

Le bonheur du métier. Le cas des enseignants du primaire en France

The happiness of the job. The case of primary school teachers in France

Jean-François Marcel

Volume 12, Number 2-3, 2023

Du bien-être des professeurs au bonheur d'enseigner : peut-on former les enseignants au bonheur ?

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1097138ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1097138ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Université de Sherbrooke
Champ social éditions

ISSN

1925-4873 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Marcel, J.-F. (2023). Le bonheur du métier. Le cas des enseignants du primaire en France. *Phronesis*, 12(2-3), 82-96. <https://doi.org/10.7202/1097138ar>

Article abstract

In the context of a French school in crisis, the article defends a strong idea: the professional exercise, as degraded and dented as it may be, can only « hold » if there is a link between the teacher and his job that goes far beyond the contingencies of daily work. It is this link, which remains despite everything, that we will identify as the « happiness of the profession » of the primary school teacher. The problematization mobilizes the reflections of Kant and Osty to circumscribe the object by positioning happiness on the side of the profession (and not on the side of the work done). It is extended by a theorization of the « happiness of the profession », which relies on Freire and Jullien to define it as a potentiality, an inaccessible promise.

It is then operationalized by the research on similar notions in the case of teachers, which is translated into the methodological choice of a questionnaire. The questionnaire was administered by the networks and included a quantitative component (an assessment of the potential of 45 concrete situations for « job happiness ») and a qualitative component (an open and spontaneous definition written by the respondents). The results of the survey develop the 10 components of « job happiness » (quantitative approach) (quantitative approach) and the triptych of the definition of this happiness (qualitative approach).

Le bonheur du métier

Le cas des enseignants du primaire en France

Jean-François MARCEL

Unité mixte de recherche (UMR EFTS) *Éducation Formation Travail Savoirs*
Université Toulouse 2 Jean-Jaurès, Toulouse, France

Mots-clés : bonheur ; école primaire ; enseignants ; métier ; travail

Résumé : dans le contexte d'une école française en crise, l'article défend une idée force : l'exercice professionnel, aussi dégradé et cabossé soit-il, ne peut « tenir » que s'il existe entre l'enseignant et son métier un lien allant bien au-delà des contingences du travail au quotidien. C'est ce lien, qui subsiste malgré tout, que nous identifierons comme le « bonheur du métier » de l'enseignant du primaire. La problématisation mobilise les réflexions de Kant et d'Osty pour circonscrire l'objet en positionnant le bonheur du côté du métier (et pas du travail réalisé). Elle est prolongée par une théorisation du « bonheur du métier », qui s'appuie sur Freire et Jullien pour le définir comme une potentialité, une promesse inaccessible. Elle est ensuite opérationnalisée par la fréquentation des recherches sur des notions voisines dans le cas des enseignants qui se traduisent dans le choix méthodologique d'un questionnaire. Administré par les réseaux et comporte un volet quantitatif (l'appréciation de la potentialité de 45 situations concrètes au « bonheur du métier ») et un volet qualitatif (une définition ouverte et spontanée rédigée par les répondants). Les résultats de l'enquête développent les 10 composantes du « terrain du bonheur du métier » (approche quantitative) et le triptyque de la définition de ce bonheur (approche qualitative).

The happiness of the job. The case of primary school teachers in France

Keywords: happiness; elementary school; teachers; profession; work

Abstract: in the context of a French school in crisis, the article defends a strong idea: the professional exercise, as degraded and dented as it may be, can only « hold » if there is a link between the teacher and his job that goes far beyond the contingencies of daily work. It is this link, which remains despite everything, that we will identify as the « happiness of the profession » of the primary school teacher. The problematization mobilizes the reflections of Kant and Osty to circumscribe the object by positioning happiness on the side of the profession (and not on the side of the work done). It is extended by a theorization of the « happiness of the profession », which relies on Freire and Jullien to define it as a potentiality, an inaccessible promise.

It is then operationalized by the research on similar notions in the case of teachers, which is translated into the methodological choice of a questionnaire. The questionnaire was administered by the networks and included a quantitative component (an assessment of the potential of 45 concrete situations for « job happiness ») and a qualitative component (an open and spontaneous definition written by the respondents). The results of the survey develop the 10 components of « job happiness » (quantitative approach) (quantitative approach) and the triptych of the definition of this happiness (qualitative approach).

Introduction

Aborder la thématique du bonheur des enseignants au sein d'une école française en crise profonde (voir, par exemple, à ce propos Mons, 2016, Périer, 2016 ou Robert et Carraud, 2018), pourrait paraître pour le moins décalé. Constatons d'ailleurs que le bonheur est totalement absent des textes régissant les politiques d'éducation, tant le bonheur des élèves que le bonheur des enseignants. Il est, en particulier, rejeté de la rhétorique de la professionnalisation (Marcel, Tardif et Piot, 2022) au profit de la notion fourre-tout de réussite¹. Les travaux internationaux sur un bilan de 30 années de politiques de professionnalisation des enseignants (Marcel, Tardif et Piot, 2022) permettent d'explicitier les principaux indicateurs de cette crise qui frappe l'École² (Marcel, 2020, 2021a), indicateurs que nous nous bornons à reprendre ici brièvement : perte d'autonomie des enseignants³, avalanche de prescriptions et de procédures, isolement, délitement des corps intermédiaires⁴, pression des parents, perte de sens du métier, etc. Pointons brièvement un symptôme de ce mal-être, au niveau de l'école française, celui de la forte croissance du taux de démission des enseignants⁵. Dans ce contexte difficile, notre article défend une idée force : l'exercice professionnel, aussi dégradé et cabossé soit-il, ne peut « tenir » que s'il existe entre l'enseignant et son métier un lien allant bien au-delà des contingences du travail au quotidien. C'est ce lien, qui subsiste malgré tout, que nous identifierons comme le « bonheur du métier » pour pouvoir, à l'instar de Camus avec Sisyphé, nous persuader que nous pouvons imaginer des enseignants du primaire heureux.

L'objectif de cet article, à dominante empirique, est de documenter le « bonheur du métier » et de contribuer à faire avancer sa théorisation. Pour ce faire, notre démarche se déploie en sept étapes. Les quatre premières posent les jalons de la recherche avec, d'abord, une phase de problématisation qui, en mobilisant les réflexions de Kant et d'Osty, circonscrit l'objet en positionnant le bonheur résolument du côté du métier (et non pas du travail). Elle est prolongée par une phase de théorisation, convoquant Freire et Jullien, qui définit le « bonheur du métier » comme une potentialité, une promesse inaccessible. Une étape de contextualisation la complète en s'attachant à circonscrire cette notion par la fréquentation des recherches sur des notions voisines dans le cas des enseignants (il s'agit des notions de « bonheur professionnel », de « bien être professionnel » et de « satisfaction professionnelle »). Elle prépare ainsi les choix méthodologiques, ceux d'un questionnaire administré par les réseaux et comportant un volet quantitatif (l'appréciation de la potentialité de 45 situations concrètes au « bonheur du métier ») et un volet qualitatif (une définition ouverte et spontanée rédigée par les répondants). Les trois dernières étapes de cette démarche et de cet article développent les résultats de notre enquête, les dix composantes de ce que nous appelons le « terreau du bonheur du métier » (approche quantitative) et le triptyque de la définition de ce bonheur (approche qualitative). Enfin, une discussion conclusive propose la caractérisation du « bonheur du métier » à l'aide d'une synthèse de ces apports.

¹ Une notion qui masque difficilement l'inspiration néo-libérale de ces politiques qui finissent par parler « d'efficacité » du travail enseignant pour se garder d'évoquer explicitement son « rendement » (voir à ce propos une recherche conduite sur les textes qui régissent les politiques de professionnalisation dans l'enseignement agricole français (Marcel, Fauré et Gardiès, 2021).

² En France, cette crise, au sein de l'institution, pourrait aisément être corrélée avec la stratégie du Ministère Blanquer de promouvoir un *New Public Management* « à la française ». Pourtant, il convient de rajouter le poids de deux crises plus larges mais qui ont fortement impacté l'école, la crise sanitaire (avec le maintien de la continuité pédagogique, y compris en périodes de confinement) et la crise terroriste (avec, comme point culminant, l'assassinat de Samuel Paty).

³ Citons comme illustration une réaction écrite à notre questionnaire : « Le poids administratif, l'absence de soutien de notre hiérarchie, le manque de moyens, la multiplicité des handicaps et surtout, l'absence de pouvoir décisionnel de l'enseignant sont de réelles sources de démotivation ».

⁴ Citons comme illustration de ce délitement une définition conditionnelle du « bonheur du métier » extraite de notre questionnaire : « Ce serait de découvrir que mon IEN s'est intéressé à mon travail durant toutes ces années (mais ça c'est de l'utopie) ».

⁵ L'avis de Carle et Férat (2016) avait déjà alerté mais la revue *Éducation & formations* (n°101, 2020) va plus loin. Elle précise que, chaque année, près de 1% des enseignants quittent leurs classes. Parmi eux, si les démissions restent encore assez rares, leur proportion augmente très rapidement (de 0.05% en 2008-2009 à 0.2% aujourd'hui) et elles sont nettement plus fréquentes dans le premier degré (elles se voient multipliées par cinq en dix ans). Précisons que ces démissions affectent principalement l'entrée dans le métier, les enseignants-stagiaires (6%) et ceux en tout début de carrière (DEPP, 2020b).

Problématisation : le bonheur n'est pas dans le travail

Nous avons vu que les discours politiques relatifs à l'éducation sont totalement muets sur la thématique du bonheur à l'école et ils procèdent, de fait, à un rigoureux cloisonnement entre ce bonheur et le travail au quotidien, l'action enseignante en général⁶. Cette séparation entre bonheur et action pourrait, de manière certes surprenante, être rapprochée de la réflexion kantienne. En effet, Kant (1785) défend une rupture ferme entre ces deux sphères. Pour lui, la quête du bonheur ne peut en aucun cas fonder une conduite morale car cette quête ne puise ses racines que dans l'amour de soi, dans l'égoïsme. Le bonheur ne peut en aucun cas « commander » l'action car il relève du domaine de l'imagination, de l'idéal, un domaine à l'opposé de celui de la raison. Or, dans le champ de l'action, la rationalité et sa traduction dans le devoir de respect de la loi morale doivent primer sur le désir de bonheur. Donc, l'homme ne doit pas agir moralement pour être heureux, mais seulement en espérant éventuellement le devenir. Kant prône une sorte de procrastination du bonheur dont la réalisation est conditionnée à la convergence du devoir et du désir⁷. À la suite de Kant, nous pouvons donc envisager le bonheur comme clairement déconnecté de l'action et des pratiques, du rendement et du devoir. Il apparaît plutôt comme une aspiration, une quête, et ne relèverait donc pas directement de la sphère du travail, en tous les cas pas du travail réalisé : le bonheur relèverait plutôt de la sphère plus large du métier.

Florence Osty (2003) théorise le métier à partir de trois prismes, celui des savoirs reconnus, celui des règles du métier et celui des pratiques professionnelles. Ils renvoient à la mobilisation « d'un groupe social caractérisé par une capacité d'action collective et un espace d'identification commun » (Osty, 2003, p. 20). Le collectif de travail permet au métier de s'inventer en se tenant à distance des logiques et des prescriptions qui le régissent. Il se structure par la force de sa communication qui investit à la fois la sphère du « faire son métier » (savoirs pratiques, partage d'expériences) et celle du « être à son métier » (identité, normes, socialisation). Elle sert « de support à la détermination du Bien commun et de redéfinition de la mission » (*Ibid*, p. 216). Dès lors, les règles d'organisation (en lien avec les logiques et les prescriptions) sont insuffisantes et se trouvent débordées par une dimension éthique, requise par le collectif pour élaborer le sens de son métier : « Le métier correspond alors à une construction sociale locale, dont le produit est un référentiel commun, ancré sur des principes d'action assurant un degré de cohérence identitaire personnelle suffisant. L'art du métier repose sur un rapport au monde, dont les compétences opératoires ne sont que les émanations d'une éthique partagée » (*Ibid*, p. 219). C'est précisément au cœur de ces rapports au métier et au monde, empreints de valeurs débattues et partagées, façonnés par l'éthique comme exigence et puissants générateurs de sens, que nous positionnons le bonheur. Il contribue à la construction, largement tacite, de ce référentiel commun local qu'il oriente pour partie. Le bonheur n'est pas dans le travail, dans le quotidien et dans l'action, mais il trouve à se loger dans un au-delà que ménage le métier. Il s'agit à présent de théoriser le « bonheur du métier ».

Théorisation : le bonheur du métier

Cette démarche de théorisation s'alimente aux travaux de Paolo Freire et de François Jullien. Pour Freire⁸, notre engagement dans la construction d'un futur plus conforme à nos aspirations à devenir demain plus humains que nous ne le sommes aujourd'hui (qui englobent nos aspirations au bonheur), repose sur la conscience de notre condition humaine « d'inachèvement ». Nous compensons cet inachèvement en objectivant le monde, en le transformant et en nous transformant, notamment au travers de projets, dont la quête du bonheur constitue une composante. L'humain n'est pas, il se conquiert au travers de ses actions dans le monde et cette lutte correspond à sa vocation ontologique « d'être plus », que nous pourrions sans doute prolonger aussi par la vocation à « être plus heureux ». La lutte se déploie, en particulier, au sein des « situations limite ». Ces situations sont perçues par les hommes comme ne permettant aucune alternative que celle de s'adapter.

⁶ Même si Tardif et Lessard (1999) ont bien montré que le travail enseignant ne se limitait pas à son effectuation.

⁷ Pour Descartes, à l'inverse, la recherche de cette convergence constitue un véritable projet de vie : la clé du bonheur sera de parvenir à faire coïncider ses désirs et ses capacités, de calibrer ses désirs avec une sorte de résignation.

⁸ Au-delà des ouvrages principaux de Freire (1974/1969 et 2007), cette partie de l'article s'appuie sur Streck, Redin et ZiKoski (2008) et sur notre précédente analyse (Marcel, 2020).

Elles apparaissent comme la frontière infranchissable du champ des possibles alors qu'elles sont, en réalité, la véritable ligne où tous les possibles peuvent démarrer. La quête vers le bonheur passerait donc, précisément, par le dépassement des « situations limite »⁹. Pour Freire, l'humain est d'abord social, totalement inscrit dans un processus de construction mutuelle. Dès lors, la recherche de « l'être-plus » ne peut se réaliser que dans la solidarité des existences et nous retrouvons l'importance de la dimension collective, déjà repérée avec la théorisation du métier. Dans ce prolongement, Freire définit l'histoire comme un processus ouvert au sein duquel l'homme a toute sa part. Le futur n'est pas écrit, il est constitué du nouveau qu'il nous incombe d'élaborer, en lien avec l'espérance et l'utopie, moteurs de notre engagement et de notre prise de parole. Nous pouvons aisément situer le bonheur du côté de l'espérance et de l'utopie (de l'idéal et de l'imagination, dirait Kant), dans l'encre de ce futur que nous avons à écrire.

La réflexion de Freire permet d'inscrire la quête du bonheur dans notre condition humaine d'inachèvement qui nous incite à « être plus ». Cette quête se nourrit et alimente notre aspiration à dépasser les « situations-limite », car le bonheur ne peut être qu'au-delà de cette frontière. De la fréquentation de Freire, nous pourrions retenir que le bonheur est une promesse et que sa recherche relève d'une conquête. Nous la prolongerons avec les propositions de Jullien (2020) même si, pour lui, la « vraie vie » n'est « ni vie belle, ni vie bonne, ni vie heureuse » (p. 81)¹⁰. Il la caractérise plutôt comme une potentialité fragile, à entretenir en permanence : « Être en vue de la réalisation, mais ne pas consommer (entre-voir mais non posséder ; effleurer, mais non perpétrer) fait partie de la vraie vie en ce que cela maintient de non-coïncidence – toute coïncidence devenant mortelle par son adéquation achevée – et par conséquent d'échappée. Preuve que « vrai, dans la « vraie vie » ne se laisse pas contenir dans le factuel et dans l'empirique, s'effectue par cela même qu'il sait maintenir au-delà – mais sans en faire pour autant « l'au-delà » » (p. 75). L'avancée importante que permet Jullien par rapport à notre réflexion est que la quête du bonheur ne permettra jamais sa conquête : il n'est que cette ligne d'horizon ou cette étoile du berger à jamais inatteignables. Nous situerons le « bonheur du métier » dans la perspective de la « vraie vie »¹¹ comme une promesse, comme un provisoire désiré mais toujours renouvelé, toujours repoussé, comme une quête permanente qui ne peut ni ne doit jamais aboutir.

Contextualisation : du bonheur du métier pour les enseignants du primaire

En envisageant le « bonheur du métier » comme une promesse à laquelle nous aspirons mais que nous savons ne jamais pouvoir satisfaire puisque nous la repousserions à mesure que nous nous en approcherions, il s'agit à présent de mieux cerner ce qui, dans le cas du métier d'enseignant du primaire, pourrait constituer le terrain offrant les conditions susceptibles de faire germer et croître cette promesse. Pour ce faire nous allons examiner trois notions voisines à celle du « bonheur du métier » pour repérer comment elles sont opérationnalisées empiriquement dans le cas particulier des enseignants du primaire. Au sein de la littérature, elles sont les seules notions rencontrées en mesure de contribuer à préciser notre définition.

La première est une démarche journalistique qui propose un « palmarès du bonheur professionnel » (Viavoie-Le Nouvel Observateur, 2013) dans lequel les enseignants (primaires et secondaires confondus) se positionnent parmi les professionnels se déclarant le plus fortement « heureux » (85 % des répondants). Ce bonheur se décline dans leur appréciation de l'utilité sociétale de leur travail (91 %), de la stabilité de leur emploi (90 %), des bonnes relations avec leurs collègues (86 %), de l'exercice d'une activité qui les passionne (79 %), de conditions matérielles (66 %) et de travail (66 %) plutôt satisfaisantes. En revanche, la reconnaissance par leur hiérarchie apparaît déficitaire (69 %). Ces différents indicateurs du « bonheur professionnel » pourront être intégrés au « terrain méthodologique » du bonheur du métier que nous sommes en train de constituer.

⁹ Elles permettent de distinguer bonheur et plaisir. En effet, les « plaisirs ordinaires » (Deleuze, 1997) se caractérisent par leur disparition dès la « première gorgée de bière » avalée : le bonheur n'est pas dans les plaisirs (qui peuvent être satisfaits) mais dans un au-delà, un futur, une potentialité.

¹⁰ Il rejette d'ailleurs le terme de bonheur à cause de son ambivalence entre ses deux sens, l'un relatif, celui de « la faveur accordée par les Dieux ou le destin », l'autre absolu, celui d'un « état suprême de la vie comblée » (p. 95).

¹¹ Et par là même de la dé-coïncidence (Jullien, 2017).

La deuxième notion (OCDE, 2021a) propose un « cadre conceptuel du bien-être des enseignants », c'est-à-dire « les réponses des enseignants aux exigences cognitives, émotionnelles, sanitaires et sociales liées à leur travail et à leur profession » (Viac et Fraser, 2020, p. 18). Il se compose de trois axes :

- a) Les conditions de travail qui, avec exigences et ressources, précisent en peu celles évoquées par la notion précédente.
- b) Les quatre types de bien-être qui déplacent un peu le propos tout en intégrant des indicateurs précédents : le bien-être cognitif (aptitude à assimiler de nouvelles informations et à se concentrer sur son travail), le bien-être subjectif (sensations personnelles ou états émotionnels, satisfaction et utilité par rapport à son travail), le bien-être physique et mental (symptômes psychosomatiques et récriminations) et le bien-être social (qualité et profondeur des relations professionnelles avec les parties prenantes).
- c) Les résultats escomptés du bien-être professionnel des enseignants, tant internes (engagement professionnel des enseignants, volonté de rester dans la profession, niveaux de stress et d'épuisement professionnel) qu'externes (processus pédagogiques, résultats directs sur le bien-être des élèves). Ce troisième axe investit les effets du bien-être et donc un « après » qui n'est plus compatible avec notre définition du « bonheur du métier ».

La troisième source cible la « satisfaction professionnelle » des enseignants (Amadiou et Chaliès, 2014) et expose cinq facteurs susceptibles de l'influencer :

- 1) La personnalité des enseignants, caractérisable en termes d'affects ou d'émotions vécus dans telle ou telle situation professionnelle (nous retiendrons plutôt l'indicateur dynamique de vécu situationnel que celui, plus statique, de personnalité) ;
- 2) Le sentiment d'efficacité personnelle ou de compétence, qui retrouve la question du rapport aux situations ;
- 3) La poursuite, par les enseignants, d'un but professionnel élevé, et non seulement son atteinte effective, qui ouvre sur le rôle du projet ;
- 4) Les conditions qui sont offertes aux enseignants dans les établissements scolaires pour réaliser leur travail, en particulier l'autonomie dont ils peuvent bénéficier dans la réalisation de leur travail et les diverses reconnaissances matérielles du travail effectué (salaire, sécurité de l'emploi, évaluations pédagogiques), qui recouvre des dimensions déjà abordées ;
- 5) Les relations établies par les enseignants avec les autres membres de la communauté éducative de l'établissement scolaire (autres enseignants, chef d'établissement, élèves, parents d'élèves) qui prolonge une dimension déjà convoquée.

Ces trois sources sont intéressantes pour couvrir un large empan du terreau à partir duquel pourra potentiellement germer le bonheur du métier. Elles se recouvrent pour partie et nous pouvons les synthétiser à l'aide du tableau suivant :

	Bonheur professionnel	Bien-être professionnel	Satisfaction professionnelle
Utilité sociétale du travail	X		
Exercice de l'activité professionnelle	X		
Conditions matérielles			X
Conditions de travail	X	X	X
Reconnaissance par la hiérarchie	X	X	
Bien-être cognitif (aptitude à assimiler de nouvelles informations et à se concentrer sur son travail)		X	
Bien-être subjectif (sensations personnelles ou états émotionnels, satisfaction et utilité par rapport à son travail)		X	X
Bien-être physique et mental (symptômes psychosomatiques et récriminations)		X	
Bien-être social (qualité et profondeur des relations professionnelles avec les parties prenantes)	X	X	X
Sentiment d'efficacité personnelle		X	X
Poursuite d'un but professionnel élevé			X

Tableau 1 : synthèse des composantes mobilisées par les notions voisines de celle de « bonheur du métier »

Nous allons traduire les indicateurs mobilisés, dans leurs similitudes, leurs complémentarités et leurs différences, pour proposer un certain nombre de situations professionnelles concrètes (45 exactement)¹² qui constitueront le terreau empirique du « bonheur du métier » des enseignants du primaire et dont la potentialité sera soumise à l'appréciation des répondants.

Choix méthodologiques : une enquête par questionnaire

Le dispositif d'enquête

En nous appuyant sur les apports présentés précédemment, nous avons donc élaboré un questionnaire comportant 45 situations en demandant aux répondants d'apprécier « le potentiel de « bonheur du métier » que recèle, pour vous, chacune des 45 situations suivantes, un potentiel qui peut être : Très faible/Faible/Assez faible/Assez fort/Fort/Très fort ». Ces situations couvrent l'ensemble des dimensions convoquées par les notions de « bonheur professionnel », « bien être professionnel » et satisfaction professionnelle ». La présentation des 45 situations a été structurée en six rubriques explorant le « bonheur du métier » dans sa dimension temporelle sur le court terme par des moments forts mais ponctuels de l'exercice du métier (« La classe au quotidien » : 8 *items*, « La préparation » : 7 *items*, « Une nouvelle année » : 10 *items*), dans sa dimension temporelle sur le long terme (avec des étapes marquantes de « La carrière » : 9 *items*) et dans sa dimension sociale mettant en jeu une diversité importante d'interlocuteurs (« Les relations » : 11 *items*). Toutefois, au vu de l'objet de l'enquête qui pouvait surprendre les enseignants, nous avons accompagné les questions de deux courts textes introductifs :

- Un courrier justifiant la démarche : « Dans le contexte actuel, il pourrait vous paraître surprenant de proposer un questionnaire sur le « bonheur du métier » des enseignants du primaire. Cette démarche s'appuie en fait sur l'hypothèse que, malgré la crise que traverse l'école, la quête du « bonheur du métier » résiste et contribue largement à votre engagement au quotidien auprès de vos élèves. C'est elle qui donne sens à votre travail et qui, en grande partie, vous incite à aller en classe chaque matin. Dans cette perspective, je vous invite à participer à cette réflexion en prenant quelques minutes pour m'aider à caractériser ce « bonheur du métier » qui fait que vous l'avez vraiment choisi et que vous êtes toujours fiers de l'exercer. Je vous en remercie par avance très chaleureusement »,
- Une définition sommaire de l'objet : « Le « bonheur du métier » relève à la fois d'une promesse et d'une utopie, il est en permanence poursuivi mais ne sera jamais atteint. Chaque situation qui s'en rapprocherait le repousserait un peu plus loin et pour un peu plus tard. Le « bonheur du métier » relève donc d'une quête permanente qui donne sens à l'engagement professionnel et au travail quotidien ».

Au-delà de l'habituelle rubrique invitant les répondants à « réagir à l'ensemble du questionnaire », nous avons rajouté une question ouverte importante, les invitant « à donner, en quelques mots ou en quelques lignes, LEUR définition du « bonheur du métier » d'enseignant du primaire ». À la différence de la circonscription générée par les *items* proposés dans la première partie du questionnaire, cette question permet d'élargir l'empan de l'appréhension du « bonheur du métier » par les enseignants du primaire.

Présentation des répondants

Cette enquête a été administrée par le biais des réseaux sociaux et professionnels et a récolté 90 réponses. L'échantillon aléatoire de répondants exerce dans des contextes géographiques variés¹³ (urbain : 42,2 % - rural : 35,6 % - intermédiaire : 18,9 %) et il s'avère plutôt féminin (82,2 %) ce qui correspond grossièrement

¹² Ce choix pourrait sembler se rapprocher des « propos » d'Alain (1928), pour qui « le bonheur est divisé en petits morceaux ». Mais en fait, pour lui, le bonheur n'a rien d'une quête, il est partie prenante de la vie, il en fait partie et ne constitue pas un « au-delà ».

¹³ Même si les enseignants du primaire exerçant dans une école rurale sont surreprésentés.

au déséquilibre femmes/hommes dans le corps des enseignants du primaire. Par ailleurs, il couvre de manière diversifiée les différentes phases de la carrière :

Niveau de la carrière	Réponses
Encore en formation	2,3 %
Plutôt en début de carrière	14,4 %
Plutôt en milieu de carrière	54,4 %
Plutôt en fin de carrière	21,1 %
À la retraite	7,8 %

Tableau 2 : caractéristiques des répondants

Les réponses concernant les 45 situations ont fait l'objet de statistiques descriptives (tris à plat) puis d'un classement hiérarchisé en fonction des pourcentages de réponses. Ce classement nous a permis ensuite de regrouper les *items* en fonction de la proximité de leur appréciation et d'élaborer ainsi 10 catégories qui constitueront la structure de l'analyse. A partir de notre théorisation du « bonheur du métier » envisagé comme un potentiel, les catégories sont appréhendées comme constituant le « terreau »¹⁴, un ensemble de situation permettant la germination de ce bonheur. Les réponses, par ailleurs très fournies, à la définition du « bonheur du métier » sont soumises à une analyse thématique de contenu. Les résultats obtenus par cette approche qualitative, sont structurés inductivement en 3 catégories d'analyse.

Les dix composantes du terreau du « bonheur du métier »

Dans l'analyse qui suit, nous reprendrons la formulation des *items* du questionnaire en indiquant pour chacun d'eux l'appréciation du « potentiel de « bonheur du métier » que recèle chacune des situations » avec les pourcentages positifs, « très fort » (TF) et « fort » « ou « assez fort » (réunis dans F/AF). L'enquête a ainsi permis de mettre au jour 10 composantes de ce terreau hiérarchisées en fonction de l'appréciation de leur potentialité.

L'élève

Les *items* récoltant le plus d'adhésion positionnent clairement l'élève à la base du « bonheur du métier » et au centre de ce terreau. Il s'agit d'abord de permettre à l'élève d'être heureux, avec des situations comme « La satisfaction d'un élève qui découvre qu'il a appris » (TF : 75,5 % - F/AF : 14,4 %) ou « Le sourire d'un élève, quand il entre dans votre classe, le matin » (TF : 55,6 % - F/AF : 44,3 %). Mais ce bonheur est étroitement lié aux apprentissages, comme l'indiquent « La réponse d'un élève qui montre qu'il a compris » (TF : 54,4 % - F/AF : 42,2 %) ou « L'initiative d'un élève, que vous n'aviez pas prévue, et qui fait avancer d'un seul coup la séance » (TF : 54,4 % - F/AF : 41,1 %)¹⁵. Si l'élève est d'abord envisagé individuellement, le terreau s'élargit ensuite au groupe classe, en particulier dans des situations fortement interactives mais toujours au service des apprentissages : « Une séance de classe dans laquelle la dynamique des échanges est très constructive » (TF : 54,4 % - F/AF : 42,2 %) ou l'engagement soutenu « Les murmures et les bruits feutrés d'une classe occupée, au travail » (TF : 33,3 % - F/AF : 58,9 %)¹⁶.

Le poste occupé

Juste après l'élève, apparaît en haut du classement une situation qui est la dernière à recueillir plus de 50 % de « Très favorable » mais qui concerne l'enseignant du primaire et le contexte au sein duquel il va exercer : « Recevoir l'avis de mutation pour un poste que vous attendiez » (TF : 53,3 % - F/AF : 38,8 %). Il correspond à un changement plus conforme aux attendus de l'enseignant, colorant le terreau d'une stratégie individualiste : la logique du « moi » transparaît ici, au cœur d'une logique du « eux », jusque-là dominante.

¹⁴ Un « sol utilisé comme engrais » de, par extension « Ce qui favorise la naissance, l'épanouissement de quelqu'un, de quelque chose », du « bonheur du métier » par exemple (<https://www.cnrtl.fr/definition/terreau>).

¹⁵ Nous pourrions prolonger ce point avec : « Pendant les corrections, quand vous repérez, de façon concrète, les progrès d'un élève (TF : 41,1% - F/AF : 54,4%) ».

¹⁶ Même si cette dernière situation est positionnée quelques rangs au-dessous par les répondants.

Nous la retrouvons aussi¹⁷ avec la perspective de promotion professionnelle qui, même si elle prolonge l'expérience directe de l'espace et du groupe classe se traduira, au passage, par leur abandon effectif¹⁸.

Les élèves, par procuration

Nous avons vu l'importance des élèves dans le cadre de situations pédagogiques auxquelles ils prenaient part. Or, ils contribuent également à la constitution du terreau du « bonheur du métier » de manière indirecte, au travers de témoignages, lors « d'Un échange avec un parent d'élève à propos du plaisir de son enfant de fréquenter votre classe élève » (TF : 41,1 % - F/AF : 54,4 %) ou par leur présence, même quand ils ont perdu leur statut : « La rencontre avec d'anciens élèves qui vous rappellent leurs souvenirs de votre année scolaire commune élève » (TF : 41,1 % - F/AF : 52,3 %).

La liberté pédagogique

À ce stade de la hiérarchie de l'appréciation de la potentialité des situations, figure la liberté pédagogique, caractéristique forte du métier d'enseignant. La place du pouvoir d'agir au sein de ce terreau est fortement soulignée « Lors de la préparation de la classe » mais concerne surtout la sphère pédagogique¹⁹ « quand vous avez l'idée d'une démarche totalement nouvelle, inédite que vous avez envie d'essayer » (TF : 33,3 % - F/AF : 55,6 %), « la liberté de choix pédagogique dont vous disposez pour organiser votre journée élève » (TF : 32,2 % - F/AF : 58,9 %), « quand vous vient l'idée d'un bon scénario pédagogique » (TF : 23,3 % - F/AF : 65,6 %).

Les promesses de la rentrée

Le jour de la rentrée est repéré comme une date forte²⁰, tant il est porteur de promesses « La première matinée de la rentrée de septembre » (TF : 20 % - F/AF : 51,6 %) en précisant à la fois sa potentialité sociale : « La rencontre avec les nouveaux élèves à la rentrée » (TF : 18,9 % - F/AF : 68,9 %) et sa potentialité spatiale : « L'installation d'une nouvelle salle de classe (arrangement, décoration, etc.) »²¹ (TF : 15,6 % - F/AF : 61,2 %).

Les perspectives d'amélioration

Les amorces de changements, appuyés sur des éléments factuels, sont ensuite relevées. Elles concernent aussi bien des changements dans la carrière, « Obtenir un changement d'échelon et, donc, une augmentation de salaire » (TF : 20 % - F/AF : 48,9 %) ou « Engager une évolution de votre statut pour devenir : IEN, DASEN, etc. » (TF : 18,9 % - F/AF : 14,4 %) qu'une amélioration des conditions matérielles d'exercice : « L'accès, l'année prochaine, à de nouvelles ressources pédagogiques pour vos élèves : équipements informatiques, ressources documentaires, matériel de musique, d'arts plastiques, de sports, etc. » (TF : 20 % - F/AF : 55,6 %). À un niveau un peu moindre, ces changements ouvrent sur l'accès de nouvelles pratiques pour les élèves²², à un nouveau projet pour sa classe ²³ ou à de nouvelles responsabilités professionnelles²⁴.

¹⁷ Même si cette dernière situation est positionnée quelques rangs au-dessous par les répondants.

¹⁸ « Engager une évolution de vos fonctions pour devenir : directeur, maître-formateur, conseiller pédagogique, poste à l'INSPÉ, etc. » (TF : 31,1% - F/AF : 42,2%).

¹⁹ La sphère didactique, au travers des contenus mis en jeu, est moins prégnante. Elle est brièvement mentionnée à ce niveau mais ne sera vraiment présente que beaucoup plus loin dans le classement : « quand vous profitez de la liberté de choix didactique dont vous disposez pour construire vos séances » (TF : 24,4% - F/AF : 58,9%).

²⁰ En revanche, son anticipation est repérée beaucoup plus faiblement : « Le moment de la commande du matériel pédagogique pour l'année prochaine » (TF : 5,7% - F/AF : 48,8%) tandis que le contexte olfactif qui caractérise la rentrée est relégué au dernier rang des *items* : « L'odeur des fournitures neuves, la veille de la rentrée » (TF : 0 % - F/AF : 34,4%).

²¹ Notons que la préparation de l'organisation quotidienne de la classe n'apparaît pas aussi déterminante : « Quand vous mettez tout en place de la classe (tableaux, photocopies, matériel, etc.), avant que les élèves n'entrent » (TF : 7,8% - F/AF : 51,1%).

²² « La possibilité, l'année prochaine, de pouvoir pratiquer avec vos élèves de nouvelles activités : gymnase, piscine, espaces culturels, sorties, classes découvertes, etc. » (TF : 16,7% - F/AF : 67,7%).

²³ « Un échange avec un collègue à propos d'un projet à venir » (TF : 18,9% - F/AF : 66,7%).

²⁴ « Une mission au niveau de la circonscription ou du département que votre IEN vous confie » (TF : 18,9% - F/AF : 43,4%).

La reconnaissance professionnelle

La place de la reconnaissance professionnelle dans ce terreau du bonheur du métier n'est pas négligeable même si elle arrive trop tard dans le classement pour prétendre constituer un levier d'incitation important. Elle peut relever de différents interlocuteurs : des parents d'élèves²⁵, de l'institution de l'Éducation nationale²⁶ voire des collègues²⁷. En revanche, celle des élus municipaux qui ont portant la charge des bâtiments et du budget de l'école primaire (personnels non-scolaires compris) est beaucoup moins valorisée²⁸. Elle est encore plus faible quand elle émane de différentes sources sociales²⁹, ce qui peut aussi être le symptôme d'un sentiment d'appartenance assez distendu avec le corps professionnel³⁰, nous y reviendrons.

Le rapport aux savoirs

La dimension didactique de ce terreau n'apparaît très modestement que dans les toutes dernières catégories du classement. À la différence des enseignants du secondaire (voir à ce propos Rayou et Van Zanten, 2004), de par la polyvalence qui caractérise leur exercice professionnel, les enseignants du primaire se définissent bien davantage par leur rapport aux élèves que par leur rapport aux savoirs. Les possibles initiatives touchant les contenus enseignés ne recueillent qu'une adhésion relative : « Lors de la préparation de l'année, quand vous profitez de la liberté dont vous disposez pour choisir et hiérarchiser vos contenus d'enseignement » (TF : 16,7 % - F/AF : 57,8 %) tout comme l'attraction de l'enseignement de savoirs spécifiques : « Lors de la préparation de la classe, quand vous prévoyez une séance consacrée à une notion que vous appréciez particulièrement » (TF : 15,6 % - F/AF : 73,3 %).

L'abandon du métier

La possibilité de quitter le métier d'enseignement du primaire reste mentionnée dans ce terreau, même si ce n'est qu'assez faiblement (près d'un tiers des répondants). Elle regroupe deux modalités, le départ à la retraite³¹ ou la reconversion professionnelle³².

Les échanges professionnels

De manière surprenante pour un métier de la relation, la place des échanges professionnels apparaît marginale dans ce terreau du « bonheur du métier ». Elle touche la communauté scolaire dans son ensemble³³ même si les collègues sont les premiers concernés³⁴, tant individuellement « Un échange avec un collègue à propos des progrès d'un élève » (TF : 8,9 % - F/AF : 80 %) que collectivement « Les retrouvailles avec vos collègues à la rentrée » (TF : 12,2 % - F/AF : 40 %).

²⁵ « Un échange avec un parent d'élève à propos des progrès de son enfant » (TF : 17,8% - F/AF : 73,3%).

²⁶ « Recevoir la notification de l'attribution des palmes académiques » (TF : 16,7% - F/AF : 23,3%).

²⁷ « Un échange avec un collègue à propos d'une situation pédagogique réussie » (TF : 15,6% - F/AF : 68,9%).

²⁸ « Un échange avec un élu municipal à propos du bon fonctionnement de votre école » (TF : 12,2% - F/AF : 43,3%).

²⁹ « Être témoin d'une situation dans laquelle l'importance des enseignants du primaire est soulignée » (presse, TV, réseaux, prise de parole publique, etc.) (TF : 7,8% - F/AF : 58,8%).

³⁰ Rappelons que ce sentiment d'appartenance était très fort dans les années 1960-1970 et constituait un élément structurant de la « forteresse FEN » (Fédération de l'Éducation Nationale, une fédération syndicale hégémonique à cette époque dans laquelle le Syndicat National des Instituteurs (SNI) pour le primaire, était largement majoritaire et dominant).

³¹ « Recevoir l'officialisation de la date de votre départ à la retraite » (TF : 15,6% - F/AF : 26,6%). Nous mettrons ce point en relation avec un extrait d'entretien assez récent (Marcel, 2022) : « autrefois, un instit quand il partait à la retraite, il partait en pleurant, aujourd'hui, il part en courant ».

³² « Engager une reconversion professionnelle » (TF : 14,4% - F/AF : 29%).

³³ « Le jour de la séparation, lors des vacances d'été » (TF : 13,3% - F/AF : 48,9%).

³⁴ En revanche, les interlocuteurs institutionnels sont, de loin, les contributeurs les plus marginalisés dans ce terreau, en particulier le supérieur hiérarchique direct : « Un échange avec votre IEN à propos d'un projet à venir » (TF : 0 % - F/AF : 54,5%) ou « Un échange avec votre IEN à propos de l'organisation de votre classe » (TF : 0 % - F/AF : 46,7%).

La distension du sentiment d'appartenance, déjà évoqué, apparaît de manière renforcée pour l'accompagnement des entrants dans le métier³⁵ mais aussi dans la faible valorisation des rencontres collectives, tant informelles³⁶ que formalisées³⁷.

Le « bonheur du métier », selon la définition des enseignants du primaire

L'analyse thématique de contenu de la question ouverte de notre questionnaire met au jour une définition du « bonheur du métier » qui, globalement, conforte l'appréciation des 10 composantes du terreau (paragraphe précédent) mais apporte aussi quelques compléments. Elle fonctionne comme un triptyque avec, au centre, l'élève, complété par deux volets, la communauté éducative d'une part et la réalisation personnelle de l'enseignant d'autre part.

L'élève

Nous pourrions plutôt parler d'un projet pour l'élève, comme si le bonheur de l'enseignant passait d'abord par celui de l'élève, en mobilisant deux indicateurs, le regard, « voir le bonheur dans les yeux de mes petits élèves à leur arrivée en classe le matin » et le sourire « le bonheur de nos élèves, leurs sourires ». Nous pourrions le compléter par « la joie d'apprendre » ou la motivation « Quand les élèves ont envie de revenir et quand ils ont appris tout en s'amusant » mais surtout par l'engagement et l'activité des élèves : « Voir les élèves en recherche », « Être toujours en quête de découvertes, de questionnements. S'informer. Partager ». Ce bonheur s'obtient par la confiance des élèves, « quand je vois mes élèves heureux, libres de s'exprimer, sans peur » et leur aspiration au développement, « Des élèves heureux de venir tous les matins car ils ont compris le bonheur d'apprendre, que cela les fait grandir »³⁸. L'épanouissement de l'élève passe explicitement par la conquête de son autonomie : « pouvoir travailler de concert avec les élèves pour les voir s'épanouir et prendre leur propre vie en main » ou « quand je vois qu'ils deviennent autonomes non seulement au niveau matériel, organisationnel, mais surtout à un niveau plus large : règlement de conflit, expression de leurs émotions, expression de leurs désirs, de leurs peurs, dans le respect d'autrui. Avec le temps, il m'importe beaucoup plus de leur apprendre à « être » plutôt qu'apprendre des notions ». L'importance de la relation pédagogique³⁹ est focalisée par une rhétorique du progrès : « Le bonheur du métier tient aux liens créés avec les élèves et aux progrès accomplis ». Il concerne tous les profils d'élèves⁴⁰ : « C'est de voir progresser tous mes élèves quels que soient leurs besoins particuliers »⁴¹. Les progrès semblent indissociables de ces « déclics » qui permettent aux enseignants de les repérer : « Voir les yeux d'un élève briller lorsqu'il a compris quelque chose par lui-même », parfois de manière spectaculaire : « le Bonheur quand ça fait " pop " pour un enfant lorsqu'il comprend/intègre quelque chose ! ».

Par rapport à ces progrès, la contribution du groupe classe n'est pas négligeable⁴² pour « Faire progresser chaque élève dans une ambiance agréable », pour « Voir des élèves réfléchir, échanger, grandir ensemble », mais aussi pour « tous ces moments où l'ensemble de la classe félicite un élève qui est parvenu à relever un défi. Ils sont tellement forts ensemble ».

³⁵ « La rencontre de nouveaux collègues » (TF : 0 % - F/AF : 67,8%).

³⁶ « Les discussions avec les collègues, en buvant le café ou en surveillant la cour » (TF : 0 % - F/AF : 68,9%).

³⁷ « Participer à une réunion entre enseignants (mouvement pédagogique, réunion syndicale, manifestation, etc.) » (TF : 0 % - F/AF : 47,8%).

³⁸ Nous pouvons rajouter : « c'est que chaque enfant découvre ses talents, talents qui vont lui permettre de grandir en confiance et d'apprendre » ou « qui organisent eux-mêmes leurs activités pour s'améliorer indépendamment d'une éventuelle récompense (ou de points dans un bulletin), mais juste pour le plaisir d'apprendre et de s'améliorer là où ils ont identifié avoir des difficultés ».

³⁹ « Écouter l'enfant, lui montrer sa valeur ».

⁴⁰ Même si cela demande des efforts de conception : « Imaginer des scénarios pédagogiques innovants pour que tous les élèves progressent et qu'ils soient motivés et acteurs de leur apprentissage ! Créer un cadre favorable à cela, voir les élèves se l'approprier.... Les voir progresser et avoir des déclics et réussir à faire confiance au temps pour cela ! ».

⁴¹ Ou « Pouvoir enseigner à tous les élèves selon leurs besoins et développer leurs potentiels ».

⁴² D'où l'importance de « transmettre des valeurs d'empathie, d'écoute, de respect et de prise en compte de l'autre ».

La communauté éducative

La caractéristique relationnelle du métier, un peu minorée dans le paragraphe précédent, est ici restaurée autour de l'importance consentie à la communauté éducative⁴³. Au-delà de la formule « inversée » de Sartre : « Le bonheur, c'est les autres ! », la diversité de la communauté est repérée comme une source de « bonheur du métier » : « c'est de voir des élèves et parents impliqués, mobilisés, responsables, coopérateurs », « C'est d'obtenir la confiance des familles et leur adhésion », « Les relations humaines (...) dans ce métier : élèves, collègues, parents ». Elle regorge de potentialités d'un bonheur qui « s'exprime et se ressent surtout au niveau humain, du partage et de la rencontre. Peu importe que cela soit un élève, un parent, un collègue ou un inspecteur » et qui colore le quotidien : « Faire un métier où certains jours sont tellement agréables et le lien aux autres (enfants, collègues, familles, etc.) tellement enrichissants et sereins que l'on se sent en vacances même quand ce n'est pas le cas !! ».

La réalisation personnelle

Enfin, de manière nettement plus accentuée que dans le paragraphe précédent, le « bonheur du métier » est ici également appréhendé dans son lien avec la sphère de la réalisation personnelle de l'enseignant du primaire⁴⁴. Pour le caractériser, nous retrouvons alors tout le champ sémantique du bonheur, la joie⁴⁵, la satisfaction⁴⁶ ou le plaisir⁴⁷, avec la vocation comme fondement : « Pratiquer ma vocation et en prime pouvoir en faire ma profession !!! Ça a été un rêve !!! Que du bonheur !!! ».

Pourtant, c'est d'abord le contexte scolaire qui permet cette réalisation, un contexte pensé pour « Apprendre et aider à apprendre », un contexte du « vivre ensemble, partager des connaissances, les transmettre, apprendre des élèves », bref un contexte qui permet « (d') Être en classe avec mes élèves ». Un contexte dans lequel toutefois « avoir des moyens humains et financiers, avoir un pouvoir décisionnel sont nécessaires au bonheur du métier ». Or, dans un contexte propice au « Renouveau systématique et liberté », ce bonheur passe par « L'indépendance et la confiance de mon institution, de mon rapport au service public (mes élèves, leurs parents) ». Il s'agit de réussir à être « considérée par la hiérarchie comme une conceptrice et non une exécutante au sein d'une équipe qui partage des valeurs telles que l'éducabilité ».

Le « bonheur du métier » est aussi corrélé à l'efficacité, pour partie assez proche de l'auto-efficacité (comme l'a théorisée Bandura, 2003) : « Ce qui me rend heureuse dans ces moments, c'est de constater que je parviens à guider l'élève vers l'apprentissage visé, tout en étant explicite sur mes enseignements et sur les codes du respecter autrui. Ce qui me satisfait, c'est quand ce que je mets en œuvre fonctionne », mais pour partie aussi relative à la capacité à assumer pleinement l'utilité sociale du métier⁴⁸. Au-delà de « l'impact positif qu'on pourrait avoir sur l'avenir de nos élèves », « Le bonheur d'être enseignante est un sentiment d'utilité à autrui et à la société. Il réside dans toutes les possibilités de pouvoir être une pierre dans l'édifice de la construction d'un enfant heureux d'être et d'apprendre ».

En effet, le « bonheur du métier » tient dans l'ambition et l'attrait des missions de l'enseignant du primaire : « Apprendre, partager, accompagner, éduquer » ou « Faire grandir des enfants » qui font que « je me sens fière d'être un artisan pédagogique ! de sentir chaque élève épanoui et heureux dans la classe ». Des missions propices à « Être passionnée par mon métier, qui dépasse largement le cadre des heures de travail, se nourrir au quotidien de « petits riens » qui me font me sentir utile et à ma place » qui dépassent le champ professionnel investir toute la personne. Cela se traduit par « L'envie d'aller en classe, le plaisir de vivre des situations d'apprentissage, malgré les difficultés, les contraintes, les injonctions... Mon sourire en pensant à mon métier. Le plus beau du monde ».

⁴³ « Surtout des relations - avec les élèves et collègues ».

⁴⁴ Dans deux cas toutefois, cette réalisation ne peut s'opérer qu'en fuyant le métier : « Je le quitte pour me consacrer en libéral à de la pédagogie qui respecte chaque enfant » ou « Aujourd'hui ? Quitter le métier et me reconverter ».

⁴⁵ « L'école est un monde joyeux car l'enfant est par essence joyeux, et cela remplit la journée de petits bonheurs ».

⁴⁶ « Finir l'année en constatant les progrès de mes élèves ».

⁴⁷ « Le plaisir de la transmission » ou « Aller travailler avec plaisir ! ».

⁴⁸ « L'enseignant du primaire est le socle du développement durable d'une nation ».

Bilans et avancées : caractériser le « bonheur du métier »

La discussion reprend les avancées conceptuelles relatives au « bonheur du métier » de l'enseignant du primaire, puis synthétise les apports des deux volets de notre enquête et les met en dialogue pour proposer une caractérisation.

Le « bonheur du métier » de l'enseignant du primaire : avancées conceptuelles

Commençons par le niveau conceptuel de l'apport de notre texte en reprenant, pour la préciser un peu, la définition donnée dans le questionnaire : « Le « bonheur du métier » relève à la fois d'une promesse et d'une utopie, il est en permanence poursuivi mais ne sera jamais atteint. Chaque situation qui s'en approcherait le repousserait un peu plus loin et pour un peu plus tard. Le « bonheur du métier » relève donc d'une quête permanente qui donne sens à l'engagement professionnel et au travail quotidien ». Comme nous l'avons écrit, le bonheur n'est pas dans le travail réalisé, dans le quotidien ou dans l'action, mais il trouve à se loger dans un au-delà que ménage le métier, plus précisément au sein des rapports au métier (et au monde), empreints de valeurs débattues et partagées, façonnés par l'éthique comme exigence et puissants générateurs de sens. Selon l'hypothèse qui sous-tend cet article, ce sont ces caractéristiques qui permettent à l'enseignant de « tenir », de « résister », même en temps de crise où, pourtant, le travail et les travailleurs sont agressés et maltraités. La quête du bonheur s'inscrit dans notre condition humaine d'inachèvement qui nous incite à « être plus », elle se nourrit et alimente notre aspiration à dépasser les « situations-limite ». Le bonheur ne peut être qu'au-delà de cette frontière, comme une promesse dont la recherche relève de la lutte. D'autant qu'il faut accepter que la lutte pour le bonheur ne permette pas sa conquête, elle ne peut ni ne doit jamais aboutir. Sorte de combinaison entre la ligne d'horizon et l'étoile du berger, le bonheur est à jamais inatteignable. Il est condamné à être maintenu dans un perpétuel provisoire, toujours désiré mais, en permanence, repoussé, renouvelé, toujours réinventé.

Le « bonheur du métier » de l'enseignant du primaire : avancées empiriques

Les apports empiriques comportent deux volets. L'approche quantitative donne à voir un terreau du « bonheur du métier » présenté en dix composantes regroupant des situations hiérarchisées en fonction de l'appréciation de leur potentialité. Ce terreau c'est d'abord l'élève dont l'enseignant se plaît à cultiver les signes extérieurs de bonheur, signes en lien étroit et explicite avec les apprentissages et favorisés par son appartenance au groupe-classe. La deuxième composante se centre sur l'enseignant, au travers des contours de son exercice professionnel, plus précisément l'obtention du poste qu'il souhaite. Dans une sorte d'alternance, l'élève constitue, de manière indirecte cette fois, la 3^e composante. S'en suit la liberté pédagogique en lien avec l'autonomie professionnelle (4^e composante) puis un moment récurrent mais privilégié, le jour de la rentrée et son lot de promesses (5^e composante). Viennent ensuite (6^{ème} composante) des opportunités d'améliorations assez diverses (carrière, conditions pédagogiques, etc.) qui précèdent une reconnaissance professionnelle assez peu plébiscitée même si elle peut relever des différents membres de la communauté éducative (7^e composante). La dimension didactique, celle des savoirs enseignés, est cantonnée dans une place assez marginale (8^e composante) juste avant l'abandon de la carrière, le bonheur en dehors du métier (9^e composante). Enfin, 10^e et dernière composante, les échanges professionnels qui constituent pourtant une des caractéristiques fortes du métier.

L'approche qualitative met au jour une définition du « bonheur du métier » adoptant une figure triadique. L'élève y occupe une fonction centrale, un élève heureux, confiant, actif et autonome, intégré dans son groupe-classe, un élève dont les progrès sont l'objet de toutes les attentions. L'élève est relayé, d'une part par une communauté éducative entendue dans une acception large (élève, parents, collègues, même inspecteur) qui souligne l'importance de la dimension relationnelle du métier et, d'autre part, par une quête de réalisation personnelle de l'enseignant. Elle tient dans l'opportunité que constitue la chance de pouvoir exercer ce métier, au vu de ses enjeux (l'ambition de ses missions, l'importance de son rôle social) que l'enseignant est fier de réussir à assumer.

Sur la base de la mise en dialogue de ces deux approches, proposons une caractérisation du « bonheur du métier » de l'enseignant du primaire, ou plus exactement des conditions susceptibles d'entretenir le ferment de sa quête perpétuelle.

Les premières conditions sont sociales et relationnelles. Le « bonheur du métier » c'est d'abord d'être avec l'élève, un élève générateur de deux modalités de vigilance interdépendantes, une vigilance à le rendre heureux en classe et une vigilance par rapport à ses apprentissages et à ses progrès. Pour l'enseignant, aider l'élève à se développer et à grandir c'est élaborer du bonheur par procuration. Cet élève adopte des modalités de présence diversifiées, individuellement bien sûr mais aussi comme membre d'un groupe-classe, de manière indirecte au travers du discours de parents ou de collègues ou, même, en filigrane permanent, quand il n'est plus qu'un ancien élève. Le « bonheur du métier » c'est aussi d'être partie prenante d'une communauté éducative, notamment avec des collègues et des parents, même si l'approche quantitative a clairement nuancé ce point. Nous pouvons peut-être penser que le contexte et ses différentes crises (institutionnelle, sanitaire, terroriste) ont ébranlé et fragilisé la force et la présence des collectifs.

Les deuxièmes conditions sont personnelles et recouvrent différentes modalités d'amélioration : un meilleur poste, des ressources pédagogiques plus importantes, la possibilité de nouvelles activités. Leur potentielle dérive utilitariste est largement contrebalancée par l'importance accordée au jour de la rentrée qui n'est qu'un concentré de promesses et d'espoir.

Les troisièmes conditions sont inhérentes aux spécificités du métier, à la fois par le contexte de son exercice qui autorise les initiatives et ménage une liberté pédagogique mais surtout par la richesse de ses missions (enseigner, apprendre, faire grandir) et l'importance de sa fonction par rapport à la société toute entière. Ces enjeux alimentent l'attractivité du métier et suscitent adhésion et fierté de la part des enseignants.

Citons également les conditions qui apparaissent beaucoup moins propices (et qui ne sont même pas citées spontanément dans les définitions proposées par les répondants) : la dimension didactique (et le rapport aux savoirs enseignés) qui est reléguée loin de tous les composantes de la dimension pédagogique, la reconnaissance professionnelle qui est peu considérée et sans doute peu incitative et enfin la hiérarchie et l'institution toute entière qui apparaissent carrément mises à l'écart du « bonheur du métier ».

Bibliographie

Alain (1925). *Propos sur le bonheur*. Gallimard.

Amathieu, J., Chaliès, S. (2014). Satisfaction professionnelle, formation et santé au travail des enseignants. *Carrefour de l'éducation*, 2(38), 211-238.

Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck.

Carle, J.-C., Ferat, F. (2016). Avis 144 présenté au Sénat le 24 novembre 2016 au nom de la commission de la culture, de l'éducation et de la communication sur le projet de loi de finances pour 2017.

Delerm, P. (1997). *La première gorgée de bière et autres plaisirs minuscules*. L'arpeur.

DEPP (2020a). Les enseignants : panorama, carrières et représentations du métier. *Revue Éducation & Formation 101*, www.education.gouv.fr/statistiques

DEPP (2020b). Le devenir des enseignants entre la rentrée 2017 et la rentrée 2018, *Note d'Information 20.16*. education.gouv.fr/etudes-et-statistique

Freire P. (1974/1969). *Pédagogie des opprimés*. Maspero.

Freire, P. (2007). *Pedagogia da autonomia*. Paz e Terra.

Jullien, F. (2017). *Dé-coïncidence. D'où viennent l'art et l'existence ?* Grasset.

Jullien, F. (2020). *De la vraie vie*. Éditions de L'observatoire.

Marcel, J.-F. (2020a). (Dés) illusions. Devenir enseignant à l'école primaire en France. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 9(2), 53-57

Marcel, J.-F. (2020b). Quand la recherche-intervention puise son inspiration dans la pensée de Freire. *Les Dossiers des Sciences de l'éducation*, 44, 101-122.

Marcel, J.-F. (2022) Le processus de déprofessionnalisation des enseignants des écoles primaires françaises. Dans J.-F. Marcel, M. Tardif, M. et T. Piot (Dir.), *Trente ans de politiques de professionnalisation des enseignants. Regards internationaux* (p. 83-106). Presses universitaires du Midi.

Marcel, J.-F., Faure, L., Gardies, C. (2021). Éléments pour une archéologie des politiques de professionnalisation : Le cas de l'enseignement agricole public en France. *Formation et profession*, 29(3), 1-28. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2021.638>

Marcel, J.-F., Tardif, M., Piot, T. (2022). (Dir.). Trente ans de politiques de professionnalisation des enseignants. Regards internationaux. Presses universitaires du Midi.

Mons, N. (2016). (Dir.). Attractivité du métier d'enseignant. État des lieux et perspectives. Rapport scientifique. CNESCO. https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/11/161107_Rapport_Attractivite.pdf

OCDE (2021a). L'enseignement à la loupe #30. Cadre conceptuel du bien-être des enseignants : Contributions de l'Enquête TALIS 2018. Éditions OCDE. <https://www.oecd.org/fr/education/cadre-conceptuel-du-bien-etre-des-enseignants-41bc289b-fr.htm>

OCDE (2021b). L'enseignement à la loupe #38. Stimuler les élèves sur le plan scolaire. Ce que peuvent faire les enseignants et les établissements scolaires. Éditions de l'OCDE. <https://doi.org/10.1787/af79e39a-fr>

Osty, F. (2003). Le désir de métier. Engagement, identité et reconnaissance au travail. Presses universitaires de Rennes.

Périer, P. (2016). Le métier d'enseignant attire-t-il toujours ? Dossier de synthèse. CNESCO. https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/11/161107-Dossier_synthese_Attractivite_Enseignant.pdf

Rayou, P., Van Zanten, A. (2004). Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ? Bayard.

Robert, A.-D., Carraud, F. (2018). Professeurs des écoles au XXI^e siècle. Portraits socio-professionnels. Presses universitaires de France.

Streck, D. R., Redin, E., Zikoski, J. J. (2008) *Diccionario Paulo Freire*. CEAAL. https://www.academia.edu/31537258/Diccionario_Paulo_Freire

Tardif, M., Lessard, C. (1999). Le travail enseignant au quotidien. Expériences, interactions humaines et dilemmes professionnels. De Boeck.

Viac, C., Fraser, P. (2020). Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis. *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, 213, Éditions OCDE, <https://doi.org/10.1787/c36fc9d3-en>

Viavoce-le Nouvel Observateur (2013). Les palmarès du bonheur professionnel. https://www.institut-viavoce.com/wp-content/uploads/2013/10/Les-palmares-du-bonheur-professionnel_Viavoce-pour-Le-Nouvel-Observateur.pdf