



HAL
open science

La persévérance des professeurs des écoles : étude des effets d'un dispositif d'espace de dons encouragés

Peggy Neville

► **To cite this version:**

Peggy Neville. La persévérance des professeurs des écoles : étude des effets d'un dispositif d'espace de dons encouragés. *Recherches en éducation*, 2023, 53, 10.4000/ree.12064 . hal-04336925

HAL Id: hal-04336925

<https://hal.univ-reunion.fr/hal-04336925>

Submitted on 12 Dec 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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

La persévérance des professeurs des écoles : étude des effets d'un dispositif d'espace de dons encouragés

School teachers' persistence: a study of the effects of an incentivized giving space device

Peggy Neville



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/12064>

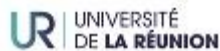
DOI : 10.4000/ree.12064

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Nantes Université

Ce document vous est offert par Bibliothèques de l'Université de La Réunion



Référence électronique

Peggy Neville, « La persévérance des professeurs des écoles : étude des effets d'un dispositif d'espace de dons encouragés », *Recherches en éducation* [En ligne], 53 | 2023, mis en ligne le 01 novembre 2023, consulté le 12 décembre 2023. URL : <http://journals.openedition.org/ree/12064> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.12064>



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-ND 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

L'éducation et la formation à l'épreuve des transitions (CIDEF 2022)

Coordonné par Céline Jacob & Chloé Pannier

CÉLINE JACOB & CHLOÉ PANNIER – *Édito* – 2

ERWAN LEHOUX – *Les discours et les présupposés des nouveaux acteurs de l'orientation. La définition de l'orientation et des finalités de l'école en question* – 8

ALINE GRASPERGE – *Pratiques et logiques de parents face à l'impératif d'investissement scolaire : l'exemple d'une association d'éducation populaire parisienne* – 24

VICTORIA DAVID – *Les enseignants en seconde carrière : un vivier de recrutement aux motivations spécifiques ?* – 37

PEGGY NEVILLE – *La persévérance des professeurs des écoles : étude des effets d'un dispositif d'espace de dons encouragés* – 55

STÉPHANIE QUIRINO-CHAVES – *Conception de documents composites, supports de travail des élèves, par des professeurs : obstacles et contraintes d'une pratique enseignante* – 73

ELISABETH GRUWÉ – *Dispositif d'accompagnement hybride dans un cours de physique de première année à l'université en Belgique* – 87

CÉCILE LACÔTE-COQUEREAU – *Dispositif d'accompagnement en réalité virtuelle pour adultes autistes dyscommunicants* – 109

LÉA CHIMÈNE – *Les effets « établissements » dans l'éducation au développement durable : une analyse secondaire de l'enquête PISA 2018* – 129

La persévérance des professeurs des écoles : étude des effets d'un dispositif d'espace de dons encouragés

Peggy Neville

Docteure en sciences de l'éducation et de la formation, médiatrice scientifique, Institut français d'éducation (IFé), École normale supérieure de Lyon ; chercheuse associée, « Ingénierie de la santé, du sport et de l'environnement » (IRISSE), Université de la Réunion

Résumé

Cet article porte sur un dispositif d'accompagnement de la persévérance des professeurs des écoles : les espaces de dons encouragés (EDE). Ce dispositif cherche à encourager l'émergence et la réalisation durables des actions de persévérance des professionnels. Dans cette recherche, a été formulée l'hypothèse selon laquelle la persévérance des enseignants et des élèves en classe émerge au sein d'une situation auto-organisée, à la fois normative et relationnelle. Cet article présente les transformations issues de ce dispositif en s'inscrivant dans un programme de recherche mené en anthropologie culturaliste hybridé avec une conception anti-utilitaire de l'activité développée à partir du paradigme du don. Les résultats montrent une transformation des actions de persévérance des enseignants envers leurs élèves décrocheurs en situation ordinaire de travail et le développement réflexif des professeurs des écoles par l'émergence d'alternatives fécondes d'actions de persévérance induite par leur connaissance du point de vue des élèves.

Mots-clés : analyse de l'activité, aide aux élèves et aux étudiants

Abstract

School teachers' persistence: a study of the effects of an incentivized giving space device — This article focuses on a perseverance support system for school teachers called Encouraged Giving Spaces (EGS). The EGS aim to transform, improve, and better understand the perseverance actions of professionals. In this research, we hypothesized that teacher and student persistence in the classroom emerges from a situated, normative, and relational understanding that is continually self-organizing in action. This article presents the transformations resulting from this device by being part of a research program conducted in culturalist anthropology hybridized with an anti-utilitarian conception of activity developed from the gift paradigm. The results show a transformation of teachers' perseverance actions towards their dropout students in an ordinary work situation and the reflexive development of school teachers through the emergence of fruitful alternative perseverance actions induced by the students' point of view.

Keywords: analysis of professional practice, help for pupils and students

En France, les professeurs des écoles sont soumis depuis une quarantaine d'années à des évolutions du système éducatif qui affectent leur métier et qui peuvent susciter des malaises professionnels. La Nouvelle gestion publique (NGP) de l'école française cherche à rationaliser le travail des agents dans un but de maîtrise des dépenses publiques et d'amélioration de l'efficacité du système scolaire (Broccolichi & Garcia, 2021 ; Danner et al., 2019). En permettant de nouveaux usages de la quantification (évaluations nationales, interdiction du redoublement), cette nouvelle gestion publique tend à rendre les acteurs responsables de l'efficacité et de l'amélioration de leurs actions d'enseignement. La NGP bouleverse ainsi « le tri des élèves » (Broccolichi & Garcia, 2021, p. 56) opérés par les professeurs des écoles. L'interdiction du redoublement à l'école a pour conséquence notamment de confronter les enseignants à la gestion des élèves en « décrochage cognitif » (Cayouette-Remblière, 2016), dont on sait que le comportement en classe dégrade parfois l'ordre scolaire. En effet, même si plusieurs recherches ont montré l'inefficacité pédagogique du redoublement (Mons, 2014) ce dernier apparaît comme un moyen pour les enseignants de gérer l'hétérogénéité et le tri des élèves permettant ainsi « une fonction de régulation de l'ordre scolaire au sein de la classe » (Draelants, 2008, p. 173). Cela repose sur « l'idée que l'élève redoublant est moins en difficulté parmi les élèves plus jeunes qui découvrent le programme. Ainsi, le redoublement réduit le différentiel de résultats et contribue à homogénéiser la composition des classes » (Mons, 2014, p. 52). Parallèlement, les nombreuses prescriptions ministérielles concernant la prise en compte des élèves à besoins éducatifs particuliers (EBEP) impactent également la pratique du métier (Katz et al., 2021). D'une politique d'inclusion de quelques-uns à une politique d'individualisation des parcours, tout en visant l'acquisition d'un socle de compétences pour tous, la transformation de l'enseignement et celle du statut nouveau accordé à son public font de ce dernier un métier centré prioritairement sur la relation aux élèves (Barrère, 2017). Ainsi, des tensions liées aux difficultés à gérer l'hétérogénéité des publics s'accroissent et introduisent des choix dans l'aide à apporter aux élèves (Hache, 2020). Les enseignants doivent prendre en compte les besoins et réusites de chacun à partir de dispositifs d'aide tels que le Programme personnalisé de réussite éducative (PPRE) ou le Plan d'accompagnement personnalisé (PAP) lorsque les difficultés résultent d'un trouble.

Les prescriptions centrées sur les « élèves à risque de décrochage scolaire » notamment font émerger des organisations et des collaborations nouvelles au sein du travail ordinaire des enseignants (Moussay & Flavier, 2016). Cette opérationnalisation n'est pas sans conséquences pour les professionnels, qui « expriment parfois le sentiment de ne plus pouvoir agir dans et sur la situation (à risque) de décrochage scolaire. Certains vont même jusqu'à décrire une impuissance à aider les élèves (potentiellement) décrocheurs et une perte de sens attribué à la façon de faire le métier » (p. 1).

La relation pédagogique se complexifie et exige des professionnels une mobilisation de compétences nouvelles pour faire face aux relations conflictuelles rencontrées avec les élèves à risque de décrochage scolaire (Feyfant, 2012, 2013). Ce glissement apparaît comme une des difficultés du métier, et explique « une usure professionnelle » (Barrère, 2017, p. 123) liée à des conflits plus ou moins importants avec les élèves. Dans ce contexte, des dilemmes de métier spécifiques apparaissent et sont une source de difficulté, tels que prendre en charge les élèves décrocheurs *versus* poursuivre le cours ordinaire de la classe (Bruno et al., 2015). La diversification croissante des missions des enseignants engendre une difficulté à définir ce qu'est le « bon travail » pour les enseignants (Lantheaume, 2008 ; Hérou & Lantheaume, 2008) : faut-il « couvrir le programme officiel de sa discipline, au risque de laisser certains élèves "décrocher" ? Prêter une attention particulière aux jeunes les plus en difficulté, au risque de manquer de temps pour le reste de la classe ? [...] La figure du « bon enseignant » est source de difficultés qui font désormais partie intégrante du métier » (Bruno et al., 2015, p. 95).

Certains enseignants se découragent et construisent un sentiment d'incompétence à atteindre les buts prescrits ou à agir de manière efficace, se mettant ainsi parfois « hors-jeu » dans la réalisation de leur tâche d'enseignement. Face à ces difficultés, les enseignants cherchent avant tout à se protéger, tant les professeurs des écoles débutants (Broccolichi et al., 2018) que les plus expérimentés : « plus les enseignants sont confrontés à des problèmes insolubles, plus ils sont portés à distinguer les élèves qui peuvent progresser, de ceux qu'il s'agit seulement d'occuper (ou d'assagir). Mais ces formes de tri et de renoncement, désormais contraires à l'idéal officiel, inspirent diverses inquiétudes et précautions » (Broccolichi & Garcia, 2021, p. 64). Dans ces conditions, certains professeurs des écoles vivent une crise identitaire, un mal-être, voire un abandon pour la profession (Alava, 2016).

En effet, jusque-là plutôt préservée par rapport à d'autres pays, la France connaît ces dernières années une augmentation des démissions des enseignants (Carle & Férat, 2016), et notamment des enseignants novices (Étienne & Avenel, 2022), qui « triple(nt) dans le premier degré et double(nt) dans le second entre les années scolaires 2012-2013 et 2015-2016 » (Carle & Férat, 2016, p. 36). À la rentrée 2018, ce sont 2,3 % des enseignants en poste à la rentrée précédente, qui ont quitté définitivement l'Éducation nationale, dont « 6 % des stagiaires présents à la rentrée 2017 qui ne poursuivent pas dans l'enseignement l'année suivante » (Feuillet, 2020, p. 4). Le Bilan social du ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports 2020-2021 fait ainsi état d'une augmentation du taux de démission de 628 % entre 2008 (effectif : 364) et 2021 (effectif : 2286) des enseignants du premier et du second degré ainsi que des stagiaires confondus. Parallèlement à ce phénomène, d'autres formes de ce décrochage enseignant apparaissent : perte d'attractivité du professorat des écoles (Charles et al., 2020), mise en disponibilité ou encore détachement dans d'autres corps de la fonction publique (Feuillet, 2020). Ces différentes formes du décrochage enseignant (Neville, 2023) sont considérées comme un révélateur des transformations du métier dans le premier degré (Danner et al., 2019).

Pourtant, si ce phénomène devient véritablement un sujet scientifique (Karsenti et al., 2013), *a contrario*, « la persévérance » des enseignants, qui constitue l'autre face du décrochage, n'est que peu traitée dans la littérature nationale et internationale, alors même qu'encourager la persévérance des professeurs des écoles devient une nécessité pour la communauté éducative, voire une urgence sociétale. En effet, la perte d'attractivité du métier ainsi que l'augmentation des démissions d'enseignants pourraient avoir des conséquences néfastes sur la formation des élèves avec notamment l'emploi croissant de personnels non formés comme solution palliative. Les travaux qui traitent de la persévérance l'évoquent principalement, soit à partir des facteurs clés qui expliquent que les enseignants sont persévérants ou non (Bélair & Level, 2007), soit à travers les conditions à encourager pour favoriser la persistance professionnelle (Garcia & Lantheaume, 2019).

Dans le premier cas, les facteurs évoqués sont externes et reliés à la sphère sociale (reconnaissance des élèves, des parents, de la direction...) ou internes aux acteurs et reliés à la sphère personnelle (confiance en soi, engagement, motivation...). Dans le deuxième cas, les conditions à encourager sont, par exemple, la posture réflexive et critique des enseignants, la transformation de la routine en créativité ou encore l'équilibre à trouver entre temps professionnel et personnel.

La présente étude se propose d'analyser la persévérance des professeurs des écoles à partir d'une conception située, normative et relationnelle de l'activité, qui permet de concevoir des principes de formation et un système d'aide aux professionnels, en dépassant le simple constat d'existence ou non de la persévérance individuelle de ces derniers au travail.

1. Fondements théoriques anthropo-culturaliste et anti-utilitariste de l'action

Cette recherche est conduite à partir d'une « entrée activité » (Barbier & Durand, 2003), dont l'objet de recherche se départit d'une organisation disciplinaire (psychologie, sociologie... de

l'éducation) et se construit à partir de l'analyse de l'activité réelle des professionnels. Elle s'ancre dans un double cadre théorique : l'anthropologie culturaliste (Bertone & Chaliès, 2015) principalement inspirée de la philosophie du langage ordinaire (Wittgenstein, 2004) hybridé avec une théorie anti-utilitariste de l'action (Caillé, 2009) développée à partir du paradigme du don (Mauss, 1923-1924/2007). Deux des postulats qui ont servi de soubassement théorique à ce programme de recherche scientifique (Lakatos, 1994) ainsi que les hypothèses indexées sont détaillées ci-après.

1.1. Le sujet professionnel se construit à partir d'expériences normatives situées

Les présupposés théoriques de cette étude s'appuient sur une conception du sujet professionnel qui se construit à partir d'expériences langagières. Ces dernières sont considérées comme normatives, car nécessairement apprises et culturellement intelligibles au sein d'une « réalité sociale » instituée par une communauté (Searle, 1998). Elles sont également situées « c'est-à-dire toujours aux prises avec les situations et leur complexité » (Chaliès, 2016, p. 34-35). Ces expériences langagières, que nous appelons expériences normatives situées (ENS) (Lähteenmäki, 2003), acceptées par la communauté professionnelle du travailleur en constituent une certaine norme de référence. Dans cette conception, la persévérance de l'enseignant au sein de son activité émerge dans des expériences de classe, au fil d'interactions situées et normatives à la fois. Les actions de persévérance se rattachent à un ensemble de règles de métier contenues dans un jeu de langage de l'enseignement, leur donnant une signification et une intelligibilité d'emblée publique (Ricoeur, 1986 ; Wittgenstein, 2004) pour le collectif de professionnels. Ces systèmes de règles, appris par chaque membre du collectif, gouvernent les actions de chacun et/ou permettent d'en exprimer la signification et en décrire la téléologie. Elles les gouvernent en ce sens que les actions sont « réglées » (et non déterminées de façon causale par les règles), car elles comportent toujours une syntaxe et une sémantique consubstantielles à leur réalisation et tenues par un lien grammatical. C'est ainsi d'ailleurs que la signification de la pratique individuelle d'un enseignant se révèle immédiatement intelligible par tous les autres membres familiarisés appartenant à la même communauté.

1.2. L'activité d'enseignement est régie par des jeux relationnels

Les jeux relationnels impliquent des échanges dont la valeur symbolique relève de cycles de dons (obligations de donner, recevoir et rendre) entre les protagonistes de la relation (Mauss, 1923-1924/2007 ; Chanial, 2008 ; Imbert & Durand, 2007 ; Imbert & Méard, 2006). Ces jeux relationnels sont définis par des règles anti-utilitaires dans le sens où elles servent positivement ou négativement, mais nécessairement la relation à l'autre. Par exemple, dans nos résultats de recherches, l'analyse d'un dilemme de métier concernant l'organisation temporelle des enseignants a montré que ces derniers devaient choisir entre une organisation de leur temps utilitaire, tel que l'avancement des programmes d'enseignement, ou anti-utilitaire, tel que des dons de temps aux élèves décrocheurs. Les règles anti-utilitaires sont multiples et s'actualisent au gré des circonstances dans différentes formes de dons et jeux de langage. Elles ouvrent ou non des opportunités donatrices. Dans une conception anti-utilitaire de l'activité, nous considérons que de façon imbriquée à sa communauté de référence, l'acteur évolue également dans différentes sphères de sociabilité (Caillé, 2004 ; Godbout & Caillé, 2010) régies par des règles de sociabilité. On distingue deux sphères de sociabilité. La « sociabilité primaire » est celle des relations familiales, amicales, où « les relations entre les personnes sont réputées l'emporter ou devoir l'emporter en importance sur les rôles fonctionnels qu'elles jouent » (Caillé, 2004, p. 169). L'autre sphère est celle de la « sociabilité secondaire », où l'efficacité fonctionnelle attendue est la plus importante. Cette sphère correspond à celle de l'entreprise, du travail, aux relations impersonnelles.

Le concept de persévérance, tel que nous le définissons, constitue une métaphore théorique originale de la capacité normative des acteurs à suivre l'ensemble des règles (de métier et de

sociabilité) qui régissent l'activité sociale d'enseignement, et ceci, malgré les difficultés professionnelles. À partir de cette définition, deux hypothèses auxiliaires ont été élaborées.

1.3. Définition des hypothèses

À partir des éléments théoriques évoqués, une hypothèse épistémique ainsi qu'une hypothèse transformative ont été émises :

- la persévérance des enseignants peut être perçue à partir d'une vision synoptique des règles de métier et des règles de sociabilité qui régissent l'activité d'enseignement ;
- l'accès aux règles qui régissent l'activité scolaire d'un élève décrocheur par l'enseignant modifie la relation enseignant/élève et favorise une transformation de la persévérance de l'enseignant.

2. Construction et mise en oeuvre du dispositif de recherche

Un protocole exploratoire a permis la construction du dispositif de recherche. Ce dispositif exploratoire devait permettre la construction *a posteriori* d'un dispositif innovant prenant en compte l'activité située des professionnels dans une perspective relationnelle. Une des conclusions méthodologiques retenues a été de mener le dispositif avec des enseignants expérimentés (plus de dix ans d'ancienneté) et/ou considérés comme experts au sein de leur communauté (en formation ou ayant le CAFIPEMF¹) afin d'isoler les éléments relevant de difficultés relationnelles avec les élèves, et non d'éléments issus d'une inexpérience des acteurs.

Six participants volontaires ont été préalablement retenus pour participer au dispositif. Un premier entretien a été réalisé avec chacun. Trois d'entre eux n'ont pas été retenus par la suite à cause d'une absence d'autorisation du supérieur hiérarchique, et à des changements professionnels. Les trois professeurs des écoles retenus sont deux femmes et un homme. Tous les trois ont plus de dix ans d'expérience professionnelle. La collecte de données s'est faite en quatre phases pour chacun des participants, et s'est étalée sur plusieurs mois.

Dans l'économie de cet article, nous présentons uniquement les résultats concernant l'étude de cas de l'un de ces enseignants (Cécile)², car elle est particulièrement significative quant aux transformations apportées par le dispositif d'espace de dons encouragés. Les actes de persévérance sont étudiés dans la relation liant Cécile à l'un de ses élèves dit décrocheur, Paul.

Cécile exerce son métier de professeure des écoles dans un village du sud de la France, dans une classe de CM1 dont elle juge le niveau scolaire très hétérogène. Elle rencontre des difficultés à individualiser et adapter le rythme d'avancement des leçons aux besoins de chacun, tout en couvrant l'ensemble des points du programme à aborder. Ne sachant comment faire face à ses difficultés, Cécile se sent parfois inutile et sans solution. Paul de son côté est un élève qui a des difficultés à se « mettre au travail », c'est-à-dire à débiter la réalisation des tâches prescrites par Cécile qui juge son activité comme non conforme à ses attentes.

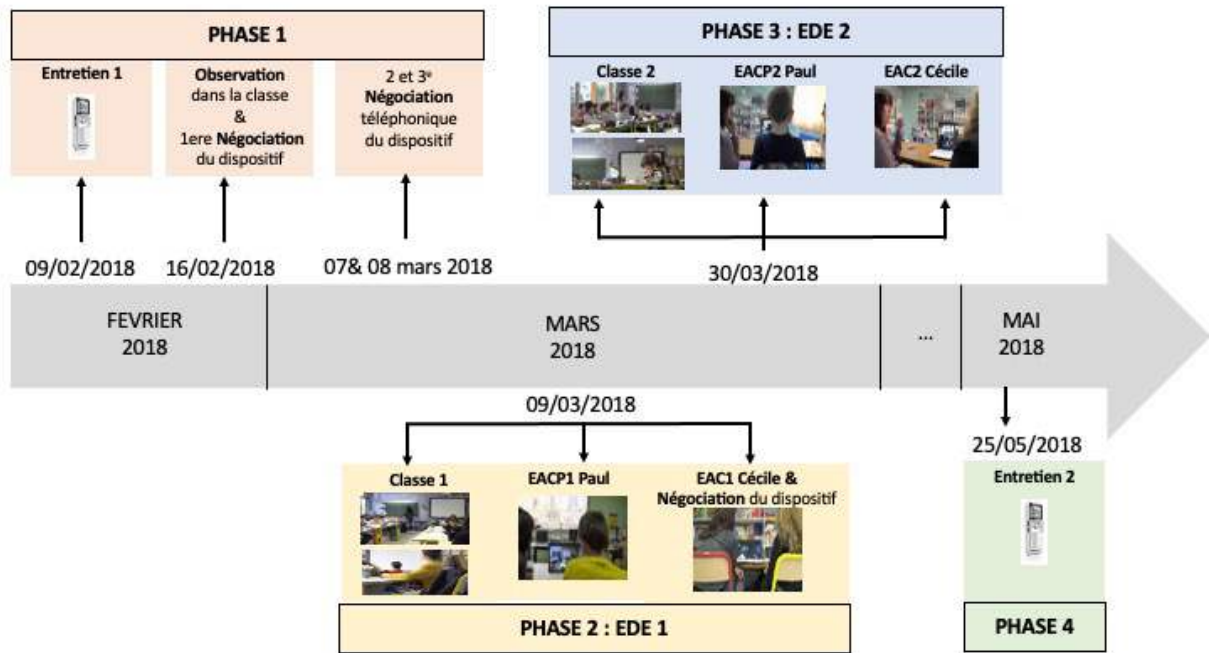
2.1. Dispositif technologique et collecte des données

La figure ci-après illustre le dispositif technologique mis en place lors de la collecte des données et sera commentée à la suite.

¹ Certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur.

² Afin de garantir l'anonymat des participants à l'étude, les prénoms ont tous été modifiés.

Figure 1 - Le dispositif d'espace de dons encouragés (EDE)



Phase 1 - Négociation du dispositif

Cette première phase a consisté en une négociation avec Cécile à partir de ce qui était significatif pour elle afin d'aboutir « progressivement à l'émergence d'un dispositif expérimental de recherche au sein duquel une enquête spéculative partagée est rendue possible » (Chaliès & Bertone, 2021, p. 5). Pour cela des observations de classe ainsi qu'un entretien compréhensif (Kaufmann, 2011) ont été réalisés. Cet entretien portait sur les difficultés de la prise en charge des élèves décrocheurs en classe, et comportait un guide d'entretien orienté par les principes et questions suivants :

- As-tu déjà eu dans ta classe des élèves qui refusaient le travail et à quelle fréquence ?
- Par quels comportements cela se manifestait-il ? Peux-tu nous donner un exemple précis avec un élève ?
- Quels moyens as-tu mis en œuvre face à cela ? Pour quelle efficacité ?

Phases 2 et 3 - Le dispositif d'espace de don encouragé

L'objectif de ces deux phases était d'encourager une transformation de la relation enseignant-élève à partir d'une modification des actions de persévérance dans un but d'amélioration de cette dernière. Pour chacune des phases 2 et 3, deux types de données ont été recueillies puis retranscrites *verbatim* :

- des données extrinsèques de deux enregistrements audiovisuels d'une même partie de matinée à partir de deux caméras : la première sous l'angle de l'activité de l'enseignante, la seconde sous l'angle de son élève, Paul ;
- des données intrinsèques de deux entretiens d'auto-confrontation (EAC).

Le premier EAC a été réalisé avec Paul en présence de Cécile. Cette auto-confrontation dite « pause » (EACP) portait sur le visionnage court (quelques minutes) de l'activité de l'élève et de l'enseignante en situation de classe. La chercheuse invitait l'élève à s'exprimer sur les enregistrements visionnés. Ensuite, la chercheuse et/ou l'enseignante demandaient à l'élève d'explicitier sa compréhension de la consigne donnée en classe pour réaliser la tâche, les difficultés qu'il avait rencontrées, ainsi que l'aide dont il aurait eu besoin selon lui. Cet enseignement ostensif (Wittgenstein, 2004) adressé par l'élève à son enseignante, inversait la position hiérarchique or-

dinaire dans la classe. Il introduisait une perspective nouvelle pour Cécile : celle de la compréhension des difficultés et des besoins réels de Paul de son point de vue à lui.

Le deuxième EAC, constitué de trois parties, s'est déroulé au plus près de la séance de classe filmée. L'ensemble des trois volets encourageait Cécile à signifier et étalonner autrement ses expériences de persévérance.

Le premier volet de cet EAC (EACV1) a consisté en un visionnage des données audio-vidéo centrées sur l'activité de l'enseignante. Il devait permettre de reconstituer *a posteriori* la téléologie de l'action décrite par l'enseignante à partir de ses expériences normatives situées (ENS) visionnées. Cécile dressait ainsi ostensiblement un « lien de signification » (Bertone et al., 2009) entre trois composantes de ses expériences vécues et visionnées. Par un premier questionnement sur l'action visionnée « et là qu'est-ce que tu fais ? », la chercheuse l'invitait en effet à opérer un étiquetage de ses expériences vécues puis visionnées, dans lesquelles elle nommait ce qu'elle faisait. Un deuxième questionnement « Et qu'est-ce que ça signifie pour toi de faire ça {étiquetage de ses expériences} ? » invitait Cécile à donner un étayage de signification de ces expériences. Enfin le troisième questionnement « Et quand tu fais ça {étiquetage de ses expériences}, à quoi tu t'attends ? », introduisait une requête d'énonciation des attentes et/ou des résultats attendus par l'enseignante lors de ses actions.

Le deuxième volet de l'EAC (EACV2) a été réalisé à partir d'un visionnage des données audio-vidéo de classe centrées sur l'activité de Paul. Cécile était invitée à commenter les interactions réalisées avec lui, ainsi que le résultat produit de ces interactions sur l'activité de l'élève. Cette confrontation lui permettait de juger de l'efficacité de ses actions.

Le troisième volet de l'EAC (EACV3) consistait en un visionnage commenté de l'EAC Pause (EACP) réalisé avec Paul, afin de compléter la compréhension des situations visionnées lors de l'EACV2.

Phase 4 - L'entretien compréhensif portant sur la relation enseignant-élève

Un second entretien compréhensif a été réalisé. Cécile a retracé l'historicité de sa relation avec Paul. Cet entretien a permis d'apporter une visibilité sur la persévérance de l'enseignante quelques semaines après la mise en place du dispositif de recherche. La dimension temporelle plus large que l'analyse située, introduite par cet entretien, a permis une meilleure compréhension des moments d'échange de dons lors de la réalisation des actions situées.

2.2. Traitement des données du dispositif technologique

L'historicité de la relation enseignant/élève a permis d'identifier et de comprendre les dysfonctionnements éventuels des cycles de dons échangés entre Cécile et Paul. Au vu de ces considérations, des enquêtes grammaticales diachroniques et synchroniques (Bosa, 2011 ; Héliardot et al., 2019) ont été menées, ainsi qu'un croisement des résultats de ces enquêtes à partir des données collectées. Le traitement des données du dispositif technologique a donc été constitué de deux grandes étapes : le traitement des données des phases 1 et 4 du dispositif qui ont permis l'élaboration de l'enquête grammaticale diachronique, et le traitement des données des phases 2 et 3 du dispositif qui ont permis l'élaboration de l'enquête grammaticale synchronique.

L'enquête grammaticale diachronique

Les phases 1 et 4 du dispositif ont permis d'élaborer l'enquête grammaticale diachronique. Cette dernière a consisté en l'élaboration d'une modélisation des actions de persévérance de l'enseignante à partir d'une théorie anti-utilitariste de l'action (Caillé, 2009). Cette modélisation a été construite à partir du traitement des entretiens compréhensifs réalisés en amont et en aval du dispositif d'EDE. Les données ethnographiques d'observations ont également permis d'enrichir cette modélisation. Le traitement des données des entretiens s'est fait en quatre grandes étapes :

- 1) la retranscription *verbatim* ;
- 2) l'analyse catégorielle (Bardin, 2013) qui s'est opérationnalisée par découpages et classifications des *verbatim* en unités thématiques ;
- 3) l'analyse à partir d'une conception anti-utilitariste de l'action dans laquelle ont été identifiés les cycles de dons échangés entre les partenaires de la relation ;
- 4) une catégorisation des actions à partir d'une théorie anti-utilitariste.

L'enquête grammaticale synchronique

L'enquête grammaticale synchronique anti-utilitaire a permis l'identification et la formalisation des données d'entretiens d'auto-confrontation recueillis. Nous avons cherché à élaborer des vues synoptiques de la syntaxe des raisons d'agir anti-utilitaires de l'enseignante. Quatre grandes étapes ont permis cela :

- 1) la formalisation des règles et raisonnements pratiques (Chaliès et al., 2008 ; Chaliès et al., 2010 ; Gaudin & Amathieu, 2013) ;
- 2) la modélisation par arborescences des raisonnements pratiques (RP) (Neville, 2021) ;
- 3) le regroupement par maillons intermédiaires des RP (Talérien & Bertone, 2018) ;
- 4) la validité des résultats³.

3. Le point de vue des élèves dans la relation enseignant/élève : un catalyseur de la persévérance des enseignants

Les résultats présentés ci-après ont été obtenus dans le cadre d'une étude de cas (Neville, 2021). Ils nécessitent d'être confirmés et consolidés par une casuistique plus importante. Ils permettent néanmoins, dans cet article, de mettre en exergue le caractère heuristique des hypothèses préalablement posées.

Dans cette partie seront présentés deux résultats. Premièrement, l'accès aux significations des ENS de Cécile ont permis une lisibilité de sa persévérance auprès de Paul. Deuxièmement, la redéfinition d'« aider Paul » de son point de vue à lui modifie la relation existante entre Cécile et Paul, et encourage une transformation de la persévérance de Cécile auprès de lui.

3.1. L'accès aux significations des ENS de Cécile permet une lisibilité de sa persévérance auprès de Paul

L'analyse de l'activité de Cécile lors de son temps de classe, en amont du dispositif EDE, a permis de mettre en exergue deux mobiles dans l'action de persévérance de Cécile à partir de la théorie anti-utilitariste de l'action (Caillé, 2009). Le premier mobile correspond à une organisation utilitaire de son temps centrée sur l'avancement des contenus d'enseignement pour la classe dans son ensemble. Le deuxième mobile correspond à une organisation anti-utilitaire de son temps centrée autour de dons de temps distribués aux élèves. Durant ces dons de temps, les élèves devaient réaliser un travail écrit individuel. Cécile pratiquait alors un « passage dans les rangs » c'est-à-dire qu'elle se déplaçait auprès des élèves individuellement afin de les aider à réaliser ou à comprendre la tâche qu'ils devaient effectuer. Nous avons analysé spécifiquement l'ensemble des dons de temps attribués à Paul. Ils ont été visionnés puis commentés par Cécile lors de l'EACV1. L'ensemble des règles évoquées par Cécile pour justifier ces dons de temps a pu être formalisé dans des récits réduits de ces raisonnements pratiques permettant d'accéder au sens de son action (tableau 1).

³ La validité des résultats a été testée en comparant et en contrastant l'interprétation des données par deux chercheurs. Moins de 5 % des éléments identifiés étaient une source de désaccord et ceux-ci ont été ré-analysés jusqu'à l'obtention d'un accord après discussion. En cas de persistance du désaccord, les éléments ont été écartés du corpus.

Tableau 1 - Récits réduits 1 du jeu de langage de la persévérance de Cécile envers Paul

N° Raisonement pratique (RP)	Récits réduits des raisonnements pratiques contenus dans le jeu de langage de la persévérance de Cécile envers Paul (avant EDE)
RP1	Aller voir Paul pour savoir pourquoi il ne travaille pas
RP2	Demander à Paul ce qu'il faut faire pour s'assurer qu'il ait compris
RP3	Continuer d'expliquer à Paul en lui redonnant un moyen de reconnaître le verbe pour qu'il fasse l'exercice
RP4	Partir voir les autres élèves en se disant que Paul a compris pour qu'il se remette au travail (seul)
RP5	Dire à Paul de prendre la boîte de mouchoirs pour qu'il arrête de se lever et qu'il se remette au travail
RP6	Aller voir Paul pour comprendre ce qu'il n'a pas compris et essayer de répondre à sa demande d'aide dans une relation duelle
RP7	Demander à Paul s'il y a des mots de la consigne qu'il ne comprend pas pour savoir s'il l'avait comprise
RP8	Donner à Paul l'explication du mot qu'il a demandée pour le libérer de ce mot là et repartir sur la consigne

L'analyse de ce tableau via une conception anti-utilitaire de l'activité située et normative montre que l'ensemble des actions réglées de Cécile auprès de Paul peuvent être regroupées en deux maillons intermédiaires en fonction de leur signification (figure 2).

Figure 2 - Vue synoptique du jeu de langage de la persévérance de Cécile par maillons intermédiaires avant EDE



Le maillon intermédiaire 1 (M1) rassemble les actions de persévérance de Cécile dont la finalité était de s'assurer que Paul ait bien compris le travail à faire (RP1, RP2, RP4, RP6 et RP7). Il représente une grande partie des actions de persévérance de Cécile auprès de Paul. Le maillon intermédiaire 2 (M2) rassemble les autres actions de persévérance de Cécile dont la finalité était d'apporter à Paul une aide sur le travail à réaliser (RP3, RP5 et RP8).

Pour Cécile être persévérante envers Paul signifiait donc l'aider dans son travail d'élève malgré les difficultés qu'elle pouvait rencontrer avec lui. Cette signification engageait Cécile dans une relation qui s'inscrivait dans une « sociabilité secondaire » c'est-à-dire qui s'exerçait dans la sphère du travail, où l'enseignante s'adressait à des élèves en endossant pleinement sa fonction. Les règles contenues dans les relations qui engageaient l'enseignante au regard de son élève

l'obligeaient à donner une aide spécifique à Paul lorsque celui-ci avait des difficultés dans son travail. Mais cette obligation s'arrêtait et n'engageait plus Cécile dès lors que Paul n'avait plus une activité conforme à ses attentes.

En accédant aux règles suivies par Cécile durant ce moment de classe, une meilleure compréhension de sa persévérance auprès de Paul a émergé. Ce résultat est crucial, car il permet de mettre en exergue les circonstances dans lesquelles Cécile pouvait être persévérante auprès de Paul et celles lors desquelles, au contraire, elle ne le pouvait pas. Les moments de défaut de persévérance de Cécile auprès de Paul étaient ainsi liés à la signification de ce que « aider un élève » voulait dire pour l'enseignante.

3.2. L'amélioration de la persévérance de Cécile

Nous allons montrer dans cette section que le dispositif EDE a encouragé la transformation des actions de persévérance de Cécile envers Paul. Pour cela nous présenterons dans un premier temps en quoi la demande de Paul par le dispositif EDE a modifié la relation avec Cécile et a engagé une transformation du jeu de langage de la persévérance (JDLP). Puis, dans un deuxième temps, nous montrerons en quoi la modification de la relation entre l'enseignante et son élève a encouragé une transformation des actions de persévérance.

3.2.1. Impact de la demande d'aide explicite de Paul sur sa relation avec Cécile

Avant la mise en place du dispositif EDE, les cycles de dons initiés par Cécile ou Paul durant les actions de persévérance de l'enseignante avaient tous abouti à des ruptures dans les cycles échangés. Ces cycles de dons correspondaient aux dons de temps de Cécile à Paul durant l'activité individualisée des élèves. Les élèves devaient alors réaliser un travail écrit de réinvestissement d'une notion abordée en grammaire au préalable, dans leur cahier de classe. Cinq cycles de dons échangés avec Paul ont été identifiés. Nous présenterons plus en détail le cycle 3, « La boîte de mouchoirs ».

Après avoir réexpliqué à Paul la tâche à réaliser, Cécile continuait d'aider individuellement d'autres élèves. Durant cette phase, elle observait également l'activité de Paul qu'elle jugeait différente et non conforme à ce qu'elle attendait. Paul effectuait en effet des allers-retours réguliers pour aller chercher des mouchoirs près de Cécile, alors qu'il avait une boîte juste à côté de lui. Par ses déplacements multiples et son absence de travail, Paul captait l'attention de Cécile. Elle était « énervée » par ce comportement jugé perturbateur pour la classe et avait demandé à Paul de prendre la boîte de mouchoirs et de retourner s'asseoir à sa place.

Cécile : Là, là, je suis énervée parce que ça fait juste trois fois qu'il se lève et qu'en plus il me semble que je lui avais déjà dit de prendre la boîte de mouchoirs enfin voilà, enfin ça fait juste 3 fois... et en plus c'est surprenant parce que d'habitude il le fait jamais, d'habitude il se lève pas [...] et là je le voyais il se levait, enfin bon ça faisait 3, 4 fois, donc au bout d'un moment je lui ai dit : « arrête de te lever », en gros c'est « arrête de te lever et de perturber un peu les autres » enfin voilà. Et puis en plus, là aussi j'ai l'impression qu'il, enfin, un peu pour perdre du temps quoi, j'ai cette impression-là, c'est-à-dire que bon après le taille-crayon, voilà maintenant c'est je me lève, bon peut-être qu'il est enrhumé, je, voilà, je sais pas, mais je me lève, je vais me moucher puis je reviens, et puis hop je recommence heu, bon... J'ai l'impression qu'il fait un peu ça aussi pour perdre du temps. (Extrait 2 de l'EAC1V1 de Cécile)

Pour Cécile les déplacements de Paul signifiaient qu'il refusait le travail prescrit en contournant la tâche à réaliser malgré le temps passé auprès de lui en amont, pour l'aider dans son travail. De ce fait, Cécile préférait aider d'autres élèves. Le mode de sociabilité « secondaire », dans laquelle s'inscrivait leur relation, ne permettait pas l'ouverture d'opportunités donatrices, car la relation fondée entre Cécile et Paul obligeait Cécile à aider Paul en tant « qu'élève » et non en tant « qu'enfant ». De son côté Paul ne pouvait recevoir les dons de temps de Cécile, car il n'arrivait pas à se mettre au travail. Les formes de dons échangées ne convenaient ni à l'un ni à

l'autre, et ne permettaient pas d'aboutir à des cycles de dons complets. L'ensemble de ces cycles de dons inachevés produisait des ruptures dans leur relation. Ceci conduisait Cécile à se décourager dans l'aide à apporter à Paul, l'amenant ainsi à être moins persévérante auprès de lui. En somme, considérant que Paul n'avait pas de motivation dans sa mise au travail et qu'aider Paul dans sa mise au travail ne relevait pas de l'aide qu'elle devait lui apporter, Cécile préférait aider d'autres élèves.

Après la mise en place du dispositif EDE, la relation entre Cécile et Paul s'est transformée. L'auto-confrontation pause (EACP) a permis d'offrir à Paul des circonstances favorisant une expression explicite de ses besoins. Lors de cette étape, Cécile a encouragé Paul à lui enseigner comment exprimer, comme lui, le sens de ce que signifie « l'aider ». Les circonstances du dispositif EDE ont ainsi modifié les circonstances ordinaires en usage, et encouragé Paul à faire une demande explicite d'aide envers Cécile à partir du visionnage de sa propre activité. Paul s'est saisi de cette opportunité pour donner à Cécile les informations concernant l'aide qu'il attendait de sa part. Les opportunités manquées, car non vues *in situ*, apparaissaient alors à Cécile, grâce à cette demande explicite. La demande explicite de Paul ouvrait alors une opportunité donatrice chez Cécile. Ainsi lors du visionnage de son activité et de celle de Paul, et après avoir réalisé cet EACP avec Paul, Cécile s'était ravisée en lui donnant une signification différente. Les déplacements de Paul, lors du cycle de don « la boîte de mouchoirs », signifiaient alors pour elle une demande d'aide qu'elle n'avait pas su voir durant la classe.

Cécile : Mais après du coup je me rends compte que oui, c'est parce qu'en fait il arrive pas à faire le deuxième aussi. Alors, après je me dis : « est-ce que c'est un appel aussi quand il fait ça ? Est-ce qu'il veut attirer l'attention à moi ? ». Enfin, le fait de passer, voilà, est-ce qu'inconsciemment, le fait de passer, de passer devant moi... « voilà je suis là j'existe » ; enfin « j'existe », peut-être que je fasse attention à lui et que du coup ben j'aie l'aider ? Ça peut être aussi ça, ça peut être ça, je pense... De me montrer qu'il existe et voilà de dire « ben voilà ça fait plusieurs fois que je me lève, j'y arr... enfin je cherche une excuse ou j'y arrive pas et voilà... de... viens avec moi quoi ». Ou peut-être qu'il attendait, je sais pas, que ça soit moi qui lui apporte la boîte de mouchoirs ? Je ne sais pas, comme ça pour venir à lui ? Je sais pas. Là j'y pense maintenant par rapport à l'entretien, ouais qu'on a eu après, avec ce qu'il m'a dit, je pense à ça.

Chercheuse : À ce qu'il a dit, tu penses à quoi précisément ?

Cécile : Quand il a dit que... quand il a dit qu'il voulait que la maitresse l'aide, et qu'elle l'aide plus souvent, et cetera, donc heu je pense à ça ouais.

(Extrait 3 de l'EAC1V1 de Cécile)

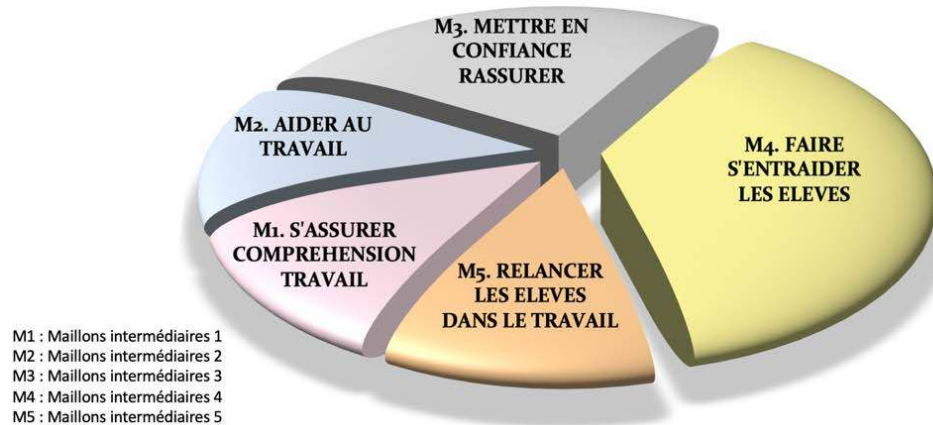
En resignifiant ainsi l'activité de Paul, Cécile identifiait un besoin potentiel d'aide de sa part et non plus un refus de recevoir son aide. L'activité de Paul était alors reconnue par Cécile comme une opportunité donatrice manquée *in situ*. La demande de Paul, émergeant au sein du dispositif EDE, a ainsi permis à Cécile d'envisager sous un autre angle l'activité de Paul. Cette nouvelle perspective, celle de Paul, lui a permis de signifier autrement l'activité de l'élève, engendrant une modification de son jeu de langage de la persévérance auprès de lui.

3.2.2. Impact de la modification de la relation entre Cécile et Paul sur la persévérance de Cécile

La modification de la relation entre Cécile et Paul, à partir de cet éclairage sous un angle nouveau de l'activité de Paul, a engagé une transformation des actions de persévérance de l'enseignante. La signification de ce que veut dire « aider Paul » pour Cécile a été transformée.

Après la mise en place du dispositif EDE, la vue synoptique qui regroupe l'ensemble des actions de persévérance de Cécile auprès de Paul montre une transformation dans les actions de persévérance de Cécile. Les raisons évoquées par Cécile ont pu être regroupées cette fois au sein de cinq maillons intermédiaires en fonction de leur signification (figure 3).

Figure 3 - Vue synoptique du jeu de langage de la persévérance de Cécile par maillons intermédiaires après EDE



Le maillon intermédiaire 1 (M1) rassemble les actions de persévérance de Cécile dont la finalité était de s'assurer que Paul ait bien compris le travail à faire (RP8), mais celui-ci ne représente plus qu'une petite part des actions de Cécile contrairement à ce qui se produisait avant l'EDE. La place du M2, qui regroupe celles dont le but était d'apporter à Paul une aide sur le travail à réaliser (RP10), représente également moins d'actions de Cécile après la proposition de l'EDE qu'avant. Et apparaissent à présent les maillons intermédiaires 3, 4 et 5 dont les finalités étaient respectivement de mettre en confiance et de rassurer Paul (RP9), de faire s'entraider les élèves (RP9, RP11, RP14) et de les relancer dans leur travail (RP13).

La signification pour Cécile de ce qu'était « être une enseignante persévérante auprès de Paul » a donc été transformée. Pour Cécile, aider Paul ne signifiait plus seulement l'aider en tant qu'élève, mais également l'aider en tant qu'enfant à se mettre au travail pour devenir élève. La transformation du jeu de langage de la persévérance de Cécile envers Paul a transformé la relation existante en l'inscrivant dans une double sociabilité : primaire et secondaire. En donnant ainsi à Cécile les informations sur ce dont il avait besoin, Paul a ouvert une opportunité donatrice à Cécile de pouvoir l'aider différemment. En s'intéressant à ce qu'il lui disait et en posant des questions pour comprendre, Cécile avait donné en retour à Paul ce dont il avait exprimé le besoin. Elle s'est engagée dans une relation nouvelle avec Paul en modifiant les règles normatives de la classe. Paul a reçu cet engagement nouveau de la part de Cécile et s'y est engagé à son tour. Il a pu recevoir les dons de temps de Cécile qui correspondaient alors à ses besoins. Paul s'est investi davantage dans son travail, et a eu une activité conforme aux attentes de Cécile. En accompagnant Paul à la fois dans la sociabilité primaire et secondaire, Cécile a pu répondre aux attentes explicitées par Paul. Le don d'engagement, ouvert par la demande de Paul, a permis un engagement nouveau, double, de la part de Cécile envers lui. Cet engagement nouveau a comporté une meilleure lisibilité pour Cécile de nouvelles opportunités donatrices, ainsi qu'une modification des actions réglées de persévérance correspondant aux besoins de Paul. Cette double sociabilité a correspondu à une continuité des cycles de dons encourageant une continuité de persévérance de Cécile et Paul.

4. Discussion

4.1. L'hybridation théorico-méthodologique du paradigme du don et de l'anthropologie culturaliste permet un accès à la téléologie relationnelle des enseignants

Le dispositif technologique a ouvert l'accès à la téléologie relationnelle de Cécile, c'est-à-dire à l'intention contenue dans les actions qui régissent l'activité relationnelle (réalisées envers ou contre l'autre). En effet, le croisement des enquêtes diachroniques et synchroniques a fourni une lisibilité aux actions relationnelles et situées de l'enseignante. L'EACV1 a donné une lisibilité sur les raisons anti-utilitaires de sa persévérance en classe. Ces raisons non évoquées ordinairement

lèvent le voile sur le sens attribué par les professionnels à ce que signifie pour eux « aider leur élève » en classe. Ainsi, lui donnant à voir son activité enregistrée au préalable en classe, l'enseignante a pu s'exprimer quant aux raisons de ses actions de persévérance situées auprès de son élève dans un régime narratif ou de l'ordre de « l'appréhension de l'inhérence » (Ogien, 2007). Dans ce régime d'énonciation, elle a appris à dire ce qu'elle a fait durant le temps de classe observé. Cette première étape du dispositif a mis en lumière les différents jeux de langage de la persévérance de Cécile et des enseignants partenaires de la recherche. Ces résultats vont dans le sens d'autres recherches menées en sciences de l'éducation et de la formation sur l'intérêt d'accéder aux jeux de langage des acteurs (Dastugues, 2017 ; Michel, 2018 ; Talérien, 2018 ; Baux, 2019 ; Voisin-Girard, 2020). L'ensemble de ces travaux ont permis d'accéder aux différents systèmes de règles utilitaires mobilisées par les différents acteurs. Au-delà d'une mise en exergue des règles de métier au sens de techniques apprises et utilisées, l'hybridation avec le paradigme du don permet également d'accéder à un nouveau système de règles qui régit l'activité relationnelle en classe.

Cette construction d'une grammaire des actions de persévérance des enseignants s'est enrichie d'une deuxième lecture fondée sur une téléologie dite « relationnelle ». S'intéressant aux actions relationnelles du métier, la téléologie relationnelle permet d'appréhender une syntaxe d'interactions construite à partir d'une théorie de l'action anti-utilitaire donnant une lisibilité nouvelle aux finalités de l'enseignement. Ainsi, la caractérisation des actions de persévérance à partir du prisme de la théorie du don permet « d'appréhender la pluralité des intentions et des motivations des pratiques sociales » (Chanial, 2008, p. 34) et d'en dégager une syntaxe nouvelle qui vient organiser les maillons intermédiaires contenus par exemple dans les jeux de langage des enseignants. L'appréhension des JDLP contenus dans les actions relationnelles a par ailleurs apporté des connaissances nouvelles et une heuristique positive au niveau technologique, conduisant à une amélioration de la persévérance des enseignants et des élèves participants durant la recherche.

4.2. Le dispositif d'espace de don encouragé est source de développement de la persévérance des professeurs des écoles

Le dispositif technologique, et notamment les volets 2 et 3 des entretiens d'auto-confrontation menés avec les enseignants, ont éclairé autrement ce que signifie « aider un élève » pour les enseignants. En effet, le visionnage de l'activité des élèves par les enseignants a fait émerger des jugements inédits sur l'activité de leurs élèves. Dans l'étude de cas présentée dans cet article, notamment au travers de l'exemple de la boîte de mouchoirs, Cécile s'est vue porter un jugement différent sur l'activité de Paul en classe qu'elle venait de resignifier comme une demande d'aide de sa part. Ce jugement « extra-ordinaire » engendré par le visionnage de l'activité de Paul en classe, a été couplé au visionnage de l'enseignement ostensif réalisé par l'élève à l'enseignant sur ce que signifie « l'aider » pour lui, et réalisé lors de l'auto-confrontation avec l'élève. Cette resignification a alors entraîné une transformation du jeu de langage de la persévérance de Cécile envers Paul. Cette transformation a pu être suivie à la trace grâce à une analyse des maillons intermédiaires des actions de persévérance de Cécile envers Paul lors de la mise en place du dispositif d'EDE une deuxième fois. Comme nous avons pu le voir dans la présentation de cette étude de cas, cette modification des actions de persévérance de Cécile envers Paul a correspondu à une transformation de leur relation et des cycles de dons échangés entre eux et a abouti à une continuité des cycles de dons initiés par Paul ou Cécile et à une amélioration de leur persévérance réciproque.

Ces résultats laissent entrevoir la nécessité d'une régulation de l'activité des enseignants grâce à une meilleure lisibilité de l'activité cachée des élèves, pour réduire l'écart entre les intentions de don des enseignants, et les résultats constatés chez les élèves concernés. En d'autres termes, l'enjeu tient à la réduction de l'écart entre les cycles de don ouverts par les enseignants donateurs et les cycles de don actualisés par les élèves donataires, source de persévérance des uns et des autres.

Ces résultats vont dans le sens d'autres recherches menées sur la part cachée de l'activité des élèves. Jérôme Guérin et ses collègues (2008) ont également montré l'importance que requiert la part dissimulée que comprend l'activité d'élèves décrocheurs, relevant de préoccupations typiques et distinctes de celles des enseignants. De même, les résultats de nos travaux vont dans le sens de ceux de Jacques Méard (2014), qui suggèrent l'importance d'une « co-construction de sens » à propos du travail scolaire entre enseignants et élèves.

5. Conclusion

Envisager la question de la persévérance des enseignants en situation de classe sous cet angle inédit a permis de prendre part à la question de l'amélioration du décrochage enseignant. L'activité d'enseignement se déploie comme une activité centrée prioritairement sur la relation aux élèves alors même que le caractère caché de ces dimensions relationnelles, pourtant nécessaire à la conduite de l'activité d'enseignement, se définit autour d'un paradoxe : d'un côté cette dimension relationnelle s'exerce effectivement dans l'activité, et de l'autre, elle reste pour autant difficile à nommer et à reconnaître alors que « le besoin manifesté par les acteurs de revenir sur ces dimensions relationnelles pour les décrire et les élucider semble inversement proportionnel à l'importance qui leur est attribuée en formation initiale et continue » (Champy-Remoussenard, 2017, p. 527). Au sein des dimensions relationnelles émergent ainsi deux problèmes distincts.

D'une part, en situation de travail, les enseignants réalisent des actions de persévérance envers les élèves dont l'apprentissage s'est fait implicitement (Lave & Wenger, 1991). Autrement dit, les enseignants n'ont pas « appris à dire » ce qu'ils ont pourtant appris à faire et restent figés dans un régime de l'ordre de l'inhérence (Ogien, 2007), alors qu'un apprentissage des règles sous-jacentes pourrait être envisagé en formation.

D'autre part, si certains enseignants expérimentés peuvent développer des compétences pour réagir adéquatement dans des situations de travail parfois stressantes avec les élèves (Vors & Gal-Petitfaux, 2008) pour d'autres, les actions de persévérance envers les élèves, régies par des règles relationnelles implicites, ne sont pas toujours efficaces au sens où elles ne produisent pas les effets attendus. L'expérience relationnelle vécue par les enseignants peut alors parfois les rendre moins persévérants envers leurs élèves, et inversement.

Nos résultats de recherche nous invitent ainsi à une meilleure prise en compte de ces dimensions relationnelles dans les formations initiales et continues des enseignants, comme source potentielle de développement et d'accompagnement des professionnels à cette évolution du métier. Encourager un développement professionnel des enseignants vis-à-vis de leur persévérance auprès des élèves reviendrait alors par exemple à apprendre à nommer en formation les actions réalisées et gouvernées par des règles relationnelles implicites, tout en étant capable d'encourager des actions plus propices à leur persévérance, à partir d'un dispositif d'EDE *in situ* adapté au cadre ordinaire de travail (Neville, 2021).

Références

- ALAVA Séraphin (2016), « L'enseignant face à la difficulté de la classe : capacité à agir et décrochage enseignant », *Questions vives recherches en éducation*, n° 25, p. 1-21.
- BARBIER Jean-Marie & DURAND Marc (2003), « Éditorial. L'analyse de l'activité : enjeux de recherche et de professionnalisation », *Recherche & formation*, vol. 42, n° 1, p. 5-6.
- BARDIN Laurence (2013), *L'analyse de contenu*, Paris, Presses universitaires de France.
- BARRERE Anne (2017), *Au coeur des malaises enseignants*, Malakoff, Armand Colin, coll. « Individu et société ».

BAUX François (2019), *Étude portant sur la construction de la méthode en escalade de bloc chez des grimpeurs experts et de son étayage par l'introduction d'un artefact au sein d'un dispositif de formation*, Thèse de doctorat, Université de la Réunion, <http://www.theses.fr/2019LARE0035>

BELAIR Louise & LEBEL Christine (2007), « La persévérance chez les enseignants franco-ontariens », *Comparative and International Education* vol. 36, n° 2, p. 33-50.

BERTONE Stefano & CHALIES Sébastien (2021), « Construire un programme de recherche technologique sur la formation des enseignants : choix épistémologiques et théoriques », *Activités* vol. 12, n° 2, p. 53-72.

BERTONE Stefano, CHALIES Sébastien & CLOT Yves (2009), « Contribution d'une théorie de l'action à la conceptualisation et à l'évaluation des pratiques réflexives dans les dispositifs de formation initiale des enseignants », *Le Travail Humain*, vol. 72, n° 2, p. 105-125.

BOSA Bastien (2011), « Ce qui change et le déjà fait : diachronie et synchronie dans les sciences sociales et historiques », *Revue européenne des sciences sociales*, n° 2, p. 169-196.

BROCCOLICHI Sylvain & GARCIA Sandrine (2021), « On n'a pas le temps d'aider les élèves en difficulté ! Alourdissement du travail des professeurs des écoles et processus de tri des élèves », *Sociétés contemporaines*, vol. 123, n° 3, p. 51-77.

BROCCOLICHI Sylvain, JOIGNEAUX Christophe & COUTURIER Catherine (2018), « Comment les jeunes maîtres appréhendent-ils les difficultés de leurs élèves ? Aspirations initiales, obstacles actuels et possibilités de les surmonter », *Recherche & formation*, n° 87 p. 29-45.

BRUNO Françoise, SAUJAT Frédéric & FELIX Christine, (2015) « Les programmes de prévention et de lutte contre le décrochage scolaire et leurs conséquences sur le travail enseignant : revue de littérature », *Revue française de pédagogie*, n° 193, p. 89-104.

CAILLE Alain (2004), « Marcel Mauss et le paradigme du don », *Sociologie et sociétés*, vol. 36, n° 2, p. 141-76.

CAILLE Alain (2009), *Théorie anti-utilitariste de l'action : fragments d'une sociologie générale*, Paris, La Découverte, coll. « Textes à l'appui », série Bibliothèque du MAUSS.

CARLE Jean Claude & FERAT Françoise (2016), « Avis présenté au nom de la commission de la culture, de l'éducation et de la communication sur le projet de loi de finances pour 2017, adopté par l'Assemblée nationale », *Enseignement scolaire*, Sénat, <https://www.senat.fr/rap/a16-144-3/a16-144-31.pdf>

CAYOUILLE-REMBLIÈRE Joanie (2016), *L'école qui classe : 530 élèves du primaire au bac*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Le lien social ».

CHALIES Sébastien (2016), « Tutorat et construction des compétences professionnelles par les enseignants stagiaires : propositions théoriques et illustrations empiriques », *Recherche & formation*, n° 1, p. 33-48.

CHALIES Sébastien & BERTONE Stefano (2021), « Faire de la recherche fondamentale de terrain ou la nécessité d'instituer une relation de consubstantialité entre visées scientifiques et technologiques », *Revue française de pédagogie*, n° 210, p. 51-68.

CHALIES Sébastien, BERTONE Stefano, FLAVIER Eric & DURAND Marc (2008), « Effects of Collaborative Mentoring on the Articulation of Training and Classroom Situations: A Case Study in the French School System », *Teaching and Teacher Education*, vol. 24, n° 3, p. 550-563.

CHALIÈS Sébastien, BRUNO Françoise, MÉARD Jacques & BERTONE Stefano (2010), « Training Preservice Teachers Rapidly: The Need to Articulate the Training given by University Supervisors and Cooperating Teachers », *Teaching and Teacher Education*, vol. 26, n° 4 p. 767-774.

CHAMPY-REMOUSSENARD Patricia (2017), « La part cachée de l'activité de travail », dans Jean-Marie Barbier & Marc Durand (éds.), *Encyclopédie d'analyse des activités*, Paris, Presses universitaires de France, Coll. « Formation et pratiques professionnelles », p. 507-532.

CHANIAL Philippe (2008), *La société vue du don : manuel de sociologie anti-utilitariste appliquée*, Paris, La Découverte, coll. « Textes à l'appui », série Bibliothèque du MAUSS.

CHARLES Frédéric, CACOUAULT-BITAUD Marlaine, LEGENDRE Florence, CONNAN Pierre-Yves, RIGAUDIERE Angélica & KATZ Serge (2020), « La perte d'attractivité du professorat des écoles dans les années 2000 », *Éducation & formations*, n° 101, p. 125-160.

DANNER Magali, FARGES Géraldine, FRADKINE Héloïse & GARCIA Sandrine (2019), « Quitter l'enseignement : un révélateur des transformations du métier dans le premier degré », *Éducation et sociétés*, vol. 43, n° 1, p. 119-136.

DASTUGUE Laurent, (2017), *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, Université de Toulouse.

DRAELANTS Hugues (2008), « Les fonctions latentes du redoublement. Enseignements d'une politique de lutte contre le redoublement en Belgique francophone », *Éducation et sociétés*, vol. 21, n° 1, p. 163-180.

ÉTIENNE Richard & AVENEL Céline (2022), « Discours et parcours d'enseignants renonçant au bénéfice du concours en début de carrière », *Recherches en éducation*, n° 48, p. 61-77.

FEUILLET Pascaline (2020, avril), « Le devenir des enseignants entre la rentrée 2017 et la rentrée 2018 », *Note d'information*, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, <https://www.education.gouv.fr/le-devenir-des-enseignants-entre-la-rentree-2017-et-la-rentree-2018-303606>

FEYFANT Annie (2012), « Enseignement primaire : les élèves à risque (de décrochage) », *Dossier de veille de l'IFé*, n° 80, p. 1-18.

FEYFANT Annie (2013), « Le parcours à l'école primaire du décrocheur : revue de littérature sur la notion d'enfant à risque de décrochage », communication présentée au congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation, Montpellier (France).

GARCIA Anne-Laure & LANTHEAUME Françoise (2019), *Durer dans le métier d'enseignant : regards franco-allemands*, Louvain-la-Neuve, Academia-l'Harmattan.

GAUDIN Cyrille & AMATHIEU Jérôme (2013), *Méthodologie de recherche au sein d'un dispositif à visée transformative et épistémique*, Actes du colloque des Journées du laboratoire UMR EFTS MA122, <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01424000>

GODBOUT Jacques & CAILLE Alain (2010), *L'esprit du don*, Paris, La Découverte Poche, coll. « Sciences humaines et sociales », n° 86.

GUERIN Jérôme, PASCO Denis & RIFF Jacques (2008), « Activités dissimulée et publique d'un élève décrocheur en mathématiques », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 41, n° 1, p. 11-31.

HACHE Caroline (2020), *L'excellence scolaire dans les ZEP : quelles perceptions chez les enseignants ?*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2020, coll. « Paideia ».

HELARDOT Valentine, GAUDART Corinne & VOLKOFF Serge (2019), « La prise en compte des dimensions temporelles pour l'analyse des liens sante-travail : voyages en diachronie », *Sciences Sociales et Santé*, vol. 37, n° 4, p. 73-97.

HELOU Christophe & LANTHEAUME Françoise (2008), « Les difficultés au travail des enseignants : exception ou part constitutive du métier ? » *Recherche & formation*, n° 57, p. 65-78.

IMBERT Pierre & DURAND Marc (2007), « La formation d'enseignants entre utilitarisme et cycles de Don : illustration en éducation physique », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 33, n° 2, p. 447-465.

IMBERT Pierre & MEARD Jacques (2006), « Une pratique d'enseignement (EPS) à l'épreuve du paradigme du don », *Revue du MAUSS*, vol. 28, n° 2, p. 313-322.

KARSENTI Thierry, COLLIN Simon & DUMOUCHEL Gabriel (2013), « Le décrochage enseignant : état des connaissances », *International Review of Education*, vol. 59, n° 5, p. 549-568.

KATZ Serge, LEGENDRE Florence, CONNAN Pierre-Yves & CHARLES Frédéric (2021), « Ce que font les « besoins éducatifs particuliers » aux professeurs des écoles : l'extension du domaine du handicap comme remise en cause de la professionnalité enseignante », *Agora débats/jeunesses*, vol. 87, n° 1, p. 95-111.

KAUFMANN Jean-Claude (2011), *L'entretien compréhensif*, Paris, A. Colin, (3^e édition).

LÄHTEENMÄKI Mika (2003), « On Rules and Rule-Following: Obeying Rules Blindly », *Language & Communication*, vol. 23, n° 1, p. 45-61.

LAKATOS Imre (1994), *Histoire et méthodologie des sciences : programmes de recherche et reconstruction rationnelle*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Bibliothèque d'histoire des sciences ».

LANTHEAUME Françoise (2008), « Tensions, ajustements, crise dans le travail enseignant : un métier en re-définition », *Pensée plurielle*, vol. 18, n° 2, p. 49-56.

LAVE Jean & WENGER Etienne (1991), *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, Cambridge University Press.

MAUSS Marcel (1923), *Essai sur le don : forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Quadrige ».

MEARD Jacques (2014), « Chapitre 2. La co-construction de sens dans les interactions entre l'enseignant et les élèves à risque de décrochage », dans Eric Flavier & Sylvie Moussay (éds.), *Répondre au décrochage scolaire*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, p. 39-50.

MICHEL Laurent (2018), *Étude de la construction du sujet enseignant lors de la situation tutorale dans le cadre de sa formation initiale : une étude de cas à partir d'un modèle d'enseignement de type coteaching*, Thèse de doctorat, Université de la Réunion.

MONS Nathalie (2014, décembre), *Lutter contre les difficultés scolaires : Le redoublement et ses alternatives ?*, Conférence de consensus, Conseil national d'évaluation du système scolaire, <https://www.cnesco.fr/redoublement/effets-du-redoublement-et-croyances/>

MOUSSAY Sylvie & FLAVIER Éric (2016), « L'activité des enseignants face au décrochage scolaire : quelles difficultés et quelles mises en œuvre professionnelles ? », *Questions Vives. Recherches en éducation*, n° 25, p. 1-3.

NEVILLE Peggy (2021), *Transformer pour comprendre les ressorts de la persévérance des enseignants du premier degré, dans des Espaces de Dons Encouragés : hybridation entre programme de recherche en Anthropologie Culturaliste et paradigme du Don*, Thèse de doctorat, Université de la Réunion, <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-03579271>

NEVILLE Peggy (2023), « Enseigner, un métier à risque... de décrochage », *Dossier de Veille de l'IFé*, n° 144, p. 1-32.

OGIEN Albert (2007), *Les formes sociales de la pensée : la sociologie après Wittgenstein*, Paris, Armand Colin, coll. « Individu et société ».

RICŒUR Paul (1986), *Du texte à l'action*, Paris, Editions du Seuil, coll. « Esprit 2 ».

SEARLE John Rogers (1998), *La construction de la réalité sociale*, traduit par Claudine Tiercelin, Paris, Gallimard, coll. « NRF essais ».

TALERIEU Jean Stéphane (2018), *Le développement professionnel des enseignants expérimentés par la transmission explicite de pratiques entre pairs*, Thèse de doctorat, Université de la Réunion.

TALERIEN Stéphane & BERTONE Stefano (2018), « La transmission explicite des connaissances ordinaires des enseignants expérimentés comme ressource de la formation continue, *SHS Web of Conferences*, vol. 52, p. 2-11.

VOISIN-GIRARD Bernadette (2020), *Activité de jugement des inspecteurs d'académie – inspecteurs pédagogiques régionaux (IA-IPR) et développement de l'activité professionnelle en entretien d'inspection dans le système éducatif français : règles, jeux de langage, et conflits d'une activité dialogique pluri-adressée*, Thèse de doctorat, Université de la Réunion, <http://www.theses.fr/2020LARE0025>

VORS Olivier & GAL-PETITFAUX Nathalie (2004), « Mettre une classe au travail en Réseau Ambition Réussite : des formes typiques d'interaction enseignant-élèves lors de leçons d'EPS », *Travail et formation en éducation*, n° 2, p. 1-16.

WITTGENSTEIN Ludwig (2004), *Recherches philosophiques*, Paris, Gallimard.