



HAL
open science

Formation initiale des enseignants novices (EN) et rôle de la coopération dans la construction de leur satisfaction au travail

Jérôme Amathieu, Sébastien Chaliès

► To cite this version:

Jérôme Amathieu, Sébastien Chaliès. Formation initiale des enseignants novices (EN) et rôle de la coopération dans la construction de leur satisfaction au travail. Biennales de l'éducation, 2015, Paris, France. hal-03856780

HAL Id: hal-03856780

<https://hal.science/hal-03856780>

Submitted on 20 Jan 2023

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.

Titre : Formation initiale des enseignants novices (EN) et rôle de la coopération dans la construction de leur satisfaction au travail

Cette étude rend compte des retombées d'une coopération entre formateurs dans un aménagement innovant de formation destiné à accroître la satisfaction professionnelle d'EN.

Les liens existant entre leur formation et leur satisfaction sont étudiés à partir d'un cadre théorique relevant d'une anthropologie culturaliste (Chaliès, Amathieu & Bertone, 2013). Dans ce cadre, la formation contribue à une augmentation du « bien-être » des EN lorsqu'elle permet d'accroître leur « bien-faire » (Clot, 2010).

Les résultats montrent que l'accompagnement des EN par un collectif de formateurs doit permettre d'accepter le caractère insatisfaisant de leur travail pour les engager dans de nouveaux apprentissages.

La discussion interrogera les modalités d'accompagnement, en termes de co-activités au sein d'un collectif de formateurs, pour aider les EN à entrer dans le métier.

Mots clés : Satisfaction professionnelle, collectif de formateurs, enseignant novice, co activités.

Preservice teacher (PT) education and the role of cooperation in building job satisfaction

This study explored the impact of cooperation between teacher educators organized into an innovative training collective designed to increase future job satisfaction.

Cultural anthropology provided the theoretical framework for examining the relationships between teacher training and job satisfaction (Chaliès, Amathieu & Bertone, 2013). Our findings revealed that this approach increased the PTs' well-being by enhancing their confidence in their capacity to "do a good job" (Clot, 2010).

We suggest that the training collective is able to support to PTs by helping them to accept the unsatisfactory aspects of teaching, thereby encouraging ongoing learning.

This article provides food for thought on supporting PTs through the co-activities of a training collective in order to optimize entry into the teaching profession.

Key words: Job satisfaction, training collective, preservice teacher, co-activities

Chaliès, S., Amathieu, J., Bertone, S. (2013). Former les enseignants pour accroître leur satisfaction au travail : propositions théoriques et illustrations empiriques. *Le Travail Humain*, 76(3), 309-334

Clot, Y. (2010). *Le travail à Coeur: pour en finir avec les risques psychosociaux*. Paris: La Dispute.

1. Introduction

Les politiques européennes soulignent la nécessité d'optimiser la formation des travailleurs pour réduire leurs problèmes de santé au travail (Journal Officiel de l'Union Européenne, 2008) notamment dans les métiers de l'enseignement. La commission « *Education et Formation* » du parlement européen relève le poids de la formation professionnelle des enseignants sur leur accomplissement personnel au travail. A l'inverse, une formation mal adaptée à leurs besoins accroîtrait les risques psychosociaux nourris par le travail (Comité syndical européen de l'éducation, 2009). En France, la formation des enseignants est aussi interrogée du point de vue de ses retombées potentielles sur leur santé (Poisson & Jardé, 2009). Gonthier-Maurin (2012) souligne que la formation des enseignants est organisée pour « *faire évoluer leurs compétences, leur répertoire d'activités pour que les fins de carrière ne soient pas synonyme d'un repli sur des compétences antérieures (...) C'est de cela aussi que se nourrit cette souffrance ordinaire (...) des enseignants* » (pp.69-70).

Un questionnement des relations entre la formation professionnelle et la santé au travail invite à s'arrêter sur le concept de « satisfaction professionnelle » (Richter *et al.*, 2013). Initialement 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), la définition de la satisfaction professionnelle s'est progressivement précisée. Actuellement, elle est définie comme un sentiment de plaisir (Duffy & Lent, 2009) qui apparaît lorsque le travailleur constate une adéquation entre les attentes qu'il s'était fixées et les résultats obtenus suite au travail engagé (Lee *et al.*, 2009). La satisfaction est plus précisément soumise à l'influence de différents facteurs dont la formation (Demirel, 2014).

La possibilité d'établir ce lien entre la satisfaction professionnelle et la formation est significative chez les enseignants novices (EN). Les premières années d'enseignement sont vécues comme les plus stressantes et épuisantes (Tynjälä & Heikkinen, 2011). Pour aider les EN à surmonter ces difficultés et accroître leur satisfaction, différentes formations leur sont proposées (Montgomery & Melchor-Beaupré, 2010). Parmi celles-ci, les dispositifs de soutien au sein des établissements scolaires sont les plus fréquemment mis en œuvre (Rots *et al.*, 2007). Ces dispositifs d'accompagnement professionnel permettent de soutenir émotionnellement les EN et d'accroître la qualité de leur travail auprès de leurs élèves, ce qui au final impacte positivement leur satisfaction et leur santé (Skaalvik & Skaalvik, 2011). L'accompagnement professionnel des EN par leur tuteur de terrain (T) semble particulièrement bénéfique (Ingersoll & Strong, 2011). En livrant autant de conseils d'ordre professionnel que d'encouragements, les T contribuent à l'accroissement de l'efficacité professionnelle des EN (Rots *et al.*, 2007) mais aussi de leur satisfaction au travail (Richter *et al.*, 2013).

Ainsi, l'accompagnement des EN par les T semble avoir d'autant plus de retombées sur l'efficacité et la satisfaction professionnelle des EN qu'il est articulé avec la formation proposée à l'université. Dans l'incapacité de tisser des liens entre les apports théoriques délivrés à l'université, l'accompagnement de leurs T et les expériences pratiques vécues en classe (Harrison, Lawson & Wortley 2005), ils sont déstabilisés et, même s'ils en sont frustrés, n'ont pas d'autre solution que d'entretenir un rapport quasi exclusif de formation soit avec les T soit avec les formateurs de l'université (FU) (Larose, *et al.*, 2000). Pour atténuer cette « cassure » entre les différentes séquences de formation (Moulding, Stewart & Dunmeyer, 2014), nombreuses sont les études qui en appellent à la redéfinition du partenariat entre les acteurs de ces différents lieux de formation (Chaliès, *et al.*, 2009). L'hypothèse centrale est que l'optimisation de la formation nécessite la mise en place d'une nouvelle forme d'apprentissage professionnel afin que tous les FU et les T puissent travailler collégialement et étayer en continu le développement professionnel des EN. L'aménagement

le plus fréquent est sans doute l'institution de collectifs de formateurs, comportant des FU et des T, aux cotés des EN (Cuenca *et al.*, 2011). L'institution de collectifs de formateurs permet un rapprochement significatif des temps de réflexion et des apports théoriques au vécu professionnel des EN. Elle permet la constitution et la mise en œuvre au quotidien d'un projet de formation partagé et porté par tous les acteurs tant à l'université que dans les établissements scolaires (Coffey, 2010).

A notre connaissance, aucune étude n'a toutefois analysé les retombées effectives de ce type d'aménagement de formation sur la satisfaction au travail des EN. L'objet de cette recherche se situe donc à ce niveau. Elle cherche plus précisément à identifier les circonstances dans lesquelles l'activité d'un collectif de formateurs a des retombées sur la satisfaction professionnelle d'EN.

2. Cadre théorique

Le principe de l'alternance entre situations de formation au travail et situations de travail a été conceptualisé à partir de postulats empruntés à un programme de recherche sur la formation professionnelle, dont les soubassements épistémologiques sont issus d'une « anthropologie culturaliste » (Bertone, Chaliès, & Clot, 2009) principalement inspirée de la philosophie analytique de Wittgenstein (2004).

Dans la lecture théorique proposée, se former au travail revient à (apprendre à) mener des actions gouvernées par des « règles » (Wittgenstein, 2004) et/ou à (apprendre à) réaliser des actions qui sont considérées comme conformes au suivi de règles de métier, par une communauté de professionnels familiarisés. Ces règles sont des « expériences normatives situées » (Lähteenmäki, 2003) acceptées par la communauté professionnelle, rendant intelligibles, anticipables et évaluables les actions de chacun (Livet, 1993). Elles font autorité pour le travailleur car elles constituent autant de standards de correction au sein de cette communauté. Elles ne déterminent cependant pas leur propre application en ce que l'acteur qui les suit, peut à tout instant s'en écarter, décider de les transgresser ou en rejeter le suivi (Descombes, 2004). Pour les EN, ces règles constituent une sorte de « grammaire » expérientielle, non encore maîtrisée, qui sert de véritable mètre-étalon pour pouvoir reconnaître et/ou juger de la conformité des actions entreprises (Berducci, 2005) aux prescriptions de métier (Clot, 2008).

La possibilité d'un engagement des EN dans une pratique réflexive à propos de leur travail en classe nécessite un apprentissage préalable de règles leur permettant de signifier correctement les expériences qu'ils ont pu vivre. Cet apprentissage nécessite théoriquement l'engagement des formateurs dans une activité « d'enseignement ostensif » (Wittgenstein, 2004) par laquelle ils fondent la signification d'expériences considérées comme exemplaires de règles professionnelles. Pour ce faire, ils dressent pour chacune de ces expériences jugées et/ou enseignées un « lien de signification » (Bertone *et al.*, 2009) liant, (i) une expérience langagière visant à nommer un fait ou une action, (ii) les exemples, décrits, donnés à visionner et/ou démontrés, utilisés comme échantillons ou exemples emblématiques et (iii) les résultats usuellement associés ou attendus dans la communauté enseignante. Ces liens de significations enseignés par les formateurs peuvent ensuite se transformer en véritables expériences « étalon » (Williams, 2002). Les EN peuvent alors effectivement s'appuyer sur ces échantillons d'expériences exemplaires pour signifier et juger les événements observés.

Les formateurs doivent ensuite s'engager dans une nouvelle activité « d'accompagnement des premiers suivis » des règles par les EN. Cet accompagnement se réalise la plupart du temps *post-actu*, lors de situation de formation. Par cet accompagnement, les formateurs visent à rendre possible la réalisation des actions attendues par les EN mais aussi à faire en sorte que les premiers suivis des règles de métier aboutissent aux résultats attendus y étant usuellement associés. Ce n'est en effet qu'au travers du constat de ces

résultats que les EN pourront alors rattacher une intention professionnelle concrète à la règle enseignée (Cash, 2009). C'est donc en suivant correctement les règles préalablement enseignées et constatant en classe les résultats que les EN finalisent leurs apprentissages (Nelson, 2008). Lors de ces premiers suivis, les formateurs en « contrôlent » la conformité au regard des règles enseignées et s'engagent, si nécessaire, dans une activité d'« explication ostensive » (Davis, 2009). Ils s'efforcent alors de multiplier les exemples décrits de sorte à lever les éventuelles mésinterprétations. C'est seulement à ce moment de l'apprentissage des règles de métier que les EN sont en mesure de s'émanciper du contrôle des membres de la communauté. Ils parviennent alors à construire un système d'interprétations des règles (Winch, 2009) qui autorise un usage « extensif » des liens de signification construits et appris au delà des situations d'apprentissage originelles. C'est sur la base de son identification d'un « air de famille » entre les circonstances de la situation en cours et celles constitutives des situations originelles de formation, que cet usage extensif est possible. Lors de ces situations de développement, les formateurs cherchent à aider les EN à s'engager dans des suivis singuliers des règles apprises et à se jouer de leur signification originelle.

Le postulat développé en clinique de l'activité selon lequel « le travail bien fait » est « le ressort de la santé au travail » (Clot, 2010, p. 21) a été retenu comme point de départ. La satisfaction de l'activité d'enseignement a été considérée comme directement corrélée à la justesse du travail du point de vue des EN, c'est-à-dire corrélée à une « authentification rétrospective » (Chauviré, 2010) par ces derniers de ce qui était attendu. Autrement dit, aboutissant aux résultats attendus lors des suivis des règles considérées, les EN s'en trouvent finalement satisfaits. Théoriquement, ce constat peut relever de deux types de circonstances de formation. Tout d'abord, la satisfaction des EN peut être alimentée par les situations de formation concourant à l'apprentissage de nouvelles règles. La satisfaction est alors consubstantielle au constat par les EN des résultats attendus suite à leurs premiers suivis de toute règle préalablement enseignée par les formateurs mais non encore apprise. D'autre part, la satisfaction des EN peut être alimentée par les situations de formation concourant à leurs nouveaux usages des règles préalablement apprises.

3. Méthode

3.1. Dispositif support à l'étude

Le dispositif support de cette étude de cas était celui dit des « visites formatives » mises en place lors de l'année de titularisation des EN. Plusieurs dyades [FU-T] avaient été invitées à travailler ensemble lors de quatre visites formatives massées dans le temps. Ces visites se structuraient autour d'une leçon menée par l'EN avec sa classe sous l'observation conjointe du T et du FU et d'un temps de formation de type entretien de conseil pédagogique (ECP).

3.2. Participants

Cette étude a été réalisée avec deux triades volontaires constituées d'une EN (âgées de 23 ans), d'une T (expérimentées) et d'un FU de l'ESPE expérimenté dans ce rôle.

3.3. Recueil de données

Deux catégories de données ont été recueillies afin d'être retranscrites *verbatim* et traitées. Pour chacune des visites, des données dites « extrinsèques » ont d'abord été recueillies lors des leçons puis des ECP. Des données dites « intrinsèques » ont ensuite été recueillies lors d'entretiens d'autoconfrontation (EAC) de chacun des acteurs. Pour chaque visite de formation, chacun des acteurs de la triade a réalisé un EAC relatif à l'ECP. Les EN ont aussi mené un EAC relatif à la leçon. Les EAC ont été conduits de façon à pouvoir reconstituer *a posteriori* les règles suivies par les acteurs. Par un questionnement semi structuré, le chercheur incitait l'acteur à signifier les actions réalisées ou observées (« *Qu'est-ce que tu fais là ?* »). En lui demandant des précisions (« *peux-tu reprendre ?* »), le chercheur

invitait ensuite l'acteur à étayer les jugements portés sur les actions significatives. Enfin, il invitait l'acteur à préciser les résultats attendus (« *Et là tu t'attends à quoi ?* »).

3.4. Traitement des données

Pour identifier et formaliser les règles apprises et/ou suivies par les différents acteurs, nous avons adopté la procédure proposée par Chaliès, *et al.* (2010).

(i) L'ensemble des huit ECP et 34 EAC a été retranscrit *verbatim* puis découpé en unités d'interaction. Ces unités sont délimitées à partir de l'objet des significations attribuées par l'acteur aux événements visionnés.

(ii) Pour chacune, les éléments d'étayage de la signification ont été identifiés. Ils correspondaient à l'ensemble des circonstances évoquées par l'acteur pour expliquer la façon de s'y prendre pour signifier les événements de la situation de formation visionnés.

(iii) Pour chaque unité d'interaction, la règle suivie a été formalisée. Par convention, elle a été étiquetée à partir de (i) l'objet de la signification attribuée par l'acteur, (ii) de l'ensemble des circonstances pour étayer cette signification et (iii) des résultats constatés et/ou attendus. Dans sa forme, chaque règle a été présentée ainsi : [« *Etiquetage* » 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* »]. 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 ensuite été menées. L'enquête grammaticale diachronique a été réalisée pour retracer l'historicité des règles apprises et/ou suivies par les acteurs. Une enquête grammaticale synchronique a aussi été réalisée. Elle consistait à comparer les règles suivies par chacun des acteurs lors d'un même temps 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. Sur l'ensemble du corpus analysé, moins de 5% des éléments identifiés ont été source de désaccord entre les chercheurs. Ils ont été rejetés.

4. Résultats

Ce cas présenté permet de décrire des circonstances de formation source de satisfaction chez l'EN. Les formateurs alimentent initialement l'insatisfaction de l'EN pour l'engager dans l'apprentissage d'une nouvelle règle. Suivie de façon conforme, cette dernière sera finalement source de satisfaction pour l'EN.

Lors de la leçon 1, l'EN présente une nouvelle situation d'apprentissage dans l'activité lutte. En fin de présentation, elle met en place une démonstration avec deux élèves pour faire en sorte que l'ensemble de la classe comprenne ce qui a été présenté. Elle accompagne la démonstration des élèves par la répétition de certaines consignes pour finalement se substituer totalement aux élèves.

Lors de l'extrait d'EAC, l'EN précise au chercheur les raisons pour lesquelles elle s'engage elle-même dans la démonstration de ce qu'il y a à faire alors même qu'elle l'avait engagée avec deux élèves.

Extrait 1 :

CH : Tu démontres où ils démontrent ?

EN : Je démontre parce que du coup j'ai le résultat que j'attends. Je montre précisément ce qu'il faut faire. Après, par contre, je me rends compte que, là, ils me voient mais Iqram ... est de dos à moi et le menton poitrine, elle ne le voit pas.

CH : Mais tu juges comment ta démonstration alors ?

EN : C'est quand même bien. Iqram, j'avais vu qu'elle le faisait comme il faut. Donc on pourrait dire que c'est bon.

Lors de cet extrait, l'EN suit la règle [« *Démontrer* » vaut pour « *montrer précisément aux élèves ce qu'il faut faire* » ce qui obtient comme résultat « *d'avoir le résultat souhaité* »

ensuite lors de la situation]. Elle porte un jugement mitigé sur son sa démonstration : c'est selon elle « *quand même bien* », même si son placement ne permet pas à une élève d'observer ce qu'elle montre (« *elle est de dos à moi et le menton poitrine, elle ne le voit pas* »). L'EN n'est donc pas complètement satisfaite de son activité de démonstration.

Lors de l'ECP, le FU introduit ses propos en précisant à l'EN puisqu'elle « *utilise plutôt bien la démonstration* ». Il estime en revanche que cette dernière est mal placée et lui conseille de s'en servir seulement pour « *juger de la compréhension des élèves* », après la délivrance des consignes.

Extrait 2 :

FU : Je trouve que tu utilises bien la démonstration. Par contre, le problème, tu la mets où toi ? Normalement, rappelle-toi on avait dit (à l'université), si tu fais une bonne délivrance des consignes tu peux juger de la compréhension des élèves. C'est-à-dire que là tu peux dire : « *Donner à voir ce qu'il y a à faire. Qu'est-ce que vous en avez compris ?* ».

EN : Oui

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

Lors de son EAC, le FU précise son activité. Ayant vraiment « *noté une maladresse* » avec la T dans l'utilisation par l'EN de la démonstration lors de sa leçon, il « *cadre les choses* ». L'EN n'a pas exploité la démonstration « *au bon moment* » et « *c'est un fouillis* ». Elle fait démontrer alors même qu'elle « *donne des consignes* ». Autrement dit, elle engage les élèves dans la démonstration alors même qu'elle « *n'a pas expliqué pourquoi et comment* ».

Extrait 3 :

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

CH : Tu cadres ?

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

CH : Prescrire donc c'est...

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

Le FU suit la règle [« *Prescrire* » vaut pour « *cadre ce qu'il y aurait à faire* » ce qui obtient comme résultat de « *convaincre l'EN de l'utilité* » et engager « *la discussion sur le comment parvenir à la faire* »] pour signifier son activité. Par cette activité menée en accord avec la T (« *on avait parlé de la démonstration. Et je dis ce qu'avec O on avait identifié* »), il alimente le caractère mitigé du jugement porté par l'EN sur son activité de démonstration.

Lors de l'ECP, l'EN prend conscience du caractère encore inadéquat de son exploitation de la démonstration et s'en trouve insatisfaite. L'EN souligne combien, elle se « *rend compte qu'elle brouillonne* » et qu'elle se trouve insatisfaite. Ce sont les formateurs qui lui permettent de « *prendre conscience* » que les démonstrations qu'elle réalise « *ne vont pas* ». Elle suit la règle [« *Prendre conscience* » du problème vaut pour « *se rendre compte d'être brouillon* » ce qui obtient comme résultat que d' « *être agacée* » et d' « *en rigoler pour essayer de se défendre* »].

Extrait 4 :

CH : Tu rigoles ?

EN: Oui, ... Je me rends compte que je suis brouillonne au possible. Et j'en rigole. Je pense que si j'étais arrivée sans l'avoir préparée (la leçon), j'aurais fait aussi bien. C'était brouillon.

CH : Mais l'activité que tu mènes ?

EN : Ils me disent que les démonstrations ça va pas et là j'en prends conscience. Je vois que ça va pas... J'en rigole parce que c'est un moyen de défense. Ça m'agace tellement et ça ne me ressemble tellement pas... Je préfère en rigoler.

Lors de l'ECP, l'EN prend donc conscience que son exploitation de la démonstration est encore brouillonne. Insatisfaite, elle est au final « *agacée* ». Toutefois, cette insatisfaction n'est pas source d'inaction. Lors de la leçon suivante, elle exploite à nouveau la démonstration lors de la présentation de la première situation d'apprentissage. Après avoir délivré les consignes, elle demande à deux élèves de réaliser une démonstration.

Extrait 5 :

EN : A va être allongé sur le dos et B va être sur le ventre sur lui pour l'immobiliser (...) C'est à vous de trouver la solution pour empêcher A de partir...

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

Tilia: Moi je comprends rien!

EN : Bon ... Iqram va faire une démonstration avec Olivia. (les filles se placent) ... Il va falloir que tu aies tout ton poids du corps sur elle. Je ne te dis pas comment... Tout le monde aura des solutions différentes. (La démonstration commence, B n'est pas complètement allongée sur A qui parvient à s'extraire). Vous pensez qu'elle utilisait tout son poids là ?

Confrontée au fait qu'une élève dise qu' « *elle n'a pas bien compris les consignes* » ou qu'un autre pose « *des questions* », l'EN décide de faire réaliser une démonstration. Elle porte un jugement positif sur son activité (« *c'est bien* »). La mise en place d'une démonstration va permettre aux élèves « *qui ont du mal à s'imaginer* » les consignes de « *visualiser concrètement* ». Elle devrait lui permettre de « *réguler* » en faisant « *montrer ce qui est bien ou pas bien* ».

Extrait 6:

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 le fais démontrer par des élèves.

CH : Et tu considères ton activité comme ?

EN : C'est bien parce ces élèves ont du mal à s'imaginer les choses que je leur raconte. Au moins quand ils le visualisent, ça leur permet de voir concrètement ce qui est attendu...

CH : Et toi?

EN : Ca me permet de réguler. De montrer ce qui est bien ou pas bien.

CH : Donc tu es satisfaite ?

EN : Oui

L'EN suit la règle: [« *Faire démontrer par des élèves* » vaut pour faire « *visualiser aux élèves ce qui est attendu* » ce qui obtient comme résultat de « *réguler sans partir sur de nouvelles explications* » verbales] pour signifier et porter un jugement sur son activité. Sollicitée par le chercheur, elle dit être « *satisfaite* » de son activité de démonstration. Parvenant à suivre en contexte classe les règles enseignées par les formateurs et constatant les résultats qui y sont usuellement associés, l'EN est finalement satisfaite de son activité.

5. Discussion

5.1. Etablir une relation de confiance pour « dé-satisfaire » l'EN

Nos résultats montrent la difficulté des EN à s'auto-évaluer avec justesse après leur leçon. Majzub (2012) évoque une prise de conscience progressive des EN dans leur perception de leur prestation et une justesse dans leur auto-évaluation qui se précise en même temps que leurs compétences professionnelles. Les EN ne se jugent pas avec justesse et n'identifient pas correctement leurs besoins (Mead, 2007) notamment lors de formations. Finalement, ils s'impliquent dans des stages de formation inappropriés (Malm, 2009). Pourtant, la perception juste de son activité est gage d'apprentissages ultérieurs ainsi que d'une efficacité accrue pour envers les élèves (Caprara *et al.*, 2006).

Cette perception de l'activité d'enseignement des EN n'a toutefois, qu'une fonction de complétion de l'apport réalisé par les formateurs (Majzub, 2012). Nos résultats montrent que

les formateurs n'engagent pas le conseil uniquement à partir des perceptions des EN pour les former puisqu'ils débutent leur conseil en les « dé-satisfaisant ». Pourtant, certains travaux incitent les formateurs à effectuer des retours positifs sur les interventions des EN afin de préserver une certaine confiance et d'envisager leur développement professionnel (Jones, 2002). Effectivement, les enseignants ont une confiance renforcée après avoir vécu des stages de formation (Cheung, 2008). En proposant une insatisfaction comme source d'apprentissage, les formateurs proposent de combler un besoin justifié. Pour cela, ils tissent des relations humaines de confiance avec les EN afin de pouvoir les conseiller et les « dé-satisfaire » sans pour autant les déstabiliser. Pour Maroy (2008), ce sont essentiellement les relations humaines qui influencent d'ailleurs la satisfaction. Effectivement, Hennissen, *et al.*, (2011) identifient dans le tutorat autant de compétences relatives au soutien moral qu'à l'aide à l'activité d'enseignement et des conseil professionnels. Meristo & Eisenschmidt (2014) notent qu'une perception du climat positive en terme de soutien permet aux EN de percevoir plus justement leurs interventions. Le rôle des formateurs apparaît donc renforcé dans le sens où ils s'engagent à établir une relation de confiance avec les EN mais aussi en fournissant des conseils de qualité qui participent à accroître la confiance des EN (Bayrakci, 2009). Les EN modifieront alors d'autant plus leur pratique que les conseils combleront un besoin (Malm, 2009) et qu'ils seront en mesure de se l'approprier (Maroy, 2008). L'identification des besoins relevant de l'activité des formateurs et non de l'EN conduit à questionner la notion de la tutelle intentionnelle. Ce changement de pratique de l'EN, ce « *désir circonscrit logiquement le champ de ce qui peut le satisfaire* » (Chauviré, 2010). En effet, « *la règle ne me contraint que si je décide de me contraindre à la suivre* » (Chauviré, 2010, p30) et « *suivre une règle suppose et institue un consentement* » (Chauviré, 2010, p.99). Le changement sera plus investi si le formé le désire mais peut être investi si la tutelle intentionnelle du formateur sur le formé lui permet d'engager des transformations. Cette relation de confiance formateurs - formé revêt alors d'autant plus d'importance que le formé accordera du crédit à son formateur pour initier des changements sans pour autant un consentement initial puisque les perceptions sont d'emblée divergentes.

5.2. Proposer un aménagement lors des premiers suivis afin de mieux satisfaire l'EN

L'accompagnement dans le métier des EN s'avère particulièrement important pour accroître les compétences professionnelles perçues (Marcel, 2009) et en terme de satisfaction (Roness & Smith, 2010). Nos résultats proposent alors de questionner les modalités de cet accompagnement pour aboutir à la satisfaction.

Nos résultats mettent en exergue la nécessité de circonstancier les conseils au contexte d'exercice de l'EN et de fournir des conseils accessibles qui s'ancrent dans l'activité de l'EN dans sa classe. Pour que le conseil soit utilisable, les formateurs proposent à l'EN des pistes de transformation très pragmatiques en fonction de ce qu'il effectuait déjà. Pop *et al.* (2010) pointent effectivement que les enseignants débutants ne sont pas toujours satisfaits de leur formation car les conseils ne sont pas suffisamment circonstanciés et *in fine* peu exploitables. En conseillant au plus près de la pratique de l'EN, il s'agit de faciliter son usage du conseil et d'accroître sa satisfaction. Afin d'engager les transformations professionnelles envisagées chez l'EN, nos résultats soulignent l'intérêt d'aménager les modalités d'usage des conseils des formateurs afin de faciliter les premiers suivis par les EN de la règle enseignée. Considérée par Pop, *et al.* (2010) comme un véritable catalyseur de « *croissance* » professionnelle, la formation est ici interrogée dans ses aménagements en vue d'offrir aux enseignants l'opportunité de modifier leur pratique de classe (McIntyre, Hobson & Mitchell, 2009). Sans aménagement, les EN investiraient des efforts importants pour suivre le conseil. Or, le décalage important entre les efforts consentis par les EN et les résultats obtenus peut s'avérer très coûteux pour l'EN en terme de satisfaction professionnelle (Van Horne, Schaufeli & Enzmann, 1999).

En proposant un accompagnement situé et un conseil très proche des pratiques de l'EN, les formateurs proposeraient un aménagement de formation qui évite à l'EN de trop « tâtonner » (Chauviré, 2010) pour accéder à leur satisfaction elle-même « *corrélée à la juste esthétique, notamment à la convenance d'un aspect* » (Chauviré, 2010) c'est-à-dire celui qui était attendu par l'EN. Ces expériences positives des EN permis par des aménagement de conseils et d'usage des premiers suivis, ont un impact positif sur la satisfaction des EN qui *a contrario* se sentiraient démunis lors d'un manque de soutien (Aydilek Ciftci, *et al.*, 2011). Le travail de la triade trouve son sens dans cette cohérence entre le conseil initial et l'accompagnement situé du T lors des premiers suivis jusqu'au constat des résultats. Ces résultats sont à l'origine de la satisfaction des enseignants (Amathieu & Chaliès, 2013). Cette validation de conseils engendre un sentiment d'efficacité qui nourrit la satisfaction des EN (Pillay, *et al.*, 2005). Les résultats obtenus pointent le rôle majeur des formateurs pour rendre plus compétent l'EN et pour accroître la satisfaction au travail en obtenant des résultats en conformité avec ceux qu'il attendait et qui lui avaient été enseignés.

6. Références

- Amathieu, J., Chaliès, S. (2014). Formation, satisfaction professionnelle et santé au travail des enseignants (note de synthèse). *Carrefours de l'éducation*, 38, 211-238.
- Aydilek Çiftçi, M., Özgün, Ö., & Erden, S. (2011). Self-efficacy and satisfaction of pre-service early childhood education teachers as a function of perceived needs and experiences. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 539-544.
- Bayracki, M. (2009). In-Service Teacher Training in Japan and Turkey: A Comparative Analysis of Institutions and Practices. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(1), 10-22.
- Berducci, D. (2004). Vygotsky through Wittgenstein: A New Perspective on Vygotsky's developmental continuum. *Theory Psychology*, 14, 329-353.
- Bertone, S., Chaliès, S., & Clot, Y. (2009). Contribution d'une théorie de l'action à la conceptualisation et à l'évaluation des pratiques réflexives dans des dispositifs de formation initiale des enseignants. *Le Travail Humain*, 72, 104-125.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44, 473-490.
- Cash, M. (2009). Normativity is the mother of intention: Wittgenstein, normative practices and neurological representations. *New Ideas in Psychology*, 27, 133-147.
- Chaliès, S., Bruno, F., Méard, J., & Bertone, S. (2010). Training preservice teachers rapidly: the need to articulate the training given by university supervisors and cooperating teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26, 764-774.
- Chauviré, C. (Ed.). (2010). *Wittgenstein en héritage. Philosophie de l'esprit, épistémologie, pragmatisme*. Paris : Kimé.
- Cheung, H., (2008). Teacher Efficacy: A Comparative Study of Hong Kong and Shanghai Primary In-Service Teachers. *The Australian Educational Researcher*, 35(1), 103-123.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.
- Clot, Y. (2010). *Le travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux*. Paris : La Découverte.
- Coffey, H. (2010). "They taught me": the benefits of early community-based field experiences in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 335-342.
- Comité Syndical Européen de l'Education (2009). *Système d'évaluation des risques, inclusion des dangers psychosociaux dans le dialogue social, et stratégies syndicales en matière de santé et de sécurité*. Rapport du séminaire du CSEÉ sur le stress lié au travail des enseignants. Bruxelles : CSEE.

- Cuenca, A., Schmeichel, M., Butler, B., Dinkelman, T., & Nichols, J. (2011). Creating a "third space" in student teaching: Implications for the university supervisor's status as outsider. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1068-1077.
- Davis, A. (2009). Examples as method ? My attempts to understand assessment and fairness in the spirit of the later Wittgenstein. *Journal of Philosophy of Education*, 43, 371-389.
- Demirel, H. (2014). An investigation of the relationship between job and life satisfaction among teachers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 116, 4925-4931.
- Descombes, V. (2004). *Le complément de sujet: enquête sur le fait d'agir de soi-même*. Paris: Gallimard.
- Duffy R., & Lent R. (2009). Test of a social cognitive model of work satisfaction in teachers. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 212-223.
- Francès, R. (1995). Motivation et efficience au travail. Liège : Mardaga
- Gonthier-Maurin B. (2012). *Le métier d'enseignant au cœur d'une ambition émancipatrice*. Rapport d'information pour le Sénat, n°601. Paris.
- Harrison, J., Lawson, T., & Wortley, A. (2005). Facilitating the professional learning of new teachers through critical reflection on practice during mentoring meetings. *European Journal of Teacher Education*, 28(3), 267-292.
- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F., Bergen, T. (2011). Clarifying pre-service perceptions of mentor teachers' developing use of mentoring skills. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1049 – 1058.
- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: a critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233.
- Jones, M. (2002). Qualified to Become Good Teachers: a case study of ten newly qualified teachers during their year of induction. *Professional Development in Education*, 28(3), 509 – 526.
- Lee, M., Lee, M., Liao, S., & Chiang, F. (2009). Relationship Between Mental Health and Job Satisfaction Among Employees in a Medical Department of Laboratory Medicine. *J Formos Med Assoc* . 108 (2). 146-154.
- Larose, F., Lenoir, Y., Grenon, V., & Spallanzani, C. (2000). Les représentations des futurs enseignants québécois du primaire au regard de la formation initiale et des responsabilités des formateurs. *European Journal of Teacher Education*, 23(3), 275-288.
- Locke, E. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M. Dunette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology*. Chicago: RandMcNally.
- MacIntyre, J., Hobson, A., & Mitchell, N. (2009). Continuity, support, togetherness and trust: findings from an evaluation of a university-administered early professional development programme for teachers in England. *Professional Development in Education*, 35(3), 357- 379.
- Majzub, R.M. (2013). Teacher Trainees' Self Evaluation during Teaching Practicum. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 102, 195 – 203.
- Malm, B. (2009). Towards a new professionalism: enhancing personal and professional development in teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 35(1), 77-91.
- Maroy, C. (2008). Perte d'attractivité du métier et malaise enseignant. Le cas de la Belgique. *Recherches et formation*, 57, 23-38.
- Mead, N. (2007). How effectively does the Graduate Teacher Programme contribute to the development of trainee teachers' professional values??. *Journal of Education for Teaching*, 33(3), 309 – 321.
- Meristo, M., Eisenschmidt, E. (2014). Novice teachers' perceptions of school climate and self-efficacy. *International Journal of Educational Research*, 67, 1-10.
- Montgomery, C., & Melchor-Beaupré, R. (2010). Stress and Social Problem Solving: Another Wonderful Symbiosis. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 4(1), 87-111.

- Nelson, K. (2008). Wittgenstein and contemporary theories of word Learning. *New Ideas in Psychology*, 4, 1-13.
- Pop, M., Dixon, P., & Grove, C. (2010). Research Experiences for Teachers (RET): Motivation, Expectations, and Changes to Teaching Practices due to Professional Program Involvement. *Journal of science teacher education*, 21, 127-147.
- Richter, D., Kunter, M., Ludtke, O., Klusmann, U., Anders, Y., & Baumert, J. (2013). How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first years of practice. *Teaching and teacher éducation*, 36, 166-177.
- Roness, D., & Smith, K. (2010). Stability in motivation during teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 36(2), 169 - 185.
- Rots, I., Aelterman, A., Vlerick, P., & Vermeulen, K. (2007). Teacher education, graduates' teaching commitment and entrance into the teaching profession. *Teaching and Teacher Education*, 23, 543-556.
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1029-1038.
- Strasbourg: Parlement européen et conseil de l'union européenne. Recommandation du parlement européen et du conseil. 23 Avril 2008. *Journal Officiel de l'Union Européenne*, n°111 du 6 Mai 2008, p.1-7.
- Tynjälä, P., & Heikkinen, H. L. T. (2011). Beginning teachers' transition from preservice education to working life: theoretical perspectives and best practices. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 11-33.
- Van Horne, Schaufeli & Enzmann, (1999). Teacher burn out and lack of reciprocity. *Journal of applied social Psychology*, 29 (1), 91-108.
- Williams, M. (2002). Tout est-il interprétation ? In C. Chauviré & A. Ogien (Eds.), *La régularité* (pp.207-233). Paris : EHESS.
- Winch, P. (Ed.). (2009). *L'idée d'une science sociale et sa relation à la philosophie*. Paris : Gallimard.
- Wittgenstein, L. (Ed.). (2004). *Recherches philosophiques*. Paris: Gallimard.