

Le mécanisme de basculement, à l'origine du rapport à l'activité?

Christine Thess Raujol

Cet article est issu d'une thèse de doctorat en Sciences de l'éducation. Partant du phénomène social du bien-être ou mal-être au travail des enseignants, la question étudiée a porté sur ce qui motive le lien effectué entre leur expérience scolaire et leur activité. Parmi les résultats, deux découvertes: le rapport des enseignants à leur scolarité est une construction sous-tendue pour certains par un mécanisme. L'ensemble influe sur leur rapport à l'activité les mettant plus ou moins en déséquilibre, parfois même dans des états de mal-être.

L'objet d'observation

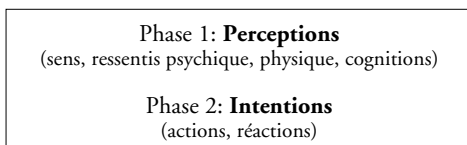
Depuis quelque temps, des recherches sont menées sur le rapport des enseignants à leur activité. Parmi ces travaux, ceux de Berdot, Blanchard-Laville et Bronner (2000) ont retenu notre attention car ils présentent des liens entre l'expérience scolaire d'enseignants et des facilités ou freins à leur exercice professionnel. Ces facilités ou freins dépendraient en particulier de la résonance entre des composants de leur scolarité et du niveau d'implication des apprenants¹, de remises en question récurrentes de leurs pratiques par l'organisation scolaire ou les familles (apprenants). Considérant l'aspect subjectif (selon le vécu de chacun) voire tenu (plus ou moins saillant) dans ce qui peut contribuer à l'adhésion ou non adhésion d'un individu à son travail, notre recherche s'est focalisée sur ce qui est en jeu pour l'enseignant lorsqu'il opère des liens entre son expérience² scolaire et son activité professionnelle – *en jeu* dans le sens stratégique défini par Crozier (1977), où l'enseignant poursuivrait des finalités qui lui sont propres dans ses formes d'implication. Dans cette configuration, nous avons supposé que l'enseignant joue le jeu (Berne, 1964), c'est-à-dire qu'il s'implique dans son activité, voire dans l'organisation, s'il peut reproduire ses «acquisitions scolaires» – acquisitions qui s'inscriraient dans un processus plus large et ceci depuis sa naissance sur les différentes phases de développement du sujet (Piaget, 1966). Partant de cette hypothèse, des entretiens exploratoires sur les thèmes de l'expérience

scolaire et professionnelle réalisés auprès d’une dizaine d’enseignants, nous ont amenée sur quelques pistes d’analyse et un cadre épistémologique.

Pistes d'analyse, axes théoriques

Une première piste aborde le fond des discours et pratiques professionnels de ces enseignants, dans lesquels apparaît un certain déterminisme, c’est à dire que ceux-ci tendent à reproduire un vécu scolaire comme une acquisition immuable et ceci quoiqu’il leur en coûte. Qu’ils aient été «heureux ou malheureux» durant cette expérience, ils le réactualisent, «rejouent» ce vécu dans une certaine continuité presque «pavloviennne», se situant entre répétitions et sentiment de loyauté. Une seconde piste a induit les axes théoriques de notre observation. Dans les témoignages, nous avons remarqué que ceux-ci exprimaient leurs expériences scolaires et professionnelles sous formes de «perceptions» suivies «d’intentions». Ces perceptions mobilisant toute une kyrielle de ressentis (joie, tristesse, peur, colère, tensions, douleurs) et de représentations (valeurs, symboles, jugements) nous ont amenée à faire quelques constats. L’expérience scolaire a laissé des traces encore prégnantes tant sur les plans psychique ou physique que dans les formes de réactions. L’expérience professionnelle semble constituer l’espace de réactivation de ces traces, qui se traduirait par des intentions prenant la forme de pulsions ou de choix, de décisions dans leur façon d’exercer. Dans le processus, les perceptions apparaissaient comme un préalable aux intentions (schéma 1).

Schéma 1: Processus, des perceptions aux intentions



Quelques éléments sur la population étudiée et le dispositif d'observation

Pour explorer ces pistes, nous avons choisi d’observer plusieurs générations d’enseignants exerçant dans l’enseignement agricole car d’une part nous connaissons cet univers pour y avoir réalisé plusieurs observations participantes, à la faveur desquelles nous avons constaté le rapport singulier qu’entretenaient les enseignants avec leur métier, en particulier une identification à leurs savoirs. D’autre part, une cellule d’écoute³ initiée par l’École Nationale de Formation Agronomique [ENFA]⁴ (organisme de formation de ces enseignants) et mise à leur disposition dès 2009, faisait état en particulier de leurs difficultés à répondre aux besoins hétérogènes des apprenants motivés par un écart entre leurs perceptions de l’apprentissage scolaire et de celles des apprenants à propos des mêmes apprentissages. Les positions hier d’apprenant, aujourd’hui d’enseignant confronté à une évolution de leur contexte professionnel, nous parais-

saient opportunes pour étudier ce qui se joue lorsqu'il y a réminiscences scolaires dans l'activité. Tout au long de l'exposé qui va suivre, nous allons utiliser le terme *participant* pour qualifier l'enseignant. Cela signifie qu'il a été volontaire pour témoigner sur ses deux expériences. Pour l'observer nous avons préféré une méthode qualitative passant par une attitude compréhensive et une technique d'observation: l'entretien biographique.

L'entretien biographique

Dans ses composants, l'entretien biographique se situe à la croisée du récit de vie et de l'entretien non-directif. Comme dans le récit de vie, il traite du passé du sujet dans une perspective biographique mais à l'inverse de celui-ci, il n'a pas vocation d'accompagner l'individu dans une finalité de «prise de conscience-réparatrice» comme c'est le cas par exemple dans les ateliers animés par Vincent de Gaulejac (1987) sur des thématiques comme les trajectoires biographiques et sociales. Comme dans l'entretien non-directif, l'entretien biographique dans sa forme laisse toute liberté au participant pour aborder les sujets (ordre, forme et propos). Cette technique offre aussi un large spectre de données à étudier en particulier sur la façon dont elles sont exprimées par le narrateur, sur les contextes dans lesquels il situe son propos, son positionnement à l'intérieur de ce vécu, les relations entre composants, etc. Dans sa mise en œuvre, nous avons demandé à chaque participant de raconter son expérience scolaire depuis le premier jour de sa «rentrée» à sa sortie du système scolaire puis de raconter son entrée dans l'activité enseignement et sa pratique.

Le choix d'une analyse pluri-méthodologies

Pour étudier les contenus, nous avons privilégié une approche pluri-méthodologies mobilisant plusieurs techniques utilisées par différents courants des Sciences humaines, ceci dans le but d'analyser les données sous plusieurs angles: la connaissance de l'objet, sa circonscription (contenus, organisation) et l'impact de ces contenus sur le participant en termes de logiques de pensée et d'action. Ainsi nous avons commencé par une analyse phénoménologique interprétative initiée par Smith (1995), procédant par identification des thèmes, leurs composants, leurs axiomes (le repérage des indices) (Tableau n° 1). Nous avons ensuite croisé deux approches, l'analyse des contenus développée par Bardin (1977) et Bertaux (1997/2005) dans laquelle on repère la présence, la fréquence, l'ordre et les polarités des composants, leur inférence (les variables). Puis nous avons réalisé une analyse structurale des éléments initiée par Levi-Strauss (1957), où l'on s'intéresse aux propriétés des éléments, à leur fonction, aux relations entre composants (voir tableau n°2). Ces analyses ont abouti à des catégorisations. En nous appuyant sur ces données, nous avons procédé à une analyse stratégique (Crozier, 1977), précisant ce qui sous-tend le rapport de l'enseignant à son activité, en particulier ses logiques, ses enjeux dans l'organisation de travail, ici l'établissement scolaire dans lequel il exerce (schéma 2).

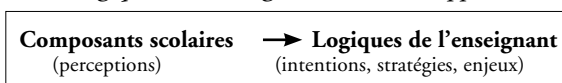
Tableau 1: Thématiques, indicateurs sur expériences scolaire et enseignement

Âge du participant / Thèmes (Unités de contexte)	Manifestations	Éléments d'analyse repérés	Extraits (unités d'enregistrement)	Indicateurs / Pages
--	----------------	-------------------------------	---------------------------------------	------------------------

Tableau 2: Analyse de contenus, analyse structurale

Niveaux	Contenus/ variable	Analyse structurale			
		Éléments	Composants	Relations	Fonctions
	Groupes d'Éléments évoqueries /Variable				

Schéma 2: Logiques de l'enseignant dans son rapport à l'activité



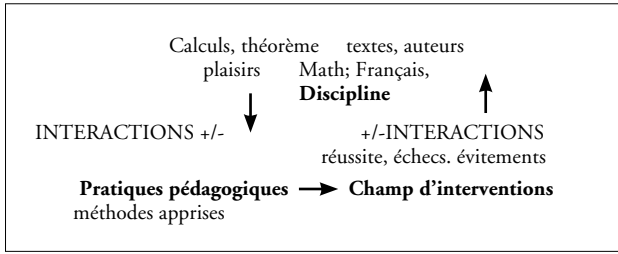
Ce qui fait lien entre activité de l'enseignant et son expérience scolaire

Comme dans la présentation de nos travaux desquels est extrait cet article (Raujol, 2014), nous commençons cette partie par la thématique «Perceptions de l'activité enseignement». Cette organisation nous a permis de partir d'un état des lieux sur ce qui constitue les composants de l'activité d'enseignement, le cas échéant de voir s'il y avait quelques références à la scolarité. Puis nous poursuivons par la description des «Perceptions de l'expérience scolaire». Chaque partie est illustrée par des cas résumés relatant des témoignages de participants et auxquels nous avons attribué des noms fictifs.

Perceptions de l'activité enseignement, entre fusion et clivages

L'analyse des perceptions de l'activité *enseignement* présente divers éléments que nous avons catégorisés à partir des propriétés que les participants leur ont attribuées. Ils ont été regroupés en trois ensembles. Le premier ensemble réunit trois éléments: la «Discipline» enseignée, le «Métier» d'enseignant, ses «Valeurs». Quand les participants évoquent la Discipline, ils se réfèrent directement à leur propre expérience scolaire. Par exemples, un participant qui enseigne les Lettres s'est référé à des textes, des auteurs qu'il a étudiés durant sa scolarité; un autre qui enseigne les Mathématiques se réfère à des opérations, des notions comme des équations, théorèmes ou encore à des activités connexes: méthodes de calcul. Parmi les principales fonctions attribuées à la Discipline, sont évoqués un désir de reproduire un sentiment de plaisir ou des réussites ou d'affirmer des valeurs idéelles (schéma 5a).

Schéma 5a: Perceptions de l'activité à partir de la discipline enseignée

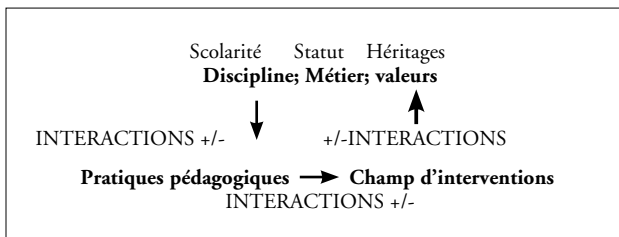


Quand des participants évoquent le métier d'enseignant, il est question de statut social, d'emploi. Les principales fonctions attribuées au Métier sont d'avoir une place dans la société, d'avoir la sécurité d'emploi. Parmi les valeurs évoquées, il y a l'effort dans l'étude, la rigueur, le respect d'autrui. La fonction principale attribuée aux valeurs est de servir d'étayage (ancrage) à leur exercice professionnel. Ces trois éléments apparaissent comme le noyau central de la perception de l'activité, c'est-à-dire le socle sur lequel les participants s'appuient pour l'exercer.

Le deuxième ensemble rassemble les «pratiques pédagogiques» (démarche, méthode) et les formes d'«encadrement». Dans les fonctions, nous avons relevé une volonté des participants de reproduire les méthodes apprises durant leur période scolaire, mais aussi d'appliquer les consignes indiquées dans les référentiels de formation, de transmettre des valeurs, ou encore d'éviter ce qui n'a pas marché pour certains durant leur propre scolarité. Nous avons observé que c'est dans la pratique que se manifestent les conduites des participants, en termes de liens qu'ils opèrent entre leur scolarité et leur activité, ou leurs difficultés à pouvoir opérer ces liens (schéma 5b).

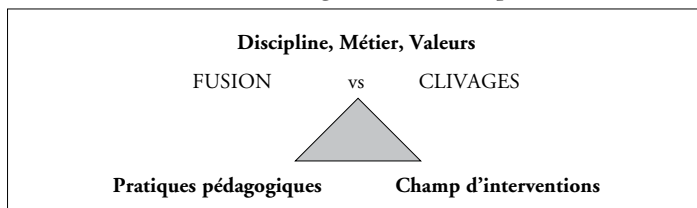
Dans le dernier ensemble, nous avons regroupé les éléments «organisation de travail» et ses «acteurs» auxquels les participants ont fait référence, soit les apprenants, les collègues, les parents des apprenants. De par leur position, nous les avons rassemblés dans les termes «Champ d'interventions» de l'enseignant. Entre les trois ensembles, les participants témoignent de convergences et de divergences de perceptions à propos des disciplines, des pratiques ou encore des besoins et des niveaux des apprenants (schéma 5b).

Schéma 5b: Organisation des perceptions de l'activité



Ces convergences et divergences peuvent prendre des formes fusionnelles ou clivées. La forme fusionnelle se caractérise par l'absence de distinction que fait le participant entre ses perceptions et celles du contexte dans lequel il exerce (schéma 5c).

Schéma 5c: Fusion ou clivages avec le Champ d'interventions



Pour illustrer la forme fusionnelle de la perception de l'activité, nous proposons ci-dessous le cas de Jean enseignant de Mathématiques. Nous donnerons plus bas des exemples de formes clivées dans le rapport à l'activité.

Perceptions fusionnelle par le modèle, le cas de Jean

Dans le cas de Jean, nous allons voir comment il s'approprie sa formation scolaire dans une dynamique fusionnelle.

Jean a effectué sa scolarité en cycle maternelle où sa mère était institutrice. En cycle primaire, il a eu son père comme instituteur. Ses parents résidaient dans un logement de fonction au-dessus de l'école. Jean évoque l'expérience d'apprentissage avec son père comme étant «gravée dans sa tête». Il le considère comme un modèle dans son rapport aux «objets d'apprentissage» et dans ses méthodes basées sur des activités expérimentales réalisées en salle et en plein air. Il décrit la classe remplie d'affiches sur les connaissances à acquérir, des cahiers couverts de leur protège-cahier de couleurs différentes par matière. Tout était bien ordonné, cadré nous dit Jean. Il poursuivra ses études jusqu'au cycle supérieur obtenant une Licence en Mathématiques. Dans son activité enseignement, il dit bien se sentir en particulier dans l'acte de transmission car il reproduit les pratiques de son père, comme de favoriser des situations d'expérimentation. À la fin de l'entretien, Jean dit que dans l'établissement où il enseigne, il se sent «comme chez lui».

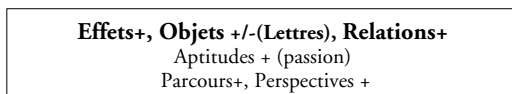
Par-delà ce qui constitue les composants de son expérience scolaire dont nous présenterons plus bas les caractéristiques pour l'ensemble des participants, nous avons remarqué que le parcours d'apprentissage de Jean paraît linéaire, il n'évoque pas d'obstacle. Dans son activité Jean a pour finalité de pérenniser cette expérience disant clairement qu'il est dans la reproduction du modèle paternel pour le lequel il entretient un sentiment de gratitude. Sentiment qui influe sur son rapport aux apprentissages et à l'institution scolaire dans lequel il dit se sentir comme chez lui. Entre lui et l'organisation de travail, il n'y a pas de différence. C'est la fusion.

Perceptions de l'expérience scolaire, un édifice singulier

Comme pour l'analyse de l'activité, nous avons catégorisé les perceptions de l'expérience scolaire à partir des propriétés que leur ont attribuées les participants. Cette catégorisation comporte sept catégories d'éléments pour lesquelles nous avons attribué des numéros. Dans le groupe 1 qualifié «Objet scolaire», nous avons rassemblé les Disciplines et activités connexes enseignées par leurs professeurs⁵ (ex. Math, Français, Histoire; lecture, écriture, calcul) et ses méthodes (gratification, sanction). Dans le groupe 2 qualifié «Relation», nous avons réuni tout ce qui fait référence aux types de liens avec l'encadrement (parents), scolaire (professeurs). Dans le groupe 3 qualifié «Aptitude», nous avons rassemblé toutes références à des capacités, et qui sont appréhendées par les participants comme innées ou acquises. Dans le groupe 4 qualifié «Système», nous avons rassemblé les établissements scolaires (cycles primaire, le collège, le lycée, l'université) fréquentés, leur organisation. Dans le groupe 5 qualifié «Parcours», nous avons réuni toutes références à l'itinéraire scolaire des participants, qu'il soit linéaire ou comportant des obstacles.

Dans le groupe 6 qualifié «Perspective», nous avons réuni les évocations de leurs projets scolaire et professionnel envisagés durant leur cursus. Enfin, dans le groupe 7 qualifié «Effet», nous avons rassemblé les conséquences que les participants ont exprimé pendant ou à l'issue de leur cursus, sur leur rapport à l'apprentissage, à leur encadrement, à leurs aptitudes, à soi. Dans chaque groupe nous avons remarqué qu'il n'apparaissait pas de nombre déterminé de composants, ni d'ordre d'évocation qui pourraient être standardisés à l'ensemble des participants. Mais pour tous, nous avons relevé qu'à l'évocation de leur expérience scolaire, ils effectuaient des relations sous formes d'association, de complémentarité entre éléments. Par exemple, un participant a décrit sa formation scolaire très satisfaisante (7) car il a une passion pour l'Économie (1) grâce à une rencontre avec un de ses professeurs (2). Il précise qu'à la faveur de cette rencontre, il a développé ses capacités (3) dans la pratique de cette discipline. Cela a influé sur l'évolution de son cursus (4) et de son avenir (5) scolaires, puis professionnelle (schéma 6).

Schéma 6: Système de perceptions de la scolarité



Tous ces éléments reliés par leur interdépendance (association d'éléments ou complémentarité), nous ont amenée à supposer l'existence d'un système de perceptions cognitive, conative, sensitive aboutissant à une forme d'édifice sur lequel les participants s'appuieraient qui comme ancrage (réfèrent), qui pour penser, qui pour agir.

Nous avons évoqué plus haut que le parcours scolaire pouvait être linéaire ou constitué d'obstacles. Pour Jean, rien apparemment n'est venu interrompre le déroulement de sa scolarité. Mais pour d'autres participants, ce parcours a ressemblé à un concours d'obstacles, prenant la forme d'incidences plus ou moins importantes. Pour ces participants, ces incidences faisaient partie des «passages obligés» de l'expérience scolaire. Pour d'autres, elles étaient reçues comme un traumatisme suivi de ses effets (post-traumatiques), tels qu'il est décrit en Psychologie⁶, à l'instar de Pierre, enseignant d'Agronomie qui fit un zona à la suite d'un conflit durable à propos de son orientation entre ses parents et un professeur de Français.

De l'incidence au mécanisme de basculement.

Parmi ce qui peut constituer ces incidences survenues durant la période scolaire, certains participants ont évoqué des situations d'acculturation telles que l'a décrit Cuche (1996), où le sujet se voit dessaisi de sa culture d'origine pour en adopter une autre (celle de l'école). Ceci, dit-il, a eu plusieurs conséquences comme de transformer ce qui fonde son ancrage (héritage familial par exemple), voire d'opérer des ruptures comme un déracinement; ou à l'issue de cette expérience, de produire des dissonances mettant le sujet dans un tiraillement au point qu'il ressent un sentiment de trahison à l'égard de ses pères, de ses paires (voir De Gaulejac, 1989). Prenons le cas de Jack enseignant d'Économie, qui a effectué ses études primaire et secondaire en Afrique.

Jack décrit son premier contact avec l'univers scolaire par la visite d'un missionnaire dans son village, qui demande à ses parents de l'envoyer à l'école. Le père de Jack ne parle pas le français et ne comprend pas pourquoi son fils doit aller à l'école. Jack raconte les méthodes disciplinaires des instituteurs, comme la bouse de vache accrochée à son dos quand il parlait avec sa langue natale. Tout au long de son parcours scolaire, Jack décrit sa solitude, expliquant sa difficulté à comprendre les règles du jeu de cet univers. Il a le projet de devenir médecin pour soigner son père qui est malade. Idée qu'il devra abandonner car on lui dit qu'il n'appartient pas à la catégorie pouvant bénéficier de cette orientation. Il prend la filière Sciences économiques par défaut jusqu'à l'obtention de son Doctorat. Après ces études, il pense exercer le métier d'expert financier mais ne trouvant pas de poste, il se lancera dans le métier d'enseignant. Dans cette activité, il a comme objectif de transmettre les bases acquises durant sa scolarité et comme préoccupation d'encadrer les apprenants de façon responsable et soucieuse de leur avenir.

Dans ce parcours on distingue plusieurs situations: l'action du missionnaire voulant extraire Jack de son milieu d'origine, caractérisée par une méthode coercitive; l'attachement de Jack à son père, à sa langue; ses difficultés à se repérer dans des règles du jeu illustrées par les méthodes de sélection sur le choix de filières; sa volonté de s'adapter qui sera par certains aspects couronnée de

réussite (obtention de diplômes). C'est dans ce qui le mobilise dans l'exercice de son activité que ses intentions apparaissent: d'un côté il veut transmettre les connaissances acquises dans sa scolarité, de l'autre, il a ce désir d'être attentif aux besoins des apprenants, d'une attention dont il n'a pas lui-même bénéficié.

Selon l'importance de l'incidence (sa récurrence), nous avons repéré dans plusieurs témoignages qu'elle pouvait aboutir à des transformations qui dans le mode d'apprentissage, qui dans le rapport à soi. Mezirow décrit cette transformation comme un *Process Transformative learning* (1991) qui pourrait avoir comme effet de produire une remise en question des cadres de référence. Quelle que soit l'origine de ces transformations, nous avons observé que, survenues pendant la scolarité, cela pouvait aboutir à un basculement.

Le mécanisme de basculement

La notion de basculement nous est venue quand, dans le processus engageant la confrontation de participants à une série d'incidences durant leur période scolaire, il s'effectue comme un déclenchement, puis un enclenchement occasionnant de nouvelles perceptions. Dans l'articulation de ce processus, nous avons repéré trois phases: un *avant*, un *pendant* et un *après*. L'*avant* correspond aux dispositions du participant qui peuvent être des aptitudes ou un intérêt pour des objets ou des attitudes à l'égard de l'action d'apprendre et des formes d'apprentissage constituant son système de référence avant la confrontation à cette (ou ces) incidence(s). Le *pendant* correspond à la confrontation avec cet extérieur «de soi» sous formes d'interventions durant la période scolaire (schéma 7). D'après les témoignages, l'intervention correspondrait soit à une ou des *rencontre(s)* avec un (des) professeurs (sa façon d'être, sa discipline, ses méthodes) ou à une ou des *situations* d'apprentissage, d'encadrement, ou encore à des événements survenus dans l'environnement familial ou au sein de l'école durant la période scolaire, voire à leur récurrence.

Schéma 7: Exemples de repérage d'interventions produisant un basculement

Ex. 1 Cycle P---I= B;	Ex. 2 Cycle C-----I = B;	Ex. 3 Cycle L---I= B;	Ex. 4 Cycle Sup.I = B
Entrée	Intervention:	Intervention:	Intervention: le cadre organisationnel
	en scolarité	Parent	Professeur (méthode) Professeur, Parents

La lettre P correspond au cycle primaire, la lettre C au collège, la lettre L au lycée, la lettre S au cycle supérieur que cela soit l'université, les classes Prépa ou autres établissement qui préparent à des études supérieures. La lettre X correspond à une phase de rupture ou de changement dans la linéarité du cursus manifestée par des rencontres, interventions, situations, événements.

Parmi ces interventions, nous avons repéré les formes d'encadrement des parents ou de professeurs, manifestées par de l'intérêt ou une opposition sur des questions d'apprentissage, d'orientation, de méthodes ou des conflits entre les familles et un professeur à propos de l'orientation de l'apprenant ou de méthodes d'enseignement; ou encore des problèmes familiaux: chômage, divorce, décès d'un

membre de la famille. L'*après* correspond aux conséquences de ces incidences sur les participants, allant de transformation des perceptions de composants scolaires à des transformations d'état psychique, physique (schéma 8).

Schéma n° 8 – Mécanisme de basculement, processus

Avant: perceptions, dispositions: aptitudes, intérêt pour des objets;

Pendant: interventions: rencontre /situation/ événement;

Après: perceptions ou dispositions transformées = motivation, engagement, implication; démotivation; blocages, inhibition, isolement, passivité, incertitude, etc.

Pour illustrer comment peut s'enclencher le mécanisme de basculement, puis le type d'effets sur les perceptions de leur expérience scolaire voire de leur activité professionnelle, nous proposons d'exposer deux cas résumés: celui de Sophie enseignante en Lettres qui a fait une rencontre déterminante et celui de Cécile, enseignante en Biologie qui a subi un événement aboutissant à une rupture.

La rencontre, le cas de Sophie enseignante en Lettres

Sophie commence son récit en disant que c'est le «black-out» total sur les deux tiers de sa période scolaire. Puis elle passe directement au souvenir de son professeur de Français en classe de 1^{ère}. Le contact s'est établi dès qu'il a franchi le seuil de la classe, c'était un prêtre vêtu d'un blouson de cuir noir. Elle décrit la passion de celui-ci pour des œuvres et pour un mouvement littéraire «l'existentialisme», pour les voyages aussi qu'il présente dans des projections de films. Cette rencontre, dit Sophie, fut déterminante dans son rapport à cette discipline, plus tard dans sa façon d'exercer son métier car cela contraste avec l'encadrement de sa mère qu'elle définit comme rigide et normative. Sa mère s'opposera à son projet de devenir metteur en scène. Dans ce contraste, Sophie va choisir son professeur qui va constituer son modèle dans sa façon d'être (attitude d'engagement) et dans son rapport à cette discipline (passion). Dans son activité, elle va se faire un devoir de reproduire ce rapport à la discipline et cette attitude d'engagement qu'elle dit mettre en scène à chaque séance. Mais depuis quelque temps, elle rencontre des difficultés pour dispenser sa discipline (désintérêt des apprenants) et souffre de ne pouvoir poursuivre cette reproduction.

Dans le récit de Sophie, on distingue les trois phases identifiées sur le basculement: un *avant* qualifié par les termes «black-out». Le black out signifie entre autre l'oubli. Sophie dit n'avoir aucun souvenir significatif de cette période recouvrant presque les trois cycles (maternelle, primaire, jusqu'à la classe de seconde). Le *pendant* correspond à la rencontre avec ce professeur de Lettres, son attitude passionnée et son intérêt pour un mouvement littéraire, pour les voyages. C'est un choc pour Sophie autant par ce que ce professeur manifeste, que par la différence avec ce qu'elle a connu auparavant résumé par le terme black-out et l'encadrement de sa mère définie rigide, normative. L'*après* correspond au choix que Sophie fait en s'appropriant les attitudes (passion, engagement) de

son professeur. C'est le basculement. Il paraît d'un côté positif car il a apporté à Sophie une dynamique dans son rapport et conduites à l'égard des objets scolaires, constitués d'intérêt libidinal, d'engagement idéal. Cependant ceux-ci viennent s'opposer aux discours et conduites de son milieu familial. C'est le deuxième effet du basculement soit une attitude de rébellion fondée sur cette dualité (valeurs, attitude du professeur vs valeurs, attitude de sa mère).

L'événement, le cas de Cécile, enseignante en Biologie

Cécile débute son récit en disant avoir préféré les activités artistiques pratiquées en maternelle et la densité de travail en Prépa. Entre la maternelle et le début du collège, elle dit avoir des facilités dans les disciplines scientifiques qu'elle qualifie de ludiques. Elle associe ses résultats scolaires au charisme de ses professeurs. Elle décrit ses difficultés dans l'apprentissage des langues qu'elles attribuent à son peu d'aisance à l'oral. Son projet était de devenir architecte comme son frère ou musicienne comme sa tante ou ingénieur comme son père. Ses parents vont l'orienter vers des études scientifiques. Sur la première année de collège, Cécile évoque plusieurs «décès» dans sa famille, dont son frère (architecte). Elle poursuit ses études au Lycée où elle obtiendra son Baccalauréat scientifique avec mention, sans trop travailler dit-elle. Sur cette période elle se décrit dilettante. Elle ira en Prépa pour suivre son copain mais elle ne finira pas. Elle ira ensuite à l'université en Biologie, mais s'y ennue car elle trouve que ce n'est pas assez pointu. Comme elle ne sait pas quoi faire, elle va continuer jusqu'à l'obtention d'un Doctorat. Elle associe la thèse à de la souffrance au travail, à un calvaire, d'autant que son directeur de thèse va décéder et que les travaux qu'elle effectue ne l'intéressent pas. Elle veut arrêter mais sa famille la pousse car elle est boursière. Dans sa recherche de travail, elle passera des tests qui diagnostiquent un profil artistique. Elle finit par entrer dans l'enseignement qui lui donne du temps pour élever son enfant, dit-elle. Dans son rapport à cette activité, elle utilise les acquis de sa Prépa mais elle n'aime pas les situations de transmission dans lesquelles elle ne se sent pas à l'aise.

Le repérage du basculement dans les perceptions de Cécile correspond à un changement dans sa sémantique quand elle parle de son rapport à l'apprentissage. Jusqu'au collège, il est question de ses facilités et de ses projets professionnels. C'est l'*avant* de son basculement. Le *pendant*, ce sont les événements, les décès dans la famille, dont le frère. L'*après* correspond à l'effet de ces événements, sur la suite de son cursus, où elle se décrit dilettante, ne sachant plus vers quoi s'orienter et où elle va suivre le mouvement (la Prépa du copain), les choix de ses parents. Le cursus sera subi jusqu'à l'obtention du Doctorat.

Du mécanisme de basculement aux stratégies et enjeux de l'enseignant.

Le basculement issu d'une série d'incidences durant la scolarité apparaît comme composant de l'édifice de perceptions de l'expérience scolaire. Comme les autres composants de cette expérience, il vient se manifester dans le rapport à l'activité sous formes de stratégies et d'enjeux. Ainsi pour Jack, la stratégie est de transmettre ses deux cultures: l'une héritée de son père, l'autre acquise dans l'institution scolaire. L'enjeu, c'est de maintenir ce lien pour ne pas revivre une rupture (comme celle tentée par le missionnaire d'avec ses origines). Pour Sophie, c'est de reproduire le modèle de son professeur; l'enjeu c'est d'y rester fidèle car il la renvoie au plaisir contrastant avec les valeurs de sa mère qu'elle associe au déplaisir. Pour Cécile, c'est de transmettre ses connaissances acquises en classe de Prépa; l'enjeu c'est de s'y accrocher à cette activité car elle correspond à une sécurité d'emploi mais aussi à un socle stable auquel elle peut se référer contrastant avec son «errance scolaire».

Conclusion

Nous avons supposé que l'enseignant s'implique dans son métier quand il peut reproduire son expérience scolaire. Nos observations ont montré qu'il existe bien un lien entre cette expérience et sa façon d'exercer son métier. Ce sont les formes fusionnelles de la perception de l'activité qui indiquent cette volonté de l'enseignant à ne pas se détacher de composants de sa scolarité car ceux-ci le renvoient à des réussites, des attachements, mais aussi à une mobilisation de composants de sa structure psychique et physique. L'analyse de son expérience scolaire présente cette adhérence entre la formation de cette structure et des composants de sa scolarité constituée d'association et de complémentarité d'éléments aboutissant à une forme d'édifice en équilibre. Il semble que sortir de l'état fusionnel dans son activité, c'est se priver de plaisirs, mais aussi se défaire d'une partie de soi, voire perdre l'équilibre de cet édifice.

Les formes clivées de son activité mettent en évidence la résistance de l'enseignant à un environnement (apprenant, organisation de travail, collègues) avec lequel il ne partage pas les perceptions des objets scolaires, voire des valeurs ou façons de faire. Ces formes constituent un indicateur de rapport pas très heureux à l'activité, voire de mal-être au travail. L'enseignant peut se percevoir divisé quand dans son activité, on remet en question son expérience scolaire. Là aussi il peut perdre cet équilibre. Parmi ce qui intervient sur la formation des perceptions de l'expérience scolaire, nous avons découvert un processus, le mécanisme de basculement. Il se déclenche à la faveur d'une série d'incidences dans des rencontres, des situations, des événements qui ont fait basculer des enseignants sur les plans cognitif, conatif et sensitif. Selon le type d'incidences, cela a eu des effets positifs

ou négatif (estime de soi, aptitudes, développement *vs* doute, errance, maladies).

Quelques mots sur la méthode. Le choix d'une approche qualitative passant par la technique de l'entretien biographique à une analyse pluri-méthodologies a permis de circonscrire les composants des deux expériences scolaire et professionnelle et de découvrir le mécanisme de basculement, le cas échéant de repérer le type de liens entre ces deux expériences et ce qui peut produire du bien-être ou mal-être dans le travail. Repérer un basculement dans la formation de la perception de l'expérience scolaire constitue une avancée dans la connaissance de ce qui participe au rapport à la scolarité. Toutefois cette découverte devra être approfondie avant de considérer le mécanisme de basculement comme un élément déterminant sur les perceptions scolaires. Des incidences survenues dans le parcours scolaire ou un changement de sémantique, d'état psychique ou des attitudes affirmées ou effacées, pourraient constituer des pistes à explorer dans ce qui peut contribuer ou être un effet du basculement.

Notes

- 1 La notion d'*apprenant* a été inventée par les Sciences de l'éducation. Il remplace le terme *élève* et signifie que le sujet est dans une position qui se veut active par rapport à ses apprentissages.
- 2 Le terme *expérience* fait référence au vécu du participant, à la façon de l'exprimer et à ses acquisitions au sens large. Il ne s'agit pas de son niveau ou de types d'acquisitions qui sont attendus dans la scolarité, même si le participant peut les évoquer.
- 3 Site I.D.E.D.A.C.T. (Identification des Difficultés des Enseignants dans l'exercice de leurs fonctions en vue de concevoir des Dispositifs d'Amélioration des Conditions de Travail).
- 4 ENFA (École Nationale de formation agronomique) située à Toulouse Auzeville.
- 5 Nous avons utilisé deux termes pour qualifier l'encadrement scolaire. Nous utilisons le terme *enseignant* quand il s'agit du participant; le terme *professeur* quand il s'agit de leur enseignant.
- 6 «Le traumatisme est défini comme un choc violent susceptible de déclencher des troubles somatique et psychique pouvant aller jusqu'à de la négation du ressenti, de la fatigue, de la régression, voire auto-agression». Définition issue du *Dictionnaire de la Psychologie*, Éditions Larousse, Paris.

Bibliographie

- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris: PUF.
- Berdot, P., Blanchard-Laville, C. & Bronner, A. (2000). Savoirs mathématiques et rapport au savoir des professeurs de Mathématiques. Traumatismes en chaîne et résonances identitaires. Dans N. Mosconi, J. Beillerot & Cl. Blanchard-Laville (Éd.), *Formes et formation du rapport au savoir* (pp. 119-150). Paris: L'Harmattan.
- Berne, Eric. (1964, 1967, 1975). *Des jeux et des hommes*. Paris: Éditions Stock
- Bertaux, D. (1997/2005). *Le récit de vie*. Paris: Armand Colin, collection 128.
- Crozier, M. (1977). *L'acteur et le système*. Paris: Seuil.
- Cuche, D. (1996). *La notion de culture dans les Sciences sociales*. Paris: La Découverte.
- De Gaulejac, V. (1987). *La névrose de classe. Trajectoire sociale et conflits d'identité*. Paris: Hommes Et Groupes.
- Levi-Strauss, C. (1958). *Anthropologie structurale*. Paris: Plon.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey- Bass.

- Piaget, J. (1966). *La psychologie de l'enfant*. Paris: PUF, Que sais-je?
- Raujol, C. (2014). *Place des apprentissages scolaires dans l'activité professionnelle. Analyse des perceptions d'enseignants de l'Enseignement agricole* (Thèse de doctorat non publiée). Université de Paris Ouest Nanterre La Défense. Consultée le 19 décembre 2016 dans <https://bdr.u-paris10.fr/theses/internet/2014PA100187/2014PA100187.pdf>
- Smith, J. (1995). Semi-structured interviewing and qualitative analysis. In J. Smith, R. Harré, & L. Van Langenhove (Ed.). *Rethinking methods in psychology* (pp. 9-26). London: Sage.

Mots-clés: Expérience scolaire, activité professionnelle, basculement

Der Failover-Mechanismus für die Tätigkeitsbeschreibung von Lehrpersonen

Zusammenfassung

Dieser Artikel stammt aus einer Dissertation der Erziehungswissenschaft. Ausgehend vom sozialen Phänomen des Wohls und des Unwohls bei der Arbeit von Lehrpersonen, fokussiert die vorliegende Studie die Frage, was zur Verknüpfung ihrer Schulerfahrung und ihrer Tätigkeit motiviert. Zwei ausgewählte Ergebnisse werden dargestellt: Der Verhältnis der Lehrpersonen zu ihrer Schulzeit folgt einem bestimmten Mechanismus. Das Zusammenspiel beeinflusst ihre Beschreibung derart, dass sie in einen Zustand des Ungleichgewichts kommen können, welcher als Unwohlsein wahrgenommen werden kann.

Schlagnworte: Schulerfahrung, berufliche Tätigkeit, Failover

All'origine del rapporto dell'attività professionale: un meccanismo di oscillazione

Riassunto

Questo articolo è un estratto di una tesi dottorale in Scienze dell'educazione. Partendo dal fenomeno sociale del benessere o malessere al lavoro degli insegnanti, la domanda studiata ha considerato cosa caratterizza il legame tra la loro esperienza scolastica e la loro attività professionale. Tra i risultati, due scoperte: per alcuni, il rapporto degli insegnanti alla loro scolarità è una costruzione sottesa a un meccanismo. L'insieme influisce sul loro rapporto all'attività che li porta più o meno in disquilibrio, talvolta fino a stati di malessere.

Parole chiave: Esperienza di scuola, attività professionale, oscillazione

The mechanism of shift, at the origin of the report in the activity?

Abstract

This article arises from research works in Sciences of the education. Runner of the social phenomenon well-being or ill-being in the work of the teachers, the studied question concerns what motivates the link made between their school experience and their activity. Among the results, two discoveries: the report of the teachers in their schooling is a construction under tightened for some by a mechanism. The set influences their report in the activity putting them more or less in imbalance, sometimes in states of ill-being.

Keywords: School experience, professional activity, shift

