HAL
open science

Les recherches sur la difficulté dans le travail enseignant : approches et résultats.

Audrey Murillo, Javier Nunez-Moscoso

To cite this version:

Audrey Murillo, Javier Nunez-Moscoso. Les recherches sur la difficulté dans le travail enseignant : approches et résultats.. Carrefours de l'éducation, 2019, 47, pp.225-255. 10.3917/cdle.047.0225 . halshs-02158585

HAL Id: halshs-02158585

https://shs.hal.science/halshs-02158585

Submitted on 20 Jun 2019

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.

Les recherches sur la difficulté dans le travail enseignant : approches et résultats

Audrey MURILLO, audrey.murillo@ensfea.fr
Javier NUNEZ-MOSCOSO, javier.nunez.m@gmail.com

Alors que certains travaux de recherche tentent d'identifier les facteurs d'efficacité des pratiques des enseignants (Bressoux, 2007; Brophy & Good, 1986), d'autres travaux portent sur le travail enseignant en tant que tel, indépendamment des résultats produits sur les élèves. Ces dernières recherches dessinent un panorama professionnel marqué par une tension entre prescriptions et conditions de travail : les enseignants se voient confrontés à un métier aux routines incertaines, opaque, complexe, voire « impossible » (Barrère, 2002a; Caglar, 2000; Champy-Remoussenard, 2005). La diversification et l'alourdissement des tâches, la porosité entre vie professionnelle et vie personnelle (Tardif & Lessard, 1999) semblent constituer la réalité du travail quotidien des enseignants. Par ailleurs, malgré une augmentation des moyens alloués au système éducatif pour la quasi-totalité des pays de l'OCDE (Barber & Mourshed, 2007) les enseignants ne parviennent que rarement à faire réussir les élèves socialement défavorisés (Avvisati, 2018; Delahaye, 2015). La recherche en éducation a décrit certaines difficultés liées au métier d'enseignant à partir d'approches théoriques et méthodologiques extrêmement variées. Cette diversité apparaît dans les recherches autour des dilemmes (Wanlin & Crahay, 2012), de la souffrance (Blanchard-Laville, 2001), ou encore du *burn out* (Farber, 1991; Maslach & Jackson, 1981), pour n'en citer que quelques exemples.
Comment la difficulté est-elle abordée par ces diverses recherches ? Quels résultats ces travaux ont-ils produits ? Ces questionnements nous conduisent à analyser les recherches sur la difficulté dans le travail enseignant au sens large, dans l'objectif d'y repérer les spécificités théoriques et méthodologiques, ainsi que les résultats obtenus. Pour ce faire, nous avons mené une recherche bibliographique en trois langues (français, anglais et espagnol[1]) à partir des termes suivants : difficulté, problème, obstacle, dilemme, imprévu, frustration, souffrance, épreuve, endurance, complexité, complexe, complication, trouble, empêchement, ennui, désagrément et contrariété. Nous avons constitué une grille de lecture (partiellement reproduite en annexe), où ont été renseignés, pour chaque texte, les items suivants : approche théorique, notions employées, qui identifie la difficulté (chercheur, enseignant, autre), technique de recueil, taille de l'échantillon et résultats. Nous présentons en suivant une typologie des approches qui ont investi le champ de la difficulté dans le travail enseignant, avec leurs particularités théoriques et méthodologiques ; cette typologie émerge des travaux sur la difficulté. Dans un second temps, nous synthétisons les avancées des recherches sur la difficulté dans le travail enseignant.

Cartographie des recherches sur la difficulté dans le travail enseignant

Nous proposons dans cette partie de rendre compte des approches théoriques et méthodologiques qui ont investi le champ de la difficulté dans le travail enseignant[2]. Pour cela, nous présentons une cartographie des textes empiriques recensés.

Sur la base de la grille de lecture présentée ci-avant, nous avons constitué qualitativement une typologie des approches de la difficulté dans le travail enseignant. Cette typologie n'a pas été produite a priori, elle est émergente. La très grande majorité des textes relève d'une des 5 grandes

[1] Le choix de ces trois langues, déterminé par les compétences linguistiques des auteurs, permet de rendre compte de recherches ayant leur terrain dans chacun des cinq continents.
[2] Nous n'incluons pas les travaux investiguant les difficultés dans la formation des enseignants.

approches théoriques suivantes : approches psychologiques, sociologiques/anthropologiques, didactiques, des théories du travail et de l'activité, ou empiriste[3]. Ces 5 approches se distinguent quant aux points suivants : point de vue sur la difficulté (qui identifie la difficulté), technique de recueil utilisée, taille de l'échantillon, objet de difficulté étudié.

La cartographie suivante présente les 5 approches, situées selon deux axes : le point de vue sur la difficulté et la technique de recueil utilisée[4]. Les autres variables qui distinguent les 5 approches ne sont pas représentées dans la cartographie, mais sont évoquées ci-après pour caractériser ces approches. Enfin, pour chaque approche, nous identifions sur la cartographie les principales notions employées par les auteurs pour caractériser la difficulté.

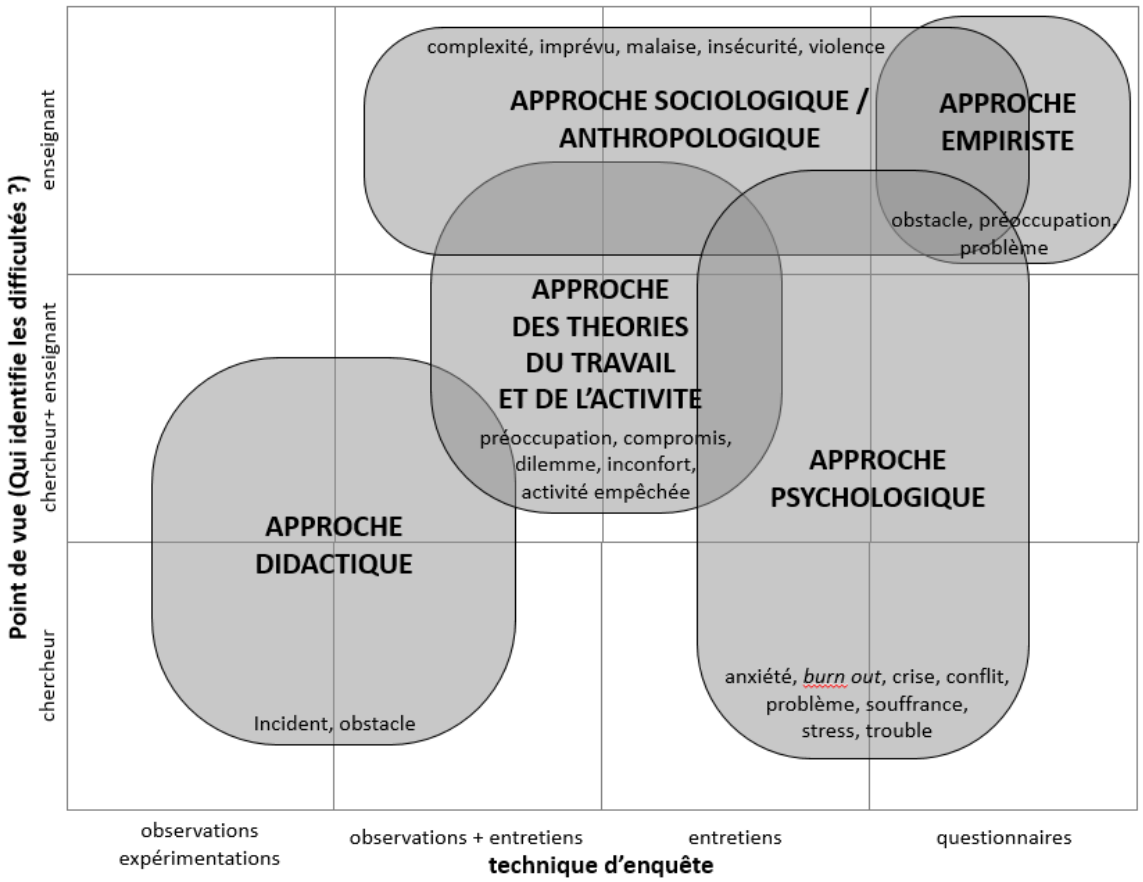

Figure 2 : cartographie des recherches empiriques sur la difficulté dans le travail enseignant.

[3] Certaines approches, quantitativement peu représentées dans notre corpus bibliographique, ne sont pas incluses dans la cartographie. C'est par exemple le cas des approches médicales (portant notamment sur la voix des enseignants) et des approches économiques.

[4] Comme toute modélisation, celle-ci réduit la complexité des données et ne donne à voir que les tendances les plus importantes. Par exemple, les quelques recherches associant observations, entretiens et questionnaires ne sont pas représentées sur la cartographie, ou encore, des recherches relevant de plusieurs approches (par exemple psychologie + sociologie, didactique + théories de l'activité…) ne sont rattachées qu'à une approche.

Les 5 approches représentées sur la cartographie sont détaillées ci-après.

Approches psychologiques **–** Des recherches convoquent une approche psychologique, psychanalytique, psychiatrique ou psychopédagogique, pour se centrer sur les difficultés psychiques et physiques des enseignants, au travers des termes d'anxiété, *burn out*, crise, conflit, problème, souffrance et stress. Les échantillons sont souvent conséquents (plus de cinquante enseignants) et les entretiens ou questionnaires sont les techniques privilégiées (1 recherche parmi les 22 recensées ne convoque ni entretiens ni questionnaires). C'est souvent le chercheur qui identifie la difficulté en tant que telle (par exemple, le chercheur déduit de diverses questions posées aux enseignants que ces derniers sont, ou non, en situation de *burn out*), mais l'enseignant peut également lui-même se déclarer, par exemple, en situation de souffrance.

Approches sociologiques et anthropologiques **-** Les textes recensés dans cette catégorie adoptent des approches sociologiques et anthropologiques, ou relevant parfois de la théorie des représentations sociales. Le point de vue de l'enseignant est privilégié ; est ainsi exclue la technique de l'observation seule (non associée à des verbalisations des enseignants). Les échantillons sont de tailles variées et les objets de difficultés étudiés sont souvent les conditions de travail, la reconnaissance professionnelle, les difficultés relatives aux élèves. Complexité, imprévus, incidents, obstacles et violences sont investigués.

Approches didactiques **-** Des recherches, relativement récentes, convoquent une approche didactique, éventuellement complétée par un regard psychanalytique ou des théories de l'activité. L'objet le plus investigué est la difficulté à enseigner un champ de savoirs préalablement défini. Le point de vue sur la difficulté est majoritairement celui du chercheur (qui peut repérer une difficulté de l'enseignant à susciter des apprentissages, sans que l'enseignant ne la perçoive lui-même comme une difficulté) ; ce point de vue est parfois complété par celui de l'enseignant. Les expérimentations d'ingénieries didactiques et les observations sont privilégiées ; ces dernières sont parfois associées à des entretiens avec les enseignants. Les échantillons sont assez faibles (souvent inférieurs à 5 enseignants) et les enseignants enquêtés sont le plus souvent expérimentés.

Approches des théories de l'activité **-** Les recherches relevant des théories de l'activité (cours d'action, clinique de l'activité, didactique professionnelle…), héritant des théories psychologiques et ergonomiques, sont très majoritairement francophones et récentes. Ces recherches privilégient le point de vue de l'enseignant et la technique de l'entretien, en adjoignant parfois le point de vue du chercheur et des observations. Les échantillons sont souvent faibles (inférieurs à 5 enseignants, sinon inférieurs à 50). Les objets de difficultés investigués sont plutôt relatifs aux difficultés pédagogiques (souvent des enseignants débutants) et abordés par le biais des notions de préoccupation, inconfort, dilemme et activité empêchée.

Recherches empiristes **-** En majorité anglophones, ces recherches se caractérisent par une absence d'approche théorique explicitée ; elles semblent toutefois souvent s'appuyer sur des postulats fonctionnalistes ou psychosociaux. La validité de ces recherches est plutôt est fondée sur l'accumulation de données. Elles privilégient le point de vue de l'enseignant. La technique de recueil la plus utilisée (pour 17 des 28 recherches recensées) est le questionnaire, administré à un grand nombre d'enseignants (n>50). Convoquant les notions d'obstacle, de préoccupation et de problème, elles étudient souvent les difficultés dans la classe, ainsi que les difficultés spécifiques à l'entrée dans le métier.

Résultats des recherches sur la difficulté dans le travail enseignant

Cette section présente les principaux résultats de recherches portant sur les difficultés des enseignants, catégorisés selon les 5 approches présentées ci-avant.

Résultats des recherches convoquant une approche psychologique

Nous présentons ici les résultats des travaux mobilisant une approche psychologique, psychiatrique, psychanalytique ou psychopédagogique.

Facteurs de stress, de burn out, de problèmes physiques

De nombreux travaux cherchent à déterminer les facteurs conduisant au *burn out*, au stress, à l'insatisfaction des enseignants. Dans la majorité des cas, les facteurs étudiés sont définis préalablement par les chercheurs (ils n'émergent pas des recherches). Parmi ces facteurs, sont repérables les comportements des élèves (Friedman, 1995; Moriana Elvira & Herruzo Cabrera, 2004; Otero López, Castro, Villardefrancos Pol, & Santiago Mariño, 2009), le manque de soutien de la structure scolaire (Llorens, García-Renero, & Salanova, 2005; Sieglin & Ramos Tovar, 2007), l'exigence du milieu de travail dans le secteur privé et l'infrastructure défaillante dans le secteur public (Rivero Rodríguez & Cruz Flores, 2008), les conditions de travail telles l'infrastructure, les possibilités de promotion et les salaires (Ureña Bonilla & Castro Sancho, 2009), la surcharge de travail, les conflits avec les collègues, les parents d'élèves et les supérieurs hiérarchiques, les difficultés dérivées des politiques éducatives (Moriana Elvira & Herruzo Cabrera, 2004), mais aussi les réactions émotionnelles négatives (Montgomery & Rupp, 2005), le désengagement des enseignants (Blase, 1982), la valorisation et la reconnaissance de la profession (Hansez, Bertrand, de Keyser, & Pérée, 2005; Schwab, 1995), la mauvaise gestion des conflits (Gantiva Díaz, Jaimes Tabares, & Villa Orozco, 2010) et, d'un point de vue plus global, les changements et mouvements sociétaux (Farber, 1991). Des travaux montrent que les enseignants débutants et ceux proches de la retraite sont les plus sensibles (Rinke, 2013; Santiago, Otero-López, Castro, & Villardefrancos, 2008; Villardefrancos Pol, Santiago Mariño, Castro Bolaño, Aché Reinoso, & Otero-López, 2012).

Avec une approche psychanalytique, Blanchard-Laville (2001) aborde les difficultés des enseignants comme une itinérance psychique entre plaisir et souffrance au travail, où l'équilibre psychique tient à la posture de l'enseignant et au rapport avec les élèves et avec le savoir à enseigner. Nail, Gajardo et Muñoz (2012) montrent quant à eux que les incidents en classe sont sources d'impuissance et de colère chez les enseignants, qui se sentent démunis pour les gérer. Enfin, pour Abraham (1982), le fait que les enseignants représentent la société et soient seuls face à leurs classes engendre des pressions aliénantes : les enseignants renoncent à une partie de leur identité et présentent une image d'eux-mêmes idéalisée et désirable. Pour Wanlin et Crahay (2012), les dilemmes des enseignants sont sources de difficultés (par exemple, choisir entre assurer les apprentissages du plus grand nombre ou bien progresser dans le curriculum avec les élèves les plus avancés).

Trajectoire professionnelle et difficulté

Quelques recherches abordent les phases de la carrière des enseignants. Huberman (1989) s'intéresse au cycle de vie professionnelle des enseignants. Son travail pointe des périodes de plus grande vulnérabilité, d'une part en début de carrière, d'autre part entre 8 et 15 ans d'expérience, lorsque les enseignants remettent en question la suite de leur carrière. Bossard (2001) décrit le processus d'intégration institutionnelle des enseignants en formation comme une découverte des codes, source d'une crise identitaire qui mène les enseignants à mobiliser des stratégies telles l'attaque, la fuite et/ou la soumission. Chartier (2001) documente quant à lui l'angoisse, les conduites d'acceptation et de détour des enseignants en formation. D'après Cau-Bareille (2014), le coût humain du travail est élevé pour les enseignants en fin de carrière, malgré l'expérience acquise : la fatigue et les problèmes de santé s'accroissent, ainsi que la sensibilité aux contraintes des situations.

Karsenti, Collin et Dumouchel (2013) s'intéressent quant à eux au décrochage enseignant, principalement chez les débutants. A travers une importante revue de littérature, les auteurs décèlent deux dominantes : un courant voit le décrochage comme inévitable, naturel, inhérent à toute profession, l'autre comme un symptôme d'un dysfonctionnement professionnel. Ainsi, les auteurs relèvent plusieurs facteurs favorisant le décrochage : facteurs liés à la tâche enseignante (profession exigeante, chronophage, peu attrayante, gestion de classe difficile, conditions de travail insatisfaisantes, aspects administratifs contraignants), à la personne enseignante (caractéristiques émotionnelles, psychologiques, sociodémographiques et professionnelles caractérisant les enseignants décrocheurs) et à l'environnement social (échec des relations avec les acteurs éducatifs et sociaux, public et milieu d'enseignement difficiles).

L'accompagnement des enseignants en difficulté

Quelques travaux se donnent pour objectif l'accompagnement des enseignants. Veyrac et Dumas (2015) étudient le cas d'enseignants se déclarant eux-mêmes en difficulté et proposent trois axes d'accompagnement : développer la confiance en soi, la reconnaissance par l'écoute et l'auto-analyse. Esteve et Fracchia (1988) proposent de recruter les enseignants sur des critères de personnalité, ainsi qu'une formation ancrée sur un discours descriptif et non normatif. Enfin, après avoir identifié des sources de stress, Janot-Bergugnat et Rascle (2008) pointent quelques pistes de prévention : accompagner les enseignants dans le travail individuel et collectif, redéfinir le temps et les activités des enseignants, penser la place du corps à l'école (rythmes biologiques), aménager des lieux de convivialité, gérer les ressources humaines de façon préventive, redéfinir les rôles des inspecteurs et modifier le mode de recrutement. Yetik, Akyuz et Keser (2012) montrent les apports de certains dispositifs hybrides de formation pour permettre aux enseignants de résoudre des problèmes professionnels. Enfin, Blanchard-Laville (2013) propose des principes méthodologiques pour constituer des groupes cliniques d'analyse de pratiques professionnelles.

Résultats des recherches convoquant une approche sociologique ou anthropologique

Un métier diversifié, lourd, routinisé et poreux

Plusieurs auteurs notent que les enseignants se plaignent de la bureaucratisation de leur métier et de la lourdeur des tâches administratives (Lortie, 2002; Maranda, Viviers, & Deslauriers, 2013; Maroy, 2006). Le travail s'intensifie et se diversifie à tel point que les enseignants estiment manquer de temps pour bien faire leur travail (Cornejo Chávez, 2009; Lortie, 2002; Mukamurera & Balleux, 2013). Paradoxalement, le métier est très routinisé et répétitif, ce qui engendre une certaine usure chez les enseignants (Dubet & Martuccelli, 1998). Lantheaume et Hélou (2008) mettent en évidence la porosité des sphères professionnelle et privée. Jarty (2009) montre comment les enseignantes gèrent la flexibilité temporelle propre à leur métier, en adoptant le modèle de la « féminitude » (conciliation des sphères professionnelle et personnelle), celui de la « virilitude » (surinvestissement professionnel), ou en dépassant ces modèles de genre.

Des difficultés au sein de l'établissement

Parmi les difficultés rencontrées au sein des établissements, des recherches mettent en évidence le manque de ressources matérielles identifié par les enseignants (Cornejo Chávez, 2009; Maroy, 2006). D'autres pointent les relations entre les enseignants et les directeurs d'établissements : en particulier, les enseignants ne se sentent pas toujours soutenus (Blaya, 2003; Mukamurera & Balleux, 2013). Ils sont défiants face aux projets d'établissement, qui iraient à l'encontre de leur autonomie. De façon générale, les difficultés à enseigner semblent moindres dans le privé que dans le public (Felouzis & Perroton, 2015). Pour Barrère (2002), il existerait deux métiers avec des aspects différenciés : en établissement « facile » (routine ennuyeuse, importance que les élèves accordent à l'évaluation plutôt qu'aux apprentissages, relationnel faible) et en établissement « difficile »

(difficultés liées au verdict scolaire, à l'exercice de l'autorité, aux dégradations de la personne de l'enseignant, ou aux conflits entre élèves).

D'autres difficultés concernent les relations entre enseignants. Bien que ces derniers s'entraident et se transmettent des techniques pour gérer les problèmes de discipline (Kherroubi, 2003), les relations entre enseignants ne sont pas toujours faciles, empreintes de jalousie, de manque de coopération et de rumeurs (Blaya, 2003; Murillo Estepa & Becerra Peña, 2009). Finalement, pour Lortie (2002), les enseignants ont peu de contacts et de relations stimulantes avec d'autres adultes.

Des difficultés au sein de la classe

L'environnement de la classe se caractérise par sa multidimensionnalité, son inscription dans une histoire, la simultanéité, l'immédiateté, l'imprévisibilité et le caractère public des événements qui s'y produisent (Doyle, 1986). Ajoutons que les enseignants peuvent difficilement juger de l'efficacité de leur travail (Lortie, 2002), et qu'ils sont en prise à divers dilemmes, tels considérer les apprentissages comme holistiques ou moléculaires, motiver de façon intrinsèque ou extrinsèque, considérer l'enfance comme un moment spécifique ou en continuité avec l'âge adulte (Berlack & Berlack, 1981)… Plusieurs travaux considèrent les relations enseignant-élèves comme source importante de difficultés (Caffarelli & Viscaíno, 2008; Nunez Moscoso, 2013), et mettent en évidence des difficultés de gestion de classe (Lortie, 2002; Maroy, 2006), des situations de violence (Blaya, 2003; Debarbieux, 1999), des mises à l'épreuve de l'autorité de l'enseignant par les élèves conduisant à une sorte de désengagement (Dubet & Martuccelli, 1998)… En milieu difficile, les enseignants déploient des efforts pour mobiliser un public en rupture avec l'école : ils cherchent à donner du sens, travailler sur du concret, noter large (Jellab, 2005). Dans ce contexte, une gestion de classe efficace et un fort sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2007) contribuent à réduire divers types de difficultés (Dibapile, 2012).

Benaïoun-Ramirez s'intéresse aux imprévus, auxquels s'adaptent d'autant mieux les enseignants qu'ils sont expérimentés et impliqués. Les enseignants mobilisent des modalités de traitement des imprévus telles que l'évitement, l'explication et la minimisation (Benaïoun-Ramirez, 2013) et deux principaux modèles de professionnalité se dégagent : l'un « en actes », implicite et lié aux imprévus didactiques, et l'autre « visé », explicite et perçu comme préconisation de l'institution (Benaïoun-Ramirez, 2015). Barrère (2002b), quant à elle, note que les incidents sont principalement liés à l'évaluation des élèves et à l'autorité des enseignants. L'auteur met en évidence des compétences relationnelles construites par les enseignants pour gérer ces incidents : tact, gestion du stigmate, interprétation du langage des élèves, tenir et préserver son rôle, faire preuve d'humour et de distance…

Des enseignants qui se sentent malmenés par la société

Les enseignants perçoivent un manque de reconnaissance, de considération et de soutien de la part de la société (Dubet & Martuccelli, 1998; Hélou & Lantheaume, 2012; Mukamurera & Balleux, 2013; Spire, 2014), le prestige social de la profession décline (Farges, 2011). Certains enseignants sont touchés par la précarité, les règles d'embauche et d'affectation (Cornejo Chávez, 2009; Maranda et al., 2013; Mukamurera & Balleux, 2013). Les réformes ont souvent un impact négatif sur les enseignants (Maranda et al., 2013), surtout quand ces derniers ont du mal à en percevoir l'intérêt et ne peuvent pas choisir les collègues avec lesquels ils travaillent (Hargreaves, 1998). Quant aux enseignants conseillers pédagogiques, qui doivent accompagner la mise en place des réformes, ils peuvent construire leur légitimité contre la résistance des enseignants (Draelants, 2011).

Les enseignants se plaignent du manque de solidarité des parents d'élèves (Hélou & Lantheaume, 2012). A l'école primaire, ces derniers sont perçus comme des rivaux pour contrôler les élèves : les parents sont vus comme désinvestis ou, à l'inverse, obsédés par la réussite de leurs enfants (Dubet & Martuccelli, 1998). Hobson (2013) et Barrère (2002b) mettent en évidence que les enseignants ne

donnent pas tous une image d'eux-mêmes proche de la réalité, et passent sous silence leurs difficultés. Enfin, une recherche montre comme un fait extérieur marquant, l'attentat du 11 septembre 2001 aux Etats-Unis, a eu un impact chez les enseignants new-yorkais dans leur sens du service public, leurs émotions et leurs actions le jour-même (Bisland, 2006).

Des difficultés à durer dans le métier

Van Zanten et Grospiron (2001) décrivent différentes phases dans la carrière des enseignants, qui débute généralement par des stratégies de survie (domination-répression des élèves ou négociation voire marchandages avec eux) ; diverses formes de fuite peuvent succéder à cette phase (abandon de la profession, mobilité horizontale, compensation par un investissement dans la vie locale, retrait, désengagement), ainsi qu'une phase d'adaptation au contexte (en considérant les élèves différemment – avec éthique, en revoyant leurs attentes à la baisse, en apprenant à réagir en situation). Enfin, certains enseignants parviennent à s'engager dans une phase de développement professionnel, en se centrant sur les apprentissages des élèves.

Pour expliquer le *turnover* des enseignants, Lothaire, Dumay et Dupriez (2013) mettent en évidence des facteurs « individuels objectifs » (jeune, blanc, non formé, diplôme monnayable...), des facteurs « individuels subjectifs » (faible satisfaction professionnelle, faible engagement organisationnel), ainsi que des facteurs relatifs à la composition sociale, ethnique et académique de l'établissement (leadership non transformationnel, élèves défavorisés, multiethniques et présentant des problèmes d'apprentissage, climat avec les collègues, ressources financières et matérielles, emploi du temps, charge de travail). Le cas particulier des enseignants en arts est problématisé, en montrant que les « bons enseignants » quittent le métier à cause de l'écart entre le rôle de « décorateurs » qu'on leur attribue et celui auquel ils aspirent (Cohen-Evron, 2002).

Résultats des recherches convoquant une approche didactique

La gestion des incidents didactiques

Plusieurs recherches s'attachent à décrire les incidents (ou imprévus) didactiques, leurs effets et leur traitement par les enseignants. Jean (2008) montre ainsi que les imprévus liés au contenu sont traités plus longuement que les imprévus liés à la gestion de classe. Pour Aldon (2014), les incidents didactiques peuvent, dans certains cas, porter une dimension constructive, en ravivant le travail des élèves. Enfin, Loquet et al. (2002) mettent en évidence plusieurs régulations possibles d'un enseignant suite à un incident didactique : délimiter les responsabilités relatives au savoir, mettre en place un nouveau milieu et faire avancer le temps didactique.

Des écarts à l'idéal didactique du chercheur

Plusieurs études s'attachent à mettre en évidence les écarts entre les pratiques d'enseignement et un certain idéal didactique. Elles s'intéressent aux difficultés qu'ont les enseignants à mettre en œuvre des pratiques jugées porteuses d'apprentissage par les chercheurs. Des travaux pointent les difficultés qu'ont les enseignants à dévoluer, et décrivent comment ils tendent à assumer seuls l'avancée des savoirs (Jiménez Pérez & Wamba Aguado, 2003; Venturini & Tiberghien, 2012; Yoon, Joung, & Kim, 2012). D'autres travaux mettent au jour une faible maîtrise des contenus à enseigner par les enseignants (Schmidt & Bednarz, 1997; Yoon et al., 2012). Certaines études, notamment en didactique de la physique-chimie, montrent des différences entre les conceptions épistémologiques des enseignants et celles sous-jacentes aux situations qu'ils soumettent à leurs élèves (Jeannin, Veillard, & Tiberghien, 2012; Jiménez Pérez & Wamba Aguado, 2003; Sinarcas & Solbes, 2013; Venturini, 2013). González, Preiss et San Martin (2008) pointent les difficultés qu'ont les enseignants à favoriser la métacognition chez les élèves. Legardez et Simonneaux (2006) montrent quant à eux les difficultés à enseigner des questions socialement vives.

Vers une approche compréhensive des difficultés didactiques

En plus de mettre en exergue les écarts entre pratiques didactiques idéales et constatées, certains travaux didactiques adjoignent une autre approche (théories de l'activité, psychanalyse) conduisant les chercheurs à adopter un regard compréhensif sur ces écarts. Ainsi, Ball (1997) montre qu'une des difficultés à évaluer les élèves provient du désir de l'enseignant que ses élèves réussissent. Numa-Bocage et al. (2011) mettent en évidence que les difficultés didactiques d'une enseignante s'expliquent par un besoin de se sécuriser en ramenant sans cesse la séance au déroulement prévu. Monnier et Amade-Escot (2013), dans le domaine de l'Education Physique et Sportive, montrent qu'une enseignante en milieu difficile prend en compte simultanément divers enjeux (aussi différents qu'éviter d'entrer en conflit avec les élèves, les échauffer et changer leur vision de l'EPS comme une discipline où l'on s'amuse) dans une tension qui aboutit à certains empêchements didactiques. En ce sens, Philippot et Baillat (2013) mettent en évidence le poids des contraintes liées à la « gestion de classe », qui font parfois passer au second plan les objectifs didactiques, et notamment les processus de secondarisation par les élèves. En éducation prioritaire, Butlen et al. (2002) constatent également que la plupart de enseignants sont conduits à revoir leurs exigences à la baisse et adoptent une approche relativement magistro-centrée pour parvenir à faire classe. Enfin, des travaux relevant de la didactique clinique, comme ceux de Jourdan et Brossais (2010), mettent l'accent sur le vécu d'enseignants débutants, en quête de reconnaissance professionnelle, supposés savoir mais ayant peur de ne pas savoir, craignant de perdre la face en classe.

Résultats des recherches convoquant une approche des théories du travail et de l'activité

Les élèves, première source de difficultés

Murillo et Bouillier-Oudot (2012) montrent que les difficultés déclarées par les enseignants, bien que très variées, sont majoritairement relatives à l'activité des élèves (leurs difficultés à apprendre, leur indiscipline, leur désintérêt…). Dans ce même ordre d'idée, Vinatier (2013) centre son approche sur les actes de langage des élèves qui menacent l'identité de l'enseignant (« face-threatening acts », Brown & Levinson, 1987), et Ria (2012) traite d'un dilemme majeur des enseignants débutants, celui qui oppose « contrôler » à « enseigner ».

Le vécu de la difficulté

Plusieurs travaux (Daguzon & Goigoux, 2012; Philippot, 2012; Saujat, 2004) mettent en évidence l'écart entre le travail idéal, fantasmé, et le travail réel : les enseignants (surtout débutants) doivent réinterroger, relativiser leurs normes (notamment issues de leur formation), redéfinir leurs tâches pour préserver un sentiment de réussite et trouver des compromis acceptables. Alors qu'ils sont souvent confrontés à des émotions négatives, à un sentiment d'inconfort, ils souhaitent transmettre aux élèves une illusion de contrôle (Ria & Chalies, 2003; Ria & Durand, 2001). Vandercleyen et al. (2001), Ria et al. (2001) ainsi qu'Huber et Chautard (2001) mettent l'accent sur les différences de vécu d'une même difficulté par divers enseignants. Une difficulté peut être considérée comme un défi chez un enseignant, ou comme une menace chez un autre. Ria et al. (2001) montrent que pour des enseignants débutants, choisir entre les deux voies d'un dilemme peut être vécu avec un sentiment de confort, ou au contraire provoquer un conflit intérieur durable.

La prise en charge de la difficulté

Les compromis réalisés par les enseignants (débutants comme expérimentés) les conduisent souvent à s'approcher d'un modèle magistro-centré plus que dans leur idéal (Philippot, 2012; Saujat, 2004). A l'inverse, Huber et Chautard (2001) mettent en évidence des compétences qu'ont certains enseignants à repérer, voire à susciter « en toute conscience » des « zones potentielles d'imprévus » leur permettant de réguler les apprentissages des élèves (à l'opposé d'un cours à dominante informative et prescriptive par exemple). Vandercleyen et al. (2001) montrent que les stratégies de prise en charge de la difficulté sont médiatisées par divers facteurs personnels (dont le sentiment

d'efficacité personnelle) et contextuels, qui conduisent à prendre en charge la difficulté plutôt d'un point de vue émotionnel (minimisation, acceptation), ou plutôt comme une résolution de problème.

Enfin, le concept de « genre professionnel » est convoqué tant pour les enseignants débutants que pour les expérimentés, le genre permettant d'affronter les imprévus en définissant ce qui est acceptable et ce qui ne l'est pas. Considérer « prendre la classe » comme un préalable à « faire la classe » est par exemple, pour Saujat (2004), caractéristique du genre débutant. Toutefois, s'accorder au genre peut également être source de difficultés, d'activité empêchée, pour les enseignants expérimentés (Laurent & Charpentier, 2013).

Résultats des recherches empiristes

Des difficultés à enseigner certaines thématiques, des difficultés à innover

Plusieurs travaux décrivent les difficultés des enseignants lorsqu'ils ont à enseigner des thématiques ou disciplines particulières. C'est le cas d'Al Mekhlafi et Nagaratnam (2011) qui mettent en exergue les difficultés des professeurs à enseigner l'anglais comme langue étrangère, Lopez (2001) l'éducation à l'environnement, ou encore Herold et Benson (1979) ainsi que Martinez et al. (2012) l'éducation sexuelle (postures des élèves, parents, conflits de valeurs, législation, parmi d'autres facteurs).

Les difficultés des enseignants à mettre en œuvre des pratiques inhabituelles s'expliquent par des causes aussi variées que la compatibilité d'une réforme avec une culture, les contraintes matérielles et le manque de connaissances des enseignants. Ceci se retrouve pour des domaines aussi variés que l'enseignement des langues centré sur la communication orale (Li, 1998), l'évaluation par *performance tasks* (Metin, 2013), la mise en œuvre de programmes de sciences innovants et d'inspiration constructiviste (Gecer & Ozel, 2012; Oliva Martínez, 2012), ou encore l'utilisation des nouvelles technologies (Barrantes Casquero, Casas García, & Luengo González, 2011).

Des conditions de travail difficiles

Quelques études pointent des conditions de travail plus difficiles pour certains enseignants que pour d'autres : c'est le cas des enseignants confrontés à des élèves à besoins éducatifs particuliers (Durán Martín & Sanz Serrano, 2007), des enseignants exerçant en contexte multiculturel ou en contexte culturel défavorisé (Burton & Furr, 2014; Moore, 1935), des enseignants non titulaires (Thode Mayoral, 1992), ou encore des débutants n'ayant pas reçu de formation pédagogique (Schonfeld & Feinman, 2012). Plusieurs recherches, au sujet de difficultés diverses, pointent des manques dans la formation et l'accompagnement des enseignants (Barrantes Casquero et al., 2011; Blaya & Baudrit, 2010; Del Pro Bueno, Sánchez Blanco, Saura, & Valcárcel Pérez, 2001; Li, 1998; López Rodríguez, 2001; Vonk, 1983) ainsi que les difficultés liées aux classes chargées (Atjonen, Korkeakoski, & Mehtalainen, 2011; Durán Martín & Sanz Serrano, 2007; Gecer & Ozel, 2012; Li, 1998). Concernant la gestion de conflits, Castro et al. (2006) notent que les enseignants perçoivent négativement les conflits et imaginent rarement que les deux parties puissent en sortir gagnantes.

Les difficultés des enseignants débutants

Les travaux portant sur les enseignants débutants montrent la prégnance des difficultés relatives aux élèves : s'adapter à leur hétérogénéité, les intéresser, gérer leurs comportements d'indiscipline (Johnson & Umstattd, 1932; Marcelo, 1986; Okigbo & Okeke, 2011; Wey, 1951). Finalement, ces difficultés ne diffèrent pas fondamentalement de celles des enseignants expérimentés, et seraient plutôt inhérentes au travail enseignant (Veenman, 1984). Les enseignants débutants rencontrent aussi des difficultés dans leurs relations aux parents, la maîtrise des contenus à enseigner, leur didactique, l'évaluation des élèves (Avalos, Carlson, & Aylwin, 2004; Isik & Kar, 2012; Murillo, 2012; Veenman, 1984; Vonk, 1983). Les premiers mois d'exercice sont une période de tâtonnements et de moindre confiance en soi, suivant un choc de réalité (Veenman, 1984; Vonk, 1983). Certaines

difficultés sont spécifiques à la discipline enseignée : Keser et Cetinkaya (2013) ainsi que Gonzalez et al. (2008) mettent respectivement l'accent sur la faible reconnaissance professionnelle d'enseignants en informatique et en Education Physique et Sportive. Toutefois, à l'instar de Veenman (1984), nous notons que les difficultés des enseignants sont peu dépendantes des niveaux d'enseignement et du pays d'exercice.

Conclusion

Nous avons mis en évidence cinq approches de la difficulté dans le travail enseignant. Au-delà des approches employées, plusieurs constats sont réalisables.

- *Il existe des évolutions historiques dans l'étude de la difficulté.* Avant les années 1990, les travaux ont souvent pour ambition de recenser des listes de difficultés. Par la suite, les travaux ont davantage tendance à se centrer sur des difficultés particulières (d'ordre psychologique, didactique…), avec un regard plus outillé méthodologiquement et théoriquement. Dans les années 2010, l'apparition de recherches-actions ou recherches collaboratives est le signe d'un potentiel renouveau des travaux sur les difficultés des enseignants.

- *Des résultats sont communs à différentes approches théoriques.* La place centrale des élèves comme sources des difficultés des enseignants se retrouve dans de très nombreuses études, qu'il s'agisse pour les enseignants de parvenir à intéresser les élèves, les discipliner, s'adapter à leur hétérogénéité, leur transmettre des savoirs… Par ailleurs, plusieurs recherches montrent les difficultés qu'ont les enseignants à s'approcher d'un idéal d'enseignement partagé par les chercheurs, les formateurs, voire par eux-mêmes, idéal qui serait plus « puéro-centré » que « magistro-centré » : les contraintes des situations (Crahay, 1989; Maurice, 1996) semblent, pour beaucoup d'enseignants, plus fortes que les multiples injonctions qu'ils reçoivent. Enfin, quelques travaux (Abraham, 1982; Barrère, 2002b; Hobson & McIntyre, 2013) pointent les réticences (plus ou moins conscientes) qu'ont les enseignants à évoquer leurs difficultés : cet aspect, peu documenté, est un défi pour la recherche et la formation.

- *Une appréhension « négative » de la difficulté domine.* A l'exception de quelques travaux, la difficulté est abordée comme ce qui dysfonctionne. Cette quasi-homogénéité ne prend pas en compte que la difficulté peut aussi représenter une opportunité pour le développement professionnel des enseignants. De nouveaux chantiers pourraient être ouverts : la recherche peut-elle saisir positivement la difficulté, en l'étudiant comme ressource d'apprentissage et de développement professionnel ? La difficulté peut-elle être transformée positivement par l'enseignant pour lui permettre d'augmenter son pouvoir d'agir (Clot, 2008), voire de s'épanouir durablement dans son métier ?

Bibliographie

Abraham, A. (1982). *Le monde intérieur des enseignants*. Issy les Moulineaux: EAP.
Aldon, G. (2014). Didactic incidents: A way to improve the professional development of mathematics teachers. In *The Mathematics Teacher in the Digital Era - An International Perspective on Technology Focused* (p. 319‑343). Dordrecht: Springer.
Al-Mekhlafi, A. M., & Nagaratnam, R. P. (2011). Difficulties in Teaching and Learning Grammar in an EFL Context. *International Journal of Instruction*, *4*(2).
Atjonen, P., Korkeakoski, E., & Mehtalainen, J. (2011). Key Pedagogical Principles and Their Major Obstacles as Perceived by Comprehensive School Teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, *17*(3), 273‑288.
Avalos, B., Carlson, B., & Aylwin, P. (2004). *La inserción de profesores neófitos en el sistema educativo: ¿cuánto sienten que saben y cómo perciven su capacidad docente en relación con las tareas de enseñanza asignadas?* Santiago: Concurso Nacional de Proyectos Fondecyt Regular 2002.
Avvisati, F. (2018). Dans quel pays et établissements les élèves défavorisés réussissent-ils ? In *PISA à la loupe* (OCDE). Paris.
Ball, D. L. (1997). What Do Students Know? Facing Challenges of Distance, Context, and Desire in Trying to Hear Children. In B. J. Biddle, T. L. Good, & I. F. Goodson (Éd.), *International Handbook of Teachers and Teaching* (p. 769‑818). Netherlands: Springer.
Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité: le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris: De Boeck.
Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top. McKinsey report*.
Barrantes Casquero, G., Casas García, L., & Luengo González, R. (2011). Obstáculos percibidos para la integración de las TIC por los profesores de infantil y primaria en Extremadura. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, *39*, 83‑94.
Barrère, A. (2002a). *Les enseignants au travail: routines incertaines*. Paris: L'Harmattan.
Barrère, A. (2002b). Un nouvel âge du désordre scolaire : les enseignants face aux incidents. *Déviance et Société*, *26*(1), 3‑19.
Benaïoun-Ramirez, N. (2013). Traitement d'imprévus et incidents par un enseignant expérimenté, extrait d'une étude de cas. In *Actes du colloque AREF*. Montpellier.
Benaïoun-Ramirez, N. (2015). Traitement d'imprévus et « modèles de professionnalité en actes » lors d'une séance de grammaire au cycle 3 : étude de cas d'une enseignante stagiaire à l'école primaire. *Education & Didactique*, *8*(3), 95‑109.
Berlack, A., & Berlack, H. (1981). *Dilemmas of Schooling*. London ; New York: Methuen young books.
Bisland, B. M. (Lee). (2006). At the Edge of Danger Elementary Teachers in Queens, New York, September 11, 2001. *Education and Urban Society*, *38*(4), 375‑397.
Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris: Presses Universitaires de France.
Blanchard-Laville, C. (2013). *Au risque d'enseigner*. Paris: Presses Universitaires de France.
Blase, J. . (1982). A social-psychological grounded theory of teacher stress and burnout. *Educational Administration Quarterly*, *18*(4), 93‑113.
Blaya, C. (2003). School violence and the professional socialisation of teachers: The lessons of comparatism. *Journal of Educational Administration*, *41*(6), 650‑668.
Blaya, C., & Baudrit, A. (2010). Le mentorat des enseignants en début de carrière. *Recherche et formation*, (53), 109‑122.
Bossard, J. (2001). La crise identitaire. In C. Blanchard-Laville & S. Nadot, *Malaise dans la formation des enseignants* (p. 97‑146). Paris: L'Harmattan.
Bressoux, P. (2007). Qu'est-ce qui caractérise l'enseignant efficace ? In V. Dupriez & G. Chapelle (Éd.), *Enseigner* (p. 95‑106). Paris: PUF.
Brophy, J., & Good, T. (1986). Teacher behavior and student achievement. In M. C. Wittrock (Éd.), *Handbook of research on teaching* (3e éd., p. 328‑375). New York: McMillan.

Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness*. Cambridge: Cambridge University Press.
Burton, S., & Furr, S. (2014). Conflict in Multicultural Classes: Approaches to Resolving Difficult Dialogues. *Counselor Education and Supervision*, *53*(2), 97‑110.
Butlen, D., Peltier-Barbier, M.-L., & Pézard, M. (2002). Nommés en REP, comment font-ils ? Pratiques de professeurs d'école enseignant les mathématiques en REP. Contradictions et cohérence. *Revue Française de Pédagogie*, *140*, 41‑52.
Caffarelli, C., & Viscaíno, A. (2008). El conocimiento profesional en docentes noveles: la compleja construcción de una práctica sociopolítica. *Revista Iberoamericana de Educación*, *47*(3), 1‑8.
Caglar, H. (2000). *Etre enseignant, un métier impossible: Hommage à Ada Abraham*. Paris: Editions L'Harmattan.
Castro, J., Barata, D., Barreto, J., Martínez, E., Vaquero, M., & Yagüe, A. (2006). La percepción del conflicto por los educadores y sus implicaciones en los estilos de resolución de conflictos. *Polis*, *15*.
Cau-Bareille, D. (2014). Les difficultés des enseignants en fin de carrière : des révélateurs des formes de pénibilité du travail. *Management & Avenir*, *7*(73), 149‑170.
Champy-Remoussenard, P. (2005). Les théories de l'activité entre travail et formation. *Savoirs*, *8*, 11‑50.
Chartier, J. (2001). Angoisse, prévention et prise de risque. In C. Blanchard-Laville & S. Nadot, *Malaise dans la formation des enseignants* (p. 73‑96). Paris: L'Harmattan.
Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris: Presses Universitaires de France.
Cohen-Evron, N. (2002). Why Do Good Art Teachers Find It Hard to Stay in the Public School System? *Studies in Art Education*, *44*(1), 79‑94.
Cornejo Chávez, R. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chili. *Educação & Sociedade*, *30*(107), 409‑426.
Crahay, M. (1989). Contraintes de situation et interactions maître-élève. Changer sa façon d'enseigner, est-ce possible? *Revue Française de Pédagogie*, *88*, 67‑94.
Daguzon, M., & Goigoux, R. (2012). Apprendre à faire classe. Les apprentissages professionnels des professeurs des écoles en formation par alternance. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, *181*, 27‑42.
Debarbieux, E. (1999). *La violence dans la classe: expériences et pratiques dans des classes difficiles*. Thiron: Esf Editeur.
Del Pro Bueno, A., Sánchez Blanco, G., Saura, O., & Valcárcel Pérez. (2001). ¿Cómo es valorado un curso de formación inicial desde las necesidades y problemas de profesores principientes ? *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, *40*, 111‑131.
Delahaye, J.-P. (2015). *Grande pauvreté et réussite scolaire : le choix de la solidarité pour la réussite de tous. Rapport de l'IGEN*.
Dibapile, W. T. S. (2012). A review of literature on teacher efficacy and classroom management. *Journal of College Teaching & Learning*, *9*(2), 79‑91.
Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. C. Wittrock (Éd.), *Handbook of Research on Teaching* (3e éd., p. 392‑431). New York: McMillan.
Draelants, H. (2011). Entre le pair et l'expert, trouver la distance qui convient. Une question de légitimation pour le conseiller pédagogique ? *Recherches sociologiques et anthropologiques*, *38*(1), 163‑182.
Dubet, F., & Martuccelli, D. (1998). *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Le Seuil.
Durán Martín, D., & Sanz Serrano, A. (2007). Dificultades del profesorado de educación física de educación secundaria ante el alumno con discapacidad. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, *7*(27), 203‑231.
Esteve, J. M., & Fracchia, A. F. b. (1988). Le malaise des enseignants. *Revue française de pédagogie*, *84*(1), 45‑56.
Farber, B. A. (1991). *Crisis in Education: Stress and Burnout in the American Teacher*. Michigan: ProQuest Info & Learning.

Farges, G. (2011). Le statut social des enseignants français. Au prisme du renouvellement générationnel. *Revue européenne des sciences sociales. European Journal of Social Sciences*, (49‑1), 157‑178. https://doi.org/10.4000/ress.884
Felouzis, G., & Perroton, J. (2015). Enseigner dans le privé et le public en France. Une analyse comparative. *Revue Française de Pédagogie*, *177*, 61‑84.
Friedman, I. A. (1995). Student Behavior Patterns Contributing to Teacher Burnout. *The Journal of Educational Research*, *88*(5), 281‑289.
Gantiva Díaz, C. A., Jaimes Tabares, S., & Villa Orozco, M. C. (2010). Sindrome de burnout y estrategias de afrontamiento en docentes de primaria y bachillerato. *Psicología desde el Caribe*, *26*, 36‑50.
Gecer, A., & Ozel, R. (2012). Elementary Science and Technology Teachers' Views on Problems Encountered in the Instructional Process. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *12*(3), 2256‑2261.
González, J., Preiss, D., & San Martin, E. (2008). Evaluando el discurso docente: desarrollo de un modelo de Rasch a partir de la evidencia audiovisual de profesores chilenos de primer ciclo de Educación Básica en el área de Lenguaje. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, *1*(2), 137‑147.
Hansez, I., Bertrand, F., de Keyser, V., & Pérée, F. (2005). Fin de carrière des enseignants : vers une explication du stress et des retraites prématurées. *Le travail humain*, *68*(3), 193‑223.
Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, *14*(8), 835‑854.
Hélou, C., & Lantheaume, F. (2012). Les difficultés au travail des enseignants. *Recherche et formation*, *57*, 65‑78.
Herold, E. S., & Benson, R. M. (1979). Problems of Teaching Sex Education--A Survey of Ontario Secondary Schools. *The Family Coordinator*, *28*(2), 199‑203.
Hobson, A. J., & McIntyre, J. (2013). Teacher fabrication as an impediment to professional learning and development: the external mentor antidote. *Oxford Review of Education*, *39*(3), 345‑365.
Huber, M., & Chautard, P. (2001). *Les savoirs cachés des enseignants*. Paris: L'Harmattan.
Huber, Michel, & Chautard, P. (2001). *Les savoirs cachés des enseignants*. Paris: L'Harmattan.
Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants. Evolutions et bilan d'une profession*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
Isik, C., & Kar, T. (2012). The Analysis of the Problems the Pre-Service Teachers Experience in Posing Problems about Equations. *Australian Journal of Teacher Education*, *37*(9), 93‑113.
Janot-Bergugnat, L., & Rascle, N. (2008). *Le stress des enseignants*. Paris: Armand Colin.
Jarty, J. (2009). Les usages de la flexibilité temporelle chez les enseignantes du secondaire. *Temporalités. Revue de sciences sociales et humaines*, *9*.
Jean, A. (2008). Comment analyser et théoriser la dynamique des ajustements aux imprévus qui surviennent dans la classe ? Présenté à Deuxièmes rencontres scientifiques universitaires Montpellier-Sherbrooke.
Jeannin, L., Veillard, L., & Tiberghien, A. (2012). Appropriation de nouvelles ressources d'enseignement par des professeurs de physique-chimie en seconde. *RDST. Recherches en didactique des sciences et des technologies*, *1*, 267‑292.
Jellab, A. (2005). Les enseignants de lycée professionnel et leurs pratiques pédagogiques : entre lutte contre l'échec scolaire et mobilisation des élèves. *Revue française de sociologie*, *46*(2), 295‑323.
Jiménez Pérez, R., & Wamba Aguado, A. M. (2003). ¿Es posible el cambio en los modelos didácticos personales? Obstáculos en profesores de Ciencias Naturales de Educación Secundaria. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, *46*, 113‑131.
Johnson, P. O., & Umstattd, J. G. (1932). Classroom Difficulties of Beginning Teachers. *The School Review*, *40*(9), 682‑686.

Jourdan, I., & Brossais, E. (2010). Du rapport au savoir au rapport à l'épreuve. Le point de vue de deux professeurs stagiaires à l'IUFM. *Recherche & formation*, *65*, 9‑22.
Karsenti, T., Collin, S., & Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant : état des connaissances. *International Review of Education*, *59*(5), 549‑568.
Keser, H., & Cetinkaya, L. (2013). Professional Problems Experienced by Information Technology Teachers and Suggested Solutions: Longitudinal Survey. *Journal of Qualitative Inquiry*, *4*(2), 1‑17.
Kherroubi, M. (2003). L'autorité pédagogique vue de la salle des professeurs. *Le Télémaque*, *24*(2), 51‑64.
Lantheaume, F., & Hélou, C. (2008). *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris: Presses Universitaires de France.
Laurent, Y., & Charpentier, P. (2013). Le poids du genre professionnel comme source possible d'activité empêchée chez les enseignants expérimentés : deux études de cas. In *Actes du colloque AREF*. Montpellier.
Legardez, A., & Simonneaux, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité : Enseigner les questions vives*. Issy-les-Moulineaux: ESF Editeur.
Li, D. (1998). « It's Always More Difficult Than You Plan and Imagine »: Teachers' Perceived Difficulties in Introducing the Communicative Approach in South Korea. *TESOL Quarterly*, *32*(4), 677‑703.
Llorens, S., García-Renero, M., & Salanova, M. (2005). Burnout como consecuencia de una crisis de eficacia: un estudio longitudinal en profesores de secundaria. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, *21*(1‑2), 55‑70.
López Rodríguez, R. (2001). Qué problemas preocupan principalmente al profesorado, para llevar a cabo educación ambiental. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, *5*(2), 1‑9.
Loquet, M., Garnier, A., & Amade-Escot, C. (2002). Transmission des savoirs en activités physiques, sportives et artistiques dans des institutions différentes : enseignement scolaire, entraînement sportif, transmission chorégraphique. *Revue française de pédagogie*, (141), 99‑109.
Lortie, D. C. (2002). *School-teacher : a sociological study* ([Second edition] with a new preface). Chicago London: University of Chicago Press.
Lothaire, S., Dumay, X., & Dupriez, V. (2013). Pourquoi les enseignants quittent-ils leur école ? Revue de la littérature scientifique relative au turnover des enseignants. *Revue française de pédagogie*, *181*, 99‑126.
Maranda, M.-F., Viviers, S., & Deslauriers, J.-S. (2013). « L'école en souffrance » : recherche-action sur les situations de travail à risque pour la santé mentale en milieu scolaire. *Nouvelle revue de psychosociologie*, *15*(1), 225‑240.
Marcelo, C. (1986). Estudio de los problemas docentes de profesores en formación: una aplicación de la metodología « Policy-Capturing ». *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, *3*, 183‑192.
Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, *155*, 111‑142.
Martínez, J. L., Carcedo, R. J., Fuertes, A., Vicario-Molina, I., Fernández-Fuertes, A. A., & Orgaz, B. (2012). Sex education in Spain: teachers' views of obstacles. *Sex Education*, *12*(4), 425‑436.
Maurice, J.-J. (1996). *Modélisation du savoir-faire de l'enseignant expérimenté : adaptation aux contraintes, anticipation, négociation, pilotage de la classe par les tâches scolaires* (thèse en sciences de l'éducation). Université Pierre Mendès-France, Grenoble II.
Metin, M. (2013). Teachers' Difficulties in Preparation and Implementation of Performance Task. *Kuram ve Uygulamada Egitim Bilimleri*, *13*(3), 1664.
Monnier, N., & Amade-Escot, C. (2013). L'activité didactique empêchée : outil d'intelligibilité de la pratique enseignante en milieu difficile. *Revue française de pédagogie*, *168*, 59‑73.
Montgomery, C., & Rupp, A. A. (2005). A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers. *Canadian Journal of Education, 28*(3), 458‑486.

Moore, E. W. (1935). Teaching Difficulties of White and Negro Teachers. *The Elementary School Journal*, *36*(2), 127‑128.
Moriana Elvira, J. A., & Herruzo Cabrera, J. (2004). Estrés y burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, *4*(2), 597‑621.
Mukamurera, J., & Balleux, A. (2013). Malaise dans la profession enseignante et identité professionnelle en mutation. *Recherche et formation*, *74*, 57‑70.
Murillo, A. (2012). Quels changements dans les difficultés perçues par les enseignants depuis leur entrée dans le métier ? In *Actes du XVIIe congrès de l'AMSE*. Reims.
Murillo, A., & Bouillier-Oudot, M.-H. (2012). Les apports d'un observatoire du travail enseignant à un référentiel métier d'enseignants. *Travail et apprentissages*, *10*, 106‑125.
Murillo Estepa, P., & Becerra Peña, S. (2009). Las percepciones del clima escolar por directivos, docentes y alumnado mediante el empleo de «redes semánticas naturales». Su importancia en la gestión de los centros educativos. *Revista de Educación*, *350*, 375‑399.
Nail Kröyer, O., Gajardo Aguayo, J., & Muñoz Reyes, M. (2012). La Técnica de Análisis de Incidentes Críticos: Una Herramienta para la Reflexión Sobre Prácticas Docentes en Convivencia Escolar. *Psicoperspectivas*, *11*(2), 56‑76.
Numa-Bocage, L., Masselot, P., & Vinatier, I. (2011). Comment rendre compte des difficultés rencontrées par une enseignante débutante dans la conduite d'une séance sur la dizaine au CP ? *Recherche et formation*, *56*, 121‑138.
Nunez Moscoso, J. (2013). *Travail enseignant et formation : la culture des enseignants des spécialités agricoles au Chili. Thèse*. Toulouse II Le Mirail - Pontificia Universidad Católica de Chile, Toulouse.
Okigbo, E. C., & Okeke, S. O. C. (2011). Perceived Difficulty in Integrating Educational Objectives within the Mathematics Classroom: A Comparison of Beginner and Experienced Teachers. *Educational Research and Reviews*, *6*(3), 292‑298.
Oliva Martínez, J. (2012). Dificultades para la implicación del profesorado de Secundaria en la lectura, innovación e investigación en didáctica de las ciencias (II): el problema del "manos a la obra". *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, *9*(2), 241‑251.
Otero López, J., Castro, C., Villardefrancos Pol, E., & Santiago Mariño, M. J. (2009). Job dissatisfaction and burnout in secondary school teachers: student's disruptive behaviour and conflict management examined. *European journal of education and psychology*, *2*(2), 99‑111.
Philippot, T. (2012). Enseigner à l'école primaire une géographie problématisée : un défi? *Nouveaux c@hiers de la recherche en éducation*, *15*(1), 21‑34.
Philippot, T., & Baillat, G. (2013). Les enseignants du primaire face aux matières scolaires. *Recherche et formation*, *60*, 63‑74.
Ria, L. (2012). Variation des dispositions à agir des enseignants débutants du secondaire : entre croyances et compromis provisoires. In P. Guibert & P. Périer (Éd.), *La socialisation professionnelle des enseignants du secondaire. Parcours, expériences, épreuves* (p. 107‑125). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
Ria, L., & Chalies, S. (2003). Dynamique émotionnelle et activité : le cas des enseignants débutants. *Recherche et formation*, *42*, 7‑19.
Ria, L., & Durand, M. (2001). Les préoccupations et la tonalité émotionnelle des enseignants débutants lors de leurs premières expériences en classe. *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, *5*, 111‑123.
Ria, L., Saury, J., Sève, C., & Durand, M. (2001). Les dilemmes des enseignants débutants : Etudes lors des premières expériences de classe en Education Physique. *Science et Motricité*, *42*, 47‑58.
Rinke, C. R. (2013). Teaching as exploration? The difficult road out of the classroom. *Teaching & Teacher Education*, *34*, 98‑106.
Rivero Rodríguez, L., & Cruz Flores, A. (2008). Trastornos psíquicos y psicosomáticos; problemática de salud actual de los docentes mexicanos. *Salud de los Trabajadores*, *16*(2), 73‑86.

Santiago, M. J., Otero-López, J. M., Castro, C., & Villardefrancos, E. (2008). Occupational stress in secondary school teachers: examining the role of students' disruptive behaviour and/or attitudes and the perceived difficulty in conflict management. *European Journal of Education and Psychology*, *1*(1), 39‑50.
Saujat, F. (2004). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, *1*, 97‑106.
Schmidt, S., & Bednarz, N. (1997). Raisonnements arithmétiques et algébriques dans un contexte de résolution de problèmes: difficultés rencontrées par les futurs enseignants. *Educational Studies in Mathematics*, *32*(2), 127‑155.
Schonfeld, I. S., & Feinman, S. J. (2012). Difficulties of Alternatively Certified Teachers. *Education and Urban Society*, *44*(3), 215‑246.
Schwab, R. (1995). Teacher Stress and Burnout. In L. Anderson (Éd.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (p. 52‑57). Oxford: Pergamon Press.
Sieglin, V., & Ramos Tovar, M. E. (2007). Estrés laboral y depresión entre maestros del área metropolitana de Monterrey. *Revista Mexicana de Sociología*, *3*, 517‑551.
Sinarcas, V., & Solbes, J. (2013). Dificultades en el aprendizaje y la enseñanza de la Física Quántica en el bachillerato. *Enseñanza de las Ciencias Revista de investigacíon y experiencias didácticas*, *31*(3), 9‑25.
Spire, A. (2014). Les effets politiques des transformations du corps enseignant. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, *170*, 61‑72.
Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Bruxelles: De Boeck Université.
Thode Mayoral, M. L. (1992). Problemas específicos del colectivo de profesores interinos. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, *14*, 117‑135.
Ureña Bonilla, P., & Castro Sancho, C. (2009). Calidad de vida, sentido de coherencia y satisfacción laboral en profesores (as) de colegios técnicos en la Dirección Regional de Heredia. *Educare*, *13*(1), 42‑58.
Van Zanten, A., & Grospiron, M.-F. (2001). Les carrières enseignantes dans les établissements difficiles : fuite, adaptation et développement professionnel ». *VEI-ENjeux*, *124*, 224‑268.
Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, *54*(2), 143‑178.
Venturini, P. (2013). Teacher's difficulties in coping with the transition from students' viewpoints to an authoritative standpoint: case study concerning the principle of inertia. Présenté à European Science Education Research Association Conference 2013.
Venturini, P., & Tiberghien, A. (2012). La démarche d'investigation dans le cadre des nouveaux programmes de sciences physiques et chimiques : étude de cas au collège. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, *180*, 95‑120.
Veyrac, H., & Dumas, A. (2015). Souffrance des enseignants du secondaire ; accompagnement de neuf enseignants français en demande d'aide. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, *17*(1).
Villardefrancos Pol, E., Santiago Mariño, M. J., Castro Bolaño, C., Aché Reinoso, S., & Otero-López, J. M. (2012). Estrés en profesores de enseñanza secundaria: un análisis desde el optimismo. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, *2*(3), 91‑101.
Vinatier, I. (2013). *La didactique professionnelle et le travail de l'enseignant*.
Vonk, J. H. C. (1983). Problems of the Beginning Teacher. *European Journal of Teacher Education*, *6*(2), 133‑150.
Wanlin, P., & Crahay, M. (2012). La pensée des enseignants pendant l'interaction en classe. Une revue de la littérature anglophone. *Education & didactique*, *6*(1), 9‑46.
Wey, H. W. (1951). Difficulties of Beginning Teachers. *The School Review*, *59*(1), 32‑37.

Yetik, S. S., Akyuz, H. I., & Keser, H. (2012). Preservice Teachers' Perceptions about Their Problem Solving Skills in the Scenario Based Blended Learning Environment. *Turkish Online Journal of Distance Education*, *13*(2), 158‑168.
Yoon, H.-G., Joung, Y. J., & Kim, M. (2012). The Challenges of Science Inquiry Teaching for Pre-Service Teachers in Elementary Classrooms: Difficulties on and under the Scene. *Research in Science Education*, *42*(3), 589‑608.

Annexes - Textes exploités

Auteur(s)	Année	Point de vue pour identifier la difficulté	Technique de recueil	Echantillon (nombre d'enseignants)	Approche
Abraham	1982	chercheur	Questionnaires	50 à 499	psycho
Al Mekhlafi et Nagaratnam	2011	enseignant	Questionnaires	50 à 499	empiriste
Aldon et al.	2014	enseignant - élèves	observations - entretiens et/ou écrits	≤5	didact.
Amigues	2005	enseignant	observations - entretiens et/ou écrits	≤5	activité
Atjonen et al	2011	enseignant	Questionnaires	≥500	empiriste
Avalos et al.	2004	enseignant	observations - entretiens – questionnaires	50 à 499	empiriste
Ball	1997	enseignant - chercheur	observations - entretiens et/ou écrits	≤5	didact.
Barrantes et al.	2011	enseignant	Questionnaires	≥500	empiriste
Barrère	2002a	enseignant	entretiens et/ou écrits	50 à 499	socio
Barrère	2002b	enseignant	entretiens et/ou écrits	6 à 49	socio
Benaïoun-Ramirez	2015	enseignant	observations - entretiens et/ou écrits	≤5	socio
Benaïoun-Ramirez	2013	enseignant	observations - entretiens et/ou écrits	≤5	socio
Benaïoun-Ramirez	2002	enseignant	Questionnaires	50 à 499	socio
Berlack et Berlack	1981	enseignant - chercheur	observations - entretiens et/ou écrits	6 à 49	socio
Bisland	2006	enseignant	entretiens et/ou écrits	6 à 49	socio
Blanchard-Laville	2013	chercheur	entretiens et/ou écrits	6 à 49	psycho
Blanchard-Laville	2001	enseignant - chercheur	entretiens et/ou écrits	non précisé	psycho
Blase	1982	enseignant	entretiens et/ou écrits - questionnaires	6 à 49	psycho
Blaya	2003	enseignant	observations - entretiens – questionnaires	50 à 499	socio
Blaya et Baudrit	2006	enseignant	entretiens et/ou écrits	50 à 499	empiriste
Bossard	2000	chercheur	entretiens et/ou écrits	≤5	psycho
Burton et Furr	2014	enseignant	Questionnaires	50 à 499	empiriste

Butlen et al.	2002	enseignant - chercheur	observations - entretiens – questionnaires	6 à 49	didact.
Caffarelli et Viscaino	2008	enseignant	entretiens et/ou écrits	non précisé	socio
Castro et al.	2006	enseignant	Questionnaires	50 à 499	empiriste
Cau-Bareille	2014	enseignant	entretiens et/ou écrits	50 à 499	psycho
Chartier	2000	chercheur	entretiens et/ou écrits	non précisé	psycho
Cohen-Evron	2002	enseignant	observations - entretiens et/ou écrits	≤5	socio
Cornejo Chavez	2009	enseignant	Questionnaires	50 à 499	socio
Daguzon et Goigoux	2012	enseignant	entretiens et/ou écrits	6 à 49	activité
Debarbieux	1999	enseignant	observations - entretiens et/ou écrits	6 à 49	socio
Del Pro Bueno et al.	2001	enseignant	entretiens et/ou écrits	≤5	empiriste
Dibapile	2012				note de synthèse
Doyle	1986				note de synthèse
Draelants	2011	chercheur - expert	entretiens et/ou écrits	non précisé	socio
Dubet et Martuccelli	1996	enseignant	entretiens et/ou écrits	6 à 49	socio
Durán Martín et Sanz	2007	enseignant	entretiens et/ou écrits	6 à 49	empiriste
Esteve et Fracchia	1988				note de synthèse
Farber	1991				note de synthèse
Farges	2011	chercheur	questionnaires	≥500	socio
Félix et al.	2012	enseignant	observations - entretiens et/ou écrits	≤5	activité
Felouzis et Perroton	2011	enseignant	entretiens et/ou écrits - questionnaires	≥500	socio
Friedman	1995	enseignant	Questionnaires	50 à 499	psycho
Gantiva Díaz et al.	2010	enseignant - chercheur	Questionnaires	6 à 49	psycho
Gecer et Ozel	2012	enseignant	entretiens et/ou écrits	50 à 499	empiriste
González Calvo	2013	enseignant - chercheur	entretiens et/ou écrits	≤5	empiriste
González et al.	2008	chercheur	Observations	50 à 499	didact.
Hansez et al.	2005	enseignant	Questionnaires	50 à 499	psycho
Hargreaves	1998	enseignant	entretiens et/ou écrits	6 à 49	socio
Hélou et Lantheaume	2012	enseignant	entretiens et/ou écrits	50 à 499	socio

Herold et Benson	1979	enseignant	Questionnaires	≥500	empiriste
Hobson et McIntyre	2013	enseignant	entretiens et/ou écrits	6 à 49	socio
Huber et Chautard	2001	enseignant	observations - entretiens et/ou écrits	6 à 49	activité
Huberman	1989	enseignant	entretiens et/ou écrits	50 à 499	psycho
Isik et Kar	2012	chercheur	entretiens et/ou écrits - questionnaires	6 à 49	empiriste
Jarty	2009	enseignant	entretiens et/ou écrits	6 à 49	socio
Jean	2008	chercheur	Observations	≤5	didact.
Jeannin et al.	2010	enseignant - chercheur	Observations	≤5	didact.
Jellab	2005	enseignant	entretiens et/ou écrits	6 à 49	socio
Jiménez Pérez et Wamba	2003	enseignant - chercheur	entretiens et/ou écrits	≤5	didact.
Johnson et Umstattd	1932	directeurs	Questionnaires	50 à 499	empiriste
Jourdan et Brossais	2010	enseignant - chercheur	entretiens et/ou écrits	6 à 49	didact.
Karsenti et al.	2013				note de synthèse
Keser et Cetinkaya	2013	enseignant	Questionnaires	50 à 499	empiriste
Kherroubi	2003	enseignant	observations - entretiens et/ou écrits	50 à 499	socio
Lantheaume et Hélou	2008	enseignant	observations - entretiens – questionnaires	6 à 49	socio
Laurent et Charpentier	2013	enseignant - chercheur	entretiens et/ou écrits	≤5	activité
Legardez et Simonneaux	2006	plusieurs recherches			didact.
Li	1998	enseignant	entretiens et/ou écrits - questionnaires	6 à 49	empiriste
Llorens et al.	2005	chercheur	Questionnaires	50 à 499	psycho
Lopez	2001	enseignant	Questionnaires	50 à 499	empiriste
Loquet et al.	2002	chercheur	Observations	≤5	didact.
Lortie	2002	enseignant	observations - entretiens et/ou écrits	50 à 499	socio
Lothaire et al.	2012				note de synthèse
Maranda et al.	2013	enseignant	accompagnement/formation	6 à 49	socio
Marcelo	1986	chercheur	Questionnaires	50 à 499	empiriste

Maroy	2010				note de synthèse
Martinez et al.	2012	enseignant	Questionnaires	≥500	empiriste
Maslach et Jackson	1981				note de synthèse
Metin	2013	enseignant - chercheur	observations - entretiens et/ou écrits	6 à 49	empiriste
Monnier et Amade-Escot	2009	enseignant	observations - entretiens et/ou écrits	≤5	didact.
Montgomery et Rupp	2005				note de synthèse
Moore	1935	enseignant	entretiens et/ou écrits	50 à 499	empiriste
Moriana et Herruzo	2004				note de synthèse
Mukamurera et Balleux	2013	enseignant	entretiens et/ou écrits - questionnaires	50 à 499	socio
Murillo	2012	enseignant	entretiens et/ou écrits	6 à 49	empiriste
Murillo Estepa et Becerra	2009	chercheur	entretiens et/ou écrits - questionnaires	50 à 499	socio
Murillo et Bouillier-Oudot	2012	enseignant	observations - entretiens – questionnaires	50 à 499	activité
Nail Kröyer et al.	2012	enseignant - chercheur	entretiens et/ou écrits	6 à 49	psycho
Numa-Bocage et al.	2007	chercheur	observations - entretiens et/ou écrits	≤5	didact.
Nunez Moscoso	2013	enseignant - chercheur	entretiens et/ou écrits - questionnaires	6 à 49	socio
Okigbo et Okeke	2010	enseignant	Questionnaires	50 à 499	empiriste
Oliva Martinez	2012	enseignant - chercheur	entretiens et/ou écrits	6 à 49	empiriste
Otero Lopez et al.	2009	enseignant	Questionnaires	≥500	psycho
Philippot	2012	enseignant - chercheur	observations - entretiens – questionnaires	6 à 49	activité
Philippot et Baillat	2013	chercheur	observations - entretiens et/ou écrits	6 à 49	didact.
Ria	2012	enseignant – chercheur	entretiens et/ou écrits	6 à 49	activité
Ria et al.	2001	enseignant	observations - entretiens et/ou écrits	≤5	activité
Ria et Chalies	2003	enseignant -	observations - entretiens et/ou écrits	≤5	activité

		expert			
Ria et Durand	2001	enseignant - expert	observations - entretiens et/ou écrits	≤5	activité
Rinke	2013	enseignant	entretiens et/ou écrits	≤5	psycho
Rivero et Cruz	2008	chercheur	observations - entretiens et/ou écrits	50 à 499	psycho
Santiago et al.	2008	chercheur	Questionnaires	≥500	psycho
Saujat	2004	enseignant	observations - entretiens et/ou écrits	≤5	activité
Schmidt et Bednarz	1997	chercheur	Expérimentation	50 à 499	didact.
Schonfeld et Feinman	2012	enseignant	entretiens et/ou écrits - questionnaires	50 à 499	empiriste
Schwab	1995				note de synthèse
Sieglin et Ramos Tovar	2007	chercheur	Questionnaires	50 à 499	psycho
Sinarcas et Solbes	2013	chercheur	Expérimentation	6 à 49	didact.
Spire	2014	enseignant	Questionnaires	≥500	socio
Thode Mayoral	1992	chercheur	Questionnaires	6 à 49	empiriste
Ureña et Castro	2009	chercheur	Questionnaires	50 à 499	psycho
Van Zanten et Grospiron	2001	enseignant	entretiens et/ou écrits	non précisé	socio
Vandercleyen et al.	2014	enseignant	observations - entretiens et/ou écrits	≤5	activité
Veenman	1984				note de synthèse
Venturini	2013	chercheur	Observations	≤5	didact.
Venturini et Tiberghien	2012	chercheur	observations - entretiens et/ou écrits	≤5	didact.
Veyrac et Dumas	2015	enseignant	accompagnement/formation	6 à 49	psycho
Villardefrancos Pol et al.	2012	chercheur	Questionnaires	≥500	psycho
Vinatier	2013	enseignant - chercheur	accompagnement/formation	6 à 49	activité
Vonk	1983	enseignant	entretiens et/ou écrits - questionnaires	6 à 49	empiriste
Wanlin	2012				note de synthèse
Wey	1951	enseignant - directeur	entretiens et/ou écrits	50 à 499	empiriste
Yetik et al.	2012	chercheur	Questionnaires	6 à 49	psycho
Yoon et al.	2011	enseignant -	accompagnement/formation	6 à 49	didact.

		chercheur			