

L'EXERCICE DU MÉTIER DES PROFESSEURS DES ÉCOLES AU PRISME DES CONTEXTES DE TRAVAIL ET DES PARCOURS DE VIE

Magali Danner
Géraldine Farges
Sandrine Garcia
Jean-François Giret

IREDU, Université de Bourgogne Franche-Comté

Partant du constat, établi par plusieurs enquêtes, d'un métier aujourd'hui plus complexe, intense et à risque, mais qui apporte fierté et sentiment d'utilité sociale, cet article analyse le travail des professeurs des écoles en fonction de facteurs contextuels (les caractéristiques du poste et du travail au niveau local) mais aussi de facteurs de long terme (les parcours sociaux, scolaires et professionnels), à l'aide d'un dispositif méthodologique mixte fondé sur une enquête par questionnaire de première main ainsi que sur un corpus de trente-trois entretiens semi-directifs. Après avoir mis en lumière dans une première partie que le fait de disposer d'une certaine autonomie au travail caractérise les professeurs des écoles par rapport à d'autres groupes professionnels proches, nous analysons dans une seconde partie les variations de l'exercice du métier. Trois types ressortent : le premier se distingue par un exercice professionnel harmonieux et épanouissant, un second par un exercice professionnel tout à la fois sous tension et satisfaisant, et un troisième pour lequel l'exercice du métier se révèle plus nettement pénible. Ces types ne sont pas indépendants des caractéristiques du poste mais aussi de facteurs pouvant sembler appartenir à un lointain passé. Il apparaît au final que sont inégalement réparties les conditions requises pour que l'exercice du métier soit perçu comme satisfaisant par les professeurs des écoles, ce que l'analyse approfondie des parcours de deux enquêtés permet de comprendre.

Rappel : les opinions exprimées dans les articles ou reproduites dans les analyses par les auteurs n'engagent qu'eux-mêmes et pas les institutions auxquelles ils appartiennent, ni a fortiori la DEPP.

Dans plusieurs professions de service public, en raison d'un contexte de réformes des modalités de gouvernance [Bezes *et al.*, 2011 ; Demazière, Lessard et Morissette, 2013], les conditions de travail apparaissent problématiques. Les enseignants du premier degré ne sont pas épargnés par les « *risques psycho-sociaux* » [Jégo & Guillo, 2016]. Comme le montrent plusieurs enquêtes, les professeurs des écoles évoquent une charge de travail excessive, du stress, de l'impuissance, de la déception, de la colère au travail, l'absence d'accompagnement ou de formation, des salaires insuffisants, un métier devenant plus compliqué, une évaluation du travail au moment des inspections insatisfaisante, un sentiment de faible reconnaissance sociale, une extension du temps de travail en dehors de la présence des élèves, notamment en raison de dispositifs de personnalisation de la relation éducative entraînant de nouveaux travaux d'écriture (Barrère, 2013 ; Geay, 2010 ; Grimaud, 2017 ; Harris Interactive, 2016 ; Piot, 2005). Dans le même temps, leurs motivations pour le métier, à l'entrée comme au travers des épreuves rencontrées, restent vives et ancrées dans un sentiment d'utilité sociale (CNETCO, 2016 ; Robert & Carraud, 2018). L'exploitation récente des données de l'enquête Talis 2018 révèle aussi un ressenti globalement positif des professeurs des écoles français sur leur métier par comparaison avec les enseignants du primaire d'autres pays européens, tout en pointant que les premiers se sentent moins efficaces en matière d'enseignement, de gestion de classe, d'engagement des élèves, et moins équipés en termes de formation (Charpentier *et al.*, 2019).

Toutefois, dans le cas des professeurs des écoles, le constat d'un désenchantement du métier mérite d'être nuancé à différents niveaux. Les conditions de travail varient d'un établissement à l'autre, en fonction de cultures professionnelles propres, comme cela a été démontré pour les écoles de la périphérie (Van Zanten, 2001), de l'autonomie professionnelle dont bénéficient les enseignants dans certains espaces scolaires, par exemple dans l'enseignement prioritaire ou dans les milieux ruraux (Barrault-Stella, 2018 ; Kherroubi, Millet & Thin, 2018 ; Robert & Carraud, 2018 ; Rothenburger, 2017), de la composition des équipes pédagogiques et de la qualité des interactions au sein de l'école (Kilic, 2018), ou encore en fonction de la manière dont les inspecteurs conçoivent leur rôle.

Dans quelle mesure ces facteurs, que l'on qualifiera de contextuels, influent-ils sur la perception que les professeurs des écoles ont de leur travail ? Le « *plaisir* » trouvé à l'accomplissement du travail supposant une juste adéquation entre « *attentes* » et « *résultats* » (Amathieu & Chaliès, 2014), nous formulons l'hypothèse selon laquelle l'expérience au travail des professeurs des écoles ne sera pas semblable selon les contextes, mais également selon les parcours accomplis. En effet, les attentes vis-à-vis du métier se forgent à la fois au sein de la famille, qui transmet des aspirations en matière de statut social à atteindre tout autant qu'elle véhicule des normes éducatives (Plaisance, 1986 ; Spire, 2010). Elles se construisent aussi durant les études, au cours desquelles se cristallisent les choix d'orientation professionnelle et peut s'enclencher une socialisation anticipatrice au métier (Périer, 2018). Les représentations initiales du métier sont aussi modulées par le parcours d'insertion et plus particulièrement par la fréquentation des collègues, qui, lors des premières années d'expérience de la classe, conduisent à réviser certaines projections et redessinent le sens du métier (Broccolichi, Joigneaux & Mierzejewski, 2018).

Au centre de notre analyse se trouve un dispositif d'enquête visant à mieux cerner la manière dont s'articulent ces dimensions dans l'exercice du métier des professeurs des écoles. Le projet « SSENS », dont l'intitulé précis est « Le statut social subjectif des enseignants

du premier degré, analyse comparée des représentations d'une profession », a fait l'objet d'un financement de la DEPP dans le cadre de son appel à projets 2015 « Statut social et représentation du métier enseignant » (projet coordonné par Géraldine Farges). Un terrain d'enquête qualitatif a été mené entre mai 2016 et mai 2017 dans les académies de Dijon et de Besançon, au cours duquel trente-trois enseignants ont été interviewés. Par ailleurs, une vaste enquête par questionnaire a été réalisée auprès d'un échantillon de professeurs des écoles. En appui de ce dispositif *ad hoc*, les données de l'enquête Conditions de travail (DARES/Insee, 2013), permettant de comparer les professeurs des écoles avec trois groupes professionnels proches par certains aspects (les infirmiers, les travailleurs sociaux et les cadres du public), ont été exploitées¹.

La première partie s'intéresse au travail des professeurs des écoles et avance que disposer d'une certaine autonomie les caractérise, ce que montre la comparaison par rapport à d'autres groupes professionnels et que confirme les propos tenus par les enquêtés dans les entretiens. Si l'exercice du métier de professeur des écoles sera dès lors variable en fonction des contextes dans lesquels il se déroule, ces variations sont étudiées plus avant dans une seconde partie, qui procède tout d'abord à une analyse typologique. Celle-ci identifie trois types d'exercice du métier, qui ne sont pas indépendants de certaines caractéristiques du poste mais aussi des parcours des enquêtés. Ceci est enfin illustré par la comparaison approfondie de la manière dont le métier est perçu par deux enquêtés, dont les conditions de travail ne sont pas substituables, mais qui se différencient également par leurs trajectoires d'études et de stabilisation dans le métier.

AJUSTEMENTS ET ADAPTATIONS LOCALES AU TRAVAIL DES PROFESSEURS DES ÉCOLES

Comment peut-on caractériser l'exercice professionnel des professeurs des écoles ? L'analyse des conditions de travail des professeurs des écoles par rapport à d'autres groupes professionnels comparables révèle que les premiers travaillent dans une distance relative aux demandes institutionnelles, ce que l'enquête qualitative laisse également percevoir.

Entre autonomie, « débrouille » et isolement

Dans *Le Déclin de l'institution* (2002), François Dubet utilise l'expression « *travailleurs sur autrui* » pour désigner les enseignants, les formateurs, les travailleurs sociaux, les infirmiers, les animateurs dont le travail humain a été très encadré institutionnellement. Ces professions existent depuis longtemps, mais ont connu une expansion démographique au XX^e siècle. Les années 1960 et 1970 ont en effet favorisé l'émergence de professions nouvelles dans les secteurs du social, de la culture, de la santé, de l'éducation, requérant des capitaux scolaires permettant d'exercer des activités qualifiées. Spécialisés sur l'humain, largement investis par les femmes, ces groupes professionnels se caractérisent par une grande part d'autonomie dans la réalisation des tâches (Bidou, 1984). Pourtant, la période récente a remis en question ces caractéristiques. En effet, les « *travailleurs sur autrui* », dans le secteur public, sont touchés par les transformations associées à la nouvelle gestion publique. Ces transformations, qui

¹. Les informations complètes sur l'ensemble du dispositif empirique déployé figurent dans le rapport de la recherche SSENS.

ont été documentées par un certain nombre de travaux récents, affectent les relations entre les professionnels et leur public, dans la mesure où la nouvelle gestion publique « désigne un mouvement d'ampleur visant la réorganisation en profondeur des systèmes administratifs, par transfert des méthodes de management traditionnellement réservées aux firmes privées et implantation d'instruments managériaux, comme la culture du résultat, la mesure de la performance, la contractualisation, l'imputabilité, l'approche-client, etc. » (Demazière, Lessard & Morissette, 2013, p. 6).

L'enquête Conditions de travail (DARES/Insee, 2013), qui porte au total sur 33 673 actifs occupés, autorise une première exploration des caractéristiques du travail des professeurs des écoles titulaires de la fonction publique. Cette enquête permet en effet de comparer les professeurs des écoles avec les infirmiers et les travailleurs sociaux, deux autres groupes professionnels travaillant principalement « sur autrui »², et avec lesquels les professeurs des écoles sont habituellement classés parmi les « professions intermédiaires » dans la nomenclature des professions de l'Insee. Pourtant, par certains aspects comme leur niveau de diplôme ou le fait qu'ils soient des fonctionnaires de catégorie A, les professeurs des écoles se situent entre les « professions intermédiaires » et les « cadres » (Amossé, 2011). C'est pourquoi nous les comparons aussi avec les cadres de la fonction publique dans l'enquête Conditions de travail³.

Tout d'abord, du point de vue de la charge de travail, professeurs des écoles, infirmiers et travailleurs sociaux répondent davantage que les cadres du public qu'ils sont souvent obligés de faire trop vite une opération qui demanderait davantage de temps⁴. Cela peut être mis en lien avec les nouvelles formes d'organisation de leur travail et, pour des métiers de l'humain, peut être source d'insatisfaction. En outre, par rapport aux infirmiers, aux travailleurs sociaux, et d'autant plus par rapport aux cadres du public, les professeurs des écoles considèrent plus qu'une quantité de travail excessive leur est demandée. Les enseignants apportent de façon plus systématique que les cadres du travail à la maison. Par comparaison avec les infirmiers, les travailleurs sociaux, et même par rapport aux cadres du public, une proportion beaucoup plus élevée de professeurs des écoles déclare faire des heures supplémentaires « tous les jours ». Ainsi, l'enquête Conditions de travail confirme que l'emploi du temps des enseignants leur est particulier (Chenu, 2002), ainsi que l'organisation de leur travail, qui conduit à un dépassement (encore peu étudié) des heures de travail statutaires (Perronnet, 2013).

Or, il revient aux professeurs des écoles eux-mêmes de maîtriser la quantité de travail qui leur est demandée. En effet, l'exercice du métier des professeurs des écoles paraît laisser à ceux-ci une marge de manœuvre assez grande. Contrairement aux infirmiers et aux travailleurs sociaux, le rythme de travail des professeurs des écoles, comme celui des cadres du public, est moins souvent imposé par la hiérarchie. De même, le rythme de travail

2. Contrairement aux professeurs des écoles, les infirmiers, et plus encore les travailleurs sociaux, ont des statuts d'emploi très diversifiés. Dans l'exploitation des données de l'enquête Conditions de travail, nous avons fait le choix de ne travailler que sur les titulaires de la fonction publique, ce qui conduit à laisser de côté une partie des effectifs dans ces professions. De plus, ces groupes professionnels supposent de mettre ensemble plusieurs professions précises, si l'on veut disposer d'effectifs suffisants pour mener notre analyse (voir le [tableau 1](#) dans l'[annexe 2](#) p. 235).

3. Professeurs des écoles, infirmiers et travailleurs sociaux présentent des caractéristiques socio-démographiques assez comparables, si l'on considère le pourcentage de femmes, l'âge ou le salaire moyen. En revanche, ces trois groupes se distinguent nettement des cadres du public sur ces aspects. Plus proches des cadres par le niveau de diplôme que les infirmiers et les travailleurs sociaux, les professeurs des écoles se situent dans une sorte d'entre-deux entre les professions intermédiaires et les cadres (voir le [tableau 1](#) dans l'[annexe 2](#)).

4. L'ensemble des tris à plat est présenté dans l'[annexe 2](#) ([tableau 2](#) p. 236).

des professeurs des écoles est celui qui est le moins tributaire de normes de production ou de délais à respecter, de la demande de la clientèle ou du public, ou même du travail des collègues. Plus encore que les cadres du public, les professeurs des écoles considèrent en grande majorité (près des trois quarts répondent en ce sens) qu'ils ne sont soumis à « *aucun contrôle* » concernant leurs horaires de travail, alors que cela ne concerne qu'une courte majorité des infirmiers et des travailleurs sociaux. Ils reçoivent également peu d'indications sur la manière de faire leur travail.

Cette marge de manœuvre est à double tranchant : si elle maintient une certaine autonomie dans la réalisation des tâches, elle peut aussi s'accompagner d'un sentiment d'isolement. En effet, à la question « *Travaillez-vous seul ?* », les professeurs des écoles sont ceux qui répondent le plus souvent de façon affirmative, suivis par les cadres du public. Les professeurs des écoles, comme les cadres, répondent le plus souvent qu'en cas de problèmes ils règlent seuls l'incident. De plus, les professeurs des écoles sont ceux qui, avec les cadres du public, disent être le moins aidés par leurs supérieurs hiérarchiques lorsqu'ils ont à faire un travail délicat ou compliqué. En outre, le groupe des professeurs des écoles se distingue des autres par la moindre adaptation des moyens matériels mis à leur disposition dans le cadre de leur travail (logiciels et programmes informatiques, matériel suffisant et adapté, mais aussi, et tout particulièrement, la formation). Les professeurs des écoles répondent plus souvent que certaines compétences leur manquent pour faire correctement leur travail.

Il est alors aisément compréhensible que les professeurs des écoles « *bricolent* » ou adaptent leurs façons de faire aux situations en place, quitte à s'éloigner de certaines obligations professionnelles (Grimaud, 2017). Trouver par soi-même des solutions aux problèmes, *in situ*, apparaît comme une condition nécessaire à l'exercice du métier de professeurs des écoles, ce qui peut compliquer les relations avec la hiérarchie scolaire lorsque les solutions trouvées sont adaptées aux situations locales mais s'écartent des consignes. Certes, les professeurs des écoles vivent moins de situations de tension dans leurs rapports avec leurs supérieurs hiérarchiques que les infirmiers et les travailleurs sociaux, ce qui est probablement lié au fait que les interactions avec la hiérarchie sont aussi moins fréquentes. Toutefois, ils sont comparativement moins nombreux à considérer que leur supérieur hiérarchique prête attention à ce qu'ils disent, ce qui peut renforcer le sentiment d'isolement, mais aussi accroître l'impression d'avoir à se « *débrouiller* » par soi-même, ou encore susciter des tensions autour de la légitimité de leur expertise professionnelle.

S'aider soi-même : des ajustements possibles au travail

En raison de ces caractéristiques, c'est bien en contexte que le travail enseignant prend son sens. Si celui-ci est fortement encadré par l'institution scolaire, c'est-à-dire régi par des codes, des règlements, des espaces et des temps dédiés, des obligations de service, le travail réel dans l'ordinaire de la classe suppose nombre d'aménagements. La sociologie du curriculum a par exemple de longue date étudié les adaptations des programmes officiels que font les enseignants dans leur classe (Isambert-Jamati, 1990). On peut alors se demander de quelles manières les professeurs des écoles aménagent leur travail, en suivant la démarche proposée par Hughes qui s'efforce de « *comprendre les dispositions et les moyens sociaux et socio-psychologiques par lesquels les hommes rendent leur travail tolérable ou même valorisant, pour eux-mêmes et pour les autres* » [Hughes, 1996, p. 84]. Il est ainsi possible, à l'aide des entretiens réalisés dans le cadre du projet SSENS (**encadré 1** p. 221), de s'intéresser aux

ajustements du travail en contexte, qui permettent de contourner certaines contraintes ou difficultés mais supposent des conditions de réalisation localement inégales.

Tout d'abord, les enquêtés tentent le plus possible, alors que les affectations sont régulées au niveau national, académique et départemental⁵ (Djiriguian, 2015), de choisir leur poste. Ainsi, Lalie, 40 ans, a-t-elle préféré enseigner en maternelle pour éviter les contraintes liées à la nécessité de suivre des programmes en élémentaire qu'elle juge « assez stricts »⁶, de sorte qu'on a « vite l'impression de perdre son temps », tandis qu'en maternelle « on n'a pas ce souci parce qu'on fait les choses de manière cyclique, donc si on a raté un truc on peut le reprendre après ». Les enquêtés trouvent également des marges de manœuvre dans des postes situés dans des quartiers urbains difficiles ou dans des villages. Par exemple Sylvain, 51 ans, qui s'est reconverti après avoir été militaire pendant 15 ans, est directeur d'école en REP (Réseau d'éducation prioritaire) et observe que, dans ces quartiers, « l'inspection ne leur met pas la pression parce qu'ils savent déjà tout le boulot qui est fait » et qui tient aux caractéristiques du public. Des postes « à profil » permettent aussi des arrangements appréciables. Si elle dit se sentir parfois « plante verte » (la qualité de la relation pédagogique dépendant des collègues), Ludivine, 30 ans, a demandé à se présenter sur les postes « Plus de maîtres que de classes »⁷, et souhaite rester aussi longtemps que possible sur ce type de poste, car cela lui permet d'enseigner en ville, près de son domicile, et de gagner en confort de vie car non seulement elle perd moins de temps dans les transports, mais a aussi moins de travail de préparation. Comme l'explique Ludivine, les postes dans l'enseignement spécialisé peuvent aussi garantir une plus grande autonomie : « Vu que c'est du spécialisé tu peux travailler comme tu veux. Donc si tu n'utilises pas le bon vieux manuel en faisant ta leçon on [ne] va pas te le reprocher ».

Dans leurs souhaits de mobilité, les enquêtés tentent de rejoindre un niveau de classe ou un public d'élèves qu'ils pensent mieux leur convenir, mais aussi de quitter les écoles où la direction « ne fonctionne pas », celles où le travail en équipe n'est pas possible lorsqu'il est souhaité, ou encore celles pour lesquelles ils n'adhèrent pas au projet pédagogique. Dès lors, une fine connaissance des écoles voisines et un réseau professionnel voire amical sont mobilisés pour ajuster ses vœux au mouvement. Dans le cas de Colette, 60 ans, par exemple, c'est au moyen d'une « série de coups de fils » qu'elle cherche à muter pour se rapprocher de son domicile tout en préservant ses conditions de travail. Même si elle a suffisamment de points, il lui faut beaucoup anticiper et se renseigner car elle ne veut pas « se retrouver avec des CM2 », ni avec « des maternelles », estimant qu'il faut plusieurs années pour maîtriser un niveau alors qu'elle est proche de la retraite. Dès lors, elle appelle les écoles, se renseigne, fait jouer ses contacts de façon à organiser un changement respectueux de ses souhaits et contraintes pour une fin de carrière.

5. Les professeurs des écoles titulaires établissent une liste de vœux d'affectation au sein d'un département dans le cadre du mouvement, et sont affectés suivant un barème tenant compte de l'ancienneté, de la situation familiale, des postes antérieurs, etc.

6. Les guillemets et l'italique sont utilisés lorsque nous citons des phrases ou expressions des enquêtés.

7. Ce dispositif mis en place dans le cadre de la loi de 2013 dite de « Refondation de l'école » a consisté jusqu'à la rentrée 2017 à affecter dans une école primaire un enseignant supplémentaire, en laissant aux équipes pédagogiques locales la latitude d'organiser les modalités de la co-intervention.

LE VOLET QUALITATIF DE L'ENQUÊTE SSENS

Trente-trois entretiens ont été réalisés avec des professeurs des écoles de tous âges (nés entre 1955 et 1994), dans les académies de Dijon et de Besançon. Ces entretiens ont été réalisés par Stéphanie Chollet, ingénieure d'études recrutées sur ce projet, Géraldine Farges, Sandrine Garcia et Faustine Vallet-Gianinni, étudiante stagiaire. Majoritairement, les réseaux de connaissances (en particulier familial, amical et professionnel local) ont permis de rencontrer des personnes, dont nous avons veillé à ce

qu'elles enseignent dans des contextes scolaires contrastés en fonction des publics accueillis dans l'école (éducation prioritaire, quartiers urbains favorisés, milieu rural). Les professeurs des écoles qui se sont portés volontaires ont accepté bien souvent avec plaisir de consacrer du temps pour livrer leurs témoignages, et se sont montrés particulièrement intéressés par l'enquête en elle-même et, souvent, par la recherche en général. Six des trente-trois professeurs des écoles rencontrés occupaient une fonction de direction, l'un d'entre eux était maître-formateur.

Le non-respect de certaines obligations professionnelles est à souligner. Lalie estime par exemple qu'il n'est pas toujours pertinent de se réunir et de « *faire des heures pour faire des heures* », comme le suppose le volant des 108 heures allouées à un ensemble de tâches⁸ inégalement appliqué selon les configurations locales, certains inspecteurs de circonscription⁹ demandant de « *faire remonter* » les tableaux, d'autres non. Si elle juge qu'en début d'année, les réunions sont utiles « *car il y a beaucoup de choses à mettre en place* » et de nouvelles personnes dans l'équipe, les moments d'échanges plus informels lui paraissent suffire par la suite. En lui-même, l'éloignement très grand de certaines demandes institutionnelles par rapport à la réalité des conditions de travail peut constituer une incitation à les contourner. Sabrina, 45 ans, se souvient ainsi d'un « *texte sur l'absentéisme scolaire où il y avait un enchaînement d'actions à mettre en œuvre pour que l'enfant qui est trop souvent absent ne soit pas absent* ». Elle considère que le dispositif était impossible à mettre en œuvre : « *On peut pas concrètement hein ? Un enfant qui est absent 4 demi-journées dans le mois, convoquer une équipe éducative, les enseignants, on convoque les parents, qu'il y ait au moins le directeur, voire d'autres personnes, pour dire "votre enfant..." On peut pas, le directeur il va y passer ses soirées.* » De même, dans le but de précisément pouvoir faire le travail attendu, certaines demandes sont mises à distance. Ainsi, Bernard, 57 ans, maître-formateur, se plaint de « *l'invasion de mails* » qu'il reçoit tous les jours, et se voit contraint de réguler lui-même les conditions de possibilité de son activité professionnelle en choisissant d'ignorer ce qui pourrait le mettre en déséquilibre : « *On en reçoit plein, plein [des mails] ! Dix, vingt, tous les jours ! Alors, c'est pas tous les jours des réunions, mais c'est plein de mails qu'il faut lire, alors y en a qui les li... moi je me casse pas la tête hein ? Panier. Je [ne] peux pas, je suis maître-formateur (...). Je [ne] peux pas me permettre ça. La mairie nous envoie un papier, un tableau des réunions, voilà. Très bien. Mais je suis pas là* ». Fréquemment, le non-respect porte sur les points du programme, dont de nombreux

8. Suite au décret n°2008-775 du 30 juillet 2008, les professeurs des écoles ont à effectuer 24 heures d'enseignement en classe entière et 3 heures hebdomadaires, soit 108 heures annuelles, consacrées à d'autres tâches : travail en équipe, relations avec les parents d'élèves, suivi personnalisé des élèves, participation aux réunions, etc.

9. Une circonscription est une division administrative de l'Éducation nationale au niveau intradépartemental, pilotée par une inspectrice ou un inspecteur de l'Éducation nationale (IEN). Dans les circonscriptions, des conseillers pédagogiques se chargent de l'accompagnement pédagogique des enseignants, sous l'autorité de l'IEN.

enquêtés ont souligné les réformes trop fréquentes et tributaires des calendriers électoraux. Frédérique, 55 ans, qui enseigne en REP, refuse d'appliquer les aspects des programmes qu'elle juge « absurdes » et met en avant sa « liberté pédagogique » : « Quand on ferme notre porte, on a une liberté pédagogique quand même assez importante. En étant inspectés tous les cinq ans, si on ne fait pas trop de bêtises, on nous laisse tranquilles. Si on met un petit coup de passé simple alors qu'on nous a demandé de le supprimer, ce n'est pas grave (...) Donc on n'hésite pas à faire plus. On peut. On peut toujours faire plus. On n'aura pas d'ennuis. On est assez libre ».

De fait, la hiérarchie scolaire locale influe tant sur la quantité des tâches à accomplir que sur la valorisation du travail réalisé. Par exemple, Marion, âgée de 23 ans, considère qu'elle a une inspectrice « exceptionnelle », se comparant à ses camarades de formation, elle dit avoir eu « de la chance » : « Il y en a, ils ont été inspectés ça s'est affreusement mal passé. On leur a dit "mais ce que vous faites, une maman de 3 enfants peut le faire". Alors que moi pas du tout, elle était très, très bien la mienne. J'ai eu de la chance. Elle est très au courant, très humaine, très bienveillante. Ça, heureusement que je l'ai ». Pour nos enquêtés, les relations avec l'inspection académique sont présentées comme étant le plus souvent des relations de contrôle et non de soutien ou d'accompagnement et les écarts aux consignes sont dissimulés. De fait, les écoles s'approchent, selon la typologie de Mintzberg (1982) des « bureaucraties professionnelles » dont l'une des caractéristiques majeures est la présence d'acteurs ayant un haut niveau standardisé de qualification et se référant dans leurs activités productives aux savoir-faire acquis au cours de leur formation initiale. De ce fait, ces acteurs manifestent une forte autonomie dans la réalisation et le contrôle de leur travail.

Ce faisant, les entretiens réalisés permettent de saisir quelques aspects de ce qui fait partie, pour les professeurs des écoles, du « sale boulot » (*dirty work*) au sens d'Everett C. Hughes, qui utilise cette expression pour distinguer les tâches peu honorables ou peu respectables des plus valorisées parmi les diverses activités de travail des groupes professionnels¹⁰. Ainsi, dans le cas des professeurs des écoles, les travaux d'écriture (mails, formulaires, suivis personnalisés, etc.) éloignés de la relation aux élèves paraissent en faire partie, de même que l'excès de temps passé à la préparation de la classe, le travail en temps contraint avec les élèves et la course pour la finalisation du programme, l'adaptation aux changements fréquents des programmes, les temps de concertation formalisés et contraignants, l'utilisation de méthodes pédagogiques perçues comme imposées, le contrôle rapproché de leur travail. À défaut de pouvoir déléguer certaines de ces tâches à d'autres travailleurs comme c'est plus souvent le cas dans les organisations de travail hiérarchisées, les enseignants paraissent plutôt, sans pouvoir tout à fait l'éviter, chercher à reléguer le « sale boulot » aussi loin que possible dans l'ordinaire de leur travail afin de conserver le sens de celui-ci, au moyen d'une autonomie certes relative mais que les professeurs des écoles désirent souvent fortement maintenir.

10. Suivant Hughes, en fonction de leur place dans la hiérarchie des professions, les acteurs pourront, ou non, déléguer certaines de ces tâches considérées comme ingrates, voire dévalorisantes, à des groupes professionnels occupant une position moins élevée. L'auteur prend notamment l'exemple de la division du travail en milieu médical : « La division médicale du travail est connue pour la rigidité de sa hiérarchie. La place dans celle-ci est en relation avec le degré d'impureté des fonctions remplies. À mesure que leur statut professionnel s'élève, les infirmières délèguent les plus humbles de leurs tâches traditionnelles aux aides-soignantes et aux femmes de service (...) » [Hughes, 1996, p. 64].

VARIATIONS DANS LES MODALITÉS D'EXERCICE DU MÉTIER

Si les variations locales du métier des professeurs des écoles apparaissent nécessaires du fait des caractéristiques de leur travail entre autonomie, « *débrouille* » et isolement, il est toutefois possible de se demander dans quelle mesure cet exercice professionnel varie, et suivant quelles dimensions. À l'aide des données de l'enquête par questionnaire réalisée dans le cadre du projet SSENS (annexe 1 p. 233) une analyse typologique identifie trois modalités d'exercice du métier et démontre qu'elles ne sont pas indépendantes de facteurs contextuels mais aussi de facteurs liés à la trajectoire des enquêtés. Ces effets conjugués des contextes et des parcours peuvent être plus finement saisis en analysant de façon compréhensive la perception du métier de deux enquêtés.

Effets conjugués des contextes et des parcours

Afin d'étudier les variations de l'exercice du métier des professeurs des écoles, nous avons réalisé une analyse typologique sur les données de l'enquête SSENS, en réalisant une analyse des correspondances multiples suivie d'une classification ascendante hiérarchique  Encadré 3 p. 228. L'analyse a porté sur 1 671 professeurs des écoles travaillant au niveau élémentaire ou en maternelle¹¹. Les variables prises en compte dans l'analyse (Annexe 3, tableaux 3 à 8 p. 237) concernent les représentations de l'activité d'enseignant, les sources de difficulté, les possibilités au travail et l'aide reçue, les jugements sur l'expérience professionnelle et les priorités que se donnent les enquêtés. Ces variables informent surtout les perceptions de l'exercice du métier, le sens de celui-ci ainsi que le « *bonheur au travail* » qu'il rend possible (Baudelot & Gollac, 2003).

Au préalable, il est possible de souligner que, de façon générale, la plupart des enquêtés disent ne pas ressentir d'ennui et avoir la fierté du travail bien fait dans ce métier qui leur donne la possibilité de travailler avec des enfants ou des adolescents et qu'ils ne perçoivent pas comme une source de difficultés. Dans le même temps, corroborant les précédents constats issus de l'enquête Conditions de travail, la charge de travail, la multiplicité des tâches à accomplir, la gestion des différences de niveaux entre les élèves, apparaissent comme des difficultés très répandues de l'exercice du métier. Une large majorité des professeurs des écoles interrogés disent continuer à penser au travail même quand ils n'y sont pas, et devoir penser à trop de choses à la fois. De façon cohérente, ils sont majoritairement peu d'accord avec l'idée que le métier représente des avantages sociaux ou la possibilité d'avoir du temps pour ses projets personnels. Il est aussi à noter qu'à l'encontre de l'idée, par ailleurs discutée, qu'ils ont des carrières peu mobiles (Becker, 1952), les professeurs des écoles valorisent le changement puisque très peu d'entre eux souhaitent « *continuer comme ça* » lorsqu'ils sont interrogés dans l'enquête SSENS sur leurs priorités professionnelles. Si cela peut signifier aspirer à une condition professionnelle améliorée (comme dans le cas d'un changement de poste), cela pourrait aussi vouloir dire s'investir dans des projets pédagogiques ou de nouveaux collectifs de travail. Par ailleurs, dans l'enquête SSENS, peu de professeurs des écoles disent souhaiter échapper aux exigences

11. Cela signifie qu'ont été exclus de l'analyse, pour travailler sur une population plus homogène et parce qu'ils représentaient séparément peu d'individus, les professeurs des écoles exerçant leur fonction principalement en dehors de la classe (animateur TICE, coordonnateur REP, etc.), les enseignants spécialisés (UPE2A, SESSAD, etc.), ceux ayant répondu n'enseigner dans aucun niveau de classe de l'enseignement primaire. Les enquêtés pouvaient donc être directrices ou directeurs d'école, adjoints, titulaires remplaçants, sur un poste en compensation de décharge, ou encore sur un poste de maître surnuméraire.

institutionnelles, ce qui confirme qu'ils disposent d'une certaine autonomie dans la réalisation de leurs tâches. Cependant, une proportion élevée d'entre eux déclare manquer d'informations claires et suffisantes pour bien effectuer leur travail, mais aussi ne pas avoir accès à la formation dont ils auraient besoin, ni recevoir quand cela s'avère nécessaire de l'aide de la part de l'inspection académique. Au sein de l'inspection académique, les relations professionnelles semblent plus faciles avec la conseillère ou le conseiller pédagogique qu'avec l'IEN. S'ils indiquent peu de désaccords avec leurs supérieurs hiérarchiques dont ils ne pourraient discuter, les trois quarts des enquêtés considèrent « *peu* » ou « *pas du tout* » recevoir le respect et l'estime que mérite leur travail. Dans l'ensemble, l'enquête SSENS montre que les relations professionnelles avec les autres enseignants au sein de l'école, avec les partenaires extérieures (assistante sociale, orthophoniste, etc.), avec la direction de l'école ou la municipalité sont plutôt apaisées, par contraste avec les relations avec les parents d'élèves, plus souvent problématiques ↘ **Annexe 3**.

L'analyse typologique permet d'identifier trois groupes d'enquêtés selon la manière dont l'exercice du métier se déroule pour eux ↘ **Tableau 9** p. 241. Du point de vue des caractéristiques professionnelles, des parcours mais aussi des caractéristiques socio-démographiques, les trois types présentent de nombreux points communs de sorte qu'il n'est pas possible de constater, par exemple, qu'un type est majoritairement composé de directrices ou directeurs d'école, ou encore, à l'inverse, d'enseignants exerçant sur plusieurs écoles¹². Toutefois, les propriétés des trois types ne sont pas interchangeables pour autant (ce dont témoignent les tests d'association – **Annexe 3, tableau 10** p. 242), et les types se différencient significativement sur les aspects suivants : la fonction exercée, les domaines d'études, les souvenirs scolaires, les caractéristiques du premier poste, le nombre de changements d'affectation, le sexe. De plus, une analyse de régression logistique multinomiale¹³ confirme que certains contextes de travail, mais aussi certaines trajectoires, sont plus spécifiquement associées à l'un ou l'autre des types ↘ **Tableau 11** p. 243. Ainsi, à autres caractéristiques contrôlées, le fait d'enseigner sur plusieurs écoles, la fonction exercée, les caractéristiques du premier poste, le nombre de changements d'affectation, le domaine d'études, la situation antérieure et le sexe, ont un effet propre sur la probabilité de faire partie du type 2 ou 3 plutôt que du type 1.

Le premier type de professeurs des écoles (36,8 % de l'échantillon) se caractérise par un exercice professionnel qu'il est possible de qualifier à la fois d'harmonieux et d'épanouissant. En effet, ce type rassemble des enquêtés dont l'intensité du travail semble maîtrisée (c'est-à-dire qu'ils disent ne pas avoir à penser à trop de choses à la fois, à travailler sous pression ou à vivre des changements imprévisibles ou mal préparés), pour qui les relations professionnelles avec la hiérarchie scolaire ne posent pas de problème (celles-ci ne sont pas sources de difficulté, les désaccords éventuels peuvent se résoudre par la discussion, l'évaluation du travail apparaît de qualité). De plus, pour les enseignants de ce type, les relations professionnelles

12. Du point de vue du poste, les deux tiers des enquêtés enseignent en classe ordinaire et n'occupent pas la direction de l'école, et la plupart travaillent sur une seule école. Un peu moins de la moitié des répondants enseigne dans une école située en milieu urbain. Une majorité d'enquêtés a attendu moins de quatre ans avant d'obtenir une affectation considérée comme satisfaisante, a connu plus de trois changements de poste au moment de l'enquête, et a commencé à enseigner dans une école non considérée comme étant en éducation prioritaire. La moitié des répondants détient un diplôme de niveau bac + 3 et les diplômés d'une filière de sciences humaines sont proportionnellement plus nombreux que les diplômés d'autres filières. Enfin, les professeurs des écoles ayant répondu à l'enquête SSENS sont en grande majorité des femmes, ont plus de 35 ans, des origines sociales intermédiaires ou populaires, étaient étudiants avant d'être enseignants et conservent un bon ou très bon souvenir de leur scolarité depuis le collège ↘ **Tableau 10** p. 242.

13. La méthode permet de déterminer l'effet des modalités d'une variable sur la probabilité d'être dans le type 2 ou dans le type 3 plutôt que dans le type 1 (qui est ici pris en référence) tout en contrôlant l'effet des autres modalités introduites dans le modèle.

apparaissent apaisées, que ce soit avec les élèves, les autres enseignants de l'école, la direction, les partenaires extérieurs ou encore avec les parents d'élèves. Ils n'indiquent pas d'agression physique ou verbale dont ils auraient été victimes, et peuvent recevoir de l'aide de la part de leurs collègues lorsqu'ils en ont besoin. Par ailleurs, le respect des programmes ne leur pose pas de difficulté. Ils peuvent mettre en place les méthodes qui leur paraissent les plus adaptées aux besoins des élèves, ou tester de nouvelles méthodes, ce qui montre qu'ils parviennent à adapter leur travail en contexte d'une façon qui leur convient. Les enquêtés de ce type ne cherchent pas particulièrement à améliorer leurs conditions de travail, ni à ménager leur vie hors travail, ce qui permet de supposer qu'ils disposent de conditions de vie (au travail et en dehors) adaptées à leurs attentes. Enfin, ils ont le sentiment de pouvoir développer leurs compétences professionnelles et le métier d'enseignant leur apparaît particulièrement valorisant. À certains égards, ce premier type tend à corroborer l'association entre la mise en œuvre de certaines pratiques pédagogiques et un sentiment d'efficacité personnelle nettement plus élevé, démontrée à l'aide des données de l'enquête Talis 2018 (Charpentier *et al.*, 2019).

Certaines caractéristiques distinguent les carrières et les parcours d'études de ce type par rapport aux deux autres : parmi eux se trouve une surreprésentation des professeurs des écoles qui ont été les plus rapidement satisfaits au niveau des affectations, ainsi que de ceux qui ont connu le moins de changements de poste au cours de leur carrière (ce qui est associé à de plus grandes chances de faire partie du type 1 plutôt que du type 2 ou du type 3). Leur premier poste a également moins souvent été situé dans une école en éducation prioritaire par rapport aux autres types (ce qui se vérifie « toutes choses égales par ailleurs »). Or, enseigner en éducation prioritaire peut être déstabilisant quant aux valeurs et principes ayant orienté vers l'enseignement (Broccolichi, Joigneaux & Mierzejewski, 2018) ou encore quant à la charge émotionnelle que suppose l'enseignement auprès de publics scolaires économiquement et socialement peu favorisés (Robert & Carraud, 2018). Ce sont d'ailleurs les écoles situées en éducation prioritaire qui connaissent les plus forts taux de mobilité dans le premier degré (Djiriguian, 2015). Ce premier type se caractérise aussi par une probabilité plus grande de compter en son sein des diplômés d'une filière de sciences sociales, incluant les sciences de l'éducation¹⁴, plutôt que des diplômés de sciences humaines, de sciences ou d'études plus appliquées, ce qui tend à indiquer que les diplômés de sciences sociales permettent une préparation et une socialisation plus ajustée au métier de professeurs des écoles. Par ailleurs, les enseignants du premier type sont aussi ceux qui disent conserver le meilleur souvenir de leur scolarité au collège, lycée, ou dans l'enseignement supérieur.

Le second type de professeurs des écoles (29,8 %) rassemble des enquêtés dont l'exercice professionnel apparaît tout à la fois tendu et satisfaisant. Les sources de tension proviennent des relations avec les acteurs de l'école (qu'ils s'agissent des autres enseignants, de la direction de l'école, de la hiérarchie scolaire, des partenaires extérieurs, avec les parents d'élèves) par rapport auxquels ils indiquent avoir été victimes d'agression verbale ou physique, mais aussi de l'intensité du travail (penser à trop de choses à la fois, travailler sous pression ou vivre des changements imprévisibles, mal préparés). Ces enquêtés répondent souvent qu'ils ont pour priorité d'améliorer leurs conditions de travail, ce qui dénote que celles-ci ne sont pas pleinement satisfaisantes. Dans le même temps, ce groupe réunit des enquêtés ayant volontiers répondu parvenir à développer leurs compétences au travail, qui ont la possibilité de mettre en œuvre des méthodes qui paraissent adaptées, et qui sont très

14. Pour le détail, voir le [tableau 10](#) p. 242.

souvent particulièrement d'accord avec la proposition selon laquelle le métier d'enseignant représente un lien avec la vie intellectuelle, ainsi qu'une vocation. Ce second type d'exercice professionnel est donc ambivalent, plaisant par certains aspects, rude par d'autres.

Les professeurs des écoles qui ont en charge la direction de l'école ont une probabilité plus grande de faire partie de ce second type plutôt que du premier, ce qui fait sens par rapport à l'intensité du travail et aux relations professionnelles plus souvent tendues (Combaz & Burgevin, 2015 ; Roaux, 2018). Les enquêtés que l'on retrouve dans ce type sont moins nombreux à s'être stabilisés rapidement sur un poste que les enquêtés du type 1 : davantage d'enseignants ont attendu plus de quatre ans pour obtenir un poste jugé satisfaisant, ont débuté dans une école classée en éducation prioritaire, et ont changé plus de trois fois de poste au cours de leur carrière. D'ailleurs, avoir changé de poste plus de trois fois au cours de la carrière et avoir occupé un premier poste en éducation prioritaire rendent plus probable de faire partie du type 2 que du type 1. En outre, les étudiants diplômés en sciences humaines sont proportionnellement plus nombreux ici, et ont une probabilité plus grande de faire partie de ce type que du premier. De plus, ce type est celui qui compte la proportion la plus élevée de femmes, ce qui se vérifie à autres caractéristiques contrôlées : les hommes ont, par rapport aux femmes, de moins grandes chances de se trouver dans ce second type que dans le premier. Ceci suppose plusieurs interprétations. Il est tout d'abord possible de penser qu'hommes et femmes n'évoquent pas aussi librement leurs difficultés professionnelles en enquête, tout particulièrement pour les hommes lorsqu'il s'agit d'aspects relationnels (Cartier & Lechien, 2012). Par ailleurs, des inégalités genrées caractérisent la répartition des temps sociaux entre enseignantes et enseignants et peuvent expliquer la plus grande intensité du travail : les enseignantes ne font pas exception et sont, comme les femmes occupant d'autres professions, davantage en charge des tâches domestiques et plus confrontées à un surcroît d'activités à articuler que leurs collègues masculins (Letrait & Salane, 2015).

L'exercice professionnel apparaît plus pénible pour un troisième type, qui rassemble 33,4 % des enquêtés. Contrairement aux deux autres, les professeurs des écoles de ce type n'ont pas l'impression de pouvoir développer leurs compétences dans le cadre de leur travail. La mise en place de méthodes adaptées aux besoins des élèves, ou de méthodes innovantes, est plus souvent problématique pour les enquêtés de ce type, qui reçoivent peu d'aide de la part de leurs collègues et qui mettent davantage en cause la façon dont leur travail est évalué par leurs supérieurs hiérarchiques (ils considèrent peu que les personnes qui évaluent leur travail le connaissent bien, que leur travail reçoit le respect et l'estime qu'il mérite, qu'ils reçoivent des informations claires et suffisantes pour bien faire leur travail). De plus, les enseignants de ce type sont en général moins d'accord que ceux des autres types avec les propositions selon lesquelles le métier d'enseignant constitue une source de valorisation personnelle, un lien avec la vie intellectuelle, un moyen de réduire les inégalités dans la société, une vocation ou encore une mission de service public¹⁵. Par ailleurs, à l'instar du second type, l'exercice du métier apparaît ici intense : les enquêtés de ce type répondent fréquemment devoir penser à trop de choses à la fois, travailler sous pression ou vivre des changements imprévisibles.

Les professeurs des écoles qui se trouvent dans ce type connaissent des conditions de travail moins stables : si les postes sur plusieurs écoles concernent une minorité d'enseignants dans l'ensemble, ils sont toutefois plus fréquents pour les enseignants de ce troisième type, et les

15. Sur une échelle de 1 à 10, ils ont plus souvent répondu moins de 8 que les enseignants des types 2 et 3.

enseignants dont le poste est sur plusieurs écoles ont, à autres caractéristiques contrôlées, une probabilité plus grande de faire partie du type 3 que du type 1. Parmi ce type 3 se trouve la plus grande proportion d'enseignants ayant attendu quatre ans ou plus avant d'obtenir une affectation considérée comme satisfaisante, ayant connu plus de trois changements de poste, et ayant enseigné en éducation prioritaire lors de la première année d'enseignement. Comme pour le type 2, avoir changé de postes plus de trois fois au cours de leur carrière et débuté en éducation prioritaire rend plus probable de faire partie du type 3 que du type 1. Par ailleurs, les étudiants de filières scientifiques sont surreprésentés ici, ils ont même significativement plus de chances de faire partie du type 3 que du type 1. Ceci pourrait signifier que les études scientifiques familiarisent peu aux attentes du métier d'enseignant dans les écoles, et pourrait aussi être lié à des aspirations élevées par rapport au métier, voire à un sentiment de déclassement, si on considère que les étudiants diplômés des filières scientifiques, tout particulièrement ceux qui sont passés par des écoles d'ingénieurs, bénéficient d'opportunités professionnelles meilleures sur le marché du travail (CNESCO, 2016). De même, si l'effet est un peu moins significatif, les enquêtés ayant suivi des études appliquées, c'est-à-dire des formations techniques ou orientées vers un secteur professionnel précis, ont de plus grandes chances d'être dans ce type 3 que dans le type 1. En outre, les enquêtés qui n'étaient pas étudiants juste avant de devenir enseignant (soit parce qu'ils travaillaient, recherchaient un emploi ou étaient inactifs) ont une probabilité plus grande de se trouver dans ce type plutôt que dans le type 1, ce qui tend à rejoindre des résultats d'enquête ayant montré que les enseignants ayant eu une expérience professionnelle antérieure (tout particulièrement lorsque celle-ci s'est déroulée dans le secteur privé) valorisent moins le métier d'enseignant au niveau primaire que ceux qui n'ont pas connu d'autres activités professionnelles (Farges, 2019).

Cette analyse confirme ainsi que les effets des facteurs contextuels et des facteurs de long terme se conjuguent et qu'ils doivent dès lors être analysés ensemble pour apprécier l'expérience professionnelle des professeurs des écoles. Notons que plusieurs variables « lourdes » ne sont pas ici significatives, et ne distinguent aucun des trois types (ce qui rejoint pour partie le constat fait par Charpentier *et al.*, [2019] dans leur étude). Ainsi l'exercice professionnel ne varie pas significativement suivant l'âge des enquêtés. Si les caractéristiques du poste, en l'occurrence les postes de direction et les postes sur plusieurs écoles, font varier la manière dont les professeurs des écoles perçoivent l'exercice de leur métier, la situation géographique de l'école apparaît ici assez neutre, tout comme les niveaux scolaires (élémentaire ou maternelle), ou l'appartenance de l'école à un réseau d'éducation prioritaire. Ces différents contextes mériteraient, pour aller plus loin, d'être croisés puisque l'on sait, par exemple, que les écoles classées en éducation prioritaire dans des départements à dominante rurale connaissent moins de mobilité que celles qui se situent dans des départements fortement urbanisés (Djiriguian, 2015). Dans le même temps, quelles que soient les caractéristiques du poste, certaines filières d'études paraissent préparer davantage au métier que d'autres. De plus, les épreuves des débuts de carrière (les fréquents changements de postes, la complexité des situations scolaires rencontrées) ont des effets durables sur la façon dont l'exercice professionnel est perçu. Par rapport à l'exercice professionnel tel que nous l'avons envisagé ici, les aspects liés à la socialisation professionnelle (domaines d'études, débuts de carrière) apparaissent prédominants par rapport à ceux liés à la socialisation familiale et scolaire puisque l'origine sociale, comme le niveau de diplôme, différencient peu l'expérience professionnelle des enquêtés. Toutefois, les effets de ces variables pourraient être indirects et se trouver en amont des choix d'études ou dans les notes obtenues au concours, qui conditionnent le classement sur les premiers postes.

ANALYSE DES TYPES D'EXERCICE DU MÉTIER

Nous proposons de construire une typologie à partir de plusieurs questions sur l'exercice professionnel proposées dans l'enquête SSENS. Pour cela, nous avons réalisé une analyse des correspondances multiples (ACM), puis une classification ascendante hiérarchique (CAH) à partir des projections des individus sur les axes de l'analyse factorielle [Le Lan, 2005 ; Giret et Issehnane, 2012]¹. Cette méthode permet de traiter conjointement les variables prises en compte et de tenir compte de leur possible corrélation. Nous avons procédé à une sélection des variables pour construire l'espace géométrique (les variables actives, les choix méthodologiques expliquant leur sélection et les résultats de l'analyse typologique sont présentés en **Annexe 3** p. 237). Les conditions de travail des professeurs des écoles se distinguent suivant plusieurs dimensions, révélées par l'ACM. Au total, 42 modalités sont prises en compte dans l'ACM, et le nuage de points se situe dans un espace à 21 dimensions. Le premier axe, prépondérant, contribue à 12,9 % de la variance totale. Les variables qui contribuent le plus à cet axe sont (dans l'ordre décroissant) les variables V41, V60, V11 et V58. Il oppose donc les professeurs des écoles selon leur sentiment de réalisation au travail. Ainsi, se trouvent d'un côté ceux qui ont l'impression de pouvoir développer leurs compétences professionnelles, qui considèrent leur activité comme valorisante personnellement, qui estiment bénéficier d'interactions de qualité concernant l'évaluation de leur travail et pour qui le travail ne présente

pas une trop forte intensité ; de l'autre ceux qui ont répondu l'inverse. Le deuxième axe contribue à 8,4 % de la variance totale et sépare les enquêtés selon certaines formes de déstabilisation professionnelle. Les variables les plus contributrices sont V8, V58, V59, V18, V12 et V56, c'est-à-dire que l'axe oppose d'un côté les professeurs des écoles qui considèrent très fortement que l'activité d'enseignant leur permet de rester en lien avec la vie intellectuelle, qu'elle permet de réduire les inégalités dans la société, mais aussi pour qui le travail est intense, qui disent avoir été victimes d'agressions physiques ou verbales sur leur lieu de travail, qui mettent en avant des relations professionnelles difficiles, en particulier avec les parents d'élèves ; de l'autre ceux qui ont répondu le contraire.

À partir des axes factoriels obtenus (les 18 premiers axes ont été retenus, couvrant 90 % de la variance), nous établissons une typologie de l'exercice du métier des professeurs des écoles. La classification ascendante hiérarchique est une méthode de classification itérative partant des individus et les comparant deux à deux pour estimer leur distance au regard d'un critère de ressemblance défini en amont. Les individus sont ensuite progressivement rassemblés dans des classes de sorte à minimiser l'inertie intra-classe et à maximiser l'inertie inter-classes afin d'obtenir des classes les plus homogènes possibles du point de vue des similitudes entre individus. À l'issue de ce processus émerge un « arbre hiérarchique » ou dendrogramme illustrant la hiérarchie des partitions. Le choix de la partition permet d'identifier des groupes qu'il convient ensuite de caractériser par rapport aux dimensions introduites pour générer la classification **Annexe 3**, **tableau 9**.

1. Les analyses ont été réalisées sur R, avec le package FactoMineR (Lê, Josse & Husson, 2008).

Des ajustements nécessaires ? L'exemple de deux perceptions contrastées

Ces effets conjugués peuvent aussi être appréhendés de façon plus compréhensive via l'analyse de la manière dont l'exercice du métier est raconté par deux enquêtés, Bernard et Colette. Ces deux enseignants ont été retenus pour certaines de leurs caractéristiques communes : tous deux ont connu une ascension sociale par rapport à leur milieu d'origine, ils sont en fin de carrière de sorte qu'il est possible de comparer leurs regards sur le passé, mais aussi sur le présent et le futur de leur situation. Nous les avons également choisis parce que ces deux parcours illustrent les écarts qui séparent des positions apparemment communes, et qui relèvent de facteurs conjoncturels tels que la qualité des premiers postes, susceptible d'enclencher une dynamique de carrière positive comme le montre l'enquête quantitative.

Bernard¹⁶ enseigne depuis 36 ans. Lorsque nous le rencontrons, il a une classe de CM1-CM2, en éducation prioritaire. Comme de nombreux enquêtés, il est critique à l'égard de certains aspects du métier : l'absence de retours positifs et la prédominance des relations hiérarchiques sur les encouragements, les injonctions irréalisables auxquelles il se voit répondre par l'inspecteur « *je ne veux pas le savoir* », l'abondance des mails. Il lui semble aussi que les élèves sont plus difficiles aujourd'hui que par le passé (« *la capacité d'attention me semble quand même plus difficile à obtenir* », les élèves ont « *sommeil* »). Toutefois, Bernard n'évoque pas spontanément ses difficultés en entretien et recourt rapidement à des formes d'euphémisation. Bernard dit de lui-même « *je ne suis pas passéiste* », comme pour mettre en avant une posture progressiste et engagée dans le métier. Les relations entre collègues dans son école sont plutôt « *harmonieuses* » selon lui, mais il apparaît que le collectif de travail compte assez peu dans la satisfaction au travail de Bernard. Maître-formateur, il intervient une journée par semaine auprès de stagiaires, mission qui l'intéresse, le rapproche de la condition des enseignants du supérieur (même s'il « *intervient* » et ne « *fait pas cours* »), et lui permet de dégager du temps pour ses préparations lorsque, sur ce jour dédié, il n'a pas de stagiaire à rencontrer. Il considère « *qu'on dépasse largement le nombre d'heures qu'on doit faire statutairement* », mais en tire une certaine valorisation dans la mesure où il considère que « *[son] temps de classe c'est [son] temps de vie* » et refuse de compter. Cette posture engagée, travailler sans compter, le met en porte-à-faux par rapport à certains collègues qui le trouvent peu sensible aux difficultés matérielles qu'eux-mêmes rencontrent. Bernard comprend cette accusation, trouve que les professeurs des écoles sont effectivement trop peu payés, et reconnaît qu'il « *sort du lot* ». Bernard n'est pas syndiqué et « *n'y croit pas* ». Il considère avoir accompli une belle carrière et constate qu'entre les avantages obtenus par le fait d'enseigner en REP (qui lui ont permis de changer plus vite d'indice) et ses indemnités de maître-formateur, il gagne 500 euros de plus que son ancienne épouse, également professeure des écoles, pour, dit-il, « *le même travail* ». Au moment où nous le rencontrons, il se trouve à l'échelon et à l'indice maximal, car il a « *été bien noté depuis le début* » et ça a changé « *fondamentalement les choses* » pour sa carrière : il a pu obtenir les mutations désirées, en plus de mieux gagner sa vie.

Cette posture tout à la fois collectivement critique mais personnellement satisfaite, s'éclaire au regard de la trajectoire de Bernard. Ses parents n'étaient pas diplômés, son père travaillait dans la voirie tandis que sa mère était au foyer. Leur rêve était « *d'avoir des enfants fonctionnaires* », pour la sécurité de l'emploi, rêve qui a été réalisé puisque sa propre sœur

16. Bien que les dispositifs quantitatifs et qualitatifs de l'enquête SSENS ne soient pas parfaitement superposables, Bernard pourrait être considéré comme faisant partie du type 1 de notre typologie.

est infirmière et son frère gendarme, ce qui pour les parents a représenté une « *réussite totale* ». Bernard n'a fait aucune étude supérieure, il a eu le baccalauréat et a passé le concours de l'École normale directement après son service militaire. Professionnellement, Bernard n'évoque pas de périodes difficiles au cours de sa carrière, notamment au moment de son entrée dans le métier. Il a commencé avec « *des élèves très attachants* », puis a fait des remplacements une année, ce qui ne lui convenait pas car il souhaitait avoir « *sa classe* ». Il a obtenu rapidement un poste dans une école « *à la campagne* » où il est resté une vingtaine d'années (« *c'était merveilleux, franchement* »), et n'a quitté cette école qu'au moment où il a eu l'impression d'avoir « *fait le tour* » et avait envie de « *se coltiner un peu un autre public* ». À la maîtrise de ses conditions de travail, Bernard a pu adjoindre celle de ses conditions de vie. Il a bénéficié d'un logement de fonction qui lui a permis d'économiser et d'acheter sa maison. Son salaire actuel lui permet de terminer sa carrière dans de bonnes conditions, et d'être propriétaire d'une « *belle maison construite par un architecte* », signe de réussite matérielle. Il pourrait partir à la retraite, mais préfère rester encore pour assurer la fin des études de médecine de sa fille. Concernant son fils, ingénieur, Bernard souligne fièrement qu'il gagne « *deux fois plus que nous, rien qu'en commençant* ». Ainsi, ce sont à la fois les avantages qu'il a pu obtenir de l'Éducation nationale et l'ascension sociale prolongée par ses propres enfants qui expliquent que, pour Bernard, les gratifications du travail l'emportent clairement sur les inconvénients.

Colette¹⁷ enseigne depuis 35 ans. Au moment où nous la rencontrons, elle a un double niveau CE1-CE2 et évoque de nombreuses difficultés au travail qui lui font dire que « *c'était mieux avant* » (« *C'était mieux avant. Moi j'ai connu des périodes fastes, dans les années 2000...* »). Elle souhaiterait ne pas avoir d'élèves non francophones ni handicapés dans sa classe (les auxiliaires de vie scolaire – AVS – n'étant pas une aide, mais au contraire « *un problème supplémentaire* »), elle pense que les parents aujourd'hui s'occupent moins bien de leurs enfants, que ceux-ci sont alors difficiles à gérer en classe, même si elle reconnaît qu'elle a peut-être aussi « *moins de patience* » et se plaint des maux de tête causés par « *le bruit, les bavardages...* ». Elle comprend mal que des parents la considèrent comme privilégiée, alors que son salaire lui semble « *mérité* ». Elle met en cause des réformes récentes. Par exemple, concernant l'accueil des enfants allophones en classe ordinaire : « *Y avait jamais ça avant, d'office ils étaient pris dans des classes exprès, spécialisées, pour enfants... Avant, il y avait moins d'élèves dans les classes, un RASED*¹⁸. *Aujourd'hui, les élèves porteurs de gros handicaps sont plus nombreux dans les classes.* » Les relations avec les parents d'élèves se sont aussi compliquées avec la paupérisation du quartier qu'elle a pu observer. Face à ces difficultés, les conditions de travail dans l'école où enseigne Colette lorsque nous la rencontrons constituent une ressource pour rendre son quotidien supportable. Le collectif de travail apparaît pour elle comme un soutien précieux : l'école ne comprend que des « *femmes enseignantes de 50 ans et plus, avec la même façon de voir les choses [faire avec, aller de l'avant, faire au mieux...]* ». Colette évoque aussi la possibilité de s'entraider ou de faire des aménagements entre collègues face à des situations scolaires difficiles, et sa directrice « *tient la route* ». Ces conditions de travail locales lui permettent de dire que pour elle « *ça se passe plutôt bien* ». Son expérience professionnelle lui permet de ne pas se trouver déstabilisée si elle n'a pas le temps de finir une préparation (ce qui explique sa réticence quant à un changement de niveau de classe)

17. Colette pourrait s'apparenter au type 2 de notre typologie.

18. Réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté.

ce qui l'autorise à dire d'elle-même « *je suis positive, on va de l'avant, on fait avec ce qu'on a et puis on avance* » ou encore « *j'essaie de faire pour le mieux, pour le bien des enfants* », ce qui ne s'apparente pas tant à une résolution engagée qu'à une forme de résilience associée à la respectabilité des métiers du *care* et de la relation humaine (« *le bien des enfants* »), alors qu'elle souligne pourtant les difficultés auxquelles elle est confrontée sur ces aspects. Syndiquée pendant une quinzaine d'années dans un « *petit syndicat* », Colette s'est éloignée du syndicalisme en raison d'évolutions auxquelles « *elle ne pouvait pas adhérer* » suite au départ d'un représentant local avec lequel elle était liée, et ne se considère pas militante. À distance de Bernard, engagé de la formation de stagiaires, Colette plaint « *les petits jeunes* » qui sont « *complètement paniqués* » par « *cette masse de travail qu'on nous demande* ».

Par rapport à ses parents, Colette (comme ses sœurs) a réalisé une ascension sociale par le diplôme et le statut. Ayant échoué au concours de l'école normale après son bac, elle s'inscrit à l'université où elle décrochera deux licences menées en parallèle, l'une en lettres et l'autre en langues, avant de repasser (et réussir) le concours. Elle est la fille d'un ouvrier travaillant dans l'automobile et d'une mère « *qui gardait des enfants* » (des parents « *intelligents* » qui avaient « *compris que c'est par le travail et l'étude qu'on allait s'en sortir* »). Néanmoins, son ascension sociale semble avoir été largement freinée par le déroulement de sa carrière. Les premières années, Colette a surtout fait des remplacements, souvent loin de chez elle, et a souffert de problèmes de santé liés aux transports. Sept ans après sa titularisation, elle pose sa démission suite à « *une inspection qui s'est mal passée* », mais ne démissionne pas car, sous contrat d'engagement, elle aurait dû rembourser les années de service non remplies. Mère d'un enfant handicapé, Colette a « *toujours privilégié sa vie familiale* » et a travaillé plusieurs années à mi-temps, s'est même arrêtée plusieurs années. Sa situation financière s'est compliquée suite à son divorce (un « *drame dans ma vie* »), ayant dû racheter la part de son conjoint pour conserver la maison familiale (qu'elle vend au moment de l'entretien pour en racheter une plus petite), elle s'est « *rendettée pendant 15 ans encore* ». Dès lors, elle aura, à 65 ans, « *une retraite à peine confortable* ». De plus, malgré l'investissement temporel et financier conséquent placé dans leur éducation, ses filles ont fait face à des échecs dans leurs études ou à des obstacles au moment de leur insertion professionnelle. Après une première année validée en classe préparatoire, une de ses filles a préféré rejoindre l'université pour être plus proche du domicile familial. Elle y a obtenu un diplôme en alternance, ce qui lui a permis de s'insérer professionnellement avant de démissionner de son premier poste et de changer de voie pour, peut-être, enseigner dans un établissement scolaire privé (« *elle a les diplômes, mais elle a pas trop envie* »). La seconde, après des études universitaires, décide de passer le concours de professeurs des écoles « *sans conviction* », et le rate, avant de travailler comme AVS. L'ascension sociale par le statut accomplie par Colette n'est pas prolongée par ses filles, qui, comme leur mère, peinent à faire fructifier leur diplôme dans une situation professionnelle stabilisée, et semblent parachever la décélération de l'ascension sociale familiale. La déception de longue durée vis-à-vis d'une institution dont elle attendait davantage depuis le début éclaire les difficultés de Colette en fin de carrière et son impression d'une dégradation des conditions de travail dans l'enseignement, de même que son investissement circonscrit au contexte local et sa méfiance, voire sa défiance, pour les réformes éducatives menées à l'échelle nationale.

Au final, des facteurs relativement contingents au départ (les caractéristiques des premiers postes), mais aussi les investissements stratégiques réalisés (reflétant des effets de genre), ont creusé un écart de plus en plus grand tant entre les parcours de ces deux enquêtés que dans

la manière dont ils perçoivent le métier de professeur des écoles et dont ils en accueillent les transformations. La « *pente* » de la trajectoire de Colette engendre un « *penchant* » [Bourdieu, 1974] à considérer de manière pessimiste des changements que Bernard accepte du fait de ses investissements fructueux¹⁹. Ce sont donc ici à la fois les conditions d'exercice du métier et l'évolution respective des trajectoires qui expliquent les différences, sans doute amplifiées par les inégalités de genre.

CONCLUSION

Partant du constat des représentations dépréciées du métier de professeur des écoles qui ressortent des enquêtes réalisées auprès de ceux-ci, nous avons fait l'hypothèse que ces représentations pouvaient varier à la fois en fonction des contextes et des trajectoires. Nous avons montré que le groupe professionnel des professeurs des écoles conserve, par comparaison, une certaine autonomie dans la réalisation du travail, même si celle-ci peut aussi s'accompagner d'un sentiment de solitude professionnelle. Les caractéristiques organisationnelles du métier de professeur des écoles rendent nécessaires la « *débrouille* », et les aménagements ou ajustements locaux du travail. Dès lors, l'exercice du métier des professeurs des écoles ne peut que varier, et nous avons en identifié trois manières. Alors que le premier type d'exercice professionnel est associé à une assez grande latitude, ce qui s'accompagne aussi d'un notable « *bonheur au travail* » [Baudelot & Gollac, 2003], le second type, plus ambivalent, se caractérise par davantage de contraintes tout en offrant certaines gratifications, tandis que le troisième se démarque par une absence de marge de manœuvre sur les méthodes, la perception d'une faible considération sur le travail, intense, réalisé et par un plus grand désenchantement vis-à-vis du métier. Notre analyse souligne que les caractéristiques du poste ont, en même temps que les trajectoires d'études et d'insertion, un effet sur la manière dont l'exercice du métier est perçu, ce que nous avons illustré en développant les histoires de vie de deux enquêtés. Selon leurs parcours, selon ce que l'institution scolaire a pu leur donner au cours de leur carrière, et aussi selon ce qu'elle leur donne au moment de l'enquête (stabilité du poste, autonomie dans la réalisation des tâches, estime de la hiérarchie, aide des collègues, etc.), les enquêtés s'accommodent plus ou moins bien de leurs conditions de travail. Cela permet de mieux comprendre tout à la fois les souhaits de mobilité mais aussi les craintes et les freins qui y sont associés, ou encore les déséquilibres générés par le *turnover* des équipes. L'attention simultanée portée à ces différentes dimensions éclaire également les ambivalences des représentations que les professeurs des écoles ont sur leur métier, alors que les transformations objectives des conditions de travail en lien avec les réformes des modes de gouvernance dans les institutions publiques donnent aux enseignants le sentiment d'un champ des prescriptions qui s'étend au détriment de leur autonomie professionnelle [Bezes *et al.*, 2011 ; Cattonar, Dumay & Maroy, 2013] et que les attentes des professeurs des écoles restent élevées, voire s'accroissent avec l'allongement du temps d'études, tandis que les possibilités de mobilité restent rares ou limitées.

19. Il faut aussi tenir compte du fait que les investissements familiaux « traditionnels » discriminent les femmes, sur lesquelles reposent les charges éducatives et domestiques.

Annexe 1**LE VOLET QUANTITATIF DE L'ENQUÊTE SSENS****Construction du questionnaire**

Le questionnaire de l'enquête SSENS a été construit de façon à connaître les représentations professionnelles, les conditions et l'expérience de travail, les trajectoires (professionnelles, sociales, scolaires) des professeurs des écoles travaillant dans le secteur public, et à pouvoir mettre en relation ces différentes dimensions les unes avec les autres. Le questionnaire abordant certaines questions sensibles (sur l'engagement syndical et politique surtout), le consentement éclairé des enquêtés a été demandé au début. La plupart des questions ont été conçues pour ce questionnaire. Cependant, à des fins de comparaisons avec d'autres groupes professionnels, des questions proviennent de questionnaires existants, notamment de l'enquête Conditions de travail (DARES/Insee, 2013). Par ailleurs, grâce au soutien de la DEPP, des indicateurs administratifs sur les écoles (la localisation géographique de l'école et son appartenance à un programme d'éducation prioritaire) ont pu être agrégés aux réponses des enquêtés, par un processus d'appariement garantissant l'anonymat des réponses.

Le questionnaire a été construit et testé plusieurs fois, de façon qualitative, auprès de professeurs des écoles, de façon à vérifier la manière dont les questions étaient comprises, à assurer le choix des mots, à faire émerger éventuellement certains manques dans les questions ou les modalités de réponses. Afin de laisser la liberté aux enquêtés de ne pas répondre et de ne pas risquer de forcer les réponses, le choix a été fait de ne pas rendre les réponses obligatoires, ainsi que de proposer, dans tous les cas possibles, une modalité « sans objet » ou « sans opinion ».

Échantillonnage

L'échantillonnage prévu pour l'enquête par questionnaire était le suivant. En premier lieu, 400 écoles ont été ciblées dans les académies de Dijon et de Besançon. L'objectif était d'atteindre environ 2 000 enseignants, soit environ 1 000 pour chacune de ces deux académies. En second lieu, pour le cas où les réponses seraient insuffisantes, un échantillon de réserve a été construit sur les académies de Dijon et de Besançon, à mobiliser en complément de l'échantillon principal. En troisième lieu, un échantillon « témoin » France entière a été constitué : le tirage d'un échantillon de 1 000 écoles sur la France entière a été réalisé, hors DOM, dans l'objectif d'atteindre environ 5 000 enseignants. Initialement, il s'agissait surtout par cet échantillon « témoin » de connaître les spécificités des académies de Dijon et de Besançon en se donnant les moyens de les comparer avec le contexte national. Le second objectif était de permettre la constitution d'une base de données de suffisamment grande envergure pour pouvoir réaliser des analyses statistiques poussées.

Pour les trois sous-échantillons, le tirage a été opéré en deux degrés par les personnes de la DEPP avec lesquelles nous avons pu travailler. Tout d'abord, le tirage des établissements a été effectué par tirage systématique avec un contrôle selon l'académie, la zone de l'aire urbaine (communes périurbaines, communes d'un grand pôle, autres communes), la zone d'éducation (prioritaire ou non) et le nombre d'enseignants dans l'établissement. Ensuite, tous les enseignants échantillonnés dans les établissements

Annexe 1 (suite)

du premier tirage ont été sélectionnés. Les enseignants ont été préalablement stratifiés selon le sexe, la classe d'âge, la zone d'activité urbaine ainsi que la zone d'éducation. Un tirage aléatoire simple dans chacune des strates a ensuite été réalisé de manière à obtenir un effectif par strate dans l'échantillon proportionnel à celui par strate dans la population.

Diffusion du questionnaire

Le questionnaire a été diffusé par voie numérique, via les courriels professionnels des enseignants. La plateforme de sondage LimeSurvey a été utilisée, dans sa version sécurisée proposée par l'université de Bourgogne. Des efforts ont été faits pour contacter tous les enseignants sur leurs courriels professionnels, y compris ceux pouvant avoir des difficultés à se connecter à Internet depuis leurs lieux de travail, et à les inciter à répondre à un questionnaire assez long et faisant appel à la mémoire. Afin de faire en sorte que le taux de réponse soit le plus élevé possible, et suivant les conseils donnés par la DEPP, un dispositif incitatif a été mis en place. La DEPP a envoyé aux rectorats concernés par l'enquête un courrier officiel, pour prévenir et demander « *le meilleur accueil* » à l'enquête. Pour augmenter les chances que les enseignants voient le courriel, un courriel officiel de la DEPP a été envoyé aux directions d'écoles leur demandant d'inciter leurs équipes à consulter leurs courriels professionnels et à répondre à l'enquête.

Quatre relances ont été effectuées à une semaine d'intervalle, le questionnaire est resté accessible en ligne sept semaines (du 15 mars au 26 avril 2017). Les taux de réponses complètes sont les suivants : 29 % pour l'échantillon principal et 23 % pour l'échantillon témoin. En raison de ces taux de réponse, l'équipe a fait le choix d'utiliser en complément l'échantillon de réserve. Les effectifs des réponses complètes s'établissent ainsi : 797 réponses complètes pour les académies de Dijon et de Besançon ; 1016 réponses complètes pour l'échantillon France entière. Afin de gagner en puissance interprétative, l'équipe a opté pour une utilisation conjointe des trois sous-échantillons, en utilisant la pondération appropriée construite par la DEPP.

Annexe 2

↳ **Tableau 1** Caractéristiques socio-démographiques des groupes professionnels

	Ens. 1 ^{er} degré	Infirmiers	Travailleurs sociaux	Cadres du public
Effectifs (non pondérés)	497	790	184	1 839
% de femmes	79 %	88 %	78 %	50 %
Âge moyen	42	40	43	47
% de diplômés > bac + 4	16 %	6 %	4 %	48 %
<i>Parmi les 34 ans et moins</i>	13 %	6 %	/	54 %
Salaires mensuel net moyen	2 007 €	2 078 €	1 973 €	3 144 €
Êtes-vous en contact direct avec le public ? « Oui »	100 %	100 %	100 %	82 %
<i>Si oui, de vive voix en face à face ? « Toujours »</i>	97 %	94 %	93 %	74 %

Éducation & formations n° 101 © DEPP

Source : enquête Conditions de travail (DARES/Insee) 2013, données fournies par le Réseau Quetelet.

Note : pondération fournie utilisée (pondcal).

Champ : ont été sélectionnés pour cette comparaison les titulaires de la fonction publique, salariés de l'État, d'un hôpital public, d'une collectivité territoriale, du secteur public social et médico-social, à l'aide des variables « titpub » et « statut ». Les cadres du public ont été repérés à l'aide du code des PCS 2003 (poste « 3 »). Les trois autres groupes professionnels ont été construits à l'aide du code « pe » identifiant les professions. Le groupe des infirmiers comprend les infirmiers psychiatriques, les puéricultrices, les infirmiers spécialisés, les sages-femmes, les infirmiers en soins généraux ou salariés. Le groupe des travailleurs sociaux rassemble les assistants de service social, les conseillers en économie sociale et familiale, les éducateurs spécialisés, les moniteurs éducateurs, les éducateurs techniques spécialisés, moniteurs d'atelier, les éducateurs de jeunes enfants.

📄 **Tableau 2 Déclarations sur le travail**

	Ens. 1 ^{er} degré	Infirmiers	Travailleurs sociaux	Cadres
Pensez-vous que pour faire correctement votre travail certaines compétences vous manquent ? « Oui »	68 %	37 %	41 %	41 %
Pour effectuer correctement votre travail, avez-vous en général...				
Des logiciels et des programmes informatiques bien adaptés ? « Oui »	41 %	56 %	54 %	65 %
Un matériel suffisant et adapté ? « Oui »	52 %	63 %	65 %	69 %
Une formation continue suffisante et adaptée ? « Oui »	17 %	54 %	61 %	54 %
Les indications données par vos supérieurs hiérarchiques vous disent ce qu'il faut faire. En général, est-ce que... : % d'enquêtés répondant « ils vous disent aussi comment il faut faire ? »	4 %	21 %	12 %	6 %
À quel type de contrôle d'horaires êtes-vous soumis : % d'enquêtés répondant « aucun contrôle »	72 %	52 %	51 %	65 %
Quand au cours de votre travail, il se produit quelque chose d'anormal, est-ce que...: % d'enquêtés répondant « la plupart du temps vous réglez personnellement l'incident »	56 %	34 %	42 %	68 %
Travaillez-vous seul ? « Toujours » ou « Souvent »	74 %	26 %	38 %	63 %
On me demande d'effectuer une quantité de travail excessive : « D'accord » ou « Tout à fait d'accord »	67 %	59 %	59 %	48 %
Il m'arrive de faire trop vite une opération qui demanderait davantage de soin : « Toujours » ou « Souvent »	43 %	50 %	42 %	36 %
% d'enquêtés qui emportent du travail à la maison « tous les jours ou presque » ou « souvent »	96 %	5 %	17 %	57 %
Si oui, temps consacré en heures par semaine	11 h	3 h	2 h	11 h
« Vous arrive-t-il de travailler au-delà de l'horaire prévu ? » : « Tous les jours »	41 %	13 %	8 %	17 %
Votre rythme de travail vous est-il imposé				
... par des normes de production ou des délais à respecter en une journée au plus ? « Oui »	8 %	23 %	19 %	16 %
... par une demande extérieure (clients, public) obligeant à une réponse immédiate ? « Oui »	45 %	71 %	68 %	52 %
... par la dépendance immédiate vis-à-vis du travail d'un ou plusieurs collègues ? « Oui »	15 %	49 %	35 %	24 %
... les contrôles ou surveillances permanents (ou au moins quotidiens) exercés par la hiérarchie ? « Oui »	15 %	42 %	28 %	16 %
Si vous avez du mal à faire un travail délicat, compliqué, est-ce que vous êtes aidé par... »				
Vos supérieurs hiérarchiques ? « Oui »	46 %	58 %	74 %	48 %
Les autres personnes avec qui vous travaillez habituellement ? « Oui »	87 %	95 %	91 %	85 %
Pour chacune des affirmations suivantes, êtes vous...				
Mon supérieur prête attention à ce je dis : « D'accord » ou « Tout à fait d'accord »	62 %	80 %	71 %	79 %
Vivez-vous des situations de tension...				
Dans vos rapports avec vos supérieurs hiérarchiques ? « Oui »	24 %	41 %	50 %	28 %
Dans vos rapports avec vos collègues ? « Oui »	26 %	34 %	42 %	26 %

Éducation & Formations n° 101 © DEPP

Informations sur les données : voir [tableau 1](#).

Lecture : 68 % des enseignants du premier degré titulaires de la fonction publique interrogés dans l'enquête Conditions de travail (DARES/Insee) ont répondu « oui » à la question « Pensez-vous que pour faire correctement votre travail certaines compétences vous manquent ? »

Annexe 3

Tableau 3 Sur une échelle de 1 à 10, que représente l'activité d'enseignant-e d'après votre expérience ?

(% en ligne)	< 8	>=8	N° variable
La possibilité de travailler avec des enfants ou des adolescents	10,3 %	89,7 %	V1
La possibilité de remplir une mission de service public	35,6 %	64,4 %	V2
Une vocation	34,0 %	66,0 %	V3
Des avantages sociaux	91,8 %	8,2 %	V4
Une activité relationnelle, la possibilité de travailler avec autrui	40,1 %	59,9 %	V5
La possibilité d'avoir du temps pour vos projets personnels	85,1 %	14,9 %	V6
La possibilité de faire quelque chose d'utile	30,1 %	69,9 %	V7
La possibilité de rester en lien avec la vie intellectuelle	51,1 %	48,9 %	V8
Une nécessité économique	62,4 %	37,6 %	V9
La possibilité de transmettre des savoirs	22,8 %	77,2 %	V10
Une valorisation personnelle	65,3 %	34,7 %	V11
La possibilité de réduire les inégalités dans la société	66,7 %	33,3 %	V12
La possibilité d'avoir du temps pour votre vie familiale	76,0 %	24,0 %	V13
Une source de difficultés	81,7 %	18,3 %	V14

Éducation & formations n° 101 © DEPP

Note : les non-réponses ont été intégrées à la modalité < 8.

Champ : professeurs des écoles travaillant au niveau élémentaire et en maternelle ; N : 1671 (effectifs pondérés).

Source : enquête SSENS.

Tableau 4 Considérez-vous que les dimensions suivantes du métier d'enseignant sont pour vous sources de difficulté ?

(% en ligne)	Pas du tout/ Un peu	Assez/ Tout à fait	N° variable
Les différences de niveaux entre élèves	23,8 %	76,2 %	V15
Le comportement des élèves entre eux	26,1 %	73,9 %	V16
Les comportements des élèves envers vous	68,1 %	31,9 %	V17
Les relations avec les parents d'élèves	49,4 %	50,6 %	V18
Les relations avec les autres enseignants au sein de l'école	81,3 %	18,7 %	V19
Les relations avec les partenaires extérieurs	84,5 %	15,5 %	V20
Les relations avec la direction de l'école	86,4 %	13,6 %	V21
Les relations avec la mairie et les agents municipaux	71,7 %	28,3 %	V22
Les relations avec les conseillers pédagogiques	87,9 %	12,1 %	V23
Les relations avec l'IEN	76,8 %	23,2 %	V24
Le respect des programmes	59,0 %	41,0 %	V25
L'utilisation des outils informatiques ou numériques	55,2 %	44,8 %	V26
La charge que représente le travail en général	23,4 %	76,6 %	V27
La multiplicité des tâches à accomplir	16,8 %	83,2 %	V28
Les inspections	60,4 %	39,6 %	V29

Éducation & formations n° 101 © DEPP

Informations sur le tableau : voir [tableau 3](#).

Note : les non-réponses ont été intégrées à la modalité « Pas du tout/un peu ».

📄 **Tableau 5 Avez-vous la possibilité dans le cadre de votre travail de :**

(% en ligne)	Pas du tout/ Un peu	Assez/ Tout à fait	N° variable
Mettre en place des méthodes pédagogiques qui vous semblent adaptées aux besoins des élèves ?	29,5 %	70,5 %	V30
Tester de nouvelles méthodes ?	43,3 %	56,7 %	V31
Avoir accès à la formation dont vous avez besoin ?	91,3 %	8,7 %	V32
Avoir de l'aide quand vous en avez besoin de la part de vos collègues ?	33,8 %	66,2 %	V33
Avoir de l'aide quand vous en avez besoin de la part de l'inspection académique ?	81,6 %	18,4 %	V34

Éducation & formations n° 101 © DEPP

Informations sur le tableau : voir **tableaux 3** p. 137.

📄 **Tableau 6 Voici une liste de propositions. Parmi celles-ci, lesquelles correspondent à votre expérience professionnelle ?**

(% en ligne)	Pas du tout/ Un peu	Assez/Tout à fait	N° variable
Je dois penser à trop de choses à la fois	20 %	80 %	V35
Je travaille sous pression	49,4 %	50,6 %	V36
Je continue à penser à mon travail même quand je n'y suis pas	8,7 %	91,3 %	V37
Je vis des changements imprévisibles ou mal préparés	66,8 %	33,2 %	V38
J'éprouve de l'ennui	95 %	5 %	V39
J'ai la fierté du travail bien fait	22,3 %	77,7 %	V40
J'ai l'occasion de développer mes compétences professionnelles	42,3 %	57,7 %	V41
Les personnes qui évaluent mon travail le connaissent bien	62,4 %	37,6 %	V42
Vu mes efforts, je reçois le respect et l'estime que mérite mon travail	75,4 %	24,6 %	V43
Il m'arrive d'être en désaccord avec mes supérieurs hiérarchiques sur la façon de bien faire mon travail sans pouvoir en discuter avec eux	74,2 %	25,8 %	V44
Pour effectuer correctement mon travail, je reçois des informations claires et suffisantes	78,2 %	21,8 %	V45
J'ai été victime d'une agression verbale ou physique de la part d'élèves ou de parents d'élèves	67,8 %	32,2 %	V46
J'ai été victime d'une agression verbale ou physique de la part d'un-e collègue ou de ma hiérarchie	88,2 %	11,8 %	V47

Éducation & formations n° 101 © DEPP

Informations sur le tableau : voir **tableaux 1, 2 et 3** p. 235, 236 et 237.

Les items utilisés dans cette question ont été repris de l'enquête Conditions de travail (DARES, 2013).

Tableau 7 Par rapport à votre situation professionnelle actuelle, vos priorités aujourd'hui sont plutôt : (plusieurs réponses possibles)

	Oui (case cochée)	
De continuer comme ça	13,7 %	V48
De progresser dans votre carrière	38,0 %	V49
D'améliorer votre rémunération	47,7 %	V50
D'améliorer vos conditions de travail	62,5 %	V51
De vous rapprocher de votre domicile	11,5 %	V52
De ménager votre vie hors travail	65,8 %	V53
D'échapper aux exigences institutionnelles	20,7 %	V54

Éducation & formations n° 101 © DEPP

Lecture : 13,7 % des enquêtés ont coché la case « De continuer comme ça ».

Tableau 8 Fréquence des variables agrégées

	Pas du tout/ Un peu	Assez/ Tout à fait	N° variable
Possibilité d'avoir du temps personnel ou familial	72 %	28 %	V55
Relations professionnelles difficiles	47,2 %	52,8 %	V56
Possibilité de choisir ou tester des méthodes	74,2 %	25,8 %	V57
Pression au travail	40,6 %	59,4 %	V58
Victime d'agression	63,1 %	36,9 %	V59
Interactions de qualité concernant l'évaluation du travail	48,0 %	52,0 %	V60
Priorités liées à la carrière	37,1 %	62,9 %	V61

Éducation & formations n° 101 © DEPP

Variables retenues dans l'analyse typologique (21 variables actives dichotomiques)²⁰

Représentations de l'activité d'enseignant-e

La possibilité de remplir une mission de service public

Une vocation

La possibilité de rester en lien avec la vie intellectuelle

Une nécessité économique

Une valorisation personnelle

La possibilité de réduire les inégalités dans la société

La possibilité d'avoir du temps personnel ou familial (variable qui vaut 1 si V6 = 1 ou V13 = 1)

Sources de difficulté

Relations professionnelles difficiles (variable qui vaut 1 si V19, V20, V21, V22, V23 ou V24 = 1)

Le comportement des élèves entre eux

Les relations avec les parents d'élèves

Le respect des programmes

Possibilités dans le cadre du travail

Choisir ou tester des méthodes (variable qui vaut 1 si V30 ou V31 = 1)

Avoir de l'aide de la part des collègues

Propositions sur l'expérience professionnelle

Pression au travail (variable qui vaut 1 si V35, V36 ou V38 = 1)

Victime d'agression (variable qui vaut 1 si V46 ou V47 = 1)

Interactions de qualité concernant l'évaluation du travail (variable qui vaut 1 si V42 ou V43 ou V45 = 1)

Développement des compétences professionnelles

Désaccord avec les supérieurs hiérarchiques sur la façon de bien faire le travail sans pouvoir en discuter avec eux

Priorités professionnelles

Priorités liées à la carrière (variable qui vaut 1 si V49 ou V50 = 1)

Améliorer vos conditions de travail

Ménager votre vie hors travail

20. Parmi l'ensemble des variables des tableaux 3 à 7, plusieurs variables n'ont pas été intégrées dans l'analyse géométrique pour deux raisons : soit ces variables ont été considérées comme trop peu discriminantes (plus de 75 % des enquêtés répondent de façon similaire : c'est le cas de V1, V10, V14, V27, V28, V15, V32, V34, V35, V37, V39, V48, V52, V54), soit elles sont très liées statistiquement à d'autres variables conservées dans l'analyse (ici, V5, V7 et V2 étant fortement liées, seule V2 a été conservée ; V4 et V9, V9 conservée ; V16 et V17 ; V16 conservée ; V26 et V25, V25 conservée ; V29 et V24, V25, V42, V24, V25 et V42 conservées).

↳ **Tableau 9 Variables actives les plus associées à la classe**

Type 1	Type 2	Type 3
N = 615 (36,8 %)	N = 498 (29,8 %)	N = 558 (33,4 %)
Pression au travail : « pas du tout/un peu »	Les relations professionnelles : « assez/tout à fait » difficiles	J'ai l'occasion de développer mes compétences professionnelles : « pas du tout/un peu »
Les relations professionnelles : « pas du tout/un peu » difficiles	J'ai l'occasion de développer mes compétences professionnelles : « assez/tout à fait »	Possibilité de choisir ou tester des méthodes : « pas du tout/un peu »
Les relations avec les parents d'élèves : « pas du tout/un peu » difficiles	Victime d'agression : « assez/tout à fait »	Interactions de qualité concernant l'évaluation du travail : « pas du tout/un peu »
Victime d'agression : « pas du tout/un peu »	Possibilité de choisir ou tester des méthodes : « assez/tout à fait »	Une valorisation personnelle : < 8
	Pression au travail : « assez/tout à fait »	
Améliorer vos conditions de travail : non (case non cochée)	Les relations avec les parents d'élèves : « assez/tout à fait » difficiles	La possibilité de rester en lien avec la vie intellectuelle : < 8
Il m'arrive d'être en désaccord avec mes supérieurs hiérarchiques sur la façon de bien faire mon travail sans pouvoir en discuter avec eux : « pas du tout/un peu »	Améliorer vos conditions de travail : oui (case cochée)	La possibilité de réduire les inégalités dans la société : < 8
Le comportement des élèves entre eux : « pas du tout/un peu » difficile	La possibilité de rester en lien avec la vie intellectuelle : > = 8	Une vocation : < 8
Le respect des programmes : « pas du tout/un peu » difficile	Une vocation : > = 8	Avoir de l'aide quand vous en avez besoin de la part de vos collègues ? « pas du tout/un peu »
Ménager votre vie hors travail : non (case non cochée)		La possibilité de remplir une mission de service public : < 8
Interactions de qualité concernant l'évaluation du travail : « assez/tout à fait »		Pression au travail : « assez/tout à fait »
J'ai l'occasion de développer mes compétences professionnelles : « assez/tout à fait »		
Possibilité de choisir ou tester des méthodes : « assez/tout à fait »		
Avoir de l'aide quand vous en avez besoin de la part de vos collègues ? « assez/tout à fait »		
Une valorisation personnelle : > = 8		

Éducation & formations n° 101 © DEPP

La mesure d'association est donnée par le v.test dans le package FactoMineR. Nous avons considéré les modalités pour lesquelles v.test > = 8. Les variables apparaissent dans le tableau dans l'ordre décroissant de la valeur du v.test.

📄 **Tableau 10** Caractéristiques des types

[% en colonne]		Type 1	Type 2	Type 3	Moy
Sexe**	Femmes	82,4	87,8	83,5	84,4
	Hommes	17,6	12,2	16,5	15,6
Âge	34 ans et moins	18	16,5	17,2	17,3
	35-45 ans	38,2	37,8	41,4	39,1
	Plus de 45 ans	43,7	45,8	41,4	43,6
Père	Cadre ou ens.	31,1	27,7	29,4	29,5
	Pl, empl., ouv., inac (et nr)	68,9	72,3	70,6	70,5
Mère	Cadre ou ens.	20,3	18,7	23,8	21
	Pl, empl., ouv., inac (et nr)	79,7	81,3	76,2	79
Niveau d'études	>= Bac+4	33,3	29,3	32,6	31,9
	Bac+3	46	49	50,5	48,4
	<=Bac+2	20,7	21,7	16,8	19,7
Domaine d'études***	Études appliquées	13,5	11,8	15,8	13,8
	Sciences	17,4	18,9	24,9	20,3
	Sciences humaines	39,5	44,4	36	39,8
	Sciences sociales	22,8	18,7	17,7	19,9
	Non-réponses études sup.	6,8	6,2	5,6	6,2
Situation antérieure	Étudiant.e	73,2	73,9	69,4	72,1
	Actif occupé, chômage, inactivité	26,8	26,1	30,6	27,9
Souvenir de la scolarité au collège**	Bon/Très bon	71,1	63,9	64,5	66,7
Souvenir de la scolarité au lycée***	Bon/Très bon	78	70,5	70,6	73,3
Souvenir de la scolarité dans l'enseignement supérieur***	Bon/Très bon	76,7	69,7	69,2	72,1
Situation géographique de l'école	Grand Pôle	44,7	43,4	48	45,4
	Périurbain	25,5	25,1	20,4	23,7
	Rural	29,8	31,5	31,5	30,9
Fonction**	Classe ordinaire	65,9	62,4	65,8	64,8
	Direction	22,4	28,1	21,5	23,8
	Rempl, déch., m. sup.	11,7	9,4	12,7	11,4
Poste sur plusieurs écoles	Non	95	94,6	92,7	94,1
	Oui	5	5,4	7,3	5,9
Temps avant d'obtenir une affectation satisfaisante**	>= 4 ans	37,9	40,6	44,6	40,9
	< 4 ans	62,1	59,4	55,4	59,1
1^{er} poste en éduc. prioritaire**	Non	67,3	61,6	59,5	63
	Oui	32,7	38,4	40,5	37
Nombre de chang. d'affectations ***	+ de 3 changements de poste	54,5	62,7	64,9	60,4
	- de 3 changements de poste	45,5	37,3	35,1	39,6

Éducation & Formations n° 101 © DEPP

Significativité test du Khi2 : *** : p-value < 0,001 ; ** : p. value < 0,05 ; * : p. value < 0, 1, aucune : non-significatif.

Note 1 : détails des domaines d'études : sciences : physique-chimie, sciences naturelles, mathématiques ; sciences sociales : géographie, économie, sciences sociales, droit, sciences politiques, sciences de l'éducation ; sciences humaines : psychologie, histoire, philosophie, français/littérature, arts plastiques, musique, arts du spectacle, langues anciennes, langues vivantes ; études appliquées : agronomie, agriculture, technologies des transformations, génie civil, construction, bois, technologie des matériaux souples, mécanique-électricité, échanges et gestion, communication, informatique, spécialités sanitaires et sociales, STAPS, pratiques sportives, spécialités des services à la collectivité.

Note 2 : la modalité « Non-réponses études sup. » peut inclure les enquêtés ayant suivi une formation en école normale sans passer par une filière de l'enseignement supérieur.

Tableau 11 Logit multinomial des types d'exercice du métier (odds-ratios)

Variables (Réf. : Type 1)		Type 2	Type 3
Poste sur plusieurs écoles	Oui	ns	2**
	Non (Réf.)	Réf.	Réf.
Fonction	Direction	1,5**	ns
	Rempl, déch., m. sup.	ns	ns
	Classe normale (Réf.)	Réf.	Réf.
1 ^{er} poste en éducation prioritaire	Oui	1,3**	1,4***
	Non (Réf.)	Réf.	Réf.
Nombre de changements d'affectations	+ de 3 changements de poste	1,4***	1,5***
	- de 3 changements de poste (Réf.)	Réf.	Réf.
Domaine d'études	Sciences humaines	1,4**	ns
	Sciences	ns	1,9***
	Études appliquées	ns	1,5*
	Non-réponses études supérieures	ns	ns
	Sciences sociales (Réf Réf.)	Réf.	Réf.
Situation antérieure	Actif occupé, chômage, inactivité	ns	1,3*
	Étudiant.e (Réf.)	Réf.	Réf.
Sexe	Hommes	0,6**	ns
	Femmes (Réf.)	Réf.	Réf.

Éducation & formations n° 101 © DEPP

AIC = 3639

Significativité : *** : p. value <= 0.001, ** : p.value <= 0.01, * : p.value <= 0.05

Lecture : Les hommes ont une probabilité moindre de faire partie du type 2 plutôt que du type 1. Ou encore, les enquêtés qui étaient en activité, inactifs ou au chômage avant d'être professeur des écoles ont une probabilité plus grande « toutes choses égales par ailleurs » d'être dans le type 3 plutôt que dans le type 1.

Note 1 : Dans une première étape de l'analyse, toutes les variables renseignant les caractéristiques du poste, des parcours et les caractéristiques sociodémographiques ont été introduites dans le modèle [c'est-à-dire toutes les variables du tableau 10 à l'exception de celles portant sur des opinions : les souvenirs scolaires et le nombre d'années avant d'avoir obtenu une affectation satisfaisante]. Dans une seconde étape, n'ont été conservées dans le modèle que les variables qui ont un effet significatif sur la variable d'intérêt, par une procédure pas à pas descendante basée sur la minimisation de l'AIC.

Note 2 : un odds-ratios < 1 signifie que la probabilité de faire partie du type 2 (ou 3) plutôt que du type 1 est moins grande ; cette probabilité est plus grande si l'odds-ratio est > 1.

▾ BIBLIOGRAPHIE

- Amathieu, J. & Chaliès, S. (2014). Satisfaction professionnelle, formation et santé au travail des enseignants. *Carrefours de l'éducation*, vol. 38, n° 2, 211-238.
- Amossé, T. (2011). Cadres/non cadres : une frontière toujours consistante, in *Cadres, classes moyennes : vers l'éclatement ?* Paris : Armand Colin, 32-45.
- Barrault-Stella, L. (2018). Sauver son école ? Les appropriations différenciées des fermetures scolaires par les enseignants des mondes ruraux. In *Mondes ruraux et classes sociales*, Bruneau, I., Laferté, G., Mischi, J. & Renahy, N. Paris : Éditions de l'EHESS, 183-208.
- Barrère, A. (2013). La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, vol. 36, n° 2, 95-116.
- Baudelot, C. & Gollac, M. (2003). *Travailler pour être heureux ? Le bonheur et le travail en France*. Paris : Fayard.
- Becker, H. S. (1952). The Career of the Chicago Public schoolteacher. *American Journal of Sociology*, vol. 57, n° 5, 470-477.
- Bezes, P., Demazière, D., Le Bianic, T., Paradeise, C., Normand, R., Benamouzig, D., Pierru, F. & Evetts, J. (2011). New Public Management et professions dans l'État : au-delà des oppositions, quelles recompositions ? ». *Sociologie du travail*, vol. 53.
- Bidou, C. (1984). *Les aventuriers du quotidien*. Paris : PUF.
- Bourdieu, P. (1974). Avenir de classe et causalité du probable. *Revue française de sociologie*, 3-42.
- Broccolichi, S., Joigneaux, C. & Mierzejewski, S. (2018). *Le parcours du débutant. Enquêtes sur les premières années d'enseignement à l'école primaire*. Lille : Artois Presses Université.
- Cartier, M. & Lechien, M.-H. (2012). Vous avez dit "relationnel" ? Comparer des métiers de service peu qualifiés féminins et masculins. *Nouvelles Questions Féministes*, vol. 31, n° 2, 32-48.
- Cattonar, B., Dumay, X. & Maroy, C. (2013). Politique d'évaluation externe et recomposition des professionnalités dans l'enseignement primaire : un cas de responsabilisation (accountability) douce. *Éducation et sociétés*, vol. 32, n° 2, 35-51.
- Charpentier, A., Embarek, R., Raffaëlli, C. & Solnon, A. (2019). Pratiques de classe, sentiment d'efficacité personnelle et besoins de formation : une photographie inédite du métier de professeur des écoles début 2018. *Note d'Information*, n° 19.22, DEPP-MENJ.
- Chenu, A. (2002). Les horaires et l'organisation du temps de travail. *Économie et Statistique*, vol. 352, 151-167.
- CNESCO. (2016). *Attractivité du métier d'enseignant : état des lieux et perspectives*, MENESR.
- Combaz, G. & Burgevin, C. (2015). La direction d'école en France. Une opportunité pour les femmes d'accéder à un poste de responsabilités ?. *Travail, genre et sociétés*, vol. 34, n° 2, 131-150.
- Demazière, D., Lessard, C. & Morissette, J. (2013). Les effets de la nouvelle gestion publique sur le travail des professionnels : transpositions, variations, ambivalences. *Éducation et sociétés*, n° 2, 5-20.
- Djiriguian, J. (2015). La mobilité inter-écoles des enseignants du premier degré public. *Note d'Information*, n° 15.28, DEPP-MENESR.
- Dubet, F. (2002). *Le Déclin de l'institution*. Paris : Seuil.
- Farges, G. (2019). Enseigner après une expérience professionnelle : contribution à une analyse des mobilités et des représentations du métier. *Recherche & formation*, vol. 90, n° 1, 43-55.
- Geay, B. (2010). « Les néo-enseignants face à l'utilitarisme ». *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, vol. 184, n°4, 72-89.
- Giret, J.-F. & Issehnane, S. (2012), L'effet de la qualité des stages sur l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur, *Formation emploi*, vol. 117, 29-47.
- Grimaud, F. (2017). *Le travail hors la classe des professeurs des écoles. Une recherche du chantier-travail du SNUIPP-FSU*. Paris : Syllepse.
- Harris Interactive (2016). *Les préoccupations des enseignants de primaire. Comment perçoivent-ils leur métier aujourd'hui ? Quels enjeux émergent au centre de leurs préoccupations ?*, snuipp.fr

Hughes, E.C. (1996). *Le regard sociologique : essais choisis*. Paris : EHESS.

IFE. (2015). Plus de maîtres que de classes : la mise en oeuvre dans le département du Rhône. *Rapport réalisé pour la DEPP*.

Isambert-Jamati, V. (1990). *Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*. Paris : PUF.

Jégo, S. & Guillo, C. (2016). Les enseignants face aux risques psychosociaux : comparaison des enseignants avec certains cadres du privé et de la fonction publique en 2013. *Éducation & formations, n° 92, DEPP-MENESR, 77-113*.

Kherroubi, M., Millet, M. & Thin, D. (2018). Enseigner dans les marges. L'exemple des enseignants de dispositifs relais. *Sociétés contemporaines, vol. 109, n° 1, 93-116*.

Kilic, A. (2018). *La culture professionnelle des professeurs des écoles. L'école primaire vue des coulisses*. Thèse en Sciences de l'éducation, Université Paris Descartes, Paris.

Le Lan R. (2005), Analyse de données et classification sur données d'enquête. Choix sur les variables, le nombre de classes et le nombre d'axes, Actes des journées de méthodologie statistique, Insee.

Letrait, M. & Salane, F. (2015). Le temps consacré aux enfants : les enseignantes et enseignants se distinguent-ils des autres diplômés de l'enseignement supérieur ? *Économie et Statistique, vol. 478-479-480, 243-271*.

Mierzejewski, S., Broccolichi, S., Joigneaux, C. & Sinthon, R. (2018). Apprendre à enseigner à l'école primaire. Une socialisation professionnelle paradoxale ? *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, vol. 17, 191-215*.

Mintzberg, H. (1982). *Structure et dynamique des organisations*. Paris : Éditions d'organisation.

Périer, P. (2018). Devenir enseignant du premier ou second degré : intérêts et incertitudes des étudiants de la démocratisation scolaire. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, vol. 17, 47-73*.

Perronnet, S. (2013). Le temps de travail des enseignants du premier degré public en 2010. *Note d'Information, n° 13.12*. Paris, DEPP-MEN.

Piot, T. (2005). Le travail entre enseignants hors de la classe à l'école élémentaire : la place des pratiques informelles. *In Dans la classe, hors la classe. L'évolution de l'espace professionnel des enseignants*. Lyon : INRP, 105-118.

Plaisance, E. (1986). *L'enfant, la maternelle et la société*. Paris : PUF.

Roaux, C. (2018). *Le directeur d'école : un marginal au centre du système scolaire. Analyse du pouvoir à l'école primaire*. Thèse en sciences de l'éducation, Université Paris Descartes, Paris.

Robert, A.D. & Carraud, F. (2018). *Professeurs des écoles au XXI^e siècle. Portraits socioprofessionnels*. Paris : PUF.

Rothenburger, C. (2017). Quand l'engagement territorial donne du sens à l'activité professionnelle : le cas d'enseignants en école rurale en France, Chili et Uruguay. *In Barthe, A., Champollion, P., Alpe, Y. Permanences et évolutions des relations complexes entre éducations et territoires*. Londres : ISTE éditions.

Spire, A. (2010). Les effets politiques des transformations du corps enseignant. *Revue Française de Pédagogie, vol. 170, 61-72*.

Starck, S. (2010). L'évaluation des professeurs des écoles. Quatre régimes de l'activité d'inspection. *Recherche & formation, vol. 64, n° 2, 157-167*.

Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : PUF.

