



HAL
open science

Parcours des enseignants et rapport au travail : quelles conditions pour un épanouissement professionnel ?

Thérèse Perez-Roux

► To cite this version:

Thérèse Perez-Roux. Parcours des enseignants et rapport au travail : quelles conditions pour un épanouissement professionnel?. Luc Ria. Former les enseignants au XXIème siècle, 2, De Boeck, pp.101-112, 2016, Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs., 9782807301795. hal-01716577

HAL Id: hal-01716577

<https://hal.science/hal-01716577>

Submitted on 23 Feb 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.

Perez-Roux, T. (2016). Parcours des enseignants et rapport au travail : quelles conditions pour un épanouissement professionnel ? In L. Ria (dir.). *Former les enseignants au XXIème siècle. Volume 2 : Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs*. Bruxelles : De Boeck, pp. 101-112.

Chapitre 7 - Parcours des enseignants et rapport au travail : quelles conditions pour un épanouissement professionnel ?

Thérèse Perez-Roux, laboratoire LIRDEF, université Paul-Valéry-Montpellier 3, France

A partir des axes de recherche que nous développons depuis bientôt 20 ans¹, nous essaierons à l'occasion de cette contribution, de documenter la question de l'épanouissement au travail des enseignants. Nous optons pour une approche compréhensive des conditions favorisant cet épanouissement, en les appréhendant à partir des transactions mobilisées au cours des trajectoires professionnelles et ouvrant sur des dynamiques identitaires plurielles.

1. L'épanouissement professionnel : un concept carrefour et multidimensionnel

1.1. Les parcours professionnels : une dynamique acteurs-contextes

Avant d'entrer plus précisément dans le propos, il est nécessaire de préciser les raisons conduisant à opter pour la notion de parcours plutôt que pour celle de trajectoire, à laquelle Dubar (1998) attribue deux dimensions : la première, que l'auteur qualifie d'objective, prend appui sur des catégories sociales reconnues ; elle renvoie à la fois aux positions, aux diplômes et aux évolutions de carrière. La seconde, subjective, s'exprime dans des récits biographiques divers et prend appui sur des catégories indigènes ; la considérer comme une approche possible des trajectoires suppose de prendre au sérieux les « paroles sur soi » qui rendent compte d'une expérience traversée et du sens accordé par l'individu à ce qui se joue pour et avec lui.

La notion de parcours révèle une logique plus intégrative : au-delà du cheminement professionnel appréhendé avec une entrée à la fois synchronique et diachronique, il s'agit de donner à la réflexivité du sujet une place centrale. S'intéresser aux parcours suppose alors la prise en compte de l'expérience telle que la définit Dubet (1994) mais aussi des épreuves rencontrées (Martuccelli, 2006) qui, à terme, révèlent la capacité plus ou moins grande des acteurs à s'y confronter, à les surmonter, pour s'adapter aux changements qu'ils rencontrent ou qu'ils opèrent dans leur environnement social et professionnel. En ce sens, le parcours contient une perspective dynamique qui fait interagir individu et contexte, intégrant projets, surprises, accidents, bifurcations, etc. Les études que nous avons conduites font état de changements plus ou moins conséquents (objectivement) dans la carrière qui peuvent constituer des épreuves subjectives : entrée dans le métier des enseignants, mutations d'un établissement à un autre et nécessaire appropriation du nouveau contexte, réorientations

¹ Construction des identités professionnelles et rapport au métier d'acteurs de l'enseignement et de la formation ; professionnalisation et formation des enseignants ; étude des dynamiques identitaires dans les moments de transitions professionnelles désirées par les individus ou contraintes par des changements imposés de l'extérieur (politiques d'emploi, réformes institutionnelles, etc.) ; accompagnement des transitions à partir de recherches collaboratives chercheurs-praticiens.

Perez-Roux, T. (2016). Parcours des enseignants et rapport au travail : quelles conditions pour un épanouissement professionnel ? In L. Ria (dir.). *Former les enseignants au XXIème siècle. Volume 2 : Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs*. Bruxelles : De Boeck, pp. 101-112.

professionnelles (enseignants « en seconde carrière »)². Dans tous les cas, ces changements inscrivent l'individu dans une forme de transition, entendue comme un « *espace/temps de passage inscrit au cœur d'un changement, assumé ou non, abouti ou non, et qui nécessite de l'individu la mise en œuvre de stratégies d'adaptation pour mieux gérer éléments de rupture et (re)construction de continuités* » (Balleux & Perez-Roux, 2013). Ainsi, les études mobilisées pour essayer de comprendre cette notion d'épanouissement professionnel s'intéressent à des formes de transitions « désirées » c'est-à-dire relevant d'une démarche volontaire des acteurs.

Pour autant, les enseignants se réalisent-ils dans leur travail ? Nous avons traité par ailleurs ce qui peut faire obstacle à un rapport positif au métier (Perez-Roux, 2011b). Nous investissons ici le versant de l'épanouissement au travail en tentant d'en repérer quelques éléments structurants.

1.2. L'épanouissement professionnel : entre rapport au travail et développement professionnel ?

Comme l'évoque Coste (2014) dans un état de l'art sur l'épanouissement professionnel³ (cf. chapitre 1), cette notion renvoie aux questions très actuelles de qualité de vie, de bien-être au travail, dans une période de fortes mutations du métier d'enseignant. Tenter de le documenter suppose de prendre en compte la dimension subjective du métier. Le développement de la professionnalité, le sentiment de compétence et d'efficacité, l'accès à des espaces d'autonomie, l'engagement dans des collectifs de travail, la construction d'une identité professionnelle assumée pourraient constituer un ensemble de facteurs que nombre de travaux ont tenté de mettre en lumière.

De notre point de vue, la notion d'épanouissement professionnel rend compte d'une déclinaison possible et relative du rapport au travail. A l'appui des travaux conduits par Charlot (1997) sur le rapport au savoir qui « inclut les représentations, envisagées comme des systèmes de relation, d'interprétation, ancrées dans un réseau de significations » (p. 93), le travail des enseignants peut ainsi faire sens en référence à l'histoire du sujet, à ses attentes, à ses repères, à l'image qu'il a de lui-même comme professionnel et à celle qu'il veut donner aux autres, aux projets qu'il élabore pour l'avenir. Ce rapport au travail engage alors : a) un rapport à soi-même (mise en jeu de la construction du soi professionnel et son écho réflexif : l'image de soi) ; b) un rapport à l'autre (relations avec les élèves, les collègues, l'équipe de direction, les parents ; jeux de positions au sein du (des) collectif(s) d'appartenance, etc.) renvoyant à des phénomènes de reconnaissance ; c) un rapport social, lié à la position des enseignants mais aussi à la dimension institutionnelle et historique dans laquelle s'inscrit la discipline enseignée. Plus qu'un mode d'accès à une position, le rapport au travail renvoie ainsi à un mode d'appropriation du monde.

² Nous ne pourrions pas développer les réorientations professionnelles dans le cadre contraint de cette contribution ; pour accéder à cette problématique nous renvoyons le lecteur à une autre publication en ligne (Perez-Roux, 2011a).

³ Coste. S. (2014). S'épanouir dans le travail enseignant. Réalité, normes, stratégies. Etat de l'art. Lyon : Chaire Unesco/IFE

Perez-Roux, T. (2016). Parcours des enseignants et rapport au travail : quelles conditions pour un épanouissement professionnel ? In L. Ria (dir.). *Former les enseignants au XXIème siècle. Volume 2 : Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs*. Bruxelles : De Boeck, pp. 101-112.

Ce rapport au travail peut être relié à la notion de développement professionnel et à la manière dont l'enseignant évolue à travers la conception qu'il a de son rôle, de ses représentations, des occasions de pratiques, des conditions de travail. Donnay et Charlier (2006) définissent le développement professionnel « comme un processus dynamique et récurrent, intentionnel ou non, par lequel, dans ses interactions avec l'altérité, et dans les conditions qui le permettent, une personne développe ses compétences et ses attitudes inscrites dans des valeurs éducatives et une éthique professionnelle et par là, enrichit et transforme son identité professionnelle » (p. 13).

Le développement professionnel repose sur la capacité individuelle de s'engager dans ce processus. Ainsi, il restitue au professionnel sa liberté d'apprendre en même temps que la responsabilité de sa qualification.

Uwamariya et Mukamurera (2005) relient aussi la construction de la professionnalité à la question du développement professionnel, nécessitant la prise en compte de plusieurs éléments : des stratégies efficaces de mobilisation de différents savoirs (à, sur, pour enseigner) ; un engagement efficient des enseignants dans leur activité ; un apprentissage continu visant une adaptation au(x) contexte(s) de travail ; un partage d'expertise. Ce dernier aspect peut amener le professionnel vers des formes collaboratives au sein des établissements. Perrenoud (1994) insiste sur ce point en soulignant l'importance d'une réflexion sur la pratique, soutenue par un engagement dans l'innovation au sein de collectifs de travail. Cet ensemble d'éléments peut contribuer à construire une identité professionnelle plus assumée pour soi et mieux reconnue par les autres.

C'est par cette entrée que nous avons choisi de documenter la question de l'épanouissement professionnel. S'intéresser aux dynamiques identitaires d'enseignants inscrits dans des systèmes complexes « individu-collectif(s) - organisation-institution » suppose l'intégration de deux dimensions : d'une part la prise en compte des temporalités pour comprendre les modes de construction ou de développement de la professionnalité enseignante ; d'autre part, l'approche documentée des contextes d'action et de leur impact sur le rapport au métier des enseignants.

2. Une approche par les dynamiques identitaires

2.1. Transactions à l'œuvre dans l'espace professionnel : la recherche du juste équilibre

Au carrefour d'une sociologie compréhensive (Dubar, 1992) et d'une approche psychosociologique (Tap, 1998), nous envisageons l'identité professionnelle des enseignants comme un processus complexe et dynamique situé à l'articulation de plusieurs dimensions, plus ou moins en tension, suscitant plusieurs registres de transactions : entre continuité et changement, entre soi et autrui, entre unité et diversité. « Ces transactions correspondent à des actions qui traversent la situation individuelle et nécessitent délibérations, ajustements et compromis : qu'elles soient d'ordre biographique ou relationnel, il s'agit pour le sujet de peser le pour et le contre, d'apprécier les avantages et les risques, d'échanger du possible

Perez-Roux, T. (2016). Parcours des enseignants et rapport au travail : quelles conditions pour un épanouissement professionnel ? In L. Ria (dir.). *Former les enseignants au XXIème siècle. Volume 2 : Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs*. Bruxelles : De Boeck, pp. 101-112.

contre de l'acquis » (Dubar, 1992, p. 521). Le modèle de la triple transaction identitaire « biographique–relationnelle–intégrative » (Perez-Roux, 2011a, p. 41) fonctionne comme un système en recherche d'équilibre, c'est-à-dire dépassant, pour un temps au moins, tensions et contradictions. Tout d'abord, l'individu préserve le sentiment de rester le même au fil du temps et doit nécessairement s'adapter, en fonction de changements plus ou moins souhaités et/ou contrôlés: l'itinéraire professionnel intègre cet axe continuité-changement à travers un couplage entre histoire du sujet et modifications du cadre professionnel. Par ailleurs, l'individu élabore une image de soi en relation (accord, tension, contradiction) avec celles que, selon lui, les autres lui attribuent : le sentiment de reconnaissance ou de non reconnaissance d'autrui qui en découle se révèle essentiel dans la construction identitaire. Enfin, l'individu fait en sorte de conserver une cohérence interne (unité) tout en développant une relative diversité à travers de multiples ressources sur lesquelles il peut s'appuyer pour s'adapter à des situations changeantes. Quels registres de pensée et d'action les enseignants revendiquent-ils, quelles ressources mobilisent-ils pour trouver un équilibre et conserver un sentiment de cohérence au terme de quelques années d'exercice du métier ?

Notre approche tente de rendre compte de cette dynamique intégrant un ensemble de tensions d'ordre identitaire, appréhendées à la fois dans une perspective synchronique et dans une perspective diachronique. Ces tensions entre les différentes composantes de l'identité sont aussi organisées vers un projet identitaire, qui exprime l'orientation dans laquelle se trouve inscrit un individu à un moment donné de sa vie (Kaddouri, 2000). L'orientation et les tensions qui le sous-tendent donnent lieu à des transactions identitaires qui prennent appui sur des actes et des discours et ont pour fonction, selon les cas, de réduire, de maintenir ou d'empêcher les tensions d'ordre intra et inter psychiques ; ces transactions visent une recherche de cohésion entre les différentes composantes de l'identité et la poursuite de la réalisation du projet identitaire consistant à construire puis assumer sa « juste » place dans le monde professionnel. Si cette place agrège un ensemble de représentations, de valeurs et de pratiques, elle se révèle aussi à travers des modes d'implication privilégiés, par lesquels les enseignants donnent sens à leur travail.

2.2. L'implication professionnelle : un indicateur de l'épanouissement au travail ?

La notion d'implication professionnelle constitue une autre des composantes éclairant les transactions identitaires. L'individu peut être impliqué activement de diverses manières et exprimer cette « énergie professionnelle » pour des raisons différentes. Selon Mias (1998), l'implication professionnelle s'organise à partir d'une structure représentée par le triptyque « sens-repères-contrôle ». Le sens renvoie à la signification que l'on attribue à ses actions ; il relève de l'intentionnalité et donne une cohérence à l'ensemble des éléments d'une situation. Il peut émerger à travers les représentations et les valeurs plus ou moins partagées avec le groupe professionnel. Les repères ont une fonction constructive et équilibrante dans la mesure où ils vont permettre : a) d'orienter les conduites en fonction d'un passé commun et de valeurs partagées dans un groupe identifié ; de s'ouvrir à un espace de réflexion par des négociations à l'échelle *micro* (la classe), *meso* (l'équipe disciplinaire, l'établissement) ou *macro* (l'institution par le biais des associations de spécialistes, des syndicats, des groupes

Perez-Roux, T. (2016). Parcours des enseignants et rapport au travail : quelles conditions pour un épanouissement professionnel ? In L. Ria (dir.). *Former les enseignants au XXIème siècle. Volume 2 : Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs*. Bruxelles : De Boeck, pp. 101-112.

d'innovation, etc.) ; d'engager des actions durables et profondes soumises à l'approbation et au soutien des autres (les élèves, les enseignants de la discipline, ceux de l'établissement, l'administration). Ces repères participent à la reconnaissance de l'action, essentielle dans la construction identitaire. Le contrôle, enfin, correspond à la possibilité de se sentir responsable et libre de ses choix, ce qui suppose la construction par le sujet de repères fiables à partir desquels il peut s'orienter et orienter son action.

Ainsi, l'implication professionnelle n'est pas de même nature suivant le sens que les individus donnent à leurs conduites, en fonction des repères qui les guident, et selon le sentiment qu'ils ont de contrôler (ou pas) leurs activités professionnelles. De plus, l'implication n'est possible qu'en référence au passé, point d'appui pour appréhender le présent et négocier le futur professionnel. Nous retrouvons ici l'axe continuité/changement qui structure en partie les identités.

Si chaque élément du triptyque « sens-repère-contrôle » possède sa propre autonomie, leur combinaison est « fondamentale dans la structure de l'implication professionnelle et essentielle pour la compréhension des conduites adoptées par les acteurs professionnels » (Mias, 1998, p. 99), y compris une conduite de retrait de la sphère professionnelle. En effet, chacun semble donner du sens à son action si celle-ci entre, au moins en partie, en cohérence avec des représentations et des valeurs mobilisées tout au long de sa trajectoire professionnelle antérieure. Par ailleurs, l'implication reste liée aux repères pris dans différents espaces, traversés avec des statuts différents. Enfin, se pose la question du contrôle de la situation et des marges de manœuvre, réelles ou supposées par les acteurs, dans le contexte de travail.

2.3 Orientations méthodologiques

Les recherches conduites avec des enseignants à différents moments de leur parcours (entrée dans le métier, après quelques années d'expérience, en seconde carrière suite à l'exercice d'un autre métier) et dans différentes disciplines de l'enseignement général ou professionnel, s'appuient sur une étude des textes institutionnels, des référentiels et des dispositifs de formation initiale ou continue : il s'agit alors de mettre en perspective le travail prescrit et ses déclinaisons locales, qu'elles soient collectives ou individuelles. Par ailleurs, les résultats auxquels nous nous référons croisent des questionnaires et des entretiens compréhensifs semi-directifs menés avec les professionnels. Ces entretiens sont envisagés sur des temporalités longues pour saisir ce qui se transforme ou se réorganise dans le rapport au travail (ou à la formation). Par exemple pour les entrants dans le métier, que les enseignants soient en première ou seconde carrière, plusieurs entretiens ont été réalisés durant l'année de formation à l'IUFM (Perez-Roux, 2008), puis en fin de première année de titularisation (Perez-Roux, 2010) ; pour les enseignants en poste, les entretiens ont eu lieu à deux et parfois cinq années d'intervalle (2011b) pour repérer les effets de contexte mais aussi le jeu des acteurs qui se saisissent (ou pas) des modifications de l'environnement institutionnel ou humain, des opportunités, etc. La notion d'épreuve vient aussi se construire dans ces temporalités longues

Perez-Roux, T. (2016). Parcours des enseignants et rapport au travail : quelles conditions pour un épanouissement professionnel ? In L. Ria (dir.). *Former les enseignants au XXIème siècle. Volume 2 : Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs*. Bruxelles : De Boeck, pp. 101-112.

qui mettent en évidence les tensions, dilemmes et réajustements à opérer pour s'adapter à l'évolution d'un métier et de soi dans ce métier.

3. Présentation de cas

Deux cas d'enseignantes sont présentés succinctement⁴ dans cette contribution. Affectées en collège, après quelques années d'expérience professionnelle (sous des statuts différents), elles s'inscrivent dans des contextes d'intervention relativement contrastés.

Marie, 27 ans, est enseignante d'Education physique et sportive (EPS). Ancienne joueuse de volley-ball de niveau national, elle a obtenu le CAPEPS⁵ et termine sa troisième année d'enseignement en tant que titulaire (T3). Durant l'entretien, elle revient sur son orientation professionnelle : *« je me suis dit : je suis sportive et j'aime la relation aux autres... l'EPS lie les deux »*. Suite à une formation professionnelle jugée intéressante, l'entrée dans le métier s'est pourtant révélée difficile. Nommée dans un lycée professionnel en banlieue parisienne, Marie a vécu une expérience déstabilisante : peu de soutien de la part de collègues *« démobilisés »* ou de l'administration, *« peur de se faire déborder »* par les comportements violents de certains élèves, sentiment de *« perdre les compétences »* acquises, notamment didactiques et pédagogiques, pour faire face aux urgences qui ne manquent de survenir dans la classe : *« je faisais de l'animation et j'avais l'impression de servir à rien... J'étais dépourvue, je ne savais pas quoi faire, que leur apporter »*. Prise au piège du métier qui ne ressemble en rien à ce qu'elle avait espéré, éloignée de ses attaches familiales, Marie cherche alors les moyens de sortir de cette situation. Un début de grossesse *« à risques »* lui permet de revenir dans sa région, de se reposer puis d'envisager une mutation pour rapprochement de conjoint.

L'année suivante, elle est affectée dans un petit collège rural de son académie d'origine. Si le niveau de l'établissement est assez faible au regard des résultats au Brevet des Collèges, les élèves sont jugés *« faciles »*. Marie peut développer une relation de proximité : *« je favorise le contact et la discussion... je vais m'intéresser à eux, je poursuis en dehors des cours. Moi, ma discipline, j'adore l'enseigner mais tout le travail qu'il y a à côté me plaît énormément »*. Cette attitude renforce une reconnaissance de la part des élèves : *« ils viennent plus facilement vers moi »* et donne à Marie une certaine popularité : *« c'est une relation de confiance, on a de bons contacts, quelque chose se passe entre les élèves et moi »*. Au plan des apprentissages, il s'agit de *« leur montrer qu'ils sont capables de réussir quelque chose. Du coup j'ai l'impression d'être utile »*. Par ailleurs l'équipe d'EPS, *« conviviale et dynamique »* semble s'accorder sur un même registre de valeurs tout en sachant jouer sur la complémentarité des enseignants : *« c'est stimulant, et puis on essaie ensemble d'améliorer la cohérence du projet pédagogique »*. Dans cet environnement favorable au regard des modes de mobilisation professionnelle privilégiés, cette enseignante élargit son espace d'action : la prise de responsabilités diverses (professeure principale, élue au Conseil d'administration,

⁴ Ces cas sont plus largement déployés dans d'autres publications : Marie (Perez-Roux, 2011b), Fatiha (2010).

⁵ Certificat d'Aptitude au Professorat d'Education Physique et Sportive.

Perez-Roux, T. (2016). Parcours des enseignants et rapport au travail : quelles conditions pour un épanouissement professionnel ? In L. Ria (dir.). *Former les enseignants au XXIème siècle. Volume 2 : Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs*. Bruxelles : De Boeck, pp. 101-112.

impliquée au sein de projets interdisciplinaires) conduit à des retours positifs de l'équipe éducative et à une visibilité au sein de l'établissement. Enfin, Marie continue à se former dans sa discipline mais aussi dans des thématiques transversales (santé des élèves, éducation à la citoyenneté, etc.) et de fait, interdisciplinaires. Construisant un rapport dynamique à l'institution (textes officiels, inspecteur), elle dit s'appuyer sur « *la richesse des activités physiques, sportives et artistiques (APSA) qui sont avant tout un prétexte à construire le groupe et la relation* ». L'entretien se conclut sur une phrase qui témoigne d'un intérêt accru pour le métier : « *plus j'enseigne, plus je prends goût à enseigner !* ».

Fatiha, 28 ans, est enseignante de français. D'origine marocaine, elle est arrivée en France à l'âge de 5 ans. Après des études en FLE (Français langue étrangère), elle tente à trois reprises le concours pour devenir Educatrice PJJ (Protection Judiciaire de la Jeunesse), réussit l'écrit et n'est pas admise au terme des épreuves orales. Révoltée par ce qui lui apparaît comme une forme de discrimination, elle décide alors de s'orienter vers l'enseignement du Français. Après avoir été enseignante contractuelle pendant trois ans, elle réussit le CAPES interne de Lettres modernes. Durant le premier entretien, elle est enseignante-stagiaire à l'IUFM et défend un rapport au français « *plutôt technique et pragmatique* ». Peu engagée en formation, à distance des « *discours pédagogico-didactiques des formateurs* » de l'IUFM, elle reste relativement à l'écart du groupe de stagiaires. A la fin de l'année de formation, validée malgré un mémoire jugé insuffisant, son projet semble clair : partir, dès que possible, enseigner au Maroc.

A la rentrée suivante, Fatiha, néo-titulaire (T1) est affectée en zone de remplacement (TZR) dans une autre académie, sur un poste spécifique Français langue seconde (FLS) qui s'est libéré. Cette opportunité va l'amener à suivre des élèves dont le parcours ressemble en partie au sien. Dans ce contexte, Fatiha, pourtant enseignante de Français, se définit sans problème « *comme une prof de langues qui fait du soutien scolaire dans toutes les disciplines* ». Elle s'investit totalement dans son travail pour favoriser l'insertion des élèves, souvent en situation illégale, et s'engage dans des réseaux sociaux de protection de l'enfance, de soutien aux familles, retrouvant ainsi une action proche de ses motivations initiales pour le métier d'éducatrice PJJ. Si elle exprime le « *sentiment de travailler toujours sur le fil* », la grande fragilité des situations singulières de ces jeunes donne sens à son action au quotidien. Elle en mesure les risques et les enjeux, elle en perçoit aussi l'utilité sociale. En revanche, la prise en charge de cette spécificité FLS l'isole dans le collège. Reconnue par un chef d'établissement satisfait de son engagement, elle est mal intégrée dans l'équipe des professeurs de Français, inscrits dans d'autres logiques d'enseignement et peu concernés par les problèmes qu'elle soulève. « *Sans cadre de travail* », elle construit en tâtonnant et ne trouve pas, dans la formation continue spécifique qui lui est offerte, une réponse à ses attentes ou à ses demandes. Consciente des difficultés, de l'usure engendrée par les mobilisations hors cadre scolaire, elle redoute malgré tout une possible réaffectation dans des classes « ordinaires » à la rentrée suivante. Elle se démène donc pour faire reconnaître ses compétences, acquises durant son parcours (études en FLE, sensibilisation aux missions des éducateurs PJJ, capacité à prendre en charge des publics spécifiques) auprès du Rectorat d'académie et conserver ce poste, dans

Perez-Roux, T. (2016). Parcours des enseignants et rapport au travail : quelles conditions pour un épanouissement professionnel ? In L. Ria (dir.). *Former les enseignants au XXIème siècle. Volume 2 : Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs*. Bruxelles : De Boeck, pp. 101-112.

lequel elle s'est pleinement réalisée. Cette recherche de stabilisation sur un poste à profil diffère, pour un temps au moins, le projet de départ au Maroc.

4. Epanouissement des enseignants ? Quelques éléments de compréhension

A partir et au-delà de ces deux cas exemplaires (retenus dans un corpus bien plus vaste), plusieurs facteurs semblent favoriser un épanouissement au travail chez les enseignants.

4.1. Dynamique acteurs-contextes et formes d'implication professionnelle ajustées

Tout d'abord, les enquêtes montrent l'importance de contextes d'insertion ou de travail relativement ouverts qui permettent de saisir des opportunités, d'activer des potentialités, de s'engager dans des projets qui font sens tant au plan professionnel que personnel. Cette possibilité de mobilisation des acteurs, adossée à des contextes institutionnels, organisationnels et humains stimulants, contribue à renforcer un sentiment de compétence qui peut intégrer des registres de pensée et d'action jusque-là faiblement explorés ; des savoirs pluriels sont ainsi mobilisés, en même temps que se construisent de nouvelles ressources et une forme d'adaptation à l'environnement qui (ré)oriente positivement le rapport au métier.

Se dessinent alors des formes d'implication repérées par Mias (1998) autour du triptyque « sens-repères-contrôle ». On saisit chez Marie l'importance de la sphère relationnelle qui organise le sens de l'action et débouche sur un fort sentiment d'utilité sociale évoqué dans une phrase récurrente : « *je peux apporter quelque chose aux élèves* ». Dans un environnement qui lui laisse (re)définir les contours de son action, Marie construit ses repères à partir de la reconnaissance des élèves et des autres acteurs de l'établissement, sans se dissocier des dynamiques de l'équipe des enseignants de sa discipline et de celles qui fondent les projets interdisciplinaires. Fatiha construit le sens de son action autour de l'accompagnement d'élèves en pertes de repères et réinvestit différemment ce qui a nourri son premier projet professionnel. Le faible sentiment d'appartenance à la discipline (formation en FLE et non en Lettres modernes) renforce le sens de l'action et légitime sa position dans l'espace scolaire et extrascolaire. En lien avec les partenaires extérieurs à l'établissement scolaire et essentiels dans le suivi des élèves allophones, Fatiha développe un sentiment de contrôle de la situation : celle qui lui est confiée et la sienne, qui finalement se réorganise autour de valeurs essentielles, portées dans son projet initial de devenir éducatrice PJJ et réactivées dans ce nouveau contexte.

Ainsi, le rapport au métier des enseignants rencontrés, lorsqu'il est positif, met en avant un positionnement subjectif : chacun semble avoir trouvé sa « juste » place dans l'organisation scolaire et au sein de collectifs diversifiés. Il s'agit de s'intégrer (sentiment d'appartenance) tout en assumant la singularité du rapport au métier (valeurs partagées, dynamique commune mais déclinaisons possibles). Ce positionnement, directement relié à l'activité déployée dans mais surtout hors la classe, est aussi objectif car il se construit à partir des interactions avec autrui. Le triptyque « devenir capable - être reconnu - se reconnaître » (Perez-Roux, 2012)

Perez-Roux, T. (2016). Parcours des enseignants et rapport au travail : quelles conditions pour un épanouissement professionnel ? In L. Ria (dir.). *Former les enseignants au XXIème siècle. Volume 2 : Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs*. Bruxelles : De Boeck, pp. 101-112.

devient alors opérant. Il renforce le sens donné à l'action et contribue au développement professionnel.

Par ailleurs, autour de la reconnaissance pour soi et par autrui, semble émerger un sentiment d'utilité sociale, déjà présent dans d'autres enquêtes. L'activité et les retours qu'elle suscite, les dynamiques interindividuelles qu'elle crée, constituent un élément déterminant dans la manière de vivre et de défendre un métier. Au-delà des finalités d'acquisition de connaissances, existent des enjeux relationnels et plus largement humains.

Enfin, tenter de comprendre l'épanouissement au travail suppose de prendre en compte les temporalités et de s'intéresser aux phénomènes qui s'y déploient. Pour Marie comme pour Fatiha, se succèdent des temps où le rapport au métier se révèle problématique voire inadapté à la réalité perçue, et des temps où le sens se reconstruit, mettant à jour des ajustements, des stratégies adossées à une manière de prendre en compte l'environnement et ses opportunités.

Leur combinaison plus ou moins aboutie renforce un sentiment de réalisation de soi dans la sphère du travail qui peut par ailleurs s'éclairer d'un point de vue identitaire.

4.2. Transactions identitaires et rapport positif au métier : un subtil équilibre ?

Comprendre les composantes d'un rapport au métier positif invite à saisir ce qui se joue pour les enseignants au plan identitaire. Dans les deux cas présentés, un certain nombre d'éléments éclairent les transactions à l'œuvre.

Tout d'abord, comment s'opère (et se résout) la tension entre continuité et changement ? Marie a vécu deux affectations successives dans des contextes de travail pour le moins contrastés. Si la première (lycée professionnel) a été vécue comme une rupture par rapport au projet d'enseigner et à la manière de s'y projeter, la seconde (petit collège rural) a permis à Marie de s'inscrire dans une continuité de pratiques et d'attitudes vis-à-vis des élèves. Dans ce contexte porteur, elle a le sentiment de construire une professionnalité enseignante en phase avec ses valeurs et les raisons qui l'ont conduite à choisir ce métier. Fatiha a changé de région, s'est éloignée de ses réseaux d'amis et de ses repères. Elle retrouve pourtant, dans l'enseignement du FLS, une double continuité : avec son cursus universitaire en FLE d'une part qui la positionne différemment dans le groupe des enseignant-e-s de Lettres et qu'elle peut ainsi assumer ; avec le projet de devenir éducatrice PJJ d'autre part, car suivre les élèves nouvellement arrivés en France et parfois en situation illégale, la fait sortir du strict cadre de la classe et ouvre son action sur l'extérieur. Cette dimension participe d'un sentiment de réalisation de soi dans un projet abordé sous un angle nouveau, c'est-à-dire dans le cadre de l'institution scolaire.

Par ailleurs, la manière dont opère la transaction relationnelle est aussi contrastée. Si Marie construit son rapport au métier essentiellement à travers la relation aux élèves, elle développe des interactions positives avec l'équipe disciplinaire et plus largement avec la communauté éducative. A travers ses propos, on saisit une forme de reconnaissance d'autrui et la construction progressive d'une légitimité professionnelle. Ayant trouvé sa place dans

Perez-Roux, T. (2016). Parcours des enseignants et rapport au travail : quelles conditions pour un épanouissement professionnel ? In L. Ria (dir.). *Former les enseignants au XXIème siècle. Volume 2 : Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs*. Bruxelles : De Boeck, pp. 101-112.

l'établissement sans empiéter sur le territoire des autres, elle apprécie par ailleurs le fait que l'équipe EPS partage les mêmes finalités et perspectives de travail. Pour Fatiha, la notion d'équipe disciplinaire ne fait pas sens. Les collègues de Français semblent éloignés des problématiques spécifiques du FLS et méconnaissent les situations des élèves allophones. C'est au niveau de l'équipe de direction que son positionnement semble apprécié mais aussi au niveau des nombreux partenaires extérieurs. Cette ouverture va permettre de construire un rapport au métier positif dans lequel le groupe de référence n'est pas celui que privilégient d'ordinaire les enseignants. Fatiha est perçue à la marge du monde scolaire et cette marge lui convient parfaitement.

Enfin, la transaction intégrative est très présente chez les deux enseignantes ; elle suppose de gérer un sentiment d'unité ou de cohérence du moi tout en assumant une diversité de facettes. Chaque enseignante est porteuse de représentations et de valeurs qui fondent l'implication dans le monde scolaire, la légitiment à leurs propres yeux, tout en utilisant des registres d'action variés et combinés. Marie se forme en s'ouvrant à de nouvelles problématiques pouvant aider l'accompagnement des adolescents ; Fatiha critique une formation peu adaptée. Marie œuvre à l'intérieur de l'établissement sur de multiples fonctions ; Fatiha concentre ses efforts sur les liens avec les partenaires extérieurs. Dans les deux cas, à travers des registres d'action diversifiés, émerge un fort sentiment d'utilité vis-à-vis des élèves qui donne sens à l'action au quotidien.

Cet ensemble d'éléments met en lumière une professionnalité assumée, une forme d'équilibre majoré où se précise progressivement la « couleur/saveur » du métier en train de se vivre.

Pour ne pas conclure

Au-delà des conditions permettant un possible épanouissement professionnel des enseignants (capacités des acteurs à se saisir de telle ou telle opportunité, à mobiliser des ressources, à activer de nouvelles compétences, à s'appuyer sur les collectifs de travail, etc.), reste à évoquer la relative fragilité du rapport au travail qui se construit dans une interaction subtile avec l'environnement professionnel et personnel. Des (dés)équilibres potentiels, plus ou moins durables, participent de la complexité des dynamiques. Entre moments de crise et épreuves à surmonter, chacun tente de s'adapter à une activité enseignante en mutation dans laquelle se combinent culture(s) partagée(s) et rapport singulier au métier.

Perez-Roux, T. (2016). Parcours des enseignants et rapport au travail : quelles conditions pour un épanouissement professionnel ? In L. Ria (dir.). *Former les enseignants au XXIème siècle. Volume 2 : Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs*. Bruxelles : De Boeck, pp. 101-112.

Bibliographie

- Balleux, A & Perez-Roux T (2013). Autour des mots : « Transitions professionnelles » *Recherche et formation*, 74, 101-114.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir*. Paris : Anthropos.
- Donnay et Charlier (2006). *Apprendre par l'analyse des pratiques : initiation au compagnonnage réflexif*. Presses universitaires de Namur.
- Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue Française de Sociologie*, XXXIII, 4, 505-529.
- Dubar, C. (1998). Trajectoires sociales et formes identitaires: clarifications théoriques et méthodologiques. *Sociétés contemporaines*, 29, 73-85.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.
- Kaddouri, M. (2000). Retour réflexif sur les dynamiques identitaires. In C. Gohier et C. Alin (sdr) *Enseignant-formateur : la construction de l'identité professionnelle*. Paris : L'harmattan, pp 195-212.
- Martuccelli, D. (2006). *Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine*. Paris : Armand Colin.
- Mias, C. (1998). *L'implication professionnelle dans le travail social*. Paris: L'harmattan.
- Perez-Roux, T. (2008). Professionnalisation et construction identitaire durant la formation initiale : le cas des enseignants stagiaires du second degré, In R Wittorski & S Briquet-Duhazé (Eds.), *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier ?* Paris : L'harmattan, 49-80.
- Perez-Roux, T. (2010). L'entrée des enseignants dans le métier : entre processus de professionnalisation, parcours singuliers et effets de contexte. In T. Perez-Roux et X. Lanéelle. *L'entrée des enseignants dans le métier*. *Ressources*, 15, IUFM des Pays de la Loire, pp. 39-50. http://www.iufm.univ-nantes.fr/74672153/0/fiche_pagelibre/&RH=1225966154189
- Perez-Roux, T (2011a). Changer de métier pour devenir enseignant : transitions professionnelles et dynamiques identitaires. *Recherches en éducation*, 11, 39-54. <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no11.pdf>
- Perez-Roux T. (2011b). *Identité(s) professionnelle(s) des enseignants : les professeurs d'EPS entre appartenance et singularité*. Paris : Editions EP.S.
- Perez-Roux, T. (2012). Construction identitaire des enseignants débutants: quelle reconnaissance d'autrui pour se (re)connaître en tant que professionnel ? *Recherches et éducations*, 7, 69-84. <http://rechercheseducations.revues.org/index1383.html>
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants, entre théorie et pratique*. Paris: L'harmattan.
- Tap, P. (1998). Marquer sa différence. In J.C. Ruano-Borbalan (Ed.), *L'identité: l'individu, le groupe, la société* (pp. 65-68). Auxerre : Editions Sciences Humaines.
- Uwamariya, A et Mukamurera, J. (2005). Le concept de développement professionnel en enseignement : approches théoriques. *Revue des Sciences de l'Education*, XXXI, 1, 133-155.