HAL
open science

# La difficulté dans le travail enseignant : un thème de recherche aux objets pluriels

Javier Nunez Moscoso, Audrey Murillo

## To cite this version:

Javier Nunez Moscoso, Audrey Murillo. La difficulté dans le travail enseignant : un thème de recherche aux objets pluriels. Penser l'éducation, 2017. hal-01684872

**HAL Id: hal-01684872**

**https://hal.science/hal-01684872**

Submitted on 15 Jan 2018

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

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

# La difficulté dans le travail enseignant : un thème de recherche aux objets pluriels

**Javier Nunez Moscoso et Audrey Murillo**

**Résumé :** Cet article propose une analyse conceptuelle autour de la difficulté dans le travail enseignant, dans le but de poser les premiers jalons de ce que l'on considère comme un thème de recherche aux objets pluriels. Nous inscrivant dans une perspective pragmatique, nous ne définissons pas la difficulté *a priori* mais à travers les textes scientifiques. Pour ce faire, nous analysons les concepts définis dans cinquante recherches en trois langues (français, anglais, espagnol) : *burnout*, dilemme, souffrance, imprévu, obstacle, etc. Dans le but de rendre plus intelligible un thème de recherche relativement disparate où le flou conceptuel semble dominer, nous dégageons trois constellations conceptuelles : situationniste, causaliste et naturaliste. Nous montrons également que plusieurs objets de recherche coexistent : les difficultés physiques, psycho-physiques, décisionnelles, ordinaires et didactiques.

**Mots clés :** concept de difficulté, difficulté des enseignants, objet de recherche, recherche en éducation, travail enseignant

**Abstract:** This article offers a conceptual analysis of the difficulty in the teacher's work, in order to lay the foundations of what is considered a research topic of plural objects. In a pragmatic perspective, we do not define the difficulty beforehand but rather through scientific texts. To do this, we analyze the concepts defined in 50 research papers in three different languages (French, English, Spanish): burnout, dilemma, suffering, unexpected obstacles, etc. Three conceptual constellations emerge: situationist, causalist and naturalist. In order to make the relatively disparate subject matter more intelligible and the conceptual vagueness clear, we also show that several areas of research co-exist: physical difficulties, psycho-physical difficultuies, decision-making difficulties, ordinary difficulties and didactic difficulties.

**Keywords:** concept of difficulty, teacher's difficulty, research areas, educational research, teacher's work

## Introduction

Les sciences de l'éducation, discipline inscrite dans la tradition des sciences humaines et sociales, ne sauraient échapper aux problèmes épistémologiques transversaux ; à l'encontre des préconisations de chasser le sens commun du domaine des sciences de l'homme (Bachelard, 1986), celui-ci semble continuer à fournir une partie non négligeable des concepts (Fabregas Puig, 2005).

La démultiplication impressionnante de recherches qui touchent, explicitement ou implicitement, la difficulté dans le travail enseignant et les notions/concepts liés (problème, conflit, décrochage, obstacle, complexité, stress, *burnout*, malaise…), nous conduit à adopter une certaine vigilance : est-ce que la recherche qui s'intéresse à la difficulté définit systématiquement ce qu'elle entend par « difficulté » ? Si oui, à travers quel(s) concept(s) ? Ces concepts renvoient-ils au même objet de recherche ou s'agit-il d'objets différents ? Enfin, qu'est-ce que ces recherches donnent à voir du métier et de la formation des enseignants ?

Dans le souci de mieux identifier le thème de recherche « difficulté dans le travail enseignant » (celui-ci compris au sens large comme tout événement affectant le travail et/ou le sujet enseignant et/ou étant identifié par un tiers comme une difficulté) et d'y repérer les éventuels objets de recherche théorique et conceptuellement étayés, nous défendons l'hypothèse que la difficulté dans le travail enseignant représente effectivement un thème de recherche aux objets pluriels, souvent mal délimités. Afin de développer nos propos, nous structurons cet écrit en quatre parties :

- problématisation par la mise en évidence de la quantité et de la variété des études sur la difficulté dans le travail enseignant et par l'explicitation de ce que nous entendons par « objet de recherche » ;
- explicitation des principes et de la méthodologie guidant l'enquête bibliographique autour d'un champ sémantique de la difficulté prédéterminé ;
- présentation des réseaux sémantiques identifiés (nommés « constellations conceptuelles ») ;
- délimitation du thème de recherche « difficulté dans le travail enseignant », à travers l'identification des objets de recherche explorés par les travaux scientifiques, la caractérisation de la difficulté dans le travail enseignant et les retombées possibles pour la formation des enseignants.

Ainsi, nous espérons contribuer à poser quelques jalons pour rendre plus intelligible un thème si vaste aux objets pluriels.

## 1. La difficulté dans le travail enseignant comme thème de recherche : thème et objet(s) de recherche

Cette première partie vise à justifier l'importance de réaliser un effort d'intelligibilité autour du vaste thème « difficulté dans le travail enseignant ». Dans un premier moment (1.1), nous mettons en évidence l'existence d'un grand nombre de notions, pour la plupart non définies, qui entourent les études sur la difficulté dans le travail enseignant. Ensuite, dans un second temps (1.2), nous introduisons la distinction entre thème et objet de recherche afin de montrer l'importance du travail de conceptualisation pour l'effort de systématisation des travaux de recherche autour de la difficulté.

### 1. 1 De la « surabondance » de la difficulté dans les recherches sur le travail enseignant

La recherche en éducation est de plus en plus soucieuse d'aborder le travail enseignant au plus près du réel, en dessinant un panorama professionnel marqué par la diversification des tâches, par les facteurs d'alourdissement de celles-ci et par la porosité de la vie professionnelle et personnelle (Tardif & Lessard, 1999). Bien que ce métier puisse être perçu comme fortement « codifié » (ibid.), il se caractérise par son opacité (Champy-Remoussenard, 2005) et par la mise en place de routines incertaines (Barrère, 2002a). Dans une tension entre prescriptions, résultats des élèves et conditions de travail, les enseignants se voient confrontés à un métier « impossible » (Caglar, 1999), marqué par les difficultés quotidiennes et les défis propres à un métier complexe (Maroy, 2006).

Dans ce contexte d'incertitude qui affecte fortement l'enseignant, on a vu apparaître des travaux de recherche qui se sont intéressés aux *perceived problems* (Veenman, 1984), aux *teachers' concerns* (Behets, 1990), aux préoccupations (Durand, 1996 ; Huberman, 1989 ; Ria & Durand, 2001), ou encore aux stratégies de « survie » des enseignants (Barrère, 2002a ; Woods, 1997). D'autres travaux, plus nombreux, se sont centrés sur les conséquences négatives des processus de travail chez les enseignants, en abordant la santé et le stress au travail (Ayuso, 2006 ; Montgomery & Rupp, 2005 ; Robalino Campos & Körner, 2005), la souffrance des enseignants (Blanchard-Laville, 2001) ou encore le *burnout* (Caballero Dominguez et al., 2009 ; Farber, 1991 ; Maslach & Jackson, 1981).

Indistinctement des notions mobilisées, ces illustrations ne représentent qu'une infime partie des recherches portant sur la difficulté dans le travail enseignant ; toutefois, elles rendent compte à elles seules d'une grande diversité thématique, théorique et méthodologique. A

quelles conditions peut-on considérer qu'il s'agit d'un thème de recherche ? S'agit-il d'un objet de recherche commun ou de plusieurs objets indépendants ?
Avant tout, il semble s'imposer la clarification des idées de « thème » et d'« objet » de recherche.

### 1. 2 Thème et objet(s) de recherche

Tout d'abord, dans l'objectif de donner lieu à une « conversation » scientifique (Cossette, 2004), il faut établir un certain nombre de repères qui rendront possible le débat. Ici, il sera question d'expliciter ce que l'on entend par « thème de recherche » et par « objet de recherche ».
Sans entrer dans la (trop) complexe tâche de reprendre toutes les nuances liées aux choix et aux « croyances » scientifiques (Peirce, 1965) propres à la méthodologie de la recherche en sciences humaines et sociales, il est possible de convenir que tout processus de recherche empirique possède un certain nombre de phases : problématique, orientations épistémologiques/théoriques, hypothèse(s), recueil des données empiriques, analyse et validation/invalidation de(s) l'hypothèse(s) ou bien émergence des hypothèses (Beaud, 2006)[1]. Au sein de la phase de « problématique », on peut repérer quelques éléments qui contribuent à titre différent à la délimitation de la recherche :

> La construction de la problématique consiste à traduire une idée de recherche d'abord vague (et abstraite) en une question précise (et concrète) à vérifier dans la réalité. C'est par un travail de raisonnement logique et rigoureux que le chercheur effectue ce rétrécissement progressif du champ de sa recherche (Lamoureux, 1995, p. 110).

Ainsi, deux des éléments qui structurent fortement la problématique sont le « thème de recherche » et l'« objet de recherche ». Le premier renvoie à la thématique qui permet de situer de manière générale sur quoi porte l'investigation et qui se présente souvent sous la forme d'une revue de littérature. Le second, à savoir l' « objet de recherche », est caractérisé avant tout par le fait qu'il est une construction du chercheur (Bachelard, 1986) ; autrement dit, il s'agit d'un balisage théorique d'un objet concret (Davallon, 2004)[2], une construction qui

[1] Evidemment, l'ordre et la fonction de ces phases « génériques » dans l'économie générale de chaque recherche dépendra de l'inscription dans un paradigme épistémologique lié au type de démarche mobilisée, à savoir déductive, inductive ou abductive (Nunez Moscoso, 2013a) et aux objectifs préétablis (heuristiques, transformatifs), parmi d'autres facteurs.

[2] Dans le domaine de la sociolinguistique, on peut même décomposer l'objet de recherche en trois sous-objets (Fioux et De Robillard, 1996, p. 183) : l'objet social (le phénomène repéré que l'on souhaite étudier), l'objet scientifique (le phénomène tel qu'il est appréhendé par la recherche scientifique) et l'objet d'enquête (le

détermine et délimite la région spécifique du phénomène que l'on problématise et qui suppose une inscription théorico-conceptuelle qui prépare l'étude empirique.
Il est alors possible de penser provisoirement que la difficulté dans le travail enseignant peut représenter un thème de recherche qui a été investi par un nombre non négligeable d'études. Cependant, un travail conceptuel s'impose sur des notions/concepts mobilisés par la recherche autour de la difficulté dans le travail enseignant, afin de déterminer l'existence d'un ou plusieurs objet(s) de recherche.

## 2. Principes et méthodologie en vue d'un travail conceptuel

Cette deuxième partie présente les éléments qui nous permettent de systématiser les concepts mobilisés par la recherche autour de la difficulté des enseignants. Tout d'abord, nous explicitons l'idée de concept, pour justifier la mise en réseau de ceux-ci qui permettra d'atteindre les trois objectifs de cet article (2.1). Ensuite, nous décrivons l'ensemble de critères méthodologiques qui nous ont permis de retenir les travaux de recherche qui représentent notre corpus d'analyse (2.2).

### 2. 1 La difficulté : un travail conceptuel comme premier jalon

Le défi de donner de l'intelligibilité aux différents travaux scientifiques qui évoquent d'une manière ou d'une autre la difficulté dans le travail enseignant, passe par un effort de mettre en dialogue des significations contrastées et/ou partagées à un certain degré :

> Bien que l'acte de parler présuppose nécessairement l'usage de mots préalablement donnés et dotés de leur signification générale, il y a tout de même place pour un processus constant de conceptualisation, grâce auquel la vie sémantique de la langue continue de se développer (Gadamer, 1976, p. 452).

En ce sens, le projet de conceptualisation de la difficulté doit mettre à contribution les diverses visées en jeu, car « un concept sera privé de sens tant qu'il ne se raccorde pas à d'autres concepts » (Deleuze & Guattari, 1991, p. 76). L'objectif premier est alors de repérer des proximités entre les divers concepts évoqués par les travaux de recherche. Par concept,

---

phénomène tel qu'il sera appréhendé par la recherche en question). Pour d'autres auteurs comme Theureau (2004), il est préférable de parler d'« objet théorique », construction qui « circonscrit l'ensemble des questions qu'une théorie scientifique se propose d'aborder » (ibid., p. 41), en relation étroite avec son programme de recherche et ses préoccupations théorico-méthodologiques.

nous entendons : a) une construction rationnelle (*conceptus*) qui exprime et/ou caractérise un état des choses, un objet, une situation, un processus et/ou un phénomène ; b) qui peut avoir des fonctions de stabilité (intrapersonnelle, interpersonnelle), linguistiques (relations sémantiques, synonymes…), métaphysiques (possibilité, nécessité…) et épistémologies (critères de catégorisation), parmi d'autres (Rey, 1983) ; c) et qui est d'emblée insérée dans un réseau de significations (théoriques, pratiques) référencées où la place du sujet est première (Deleuze & Guattari, 1991)[3]. C'est donc à travers cette « mise en réseau » des significations du champ lexical autour de la difficulté que l'on pourra (1) mieux délimiter le thème de recherche « difficulté dans le travail enseignant » (2) identifier les éventuels objets de recherche et (3) rendre compte de la manière dont est appréhendée par la recherche la difficulté dans le travail au sens de ces objets de recherche.

Cette démarche s'inscrit dans une approche pragmatique de la difficulté, proposant un accès par « les choses mêmes » (Husserl, 1982) ; en s'écartant d'une quelconque définition *a priori* de la difficulté, ce travail conceptuel est réalisé à travers les travaux de recherche qui problématisent le thème « difficulté » par le biais de concepts explicitement définis.

### 2. 2. La constitution du corpus de textes sur la difficulté dans le travail enseignant

Tout d'abord, dans un objectif de recherche bibliographique, nous avons retenu un champ lexical[4] autour de la difficulté dans le travail enseignant, c'est-à-dire autour de tout élément « affectant » le travail des enseignants du premier et second degré. Ce champ a été défini en trois langues :

- en français (difficulté, problème, obstacle, dilemme, imprévu, frustration, souffrance, épreuve, endurance, complexité, complexe, complication, trouble, empêchement, ennui, désagrément et contrariété) ;
- en espagnol (dificultad, problema, obstáculo, adversidad, dilema, imprevisto, frustración, sufrimiento, aguante, resistencia, resilencia, complejidad, complejo, complicación, trastorno, disturbio, contrariedad, molestia) ;
- et en anglais (difficulty, hardship, impediment, problems, obstacle, dilemma, quandary, imponderable, incidental, unannounced, frustration, suffering, resistance, endurance, complexity, complex, complication, disruption, inconvenience, disturbance).

[3] Contrairement à « concept » qui est une construction théoriquement étayée, « notion » renvoie à une idée plus intuitive et de sens commun (Rey, 1983).

[4] Des notions/concepts non établies avant la recherche bibliographique ont ensuite émergé des lectures, comme celles de décrochage enseignant ou de *face-threatening act*.

Au total, deux cent vingt-six textes ont été retenus selon deux principes complémentaires : le premier, subjectif, fondé sur les connaissances des auteurs des travaux scientifiques relatifs au champ lexical prédéterminé, a permis d'obtenir cinquante-six textes ; le second, se restreignant aux articles parus dans des revues à comité de lecture (sans limiter la date de parution), a permis d'obtenir cent soixante-dix textes, sélectionnés à partir d'un ensemble d'indexations : Isi web of science, Dialnet, Latindex, Scielo, Cairn, Eric, Jstor, Persée et Revues.org.

Suite à une première phase de lecture exploratoire, quatre-vingt-neuf documents ont été rejetés[5]. Parmi les cent trente-sept textes restants, cinquante portaient une définition plus ou moins explicite de la notion mobilisée[6]. Ce sont ces derniers travaux qui participent de cette étude conceptuelle.

## 3. Des concepts aux « constellations conceptuelles »

Cette section présente le passage de l'identification des concepts à la mise en réseau de ceux-ci. Dans un premier temps (3.1), nous présentons schématiquement l'ensemble des constellations conceptuelles, pour ensuite les présenter en détail comme suit : constellation situationniste (3.2), constellation naturaliste (3.3) et constellation causaliste (3.4).

### 3. 1 Identification des constellations conceptuelles

Nous cherchons à identifier quelques points de repères nous permettant de « lire » les concepts pour, ensuite, penser la difficulté dans le travail enseignant comme un réseau de significations. Pour cela, nous avons choisi la dénomination de « constellations conceptuelles », celles-ci étant entendues comme des ensembles de concepts réunis par proximité sémantique, ensembles qui n'imposent pas une quelconque hiérarchie interne, mais qui se construisent par des liens de proximité de signification.

Après analyse des cinquante travaux portant une explicitation du concept mobilisé (vingt-trois concepts différents[7]), nous avons pu identifier un élément clé : la subjectivité (des enseignants

[5] Etudes sans lien avec les difficultés des enseignants, concernant les enseignants du supérieur, travaux des mêmes auteurs avec les mêmes notions et/ou résultats, difficultés pour les formateurs d'enseignants…

[6] Cela représente un élément à retenir : 50 études sur 137 explicitent le concept mobilisé, soit environ 36 %. Nous y reviendrons dans la partie finale consacrée à la synthèse conclusive.

[7] Ces 50 occurrences renvoient à 23 concepts différents : *burnout* (n=8), incident (n=7), difficulté (n=4), imprévu (n=4), stress (n=3), dilemme (n=3), complexité (n=2), obstacle (n=3), malaise (n=2), décrochage, problème, conflit, crise, mal-être, souffrance, aliénation, épreuve, violence, *face threatening-act*, problème de voix, dysphonie, usure et impuissance.

et/ou du chercheur) dans l'identification de la difficulté[8]. Sur la toile de fond de la subjectivité, nous avons déterminé deux axes pour positionner les concepts dans le réseau sémantique de la difficulté : l'intensité (force avec laquelle la difficulté semble être vécue/observée) et la durabilité (persistance plus ou moins longue de la difficulté). Nous dessinons sur ces deux axes trois constellations conceptuelles archétypiques (situationniste, causaliste et naturaliste), que nous décrivons selon leur trait dominant et la proximité sémantique des termes qu'elles regroupent.

| Constellation conceptuelle | Description | Concepts |
|---|---|---|
| Situationniste | centrée sur la difficulté ponctuelle, ordinaire, émergente du contexte quotidien de travail, caractérisée par une intensité plutôt faible/moyenne et une durabilité principalement courte | imprévu, incident, face-threatening act, problème, épreuve, obstacle, dilemme, violence |
| Naturaliste | centrée sur la difficulté en tant que nature même du travail, avec une longue durabilité | complexité, difficulté (B)[9], souffrance, aliénation |
| Causaliste | centrée sur les sources et les effets plus immédiats pour les acteurs, l'organisation et/ou la situation, à intensité moyenne/forte et durabilité moyenne/forte | difficulté (A), conflit, usure, problème voix, dysphonie, stress, impuissance, mal-être, malaise, crise, décrochage, *burnout* |

Tableau 1 : les concepts constitutifs des trois constellations conceptuelles.

De l'imprévu, ponctuel et peu intense, au *burnout*, durable et perçu comme très intense, c'est une multiplicité de formes de difficulté que met en avant la figure suivante. La distribution des concepts tient compte des définitions données par les auteurs (voir annexe 1).

[8] Par exemple l'imprévu est identifié par l'enseignant pour Benaïoun-Ramirez (2002), identifié par le chercheur pour Jean (2008).

[9] Deux sous-concepts de « difficulté » sont repérés ; de type A, plus lié à une approche causaliste qui se centre sur les sources et/ou les effets de la difficulté (Cohen-Evron, 2002 ; González Torres, 2003 ; Nunez Moscoso, 2013b) ; de type B, qui se centre sur la nature du travail comme étant difficile (Lantheaume & Hélou, 2008).

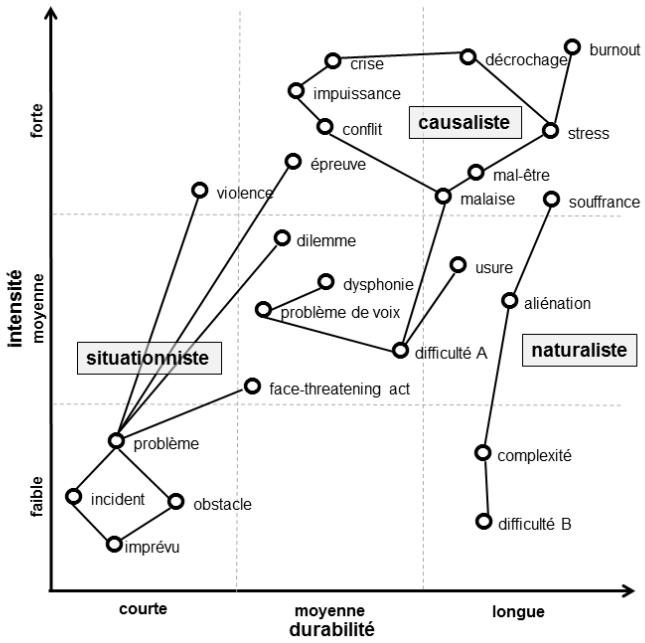


Figure 1 : concepts relatifs aux difficultés dans le travail enseignant, classés selon leur intensité et leur durabilité.

Même si chaque concept peut relever de plusieurs approches (situationniste, naturaliste et/ou causaliste), il nous semble possible de rattacher chacun à une constellation principale, comme détaillée en suivant, sur la base des définitions données explicitement par les auteurs dans les textes étudiés. Nous illustrons brièvement les concepts par les travaux scientifiques correspondants, dans l'objectif que le lecteur puisse remonter aux sources selon ses propres intérêts.

### 3. 2 La constellation conceptuelle principalement situationniste

Huit concepts ont été identifiés comme présentant une dominante situationniste (cf. figure 1). Ces concepts ont une très forte proximité sémantique, notamment « imprévu », « incident », « obstacle » et « problème », dont les définitions ne présentent que quelques variations minimes. L'**imprévu** (Benaïoun-Ramirez, 2002, 2013, 2015 ; Bucheton, 2009 ; Huber & Chautard, 2001 ; Jean, 2008), au vu de sa faible intensité et durabilité, est à la limite de la difficulté. Les concepts d'**obstacle** (Barrantes Casquero, Casas García, & Luengo González, 2011) et de **problème** (Yetik, Akyuz, & Keser, 2012) réfèrent également à l'idée de non prévu, tout comme le concept d'**incident** (Barrère, 2002a, 2002b ; Woods, 1986) ; ce dernier est parfois spécifié en lien avec le travail dans la salle de classe, soit d'un point de vue général en tant qu'**incident critique** comme événement qui dérange la création de conditions pour l'apprentissage (Nail Kröyer, Gajardo Aguayo, & Muñoz Reyes, 2012), soit d'un point de vue

plus précis sur des aspects comme la gestion de classe sous la dénomination d'**incident critique organisationnel** (Vandercleyen, Boudreau, Carlier, & Delens, 2014) ou en lien avec les contenus d'enseignement (Rogalski, 2003). Les spécificités didactiques sont également prises en compte dans les concepts d'**incident didactique** (Aldon, 2014) et d'**incident critique didactique** (Loquet, Garnier, & Amade-Escot, 2002), relatif aux difficultés d'élaboration de savoirs et savoir-faire chez les élèves. Il en est de même des **obstacles didactiques** définis par Brousseau (1998), qui peuvent avoir pour origine l'élève, le projet didactique ou le savoir lui-même, et peuvent être perçus ou non par les enseignants. Enfin, au sens de Jiménez Pérez et Wamba Aguado (2003), l'**obstacle didactique** réfère aux conceptions didactiques des enseignants qui font obstacle à un enseignement efficace.

D'autres concepts relèvent du situationnisme dans la mesure où ils évoquent une réalité naissant dans un contexte et un moment précis : le ***face-threatening act*** (Vinatier, 2013), qui réfère à un acte de langage d'un élève et à sa mise en danger du narcissisme ou du territoire de l'enseignant ; l'**épreuve** (Jourdan & Brossais, 2010), moment où le sujet vérifie et fonde sa qualité dans le travail ; le **dilemme** (Berlack & Berlack, 1981 ; Ria, Saury, Sève, & Durand, 2001 ; Wanlin, 2010 ; Wanlin & Crahay, 2009), mettant en relation les contraintes du réel et les ressources des enseignants vis-à-vis d'une tension intrapsychique qui les perturbe et dont l'action envisagée ne viendra pas résoudre la contradiction à la base de la perturbation ; enfin, la **violence** (Debarbieux, 1998, 1999) dont les retentissements sur l'acteur (insatisfaction, perturbation…) sont mis en avant.

En définitive, la constellation situationniste est axée sur la difficulté comme ayant lieu dans des contextes bien spécifiques, toujours perçue comme « affectant » le travail (notamment l'écologie de la classe) et/ou l'individu, d'une façon ponctuelle, avec une intensité plutôt faible et peu durable.

### 3. 3 La constellation conceptuelle principalement naturaliste

Quatre concepts sont regroupés dans cette constellation : complexité, difficulté (B), souffrance et aliénation.

Le premier concept, celui de **complexité** chez Perrenoud (1996), répond à une difficulté entendue comme étant propre à la nature même du travail enseignant et qui favorise l'émergence d'éléments multiples voire antagonistes, très semblable à l'approche par le milieu complexe (Cachet, 2009).

Malgré des entrées disciplinaires très différentes, la **difficulté (B)** (Hélou & Lantheaume, 2012 ; Lantheaume, 2008 ; Lantheaume & Hélou, 2008) et la **souffrance** (Blanchard-Laville, 2001, 2013 ; Blanchard-Laville & Nadot, 2000) représentent deux concepts qui soulignent la difficulté comme un organisateur archétypique du travail et non comme une excroissance, en explicitant des effets différenciés, plutôt sociologiques pour le premier (organisation) et plutôt psychologiques pour le second (émotions, sentiments…). Abraham (1982) propose quant à elle le concept d'**aliénation** de l'enseignant par rapport à lui-même, pour mettre en évidence la disposition des enseignants à renoncer à une partie de leur identité propre.

Ainsi, la constellation conceptuelle naturaliste se caractérise par le fait d'appréhender le travail enseignant par sa nature difficile, et donc source inépuisable de difficultés pour les acteurs.

### 3. 4 La constellation conceptuelle principalement causaliste

Cette constellation regroupe le nombre le plus important de concepts (n=12, cf. figure 1). Le concept de **difficulté (A)** pointe un événement qui aura pour conséquence l'émergence d'un problème identitaire (Cohen-Evron, 2002), qui sera à l'origine d'un déséquilibre ou d'une discordance (González Torres, 2003) ou qui sera à la genèse de perturbations dans la réalisation de la séance d'enseignement (Nunez Moscoso, 2013b). Les concepts de **malaise** (Esteve & Fracchia, 1988 ; Mukamurera & Balleux, 2013) et de **mal-être** (Corvalán Bustos, 2005) renvoient aux mêmes sources de difficulté (individuelles et/ou environnementales), avec, dans le cas du premier, un primat sur les effets individuels.

Dans une tout autre logique, les concepts de **problème de voix** (Escalona, 2006 ; Nuño Pérez & Alves Vicente, 1996) et de **dysphonie** (Petter, Barros de Oliveira, & Douglas Fischer, 2006) se centrent sur les effets physiques d'un mauvais emploi et/ou soin de la voix chez les enseignants.

Avec un niveau d'intensité plus accentué, l'**usure** (Escalona, Sánchez Tovar, & González de Medina, 2007) représente un concept également centré sur les effets négatifs (physiologiques, cognitifs et/ou comportementaux) à caractère durable. L'**impuissance** (Laurent & Charpentier, 2013), quant à elle, partage les mêmes effets que l'usure telle que décrite par les auteurs précédents, mais avec des conséquences moins prégnantes pour l'enseignant en termes d'intensité et de durabilité.

Le concept de **stress** (Janot-Bergugnat & Rascle, 2008 ; Montgomery & Rupp, 2005 ; Schwab, 1995) permet de comprendre comment le déséquilibre perçu entre la situation et les ressources des acteurs peut avoir des effets sur la situation elle-même et/ou les émotions.

Parallèlement, le ***burnout*** (Blase, 1982 ; Caballero Dominguez et al., 2009 ; Cárdenas Rodríguez, Méndez Hinojosa, & González Ramírez, 2014 ; Farber, 1991 ; Friedman, 1995; Gantiva Díaz, Jaimes Tabares, & Villa Orozco, 2010 ; Llorens, García-Renero, & Salanova, 2005; Maslach & Jackson, 1981 ; Moriana Elvira & Herruzo Cabrera, 2004 ; Otero López, Castro, Villardefrancos Pol, & Santiago Mariño, 2009 ; Schwab, 1995) est lié à l'étude d'effets psychophysiques chez les enseignants et aux risques de développer l'une des plus intenses formes de conséquence de la difficulté.

Le concept de **crise** (Bossard, 2001) est relatif à une rupture chez l'individu qui est à la genèse d'un changement. Dans cette même ligne, le **décrochage** (Karsenti, Collin, & Dumouchel, 2013) pointe l'un des effets le plus forts chez l'enseignant de la difficulté quotidienne : l'abandon prématuré du travail.

Enfin, le concept de **conflit** (Castro et al., 2006) dévoile l'existence d'effets individuels au niveau des émotions comme conséquence d'une certaine incompatibilité entre deux éléments issus du contexte de travail.

Ainsi, les concepts identifiés comme appartenant à la constellation conceptuelle causaliste s'intéressent à l'étude des effets et/ou des causes de la difficulté, en tissant des liens plus ou moins explicites entre ces deux éléments.

## 4. L'étude de la difficulté dans le travail enseignant : un thème, des objets, des perceptions sur le métier, des implications pour la formation

Cette section présente d'abord l'identification d'un thème de recherche autour de la difficulté dans le travail enseignant (4.1), pour ensuite circonscrire des objets de recherche plus précis qui colonisent ce champ (4.2). Enfin, on dresse d'une part un portrait de la perception et la place de la difficulté dans la recherche sur le travail enseignant pour, d'autre part, identifier des enjeux pour la formation des enseignants (4.3).

### 4. 1 Un thème de recherche : la difficulté dans le travail enseignant

Dans le but d'esquisser les premiers jalons du thème de recherche « difficulté dans le travail enseignant » (renvoyant à une thématique générale, comme signalé en 1. 2), nous proposons de nous centrer sur les aspects communs aux études, à l'aide des constellations conceptuelles repérées. Les trois constellations conceptuelles identifiées (situationniste, naturaliste et causaliste) regroupent des manières diverses de concevoir la difficulté dans le travail

enseignant. À notre avis, ces constellations ne s'opposent pas, mais se complètent en représentant des dimensions différentes du même thème de recherche.

Les traits génériques partagés entre les concepts nous permettent de penser le thème de la difficulté comme étant lié à tout élément (action, processus, conditions de l'environnement de travail) signifié par l'acteur-même et/ou par un tiers comme étant porteur de déstabilisation avec des effets individuels, interindividuels, situationnels et/ou organisationnels à court, moyen et/ou long terme. Selon l'intensité, la durabilité pour l'acteur et/ou l'observateur, et sa gestion, la difficulté dans le cadre du travail peut être imprévu, incident, obstacle, problème, *face-threatening act*, dilemme, épreuve, violence, ou encore complexité et souffrance, problème de voix, dysphonie, impuissance, usure, conflit, crise, stress, malaise, mal-être, aliénation, décrochage ou *burnout*. La difficulté peut être vécue comme une caractéristique du métier, une ressource, un défi ou comme inconfortable, pénible, voire insupportable.

Sur la base de cette visée intégratrice, nous faisons l'hypothèse que l'on peut effectivement délimiter un thème de recherche autour de la difficulté mais aussi des objets de recherche pluriels, théoriquement et conceptuellement étayés.

### 4.2 Divers objets de recherche

L'exercice de mise en relation des concepts conclu, il est temps de revenir sur les nuances explicitement portées par les travaux de recherche. Ainsi, nous pouvons identifier des objets de recherche plus porteurs (autrement dit, plus repérables, plus travaillés) que l'on peut considérer comme des « régions » de l'étude de la difficulté dans le travail enseignant :

- *La difficulté physique* ; objet construit à partir des concepts comme problème de la voix et dysphonie centrés sur la manifestation corporelle de la difficulté, celle-ci génératrice d'autres conséquences potentielles sur le travail (arrêts de travail, réalisation de cours malgré ces difficultés vocales). Cet objet, d'intensité et de durabilité moyennes, a été étudié avec une approche causaliste.
- *La difficulté psycho-physique* ; objet abordé par une entrée où l'enseignant est pensé comme sujet affecté dans son identité (aliénation, difficulté A) et dans sa stabilité psychologique (souffrance, violence, malaise, mal-être, usure, *face-threatening act*), voire dans sa santé psychique (décrochage, épreuve, stress, *burnout*), ce qui n'exclut pas les effets physiques. Cet objet relève de différentes constellations conceptuelles, qui sont d'intensité et de durabilité assez importantes.
- *La difficulté décisionnelle* ; cet objet est lié à l'enseignant comme étant sollicité par des logiques différentes, pour la plupart contradictoires et/ou opposées (dilemme, conflit),

renvoyant à une tension dans laquelle l'enseignant peut avoir le sentiment de réduction voire d'empêchement de son pouvoir d'action (impuissance). Cet objet se situe dans les constellations causaliste et situationniste, qui sont d'intensité et de durabilité assez importantes.

- *La difficulté ordinaire* ; objet centré sur la difficulté émergente en situation de travail, de nature plurielle (élèves, ressources matérielles, etc.) et balisé par les concepts d'imprévu, obstacle, problème et incident. Ici, le thème est abordé par l'étude de types de difficulté quotidienne, où l'enseignant est vu comme un sujet ayant à gérer ces difficultés. Cet objet, de durabilité et d'intensité faible, a été étudié avec une approche situationniste.

- *La difficulté dans la transmission de savoirs* ; cet objet est plus spécifique à la didactique, c'est-à-dire aux difficultés liées à la transmission de savoirs. Il est abordé à travers des concepts comme obstacle didactique, incident didactique et incident critique, toutes renvoyant à l'enseignant comme l'un des sujets impliqués dans les processus d'enseignement-apprentissage. Cet objet, de durabilité et d'intensité faible, a été étudié avec une approche situationniste.

### 4. 3 Au-delà des objets de recherche : perception des difficultés dans le métier, pistes pour la formation des enseignants

Nous situant dans un exercice interprétatif, les objets de recherche repérés peuvent alimenter une réflexion sur la perception du métier enseignant par la recherche et sur des pistes pour la prise en compte de ces difficultés dans la formation des enseignants.

En ce qui concerne le premier point, il est possible de synthétiser la perception de la difficulté dans le travail enseignant rattachée à chaque objet de recherche de la matière suivante :

| Objet de difficulté | Constellation plus représentée | Perception |
|---|---|---|
| Physique | Causaliste | Le métier représente une source potentielle de problèmes pour l'enseignant en tant que sujet physique, ces problèmes ayant des effets négatifs dans certains contextes de travail. |
| Psycho-physique | Causaliste, naturaliste et situationniste | Le métier, de par sa nature, implique l'émergence de difficultés et des effets de ces difficultés qui touchent l'enseignant comme sujet sensible et qui émergent su travail quotidien. |
| Décisionnelle | Causaliste et situationniste | Le métier impose à l'enseignant des situations qui l'interpellent en tant que sujet rationnel, en exigeant de lui un jugement professionnel. |
| Ordinaire | Situationniste | Le métier présente à l'enseignant des situations professionnelles difficiles dans lesquelles il doit agir en tant que sujet de gestion. |
| Dans la transmission de savoirs | Situationniste | Le métier possède, notamment durant les situations d'enseignement, des éléments qui représentent un défi pour l'enseignant en tant que sujet de |

| | | |
|---|---|---|
| | | transmission de savoirs. |

Tableau 2. Perceptions de la recherche sur la difficulté dans le travail enseignant.

Ainsi, les divers objets qui interrogent la difficulté dans le travail enseignant et les avancées en matière de recherche sur ces différentes dimensions nous permettent de décrire le métier comme contraignant les enseignants à travailler dans un contexte dans lequel ils sont sollicités du point de vue physique, psychophysique, décisionnel, ordinaire et de transmission de savoirs. Dans ce cadre, les enseignants vivent le métier dans un couplage entre les caractéristiques de la réalité quotidienne et leurs propres endurances face aux situations plus au moins éprouvantes. Étant plus ou moins sensibles aux effets négatifs des contextes de travail, c'est dans un milieu professionnel caractérisé par les difficultés de tout ordre qu'ils doivent apprendre à gérer la surcharge physique et cognitive, à prendre des décisions plus ou moins rapidement, à faire face à l'incertitude et aux imprévus et à trouver les meilleurs moyens de favoriser les apprentissages chez les élèves.

Deuxièmement, bien que les études recensées n'établissent pas un lien explicite avec la formation des enseignants, ces travaux peuvent alimenter quelques principes de formation des enseignants, qui pourraient comprendre trois volets pour aborder les difficultés professionnelles :

- Tout d'abord, les concepts situationnistes réfèrent à des difficultés momentanées, liées à une situation (incident, imprévu, violence, dilemme...) : ces difficultés peuvent être simulées, relatées, provoquées en formation, par exemple lors de séances d'analyses de pratiques, de jeux de rôles, de théâtres-forums... Les formés gagnent alors à apprendre à prévenir ces situations et à réagir de façon appropriée en cas de difficulté rencontrée.
- Ensuite, les difficultés relatives à des concepts causalistes (malaise, dysphonie, burnout, impuissance...) sont quant à elles importantes en durée et en intensité. En termes de formation d'enseignants, il ne s'agit donc pas de simuler ou de reproduire ces difficultés, mais plutôt d'en connaître les causes afin de mieux les éviter, dans une visée préventive.
- Enfin, les difficultés relatives à des concepts naturalistes sont constitutives du travail enseignant (complexité, aliénation...) ; en formation, elles peuvent difficilement être traitées par des mises en situation ou en tentant de les prévenir. Cependant, une approche compréhensive et réflexive du métier devrait aider les enseignants à prendre conscience de ces difficultés, dans l'optique de moins les subir.

Ces pistes pourraient contribuer à identifier de zones potentielles d'imprévu (Huber & Chautard, 2001) ou de difficulté dans un sens plus large, ou bien à outiller quelques stratégies de résolution des problèmes dans l'action par la création de *scenarii* favorisant la réflexivité (Dewey, 1967), dans l'objectif final d'accroitre le pouvoir d'agir des enseignants dans les situations et les vécus professionnels rencontrés dans le quotidien du travail (Clot, 2008).

## Synthèse conclusive

À travers l'exploitation de cinquante études définissant un concept du champ de la difficulté, cet article a permis de mettre au jour trois constellations conceptuelles, situées sur deux axes que sont l'intensité et la durabilité de la difficulté : les constellations situationniste (exploitant les difficultés ponctuelles émergeant du contexte de travail), causaliste (mettant l'accent sur les causes des difficultés analysées) et naturaliste (centrée sur la difficulté en tant que nature même du travail).

Sur cette base, il est possible de donner quelques éléments de réponse aux deux premières questions formulées dans l'introduction : (1) la recherche sur la difficulté ne définit pas systématiquement le concept mobilisé (pour rappel, environ 36 % des cas), phénomène qui contribue à entretenir le flou sémantique et à brouiller la spécificité des concepts employés, délaissant l'étayage épistémologique et théorico-conceptuel nécessaire à la recherche scientifique ; (2) les concepts, quand ils sont définis, peuvent être à la fois regroupés en constellations compréhensives et être saisis dans leur diversité et leur spécificité.

Selon nous, ces éléments permettent de délimiter la difficulté dans le travail enseignant comme thème de recherche (l'hypothèse centrale de ce travail), celui-ci représenté par un vaste champ qui cible tout élément (action, processus, conditions de l'environnement de travail) signifié par l'acteur même et/ou par un tiers comme étant porteur de déstabilisation avec des effets individuels, interindividuels, situationnels et/ou organisationnels à court, moyen et/ou long terme, et pouvant être vécu de manières très diverses.

De même, il est possible de répondre au troisième questionnement formulé à la suite des deux précédents : certains concepts mobilisés, étant plus porteurs, permettent d'identifier des objets de recherche plus spécifiques. Ainsi, les difficultés physiques, psycho-physiques, décisionnelles, dans la transmission de savoirs et ordinaires, rendent possible la compréhension plus fine des objets spécifiques de la difficulté. En même temps, ces objets pluriels soulèvent clairement le fait que l'enseignant, en tant qu'homme-femme au travail affecté par un métier pour, avec et par l'homme-femme, est à la fois un sujet physique, sensible, rationnel, de transmission et de gestion. Ensuite, le quatrième et dernier

questionnement nous mène à identifier que le métier est vécu à travers un couplage entre les contextes de travail et l'endurance des enseignants face aux situations professionnelles traversées quotidiennement par la difficulté de tout ordre. Un possible réinvestissement des travaux de recherche concernant la formation des enseignants face aux difficultés dans le travail peut être pensé à travers les constellations repérées : les concepts liés à des difficultés situationnistes peuvent être simulées, relatées, provoquées en formation ; ceux repérés comme causalistes et situationnistes peuvent être identifiés et décrits afin de les prévenir ; enfin, les concepts relevant d'une approche naturalistes peuvent contribuer à nourrir la réflexivité des enseignants sur leur métier.

Enfin, à la lumière des points précédents, nous formulons deux observations. Tout d'abord, nous questionnons l'intérêt pour la recherche de rompre avec le cloisonnement disciplinaire ; à quelques exceptions près (croisement des approches didactiques et des théories de l'activité ou psychanalytiques), le dialogue inter-approches théoriques est limité. Serait-il possible de problématiser, par exemple, le *burnout* comme produit (conséquence des difficultés vécues dans le métier) et producteur (générateur) de difficulté ou bien d'étudier l'investissement dans le métier en fonction de l'image sociale perçue du métier ? Y aurait-il des limites intrinsèques aux sciences de l'éducation, sur le plan épistémologique, qui ralentissent l'émergence de ce type de travaux pour favoriser davantage la voie monodisciplinaire ? Ensuite, l'omniprésence de la difficulté dans le travail enseignant et ses conséquences nous invite à aller plus loin pour interroger sa place, à la fois dans la recherche à visée heuristique et dans la formation des enseignants qui la côtoie quotidiennement. Dans cette perspective et en considérant son caractère davantage « négatif », au moins dans les études recensées, de nouveaux chantiers pourraient être ouverts : la recherche peut-elle saisir positivement la difficulté, en l'étudiant comme ressource d'apprentissage et de développement professionnel ? La difficulté peut-elle être transformée positivement par l'enseignant pour lui permettre d'augmenter son pouvoir d'agir ou de lui faciliter son insertion professionnelle, voire de s'épanouir durablement dans son métier ? Dans ce sens, les pistes qui concernent la formation des enseignants formulées plus haut ne représentent que les tout premiers jalons d'un chantier assez peu exploité et qui mérite tout l'intérêt de la recherche en éducation.

**Bibliographie**


Abraham, A. (1982). *Le monde intérieur des enseignants*. Issy les Moulineaux : EAP.

Aldon, G. (2014). Didactic incidents: A way to improve the professional development of mathematics teachers. In *The Mathematics Teacher in the Digital Era - An International Perspective on Technology Focused* (p. 319-343). Dordrecht: Springer.

Ayuso, J. A. (2006). Profesión docente y estrés laboral: una aproximación a los conceptos de Estrés Laboral y Burnout. *Revista Iberoamericana de Educación*, *39*(3), 1-15.

Bachelard, G. (1986). *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. Paris: Vrin.

Barrantes Casquero, G., Casas García, L., & Luengo González, R. (2011). Obstáculos percibidos para la integración de las TIC por los profesores de infantil y primaria en Extremadura. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, *39*, 83-94. Consulté à l'adresse http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3686207

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

Barrère, A. (2002b). Un nouvel âge du désordre scolaire : les enseignants face aux incidents. *Déviance et Société*, *26*(1), 3-19.

Beaud, M. (2006). *L'art de la thèse*. Paris: La Découverte.

Behets, D. (1990). Concerns of Preservice Physical Education Teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, *10*, 66-75.

Benaïoun-Ramirez, N. (2002). Imprévus et construction de la professionnalité enseignante. *Recherche et formation*, (40), 121-139.

Benaïoun-Ramirez, N. (2013). Traitement d'imprévus et incidents par un enseignant expérimenté, extrait d'une étude de cas. In *Actes du colloque AREF*. Montpellier.

Benaïoun-Ramirez, N. (2015). Traitement d'imprévus et « modèles de professionnalité en actes » lors d'une séance de grammaire au cycle 3 : étude de cas d'une enseignante stagiaire à l'école primaire. *Education & Didactique*, *8*(3), 95-109.

Berlack, A., & Berlack, H. (1981). *Dilemmas of Schooling*. London ; New York: Methuen young books.

Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris: Presses Universitaires de France.

Blanchard-Laville, C. (2013). *Au risque d'enseigner*. Paris: Presses Universitaires de France.

Blanchard-Laville, C., & Nadot, S. (Éd.). (2000). *Malaise dans la formation des enseignants*. Paris: L'Harmattan.

Blase, J. . (1982). A social-psychological grounded theory of teacher stress and burnout. *Educational Administration Quarterly*, *18*(4), 93-113.

Bossard, J. (2001). La crise identitaire. In C. Blanchard-Laville & S. Nadot, *Malaise dans la formation des enseignants* (p. 97-146). Paris: L'Harmattan.

Brousseau, G. (1998). Les obstacles épistémologiques, problèmes et ingénierie didactique. *Recherches en Didactiques des Mathématiques*, *4*(2), 115-160.

Bucheton, D. (2009). Le modèle de l'« agir enseignant et ses ajustements ». In D. Bucheton, *L'agir Enseignant : Des gestes professionnels ajustés* (p. 25-72). Toulouse: Octarès.

Caballero Dominguez, C., González Gutiérrez, O., Mercado Anguila, D., Llanos Barrios, C., Bermejo Barrero, Y., & Vergel Medrano, C. (2009). Prevalencia del sindrome del burnout y su correlacion con factores psicosociales en docentes de una institucion universitaria privada de la ciudad de Barranquilla. *Revista Psicogente*, *12*(21), 142-157.

Cachet, O. (2009). Professionnalisme des enseignants et complexité : vers une conception dynamique de l'agir. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, *39*, 133-150.

Caglar, H. (Éd.). (1999). *Être enseignant. Un métier impossible? Hommage à Ada Abraham*. Paris, Montréal: L'Harmattan.

Cárdenas Rodríguez, M., Méndez Hinojosa, L. M., & González Ramírez, M. T. (2014).

Evaluación del desempeño docente, estrés y burnout en profesores universitarios. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, *14*(1), 1-22.
Castro, J., Barata, D., Barreto, J., Martínez, E., Vaquero, M., & Yagüe, A. (2006). La percepción del conflicto por los educadores y sus implicaciones en los estilos de resolución de conflictos. *Polis*, *15*.
Champy-Remoussenard, P. (2005). Les théories de l'activité entre travail et formation. *Savoirs*, *8*, 11-50.
Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : Presses Universitaires de France.
Cohen-Evron, N. (2002). Why Do Good Art Teachers Find It Hard to Stay in the Public School System? *Studies in Art Education*, *44*(1), 79-94.
Corvalán Bustos, M. I. (2005). La realidad escolar cotidiana y la salud mental de los profesores. *Revista Enfoques Educacionales*, *7*(1), 69-79.
Cossette, P. (2004). *L'organisation. Une perspective cognitiviste*. Sanit-Nicolas, Québec: Les Presses Universitaires de Laval.
Davallon, J. (2004). Objet concret, objet scientifique, objet de recherche. *Hermès. Cognition, communication, politique*, *38*, 30-37.
Debarbieux, E. (1998). Le professeur et le sauvageon [Violence à l'école, incivilité et postmodernité]. *Revue française de pédagogie*, *123*(1), 7-19.
Debarbieux, E. (1999). *La violence dans la classe: expériences et pratiques dans des classes difficiles*. Thiron: Esf Editeur.
Deleuze, G., & Guattari, F. (1991). *Qu'est-ce que la philosophie ?* Paris: Editions de Minuit.
Dewey, J. (1967). *Logique. La théorie de l'enquête*. Paris: Presses Universitaires de France.
Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris: Presses Universitaires de France.
Escalona, E. (2006). Prevalencia de síntomas de alteraciones de la voz y condiciones de trabajo en docentes de escuela primaria. *Salud de los Trabajadores*, *14*(2), 31-54.
Escalona, E., Sánchez Tovar, L., & González de Medina, M. (2007). Estrategias participativas en la identificación de la carga de trabajo y problemas de salud en docentes de escuelas primarias. *Salud de los Trabajadores*, *15*(1), 17-36.
Esteve, J. M., & Fracchia, A. F. b. (1988). Le malaise des enseignants. *Revue française de pédagogie*, *84*(1), 45-56.
Fabregas Puig, A. (2005). Prólogo. *In* G. Gimémez Montiel (Éd.), *Teoría y análisis de la cultura* (pp. 19-27). México DF: Conaculta – Icocult.
Farber, B. A. (1991). *Crisis in Education: Stress and Burnout in the American Teacher*. Michigan: ProQuest Info & Learning.
Fioux, P., & De Robillard, D. (1996). Français régionaux et insécurité linguistique. Essai de synthèse et mise en perspective. Paris: L'Harmattan.
Friedman, I. A. (1995). Student Behavior Patterns Contributing to Teacher Burnout. *The Journal of Educational Research*, *88*(5), 281-289.
Gadamer, H.-G. (1976). *Vérité et méthode* (Vol. 2). Paris: Editions du Seuil.
Gantiva Díaz, C. A., Jaimes Tabares, S., & Villa Orozco, M. C. (2010). Sindrome de burnout y estrategias de afrontamiento en docentes de primaria y bachillerato. *Psicología desde el Caribe*, *26*, 36-50.
González Torres, M. C. (2003). Claves para favorecer la motivación de los profesores ante los retos educativos actuales. *ESE*, *5*, 61-83.
Hélou, C., & Lantheaume, F. (2012). Les difficultés au travail des enseignants. *Recherche et formation*, *57*, 65-78. Consulté à l'adresse http://rechercheformation.revues.org/833
Huber, M., & Chautard, P. (2001). *Les savoirs cachés des enseignants*. Paris: L'Harmattan.
Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants. Evolutions et bilan d'une profession*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
Husserl, E. (1982). *Idées directrices pour une phénoménologie et une philosophie*

*phénoménologique pures*. (E. Escoubas, Trad.). Paris: Presses Universitaires de France.
Janot-Bergugnat, L., & Rascle, N. (2008). *Le stress des enseignants*. Paris: Armand Colin.
Jean, A. (2008). Comment analyser et théoriser la dynamique des ajustements aux imprévus qui surviennent dans la classe ? Présenté à Deuxièmes rencontres scientifiques universitaires Montpellier-Sherbrooke.
Jiménez Pérez, R., & Wamba Aguado, A. M. (2003). ¿Es posible el cambio en los modelos didácticos personales? Obstáculos en profesores de Ciencias Naturales de Educación Secundaria. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 46*, 113-131.
Jourdan, I., & Brossais, E. (2010). Du rapport au savoir au rapport à l'épreuve. Le point de vue de deux professeurs stagiaires à l'IUFM. *Recherche & formation, 65*, 9-22.
Karsenti, T., Collin, S., & Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant : état des connaissances. *International Review of Education, 59*(5), 549-568.
Lamoureux, A. (1995). *Recherche et méthodologie en sciences humaines*. Laval: Etudes vivantes.
Lantheaume, F. (2008). Tensions, ajustements, crise dans le travail enseignant : un métier en redéfinition. *Pensée plurielle, 18*(2), 49-56.
Lantheaume, F., & Hélou, C. (2008). *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris: Presses Universitaires de France.
Laurent, Y., & Charpentier, P. (2013). Le poids du genre professionnel comme source possible d'activité empêchée chez les enseignants expérimentés : deux études de cas. In *Actes du colloque AREF*. Montpellier.
Llorens, S., García-Renero, M., & Salanova, M. (2005). Burnout como consecuencia de una crisis de eficacia: un estudio longitudinal en profesores de secundaria. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 21*(1-2), 55-70.
Loquet, M., Garnier, A., & Amade-Escot, C. (2002). Transmission des savoirs en activités physiques, sportives et artistiques dans des institutions différentes : enseignement scolaire, entraînement sportif, transmission chorégraphique. *Revue française de pédagogie*, (141), 99-109.
Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie*, (155), 111-142.
Maslach, C., & Jackson, S. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of occupational behaviour, 2*, 99-113.
Montgomery, C., & Rupp, A. A. (2005). A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers. *Canadian Journal of Education, 28*(3), 458-486.
Moriana Elvira, J. A., & Herruzo Cabrera, J. (2004). Estrés y burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 4*(2), 597-621.
Mukamurera, J., & Balleux, A. (2013). Malaise dans la profession enseignante et identité professionnelle en mutation. *Recherche et formation, 74*, 57-70.
Nail Kröyer, O., Gajardo Aguayo, J., & Muñoz Reyes, M. (2012). La Técnica de Análisis de Incidentes Críticos: Una Herramienta para la Reflexión Sobre Prácticas Docentes en Convivencia Escolar. *Psicoperspectivas, 11*(2), 56-76.
Nunez Moscoso, J. (2013a). Et si l'on osait une épistémologie de la découverte ? La démarche abductive au service de l'analyse du travail enseignant. *Penser l'éducation*, (33), 57-80.
Nunez Moscoso, J. (2013b). *Travail enseignant et formation : la culture des enseignants des spécialités agricoles au Chili. Thèse*. Toulouse II Le Mirail - Pontificia Universidad Católica de Chile, Toulouse.
Nuño Pérez, J., & Alves Vicente, A. (1996). Problemas de la voz en el profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 26*, 33-42.
Otero López, J., Castro, C., Villardefrancos Pol, E., & Santiago Mariño, M. J. (2009). Job dissatisfaction and burnout in secondary school teachers: student's disruptive behaviour

and conflict management examined. *European journal of education and psychology*, *2*(2), 99-111.

Peirce, C. S. (1965). *Collected papers of Charles Sanders Peirce*. Cambridge: Harvard University Press.

Perrenoud, P. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris: ESF éditeur.

Petter, V., Barros de Oliveira, P. A., & Douglas Fischer, P. (2006). Relación entre disfonía referida y potenciales factores de riesgo en el trabajo de profesores de la enseñanza fundamental, Porto Alegre - RS. *Salud de los Trabajadores*, *14*(2), 5-12.

Rey, G. (1983). Concepts and stereotypes. *Cognition*, *15*, 237-262.

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'Education*, *5*, 111-123.

Ria, L., Saury, J., Sève, C., & Durand, M. (2001). Les dilemmes des enseignants débutants : Etudes lors des premières expériences de classe en Education Physique. *Science et Motricité*, *42*, 47-58. Consulté à l'adresse http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00803976

Robalino Campos, M., & Körner, A. (Éd.). (2005). *Condiciones de trabajo y salud docente. Estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perù y Uruguay*. Santiago: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC / UNESCO.

Rogalski, J. (2003). Y a-t-il un pilote dans la classe ? Une analyse de l'activité de l'enseignant comme gestion d'un environnement dynamique ouvert. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, *23*(3), 343-388.

Schwab, R. (1995). Teacher Stress and Burnout. In L. Anderson (Éd.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (p. 52-57). Oxford: Pergamon Press.

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

Theureau, J. (2004). *Le cours d'action : méthode élémentaire*. Toulouse: Octarès Editions.

Vandercleyen, F., Boudreau, P., Carlier, G., & Delens, C. (2014). Pre-service teachers in PE involved in an organizational critical incident: emotions, appraisal and coping strategies. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *19*(2), 164-178.

Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, *54*(2), 143-178.

Vinatier, I. (2013). *La didactique professionnelle et le travail de l'enseignant*.

Wanlin, P. (2010). Quels dilemmes les enseignants doivent-ils gérer ? In *Actes du colloque AREF*. Genève.

Wanlin, P., & Crahay, M. (2009). Hétérogénéité des élèves et gestion de la classe : quels dilemmes et comment les surmonter ? Communication dans le symposium « Les pratiques d'enseignement et la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves » coordonnée par L. Talbot. In *Actes du colloque Recherche en Education et Formation*. Nantes.

Woods, P. (1986). *Inside schools*. London: Routledge.

Woods, P. (1997). Les stratégies de « survie » des enseignants. In *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix de textes* (p. 351-376). Paris: De Boeck Université.

Yetik, S. S., Akyuz, H. I., & Keser, H. (2012). Preservice Teachers' Perceptions about Their Problem Solving Skills in the Scenario Based Blended Learning Environment. *Turkish Online Journal of Distance Education*, *13*(2), 158-168.