour une part essentielle sur le développement par l'acteur de capacités à interpréter l'environnement pour son action en cours (Zeitler, 2012 : Pastré, 1999). Les enseignants « expérimentés » ont construit des capacités d'interprétation du contexte de travail et réorganisent leur activité à partir de leur propre expérience en mobilisant des gestes professionnels ou des « routines » puisées dans des situations antérieures. Ils font face à l'imprévu et gardent le contrôle de la situation de travail. Ainsi la capacité à interpréter les éléments du contexte d'enseignement, constitutive de l'expérience, serait à l'origine d'un sentiment de maîtrise et source de satisfaction.

3.2.2 Espace d'autonomie, pouvoir d'agir et ingéniosité

Le monde de l'enseignement tend à ressembler au monde de l'entreprise pour ce qui est du souci de l'efficacité de leur action. Face à une exigence de plus grande efficacité et de normalisation de leurs pratiques, les enseignants sont confrontés à une double injonction, celle de faire du bon travail, qui nécessite du temps pour que tous les élèves progressent à leurs rythmes, et celle d'être encore plus efficaces, en visant la réussite de tous. Face à la sollicitation d'une plus grande efficacité et le contrôle

qui lui est associé, ils ressentent une moindre « liberté pédagogique », ce qui les conduit à de nouvelles stratégies pour retrouver une autonomie mise à mal

En effet, pour répondre à cette double injonction, les enseignants construisent une niche d'autonomie afin de faire du « bon travail ». Perrenoud (1994) observe l'existence de « petites libertés » sorte de liberté clandestine exercée derrière les portes closes de la classe. Pour leur part, Makamurera et Diena (2009) considèrent que cette autonomie est nécessaire mais doit aider les enseignants à mieux faire leur travail, à atteindre des résultats supérieurs et à apporter une valeur ajoutée à la profession. L'autonomie ne s'inscrit pas en opposition avec la nécessité de transparence des pratiques enseignantes, de concertation, de dialogue constructif et d'interdépendance professionnelle entre les différents acteurs. L'autonomie est ici comprise comme une dimension personnelle dans l'exercice du métier, une marge de manœuvre favorisant le développement d'un style professionnel en cohérence avec la dimension personnelle de l'enseignant et de son expérience. Appréhendée ainsi elle contribue à une meilleure efficacité des apprentissages et à l'épanouissement de l'enseignant qui donne de sa personne dans son « agir professionnel ».

Lantheaume (2007, 2013), quant à elle, aborde cet espace personnel investi par l'enseignant comme la faculté d'« accommodation » développée par le professeur dans l'activité quotidienne. Elle précise aussi que la multiplication des professionnels de diverses catégories peut, sans coopération entre eux, être vécue comme une entrave à l'autonomie à la fois prescrite et requise pour bien travailler. La faculté d'adaptation et l'ingéniosité des enseignants dans leur travail, résulte de la confrontation entre l'engagement de la personne, l'organisation du travail et la dynamique de l'institution. Cette ingéniosité dans l'activité, particulièrement dans des situations incertaines dont font preuve les enseignants (Lantheaume, 2007), a été décrite et analysée par la psychopathologie du travail à partir de la figure de la métis (Dejours, 1993, 2000). Dans cette acception il s'agit de l'expression de l'intelligence pratique dont font preuve les professionnels face aux inattendus du métier :

« Cette intelligence pratique se nourrit de l'expérience professionnelle accumulée qui permet d'identifier les ressources pertinentes pour résoudre un problème imprévu, elle conduit à la sagesse pratique (phronésis) (Lantheaume, 2007, p. 71).

L'ingéniosité dans le travail se concrétise par des « ruses » dans le quotidien du métier permet de reprendre la main et faire face à des incidents qui auraient pu le déstabiliser. Elles permettent de préserver le « pouvoir d'agir » (Clot, 1999). Le fait de trouver la « bonne parade » pour faire face à un événement inattendu permet de renverser la situation d'enseignement et d'affirmer la posture professionnelle, *in fine* d'éprouver de la satisfaction dans le travail en « gardant la main » sur son travail. Ainsi un événement inattendu qui aurait pu déstabiliser l'enseignant et rendre le travail douloureux se transforme en un véritable « petit bonheur » professionnel. Cette faculté d'accommodation contribue à construire de la satisfaction au travail.

3.2.3 Engagement dans un travail collectif

Un aspect du travail enseignant est relatif au travail collectif sous toutes ses formes. Barrère (2002) a observé que le travail collaboratif est peu fréquent dans les lycées mais que, pourtant, des coopérations entre enseignants se font et qu'elles sont essentiellement basées sur les affinités interpersonnelles et de façon informelle. Mais d'autres études viennent enrichir les données sur le travail collectif sous l'angle de l'épanouissement dans le travail en lien avec le développement de la professionnalité.

Dans le premier degré français les enseignants travaillent ensemble de façon plus manifeste que dans le second degré, par nécessité (gestion du temps et des espaces, partage du temps d'autres professionnels, etc.) et par tradition professionnelle (Marcel & Garcia, 2010). Cette caractéristique est amplifiée par les transformations du métier (Marcel, Dupriez, Périsset Bagnoud & Tardif, 2007) nécessitant un travail de plus en plus en lien avec d'autres enseignants, d'autres professionnels. Le

travail requiert des nouvelles interactions dans lesquelles l'enseignant apprend des autres enseignants et apprend avec les autres (Marcel, 2005). Marcel et Garcia (2010) observent que certaines interactions fructueuses se font dans des espaces informels (photocopieuse, cours de récréation), l'enseignant nourrit sa propre activité en apprenant des autres enseignants ou professionnels. Ces auteurs observent que pour que le « travail partagé » se fasse, certains éléments sont incontournables : la stabilité du groupe est le gage d'efficacité, l'engagement de chaque enseignant repose sur l'intérêt qu'il y trouve. La dimension psychosociale et la conviction que le projet a un intérêt sont les facteurs essentiels du travail collectif, qui peut se dérouler en dehors de toute injonction institutionnelle. Le contexte local est essentiel à la dynamique de ce travail partagé. Ce « travail partagé » n'est pas à part, il est indissociable des pratiques d'enseignement. Les ressources pour l'action issues de ce travail partagé permettent la construction de savoirs professionnels mobilisés ensuite dans les activités d'enseignement. Le « travail partagé » est alors à envisager comme une source de satisfaction dans le travail.

D'autres auteurs observent que face à des contextes d'enseignement difficiles, les enseignants expérimentés s'engagent dans des projets collectifs proposant des remédiations aux élèves, comme dans des collèges difficiles (Lantheaume & Hérou, 2008). Cette façon de travailler leur permet de satisfaire leur souci de justice scolaire et leur idéal du métier. Dans d'autres situations où la prescription incite au travail collectif, comme lors d'un itinéraire de découverte en classe de 4^e (Grangeat & Muñoz, 2006) ou de PPCP (Projet pluridisciplinaire à caractère professionnel) en lycée professionnel (Lantheaume, Bessette-Holland & Coste, 2008) les enseignants disent développer leurs savoir-faire pour les uns ou remobiliser des routines contribuant à un développement professionnel, pour les autres, et éprouver de la satisfaction dans l'exercice du métier lorsque l'intérêt du travail collectif pour les élèves est avéré.

Une nouvelle forme de travail entre pairs concerne l'insertion professionnelle des enseignants débutants dans les établissements. Rayou et Van Zanten (2004) ont observé comment les « nouveaux enseignants » passent du temps dans l'établissement pour échanger sur le travail et mettre en commun des façons de faire. Ces moments souvent organisés de façon informelle contribuent à se rassurer et à partager les règles de métier. Ils participent du développement de leur professionnalité.

3.2.4 Construction d'une identité professionnelle

S'épanouir dans le travail, c'est aussi construire une identité professionnelle, processus à la fois biographique et relationnelle (Dubar, 1992). La construction de cette identité est l'objet d'une dynamique temporelle dans laquelle chaque enseignant élabore une image de soi en relation avec celles attribuées par autrui. Ce rapport de soi à autrui, provoquant des phénomènes de reconnaissance ou de non-reconnaissance s'avère essentiel pour la construction de l'identité professionnelle (Perez-Roux, 2011). Cette dernière est construite autour de différents éléments. Thérèse Perez-Roux (2011) montre, en s'appuyant sur l'exemple de l'identité des professeurs d'Education physique et sportive (EPS) que celle-ci s'est forgée autour de valeurs portées par la discipline et par l'engagement dans le collectif de travail, l'équipe d'EPS. Le partage de valeurs communes et l'engagement dans le collectif disciplinaire sont des éléments de construction de l'identité tout autant qu'une contribution au genre professionnel (Clot, 1999). D'autres éléments liés au contexte local contribuent aussi à forger cette identité. Ainsi assurer la fonction de professeur principal, s'engager dans des projets pédagogiques ou actions pédagogiques auprès d'élèves (aide personnalisée, par exemple) contribuent à se faire reconnaître par ses pairs comme un enseignant engagé dans l'établissement, disposant de compétences singulières. L'engagement des enseignants dans ces différentes tâches ou missions leur confère une identité au niveau local. Cet(ces) engagement(s) donne(nt) du sens à leur travail et leur confère une reconnaissance participant de leur épanouissement. Ce processus fortement lié au contexte et à la politique d'établissement est dynamique et évolue dans le temps :

« Il s'agit de la perception, par l'enseignant, du contexte professionnel, accompagnée d'affects positifs ou négatifs [...] : sentiment de reconnaissance, espaces d'action possibles et modes d'implication privilégiés. Voilà qui participe à la construction de micro-mondes qui, dans leur évolution, nécessitent une transformation du système de représentations pour retrouver un équilibre cognitivo-affectif. » (Perez-Roux, 2011, p. 135).

La dynamique de construction identitaire peut être perturbée par des changements de conditions d'exercice du métier, des injonctions à travailler autrement ou à s'engager dans un travail collectif. Ces dynamiques intègrent des stratégies et des adaptations aux contextes aboutissant à des équilibres plus ou moins provisoires. La part subjective du travail s'inscrit dans une dimension temporelle : la perte du sentiment d'équilibre amène alors l'enseignant à se repositionner pour redonner du sens au contexte dans lequel il travaille. Un enseignant dont l'identité est fortement marquée par des engagements dans l'établissement (coordonnateur disciplinaire, responsable d'un projet éducatif, de la maintenance du réseau informatique, élu au Conseil d'administration) peut voir cet équilibre basculer par un changement de politique d'établissement (entraînant la modification des règles de mise en œuvre des projets, par exemple). Il doit alors reconstruire une identité, soit en se retirant de certaines activités, soit en s'investissant dans d'autres, pour définir un nouvel équilibre. Son identité professionnelle va être en partie modifiée, sa façon de s'investir dans le travail aussi.

L'épanouissement dans le travail s'apparente pour Perez-Roux à cette recherche du sentiment d'équilibre et de sens dans le travail, renouvelée en fonction du contexte, des élèves et d'autrui. Ces dynamiques peuvent aussi intégrer les transitions professionnelles, comme par exemple, la transformation de son activité d'enseignant à celle de tuteur ou de formateur. Ainsi l'épanouissement dans le travail enseignant peut être lié à des recompositions identitaires inscrites dans des dynamiques temporelles. Les enseignants, face à des changements du contexte de travail mobilisent des stratégies d'adaptation pour retrouver de la reconnaissance professionnelle, gage d'épanouissement dans le travail.

3.2.5 Maitrise du temps et de l'espace

Le travail enseignant comprend plusieurs facettes, avec les élèves, dans l'établissement et en dehors. Ces différents temps et différents espaces demandent à être pensés et agencés pour que le travail soit organisé et l'enseignant puisse éprouver de la satisfaction.

3.2.5.1 Contrôler l'emprise du travail

La porosité entre la sphère privée et la sphère professionnelle est une particularité observée dans le travail enseignant (Lantheaume & Hérou, 2008 ; Jarty, 2011). Cette porosité nécessite de la part de l'enseignant une vigilance toute particulière, au risque de voir le travail envahir sa vie privée : cette possible emprise du travail, comprise comme « la capacité qu'a une activité à enrôler, à engager en termes de temps, d'activités impliquantes et d'investissement subjectif de la personne » (Lantheaume & Hérou, 2008, p. 76), est à considérer comme un élément pouvant nourrir la satisfaction dans le travail. Pour faire face à cette emprise les enseignants mettent en place des modalités et des règles de travail pour retrouver une organisation du travail satisfaisante. Des « cycles professionnels » courts (pendant une situation par exemple) sont constitués de moments d'observation suivis d'engagement, de questionnement et de désengagement contribuant à satisfaire des aspirations concernant la façon de vivre le métier. L'emprise ne se mesure pas toujours de façon objective mais aussi en termes d'espace, de disponibilité d'esprit et des ressources. Le « mode d'exercice du métier » joue un rôle non négligeable selon certains auteurs : exercer le métier de façon pragmatique (Rayou & Van Zanten, 2004), à la différence du « régime vocationnel » (Heinich, 2008 ; Coste, 2013), limite l'emprise du travail. La diversité dans l'intensité de l'engagement, dans le travail dans la classe, dans l'établissement, permet aussi d'exercer le métier de façon satisfaisante en trouvant un équilibre entre hyper vigilance et lâcher prise. L'engagement dans des activités parallèles (culturelles, politiques, sportives) contribue aussi à vivre le métier de façon appréciable. Ces engagements parallèles

permettent de contrebalancer un engagement professionnel trop impliquant pour créer une sorte d'équilibre dynamique : ressources nouvelles éventuellement transférées dans la pratique enseignante, reconnaissance, réseau social élargi, etc. concourent à cet équilibre (Lantheaume & Hérou, 2008). Ainsi éprouver de la satisfaction dans le travail serait de savoir et pouvoir maîtriser les cycles d'emprise et de déprise dans le métier, et créer un équilibre harmonieux entre les différents engagements, professionnels et autres.

3.2.5.2 Organiser son temps

L'organisation du temps de travail enseignant repose sur l'emploi du temps du professeur. Si dans le premier degré il est très régulier et prévisible, dans le second degré, la période de la rentrée est toujours un moment de forte tension pour les enseignants : leur emploi du temps détermine comment ils vont organiser leurs différents temps de travail entre heures de cours, présences obligatoires dans l'établissement et temps « personnel » plus ou moins dédié au travail. Pour certains enseignants l'emploi du temps fait l'objet de tractation pour obtenir les horaires attendus afin de rendre possible engagement dans le travail et gestion de la vie privée. Les chefs d'établissement élaborent, quant à eux, des emplois du temps, appelés parfois « horaires de mamans », avec des temps de présence dans l'établissement de l'enseignante calés sur les temps scolaires des jeunes enfants (Jarty, 2010), signe de la prise en compte de l'importance de la maîtrise du temps.

Cette organisation du temps de travail prend aussi des configurations différentes selon l'ancienneté dans la carrière, les cycles de vie professionnelle, les engagements dans l'établissement et les perspectives de carrière, mais aussi d'autres contraintes de la vie privée. Ainsi l'organisation du temps de présence obligatoire dans l'établissement peut permettre à l'enseignant de s'engager dans son travail de façon équilibrée et contribuer à son épanouissement professionnel.

Du côté du temps de travail hors les murs de la classe, sa caractéristique est d'être élastique et autorégulé. Les « trous » dans l'emploi du temps restent essentiellement utilisés à des tâches simples (administration, photocopie) parfois collaboratives et le travail intellectuel est emporté à la maison (Jarty, 2011). Cet attachement à la liberté d'organiser leur temps de travail en dehors des heures de cours correspond à la part d'autonomie que les enseignants français apprécient, cette possibilité de travailler au moment de la journée et de la semaine où l'enseignant se sent personnellement le plus productif et le plus disponible permet aussi d'adapter sa cadence de travail.

L'organisation du travail prend aussi en compte les données de la vie personnelle, les activités extérieures ou la famille. Ainsi des ajustements savamment orchestrés, souvent dès le début d'année, peuvent être considérés comme des éléments contribuant à l'épanouissement dans le travail sachant qu'ils sont « de plus forte ampleur chez les femmes » (Jarty, 2011). Ils font aussi l'objet de délicats arrangements au sein des couples, que tous deux soient enseignants ou pas. Cette nécessaire « rationalisation » du travail fait surgir la question de la porosité entre vie privée et vie professionnelle (Lantheaume & Hérou, 2008). Pour s'épanouir dans son travail l'enseignant recherche une gestion des frontières et des territoires qui fait l'objet de délicats ajustements, comme par exemple la correction des copies à la maison faite à des moments prévus et n'empiétant pas, ou pas trop, sur la gestion de la vie familiale pour les enseignantes ayant des enfants en âge scolaire ou d'autres contraintes familiales.

3.2.5.3 Gérer le « travail libre »¹⁷

La formation continue personnelle, très appréciée par les enseignants, se déroule souvent sur le temps de la vie privée et l'engouement pour la discipline enseignée favorise « la perméabilité des temps de la vie sociale » (Jarty, 2011). Ce « travail libre » est particulièrement investi par les enseignants. Un rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale (2013) constate l'importance

¹⁷ Catégorie définie par Lantheaume et Hérou (2008, p. 74) comprenant les activités à caractère professionnel en dehors de l'établissement et des tâches prescrites (hors préparation de cours et correction de travaux d'élèves), qui ont cependant potentiellement à voir avec l'exercice du métier (formation, activités de loisir).

de la « formation continue inconnue » des enseignants qui « déploient tout un ensemble d'activités personnelles servant leur activité professionnelle ». Mais l'institution déplore aussi les difficultés à reconnaître « l'autoformation [qui] permettrait de réaffirmer la dignité du métier de professeur en reconnaissant à cette fonction un véritable statut intellectuel » (Rapport n° 2013-009, 2013, p. 29). Ces temps de travail pouvant prendre la forme de visites de musée, de voyage à l'étranger pour les professeurs de langues, de pratiques sportives ou musicales, souvent considérés comme des allants de soi, font partie intégrante du travail de l'enseignant qui s'y engage avec ferveur et plaisir. Cet engagement, même s'il a souvent une double finalité, épanouissement personnel et épanouissement professionnel, fait l'objet d'un travail pour servir les contenus disciplinaires ou les projets. On imagine que l'enseignant éprouve de la satisfaction à effectuer ce « travail libre » mais étant donné le double intérêt de cette activité de travail, peut-elle être aussi considérée comme un indicateur de l'épanouissement dans le travail ?

3.3.6 Question de genre

Nombre de recherches ont déjà intégré la dimension « genre » comme déterminante dans les études sur le travail enseignant (Cacouault-Bidault, 2007, 2008 ; Mazalon, Chatigny & Pratte, 2007 ; Jarty, 2011 ; Messing, 1999 ; Mosconi, 2008). La prise en compte du « genre » dans les études sur le travail et les questions de santé, « va quasiment de soi actuellement au Québec et elle conquiert tout doucement le droit de cité en France » (Teiger & Vouillot, 2013, p. 27). Selon que l'on soit homme ou femme et compte tenu des responsabilités hors travail, les stratégies pour s'engager dans le travail ne seront pas les mêmes. Des travaux menés au Québec, entre 1993 et 2008, croisant des préoccupations de l'ergonomie et du droit du travail sur les conditions des femmes, la santé et la sécurité au travail, visent à rendre visible le caractère pénible du travail des femmes (Messing & Lippel, 2013). La combinaison de contraintes de travail apparaît comme une nouvelle contrainte en soi pour les enseignantes : « le fait qu'en même temps [elles] enseignent une matière, exercent la discipline, réconfortent et encouragent les élèves, surveillent et ajustent l'ambiance thermique, alors qu'elles suivent le détail du progrès de chaque enfant, tout en palliant les nombreuses lacunes dans les équipements, les locaux et les aménagements matériels » (Riel et Messing, 2011, p. 37). Dans cette approche où les composantes cognitives et émotionnelles sont prises en compte, les conditions de l'engagement qui permettraient d'éprouver un sentiment de confort pour les enseignantes nécessiteraient soit une réorganisation des contraintes, soit une diminution des contraintes. Les enseignantes font des compromis pour exercer dans des conditions jugées acceptables en « fermant la porte » plutôt que de demander une meilleure ambiance thermique, elles trouvent des solutions pour réduire les contraintes et travailler quand même.

Baudelot et Gollac (2003) montrent que les hommes valorisent le travail lorsqu'il met en jeu un processus de transformation d'un objet ou d'un état de choses matérielles, avec la mobilisation de compétences et de règles, alors que les femmes seraient davantage tournées vers le contact humain et le service aux autres. L'étude de l'organisation de la place des femmes et des hommes dans la sphère professionnelle révèle une « ségrégation horizontale » (Avril, Cartier & Serre, 2010) correspondant, entre autres, à la séparation au sein d'un même métier, des tâches, des postes, des spécialités, qui pèse sur les façons de penser et de réaliser le travail. S'agissant du travail enseignant, une répartition dans les différents niveaux, spécialités ou disciplines d'enseignement des femmes et des hommes est observable : l'enseignement préscolaire (en France et au Canada) est très féminisé, certaines filières de l'enseignement professionnel en France sont soit très masculines (filières industrielles), soit très féminisées (filières tertiaires). Cette répartition des enseignantes et des enseignants questionne la nature de la satisfaction dans le travail : peut-on parler d'éthos de genre dans le travail ? Compassion, *care*, et rhétorique du dévouement féminin, d'un côté (dans l'attention portée aux jeunes élèves et aux enseignements liés aux services à la personne), vs valorisation virile du courage et de la prise de risque de l'autre qui ne permettrait plus de faire face à un public scolaire de plus en plus demandeur de normes et de règles ?

Comme dans les différentes sphères professionnelles, le rapport aux contraintes horaires varie pour les hommes et les femmes. Ces dernières conditionnent les horaires du travail à ceux de la sphère privée (Baudelot & Gollac, 2003). Karambaya et Reilly (1992) avaient déjà observé que pour faire face aux conflits au travail, les femmes sont plus portées à réduire leurs heures de travail pour concilier les deux rôles et harmoniser le temps de travail et la vie de famille. Messing et Lippel (2013), dans une perspective de santé au travail, avancent qu'il y a nécessité à « concevoir l'organisation du travail de manière à permettre son articulation avec les besoins de la famille » (*ibid.*, p. 42). Jarty (2009) note aussi que le surinvestissement des femmes dans la prise en charge du *care* et du domestique reste le modèle majoritaire parmi les enseignantes françaises (malgré l'apparition d'un modèle égalitaire mais encore minoritaire). Les enseignantes françaises se différencient des enseignantes espagnoles (Jarty, 2013) dont l'activité de travail se déroule essentiellement dans l'établissement scolaire qui leur offre un espace de travail. Dans ce cas, une « compartimentation » des différentes sphères de travail est observée de façon à rentabiliser le temps de présence dans l'établissement. Cette organisation du travail améliore la qualité des conditions de travail des enseignantes espagnoles selon Jarty. Ainsi un calage adéquat des « horaires postés » de l'enseignante contribue à son engagement dans le travail et certainement à la satisfaction éprouvée dans l'exercice du métier.

Conclusion

L'épanouissement dans le travail enseignant ne va pas de soi, il ne se décrète pas, il nécessite des stratégies d'adaptation dont les dynamiques sont parfois quelque peu enfouies. Ses différentes composantes varient dans le temps et l'espace, selon le genre, l'âge, l'ancienneté, les lieux d'exercice et l'ambivalence règne : un même aspect du travail peut être source d'épanouissement ou son inverse. Un invariant souligné par cet état de l'art est cependant le lien que l'on peut établir entre le développement professionnel, source d'épanouissement, et une professionnalité en développement, l'autonomie dans le travail associé au sentiment de son utilité et de sa reconnaissance. Ces éléments, constitutifs du sentiment d'efficacité, peuvent être considérés comme des conditions de l'épanouissement au travail des enseignants.

Avec des conditions d'exercice du métier fortement transformées et une élévation générale du niveau de formation initiale dans nombre de sphères professionnelles, les enseignants ne détiennent plus l'exclusivité du savoir. La professionnalité est un élément de la construction de l'« enseignant épanoui », reconnu et faisant preuve d'aisance dans le travail, le partage avec ses pairs de règles du « bon travail » correspond sans doute plus que jamais à une nécessité. Mais l'épanouissement dans le travail ne peut se réduire aux temps d'enseignement, il nécessite aussi de pouvoir organiser les différents moments de l'activité pour préserver le plaisir au travail (Lantheaume & Hérou, 2008).

Aussi lorsque Baudelot et Gollac (2003) écrivent que les « professeurs » (catégorie n'intégrant pas les instituteurs) disent de leur travail qu'il est « intéressant », « passionnant », « enrichissant », « épanouissant », trouvant dans le contenu et l'exercice même du travail des sources de plaisir et de satisfaction, il s'agit plus de l'expression d'une satisfaction déclarée n'interrogeant certainement que peu les conditions de réalisation du travail au quotidien. Pour ces auteurs, les enseignants n'abordent pas le travail d'après son apport économique (gagner de l'argent pour vivre) mais comme une activité apportant « une satisfaction intellectuelle », voire une « esthétique de l'excitation » (Boltanski & Chiapello, 2000), conception du travail, dont l'origine est ancienne (chez les aristocrates de la Grèce antique ou Rome) qui s'appuie sur la dimension créative et ludique de l'activité intellectuelle :

« Le professeur éprouve le bonheur de l'acte d'enseigner, de ses contacts avec ses élèves, du plaisir de leur transmettre des connaissances. [...] Renvoyant à l'acte de travail lui-même, et à l'épanouissement qu'il procure à celui qui le réalise au moment où il le réalise, ce type de

satisfaction répond à la définition à la fois aristotélicienne et stoïcienne d'un bonheur en acte qui n'a pas d'autre fin que lui-même. » (Baudelot et Gollac, 2003, p. 144-145).

À la lumière des enquêtes menées depuis dix ans, il semble que cette approche de l'épanouissement dans le travail n'aborde que partiellement la réalité du travail enseignant aujourd'hui. Quand la « beauté du travail » ne réside plus uniquement dans la transmission intellectuelle, l'épanouissement au travail s'apparenterait davantage à la satisfaction que procure « la belle ouvrage » comprenant la réalisation du travail associé à la création de ce dernier : le travail enseignant intègre la création et la réalisation d'une œuvre personnelle et collective.

Bibliographie

Agence européenne pour la sécurité et la santé au travail (2003). *Systèmes et programmes. Comment maîtriser les problèmes psychosociaux et réduire le stress d'origine professionnelle*, disponible sur Internet à l'adresse suivante : < <https://osha.europa.eu/fr/publications/reports/309>>.

Antonmattei, P.-H., Derue, A., & Fanton-Quinton, S. (2010). *Les risques psychosociaux au travail : identifier, prévenir, traiter*. Rueil-Malmaison : Lamy.

Avril, C., Cartier, M., & Serre, D. (2010). *Enquêter sur le travail : concepts, méthodes, récits*. Paris : La Découverte.

Baillat, G. & Espinoza, O. (2006). « L'attachement des maîtres de l'école primaire à la polyvalence : le coeur a ses raisons... L'attachement des maîtres de l'école primaire ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 32, n° 2, p. 283-305.

Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail : routines incertaines*. Paris : L'Harmattan.

Barrère, A. (2003). « Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe ? ». *Sociologie du travail*, n° 44, p. 481-497.

Baudelot, C., & Gollac, M. (2003). *Travailler pour être heureux ? Le bonheur et le travail en France*. Paris : Fayard.

Becker, G. (1967). *Human capital and the personal distribution of income*. Ann Arbor (Etats-Unis): Institute of Public Administration.

Berger, I. (1979). *Les instituteurs d'une génération à l'autre*. Paris : PUF.

Boltanski, L., & Chiapello, E. (2000). *Le Nouvel Esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard.

Bouffartigue, P. (2013). « Travail de normes. Contribution à la "journée de juillet" du LEST », accessible sur Internet à l'adresse suivante : <http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/91/04/25/PDF/PB_Note_journA_e_juillet_2013.pdf>, consulté le 13 mars 2014.

Boudens, C. J. (2005). The story of work: a narrative analysis of workplace emotion. *Organization Studies*, 26, 9, p. 1285-1306.

Cacouault-Bitaud, M. (2007). *Professeurs...mais femmes : carrières et vies privées des enseignantes du secondaire au XX^e siècle*. Paris : La Découverte.

Cacouault-Bitaud, M. (2008). « Les personnels du second degré au regard du genre ». *Idées, La revue des sciences économiques et sociales*, n° 153, Travail et Genre, p. 28-35.

Carraud, F. (2014). « La satisfaction au travail : conditions, stratégies et ressources mobilisées en maternelle, en fin de carrière », *Conférence de consensus de la Chaire UNESCO Former des enseignants au XXI^e siècle*, 25 mars 2014.

Castel, R. (2005). *Les métamorphoses de la question sociale*. Paris : Fayard.

Cau-Bareille, D. (2009). *Vécu du travail et santé des enseignants en fin de carrière : une approche ergonomique*. Rapport de recherche, Centre d'études de l'emploi. Paris : La documentation française, consultable en ligne : <<http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/104000123/0000.pdf>>.

- Chanet J.-F. (2007). « Des institutrices pour les garçons : la féminisation de l'enseignement primaire en France des années 1880 aux années 1920 ». *Histoire de l'Éducation*, n° 115-116, p. 171-193.
- Chapoulie, J.-M. (1987). *Les professeurs de l'enseignement secondaire : un métier de classe moyenne*. Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- Charles, F. (1998). « L'accès à l'enseignement primaire en France et en Angleterre : dispositions et processus de cooptation pour occuper un emploi féminin ». *Revue française de pédagogie*, n° 124, p. 29-42.
- CIEP (2012). *Bibliographie. Le bien-être à l'école*, disponible à l'adresse suivante : <http://www.ciep.fr/bibliographie/bibliographie-le-bien-etre-a-l-ecole.pdf>, consulté le 9 janvier 2014.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Conein, B. (1994). *Sociologie du travail*, n° 4.
- Cooper, C.L. (2006). *The challenge of HRM in managing employee stress and improving well-being*. In *The Human Resources Revolution*, eds R. J. Burke, C. L. Cooper, p. 139-146. Elsevier : London.
- Corriveau, L., Letordu, C., & Périsset Bagnoud, D. (2010). *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation. Processus, stratégies, paradoxes*. Bruxelles : De Boeck.
- Coste, S. (2013). *Enseigner en lycée professionnel : le métier des professeurs d'éducation physique et sportive à l'épreuve des nouvelles modalités de certification*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, université Paris 8-Vincennes-Saint-Denis.
- Daniellou, F., Laville, A. & Teigner, C. (1983). « Fiction et réalité du travail ouvrier : Documentation Française ». *Les cahiers français*, n° 209, p. 33-45.
- Datchary, C. (2011). *La dispersion au travail*. Toulouse : Octarès.
- Deauvieu, J. (2007). « Observer et comprendre les pratiques enseignantes ». *Sociologie du travail*, 49 (1), p. 100-118.
- Deauvieu, J. (2005). « Devenir enseignant du secondaire : les logiques d'accès au métier ». *Revue française de pédagogie*, n° 150, p. 31-41.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). « Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health ». *Canadian Psychology*, vol. 49, n° 3, p. 182–185, disponible sur Internet à l'adresse suivante : [http://www.psicologia.uniroma4.it/LS/organizzazione/materiale/cap-49-3-182\[1\].pdf](http://www.psicologia.uniroma4.it/LS/organizzazione/materiale/cap-49-3-182[1].pdf), consulté le 12 mars 2014.
- Dejours, C. (1993). *Travail : usure mentale, de la psychologie à la psychodynamique du travail*. Paris : Bayard.
- Dejours, C. (1998). *La souffrance en France*. Paris : Seuil.
- De Ketele, J.-M., Périsset Bagnoud, D., Kaddouri, M. & Wittorski, R. (2010). « Une évaluation tendue entre efficacité et transformation identitaire ? ». In L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven & P. Wouters (dir.), *L'évaluation, levier du développement professionnel ? Tensions, dispositifs, perspectives*, Bruxelles : De Boeck.
- Dodier, N. (1995). *Les hommes et les machines : la conscience collective dans les sociétés technicisées*. Paris : Éditions Métailié.
- Drulhe, M. (2004). « S'épanouir au travail : une utopie ? ». *Empan*, n° 3, p. 18-21.

- Dubar, C. (1992). « Formes identitaires et socialisation professionnelle ». *Revue française de sociologie*, vol. 33 (4), p. 505-529.
- Duru-Bellat, M. & Henriot-Van Zanten, A. (1992). *Sociologie de l'école*. Paris : Armand Colin (2^e édition, 1999).
- Dutercq, Y. & Perez-Roux T. (2011). « La démocratisation de l'accès aux grandes écoles. Vers une nouvelle professionnalité enseignante ? ». *Recherche et formation*, n° 67, p. 135-148.
- Efthymiou, L. (2002). *Identités d'enseignantes – Identités de femmes. Les femmes professeurs dans l'enseignement secondaire public en France (1914-1939)*. Thèse pour le doctorat en histoire, université Paris 7.
- EUROGIP (2010). *Risques psychosociaux au travail : une problématique européenne*, disponible sur Internet à l'adresse suivante : < http://travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/EUROGIP_RPS_au_travail.pdf>.
- ETUCE-CSEE/OSH-SST Santé et sécurité au travail (2011). *Stress lié au travail des enseignant(e)s : analyse, comparaison et évaluation de l'impact des risques psychosociaux sur les enseignant(e)s sur leur lieu de travail dans l'UE*. Disponible sur Internet à l'adresse suivante : <http://etuce.homestead.com/Publications2011/WRS_Brochure_fra_final.pdf>.
- Farges, G. (2011). « Le statut social des enseignants français. Au prisme du renouvellement générationnel ». *Revue européenne des sciences sociales*, n° 49, p. 157-178.
- Friedmann, G. (1947). *Problèmes humains du machinisme industriel*. Paris : Gallimard.
- Friedmann, G. (1956). *Le travail en miettes*. Paris : Gallimard.
- Friedmann, G. (1963). *Où va le travail humain ?* Paris : Gallimard.
- Fotinos, G. & Horenstein, J. M. (2011). *Qualité de vie au travail des enseignants dans les lycées et les collèges. Le « burnout » des enseignants*. Disponible sur Internet à l'adresse suivante : <http://infos.emploipublic.fr/wp-content/uploads/2012/01/2011-12-Enquete_vieautravail-enseignants.pdf>.
- Grangeat M. & Muñoz G. (2006). « Le travail collectif des enseignants de l'éducation prioritaire », *Revue française de sciences sociales-Formation-Emploi*, n 95, p. 75-88.
- Gonthier-Maurin B. (2012) *Rapport d'information sur le métier d'enseignant*. Paris : Sénat (France) : <<http://ife.ens-lyon.fr/vst/Rapports/DetailRapport.php?parent=recherche&id=1685>>, consulté le 13 mars 2014.
- Heinich, N. (2008) « Régime vocationnel et pluriactivité chez les écrivains : une perspective compréhensive et ses incompréhensions ». *Socio-logos*, n° 3.
- Huberman M. (1989) *La vie des enseignants : évolution et bilan d'une profession*. Lausanne ; Paris : Delachaux et Niestlé.
- Jarty J. (2010). *L'emploi, la famille et l'articulation des temps de vie chez les enseignant-e-s du secondaire. Une comparaison France – Espagne*. Thèse de doctorat, sociologie, université de Toulouse Le Mirail et Université Autonome de Barcelone.
- Jarty J. (2011). « Le travail invisible des enseignants 'hors les murs' ». *Ethnographiques.org*, n° 23, disponible sur Internet : <http://www.ethnographiques.org/2011/Jarty>

Jarty, J. (2013). « Gestion de l'interface emploi-famille. Pourquoi les pratiques des enseignantes françaises et espagnoles ne se ressemblent-elles pas ? ». *Enfances, Familles, Générations*, n 18, p. 17-34.

Jellab A. (2008). *Sociologie du lycée professionnel : l'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.

Karabayya, R. & Reilly, A. H. (1992). « Dual earner couples: Attitudes and actions in restructuring work for family ». *Journal of Organizational Behavior*, n° 13, p. 585-601.

Krauze, J., Méda, D., Légeron, P., Schwartz Y. (dir.) (2012). *Quel travail voulons-nous ? La grande enquête*. Paris : Les arènes.

Karasek, R., Theorell, T. (1990). *Healthy work: stress, productivity, and the reconstruction of working life*. Basic Books.

Lachmann, H., Larose, C. et Penicaud, M. (2010). *Bien-être et efficacité au travail*. Disponible sur Internet à l'adresse suivante : <http://travail-emploi.gouv.fr/documentation-publications,49/rapports,51/travail-emploi,900/sante-au-travail,1803/rapport-sur-le-bien-etre-et-1,11292.html>, consulté le 7 mars 2014.

Lantheaume, F., & Hérou, C. (2008). *La souffrance des enseignants : une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris : PUF.

Lantheaume, F. (dir.), Bessette-Holland, F. & Coste, S. (2008). *Les enseignants de lycée professionnel face aux réformes. Tensions et ajustements dans le travail*. Lyon : INRP.

Lantheaume, F. (2008). « De la professionnalisation à l'activité, nouveaux regards sur le travail enseignant ». *Recherche et formation*, n° 57, p. 9-22.

Lantheaume, F. (2013). « La professionnalisation, empêchement ou support de la professionnalité ? ». In P. Stadius (dir.). *Le métier d'enseignant aujourd'hui et demain* (p. 141-150). Actes du colloque CDIUFM et ENS-Lyon, 24-26 octobre 2012. Paris : L'Harmattan.

Lantheaume, F. (2014). « Dimensions cachées du travail : ressource et obstacle face aux épreuves de la sur-prescription - Exemple de professionnels de l'éducation ». In P. Remoussenard, *En quête du travail caché : enjeux scientifiques, sociaux, pédagogiques* (pp. 53-66). Toulouse : Octares.

Laugaa, D., & Bruchon-Schweitzer, M. (2005). « L'ajustement au stress professionnel chez les enseignants français du premier degré ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, n° 34, p. 499-519.

Launis, K., & Koli, A. (2004). « Le bien-être au travail en mutation chez les enseignants – une nouvelle approche guidée par la théorie culturelle et historique de l'activité ». *Pistes*, vol. 6, n° 2. Disponible sur Internet à l'adresse suivante : < <http://www.pistes.uqam.ca/v6n2/articles/v6n2a6.htm>>, consulté le 12 mars 2014.

Léger, A. (1983). *Enseignants du secondaire*. Paris : PUF. Disponible sur Internet à l'adresse suivante : < <http://alain-leger.lescigales.org/docs/PUF.pdf>>.

Le Mèner, D. (2009). *La revalorisation du métier enseignant*. Paris : Assemblée nationale. Disponible sur Internet : <<http://www.assemblee-nationale.fr/13/pdf/budget/plf2010/a1968-tiv.pdf>>.

Leplat, J. & Hoc, J.M. (1983). « Tâche et activité dans l'analyse des situations ». *Cahiers de psychologie cognitive*, n° 3, p. 46-63.

- Marcel, J-F. & Piot, T. (Dir) (2005). *Dans la classe, hors de la classe. Évolution de l'espace professionnel des enseignants*. Paris : INRP.
- Marcel, J-F, Dupriez, V., Périsset Bagnoud, D. & Tardif, M (dir.) (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles : De Boeck.
- Marcel, J-F, Piot, T. & Tardif, M. (2009). « Le travail partagé des enseignants ». *Les Sciences de l'Éducation pour l'ère nouvelle*, n° 42, p. 2.
- Marcel J.-F. & Garcia A. (2010). « Pratiques enseignantes de travail partagé et apprentissages professionnels ». In Lise Corriveau, Caroline Letordu & Danièle Périsset Bagnoud, *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation. Processus, stratégies, paradoxes*. Bruxelles : De Boeck.
- Maroy, C. (2006). *École, régulation et marché : une analyse de six espaces scolaires en Europe*. Paris : PUF.
- Marx, K., « Notes de lecture », in *Economie et Philosophie, Œuvres, Économie*. Paris : Gallimard, coll. « Bibliothèque de la Pléiade », 1979, t. II, p. 22, cité par Dominique Méda, *Le travail une valeur en voie de disparition*. Paris : Aubier-Montaigne, 1995, p. 103.
- Mazalon, É., Chatigny, C. & Pratte, L. (2007). « De l'école à l'emploi : étude des obstacles à la réussite des femmes dans les métiers traditionnellement masculins et perspectives de recherche ». *Réseau REF*. Octobre, Sherbrooke.
- Méda, D. (1995). *Le travail, une valeur en voie de disparition*. Paris : Aubier-Montaigne.
- MEN-MESR (2013). « Actualisation du bilan de la formation continue des enseignants ». Rapport n° 2013-009.
- Messing, K. (1999). La pertinence de tenir compte du sexe des "opérateurs" dans les études ergonomiques : bilan de recherches. *Pistes*, vol. 1, n° 1. Disponible en ligne : <<http://www.pistes.uqam.ca/v1n1/articles/v1n1a5s.htm>>, consulté le 12 mars 2013.
- Messing, K. & Lippel, K. (2013). « L'invisible qui fait mal. Un partenariat pour le droit à la santé des travailleuses ». *Travail, genre et sociétés*, n° 29, p. 31-48.
- Mignonnac, K., Herrbach, O. (2004). « Linking of work events, affective states, and attitudes. An empirical study of managers' emotions ». *Journal of Business and Psychology*, n° 19, p. 221-240.
- Moreau, M.-P. (2011). *Les enseignants et le genre. Les inégalités hommes-femmes dans l'enseignement du second degré en France et en Angleterre*. Paris, PUF.
- Mosconi, N. (2008). Identité et rapports sociaux de sexe au travail et en formation, in M. Kaddouri, C. Lespessailles, M. Maillebouis, M. Vasconcellos (dir.), *La question identitaire dans le travail et la formation*. Paris : L'Harmattan, p. 113-130.
- Mukamurera, J., Bourque, J. & Gingras, C. (2008). « Portraits et défis de l'insertion en enseignement au Québec pour les nouvelles générations d'enseignants ». In L. Portelance, J. Mukamurera, C. Gervais et S. Martineau, *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*. Québec : Presses de l'Université Laval, p. 49-72.
- Mukamurera, J. & Diena, A. (2009). « L'autonomie professionnelle des enseignants : un espace à définir et à conquérir ». *Centre de recherche sur l'intervention éducative*.

- Mukamurera, J., Bouthiette, M., Ndoreraho, J.-P. (2013). « Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec : portrait et appréciation des acteurs », *Education & Formation*, n° 299, p. 13-35.
- Nabatchi, T., Bingham, L. B., & Good, D. (2007). Organizational Justice & Dispute Resolution: A Six-Factor Model for Workplace Mediation. *International Journal of Conflict Management*, n°18(2), p. 148-176.
- Ntsame Sima, M., N. *et al.* (2013). « Bien-être psychologique et motivation autodéterminée chez les enseignants ». *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, n° 97, pp. 69-87.
- Pastré, P. (1999). « L'analyse du travail en didactique professionnelle ». *Recherche et formation*, n° 138, p. 9-17.
- Perez-Roux, T. (2011). *Identité(s) professionnelle(s) des enseignants : les professeurs d'EPS entre appartenance et singularité*. Parsi : éd. EP&S.
- Périsset Bagnoud, D. (2010). « Le sentiment de professionnalisation des enseignants et les nouvelles gouvernances : un entre-deux en jachère ». *Travail et formation en éducation*, n° 7.
- Perreault, M. (2011). « Le bien-être des enseignants contribue à la réussite des élèves », disponible sur Internet à l'adresse suivante : <http://www.nouvelles.umontreal.ca/recherche/sciences-sociales-psychologie/20111205-le-bien-tre-des-enseignants-contribue-a-la-reussite-des-eleves.html>, consulté le 9 janvier 2014.
- Perrenoud, P. (1994). « Le métier d'enseignant entre prolétarisation et professionnalisation : deux modèles du changement ». *Perspectives*, vol XXVI, n° 3, p. 543-562.
- Pillon, T. & Vatin, F. (2007). *Traité de sociologie du travail*. Toulouse : Octares.
- Pipérini, M.-C. (2007). « Estime de soi et vie professionnelle des enseignants ». Congrès international de l'A.R.E.F. Strasbourg.
- Portelance, L., Mukamurera, J., Martineau, S. & Gervais, C. (dir.) (2008). *L'insertion dans le milieu scolaire, une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*. Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Proudhon, P.-J. (1848). *Système des contradictions économiques*, t. I.
- Rasclé, N. & Janot-Bergugnat, L. (2008). *Le stress des enseignants*. Paris : Armand Colin.
- Rayou, P. & Van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants : changeront-ils l'école ?* Paris : Bayard.
- Remoussenard, C., & Ansiau, D. (2013). « Bien-être émotionnel au travail et changement organisationnel : le cas Essilor », *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, n° 15.
- Ria, L., & Durand, M. (2001). « Les préoccupations et la tonalité émotionnelle des enseignants débutants lors de leurs premières expériences en classe ». *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n° 5, p. 111-123.
- Ria, L., & Chalies, S. (2003). « Dynamique émotionnelle et activité : le cas des enseignants débutants ». *Recherche et formation*, n° 42, p. 7-19.
- Riel, J., & Messing, K. (2011). « Counting the minutes: Balancing work and family among secondary school teachers in Québec ». *Work*, n° 40, p. 59-70.

Rogers, R. (2007). « L'éducation des filles : un siècle et demi d'historiographie ». *Histoire de l'éducation*, n° 115-116, p ; 37-79.

Rouve-Llorca, M.-E. (2013). *Étude de l'entrée dans le métier d'enseignants néo-titulaires du second degré en contexte d'éducation prioritaire : activités, expériences et trajectoires professionnelles*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, université Blaise Pascal-Clermont-Ferrand.

Saavedra, R., & Kwun, S. K. 2000. « Affective states in job characteristics theory ». *Journal of Organizational Behavior*, n° 21, p. 131-146.

Soares, A. (2003). « Les émotions dans le travail ». *Travailler*, n° 9.

Thélot, C. (1994). « L'origine sociale des enseignants ». *revue Education & Formations*, n° 37, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, p. 19-21.

Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck.

Teiger, C., & Vouillot, F. (2013). « Tenir au travail ». *Travail, genres et sociétés*, n° 29, p. 23-30.

UNESCO (2013). *Rapport 2013/4. Enseigner et apprendre: Atteindre la qualité pour tous*. Disponible sur Internet à l'adresse suivante : <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002261/226157f.pdf>>

Van Zanten, A. (2011). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris, PUF, 2001.

Zeitler, A. (2012). « Apprentissages interprétatifs et construction de l'expérience ». *Recherche et formation*, n° 70, p. 31-46.

Zeitler, A. (2013). « Les apprentissages interprétatifs : entre stabilité et évolution de l'expérience ». In J.-M. barbier & J. Thievenaz, *Le travail de l'expérience*, Paris : L'Harmattan.

Vatin, F. (1999). *Le travail, sciences et société*. Bruxelles : Editions de l'Université de Bruxelles.

Verneuil, Y. (2012). « Formation professionnelle, antiféminisme et masculinisme dans l'enseignement secondaire. Fin XIXe siècle-premier tiers du XXe siècle ». *Recherche et formation*, n° 69, p. 15-30

Wallon, H. (1947). « Taylorisme, rationalisation, sélection, orientation ». *Technique, Art et Science*, p. 5-7.

Weber M. (1864-1920) (2004). *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme ; suivi d'autres essais*, édité, traduit et présenté par J.-P. Grossein. Paris : Gallimard.