



HAL
open science

Formation par alternance et satisfaction professionnelle des enseignants novices

Jérôme Amathieu, Guillaume Escalié, Stéfano Bertone, Sébastien Chaliès

► To cite this version:

Jérôme Amathieu, Guillaume Escalié, Stéfano Bertone, Sébastien Chaliès. Formation par alternance et satisfaction professionnelle des enseignants novices. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle : revue internationale*, 2018. hal-03832749

HAL Id: hal-03832749

<https://hal.science/hal-03832749>

Submitted on 27 Oct 2022

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.



Formation par alternance et satisfaction professionnelle des enseignants novices

Jérôme AMATHIEU*, Guillaume ESCALIÉ**,
Stéfano BERTONE*** et Sébastien CHALIÈS****

Résumé : Cette étude a pour objet premier l'analyse des circonstances de formation permettant de nourrir la satisfaction professionnelle des enseignants novices au cours de leur activité de travail en classe. Elle s'inscrit dans un programme de recherche sur la formation professionnelle dont les soubassements épistémologiques sont issus d'une anthropologie culturaliste principalement inspirée de la philosophie analytique de Wittgenstein (2004). Elle a été menée dans le cadre d'un dispositif innovant de formation en alternance articulant des séquences de formation de type tutorat mixte, impliquant tuteurs de terrain et formateurs universitaires, et de travail en classe. Les résultats présentés permettent de situer deux principales circonstances de formation ayant permis d'aboutir à la satisfaction des enseignants novices : (i) la structuration singulière du dispositif de formation permettant la construction d'un collectif de formateurs et (ii) la création et le renforcement du lien tissé par les formateurs entre les enseignements universitaires et leurs usages en contexte professionnel.

Mots-clés : Enseignants novices ; satisfaction professionnelle ; formation des enseignants ; anthropologie culturaliste

* **intitution**

**



Introduction

Les politiques européennes mettent régulièrement en avant la nécessité d'optimiser la formation des enseignants afin de réduire leurs problèmes de santé au travail (voir par exemple : Journal officiel de l'Union européenne, 2008). En effet, la commission « Éducation et Formation » de l'Union européenne invite à faire de la formation professionnelle un levier pour accroître l'accomplissement personnel des enseignants et leur bien-être au travail dans le cadre du plan stratégique 2016-2020. Pour concrétiser cette relation établie institutionnellement entre la formation et le bien-être au travail, certains auteurs (par exemple : Richter et al., 2013) invitent à mobiliser le concept de « satisfaction professionnelle ». Considérée sous l'influence de différents facteurs, dont la formation, la satisfaction professionnelle est usuellement associée à un « état positif ou agréable résultant de l'appréciation par une personne de son travail ou de ses expériences » (Locke, 1976, p. 130). Elle est assimilée à un sentiment de plaisir (Duffy & Lent, 2009) vécu par l'acteur faisant le constat d'une adéquation entre les attentes fixées, ou qu'il s'était fixé, et les résultats obtenus suite au travail engagé.

Alors que les liens établis entre la satisfaction professionnelle et la formation existent pour les enseignants expérimentés, ils apparaissent moins évidents pour les enseignants novices (EN). Les premières années d'enseignement sont vécues comme épuisantes, chargées de difficultés (Korthagen, 2010) et rarement à l'origine de satisfaction professionnelle chez ces derniers. Des aménagements de la formation ont été conçus pour essayer de répondre à ce constat récurrent. Parmi ceux-ci, ceux ayant pour finalité de « soutenir » les premiers pas professionnels des EN au sein même des établissements scolaires semblent les plus efficaces (Rots et al., 2010). La mise en place d'un accompagnement des EN par des tuteurs de terrain (T) relève de cette dynamique. En s'engageant dans la délivrance de conseils d'ordre professionnel et en soutenant émotionnellement les EN, les T participent à l'accroissement de la qualité de travail des EN auprès de leurs élèves, ce qui à terme impacte positivement leur satisfaction professionnelle et leur santé notamment psychologique (Richter et al., 2013). Cette contribution à l'accroissement de la satisfaction professionnelle semble d'autant plus justifiée que ce type de satisfaction entretient des relations dynamiques et réciproques avec la satisfaction personnelle. Ainsi, si la formation contribue à nourrir de la satisfaction professionnelle chez les EN, elle engendre de fait un accroissement de leur satisfaction personnelle (Heller, Judge & Watson, 2002).

Des travaux récents montrent que les seuls aménagements de la formation de terrain ne peuvent suffire pour accroître la satisfaction professionnelle des EN. Ils en appellent à des aménagements pensés à l'échelle de l'alternance entre la formation menée en établissement scolaire et celle réalisée à l'université. Ces travaux soulignent la nécessité de redéfinir le partenariat entre les



acteurs, mais aussi les différents lieux de formation engagés dans l'alternance (Nir & Bogler, 2008). L'hypothèse alors retenue est que l'accroissement de la satisfaction professionnelle des EN nécessite la mise en place de nouveaux dispositifs permettant de soutenir en continu leur développement professionnel. Pour y parvenir, l'institution de collectifs de formateurs universitaires (FU) ou de terrain (T), travaillant collégialement et/ou séparément à l'université et en établissement scolaire sur des objets de formation partagés, peut constituer une alternative pertinente en vue d'améliorer la qualité du travail des EN (Cuenca et al., 2011). Des travaux ont en effet montré que l'institution de ce type de collectif permettait la création d'environnements de formation plus collaboratifs et interactifs au sein desquels tous les acteurs se développaient professionnellement (Moussay & Méard, 2010).

À notre connaissance, aucune étude ne dépasse ce constat et n'établit réellement de liens entre ce type d'aménagement de la formation, ses retombées en matière de développement des EN y étant engagés et l'accroissement de leur satisfaction professionnelle. C'est la raison pour laquelle cette étude ambitionne de suivre plus précisément le caractère dynamique de la (l'in)satisfaction professionnelle des EN au cours de leur activité de travail en classe.

L'objet de cette étude de cas se situe donc à ce niveau. Structurellement parlant, cette étude présente successivement (i) une conceptualisation théorique originale permettant notamment de mettre en tension les activités de formation engagées par les formateurs et la satisfaction professionnelle des EN en situation de travail, (ii) des résultats empiriques permettant d'illustrer les principales circonstances de formation ayant nourri la (l'in)satisfaction professionnelle des EN en situation de travail et (iii) la discussion de ces résultats.

2. Cadre théorique

Dans cette étude, le principe de l'alternance entre situations de formation et situations de travail a été conceptualisé à partir de postulats empruntés à un programme de recherche sur la formation professionnelle mené en « anthropologie culturaliste » (Amathieu, 2017). Trois hypothèses constitutives de ce programme sont ici adoptées et détaillées.

Première hypothèse : Travailler et se former nécessitent de s'engager dans un double régime de réflexivité

Dans ce cadre théorique, travailler ou se former au travail revient à mener des actions gouvernées par des « règles » (Wittgenstein, 2004) et/ou à réaliser des actions qui sont considérées comme conformes au suivi de règles de métier, par une communauté de professionnels familiarisés. Ces règles sont la forma-



lisation culturelle d'« expériences normatives situées » (ENS) (Lähtenmäki, 2003) acceptées par la communauté professionnelle, rendant intelligibles, faisables et évaluables les actions de chacun. Elles constituent une sorte de « grammaire » expérientielle qui sert de mètre étalon pour pouvoir juger de la conformité des actions entreprises aux prescriptions du métier (Clot, 2010).

Lorsqu'il est en formation par alternance, chaque EN s'engage dans un double régime de réflexivité par rapport à ces règles. En classe, il réalise des actions qui sont « gouvernées par des règles » (Ogien, 2007), c'est-à-dire qu'il est engagé dans un régime de réflexivité de l'ordre de « l'inhérence » comportant une immanence des règles à l'action. Dans ce premier régime de réflexivité, le sujet est, pour ainsi dire, « présent à lui-même » et n'est donc pas engagé dans une pratique réflexive de pleine conscience sur ce qu'il réalise dans l'instant. Ceci n'enlève nullement la possibilité, parfois, pour l'EN d'énoncer a posteriori les règles qui ont gouverné ses actions en classe, d'autant plus aisément d'ailleurs que les formateurs les lui auront préalablement enseignées (Amathieu, 2015). Parfois, l'EN sera par contre dans l'incapacité d'énoncer ces règles, car elles auront été apprises sans qu'un enseignement intentionnel n'ait été réalisé à l'occasion certainement d'interactions non verbales et/ou d'alignements informels avec la pratique d'autres (Rogoff, Matusov, & White, 1996). En situation de formation, lorsqu'un enseignement intentionnel est réalisé, l'EN est engagé dans un second régime de réflexivité de l'ordre de « l'appréhension de l'inhérence ». Ce régime lui permet de se représenter, au cours ou après ses actions, la signification de son expérience et de rendre compte plus ou moins fidèlement des raisons associées à celles-ci. Il est engagé dans un « suivi de règles » (Ogien, 2007) que les formateurs lui ont préalablement enseignées et qu'il exploite pour signifier et juger du caractère conforme de sa pratique professionnelle compte tenu des attendus de la communauté professionnelle de référence. Du point de vue de sa satisfaction professionnelle en situation, ces régimes de réflexivité sont relativement autonomes et indexés à des jugements de nature différente.

Deuxième hypothèse : Toute formation repose sur des activités d'apprentissage de règles et de développement à partir de leur interprétation

Dans le cas d'un « enseignement ostensif » et intentionnel d'une règle en direction de l'EN (Wittgenstein, 2004), ce dernier fonde, à partir de celle-ci, la signification d'une expérience considérée comme exemplaire qu'il peut énoncer pour expliquer la signification et les raisons de ses actions. Au cours de cet enseignement, les formateurs dressent un « lien de signification » (Amathieu, 2009) entre précisément trois composantes expérientielles constitutives de l'ENS en jeu comme objet de formation : (a) une composante langagière permettant d'étiqueter, c'est-à-dire de nommer l'expérience vécue, une action ou un fait donnés, par une règle; (b) une composante perceptive

constitutive d'un « échantillon » de ladite expérience (action ou fait désignés), permettant de l'exemplariser et (c) une composante permettant d'associer, à une action réalisée, des résultats attendus ou, à un fait constaté, des conséquences habituelles. Chaque règle peut donc être formalisée selon ces dimensions comme suit : [« Objet de la signification » vaut dans les circonstances où « ensemble des circonstances évoquées pour étayer la signification » ce qui obtient comme résultat « ensemble des résultats constatés et /ou attendus »].

Chaque règle enseignée par les formateurs se transforme en expérience « étalon » (Williams, 2002) pour l'EN lorsqu'il s'engage en situation de travail en classe ou en situation de formation. Dans ces situations, par exemple lors d'un entretien de conseil pédagogique, l'EN peut en effet s'appuyer sur cet échantillon d'expérience exemplaire pour signifier et juger les événements passés discutés et/ou observés (par exemple via un extrait vidéo). En situation de classe, ce même échantillon peut être utilisé par l'EN pour, à certaines conditions, s'engager dans l'activité d'interaction en classe et la réguler. Les formateurs ne peuvent donc pas se contenter d'une activité d'enseignement. Ils doivent nécessairement s'engager dans une activité « d'accompagnement des premiers suivis » des règles par l'EN en situation de formation ou de travail en classe (contexte qui peut d'ailleurs être plus ou moins aménagé). Par cet accompagnement, les formateurs visent à rendre possible l'usage des règles préalablement enseignées à l'EN de façon à ce que ce dernier obtienne lui aussi les résultats usuellement attendus par la communauté professionnelle en pareilles circonstances. Ce n'est en effet qu'au travers du constat de ces résultats que l'EN pourra alors rattacher une intention professionnelle à la règle suivie (Nelson, 2008). Lors de ces premiers suivis de la règle par l'EN, les formateurs s'engagent, si nécessaire, dans une activité d'« explication ostensive » (Davis, 2009) afin de lever tous les malentendus et mésinterprétations qui auraient pu se produire pendant ou après l'enseignement de la règle à l'EN.

Une fois la ou les règles apprises, l'EN est en mesure de s'émanciper du contrôle des formateurs. Il peut s'engager dans l'interprétation de cette ou de ces règles (Winch, 2009) c'est-à-dire d'en faire un usage « extensif » au-delà des situations d'apprentissage originelles. C'est alors le début de son développement professionnel. Le développement professionnel se définit donc ici comme la capacité pour l'EN d'interpréter les règles apprises, c'est-à-dire d'en user dans des circonstances différentes et nécessitant de les transformer. Les formateurs peuvent ici aussi accompagner l'EN en l'aidant à s'engager dans des suivis singuliers des règles apprises. Pour ce faire, ils l'aident à enrichir la signification initialement enseignée au cours de circonstances de travail sans cesse renouvelées et inattendues. Ils permettent donc à l'EN de « faire siennes » les règles préalablement apprises afin qu'il puisse en user dans des contextes singuliers.

Troisième hypothèse : La formation accroît la satisfaction professionnelle en permettant aux enseignants novices d'obtenir par leur activité des résultats attendus

Le dernier postulat retenu est issu des travaux réalisés en psychologie du travail. Il permet de poser l'idée selon laquelle « le travail bien fait » est à la fois « le ressort de la santé au travail » et de la reconnaissance de soi dans la qualité et l'utilité sociale du travail réalisé (Clot, 2010, p. 21). Si une lecture scientifique des relations santé-travail peut souligner des liens étroits entre santé et satisfaction professionnelle des travailleurs et plus particulièrement des enseignants (Clot, 2010; Clot & Lhuilier, 2015). Nos propos n'examineront pas les liens santé-travail, mais se centreront exclusivement sur l'étude de la satisfaction des enseignants. Principale source de (d'in)satisfaction professionnelle, la qualité du travail est considérée comme étroitement liée à la justesse de celui-ci du point de vue de l'EN. Cette justesse est jugée à partir d'une authentification rétrospective (Chauviré, 2010) par l'EN de ce qui était attendu, tant en termes d'actions à réaliser que de résultats à obtenir. Autrement dit, aboutissant aux résultats attendus (ou non) lors des suivis (in)corrects des règles considérées en situation de travail, l'EN s'en trouve finalement satisfait (ou insatisfait) professionnellement. Théoriquement, la satisfaction peut être vécue lors de deux types de circonstances. Elle peut d'une part être vécue lorsque l'apprentissage de nouvelles règles aboutit à la réalisation inédite d'actions conformes aux attentes du formateur et à l'obtention de résultats reconnus comme souhaitables par la communauté. En situation de travail, la satisfaction professionnelle est donc ici couplée théoriquement à la clôture de l'apprentissage d'une ou plusieurs nouvelles règles par l'EN. À l'inverse, de l'insatisfaction est vécue par l'EN lorsque celui-ci reste dans des suivis incorrects de la règle et ne parvient finalement pas à l'apprendre. La satisfaction peut, d'autre part, être vécue lorsque de nouveaux usages des règles préalablement apprises émergent, en élargissant les circonstances dans lesquelles il est possible de les « faire jouer ». L'EN parvient alors à les ajuster aux inattendus des circonstances de travail tout en les suivant, jusqu'à aboutir aux résultats attendus. C'est au cours de cet usage « extensif » des règles apprises qu'il se « développe » en tant que professionnel autonome en interprétant la signification des règles apprises et se trouve consubstantiellement satisfait de son activité professionnelle. En situation de travail, la satisfaction professionnelle est donc ici couplée à l'ouverture du développement professionnel à partir de l'interprétation d'une ou plusieurs règles préalablement apprises par l'EN.



3. Méthode

L'étude de cas présentée s'inscrit dans un programme de recherche technologique¹. Elle lui emprunte sa méthodologie (pour plus de détails : Amathieu *et al.*, 2015).

3.1. Dispositif support à l'étude

Le dispositif support à l'étude était celui dit du « tutorat mixte » mis en place au sein de chaque École Supérieure de l'Éducation et du Professorat lors de l'année de titularisation des EN. Ce dispositif avait été sélectionné, car il était le seul à promouvoir l'institution de collectifs de formateurs (une dyade constituée d'un FU et d'un T) pour accompagner chaque EN simultanément ou séparément à l'université et/ou en établissement scolaire. Dans le cadre de l'étude, les visites de formation menées en établissement scolaire par la dyade de formateurs ont été plus particulièrement aménagées. Chaque dyade était invitée à réaliser quatre visites massées dans le temps de sorte à intensifier le suivi des EN (une visite par semaine). Ces visites à caractère formatif étaient structurées autour de deux temps successifs : la leçon menée par l'EN sous l'observation du T et du FU et l'entretien de conseil pédagogique (ECP) y faisant suite. Entre ces visites, le T et le FU menaient séparément, respectivement en établissement scolaire et à l'ESPE, un travail de formation avec l'EN (non étudié ici).

3.2. Participants

L'étude de cas exploitée a été réalisée avec deux triades volontaires constituées d'une EN, d'une T et d'un FU. Âgées de 25 ans, les EN étaient des étudiantes de Master 2 Parcours Enseignement de l'EPS. Elles avaient pour la première fois la responsabilité de leurs propres classes pendant une année scolaire complète. Les deux T étaient considérées comme des enseignantes d'EPS expérimentées (16 et 22 années d'expérience). Les deux FU étaient des formateurs de l'ESPE (13 et 20 ans d'expérience). Ils avaient tous les deux une expérience d'enseignant d'EPS (14 et 18 années) et de T (4 et 6 années lorsqu'ils étaient enseignants d'EPS).

1. Le programme de recherche technologique s'appuie sur une relation organique ou de codétermination entre des hypothèses théoriques et des techniques pour résoudre des problèmes pratiques (voir pour plus de précision, Amathieu, 2015).



3.3. Recueil de données

Pour réaliser cette étude, deux catégories de données ont été recueillies puis retranscrites verbatim et traitées. Pour chaque visite de formation, la leçon et l'ECP y faisant suite ont été enregistrés à l'aide d'une caméra vidéo et un micro HF. Sur la base des données « extrinsèques » enregistrées, des données « intrinsèques » ont ensuite été recueillies grâce à la mise en place d'entretiens d'autoconfrontation (EAC). Chacun des acteurs de la triade a réalisé un EAC relatif à l'ECP. Les EN ont aussi mené un EAC relatif à leur leçon. Au final, sur l'ensemble des quatre visites, 32 EAC, d'une durée moyenne de 45', ont été menés. Les EAC ont été conduits de façon à pouvoir reconstituer a posteriori les règles suivies par les acteurs en cours d'ECP ou de leçon (Auteur et al., 2015). Par un questionnement semi-structuré, le chercheur a donc incité l'acteur interviewé à signifier et à juger les actions réalisées ou observées (« Que fais-tu là ? » ; « Qu'en penses-tu ? »). En lui demandant des précisions (« Pourquoi tu considères cette action intéressante ? »), ou en jouant sur la controverse en plaçant l'acteur face à des contradictions apparentes (« Tu ne lui dis pas clairement que ce n'est pas satisfaisant alors que tu me dis vouloir être le plus objectif possible ? »), le chercheur a aussi invité l'acteur à étayer les jugements préalablement portés sur les actions signifiées. Enfin, il a invité l'acteur à préciser les résultats attendus ou constatés (« À quoi t'attends-tu ? »).

3.4. Traitement des données

Pour identifier et formaliser les règles apprises et/ou suivies par les différents acteurs au cours du dispositif de formation, la procédure proposée par Auteur et al. (2010) a été adoptée. Les données recueillies ont été traitées en cinq étapes successives.

(i) L'ensemble des données recueillies a été retranscrit *verbatim* puis découpé en unités d'interaction. Ces unités ont été délimitées à partir de l'objet des significations attribuées par l'acteur autoconfronté aux événements visionnés ;

(ii) Pour chaque unité d'interaction, les éléments d'étayage, autrement dit des éléments énoncés pour préciser la signification attribuée par l'acteur autoconfronté à l'activité observée, ont été identifiés. Ils correspondaient à l'ensemble des circonstances évoquées par l'acteur pour expliquer la façon de s'y prendre pour signifier comme lui les événements visionnés. Ces éléments ont permis de documenter précisément les significations de l'acteur et de lever les éventuels malentendus empêchant au chercheur de signifier de la même façon que lui les événements ;

(iii) Pour chaque unité d'interaction, la règle suivie par l'acteur pour signifier son activité et en juger a été formalisée. Par convention, chaque règle a été étiquetée à partir de (a) l'objet de la signification attribuée par l'acteur, (b) de l'ensemble des circonstances évoquées par l'acteur pour étayer cette signification et (c) des résultats constatés et/ou attendus. Afin de minimiser les interprétations du chercheur, chacune des règles a été étiquetée au plus près du vocabulaire des acteurs.

(iv) Des enquêtes grammaticales diachronique et synchronique ont enfin été menées. L'enquête grammaticale diachronique a été réalisée pour retracer l'historicité des règles apprises et/ou suivies par les acteurs sur l'ensemble des quatre visites de formation. Une enquête grammaticale synchronique a ensuite été réalisée pour comparer les règles suivies par chacun des acteurs lors d'une même visite de formation. Par convention, nous avons considéré que les acteurs suivaient la même règle si l'objet du jugement, certains éléments d'étayage et les résultats y étant associés étaient identiques ;

(v) La validité des résultats obtenus a été testée. Tous les résultats obtenus ont été comparés par deux chercheurs et discutés jusqu'à l'obtention d'un accord. Sur l'ensemble du corpus analysé, moins de 5 % des éléments identifiés ont été source de désaccord entre les chercheurs. Ils ont été rejetés.

Extrait d'EAC	Reconstitution de la règle
<p>Chercheur (CH) : Alors, que fais-tu ? EN : Là, j'essaie de les lancer dans l'activité. CH : Qu'en penses-tu ? EN : J'en pense que c'est bien de les lancer par groupe. CH : Tu les lances ? EN2 : Non, ouais... je les placer. CH : Tu aboutis à quel résultat ? EN2 : Chaque équipe sait où est-ce qu'elle doit être</p>	<p>Étiquette : « Lancer les élèves en activité » Éléments d'étayage : « placer » les élèves par groupe Résultat attendu : chaque équipe sait « où elle doit être » lors du lancement en activité.</p>
<p>Formalisation de la règle : [« Lancer les élèves en activité » vaut pour « les placer » par groupe ce qui obtient comme résultat que chaque équipe sait « où elle doit être » lors du lancement en activité].</p>	

Tableau 1 : Illustration de la formalisation d'une règle à partir d'un extrait d'EAC

Ce tableau illustre les étapes respectées par le chercheur pour formaliser la règle suivie par l'acteur autoconfronté. Après la retranscription de l'entretien et le découpage en unité d'interaction, le chercheur identifie au sein de cette unité, l'étiquette, les éléments d'étayage et le(s) résultat(s) attendu(s) ou constaté(s).

4. Résultats

Obtenus dans le cadre d'une étude de cas, les résultats détaillés ci-après nécessitent d'être validés par des travaux menés avec des échantillons plus significatifs. Toutefois, avec les précautions qui s'imposent, nous avons fait le choix de les présenter, car ils permettent de rendre compte des circonstances (au sens ici « d'arrière-plan contextuel » selon L. Wittgenstein) singulières de formation ayant permis aux EN d'être satisfaits professionnellement à certains moments du dispositif. Contre intuitivement ces deux résultats permettent de mettre en exergue que l'insatisfaction, somme toute relative et temporaire des EN, engendrée par certaines activités de formation, peut être assimilée à un véritable levier pour accentuer leur engagement et, in fine, permettre d'accroître leur satisfaction professionnelle. Plus fondamentalement, ces deux résultats permettent de réinterroger le caractère « statique » et « a situé » usuellement associé à la (l'in)satisfaction professionnelle des EN dans la littérature du domaine et, par voie de conséquence, d'identifier de nouvelles opportunités de formation.

4.1. Se saisir de l'« insatisfaction » de l'enseignant novice pour initier un nouvel apprentissage source finalement de satisfaction (Triade 2)

Ce premier résultat permet de montrer que les formateurs exploitent la relative insatisfaction d'une EN pour la former. Repérée à l'occasion d'un jugement d'inadéquation portée par l'EN sur son activité de classe, les formateurs s'en saisissent pour justifier leur activité d'enseignement d'une nouvelle règle. Suite à cet enseignement, ils engagent un accompagnement singulier permettant de conduire progressivement l'EN vers un développement professionnel source de satisfaction professionnelle.

4.1.1. Leçon 1

L'EN de la Triade 2 a présenté à ses élèves une situation d'apprentissage dans l'activité lutte. Lors de cette présentation, elle a demandé à deux élèves de réaliser une démonstration pour faire en sorte que l'ensemble de la classe comprenne l'intégralité des consignes préalablement verbalisées. Elle s'est

toutefois rapidement immiscée dans cette démonstration en répétant et démontrant elle-même certaines de ces consignes.

Extrait des interactions en classe

EN : Nona va rester debout. Iqram s'accroupit... Puis on se tient les mains... Il faut tenir en équilibre.

Un élève : Je n'ai pas compris.

EN : Regarde (l'EN place les élèves réalisant la démonstration de sorte qu'ils soient visibles par l'élève). Iqram va devoir faire une chute arrière. Il y a plusieurs consignes. Elle va rentrer son menton contre son sternum. Elle se met en boule (L'EN agit conformément à ces deux prescriptions).

Lors de l'extrait d'EAC relatif à ce moment de la leçon, l'EN précise au chercheur les raisons pour lesquelles elle s'est elle-même engagée dans la démonstration de ce qu'il y avait à faire alors même qu'elle l'avait initialement demandé à deux de ses élèves.

Extrait d'EAC de l'EN

EN : Je démontre.

C : Tu démontres ou ils démontrent ?

EN : Je démontre parce que j'ai le résultat que j'attends. Je montre précisément ce qu'il faut faire. Par contre, je me rends compte qu'ils me voient, mais Iqram qui faisait la démonstration, est de dos et le menton poitrine, elle ne le voit pas.

C : Mais tu juges comment ta démonstration ?

EN : C'est quand même bien, mais. Iqram, j'avais vu qu'elle le faisait comme il faut.

À cet instant de l'EAC, l'EN signifie son activité en suivant la règle [« Démontrer » vaut pour « montrer précisément aux élèves ce qu'il faut faire » ce qui obtient comme résultat « d'avoir le résultat souhaité » lors de la situation]. Elle porte un jugement mitigé (« quand même bien, mais ») sur sa propre activité de démonstration. Elle n'est donc pas complètement satisfaite de cette dernière. C'est d'ailleurs ce qui ressort d'un autre extrait de son EAC, lors duquel elle commente son engagement dans une autre activité de démonstration. Elle la juge comme « ratée », car une de ses élèves « n'a pas pris en compte » une des consignes préalablement délivrées.

Extrait d'EAC de l'EN

EN : En fait, elle (élève) n'a pas pris en compte la consigne... d'avoir les mains au niveau des fesses, du coup... elle se retrouve avec les mains en haut, les pieds en bas.

C : Mais toi ?

EN : ... C'est une démonstration ratée...

C : Et donc ?

EN : Ça ne me gêne pas... Ça permet de montrer ce qu'il ne faut pas faire. Par contre, il faudrait intervenir en disant « là ce n'était pas bien. Comment réussir ? »...

4.1.2. Entretien de conseil pédagogique 1

Lors de l'ECP faisant suite à la Leçon 1, les formateurs interpellent l'EN à propos de ces différentes activités de démonstration.

Extrait d'ECP suite à la leçon 1

T : On souhaiterait revenir sur tes démonstrations.

EN : Oui...

FU : Pour moi c'est plutôt bien. Par contre, tu la mets où toi? Rappelle-toi on avait dit à l'université, si tu fais une bonne délivrance des consignes, tu peux juger par la démonstration de la compréhension des élèves...

EN : Oui.

FU : Là, tu délivres... et ils construisent en même temps...

Interrogé par le chercheur, le FU rend compte du pourquoi de son activité. Il met alors en exergue l'usage inadéquat (« c'est fouillis ») de la démonstration par l'EN qui, selon lui, « délivre » des consignes alors que « les élèves construisent en même temps » des réponses. Il relève parallèlement que l'EN n'exploite pas correctement ce qui lui a été enseigné à l'université pour intégrer correctement la démonstration lors de la présentation d'une situation aux élèves.

Extrait d'EAC du FU

FU : J'avais noté une maladresse. Elle (l'EN) mettait en démonstration pour que les élèves fassent ce qu'elle n'a pas à dire. Non ! Je lui dis ce qu'il y a à faire : « Tu expliques et après ils démontrent ». Elle n'a pas expliqué pourquoi et comment. Elle fait démontrer et en même temps, elle donne des consignes... C'est fouillis. Je cadre les choses.

C : Tu cadres ?

FU : Oui, je prescris. La démonstration tu dois l'utiliser pour juger de la compréhension des consignes par les élèves... Je lui dis ce qu'avec O (la T), on avait vu : « la démonstration n'est pas utilisée au bon moment ».

C : Prescrire donc c'est...

FU : Cadrer ce qu'il y aurait à faire pour qu'on discute comment y arriver... J'essaie de la convaincre de l'utilité.

Pour signifier son activité, le FU suit la règle [« Prescrire » vaut pour « cadrer ce qu'il y aurait à faire » ce qui obtient comme résultats de « convaincre l'EN de l'utilité » de ce qui est proposé et d'engager « la discussion sur comment parvenir à le faire »]. Par cette activité, qu'il réalise en accord avec la T (« Je lui



Jérôme AMATHIEU, Guillaume ESCALIÉ, Stéfano BERTONE et Sébastien CHALIÈS

dis ce qu'avec O [la T] on avait vu»), il confirme pour ainsi dire le jugement d'insatisfaction initialement porté par l'EN sur son activité de démonstration.

Parallèlement, lors du même ECP, la T précise à l'EN qu'elle considère «plutôt bien la démonstration» même si, en accord avec le point de vue du FU, elle considère qu'il serait nécessaire de l'optimiser en procédant à des «arrêts sur image» et en interrogeant davantage les élèves.

Extrait de l'ECP suite à la leçon 1

T : Tu utilises quand même bien la démonstration... Après, il ne faut pas que tu hésites, tu fais un arrêt sur image. Tu prends des élèves... qui ratent, pour leur faire prendre conscience de ce qui est réussi ou non.

EN : Oui.

T : On ne sait pas s'ils savent quand c'est réussi ou pas.

EN : Oui.

T : Donc, tu couples la présentation des consignes et la démonstration.

Lors de son EAC, la T précise son point de vue au chercheur.

Extrait d'EAC de la T

T : Je donne une solution.

C : Comment le juges-tu ?

T1 : Plutôt bien. C'est à moi de lui donner les billes... Je l'aide.

C : C'est positif de lui donner une solution ?

T1 : Oui, elle n'a pas toutes les solutions. Je lui apporte,... des solutions, qu'elle exploite ou pas. C'est un contrat entre nous. Je lui dis toujours : «ce n'est pas une prescription». Parfois elle l'utilise... Cela lui permet de s'améliorer en se servant de ce que je lui ai donné.

Autoconfrontée, la T suit la règle [« Donner des solutions » à l'EN vaut pour « l'aider en lui donnant des billes sans les prescrire » ce qui obtient comme résultats que l'EN les « exploite » et « améliore ce qu'elle faisait déjà en se servant des solutions » proposées] pour signifier son activité.

Autoconfrontée à son tour à ce même moment de formation, l'EN rend compte du fait que l'ECP lui a permis de confirmer le sentiment d'insatisfaction qu'elle avait en sortant de la leçon. Elle souligne combien, par les échanges avec les formateurs, elle s'est « rendu compte qu'elle était brouillonne » lors de ses démonstrations. Les formateurs lui ont donc permis de « prendre conscience » que ces dernières « n'allaient pas ». Elle a alors suivi la règle [« Prendre conscience » du problème vaut pour « se rendre compte d'être brouillonne » ce qui obtient comme résultats d'« être (tellement) agacée » et d'« en rigoler pour essayer de se défendre »] pour rendre compte de son activité au chercheur.



Extrait d'EAC de l'EN

C : Tu rigoles ?

EN : Oui, ... Je me rends compte que je suis brouillonne. Je pense que si j'étais arrivée sans avoir préparé la leçon, j'aurais fait aussi bien.

C : Quelle activité mènes-tu ?

EN : Ils me disent que les démonstrations, ça ne va pas et là, j'en prends vraiment conscience... J'en rigole... comme pour essayer de me défendre. Ça m'agace tellement et ça ne me ressemble pas.

4.1.3. Leçon 2

Pleinement consciente du caractère insatisfaisant de son activité de démonstration, l'EN n'a toutefois pas cédé à l'inaction. Elle s'est engagée dans une modification de sa pratique. Lors de la leçon suivante, elle s'est à nouveau engagée dans une activité de démonstration. Après avoir délivré verbalement les consignes, elle a demandé à deux élèves, comme elle avait pu le faire en leçon 1, de démontrer ce qui était attendu dans la situation.

Extrait des interactions en leçon 2

EN : (s'adresse à tous les élèves) : À (un élève) va être allongé sur le dos et B (l'autre élève) va être sur le ventre sur lui pour l'immobiliser... Et B, c'est à lui de trouver la solution pour empêcher A de partir.

Abder (élève) : Mais B il est sur le ventre au début ?

Tilia (autre élève) : Je ne comprends rien !

EN : On va faire une démonstration... Donc, A est allongé sur le dos. Olivia (élève), il va falloir que tu te mettes sur Iqram (autre élève) avec tout ton poids du corps. Je ne te dis pas comment... Tout le monde aura des solutions différentes pour l'empêcher de sortir.

(La démonstration commence, A parvient à s'extraire).

EN : Vous pensez qu'elle utilisait tout son poids ? ... Olivia, trouve une solution pour qu'elle ne puisse pas s'échapper.

Tel que permet de le confirmer l'extrait d'EAC suivant, l'EN décide à cet instant de la leçon de faire réaliser une démonstration pour éviter de s'engager dans des explications et de répondre de façon plus explicite (« Quand ils le visualisent, ça leur permet de voir concrètement ») aux questions de certains élèves.

Extrait d'EAC de l'EN

EN : Tilia me dit « je n'ai pas bien compris ». Abder me demande « B, il est sur le ventre ? »... Donc, il y a des questions. Au lieu de partir sur des explications, je fais faire une démonstration aux élèves.

C : Comment tu le juges ?

EN : C'est bien parce que ce sont des élèves qui ont du mal à s'imaginer les choses. Quand ils le visualisent, ça leur permet de voir concrètement ce que j'attends...

C : Et toi ?



Jérôme AMATHIEU, Guillaume ESCALIÉ, Stéfano BERTONE et Sébastien CHALIÈS

EN : Ça me permet de voir comme le disait S (le FU) ce qu'ils ont compris des consignes et réguler... De montrer ce que je veux voir ou pas en fonction de ce qu'ils font et de compléter si besoin

C : Donc tu es satisfaite ?

EN : Oui, il me semble que j'ai réussi à prendre en compte ce qu'on m'avait dit.

Lors de cet extrait d'EAC, l'EN suit la règle suivante pour signifier son activité : [« Faire démontrer par des élèves » vaut pour faire « visualiser aux élèves ce qui est attendu ou pas » ce qui obtient comme résultats de « voir s'ils ont compris et réguler sans partir sur de nouvelles explications » verbales]. À cet instant, elle se dit « satisfaite » de son activité de démonstration. Selon elle, le caractère adéquat de cette dernière tient au fait qu'elle emprunte à la fois aux conseils du FU (La démonstration se réalise après la délivrance des consignes pour « juger de leur compréhension par les élèves ») et du T (La démonstration se réalise de façon discontinue afin d'interroger les élèves, de « leur montrer ce qui est ou n'est pas attendu et de compléter si besoin les consignes »). Parvenant à suivre dans le contexte de la classe les règles enseignées et expliquées en amont par les formateurs, et constatant les résultats attendus, l'EN porte finalement un jugement d'adéquation sur son activité de classe. Elle donc satisfaite professionnellement.

4.2. Initier une « dé » satisfaction de l'enseignant novice pour initier un nouvel apprentissage source de satisfaction (Triade 1)

Ce second résultat permet de documenter le fait que les formateurs se sont initialement engagés dans une « dé-satisfaction » de cette EN afin d'appuyer la nécessité de l'apprentissage d'une nouvelle règle. Suivie de façon conforme en contexte classe, cette dernière a été finalement source de satisfaction pour l'EN.

4.2.1. Leçon 1

Lors de la leçon 1, l'EN de la Triade 1 a présenté une nouvelle situation d'apprentissage à ses élèves dans l'activité Course de demi-fond. Elle leur a essentiellement précisé leur répartition au sein de groupes de travail, ici constitués par niveaux, et les modalités de fonctionnement au sein de la situation.

Extrait des interactions en cours de leçon 1

EN : Le départ des (élèves du groupe) verts et des noirs se fait du plot là-bas (EN montre les plots)...

Élèves : On fait tous les tours ensemble ?

EN : On fait un tour à la fois, ça vous permet de récupérer...

Élèves : On part ensemble ?

EN : Oui.





Lors de son EAC, l'EN est invitée par le chercheur à signifier son activité à ce moment de la leçon.

Extrait d'EAC de l'EN

EN : J'essaie de les lancer dans l'activité.

C : De les lancer ?

EN : Oui... en les plaçant dans l'espace de départ là.

C : Qu'en penses-tu ?

EN2 : C'est bien de tout organiser ainsi... de les lancer par groupe. Que chaque équipe sache où elle doit être.

À cet instant, l'EN suit la règle [« Lancer les élèves en activité » vaut pour « les placer dans l'espace de départ » ce qui obtient comme résultat que chaque équipe « sache où elle doit être » lors du lancement de la situation] pour signifier son activité. Elle se dit satisfaite de son activité en portant le jugement que « c'est bien de tout organiser ainsi » de sorte que la situation se déroule correctement.

4.2.2. Entretien de conseil pédagogique 1

Lors de l'ECP faisant suite à la leçon 1, les formateurs interpellent l'EN sur son activité de présentation des situations aux élèves. Le FU insiste notamment sur la nécessité de « réduire » la durée de ses présentations de sorte que les élèves puissent « rester attentifs ».

Extrait de l'ECP suite à la leçon 1

T : Que penses-tu de ta présentation aux élèves ?

EN : C'est mieux...

T : Tu as une idée du temps passé à ça ?

EN : Non.

FU : J'ai noté ce temps. Fin d'échauffement à 14 h 05. Puis huit minutes pour l'explication de la situation. Je pense qu'il faut le réduire. Les explications s'arrêtent à 14 h 10 donc il y a trois minutes avant qu'ils ne courent. Je me dis « mais que s'est-il passé pendant ces trois minutes ? ». Tu crois qu'ils (les élèves) sont restés attentifs ?

Interrogé par le chercheur, le FU lui précise qu'il cherche à cet instant à attirer « l'attention » de l'EN sur le fait que sa façon de procéder pose « problème ». Contrairement à ce que pense semble-t-il l'EN (« pour elle c'est normal »), son activité de présentation n'est pas pour le FU, ni pour la T, satisfaisante.

Extrait d'EAC du FU

FU : J'attire son attention en lui disant que ce n'est pas très performant. Pour elle, c'est normal qu'elle perde du temps puisqu'elle doit placer les élèves... Il n'y a aucune raison de changer... Je cherche à la persuader que ça pose problème... Sans la mettre en difficulté.

C : Lui dire, mais sans la mettre en difficulté ?





Jérôme AMATHIEU, Guillaume ESCALIÉ, Stéfano BERTONE et Sébastien CHALIÈS

FU : Oui, c'est pour ça que j'amène des preuves notées... Pour la persuader qu'il y a vraiment du temps perdu...

C : Et ton attente là ?

FU : Qu'elle se rende compte... et la convaincre de travailler ce point.

Lors de cet extrait d'EAC, le FU suit la règle [« Attirer l'attention de l'EN » sur le caractère inadapté de son activité vaut pour lui « dire que ce n'est pas très performant » et « amener des preuves notées » lors de la leçon ce qui obtient comme résultats qu'elle « se rende compte du problème » et « la convaincre de travailler » pour y répondre] pour signifier son activité. Selon lui, il convient de « dé-satisfaire » l'EN sans toutefois la « mettre en difficulté ». Une fois convaincue par le bien-fondé du jugement porté par les formateurs sur son activité, l'EN s'engagera selon lui avec eux dans la recherche de solutions afin d'optimiser sa pratique de classe.

Lorsque l'EN est autoconfrontée au même extrait d'ECP, elle précise qu'elle n'avait effectivement « pas perçu » le caractère inadapté de son activité et, même si elle en est « sur le coup déçue », elle accepte « d'écouter les conseils ».

Extrait d'EAC de l'EN

EN : Au début, quand on me demande comment ça s'est passé, je suis plutôt contente. Pour moi, on n'a pas perdu de temps... Là, il (le FU) énumère tous ces temps où ils (les élèves) n'ont pas pratiqué. C (la T) me demande si j'ai une idée du temps. Je me dis « ça a été rapide ». En fait... pas du tout!

CH : Tu reçois cela comment ?

EN : Sur le coup je suis déçue... Mais après ça repart. Ça m'invite à écouter leurs conseils parce qu'il y a un décalage avec ce que je pensais.

Ayant obtenu l'accord de l'EN, les formateurs s'engagent alors dans la proposition de solutions concrètes afin de perdre le moins de temps possible lors de la présentation de ses situations, leur mise en œuvre et leur lancement.

Extrait d'ECP suite à la leçon 2

FU : Tu ne vas pas réduire (le temps de lancement) à zéro, mais tu vas le réduire. Ils (les élèves) sont assis. Tu avais huit équipes. Tu aurais pu organiser avant... Les maillots sont aux plots (de départ de chaque équipe) et dire maintenant : « vous allez vous ranger devant les maillots, les enfiler et attendre le départ »...

T : Ils se mettent en rangées, en colonnes, prêts à partir...

EN : Oui

T : Et leur montrer avant de les envoyer.

EN : Oui

Interrogé sur ce moment de formation, le FU précise qu'il « donne un exemple de procédure » envisageable par l'EN « dans cette leçon-là ». Il suit plus exactement la règle [« Donner un exemple de procédure envisageable » vaut pour « montrer que c'est possible tout en soulignant la difficulté » ce



qui obtient comme résultat que l'EN « s'interroge dès sa planification »] pour rendre compte de son activité.

Extrait EAC du FU

FU : Je donne un exemple de procédure. Je montre que c'était possible dans cette leçon-là... À condition de le penser en amont sinon c'est trop compliqué...

C : Mais concrètement ?

FU : Elle nous dit « ils sont assis et je leur dis allez-y ». Elle ne leur dit pas « allez-y ». Elle dit « prenez les maillots », « faites ceci »... Elle perd du temps... Donc, je lui dis comment faire autrement.

C : Tu donnes une façon de faire.

FU : Oui... En montrant aussi la difficulté de ce moment pour qu'elle s'interroge dès sa planification.

De son côté, le T précise qu'elle cherche par son intervention à compléter les propositions du FU. Avant de s'engager dans l'ECP, ils étaient d'ailleurs d'accord sur le problème à aborder.

Extrait EAC du T

T : Je redouble ce que dit J (le FU). Je précise et je donne un autre conseil.

C : Tu précises, tu vas plus loin ?

T : Oui c'est important. Je complète... Elle peut donc juger si c'est faisable.

C : Tu lui montres que c'est possible ?

T : Avec J. on lui dit « tu aurais pu faire cela »... Donc, j'imagine qu'elle va s'interroger.

À cet instant de l'EAC, le T signifie son activité en suivant la règle [« Redoubler le conseil du FU » vaut pour « préciser ce conseil et le compléter » ce qui obtient comme résultat de « permettre à l'EN d'envisager la faisabilité du conseil »].

4.2.3. Leçon 3

Lors de la leçon suivante, l'EN a été à nouveau confrontée à une situation de présentation et de lancement d'une nouvelle tâche. Dans le prolongement de ce qu'elle avait engagé depuis le début de son cycle d'enseignement, elle a réparti les élèves par groupe de niveau et leur a attribué une couleur de dossard. Après avoir délivré les principales consignes de la situation, elle les a lancés en activité. Pour ce faire, elle a envoyé successivement chacune des équipes vers l'espace de travail qu'elle leur avait initialement organisé et attribué.



Jérôme AMATHIEU, Guillaume ESCALIÉ, Stéfano BERTONE et Sébastien CHALIÈS

Extrait des interactions en cours de leçon 3

EN : Quand je vous le dirai, les rouges, vous partez du plot jaune. Les blancs, de l'autre là-bas (montre). Les noirs, de ce plot jaune là-bas.

Élèves : (les élèves dont l'équipe a été nommée commencent à se lever)

EN : Les verts, du gros plot jaune. Vous vous placez et quand je siffle, vous commencerez à trotter.

Élèves : les élèves se lèvent et se dirigent vers les plots.

Lorsqu'elle est autoconfrontée à cet extrait de leçon, l'EN précise qu'elle juge son activité comme « plus efficace ». Elle suit alors la règle [« Lancer les élèves dans l'activité » vaut pour « préciser comment et où se placer », « les envoyer » et « démarrer » ce qui obtient comme résultat que « les élèves se placent immédiatement sans perte de temps »].

Extrait de l'EAC de l'EN

EN : Je les lance. Je précise comment et où se placer pour démarrer.

C : Qu'est-ce que tu en penses ?

EN : C'est plus efficace.

C : Pourquoi efficace ?

EN : Parce là comme on a pu le voir ils (les élèves) savent là où ils doivent aller. J'ai organisé, je les oriente et ils y vont immédiatement sans perte de temps... Comme c'était le cas avant.

C : Donc tu es satisfaite ?

EN : Oui

Lors de son EAC, l'EN rend par ailleurs compte du fait qu'elle a pu par elle-même constater le résultat attendu associé à la règle que lui avaient préalablement enseignée les formateurs. Elle précise ainsi que son activité de lancement a été « plus efficace », car elle a permis la mise en activité « immédiate » des élèves « sans perte de temps » comme cela pouvait être le cas avant. Parvenant à suivre en contexte classe la règle enseignée préalablement par les formateurs, et constatant les résultats qui lui ont été associés, l'EN s'en trouve donc au final satisfaite.

Discussion et conclusion

La discussion est organisée en deux parties. Dans une première partie, la conceptualisation théorique de la satisfaction professionnelle portée par cet article, et somme toute originale au sein du champ des sciences de l'éducation et de la formation, est enrichie à partir des résultats empiriques obtenus. Dans une seconde partie, les conséquences de cette conceptualisation agrémentée en matière d'organisation de la formation des EN sont envisagées.



Une conceptualisation théorique de la satisfaction professionnelle originale dans le champ des sciences de l'éducation et de la formation.

Dans une très grande majorité de travaux du domaine, la satisfaction professionnelle est un état positif pouvant théoriquement être assimilé au résultat de l'appréciation par le sujet de ses expériences professionnelles en fonction de ses attentes (Locke, 1976). Empruntée à la psychologie, cette lecture de la satisfaction professionnelle est encore largement dominante en sciences de l'éducation. Dans le champ plus restreint de la formation des EN, la satisfaction professionnelle est généralement associée à un état (psychologique) stable pouvant être évalué à partir de méthodologies quantitatives (échelle de Likert par exemple : voir pour illustration : McInerney, Korpershoek, Wang, & Morin, 2018). C'est un état plutôt stable placé néanmoins sous l'influence de divers facteurs (Duffy & Lent, 2009) comme le type de personnalité, le sentiment d'efficacité personnelle, l'atteinte du but poursuivi, les conditions humaines et matérielles ou les aides à disposition. Sur la base des résultats empiriques obtenus lors de cette étude, un triple enrichissement de la conceptualisation théorique de la satisfaction professionnelle peut être effectué.

Le premier enrichissement est relatif au caractère complexe et non directement accessible de la satisfaction professionnelle considérée moins comme un état que comme une véritable expérience. La satisfaction professionnelle est en effet théoriquement une expérience vécue en cours d'activité (par exemple de travail en classe ou en situation d'ECP) par l'acteur et « exprimée » (au sens de socialement partagée) par une expérience d'appréciation ou de jugement de satisfaction (Chauviré, 1992). Autrement dit, la satisfaction est toujours une expérience complexe et située (par exemple aux circonstances de l'activité de travail en classe ou d'entretien de conseil pédagogique), expérience à laquelle il n'est possible d'accéder que par une expérience de jugement qui indirectement et partiellement en rend compte. C'est par exemple, le cas dans le résultat 1 lorsqu'il n'est possible d'accéder à la satisfaction de l'EN que par le truchement des EAC. Lors de son activité relative à l'usage de la démonstration, l'EN est engagée dans une interaction verbale et complexe avec ses élèves pour démontrer ce qui est attendu (« ça leur permet de voir concrètement »). L'accès à son jugement positif (« c'est bien ») n'est rendu possible que par le biais de son EAC relatif à cet extrait de leçon au cours duquel elle livre qu'elle est aussi en mesure de constater les résultats attendus (« voir si les élèves ont compris »). L'expérience de satisfaction vécue par l'EN lors de sa leçon n'a donc été rendue accessible que, post-actu, par le biais d'un EAC lui permettant de revenir sur cette expérience de travail passée.

Le deuxième enrichissement est relatif au caractère dynamique, car situé dans un « arrière-plan » contextuel (Wittgenstein, 1996) de la satisfaction professionnelle. Le contexte des activités réalisées évoluant sans cesse, la

satisfaction professionnelle nourrie par ces dernières fluctue aussi. Les expériences de jugement de satisfaction rendant compte des expériences de satisfaction fluctuent donc elles aussi au gré des évolutions des contextes d'activités comme le montrent nos résultats. La satisfaction de l'EN a par exemple évolué au cours du résultat 2. Lors de son EAC suite à la leçon 1, l'EN a porté un jugement de satisfaction sur son activité de lancement de la situation d'apprentissage (« c'est bien de tout organiser ainsi »). Ce jugement évolue ensuite lors de son EAC suite à l'ECP 1. Elle précise alors au chercheur qu'elle n'est pas satisfaite de son activité de lancement contrairement à ce qu'elle avait pu avancer lors de l'EAC. Elle s'en trouve « déçue ». En fin de séquence de formation et après avoir été aidée par les formateurs, l'EN porte finalement un jugement de satisfaction sur cette même activité professionnelle de lancement des situations d'apprentissage (« c'est efficace »). C'est donc ici une conception « contextualiste » de l'expérience de satisfaction (Travis, 2003).

Enfin, le troisième et dernier enrichissement tient dans le fait que la satisfaction professionnelle peut être considérée comme une expérience de compréhension. « Comprendre une œuvre d'art consiste selon Wittgenstein à la voir-comme ou l'entendre-comme, c'est-à-dire à percevoir en elle un ou des aspects qui l'éclairent » (Chauviré, 2010, p. 12). Autrement dit, c'est ici une définition de l'expérience de satisfaction professionnelle qui prend ses distances avec celle développée dans sa philosophie de l'expérience par Strawson pour se rapprocher de la conception proposée par Austin dans une philosophie de la perception (pour plus de détails, voir Alsaleh et Ambroise, 2020). Tel que le précise Austin dans sa thèse sur « le silence des sens », toute expérience de perception dépend des circonstances dans lesquelles elle se déploie et de l'acculturation de l'acteur préalable pour s'en saisir dans le jeu de langage ici considéré. Autrement dit, la nature des expériences de satisfaction professionnelle dépend du contexte de réalisation des activités, mais aussi des règles préalablement apprises par les EN, règles leur permettant d'attribuer une signification aux événements vécus. Le résultat 2 illustre cette caractéristique. Initialement non acculturée à l'usage adéquat et partagé par la communauté professionnelle d'un lancement de situation efficace, l'EN pense que « c'est bien de les (les élèves) placer ainsi ». Rapidement, les formateurs livrent à l'EN les preuves de l'inadéquation (puisque « c'est normal » pour l'EN) de son lancement de situation (huit minutes de présentation et trois minutes d'attente avant le départ). Ils partagent alors avec l'EN ce qui est considéré comme efficace : ([« Lancer » vaut pour « ranger les élèves en équipe devant les maillots » ce qui obtient comme résultat de « perdre le moins de temps possible »]). Cet enseignement permet finalement à l'EN « d'agir comme » il est attendu de le faire et, en suivant lors de l'ECP, de juger son activité de classe comme satisfaisante, car répondant aux exigences d'efficacité et de rapidité. Les attentes et les jugements de l'EN ont donc évolué en même temps que le caractère adéquat du suivi de la règle enseignée. La nature

du jugement à l'origine de la satisfaction s'appuie donc une acculturation professionnelle des EN. Cette acculturation permet de juger avec justesse, c'est-à-dire comme il est attendu de le faire dans la communauté professionnelle considérée, de la pertinence de son activité de classe.

2. Des conséquences significatives en matière d'organisation de la formation des enseignants novices

Cette seconde partie discute de potentiels aménagements de la formation des EN compte tenu de la conceptualisation théorique de la satisfaction professionnelle détaillée en amont.

Comme précisé en amont, la satisfaction professionnelle des EN est considérée, au sein d'une large majorité des travaux du domaine, comme un état psychologique relativement stable à l'échelle de tel ou tel dispositif de formation. Dans cette perspective, ces derniers sont donc généralement structurés et aménagés pour parvenir à prendre en compte la satisfaction ou l'insatisfaction des EN et plus rarement pour la faire véritablement et durablement évoluer (Nir & Bogler, 2008). En empruntant une caractérisation proposée par Y. Clot (2010), on comprend dès lors que deux grandes tendances apparaissent en matière de prise en compte de la satisfaction ou de l'insatisfaction des EN lors de leur formation. Selon l'auteur, on trouve d'un côté les dispositifs de formation construits à partir de tentatives de labellisation, d'institutionnalisation de la qualité du travail. Ce sont là des dispositifs qui instituent un ensemble de pratiques dont les EN auraient à se saisir comme autant de prescriptions (institutionnelles) permettant de ne plus être insatisfait de ce que l'on a fait, quelles que soient les circonstances. D'un autre côté, des dispositifs sont plutôt construits selon une « tentation hygiéniste » visant par une écoute compassionnelle à gérer le stress des EN. L'utilité de ces dispositifs est pourtant de plus en plus discutée dans la littérature du domaine. Ainsi, les dispositifs fondés sur l'établissement de bonnes pratiques restent insuffisants pour accentuer la satisfaction professionnelle des EN (Nir et Bogler, 2008) qui sont plutôt à la recherche d'apports spécifiques concrets et contextualisés (Guskey, 2002). Les dispositifs hygiénistes comportent, quant à eux, le risque d'un accompagnement exclusivement psychologique des EN (par exemple : Unterbrink et al., 2008), accompagnement qui ne soigne pas le réel du travail et peut conduire les EN à une « satisfaction résignée » (Bussing & Bissels, 1998) associée à une qualité au travail jamais améliorée.

Parmi les caractéristiques de la définition théorique de la satisfaction professionnelle portée par cette étude celle relative à son assimilation à une expérience de compréhension est tout à fait heuristique pour penser de nouveaux aménagements de la formation des EN. Toute expérience de compréhension est en effet une expérience d'interprétation de la règle préalablement apprise. Cela nécessite donc de placer les EN en situation préalable

d'être gouvernés ou de suivre les règles constitutives du métier d'enseignant, autrement dit les ENS (Auteur, 2017) constitutives de ce dernier. Ces ENS sont en effet potentiellement un «répondant professionnel» (Clot, 1999), c'est-à-dire un répondant générique du métier appartenant aux membres de la communauté professionnelle. Véritable intercalaire social dans toute activité individuelle, ces ENS deviendront alors potentiellement le substrat des expériences de satisfaction à l'occasion du déploiement de toute activité individuelle en contexte donné. Elles permettront par ailleurs l'engagement des EN dans l'expérience de compréhension de celle de satisfaction professionnelle. On constate dès lors toute l'importance d'engager les EN dans l'apprentissage de ces ENS de sorte qu'elles irriguent et stabilisent leur flux expérientiel. Le résultat 1 illustre à sa manière la culture professionnelle commune partagée par les formateurs engagés dans l'accompagnement de l'EN. Le détail de ce résultat permet en effet de constater que le FU et la T se sont préalablement concertés et accordés sur la nature de l'ENS objet de formation (le FU «dit ce qu'avec O [la T] on avait vu»... un problème au niveau de sa démonstration). Par ailleurs, chaque formateur s'engage dans une activité complémentaire à celle de l'autre. Ainsi, le FU enseigne l'usage de la démonstration pour vérifier la compréhension des élèves et la T complète la proposition du FU en incitant l'EN à procéder à «arrêts sur image». Ce caractère collectif et partagé de la culture commune comme substrat potentiel de l'expérience de satisfaction de l'EN s'ancre dans un véritable travail de collaboration des acteurs dans le cadre de l'accompagnement de l'EN. Cette collaboration vise ici à lutter contre la rupture parfois pointée ou observable entre les «deux mondes largement séparés» (Beck & Kosnik, 2000) que sont généralement l'université et les établissements scolaires (Zeichner, 2010). Certaines propositions visant à limiter cette rupture et se centrant sur les savoirs en jeu ont par exemple déjà été formulées (Bodergat, 2006). Dans le dispositif présenté, les formateurs (FU et T) se sont concertés en amont de l'ECP pour discuter de l'ENS et ont ainsi formalisé une culture commune. Ils ont ainsi déterminé la règle permettant de répondre aux difficultés constatées chez l'EN et ont réussi à limiter les divergences entre leurs propres points de vue, divergences traditionnellement relevées par la littérature (Darling-Hammond, 2006).

Outre le fait de rendre nécessaire l'institution d'une culture professionnelle commune de sorte que la «collection de formateurs» puisse devenir un véritable «collectif de formation» (Amathieu, 2009), la définition de la satisfaction professionnelle portée par cette étude permet d'interroger la nature même des situations de formation proposées aux EN. Comme souligné en amont, les EN sont engagés dans un flux expérientiel. Intrinsèquement ce flux est rendu possible par l'engagement par les EN d'une capacité anthropologique dite de «substratification expérientielle» (Dastugue, 2017) selon laquelle théoriquement chaque ENS puisse devenir le substrat d'une expérience de travail en classe (Dastugue, 2017). Cette expérience de travail

(dont une ENS est le substrat) peut à son tour devenir le substrat de l'expérience de satisfaction professionnelle et cette expérience de satisfaction professionnelle (vécu en classe) peut finalement devenir le substrat de l'expérience de jugement de satisfaction professionnelle (au cours de l'EAC). Initié et irrigué par l'ENS initialement enseignée par les formateurs, ce flux expérientiel est aussi sous l'influence des contextes au cœur desquels la substratification va se révéler possible ou impossible. L'aménagement de la nature des situations de formation proposées aux EN apparaît donc à ce titre comme fondamental et devrait permettre de créer une continuité entre les différentes expériences vécues par les EN au cœur de ces situations et par-là même d'étayer en continu leur flux expérientiel. Outre l'avancée théorique développée ici, des pistes technologiques, portées d'ailleurs par certains travaux du domaine, se révèlent.

Il est en effet possible de compléter le dispositif support à l'étude en y intégrant notamment des situations de simulation du travail (Amathieu, 2015) ou des situations de « réalité virtuelle » (Auteur, 2017) afin de préparer davantage les EN à la complexité des expériences auxquelles ils seront confrontés en situation réelle de travail (Horcik et Durand, 2015). L'introduction dans le dispositif d'une situation de simulation du travail permettant d'engager les EN dans des expériences mimétiques (Horcik et Durand, 2015) proches des expériences de travail sans toutefois y être réductibles pourrait par exemple permettre de mieux étayer la continuité du flux expérientiel des EN. Dans le même ordre d'idées, l'engagement de premiers suivis par les EN des règles préalablement enseignées en contexte aménagé de travail sous la forme par exemple d'un coenseignement (Michel & Bertone, 2017) pourrait aussi constituer une potentielle transformation du dispositif de formation en vue de mieux étayer le flux expérientiel des formés et par-là même contribuer à leur satisfaction professionnelle. Construire des situations de formation en lieu et place du travail, c'est-à-dire des situations de simulation du travail pour mieux y former permettrait d'une part aux EN de s'engager plus facilement et plus adéquatement dans les premiers suivis des règles initialement enseignées. Ils pourraient alors vivre des expériences de satisfaction et de jugement de satisfaction source d'engagement dans la formation et à terme d'apprentissage. Cet apprentissage serait lui-même, en retour, source d'expériences de satisfaction et de jugement de satisfaction. Au final, ces différents aménagements seraient vecteurs d'une trajectoire vertueuse d'expériences de satisfaction pour les EN, trajectoire d'autant plus importante qu'elle est une source de leur maintien dans le métier (McInerney et al., 2018) et de leur santé au travail (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

La définition de la satisfaction professionnelle proposée par l'étude amène finalement à repenser les dispositifs de formation proposés aux EN et, en leur sein, l'agencement des situations de formation. Ces aménagements visent (a) la construction d'une culture métier (constituée d'ensemble d'ENS) partagée par les acteurs de la formation et partageable avec les EN et (b) l'aménagement

des situations de travail pour en faire des situations de formation au travail par la réalisation aménagée, de type simulation, du travail. Cette proposition questionne l'agencement de l'alternance encore dominant dans le champ de la formation des EN entre, d'un côté, les temps de formation menés à l'université et, de l'autre, les temps de formation et de travail menés en établissements scolaires. La littérature met d'ailleurs en avant des mouvements en termes d'aménagements de l'alternance (Amathieu, 2017). En effet, l'agencement souhaité des situations s'ancre davantage sur un principe de liaison des expériences vécues par les EN de sorte que leur flux expérientiel soit étayé en continuité. Le principe de déplacement du centre de gravité de la formation (Zeichner, 2010) de l'université vers les établissements scolaires ou inversement vers l'université avec des outils (comme la vidéo) pour y ramener le réel du travail vise le développement de liens plus étroits entre-temps et lieux de formation et évite certaines difficultés de l'alternance intégrative. L'ambition est d'établir une continuité des expériences vécues par les EN étayée par un effort de rapprochement par les formateurs des contenus universitaires de formation avec les expériences pratiques vécues en classe (Cope & Stephen, 2001 ; Serres et Moussay, 2014). Contrairement aux travaux du domaine qui finalement tranchent assez radicalement lorsqu'il s'agit d'aménager le principe de l'alternance en proposant, soit de déplacer le centre de gravité vers les établissements, soit vers l'université, notre étude invite à optimiser le principe de la formation par alternance par la mise en jeu d'un principe de continuité des expériences vécues en situation de formation et de travail en classe. Ce n'est qu'à ce prix que les dispositifs de formation par alternance participeront à la construction de la satisfaction professionnelle des EN.

Bibliographie

- ALSALEH C. & AMBROISE B. Expérience et représentation : Métaphysique de l'expérience versus silence des sens. In : PERREAU L. (Dir.) *L'expérience*. Paris : Vrin, 2010, pp. 155-176.
- AMBROISE B. *Le langage de la perception*. Paris : Vrin, 2007.
- BECK C. & KOSNICK C. Associate teacher in pre-service education : clarifying and enhancing their roles. *Journal of education for teaching*, 2000, vol. 26, n° 3, pp. 208-224.
- BERTONE S. & CHALIÈS S. Construire un programme de recherche technologique sur la formation des enseignants : choix épistémologiques et théoriques. *@ctivités*, 2015, vol. 12, n° 2, pp. 53-72.

- BERTONE S., CHALIÈS S. & FLAVIER E. Co-analysis work in the triadic supervision of preservice teachers based on neo-vygotkian activity theory: case study from a french university institut of teacher training. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 2009, vol. 15, n° 6, pp. 653-667.
- BODERGAT J.-Y. Dilemmes et ressources de l'accompagnement en formation initiale : savoirs et démarche stratégiques en analyse des pratiques. *Recherche et Formation*, 2006, n° 51, pp. 27-42.
- BUSSING A., & BISSELS T. Different forms of work satisfaction: Concept and qualitative research. *European Psychologist*, 1998, n° 3, pp. 209-218.
- Cartaut S., & Bertone S. Co-analysis of work in the triadic supervision of preservice teachers based on neo-Vygotskian activity theory: case study from a French University Institute of Teacher Training. *Teaching and Teacher Education*, 2009, vol. 25, n° 8, pp. 1086-1094.
- CHALIÈS S. & BERTONE S. And if L. Wittgenstein helped us to think differently about teacher education? In : PETERS M. A. & STICKNEY J. (Dir.) *A Companion to Wittgenstein on Education: Pedagogical Investigations*. Springer, 2017. [JE NE TROUVE PAS CETTE REFERENCE DANS LE SOMMAIRE]
- CHALIÈS S., BRUNO, F., MÉARD J. & BERTONE S. Training preservice teachers rapidly: the need to articulate the training given by university supervisors and cooperating teachers. *Teaching and Teacher Education*, 2010, n° 26, pp. 764-774.
- CHAUVIRÉ C. Introduction (50 p.) à *Leçons et conversations de Wittgenstein sur l'éthique, l'esthétique et la croyance religieuse*. Paris : Gallimard, 1992.
- CHAUVIRÉ C. (Dir.) *Wittgenstein en héritage. Philosophie de l'esprit, épistémologie, pragmatisme*. Paris : Kimé, 2010.
- CLOT Y. *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF, 1999.
- CLOT Y. *Le travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux*. Paris : La Découverte, 2010.
- CLOT Y. & LHUILIER D. *Perspectives en clinique du travail*. Toulouse, Erès, 2015.
- COPE P. & STEPHEN C. A role for practising teachers in initial teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 2001, vol. 17, n° 8, pp. 913-924.
- CUENCA A., SCHMEICHEL M., BUTLER B., DINKELMAN T. & NICHOLS J. Creating a "third space" in student teaching: Implications for the university supervisor's status as outsider. *Teaching and Teacher Education*, 2011, n° 27, pp. 1068-1077.

- DARLING-HAMMOND L. Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 2006, vol. 57, n° 3, pp. 300-314.
- DASTUGUE L. Étude des circonstances permettant à des enseignants novices d'éducation physique et sportive de se former à l'enseignement à partir d'expériences de pratiquant dans les activités physiques, sportives et artistiques. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation. Toulouse : Université Jean Jaurès, 2017.
- DAVIS A. Examples as method? My attempts to understand assessment and fairness in the spirit of the later Wittgenstein. *Journal of Philosophy of Education*, 2009, n° 43, pp. 371-389.
- DUFFY R. & LENT R. Test of a social cognitive model of work satisfaction in teachers. *Journal of Vocational Behavior*, 2009, n° 75, pp. 212-223.
- GUSKEY T. R. Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 2002, n° 8, pp. 381- 391.
- HELLER D., JUDGE T. A., WATSON D. The confounding role of personality and trait affectivity in the relationship between job and life satisfaction. *Journal of Organizational Behaviour*, 2002, n° 23, pp. 815-835.
- HORCIK Z. & DURAND M. L'expérience mimétique dans l'apprentissage adulte : le cas des formations par simulation. *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*, 2015, vol. 37, n° 1, pp. 167-186.
- KORTHAGEN E. Situated learning theory and the pedagogy of teacher education : towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning. *Higher education research and development*, 2010, vol. 26, n° 1, pp. 98-106.
- LÄHTEENMÄKI M. On rules and rule following: obeying rules blindly. *Language and Communication*, 2003, vol. 23, n° 1, pp. 45-61.
- LOCKE E. The nature and causes of job satisfaction. In: DUNETTE M. D. (Dir.) *Handbook of industrial and organizational psychology*, 1976, n° 1, pp. 1297-1343.
- MCINERNEY D.M., KORPERSHOEK H., WANG H. & MORIN A. J. S. Teachers' occupational attributes and their psychological wellbeing, job satisfaction, occupational self and quitting intentions. *Teaching and Teacher Education*, 2018, n° 71, pp. 145-158.
- MICHEL L, & BERTONE S. Effets d'un dispositif de type coteaching sur le développement professionnel des enseignants novices : études de cas en formation universitaire. *Recherches en Éducation*, 2017, n° 30, pp. 8-20.

- MOUSSAY S. & MÉARD J. À quoi sert le tutorat dans la formation des enseignants? «Le» ou «les» tutorats? In : CIZERON M. & GAL-PETITFAUX N. *Analyse de pratiques : expérience et gestes professionnels*. Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal, 2010, pp. 111-120.
- NIR A-E. & BOGLER R. The antecedents of teacher satisfaction with professional development programs. *Teaching and Teacher Education*, 2008, n° 24, pp. 377-386.
- NELSON K. Wittgenstein and contemporary theories of word Learning. *New Ideas in Psychology*, 2008, n° 4, pp. 1-13.
- OGIEN A. *Les formes sociales de la pensée. La sociologie après Wittgenstein*. Paris : Armand Colin, 2007.
- RICHTER D., KUNTER M., LUDTKE O., KLUSMANN U., ANDERS Y. & BAUMERT J. How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first years of practice. *Teaching and teacher education*, 2013, n° 36, pp. 166-177.
- ROGOFF B., MATUSOV E., & WHITE C. Models of teaching and learning: participation in a community of learners. In: Olson D. R. & Torrance N. (Eds.) *The handbook of education and human development: New models of learning, teaching and schooling*. Oxford: Basil Blackwell Publishers, 1996, pp. 388-414
- ROTS I., AELTERMAN A., VLERICK P. & VERMEULEN K. Teacher education, graduates' teaching commitment and entrance into the teaching profession. *Teaching and Teacher Education*, 2007, n° 23, pp. 543-556.
- RECOMMANDATION DU PARLEMENT EUROPÉEN ET DU CONSEIL DE L'UNION EUROPÉENNE. *Journal officiel de l'Union européenne*, 2008, n° 111, pp. 1-7.
- SERRES G. & MOUSSAY S. *Activités des formateurs d'enseignants : quelles fonctions pour quels objectifs? État de l'art*, Quatrième conférence de Consensus de la chaire Unesco. Lyon : Ifé, 2014.
- SKAALVIK E.M., & SKAALVIK S. Job Satisfaction, Stress and Coping Strategies in the Teaching Profession – What Do Teachers Say? *International Education Studies*, 2015, vol. 8, n° 3, pp. 181-192.
- TRAVIS C. *Les liaisons ordinaires*. Paris : Vrin, 2003.
- UNTERBRINK T., ZIMMERMANN L., PFEIFER R, WIRSCHING M., BRAHLER E., & BAUER J. Parameters influencing health variables in a sample of 949 German teachers. *Int Arch Occup Environ Health*, 2008, n° 82, pp. 117-123.
- WILLIAMS M. Tout est-il interprétation? In : CHAUVIRÉ C. & OGIEN A. (Dir.) *La régularité*. Paris : EHESS, 2002, pp. 207-233.

WINCH P. (Dir.) *L'idée d'une science sociale et sa relation à la philosophie*. Paris : Gallimard, 2009.

WITTGENSTEIN L. *Remarques philosophiques*. Paris : Gallimard, 1996.

WITTGENSTEIN L. (Dir.) *Recherches philosophiques*. Paris : Gallimard, 2004.

ZEICHNER K. Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 2010, vol. 61, n° 1-2, pp. 88-99.

Cooperative training and job satisfaction for novice teachers

Abstract: This study analyses conditions of formation for working in the satisfaction of professional teacher for novices in work. This study is part of a research program based on epistemological principles derived from cultural anthropology, which has been much inspired by the analytical philosophy of Wittgenstein (2004). It was carried out in the framework of an innovative system of training in alternation articulating training sequences and work sequences in class. The results of this study allow us to situate two main training circumstances that have led to PTs' job satisfaction: (i) the structuring of the formation allowing the construction of a collective of trainers; (ii) the creation and strengthening of a link between trainers between university teaching and their uses in the professional context.

Key words: Preservice teachers; job satisfaction; teacher education; cultural anthropology.

Formación cooperativa y satisfacción laboral para profesores noveles.

Resumen: El propósito principal de este estudio es analizar las circunstancias de la capacitación que alimentan la satisfacción laboral entre los maestros principiantes durante su actividad de trabajo en el aula. Forma parte de un programa de investigación sobre formación profesional cuyos fundamentos epistemológicos se derivan de una antropología culturalista inspirada principalmente en la filosofía analítica de Wittgenstein (2004). Se llevó a cabo como parte de un innovador esquema de capacitación alterna que articulaba secuencias de capacitación de tipo tutoría mixtas con tutores de campo y



formadores de trabajo en la universidad y en el aula. Los resultados presentados permiten ubicar dos circunstancias principales de capacitación que han llevado a la satisfacción de los docentes noveles: (i) una estructuración singular del dispositivo de capacitación que permite la construcción de un colectivo de capacitadores; (ii) la creación y refuerzo del vínculo formado por los formadores entre la docencia universitaria y su uso en el contexto profesional.

Palabras clave: Nuevos profesores; satisfacción profesional; formación de los profesores; antropología culturaliste

