

Éducation & formations

numéro 101
novembre 2020

Les enseignants :
panorama, carrières
et représentations
du métier

Éducation & formations

numéro 101
novembre 2020

Les enseignants :
panorama, carrières
et représentations
du métier

Cet ouvrage est édité par :

**le ministère de l'Éducation nationale,
de la Jeunesse et des Sports**

Direction de l'évaluation,
de la prospective
et de la performance
61-65 rue Dutot
75 732 Paris Cedex 15

Directrice de la publication

Fabienne Rosenwald

Équipe de rédaction

Caroline Simonis-Sueur, rédactrice en chef
Claire Margaria

Secrétaire de rédaction

Aurélie Bernardi

Conception graphique

Délégation à la communication
du ministère de l'Éducation nationale,
de la Jeunesse et des Sports ;
Anthony Fruchart (DEPP)

Réalisation graphique

Anthony Fruchart

Impression

Dejalink

La revue *Éducation & formations* comprend des articles publiés, après avis d'un comité d'experts, sur la base de soumissions spontanées, ou de sollicitations adressées aux auteurs. La direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), direction de publication de la revue, rappelle que 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.

AVANT-PROPOS

Les enseignants ont été au cœur de l'actualité pendant le premier semestre 2020, que ce soit lors du premier trimestre dans le cadre des chantiers lancés par le ministère en charge de l'Éducation autour de leurs missions et de leurs parcours professionnels, ou que ce soit lors du deuxième trimestre par le rôle qu'ils ont joué durant la crise sanitaire. Ils le sont encore aujourd'hui, pour des raisons tragiques, après l'ignoble attentat dont a été victime Samuel Paty, professeur d'histoire-géographie, assassiné pour avoir exercé son métier.

Dans ce numéro préparé depuis plusieurs mois, il nous a semblé intéressant de regrouper des études variées, différentes par leurs approches, quantitatives et qualitatives, données nationales et internationales, données statistiques ou entretiens, pour fournir une photographie des enseignants en ce début de XXI^e siècle. Nous disposons de synthèses de rapports de chercheurs autour d'un appel à contribution lancé par la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance du ministère de l'Éducation nationale (DEPP) en 2015. Ces analyses ont été complétées par des études plus récentes de chercheurs de la DEPP qui permettent ainsi de dresser une photographie inédite des enseignants du début du XXI^e siècle. En plus des éléments statistiques sur les caractéristiques et les carrières de la population enseignante, la DEPP s'intéresse aux enseignants sous plusieurs dimensions. L'enquête Talis, menée sous l'égide de l'OCDE et par la DEPP en France, montre que les enseignants interrogés en 2018 expriment un ressenti globalement favorable vis-à-vis de leur métier (Charpentier, Embarek, Raffaëlli & Solnon, 2019) ; ils déclarent cependant globalement un sentiment d'efficacité personnelle plus faible que leurs voisins européens, sur toutes les dimensions. L'enquête de climat scolaire réalisée pour la première fois en 2019 auprès des enseignants du second degré donne également un aperçu utile des ressentis (Fréchou, Hubert, Touahir, 2019). Au cours de l'année scolaire 2018-2019, ceux-ci ont une perception positive du climat dans leur établissement. Plus de 82 % des enseignants du public et 89 % du privé se sentent bien ou très bien dans leur établissement. Dans une très grande majorité, les enseignants de l'éducation nationale déclarent effectuer des tâches qui leur plaisent (89 % pour ceux du public et 94 % pour ceux du privé). Une part non négligeable a cependant le sentiment de ne pas être assez formée pour effectuer correctement son travail : la moitié déclare ne pas avoir une formation suffisante et adaptée. Si neuf enseignants sur dix n'éprouvent pas d'ennui à l'égard de celui-ci, seuls 38 % des enseignants du public disent être capables d'exercer le même métier jusqu'à la retraite et 58 % du privé.

En 2018, dans l'enquête Talis les enseignants français de collège restent peu nombreux (7 % contre 18 % pour la moyenne européenne, 29 % en Angleterre et 45 % en Australie) à considérer que leur profession est valorisée dans la société (Charpentier, Embarek, Raffaëlli & Solnon, 2019). Si l'évolution du niveau auquel les enseignants sont recrutés est en phase avec celle observée dans la population active, les salaires effectifs dans l'enseignement sont plus faibles que ceux des salariés diplômés du supérieur, y compris le cycle court, d'après les indicateurs de l'OCDE.

L'ensemble de ces indicateurs donne du métier d'enseignant une vision contrastée, avec d'un côté un métier qu'ils aiment, qui leur apporte enrichissement et fierté et de

l'autre une charge de travail et un épuisement accompagné d'un sentiment de non-reconnaissance qui met en évidence les tiraillements auxquels ces professionnels sont confrontés. L'appel à projets de recherche lancé par la DEPP en 2015 faisait état d'une trajectoire divergente entre l'évolution du statut social des enseignants et celle de la représentation qu'ils se font de leur métier. À la suite de cet appel à projets lancé auprès de chercheurs en sciences de l'éducation, économistes, sociologues, psychologues, etc., la DEPP, comme pour tous ses appels à projets, publie ainsi des articles de synthèse des rapports des chercheurs.

Le présent volume comporte douze articles qui ouvrent plusieurs pistes de réflexion sur les carrières enseignantes et les représentations du métier.

Il s'ouvre sur cinq articles rédigés par des auteurs de la DEPP ou chercheurs associés. Les deux premiers articles dressent un état des lieux statistique original de la population enseignante. Olivier Monso propose une exploitation des profils socio-démographiques des enseignants à partir des données du recensement 2016 de la population : les situations familiales et de logement des enseignants y sont comparées à la fois à celles des cadres non enseignants et des actifs non cadres. Bertrand Delhomme étudie l'origine sociale des enseignants à partir d'un échantillon permanent issu du recensement.

Le métier d'enseignant est ensuite investigué. À partir des données de l'enquête Talis, Axelle Charpentier, Laetitia Longhi, Christelle Raffaëlli et Anaëlle Solnon explorent la façon dont les enseignants perçoivent leur métier et leurs conditions d'exercice, en mettant en évidence le lien entre leur satisfaction et leur environnement professionnel. Deux articles s'intéressent enfin aux carrières et notamment aux entrées et sorties. Yves Dubois propose un focus sur le début de carrière des professeurs des écoles. Pascaline Feuillet et Danielle Prouteau s'intéressent aux carrières des enseignants et notamment aux transitions professionnelles vers le métier ou en sortie de celui-ci, dans un article qui reprend des *Notes d'Information* parues en 2020.

Sept articles sont ensuite issus des réponses d'équipes de recherche à l'appel à projets de 2015. Au travers d'une perspective historique sur la sélectivité du recrutement des professeurs des écoles, Frédéric Charles, Marlaine Cacouault-Bitaud, Florence Legendre, Pierre-Yves Connan, Angelica Rigaudière et Serge Katz montrent les difficultés de recrutement qui ont existé au long de l'histoire de ce groupe professionnel. La baisse de l'attractivité du métier, notamment auprès des femmes diplômées du supérieur, les conduit à définir ce groupe professionnel comme « en crise » depuis le milieu des années 2000.

Sur la question connexe de la mixité dans les carrières de l'éducation nationale, Marlaine Cacouault-Bitaud propose une approche sociohistorique de la féminisation de la population des personnels de direction à partir de la deuxième moitié du XX^e siècle.

Aurélien Pasquier, Vincent Bréjard, Jean-Louis Tavani et Grégory Lo Monaco partent de l'expression de souffrance au travail des enseignants et s'intéressent aux dimensions qui influent sur le vécu du métier au travers d'une enquête auprès des enseignants du premier degré de tout niveau d'expérience. Ils analysent d'une part les conditions objectives d'exercice, notamment le contexte social, d'autre part le lien entre représentations subjectives du métier et état émotionnel.

Une seconde approche du métier de professeur des écoles est proposée par Magali Danner, Géraldine Farges, Sandrine Garcia et Jean-François Giret. Les auteurs interrogent leurs représentations du métier avec une approche centrée sur les difficultés vécues. Le contexte, et avec lui les marges de manœuvre locales, sont alors un aspect central de ce qui permet le maintien de l'engagement dans le travail.

Jean-François Thémines, Éric Delamotte, Anne-Laure Le Guern, Bernadette Ngonu, Élisabeth Schneider et Samuel Voisin s'intéressent à des moments spécifiques dans le vécu des enseignants : la mise en place d'une réforme. Analysant trois terrains socialement différenciés dans la région normande, ils mettent en évidence les modes de coordination locaux et la façon dont les interactions avec l'ensemble des parties prenantes influe sur l'image du métier d'enseignant.

Emma Guillet-Descas, Cécile Ottogalli-Mazzacavallo, Aurélie Épron, Anne Roger, Vanessa Lentillon-Kaestner et Loïc Szerdahelyi s'intéressent à la population spécifique des enseignants d'EPS, avec une approche socio-historique et psychosociale. Ils analysent la façon dont les caractéristiques des élèves, et notamment leur filière scolaire et leur genre, influent sur les représentations du métier qu'ont ces enseignants. Du côté des enseignants, les variables contextuelles jouent sur les représentations et par conséquent sur l'engagement au travail.

Pascal Guibert, Pierre Périer, Alice Le Coz, Eric Maleyrot et Sébastien Urbanski centrent leur propos sur la reconnaissance perçue par les enseignants du second degré. L'analyse d'une enquête par questionnaire différencie les jugements externes comme celui de l'opinion publique et les jugements personnels portés par les parties prenantes fréquentées. L'exploitation d'une enquête qualitative permet d'approcher les situations locales dans les établissements, notamment les réseaux d'interdépendance entre les acteurs et les logiques internes.

Le numéro se conclut par un article hors thème concernant les parcours d'un panel de la DEPP représentatif d'élèves entrés en sixième en 2007 en les mettant en regard des parcours d'un autre panel de la DEPP représentatif d'élèves entrés en sixième en 1995. Meriam Barhoumi et Jean-Paul Caille analysent les évolutions d'une part en termes de diplômes obtenus, en portant une attention particulière aux sorties de l'enseignement secondaire sans diplôme, et d'autre part en termes d'inégalités sociales de parcours. La DEPP avait déjà consacré une *Note d'Information* à ce thème mais qui ne permettait pas d'explorer toutes les dimensions des inégalités, en particulier entre les filles et les garçons mais aussi selon l'origine migratoire. Aussi, vu la richesse de cette étude, il nous a semblé indispensable de la publier intégralement.

Ce numéro, en dressant en 2020 un portrait des enseignants, se veut un hommage à tous ceux qui ont assuré un lien pédagogique avec leurs élèves pendant cette période sans précédent de confinement.

Nous souhaitons également rendre hommage à Yves Dutercq, ancien directeur du CREN et professeur à l'université de Nantes, qui nous a quittés en mars dernier. En plus de son travail de recherche sur les politiques éducatives, il a été un collaborateur précieux de la revue *Éducation & formations* en tant qu'auteur ou relecteur.

Et nous dédions ce volume d'*Éducation & formations* à Samuel Paty.



SOMMAIRE

N° 101, NOVEMBRE 2020

9 Les conditions de vie familiale des enseignants
Olivier Monso

27 L'origine sociale des enseignant.e.s comparée
à la population active occupée en 2015
Bertrand Delhomme

53 Le métier d'enseignant : pratiques, conditions d'exercice
et aspirations
[Les apports de l'enquête Talis 2018](#)
Axelle Charpentier, Laetitia Longhi, Christelle Raffaëlli, Anaëlle Solnon

75 Début de carrière des professeurs des écoles
[Une insertion professionnelle adaptée
versus contraintes de gestion](#)
Yves Dubois

99 De l'entrée à la sortie de l'Éducation nationale
[Focus sur les différentes transitions professionnelles vécues
par les enseignants](#)
Pascaline Feuillet, Danielle Prouteau

125 La perte d'attractivité du professorat des écoles
dans les années 2000
[Mesure du phénomène et éléments d'interprétation](#)
Frédéric Charles, Marlaine Cacouault-Bitaud, Florence Legendre,
Pierre-Yves Connan, Angelica Rigaudière, Serge Katz

161 La direction des établissements secondaires,
du lycée de filles à la mixité
[Promotion des femmes et inégalités de genre](#)
Marlaine Cacouault-Bitaud

181 La santé au travail des enseignant.e.s français.e.s du premier degré
[Étude des représentations sociales du métier et des liens
avec l'anxiété et la dépression](#)
Aurélie Pasquier, Vincent Bréjard, Jean Louis Tavani, Grégory Lo Monaco

215 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

247 Des épreuves du métier d'enseignant entre réformes et territoires
Intensification du travail et risques d'un régime de fiction
Jean-François Thémimes, Éric Delamotte, Anne-Laure Le Guern, Bernadette Ngonu, Élisabeth Schneider, Samuel Voisin

281 Prestige social des enseignant.e.s d'EPS
Représentations et identités professionnelles des acteurs et actrices du système scolaire
Emma Guillet-Descas, Cécile Ottogalli-Mazzacavallo, Aurélie Épron, Anne Roger, Vanessa Lentillon-Kaestner, Loïc Szerdahelyi

299 Dimensions et construction de la reconnaissance chez les enseignants du second degré
Pascal Guibert, Pierre Périer, Alice Le Coz, Eric Maleyrot, Sébastien Urbanski

323 Les élèves sortent de l'enseignement secondaire de plus en plus diplômés mais au terme de parcours scolaires encore socialement différenciés
Meriam Barhouni, Jean-Paul Caille

LES CONDITIONS DE VIE FAMILIALE DES ENSEIGNANTS

Olivier Monso

DEPP-MENJS, sous-direction des synthèses, OSC et LIEPP, Sciences Po Paris

Les conditions de vie familiale et de logement sont une composante essentielle de la qualité de vie des enseignants, et influencent aussi leurs conditions de travail et leur carrière. Au regard de l'ensemble des personnes ayant un emploi, les enseignants français vivent plus souvent en famille avec enfants. Les couples d'enseignants bénéficient d'une plus forte stabilité professionnelle, avec deux conjoints ayant fréquemment un emploi stable à temps plein. Les enseignants sont également plus souvent propriétaires de leur logement, notamment dans le premier degré, et habitent des logements plus spacieux. Ces conditions de vie personnelle et matérielle sont dans l'ensemble plus favorables que celles des actifs non cadres, et proches de celles des cadres non enseignants. La situation des enseignants est toutefois hétérogène, avec une proportion non négligeable d'entre eux dont le conjoint est sans emploi, qui sont seuls en charge d'enfants, ou habitent dans des logements exigus.

Au printemps 2020, la crise sanitaire du coronavirus, et le confinement de la population qu'elle a provoqué, ont demandé aux enseignants français une mobilisation exceptionnelle. Ils ont assuré le suivi des élèves, à distance, en adaptant leurs pratiques pédagogiques. Comme un grand nombre d'actifs, ils ont dû, avec leurs conjoints éventuels, aménager des espaces de télétravail dans leur logement. Ils ont rempli leur mission de continuité pédagogique en assurant aussi, pour beaucoup, des responsabilités parentales auprès de leurs propres enfants présents dans le logement.

Cette période a mis en lumière – sans qu'il soit découvert à cette occasion – le manque de connaissances sur les conditions de vie familiale et de logement des enseignants. Or, ces conditions sont une composante essentielle de la qualité de vie de l'enseignant et de ses conditions de travail. Certaines tâches – corrections de copies ou préparation des cours, recherches personnelles – se font en partie, et parfois totalement au domicile¹. La présence de jeunes enfants influence l'activité des enseignants, principalement des femmes qui se mettent plus fréquemment à temps partiel, ou diminuent leur temps de travail lorsqu'elles sont à temps complet

1. D'après l'enquête Emploi du temps 2010, parmi les enseignants du second degré, le temps de travail au domicile représentait un tiers du temps de travail total, et plus de la moitié du temps en dehors de la classe.

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.

(Perronnet, 2013). Du fait des inégalités dans la répartition des tâches familiales, les enseignantes assurent moins souvent des heures supplémentaires, exercent moins souvent la fonction de professeur principal, peuvent renoncer à préparer l'agrégation interne (Cau-Bareille, 2016 ; Jarty, 2009). Même si la famille apporte un soutien matériel et psychologique, elle peut aussi, dans certaines situations, être un frein à la carrière, et contribuer au creusement des inégalités salariales entre hommes et femmes enseignants (Defresne, Monso & Saint-Philippe, 2018).

Par ailleurs, l'environnement familial et le logement des enseignants sont des éléments constitutifs de leur position sociale. Ces dimensions sont peu connues, alors que les dimensions individuelles du métier ont fait l'objet de plusieurs investigations récentes, en matière de rémunérations, de carrières ou de conditions de travail (voir par exemple Daussin-Benichou *et al.*, 2014 ; Jégo & Guillo, 2016). Or, le fait de vivre en couple, ainsi que la profession du conjoint, ont une incidence sur de nombreuses dimensions ayant trait à la position sociale, incluant le niveau de vie du ménage ou encore l'accès à la propriété d'un logement. Cette dernière dimension est elle-même une composante essentielle du patrimoine des ménages, dont l'importance s'est accrue avec la hausse des prix de l'immobilier (Babès, Bigot & Hoibian, 2012).

Si les connaissances sur la vie familiale et le logement des enseignants sont ainsi lacunaires, c'est en partie parce que les données de nature administrative, exploitées par le ministère en charge de l'Éducation nationale, ne permettent pas d'en rendre compte de façon suffisamment précise. Pour ce qui est de la vie familiale, les recherches de Farges (2011 ; 2017) ont apporté des constats à partir d'enquêtes sur échantillon, notamment les enquêtes Emploi annuelles (avant 2002) et une enquête *ad hoc* sur un échantillon de 3 300 enseignants (2008). Comme l'indique l'auteure, cette dernière enquête n'a toutefois pas permis de mener certaines exploitations fines par manque d'effectifs, ayant par exemple trait à la distinction entre hommes et femmes enseignants, au sein du premier et du second degré.

Cet article vise à apporter une nouvelle contribution à la connaissance de ces sujets, à partir des données du recensement de la population les plus récentes, datées de 2016, pour les enseignants du premier et du second degré ↘ **Annexe** p. 24. Même si les informations sont plus limitées que dans les enquêtes déjà citées, la base de données issue du recensement permet de mobiliser des effectifs importants (270 000 enseignants²). Cette source présente également comme intérêt celui de pouvoir comparer les enseignants à d'autres groupes professionnels.

Une telle comparaison doit prendre en compte certaines particularités structurelles des enseignants. La première a trait au niveau de diplôme nécessaire pour exercer ces professions, qui est actuellement de bac + 5, sauf exception. C'est pourquoi nous avons choisi de comparer les enseignants du premier et du second degré aux cadres non enseignants, de manière cohérente avec les choix faits dans plusieurs travaux (Deauvieu, 2005 ; Jégo & Guillo, 2016 ; Delhomme, 2020, ce numéro). Nous conservons également les actifs occupés non cadres³ comme point de comparaison. Les écarts entre les quatre groupes professionnels retenus pour l'analyse incluent donc des écarts entre professions de niveau de qualification différent (c'est-à-dire les écarts entre cadres non enseignants et actifs non cadres) et des écarts qui sont liés aux spécificités des enseignants au regard des cadres non enseignants.

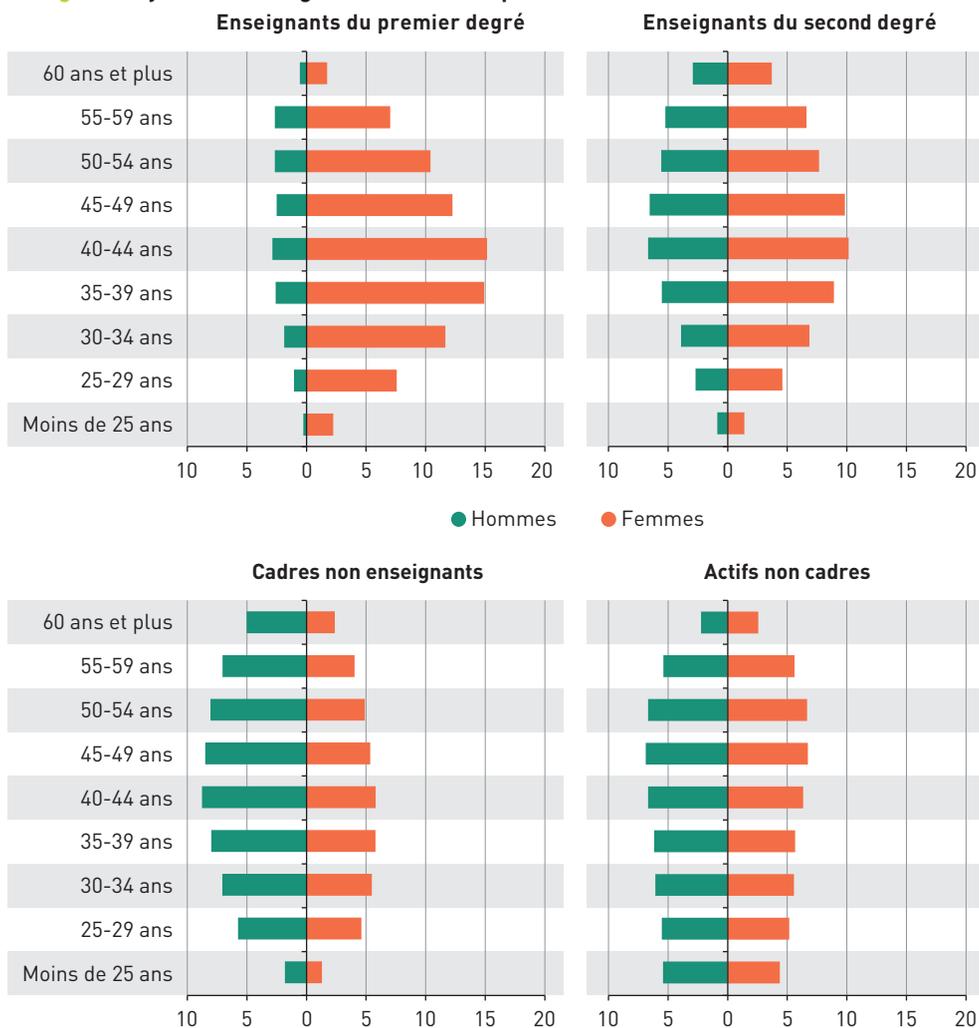
2. Ce nombre ne correspond pas à l'ensemble des enseignants français, d'une part car le recensement n'est pas exhaustif dans les villes de plus de 10 000 habitants, d'autre part parce que les données mobilisées sont calculées pour une partie des ménages seulement (cf. **annexe** p. 24).

3. Nous emploierons plus simplement, par la suite, l'expression « actifs non cadres » par commodité de langage.

LES ENSEIGNANTS SONT SURREPRÉSENTÉS AUX ÂGES OÙ LA VIE EN FAMILLE EST LA PLUS FRÉQUENTE

Ces quatre groupes se différencient du point de vue de leur démographie par âge et par sexe. Les enseignants sont surreprésentés entre 35 et 49 ans, c'est-à-dire aux âges où la vie en famille est la plus fréquente (figure 1) : c'est le cas pour 49 % d'entre eux, contre 42 % parmi les cadres non enseignants et 39 % des actifs non cadres. Les enseignants du premier degré sont un peu plus jeunes que ceux du second degré.

Figure 1 Pyramide des âges des actifs occupés (en %)



Éducation & formations n° 101 © DEPP

Lecture : en 2016, les femmes enseignantes du premier degré âgées de 30 à 34 ans représentent 12 % de l'ensemble des enseignants du premier degré (hommes et femmes confondus). Les hommes de la même tranche d'âge représentent 2 % des enseignants du premier degré.

Champ : France hors Mayotte, actifs occupés.

Source : Insee, RP 2016, exploitation complémentaire. Traitement DEPP.

La structure par âge des enseignants est d'abord influencée par les conditions de diplôme, qui exigent des études plus longues que pour la plupart des autres professions : les actifs de moins de 25 ans sont sous-représentés, ce qui est aussi le cas pour les cadres non enseignants. Elle est aussi le produit des politiques de recrutement des enseignants au cours des décennies : variations du nombre de postes proposés aux concours⁴ internes et externes (Terrier, 2014 ; Charles *et al.*, 2020, ce numéro), ou plus récemment, mise en place de concours permettant la titularisation d'agents non titulaires, en moyenne plus âgés (Feuillet & Prouteau, 2020, ce numéro).

Les enseignants se distinguent également par la surreprésentation des femmes, surtout dans le premier degré où 83 % des enseignants sont des enseignantes, pour 60 % des enseignants du second degré, 49 % des actifs non cadres et 40 % des cadres non enseignants⁵. Les représentations du métier, ainsi que les possibilités de concilier plus facilement vie familiale et vie professionnelle, sont souvent avancées pour expliquer son attractivité pour les femmes (Charles *et al.*, 2020, ce numéro ; Jarty, 2009). Pour les enseignants du premier degré, cette conciliation est aussi facilitée par le fait que les écoles sont plus disséminées sur le territoire français que les établissements du second degré : les écoles sont en général plus proches des domiciles des enseignants, avec des temps de transport moindres (Feuillet, Duquet-Métayer & Jouannic, 2019).

LA VIE EN COUPLE AVEC ENFANTS EST PLUS FRÉQUENTE POUR LES ENSEIGNANTS QUE POUR LES AUTRES PROFESSIONS

Les enseignants vivent majoritairement en famille, c'est-à-dire en couple avec ou sans enfants, ou en famille monoparentale. C'est le cas pour 79 % d'entre eux, contre 76 % des cadres non enseignants et 72 % des actifs non cadres. La vie en couple avec enfants constitue la situation la plus fréquente : 52 % des enseignants sont dans cette situation, pour 43 % des actifs non cadres ↘ **Tableau 1**. Cette proportion atteint 56 % parmi les enseignants du premier degré.

Ces caractéristiques s'expliquent en partie par la surreprésentation, parmi les enseignants, des trentenaires et quadragénaires. Toutefois, pour les femmes enseignantes du premier degré, la fréquence de vie en couple avec enfants est élevée, y compris à âge donné. Ainsi, dans la tranche d'âge 35-39 ans, 77 % des enseignantes du premier degré sont en couple avec enfants, contre 69 % des enseignantes du second degré, 67 % parmi les cadres non enseignantes et les femmes actives non cadres ↘ **Figure 2**.

On peut supposer que les conditions de conciliation entre vie familiale et vie professionnelle, pour les enseignants du premier degré, permettent plus facilement aux femmes de fonder une famille, tout en ayant une activité professionnelle. D'un autre côté, ces mêmes conditions

4. Ainsi, le nombre historiquement élevé de postes proposés aux concours externes du second degré dans la première moitié des années 1990 a favorisé l'arrivée dans le métier de nombreux enseignants nés dans les années 1970.

5. Parmi les enseignants rémunérés par le ministère en charge de l'Éducation nationale, la DEPP met en évidence un renforcement, au cours des années les plus récentes, de la féminisation des enseignants du premier degré. La part des femmes a gagné trois points entre 2008 et 2018 (83 % à 86 %), alors que cette proportion n'évolue guère dans le second degré (60 % en 2018, DEPP-MENJ, 2019). Sur la tendance historique à la féminisation de la profession dans le premier degré, voir aussi Charles *et al.* (2020, ce numéro).

Tableau 1 Mode de cohabitation des actifs occupés (en %)

	Vit seul	En famille	dont : couple sans enfant	dont : couple avec enfant(s)	dont : famille monoparentale	Autres cas ¹
Enseignants du premier degré	13,5	81,9	18,3	55,6	8,1	4,6
Enseignants du second degré	17,6	76,7	21,0	48,7	7,1	5,8
Ensemble enseignants	15,8	79,0	19,8	51,7	7,5	5,2
Cadres non enseignants	17,8	76,0	24,3	46,8	4,9	6,3
Actifs non cadres	15,6	71,6	21,7	43,2	6,7	12,9
Ensemble actifs occupés	15,9	72,6	22,1	44,1	6,4	11,5

Éducation & formations n° 101 © DEPP

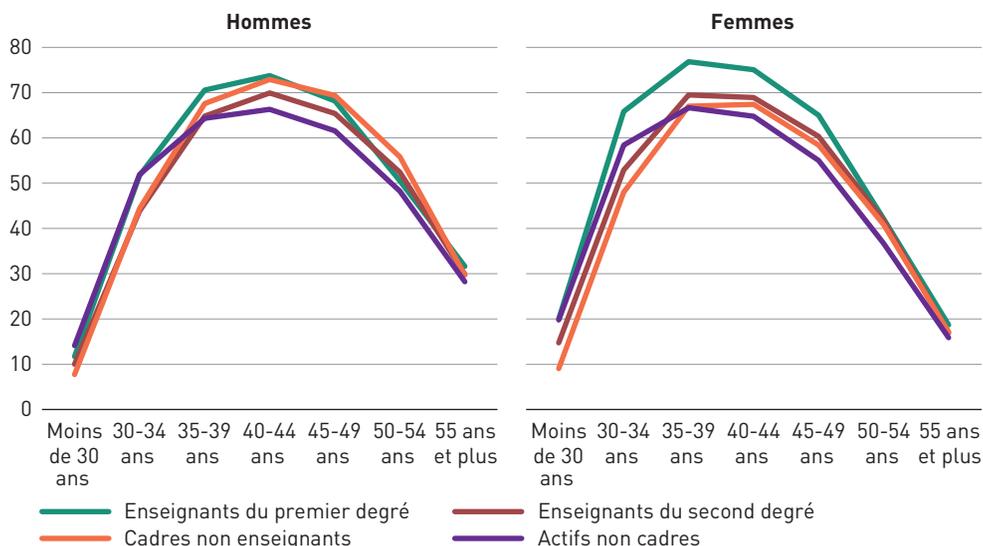
1. Autres cas : jeunes vivant chez leurs parents, personnes en colocation, foyers de jeunes travailleurs, etc.

Lecture : parmi les enseignants du premier degré, 81,9 % vivent en famille, dont 18,3 % en couple sans enfant, 55,6 % en couple avec enfant(s) et 8,1 % en famille monoparentale.

Champ : France hors Mayotte, actifs occupés.

Source : Insee, RP 2016, exploitation complémentaire. Traitement DEPP.

Figure 2 Proportion d'actifs occupés en couple avec enfants selon l'âge (en %)



Éducation & formations n° 101 © DEPP

Lecture : dans la tranche d'âge 30-34 ans, 52 % des hommes enseignants du premier degré vivent en couple avec enfants.

Champ : France hors Mayotte, actifs occupés.

Source : Insee, RP 2016, exploitation complémentaire. Traitement DEPP.

peuvent être attractives pour des femmes ayant déjà des enfants, notamment au moment d'une reconversion professionnelle (Charles *et al.*, 2020, ce numéro). Plus largement, les représentations du métier sont un élément important pour interpréter cette proportion élevée de mères de famille parmi les enseignantes du premier degré⁶ (Farges, 2017).

6. Comme le souligne cette auteure, ces représentations ont profondément changé au cours de la deuxième moitié du XX^e siècle, et avec elles les comportements matrimoniaux. Jusqu'aux années 1960, les institutrices se distinguaient, au contraire des professeures des écoles d'aujourd'hui, par une forte proportion de célibataires.

Au regard des cadres non enseignants, les enseignants, hommes et femmes confondus, sont plus fréquemment à la tête d'une famille monoparentale⁷ (8 % contre 5 %) ↘ **Figure 3**. Toutefois, ce constat est d'abord lié à la surreprésentation des femmes parmi les enseignantes, qui constituent également l'essentiel des familles monoparentales. Les proportions de femmes à la tête d'une famille monoparentale sont proches pour les enseignants et les cadres non enseignants. Elles sont inférieures à celle constatée parmi les femmes actives non cadres, rejoignant les constats faits par Acs, Lhommeau & Raynaud (2015). Toutefois, elles augmentent fortement avec l'âge : dans la tranche d'âge 45-49 ans, 16 % des enseignantes du second degré, et une proportion identique de cadres non enseignantes, sont à la tête d'une famille monoparentale, et 15 % des enseignantes du premier degré, soit presque autant que les actives non cadres (17 %). Enfin, pour les hommes, pour lesquels cette configuration familiale est beaucoup moins fréquente, les enseignants élèvent un peu plus souvent seuls leurs enfants : 6 % pour les enseignants du premier degré dans la tranche d'âge 45-49 ans, contre 4 % des cadres non enseignants et actifs non cadres.

Le nombre d'enfants vivant au domicile des enseignants est plus élevé que pour les actifs non cadres, puisque 66 % des enseignants du premier degré ayant des enfants au domicile ont au moins deux enfants, et 63 % des enseignants du second degré, contre respectivement 61 % et 58 % pour les cadres non enseignants et les actifs non cadres ↘ **Figure 4**. Les enfants présents au domicile des enseignants du premier degré sont également un peu plus jeunes. Ainsi, 75 % de leurs enfants ont moins de 15 ans, contre 72 % pour les enseignants du second degré, 71 % pour les cadres non enseignants, et 67 % pour les actifs non cadres.

Les enseignants ont, plus souvent que les autres actifs, des enfants d'âge scolaire : d'une part, ils vivent plus souvent avec des enfants dans leur logement, d'autre part ces derniers sont surreprésentés dans les âges correspondant, majoritairement, à une scolarisation dans le premier ou le second degré (3 à 17 ans). La moitié, environ, des enseignants ont au moins un enfant dans cette tranche d'âge, et sont donc vraisemblablement eux-mêmes parents d'élèves.

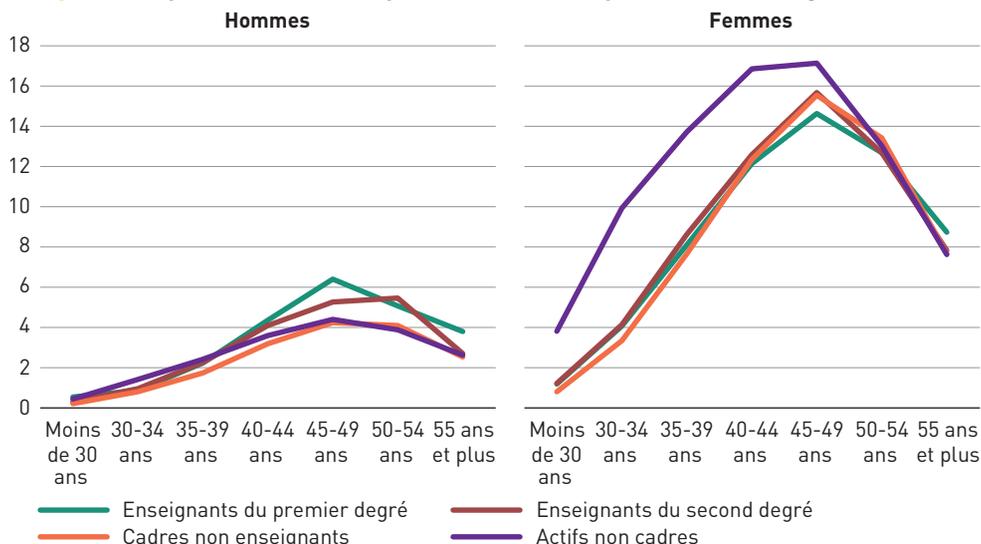
LES CONJOINTS DES ENSEIGNANTS ONT PLUS SOUVENT EN EMPLOI STABLE, À TEMPS PLEIN ET QUALIFIÉ

Compte tenu des exigences de diplôme pour exercer leur profession, les enseignants sont, sauf exception, diplômés du supérieur. Leur conjoint l'est souvent, lui aussi, puisque les couples tendent à se former entre des personnes de niveau de diplôme similaire (Bouchet-Valat, 2014). Parmi les femmes enseignantes du second degré, le conjoint est aussi souvent diplômé du supérieur⁸ que pour les femmes cadres non enseignantes (71 %) ↘ **Figure 5** p. 16. Les enseignantes du premier degré ont moins souvent un conjoint diplômé du supérieur (65 %) que les enseignantes du second degré, rejoignant un constat fait par Farges (2017).

7. Dans le recensement, une famille monoparentale correspond à un parent déclarant avoir au moins un enfant vivant dans le logement, sans qu'il y ait de conjoint également présent. Dans le cas où l'enfant réside alternativement chez ses deux parents (y compris garde alternée), il est compté dans le logement où il passe le plus du temps.

8. Les données du recensement de la population 2016, disponibles au moment de la réalisation de cette étude, ne permettaient pas de distinguer plus finement les niveaux de diplôme. La collecte du recensement 2017 s'est intégralement appuyée sur la nouvelle nomenclature des diplômes utilisée dans le bulletin individuel de recensement. Ces données permettront une analyse plus détaillée dans les futures études.

Figure 3 Proportion d'actifs occupés en famille monoparentale selon l'âge (en %)

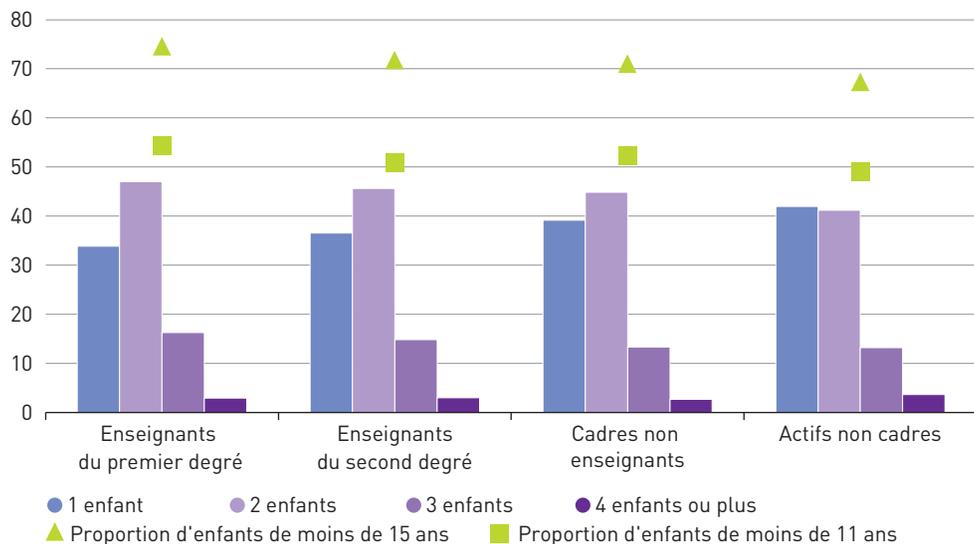


Lecture : dans la tranche d'âge 35-39 ans, 2 % des hommes enseignants du premier degré sont à la tête d'une famille monoparentale.

Champ : France hors Mayotte, actifs occupés.

Source : Insee, RP 2016, exploitation complémentaire. Traitement DEPP.

Figure 4 Répartition des actifs occupés selon le nombre d'enfants et des enfants selon leur âge (en %)

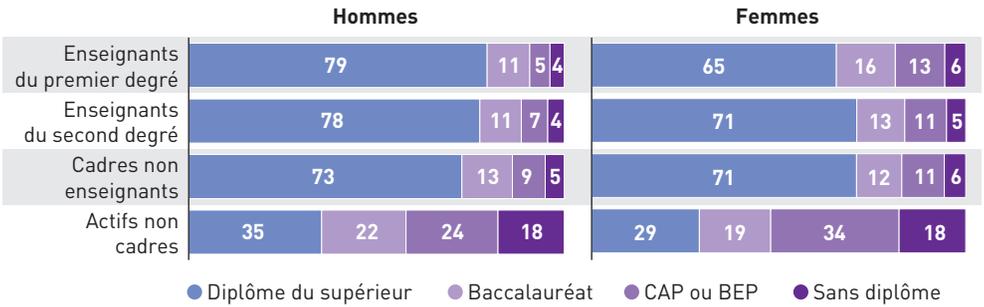


Lecture : parmi les enseignants du premier degré ayant au moins un enfant, 34 % en ont un seul et 47 % en ont deux. 75 % de leurs enfants ont moins de 15 ans et 54 % ont moins de 10 ans.

Champ : France hors Mayotte, actifs occupés vivant en ménage ordinaire, avec au moins un enfant présent dans le logement.

Source : Insee, RP 2016, exploitation complémentaire. Traitement DEPP.

📉 **Figure 5 Niveau de diplôme du conjoint des actifs occupés (en %)**



Éducation & formations n° 101 © DEPP

Lecture : parmi les hommes enseignants du premier degré, vivant avec un conjoint dans le logement, ce conjoint est diplômé de l'enseignement supérieur dans 79 % des cas.

Champ : France hors Mayotte, actifs occupés vivant avec un conjoint dans le logement, en ménage ordinaire.

Source : Insee, RP 2016, exploitation complémentaire. Traitement DEPP.

Pour les hommes, la proportion de conjoints diplômés du supérieur est plus élevée chez les enseignants, dans le premier comme dans le second degré, atteignant près de 80 % contre 73 % des cadres non enseignants.

De façon concordante, les enseignants ont fréquemment un conjoint qui est cadre ou profession intermédiaire. En effet, les actifs de ces groupes socioprofessionnels sont majoritairement diplômés du supérieur. 75 % des hommes enseignants du premier degré ont un conjoint cadre ou profession intermédiaire, contre 69 % parmi les enseignants du second degré, et 62 % parmi les cadres non enseignants 📉 **Tableaux 2 et 3**. Chez les femmes enseignantes, la proportion de conjoints cadres ou professions intermédiaires est proche de 70 % pour ces trois groupes professionnels, et beaucoup plus élevée que cette même proportion pour les femmes actives non cadres (35 %).

Dans les travaux sociologiques, une attention particulière a été portée à l'homogamie enseignante, c'est-à-dire au fait, pour un enseignant, d'être en couple avec un autre enseignant : outre que la fréquence des couples homogames constitue un marqueur d'ouverture, ou de fermeture du corps enseignant (Farges, 2011), ces couples peuvent présenter des particularités du point de vue de leurs attitudes et modes de vie (Poissenot & de Singly, 1996). Les enseignants sont plus souvent en couple avec une enseignante que la situation inverse : ainsi, 42 % des hommes enseignants du premier degré, soit près d'un sur deux, sont dans cette situation, dont 34 % sont en couple avec une enseignante du premier degré. Ces proportions sont plus faibles parmi les femmes, puisque 13 % des enseignantes du premier degré sont en couple avec un enseignant, dont 7 % avec un conjoint lui-même enseignant du premier degré. Cet écart provient du fait que les femmes enseignantes sont plus nombreuses que les hommes enseignants : la probabilité, pour un homme, d'être en couple avec une femme enseignante, est donc plus élevée que la situation inverse.

Les différences de structure de professions entre hommes et femmes permettent aussi d'interpréter les différences d'homogamie entre les enseignants du premier et du second degré. Les enseignantes du second degré sont plus souvent en couple avec un enseignant (19 %, dont 17 % avec un autre enseignant du second degré) que les enseignantes du premier degré (13 %), rejoignant un constat fait par Farges (2017). Or, les enseignants du premier degré

↳ **Tableau 2** Groupe socioprofessionnel du conjoint des actifs occupés (en %) :
conjoint des hommes

	Enseignants du premier degré	Enseignants du second degré	Cadres non enseignants	Actifs non cadres
Agriculteurs exploitants	0,1	0,1	0,1	1,0
Artisans, commerçants, chefs d'entreprise	1,5	1,7	2,7	3,7
Ensemble indépendants	1,6	1,9	2,8	4,7
Enseignants du premier degré	34,4	9,1	3,7	1,7
Enseignants du second degré	7,4	24,4	3,2	1,2
Cadres non enseignants	13,1	14,7	30,5	6,6
Professions intermédiaires non enseignantes	19,9	21,2	25,1	21,7
Ensemble cadres et professions intermédiaires	74,7	69,5	62,5	31,3
Employés	14,8	16,3	18,4	40,7
Ouvriers	1,1	1,5	1,7	8,1
Retraités	3,3	3,9	3,9	2,8
Inactifs ou chômeurs n'ayant jamais travaillé	4,5	7,0	10,8	12,5
Ensemble employés, ouvriers, sans emploi	23,6	28,7	34,7	64,0
Ensemble	100,0	100,0	100,0	100,0
<i>dont conjoints enseignants</i>	41,8	33,5	6,9	2,9

Éducation & formations n° 101 © DEPP

↳ **Tableau 3** Groupe socioprofessionnel du conjoint des actifs occupés (en %) :
conjoint des femmes

	Enseignants du premier degré	Enseignants du second degré	Cadres non enseignants	Actifs non cadres
Agriculteurs exploitants	1,9	1,6	0,9	2,5
Artisans, commerçants, chefs d'entreprise	6,1	5,9	7,8	9,2
Ensemble indépendants	8,0	7,5	8,8	11,7
Enseignants du premier degré	7,5	1,8	0,6	0,3
Enseignants du second degré	5,5	17,1	1,8	0,8
Cadres non enseignants	29,7	30,5	49,5	12,7
Professions intermédiaires non enseignantes	24,1	19,6	18,6	21,7
Ensemble cadres et professions intermédiaires	66,8	68,9	70,4	35,5
Employés	8,5	6,4	5,7	11,8
Ouvriers	11,6	9,1	7,3	29,5
Retraités	3,7	6,5	6,1	9,0
Inactifs ou chômeurs n'ayant jamais travaillé	1,4	1,6	1,8	2,5
Ensemble employés, ouvriers, sans emploi	25,2	23,6	20,8	52,8
Ensemble	100,0	100,0	100,0	100,0
<i>dont conjoints enseignants</i>	13,0	18,9	2,3	1,1

Éducation & formations n° 101 © DEPP

Lecture : parmi les hommes enseignants du premier degré, vivant avec un conjoint dans le logement, ce conjoint est lui-même enseignant du premier degré dans 34 % des cas.

Champ : France hors Mayotte, actifs occupés vivant avec un conjoint dans le logement, en ménage ordinaire.

Source : Insee, RP 2016, exploitation complémentaire. Traitement DEPP.

se mettent plus souvent en couple avec un enseignant du premier degré, et de même dans le second degré. Les femmes enseignantes ont donc plus de chances de former un couple homogame lorsqu'elles enseignent dans le second degré, où la répartition des sexes est plus équilibrée, que dans le premier degré, où elles constituent la grande majorité des effectifs⁹. Une explication symétrique peut être avancée pour la comparaison des taux d'homogamie entre hommes enseignants du premier et du second degré.

Pour la majorité des enseignants vivant en couple, cet enseignant et son conjoint ont un emploi à durée indéterminée à temps plein ↘ **Figure 6**. Cette situation s'interprète d'abord par le niveau d'études et de qualification élevés des conjoints, qui leur permet une meilleure insertion sur le marché du travail. Parmi les femmes enseignantes, la proportion de celles connaissant cette situation est la plus élevée chez les enseignantes du premier degré (67 %). Cette proportion est proche parmi les enseignantes du second degré et les cadres non enseignantes (respectivement 63 % et 62 %), et beaucoup plus faible parmi les femmes actives non cadres (49 %). Pour les hommes, les enseignants du premier degré se distinguent à nouveau par une situation plus favorable. La proportion de ceux vivant dans un couple où les deux conjoints ont un emploi à durée indéterminée et à temps plein (65 %) y est supérieure à celle parmi les enseignants du second degré (57 %) et parmi les hommes cadres non enseignants (51 %). Cet écart avec les cadres non enseignants est essentiellement lié au fait que, parmi ces derniers, le conjoint est plus fréquemment sans emploi.

Plusieurs éléments d'interprétation peuvent être mis en avant : les salaires des enseignants, faibles au regard de salariés de niveaux de diplômes comparables (Daussin-Benichou *et al.*, 2014 ; Fournier & Rakocevic, 2019) constituent une incitation pour la femme des enseignants

↘ **Figure 6 Situation d'emploi des actifs occupés et de leur conjoint (en %)**

	Hommes				Femmes			
Enseignants du premier degré	65	17	7	11	67	18	7	8
Enseignants du second degré	57	17	10	15	63	15	11	12
Cadres non enseignants	51	19	9	21	62	16	9	12
Actifs non cadres	47	17	12	24	49	20	14	17

- Deux emplois à durée indéterminée à temps plein
- Deux emplois à durée indéterminée dont au moins un à temps partiel
- Deux emplois dont un à durée déterminée
- Conjoint sans emploi

Éducation & formations n° 101 © DEPP

Lecture : parmi les hommes enseignants du premier degré, vivant avec un conjoint dans le logement, les deux conjoints ont un emploi à durée indéterminée à temps plein dans 65 % des cas.

Champ : France hors Mayotte, actifs occupés vivant avec un conjoint dans le logement, en ménage ordinaire.

Source : Insee, RP 2016, exploitation complémentaire. Traitement DEPP.

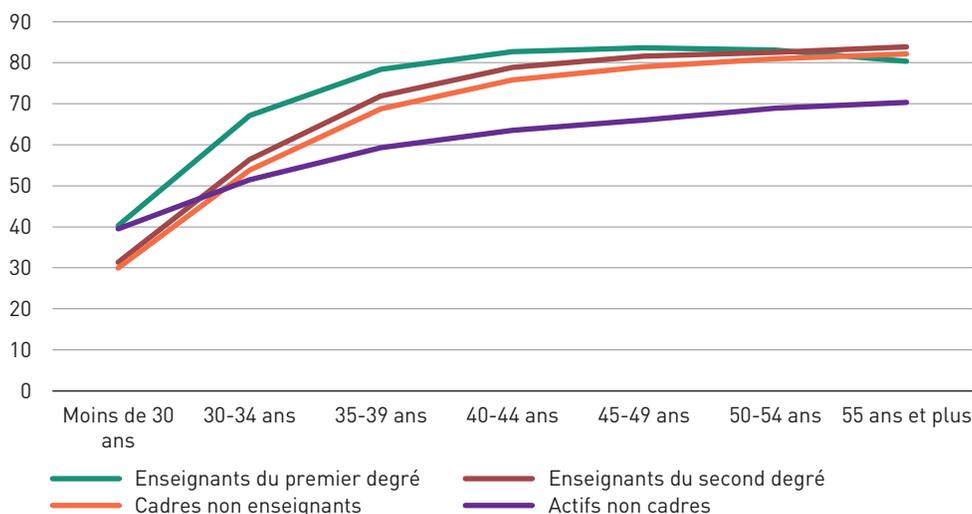
⁹ Afin de conforter cette interprétation, nous avons appliqué une méthode utilisée dans les analyses de tables de mobilité sociale pour tenir compte des effets liés à la structure des groupes sociaux (Merllié & Prévot, 1997). Nous avons recalculé la répartition des groupes sociaux des conjoints dans le cas fictif où les structures professionnelles seraient les mêmes pour les hommes et les femmes. Les taux d'homogamie des enseignants du premier degré et du second degré sont alors similaires (pour les hommes comme pour les femmes), suggérant que les écarts constatés au départ pouvaient être attribués à des effets de structure.

à prendre un emploi. Par ailleurs, les hommes enseignants sont souvent en couple avec une femme enseignante. La formation des couples, elle-même, conduit ainsi à des configurations de ménage à forte stabilité professionnelle, notamment dans le premier degré¹⁰. De plus, dans ce type de ménages, la conciliation entre vie familiale et vie professionnelle est sans doute facilitée, permettant plus fréquemment aux deux conjoints de conserver un emploi à temps plein¹¹.

LES ENSEIGNANTS BÉNÉFICIENT D'UN ACCÈS À LA PROPRIÉTÉ PLUS FRÉQUENT ET DE LOGEMENTS PLUS SPACIEUX

La plupart des enseignants sont propriétaires de leur logement (75 % dans le premier degré et 73 % dans le second degré), dans une proportion supérieure aux cadres non enseignants (68 %) et aux actifs non cadres (59 %). Pour les enseignants du second degré, l'écart avec les cadres non enseignants s'explique en partie par le fait qu'ils sont un peu plus âgés, et de ce fait plus souvent propriétaires. Pour les enseignants du premier degré, le taux de propriétaires est plus élevé que celui des cadres non enseignants, pour une même tranche d'âge (en dessous de 50 ans) ↘ **Figure 7**. Ainsi, 67 % des enseignants du premier degré, âgés

↘ **Figure 7** Proportion d'actifs occupés qui sont propriétaires de leur logement (en %)



Éducation & formations n° 101 © DEPP

Lecture : parmi les actifs âgés de 30 à 34 ans, 67 % des enseignants du premier degré sont propriétaires de leur logement.

Champ : France hors Mayotte, actifs occupés en ménage ordinaire.

Source : Insee, RP 2016, exploitation complémentaire. Traitement DEPP.

¹⁰. La proportion d'enseignants non titulaires est faible dans le premier degré : parmi les enseignants payés par le ministère en charge de l'Éducation nationale, elle était de 3 % contre 11 % dans le second degré lors de l'année scolaire 2018-2019 [DEPP-MENJ, 2019].

¹¹. Comme le montrent Poissenot & de Singly (1996), cette configuration ne signifie pas pour autant que l'investissement dans la sphère professionnelle et familiale est équilibré entre les conjoints. Au contraire, parmi les couples ayant fait l'objet de leur enquête qualitative, il semble que l'investissement préférentiel de l'homme dans la sphère professionnelle soit plus prononcé parmi les couples d'enseignants.

de 30 à 34 ans, sont propriétaires¹² contre 56 % des enseignants du second degré et 54 % des cadres non enseignants.

En matière d'accès à la propriété, les enseignants tirent parti de conditions familiales et socio-économiques plutôt favorables. Une vie en couple plus fréquente, un conjoint plus souvent en emploi stable et dans une profession qualifiée, sont en effet étroitement associés à l'accession à la propriété (Babès, Bigot & Hoibian, 2012). De plus, l'implantation géographique des enseignants est aussi à prendre en considération, notamment dans le premier degré. Compte tenu de la localisation disséminée des écoles sur le territoire français, presque un quart des enseignants du premier degré habitent dans une commune rurale¹³ (24 %), proportion similaire à celle des actifs non cadres (25 %). Les enseignants du second degré sont 19 % à habiter dans une commune rurale, compte tenu de l'implantation plus urbaine des établissements du second degré, et 13 % des cadres non enseignants. Or, c'est dans les agglomérations, notamment en région parisienne, que les taux de propriétaires sont les plus faibles, compte tenu du coût de l'immobilier plus élevé, et du fait qu'une partie plus importante du parc de logements y est consacrée au logement locatif social (Geay & Bianco, 2018).

Les logements des enseignants sont plus spacieux, puisque 52 % des enseignants du premier degré ont un logement de superficie supérieure à 100 m², pour 50 % des enseignants du second degré, 47 % des cadres non enseignants et 36 % des actifs non cadres ↘ **Figure 8**.

Lorsqu'on calcule la répartition des surfaces ajustée par le nombre de personnes dans le logement¹⁴, les écarts entre enseignants du premier et du second degré, et entre enseignants et cadres, se resserrent, compte tenu du fait que les enseignants vivent plus souvent en famille avec enfants. Les trois groupes professionnels se distinguent encore nettement des actifs non cadres par l'espace plus grand dont chaque personne bénéficie dans le logement.

Le nombre de pièces d'habitation dans le logement permet de mesurer, de façon alternative, l'espace disponible dans le logement, et peut être rapporté au nombre de personnes présentes dans le logement. Les constats sont très similaires. 62 % des enseignants du second degré vivent dans des logements où le nombre de pièces par personne est de 1,5 ou plus. Cette proportion est de 60 % pour les cadres non enseignants, 58 % des enseignants du premier degré et 54 % des actifs non cadres ↘ **Figure 9**. En se restreignant aux familles avec enfants, les écarts entre les enseignants et les actifs non cadres sont encore un peu plus marqués.

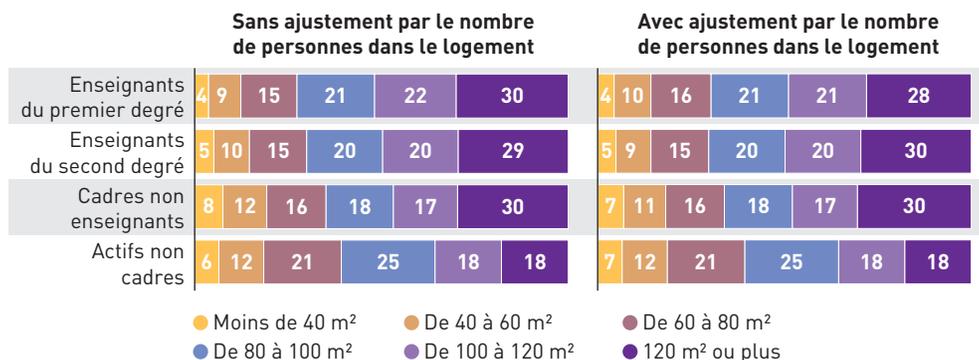
La suroccupation du logement peut engendrer des conséquences négatives en matière de bien-être, de santé des habitants, ou encore de réussite scolaire des enfants. Ces situations

12. La **figure 7** doit être lue en gardant en tête qu'elle correspond à la situation connue par les actifs occupés pour une même année (2016). Elle ne montre pas le suivi d'une génération d'individus au cours du temps, et ne peut donc pas être interprétée comme le temps que mettent les différents groupes professionnels pour accéder à la propriété. D'autres données seraient nécessaires pour faire ce suivi longitudinal, et ainsi isoler cet effet proprement lié à l'âge, dans l'accession à la propriété, de l'effet associé à l'appartenance à une génération donnée.

13. Nous illustrons les écarts de taux de propriétaires selon la césure rural-urbain parce que c'est l'information disponible dans nos données. Toutefois, la contribution du facteur territorial aux écarts d'accès à la propriété va au-delà de cette césure, et devrait être considérée avec des nomenclatures plus fines.

14. Dans les données du recensement, la surface n'est disponible que sous forme de tranches, et ne permet pas de calculer la surface disponible par personne. La méthodologie proposée vise à pallier cette absence. La répartition par surface du logement est recalculée dans la situation fictive où la répartition du nombre de personnes dans le logement (de 1 à 7 ou plus) est la même dans chaque groupe professionnel (enseignants du premier et du second degré, cadres non enseignants, actifs non cadres).

Figure 8 Répartition des surfaces des logements des actifs occupés (en %)



Éducation & formations n° 101 © DEPP

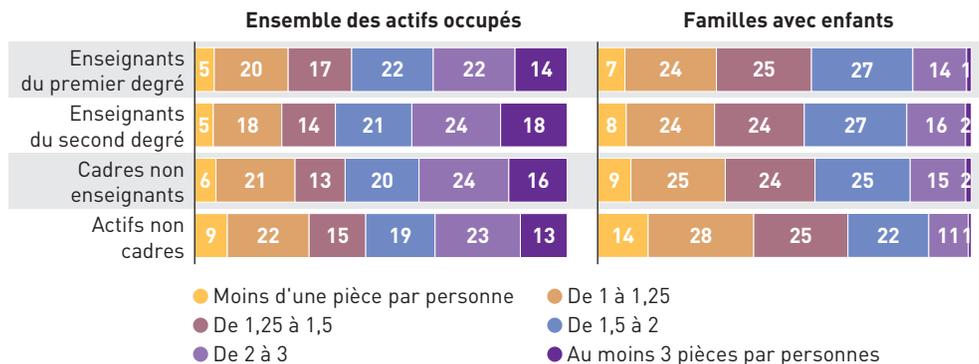
Note : la surface du logement exclut les balcons, terrasses, caves, greniers, parkings et pièces à usage exclusivement professionnel.

Lecture : 30 % des enseignants du premier degré résident dans un logement de 120 m² ou plus. Si le nombre de personnes dans le logement était réparti de la même façon parmi les enseignants du premier degré et parmi l'ensemble des actifs occupés, cette proportion serait de 28 %.

Champ : France hors Mayotte, actifs occupés vivant en ménage ordinaire.

Source : Insee, RP 2016, exploitation complémentaire. Traitement DEPP.

Figure 9 Nombre de pièces d'habitation par personne pour les actifs occupés (en %)



Éducation & formations n° 101 © DEPP

Note : seules les pièces d'habitation sont comptabilisées (salle à manger, séjour, salon, chambre, etc.), incluant la cuisine si sa surface est supérieure à 12 m².

Lecture : 5 % des enseignants du premier degré résident dans un logement dans lequel le nombre de personnes est supérieur au nombre de pièces d'habitation. 20 % vivent dans un logement dans lequel le ratio entre nombre de pièces et nombre de personnes est compris entre 1 (inclus) et 1,25 (exclu).

Champ : France hors Mayotte, actifs occupés vivant en ménage ordinaire.

Source : RP 2016, exploitation complémentaire. Traitement DEPP.

sont fréquemment identifiées par l'intermédiaire des logements ayant moins d'une pièce d'habitation par personne (Blake, Kellerson & Simic, 2007 ; Goux & Maurin, 2005 ; OCDE, 2011). Ces situations sont plus rares pour les enseignants : 5 % des enseignants sont dans cette situation contre 6 % des cadres non enseignants et 9 % des actifs non cadres.

Cet indicateur ne tient toutefois pas compte de la composition fine du ménage (liens matrimoniaux, âge, sexe), et des besoins d'espace différenciés selon ses membres : deux personnes en couple, ou encore deux enfants jeunes et de même sexe, n'ont en général pas

besoin de deux chambres séparées. L'« indice de surpeuplement », construit suivant les recommandations de l'Insee (Bernard *et al.*, 2020), permet de prendre en compte de façon plus fine la composition du ménage, et de conforter les constats précédents. 8 % des actifs occupés, vivant en famille avec enfants, résident dans un logement pouvant être considéré comme surpeuplé, au sens où au moins une pièce est manquante pour garantir des conditions jugées « normales » d'habitation¹⁵. 4 % des enseignants du premier et du second degré sont dans cette situation, soit deux fois moins, et 5 % des cadres non enseignants.

Même si les enseignants sont sous-représentés dans les logements en situation de surpeuplement, la proportion de ceux qui y sont confrontés n'est donc pas négligeable. Pour ces enseignants, tout particulièrement, les conditions de vie sont rendues plus difficiles, et probablement les conditions de travail, même si les indicateurs mobilisés ne permettent pas de rendre compte des conditions de travail au domicile¹⁶.

DES CONDITIONS FAMILIALES ET DE LOGEMENT PLUS FAVORABLES QUE LES AUTRES ACTIFS MAIS UNE HÉTÉROGÉNÉITÉ DE SITUATIONS

Les conditions de vie familiale et de logement des enseignants sont, pour les indicateurs retenus dans cette étude, plus favorables que celles des autres actifs ayant un emploi. Les enseignants vivent dans des familles ayant une plus forte stabilité professionnelle, le conjoint ayant souvent un emploi à temps plein et qualifié. Ils sont plus souvent propriétaires de leur logement et bénéficient de logements plus spacieux. Ces conditions de vie sont proches de celles des cadres non enseignants, ou légèrement plus favorables.

Toutefois, plusieurs dimensions de la vie familiale des enseignants n'ont pas pu être prises en compte dans cette étude. Elles incluent le revenu global des membres du ménage, dont la position sociale des membres ne donne qu'une idée approximative. Or, le salaire des enseignants est inférieur à celui des diplômés du supérieur de niveau équivalent (Daussin-Benichou *et al.*, 2014 ; Fournier & Rakocevic, 2019). La plus grande fréquence de couples bi-actifs ne garantit donc pas un niveau de vie supérieur pour les enseignants. L'utilisation d'autres bases de données, comme l'Échantillon Démographique Permanent, déjà utilisée dans le présent numéro pour étudier l'origine sociale des enseignants (Delhomme, 2020, ce numéro), pourrait permettre d'enrichir, à l'avenir, la connaissance de ces aspects.

De plus, les enseignants constituent un ensemble hétérogène. Une minorité d'enseignants est confrontée à des contraintes de vie familiale fortes : en famille avec enfants, et un conjoint sans emploi ; en famille monoparentale ; ou dans des logements suroccupés. Par ailleurs, nous ne disposons pas, dans les données utilisées, de l'ensemble des dimensions permettant de rendre compte de cette hétérogénéité. Dans le second degré, la nomenclature des professions (PCS) ne distingue pas les agrégés et les certifiés, et les professeurs de lycée

¹⁵. Pour calculer cette norme, la composition du ménage est utilisée ainsi : une pièce de séjour pour le ménage ; une pièce pour chaque personne de référence d'une famille ; une pièce pour les personnes hors famille non célibataires ou les célibataires de 19 ans ou plus ; enfin, pour les célibataires de moins de 19 ans, on compte une pièce pour deux enfants s'ils sont de même sexe ou ont moins de 7 ans, sinon, une pièce par enfant.

¹⁶. En particulier, ces indicateurs ne prennent pas en compte un éventuel bureau personnel dont l'enseignant disposerait dans son logement.

professionnel ne peuvent pas être étudiés de façon spécifique, car ils sont identifiés de façon trop imprécise dans le recensement. Les enseignants ne peuvent pas être distingués selon la discipline enseignée, alors qu'il s'agit d'une dimension discriminante, par exemple au vu de leurs qualifications (Deauvieu, 2005).

Pour terminer, nous avons dressé un panorama de la situation des enseignants, sur plusieurs dimensions de la vie familiale et du logement, en proposant des mécanismes probables des écarts, sans aller jusqu'à les quantifier. Les études à venir pourraient se saisir d'une dimension – par exemple, l'accès à la propriété et les conditions de logement des enseignants – et mesurer plus finement ces mécanismes en jeu – dans cet exemple, la situation familiale, le milieu social ou encore la localisation géographique – à l'aide des données et méthodes statistiques appropriées.



Remerciements

L'auteur tient à remercier Florence, enseignante du premier degré, et Luc son conjoint (cadre non enseignant), Michel, enseignant du second degré (collège, lycée général et professionnel), ainsi que Julie Solard (cheffe du bureau des personnels à la DEPP), pour leur relecture attentive et leurs remarques constructives. Cet article a également tiré parti d'échanges avec Bertrand Delhomme (ENS, Université de Tours).



Annexe 1

L'UTILISATION DU RECENSEMENT DE LA POPULATION ET LA DÉFINITION DES ENSEIGNANTS APPUYÉE SUR LA NOMENCLATURE DES PROFESSIONS ET CATÉGORIES SOCIOPROFESSIONNELLES (PCS)

Au regard des données d'enquête sur échantillon, comme l'enquête Emploi, les données du recensement de la population offrent l'intérêt de travailler sur des effectifs d'individus de taille plus importante. Les données du recensement 2016 ont été utilisées dans cet article, sur le champ France métropolitaine et départements et régions d'outre-mer hors Mayotte. Le recensement repose sur une collecte d'information sous la forme d'enquêtes annuelles de recensement (EAR), selon des cycles de cinq ans. Chaque année, un cinquième des habitants des communes de moins de 10 000 habitants sont recensés de façon exhaustive, et environ 8 % des habitants des communes de plus de 10 000 habitants. Les données du recensement 2016 sont constituées à partir des données collectées par les EAR de 2014 à 2018 incluse. Les ménages enquêtés remplissent un bulletin pour le logement (indiquant par exemple le nombre de pièces d'habitation), ainsi qu'un bulletin pour chaque individu vivant dans le logement.

Dans les données du recensement, l'âge correspond à l'âge en années révolues au moment du recensement (entre janvier et mars). Les enfants des familles sont systématiquement comptabilisés dans le ménage s'ils ont moins de 18 ans, y compris s'ils résident habituellement ailleurs (internes, en cité universitaire ou encore en résidence d'étudiants). À partir de 18 ans, ils sont comptabilisés dans le ménage, uniquement, s'ils résident habituellement dans le logement. Les caractéristiques du conjoint, des enfants, et du logement ne sont disponibles que pour les ménages dits « ordinaires », c'est-à-dire que les personnes sans domicile ou vivant en communauté (par exemple en foyer de jeunes travailleurs) n'entrent pas dans le champ des calculs.

Comme dans la plupart des bases de données de la statistique publique, la profession des individus est codée sous la forme de la nomenclature des professions et catégories socioprofessionnelles (PCS), sur quatre positions. Ce codage est réalisé à partir de la profession indiquée par les individus sur le bulletin individuel de recensement. Dans un premier temps, des règles de codification automatique sont appliquées par l'Insee avec l'outil informatique Sicore. Les variables incluent la profession renseignée par l'individu (en toutes lettres) dans le bulletin de recensement, et les variables annexes suivantes : le statut salarié ou non salarié, les conditions d'emploi (CDI, CDD, etc.), le sexe, la position professionnelle (technicien, ingénieur, etc.), la fonction (maintenance, gestion, etc.), le secteur d'activité de l'établissement de travail et son statut (État, collectivités locales, privé, etc.), le département du lieu de travail ainsi que l'effectif de l'entreprise. Si le codage automatique ne permet pas de déboucher sur une profession, celle-ci est codée sous forme manuelle. Le codage des professions est réalisé pour l'exploitation dite « complémentaire » du recensement : celle-ci concerne 20 % des ménages dans les communes de moins de 10 000 habitants, et l'exhaustivité des ménages enquêtés dans les communes de 10 000 habitants ou plus (c'est-à-dire environ 40 % du total des ménages dans ces communes).

Les professions d'enseignant sont définies à partir des six postes de la nomenclature des PCS 2003, qui sont les plus directement associées au statut et à l'exercice d'une profession d'enseignant. Ces six postes correspondent aux recommandations faites par la DEPP à l'occasion du groupe de travail sur la rénovation de la nomenclature socioprofessionnelle (Amossé, Chardon & Eidelman [coord.], 2019). Dans la nomenclature des PCS, les agrégés et les certifiés sont dans une même catégorie, ce qui ne permet pas de les distinguer ↘ **Tableau 4**. Ils incluent les enseignants de classes préparatoires aux grandes écoles et de sections de techniciens supérieurs. Ils excluent les enseignants agrégés ou certifiés détachés dans l'enseignement supérieur.

Par ailleurs, les professeurs de lycée professionnel, ainsi que les enseignants contractuels du second degré, constituent deux PCS distinctes. Toutefois, la finesse du codage de la PCS dans le recensement ne permet pas de les étudier, séparément, de façon satisfaisante. Ils sont donc regroupés avec les autres enseignants du second degré. Au final, nous nous en remettons donc à une partition en deux groupes, enseignants du premier degré et du second degré. La base de données utilisée pour l'étude inclut 120 000 enseignants du premier degré et 150 000 enseignants du second degré. Compte tenu des pondérations calculées par l'Insee, ils représentent 920 000 enseignants exerçant en France hors Mayotte, dont 400 000 dans le premier degré et 520 000 dans le second degré.

↘ **Tableau 4 Les définitions des enseignants du premier et second degré utilisées dans le recensement de la population**

Agrégat	Libellé	Code PCS
Enseignants du premier degré	Instituteurs	421a
	Professeurs des écoles	421b
Enseignants du second degré	Professeurs agrégés et certifiés de l'enseignement secondaire	341a
	Professeurs d'enseignement général des collèges	422a
	Professeurs de lycée professionnel	422b
	Maîtres auxiliaires et professeurs contractuels de l'enseignement secondaire	422c

Éducation & formations n° 101 © DEPP

↳ BIBLIOGRAPHIE

- Acs, M., Lhommeau, B. & Raynaud, É. (2015). Les familles monoparentales depuis 1990. Quel contexte familial ? Quelle activité professionnelle ? *Dossiers solidarité et santé*, n° 67.
- Amossé, T., Chardon, O. & Eidelman, A. (coord. 2019). *La rénovation de la nomenclature socioprofessionnelle (2018-2019)*, rapport du groupe de travail du Conseil national de l'information statistique.
- Babès, M., Bigot, R. & Hoibian, S. (2012). Propriétaires, locataires : une nouvelle ligne de fracture sociale, *Consommation et modes de vie*, n° 248, Crédoc.
- Bernard, V., Gallic, G., Léon, O. & Sourd C. (2020). Logements suroccupés, personnes âgées isolées : des conditions de confinement diverses selon les territoires. *Insee Focus*, n° 189.
- Blake, K. S., Kellerson, R. L. & Simic, A. (2007). *Measuring Overcrowding in Housing*. Mimeo, U.S Department of Housing and Urban Development.
- Bouchet-Valat, M. (2014). Les évolutions de l'homogamie de diplôme, de classe et d'origine sociales en France (1969-2011) : ouverture d'ensemble, repli des élites. *Revue française de sociologie*, vol. 55, n° 3, 459-505.
- Cau-Bareille, D. (2016). Les enseignantes et enseignants sont-ils égaux face aux contraintes organisationnelles au sein des établissements du second degré ? *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, n° 18-2.
- Charles, F., Caoucault-Bitaud, M., Legendre, F., Katz, S., Connan, P.-Y. & Rigaudière A. (2020). La perte d'attractivité du professorat des écoles dans les années 2000. Mesure du phénomène et éléments d'interprétation. *Éducation & formations*, ce numéro.
- Daussin Benichou, J.-M., Koubi, M., Leduc, A. & Marc, B. (2014). Les carrières salariales dans le public et le privé : éléments de comparaison entre 1988 et 2008. *Emploi et salaires*, coll. Insee Références, 47-60.
- Deauvieu, J. (2005). Devenir enseignant du secondaire : les logiques d'accès au métier. *Revue française de pédagogie*, n° 150, 31-41.
- Defresne, M., Monso, O. & Saint-Philippe, S. (2018). Les enseignantes perçoivent 14 % de moins que les enseignants. *Éducation & formations*, n° 96, DEPP-MENJ, 203-231.
- Delhomme, B. (2020). L'origine sociale des enseignants. *Éducation & formations*, ce numéro.
- DEPP-MENJ. (2019). *Repères et références statistiques*. Paris : DEPP-MENJ.
- Farges, G. (2017). *Les mondes enseignants. Identités et clivages*. Paris : PUF.
- Farges, G. (2011). Le statut social des enseignants français. *Revue européenne des affaires sociales*, vol. 49, n° 1, 157-178.
- Feuillet, P., Duquet-Métayer, C. & Jouannic, M. (2019). Enseigner, un métier de proximité ?, *Note d'Information*, n° 19.27, DEPP-MENJ.
- Feuillet, P. & Prouteau, D. (2020). De l'entrée à la sortie de l'Éducation nationale. Focus sur les différentes transitions professionnelles vécues par les enseignants. *Éducation & formations*, ce numéro.
- Fournier, Y. & Rakocevic, R. (2019). La rémunération des enseignants en Europe : où en est la France ?, *Note d'Information*, n° 19.42, DEPP-MENJ.
- Geay, T. & Bianco, E. (2018). Le nombre de ménages propriétaires a presque triplé en 50 ans. *Insee Analyses Auvergne-Rhône-Alpes*, n° 68.
- Goux, D. & Maurin, É. (2005). The Effect of Overcrowded housing on children's performance at school. *Journal of Public Economics*, n° 80, 797-819.
- Jarty, J. (2009). Les usages de la flexibilité temporelle chez les enseignantes du secondaire. *Temporalités*, n° 9.
- 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.
- Merllié, D. & Prévot, J. (1997). *La mobilité sociale*. Paris : La Découverte.
- OCDE. (2011). *Comment va la vie ? Mesurer le bien-être*. Paris : OCDE.
- Perronnet, S. (2013). Temps de travail des enseignants du second degré public : pour une heure de cours, une heure de travail en dehors. *Note d'Information*, n° 13.13, DEPP-MEN.
- Poissenot, C. & de Singly, F. (1996). Les enseignants en couple. *Éducation & formations*, n° 46, DEP-MENESR, 93-108.
- Terrier, C. (2014). L'attractivité des concours de recrutement des enseignants du second degré public : une étude rétrospective. *Note d'Information*, n° 24, DEPP-MENESR.

L'ORIGINE SOCIALE DES ENSEIGNANT.E.S COMPARÉE À LA POPULATION ACTIVE OCCUPÉE EN 2015

Bertrand Delhomme

CMH-École Normale Supérieure, CITERES-Université de Tours

L'origine sociale des membres d'une profession est une dimension essentielle pour mesurer leur positionnement dans l'espace social et les segmentations d'un groupe professionnel. Les enquêtes habituellement mobilisées pour travailler cette dimension sur les enseignant.e.s disposent d'effectifs trop réduits pour obtenir des estimateurs précis. Fruit de l'exploitation de l'échantillon démographique permanent, cet article propose de documenter l'origine sociale des enseignant.e.s de quatre générations en 2015.

Au regard de l'ensemble des individus exerçant une activité professionnelle, l'origine sociale des enseignant.e.s est nettement plus élevée. Néanmoins, les enseignant.e.s sont plus souvent issu.e.s des couches intermédiaires que l'ensemble des cadres. Depuis les années 1990, les milieux populaires accèdent plus à la profession d'enseignant.e. La réforme de la maîtrise du recrutement enseignant n'a pas diminué l'accès à la profession pour les enfants de milieux populaires. Enfin, entre 2006 et 2015, le poids des enfants de cadres et d'indépendants chez les jeunes enseignant.e.s diminue.

De plus, en 2015, les enseignant.e.s ne représentent pas un groupe professionnel homogène au regard de leur origine sociale. Bien que les professeurs du premier et du second degré n'aient jamais été aussi proches en termes d'origine sociale, des distinctions se maintiennent entre les enseignant.e.s de lycée professionnel, les professeurs agrégé.e.s, et les enseignant.e.s de l'enseignement privé sous contrat. À l'inverse, à l'échelle du groupe professionnel, les hommes et les femmes enseignant.e.s ont une origine sociale similaire.

► *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.*

L'ORIGINE SOCIALE DES ENSEIGNANT.E.S, UN INDICATEUR DE POSITIONNEMENT SOCIAL ET DE SEGMENTATION PROFESSIONNELLE

L'étude de l'origine sociale des enseignant.e.s a plusieurs intérêts. Tout d'abord, elle est un des éléments constitutifs du positionnement social de la profession. Placé.e.s plutôt au milieu de la hiérarchie sociale eu égard à leur niveau de rémunération, ils ou elles peuvent être également positionné.e.s dans les fractions les plus hautes de la hiérarchie compte tenu de leur dotation élevée en capital culturel (Bourdieu, 1979). Les probabilités de succès des enfants d'enseignant.e.s dans l'institution scolaire et plus largement leur insertion en moyenne très réussie sur le marché de travail (Galland & Rouault, 1998) permet d'appuyer l'idée d'un positionnement, sur certaines dimensions, plutôt élevé des enseignant.e.s dans la hiérarchie sociale.

Répondre à la question du positionnement social des enseignant.e.s et de son évolution nourrit entre autres la problématique de l'attractivité du métier enseignant, souvent présentée en déclin (Hillion, 2019 ; Perrier, 2016). Faute de données disponibles, les études sur l'attractivité du métier enseignant n'incluent que très rarement une dimension liée à l'origine sociale des candidat.e.s, alors même que nombreux travaux sociologiques tendent à montrer l'idée d'une attractivité différenciée du métier en fonction des milieux sociaux d'origine. Par exemple, le métier d'enseignant.e est, parmi les professions espérées par les parents ouvriers pour leurs enfants, la première profession déclarée (Hugrée, 2010 ; Poullaouec, 2004), alors qu'il n'est quasiment jamais cité par les parents chefs d'entreprise.

De plus, l'étude de l'origine sociale d'une profession mesure son degré d'accessibilité sociale. De manière générale, la fonction publique a toujours été associée à un milieu relativement étanche, les enfants de fonctionnaires ayant davantage tendance à devenir fonctionnaire (Thélot, 1988). De plus, la position sociale du père continue d'exercer un « effet de rappel » significatif sur le niveau d'insertion sociale et professionnelle de l'enfant (Galland & Rouault, 1998) pouvant laisser penser que les enfants de milieux populaires accéderaient plus difficilement au métier enseignant.e.

Enfin, l'origine sociale des enseignant.e.s permet de documenter les segmentations professionnelles au sein du groupe enseignant. Historiquement, l'ensemble des corps enseignants ne se situe pas à la même position dans la structure sociale. Jusqu'au milieu du XX^e siècle, les professeurs du second degré bénéficient de l'image sociale et intellectuelle des universitaires du siècle précédent (Farges, 2017), alors que les instituteur.rice.s¹ sont par le passé majoritairement issu.e.s des milieux populaires. Dans l'enseignement secondaire, les enseignant.e.s de lycée professionnel étaient historiquement recruté.e.s parmi des ancien.ne.s ouvrier.e.s qualifié.e.s, gardant ainsi une attache forte aux milieux populaires et une proximité importante avec leurs élèves (Tanguy, 1991). En 2015, l'échantillon démographique permanent permet de faire un état des lieux des différentes segmentations du corps enseignant eu égard à l'origine sociale de leur membre. Cinq niveaux de segmentation peuvent être testés : les différences entre les femmes et les hommes, entre les professeurs des écoles et les professeurs du second degré, entre les enseignant.e.s du public et celles et ceux du privé, entre les professeurs agrégé.e.s et certifié.e.s, et enfin avec les professeurs de lycée professionnel.

1. Le corps de professeurs des écoles remplace progressivement celui des instituteurs depuis 1990.

L'ÉCHANTILLON DÉMOGRAPHIQUE PERMANENT : UNE PLUS GRANDE FIABILITÉ ET UN TAUX DE SONDAGE PLUS IMPORTANT

Par rapport aux sources utilisées dans les autres travaux portant sur l'origine sociale des enseignants (enquête emploi, enquête formation et qualification professionnelle (FQP), ou enquête spécifique sur les enseignant.e.s comme Farges (2017), l'échantillon démographique permanent permet une identification plus précise de la profession des individus et de la profession des parents de l'individu. Dans cette étude les enseignant.e.s sont repéré.e.s grâce à la PCS codée à partir des fichiers de paie de l'État, et non à partir de la profession déclarée par les individus comme dans l'enquête emploi². Également, les professions des parents de l'individu sont renseignées par les parents eux-mêmes, lors des recensements de la population, contrairement à l'enquête emploi ou FQP mobilisant la mémoire des enfants lors de la passation de l'enquête.

Le travail sur l'échantillon démographique permanent permet en outre d'augmenter par trois la taille des effectifs par rapport aux enquêtes mobilisées par Vallet ou Farges dans leurs travaux précédents³ ↘ **Annexe 1** p. 44. La précision des estimateurs est alors augmentée. L'effectif agrandi permet une analyse par génération d'enseignant.e.s, et aussi pour les différents corps de métiers de l'enseignement, ce qui est souvent rendu difficile par la taille des enquêtes préalablement mobilisées sur l'origine sociale.

Dans un premier temps, afin de documenter le positionnement social enseignant, l'origine sociale des professeurs sera comparée à celle de la population active et des cadres en 2015. Ensuite, l'évolution de l'origine sociale sera travaillée à travers l'étude de l'origine sociale de quatre générations d'enseignant.e.s en exercice en 2015 ; avec un focus sur les différences entre les jeunes enseignant.e.s de 2006 et de 2015. Enfin, l'origine sociale des différents sous-groupes professionnels enseignants sera étudiée.

PAR RAPPORT À LA POPULATION ACTIVE, LES ENSEIGNANT.E.S SONT PLUS SOUVENT ISSU.E.S DES MILIEUX SOCIAUX LES PLUS ÉLEVÉS DANS LA HIÉRARCHIE SOCIALE

L'origine sociale nettement favorisée des enseignant.e.s

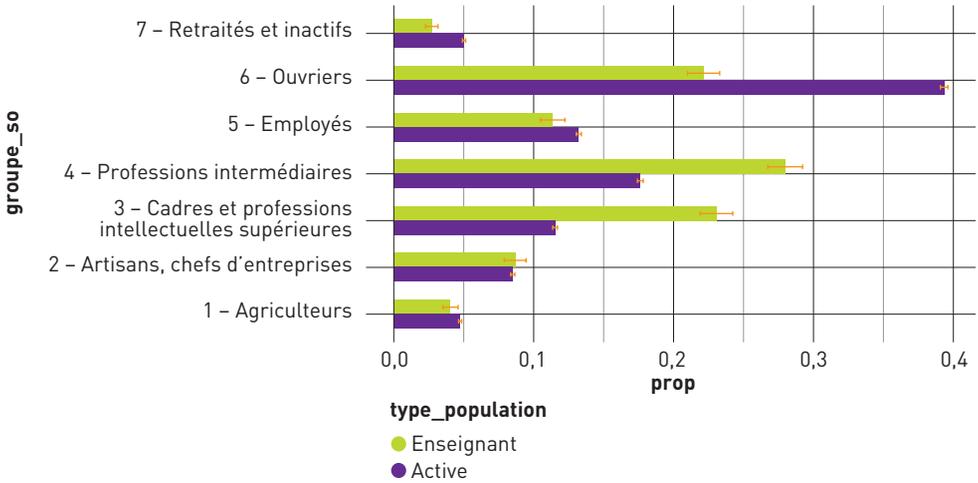
L'origine sociale des enseignant.e.s en 2015 est très nettement favorisée comparée à la population active : un sur deux (51 %) est fils ou fille d'un parent de référence appartenant aux professions intermédiaires ou aux cadres et professions intellectuelles supérieures⁴, alors que c'est le cas pour un actif sur trois (29 %) ↘ **Figure 1** p. 30. À l'inverse, un.e enseignant.e sur

2. Des irrégularités de l'effectif des enseignants dans l'enquête emploi en continu ont été remarquées, pouvant traduire l'identification difficile des enseignants à partir de la profession déclarée par les individus.

3. L'échantillon démographique permanent, limité au seul champ où les données utiles à l'origine sociale des enseignant.e.s sont collectés, a un taux de sondage au 1/165^e, permettant de multiplier la taille de l'échantillon par 2,5 par rapport à l'enquête emploi en continu (échantillonnage au 1/400^e). Ainsi en 2015, les enseignant.e.s de France métropolitaine sont 5 071 dans l'EDP.

4. Par commodité d'écriture la dénomination « cadre » sera utilisée par la suite pour désigner le groupe socioprofessionnel « cadres et professions intellectuelles supérieures ».

📉 **Figure 1** Groupe socioprofessionnel du parent de référence, pour les enseignant.e.s et l'ensemble de la population active de 26 à 56 ans en 2015



Éducation & formations n° 101 © DEPP

Lecture : en 2015, 23 % des enseignant.e.s âgé.e.s de 26 à 56 ans ont un parent de référence qui appartient au groupe des cadres et professions intellectuelles supérieures. Par comparaison, 12 % de la population active de 26 à 56 ans a un parent de référence qui appartient à ce groupe.

Champ : enseignant.e.s en France métropolitaine en 2015 recensé.e.s en tant qu'enfant, né.e.s entre 1959 et 1989, excluant ceux et celles né.e.s en 1973, 1981 et 1982.

Source : échantillon démographique permanent, traitements spécifiques de l'auteur.

Les intervalles de confiance sont calculés au seuil de 95 %.
Effectifs : 5 018 enseignant.e.s, 129 503 actif.ve.s occupé.e.s.

trois [34 %] est fils ou fille d'ouvrier.e ou employé.e alors que c'est le cas de 53 % des actif.ve.s. Les enfants d'ouvriers sont environ deux fois moins présent.e.s dans ce groupe professionnel. Le poids du groupe des indépendant.e.s (agriculteur.rice.s exploitant.e.s, artisans, commerçant.e.s et chefs d'entreprise) est, quant à lui, similaire entre les enseignant.e.s et la population active. Les professeurs sont donc plus souvent recruté.e.s parmi les fils et filles de parents les mieux positionné.e.s sur l'échelle sociale, traduisant un accès socialement sélectif à la profession.

Moins qu'un déficit d'attractivité pour les enfants du groupe employé.e ou ouvrier.e, la plus faible présence de ces groupes socioprofessionnels dans les métiers de l'enseignement peut s'expliquer par des tendances plus générales, dont leur difficulté d'accès aux formations les plus qualifiantes de l'enseignement supérieur. Les enseignant.e.s sont recruté.e.s avec un haut niveau de diplôme⁵. Or, les fils et filles de professions intermédiaires ou de cadres sont surreprésenté.e.s parmi les étudiant.e.s accédant à un diplôme de l'enseignement supérieur : au sein de la population active en 2015, les actif.ve.s dont le père appartenait aux professions intermédiaires ou aux cadres sont 70 % à être titulaire d'un diplôme de l'enseignement supérieur, alors que les enfants d'ouvriers et employés ne sont que 30 % à 40 % en fonction des générations à obtenir un diplôme au-delà du baccalauréat, et s'arrêtent plus souvent au niveau bac + 2 (État de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2017). Ainsi, les perspectives de mobilités sociales vers le milieu ou le haut de la hiérarchie sociale pour les enfants ayant un père employé ou ouvrier sont plus faibles (Depays, 2006).

5. Depuis 2010, les enseignant.e.s sont recruté.e.s au niveau bac + 5.

Notons néanmoins que les enseignant.e.s ayant un parent de référence employé.e sont moins sous représenté.e.s parmi les enseignant.e.s que ceux ayant un parent de référence ouvrier.e. La sociologie de la seconde moitié du XX^e siècle souligne la plus forte propension des parents employé.e.s à nourrir des projets d'ascension sociale individuels, à restreindre volontairement la taille de leur famille pour augmenter les probabilités de mobilité sociale de leur enfant (Bourdieu, 1979 ; Chenu, 2005). Les enfants d'employé.e.s réussissent légèrement mieux à l'école que les enfants d'ouvriers (Siblot *et al.*, 2015), pouvant expliquer une part de l'écart constaté ici entre les deux groupes socioprofessionnels.

Un.e enseignant.e sur cinq a un père ou une mère enseignant.e

La surreprésentation de fils et filles de cadres ou professions intermédiaires parmi les enseignant.e.s s'explique également par un effet d'hérédité professionnelle. Les enseignant.e.s étant classé.e.s parmi les cadres et professions intermédiaires, leurs enfants sont des fils et filles de cadres et professions intermédiaires. Ainsi, en 2015, 12 % des professeurs de 26 à 49 ans⁶ ont un parent de référence enseignant, alors qu'ils sont 4 % parmi les actifs, et cela sans prendre en considération la profession de l'autre parent des individus. En prenant en compte la position professionnelle de l'autre parent, les enseignant.e.s en 2015 sont 18 %⁷ à avoir au moins un parent enseignant.e et l'autre parent cadre ou profession intermédiaire, alors que c'est le cas uniquement pour 6 % de la population active.

Les enseignant.e.s ont plus souvent des parents travaillant dans le secteur public

L'accès au secteur public est plus courant pour les enfants de parents exerçant eux-mêmes dans le secteur public (Thélot, 1982, Audier, 2000). Ce constat se vérifie pour les enseignant.e.s : en 2015, 44 % des enseignant.e.s du premier ou du second degré ont soit un père, soit une mère exerçant dans le secteur public alors que seulement 28 % de la population active sont dans une situation similaire, et 35 % pour les autres cadres hors fonction publique [↘ Tableau 2](#) p. 37. En outre d'un effet diplôme important (les fonctionnaires étant en moyenne plus diplômé.e.s), il existe un effet transmission du statut chez les fonctionnaires (Audier, 2000), qui semble se maintenir en 2015.

↘ Tableau 1 Part de fils et filles d'enseignant.e.s, d'actifs et de cadres hors fonction publique ayant au moins un parent dans la fonction publique, en 2015

Position professionnelle du fils ou de la fille	dont au moins un parent dans la fonction publique
Enseignant.e.s du premier ou second degré	44 %
Population active occupée	28 %
Cadres hors fonction publique	35 %

Éducation & formations n° 101 © DEPP

Lecture : en 2015, 44 % des enseignant.e.s de 36 à 49 ans ou au moins un parent dans la fonction publique.

Champ : actif.ve.s occupé.e.s de France métropolitaine en 2015 recensé.e.s en tant qu'enfant, né.e.s entre 1959 et 1989, excluant ceux et celles né.e.s en 1973, 1981 et 1982.

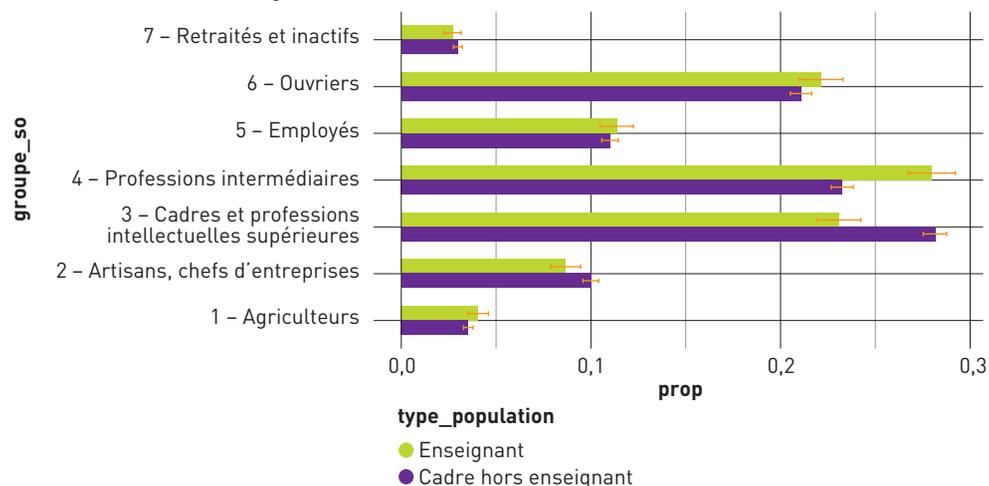
Source : échantillon démographique permanent, traitements spécifiques de l'auteur.

6. L'identification des parents exerçant en tant qu'enseignant.e implique de limiter le champ de l'étude aux individus recensé.e.s en tant qu'enfant dans les recensements de 1982, 1990 et 1999. Les enseignant.e.s de 49 à 56 ans, recensé.e.s en tant qu'enfant en 1975, ont été exclu.e.s du champ pour ce calcul.

7. En 2015, 20,9 % des enseignant.e.s de notre échantillon réduit (de 26 à 49 ans) avait au moins un père ou une mère enseignant.e. Le décalage avec le chiffre donné ici s'explique par la restriction opérée sur l'autre parent (cadres ou professions intermédiaires).

LES ENSEIGNANT.E.S SE DISTINGUENT DES AUTRES CADRES PAR UNE ORIGINE PLUS INTERMÉDIAIRE

📉 **Figure 2** Groupe socioprofessionnel du parent de référence des enseignant.e.s et des cadres hors enseignant.e.s de 26 à 56 ans en 2015



Éducation & formations n° 101 © DEPP

Lecture : en 2015, 23 % des enseignant.e.s âgé.e.s de 26 à 56 ans ont un parent de référence qui appartient au groupe des cadres ou professions intellectuelles supérieures. Par comparaison, 28 % des cadres hors enseignant.e.s ont un parent de référence qui appartient à ce groupe.

Champ : actif.ve.s occupé.e.s en France métropolitaine en 2015 recensé.e.s en tant qu'enfant, né.e.s entre 1959 et 1989, excluant ceux et celles né.e.s en 1973, 1981 et 1982.

Source : échantillon démographique permanent, traitements spécifiques de l'auteur.

Les intervalles de confiance sont calculés au seuil de 95 %.

Effectifs : 5 018 enseignant.e.s, 25 738 cadres et professions intellectuelles supérieures.

Les enseignant.e.s ont moins souvent un parent de référence cadre que les autres cadres

Alors que les enseignant.e.s sont nettement plus issu.e.s des milieux les plus favorisés en comparaison avec l'ensemble actif.ve.s occupé.e.s, la comparaison avec les autres cadres positionne les enseignant.e.s dans une position plus moyenne : 23 % des enseignant.e.s ont un parent de référence cadre alors que 28 % des cadres hors enseignant.e.s sont dans cette situation 📉 **Figure 2**. Cette distinction est d'autant plus marquée pour les enfants de cadres du secteur privé qui deviennent relativement très peu enseignant.e.s : les fils et filles de professions libérales salariées, cadres administratif.ve.s et commerciaux.ales d'entreprise et les ingénieurs des entreprises sont deux fois moins présent.e.s chez les enseignant.e.s que parmi les cadres hors enseignant.e.s 📉 **Annexe 2**. Le métier semble être particulièrement peu attractif pour cette population pourtant très diplômée mais qui semble « rentabiliser » leur diplôme en exerçant nettement plus dans le même groupe socioprofessionnel que leur parent de référence (Galland 1998, Thélot 1988).

Les enseignant.e.s ont plus souvent un père profession intermédiaire que les autres cadres

Le plus faible accès des fils et filles de cadres au métier enseignant se traduit par un poids plus important des fils et filles de professions intermédiaires (28 % d'enseignant.e.s sont enfants

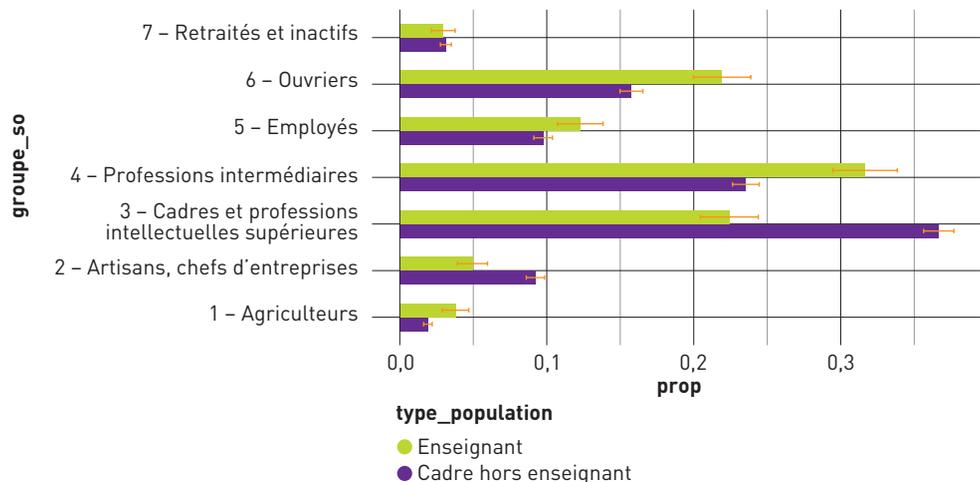
de professions intermédiaires pour 24 % des cadres hors enseignant.e.s). Contrairement aux enfants de cadres du privé qui semblent délaisser les métiers de l'enseignement, les fils et filles de professions intermédiaires du secteur privé sont quasiment autant présent.e.s chez les cadres que chez les enseignant.e.s. Les enfants d'instituteur.ices sont quant à eux.elles nettement plus présent.e.s chez les enseignant.e.s que chez les autres cadres.

L'accès aux métiers de l'enseignement par rapport aux autres professions de niveau cadre pour les enfants d'indépendant.e.s est à l'inverse plus clivée. Alors que la profession semble particulièrement peu attractive pour les enfants de chefs d'entreprises de 10 salariés, puisqu'ils ou elles sont trois fois moins nombreux.se.s parmi les enseignant.e.s que parmi les autres cadres, la part d'enfants d'artisans et d'agriculteur.ices de petites et moyennes exploitations chez les enseignant.e.s est globalement équivalente voir légèrement supérieure à celle des autres cadres. Ce clivage traduit une tendance déjà observée dans l'analyse des catégories socioprofessionnelles puisque les chefs d'entreprises de 10 salariés ou plus sont assimilables sur plusieurs aspects aux cadres supérieurs du privé. À l'inverse, les petit.e.s indépendant.e.s, souvent moins diplômé.e.s, ont des probabilités d'accès au groupe des cadres généralement plus faibles.

Une ouverture sociale nettement plus importante chez les jeunes enseignant.e.s par rapport aux jeunes cadres

À l'échelle du groupe professionnel enseignant, le métier ne semble pas être un débouché socialement plus ouvert pour les enfants d'ouvrier.e.s et d'employé.e.s par rapport aux autres cadres puisque la place des fils et filles d'ouvrier.e.s et employé.e.s est sensiblement

↳ **Figure 3** Groupe socioprofessionnel du parent de référence des jeunes enseignant.e.s et des jeunes cadres de 26 à 32 ans en 2015



Éducation & formations n° 101 © DEPP

Lecture : en 2015, 22 % des enseignant.e.s âgé.e.s de 26 à 32 ans ont un parent de référence cadre. Par comparaison, 37 % de la population des cadres hors enseignant.e.s du même âge ont un parent de référence appartenant au groupe des cadres.

Champ : actif.ve.s occupé.e.s en France métropolitaine en 2015 recensé.e.s en tant qu'enfant, né.e.s entre 1959 et 1989, excluant ceux et celles né.e.s en 1973, 1981 et 1982.

Source : échantillon démographique permanent, traitements spécifiques de l'auteur.

Les intervalles de confiance sont calculés au seuil de 90 %.

Effectifs : 1 213 enseignant.e.s, 5 907 cadres et professions intellectuelles supérieures.

identique chez les enseignant.e.s par rapport aux autres cadres. Néanmoins, ce résultat occulte une ouverture sociale plus importante chez les jeunes enseignant.e.s par rapport aux jeunes cadres : 34 % des enseignant.e.s de 26 à 32 ans en 2015 ont un parent de référence employé.e ou ouvrier.e alors que cette proportion descend à 25 % chez les jeunes cadres  **Figure 3** p. 33. Le métier enseignant est donc la position de cadre la plus accessible pour les jeunes actif.ve.s issus des milieux populaires. Ce résultat a déjà été identifié précédemment sur les professeurs de l'enseignement secondaire (Deauvieu, 2004) et pour la fonction publique en général (Gollac, 2005 ; Huguée, 2010)

L'absence d'écart d'ouverture sociale entre les enseignant.e.s et les autres cadres à l'échelle du groupe professionnel s'explique par la mobilité professionnelle en cours de carrière ; les enfants issus des milieux populaires ont plus de probabilité de devenir cadre pendant leur carrière par promotion que lors de leur entrée sur le marché du travail, y compris lorsqu'ils ou elles sont diplômé.e.s de l'enseignement supérieur (Poullaouec, 2004).

L'ÉVOLUTION CONTRASTÉE DE L'ORIGINE SOCIALE DES ENSEIGNANT.E.S PAR RAPPORT À CELLE DE LA POPULATION ACTIVE

Ce positionnement social, avec une origine sociale élevée, en étant toutefois moins élevée que les cadres hors enseignant.e.s, a-t-il été constant au cours du temps ? La comparaison de l'origine sociale des enseignant.e.s ayant 26 à 32 ans, 35 à 41 ans, 43 à 49 ans et 50 à 56 ans en activité en 2015 apporte des éclairages à cette question depuis les années 1990. Deux écueils méthodologiques, identifiés par Vallet et Degenne (2000), sont toutefois à éviter. Premièrement, l'étude synchronique par âge de l'origine sociale des enseignant.e.s ne permet de conclure quant à l'évolution de l'origine sociale des enseignant.e.s que si les entrées et les sorties en cours de carrière ne modifient pas la structure d'origine sociale du groupe enseignant : les enseignant.e.s ayant 50 à 56 ans en 2015 ne sont pas nécessairement les mêmes que celles et ceux ayant 26 à 32 ans en 1991. Les tests statistiques effectués sur l'origine sociale des jeunes enseignant.e.s de 26 à 32 ans en 1991, en 1998, en 2006 et 2015 permettent d'affirmer que la structure d'origine sociale des jeunes enseignant.e.s aux années énoncées n'est pas significativement différente de la structure d'origine sociale par âge en 2015⁸. Elle est donc suffisante pour éclairer les enjeux d'évolution de l'origine sociale des enseignant.e.s⁹. Le deuxième écueil méthodologique réside dans les interprétations de l'évolution de l'origine sociale des enseignant.e.s : elle ne peut que s'analyser en comparant celle de la population active. Ainsi, le « *lent embourgeoisement des instituteurs* », tel que repéré par Ida Berger entre les années 1960 et 1990, ne semble être que le reflet du changement de structure de la population active selon Vallet et Degenne (2000)¹⁰.

8. L'origine sociale de chaque génération d'enseignant en activité en 2015 a été comparée à quand les enseignant.es avaient 26 à 32 ans. Par exemple, l'origine sociale des enseignant.es de 50 à 56 ans en 2015 a été comparée à l'origine sociale des enseignant.e.s de 26 à 32 ans en 1991.

9. L'approche par âge permet de conserver plus d'individus et donc d'augmenter la précision des estimateurs.

10. Ce résultat a été contesté par la suite par Charles & Cibois (2010).

Depuis le début des années 1990, une élévation de l'origine sociale de la population active

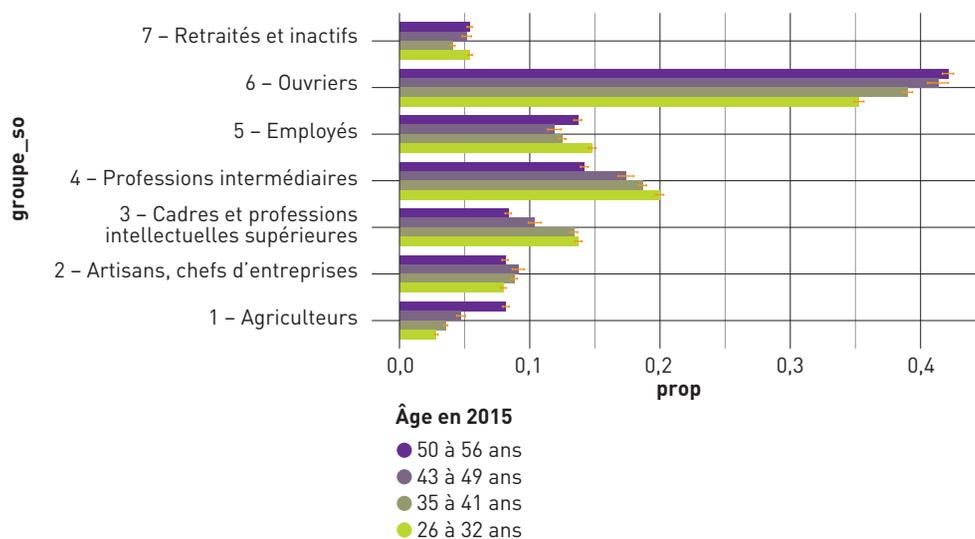
Entre les actif.ve.s les plus âgé.e.s et les plus jeunes en activité en 2015, plusieurs tendances montrent une élévation de l'origine sociale de la population active. Le poids des enfants d'ouvrier.e.s diminue substantiellement chez les jeunes actif.ve.s : 35 % des actif.ve.s de 26 à 32 ans ont un parent de référence ouvrier.e, quand c'est le cas de 41 % des actifs de 50 à 56 ans **Figure 4**. Cela confirme la tendance à une baisse du poids des ouvrier.e.s dans la structure des emplois, déjà identifiée dans de nombreux travaux (Amossé, 2015). Dans le même temps, le poids des enfants de cadres dans la population active augmente, passant de 8 % des actif.ve.s les plus âgés, à 14 % des actif.ve.s les plus jeunes. Le poids des enfants de profession intermédiaire suit le même mouvement, de 14 % à 20 % de la population active. À l'inverse, les poids des artisans et chefs d'entreprise et des employé.e.s reste globalement stable pour toutes les générations d'actif.ve.s.

Un accès socialement plus ouvert à la profession pour les jeunes générations

Ces différences entre les générations d'actif.ve.s en 2015 ne sont pas du même ordre pour les générations d'enseignant.e.s, traduisant une modification progressive du positionnement social des enseignant.e.s entre les générations les plus âgées, entrées dans le corps enseignant au début des années 1990, et les plus jeunes, entrées dans les années 2010.

Les enseignant.e.s les plus âgé.e.s sont composé.e.s de la même proportion de parents de référence ouvrier que les enseignant.e.s les plus jeunes en 2015 **Figure 5** p. 36. Compte tenu de la baisse du poids des enfants d'ouvrier.e entre les actif.ve.s les plus âgé.e.s et les

↘ **Figure 4** Groupe socioprofessionnel du parent de référence des actifs par âge, en 2015



Éducation & formations n° 101 © DEPP

Lecture : en 2015, 35 % des actif.ve.s de 26 à 32 ans ont un parent de référence ouvrier.e.

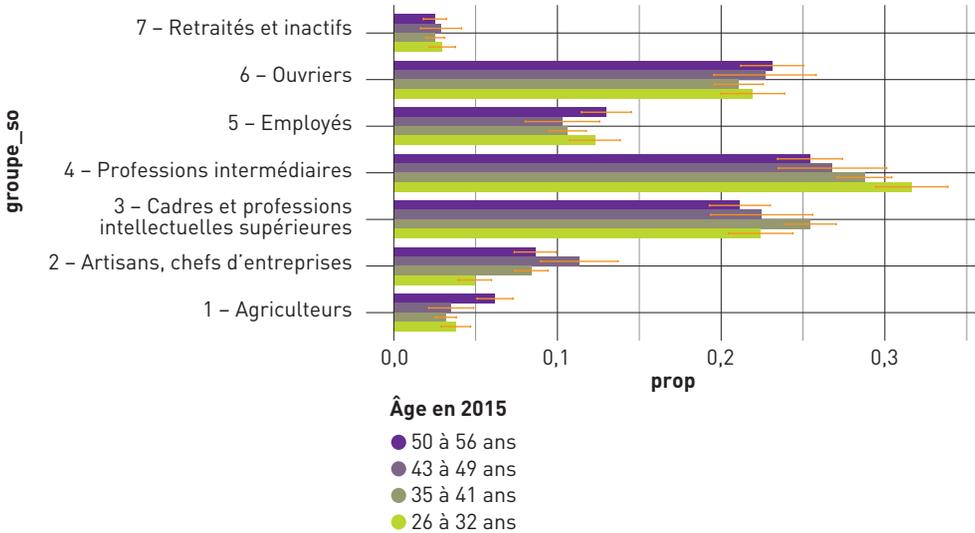
Champ : actif.ve.s occupé.e.s en France métropolitaine en 2015 recensé.e.s en tant qu'enfant, né.e.s entre 1959 et 1989, excluant ceux et celles né.e.s en 1973, 1981 et 1982.

Source : échantillon démographique permanent, traitements spécifiques de l'auteur.

Les intervalles de confiance sont calculés au seuil de confiance de 90 %.

Effectif : 129 509 actif.ve.s

▾ **Figure 5** Groupe socioprofessionnel du parent de référence des enseignant.es par âge, en 2015



Éducation & formations n° 101 © DEPP

Lecture : en 2015, 22 % des enseignant.e.s de 26 à 32 ans ont un parent de référence ouvrier.e.

Champ : enseignant.e.s en France métropolitaine en 2015 recensé.e.s en tant qu'enfant, né.e.s entre 1959 et 1989, excluant ceux et celles né.e.s en 1973, 1981 et 1982.

Source : échantillon démographique permanent, traitements spécifiques de l'auteur (pondération spécifique).

Les intervalles de confiance sont calculés au seuil de confiance de 90 %.

Effectif : 5 018 enseignant.e.s. 1 213 de 26 à 32 ans. 2 013 de 35 à 41 ans. 485 de 43 à 49 ans. 1 307 de 50 à 56 ans.

plus jeunes, nous pouvons conclure un accès socialement plus ouvert au métier enseignant pour les générations les plus jeunes. Ce résultat est en cohérence avec l'évolution de l'accès à l'enseignement supérieur des milieux populaires. En 2015, 39 % des jeunes âgé.e.s entre 25 et 29 ans enfants d'ouvrier.e.s ou employé.e.s étudient ou ont étudié dans le supérieur, contre 23 % des enfants d'ouvrier.e.s ou employé.e.s âgé.e.s de 45 à 49 ans¹¹ (État de l'enseignement supérieur et de la Recherche, 2017¹²). De plus, la réforme de la formation des enseignant.e.s de 2010 n'a pas évincé les milieux populaires dans l'accès à la profession enseignante.

Les jeunes enseignant.e.s ont moins souvent un parent de référence cadre ou artisans/chefs d'entreprises que leurs aîné.e.s.

L'augmentation du poids des enfants de profession intermédiaire chez les plus jeunes enseignant.e.s suit strictement l'évolution observée chez les jeunes actif.ve.s. À l'inverse, le poids des enfants de cadres et professions intellectuelles supérieures, en augmentation chez les jeunes actif.ve.s par rapport aux plus âgé.e.s, est globalement stable entre les différentes générations d'enseignant.e.s, traduisant une baisse de la part d'enfants de cadres qui se dirigent vers les professions de l'enseignement durant les années 2010. Ce phénomène est

11. La hausse de l'accès à l'enseignement supérieur suit également la hausse de qualification nécessaire pour accéder aux concours de l'enseignement.

12. Source : Insee (enquête emploi), traitements MENJS-MESRI-DEPP.

particulièrement récent et porté sur les enseignant.e.s de 26 à 32 ans en 2015¹³ puisque la part d'enfants de cadres chez les enseignant.e.s âgé.e.s de 35 à 41 ans par rapport à ceux de 50 à 56 ans a suivi l'augmentation observée dans la population active. Le phénomène existe aussi pour les enfants d'artisans et chefs d'entreprise.

Les fils et filles des enseignants du second degré deviennent eux-mêmes moins enseignants

L'évolution du poids des enfants de cadres et d'artisans et chefs d'entreprises sur les années les plus récentes appelle à un approfondissement dans l'analyse des différences d'origine sociale entre les enseignant.e.s de 26 à 32 ans et celles et ceux de 35 à 41 ans. Ces deux générations d'enseignant.e.s sont entrées dans le corps enseignant dans des conditions différentes, la génération la plus jeune ayant connu la réforme de la formation des enseignant.e.s instaurant un diplôme de niveau Master obligatoire pour être titularisé. Les effectifs de l'échantillon démographique permanent, notamment depuis l'augmentation du taux d'échantillonnage du panel tous salariés (depuis 2001), permet une analyse plus approfondie de l'origine sociale de ces deux générations. Pour limiter les biais liés aux entrées tardives dans le corps enseignant notamment après une autre expérience professionnelle¹⁴, ces deux générations sont comparées aux mêmes âges mais à des années différentes : la génération d'enseignant.e.s ayant 26 à 32 ans en 2015 est comparée à celle ayant 26 à 32 ans en 2006.

La baisse du poids des enfants de cadres et professions intellectuelles supérieures et artisans/chefs d'entreprises se confirme en analysant l'origine sociale des jeunes enseignant.e.s en 2006 et en 2015 ↘ **Tableau 2**. L'analyse au niveau plus fin de la catégorie socioprofessionnelle du parent de référence permet d'observer que cette baisse n'est pas homogène parmi les différentes fractions de cadres et artisans/chefs d'entreprises. Trois catégories socioprofessionnelles sont particulièrement concernées par cette baisse. Premièrement, le poids des

↘ **Tableau 2** Groupe socioprofessionnel du parent de référence des enseignant.e.s de 26 à 32 ans, en 2015 et 2006

	Enseignants de 26 à 32 ans		Actifs de 26 à 32 ans	
	2015	2006	2015	2006
Retraités et inactifs	3,0 %	2,4 %	5,4 %	1,5 %
Ouvriers	21,9 %	20,6 %	35,3 %	39,3 %
Employés	12,3 %	10,6 %	14,8 %	12,9 %
Professions intermédiaires	31,7 %	30,1 %	20,0 %	19,2 %
Cadres et professions intellectuelles supérieures	22,4 %	24,9 %	13,7 %	14,2 %
Artisans, chefs d'entreprise	4,9 %	8,0 %	8,0 %	9,4 %
Agriculteurs	3,8 %	3,3 %	2,8 %	3,6 %

Éducation & Formations n° 101 © DEPP

Lecture : en 2006, 30 % des enseignant.e.s de 26 à 32 ans ont un parent de référence profession intermédiaire.

Champ : enseignant.e.s en France métropolitaine en 2015 recensé.e.s en tant qu'enfant, né.e.s entre 1959 et 1989, excluant ceux et celles né.e.s en 1973, 1981 et 1982.

Source : échantillon démographique permanent, traitements spécifiques de l'auteur.

Effectif : 1 213 enseignant.e.s de 26 à 32 ans en 2015. 1 806 de 26 à 32 ans en 2006.

¹³. La différence du poids des enfants de cadres entre les enseignant.e.s âgé.e.s de 26 à 32 ans et ceux âgé.e.s de 35 à 41 ans est statistiquement significative au seuil de 90 %.

¹⁴. Le phénomène semble être en augmentation depuis 2008. Voir la *Note d'Information* 20.17 de mai 2020 [Prouteau, 2020].

enfants de professeurs du second degré et professions scientifiques¹⁵ baisse d'un tiers : les jeunes enseignant.e.s ayant comme parent de référence un.e professeur du second degré ou profession scientifique passe de 7,8 % en 2006 à 5,6 % des jeunes enseignant.e.s en 2015¹⁶ alors que leur poids chez les jeunes actif.ve.s est stable (2,0 % à 2,1 %) ↘ **Tableau 3**. Ce résultat contraste avec les fils et filles d'enseignants du premier degré, où la différence entre les jeunes enseignants de 2006 et 2015 n'est pas statistiquement significative.

Également, le poids des fils et filles de cadres administratifs et commerciaux d'entreprises est passé de 5,9 % à 3,8 % entre 2006 et 2015, traduisant également un recrutement d'enseignant en baisse de ce milieu social, au-delà de la moindre part d'enfants de cadres de cette catégorie parmi les jeunes actif.ve.s. Le poids des fils et filles d'artisans chez les jeunes enseignant.e.s est en baisse de moitié entre 2006 et 2015 passant de 5,2 % des jeunes enseignant.e.s en 2006 à 2,4 % en 2015, alors que leur proportion est en légère augmentation chez les jeunes actif.ve.s.

Enfin, le recrutement d'enseignant.e.s chez fils et filles de professions libérales, cadres de la fonction publique ou ingénieurs et cadres techniques d'entreprises se maintient à niveau quasiment équivalent¹⁷ entre 2006 et 2015, traduisant un maintien du recrutement d'enseignant.e.s dans ces milieux sociaux.

Ainsi, la baisse du positionnement social des métiers de l'enseignement chez les fils et filles de cadres et artisans/chefs d'entreprise entre 2006 et 2015 est très contrastée : bien qu'une baisse soit perceptible pour les enfants de professeurs du second degré, de cadres administratifs et techniques d'entreprise, et d'artisans, les autres fractions de ces milieux sociaux se maintiennent.

↘ **Tableau 3** Catégorie socioprofessionnelle du parent de référence cadres et professions intellectuelles supérieures ou artisans et chefs d'entreprises des enseignant.e.s et actif.ve.s de 26 à 32 ans, en 2015 et 2006

Catégorie sociale du parent de référence	Enseignants de 26 ans à 32 ans		Actifs de 26 à 32 ans	
	2015	2006	2015	2006
Artisans	2,4 %	5,2 %	5,3 %	4,2 %
Commerçants et assimilés	2,0 %	2,0 %	2,7 %	2,8 %
Chefs d'entreprise de 10 salariés et plus	0,6 %	0,8 %	1,1 %	1,0 %
Professions libérales (salariés)	2,8 %	1,9 %	2,0 %	1,7 %
Cadres de la fonction publique	3,8 %	3,3 %	1,7 %	1,7 %
Professeurs, professions scientifiques	5,6 %	7,8 %	2,0 %	2,1 %
Professions de l'information, des arts et du spectacle	0,9 %	0,4 %	0,6 %	0,4 %
Cadres administratifs et commerciaux d'entreprises	3,8 %	5,9 %	3,7 %	4,1 %
Ingénieurs et cadres techniques d'entreprise	5,5 %	5,6 %	3,8 %	3,7 %
Instituteurs et assimilés	5,4 %	6,2 %	2,0 %	2,0 %

Éducation & formations n° 101 © DEPP

Lecture : en 2006, 5 % des enseignant.e.s de 26 à 32 ans ont un parent de référence artisan. Par comparaison, en 2015, 2 % des enseignant.e.s de 26 à 32 ans ont un parent de référence artisan.

Champ : enseignant.e.s et actif.ve.s en France métropolitaine en 2015 et 2006 recensé.e.s en tant qu'enfant, né.e.s entre 1959 et 1989, excluant ceux et celles né.e.s en 1973, 1981 et 1982.

Source : échantillon démographique permanent, traitements spécifiques de l'auteur.

Effectif : 1 213 enseignant.e.s de 26 à 32 ans en 2015. 1 806 de 26 à 32 ans en 2006.

15. Incluant globalement les personnels de l'enseignement supérieur et de la recherche.

16. La différence est significative au seuil de 95 %.

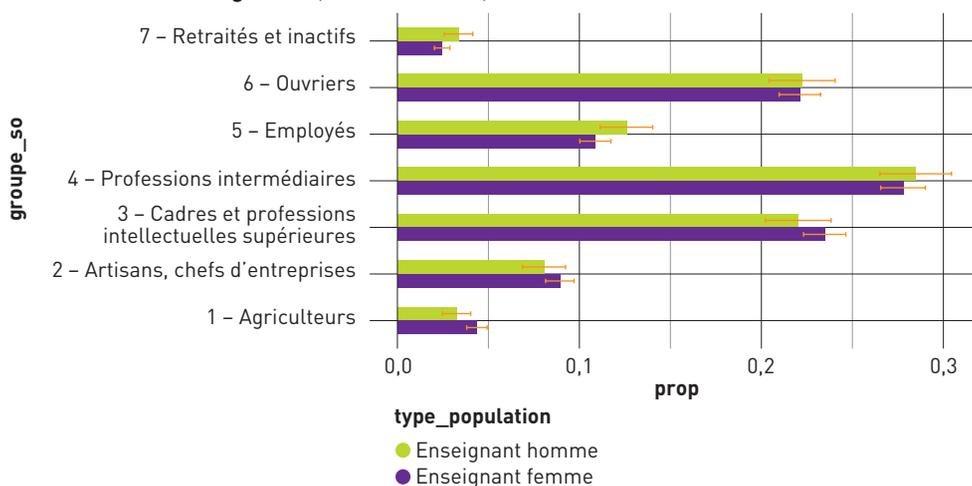
17. Les différences observées entre 2006 et 2015 ne sont pas significatives statistiquement pour ces catégories socioprofessionnelles du parent de référence.

EN 2015, LES FEMMES ENSEIGNANTES ET LES HOMMES ENSEIGNANTS ONT UNE ORIGINE SOCIALE SIMILAIRE

Historiquement, les femmes enseignantes ont une origine sociale plus élevée ; la féminisation des corps enseignants, avec l'arrivée des femmes dans la population active lors du début de la deuxième moitié du XX^e siècle, a permis d'expliquer en partie l'origine sociale des femmes enseignantes plus élevée que celle des hommes (Farges, 2017). L'image du métier enseignant disposait d'une image attractive pour les filles de milieux favorisés, leur permettant de concilier vie familiale et professionnelle (Cacouaut-Bitaud, 1999).

Toutefois, en 2015, à l'échelle du groupe enseignant, les hommes enseignants se distinguent très faiblement des femmes enseignantes en termes d'origine sociale ↘ **Figure 6**. Les enfants de cadres sont néanmoins très légèrement moins présents chez les hommes enseignants, et les enfants d'employés légèrement plus présents. Ces faibles différences observées ne sont pas statistiquement significatives et peuvent potentiellement provenir de l'aléa d'échantillonnage. Malheureusement, la taille des échantillons ne permet pas d'analyser plus finement les différences d'origine sociale par catégorie socioprofessionnelle entre hommes et femmes ¹⁸.

↘ **Figure 6** Groupe socioprofessionnel du parent de référence des femmes enseignantes et des hommes enseignants, de 26 à 56 ans, en 2015



Éducation & formations n° 101 © DEPP

Lecture : en 2015, les enseignantes dont le parent de référence appartient au groupe des cadres et professions intellectuelles supérieures représentent 23,5 % des enseignantes âgées de 26 à 56 ans. Compte tenu de l'aléa d'échantillonnage, cette proportion se situe avec une probabilité de 90 % entre 22,4 % et 24,6 %. Celle des hommes, avec une probabilité de 90 %, se situe entre 20,2 % et 23,8 %.

Champ : enseignantes et enseignants en France métropolitaine en 2015 recensés.e.s en tant qu'enfant, né.e.s entre 1959 et 1989, excluant ceux et celles né.e.s en 1973, 1981 et 1982.

Source : échantillon démographique permanent, traitements spécifiques de l'auteur.

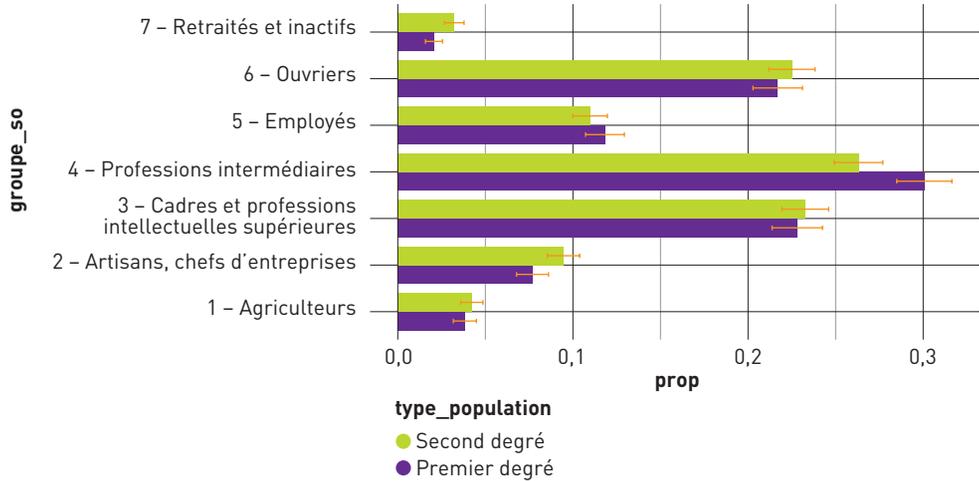
Les intervalles de confiance sont calculés au seuil de 90 %.

Effectifs : 3 595 femmes enseignantes, 1 875 hommes enseignants.

18. Le biais d'échantillonnage venant réduire considérablement la puissance des tests statistiques à effectif réduit, il a été jugé préférable ne pas analyser les dynamiques de sexe chez les enseignant.e.s à l'échelle de leur catégorie socioprofessionnelle d'origine, malgré les effectifs importants comparés à ceux exploités dans d'autres travaux similaires.

L'ORIGINE SOCIALE DES ENSEIGNANTS DU PREMIER ET DU SECOND DEGRÉ N'ONT JAMAIS ÉTÉ AUSSI PROCHES

↘ **Figure 7** Groupe socioprofessionnel du parent de référence des enseignant.e.s du premier et du second degré, de 26 à 56 ans, en 2015



Éducation & formations n° 101 © DEPP

Lecture : en 2015, 30 % des enseignant.e.s du premier degré ont leur parent de référence appartenant aux professions intermédiaires.

Champ : enseignant.e.s en France métropolitaine en 2015 recensé.e.s en tant qu'enfant, né.e.s entre 1959 et 1989, excluant ceux et celles né.e.s en 1973, 1981 et 1982.

Source : échantillon démographique permanent, traitements spécifiques de l'auteur. Les intervalles de confiance sont calculés au seuil de confiance de 90 %.

Effectifs : 2 297 enseignant.e.s du premier degré, 2 721 enseignant.e.s du second degré.

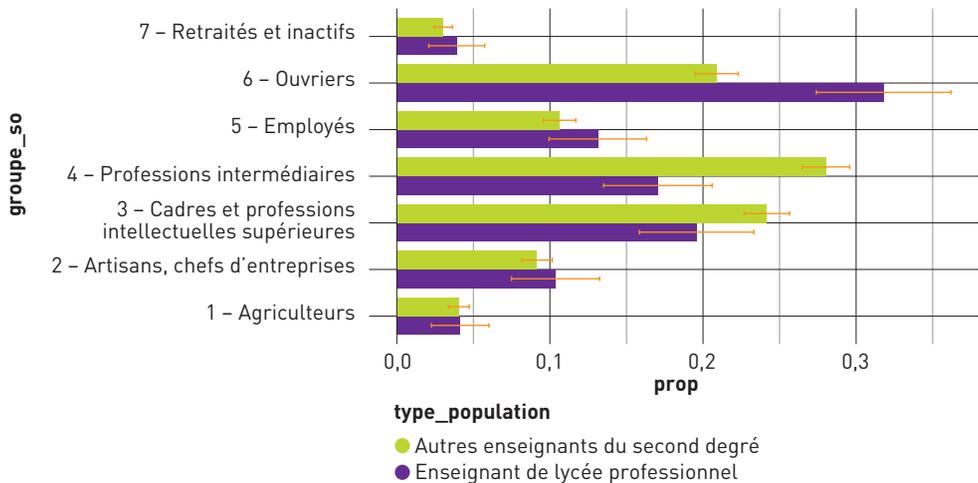
Alors qu'historiquement, les enseignant.e.s du second degré n'avaient pas la même place dans la structure sociale que les instituteur.rice.s, en 2015, les enseignant.e.s du second et du premier degré ont sensiblement la même origine sociale, confirmant ainsi le mouvement de rapprochement des origines sociales identifié dès les années 1970 et confirmé au début des années 2000 (Vallet, 2000) ↘ **Figure 7**.

LES PROFESSEURS DE LYCÉE PROFESSIONNEL NETTEMENT PLUS POPULAIRES QUE L'ENSEMBLE DES PROFESSEURS

Parmi les enseignant.e.s du second degré, les professeurs de lycée professionnel occupent une place particulière : concours d'entrée spécifique y compris dans les disciplines d'enseignement général, création tardive du corps des professeurs de lycée professionnel (1985), absence de corps d'agrégation, etc.

En 1990, Lucie Tanguy identifiait la transformation du recrutement du professeur de lycée professionnel, passant du modèle de l'ouvrier-enseignant reconverti à l'arrivée d'une nouvelle génération d'enseignant.es diplômée de l'enseignement technique court (BTS, IUT, etc.), avec une origine sociale plus moyenne. Claude Thélot, en 1994, confirmait ces résultats et positionnait les professeurs de lycée professionnel à l'intermédiaire entre les enseignant.e.s

↘ **Figure 8 Groupes socioprofessionnels du parent de référence des enseignant.e.s de filière générale et technologique et des enseignant.e.s de lycée professionnel de 26 à 56 ans, en 2015**



Éducation & formations n° 101 © DEPP

Lecture : en 2015, 19,5 % des enseignant.e.s de lycée professionnel ont leur parent de référence appartenant aux cadres et professions intellectuelles supérieures.

Champ : enseignant.e.s en France métropolitaine en 2015 recensé.e.s en tant qu'enfant, né.e.s entre 1959 et 1989, excluant ceux et celles né.e.s en 1973, 1981 et 1982.

Source : échantillon démographique permanent, traitements spécifiques de l'auteur.

Les intervalles de confiance sont calculés au seuil de confiance de 90 %.

Effectifs : 304 enseignant.e.s de lycée professionnel, 2 270 autres enseignant.e.s du second degré;

du premier degré et les enseignant.e.s de filière générale et technologique du second degré en termes d'origine sociale : les enseignant.e.s du premier degré disposaient d'un recrutement légèrement plus populaire. En 2015, ce résultat ne se confirme plus : les enseignant.e.s de lycée professionnel sont les plus issu.e.s des milieux populaires ; 40 % d'entre eux sont enfants d'employé.e.s ou d'ouvrier.e.s ↘ **Figure 8**. À l'inverse, les enfants de professions intermédiaires sont très nettement sous-représentés dans ce sous-groupe professionnel enseignant.

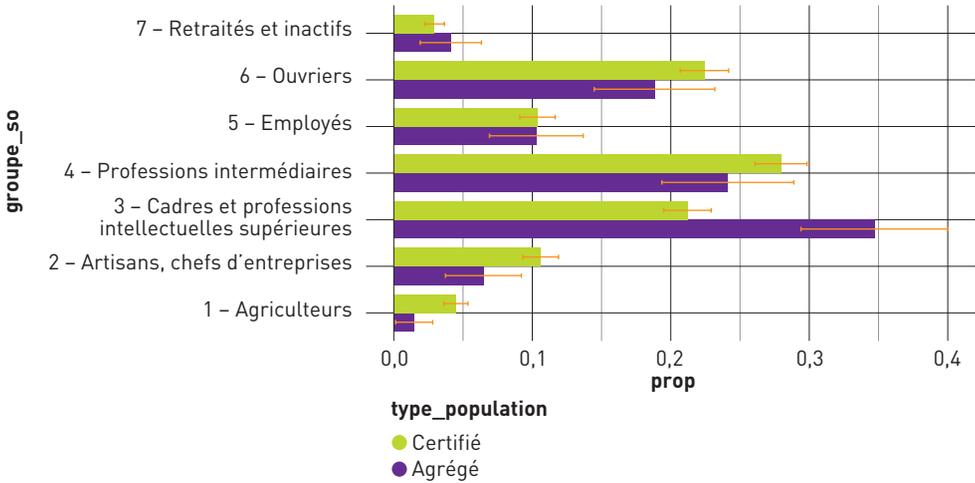
EN 2006, LES PROFESSEURS AGRÉGÉS CONSERVAIENT UNE ORIGINE SOCIALE NETTEMENT SUPÉRIEURE AUX AUTRES ENSEIGNANT.E.S

L'origine sociale des professeurs agrégé.e.s, bien que peu précise faute aux faibles effectifs présents dans l'EDP, se distingue très nettement des autres enseignant.e.s du second degré par une origine sociale plus élevée. En 2006¹⁹, 34 % d'entre eux avait pour parent de référence un cadre ou professions intellectuelles supérieures, contre seulement 21 % pour les autres professeurs du second degré ↘ **Figure 9**. Malgré les faibles effectifs, la différence est significative²⁰. Cette forte proportion d'enfants de cadres s'explique par une part très élevée d'enfants de

19. L'identification des professeurs agrégé.e.s est possible uniquement jusqu'en 2008 dans l'EDP.

20. Le très fort écart de proportion explique la significativité du test statistique malgré une taille d'échantillon faible.

📉 **Figure 9** Groupes socioprofessionnels du parent de référence des enseignant.e.s du second degré agrégé.e.s et certifié.e.s de 26 à 49 ans, en 2006



Éducation & formations n° 101 © DEPP

Lecture : en 2006, 34 % des professeurs agrégé.e.s ont leur parent de référence appartenant aux cadres et professions intellectuelles supérieures.

Champ : enseignant.e.s en France métropolitaine en 2015 recensé.e.s en tant qu'enfant, né.e.s entre 1959 et 1989, excluant ceux et celles né.e.s en 1973, 1981 et 1982.

Source : échantillon démographique permanent, traitements spécifiques de l'auteur.

Les intervalles de confiance sont calculés au seuil de confiance de 90 %.

Effectifs : 218 professeurs agrégé.e.s, 1 537 professeurs certifié.e.s.

professeurs du second degré parmi les agrégés : en 2006, 20 % des agrégé.e.s ont un parent de référence professeur ou profession scientifique, contrairement à 6 % des autres enseignant.e.s du second degré²¹.

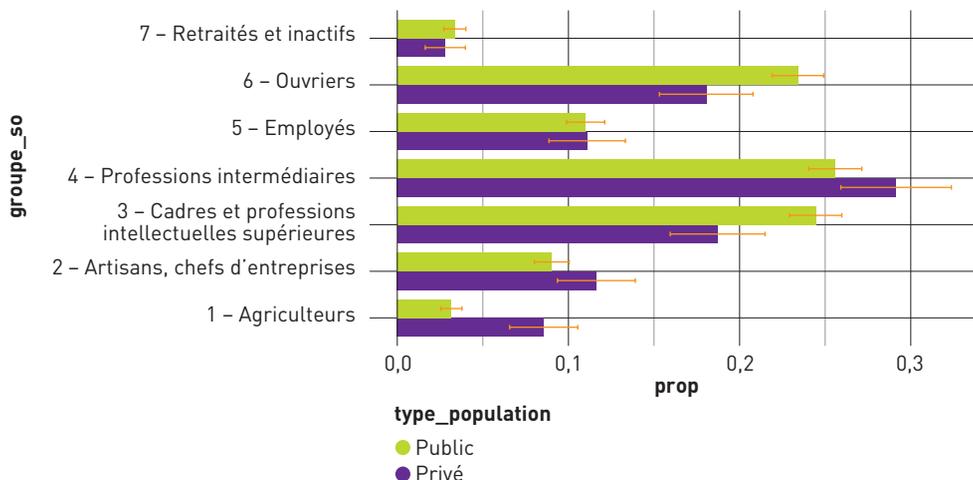
LES PROFESSEURS DE L'ENSEIGNEMENT PRIVÉ ONT UNE ORIGINE SOCIALE MOINS FAVORISÉE ET MARQUÉE PAR UN POIDS DES INDÉPENDANT.E.S PLUS IMPORTANT

La distinction d'origine sociale entre les enseignant.e.s du second degré privé et public n'a, à notre connaissance, jamais été étudiée dans la littérature. Néanmoins, les études qualitatives sur les professeurs de l'enseignement privé laissent penser que les logiques d'accès au métier, et donc l'origine sociale des enseignant.e.s, pourrait être différente (Felouzis, 2011).

En 2015, l'origine sociale des enseignant.e.s du privé se distingue de celle du public par trois aspects. Premièrement, le poids plus faible des fils et filles de milieux populaires traduit une plus faible ouverture sociale de la profession : 18 % des enseignant.e.s du privé ont un parent de référence ouvrier alors que 24 % des enseignant.e.s du public sont dans cette situation 📉 **Figure 10**. Moins scolarisés dans l'enseignement privé, les enfants d'ouvriers privilégieraient alors le public pour exercer le métier enseignant.

21. La différence est statistiquement significative au seuil de 95 %.

📌 **Figure 10 Groupes socioprofessionnels du parent de référence des enseignants du second degré privés et publics de 26 à 56 ans, en 2015**



Éducation & formations n° 101 © DEPP

Lecture : en 2015, 18,7 % des professeurs de l'enseignement privé ont leur parent de référence appartenant aux cadres et professions intellectuelles supérieures.

Champ : enseignant.e.s en France métropolitaine en 2015 recensé.e.s en tant qu'enfant, né.e.s entre 1959 et 1989, excluant ceux et celles né.e.s en 1973, 1981 et 1982.

Source : échantillon démographique permanent, traitements spécifiques de l'auteur.

Les intervalles de confiance sont calculés au seuil de confiance de 90 %.

Effectifs : 536 enseignant.e.s du second degré privé, 2 138 enseignant.e.s du second degré public.

Les enseignant.e.s du privé proviennent également moins des milieux les plus favorisés : 19 % d'entre eux ont un parent de référence cadre, pour 25 % des enseignant.e.s du public. L'absence de recrutement direct au niveau de l'agrégation alors même que les professeurs agrégé.e.s ont une origine sociale particulièrement élevée pourrait être une piste explicative.

Enfin, le poids des enfants d'artisans et chefs d'entreprises est plus important parmi les enseignant.e.s du privé, passant de 8 % dans le public à 11 % dans le privé. Cette catégorie a tendance également à être plus scolarisée dans le privé en tant qu'enfant (Maugis & Touahir, 2020), pouvant expliquer une orientation ensuite vers le métier d'enseignant dans le secteur privé.

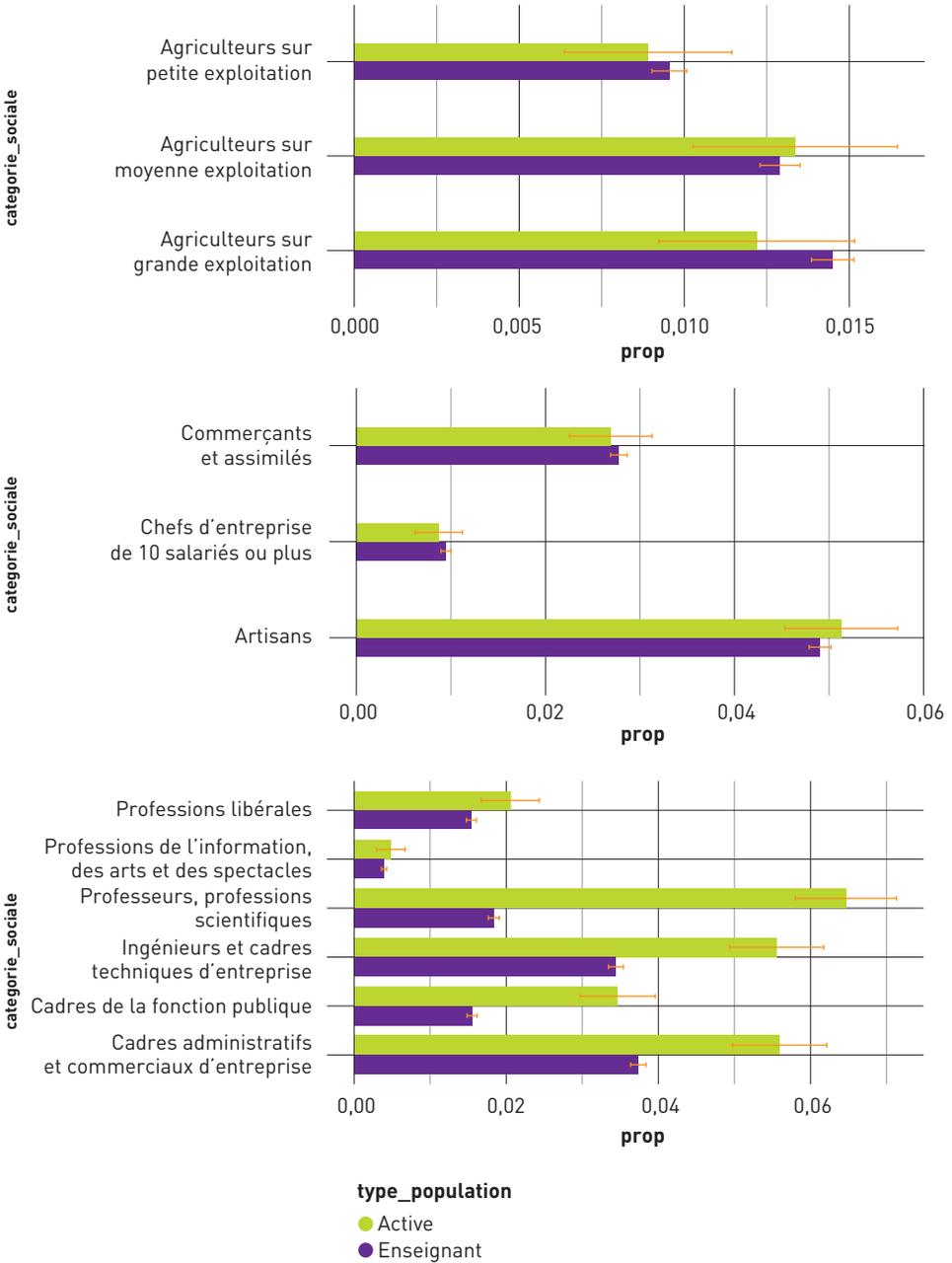
Remerciements

Cette étude a été réalisée en association avec la sous-direction des synthèses de la direction de l'évaluation de la prospective et de la performance du ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports (DEPP-MENJS) dans le cadre d'une convention. L'auteur remercie la DEPP pour l'aide apportée à la réalisation de cette étude ; plus particulièrement Sophie Saint-Philippe, Julie Solard et Olivier Monso. Cet article a également bénéficié d'échanges avec Jérôme Deauvieux et Mathias Millet.

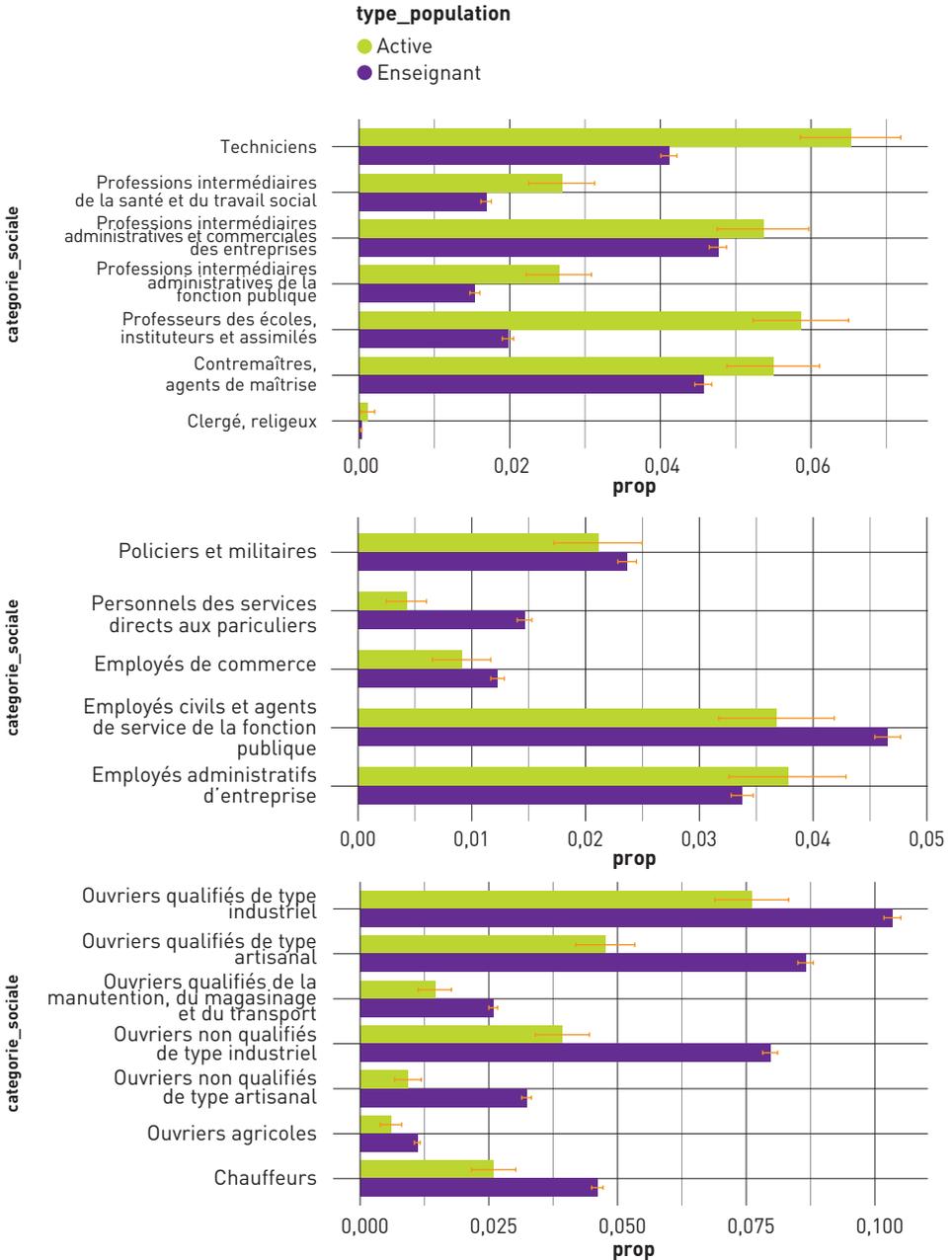
L'auteur remercie l'Insee pour la documentation détaillée de l'échantillon démographique permanent.

Annexe 1

**CATÉGORIE SOCIOPROFESSIONNELLE EN 42 POSTES
DU PARENT DE RÉFÉRENCE DES ENSEIGNANT.E.S
ET DE LA POPULATION ACTIVE DE 26 À 49 ANS, EN 2015**



L'ORIGINE SOCIALE DES ENSEIGNANT.E.S COMPARÉE À LA POPULATION ACTIVE OCCUPÉE EN 2015



Éducation & formations n° 101 © DEPP

Lecture : en 2015, les fils et filles dont le parent de référence appartenait à la catégorie des professeurs et professions scientifiques représentent 6,5 % des enseignant.e.s âgé.e.s de 26 à 49 ans alors qu'ils composent 1,8 % de la population active occupée.

Champ : enseignant.e.s en France métropolitaine en 2015 recensé.e.s en tant qu'enfant, né.e.s entre 1959 et 1989, excluant ceux et celles né.e.s en 1973, 1981 et 1982.

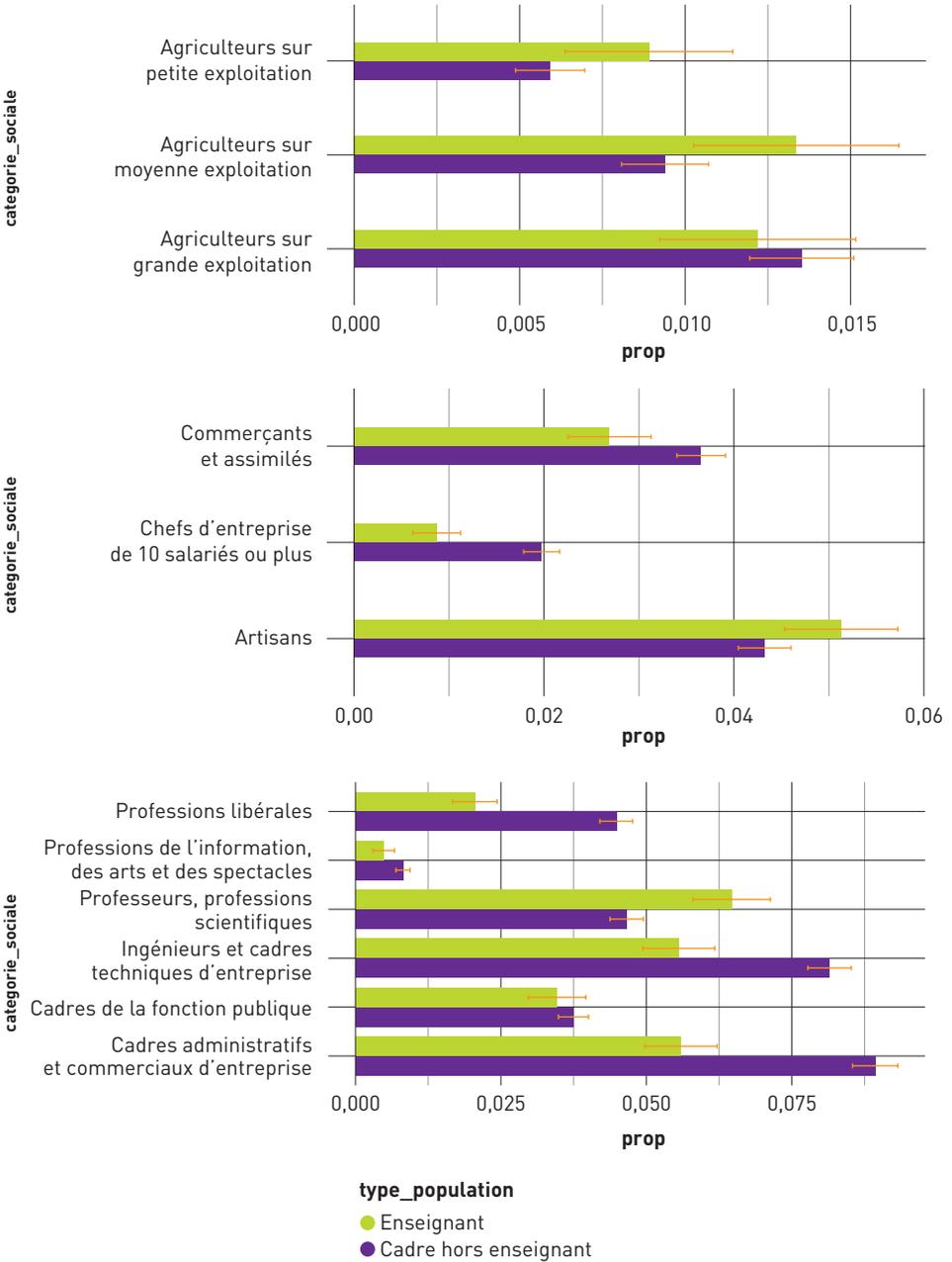
Source : échantillon démographique permanent, traitements spécifiques de l'auteur.

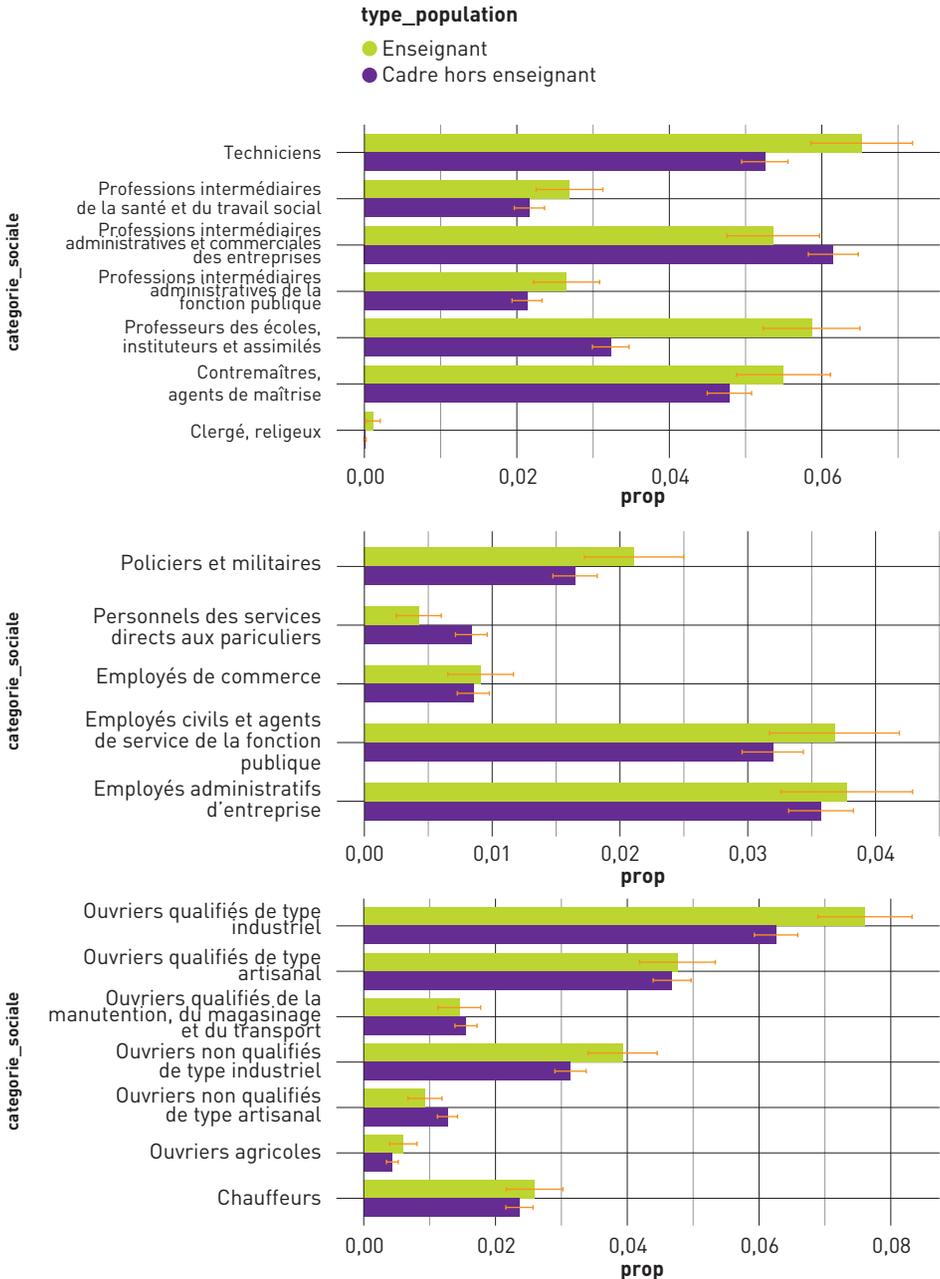
Les intervalles de confiance sont calculés au seuil de 95 %.

Effectif : 3 711 enseignant.e.s, 93 863 actif.ve.s occupé.e.s.

Annexe 2

CATÉGORIE SOCIOPROFESSIONNELLE DU PARENT DE RÉFÉRENCE DES ENSEIGNANT.E.S ET DES CADRES HORS ENSEIGNANT.E.S EN 2015, ÂGÉ.E.S DE 26 À 49 ANS





Éducation & formations n° 101 © DEPP

Lecture : en 2015, les fils et filles dont le parent de référence appartenait à la catégorie des professeurs et professions scientifiques représentent 6,5 % des enseignant.e.s âgé.e.s de 26 à 49 ans alors qu'ils composent 4,7 % du groupe des cadres hors enseignants.

Champ : enseignant.e.s en France métropolitaine en 2015 recensé.e.s en tant qu'enfant, né.e.s entre 1959 et 1989, excluant ceux et celles né.e.s en 1973, 1981 et 1982.

Source : échantillon démographique permanent, traitements spécifiques de l'auteur.

Les intervalles de confiance sont calculés au seuil de 95 %.

Effectif : 3 711 enseignant.e.s, 14 554 cadres et professions intellectuelles supérieures.

Annexe 3**LE CHAMP DE L'ÉCHANTILLON DÉMOGRAPHIQUE PERMANENT**

L'échantillon démographique permanent (EDP) est un panel d'individus dont la constitution par l'Insee a débuté en 1968. Il consiste à collecter et conserver des informations puisées dans plusieurs sources pour des individus nés certains jours de l'année. En raison de son mode de construction et de sa longue durée, la nature des informations disponibles n'est pas constante au cours du temps en fonction des sources utilisées. Dans ce travail, deux sources incluses dans l'EDP sont exploitées. Le « panel tous salariés » de l'Insee consistant en un recoupement des données DADS et des fichiers de paie des agents de l'État (FPE), utilisé pour identifier les enseignant.e.s, les cadres et la population active. Dans un second temps, quatre recensements de la population (1975, 1982, 1990 et 1999) sont exploités pour capter l'origine sociale des enquêtés.e.s à partir du groupe socio-professionnel de la personne de référence de la famille lorsqu'ils ont été recensés.e.s en tant qu'enfant. Le champ est donc réduit aux individus ayant été recensés en tant qu'enfant dans un recensement de la population à partir de 1975. Le recours aux recensements de la population implique de limiter l'exploitation au champ historique de l'EDP, c'est à dire aux individus nés entre le 1^{er} et le 4 octobre, permettant un taux d'échantillonnage au 1/100^e environ.

L'origine sociale est ici définie soit par le groupe socio-professionnel de la personne de référence de la famille, soit par la catégorie socioprofessionnelle. Cette information est récupérée dans l'EDP au niveau des recensements de la population. La méthodologie d'intégration dans l'EDP des informations issues du recensement de la population a évolué au cours du temps. De 1968 à 1982, une saisie des bulletins individuels papier était effectuée spécifiquement pour l'EDP, en dehors des chaînes de traitement du recensement. Ces bulletins individuels n'incluent pas d'informations sur la famille de l'individu recensé, l'origine sociale des individus EDP n'est alors pas identifiable. Pour les recensements de 1975 et de 1982, des informations dites « redressées » dans le cadre des chaînes de traitement du recensement sont intégrées dans l'EDP, en plus de la saisie spécifique des bulletins individuels. Cela permet alors d'intégrer des informations issues des autres bulletins individuels de la famille, dont la catégorie socioprofessionnelle du chef de famille pour le recensement de 1975, et la catégorie socioprofessionnelle du père et de la mère de famille pour le recensement de 1982. Les traitements de « redressement » ne sont toutefois pas réalisés pour l'ensemble des individus à chaque recensement. Pour celui de 1975, les traitements de redressements n'ont pas pu être effectués pour 4/5 de la population de 130 communes, impliquant une absence d'informations sur la famille pour 11,3 % des individus EDP. Une pondération a été introduite pour assurer la représentativité de l'échantillon. En 1982, le traitement des variables du recensement n'a été réalisé que pour le quart des recensés, l'identification de l'origine sociale n'est alors possible que pour le quart des individus de l'échantillon. Une pondération a également été introduite pour assurer la représentativité. Pour les recensements de 1990 et 1999, les informations intégrées dans l'EDP sont issues directement des chaînes de traitement du recensement, sans saisie spécifique pour l'EDP. Les opérations de « redressements » ont été effectuées sur l'ensemble des individus pour ces deux recensements, impliquant la présence d'informations sur la famille pour toutes les personnes EDP.

Le temps entre deux recensements allant de sept à neuf ans, un individu EDP dans la population active en 2015 peut avoir été recensé plusieurs fois en tant qu'enfant entre 1975 et 1999. Par exemple, un individu né en 1974 sera recensé en tant qu'enfant d'une famille à 1 an en 1975, à 8 ans en 1982, et à 16 ans en 1990. Le tableau ci-dessous illustre ce phénomène en présentant, par année de naissance, l'âge des individus à chacun des recensements exploités pour l'analyse. L'amplitude des âges auxquels un enfant peut être recensé peut poser des difficultés analytiques sur l'origine sociale des enseignants par rapport à la population active, notamment si la mobilité socioprofessionnelle des parents entre les 1 et 16 ans de l'individu n'est pas homogène en fonction des groupes socioprofessionnels du parent de référence. Des premiers calculs de comparaison des origines sociales des actif.ve.s avec celles des enseignant.e.s sur les générations nées entre 1983 et 1989 donnait des résultats sensiblement différents si l'origine sociale était captée lors de l'enfance ou de l'adolescence.

Pour garder une homogénéité des âges recensés en tant qu'enfant, seules les générations pouvant être recensées entre 10 et 16 ans à chaque recensement ont été conservées dans l'analyse. L'étude est opérée sur quatre générations d'individus, recensés en tant qu'enfant entre 10 et 16 ans en 1975, en 1982, en 1990 et en 1999. L'information dans ces critères d'âge n'est présente dans aucun recensement pour les générations nées en 1973, en 1981 et 1982, qui ont donc été retirées du champ ↘ **Tableau 4.**

↘ **Tableau 4** Âge des enquêté.e.s pour chaque recensement

Re-censem-ents	Année de naissance des enquêtés																														
	1959	1960	1961	1962	1963	1964	1965	1966	1967	1968	1969	1970	1971	1972	1973	1974	1975	1976	1977	1978	1979	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989
RP 1975	16	15	14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1															
RP 1982							16	15	14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1									
RP 1990																16	15	14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
RP 1999																									16	15	14	13	12	11	10

Éducation & formations n° 101 © DEPP

Lecture : les enquêtés nés en 1966 ont 16 ans lors du recensement de 1982, et 9 ans lors du recensement de 1975. Dans le cadre de l'étude, c'est l'information du recensement de 1982 qui est retenue pour la génération née en 1966.

Chaque case indique l'âge d'une génération donnée (colonne) pour le recensement considéré (ligne). La couleur de la case indique dans quel recensement l'information de l'origine sociale a été récupérée pour une génération donnée. Le vert indique qu'il s'agit du recensement où l'information a été récupérée, à l'inverse le violet indique que le recensement n'a pas été exploité pour cette génération.

Les colonnes grises représentent les générations exclues du champ.

Harmonisation du code des catégories socioprofessionnelles

La catégorie socioprofessionnelle du chef de famille ou des parents n'est pas codée selon la même nomenclature entre le recensement de 1975 et ceux de 1982, 1990 et 1999. Dans le recensement de 1975, la variable est construite à partir de la nomenclature des CSP de 1969, alors que les autres recensements utilisent la nomenclature rénovée

Annexe 3 *(suite)*

en 42 postes des PCS de 1982. Il s'agit donc de créer une PCS modifiée, appelée « groupement socio-professionnels » (GSP) qui résulte du code à deux chiffres des catégories socioprofessionnelles des deux nomenclatures pour analyser l'origine sociale des enseignants sur l'ensemble du champ. Nous nous appuyons sur la table de passage réalisée dans le recensement de 1982 entre la nouvelle et l'ancienne nomenclature (Seys, 1984), et reprenons les groupements socioprofessionnels généraux de la nouvelle nomenclature.

↳ BIBLIOGRAPHIE

- Amossé, T. (2015). Portrait statistique des classes populaires contemporaines. *Savoir/Agir*, vol. 34, n° 4, 13-20.
- Audier, F. (2000). La transmission du statut dans la Fonction publique. *Économie et statistique*, n° 337-338, 121-133.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction : critique sociale du jugement*. Paris : Éditions de Minuit.
- Cacouault-Bitaud, M. (1999). Professeur du secondaire : une profession féminine ? Éléments pour une approche socio-historique. *Genèses*, 36, 92-115.
- Charles, F. & Cibois, P. (2010). L'évolution de l'origine sociale des enseignants du primaire sur la longue durée : retour sur une question controversée. *Sociétés contemporaines* 77(1), 31.
- Chenu, A. (2005). *Sociologie des employés*. Paris : La Découverte.
- Deauvieu, J. (2004). Devenir enseignant du secondaire : les logiques d'accès au métier. *Revue française de pédagogie*, 150.
- Dupays, S. (2006). En un quart de siècle, la mobilité sociale a peu évolué. In *Données Sociales : La société française*, Insee.
- Farges, G. (2017). *Les mondes enseignants*. Paris : PUF.
- Felouzis, G. & Perroton, J. (2011). Enseigner dans le privé et le public en France. Une analyse comparative. *Revue française de pédagogie*, 177.
- Frederic, C. (1998). L'accès à l'enseignement primaire en France et en Angleterre : dispositions et processus de cooptation pour occuper un emploi féminin. *Revue française de pédagogie*, 124(1), 29-42.
- Galland, O. & Rouault-Galdo, R. (1998). Devenir cadre dès trente ans : une approche longitudinale de la mobilité sociale. *Économie et statistique*, 316(1), 97-107.
- Gollac, S. (2005). La fonction publique : une voie de promotion sociale pour les enfants des classes populaires. Une exploitation de l'enquête « emploi 2001 ». *Sociétés contemporaines*, n° 58 (2), 41-64.
- Hugrée, C. (2010). « Le CAPES ou rien ? ». Parcours scolaires, aspirations sociales et insertions professionnelles du « haut » des enfants de la démocratisation scolaire. *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 183, n° 3, 72-85.
- Hillion, M. (2019). *Le métier d'enseignant en France : une attractivité en déclin*. Fondation Jean Jaurès.
- Maugis, S. & Touahir, M. (À paraître). Quels élèves fréquentent le même collège public que celui de leurs voisins les plus proches ? *Éducation & formations*.
- Perrier, P. (2016). *Attractivité du métier d'enseignant. État des lieux et perspectives*. Paris : Conseil national d'évaluation du système scolaire.
- Poullaouec, T. (2004). Les familles ouvrières face au devenir de leurs enfants. *Économie et statistique*, 371, 3-22.
- Prouteau, D. (2020). La moyenne d'âge des nouveaux enseignants augmente dans l'enseignement scolaire public. *Note d'Information*, n° 20.17, DEPP-MENJ.
- Seys, B. (1984). De l'ancien code à la nouvelle nomenclature des catégories socioprofessionnelles. *Économie et Statistique*, 171(1), 59-66.
- Siblot, Y., Cartier, M., Coutant, I, Masclat, O. & Renahy, N. (2015). *Sociologie des classes populaires contemporaines*. Paris : Armand Colin.
- Tanguy, L. (1991). *L'enseignement professionnel en France: des ouvriers aux techniciens*. 1^{re} éd. Pédagogie d'aujourd'hui. Paris : PUF.
- Thélot, C. (1982). *Tel père, tel fils ? Position sociale et origine familiale*. Paris : Dunod.
- Thélot, C. (1988). *Gens du privé, gens du public : la grande différence*. Paris : Dunod.
- Thélot, C. (1994). L'origine sociale des enseignants : Photographie du corps enseignant en 1994. *Éducation & formations*, n° 37, 19-21.
- Vallet, L.-A. & Degenne, A. (2000). L'origine sociale des enseignants par sexe et niveau d'enseignement. *Éducation & formations*, n° 56, 33-40.



LE MÉTIER D'ENSEIGNANT : PRATIQUES, CONDITIONS D'EXERCICE ET ASPIRATIONS

Les apports de l'enquête Talis 2018

Axelle Charpentier
Laetitia Longhi
Christelle Raffaëlli
Anaëlle Solnon

DEPP-MENJS, bureau de l'évaluation des dispositifs éducatifs et des études
sur les pratiques enseignantes

Comment les enseignants français perçoivent-ils leur métier et ses conditions d'exercice ? Nous utilisons des données d'enquête collectées auprès d'échantillons nationaux représentatifs d'enseignants de collège en 2013 et en 2018 pour décrire l'évolution de leur ressenti sur des aspects essentiels du métier. La diversité des élèves se révèle être un facteur complexifiant les conditions d'exercice et renforçant les besoins de formation autour de l'individualisation de l'enseignement. Les enseignants apparaissent par ailleurs comme des professionnels très engagés, exprimant des attentes élevées, parmi les plus fortes en termes de comparaison européenne, à l'égard de la réussite des élèves. La part qui se déclare très stressée au travail est plus faible que la moyenne européenne. Néanmoins, la gestion de classe et le maintien de la discipline constituent une source de stress importante pour les enseignants, plus particulièrement pour les enseignants se jugeant les moins efficaces dans leur travail et pour ceux rapportant un niveau de satisfaction professionnelle faible. Les données Talis permettent également de mettre en évidence les caractéristiques des environnements professionnels (implication des personnels dans les processus décisionnels, collaboration au sein des équipes, autonomie, etc.) favorisant la satisfaction des enseignants.

► *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.*

En donnant la parole aux enseignants et aux chefs d'établissement du premier cycle de l'enseignement secondaire, l'enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (Talis) permet d'éclairer la façon dont ils perçoivent leur métier et ses conditions d'exercice (OCDE, 2019, 2020). Les données recueillies, même si elles renvoient à l'expérience et au vécu subjectifs des acteurs, peuvent rendre compte des évolutions traversant la profession enseignante sur des aspects clés comme l'attractivité du métier ou le bien-être au travail. Elles peuvent également renseigner les décideurs publics sur les besoins exprimés par les enseignants et les chefs d'établissement, ainsi que sur la diversité des choix en matière de politique éducative à travers le monde et la mise en œuvre effective de certaines réformes **↘ Encadré 1.**

Ce travail prolonge les analyses menées par la DEPP à l'issue de la première participation de la France à l'enquête Talis en 2013 (Chesné *et al.*, 2014a ; Chesné *et al.*, 2014b) décrivant notamment le caractère solitaire du métier d'enseignant s'exerçant en France de manière assez individuelle ainsi que le hiatus entre l'insatisfaction des enseignants français quant à la place de leur profession dans la société et leur ressenti plus positif s'agissant de l'exercice du métier au quotidien. Le moindre développement de la formation professionnelle des enseignants en France était également décrit.

L'un des résultats frappants de l'édition 2018 est la dégradation du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants en France et l'évolution concomitante des représentations des enseignants sur les difficultés des élèves (Charpentier & Solnon, 2019). La richesse du questionnaire Talis permet notamment d'examiner, quoique de manière non exhaustive, les facteurs (comme l'évolution de certaines pratiques ou la prise de conscience de l'hétérogénéité des publics d'élèves) qui pourraient apporter une part d'explication à l'évolution des représentations des enseignants en France entre 2013 et 2018. Une analyse est conduite afin de décrire la façon différenciée dont les enseignants perçoivent leur métier et ses conditions d'exercice, selon leur sentiment d'efficacité personnelle et leur satisfaction professionnelle liée à leur environnement de travail quotidien.

Encadré 1

ÉCHANTILLON D'ENQUÊTE

En 2018, 48 pays dans le monde, dont 23 dans l'Union européenne (UE) ont participé à l'enquête Talis portant sur le premier cycle de l'enseignement secondaire (le niveau collège pour la France) et organisée sous l'égide de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). Pour la France, il s'agissait de sa seconde participation après celle de 2013 [OCDE, 2014]. Talis interroge des échantillons nationaux représentatifs d'enseignants ainsi que les chefs d'établissement de ces enseignants. La population cible est circonscrite en retenant la définition utilisée par le projet d'Indicateurs des systèmes d'enseignement (INES) de l'OCDE, à savoir des enseignants devant élèves, dont « l'activité professionnelle consiste à transmettre les connaissances, compétences

et le comportement en conformité avec les programmes scolaires ». Les enseignants remplissant la fonction de chef d'établissement, ceux exerçant comme suppléants (remplaçants temporaires), ceux en congé de longue durée, ceux exerçant uniquement dans des établissements ou classes réservés aux élèves ayant des besoins spécifiques (EREA, Segpa, ULIS, etc.) ainsi que ceux ayant un temps d'enseignement peu élevé (moins de 50 % du temps de service) ne sont pas représentés dans l'échantillon. Talis fixe comme impératif à tous les pays participants que la population retenue représente au moins 95 % de la population cible nationale. Le plan d'échantillonnage international élaboré pour Talis repose sur un tirage aléatoire stratifié à deux degrés. Pour constituer la base de sondage de la France et établir la liste des établissements scolaires,

la liste des enseignants est d'abord établie à partir des annuaires du ministère. Dans la mesure où certains enseignants peuvent être affectés dans plusieurs collèges, le lien entre enseignant et établissement se fait à l'aide du pourcentage de service effectué dans chacun de ces établissements. Est considéré comme l'établissement d'affectation principale de l'enseignant celui où il effectue le plus de service d'enseignement. Les collèges sollicités pour participer à Talis sont sélectionnés par un tirage aléatoire à probabilité proportionnelle à la taille de l'établissement. La sélection des enseignants (20 par collège) intervient dans un second temps par un tirage aléatoire simple dans les établissements sélectionnés comptant plus de 20 enseignants. Dans les établissements comptant moins d'enseignants, tous les enseignants sont sélectionnés. Chaque échantillon national doit compter au moins 200 collèges et 4 000 enseignants. Au niveau national, l'échantillon français de collèges et d'enseignants est représentatif selon deux grandes caractéristiques : le secteur du collège (établissement public hors éducation prioritaire, établissement public de l'éducation prioritaire, établissement privé sous contrat) et la taille de commune ou de l'unité urbaine du collège (communes rurales et communes urbaines de moins de 10 000 habitants, communes urbaines entre 10 000 et 200 000 habitants, communes urbaines de plus de 200 000 habitants). Dans chaque strate (secteur croisé avec la taille de commune ou de l'unité urbaine), le nombre d'établissements sélectionnés est proportionnel

à la taille de la strate au niveau national. Afin de garantir que les échantillons ne soient pas biaisés par la non-réponse, Talis exige un taux de réponse de 75 % des établissements échantillonnés, chaque établissement devant fournir un taux minimum de réponse de 50 % de la part des enseignants et une participation obligatoire du chef d'établissement. Un taux minimum de participation globale de 75 % des enseignants de chaque pays est également exigé. En France, en 2018, les taux de réponse ont été substantiellement améliorés par rapport à l'édition antérieure de Talis en 2013 [Tableau 1](#). Les réponses sont ajustées avec des poids d'enquête pour prendre en compte la conception de l'échantillon et la participation. Les poids d'enquête reflètent les probabilités de sélection aux différentes étapes de l'échantillonnage et la participation des établissements scolaires et des enseignants dans chaque établissement. Enfin, ils tiennent également compte des enseignants travaillant dans plus d'un collège (qui sont mécaniquement plus susceptibles d'être échantillonnés). La variable finale de pondération indique combien d'unités de population sont représentées par unité échantillonnée. À ce stade, il convient de noter que l'amélioration des taux de participation des enseignants français entre 2013 et 2018 peut avoir affecté la comparabilité des données dans le temps (cela serait notamment le cas si la non-réponse observée en 2013 était liée à des caractéristiques individuelles particulières qui ne sont pas contrôlées par l'ajustement des réponses avec les poids d'enquête).

Tableau 1 Participation de l'échantillon français en 2013 et en 2018

	Nombre de collèges échantillonnés	Nombre de collèges répondants	Nombre d'enseignants répondants	Taux de participation des enseignants dans les collèges répondants	Taux de participation générale des enseignants
2013	250	204	3 002	75 %	61 %
2018	199	176	3 006	88 %	77 %

Éducation & formations n° 101 © DEPP

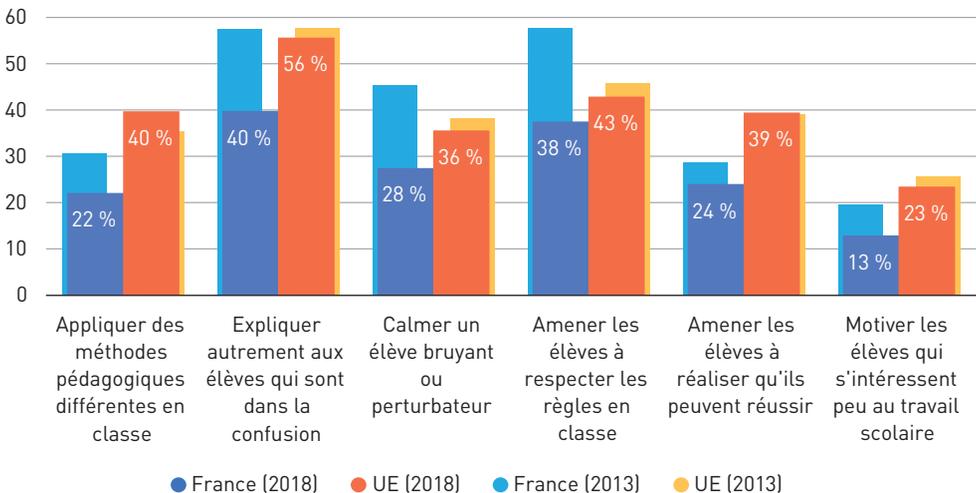
Champ : l'échantillon est restreint aux enseignants de collège en France interrogés dans le cadre de Talis 2013 et Talis 2018.

Source : MENJS-DEPP, OCDE, enquêtes internationales Talis.

DÉGRADATION DU SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE DES ENSEIGNANTS FRANÇAIS ENTRE 2013 ET 2018

L'analyse des données Talis collectées auprès des enseignants français de collège offre un premier constat sur leur perception du métier et plus spécifiquement sur leurs croyances d'efficacité personnelle : en 2018, pour des situations variées d'enseignement, ils expriment un sentiment d'efficacité personnelle dégradé relativement à 2013 [OCDE, 2018] ↘ **Figure 1**. Le sentiment d'efficacité personnelle (ou auto-efficacité) est un concept essentiel pour documenter les environnements d'enseignement et d'apprentissage, d'une part parce que la perception qu'ont les enseignants de leurs aptitudes peut affecter leurs efforts, objectifs et attitudes en classe et d'autre part parce que, selon la théorie sociocognitive issue des travaux du psychologue américain Albert Bandura (2010), leur perception peut également influencer la perception qu'ont leurs élèves de leurs propres capacités et donc les trajectoires scolaires de ces derniers. Aussi, le questionnaire Talis incluait une échelle de 13 items interrogeant les enseignants sur leurs aptitudes auto-perçues pour la gestion de classe (« Dans quelle mesure parvenez-vous à amener les élèves à respecter les règles en classe ? », par exemple), l'enseignement (« Dans quelle mesure parvenez-vous à appliquer des méthodes pédagogiques différentes en classe ? », par exemple) et l'engagement des élèves (« Dans quelle mesure parvenez-vous à motiver les élèves qui s'intéressent peu au travail scolaire ? », par exemple), soit trois dimensions permettant de documenter l'auto-efficacité perçue par les enseignants. Pour chaque item, ils devaient répondre en choisissant l'une des quatre modalités proposées : « Pas du tout », « Dans une certaine mesure », « Assez bien » ou « Beaucoup ». Les données

↘ **Figure 1 Sentiment d'auto-efficacité des enseignants français : comparaisons dans le temps et dans l'espace (en %)**



Éducation & formations n° 101 © DEPP

Lecture : en France en 2018, 22 % des enseignants interrogés déclarent une grande capacité à appliquer des méthodes pédagogiques différentes en classe, contre 31 % en 2013, 40 % de leurs collègues européens en 2018 et 35 % d'entre eux en 2013.

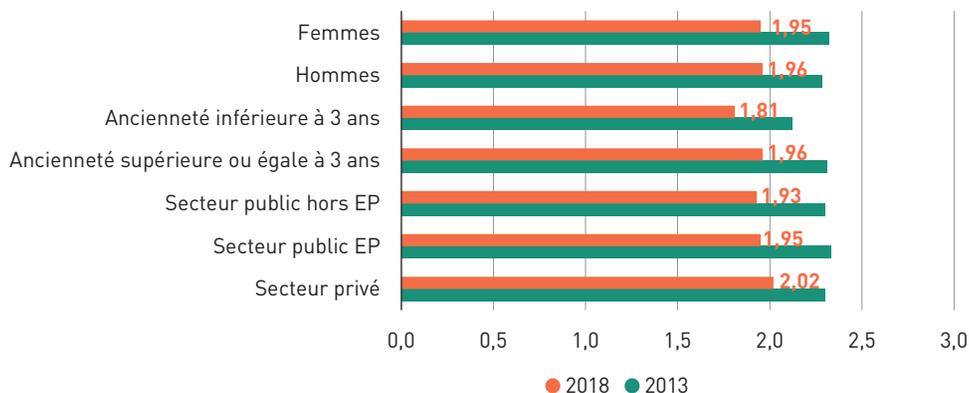
Champ : l'échantillon est restreint aux enseignants de collège interrogés en France et dans les 15 autres pays de l'UE ayant participé à Talis 2013 et Talis 2018.

Source : MENJS-DEPP, OCDE, enquêtes internationales Talis.

françaises font apparaître entre 2013 et 2018 une baisse généralisée pour l'ensemble des items de l'échelle d'auto-efficacité, quoique plus marquée pour ceux liés à la gestion de classe et à la clarté de l'enseignement. La **figure 1** fournit quelques illustrations de ce décrochage. Elle ne révèle pas de tendance similaire pour la moyenne des pays européens ayant participé aux deux derniers cycles Talis ¹. Au niveau individuel, seules la Roumanie, et dans une moindre mesure la Slovaquie, connaissent un tel recul, alors que les Pays-Bas se distinguent à l'opposé par une amélioration très forte du ressenti des enseignants s'agissant de leur efficacité personnelle. La moyenne de l'ensemble des réponses permet de calculer un score moyen d'auto-efficacité, compris entre 0 et 3 : ce score s'établit à 2 en France en 2018 (soit le score le plus faible de tous les pays de l'UE ayant participé à Talis), contre 2,2 pour la moyenne européenne. La dégradation du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants français, mesurée par la baisse de la valeur du score dans le temps, est observée quels que soient leur sexe, leur ancienneté et leur secteur d'enseignement **figure 2**. Ce score est utilisé par la suite pour définir et comparer des groupes d'enseignants (quartiles) : le premier quartile (Q1 ou quartile inférieur) comprend les 25 % d'enseignants dont le score d'auto-efficacité est le plus faible ; à l'opposé, le quatrième quartile (Q4 ou quartile supérieur) regroupe les 25 % d'enseignants dont le score d'auto-efficacité est le plus fort.

Par rapport à l'édition 2013, les enseignants français interrogés en 2018 rapportent plus fréquemment faire travailler leurs élèves en groupe (+ 12 points de pourcentage), hissant ainsi la France (49 %) légèrement au-dessus de la moyenne des pays européens ayant participé à Talis 2013 et 2018 (47 %) ↘ **Tableau 2** p. 58. Ils sont également plus nombreux à les

↘ **Figure 2** Score d'auto-efficacité des enseignants français : positionnement et évolution selon les caractéristiques individuelles



Éducation & formations n° 101 © DEPP

Lecture : en France en 2018, le score d'auto-efficacité des enseignantes a une valeur moyenne de 1,95 contre 2,32 en 2013. Ce score peut, par construction, prendre la valeur minimale de 0 et la valeur maximale de 3.

Champ : l'échantillon est restreint aux enseignants de collège en France interrogés dans le cadre de Talis 2013 et Talis 2018.

Source : MENJS-DEPP, OCDE, enquêtes internationales Talis.

1. La moyenne UE présentée dans cet article est calculée en pondérant par la taille des populations d'enseignants ou de chefs d'établissement (selon l'analyse effectuée) dans chacun des pays membres ayant participé à Talis. Sauf mention contraire, elle est calculée à partir des réponses des 22 pays de l'UE ayant participé à l'enquête en 2018 (et exclut la France).

📄 **Tableau 2 Évolution des pratiques enseignantes en France et dans les pays européens entre 2013 et 2018 (en %)**

Pourcentage d'enseignants rapportant recourir « souvent » ou « toujours » aux pratiques suivantes :	Talis 2013		Talis 2018	
	France	UE (15 pays)	France	UE (15 pays)
Présenter un résumé de ce qui a été appris récemment	74	73	78	76
Faire référence à un problème de la vie courante ou du monde du travail pour montrer l'utilité des nouveaux acquis	57	70	58	75
Donner des exercices similaires aux élèves jusqu'au moment où l'enseignant est sûr que tous ont compris le point abordé	55	69	55	74
Faire travailler les élèves en petits groupes pour qu'ils trouvent ensemble une solution à un problème ou à un exercice	37	44	49	47
Donner aux élèves des projets qui nécessitent au moins une semaine de travail pour les mener à bien	22	28	27	27
Laisser les élèves utiliser les TIC (technologies de l'information et de la communication) pour des projets ou des travaux en classe	24	35	36	49

Éducation & formations n° 101 © DEPP

Champ : l'échantillon est restreint aux enseignants de collège interrogés en France et dans les 15 autres pays de l'UE ayant participé à Talis 2013 et Talis 2018.

Source : MENJS-DEPP, OCDE, enquêtes internationales Talis.

laisser utiliser le numérique en classe (36 % soit une hausse de 12 points de pourcentage également par rapport à 2013). Cette évolution des pratiques pourrait peut-être à court terme entraîner des difficultés pour tenir la classe et gérer les comportements des élèves et, de fait, expliquer pour partie les doutes exprimés par les enseignants français lorsqu'ils sont interrogés sur leur efficacité personnelle en matière de gestion de classe : en 2018, seuls 22 % d'entre eux rapportent notamment une grande capacité à gérer les comportements perturbateurs en classe (contre 41 % en 2013). À cet égard, il faut noter néanmoins que le climat de classe décrit par les enseignants français ne paraît pas plus perturbé en 2018 qu'en 2013 : la proportion d'enseignants acquiesçant avec la proposition selon laquelle « *Au début de la séance, je dois attendre assez longtemps avant que les élèves se calment* » reste stable dans le temps (35 % en 2018 contre 38 % en 2013).

Si le climat de l'établissement et de la classe rapporté par les enseignants français reste proche de celui documenté en 2013, ce résultat moyen cache des évolutions différentes selon le secteur d'enseignement et l'appartenance ou non à l'éducation prioritaire (EP). Ainsi les enseignants exerçant en EP témoignent d'un climat de classe dégradé et décrivent des profils de classe devenus moins propices aux apprentissages² 📄 **Tableau 3** : alors qu'en 2013, 71 % d'entre eux considéraient que les élèves de leur classe s'efforçaient de faire régner un climat agréable d'apprentissage, cette part est tombée à 55 % en 2018. En outre, 43 % d'entre eux considèrent qu'il y a beaucoup de bruit qui perturbe la classe contre 27 % lors de la précédente édition de Talis. En 2018, la part d'enseignants exerçant en EP estimant que leur établissement est un endroit où il est agréable de travailler et qu'ils le recommanderaient a également chuté (passant de 82 % en 2013 à 65 % en 2018). Pourtant, ces enseignants restent très nombreux à considérer que, dans leur collège d'exercice, les élèves et les enseignants s'entendent plutôt bien (87 % contre 95 % en 2013) et à rapporter aimer y travailler (84 % contre 91 % en 2013). La détérioration du climat scolaire dans les collèges de l'EP que traduisent certaines

2. Les écarts de réponses des enseignants exerçant en EP entre les deux éditions Talis restent statistiquement significatifs et d'ampleur comparable après avoir contrôlé dans la régression pour des écarts de composition des échantillons en termes d'âge et d'ancienneté des enseignants.

Tableau 3 Évolution de la perception du climat de classe entre 2013 et 2018 (en %)

Pourcentage d'enseignants rapportant être « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec les descriptions suivantes de leur classe :	Talis 2013		Talis 2018	
	Échantillon total	Éducation prioritaire	Échantillon total	Éducation prioritaire
« Au début de la séance, je dois attendre assez longtemps avant que les élèves se calment »	38	33	35	48
« Les élèves de cette classe s'efforcent de faire régner un climat agréable d'apprentissage »	67	71	69	55
« Je perds pas mal de temps à cause d'élèves qui perturbent le cours »	40	36	40	58
« Il y a beaucoup de bruit qui perturbe la classe »	30	27	32	43

Éducation & formations n° 101 © DEPP

Champ : l'échantillon est restreint aux enseignants de collège en France interrogés dans le cadre de Talis 2013 et Talis 2018.

Source : MENJS-DEPP, OCDE, enquêtes internationales Talis.

Tableau 4 Pratiques enseignantes en France : comparaisons avec l'UE et selon le score d'efficacité personnelle (en %)

Pourcentage d'enseignants rapportant recourir « souvent » ou « toujours » aux pratiques suivantes :	UE (22 pays)	France		
		Échantillon total	Score d'auto-efficacité faible (Q1)	Score d'auto-efficacité élevé (Q4)
Présenter un résumé de ce qui a été appris récemment	76	78	70	86
Exposer les objectifs au début du cours	82	79	68	90
Expliquer ce que les élèves doivent apprendre	91	90	82	96
Expliquer la façon dont sont reliés les nouveaux thèmes aux thèmes précédents	88	71	56	85
Proposer des exercices pour lesquels il n'existe pas de solution évidente	36	26	21	32
Donner des exercices qui obligent les élèves à développer leur esprit critique	62	50	34	68
Faire travailler les élèves en petits groupes pour qu'ils trouvent ensemble une solution à un problème ou à un exercice	46	49	36	60
Demander aux élèves de décider seuls des procédures à utiliser afin de résoudre des exercices difficiles	41	26	18	34
Faire référence à un problème de la vie courante ou du monde du travail pour montrer l'utilité des nouveaux acquis	76	58	47	69
Donner des exercices similaires aux élèves jusqu'au moment où l'enseignant est sûr que tous ont compris le point abordé	73	55	46	65
Donner aux élèves des projets qui nécessitent au moins une semaine de travail pour les mener à bien	26	27	21	36
Laisser les élèves utiliser les TIC (technologies de l'information et de la communication) pour des projets ou des travaux en classe	48	36	23	55

Éducation & formations n° 101 © DEPP

Champ : l'échantillon est restreint aux enseignants de collège en France et dans les 22 autres pays de l'UE interrogés dans le cadre de Talis 2018.

Source : MENJS-DEPP, OCDE, enquête internationale Talis.

déclarations des enseignants ne suffit néanmoins pas à expliquer le jugement dégradé que portent en 2018 les enseignants français sur leurs capacités à bien faire leur métier : la baisse du sentiment d'efficacité personnelle observée entre les deux dernières éditions de Talis affecte l'ensemble des enseignants français, quel que soit le secteur (public hors EP, public EP, privé sous contrat) du collège d'exercice [Figure 2](#) p. 57.

L'efficacité auto-perçue par les enseignants apparaît comme un facteur discriminant pour les pratiques pédagogiques déclarées par les enseignants [Tableau 4](#). Ainsi, les enseignants

se percevant comme les moins efficaces (Q1) sont nettement moins nombreux à recourir régulièrement à des stratégies d'activation cognitive avec leurs élèves, telles que le fait de leur donner des problèmes n'admettant pas de solution évidente au premier abord. Seuls 21 % d'entre eux déclarent donner « souvent » ou « toujours » des exercices de ce type, contre 32 % de leurs collègues ayant une perception très positive de leurs capacités (Q4). De même, ils ne sont que 18 % à inciter les élèves à chercher seuls des stratégies face à un exercice difficile (*versus* 34 % pour les enseignants dont le score d'efficacité personnelle est le plus fort). Parmi les enseignants du premier quartile d'auto-efficacité, à peine plus d'un sur trois déclare donner « souvent » ou « toujours » des exercices qui développent l'esprit critique, contre plus de deux sur trois parmi leurs collègues du quatrième quartile. Les enseignants caractérisés par un faible sentiment d'auto-efficacité sont également moins nombreux à faire travailler les élèves en groupe (36 % contre 60 %) ou à les laisser utiliser le numérique en classe (23 % contre 55 %). De manière générale, pour ces enseignants, l'écart se creuse avec les fréquences moyennes de pratiques observées chez les enseignants des autres pays de l'UE ↘ **Tableau 4** p. 59. *A contrario*, les enseignants se percevant comme les plus efficaces rapportent des fréquences de pratiques proches, voire dépassant les taux moyens dans les pays de l'UE (pour 7 pratiques sur 12).

La littérature scientifique explique de manière très imparfaite le mécanisme causal derrière les corrélations observées entre l'efficacité auto-perçue des enseignants et les situations d'enseignement et d'apprentissage (Holzberger, Philipp & Kunter, 2013). Néanmoins, les écarts observés selon l'efficacité auto-perçue des enseignants vis-à-vis de pratiques identifiées comme de potentiels déterminants de la motivation et de la réussite des élèves invitent à s'interroger sur les causes de la baisse du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants français afin d'identifier des pistes d'actions possibles.

LA DIVERSITÉ DES PUBLICS D'ÉLÈVES, UN FACTEUR COMPLEXIFIANT LES CONDITIONS D'EXERCICE

Plusieurs facteurs ayant trait à la composition des effectifs d'élèves peuvent être invoqués pour expliquer l'évolution des représentations des enseignants français depuis 2013. En effet, l'École accueille des publics de plus en plus hétérogènes et notamment des élèves à besoins éducatifs particuliers. La scolarisation des élèves en situation de handicap en classe ordinaire dans le second degré a notamment progressé de 43 % entre 2013 et 2017³. Au cours de la même période, les dispositifs de lutte contre le décrochage scolaire (dont ceux du Plan « Tous mobilisés pour vaincre le décrochage scolaire » lancé en 2014) ont également permis de scolariser des élèves qui quittaient le système éducatif sans diplôme. Ces tendances, même si elles ne concernent qu'une faible part des élèves, sont de nature à influencer la perception qu'ont les enseignants de leur métier et de ses conditions d'exercice. Ainsi, en 2013, moins d'un enseignant français sur trois considérait qu'il enseignait à des classes comptant plus de 10 % d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers⁴. En 2018, cette proportion est passée à 2 enseignants sur 5 en moyenne, devenant comparable à celle observée en Angleterre ou

3. DEPP-MEN (2018), *Repères et références statistiques 2018*, Paris.

4. Le questionnaire Talis définissait ces élèves comme ceux dont « il est officiellement établi qu'ils ont des besoins spécifiques à cause de troubles mentaux, physiques, émotionnels ou comportementaux ».

en Suède, mais excédant la moyenne européenne (29 %). Parmi les enseignants français exerçant en EP, le rapport s'établit à 3 sur 5. Par rapport à 2013, ces derniers décrivent également des profils de classe présentant davantage de difficultés scolaires : en 2013, moins d'un enseignant sur 6 exerçant en EP déclarait avoir plus de 30 % d'élèves « *peu performants* » dans sa classe, alors qu'en 2018, la proportion dressant un tel constat s'élève à 1 sur 2. Les enseignants ont également été interrogés sur les mesures qu'ils privilégieraient en cas de hausse du budget alloué à l'Éducation nationale : le soutien aux élèves à besoins éducatifs particuliers figure parmi les trois premières mesures prioritaires plébiscitées par les enseignants français. Cette mesure est citée par 56 % d'entre eux, derrière la hausse des salaires (64 %) et la réduction de la taille des classes (84 %) ↘ **Tableau 5**.

Les données Talis impliquant par leur nature une part de subjectivité, il est important de croiser les déclarations des enseignants avec celles des chefs d'établissement. À cet égard, il convient de noter qu'en France, 7 chefs d'établissement sur 10 considèrent que le manque d'enseignants spécialisés dans la prise en charge d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers altère la capacité de leur établissement à dispenser un enseignement de qualité. Ce déficit est de loin le plus fréquemment évoqué par les principaux de collège français ↘ **Tableau 6** p. 62. Seul un tiers de leurs homologues européens partage leur jugement (dont 23 % en Angleterre et 30 % en Suède). Par ailleurs, 63 % des chefs d'établissement en France (contre seulement 18 % pour la moyenne européenne) soulignent également le manque d'enseignants compétents dans la prise en charge d'élèves ayant des besoins particuliers dus à des difficultés socio-économiques. En France, à la différence des enseignants, les chefs d'établissement semblaient déjà identifier lors de la précédente édition Talis les difficultés posées par la prise en charge d'élèves à besoins éducatifs particuliers : en 2013, les trois quarts d'entre eux considéraient déjà que le manque d'enseignants spécialisés dans cette prise en charge portait atteinte à la capacité de leur collège à délivrer une instruction de qualité.

↘ **Tableau 5 Mesures prioritaires d'investissement : comparaisons selon le score d'efficacité personnelle (en %)**

Pourcentage d'enseignants identifiant comme « première priorité » les mesures suivantes si le budget de l'Éducation nationale pouvait augmenter de 5 %	Échantillon total	Score d'auto-efficacité faible (Q1)	Score d'auto-efficacité élevé (Q4)
Réduire la taille des classes en recrutant plus de personnel	84	84	81
Augmenter le salaire des enseignants	64	58	74
Soutenir les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers	56	51	58
Offrir une formation continue de qualité aux enseignants	48	50	52
Soutenir les élèves issus de milieux défavorisés ou de l'immigration	47	44	51
Améliorer les bâtiments et les équipements des établissements scolaires	34	32	40
Réduire la charge administrative des enseignants en recrutant plus de personnel en appui	32	28	41
Investir dans du matériel pédagogique (livres, par exemple)	30	26	35
Investir dans les TIC	28	23	38

Éducation & formations n° 101 © DEPP

Champ : l'échantillon est restreint aux enseignants de collège en France interrogés dans le cadre de Talis 2018.

Source : MENJS-DEPP, OCDE, enquête internationale Talis.

📄 **Tableau 6 Problèmes portant atteinte à la qualité de l’instruction dans leur collège en 2018, selon le point de vue des chefs d’établissement français et européens (en %)**

Pourcentage de chefs d’établissement considérant que les problèmes suivants portent atteinte « dans une certaine mesure » ou « beaucoup » à la capacité de leur établissement à dispenser un enseignement de qualité	UE (22 pays)	France	
		Échantillon total	Éducation prioritaire
Manque d’enseignants qualifiés	23	36	47
Manque d’enseignants spécialisés dans la prise en charge d’élèves ayant des besoins éducatifs particuliers	32	70	73
Matériel numérique à usage pédagogique (logiciels, ordinateurs, tablettes ou tableaux interactifs par exemple) insuffisant ou inadapté	27	30	37
Accès insuffisant à Internet	21	28	33
Manque de personnel non enseignant	37	46	46
Manque d’enseignants compétents dans la prise en charge d’élèves ayant des besoins particuliers dus à des difficultés socio-économiques	18	63	68
Temps consacré à l’encadrement pédagogique insuffisant ou inadapté	33	47	38

Éducation & formations n° 101 © DEPP

Champ : l’échantillon est restreint aux principaux de collège en France et dans les 22 autres pays de l’UE interrogés dans le cadre de Talis 2018.

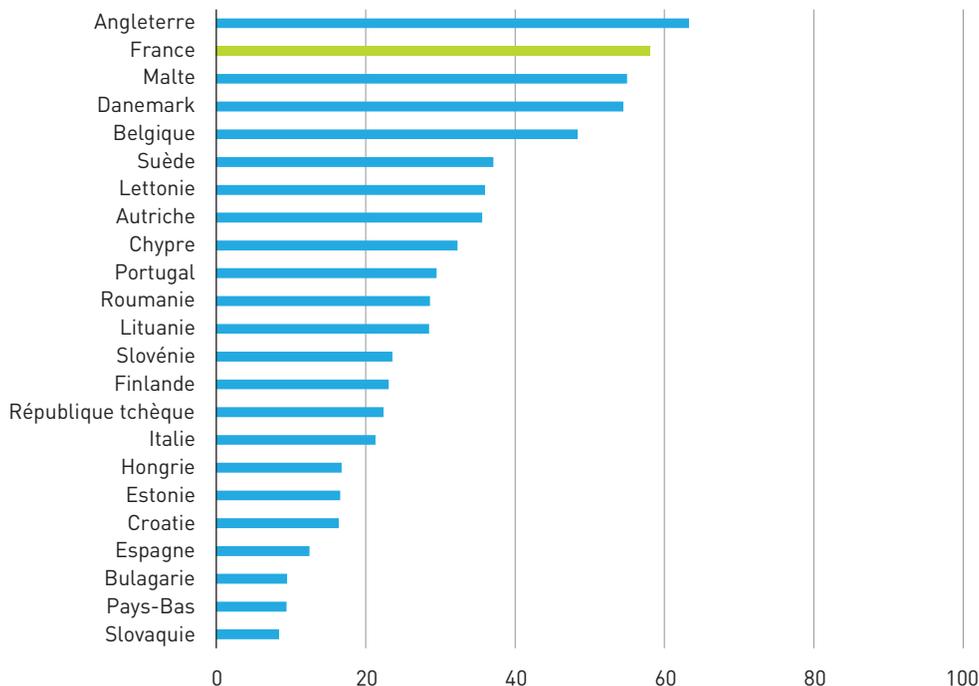
Source : MENJS-DEPP, OCDE, enquête internationale Talis.

DES PROFESSIONNELS ENGAGÉS, EXPRIMANT DES ATTENTES FORTES À L’ÉGARD DE LA RÉUSSITE DE TOUS LES ÉLÈVES

Malgré l’évolution des représentations des enseignants sur leurs propres capacités et les difficultés de leurs élèves, leurs attentes à l’égard de la réussite de leurs élèves restent très fortes. Ainsi, en France, en 2018, 58 % des chefs d’établissement (54 % en EP) considèrent que dans leur collège les enseignants ont des attentes élevées à l’égard des élèves et que cette description s’applique « beaucoup » à leur établissement 📄 **Figure 3**. Seuls les enseignants anglais auraient des attentes encore plus fortes selon les déclarations des chefs d’établissement ; la moyenne au sein de l’UE s’établit à 27 %.

L’engagement des enseignants français dans leur métier peut également être associé aux facteurs motivationnels les ayant conduits à choisir l’enseignement. Pour 7 sur 10, il s’agissait de leur premier choix de carrière. Les motivations altruistes sont les premières citées lorsque les enseignants sont interrogés sur les raisons pour lesquelles ils ont choisi ce métier, que ce soit en France, dans l’UE ou dans les autres pays participant à Talis : ainsi, 92 % des enseignants français voulaient pouvoir « jouer un rôle dans le développement des enfants et des adolescents » et 83 % d’entre eux voulaient « apporter [leur] contribution à la société » 📄 **Tableau 7**. Près des deux tiers répondent positivement aux trois raisons liées à la recherche d’une activité bénéficiant à la société. Ces motivations exprimant des valeurs sociales fortes sont encore plus prononcées parmi les enseignants dotés d’un sentiment d’efficacité personnelle supérieur (77 % contre 52 % pour les enseignants dont le score d’auto-efficacité est le plus faible). Les motivations extrinsèques liées à la recherche de stabilité et de sécurité professionnelles sont moins fréquemment citées en France, comme dans les autres pays en général : seuls 56 % des enseignants français rapportent les trois raisons qui y sont associées comme des éléments « importants » ou « très importants » dans leur choix de carrière.

📌 **Figure 3 Enseignants ayant des attentes élevées à l'égard de la réussite des élèves, selon le point de vue des chefs d'établissement : comparaison européenne (en %)**



Éducation & formations n° 101 © DEPP

Champ : l'échantillon est restreint aux principaux de collège en France et dans les 22 autres pays de l'UE interrogés dans le cadre de Talis 2018.

Source : MENJS-DEPP, OCDE, enquête internationale Talis.

📌 **Tableau 7 Motivations derrière le choix de carrière des enseignants : comparaison européenne (en %)**

	Pourcentage d'enseignants rapportant l'importance des critères suivants dans leur choix de carrière :	UE (22 pays)	France
Motivations altruistes	« L'enseignement me donnait la possibilité de jouer un rôle dans le développement des enfants et des adolescents »	90	92
	« L'enseignement me donnait la possibilité d'aider les personnes socialement défavorisées »	77	70
	« L'enseignement me donnait la possibilité d'apporter ma contribution à la société »	90	83
Motivations extrinsèques	« L'enseignement proposait une carrière professionnelle stable »	62	72
	« L'enseignement assurait un revenu stable »	65	70
	« L'enseignement était un métier sûr »	66	65
	« L'emploi du temps d'un enseignant s'accordait bien avec mes responsabilités personnelles »	62	62

Éducation & formations n° 101 © DEPP

Champ : l'échantillon est restreint aux enseignants de collège en France et dans les 22 autres pays de l'UE interrogés dans le cadre de Talis 2018.

Source : MENJS-DEPP, OCDE, enquête internationale Talis.

Faisant écho à l'évolution de leurs représentations sur la diversité des élèves et de leurs besoins éducatifs, les enseignants français expriment en 2018 des besoins de formation renforcés autour de l'individualisation de l'enseignement ↘ **Tableau 8**. Ainsi, 34 % d'entre eux rapportent un besoin élevé de formation pour l'enseignement aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (contre 27 % en 2013) et 24 % expriment un besoin similaire s'agissant de la mise en œuvre d'approches pédagogiques individualisées (contre 19 % en 2013). Au sein de l'UE en 2018, les taux s'établissent respectivement à 13 % et 21 % : pour ces domaines de formation, seuls les enseignants croates et roumains expriment des besoins comparables à ceux des enseignants français. La **figure 4** met par ailleurs en évidence des écarts de réponses selon les caractéristiques individuelles des enseignants français : ainsi, ceux dont le score d'auto-efficacité est le plus faible, ceux nouvellement entrés dans le métier (moins de trois années d'expérience) et enfin les enseignantes comptent parmi les groupes d'enseignants plus susceptibles d'exprimer des besoins élevés de formation s'agissant de l'individualisation de l'enseignement.

Talis interroge les enseignants sur leur participation à des activités de formation professionnelle au cours des 12 derniers mois précédant l'enquête. La formation professionnelle revêt une acception assez large ici, puisqu'elle implique la participation à des activités formelles et/ou informelles comme des cours ou séminaires en présentiel ou en ligne, des conférences pédagogiques, des visites d'études, des observations de pairs ou de la lecture d'ouvrages spécialisés. Parmi l'ensemble des enseignants français ayant participé à au moins une activité de formation au cours de l'année précédant l'enquête, pour près d'un sur trois, celle-ci abordait l'enseignement aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, tandis que pour 2 sur 5, elle abordait la mise en œuvre d'approches pédagogiques individualisées. Pourtant, ces contenus liés à l'individualisation de l'enseignement ne sont pas les plus fréquemment suivis par les enseignants français dans le cadre des activités de formation professionnelle :

↘ **Tableau 8** **Contenus abordés lors des activités de formation professionnelle et besoins élevés de formation (en %)**

	Enseignants français...			
	...ayant abordé les contenus suivants en formation professionnelle ¹		...exprimant un besoin élevé de formation sur les contenus suivants	
	2013	2018	2013	2018
Connaissance et maîtrise de la discipline enseignée	53	59	5	5
Compétences pédagogiques dans la discipline enseignée	65	70	9	9
Connaissance des programmes scolaires	46	60	3	4
Pratiques d'évaluation des élèves	52	63	14	15
Compétences TIC pour l'enseignement	41	50	25	23
Gestion de la classe et du comportement des élèves	24	24	9	13
Approches pédagogiques individualisées	30	41	19	24
Enseignement aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers	23	30	27	34
Enseignement de compétences transversales	23	28	11	14

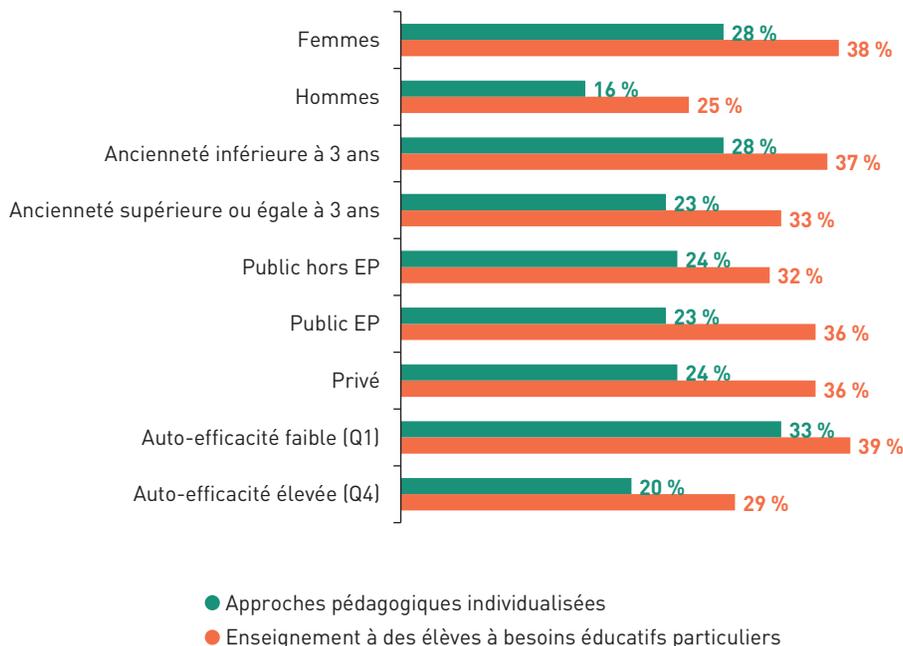
Éducation & formations n° 101 © DEPP

1. Parmi les enseignants ayant déclaré avoir suivi au moins une activité de formation continue au cours des 12 derniers mois précédant l'enquête.

Champ : l'échantillon est restreint aux enseignants de collège en France interrogés dans le cadre de Talis 2013 et Talis 2018.

Source : MENJS-DEPP, OCDE, enquêtes internationales Talis.

📉 **Figure 4 Besoins élevés de formation continue, selon les caractéristiques des enseignants (en %)**



Éducation & formations n° 101 © DEPP

Lecture : en France en 2018, les enseignantes sont 28 % à exprimer un besoin élevé de formation continue pour la mise en œuvre d'approches pédagogiques individualisées et 38 % s'agissant de l'enseignement à des élèves à besoins éducatifs particuliers.

Champ : l'échantillon est restreint aux enseignants de collège en France interrogés dans le cadre de Talis 2018.

Source : MENJS-DEPP, OCDE, enquête internationale Talis.

ces derniers sont beaucoup plus nombreux à se former aux programmes, contenus et pratiques liés à la discipline enseignée 📉 **Tableau 8**. Toutefois, les enseignants français ayant bénéficié d'une activité de formation sur l'enseignement aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers et/ou la mise en œuvre d'approches pédagogiques individualisées sont nettement plus nombreux à considérer que les formations suivies ont eu un impact positif sur leur manière d'enseigner (82 % contre 62 % pour les enseignants ayant suivi d'autres activités de formation). Les enseignants se percevant comme moins efficaces sont par ailleurs moins nombreux à avoir abordé en formation des contenus liés à l'individualisation de l'enseignement (26 % pour l'enseignement à des élèves à besoins éducatifs particuliers et 36 % pour la mise en œuvre d'approches pédagogiques individualisées), tandis que l'inverse prévaut pour les enseignants se percevant comme plus efficaces (respectivement, 35 % et 48 %). Ces derniers sont également plus nombreux à se former à l'enseignement de compétences transversales (créativité, esprit critique, résolution de problèmes, par exemple) ou à l'analyse et exploitation d'évaluations d'élèves (respectivement, 36 % et 35 % contre 22 % pour les enseignants du premier quartile). Si les efforts de formation engagés par les enseignants français semblent coïncider avec leurs perceptions d'un métier plus complexe et leurs aspirations profondes en faveur de la réussite des élèves, il convient tout de même de souligner qu'un enseignant français sur deux (soit une proportion similaire à celle observée au sein de l'UE) cite l'absence d'incitation parmi les raisons pouvant freiner sa participation à des activités de formation professionnelle.

LA GESTION DE CLASSE ET LE MAINTIEN DE LA DISCIPLINE : UNE SOURCE DE STRESS IMPORTANTE

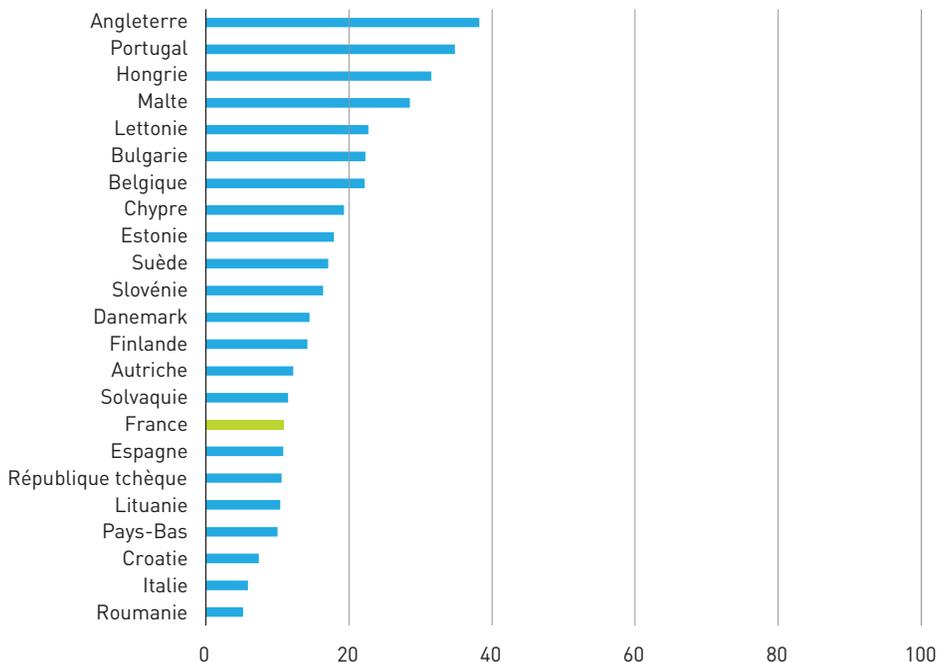
En France, comme dans les autres pays de l'UE, la moitié des enseignants se disent stressés par leur travail. Une forte exposition au stress peut être à l'origine de problèmes de santé et d'absentéisme chez les enseignants, voire de départs volontaires, même s'il convient de souligner qu'il y a relativement peu de démissions parmi les enseignants titulaires en France (528 pour le second degré en 2017-2018 selon le dernier *Bilan social* du ministère). Parmi les enseignants français se déclarant « *beaucoup* » stressés au travail, plus d'un sur cinq indique regretter son choix de carrière, soit une proportion 3 fois supérieure à celle observée chez les enseignants français déclarant une exposition moindre au stress. Ces données viennent compléter les résultats de l'enquête de climat scolaire de la DEPP administrée au printemps 2019, où seuls 37 % des enseignants de collège (secteur public) déclaraient se sentir capables d'exercer le même métier jusqu'à la retraite (Fréchou, Hubert & Touahir, 2019). Un tiers des enseignants français déclarent que leur métier a un effet négatif sur leur santé mentale (soit une proportion 1,5 fois supérieure à celle observée dans les autres pays de l'UE) ou sur leur santé physique (soit le double des enseignants des autres pays de l'UE). Toutefois, les enseignants français se déclarant « *beaucoup* » stressés au travail sont moins nombreux (11 % contre 17 % pour la moyenne UE) ↘ **Figure 5**.

Le niveau de stress perçu par les enseignants français est corrélé positivement avec le score d'épuisement de l'échelle de Maslach développée dans les années 1980 (Maslach & Jackson, 1981). Cette échelle validée scientifiquement permet de construire trois scores afférant à l'épuisement (émotionnel, psychique et physique), la dépersonnalisation (qui se traduit par une forme d'indifférence vis-à-vis du métier) et l'accomplissement personnel⁵. Ce type de mesure permet ainsi d'objectiver les déclarations des enseignants sur leur niveau auto-déclaré de stress. Les données françaises montrent des valeurs nettement supérieures pour le score d'accomplissement personnel relativement aux scores d'épuisement et de dépersonnalisation, alors que l'inverse serait le signe d'un état de *burnout* important ↘ **Figure 6** p. 68. Elles révèlent néanmoins des écarts de bien-être selon les caractéristiques individuelles des enseignants : leurs perceptions d'efficacité personnelle et leur niveau de satisfaction professionnelle liée à leur environnement de travail⁶ apparaissent comme des variables plus discriminantes que le sexe, l'ancienneté ou le secteur d'établissement. Les enseignants exprimant un sentiment d'efficacité personnelle supérieur (et ceux rapportant être plus satisfaits par leur environnement de travail) affichent des scores d'accomplissement personnel plus élevés et des scores de dépersonnalisation et d'épuisement plus faibles que

5. Les réponses aux questions du test de Maslach sont données sous la forme d'une échelle de fréquence en 6 points, allant de 0 à 6. Les points de chaque sous-ensemble de questions sont agrégés pour construire les scores prenant comme valeur minimale 0 et comme valeur maximale 30.

6. Le niveau de satisfaction professionnelle est défini ici à partir de l'exploitation des réponses des enseignants à toutes les questions portant sur leur environnement de travail (« *Si c'était possible, j'aimerais changer d'établissement* » [item inversé pour le calcul du score] ; « *J'aime travailler dans cet établissement* » ; « *Cet établissement est un endroit où il est agréable de travailler, je le recommanderais* » ; « *Je suis satisfait de mon action et de ses résultats dans cet établissement* » ; « *Dans l'ensemble, mon travail me donne satisfaction* »). Un indicateur global est construit à partir de la moyenne des réponses aux questions afférentes (plus le score est élevé et plus la satisfaction déclarée est importante). À l'instar des analyses conduites sur le score d'auto-efficacité des enseignants, le score de satisfaction professionnelle liée à l'environnement de travail permet de définir et comparer des groupes d'enseignants (quartiles) : le premier quartile (Q1 ou quartile inférieur) comprend les 25 % d'enseignants dont le score de satisfaction est le plus faible ; à l'opposé, le quatrième quartile (Q4 ou quartile supérieur) regroupe les 25 % d'enseignants dont le score de satisfaction est le plus élevé.

📉 **Figure 5** Pourcentage d'enseignants rapportant un niveau de stress élevé au travail : comparaison européenne (en %)



Éducation & formations n° 101 © DEPP

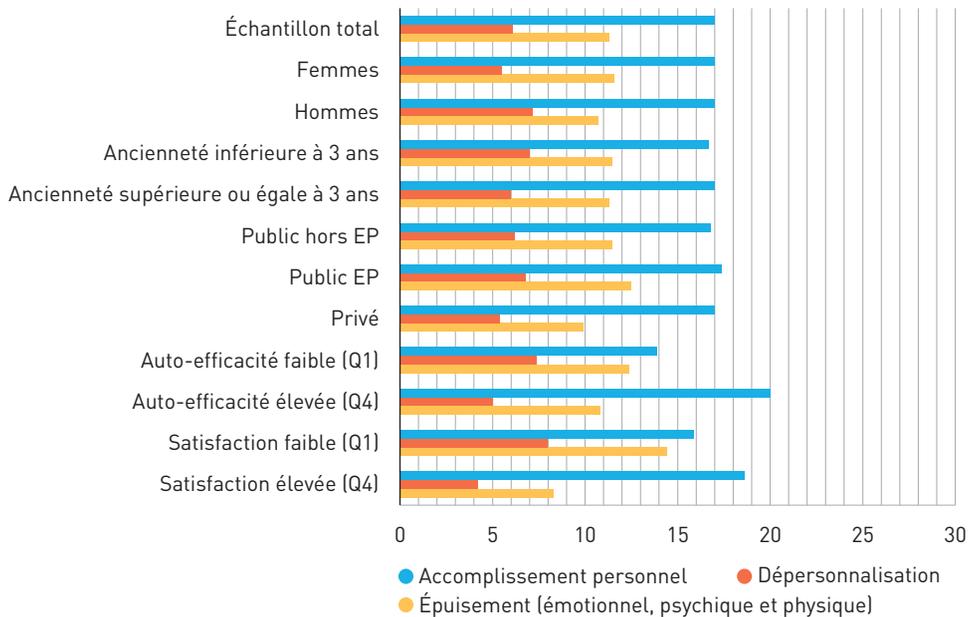
Champ : l'échantillon est restreint aux enseignants de collège en France et dans les 22 autres pays de l'UE interrogés dans le cadre de Talis 2018.

Source : MENJS-DEPP, OCDE, enquête internationale Talis.

les enseignants exprimant un sentiment d'efficacité personnelle faible (et ceux rapportant être moins satisfaits par leur environnement de travail). L'écart le plus fort est observé sur le score d'épuisement lorsque l'on compare les quartiles de satisfaction, tandis qu'il est observé sur le score d'accomplissement lorsque la comparaison repose sur les quartiles d'auto-efficacité. À cet égard, il faut observer que si les enseignants se percevant comme plus efficaces affichent un niveau de bien-être supérieur selon la grille de Maslach, ils rapportent toutefois un temps de travail total supérieur de 3 heures par semaine relativement à leurs collègues du premier quartile. D'ailleurs, lorsqu'on les interroge sur les mesures qu'ils privilégieraient en cas de hausse du budget alloué à l'Éducation nationale, 74 % des enseignants se percevant comme les plus efficaces citent la hausse des salaires des enseignants, contre seulement 58 % pour les enseignants du premier quartile d'auto-efficacité 📉 **Tableau 5** p. 61. Les écarts selon le quartile d'auto-efficacité ou selon le quartile de satisfaction restent statistiquement significatifs après contrôle pour le nombre d'années d'expérience en tant qu'enseignant, le sexe et le secteur d'enseignement.

Les sources de stress identifiées comme importantes et les plus citées par les enseignants français sont le fait d'« avoir trop de devoirs à corriger » (24 % contre 18 % pour la moyenne UE), le fait de « devoir respecter les nouvelles exigences des autorités nationales, académiques ou locales » (24 % contre 16 % pour la moyenne UE) et également le maintien de la discipline

📄 **Figure 6 Scores de l'échelle de Maslach des enseignants français, selon leurs caractéristiques**



Éducation & formations n° 101 © DEPP

Lecture : en France en 2018, les enseignantes ont un score d'accomplissement personnel moyen de 17 ; leur score moyen de dépersonnalisation s'établit à 5,5 et leur score d'épuisement professionnel s'élève à 11,6 en moyenne. Chaque score prend pour valeur minimale 0 et pour valeur maximale 30.

Champ : L'échantillon est restreint aux enseignants de collège en France interrogés dans le cadre de Talis 2018.

Source : MENJS-DEPP, OCDE, enquête internationale Talis.

(22 % contre 13 % pour la moyenne UE). À cet égard, la quasi-totalité des enseignants français déclarent pourtant une bonne entente du corps enseignant avec les élèves : plus de 9 sur 10 déclarent qu'élèves et enseignants s'entendent plutôt bien dans le collège, attestent d'un intérêt des enseignants pour ce que leurs élèves ont à dire ou disent que le bien-être des élèves est important pour les enseignants. Cependant, ils seraient également très nombreux à souhaiter une baisse de la taille des classes si des efforts budgétaires pouvaient être consentis 📄 **Tableau 5** p. 61. Les principales sources de stress varient selon le contexte d'enseignement. Par exemple, en EP, le maintien de la discipline est le plus évoqué (33 %), et de fait, les enseignants exerçant en EP signalent un climat de classe plus perturbé 📄 **Tableau 3** p. 59. Le respect des nouvelles exigences des autorités (nationales, académiques ou locales) est la source de stress la plus fréquemment identifiée dans le secteur public hors EP (25 %), tandis qu'il s'agit de la trop grande quantité de devoirs à corriger pour le secteur privé (28 %). Les enseignants les moins satisfaits par leur environnement de travail et ceux se jugeant les moins efficaces identifient également le maintien de la discipline (respectivement, 38 % et 31 %) comme une source de stress importante.

Sur cet aspect, il faut noter que la gestion de la classe et du comportement des élèves est l'un des domaines pour lesquels les enseignants français s'estiment les moins bien préparés par leur formation initiale : parmi ceux ayant abordé ce contenu dans le cadre de leur formation initiale, seulement un tiers estime avoir été « bien » ou « très bien » préparé contre les deux tiers des enseignants des autres pays de l'UE 📄 **Tableau 9**. Source de stress importante,

Tableau 9 Comparaison européenne sur la formation initiale des enseignants : domaines abordés et sentiment de préparation (en %)

	Enseignants...			
	...ayant abordé les domaines suivants en formation initiale		...et rapportant avoir été « bien » ou « très bien » préparés	
	UE (22 pays)	France	UE (22 pays)	France
Contenu propre à la discipline enseignée	92	94	85	87
Pédagogie propre à la discipline enseignée	83	77	74	63
Pédagogie générale	86	67	69	49
Pratiques employées en classe dans la discipline enseignée	86	73	77	55
Enseignement à des élèves de niveaux différents	59	49	63	44
Enseignement de compétences transversales	62	39	64	49
Utilisation des TIC pour l'enseignement	53	51	61	47
Gestion de la classe et du comportement des élèves	67	55	65	33
Suivi de l'apprentissage et de la progression des élèves	66	45	65	46

Éducation & formations n° 101 © DEPP

Champ : l'échantillon est restreint aux enseignants de collège en France et dans les 22 autres pays de l'UE interrogés dans le cadre de Talis 2018.

Source : MENJS-DEPP, OCDE, enquête internationale Talis.

la gestion de la classe et du comportement des élèves n'est pas perçue comme un besoin de formation prioritaire par les enseignants français : seuls 13 % l'identifient comme un besoin de formation élevé (Tableau 8 p. 64). Les enseignants les moins satisfaits par leur environnement de travail sont néanmoins deux fois plus nombreux que leurs pairs les plus satisfaits à signaler un besoin élevé de formation sur cet aspect du métier (et c'est d'ailleurs à cet endroit que l'écart de besoins de formation entre les deux groupes d'enseignants est le plus important). Aussi, de manière peu surprenante, les enseignants français indiquent suivre peu d'activités de formation professionnelle dans ce domaine : il ne figurait au programme de formation que pour 24 % des enseignants ayant suivi une activité de formation professionnelle au cours des 12 derniers mois (en comparaison, les enseignants de l'UE sont 2 fois plus nombreux).

L'ENVIRONNEMENT DE TRAVAIL, UNE SOURCE DE SATISFACTION PROFESSIONNELLE FORTE

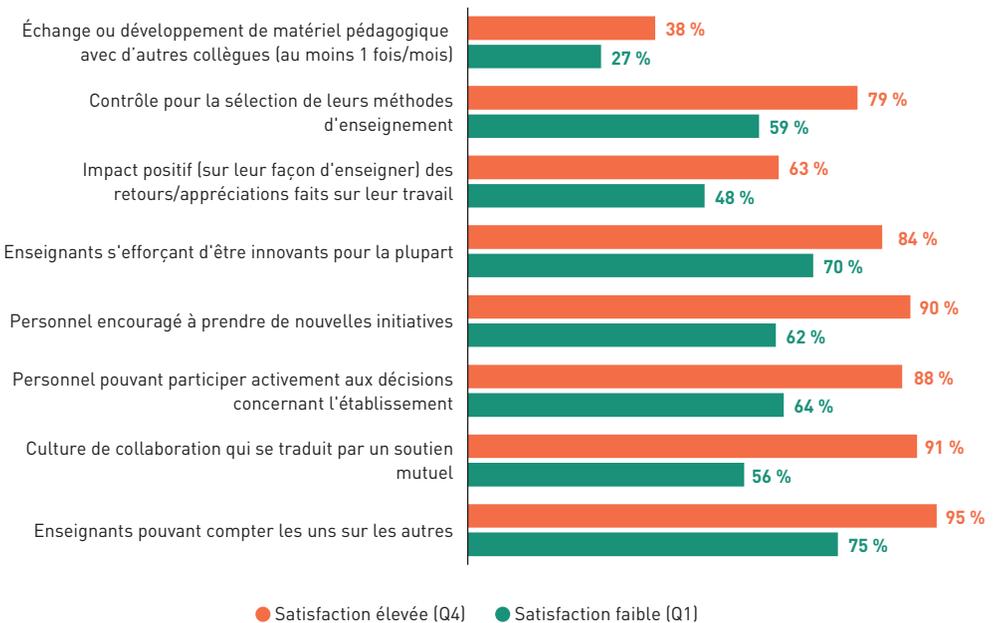
Globalement, les enseignants français expriment une forte satisfaction s'agissant de l'exercice du métier au quotidien : 9 enseignants sur 10 déclarent être satisfaits de leur action et de ses résultats au sein de leur collège et rapportent aimer y travailler. Leur ressenti est comparable à celui de leurs pairs européens (Longhi, Charpentier & Raffaëlli, 2020). Néanmoins, les écarts de bien-être observés selon le score de satisfaction professionnelle liée à l'environnement de travail (figure 6 p. 68) invitent à documenter les caractéristiques des environnements professionnels qui y sont associées, en écho à la littérature (voir, par exemple, Lothaire, Dumay & Dupriez, 2012) ayant mis en évidence le rôle des facteurs organisationnels dans la satisfaction professionnelle des enseignants. Les données françaises suggèrent en effet l'existence d'un « effet établissement » dans certains collèges : la dispersion des scores de satisfaction au sein des collèges tend à être plus faible dans ceux caractérisés par une

satisfaction moyenne élevée. Tous les enseignants ont tendance à y être satisfaits de la même manière, tandis que dans les collèges où la satisfaction moyenne est inférieure, des écarts individuels plus marqués y sont observés. Les enseignants français les plus satisfaits (Q4 pour le score de satisfaction) rapportent exercer dans des collèges favorisant l'implication des personnels dans les processus décisionnels et leur autonomie : 88 % d'entre eux rapportent que dans leur collège « *les membres du personnel ont la possibilité de participer activement aux décisions concernant l'établissement* » contre 64 % pour les enseignants les moins satisfaits (Q1 pour le score de satisfaction). En outre, 9 sur 10 considèrent que dans leur collège le personnel est encouragé à prendre de nouvelles initiatives (contre 6 sur 10 pour les enseignants du premier quartile) ➤ **Figure 7**.

En France, les enseignants les plus satisfaits font aussi état d'un climat de collaboration important au sein de l'équipe enseignante. Plus de 90 % déclarent que les enseignants peuvent compter les uns sur les autres ou qu'il existe une culture de collaboration impliquant un soutien mutuel (contre, respectivement, 75 % et 56 % des enseignants les moins satisfaits).

À cet égard, il convient de noter qu'au moins 3 enseignants français sur 5 décrivent leur collège comme un lieu collaboratif : 60 % font état d'une culture de partage des responsabilités face aux problèmes à traiter et 67 % d'une conception commune de l'enseignement et de l'apprentissage. Ces taux sont en deçà des moyennes observées dans l'UE, mais l'on observe

➤ **Figure 7** Pourcentage d'enseignants répondant à l'affirmative aux différentes situations, selon leur score de satisfaction professionnelle liée à leur environnement de travail (en %)



Éducation & formations n° 101 © DEPP

Lecture : en France en 2018, 27 % des enseignants les moins satisfaits par leur environnement de travail (Q1) déclarent échanger et développer du matériel pédagogique avec leurs collègues au moins 1 fois/mois contre 38 % des enseignants les plus satisfaits (Q4).

Champ : l'échantillon est restreint aux enseignants de collège en France interrogés dans le cadre de Talis 2018.

Source : MENJS-DEPP, OCDE, enquête internationale Talis.

des écarts selon le secteur du collège d'exercice ↘ **Tableau 10**. Par exemple, 69 % des enseignants français exerçant dans le secteur privé reconnaissent l'existence d'une culture de partage des responsabilités face aux problèmes à traiter contre 56 % à 57 % pour ceux du secteur public. À l'inverse, les enseignants du secteur privé sont moins nombreux à exercer dans des collèges où les personnels sont impliqués dans les décisions de l'établissement.

La satisfaction des enseignants est positivement corrélée à la place des pratiques innovantes dans le collège : 84 % des enseignants les plus satisfaits considèrent que « *la plupart des enseignants de [leur] établissement s'efforcent d'être innovants dans la manière d'enseigner et d'apprendre* », 76 % que « *la plupart des enseignants de [leur] établissement cherchent à résoudre les problèmes en utilisant des moyens innovants* » ou que « *la plupart des enseignants de [leur] établissement sont ouverts aux changements* » (contre 70 %, 62 % et 63 %, respectivement, dans le quartile inférieur de satisfaction). À cet égard, 56 % des principaux français (contre 64 % dans l'UE) indiquent agir pour favoriser la coopération entre enseignants afin d'élaborer des pratiques pédagogiques innovantes, mais ce type d'initiative est plus répandu dans le secteur public (20 points de pourcentage d'écart avec le secteur privé).

Les enseignants les plus satisfaits déclarent à la fois plus d'autonomie et de coopération dans l'exercice du métier. En moyenne, plus d'un enseignant français sur deux estime que, parmi l'ensemble des appréciations reçues de la part de tous les acteurs du système éducatif au cours des 12 derniers mois (dans un cadre officiel ou lors de rencontres informelles), l'une ou plusieurs d'entre elles ont eu un impact positif sur son enseignement (contre 7 enseignants sur 10 dans l'UE). Cette proportion s'élève à 63 % pour les enseignants les plus satisfaits contre 48 % pour les enseignants les moins satisfaits ↘ **Figure 7**. Parmi les enseignants considérant que ces appréciations ont eu un impact positif sur leur travail, 86 % affirment qu'il s'est traduit par un changement de leurs pratiques pédagogiques. Ils ne sont que 47 % à citer un changement positif de leurs pratiques en matière de gestion de classe. Les enseignants les plus satisfaits font aussi état d'une plus grande capacité à exercer leur liberté pédagogique :

↘ **Tableau 10** Climat de collaboration et autonomie : écart de ressenti des enseignants selon le contexte d'enseignement (en %)

Pourcentage d'enseignants déclarant être « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec les affirmations suivantes :	Échantillon national	Public hors EP	Public EP	Privé sous contrat
« La plupart des enseignants de cet établissement s'entraident pour mettre en œuvre de nouvelles idées »	73	71	73	79
« Les membres du personnel ont la possibilité de participer activement aux décisions concernant l'établissement »	76	80	74	66
« Il existe dans l'établissement une culture de partage des responsabilités face aux problèmes à traiter »	60	57	56	69
« Il existe dans l'établissement une culture de collaboration qui se traduit par un soutien mutuel »	73	71	71	78
« Le personnel de l'établissement a une conception commune de ce qu'est l'enseignement et de ce qu'est l'apprentissage »	67	65	66	74
« Cet établissement encourage le personnel à prendre de nouvelles initiatives »	76	76	74	79
« Les enseignants peuvent compter les uns sur les autres dans cet établissement »	85	85	82	90

Éducation & Formations n° 101 © DEPP

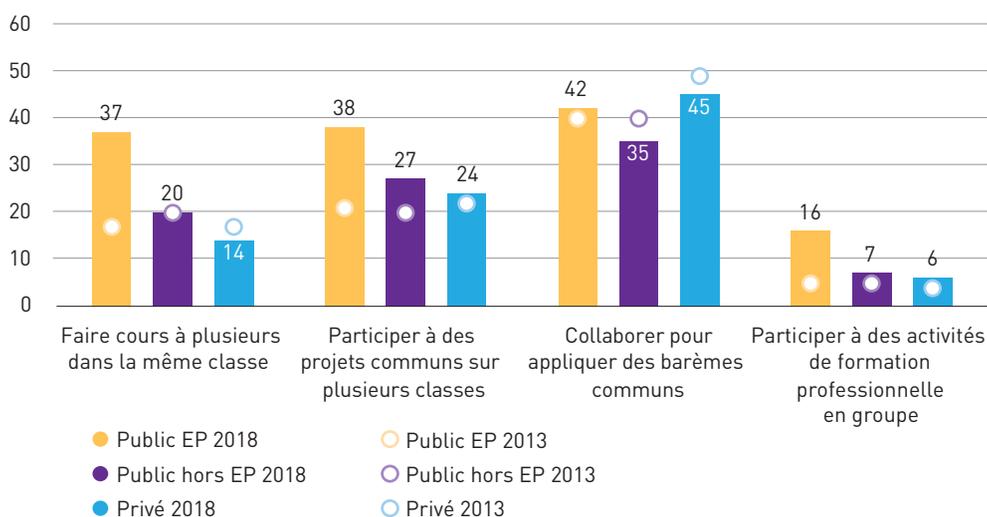
Champ : l'échantillon est restreint aux enseignants de collège en France interrogés dans le cadre de Talis 2018.

Source : MENJS-DEPP, OCDE, enquête internationale Talis.

79 % sont « tout à fait d'accord » avec la proposition selon laquelle ils ont le contrôle pour sélectionner les méthodes d'enseignement avec leur classe contre 59 % dans le quartile inférieur ↘ **Figure 7** p. 70. Un écart comparable est également observé quand on interroge les enseignants sur leur latitude à choisir la quantité de devoirs à la maison à donner. Les enseignants les plus satisfaits sont également plus nombreux à déclarer au moins une fois par mois échanger ou développer du matériel pédagogique avec leurs collègues (38 % contre 27 % pour Q1) et à collaborer avec eux pour appliquer des barèmes communs afin d'évaluer les progrès des élèves (28 % contre 20 % pour Q1). Ils font également davantage travailler leurs élèves en groupe : 54 % déclarent le faire « souvent » ou « toujours » contre 45 % pour Q1.

La France se situe en dessous de la moyenne européenne s'agissant de la participation à des activités de formation continue en groupe, de la mise en œuvre de pratiques de notation concertées entre collègues et du fait de faire cours à plusieurs dans la même classe. À cet égard, il faut noter que le besoin de formation le plus cité par les chefs d'établissement français (67 %) concerne justement le développement de la coopération entre enseignants. C'est en EP que les enseignants rapportent participer le plus fréquemment à des activités collaboratives avec leurs collègues et c'est le seul secteur où certaines pratiques enregistrent une forte hausse depuis 2013 ↘ **Figure 8**. Ainsi, le pourcentage d'enseignants en EP déclarant faire cours à plusieurs dans la même classe au moins 5 fois par an a augmenté de 20 points de pourcentage. La hausse de la participation à des activités organisées collectivement pour plusieurs classes ou groupes d'âges au moins 5 fois par an est, quant à elle, de 17 points. De même, la proportion d'enseignants déclarant participer à des activités de formation professionnelle en groupe a augmenté de 11 points. Le temps hebdomadaire

↘ **Figure 8** Évolution depuis 2013 de la participation des enseignants à des activités collaboratives, selon le secteur et l'appartenance ou non à l'éducation prioritaire (en %)



Éducation & formations n° 101 © DEPP

Lecture : en France en 2018, 37 % des enseignants interrogés en éducation prioritaire déclarent faire cours à plusieurs dans la même classe au moins 5 fois par an, contre 17 % en 2013.

Champ : l'échantillon est restreint aux enseignants de collège en France interrogés dans le cadre de Talis 2013 et Talis 2018.

Source : MENJS-DEPP, OCDE, enquêtes internationales Talis.

qu'ils consacrent au travail et dialogue avec leurs collègues est en hausse de 25 minutes. Ces écarts observés entre 2013 et 2018 sont peut-être à mettre en relation avec la réforme de la politique d'éducation prioritaire intervenue en 2015. Celle-ci s'appuyait sur un référentiel dont l'une des priorités consistait à favoriser le travail collectif de l'équipe enseignante dans les collèges de REP et REP+.

CONCLUSION

Les données Talis ont permis de documenter le renforcement des besoins de formation des enseignants français autour de l'individualisation de l'enseignement en écho à l'évolution des représentations qu'ils peuvent avoir de leurs capacités et des besoins de leurs élèves (notamment ceux ayant des besoins éducatifs particuliers). Elles soulignent les difficultés rencontrées par les enseignants français en matière de gestion de classe et l'impact sur leur bien-être au travail, tout en révélant leur sous-estimation des besoins de formation en la matière.

L'analyse a également permis de mieux caractériser les environnements professionnels des enseignants s'en déclarant les plus satisfaits : ces derniers font état d'un climat de collaboration important au sein de l'équipe enseignante et rapportent plus d'autonomie et de coopération dans leur travail. De manière générale, l'exercice du métier d'enseignant demeure plus solitaire en France que chez nos voisins européens, même s'il faut noter l'évolution des activités collaboratives dans les collèges de l'éducation prioritaire qui pourrait être mise en relation avec la réforme de la politique d'éducation prioritaire intervenue en 2015.

↳ BIBLIOGRAPHIE

Bandura, A. (2010). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Louvain La Neuve : Éditions de Boeck.

Charpentier, A. & Solnon, A. (2019). La formation continue, un levier face à la baisse du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants au collège ? *Note d'Information*, n° 19.23, DEPP-MENJ.

Chesné, J.-F., Do, C.-L., Jego, S., Briant, P., Lefresne, F. & Simonis-Sueur, C. (2014). TALIS 2013 – Enseignant en France, un métier solitaire ? *Note d'Information*, n° 23, DEPP-MENESR.

Chesné, J.-F., Do, C.-L., Jego, S., Briant, P., Lefresne, F. & Simonis-Sueur, C. (2014). TALIS 2013 – La formation professionnelle des enseignants est moins développée en France que dans les autres pays. *Note d'Information*, n° 22, DEPP-MENESR.

DEPP-MEN. (2018). *Repères et références statistiques 2018*, Paris.

DEPP-MENJ. (2019). *Bilan social du ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse 2017-2018 – Enseignement scolaire*, Paris.

Fréchou, H., Hubert, T. & Touahir, M. (2019). Résultats de la première enquête de climat scolaire auprès des personnels du second degré de l'Éducation nationale. *Note d'Information*, n° 19.53, DEPP-MENJ.

Holzberger, D., Philipp, A. & Kunter, M. (2013). How teachers' self-efficacy is related to instructional quality: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, 105(3).

Longhi, L., Charpentier, A. & Raffaëlli, C. (2020). Caractériser les environnements de travail favorisant la satisfaction professionnelle des enseignants : les apports de l'enquête Talis 2018. *Note d'Information*, n° 20.11, DEPP-MENJ.

Lothaire, S., Dumay, X. & Dupriez, V. (2012). Pourquoi les enseignants quittent-ils leur école ? Revue de la littérature scientifique relative au turnover des enseignants. *Revue française de pédagogie*, vol. 4, n° 181.

Maslach, C. & Jackson, S. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*.

OCDE. (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professional*. Paris : OCDE.

OCDE. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Paris : OCDE.

OCDE. (2018). Teachers' well-being, confidence and efficacy. In *Valuing our Teachers and Raising their Status: How Communities Can Help*. Paris : OCDE.

OCDE. (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. Paris : OCDE.

DÉBUT DE CARRIÈRE DES PROFESSEURS DES ÉCOLES

Une insertion professionnelle adaptée versus contraintes de gestion

Yves Dubois

DEPP-MENJS, bureau des études statistiques sur les personnels

Les premières affectations des nouveaux professeurs des écoles présentent un important enjeu d'insertion professionnelle et d'attractivité du métier. S'inscrivant dans un contexte soumis à de fortes contraintes de gestion pour assurer l'encadrement adéquat des élèves dans chacune des écoles, les nouveaux titulaires sont plus fréquemment que leurs aînés affectés en début de carrière sur des postes fractionnés entre plusieurs établissements, et sur des postes de courte durée. Ils sont aussi plus souvent affectés dans les zones rurales éloignées des grands centres urbains ou dans les zones urbaines présentant des difficultés sociales significatives. Mais ces caractéristiques évoluent très vite ; dès la sixième année, les constats ont beaucoup changé. *In fine*, l'ancienneté moyenne avant obtention de son premier poste définitif est de 2,7 années pour les hommes et de 3,2 années pour les femmes.

Les premières affectations des nouveaux professeurs des écoles présentent d'importants enjeux en termes d'insertion professionnelle et d'attractivité du métier. Les premiers postes proposés se doivent d'être des postes et des environnements adaptés à une entrée en carrière, tout en permettant de capitaliser de l'expérience pour la suite. Outre la question de la facilitation de l'acquisition des compétences relatives au métier, l'entrée en carrière représente un enjeu en matière d'attractivité du métier ; la perspective d'avoir en quelques années accès à un poste définitif sans obligation de mobilité géographique importante peut y contribuer.

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.

SOURCE

Cette étude mobilise le panel des personnels de la DEPP. Ce panel est constitué à partir de la base statistique des agents (BSA), qui donne chaque année une photographie de la situation des personnels de l'Éducation nationale (public et enseignants du privé sous contrat) à partir des systèmes d'information de ressources humaines. Les données disponibles dans ce panel portent sur les carrières des personnels du ministère de l'Éducation nationale (grades, échelon, anciennetés, etc.), la situation personnelle des agents, leurs différentes affectations avec les caractéristiques des postes occupés et des établissements d'affectation. Ces informations sont exhaustives pour la période 2008 à 2019. En revanche, cette base de données ne donne pas d'information sur les choix d'affectation des agents lors des campagnes de mobilité, mais seulement le résultat du processus de campagne de mobilité avec l'affectation à la rentrée.

Sauf précisions, dans cette étude n'est considérée que l'affectation principale de l'agent au 30 novembre. Cette affectation correspond à celle issue de la campagne de mobilité, ou à une affectation plus tardive dans le cas des enseignants en zone de remplacement affectés, hors campagne, à l'année, sur un poste en école. Dans le **tableau 1** p. 81, en revanche, l'ensemble des affectations sont présentées (principales et secondaires). Pour élaborer ce tableau, un algorithme¹ a été développé permettant de reconstituer des postes : les affectations sont rapprochées des autres affectations dans l'école. Ce travail permet de tenir compte de la nature du besoin auquel celles-ci répondent (par exemple complément de temps partiel ou de décharge de directeur).

1. L'algorithme n'est pas détaillé ici.

DE L'ENTRÉE DANS LE MÉTIER AUX PREMIERS POSTES

Du concours à la période de stage

Les modalités de recrutement et de stage ont fortement évolué depuis la fin des années 1980, en particulier pour améliorer l'insertion professionnelle des nouveaux professeurs des écoles. Pour le recrutement par concours externe, le niveau de formation exigé était, sur la période 1989-2010, un recrutement au niveau licence suivi de deux ans de stage dans les instituts de formation des maîtres (IUFM), avec le passage du concours à l'issue de la première année à l'IUFM. Depuis 2010 et la fermeture des IUFM, le recrutement des professeurs des écoles est effectué au niveau Master, avec une affectation directement en poste à temps complet. En 2013 sont créées les écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ÉSPE) : la possibilité de recrutement au niveau de la première année de Master est introduite pour les étudiants suivant un Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF). La première année suivant leur réussite au concours est consacrée à une formation en alternance : les enseignants sont affectés en stage dans une école, où ils enseignent à mi-temps. La seconde moitié du temps, ils suivent leur Master 2. Pour les bénéficiaires du concours qui sont déjà titulaires d'un Master, l'année qui suit la réussite du concours est adaptée à leur situation : en général, est conservé le principe d'une formation dans les ÉSPE en alternance avec un mi-temps en poste. Le concours étant au niveau académique, le département d'affectation au cours de cette période de stage est déterminé par le recteur d'académie sur la base des vœux des candidats et du classement au concours.

Participation à la campagne de mobilité

Le nombre de recrutements par concours externe dans le corps de professeurs des écoles a fortement évolué au cours des 10 dernières années [Prouteau, 2020] et a pu impacter, outre les modalités de stage, les conditions d'affectation et les premières années d'exercice du métier. Contrairement à la situation du second degré où les concours sont organisés au niveau national, dans le premier degré, la démographie locale détermine le nombre de postes offerts au concours dans chaque académie. La possible mobilité géographique contrainte des nouveaux professeurs des écoles est limitée à l'intérieur de l'académie. L'affectation définitive dans un département est déterminée dès l'issue du concours.

Le nombre de postes offerts au concours au niveau académique est déterminé en même temps que le nombre de postes ouverts au mouvement interdépartemental, pour permettre un recrutement suffisamment significatif dans chaque académie. Par conséquent, il y a un recrutement de nouveaux titulaires, y compris dans des académies, comme la Bretagne, vers lesquelles il y a beaucoup de demandes de mobilité de la part des titulaires. Les mouvements lors de la campagne de mobilité nationale du premier degré restent ainsi faibles (moins de 1 % par an), contrairement au second degré où les concours sont nationaux.

La campagne de mobilité se déroule en deux temps. Dans un premier temps, est réalisée la campagne de mobilité nationale des mouvements interdépartementaux. La participation à cette campagne n'est pas obligatoire, le département de la première affectation est imposé à l'issue du concours. Par la suite, la participation à cette campagne de mobilité est toujours facultative.

Dans un second temps se déroule la campagne de mobilité intradépartementale, qui détermine l'affectation. Une affectation est la combinaison d'un type de poste (par exemple, enseignement en maternelle) avec un lieu (par exemple, l'école Jules Ferry de Bourg-sur-Loire). Pour cette campagne de mobilité, il existe une grande souplesse dans les règles appliquées au niveau des départements, néanmoins les principaux critères entrant dans les priorités du mouvement sont l'ancienneté de service, l'ancienneté dans le poste occupé auparavant, des critères familiaux (en particulier le nombre d'enfants ou le souhait de se rapprocher de son conjoint), et l'exercice dans une zone rencontrant des difficultés de recrutement. Pour les néotitulaires sans ancienneté, est pris en compte le rang de classement au concours. Compte tenu de ces barèmes, les postes obtenus par les néotitulaires sont souvent les moins demandés par ceux qui ont le plus d'ancienneté.

La participation à la campagne de mobilité intradépartementale est obligatoire dans un certain nombre de circonstances. Cette campagne concerne obligatoirement les personnels affectés dans le département suite à la campagne de mobilité interdépartementale, les enseignants impactés par une mesure de carte scolaire, ainsi que enseignants en poste provisoire, c'est-à-dire les enseignants qui n'ont pas été affectés à titre définitif lors de la campagne précédente, ces derniers n'ayant obtenu aucun de leurs vœux. Les stagiaires du certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive (CAPPEI), les personnels réintégrés, à la suite d'une disponibilité par exemple, participent aussi de manière obligatoire. Enfin, sont aussi obligés de participer à cette campagne les néotitulaires à l'issue de la période de stage. Les enseignants titulaires de leur poste, c'est-à-dire ayant obtenu au cours d'une campagne précédente un poste correspondant à leurs vœux, peuvent participer de manière facultative à la campagne, sans obligation de mouvement à l'issue de la campagne, selon les postes qui leur sont proposés.

Outre la détermination géographique du poste, la campagne détermine aussi le type de poste sur lequel l'enseignant est affecté. Pour les écoles élémentaire ou préélémentaire, l'affectation détermine le niveau d'enseignement. Pour les affectations en écoles primaires (écoles où sont présents à la fois les niveaux élémentaires et préélémentaires) le niveau d'enseignement (en élémentaire ou en préélémentaire) est déterminé par le directeur d'école après avis du conseil des maîtres.

Les enseignants participant à la campagne expriment leurs choix, en établissant des listes, qui peuvent à la fois contenir plusieurs types de vœux :

- des postes de nature précise dans un lieu précisé (par exemple, directeur d'école à Jean-Jaurès / remplaçant sur la zone X) ;
- des lieux précis, sans nature précisée (par exemple, école Léon-Gambetta) ;
- des croisements de natures de poste souhaitées et de zones géographiques plus larges (par exemple, poste en école préélémentaire de la circonscription Y).

Les natures de postes possibles dans la liste de vœux sont décrites dans l'**encadré 2**.

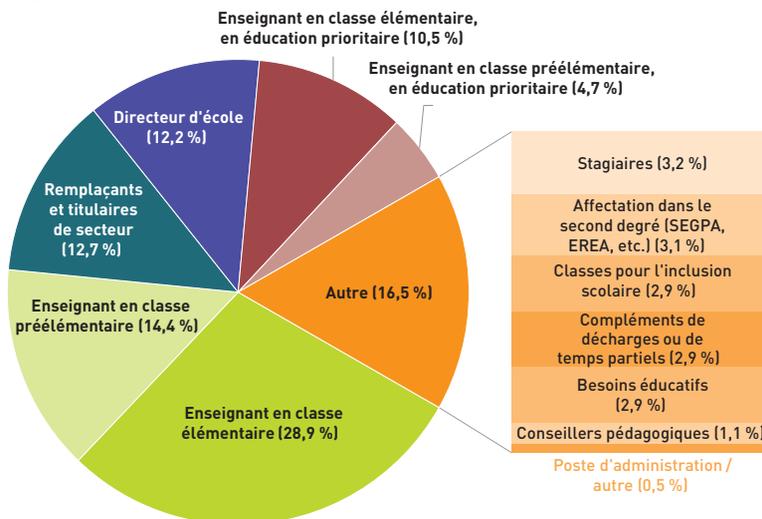
À l'issue de la campagne de mobilité, s'il n'y a pas de correspondance avec les choix formulés par l'agent, l'enseignant reçoit une autre affectation, à titre provisoire, avec obligation l'année suivante de participer à nouveau à la campagne de mobilité. Dans le cas contraire, s'il y a une correspondance avec les choix formulés par l'enseignant, ce dernier est affecté à titre définitif, sans obligation, sauf mesure de carte scolaire, de participer à nouveau à une campagne de mobilité.

Au final, à l'issue de la campagne de mobilité, 59 % des enseignants sont sur un poste définitif ou provisoire d'enseignement non spécialisé dans une école élémentaire ou préélémentaire  **Figure 1**. Les postes de remplacement, ou de titulaire de secteur représentent 12,7 % des affectations. Les postes de directeur d'école représentent quant à eux 12,2 % des affectations. Les autres types de postes sont moins fréquents : il s'agit en particulier des affectations en classes pour l'inclusion scolaire (CLIS), nécessitant pour l'exercer d'avoir le certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive (CAPPEI), des besoins éducatifs particuliers (RASED), ou des postes dans le second degré.

La mobilité des jeunes enseignants : un enjeu d'affectation des moyens

Le code de l'Éducation spécifie dans son premier article que « *la répartition des moyens du service public de l'éducation tient compte des différences de situation, notamment en matière économique et sociale. Elle a pour but de renforcer l'encadrement des élèves dans les écoles et établissements d'enseignement situés dans des zones d'environnement social défavorisé et des zones d'habitat dispersé, et de permettre de façon générale aux élèves en difficulté, quelle qu'en soit l'origine, en particulier de santé, de bénéficier d'actions de soutien individualisé* ». Les campagnes de mobilité ont pour but de répondre aux besoins d'enseignants selon l'évolution des effectifs d'élève dans chaque école, ainsi que des besoins spécifiques de ces élèves (handicaps, etc.). Outre ces évolutions liées à la démographie des élèves, les enseignants affectés à une école doivent être remplacés quand ils partent définitivement (départ en retraite, démission, etc. cf. Feuillet, 2020), ou temporairement (disponibilité, détachements, congé maladie longue durée, etc.), ou encore lorsque la personne déjà présente sur un poste désire changer d'affectation (changement d'école, de département, de nature de poste). Enfin la possibilité pour les enseignants de passer en temps partiel et la nécessité de compenser les décharges accordées aux directeurs créent des besoins de compléments de services dans les écoles.

Figure 1 Répartitions des affectations par types de poste regroupés à l'issue de la campagne de mobilité 2019



Éducation & formations n° 101 © DEPP

Champ : France métropolitaine + DROM, affectations des professeurs des écoles et instituteurs titulaires du premier degré public.

Source : MENJS-MESRI-DEPP, Panel des personnels issu de BSA, novembre 2019.

Encadré 2

TYPLOGIE DES POSTES

Postes ouverts à tous les professeurs des écoles lors des campagnes de mobilité :

Enseignant en classe élémentaire

ou préélémentaire : ces postes peuvent être occupés à l'issue de la période de stage. Le niveau de classe (et, dans les écoles comportant à la fois des classes élémentaires et préélémentaires, le niveau d'enseignement élémentaire ou préélémentaire) auquel l'enseignant est affecté est déterminé par le directeur après avis du conseil des maîtres.

Compensation de décharge de directeur : ce sont des postes d'enseignement élémentaire ou préélémentaire qui complètent les postes de directeur pour assurer la classe durant les jours où le directeur est déchargé d'enseignement. Ces postes sont fractionnés et l'affectation est complétée avec d'autres affectations pour assurer l'obligation de service. Ces postes sont peu affectés à titre définitif, mais plus

souvent à titre provisoire, ou confiés à l'année à des titulaires de secteur. Ces postes sont communément appelés « rompus de service ».

Titulaire de secteur : l'affectation est faite sur un secteur du département (zone secteur d'ajustement : ZSA) ou tout le département (zone départementale d'ajustement : ZDA). Ces enseignants sont amenés à être affectés à l'année pour enseigner dans une ou plusieurs écoles, principalement en compensation de temps partiels et de décharges de directeurs. Les affectations à l'année peuvent changer chaque année selon les besoins.

Remplaçant : l'affectation a lieu sur une zone de remplacement, plus ou moins étendue (fraction ou ensemble du département). Ces professeurs sont affectés à l'année, ou sur des périodes plus ou moins longues pour assurer le remplacement des enseignants absents notamment pour maladie, maternité ou stage de formation continue. Ils interviennent dans une ou plusieurs

écoles simultanément, et peuvent intervenir dans l'ensemble du département.

Postes à exigences particulières :

Directeur d'école : les postes de directeur d'école nécessitent pour être obtenus à titre définitif l'inscription sur une liste d'aptitude aux fonctions de directeur d'école, à l'exception des directeurs d'école ne comportant qu'une seule classe. La décharge de direction dépend principalement du nombre de classes dans l'école. Les directeurs dans les écoles primaires (comportant à la fois des classes élémentaires et préélémentaires) peuvent enseigner dans un niveau ou l'autre.

Enseignant en classe d'application (ou maître formateur) : ces postes comportent deux missions. Les enseignants sont responsables d'une classe, mais sont partiellement déchargés d'enseignement pour former les enseignants stagiaires. Ces postes sont réservés aux enseignants du premier degré ayant passé le Certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur (CAFIPEMF). Dans cette étude, ils sont regroupés avec les autres enseignants en classe élémentaire/préélémentaire.

Conseiller pédagogique : ces postes sont réservés aux enseignants du premier degré ayant passé le Certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur (CAFIPEMF). Les conseillers pédagogiques peuvent être spécialisés ou généralistes. Ces postes sont implantés au sein d'une circonscription. Les missions du conseiller pédagogique sont : l'accompagnement pédagogique des maîtres et des équipes d'école, la formation initiale et continue des enseignants et la mise en œuvre de la politique éducative.

Enseignant spécialisé (unités locales d'inclusion scolaire, établissements médico-sociaux, Réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté [RASED], etc.) : ces postes

sont affectés à des professeurs des écoles ou instituteurs ayant obtenu le certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive (Cappei) ou un équivalent antérieur.

Enseignant dans le second degré,

en Segpa ou Erea : les enseignants de section d'enseignement général et professionnel adapté (Segpa) et des établissements régionaux d'enseignement adapté (Erea) travaillent dans un dispositif pédagogique intégré au collège et scolarisant des adolescents se trouvant en grande difficulté scolaire à l'issue de la scolarité élémentaire. Au sein de l'équipe éducative de la Segpa ou de l'Erea, les professeurs des écoles assurent l'enseignement général en complémentarité avec les professeurs du collège.

Par ailleurs, d'autres postes nécessitent un prérequis (informatique, etc.). Enfin, il existe des postes dits « à profil » : ces postes, dont notamment ceux en services déconcentrés, ne sont pas affectés au barème, la sélection des candidats est faite en amont de la campagne, en fonction du profil. L'ensemble de ces postes, moins fréquents, ont été regroupés dans la catégorie « **Administration / autres** ».

Postes imposés à l'issue de la campagne :

Stagiaires : à l'issue du concours académique, le département d'affectation du lauréat est déterminé en fonction de ses vœux et de son classement au concours. Il est affecté dans une école sur un poste d'enseignement (dit à responsabilité) à mi-temps, et suit le reste du temps une formation délivrée par les ESPE.

Compléments de temps partiel et de

décharges : il s'agit de postes de compensations de temps partiel ou de décharge. Ces postes sont affectés de manière provisoire, soit à l'issue de la campagne de mobilité, soit hors campagne pour les titulaires de secteur.

L'ensemble des autres types de postes peuvent aussi être affectés de manière provisoire.

En 2018-2019, 436 000 postes étaient occupés par des enseignants titulaires du premier degré public (professeurs des écoles ou instituteurs) et ont conservé leur titulaire pour l'année scolaire 2019-2020 ↘ **Tableau 1**. En parallèle, il y a eu 157 000 nouvelles affectations d'enseignants titulaires du premier degré public. Ainsi, environ un poste sur quatre a connu un mouvement.

↘ **Tableau 1** Ensemble des mobilités selon le type d'affectation et la nature du besoin pédagogique

A - Départs de postes, selon les modalités du départ

	Sortie définitive des corps enseignants du premier degré ¹	Départ suite à une mesure de carte scolaire	Départ suite à l'obtention d'une nouvelle affectation dans la campagne de mobilité	Changement d'affectation provisoire	Changement du titulaire remplaçant	Changement du titulaire de secteur	Total des départs de poste	Répartition en %
Poste inchangé	11 060	8 148	27 326	19 894	5 898	1 758	74 084	48 %
Départs suite à l'excès de moyens humains								
Suppression de poste (suppression d'une classe dans une école, etc.)	3 274	2 784	7 780	14 104	5 112	2 104	35 158	23 %
Augmentation de la quotité de travail (dont retour à temps plein)	486	n.s.	n.s.	8 742	3 600	3 702	16 676	11 %
Retour d'inactivité temporaire	820	n.s.	n.s.	12 764	3 418	968	18 432	12 %
Diminution de la décharge du directeur	112	n.s.	n.s.	2 328	924	1 008	4 658	3 %
Total des départs liés à un excès de moyens	4 692	3 468	7 990	37 938	13 054	7 782	74 924	48 %
Départ dus à une augmentation des besoins²								
Diminution de la quotité de travail (passage en temps partiel, etc.)	30	14	2	580	722	398	1 746	1 %
Passage en inactivité temporaire	44	10	10	736	294	264	1 358	1 %
Augmentation de la décharge du directeur	48	46		1 402	1 048	888	3 432	2 %
Total des départs liés à une augmentation des besoins	122	70	12	2 718	2 064	1 550	6 536	4 %
Total des mouvements	15 874	11 686	35 328	60 550	21 016	11 090	155 544	100 %
Postes sans mouvements		79 416	31 636	16 072	7 020	1 548	435 692	

Éducation & formations n° 101 © DEPP

1. Départ en retraite, démission, intégration dans les corps d'inspection, etc.

2. L'augmentation des besoins dans une école entraîne des mobilités. Par exemple, si un directeur qui avait un tiers de décharge passe à une demi décharge d'enseignement, il est probable que le titulaire de secteur qui compensait le tiers de décharge ne soit pas disponible pour plus, et ne soit donc plus affecté sur cette école, pour être remplacé par un autre titulaire de secteur.

Champ : France métropolitaine + DOM, affectations principales et secondaires des professeurs des écoles et instituteurs titulaires et non titulaires du premier degré public.

Source : MENJS-MESRI-DEPP, Panel des personnels issu de BSA, novembre 2019.

B - Arrivées sur les postes, selon le type d'affectation

	Affectation d'un stagiaire	Affectation définitive	Affectation provisoire	Affectation d'un titulaire remplaçant	Affectation d'un titulaire de secteur	Total des affectations	Répartition en %
Poste inchangé	1 898	46 356	16 046	5 000	4 784	74 084	47 %
Postes nouveaux, dus à une augmentation des besoins humains							
Création de poste (ajout d'une classe dans une école, etc.)	448	14 622	14 050	5 042	5 010	39 172	25 %
Diminution de la quotité de travail (passage en temps partiel, etc.)		n.s.	4 510	2 588	5 914	13 124	8 %
Passage en inactivité temporaire		n.s.	11 432	3 008	1 964	17 092	11 %
Augmentation de la décharge du directeur	2	522	2 362	1 304	2 178	6 368	4 %
Total des postes dus à une augmentation des besoins	450	15 944	32 354	11 942	15 066	75 756	48 %
Postes nouveaux, dus à un excès des moyens humains à disposition¹							
Augmentation de la quotité de travail (dont retour à temps plein)		n.s.	732	568	1 456	2 768	2 %
Retour d'inactivité temporaire		n.s.	686	270	754	1 748	1 %
Diminution de la décharge du directeur		n.s.	594	454	1 130	2 196	1 %
Total des postes dus à un excès de moyens		68	2 012	1 292	3 340	6 712	4 %
Total des mouvements	2 348	62 368	50 412	18 234	23 190	156 552	100 %
Postes sans mouvements		410 858	15 272	7 612	1 950	435 692	

Éducation & formations n° 101 © DEPP

1. L'augmentation des moyens consacrés à une école entraîne des mobilités. Par exemple, si un professeur des écoles à temps partiel à 50 % augmente sa quotité à 80 %, le titulaire de secteur compensant le mi-temps part, et un nouveau titulaire de secteur sera affecté sur le poste.

Note : sont comptabilisés ici tous les changements de personnes sur les postes (une personne réaffectée sur un même poste n'est pas comptabilisée).

Champ : France métropolitaine + DROM, affectations principales et secondaires des professeurs des écoles et instituteurs titulaires et non titulaires du premier degré public.

Source : MENJS-MESRI-DEPP, Panel des personnels issu de BSA, novembre 2019.

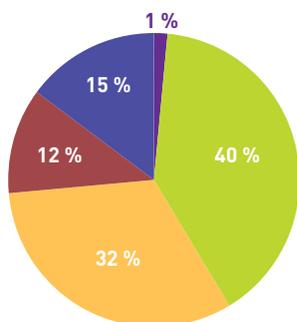
Parmi les 157 000 nouvelles affectations, 25 % se font sur des postes créés en raison de l'ouverture de nouvelles classes en établissement, 47 % des mobilités sont liées à un changement d'affectation d'un enseignant qui était titulaire de son poste. Les changements de quotité de travail (passage d'un temps partiel à un temps plein, ou inversement, ou reprise d'activité après une période d'inactivité), ainsi que les augmentations ou diminutions de décharges de directeurs représentent respectivement 10 % et 5 % des nouvelles affectations.

Selon leur caractère plus ou moins pérenne, et la difficulté à attirer des enseignants sur ces natures de poste, ces postes seront pourvus de manière définitive, provisoire, en ayant recours à des enseignants affectés sur une zone, ou à des enseignants en période de stage, car ils sont amenés à occuper des postes pour leur mi-temps en responsabilité. Sur les 157 000 nouvelles affectations, 62 000 soit 40 % d'entre elles sont des affectations définitives, donc correspondant aux vœux exprimés par les enseignants dans la campagne ↘ **Figure 2**. 32 % sont des affectations à titre provisoire, le titulaire du poste participera donc de nouveau à la campagne de mobilité intradépartementale l'année suivante. Enfin, 28 % de ces nouvelles affectations sont réalisées par des stagiaires ou des personnels qui, affectés principalement en zone de remplacement ou de secteur, ont dans les faits reçu une affectation à l'année dans un établissement.

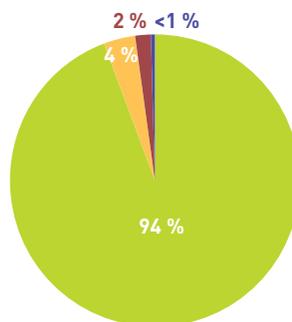
Près de la moitié des postes libérés par un enseignant sont affectés à un nouvel enseignant, l'autre moitié correspondant à une suppression d'un poste. Ces suppressions de poste sont pour 47 % liées à la suppression d'une classe dans l'école et, pour le reste, liées à une reprise d'activité d'un titulaire du poste ou d'une augmentation de la quotité de temps partiel. Plus des trois quarts des enseignants obtenant une affectation définitive lors de la campagne de mobilité, soit 27 300 enseignants, étaient sur un poste qui a été réaffecté suite à leur départ.

↘ Figure 2 Répartition des postes selon le type d'affectation

Répartition des postes ayant connu un mouvement selon le type d'affectation



Répartition des postes sans mouvement selon le type d'affectation



- Affectation d'un stagiaire
- Affectation définitive
- Affectation provisoire
- Affectation d'un titulaire remplaçant
- Affectation d'un titulaire de secteur

- Affectation définitive
- Affectation provisoire
- Affectation d'un titulaire remplaçant
- Affectation d'un titulaire de secteur

Éducation & formations n° 101 © DEPP

Champ : France métropolitaine + DROM, affectations principales et secondaires des professeurs des écoles et instituteurs titulaires et non titulaires du premier degré public.

Source : MENJS-MESRI-DEPP, Panel des personnels issu de BSA, novembre 2019.

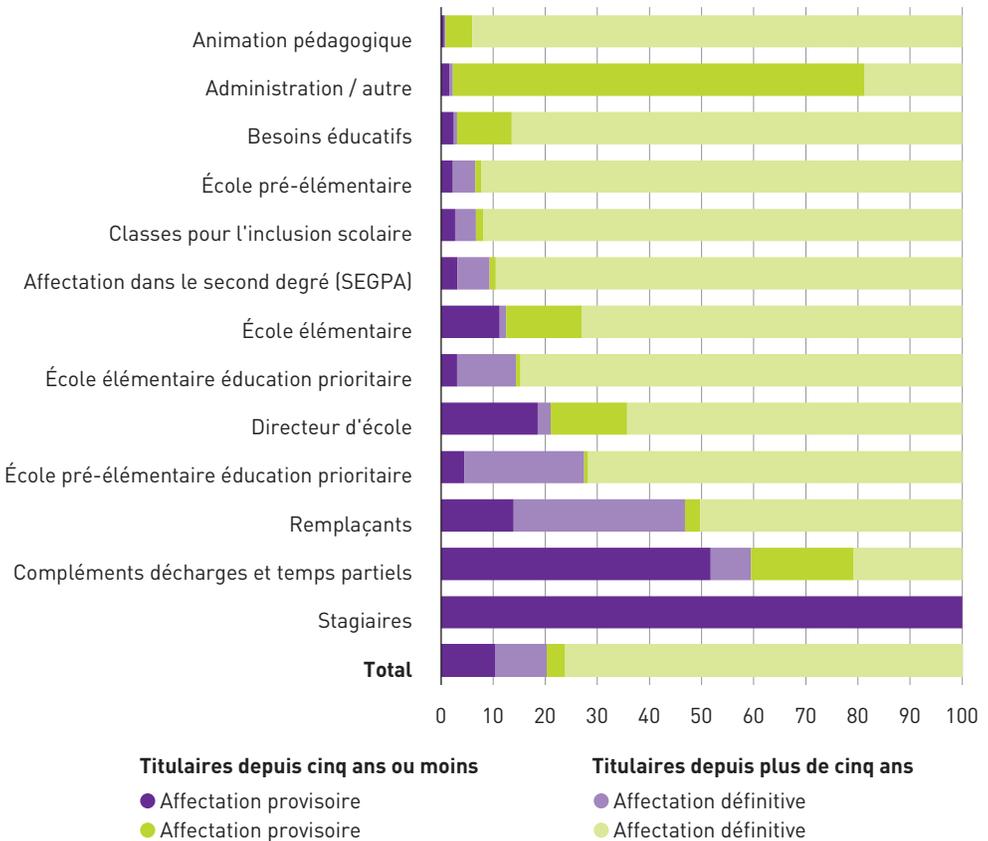
LES NÉOTITULAIRES SONT SOUVENT AFFECTÉS SUR DES POSTES MOINS PÉRENNES ET PLUS FRAGMENTÉS

La campagne de mobilité privilégie les professeurs des écoles ayant le plus d'ancienneté. Ainsi les nouveaux enseignants ont soit des postes définitifs, mais moins demandés en raison de leur nature ou de leur localisation, soit sont affectés à titre provisoire sur un poste qu'ils n'avaient pas mis dans leurs vœux.

Des postes plus fragmentés les premières années

Certains postes sont plus fréquemment affectés aux nouveaux titulaires. Ainsi alors qu'ils représentent 20 % du total des enseignants du premier degré, ils représentent 60 % des affectés sur des postes de complément de décharge de directeur et de complément de temps partiel et 47 % des affectés sur des postes de remplacement ↘ **Figure 3**. Si des postes de directeur d'école sont affectés à des néotitulaires, ce sont principalement des postes de directeurs dans des écoles rurales où il n'y a qu'une seule classe.

↘ **Figure 3** Part des moins de cinq ans d'ancienneté selon le type de poste



Champ : France métropolitaine + DROM, professeurs des écoles et instituteurs titulaires du premier degré public.
Source : MENJS-MESRI-DEPP, Panel des personnels issu de BSA, novembre 2019.

Ainsi, la première année qui suit leur période de stage, les nouveaux titulaires sont majoritairement, à 57 %, affectés sur des postes de remplaçant ou sur des postes fractionnés pour compléter des décharges de directeur et des temps partiels ↘ **Figure 4**. Ces proportions baissent très fortement ensuite selon l'ancienneté puisque seuls 26 % des professeurs des écoles avec six ans d'ancienneté sont sur ce type de poste.

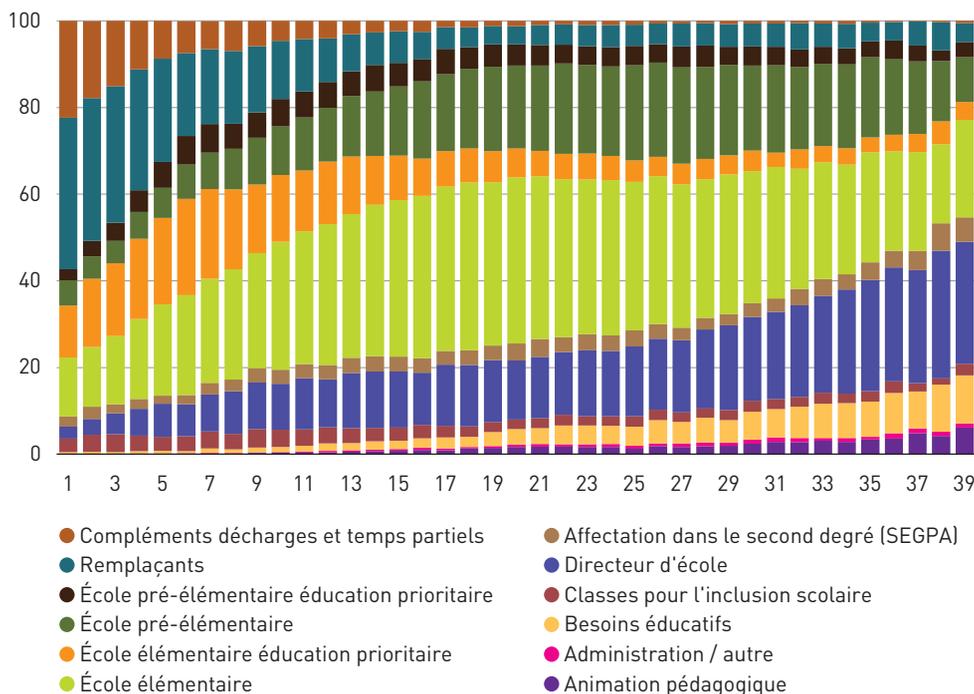
Les plus anciens, quant à eux, occupent des postes plus classiques : à 30 ans d'ancienneté, 31 % des enseignants sont sur des postes d'enseignant en classe élémentaire, 20 % en classe préélémentaire, 19 % sur un poste de directeur d'école. Ils sont également plus souvent conseillers pédagogiques ou sur des postes à besoins éducatifs.

Néanmoins, le type de poste occupé dépend également beaucoup du sexe de l'enseignant ↘ **Encadré 3** p. 89.

L'accès à un poste définitif en école est plus rapide en éducation prioritaire

Parmi les professeurs des écoles affectés sur des postes d'enseignant en école élémentaire et préélémentaire, ceux ayant moins de cinq ans d'ancienneté sont plus souvent que leurs aînés en éducation prioritaire. Cela s'explique notamment car durant les cinq premières années après la période de stage, l'accès à un poste définitif en école est plus fréquent en réseau d'éducation prioritaire qu'hors éducation prioritaire. Ainsi 79 % des professeurs des écoles de moins de cinq ans d'ancienneté affectés en école élémentaire et 84 % de ceux affectés

↘ **Figure 4** Type de poste selon le nombre d'années d'ancienneté (en %)



Champ : France métropolitaine + DROM, professeurs des écoles et instituteurs titulaires du premier degré public. **Source :** MENJS-MESRI-DEPP, Panel des personnels issu de BSA, novembre 2019. Éducation & formations n° 101 © DEPP

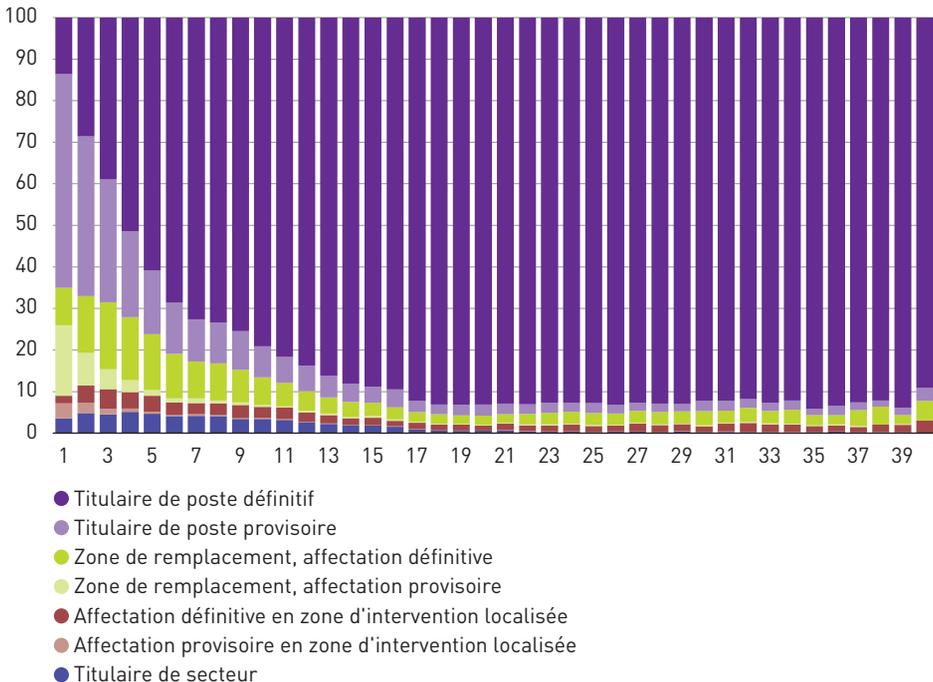
en école préélémentaire le sont de manière définitive, c'est-à-dire à la suite de leurs choix durant la campagne de mobilité. En comparaison, parmi ceux affectés en école élémentaire, 10 % le sont de manière définitive, et 66 % en école préélémentaire.

Au début beaucoup d'affectations provisoires ou en zone, entraînant des missions temporaires

La première année qui suit leur stage, 86 % des nouveaux professeurs des écoles sont affectés de manière provisoire ou en zone ↘ **Figure 5**. Cette proportion baisse progressivement à moins de 40 % la cinquième année et se stabilise à 8 % la 17^e année. À partir d'une certaine ancienneté, les affectations provisoires font surtout suite à des changements de départements dans le cadre de la campagne de mobilité nationale, et à des retours de période d'inactivité.

Les postes provisoires ou en zone ont un caractère commun d'instabilité : un poste provisoire est acquis pour une année, un poste en zone donne lieu à une ou des affectations à l'année, ou sur des périodes plus courtes : les affectations en zone d'intervention localisée sont prévues pour des remplacements de courte durée (moins de quinze jours), les affectations sur zone de remplacement pour des remplacements de plus longue durée, et les postes de titulaires de secteur permettent principalement de titulariser les professeurs des écoles sur une zone d'intervention restreinte pour assurer des compléments de décharge de directeur ou de temps partiel. Les titulaires de secteur peuvent ainsi être affectés de manière pérenne sur une zone restreinte pour occuper des postes qui ne peuvent être pérennisés.

↘ **Figure 5** Type d'affectation selon le nombre d'années d'ancienneté (en %)



Champ : France métropolitaine + DROM (hors Mayotte pour le privé), professeurs des écoles et instituteurs titulaires du premier degré public.

Source : MENJS-MESRI-DEPP, Panel des personnels issu de BSA, novembre 2019.

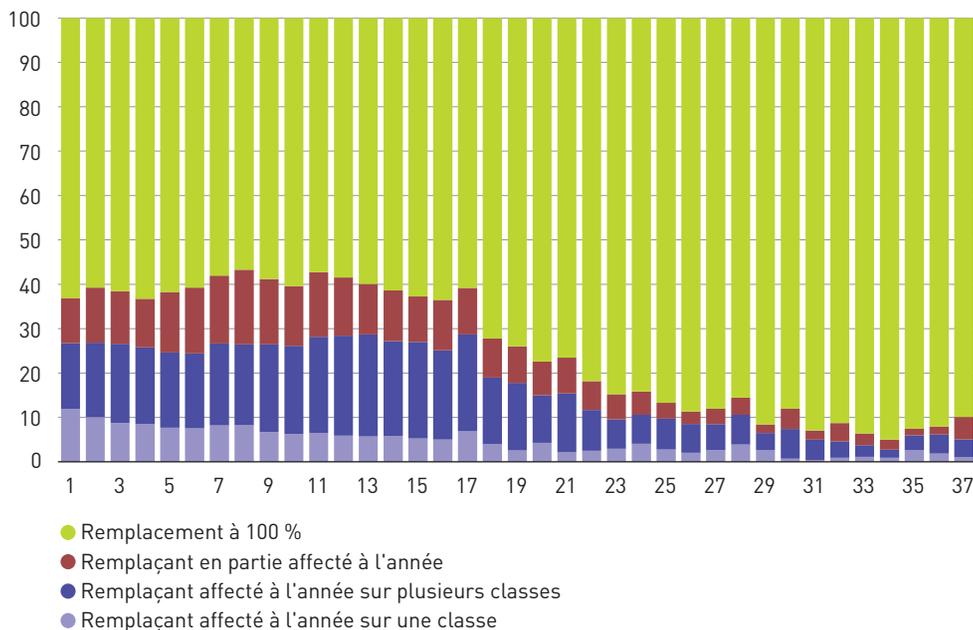
Les zones de remplacement servent souvent, en particulier lorsque l'enseignant est nouveau dans le métier, à compléter les postes non pourvus ou non prévus lors de la campagne de mobilité, en réaffectant l'enseignant à l'année en école. Ces affectations à l'année sont en majorité des affectations fractionnées sur plusieurs écoles pour compléter des temps partiels et décharge de directeur. Seuls de l'ordre de 60 % des postes en zone de remplacement correspondent à des postes qui ne sont pas des postes à l'année, mais sont intégralement disponibles pour des remplacements ponctuels dont les besoins apparaissent au cours de l'année scolaire ↘ **Figure 6.**

Une plus grande mobilité géographique entre le domicile et l'établissement au début

En France métropolitaine, près d'un tiers des enseignants du premier degré public résident et travaillent dans la même commune [Feuillet *et al.*, 2019]. Néanmoins la grande mobilité des néotitulaires se traduit par de plus grandes distances entre lieu de résidence et le ou les écoles sur lesquelles ils sont affectés.

L'affectation provisoire et l'affectation sur zones de remplacement, d'intervention localisée ou de secteur se traduisent par de plus longs trajets domicile-lieu d'enseignement. Ces plus longs trajets s'expliquent par des affectations dans des écoles distantes d'une année sur l'autre, ainsi que pour les multi-affectés par des écoles distantes entre elles pour les affectations d'une année donnée. Mais c'est aussi la première affectation qui peut se traduire par des déplacements plus longs liés à une non-anticipation ou en attente avant de déménager ou en attente d'un poste plus proche.

↘ **Figure 6 Répartition des enseignants en zone de remplacement selon leur situation pour l'année scolaire selon le nombre d'années d'ancienneté (en %)**



Éducation & formations n° 101 © DEPP

Champ : France métropolitaine + DROM (hors Mayotte pour le privé), professeurs des écoles et instituteurs titulaires du premier degré public.

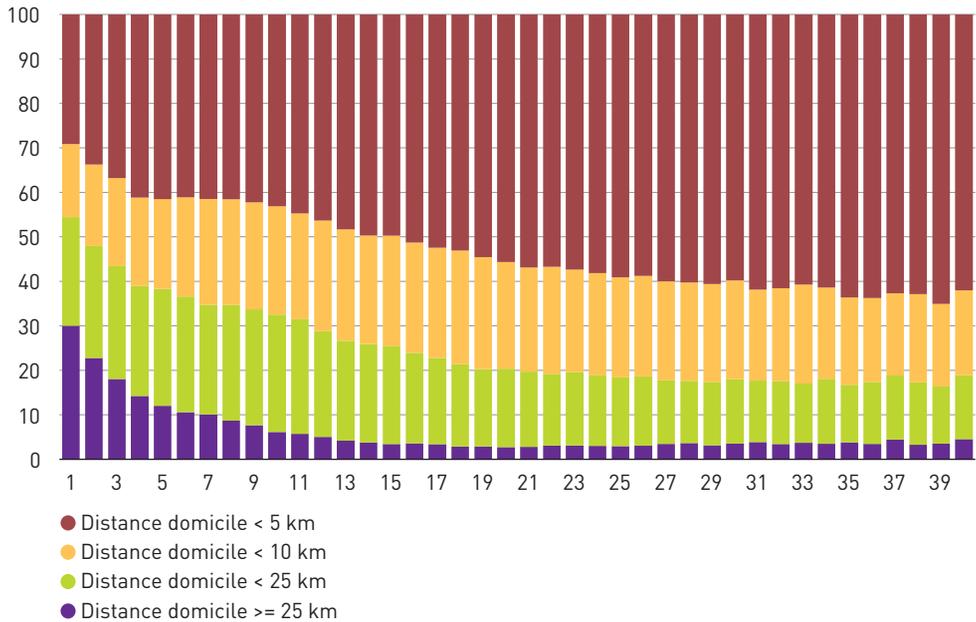
Source : MENJS-MESRI-DEPP, Panel des personnels issu de BSA, novembre 2019.

Ainsi la distance à vol d'oiseau entre le domicile et l'école d'affectation la plus distante est dans 30 % des cas supérieure à 25 km la première année de titularisation, mais décline de près de moitié la deuxième année et tombe à 12 % à trois ans ↘ **Figure 7**. Elle se réduit ainsi très fortement les premières années et est divisée par cinq au bout de dix années d'ancienneté et par plus de dix au bout de vingt ans d'ancienneté, pour se stabiliser autour de 3,5 % en moyenne.

Les cinq premières années, une plus grande mobilité géographique d'une année sur l'autre

Les changements de poste d'une année sur l'autre se traduisent par des affectations pouvant être éloignées les unes des autres. Ainsi, entre l'établissement de stage et l'établissement de première affectation, la distance est en moyenne de 50 km, néanmoins moins d'un tiers obtiennent une affectation distante de plus de 25 km de leur établissement de stage ↘ **Figure 8**. Cette distance moyenne entre les affectations successives reste supérieure à 10 km les cinq premières années. Cette distance moyenne cache de fortes disparités : en effet, à partir de la cinquième année, moins de 20 % des enseignants changent d'établissement d'affectation.

↘ **Figure 7** Distance affectation / domicile selon le nombre d'années d'ancienneté (en %)

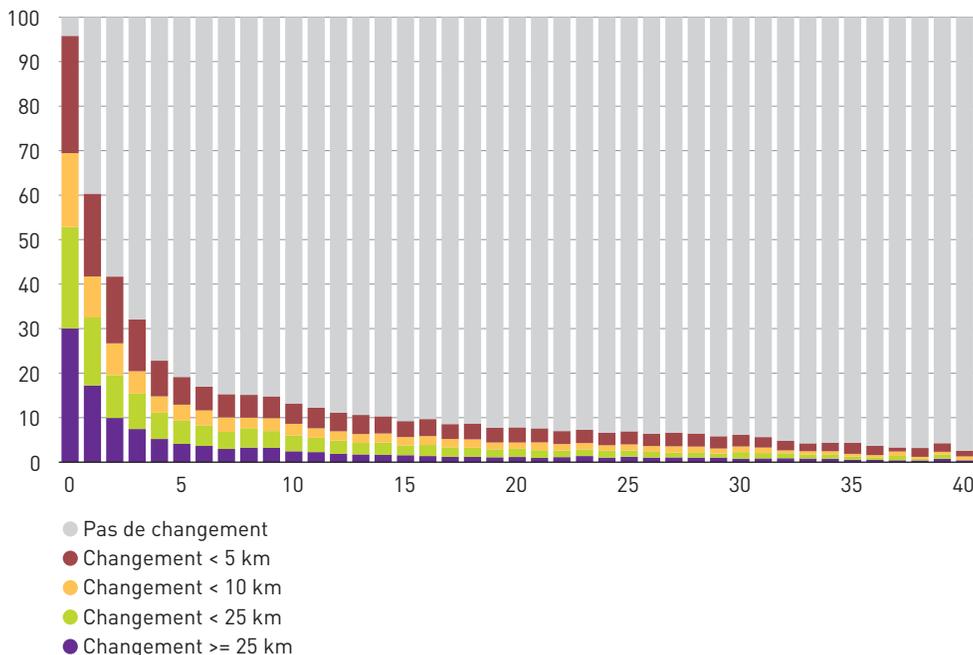


Éducation & formations n° 101 © DEPP

Champ : France métropolitaine + DROM (hors Mayotte pour le privé), professeurs des écoles et instituteurs titulaires du premier degré public.

Source : MENJS-MESRI-DEPP, Panel des personnels issu de BSA, novembre 2019.

Figure 8 Distance entre affectation de l'année 2018 et 2019 selon le nombre d'années d'ancienneté (en %)



Éducation & formations n° 101 © DEPP

Champ : France métropolitaine + DROM (hors Mayotte pour le privé), professeurs des écoles et instituteurs titulaires du premier degré public.

Source : MENJS-MESRI-DEPP, Panel des personnels issu de BSA, novembre 2019.

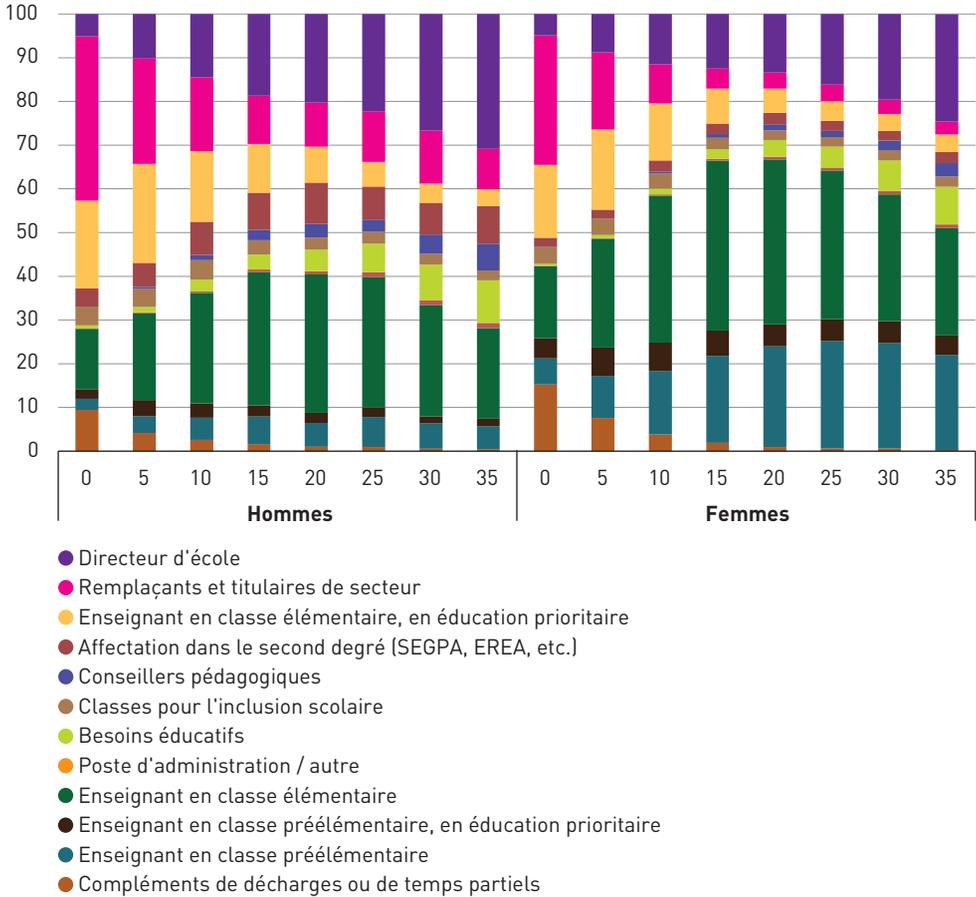
Encadré 3

UNE ÉVOLUTION DE CARRIÈRE TRÈS TÔT SEXUÉES

Les professeurs des écoles sont à 84 % des femmes, cette proportion atteint 87 % pour les néotitulaires de moins de cinq ans d'ancienneté. Néanmoins, les différences d'affectations entre les hommes et les femmes sont très tôt marquées. Les femmes sont cinq fois plus affectées en préélémentaire que les hommes. Cette différence persiste avec les nouvelles générations, puisque les femmes sont plus deux fois plus affectées en préélémentaire que

les hommes au cours de leurs cinq premières années d'ancienneté. En revanche, et dès les cinq premières années d'ancienneté, les hommes sont plus présents sur des postes de remplacement, de directeur d'école et en élémentaire dans les zones d'éducation prioritaires. Les postes fractionnés pour compléter des décharges de directeur ou de temps partiels, sont presque deux fois plus fréquent chez les femmes que chez les hommes au cours des quinze premières années.

📉 **Figure 9 Affectations des hommes et des femmes par type de poste selon le nombre d'années d'ancienneté (en %)**



Éducation & formations n° 101 © DEPP

Champ : France métropolitaine + DOM (hors Mayotte pour le privé), professeurs des écoles et instituteurs titulaires du premier degré public.

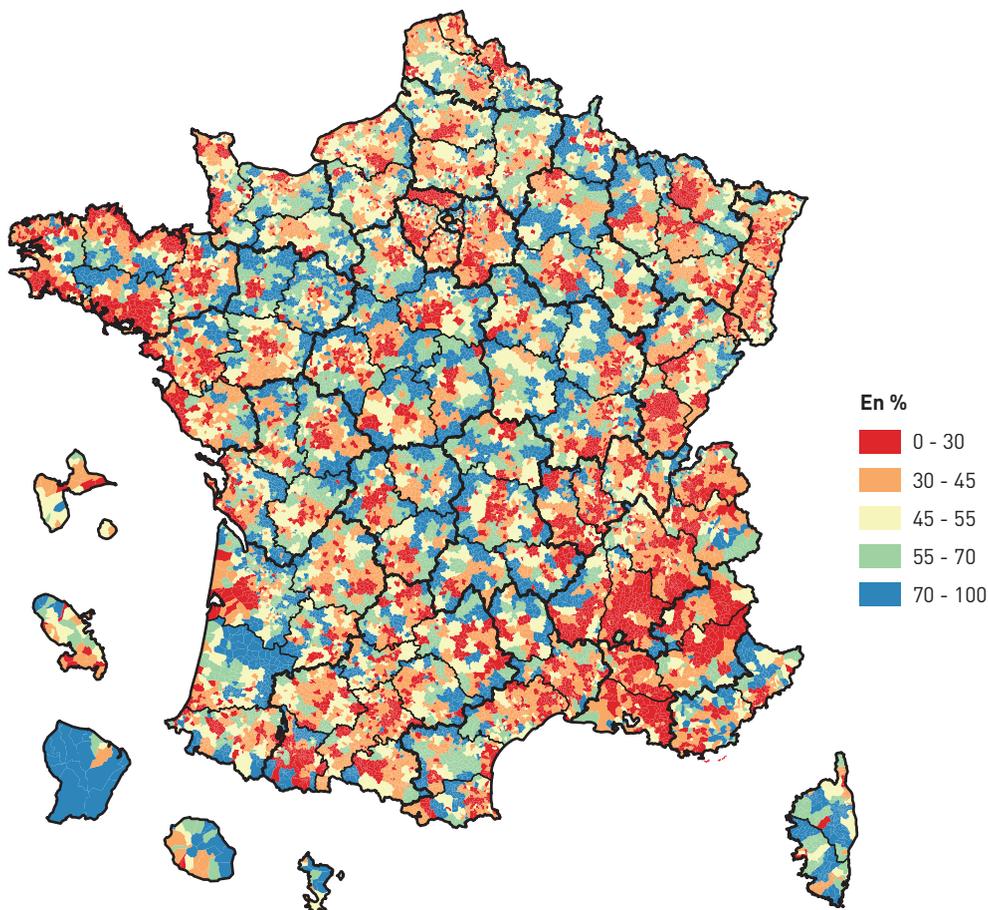
Source : MENJS-MESRI-DEPP, Panel des personnels issu de BSA, novembre 2019.

EN ZONES RURALE, LES NOUVEAUX AFFECTÉS SONT PLUS SOUVENT DES NÉOTITULAIRES

Polarisation géographique des affectations des néotitulaires

L'issue des campagnes de mobilité révèle une grande hétérogénéité des affectations à titre définitif dans les écoles selon leurs caractéristiques géographiques 📉 **Figure 10**. Ainsi, par nature, les professeurs des écoles ayant le moins d'ancienneté se retrouvent plus souvent que leurs aînés, qui ont priorité, dans les écoles situées dans les zones les moins

↘ **Figure 10** Parts des titulaires de moins de 10 ans d'ancienneté parmi les nouvelles affectations



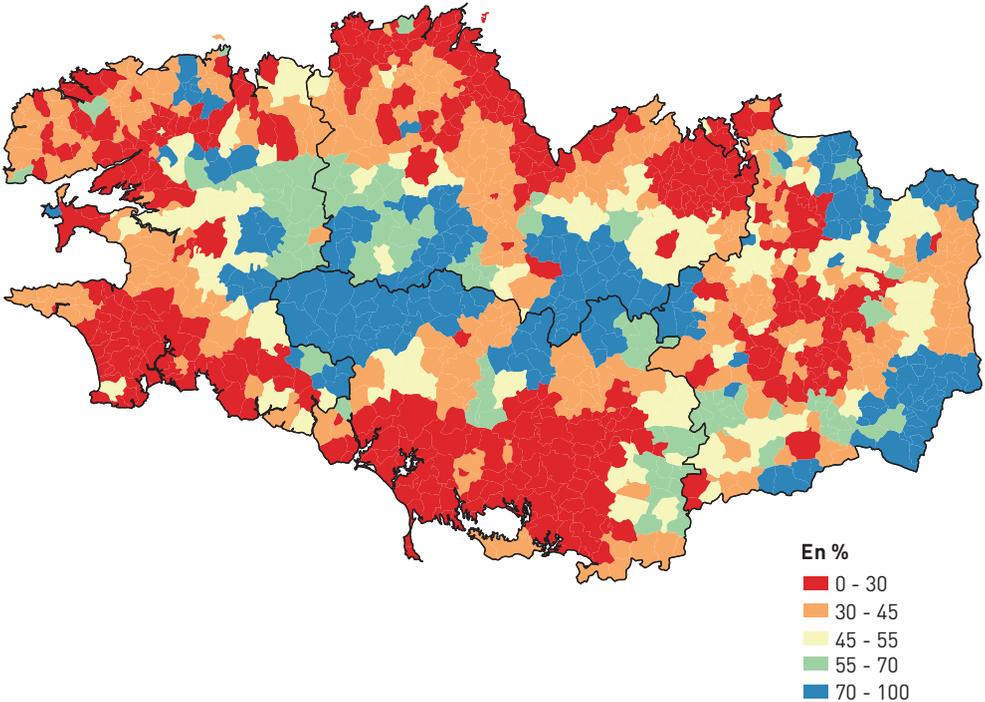
Éducation & formations n° 101 © DEPP

Champ : France métropolitaine + DROM (hors Mayotte pour le privé), professeurs des écoles et instituteurs titulaires du premier degré public changeant d'établissement.

Source : MENJS-MESRI-DEPP, Panel des personnels issu de BSA, novembre 2019.

demandées. Les zones rurales isolées de grandes agglomérations de l'intérieur de la France, sont principalement affectées aux nouveaux titulaires par opposition aux zones urbaines. À titre d'exemple, dans l'académie de Bretagne, les professeurs affectés sur les territoires côtiers ou dans les grandes agglomérations ont très majoritairement plus de dix années d'ancienneté ↘ **Figure 11** p. 92. Par opposition, à l'intérieur des terres, généralement plus rural, les nouveaux affectés sont principalement des nouveaux titulaires. Similairement, en région Île-de-France, les affectations des nouveaux titulaires sont proportionnellement plus fréquentes dans les zones ayant les plus faibles indices sociaux ↘ **Figure 12** p. 93 – (voir définition indice de position sociale **encadré 4** p. 93).

↘ **Figure 11** Parts des titulaires de moins de 10 ans d'ancienneté parmi les nouvelles affectations en région Bretagne



Éducation & formations n° 101 © DEPP

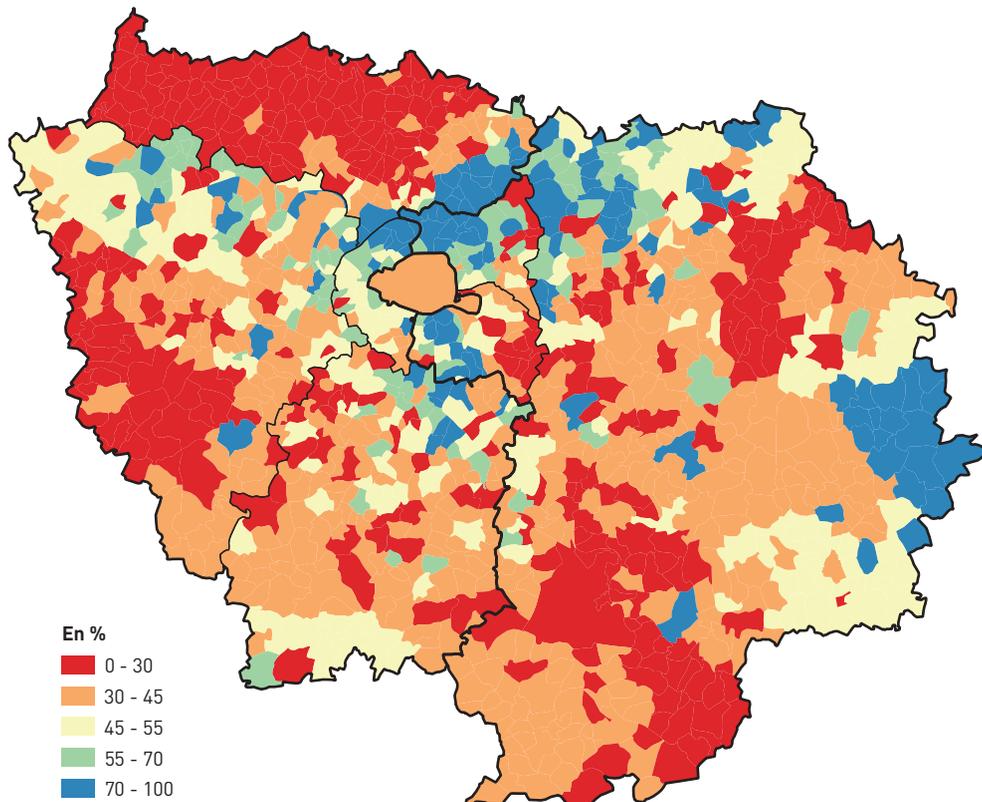
Champ : région Bretagne, professeurs des écoles et instituteurs titulaires du premier degré public changeant d'établissement.

Source : MENJS-MESRI-DEPP, Panel des personnels issu de BSA, novembre 2019.

Les écoles en zone rurale peu dense ou en zones socialement défavorisées sont les plus accessibles aux nouveaux titulaires

L'ancienneté à l'affectation sur un poste fait ressortir des préférences des professeurs des écoles. Les caractéristiques sociales, économiques et territoriales mises en évidence par cette hétérogénéité de l'ancienneté à l'affectation selon les écoles sont ici synthétisées selon cet axe qu'est l'ancienneté à l'affectation en effectuant une régression linéaire de ces caractéristiques sur l'ancienneté (nombre d'années depuis la titularisation). Cette démarche donne en effet de meilleurs résultats que les approches statistiques alternatives envisagées, telle que l'ACP sans référence à l'ancienneté ou l'analyse discriminante à partir d'une distinction dichotomique entre les postes sur lesquels sont plutôt affectés des professeurs ayant peu d'ancienneté et ceux ayant beaucoup d'ancienneté. De plus cette démarche offre une interprétation plus immédiate en termes de nombre d'années nécessaires avant l'obtention d'un poste selon ses caractéristiques. Ne sont retenues dans la régression que les nouvelles affectations à titre définitif sur des postes d'enseignants en élémentaire ou préélémentaire, ceci afin d'écartier les postes qui présentent des spécificités particulières en terme d'affectation. L'indice de position sociale et la typologie territoriale construits par la DEPP [Rocher, 2016 ; Duquet-Métayer & Monso, 2019] donne un bon arbitrage entre nombre de variables mobilisées et part de l'hétérogénéité expliquée ↘ **Encadré 4.**

Figure 12 Parts des titulaires de moins de 10 ans d'ancienneté parmi les nouvelles affectations en région Île-de-France



Éducation & formations n° 101 © DEPP

Champ : Île-de-France, professeurs des écoles et instituteurs titulaires du premier degré public changeant d'établissement.

Source : MENJS-MESRI-DEPP, Panel des personnels issu de BSA, novembre 2019.

Encadré 4

Indice de position sociale : l'indice de position sociale des élèves (IPS) est un indicateur synthétique construit par la DEPP à partir des professions et catégories sociales (PCS) des parents. Cet indicateur donne une mesure quantitative standardisée qui associe à chaque PCS un indice calculé à partir d'un ensemble de caractéristiques familiales observées pour la PCS, en lien avec les résultats scolaires (cf. Rocher, 2016). Cet indice peut ensuite être agrégé au niveau de groupes d'élèves comme une école en prenant la moyenne des IPS des élèves de ce groupe.

Typologie territoriale : la typologie territoriale est construite au niveau commune à partir des catégories de communes selon le critère morphologique (distinction urbain/rural à partir de grille de densité) et des catégories issues du critère fonctionnel (zonage en aires urbaines ZAU) cf. Duquet-Métayer & Monso, 2019. Cette typologie permet de distinguer neuf types de commune : rurale éloignée très peu dense, rurale éloignée peu dense, rurale périphérique très peu dense, rurale périphérique peu dense, petite ville, ville moyenne, urbaine périphérique peu dense, urbaine périphérique dense, urbaine très dense.

Les résultats obtenus mettent en évidence que les professeurs des écoles affectés sur des postes d'enseignement en école élémentaire des zones d'éducation prioritaire, ont 3,2 années d'ancienneté de moins que ceux affectés sur des postes d'enseignement en élémentaire hors réseau d'éducation prioritaire ↘ **Tableau 2**. De même, les zones rurales, en particulier éloignées et très peu denses sont les plus accessibles aux nouveaux titulaires, ces zones nécessitant quatre ans de moins d'ancienneté que les zones urbaines très denses.

Les écarts entre départements expliquent pour une faible part les différences entre les différentes affectations, en particulier lorsque l'on tient compte de la dynamique démographique des enseignants et de l'hétérogénéité des revenus moyens entre les différentes communes des départements. Moins il y a de nouveaux titulaires dans le département, plus les écarts de revenu sont importants entre les différentes communes du département, plus l'ancienneté pour devenir titulaire d'un poste est importante dans le département.

La partie expliquée par les coefficients du modèle est utilisée pour classer les établissements en cinq classes selon le quintile d'ancienneté estimée ↘ **Figure 13**. *In fine*, les établissements

↘ **Tableau 2 Régression selon l'ancienneté**

	Modèle simple			Modèle avec variables départementales		
	Estimateur	Erreur type	Valeur t	Estimateur	Erreur type	Valeur t
Constante	13,22	0,1323	99,9440	- 5,48	0,5905	- 9,2810
Nature du poste						
Enseignement en élémentaire (hors REP)	-	-	-	-	-	-
Enseignement en élémentaire (éducation prioritaire)	- 3,20	0,0455	- 70,4100	- 3,19	0,0454	- 70,3040
Enseignement en préélémentaire (hors REP)	2,37	0,0390	60,8770	2,36	0,0389	60,6920
Enseignement en pré-élémentaire (éducation prioritaire)	- 0,14	0,0651	- 2,1150	- 0,12	0,0650	- 1,8210
Caractéristiques de l'école						
Indice de position sociale ¹	0,71	0,0240	29,4160	0,70	0,0240	29,3240
Nombre de classes	- 0,08	0,0055	- 15,5550	- 0,08	0,0054	- 15,0780
École avec moins de trois classes	- 1,28	0,0489	- 26,2010	- 1,26	0,0488	- 25,7930
Typologie du territoire auquel la commune appartient ²						
Rurale éloignée très peu dense	- 3,84	0,1890	- 20,3370	- 4,10	0,1796	- 22,8260
Rurale éloignée peu dense	- 2,77	0,2247	- 12,3420	- 3,13	0,2172	- 14,3970
Rurale périphérique très peu dense	- 2,57	0,1326	- 19,4010	- 2,90	0,1199	- 24,2100
Rurale périphérique peu dense	- 1,00	0,1242	- 8,0260	- 1,35	0,1106	- 12,2280
Petite ville	- 0,46	0,1398	- 3,2860	- 0,80	0,1278	- 6,2960
Ville moyenne	0,80	0,1264	6,2970	0,43	0,1133	3,8300
Urbaine périphérique peu dense	0,54	0,1468	3,6820	0,21	0,1354	1,5780
Urbaine périphérique dense	1,39	0,1158	12,0140	1,02	0,1021	10,0060
Urbaine très dense (référence)	-	-	-	-	-	-
Caractéristiques du département						
Ancienneté moyenne des enseignants du département				1,16	0,0331	35,0790
Part de néotitulaires				- 13,48	2,5743	- 5,2380
Hétérogénéité sociale dans le département ³				8,57	1,2841	6,6710
Taux de mesure de carte scolaire ⁴				2,20	0,5044	4,3570
Effets aléatoires						
	Variance	Écart-type		Variance	Écart-type	
Variance inter-départementale	4,256	2,063		1,356	1,165	
Variance intra-départementale	54,258	7,366		54,278	7,367	

Éducation & Formations n° 101 © DEPP

1. cf encadré 4. Pour en savoir plus, cf. [Rocher, 2016].

2. cf. encadré 4, Pour en savoir plus, cf. [Duquet-Métayer & Monso, 2019].

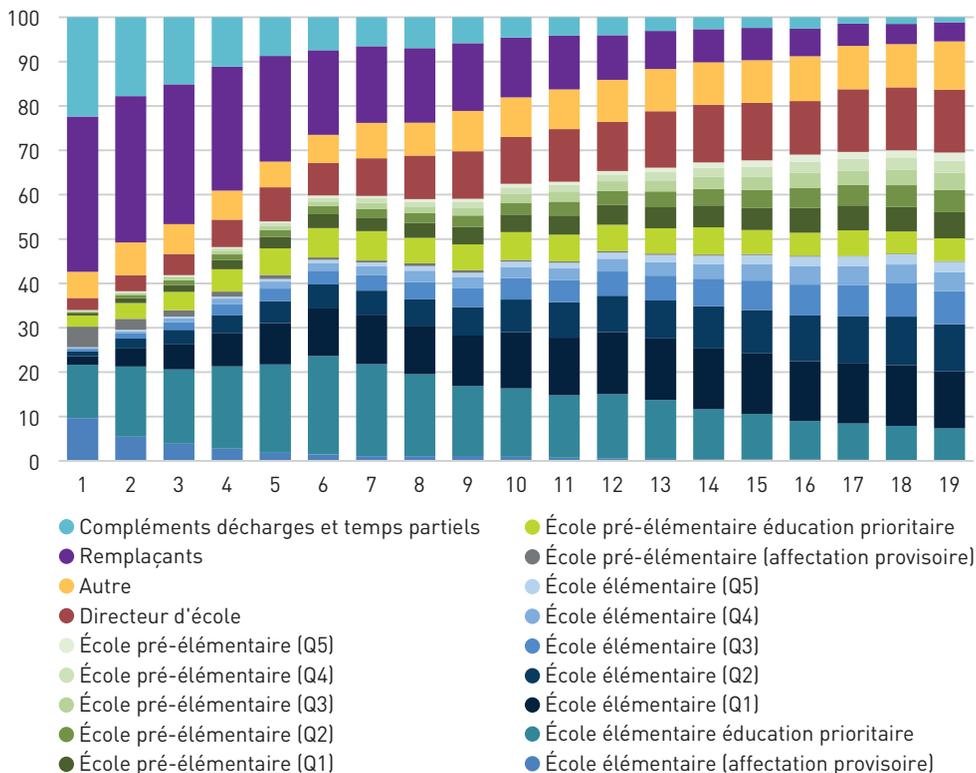
3. Écart entre le décile IPS le plus élevé et le moins élevé dans le département.

4. Part des affectations suite à des mesures de carte scolaire parmi les affectations à titre définitif.

Champ : France métropolitaine + DROM, professeurs des écoles et instituteurs titulaires du premier degré public ayant obtenu une affectation définitive au cours de la période 2009-2019.

Source : MENJS-MESRI-DEPP, Panel des personnels issu de BSA, novembre 2019.

📉 **Figure 13 Répartition par caractéristiques de poste et d'école selon le nombre d'années d'ancienneté (en %)**



Éducation & formations n° 101 © DEPP

Champ : France métropolitaine + DROM, professeurs des écoles et instituteurs titulaires du premier degré public.

Source : MENJS-MESRI-DEPP, Panel des personnels issu de BSA, novembre 2019.

en zone rurale peu dense, ainsi que dans les zones d'éducation prioritaire ou dans les zones dont les indices sociaux sont faibles sont les plus accessibles aux nouveaux titulaires, pour sortir des affectations sur des postes fractionnés ou provisoires.

Ancienneté nécessaire avant l'obtention d'un poste définitif

Sur la période observable, les tailles des cohortes de néotitulaires sont très différentes d'une année à l'autre. Pour calculer la durée passée sur des postes en provisoire avant obtention d'une première affectation définitive, le calcul effectué est similaire au calcul des espérances de vie en démographie afin d'éliminer ces effet de taille de cohorte¹. En 2019, l'ancienneté moyenne avant obtention de son premier poste définitif est de 2,7 années pour les hommes et de 3,2 années pour les femmes 📉 **Tableau 3**. Cet écart s'explique par une plus grande acceptation de poste définitif sur zone de remplacement des hommes. Pour accéder à un premier poste définitif hors zone de remplacement, l'ancienneté moyenne nécessaire de

1. L'espérance d'ancienneté sur poste provisoire représente l'ancienneté moyenne d'une cohorte fictive soumise aux conditions d'accès au premier poste définitif en 2019. Elle caractérise la durée moyenne passée en poste provisoire à partir de la titularisation indépendamment des effets de structures liés aux différences de niveau de recrutement selon les années.

4,6 années pour les hommes comme pour les femmes. L'accès à un poste définitif hors zone et hors éducation prioritaire est de 5,1 années pour les femmes, elle est un peu moindre pour les hommes (4,7 années) du fait d'effets de structure dans le choix des postes.

La durée passée en poste provisoire est très hétérogène selon les départements : elle oscille entre deux ans pour le département de Seine-Saint-Denis et plus de dix années pour les départements du Jura, le Territoire de Belfort et les Deux-Sèvres ➤ **Figure 14**. Cette hétérogénéité s'explique par une grande disparité des évolutions démographiques entre les départements, par des disparités sociales des territoires au sein des départements et par des modalités de gestion différentes selon les départements.

➤ **Tableau 3** Espérance d'ancienneté sur poste provisoire selon le sexe et le premier poste définitif

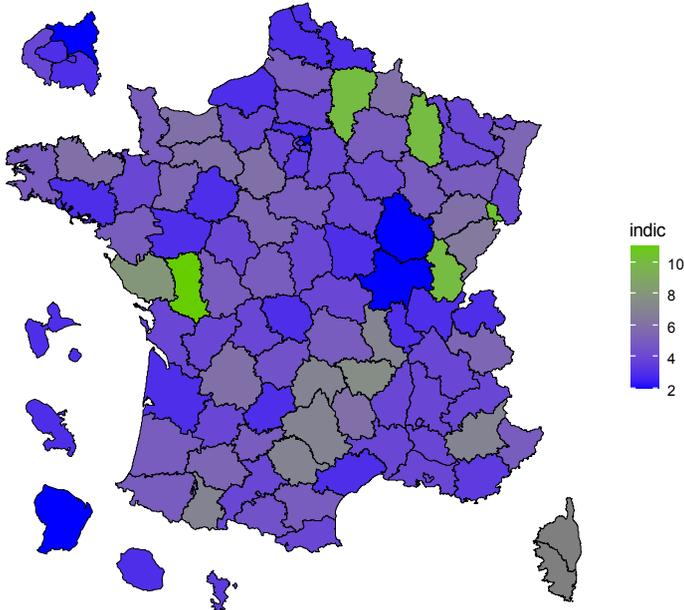
	Hommes	Femmes
Première affectation définitive en zone ou en établissement	2,8	3,2
Première affectation définitive hors zone de remplacement	4,6	4,6
Première affectation définitive hors zone de remplacement et d'éducation prioritaire	4,7	5,1

Éducation & formations n° 101 © DEPP

Champ : France métropolitaine + DROM (hors Mayotte pour le privé), professeurs des écoles titulaires du premier degré public.

Source : MENJS-MESRI-DEPP, Panel des personnels issu de BSA, novembre 2019.

➤ **Figure 14** Espérance d'ancienneté sur poste provisoire avant affectation sur poste définitif par département



Éducation & formations n° 101 © DEPP

Champ : France métropolitaine + DROM, professeurs des écoles titulaires du premier degré public.

Source : MENJS-MESRI-DEPP, Panel des personnels issu de BSA, novembre 2019.

Tableau 4 Situation à sept ans après obtention du dernier diplôme ou concours

Stabilisation en emploi à durée indéterminée des bac + 5 (hors écoles de commerce et d'ingénieurs)	65 %
Professeur des écoles, accès à un poste définitif en école	73 %
Professeur des écoles, accès à un poste définitif en école ou zone de remplacement	84 %

Éducation & formations n° 101 © DEPP

Champ : France entière pour primo-sortants du système éducatif ; France métropolitaine + DROM pour professeurs des écoles du premier degré public.

Source : Céreq, enquête 2017 auprès de la Génération 2010 pour l'ensemble des bac + 5 ; MENJS-MESRI-DEPP, Panel des personnels issu de BSA, novembre 2019 pour les professeurs des écoles.

Tableau 5 La mobilité géographique selon l'âge des agents fonctionnaires

	Ensemble F.P.E. 2015-2016	Professeurs des écoles 2015-2016	Professeurs des écoles 2018-2019	Professeurs certifiés 2018-2019
Moins de 30 ans	17,9	18,0	16,4	7,7
30 à 34 ans	9,4	8,5	8,5	6,4
34 à 39 ans	5,9	5,2	5,5	4,3
40 à 44 ans	4,6	3,7	3,8	3,0
45 à 49 ans	3,7	3,1	3,1	2,5
50 à 54 ans	3,2	2,9	2,7	2,1
55 à 59 ans	2,6	2,6	2,5	2,1
60 ans et plus	1,7	2,8	2,7	2,1

Éducation & formations n° 101 © DEPP

Source : Siasp, Insee. Traitement DGAFP – Département des études, des statistiques et des systèmes d'information pour l'ensemble FPE, c.f. [BA, 2019]. Panel BSA pour professeurs des écoles.

Champ : fonctionnaires civils présents dans un emploi principal entre deux années consécutives en France métropolitaine, hors ministère des Affaires étrangères et hors fonctionnaires stagiaires.

CONCLUSION

Les tout premiers postes occupés par les nouveaux professeurs des écoles sont moins attractifs que ceux occupés par leurs collègues plus anciens en raison de la priorité donnée à l'ancienneté dans le mouvement. Ils occupent plus fréquemment des postes fragmentés, et sont plus souvent que leurs aînés en zone rurale ou socialement défavorisée. Ils sont également plus souvent en affectation provisoire.

Néanmoins, sept ans après leur titularisation à l'Éducation nationale, 84 % des professeurs des écoles sont en poste définitif, et 73 % en poste définitif en école. À titre de comparaison, dans le secteur privé, c'est au-delà du poste l'emploi qui est peu stable : 65 % de l'ensemble des primo-sortants du système éducatif à bac + 5 (hors écoles de commerce et d'ingénieurs) sont dans un emploi CDI stable sept années après l'obtention de leur diplôme [Tableau 4](#).

En outre, par rapport à d'autres corps de la fonction publique, les professeurs des écoles ont la garantie de pouvoir rester dans l'académie dans laquelle ils ont passé le concours. Tant qu'ils ne sont pas sur poste définitif, ils sont uniquement susceptibles de changer de poste à l'intérieur de leur département d'affectation. Au global, le taux de mobilité entre zones d'emploi d'une année sur l'autre des professeurs des écoles est, par tranche d'âge, similaire et même un peu inférieur à celle de l'ensemble de la fonction publique d'État. Ainsi la mobilité des professeurs des écoles est de 8,4 % entre 2015 et 2016 (8,5 % entre 2018 et 2019) contre 9,5 % pour l'ensemble des titulaires de la fonction publique d'État [Tableau 5](#).

L'auteur remercie Bertrand Delhomme, qui a initié ces travaux lors de son stage effectué à la DEPP en 2017.

↳ BIBLIOGRAPHIE

BA, A.Y. (2019). Mobilité géographique des fonctionnaires civils. *Point Stat*, mars 2019, Ministère de l'action et des comptes publics-DGAFP.

Duquet-Métayer, C. & Monso, O. (2019). Une typologie des communes pour décrire le système éducatif. *Note d'Information*, n° 19.35, DEPP-MENJ.

Feuillet, P. (2020). Le devenir des enseignants entre la rentrée 2017 et la rentrée 2018. *Note d'Information*, n° 20.16, DEPP-MENJ.

Feuillet, P., Duquet-Métayer, C. & Jouannic, M. (2019). Enseigner, un métier de proximité. *Note d'Information*, n° 19.27, DEPP-MENJ.

Prouteau, D. (2020). La moyenne d'âge des nouveaux enseignants augmente dans l'enseignement scolaire public. *Note d'Information*, n° 20.17, DEPP-MENJ.

Rocher, T. (2016). Construction d'un indice de position sociale des élèves. *Éducation & formations*, n° 90, DEPP-MENESR, 5-27.

DE L'ENTRÉE À LA SORTIE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

Focus sur les différentes transitions professionnelles vécues par les enseignants

Pascaline Feuillet et
Danielle Prouteau

DEPP-MENJS, bureau des études statistiques sur les personnels

Le parcours des enseignants fonctionnaires dans le secteur public est loin d'être conforme à l'image d'Épinal de l'enseignant qui entre dans le métier dès la fin de ses études, et enseigne sans changement jusqu'à sa retraite. Ils connaissent eux aussi de multiples transitions professionnelles.

Les enseignants débutent leur carrière de plus en plus tardivement, avec un âge moyen qui a progressé entre 2008 et 2018 (+ 3,9 ans dans le second degré, + 2,6 ans dans le premier degré). L'élévation du niveau d'études nécessaire pour accéder aux concours enseignants et la diversification du profil des lauréats due à l'élargissement du vivier de candidats expliquent cette évolution.

Une fois en poste à l'Éducation nationale, la plupart d'entre eux enseignent, mais ils peuvent chaque année changer de mission (classe attitrée, remplacement, enseignement à des élèves à besoins spécifiques, etc.), tout comme de niveau d'enseignement ou d'établissement. Les enseignants peuvent également exercer une autre activité comme l'animation pédagogique ou la direction d'établissement, provisoirement ou en changeant de corps.

Enfin, les enseignants peuvent quitter l'Éducation nationale provisoirement ou définitivement (3 % des effectifs en 2017-2018). Pour deux tiers d'entre eux, il s'agit d'un départ en retraite. Les principaux autres motifs de départ sont la disponibilité, le détachement et la démission. Le pourcentage de démissions est en augmentation ces dernières années : 0,08 % en 2013-2014 à 0,20 % en 2017-2018. Celles des enseignants stagiaires expliquent en grande partie cette évolution, amplifiée par la hausse des ouvertures de postes aux concours.

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.

Vivre un ou plusieurs changements professionnels au cours d'une carrière est courant. En effet, qu'il s'agisse d'un choix personnel (salaire, conditions de travail, conciliation vie familiale et vie professionnelle, etc.) ou imposé par l'employeur (délocalisation, restructuration, etc.), la mobilité professionnelle recouvre une grande variété de situations. Outre les transitions entre emploi, chômage et inactivité, les personnes en emploi peuvent également changer de poste sans changer d'employeur, changer d'établissement ou d'entreprise, changer de niveau de qualification ou de domaine professionnel (Lainé, 2010).

Selon l'enquête Formation et qualification professionnelle (FQP) menée par l'Insee, en 2015, 13 % des personnes en emploi âgées de 20 à 50 ans souhaitaient changer de métier. Entre 2010 et 2015, une personne en emploi sur cinq a effectivement changé de métier : 6 % sont restées dans le même domaine professionnel et 16 % ont changé de domaine professionnel (Lhommeau & Michel, 2018).

Comme tous les actifs, les fonctionnaires peuvent effectuer une mobilité professionnelle au sein ou en dehors de la fonction publique, ou arrêter d'exercer une activité professionnelle. De manière générale, 10 % des agents de la fonction publique présents en 2016 et 2017 ont effectué une mobilité interne (DGAFP, 2019). À cette occasion, 56 % des agents ont changé d'employeur, 43 % de zone d'emploi et 32 % de statut ou de situation d'emploi.

Qu'en est-il des enseignants ? Comment les transitions professionnelles se traduisent-elles chez eux ? Notamment, quelles sont les évolutions dans les entrées et les sorties du métier ? Selon l'enquête FQP, les changements de métier sont plus rares dans les domaines de l'éducation et de la formation (5 % des cas entre 2010 et 2015) notamment du fait de l'accès par concours pour les enseignants (Lhommeau & Michel, 2018).

À partir de données exhaustives sur les enseignants du premier et du second degré du secteur public (**encadré 1**), cet article propose de passer en revue les différentes transitions professionnelles vécues par les enseignants. Dans un premier temps, nous nous intéresserons à l'entrée dans le métier enseignant par concours, en mettant en avant la diversification des profils des lauréats. La deuxième partie présentera les possibilités de mobilité professionnelle au sein de l'Éducation nationale pour les enseignants titulaires. Enfin, la troisième et dernière partie portera sur les sorties de l'Éducation nationale, qu'elles soient temporaires (disponibilité, détachement) ou définitives (départ à la retraite, démission, etc.).

PROFIL DES NOUVEAUX ENSEIGNANTS RECRUTÉS DANS L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE PUBLIC

Après l'obtention d'un concours de l'enseignement, les lauréats deviennent fonctionnaires stagiaires, puis enseignants néo-titulaires un an plus tard, dans la plupart des cas, à la suite de leur titularisation. Ces nouveaux enseignants sont en grande majorité des étudiants qui ont passé les concours.

Cependant, durant la dernière décennie, plusieurs facteurs ont contribué à faire évoluer le profil des admis aux concours enseignants du secteur public. Désormais, les lauréats sont plus fréquemment dotés d'une expérience professionnelle acquise hors ou au sein du système éducatif, et par conséquent sont plus âgés.

SOURCES ET CHAMP**Entrées à l'Éducation nationale****Sources**

Les données utilisées sont issues du panel des personnels issu de la Base statistique des agents (BSA). Les informations de BSA proviennent des systèmes d'information de gestion administrative des agents. Elles restituent une image des personnels en début d'année scolaire (données extraites au 30 novembre 2018 pour la rentrée 2018).

Les bases de données de concours de la DEPP, issues du système de gestion Océan (organisation des concours et des examens académiques et nationaux) ont été utilisées pour les données de la **figure 5** p. 105 : « Évolution de la part des admis aux concours externes des premier et second degrés publics provenant d'emplois des secteurs public (hors Éducation nationale) ou privé, ou sans emploi ».

Champ

Enseignants néo-titulaires des premier et second degrés publics, de 2008 à 2018, rémunérés au titre de l'Éducation nationale, en activité au 30 novembre en France métropolitaine ou dans les départements d'outre-mer, ayant été enseignants-stagiaires l'année précédant leur titularisation et non titularisés auparavant.

Parmi les nouveaux enseignants qui ont exercé dans l'enseignement scolaire en tant que contractuel dans les deux années précédant leur entrée en formation d'enseignant, essentiellement des enseignants contractuels ou des assistants d'éducation, n'ont pas été comptabilisés les néo-titulaires recrutés par le biais de la session exceptionnelle des concours enseignants des premier et second degrés 2013-2014. Après leur admissibilité, ces candidats ont pu bénéficier d'un contrat pour l'année scolaire 2013-2014, en attendant de se présenter aux épreuves d'admission en juin 2014. Compte tenu de la courte durée de leur contrat, l'apport de leurs effectifs parmi les jeunes enseignants

présents dans l'enseignement scolaire dans les deux années précédant leur formation est limité aux années 2015, date de leur première affectation et dans une moindre mesure 2016, pour ceux qui ont redoublé.

Leur prise en compte fait passer leur poids au sein de cette population à 83 % dans le premier degré, et 55 % dans le second degré en 2015, et respectivement à 3 % et 10 % en 2016.

Mobilités internes, et sorties de l'Éducation nationale**Sources**

Les résultats présentés ici proviennent du panel des personnels issu de la Base statistique des agents (BSA). Les informations de BSA proviennent des systèmes d'information de gestion administrative des agents. Elles restituent une image des personnels en début d'année scolaire (données extraites au 30 novembre 2017 pour la rentrée 2017).

Les informations sur les détachements et les démissions sont complétées à partir des annuaires de gestion de personnel.

Champ

Population des enseignants du premier et du second degré, fonctionnaires (stagiaires et titulaires) du secteur public, quelle que soit leur position administrative (par exemple en activité ou en détachement) ou leur situation géographique (en France ou à l'étranger). Ceci permet d'avoir un aperçu complet du parcours professionnel des enseignants sur la période observée.

Sont considérés comme enseignants, les fonctionnaires appartenant au corps :

- des professeurs des écoles ou des instituteurs, pour le premier degré ;
- des professeurs de chaires supérieures, des professeurs agrégés, des professeurs certifiés, des professeurs d'activité physique et sportive (PEPS), des professeurs de lycée professionnel (PLP), des professeurs d'enseignement général de collège (PEGC), des adjoints d'enseignement ou des chargés d'enseignement, pour le second degré.

Un niveau de qualification plus élevé

La réforme de la formation initiale des enseignants, effective à partir de la rentrée scolaire 2010-2011, a modifié leurs conditions de recrutement, faisant passer le niveau de qualification nécessaire pour accéder aux concours enseignants de la licence (bac + 3) au master (bac + 5). Cette augmentation du niveau de formation requis a eu pour effet d'élever de deux ans la moyenne d'âge des enseignants recrutés à partir de la session 2011 des concours. Cela a aussi pour incidence une réduction du vivier et la baisse du nombre de candidats au concours externe de professeurs des écoles de l'enseignement public (Hillion, 2019).

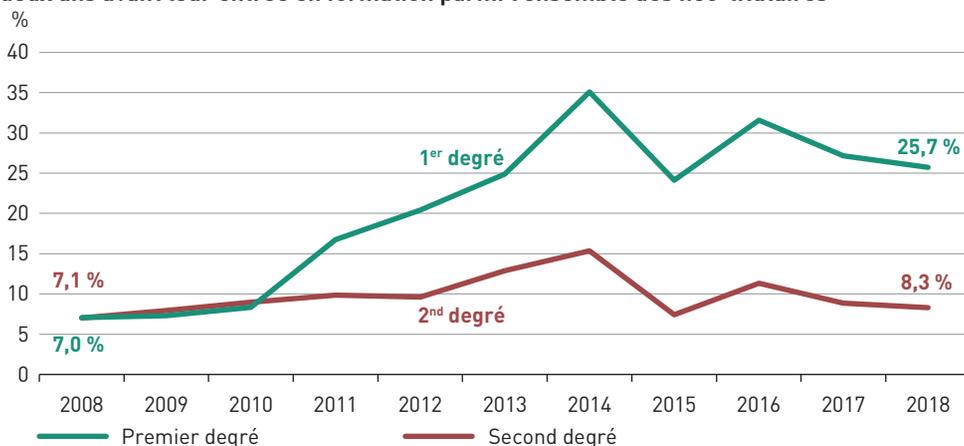
Le recrutement d'anciens contractuels a augmenté

À partir de 2013, le nombre de postes ouverts aux concours a augmenté, entraînant la hausse du nombre de lauréats ayant déjà une expérience professionnelle dans l'enseignement scolaire. Cette évolution a aussi contribué à accroître la moyenne d'âge de l'ensemble des nouveaux enseignants. La part des néo-titulaires qui ont exercé dans l'enseignement scolaire en tant que contractuel dans les deux années précédant leur entrée en formation d'enseignant (hors lauréats de la session exceptionnelle des concours enseignants de l'année 2013-2014), a principalement cru dans le second degré.

Dans le premier degré, leur part augmente progressivement entre 2008 (7 %) et 2014 (15 %)

↘ **Figure 1.** La chute de cette part en 2015 est liée à la présence parmi les néo-titulaires des admis à la session exceptionnelle des concours enseignants de l'année 2013-2014 affectés à la rentrée scolaire 2015. Dans le premier degré, leur part est depuis revenue à un niveau proche de celui de 2008, et se situe à 8 % en 2018. En revanche, dans le second degré, la

↘ **Figure 1** Évolution de la part des enseignants présents dans l'enseignement scolaire deux ans avant leur entrée en formation parmi l'ensemble des néo-titulaires



Éducation & formations n° 101 © DEPP

Lecture : en 2014, les présents dans l'enseignement scolaire deux ans avant leur entrée en formation représentent 35 % de l'ensemble des néo-titulaires du second degré public.

Note : les enseignants présents dans l'enseignement scolaire deux ans avant leur entrée en formation sont les personnes non titulaires qui ont exercé des fonctions dans l'enseignement scolaire en tant qu'enseignants contractuels ou assistants d'éducation dans les deux années précédant leur entrée en formation d'enseignant. Les lauréats de la session exceptionnelle des concours enseignants de 2013-2014 n'ont pas été comptabilisés dans cette population.

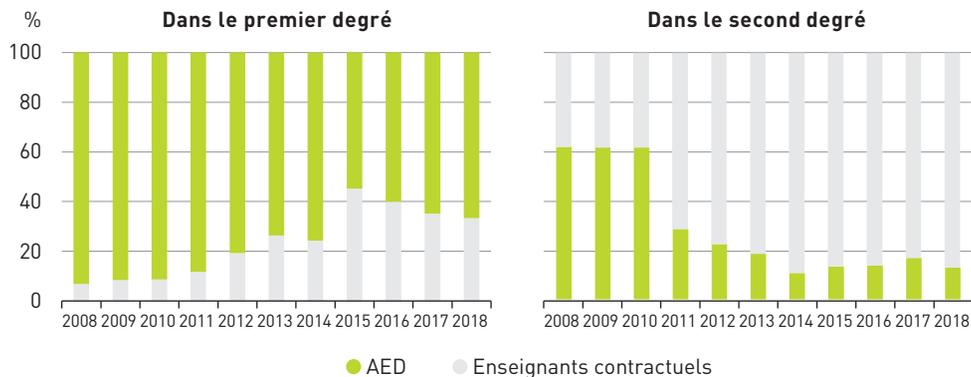
Champ : France métropolitaine + DROM, néo-titulaires enseignants du secteur public, rémunérés au titre de l'Éducation nationale, en activité au 30 novembre de l'année considérée.

Source : MENJS-MESRI-DEPP, panel des personnels issus de BSA, novembre 2018.

proportion des néo-titulaires déjà présents dans l'enseignement scolaire au cours des deux années précédant leur formation, initialement à 7 % en 2008, augmente très rapidement à partir de 2011 pour atteindre 35 % en 2014. En 2015, pour les mêmes raisons que dans le premier degré, leur proportion baisse en 2015 (24 %) dans le second degré. Elle se situe à 26 % en 2018, soit près de 20 points de plus qu'en 2008.

Les néo-titulaires déjà présents dans l'enseignement scolaire au cours des deux années précédant leur formation exerçaient principalement des fonctions d'enseignants contractuels et d'assistants d'éducation ↘ **Figure 2**. Dans le premier degré, la part des néo-titulaires qui ont été assistants d'éducation est prépondérante même si elle diminue sur la période 2008-2018 (93 % en 2008, 67 % en 2018). Les enseignants contractuels sont en effet peu présents dans le premier degré. À l'inverse, dans le second degré, ce sont les enseignants non titulaires qui sont les plus représentés. Leur part, autour de 38 % entre 2008 et 2010, augmente en 2011 (72 %) et atteint 87 % en 2018.

↘ **Figure 2** Part respective des enseignants contractuels et des assistants d'éducation parmi les enseignants néo-titulaires présents dans l'enseignement scolaire deux ans avant leur entrée en formation



Éducation & formations n° 101 © DEPP

Champ : France métropolitaine + DROM, néo-titulaires enseignants du secteur public, rémunérés au titre de l'Éducation nationale, en activité au 30 novembre de l'année considérée.

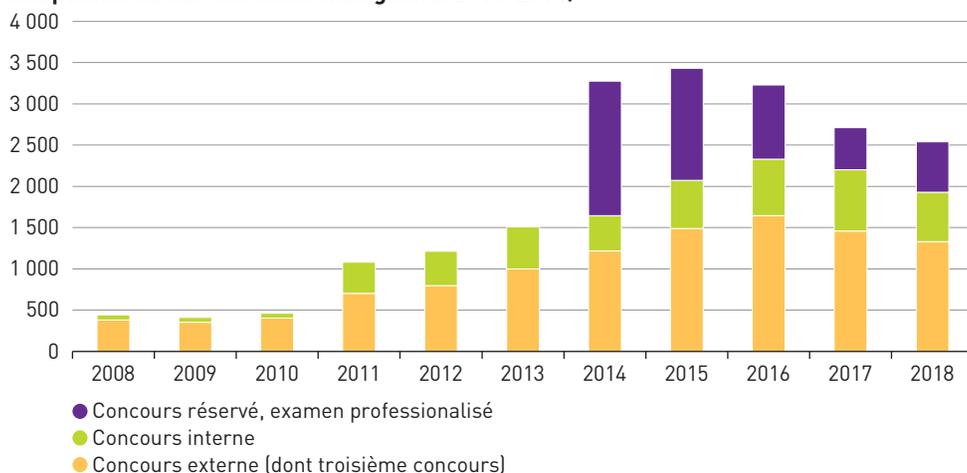
Source : MENJS-MESRI-DEPP, panel des personnels issus de BSA, novembre 2018.

L'ouverture de recrutements réservés et de concours contribuent au recrutement d'anciens contractuels

Si beaucoup plus de nouveaux enseignants sont des anciens contractuels, c'est en partie grâce à l'ouverture de recrutements réservés, dits « Sauvadet », organisés à partir de 2013 pour permettre aux agents non titulaires d'accéder à un corps enseignant, exclusivement du second degré ↘ **Encadré 2** p. 107. Ainsi, la moitié des néo-titulaires du second degré qui ont pris leur fonction en 2014 et qui ont exercé dans l'enseignement scolaire dans les deux années précédant leur entrée en formation, soit 1 600 personnes, ont réussi en 2013 un concours réservé ↘ **Figure 3** p. 104.

Ce nombre décroît progressivement les années suivantes, et représente environ 600 personnes en 2018. La moyenne d'âge des néo-titulaires lauréats des concours réservés est nettement plus élevée que celle des autres nouveaux enseignants, en raison des conditions d'ancienneté de service. Toujours supérieure à 42 ans, elle atteint 47 ans en 2017 et près de 44 ans en 2018, contribuant à l'augmentation de l'âge moyen des néo-titulaires enseignants ↘ **Figure 4** p. 105.

📉 **Figure 3 Mode de titularisation des néo-titulaires du second degré public présents dans l'enseignement scolaire deux ans avant leur entrée en formation (hors session exceptionnelle des concours enseignants 2013-2014)**



Éducation & formations n° 101 © DEPP

Lecture : parmi les 3 300 néo-titulaires du second degré public qui pris leurs fonctions à la rentrée scolaire 2014-2015 et qui ont été présents dans les deux années précédant leur formation d'enseignant, 1 600 ont été lauréats d'un recrutement réservé à la session 2013 des concours enseignants, moins de 500 ont été admis à un concours interne et 1200 à un concours externe.

Note : les lauréats de la session exceptionnelle des concours enseignants de 2013-2014 n'ont pas été pris en compte parmi les enseignants néo-titulaires qui ont été présents dans les deux années précédant leur entrée en formation d'enseignant.

Champ : France métropolitaine + DROM, néo-titulaires enseignants du secteur public, rémunérés au titre de l'Éducation nationale, en activité au 30 novembre de l'année considérée.

Source : MENJS-MESRI-DEPP, panel des personnels issus de BSA, novembre 2018.

La plupart de ces néo-titulaires du second degré auparavant contractuels ont été recrutés par le biais des concours : leur nombre augmente de 2008 à 2014. Environ deux milliers de personnes entrent en fonction chaque année depuis 2015, en particulier *via* les concours externes. Les néo-titulaires issus des concours externes sont plus jeunes, même parmi ceux qui ont exercé aux cours des deux années précédant leur formation, car il n'y a pas de contraintes d'ancienneté. L'âge moyen de ces nouveaux enseignants lors de leur prise de fonction était de 29 ans en 2008. Il a progressé et s'est établi à 34 ans en 2018.

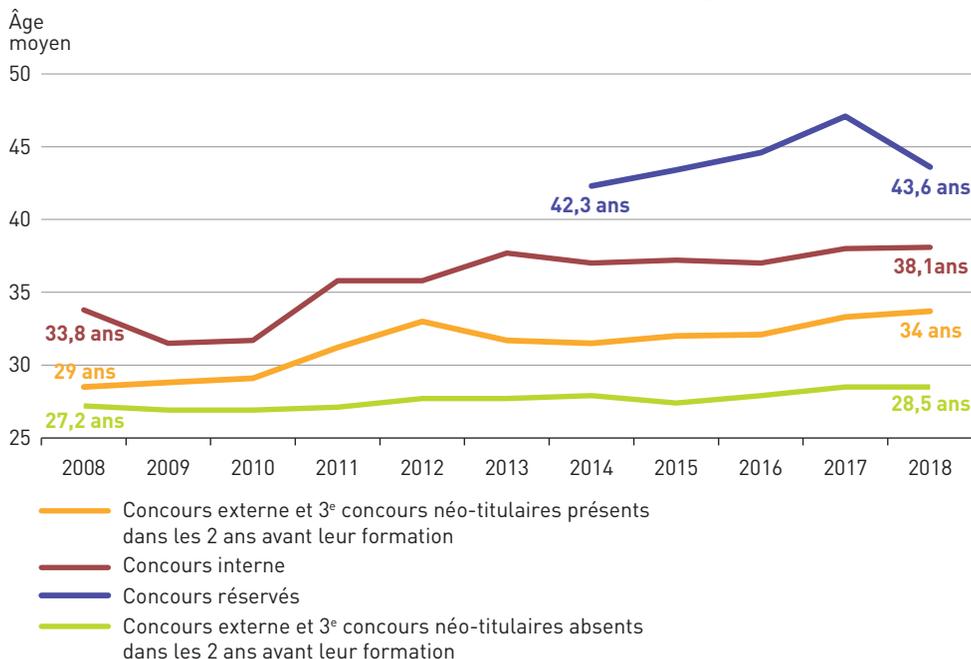
En comparaison, les néo-titulaires lauréats d'un concours externe du second degré non présents dans les deux années avant leur formation sont plus jeunes et leur âge moyen a augmenté moins rapidement. De 27 ans en 2008, il est passé à 29 ans en 2018.

Les jeunes enseignants recrutés par concours interne ont une moyenne d'âge un peu plus élevée. Pour s'y présenter, il faut en effet justifier de trois années de service public. Leur âge moyen, supérieur à 35 ans depuis 2011, évolue lentement depuis cette date. En 2018, il est de 38 ans.

De plus en plus de recrutements de personnes ayant déjà une expérience professionnelle hors de l'Éducation nationale

La part des personnes ayant déjà une expérience professionnelle extérieure à l'enseignement, dans les secteurs public ou privé, ou ayant été sans emploi augmente également, particulièrement parmi les admis aux concours du premier degré 📉 **Figure 5.**

↳ **Figure 4** Moyenne d'âge des néo-titulaires du second degré présents dans l'enseignement scolaire deux ans avant leur entrée en formation, selon leur mode de titularisation (hors session exceptionnelle des concours enseignants 2013-2014)



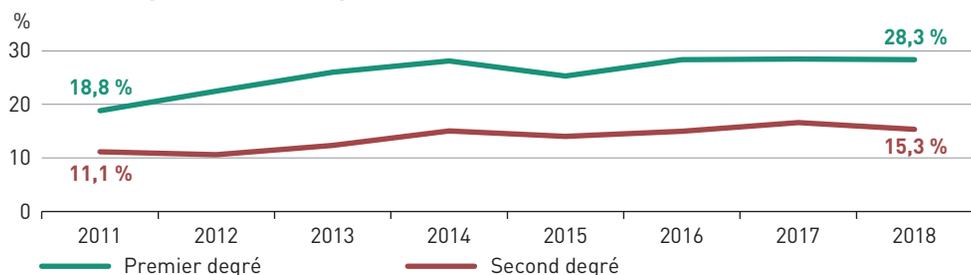
Éducation & formations n° 101 © DEPP

Lecture : en 2014, les néo-titulaires du second degré issus des concours réservés sont en moyenne âgés de 42 ans lors de leur prise de fonction.

Champ : France métropolitaine + DROM, néo-titulaires enseignants du secteur public, rémunérés au titre de l'Éducation nationale, en activité au 30 novembre de l'année considérée.

Source : MENJS-MESRI-DEPP, panel des personnels issus de BSA, novembre 2018.

↳ **Figure 5** Évolution de la part des admis aux concours externes des premiers et seconds degrés publics provenant d'emplois des secteurs public (hors Éducation nationale) ou privé, ou sans emploi



Éducation & formations n° 101 © DEPP

Lecture : en 2011, 19 % des admis au concours externe du premier degré a occupé auparavant un emploi dans les secteurs public ou privé, ou étaient sans emploi.

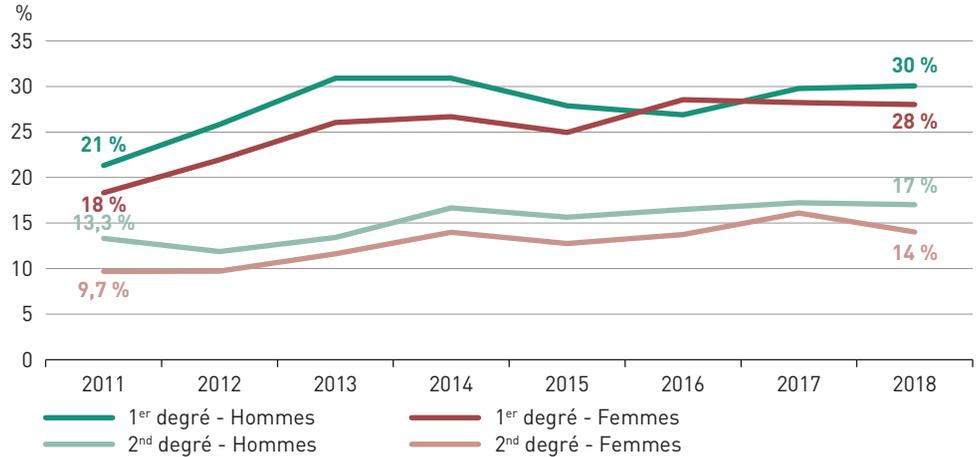
Note : les autres admis aux concours externes des premiers et seconds degrés publics sont des élèves en IUUFM puis ESPE, des étudiants, des agents de l'Éducation nationale (enseignants titulaires ou non titulaires, personnels d'éducation et de surveillance).

Champ : France métropolitaine + DROM (1^{er} degré). France métropolitaine + DROM + COM + Nouvelle-Calédonie (2nd degré).

Source : MENJS-MESRI-DEPP, système de gestion Océan.

Cette diversification est probablement liée à l'augmentation du nombre de postes ouverts à partir de 2013. La proportion de ces admis est ainsi passée dans le premier degré de 19 % en 2011 à 26 % en 2013. Depuis cette date et à l'exception de l'année 2015, où leur part a régressé (25 %), elle se situe autour de 28 % et la part des femmes est, à l'exception de l'année 2016, toujours inférieure à celle des hommes ↘ **Figure 6**.

↘ **Figure 6 Évolution par sexe de la part des admis aux concours externes des premier et second degrés publics provenant d'emplois des secteurs public (hors Éducation nationale) ou privé, ou sans emploi**

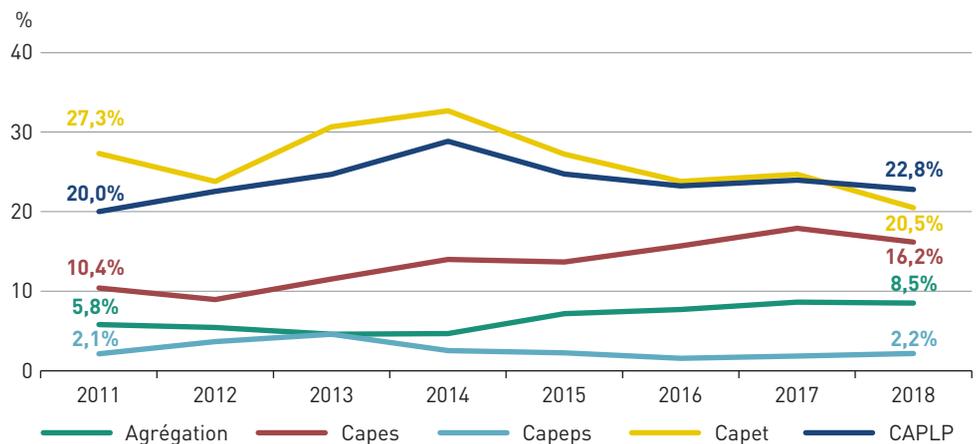


Éducation & formations n° 101 © DEPP

Champ : France métropolitaine + DROM (1^{er} degré). France métropolitaine + DROM + COM + Nouvelle-Calédonie (2nd degré).

Source : MENJS-MESRI-DEPP, système de gestion Océan.

↘ **Figure 7 Évolution de la part des admis aux concours externes du second degré public provenant d'emplois des secteurs public (hors Éducation nationale) ou privé, ou sans emploi**



Éducation & formations n° 101 © DEPP

Champ : France métropolitaine + DROM (1^{er} degré). France métropolitaine + DROM + COM + Nouvelle-Calédonie (2nd degré).

Source : MENJS-MESRI-DEPP, système de gestion Océan.

Dans le second degré, la proportion de l'ensemble de ces personnes a augmenté plus modérément. Après une légère baisse en 2012 (- 0,5 points par rapport à 2011), elle progresse à nouveau en 2013 pour atteindre presque 17 % à la session 2017. En 2018, ils représentent 15 % des effectifs des admis. Comme dans le premier degré, la part des femmes ayant ce profil est moins importante que celle des hommes. Cette part est également très variable selon le concours auquel les néo-titulaires ont été reçus. Elle est la plus forte pour les nouveaux enseignants issus des concours du CAPET et du CAPLP¹, préparant aux métiers de professeur de technologie et de professeurs de lycée professionnel ↘ **Figure 7**.

Pour ces deux concours, elle atteint son plus haut niveau en 2014 (respectivement 33 % et 29 %) et elle régresse depuis cette date, dans un contexte de diminution de l'offre de postes. En revanche, la proportion de personnes qui ont une expérience professionnelle extérieure à l'enseignement parmi les néo-titulaires admis au CAPES a progressé de 6 points entre 2012 et 2017, et de 4 points parmi les admis à l'agrégation entre 2014 et 2017.

L'âge moyen des nouveaux enseignants a progressé sur la décennie 2008-2018

La diversification des parcours professionnels des nouveaux enseignants avant leur titularisation a eu pour effet une augmentation de leur moyenne d'âge globale au moment de leur entrée dans le métier. Entre 2008 et 2011, l'âge moyen des néo-titulaires du premier degré public est stable mais augmente régulièrement depuis. Il s'est ainsi accru de 2,6 ans en une décennie, passant de 27,4 ans en 2008 à 30 ans en 2018 ↘ **Figure 8** p. 108.

Dans le second degré public, après une période de stabilité jusqu'en 2010, l'augmentation de l'âge moyen des néo-titulaires est plus marquée : au global, elle est de 3,9 ans, passant de 27,6 ans en 2008 à 31,5 ans en 2018. L'année 2014 – durant laquelle les premiers lauréats des recrutements Sauvadet prennent leurs fonctions de néo-titulaires – se distingue par une brusque augmentation de la moyenne d'âge qui atteint 32,3 ans et ne décroît que faiblement les années suivantes. Parmi ces nouveaux enseignants du second degré, l'âge moyen des professeurs de lycée professionnel (PLP) et des professeurs certifiés est le plus élevé (respectivement 36,8 et 31,1 ans en 2018). C'est également pour ces deux corps enseignants que l'évolution a été la plus forte au cours de la période 2008-2018. En dix ans, leur âge moyen a progressé respectivement de 6,2 ans et de 3,7 ans ↘ **Figure 9** p. 108. Les professeurs d'éducation physique (PEPS) et les professeurs agrégés sont en moyenne plus jeunes, respectivement

Encadré 2

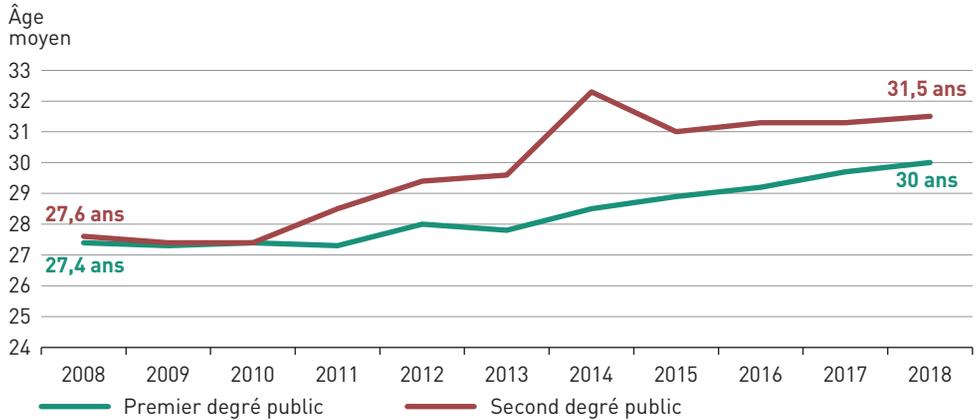
CONCOURS RÉSERVÉS

La loi Sauvadet du 12 mars 2012 relative à l'accès à l'emploi titulaire et à l'amélioration des conditions d'emploi des agents contractuels dans la fonction publique prévoyait un plan de titularisation d'agents non titulaires, pendant quatre années à partir de la session 2013, sous condition d'ancienneté de services.

La loi du 20 avril 2016 relative à la déontologie et aux droits et obligations des fonctionnaires a prolongé le dispositif de titularisation des contractuels jusqu'en 2018. Les concours et examens professionnels réservés ne posent aucune exigence de diplôme, l'épreuve d'admissibilité repose sur l'étude d'un dossier de reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle (RAEP).

1. CAPET : certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement technique, CAPLP : concours d'accès au corps des professeurs de lycée professionnel.

📉 **Figure 8 Évolution de la moyenne d'âge des enseignants néo-titulaires du secteur public entre 2008 et 2018**

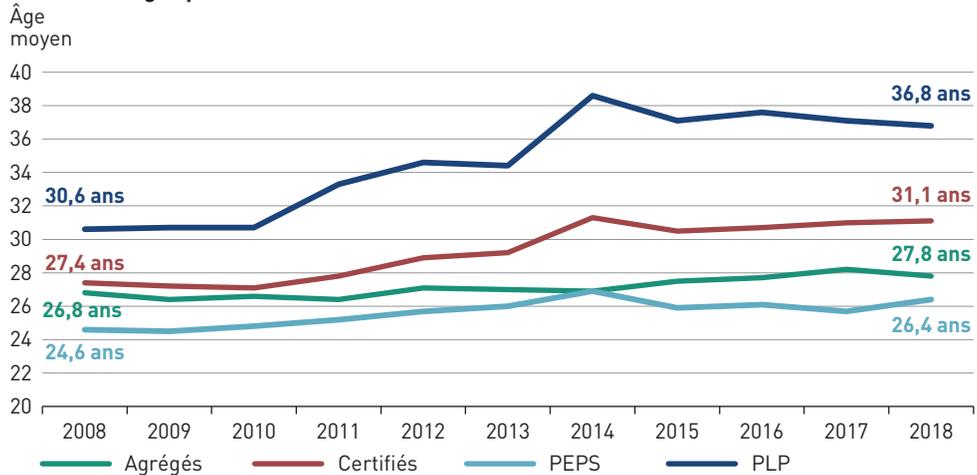


Éducation & formations n° 101 © DEPP

Champ : France métropolitaine + DROM, néo-titulaires enseignants du secteur public, rémunérés au titre de l'Éducation nationale, en activité au 30 novembre de l'année considérée.

Source : MENJS-MESRI-DEPP, panel des personnels issus de BSA, novembre 2018.

📉 **Figure 9 Évolution par corps de la moyenne d'âge des enseignants néo-titulaires du second degré public entre 2008 et 2018**



Éducation & formations n° 101 © DEPP

Champ : France métropolitaine + DROM, néo-titulaires enseignants du secteur public, rémunérés au titre de l'Éducation nationale, en activité au 30 novembre de l'année considérée.

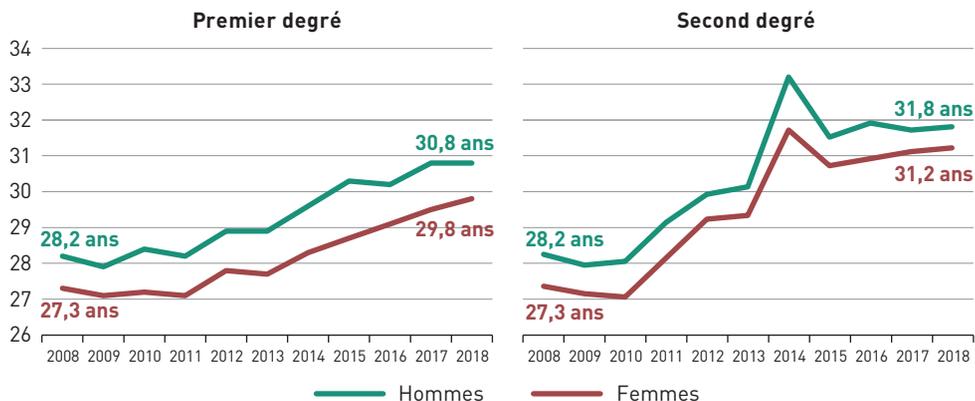
Source : MENJS-MESRI-DEPP, panel des personnels issus de BSA, novembre 2018.

26,4 ans et 27,8 ans en 2018. Leur moyenne d'âge a progressé de 1 an pour les agrévés et de 1,8 an pour les PEPS depuis 2008.

Globalement, les femmes enseignantes sont plus jeunes que leurs collègues masculins. L'écart est d'un an dans le premier degré (30,8 ans pour les hommes et 29,8 ans pour les femmes en 2018) et est constant depuis 2008. Dans le second degré, l'écart se réduit légèrement. En 2018, l'âge moyen des femmes est de 31,2 ans, tandis que celui des hommes est de 31,8 ans

Figure 10.

↘ **Figure 10** Évolution de la moyenne d'âge des enseignants néo-titulaires du secteur public par sexe



Éducation & formations n° 101 © DEPP

Champ : France métropolitaine + DROM, néo-titulaires enseignants du secteur public, rémunérés au titre de l'Éducation nationale, en activité au 30 novembre de l'année considérée.

Source : MENJS-MESRI-DEPP, panel des personnels issus de BSA, novembre 2018.

DIFFÉRENTES MOBILITÉS PROFESSIONNELLES POUR LES ENSEIGNANTS RESTANT À L'ÉDUCATION NATIONALE

Une fois entrés dans le métier par concours, les enseignants deviennent fonctionnaires, stagiaires puis titulaires, d'un corps enseignant du secteur public. À la rentrée 2017, ils sont près de 707 800 à être en poste au sein du ministère en charge de l'Éducation nationale. Ils ont ensuite la possibilité d'effectuer des mobilités professionnelles en interne ↘ **Encadré 3** p. 110. Les plus courantes sont le fait de changer de mission d'enseignement, de niveau d'enseignement, d'établissement, voire de passer à une activité non enseignante.

Au sein de l'Éducation nationale, 2 % des personnes appartenant à un corps enseignant exercent une activité non enseignante

L'enseignement aux élèves est l'activité principale des personnes appartenant à un corps enseignant : à la rentrée 2017, 97,6 % des enseignants en poste à l'Éducation nationale font de l'enseignement ↘ **Figure 11** p. 111. Les autres enseignants (2,4 %) ont une activité non enseignante.

L'activité d'enseignement est multiple et peut se décomposer en différentes missions ↘ **Encadré 3** p. 110. Dans le premier degré, 71 % des professeurs des écoles et instituteurs enseignent devant une ou plusieurs classes attitrées en classe préélémentaire, en élémentaire, ou dans le second degré en section d'enseignement général et professionnel adapté (Segpa). Ils peuvent également être remplaçants (8 %), être en charge de besoins spécifiques (8 %), ou cumuler enseignement et fonction de direction (13 %). Les directeurs d'école totalement déchargés, c'est-à-dire sans enseignement devant une classe, sont considérés dans cette approche comme effectuant une activité non enseignante.

Dans le second degré, les professeurs certifiés, d'éducation physique et sportive (PEPS), de lycée professionnel (PLP), agrégés et professeurs de chaire supérieure peuvent également se répartir dans quatre grandes catégories de missions d'enseignement légèrement différentes

EN POSTE À L'ÉDUCATION NATIONALE

Les enseignants en position d'activité et affectés dans le ministère en charge de l'Éducation nationale sont considérés comme en poste à l'Éducation nationale. Ils peuvent y effectuer de l'enseignement ou une activité non enseignante. La mission correspond à l'activité majoritairement pratiquée au cours de l'année scolaire par l'enseignant. Elle est définie pour chaque agent au vu de ses différentes affectations.

Enseignement

On considère comme de l'enseignement l'ensemble des missions où la personne passe la majorité de son temps à transmettre le programme à des élèves.

Les missions d'enseignement dans le premier degré :

- enseignement sur classes attirées : personnel chargé, pour l'ensemble de l'année scolaire, d'enseigner dans une classe maternelle (respectivement élémentaire) ;
- enseignement et direction d'école simultanée : personnel chargé de la direction d'une école maternelle, élémentaire ou primaire. Il est également chargé d'enseigner dans une classe du premier degré ;
- remplacement : personnel mobilisé ou mobilisable pour remplacer un enseignant absent sur une durée inférieure à l'année. Outre des titulaires en zone de remplacement, sont en mission remplacement des contractuels affectés en cours d'année scolaire ou affectés en septembre pour quelques mois seulement ;
- besoins spécifiques : personnel chargé d'enseigner dans des conditions particulières (enseignant mobile pour élèves en difficultés, enseignant chargé de classes pour enfants handicapés, etc.).

Les missions d'enseignement dans le second degré :

- enseignement sur classes attirées : personnel chargé de cours pour l'ensemble de l'année scolaire, soit sur des classes attirées (y compris section d'enseignement général et professionnel adapté [Segpa], section de technicien supérieur [STS], classe préparatoire aux grandes écoles [CPGE]), soit pour des ateliers (arts plastiques, langues, etc.) ;
- remplacement : personnel mobilisé ou mobilisable pour remplacer un enseignant absent sur une durée inférieure à l'année ;
- documentation : personnel chargé du centre de documentation d'un établissement scolaire ;
- besoins spécifiques : personnel chargé d'enseigner dans des conditions particulières (enseignant chargé à l'année de classes pour enfants handicapés (ULIS, EREA), enseignant à des adultes en formation continue des adultes, etc.).

Activité non enseignante

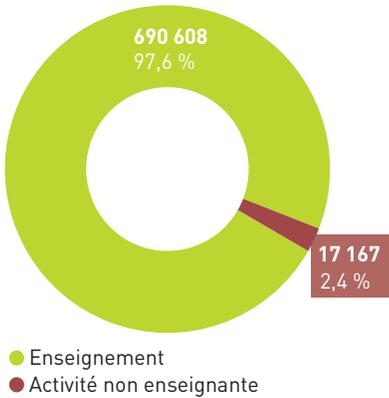
Les autres missions, qui ne consistent pas à enseigner, sont les suivantes :

- soutien à l'enseignement : personnel qui intervient dans la classe avec l'enseignant pour l'aider ;
- animation pédagogique : personnel qui intervient en rôle de conseil auprès d'enseignants ;
- direction : personnel chargé de la direction d'une école maternelle, élémentaire ou primaire avec une décharge totale ou chargé de la direction d'un établissement du second degré ;
- éducation : personnel en charge de la vie scolaire au sein de l'établissement ;
- assistance éducative : personnel participant au bon fonctionnement de la vie scolaire, soit vis-à-vis de l'ensemble des élèves, soit pour des élèves en situation de handicap ;
- inspection ;
- administration, logistique, santé et social.

Figure 11 Mission des enseignants en poste à l'Éducation nationale à la rentrée 2017

Rentrée 2017

(707 775 enseignants)



Enseignement	690 608	
ENSEIGNANTS 1^{er} DEGRÉ	337 208	
Enseignement sur classes attitrées	232 990	70,9 %
Enseignement et direction d'école simultanée	42 743	12,7 %
Remplacement	28 252	8,4 %
Besoins spécifiques	24 549	8,0 %
ENSEIGNANTS 2nd DEGRÉ	353 400	
Enseignement sur classes attitrées	340 723	94,7 %
Remplacement	7 185	2,0 %
Documentation	9 023	2,6 %
Besoins spécifiques	5 143	0,8 %

Activité non enseignante	17 167	
Administration	2 520	14,7 %
Animation pédagogique	8 591	50,0 %
Direction d'école (décharge totale)	3 134	18,3 %
Direction d'établissement	1 824	10,6 %
Éducation	923	5,4 %
Inspection	173	1,0 %
Autres	2	0,0 %

Éducation & formations n° 101 © DEPP

Lecture : parmi les enseignants en poste à l'Éducation nationale à la rentrée 2017, 97,6 % font de l'enseignement. Parmi les enseignants du premier degré qui font de l'enseignement, 70,9 % ont une mission d'enseignement sur classes attitrées.

Champ : enseignants fonctionnaires du public en activité et ayant une affectation au sein de l'Éducation nationale à la rentrée 2017.

Source : MENJS-MESRI-DEPP, panel des personnels issu de BSA, novembre 2018.

de celles du premier degré. La grande majorité d'entre eux (95 %) enseigne devant une ou plusieurs classe(s) attitrée(s). Il y a peu de remplaçants (2 %), les missions de remplacement étant davantage confiées à des enseignants non titulaires. Enfin, certains enseignants sont chargés du centre de documentation ou répondent à des besoins d'enseignement spécifiques.

Les enseignants ayant une activité non enseignante ont également des missions variées. La moitié a une mission d'animation pédagogique et trois sur dix sont directeurs d'établissement ou directeurs d'école avec décharge totale. Les autres ont une mission d'administration, d'éducation ou d'inspection.

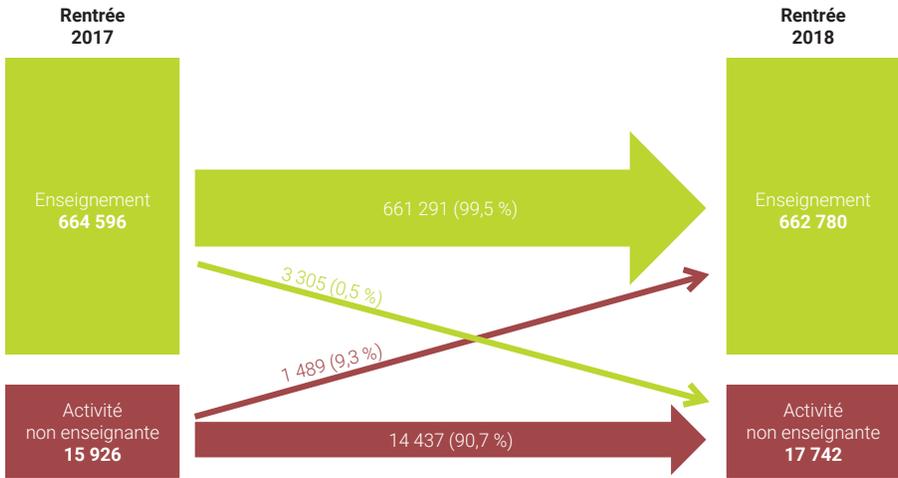
6 % des enseignants changent de mission d'enseignement d'une année sur l'autre

Parmi ceux qui font de l'enseignement à la rentrée 2017 et qui restent en poste à l'Éducation nationale à la rentrée 2018, 99,5 % font toujours de l'enseignement ↘ **Figure 12** p. 112. Cependant, le type de mission a évolué d'une rentrée à l'autre pour 6 % d'entre eux.

En considérant les quatre missions d'enseignement différentes, 9 % des professeurs des écoles changent de mission entre 2017 et 2018 ↘ **Figure 13** p. 112. Dans le second degré, ils sont en proportion moins nombreux (2 %) à changer de mission d'une année à l'autre, la plupart des enseignants du second degré ayant une classe attitrée. La mobilité entre missions est identique entre les femmes et les hommes, mais varie en fonction de l'ancienneté : 25 % des stagiaires et 15 % des enseignants depuis moins de cinq ans ont changé de mission contre 2 % de ceux ayant au moins quinze ans d'ancienneté d'enseignement.

La variété de l'activité d'enseignement passe aussi par des mobilités entre niveaux d'enseignement. Ainsi, parmi les enseignants du premier degré, 12 % passent du préélémentaire à l'élémentaire, ou inversement, d'une année sur l'autre. Dans le second

📉 **Figure 12 Situation des enseignants qui restent en poste à l'Éducation nationale**

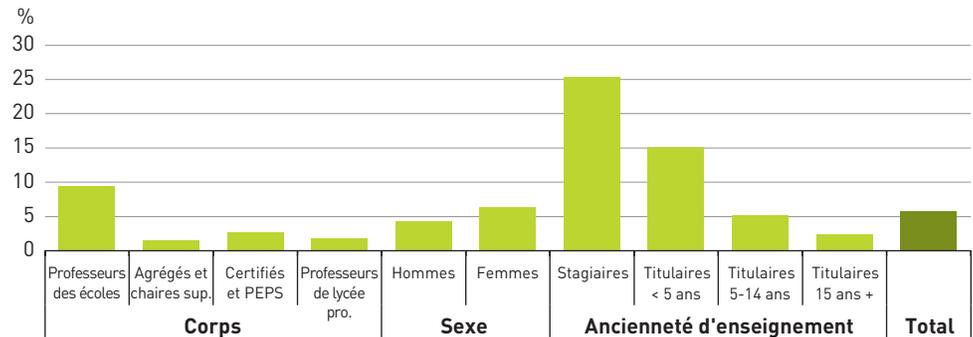


Éducation & formations n° 101 © DEPP

Lecture : à la rentrée 2017, 97,7 % des enseignants en poste à l'Éducation nationale font de l'enseignement, soit 664 596 enseignants. Parmi eux, 661 291 enseignants font toujours de l'enseignement à la rentrée 2018, soit 99,5 %.
Champ : enseignants fonctionnaires du public en activité et ayant une affectation au sein de l'Éducation nationale à la rentrée 2017 et à la rentrée 2018.

Source : MENJS-MESRI-DEPP, panel des personnels issu de BSA, novembre 2018.

📉 **Figure 13 Proportion d'enseignants qui changent de mission parmi ceux qui font toujours de l'enseignement à la rentrée 2018**



Éducation & formations n° 101 © DEPP

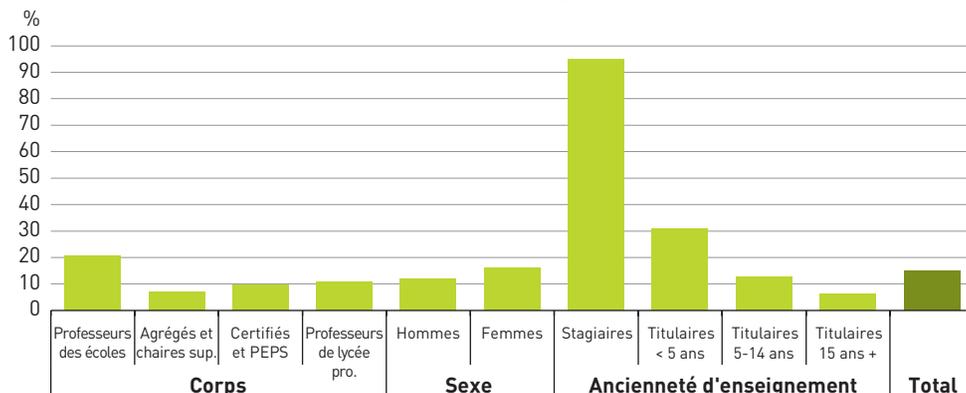
Lecture : parmi les professeurs des écoles faisant de l'enseignement à la rentrée 2017 et à la rentrée 2018, 13,4 % ont changé de mission à la rentrée 2018.

Champ : enseignants titulaires du public faisant de l'enseignement à la fois à la rentrée 2017 et à la rentrée 2018, y compris stagiaires.

Source : MENJS-MESRI-DEPP, panel des personnels issu de BSA, novembre 2018.

degré, 36 % des enseignants (public et privé sous contrat) ont au moins un niveau de formation différent d'une année sur l'autre (Thomas, 2020). On distingue ici 8 niveaux de formations en collège en prenant en compte les sections d'enseignement général et professionnel adapté (Segpa) (sixième, sixième Segpa, cinquième, cinquième Segpa, etc.), 5 niveaux de formations générales et technologiques en lycée (seconde, première générale, première technologique, terminale générale et terminale technologique), 6 niveaux de formations professionnelles en lycée (seconde, première et terminale professionnelles, CAP en 1 an, 1^{re} et 2^e année de CAP en 2 ans) et 4 niveaux de formations post-bac (1^{re} et 2^e année de STS ainsi que 1^{re} et 2^e année

📉 **Figure 14 Proportion d'enseignants qui changent d'établissement principal d'affectation parmi ceux qui font toujours de l'enseignement à la rentrée 2018**



Éducation & formations n° 101 © DEPP

Lecture : parmi les professeurs des écoles faisant de l'enseignement à la rentrée 2017 et à la rentrée 2018, 20,7 % ont changé d'école ou établissement à la rentrée 2018.

Note : on considère qu'un enseignant change d'établissement si son établissement (ou école) principal(e) d'affectation à la rentrée 2018 est différent(e) de celui de la rentrée 2017. L'établissement (ou école) principal(e) d'affectation est l'établissement (ou école) auquel l'enseignant est rattaché administrativement.

Champ : enseignants fonctionnaires du public faisant de l'enseignement à la fois à la rentrée 2017 et à la rentrée 2018.

Source : MENJS-MESRI-DEPP, panel des personnels issu de BSA, novembre 2018.

de CPGE). Lors d'une même année scolaire, les enseignants assurent des cours de différents niveaux de formation : à la rentrée 2018, 37 % ont trois niveaux de formation différents et 30 % ont au moins quatre niveaux de formation différents. Seuls 6 % des enseignants ne sont face à des élèves que pour un seul niveau de formation.

Un professeur des écoles sur cinq change d'école d'une année sur l'autre

Outre la mobilité entre missions ou niveaux d'enseignement, la mobilité entre écoles ou établissements concerne 15 % des enseignants qui font de l'enseignement à la fois en 2017 et en 2018. Ce sont les professeurs des écoles qui sont les plus mobiles puisque un sur cinq a changé d'école entre la rentrée 2017 et la rentrée 2018 📉 **Figure 14**. C'est deux fois plus que dans le second degré où le maximum est de 11 % pour les professeurs de lycée professionnel (PLP). Cette différence peut s'expliquer par un nombre plus important d'écoles dans le premier degré par rapport au second degré : 45 400 écoles publiques à la rentrée 2017 contre 7 200 collèges, 3 600 lycées d'enseignement général et technologique (LEGT) et 1 500 lycées professionnels (LP). Les femmes changent d'établissement un peu plus fréquemment que les hommes (16 % contre 12 %), même quand on se restreint aux professeurs des écoles (27 % contre 24 %). Mais la mobilité inter-établissements est, elle aussi, très liée à l'ancienneté : outre 95 % des stagiaires, près d'un tiers des enseignants depuis moins de cinq ans ont changé d'établissement contre 6 % de ceux ayant au moins quinze ans d'ancienneté d'enseignement.

Cinq enseignants sur mille se tournent vers une activité non enseignante à l'Éducation nationale

Parmi les enseignants qui font de l'enseignement à la rentrée 2017 et qui sont toujours en poste à la rentrée 2018, 3 300 (0,5 %) ont choisi de passer à une activité non enseignante

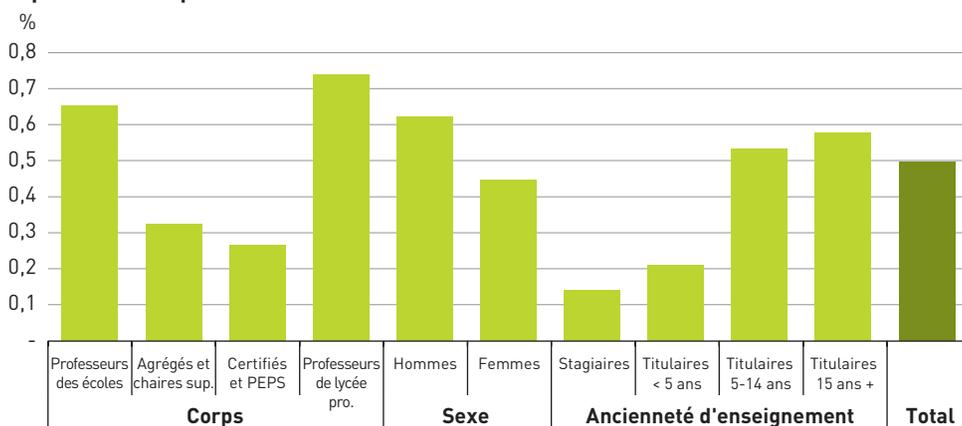
↘ **Figure 12** p. 112. Ce changement de métier au sein du ministère en charge de l'Éducation nationale est légèrement plus fréquent chez les hommes (0,6 % contre 0,4 % des femmes) ainsi que chez les professeurs des écoles et les PLP (0,7 % contre 0,3 % des certifiés et des agrégés) ↘ **Figure 15**.

Les professeurs des écoles se tournent principalement vers une mission d'animation pédagogique (35 %) ou une direction d'école avec une décharge totale (32 %) ↘ **Figure 16**. Les enseignants du premier degré peuvent également prendre une direction d'établissement du second degré en devenant notamment directeur chargé de la Segpa. Parmi les enseignants du second degré, les certifiés et PEPS sont ceux qui prennent le plus fréquemment des fonctions de direction d'établissement (53 %) ou des fonctions administratives (27 %). Les enseignants agrégés ou de chaires supérieures se tournent eux vers l'inspection. La mission d'animation pédagogique attire plutôt les PLP (43 %), notamment avec la fonction de chefs de travaux. Ils sont également 32 % à devenir chefs d'établissement.

La décision d'exercer d'autres fonctions au sein du ministère en charge de l'Éducation nationale augmente avec l'ancienneté : 0,6 % des titulaires qui ont enseigné pendant au moins quinze ans se tournent vers une activité non enseignante, contre 0,2 % de ceux qui enseignent depuis moins de cinq ans. En effet, certains concours permettant d'évoluer vers une mission d'inspection ou de direction sont des concours internes qui exigent une certaine ancienneté pour candidater (cinq à dix ans selon le concours) (MENJ, 2018a, 2018b). L'obtention de ce type de concours entraîne un changement de corps. C'est le cas de 40 % des agrégés et des certifiés qui passent à une activité non enseignante (contre 8 % des professeurs des écoles et 22 % des PLP). Ils ne pourront plus revenir à une activité d'enseignement par la suite.

Néanmoins, le cheminement inverse existe et est plus fréquent puisque parmi les 15 900 enseignants qui exercent une activité non enseignante à la rentrée 2017 et qui restent en

↘ **Figure 15** Proportion d'enseignants ayant une activité non enseignante à la rentrée 2018 parmi ceux qui faisaient de l'enseignement à la rentrée 2017 et qui restent en poste à l'Éducation nationale



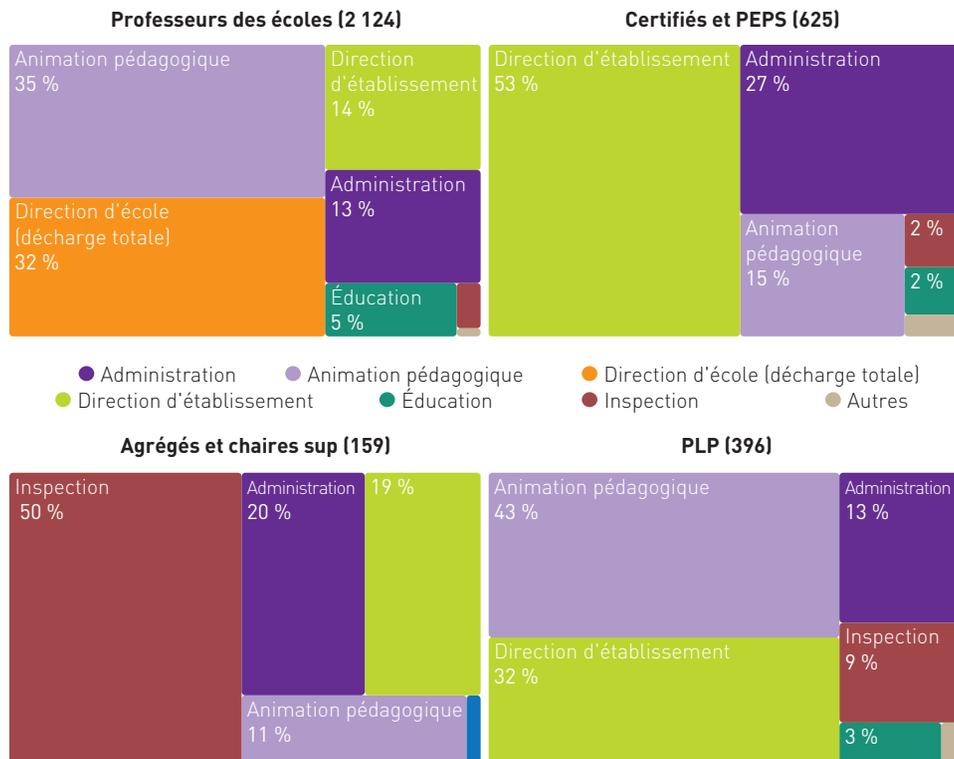
Éducation & formations n° 101 © DEPP

Lecture : parmi les professeurs des écoles faisant de l'enseignement à la rentrée 2017 et qui restent en poste à l'Éducation nationale, 0,7 % ont une activité non enseignante à la rentrée 2018.

Champ : enseignants fonctionnaires du public ayant une mission d'enseignement à la rentrée 2017, et en activité avec une affectation au sein de l'Éducation nationale à la rentrée 2018.

Source : MENJS-MESRI-DEPP, panel des personnels issu de BSA, novembre 2018.

↘ **Figure 16** Activité non enseignante effectuée à la rentrée 2018 par les enseignants qui faisaient de l'enseignement à la rentrée 2017



Éducation & formations n° 101 © DEPP

Lecture : parmi les professeurs des écoles qui sont passés de l'enseignement à une activité non enseignante à la rentrée 2018, 13 % ont une mission administrative.

Champ : enseignants fonctionnaires du public faisant de l'enseignement à la rentrée 2017 mais ayant une activité non enseignante à la rentrée 2018.

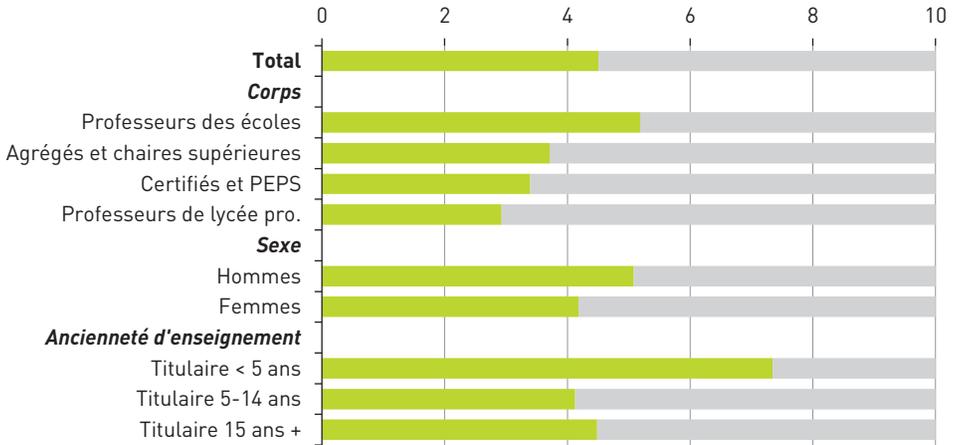
Source : MENJS-MESRI-DEPP, panel des personnels issu de BSA, novembre 2018.

poste à l'Éducation nationale, 9 % retournent à l'enseignement à la rentrée 2018, soit 1 500 enseignants ↘ **Figure 12** p. 112. Les jeunes enseignants sont plus concernés : pour 10 enseignants depuis moins de cinq ans qui prennent des fonctions non enseignantes, 7 reviennent à l'enseignement (contre 4 retours pour 10 départs chez les plus anciens) ↘ **Figure 17**. De même, pour 10 professeurs des écoles qui partent, 5 reviennent à l'enseignement. Il pourrait s'agir de directeurs d'école totalement déchargés qui reprennent une direction d'école avec décharge partielle, et donc de l'enseignement. Cependant, moins de 20 % des professeurs des écoles qui reviennent à l'enseignement sont dans ce cas.

DES DÉMISSIONS TRÈS MINORITAIRES MAIS EN AUGMENTATION CHEZ LES ENSEIGNANTS STAGIAIRES

La très grande majorité (96,1 %) des enseignants en poste à l'Éducation nationale à la rentrée 2017 le sont toujours à la rentrée suivante ↘ **Figure 18**. Cependant, outre la mobilité professionnelle en interne, les enseignants ont également la possibilité de quitter

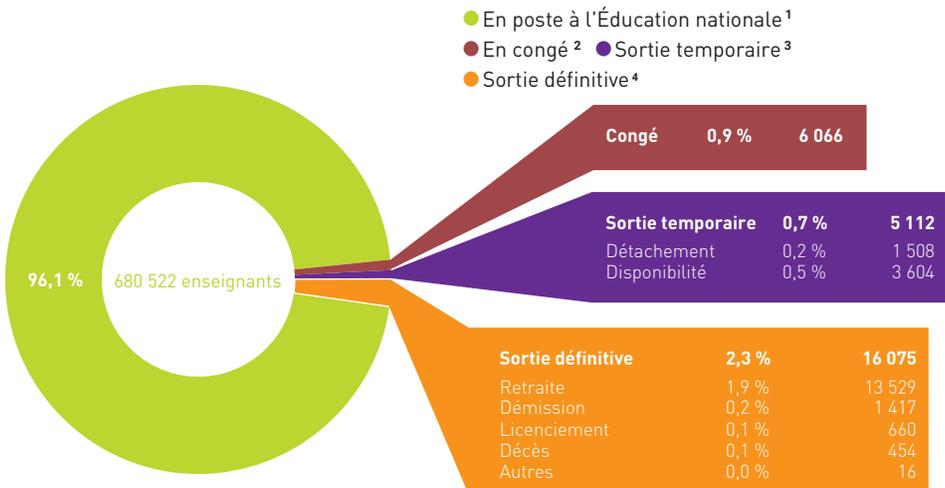
📉 **Figure 17** Nombre de retours à l'enseignement pour dix départs vers une activité non enseignante à la rentrée 2018



Éducation & formations n° 101 © DEPP

Lecture : pour 10 professeurs des écoles qui sont passés de l'enseignement à une activité non enseignante au sein de l'Éducation nationale à la rentrée 2018, 5,2 sont revenus à l'enseignement après une activité non enseignante.
Champ : enseignants fonctionnaires du public en activité et ayant une affectation au sein de l'Éducation nationale à la rentrée 2017 et à la rentrée 2018.
Source : MENJS-MESRI-DEPP, panel des personnels issu de BSA, novembre 2018.

📉 **Figure 18** Situation à la rentrée 2018 des enseignants en poste à l'Éducation nationale à la rentrée 2017



Éducation & formations n° 101 © DEPP

1. Enseignants en position d'activité et affectés dans le ministère en charge de l'Éducation nationale.
2. Enseignants en position de congé parental ou en position d'activité mais sans affectation (congés longs pour raison de santé notamment). Ne comprend pas les congés de maladie ordinaire, congés maternité, vacances, etc.
3. Enseignants en position de détachement ou de disponibilité.
4. Enseignants en cessation définitive de fonctions.
Lecture : parmi les enseignants en poste à l'Éducation nationale à la rentrée 2017, 96,1 % sont toujours en poste à l'Éducation nationale à la rentrée suivante.
Champ : enseignants fonctionnaires du public en activité et ayant une affectation au sein de l'Éducation nationale à la rentrée 2017.
Source : MENJS-MESRI-DEPP, panel des personnels issu de BSA, novembre 2018.

provisoirement (au moins pour un an) ou définitivement l'Éducation nationale. Ainsi, 0,7 % des enseignants en poste à la rentrée 2017 ont trouvé un poste temporaire en dehors de l'Éducation nationale à la rentrée 2018 et 2,3 % ont définitivement quitté l'Éducation nationale.

3 600 enseignants prennent une disponibilité, dont un tiers d'enseignants débutants

Si les enseignants peuvent effectivement exercer temporairement d'autres fonctions hors du ministère en charge de l'Éducation nationale, très peu le font ↘ **Encadré 4**. À la rentrée 2018, 3 600 enseignants ont pris une disponibilité, soit 0,5 % de ceux qui sont en poste à la rentrée 2017. Ils sont également 1 510 à effectuer un détachement dans une autre administration (0,2 %). Ces proportions n'ont pas évolué sur les trois dernières années scolaires ↘ **Figure 19** p. 118.

Les enseignants ayant une activité non enseignante obtiennent plus souvent un détachement que ceux qui font de l'enseignement (0,7 % contre 0,2 %) ↘ **Figure 20** p. 119. À l'inverse, l'enseignement précède plus souvent une disponibilité (0,5 % contre 0,3 %). Les professeurs agrégés sont ceux qui effectuent le plus de détachements (0,7 %) et de disponibilités (0,6 %). La moitié d'entre eux effectuent un détachement dans le supérieur, option moins accessible aux autres corps enseignants. Ces derniers utilisent plutôt le détachement pour aller enseigner à l'étranger ou dans les collectivités d'outre-mer. Les professeurs de lycée professionnel (PLP) sont ceux pour lesquels on recense le moins de sorties temporaires (0,5 %). Les détachements sont un peu plus fréquents chez les hommes que chez les femmes (0,3 % *versus* 0,2 %). Un tiers des enseignants qui prennent une disponibilité débutent dans le métier. Cela représente

Encadré 4

SORTIE TEMPORAIRE

On considère que les enseignants en position de détachement ou de disponibilité ont quitté temporairement le ministère en charge de l'Éducation nationale puisqu'ils ont la possibilité de revenir par la suite.

Détachement

Un enseignant en détachement est placé hors de son corps d'origine dans un corps ou emploi de niveau généralement équivalent pour exercer des fonctions dans une administration, une entreprise ou organisme privé assurant des missions d'intérêt général ou en coopération. Il est rémunéré selon les règles applicables dans la structure d'accueil mais continue à jouir des droits à l'avancement attachés à son corps d'origine.

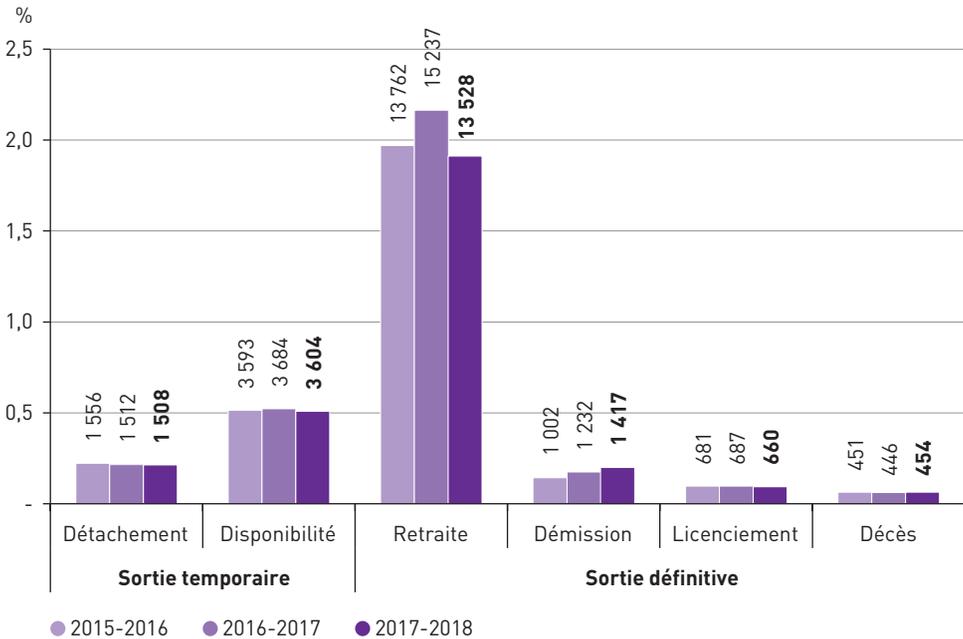
Les rares enseignants mis à disposition sont également comptabilisés avec les détachements. Il s'agit de la situation de l'enseignant qui demeure dans son corps d'origine, est réputé

occuper son emploi, continue à percevoir la rémunération correspondante, mais exerce ses fonctions hors du service où il a vocation à servir. L'administration d'accueil rembourse les rémunérations du fonctionnaire à l'administration d'origine.

Disponibilité

La disponibilité est la situation d'un agent qui cesse momentanément de travailler pour son administration ou service d'origine. Il existe plusieurs motifs de disponibilité ; les deux principaux sont la disponibilité de droit et celle pour convenance personnelle. La disponibilité de droit est fondée sur certaines circonstances d'ordre familial (donner des soins à un membre de la famille, élever un enfant de moins de 8 ans, suivre son conjoint ou partenaire à la suite d'un déménagement). La disponibilité pour convenance personnelle n'est, elle, accordée que sous réserve de nécessité de service.

📉 **Figure 19** Évolution du taux d'enseignants qui partent temporairement ou définitivement de l'Éducation nationale



Éducation & formations n° 101 © DEPP

Lecture : parmi les enseignants en poste à l'Éducation nationale à la rentrée, 0,20 % sont partis en détachement durant l'année scolaire 2015-2016 (soit 1556 enseignants), 0,20 % en 2016-2017 (soit 1 512) et 0,21 % en 2017-2018 (soit 1 508).

Note : le motif « autres » des sorties définitives n'est pas représenté car cela concerne seulement 16 enseignants en 2017-2018.

Champ : pour l'année N - N + 1, enseignants fonctionnaires du public en activité et ayant une affectation au sein de l'Éducation nationale à la rentrée N, y compris stagiaires.

Source : MENJS-MESRI-DEPP, panel des personnels issu de BSA, novembre 2018.

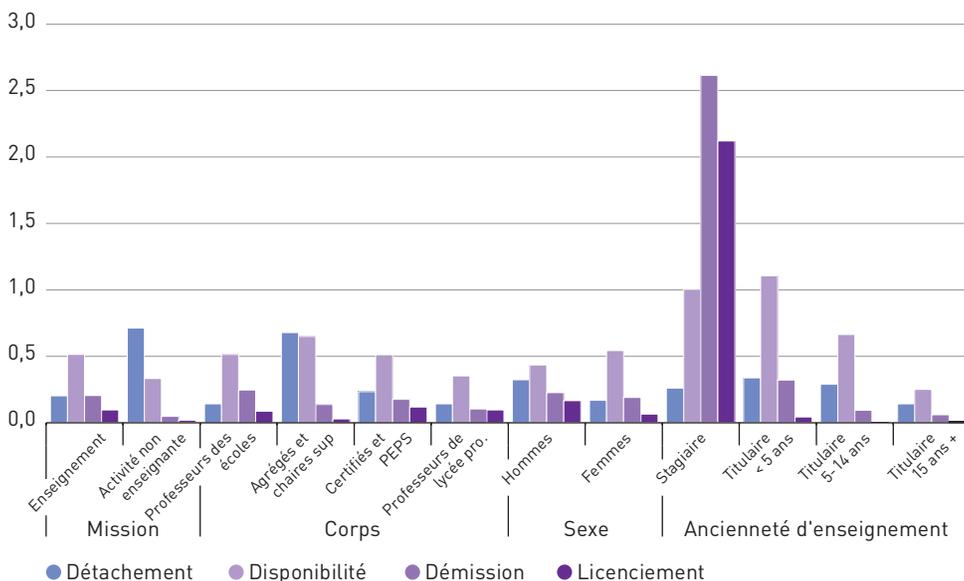
1,0 % des stagiaires et 1,1 % des titulaires depuis moins de cinq ans contre 0,3 % des enseignants depuis quinze ans ou plus.

Les disponibilités et les détachements sont considérés comme des sorties temporaires puisqu'il est possible de réintégrer le ministère en charge de l'Éducation nationale par la suite, toujours en tant qu'enseignant. Ainsi 2 200 enseignants en poste au sein de l'Éducation nationale à la rentrée 2018 étaient en disponibilité l'année précédente (0,3 %) et 1 200 étaient en détachement (0,2 %).

Seulement deux enseignants sur mille démissionnent

Enfin, certains enseignants quittent définitivement l'Éducation nationale 📉 **Encadré 4** p. 122. Au total, ce sont 2,3 % des enseignants en poste à la rentrée 2017 qui sont irrémédiablement partis à la rentrée 2018. Il s'agit pour la grande majorité de départs en retraite (1,9 %), mais on recense aussi quelques décès (0,1 %) et des licenciements qui ont lieu en fin de période de stage (0,1 %). Ces licenciements concernent 2,1 % des stagiaires. Enfin, 0,2 % des enseignants, soit 1 400, ont démissionné durant l'année qui a suivi. Si ce cas de figure reste largement minoritaire, il est, toutes proportions gardées, en augmentation ces dernières années (0,05 % en 2008-2009) 📉 **Figure 21** p. 120. Sur les cinq dernières années scolaires, la hausse des

↘ **Figure 20 Taux d'enseignants partis à la rentrée 2018 parmi ceux en poste à l'Éducation nationale à la rentrée 2017 (hors retraites)**



Éducation & formations n° 101 © DEPP

Lecture : parmi les professeurs des écoles faisant de l'enseignement à la rentrée 2017, 0,5 % en disponibilité et 0,2 % ont démissionné.

Champ : enseignants fonctionnaires du public en activité et ayant une affectation au sein de l'Éducation nationale à la rentrée 2017, y compris stagiaires.

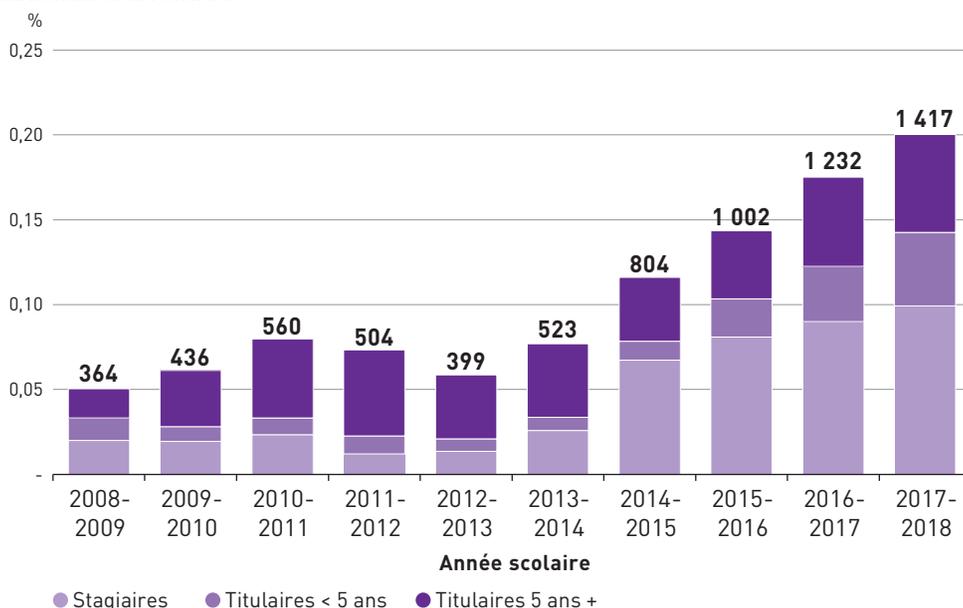
Source : MENJS-MESRI-DEPP, panel des personnels issu de BSA, novembre 2018.

démissions est d'environ 200 démissionnaires en plus chaque année (+ 0,02 %). Cependant la proportion de démissions, en dépit de son évolution, reste peu significative au regard des effectifs enseignants.

Les professeurs des écoles démissionnent proportionnellement plus : leur taux de démission est de 0,24 % contre 0,18 % des certifiés, 0,14 % des agrégés et 0,10 % des PLP. De plus, la tendance à la hausse est plus accentuée chez les enseignants du premier degré (nombre de démissions multiplié par cinq en dix ans), même si elle se retrouve également dans le second degré (nombre de démissions multiplié par trois) ↘ **Figure 22** p. 121. Mais les démissions sont surtout beaucoup plus fréquentes parmi les enseignants stagiaires, quel que soit le corps : 2,6 % d'entre eux démissionnent contre 0,3 % des titulaires ayant moins de cinq ans d'enseignement et moins de 0,1 % de ceux qui enseignent depuis au moins cinq ans. Le taux de démission des stagiaires augmente : alors qu'il était descendu à 0,7 % en 2012-2013, il passe à 0,9 % en 2013-2014 et progresse fortement par la suite ↘ **Figure 23** p. 121.

Or cette période coïncide avec une augmentation du nombre de recrutements externes, dans les premier et second degrés (DEPP-MENJ-MESRI, 2019). Les effectifs de stagiaires ont doublé entre la rentrée 2012 et la rentrée 2017. Combiné avec un taux de démission plus élevé dans cette population, les stagiaires expliquent ainsi une part importante de l'augmentation globale des démissions. La part expliquée par les enseignants depuis moins de cinq ans augmente aussi à partir de 2015-2016, par ricochet. Le taux de démission expliqué par les enseignants plus anciens reste lui assez stable dans le temps.

📉 **Figure 21** Évolution du taux de démissions parmi les enseignants en poste à l'Éducation nationale à la rentrée



Éducation & formations n° 101 © DEPP

Lecture : parmi les enseignants en poste à l'Éducation nationale à la rentrée, 0,05 % ont démissionné durant l'année scolaire 2008-2009 (soit 364 enseignants), 0,08% en 2013-2014 (soit 523) et 0,20% en 2017-2018 (soit 1 417).

Champ : pour l'année N - N + 1, enseignants fonctionnaires du public en activité et ayant une affectation au sein de l'Éducation nationale à la rentrée N, y compris stagiaires.

Source : MENJS-MESRI-DEPP, panel des personnels issu de BSA, novembre 2018.

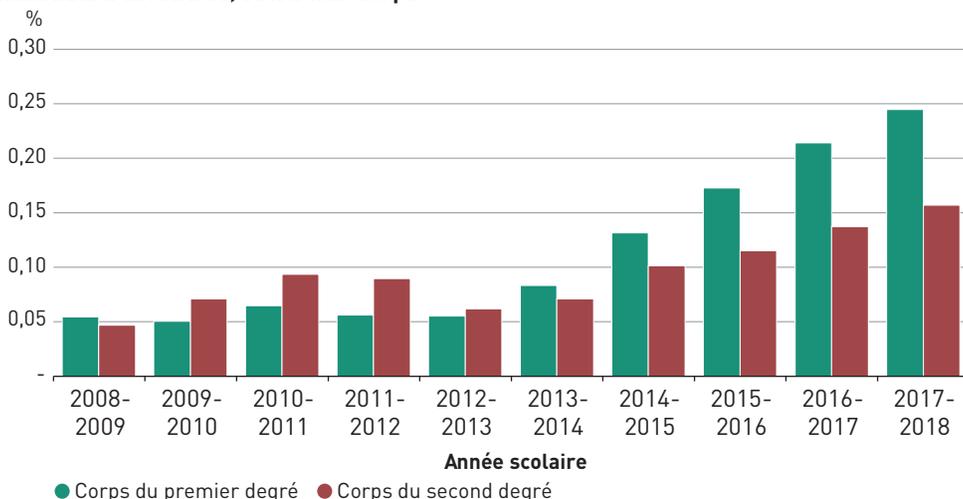
Les enseignants ayant plus d'ancienneté ont plutôt tendance à démissionner après une période de disponibilité. En effet, en plus des 1 400 démissions d'enseignants en poste à l'Éducation nationale à la rentrée 2017, 800 enseignants ont démissionné alors qu'ils étaient dans une autre situation administrative, principalement en disponibilité 📉 **Figure 24** p. 123. Parmi les enseignants ayant au moins cinq ans d'ancienneté, cela représente la moitié des démissions. Cependant, si le nombre de démissions d'enseignants en disponibilité est également en augmentation depuis 2008, la hausse est plus faible (nombre de démissions multiplié par trois) que celle des enseignants en poste.

Près de 6 % des stagiaires ne sont plus enseignants l'année suivante

Les stagiaires sont les enseignants en poste qui présentent le plus de démissions mais également de licenciements et de disponibilités. Contrairement aux démissions, le taux de disponibilités et de licenciements reste stable ces dernières années. Au total, ce sont 6 % des stagiaires présents à la rentrée 2017 qui ne poursuivent pas dans l'enseignement l'année suivante.

Ce constat peut s'inscrire dans un phénomène plus global de mobilité professionnelle plus forte chez les jeunes travailleurs que chez les plus anciens. En effet, le rapport sur l'insertion professionnelle de la Dares paru en 2017 montre que la part des CDI rompus avant un an est particulièrement élevée parmi les jeunes (Boisson-Cohen, Garner & Zamora, 2017). Cette plus forte mobilité en début de vie professionnelle peut être liée à une phase de tâtonnement

📉 **Figure 22** Évolution du taux de démissions parmi les enseignants en poste à l'Éducation nationale à la rentrée, selon leur corps



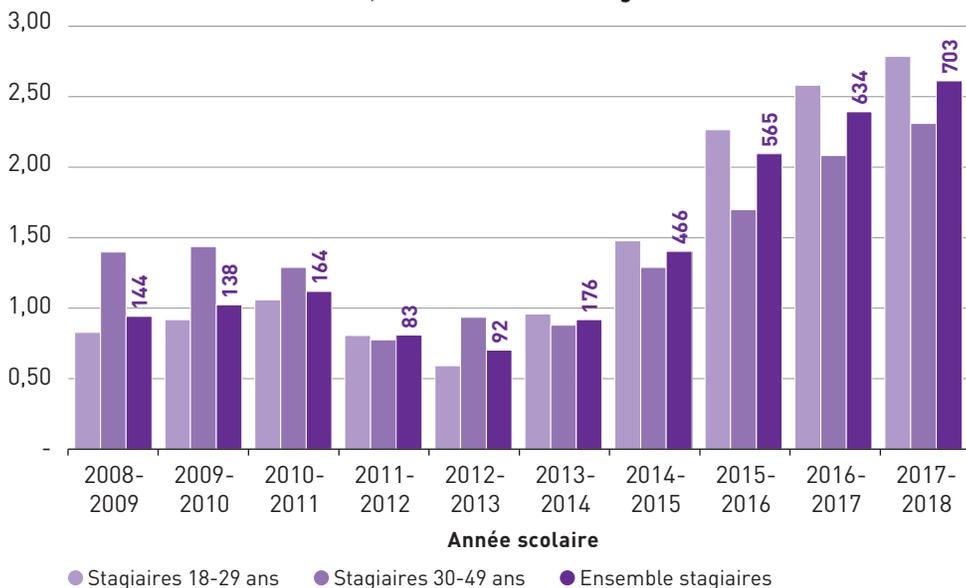
Éducation & formations n° 101 © DEPP

Lecture : parmi l'ensemble des professeurs des écoles en poste à l'Éducation nationale, 0,02 % ont démissionné durant l'année scolaire 2008-2009, 0,08 % en 2013-2014 et 0,24 % en 2017-2018.

Champ : pour l'année N - N + 1, enseignants fonctionnaires du public en activité et ayant une affectation au sein de l'Éducation nationale à la rentrée N.

Source : MENJS-MESRI-DEPP, panel des personnels issu de BSA, novembre 2018.

📉 **Figure 23** Évolution du taux de démissions parmi les enseignants stagiaires en poste à l'Éducation nationale à la rentrée, selon leur tranche d'âge



Éducation & formations n° 101 © DEPP

Lecture : parmi l'ensemble des enseignants stagiaires au titre de l'Éducation nationale, 0,92 % ont démissionné durant l'année scolaire 2008-2009, 0,92 % en 2013-2014 et 2,61 % en 2017-2018.

Champ : pour l'année N - N + 1, enseignants stagiaires du public en activité et ayant une affectation au sein de l'Éducation nationale à la rentrée N.

Source : MENJS-MESRI-DEPP, panel des personnels issu de BSA, novembre 2018.

SORTIE DÉFINITIVE

Certains enseignants cessent définitivement leurs fonctions : départ en retraite, démission, licenciement, décès. Cela entraîne la radiation des cadres et la perte de la qualité de fonctionnaire.

Retraite

L'admission à la retraite se fait principalement sur demande de l'enseignant après atteinte de l'âge ou de la durée de service. Certains enseignants sont également admis à la retraite sur demande pour invalidité, en tant que parent de trois enfants (ce régime spécial est progressivement supprimé) ou après maintien en fonction au-delà de la limite d'âge (certains agents peuvent poursuivre, sous conditions, leur activité professionnelle au-delà de l'âge limite d'activité).

Enfin il y a quelques admissions à la retraite d'office par limite d'âge, c'est-à-dire que l'administration n'a pas besoin de l'accord de l'enseignant une fois l'âge limite dépassé.

Démission

La démission résulte d'une demande écrite de l'intéressé marquant sa volonté expresse de quitter son administration. L'acceptation de la démission par l'administration rend celle-ci

irrévocable. Lorsque la démission est acceptée, les liens du fonctionnaire avec le service sont rompus. Il ne pourra être réintégré que par le fait d'une nouvelle nomination soumise aux règles ordinaires (par exemple par concours).

Licenciement

Un licenciement pour insuffisance professionnelle peut être prononcé après observation de la procédure prévue en matière disciplinaire. Le licenciement peut également être consécutif au refus de trois postes de la part d'un enseignant en disponibilité d'office. La révocation, qui met fin aux fonctions de l'agent pour des motifs disciplinaires, est incluse avec les licenciements.

Décès

Le décès de l'agent peut être imputable ou non au service. La carrière de l'agent décédé s'achève au lendemain de son décès.

Autre sortie définitive

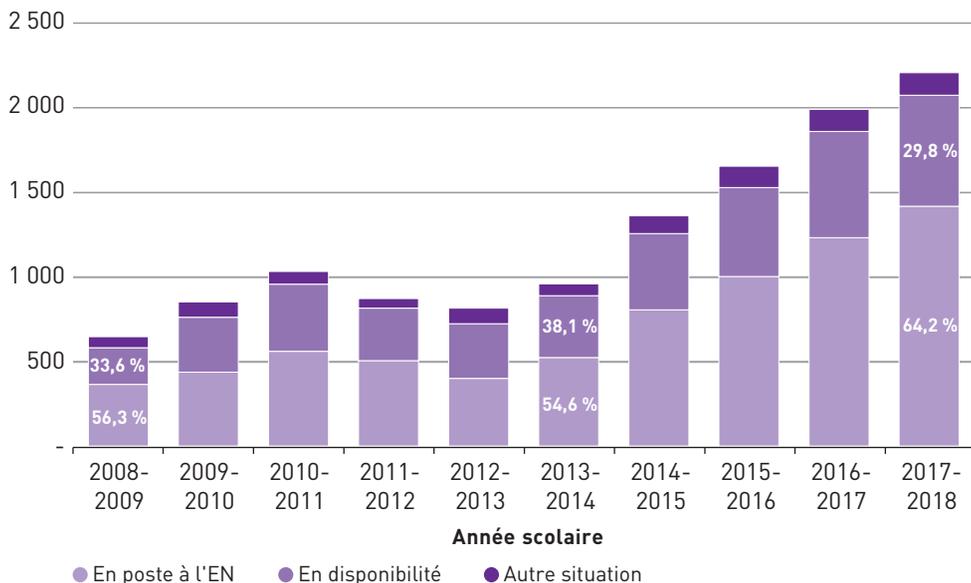
Les autres sorties définitives sont des intégrations directes dans un corps d'un autre ministère ou d'une autre fonction publique (fonction publique territoriale ou fonction publique hospitalière).

dans la recherche du type d'employeur ou du métier. Au sein de l'Éducation nationale, si le taux de démission reste plus élevé chez les enseignants stagiaires de 18-29 ans, il augmente également chez les enseignants stagiaires de 30 à 49 ans. La hausse des démissions serait donc surtout liée à l'entrée dans la profession.

La réforme de la mastérisation et la création des ESPE en 2013 (loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, 2013) a pu avoir un impact. La seconde année de master est chargée pour les stagiaires qui doivent à la fois suivre la formation à l'ESPE et assumer une classe en responsabilité, tout en rédigeant leur mémoire de master (Desbiolles & Ronzeau, 2015 ; Joigneaux & Broccolichi, 2017). De plus, la moyenne d'âge des lauréats aux concours étant en augmentation, ils sont probablement de plus en plus nombreux à devoir concilier cette année de stage avec une vie familiale. Certains stagiaires peuvent ainsi se retrouver en difficulté pour tout gérer de front.

Plusieurs travaux notent également le décalage entre les idéaux et la réalité du terrain pour les jeunes enseignants, avec notamment des dilemmes sur les missions à prioriser comme

📉 **Figure 24** Évolution du nombre de démissions parmi l'ensemble des enseignants, réparti par situation administrative, années scolaires 2008-2009 à 2017-2018



Éducation & formations n° 101 © DEPP

Lecture : parmi l'ensemble des enseignants, 217 ont démissionné suite à une disponibilité durant l'année scolaire 2008-2009 (soit 33,6 % des démissions), 365 en 2013-2014 (soit 38,1 % des démissions) et 657 en 2017-2018 (soit 29,8 % des démissions).

Champ : pour l'année N - N + 1, enseignants fonctionnaires du public à la rentrée N.

Source : MENJS-MESRI-DEPP, panel des personnels issu de BSA, novembre 2018.

préserver le niveau des bons élèves et aider ceux les plus en difficulté (Ambroise, Toczek & Brunot, 2017 ; Broccolichi & Kurdziel, 2019 ; Périer, 2014). L'élargissement récent des recrutements, touchant un vivier plus large de candidats dont l'enseignement n'était pas la vocation première, peut avoir amplifié ce phénomène de « désenchantement ».

↳ BIBLIOGRAPHIE

Ambroise, C., Toczek, M.-C. & Brunot, S. (2017). Les enseignants débutants : vécu et transformations. Panorama des connaissances sur l'entrée dans le métier. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERF EE*, n° 46 <https://doi.org/10.4000/edso.2656>

Boisson-Cohen, M., Garner, H. & Zamora, P. (2017). *L'insertion professionnelle des jeunes* [Rapport à la Ministre du Travail, de l'Emploi, de la Formation professionnelle et du Dialogue social]. DARES et France Stratégie, 98.

Broccolichi, S. & Kurdziel, J. (2019). Aspirations initiales et (dés)engagements des maîtres d'école primaire. *Administration Education*, n° 163(3), 11-20.

Desbiolles, P. & Ronzeau, M. (2015). *Le suivi de la mise en place des écoles supérieures du professorat et de l'éducation au cours de l'année 2014-2015* (IGEN-IGAENR, n° 2015-081, 165).

DEPP-MENJ-MESRI. (2019). *Repères et références statistiques 2019 sur les enseignements, la formation et la recherche*. Paris.

DGAFP. (2019). *Rapport annuel sur l'état de la fonction publique*, 681. <https://www.fonction-publique.gouv.fr/rapport-annuel-sur-letat-de-la-fonction-publique-edition-2019>

Hillion, M. (2019). Le métier d'enseignant en France : Une attractivité en déclin. *Penser pour agir – Fondation Jean Jaurès*, 6.

Joigneaux, C. & Broccolichi, S. (2017). Les premières années d'apprentissage du métier de PE : injonctions contradictoires, déboires et solutions de compromis. In *Le parcours du débutant. Enquêtes sur les premières années d'enseignement à l'école primaire*. Artois presses université, 226.

Lainé, F. (2010). La mobilité professionnelle : Facteurs structurels et spécificités de l'Île-de-France. *Économie et statistique*, n° 431-432(1), 37-56. <https://doi.org/10.3406/estat.2010.8073>

Lhommeau, B. & Michel, C. (2018). Changer de métier. Quelles personnes et quels emplois sont concernés ? *DARES Analyses*, n° 49.

Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, 2013-595 (2013). <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984>

MENJ. (2018a). Accès au corps des inspecteurs de l'éducation nationale au titre de l'année 2018. *Bulletin officiel*, n° 6. <https://www.education.gouv.fr/bo/18/Hebdo6/MENH1801360N.htm>

MENJ. (2018b). Inscription sur la liste d'aptitude pour l'accès au grade de personnel de direction de classe normale au titre de l'année 2018. *Bulletin officiel*, n° 10. <https://www.education.gouv.fr/bo/18/Hebdo10/MENH1804029N.htm>

Périer, P. (2014). *Professeurs débutants. Les épreuves de l'enseignement*. Paris : PUF.

Thomas, J.-E. (2020). Les différences d'expérience, d'ancienneté dans l'établissement, d'âge et de statut des enseignants du second degré par niveau de formation. *Note d'Information*, n° 20-22, DEPP-MENJ.

LA PERTE D'ATTRACTIVITÉ DU PROFESSORAT DES ÉCOLES DANS LES ANNÉES 2000

Mesure du phénomène et éléments d'interprétation

Frédéric Charles

CURAPP-ESS, Université de Picardie Jules-Verne

Marlaine Cacouault-Bitaud

GRESCO, Université de Poitiers

Florence Legendre, Pierre-Yves Connan et Angelica Rigaudière

CEREP, Université de Reims

Serge Katz

CURAPP-ESS, Université de Picardie Jules-Verne

Le groupe professionnel des enseignant.e.s du primaire connaît une crise de recrutement qui pourrait entraîner une baisse de la qualité de l'enseignement dans les écoles. Cette phase de la scolarité est pourtant décisive pour les études ultérieures. Mais, si l'on s'intéresse aux modes de recrutement sur la longue durée, on constate que des difficultés se font jour à chaque fois que le niveau du diplôme requis pour se présenter aux concours s'est élevé. Il atteint celui du master 2 en 2011. Parallèlement, les Écoles normales ont laissé la place aux IUFM, eux-mêmes remplacés par les ESPE en 2013. Outre ces changements d'ordre institutionnel, il faut prendre en compte, pour expliquer la relative désaffection des diplômé.e.s pour le professorat des écoles, la perte de centralité des professions enseignantes dans les choix d'activité des femmes diplômées. L'offre de formation s'est diversifiée dans les universités, les rapports de genre dans les familles ont évolué, de telle sorte que l'enseignement n'est plus considéré comme un débouché privilégié. D'autant plus que les conditions d'exercice se sont dégradées sans que les rémunérations augmentent de manière substantielle. Dans ce contexte, les candidat.e.s au professorat des écoles effectuant une reconversion professionnelle ont comblé le déficit de candidatures, mais ce vivier reste fragile. On peut aussi compter sur les diplômé.e.s originaires des milieux populaires, mieux représenté.e.s que par le passé. Une piste pour obtenir que des postulants motivés, femmes et hommes, se présentent en nombre serait de proposer des conditions d'exercice et des modes de reconnaissance qui apparaissent comme plus gratifiants.

A quel moment peut-on dire qu'un groupe professionnel est en crise ? Si les causes de tension sont nombreuses¹, il est possible d'identifier certains éléments qui à la fois révèlent une crise et y contribuent. Le premier élément est lié au fait que les personnes susceptibles d'être intéressées en raison, notamment, de leurs caractéristiques sociales et scolaires s'en détournent : le groupe, perçu comme pas – ou plus – suffisamment attractif, doit alors faire face à une pénurie de candidat.e.s (Charles & Grövel, 2019). Il est concurrencé par d'autres professions ou modes d'exercice, plus valorisants symboliquement et économiquement².

Le deuxième facteur pouvant engendrer des difficultés dans un groupe professionnel est lié aux départs massifs et continus des membres qui le constituent. Dans le cas des enseignant.e.s du primaire, les raisons de ces départs peuvent être multiples, durables ou conjoncturelles : conditions d'entrée dans le métier difficiles, aléatoires et parfois décourageantes pour les jeunes (Delvaux, Desmarez, Dupriez, Lothaire & Veinstein, 2013), rémunérations jugées trop faibles par une partie des professeur.e.s, conditions de travail trop contraignantes dans certaines écoles fréquentées par des élèves de milieux défavorisés. Les perspectives de carrière trop limitées ou les chances de faire carrière dans un groupe voisin offrant de meilleures rémunérations peuvent aussi déclencher un projet de réorientation³ ou de reconversion (Danner, Farges, Fradkine & Garcia, 2019). Comparé.e.s aux enseignant.e.s du primaire des États-Unis ou d'Angleterre (Ingersoll, 2001 ; Lynch, Worth, Bamford & Wespieser, 2016), les professeur.e.s des écoles (PE) français.es se caractérisent jusqu'à maintenant par un taux d'attrition extrêmement faible⁴ ; le phénomène mérite néanmoins d'être pris en considération.

Le troisième élément susceptible d'engendrer une crise est lié à une réduction drastique du recrutement pendant une période relativement longue. Les chances d'intégrer le groupe professionnel étant réduites, les candidat.e.s potentiel.le.s cherchent à rejoindre d'autres emplois plus facilement accessibles⁵. Une fois tari, le vivier peine à se reconstituer.

Un quatrième facteur de déstabilisation apparaît quand le groupe, pour faire face à une augmentation conséquente des services qu'il doit proposer, est contraint de recruter massivement et dans l'urgence. On peut alors parler d'une crise, engendrée non par une pénurie de l'offre mais au contraire par sa surabondance, les candidat.e.s susceptibles d'être

1. On parle de tension au sein d'un groupe professionnel et/ou à propos de ce groupe, quand il est entré dans une phase problématique de son développement, s'il doit, par exemple, intégrer de nouvelles spécialités et de nouvelles pratiques, compter sur des professionnels dont les traits se différencient de ceux des générations antérieures, faire face à des changements à divers niveaux. Voir notamment Bercot, Divay & Gadea (2012). Raymond Bourdoncle & Lise Demailly (1998) évoquent des déstabilisations successives à propos des formations du second degré et du supérieur ainsi que de leurs personnels, souffrant d'incertitude quant à leurs missions.

2. La « pénurie » de médecins est un thème récurrent, qui désigne, dans ce cas précis, une inégale répartition des praticien.ne.s sur le territoire ; les médecins scolaires de leur côté sont affectés par une crise de recrutement et une impossibilité à remplir l'ensemble de leurs missions, selon un rapport de la Cour des comptes (2011).

3. Les concours de l'inspection ou de chef d'établissement dans le second degré sont ouverts aux professeur.e.s des écoles. Selon Michèle Thaurel-Richard (2008), 78 % des personnels de direction sont d'anciens enseignants dont 14 % sont originaires du premier degré.

4. Ce taux d'attrition est si peu significatif pour l'administration qu'il faut attendre le *Bilan social* de 2017-2018 du ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse pour voir apparaître les premières statistiques liées aux démissions dans la profession (DEPP-MENJ, 2019, p. 140). Cependant, il semblerait qu'une tendance à la hausse des démissions au cours des dernières années se dessine, notamment parmi les PE stagiaires et certains PE en poste. Sur ce dernier point, on peut se référer à l'article de Danner, Farges, Fradkine & Garcia (2019).

5. Actuellement, la réduction des débouchés professionnels dans les universités en France a pour conséquence la « fuite des cerveaux », vers l'étranger notamment (Espinola, 2018).

intéressé.e.s par le métier n'étant plus assez nombreux pour répondre à cette offre. Il résulte alors qu'un nombre important des postes offerts ne sont pas pourvus.

Enfin, il faut mentionner un cinquième élément susceptible de déstabiliser un groupe professionnel pendant une période plus ou moins longue : il s'agit de l'élévation des droits d'entrée, autrement dit du niveau de diplôme exigé auprès des prétendant.e.s pour qu'ils/elles soient autorisé.e.s à concourir. Cette élévation du diplôme requis a pour conséquence de mettre hors-jeu du jour au lendemain l'ensemble des candidat.e.s qui n'ont pas le niveau exigé désormais. Inversement, pour celles et ceux qui ont le bon capital scolaire, les chances d'intégration sont grandement facilitées, le temps que les prétendant.e.s exclu.e.s acquièrent le niveau de diplôme imposé. Parmi les indicateurs statistiques susceptibles de révéler les crises qui ont affecté le groupe des professeur.e.s des écoles à divers moments de son histoire, on trouve à la fois l'évolution du nombre des candidat.e.s et des taux de sélectivité. Assurément, ces indicateurs doivent être replacés dans leur contexte et certaines évolutions statistiques traduisent des crises conjoncturelles vite résorbées. Plus précisément, ces indicateurs permettent de repérer les périodes où ce groupe professionnel a connu des crises de reproduction et d'en identifier certaines causes. En revanche, ils ne permettent pas de saisir les moments de tension interne qui peuvent le traverser dans une conjoncture donnée.

Qu'en est-il sur la longue durée (presque 60 ans) de la profession des enseignant.e.s du primaire en France ? Sachant qu'elles et ils obtiennent le statut de fonctionnaire à l'issue d'un concours et d'une formation, ou parfois par le biais des suppléances, peut-on identifier au cours de cette période des moments de tension qui se traduisent par une perte d'attractivité de la profession ? La mastérisation des Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) et la création des Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE), ont-elles été à l'origine d'une crise liée à l'élévation du niveau de recrutement (Périer, 2016 et 2019) ou cette dernière était-elle déjà en gestation avant ces réformes qui n'ont fait que l'amplifier ? Si c'est le cas, quels en sont les raisons plausibles et les effets repérables ? Pour répondre à ces questions, il est nécessaire, dans un premier temps, de retracer brièvement l'historique des modes successifs de recrutement des enseignant.e.s du primaire et d'appréhender l'évolution morphologique de ce groupe. Ces deux étapes sont importantes pour saisir la spécificité de la crise d'attractivité qu'il traverse depuis 2005 par rapport à celles qu'il a déjà connues au cours des décennies précédentes. Dans un deuxième temps, nous essayerons de comprendre les causes de ce manque d'attraction pour la profession qui semble s'inscrire dans la durée. Enfin, nous évoquerons un des effets pour le moins paradoxal et inattendu de cette crise, à savoir le délaissement de la profession par une partie des catégories supérieures et moyennes au profit des milieux populaires.

Cet article s'appuie sur une enquête initiée par la DEPP en 2015, qui porte sur le statut social et les représentations du métier de professeur.e des écoles ↘ **Annexe 1** p. 152. Les analyses proposées ici proviennent de l'analyse secondaire de données statistiques de la DEPP et de l'Insee et de deux enquêtes par questionnaire menées auprès d'un échantillon représentatif de 3 263 PE en poste et de 629 PE stagiaires en formation dans les ESPE d'Amiens, Limoges, Reims et Orléans (taux de retour de 74,3 %) ⁶. Les résultats de cette recherche ont été publiés en 2018 dans un rapport remis à la DEPP (Charles *et al.*, 2018).

⁶. Les données de ces deux enquêtes quantitatives sont référencées « enquête Primreprésentations » dans les tableaux et les figures de cet article.

LES MODALITÉS DE RECRUTEMENT DES ENSEIGNANT.E.S DU PRIMAIRE : DES ÉCOLES NORMALES AUX ESPE⁷

L'analyse des différents modes de recrutement qui se sont succédé depuis le début de la troisième République jusqu'en 1984 montre que l'institution a toujours conservé une double fonction. Elle s'exerce, selon les réformes, soit durant toute la scolarité des normalien.ne.s, soit à des moments différents de cette scolarité. Elle consiste d'une part dans l'acquisition, par le biais d'une formation professionnelle, d'une licence (Hughes, 1996) leur permettant d'exercer légalement leur futur métier d'instituteur ou d'institutrice, d'autre part, dans la transmission d'un capital scolaire sanctionné par l'obtention d'un diplôme, variable selon les époques et les réformes ↘ **Tableau 1**. De 1888 à 1939, le ou la normalien.ne admis.e au concours d'entrée à l'École Normale (EN) doit détenir le *brevet élémentaire* et obtenir durant sa formation le *brevet supérieur*, titre scolaire le plus élevé de l'enseignement primaire. À partir de 1940 et jusqu'en 1979, il lui faut décrocher le *baccalauréat* et, de 1979 à 1984, un *Deug⁸ d'enseignement du premier degré*. Cependant, à partir de 1985 et jusqu'en 2010, les EN (1985-1990) puis les IUFM (1991-2010) ne vont plus transmettre de capital scolaire. Il faudra attendre la réforme de la mastérisation des IUFM pour que les institutions de formation retrouvent partiellement cette fonction. En effet, à partir de 2011 et jusqu'à aujourd'hui, elles vont délivrer un *master d'enseignement*.

Malgré l'émergence à partir de 1947 du concours post-baccalauréat, l'institution, avec le concours fin de troisième puis avec le concours post-baccalauréat de 1979 qui exige des normalien.ne.s l'obtention d'un Deug préparé à l'École normale, cherche à conserver un mode de recrutement qui s'appuie sur le principe et la logique instaurés au début de la III^e République. En dehors du concours post-baccalauréat entre 1947 et 1977, les autres modes de recrutement s'adressent à des candidat.e.s qui seront redevables vis-à-vis de l'institution d'une augmentation souvent substantielle de leur capital scolaire par rapport à l'état du système éducatif de leur époque. Sur la période comprise entre 1955 et 1977, le choix institutionnel sera de privilégier systématiquement le concours préparé à l'issue de la troisième. Au cours de cette période, respectivement 76,9 % et 76,6 % du recrutement des normalien.ne.s ont emprunté cette voie, le concours post-baccalauréat n'ayant sélectionné que 23,1 % et 23,4 % des postulant.e.s.

↘ **Tableau 1** Évolution des diplômes académiques transmis par les institutions de formation

Période	Diplôme requis pour passer le concours	Diplôme préparé une fois le concours obtenu	Institution principale où se prépare le diplôme
1888-1939	Brevet	Brevet supérieur	EN
1940-1979	Brevet/baccalauréat	Baccalauréat ou aucun	EN
1979-1984	Baccalauréat	Deug d'enseignement	EN
1985-1991	Deug/Bac + 2	Aucun	-
1991-2011	Licence	Aucun	-
2011-2013	Master 2	Master 2 MEEF	IUFM
2013-2019	Master 1	Master 2 MEEF ¹	ESPE
2020-	Master 2	Master 2 MEEF	INSPE

Éducation & formations n° 101 © DEPP

1. Les lauréats aux concours déjà titulaires d'un master 2 doivent valider le master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF). Des aménagements de leur parcours sont prévus dans les ESPE. Ceux qui ont déjà un master MEEF sont inscrits en Diplôme universitaire et reçoivent une formation spécifique.

7. Ce développement s'appuie en partie sur les analyses développées dans l'ouvrage de Charles (1988, p. 9-18) et son HDR (2005, p. 125-126).

8. Diplôme d'études universitaires générales.

À partir de 1985 et jusqu'en 2011, soit pendant une période de 27 ans, cette logique de transmission d'un capital scolaire aux lauréat.e.s du concours ouvrant l'accès à la profession d'enseignant.e du primaire sera donc interrompue dans les institutions, qui se sont alors concentrées sur la socialisation secondaire/professionnelle de leurs étudiant.e.s, notamment lors de la seconde année de formation ouverte aux lauréat.e.s du concours, la première année étant essentiellement consacrée à sa préparation. Avec la réforme de la mastérisation des IUFM (2011) et leur transformation en ESPE (2013), cette logique sera à nouveau activée, mais elle va changer de nature. Désormais, les ESPE, chargées de préparer une partie des candidat.e.s, délivrent bien *in fine* un master d'enseignement, mais elles ne le délivrent pas à tous les lauréat.e.s, ou alors partiellement, dans la mesure où une fraction des reçu.e.s a déjà validé une année de master 1 à l'université ou obtenu un master 2, ou un diplôme équivalent, dans une institution d'enseignement supérieur.

En 2015, les parcours des lauréat.e.s au concours de PE sont hétérogènes ↘ **Tableau 2**. En effet, sur l'ensemble des admis.e.s en seconde année de formation, une petite majorité seulement (56,4 %) est issue de l'ESPE ; respectivement 43,5 % et 12,9 % étaient inscrit.e.s en M1 et en M2 PE⁹. Quant aux autres lauréat.e.s, respectivement 6,6 % et 1 % étaient inscrit.e.s dans un autre master en première année et en seconde année, 6,8 % avaient préparé le concours en dehors de l'ESPE (3,9 % au CNED et 2,9 % dans une formation privée). De même,

↘ **Tableau 2 Inscriptions institutionnelles ou non des PE stagiaires interrogé.e.s avant l'obtention de leur concours en 2015, selon leur parcours antérieur**

Inscription institutionnelle ou non avant l'obtention du concours du PE en 2015	Parcours antérieur des PE stagiaires		
	PE stagiaires en reconversion professionnelle	PE stagiaires sans reconversion professionnelle	Total ¹
Inscrit.e en M1 PE à l'ESPE	24,0	53,0	43,5
Inscrit.e en M2 PE à l'ESPE	7,4	15,3	12,9
1) Sous-total des inscrit.e.s à l'ESPE	31,4	68,3	56,4
Inscrit.e dans un autre M1	2,9	8,4	6,6
Inscrit.e dans un autre M2	1,0	1,0	1,0
Inscrit.e au CNED pour préparer le concours	10,3	1,0	3,9
Inscrit.e dans une formation privée pour préparer le concours	5,4	1,2	2,9
2) Sous-total des inscrit.e.s dans une autre institution	19,6	11,6	14,4
3) Autre situation	8,3	5,5	6,4
4) Aucune inscription institutionnelle : candidat.e libre pour préparer le concours	40,7	14,6	22,8
Total général	100	100	100
Effectif	209	413	622
Répartition des deux sous-populations	33,6	66,4	100

Éducation & formations n° 101 © DEPP

1. Moyenne pondérée des taux.

Lecture : 33,6 % des PE stagiaires ont obtenu le concours suite à une reconversion professionnelle. Parmi ces dernier.e.s, 40,7 % l'ont obtenu en candidat.e libre et 31,4 % en étant inscrit.e à l'ESPE.

Champ : ESPE d'Amiens, de Reims, de Limoges, Centre-Val de Loire.

Source : enquête Primreprésentations, 2018.

⁹ Une partie des M1 inscrits à l'ESPE qui n'ont pas obtenu le concours de PE poursuit en seconde année de master à l'ESPE et repasse le concours une seconde fois. Par ailleurs, il se peut que certain.e.s candidat.e.s soient aussi admis.e.s directement en seconde année de master 2 à l'ESPE, compte tenu de leur dossier. Mais c'est un parcours distinct qui peut s'inscrire dans la mention MEEF. Cela dépend en fait des ESPE, dont le mode de fonctionnement est plutôt hétérogène à ce niveau.

dans le cadre de notre recherche, le taux des lauréat.e.s déjà titulaires d'un master 2 autre que celui préparé à l'ESPE ou dispensé.e.s de master 2 (pour les mères ou pères de 3 enfants, etc.) qui ont préparé le concours en candidat.e libre est particulièrement élevé puisqu'il atteint pratiquement un quart de l'ensemble (22,8 %) ¹⁰.

Ce taux élevé de lauréat.e.s qui se caractérisent par aucune inscription institutionnelle pour la préparation du concours de PE est lié au fait qu'une forte proportion des admis.e.s (33,6 %) est constituée de femmes et d'hommes qui sont en reconversion professionnelle. Déjà titulaires d'un master ou dispensé.e.s de ce diplôme du fait de leur statut spécifique, elles et ils sont très nombreuses à avoir préparé le concours en candidat.e libre (40,7 %). Ce phénomène n'est pas une nouveauté (Charles & Clément, 1997). Si sa fréquence varie selon les périodes et les modalités de recrutement, il s'est banalisé à partir du concours Deug des EN (1984-1991) et s'est maintenu à un taux élevé avec la création des IUFM et des ESPE. Le **tableau 3** nous donne un bon aperçu de l'intensité des reconversions menant au groupe des PE selon les périodes de recrutement entre 1973 et 2016.

Déjà présentes avec le concours Bac (18,2 %), les reconversions vont augmenter fortement à partir de la mise en place du concours Deug, entre 1984 et 1991, pour atteindre 33,4 % et se stabiliser au même niveau pendant toute la période des IUFM (33,3 %). On constate une augmentation importante pour la période liée à la création des ESPE (47,9 %) qui n'est pas confirmée dans l'enquête sur les PE stagiaires, dont le taux de reconverti.e.s est sensiblement identique à ce qu'il était au temps des IUFM (33,6 % contre 33,3 %) ¹¹.

Des analyses précédentes, il ressort deux éléments. Tout d'abord, une fraction importante des lauréat.e.s au concours du professorat des écoles (43,6 %) a été reçue sans passer initialement par l'institution de formation pour le préparer. Ensuite, un tiers d'entre eux s'inscrit dans une dynamique de reconversion professionnelle, ce phénomène étant bien antérieur à la création des ESPE. Pour appréhender la nature de la crise d'attractivité traversée par la profession depuis une quinzaine d'années, il est nécessaire de prendre en compte ces deux caractéristiques. Cependant, elles ne sont pas suffisantes. Afin de saisir la dynamique et la spécificité de cette crise, il nous faut maintenant analyser l'évolution morphologique de cette profession.

L'ÉVOLUTION MORPHOLOGIQUE DU CORPS DES ENSEIGNANT.E.S DU PRIMAIRE ENTRE 1955 ET 2017

Une forte hausse des effectifs entre 1955 et la fin des années 1980

Comme le souligne à juste titre Antoine Prost (2014, p. 23), l'évolution morphologique du corps des enseignant.e.s du primaire (et par voie de conséquence des recrutements) dépend principalement de quatre facteurs :

¹⁰. En 2016, 30 % des lauréat.e.s aux concours externes de PE étaient déjà titulaires d'un master 2 (Valette, 2017).

¹¹. L'augmentation importante des reconversions constatée chez les PE en poste issus de l'ESPE entre 2013 et 2016 (+ 14,6 points) est peut-être liée au fait que la période durant laquelle les ESPE se sont mises en place a été favorable aux candidat.e.s en reconversion professionnelle déjà titulaires d'un master 2. Par ailleurs, on notera le fort taux de candidat.e.s issu.e.s des ESPE qui étaient au chômage (15,1 % et 12,4 %). Les effets de la crise économique de 2008 se faisant toujours sentir, le professorat des écoles a pu être aussi une solution de recours pour des « vocations » tardives ou empêchées.

📄 **Tableau 3** Itinéraires des enseignant.e.s du primaire en poste et des PE stagiaires avant leur accès dans leur institution de formation (EN/IUFM/ESPE), selon la période de recrutement

Itinéraires	EN Concours Bac (1973-1984)	EN Concours Bac + 2 (1984-91)	IUFM Concours Licence/ M2 (1991-2013)	ESPE Concours M1 (2013-2016)	Total	PE stagiaires ESPE 2016
Bac + concours	36,9	0	0	0	4,4	0
Études supérieures	38,8	55,7	59,4	44,4	55,3	44,9
Études supérieures et job(s) étudiant(s)	1,4	3,5	4,3	3,4	3,8	19,9
Études supérieures + chômage	0,8	2,9	1,5	2,6	1,6	1
PE issus d'une reconversion professionnelle	18,2	33,4	33,3	47,9	32,7	33,6
<i>Pas d'études supérieures et vie active</i>	5	0,6	0,8	2,2	1,4	1,4
<i>Études supérieures + vie active</i>	11	23,5	24	28,9	23	19,8
<i>Études supérieures + vie active + chômage</i>	2,2	9,6	8,5	15,1	8,3	12,4
Autres cas	3,9	4,2	1,5	3,4	2,2	0,6
Total	100	100	100	100	100	100
Effectif	363	311	2 183	238	3 095	622

Éducation & formations n° 101 © DEPP

Lecture : parmi les PE en poste interrogé.e.s et recruté.e.s *via* le concours post-bac, 18,2 % étaient en reconversion professionnelle contre 33,3 % pour les PE issu.e.s des IUFM.

Source : enquête Primreprésentations, 2018.

- du nombre d'élèves à encadrer ;
- du nombre d'enseignant.e.s à remplacer du fait des départs à la retraite, des mobilités internes/externes vers d'autres emplois, des démissions ou des décès ;
- des services à effectuer (nombre d'heures devant les élèves) ;
- du taux d'encadrement des élèves.

Si les services des enseignant.e.s et les effectifs des élèves ne bougent pas, une amélioration du taux d'encadrement entraîne des recrutements. Contrairement au secondaire, dans le primaire, une baisse des maxima des services n'implique pas un besoin de recrutement supplémentaire, les enseignant.e.s ayant en charge une seule classe. Ici, c'est une hausse de leur service qui peut éventuellement déclencher des besoins d'encadrement. Au cours de la période étudiée, leur présence devant les élèves en classe a eu plutôt tendance à diminuer, elle est passée de 27 heures à 24 heures par semaine¹².

Au cours de cette période, la morphologie du groupe professionnel des enseignant.e.s du primaire a connu des évolutions relativement importantes qui sont liées, d'une part, aux réformes de 1959 et 1963 concernant la mise en place des collèges (CEG/CES) et la scolarisation de tous les élèves jusqu'à 16 ans et, d'autre part, à la forte augmentation de la scolarisation des enfants entre 3 et 6 ans en classe de maternelle dans les années 1960 et 1970. Antoine Prost situe le début de la croissance du corps des instituteurs.trices vers 1952/1953. Elle va se poursuivre jusqu'au milieu des années 1980 pour se stabiliser à partir de cette date jusqu'en 1993/1994¹³, sans évolution notable. Entre ces deux dates, le corps

¹². Cette diminution de leur temps de présence en classe devant leurs élèves n'implique nullement que leur charge de travail ait diminué, bien au contraire puisqu'une partie des heures a été transposée en activités pédagogiques complémentaires (APC).

¹³. Si on note une augmentation du nombre d'enseignant.e.s entre 1994-95 et 2016-17 (de 314 061 à 339 176), il faut la relativiser, car le périmètre des enseignant.es pris en compte à partir de 1994/95 dans l'élaboration des statistiques comprend désormais les DROM.

doublera pratiquement, passant d'un peu plus de 150 000 à 300 000. Cette croissance s'explique « par la vague démographique d'une part, mais aussi par la croissance des écoles maternelles que compense partiellement l'extinction des classes de fin d'études primaires et par l'amélioration du taux d'encadrement. La montée en puissance des cours complémentaires puis des CEG¹⁴ requiert en outre beaucoup d'instituteurs » (Prost, 2014, p. 24). La période comprise entre 1954 et 1976 se caractérise donc par une forte demande à laquelle les recrutements directs par concours sont bien incapables de répondre. En conséquence, l'État, dans une conjoncture où l'offre de postes est pléthorique, doit faire appel à des remplaçant.e.s, les EN n'étant pas en mesure de former rapidement les effectifs nécessaires pour encadrer les élèves¹⁵. En conséquence, cette phase se caractérise par un recours massif à cette main-d'œuvre estimée à plus de 10 000 personnes chaque année, recrutées à partir de 1955¹⁶. Entre 1951 et 1964, « 75 000 normaliens ont été recrutés, contre 80 et 100 000 non-normaliens, entrés par la porte latérale du remplacement » (Prost, 2014, p. 27).

L'attractivité du groupe professionnel des instituteurs.trices à cette époque tient aussi à sa facilité à trouver des bacheliers, mais surtout des bachelières : il bénéficie de l'entrée sur le marché de l'emploi de femmes bachelières, désireuses de sortir du modèle familial traditionnel et de rentabiliser leur diplôme du secondaire (Maruani, 2017, Maruani & Reynaud, 2004). La féminisation du corps déjà bien amorcée en 1955 (65,3 %) va progresser, par la voie des suppléances et par le développement des écoles maternelles à la fin des années 1960 et durant les années 1970 (Charles, 2011). Cependant, elle sera freinée en partie par la non-mixité des concours de recrutement avant 1987.

Une féminisation de plus en plus large du groupe professionnel

Entre 1955 et 2017, le taux de féminisation va passer de 65,3 à 83,5 %, soit une augmentation de 18,2 points en 63 ans ↘ **Tableau 4**. Au point que cette profession pourra être perçue dans la société comme une activité « réservée » aux femmes et/ou fortement attractive pour ces dernières. Elle ferait partie des « métiers de femmes » dont traite un numéro du *Mouvement social* coordonné par Michelle Perrot (1987)¹⁷. Cependant, ce qui frappe ici, c'est à la fois la continuité du processus de féminisation sur cette période et le temps qui a été nécessaire pour que les femmes s'imposent massivement. En effet, entre 1955-1956 et 1964-1965, ce taux ne progresse que de 4,4 points pour passer de 65,3 % à 69,7 %. Dix ans plus tard, en 1974-1975, il n'a augmenté que de 3,4 points pour atteindre 73,1 %. Il stagne pendant 15 ans, jusqu'en 1989-1990 (74 %). À partir de cette date, on note une reprise de la féminisation qui, dix-sept ans plus tard, atteint 83,4 %, soit une nouvelle augmentation de 9,5 points sur cette période. Cependant, les hommes ne vont pas complètement se détourner de la profession dans un premier temps. En effet, entre 1955-1956 et 1989-1990, leur effectif augmentera de 41 % (57 047 contre 80 470). Ce n'est qu'à partir de 1990 qu'il commence à décroître inexorablement au point qu'en 2016-2017, les hommes sont moins nombreux qu'en 1955 (54 964 contre 57 047). Trois raisons semblent avoir contribué à freiner le mouvement de féminisation. La première est liée au fait qu'il a fallu

14. CEG : collège d'enseignement général.

15. Rappelons que le concours fin de troisième qui recrute alors les trois quart des normalien.ne.s les forme en 4 ans. La période de formation est donc beaucoup trop longue pour faire face à la demande d'enseignant.e.s du primaire qui explose.

16. *Rapport de la Commission de l'équipement scolaire, universitaire et sportifs*, Paris, Imprimerie nationale, 1961, p. 160 cité par Antoine Prost, *op.cit*, p.27.

17. Voir également Cacouault (1987).

📄 **Tableau 4 Évolution du taux de féminisation du personnel enseignant dans le premier degré entre 1955 et 2017**

Année	Hommes	Femmes	Personnel enseignant dans le premier degré	Taux de féminisation
1955-56	57 047	107 353	164 400	65,3
1959-60	60 800	124 000	184 800	67,1
1964-65	67 311	154 837	222 148	69,7
1969-70	68 155	177 010	245 165	72,2
1974-75	68 759	186 852	255 611	73,1
1979-80	76 039	216 415	292 454	74,0
1984-85	78 751	221 824	300 575	73,8
1989-90	80 470	229 028	309 498	74,0
1994-95 ¹	78 202	235 859	314 061	75,1
1999-2000 ¹	69 870	244 858	314 728	77,8
2004-05 ¹	64 602	253 634	318 236	79,7
2009-10 ¹	59 838	263 607	323 445	81,5
2014-15 ¹	57 506	272 990	330 496	82,6
2016-17 ¹	56 547	285 111	341 658	83,4

Éducation & formations n° 101 © DEPP

1. France métropolitaine + DROM.

Note : 1955-1965 : instituteurs.trices en poste dans une école élémentaire. 1969-2017 : corps des enseignant.e.s du premier degré.

Sources : 1955-1960 : MEN, SCSC (1963, p. 1). 1964-1965 à 1979-1980 : infocentre.plejade.education.f/silene. 1984-85 à 2016-17 : DEPP-MENJ (2017) et DEPP-MEN-MESRI (2017).

du temps pour que les instituteurs en poste en 1955 partent à la retraite et soient remplacés par des femmes. Ensuite, lorsque l'État a recours aux suppléances dans les années 1951-1965, une fraction non négligeable d'entre elles est encore assurée par des hommes. En conséquence, le taux de féminisation passe seulement de 65,3 % à 67,2 % (+ 1,9 point) sur la période comprise entre 1955-1956 et 1962-1963. La dernière raison est liée à la volonté de l'État, pour des raisons idéologiques et historiques, de recruter une part significative d'hommes.

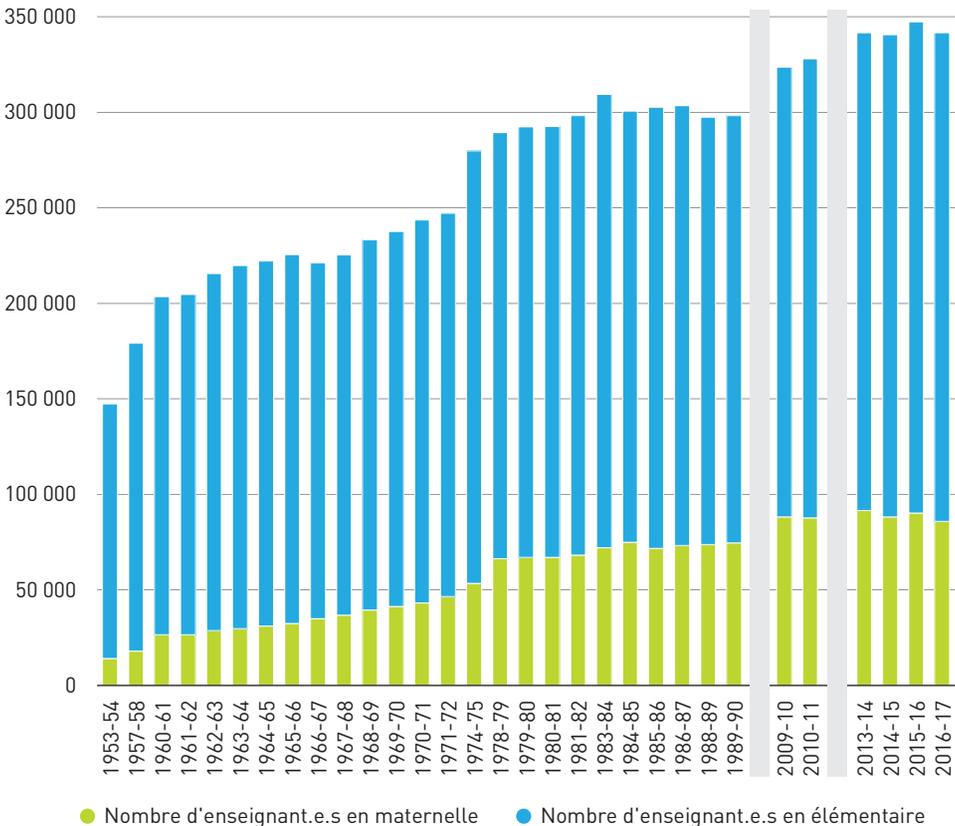
Au cours de cette période, l'accroissement continu de la scolarisation de la prime enfance comprise entre 3 et 6 ans (Chamboredon & Prévot, 1973 ; Plaisance, 1986) va contribuer fortement à l'hyperféminisation de la profession, sachant que les hommes seront interdits d'enseignement dans ce type d'école jusqu'en 1977 (Jaboin, 2008, p. 244). Ensuite, malgré la possibilité offerte, ils seront très peu nombreux à vouloir exercer dans les écoles maternelles, puisqu'en 2002, ils sont à peine 6,7 % à ce niveau¹⁸. La croissance des effectifs des enseignant.e.s du primaire sera donc nettement plus forte dans les maternelles que dans les écoles élémentaires, au point que leur poids dans l'effectif total de la profession, qui atteignait 10 % en 1957, dépassera la barre des 22 % à partir de 1978-1979 pour atteindre 25,1 % en 2016-2017 📄 **Figure 1** p. 134.

Par ailleurs, la baisse significative du nombre des hommes dans le premier degré et la seconde vague de féminisation à partir du début des années 1990 sont également liées à la mise en place des concours de recrutement mixtes en 1987. Avec ces concours, les lauréates vont être enfin représentées à la hauteur du poids de leurs candidatures très nettement supérieures à celles des hommes, quelle que soit la période considérée.

L'analyse des données sur la longue durée montre que le corps des enseignant.e.s du primaire a absorbé sans crise majeure sa forte croissance entre 1955 et les années 2000. Si des moments de tensions apparaissent, ils concernent davantage les modalités de la formation dispensée

18. DEP-MEN. (2002). *Note d'Information*, n° 02.29. Nous n'avons pas trouvé de données pour la période actuelle.

📉 **Figure 1 Évolution de l'effectif des enseignant.e.s du primaire entre 1955 et 2017, selon leur affectation (élémentaire/maternelle)**



Éducation & formations n° 101 © DEPP

Note : 1955-1967 : instituteurs.trices en poste dans une école élémentaire. 1968-2014 : corps des enseignants du premier degré.

Sources : 1955-1962 : MEN, SCSC (1963, p. 1). 1963-1969 à 1981-1982 : infocentre.plejade.education.fr/silene. 1982 à 2016-17 : DEPP-MENJ (RERS et *Bilan social, enseignement solaire*). Pour les années allant de 1991 à 2008 ainsi que 2011 à 2012, nous n'avons pas trouvé de données.

aux enseignant.e.s recruté.e.s dans les Écoles normales (Laprévotte, 1984). En outre, une partie des normalien.n.es recruté.e.s *via* les concours fin de troisième sera amenée à poursuivre des études supérieures ou à intégrer le corps des PEGC (professeurs d'enseignement général de collège). Cependant, malgré ces aléas, l'État arrive à pourvoir les postes vacants, en s'appuyant sur l'arrivée massive des femmes diplômées sur le marché de l'emploi au cours de cette période. Ces dernières ont constitué en quelque sorte une « armée de réserve » pour l'Éducation nationale qui en a largement profité afin de mener à bien sa politique éducative¹⁹.

19. En 1982, par exemple, les ingénieurs et cadres techniques d'entreprise (qui ne sont pas tous diplômés du supérieur à cette époque) ne comptent que 6,4 % de femmes, les cadres administratifs et commerciaux d'entreprise 19,1 % ; au sein des professions intermédiaires, 10 % seulement des techniciens sont des femmes contre 76,8 % s'agissant des professions de la santé et du social. En 1994, ces proportions ont augmenté, mais elles restent faibles : 12,9 % de femmes chez les « ingénieurs », 28,6 % chez les cadres administratifs et commerciaux d'entreprises, 11,6 % parmi les techniciens. La division entre emplois « féminins » et « masculins » reste prégnante, l'enseignement du premier et du second degré constitue encore des débouchés privilégiés pour les générations en activité à cette date. Voir Insee (1995).

Cependant, peut-on distinguer au cours de cette période des moments où la profession a été plus ou moins attractive ? À condition de contextualiser les fortes variations parfois observées et de ne pas les surinterpréter, l'analyse de l'évolution des candidatures aux concours d'entrée externes nous donne des indications intéressantes sur le degré d'attractivité de la profession à un moment donné de son histoire.

UNE PÉRIODE MARQUÉE PAR DES CRISES DE RECRUTEMENT ET UNE DÉSAFFECTION POUR LA PROFESSION

1977-1992 : des crises sporadiques rapidement résorbées

Il est tentant de considérer les crises sporadiques qui affectent les concours de recrutement des enseignant.e.s du primaire en France entre 1973 et 1992 comme des crises de la « vocation » pour le métier puisque, apparemment, il n'y aurait plus assez de candidat.e.s. En fait, la plupart du temps et jusqu'à une période récente, ces crises, rapidement résorbées, sont principalement liées aux modifications du mode de recrutement et à l'élévation du niveau de diplôme exigé pour accéder à la profession²⁰.

C'est le cas, en 1977, quand le concours fin de troisième est abandonné au profit du concours post-bac qui devient alors le seul concours de recrutement externe ↘ **Figure 2** p. 136. On note alors une chute sensible des candidatures qui en passant de 74 980 à 32 285 sont divisées par 2,5. Les jeunes candidat.e.s intéressé.e.s par la profession doivent alors poursuivre leur scolarité au lycée et y obtenir le baccalauréat, diplôme encore rare à l'époque²¹. De même, en 1985, lorsque l'État remplace le concours de recrutement post-baccalauréat par un concours de niveau bac + 2 (concours Deug), on assiste à un effondrement des candidatures. Ces dernières sont divisées par 4,5 entre 1984 et 1985 (47 012 contre 10 342). Leur nombre remonte lentement pour atteindre 27 789 en 1990, mais il ne dépassera pas celui de 1984. Avec la disparition des EN et leur remplacement par les IUFM, le niveau de recrutement des candidat.e.s s'élève à nouveau et désormais la licence est exigée. Cette réforme, actée en 1992, se solde encore une fois par un effondrement des candidatures qui, divisées pratiquement par deux (1,9), chutent à 14 260. Cependant, trois ans plus tard, en 1995, elles remontent très vite pour atteindre un niveau proche de celui qui prévaut dans les années précédant la fin du concours baccalauréat (1981-1984). Ensuite de 1995 jusqu'en 2007, elles ne sont jamais inférieures à 48 000 et elles dépassent même les 60 000 en 2003-2004.

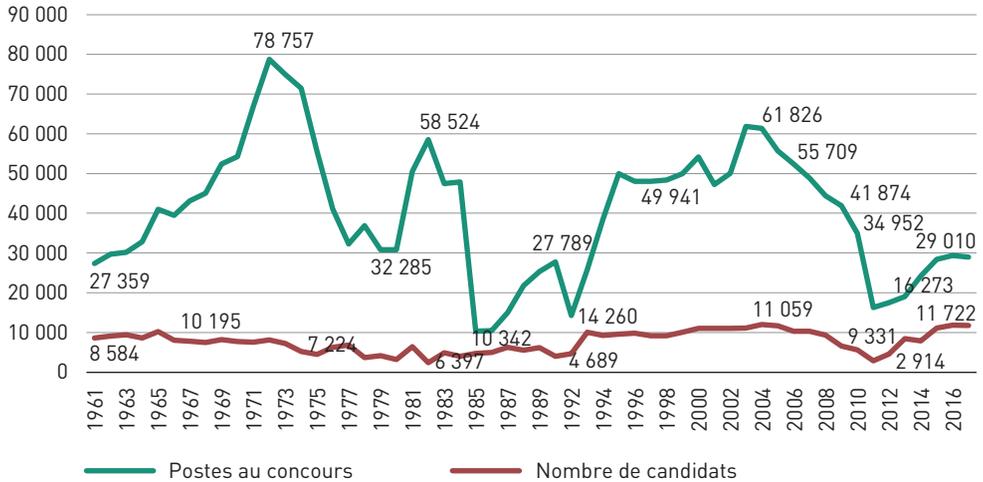
Le tournant de 2005 ou les prémices d'une crise structurelle renforcée par la mastérisation des IUFM en 2011

Cependant, l'analyse de l'évolution du nombre de candidatures aux concours externes montre une désaffection progressive pour la profession à partir de 2005, c'est-à-dire bien avant la

²⁰. On peut observer le même phénomène dans d'autres pays qui ont augmenté fortement leur niveau de recrutement. Ainsi, en Angleterre, lorsqu'il passe des 'O' levels aux 'A' levels, le nombre de candidatures s'effondre littéralement, passant de 43 941 en 1975, à 11 566 en 1980, date de la réforme (Charles, 2005, p. 48).

²¹. À la session de 1977 en France métropolitaine, la proportion de bacheliers dans une génération s'élève à 24,6 %, dont 18,8 % dans la filière générale et 6,6 % dans la filière technologique. Source : DEPP-MENJ, séries chronologiques des données statistiques sur le système éducatif, proportion de bacheliers dans une génération. education.gouv.fr/cid58535/series-chronologiques-de-donnees-statistiques-sur-le-systeme-educatif.html

↘ **Figure 2 Évolution du nombre de candidat.e.s et du nombre de postes mis au concours entre 1961 et 2017**



Éducation & formations n° 101 © DEPP

Champ : France métropolitaine + DROM, concours externe public.

Sources : années 1961-1983 : Charles (1988, p. 233). Années 1984-1995 : Charles & Clément (1997, p. 27).

Années 1996-2017 : DEPP-MENJ, RERS.

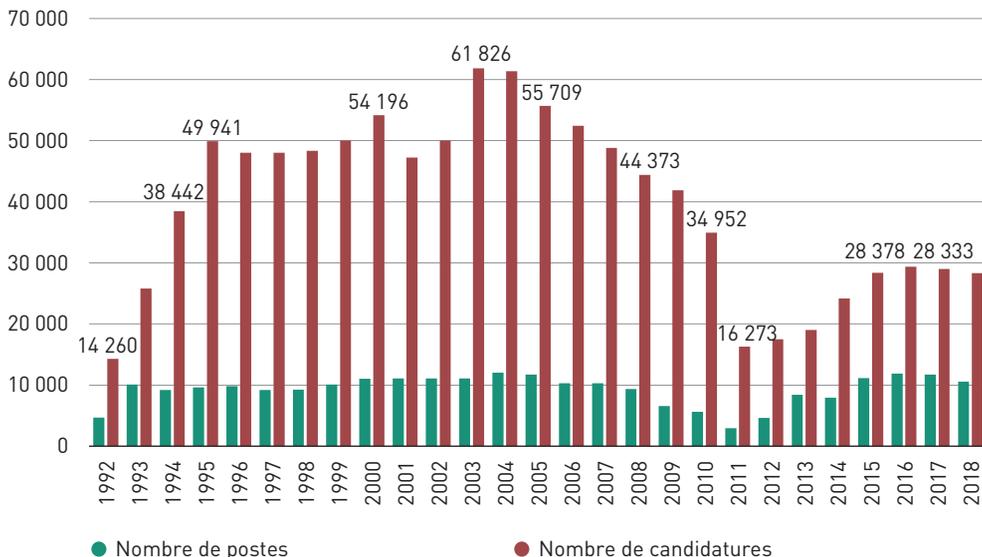
première réforme de la mastérisation. En effet, au cours des cinq années qui suivent, les candidatures chutent continûment pour passer de 52 424 en 2005, à 34 953 en 2010, à la veille du nouveau concours. La mise en place de ce dernier, lié à la mastérisation des IUFM, entraîne alors un effondrement des candidatures qui ne dépassent pas le seuil des 18 000 en 2011 et 2012 ↘ **Figure 3**. La seconde mastérisation du concours permet leur remontée relative²². Elles oscillent alors entre 28 000 et 29 000 pour la période 2014-2018 mais elles ne retrouvent pas le niveau de 2005 (52 000). L'élévation du niveau de recrutement au master 2 dans un premier temps puis au master 1 dans un second temps contribue à mettre hors-jeu mécaniquement un nombre conséquent de candidat.e.s intéressé.e.s par la profession avant cette réforme. En effet, dorénavant, les titulaires d'une licence ne sont plus autorisé.e.s à passer le concours. Pour ce faire, il leur faut impérativement avoir validé au minimum une année de master 1 à l'ESPE ou dans un autre master²³. Tout semble indiquer que la barrière de la sélection pour devenir PE a été placée trop haut pour une partie du public traditionnellement intéressé par la profession. Par ailleurs, la mastérisation a accentué une crise qui couvait déjà, d'une part en empêchant un nombre important de candidat.e.s de se présenter et, d'autre part, en ne trouvant pas autant de candidat.e.s déjà titulaires d'un master 1 ou 2 qui aient des dispositions pour l'enseignement.

D'une certaine manière, cette mastérisation a amplifié une crise de recrutement qui se profilait déjà quelques années auparavant. Cependant, il faut souligner que depuis la création

²². Il faut entendre par là le fait d'ouvrir le concours aux candidat.e.s qui ont soit déjà validé leur année de master 1 ou qui sont en cours de validation de celle-ci.

²³. Sauf pour le concours 2010 qui est une année transitoire qui a permis aux candidat.e.s admissibles, en 2009, de se présenter à cette session. Cette mesure explique que le nombre des candidat.e.s ne se soit pas effondré cette année-là (34 952) contrairement aux deux années suivantes.

📉 **Figure 3 Évolution entre 1992 et 2018 du nombre des candidatures et des postes mis aux concours externes du PE**



Éducation & formations n° 101 © DEPP

Champ : France métropolitaine + DROM, concours externe public.

Sources : années 1992-1995 : Charles & Clément (1997, p. 27). Années 1996-2018 : DEPP-MENJ, RERS.

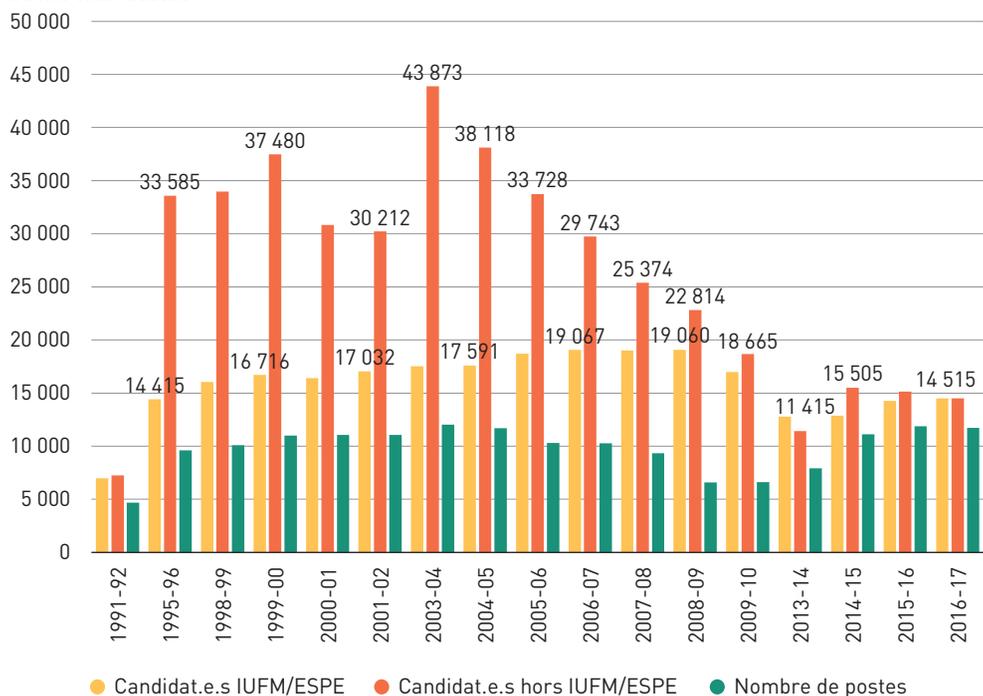
des IUFM, la reproduction de la profession de PE est à la fois paradoxale et fragile. En effet, elle repose sur deux populations de candidat.e.s. La première issue des IUFM comprend les étudiant.e.s admis.es en première année dans ces institutions pour y préparer le concours de PE. Quant à la seconde, elle est formée d'anciens étudiant.e.s inscrit.e.s en première année à l'IUFM qui ont échoué au concours et qui n'ont pas pu redoubler²⁴, d'étudiant.e.s poursuivant un autre cursus (maîtrise/master1/2, etc.), de personnes (étudiant.e.s ou non) déjà détentrices au minimum d'une licence et qui ont décidé de rejoindre la profession après, éventuellement, un piétinement dans les études supérieures, une reconversion professionnelle ou un passage par le chômage. Les capacités d'accueil des IUFM étant limitées (20 000 places au maximum), très vite, l'État a été tributaire de cette seconde population afin d'assurer un degré de sélectivité élevé aux concours, mais aussi de pourvoir tous les postes.

De fait, cette seconde source de candidat.e.s qui ne sont plus affiliés à l'IUFM ou à l'ESPE, ou ne l'ont jamais été, et dont certain.e.s ont préparé le concours en parallèle *via* le CNED ou des cours privés, est loin d'être marginale. Pour la période comprise entre 1995 et 2006, elle a représenté entre 70 % et 64,3 % de l'ensemble des candidat.e.s. Cependant, à partir de 2005, leur poids va commencer à chuter pour atteindre 54,5 % à la veille de la mastérisation et se stabiliser autour de 50 % au cours de la période liée à la création des ESPE. D'un autre côté, cette baisse continue des candidatures « libres »²⁵, à partir de 2004-2005, et ne sera

²⁴. En 2010, 54,1 % des présents au concours en étaient au moins à leur deuxième tentative. Dans notre enquête effectuée auprès des ESPE en 2016, ce taux, plus faible mais encore très important, atteint 35,2 %.

²⁵. Entre 2004-2005 et 2008-2009, elles vont passer de 38 118 à 22 814. Cette baisse n'est pas liée à une réduction drastique des postes mis en concours pour cette période, en dehors de l'année 2008-2009 où leur nombre chute à 6 577, contre plus de 9 000 dans les années antérieures.

📉 **Figure 4 Distribution des candidat.e.s au concours du PE entre 1991/92 et 2016/17, selon leur statut**



Éducation & formations n° 101 © DEPP

Champ : 1991 à 2017, France métropolitaine + DROM. 2011 à 2013 : données non disponibles.

Sources : 1991 à 2009 : DEPP-MEN, RERS. 2009-2010 : effectifs calculés à partir de la *Note d'Information* n° 11.25 (Ayad, 2011), 2013 à 2017 : MESRI-DGESIP-DGRI SIES.

jamais compensée par une hausse suffisante du nombre des candidat.e.s préparé.e.s par les institutions de formation (IUFM ou ESPE). Dès lors, la crise de recrutement qui couvait sera accélérée par la mastérisation des IUFM qui asséchera le principal vivier en mettant hors-jeu, notamment, les titulaires d'une licence 📉 **Tableau 5**, 📉 **Figure 4**, 📉 **Annexe 2** p. 156.

Si, au début de la mastérisation, la crise n'apparaît pas tout de suite, c'est parce qu'au même moment, entre 2009 et 2012, l'effectif des postes mis au concours chute fortement par rapport aux années précédentes²⁶. Aussi les taux de sélectivité au niveau national resteront stables pour ces années²⁷. Cependant, lorsqu'à partir de 2012, la quantité de postes mis au concours sera rétablie à son niveau normal, voire supérieur à la moyenne des années 1996 à 2008 (10 313), la crise de recrutement va alors se manifester par une insuffisance de candidatures au niveau national mais surtout au niveau académique et par un taux de sélectivité très faible par rapport à l'époque précédant la mastérisation 📉 **Figure 5**. Les concours de recrutement des PE, contrairement à ceux du secondaire, n'étant pas nationaux mais académiques, c'est

²⁶. Entre 1996 et 2008, 165 016 postes seront mis au concours, soit une moyenne de 10 313 postes par an. Entre 2009 et 2012, cette moyenne sera divisée par deux pour atteindre 5 178 postes par an.

²⁷. Les chances de réussite seront toujours en dessous de 20 % avec une chute à 15,7 % en 2010-2011, année qui se caractérise par le nombre de postes offerts le plus faible depuis 1982.

📄 **Tableau 5** Évolution de l'inscription institutionnelle des candidat.e.s au concours du professorat des écoles (PE), entre 1991 et 2016

Année	Type de candidat.e.s au concours du PE externe		Total des Candidat.e.s	Évolution de l'effectif des inscrit.e.s en 1 ^{re} année d'IUFM/ESPE (indice)	Évolution de l'effectif des non-inscrit.e.s en 1 ^{re} année d'IUFM/ESPE (indice)	Poids des non-inscrit.e.s à l'IUFM/ESPE/à l'ensemble des candidat.e.s (%)	Nombre de postes
	Inscrit.e.s en 1 ^{re} année d'IUFM/d'ESPE	Non-inscrit.e.s en 1 ^{re} année d'IUFM/d'ESPE					
1991-92	6 973	7 233	14 206			50,9	4 689
1995-96	14 415	33 585	48 000	100	100	70	9 600
1998-99	16 030	33 970	50 000	111,2	101,1	68	10 074
1999-2000	16 716	37 480	54 196	116	111,6	69	11 000
2000-1	16 409	30 835	47 244	114	91,8	64,3	11 059
2001-2	17 302	32 732	50 034	120	97,5	65,4	11 059
2003-4	17 524	43 873	61 397	121,6	130	71,4	12 015
2004-5	17 591	38 118	55 709	122	113,5	68,4	11 688
2005-6	18 696	33 728	52 424	129,7	100,4	64,3	10 310
2006-7	19 067	29 743	48 810	132,3	88,5	60,9	10 275
2007-8	18 999	25 374	44 373	132	75,5	57,2	9 331
2008-9	19 060	22 814	41 874	132,2	67,9	54,5	6 577
2009-10	16 287	18 665	34 952	113	55,6	53,4	6 620
2010-11	ND	ND	16 273	ND	ND	ND	2 914
2011-12	ND	ND	17 492	ND	ND	ND	4 061
2012-13	ND	ND	19 016	ND	ND	ND	8 413
2013-14	12 764 ¹	11 415 ¹	24 179	88,5	34	47,2	7 904
2014-15	12 873	15 505	28 378	89,3	46	54,6	11 122
2015-16	14 256	15 124	29 380	98,9	45	51,4	11 858
2016-17	14 495	14 515	29 010	100,5	43,2	50	11 722

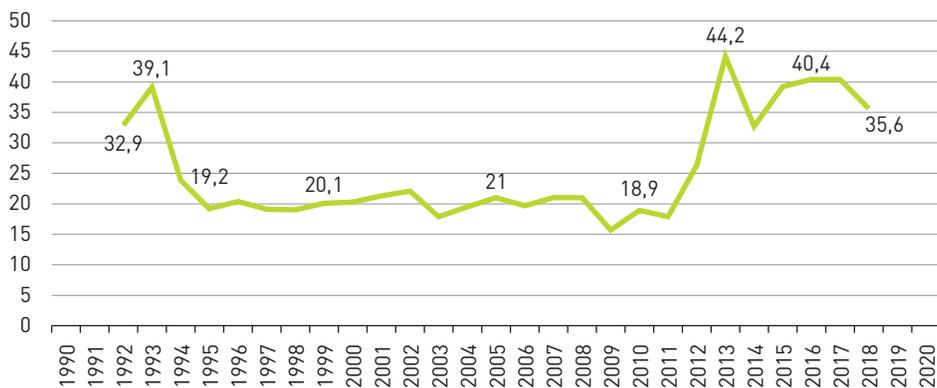
Éducation & formations n° 101 © DEPP

1. En 2014, il y a eu deux sessions avec 16 842 postes offerts. Les candidat.e.s pouvaient se présenter aux deux sessions. Ne sont pris en compte que les candidat.e.s de la session rénovée où il était exigé le niveau M1.

Champ : 1991 à 2017 : France métropolitaine + DROM. 2011-2013 : données non disponibles (ND).

Sources : 1991 à 2010 : DEPP-MENJ, RERS. 2009/2010 : effectifs calculés à partir de la *Note d'Information* n° 11.25 (Ayad, 2011). Années 2013 à 2017 : MESRI-DGESIP-DGRI-SIES.

📄 **Figure 5** Évolution entre 1992 et 2018 du taux de réussite au concours externe menant au professorat des écoles



Éducation & formations n° 101 © DEPP

Lecture : en 1992, 2002 et 2017, respectivement 32,9 %, 22,1 % et 40,4 % des candidat.e.s présent.e.s ont été admis.es au concours.

Source : graphique construit à partir des données du [tableau 5](#).

à ce niveau que les crises de recrutement vont apparaître de manière variable et parfois avec une très forte intensité.

En effet, si par rapport à la situation antérieure, la baisse très importante des candidat.e.s est bien globale au niveau national, elle touche cependant avec une intensité particulière les académies de Créteil et Versailles qui concentrent à elles deux 18,2 % des enseignant.e.s du primaire en activité dans la France métropolitaine de 2016 (DEPP-MEN, 2017, p. 35). Sans conteste, la mastérisation a accéléré une crise de recrutement dont on pouvait observer les prémices avant la mise en place de la réforme puisque le nombre de candidat.e.s au concours de PE avait déjà commencé à décroître à partir de 2005, notamment dans la population non inscrite à l'IUFM.

Actuellement, le système d'enseignement supérieur n'arrive pas à produire un nombre suffisant de titulaires d'une licence qui, à l'issue de l'obtention de leur diplôme, s'engagent vers les masters MEEF PE des ESPE. De même, il n'arrive pas à produire suffisamment d'étudiant.e.s qui, une fois leur première année de master validée dans une autre filière ou parcours, décident de passer le concours de PE. Le fait d'avoir placé le niveau de recrutement au milieu du cursus du master 2 aura donc été contre-productif à plusieurs niveaux. En effet, cette mesure empêche les reconversions des étudiant.e.s en échec ou qui connaissent une période de piétinement dans leurs études supérieures²⁸. Elle diffère, voire détourne aussi la décision de certain.e.s qui préfèrent achever leur cursus initial entamé dans un autre master. Elle ne permet plus à autant de personnes de se reconvertir, compte tenu du niveau académique exigé. Par ailleurs, « l'armée de réserve » des femmes qui avait contribué de manière continue à alimenter la reproduction du groupe professionnel dans ses années d'expansion, a commencé à diminuer avant la mastérisation, à défaut d'avoir disparu.

LA FIN DE LA CENTRALITÉ DE L'ENSEIGNEMENT DANS L'EMPLOI DES FEMMES DIPLÔMÉES DU SUPÉRIEUR

Des études ont mis l'accent sur la diversification des orientations scolaires et universitaires des femmes (Duru-Bellat, Kieffer & Marry, 2001) et parallèlement sur les inégalités qui subsistent entre les sexes du point de vue de l'accès aux différentes filières du baccalauréat et par voie de conséquence aux emplois les plus prestigieux (Baudelot & Establet, 1992). Par ailleurs, un bilan des dépassements et de la reproduction des injonctions de genre dans la société, qui affectent les parcours féminins, a été dressé dans les années 2000 (Baudelot & Establet, 2007). Toutefois, ces données et ces analyses n'ont pas été mises en relation systématiquement, à notre connaissance, avec la question du choix de l'enseignement chez les femmes diplômées. C'est ce que nous nous proposons de faire ici, en étayant l'hypothèse d'une relative désaffectation de leur part pour cette profession, le second degré étant concerné²⁹ comme le premier degré sur lequel porte plus particulièrement notre réflexion.

²⁸. Avant la mastérisation, les étudiant.e.s en master 1 ou 2 qui n'arrivaient pas à valider leur année pouvaient se présenter au concours niveau licence. Il en était de même pour celles ou ceux qui avaient arrêté leurs études supérieures après l'obtention de ce diplôme. Le nombre de candidat.e.s potentiel.le.s était donc nettement plus élevé.

²⁹. Cf. sur ce point le Rapport de l'IGEN de 2013 sur « Les difficultés de recrutement d'enseignants dans certaines disciplines », qui constate aussi une pénurie de candidat.e.s à partir de 2004.

L'éventail des choix professionnels pour les femmes titulaires d'une licence et *a fortiori* d'un master 2 s'est ouvert au cours des vingt dernières années, aussi le professorat a-t-il perdu de son attractivité au cours de cette période, au profit d'autres positions plus rémunératrices et tout autant, voire plus considérées socialement³⁰. Dès lors, depuis au moins une quinzaine d'années, c'est la centralité de l'enseignement comme débouché « féminin » qui se trouverait remise en cause. En effet, jusque dans les décennies qui suivent la Deuxième guerre, l'enseignement occupe la place d'honneur parmi les professions intellectuelles ouvertes aux femmes qui exigent des diplômes du supérieur pour le secondaire, des études prolongées et une forme de sélection pour le primaire, quel que soit, selon l'époque, le niveau de diplôme requis (Cacouault-Bitaud, 2007). En outre, la représentation du métier « compatible » avec une vie d'épouse et de mère a contribué à orienter les femmes vers l'enseignement, l'institution scolaire, de surcroît, devant faire face après 1950 à l'augmentation des effectifs liés au Baby boom et à la démocratisation du second degré³¹.

Cependant, depuis les années 1990, la féminisation de filières d'études longtemps dominées par les hommes (droit, économie, médecine) ainsi que la création de nouvelles filières « appliquées » au niveau licence ou master dans les disciplines déjà féminisées, sont à la fois un indice et un facteur d'accès plus fréquent des étudiantes aux professions non enseignantes. Cette évolution contribue à expliquer la « crise de recrutement » dont souffre le professorat à différents niveaux : les femmes, outre la possibilité d'accéder à des fonctions autrefois perçues comme masculines, se dirigent vers ces nouvelles formations proposées par les départements de lettres et sciences du langage, de sciences humaines et sociales, de communication, qui cherchent à s'adapter au développement de secteurs d'activité comme l'animation et la médiation culturelle, l'information et la communication, l'édition, l'action sociale et la recherche. En résumé, l'accès massif des femmes à l'emploi, qui a profité aux métiers de l'enseignement, n'a plus exactement les mêmes effets depuis une quinzaine d'années.

Forte progression des femmes dans presque toutes les filières et aux niveaux les plus élevés

On constate des évolutions notables entre 1973-1974 et 2016-2017, soit depuis une quarantaine d'années, à propos de la féminisation des différentes filières de l'enseignement supérieur ↘ **Tableau 6** p. 142. Les études de droit, de sciences politiques et d'économie se sont féminisées ainsi que les écoles de commerce et de gestion, ou encore de journalisme. Seules les sciences fondamentales et les écoles d'ingénieurs échappent encore au phénomène, même si les filles y sont mieux représentées qu'elles ne l'étaient à la fin des années 1980 (19,3 % contre 28,1 %, en 2015-2016) ↘ **Tableau 7** p. 142.

³⁰. En 2019, le salaire net en début de carrière au premier échelon est de 1 400 euros. Au bout de 25 ans, si l'enseignant.e n'a pas pu rejoindre la hors-classe, son salaire au 11^e échelon de la classe normale sera alors de 2 578 euros. Au dernier échelon de la hors-classe, il atteindra 3 064 euros contre 3 719 euros à la fin de la classe exceptionnelle. Cependant, actuellement, seule une petite fraction des PE atteint la hors-classe et ils sont encore moins nombreux à être dans la classe exceptionnelle. Enfin, compte tenu des entrées tardives importantes dans la profession, une fraction conséquente des PE ne pourra pas prétendre finir aux derniers échelons de ces deux dernières classes. Sources salariales : <http://47.snuipp.fr/spip.php?article464> et education.gouv.fr/cid101179/la-remuneration-des-enseignants.html. Ce n'est donc pas la présence d'une majorité de femmes qui est source de dévalorisation, voir sur ce point Marlaine Cacouault-Bitaud (2001).

³¹. La population âgée de 6 à 13 ans révolus passe de 4 369 000 en 1950-1951 à 6 553 000 en 1960-1961 et 6 802 000 en 1973-1974. Dans le second degré, les effectifs scolarisés ont été multipliés par cinq entre 1950-1951 et 1975-1976 (Norvez, 1978).

▾ **Tableau 6** Évolution, entre 1973 et 2016, de la part des femmes dans les spécialités et les filières d'études de l'enseignement supérieur

Spécialités et filières d'études	1973-1974	1982-1983	1988-1989	1993-1994	2006-2007	2015-2016
Lettres (sciences du langage) ***	66	67,8	70,8	71,4	73**	69,8***
Langues**					75,2**	73,6**
Droit (droit sciences politiques)**	42	52,4	55,7	59,9**	64,8**	65**
Sciences économiques (gestion) **	28,4	42,4	47,7	51,2	51,2**	52,6**
Administration économique et sociale (AES)					59,3**	58,3**
Sciences humaines et sociales**					67,8**	67,8**
Sciences	33,9	32,9	34,5	36,4		
Sciences fondamentales et application**					27,3**	25,3**
Sciences de la nature et de la vie					58**	59,8**
STAPS		45,7		39,9	31,7	
Médecine	36,5	43,8	46,5	50,2	59,9***	62,3***
IUT	30,1	37,6	36,6	37,4	38,4	39,2
Classes préparatoires (CPGE)		30,9	35	36	42	42,6
BTS (STS)			51,2		50	50,2
Écoles d'ingénieurs			19,3		25,7	28,1
Écoles de journalisme			76,2		67	
Écoles de commerce et de gestion			44			49,9
IUFM/ESPE					69,9	

Éducation & formations n° 101 © DEPP

*Lettres et langues jusqu'en 1993-94 ; **nouvelles disciplines et nouveaux regroupements dans les années 2000 ;
*** médecine-odontologie/arts, lettres, sciences du langage.

Sources : Insee (1985, 1995, 2008), DEPP-MEN (2017, p.161).

▾ **Tableau 7** Taux des étudiantes selon le niveau d'études et la discipline en 2006-2007

Disciplines	Cursus licence femmes	Cursus master femmes	Cursus doctorat femmes	Ensemble femmes
Droit sciences politiques	65,5	66	48,2	64,8
Sciences économiques, gestion	50,9	52,3	42,9	51,2
Administration économique et sociale	59,5	58,5		59,3
Lettres sciences du langage	73 0	75,3	65,1	73 0
Langues	75 0	78 0	66,1	75,2
Sciences humaines et sociales	69,7	67,3	52 0	67,8
Pluri-lettres, langues, sciences humaines	71,4	73,1	51,3	72,2
Sciences fondamentales et application	28,5	25,8	27,5	27,3
Sciences de la nature et de la vie	60,7	56,4	50,7	58 0
Staps	31,7	31,9	35,1	31,7
Pluri-sciences	40,9	43,4	31,0	41 0
Médecine-odontologie	65,6	57,1	50,7	59,9
Pharmacie	64,9	68,3	56,3	66,8
IUT	38,7			38,7

Éducation & formations n° 101 © DEPP

Source : Insee (2008, p. 129).

Bien entendu, le choix de la discipline dans le supérieur et ultérieurement du débouché professionnel dépend aussi du milieu d'origine et de la possibilité, ou non, de suivre des études longues, voire de financer des cursus payants comme ceux des écoles de commerce. Les concours des fonctions publiques et territoriales reposent également sur une sélection, mais des parcours qui ne répondent pas aux critères de l'excellence (diplômes obtenus avec mention ou fréquentation d'une CPGE par exemple) peuvent tout de même assurer le succès si l'on s'astreint à une préparation sérieuse. D'autant plus que les doubles cursus et les licences pluridisciplinaires proposés maintenant dans les universités (Erlich & Verley, 2010), ainsi que les équivalences de diplôme d'une filière à l'autre, permettent de chercher et trouver sa voie en allongeant la durée d'études et d'acquérir une certaine polyvalence (culture générale par exemple dans le cadre d'une licence de lettres modernes, culture générale et techniques diverses au service de l'élaboration de « projets culturels » dans le cadre d'un master de médiation culturelle et communication). Ces changements auront un impact sur l'insertion professionnelle des femmes, qui se diversifie au début des années 2000.

Diversification de l'orientation professionnelle des femmes au cours des dernières décennies

En 1996, leur taux d'activité atteint 80 % pour les 25-39 ans. On observe alors un double mouvement, de « concentration » d'une part, de « diversification » d'autre part. En effet, si le nombre des femmes ayant un emploi a augmenté de 850 000 au cours de la décennie 1986-1996, la plupart d'entre elles (700 000) « ont contribué au développement des professions déjà très féminisées [...] : six groupes professionnels, non cadres, rassemblent encore plus de 60 % de femmes en emploi » (Céreq, 1997, p. 53). On trouve parmi eux les professeurs des écoles et les professions de santé. Néanmoins, « de nouvelles orientations semblent se dessiner : entre 1986 et 1996, la part des femmes parmi les "cadres et professions intellectuelles supérieures" est passée de 27 % à 34 %. Une progression qui fait écho à l'augmentation de leur niveau de formation initiale : en 1991, cinq femmes sur dix accédaient à l'enseignement supérieur contre quatre hommes sur dix. Au cours des années quatre-vingt, la multiplication des emplois de cadres dans le secteur tertiaire a permis aux femmes les plus diplômées d'accéder, à l'instar des hommes, aux emplois les plus qualifiés » (Ibid, P54).

Ce mouvement se poursuit dans les années 2000. Le **tableau 8** p. 144 permet d'observer la part des femmes entre 1982 et 2017 dans les emplois et professions qui exigent des diplômes élevés en tenant compte des changements qui affectent la nomenclature construite par l'Insee. La progression est spectaculaire dans les professions libérales et chez les cadres non enseignants, du public ou du privé.

Au sein des catégories qui ont connu la féminisation la plus importante, certaines professions ou fonctions sont particulièrement concernées, comme la médecine et la magistrature (Bessière, Gollac & Mille, 2016 ; Lapeyre & Le Feuvre, 2005). Plusieurs catégories de cadres non enseignants se féminisent également au cours de la période récente, qu'il s'agisse de la fonction publique d'État et de la fonction territoriale (qui offre, notamment, des emplois touchant au patrimoine et aux bibliothèques) ou de la catégorie des cadres administratifs et commerciaux d'entreprises où le taux de féminisation a plus que doublé entre 1982 et 2006, passant de 19,1 % à 46,5 %. En 2013, pour la première fois, la part des jeunes femmes qui occupaient trois ans après leur entrée sur le marché du travail un emploi de cadre, est devenue pratiquement équivalente à celle des jeunes hommes (Di Paola, Dupray, Epiphane,

Tableau 8 Évolution de la part des femmes selon la catégorie socioprofessionnelle entre 1982 et 2017

Catégories socioprofessionnelles	1982	1994	2006	2017
Cadres, professions intellectuelles supérieures	24,3	31,9	37,3	40,7
<i>dont professions libérales</i>	31,9	33	38,4	46,9
Cadres de la fonction publique (cat. A)	22,9	26,6	42,4	48,2
Professeurs, professions scientifiques	42,7	53,5	54,6	54,9
Professions information, arts, spectacles	43,9	41,4	42,8	41,2
Cadres administratifs et commerciaux d'entreprise	19,1	28,6	41,3	46,5
Ingénieurs, cadres techniques d'entreprise	6,4	12,9	17,8	22,3
Professions intermédiaires	39,9	44,6	49,4	52,5
<i>dont professeurs des écoles, instituteurs et assimilés</i>	64,1	65,1	67,7	65,6

Éducation & formations n° 101 © DEPP

Note : nouvelle nomenclature de PCS.**Sources** : Insee (1995 p. 121 ; 2008, p. 143 ; 2017).

Moulet, 2017). Si plus d'un cinquième des jeunes femmes cadres (22 %) occupe encore des emplois de « professeur.e.s et professions scientifiques », on constate une forte baisse du poids de cette catégorie parmi les cadres féminins entre 2001 et 2013 (- 8 points), période qui correspond à celle où le nombre de postulant.e.s pour la profession de PE commence à décroître fortement (2005).

Ce mouvement de diversification des choix, amorcé pour les hommes dès les années 1960-1970³², touche donc les femmes depuis une vingtaine d'années. Enfin, si on met l'accent sur l'élargissement du champ des possibles pour les étudiantes, sans doute faut-il intégrer dans l'analyse la question de l'évolution des modèles familiaux : les couples « à double carrière » seraient plus nombreux depuis une vingtaine d'années, les hommes souhaiteraient davantage s'occuper de leurs enfants, les séparations imposeraient plus nettement un partage du temps de garde (Pailhé & Solaz, 2010). Ajoutons à ces considérations que le métier d'enseignante apparaît de moins en moins aux PE elles-mêmes, et à celles (et ceux) qui les côtoient, comme un métier qui laisse du temps libre pour la sphère privée et de plus en plus comme une activité qui crée des tensions et génère une charge de travail importante (Charles *et al.*, 2018). De surcroît, il serait moins tabou que par le passé, pour des femmes, d'avouer qu'elles ne sont pas attirées par un métier qui suppose de côtoyer des enfants dans le travail comme à la maison. Une raison mentionnée par celles qui abandonnent l'enseignement (du premier ou du second degré) pour la direction d'établissement, c'est justement le désir d'avoir des partenaires de travail adultes (Cacouault-Bitaud, 2008). Quant aux femmes interrogées dans le cadre de notre recherche et qui ont quitté un emploi dans une entreprise pour devenir professeure des écoles, c'est plutôt l'aspect intellectuel du métier et son utilité sociale qui les a déterminées à franchir le pas, ce qui confirmerait l'importance de ces motivations, plus décisives peut-être (ou tout autant) que la volonté de « concilier » tâches professionnelles et domestiques (Charles *et al.*, 2018).

³². Les tableaux figurant dans l'ouvrage de Bourdieu & Passeron (1964) montrent que dans les années 1960, on trouve nettement plus de fils d'ouvriers ou de cadres moyens (dont les instituteurs) en droit et en médecine que de filles. La démocratisation de l'université, sous cet angle, profite d'abord aux hommes. Ce qui explique la continuité du processus de féminisation dans l'enseignement évoquée précédemment. Il faut tenir compte aussi des stratégies de fuite hors de l'enseignement : une part substantielle des chefs d'établissement en activité dans les années 1990 ont commencé leur carrière dans le primaire ; « 38,5 % des hommes pour 19,1 % des femmes en poste dans les académies de Paris, Orléans-Tours et Dijon en 1994-1995, sont passés par l'institutorat » (Cacouault-Bitaud, 2008, p. 45).

Dès lors qu'en est-il des caractéristiques sociales des aspirantes au professorat des écoles ? Si cette profession est devenue moins centrale pour les femmes, cette baisse d'attractivité devrait entraîner logiquement une baisse relative de l'origine sociale des futur.e.s enseignant.e.s, dont on sait qu'elle était jusqu'à une période récente plutôt élevée (Charles & Cibois, 2010). Autrement dit, en toute logique, on devrait constater parmi les lauréat.e.s une baisse de la représentation des catégories sociales les plus élevées, qui auraient alors tendance à s'orienter vers les nouvelles professions et emplois d'encadrement qui se féminisent et qui, à diplôme équivalent (master), sont nettement plus rémunérateurs que le professorat des écoles.

UNE BAISSÉ D'ATTRACTIVITÉ DU PROFESSORAT DES ÉCOLES AU BÉNÉFICE DES CANDIDAT.E.S DES MILIEUX POPULAIRES ?

L'analyse de l'origine sociale des personnes qui appartiennent à un groupe professionnel ou de celles qui cherchent à le rejoindre permet d'une part de mieux situer la place occupée par ce groupe à un moment donné dans l'espace social et d'objectiver d'autre part les luttes non concertées et plus ou moins intenses que se livrent les individus pour y accéder (Charles & Cibois, 2010 ; Quemin, 2002). Ainsi, le fait que le recrutement de ses membres provienne depuis plusieurs décennies en majorité du haut de la hiérarchie sociale (ici les catégories des cadres et professions intellectuelles supérieures et des professions intermédiaires) est un bon indicateur du prestige et/ou du niveau d'attraction lié à cette profession. Il a pu être démontré que, jusqu'à une période récente, la figure dominante des futur.e.s enseignant.e.s formé.e.s par les IUFM était « *une femme issue du côté du père en majorité des classes supérieures et des fractions supérieures des classes moyennes, pour qui l'accès au groupe professionnel s'était traduit très fréquemment par une promotion sociale vis-à-vis de l'activité de la mère* » (Charles & Cibois, 2010, p. 32). Par ailleurs, il apparaissait que l'accès à ce groupe pour les étudiant.e.s issu.e.s des milieux populaires était devenu au fil du temps de plus en plus difficile. En 2017, avec la baisse de la demande pour la profession de PE dans une conjoncture où l'offre de postes est forte mais le niveau de recrutement élevé, observe-t-on des transformations significatives dans l'origine sociale des PE recruté.e.s qui aillent dans le sens d'une perte de prestige de la profession ?

La comparaison de l'origine sociale des étudiant.e.s professeur.e.s stagiaires à l'ESPE en 2015-2016 avec d'une part celle des lauréat.e.s au concours sur la période comprise entre 1988 et 2000, et d'autre part avec celle des professeur.e.s des écoles en poste en 2016-2017, nous éclaire sur les mutations en cours et tend à confirmer la thèse de la baisse d'attractivité du métier, objectivée pour la période récente. En effet, il ressort que la part des étudiant.e.s originaires des catégories supérieures a diminué si on la compare aux lauréat.e.s des périodes antérieures ↘ **Tableau 9** p. 146.

Quand on compare l'évolution de l'origine sociale des accédants au professorat des écoles entre 1988 et 2015, il ressort que le taux des lauréat.e.s des ESPE issu.e.s de la catégorie des cadres et professions intellectuelles supérieures a diminué au minimum de moitié par rapport aux périodes antérieures, sauf en 2001-2002 pour l'IUFM de Créteil dont le recrutement est un peu plus populaire (Charles & Legendre, 2006). En effet, en 2015, ce taux ne représente plus que 15,4 % des lauréat.e.s alors qu'au niveau national, en 1988 et en 2000, il oscillait

📄 **Tableau 9 Évolution de l'origine sociale des futur.e.s enseignant.e.s du primaire entre 1988 et 2015 selon le mode de recrutement, tous sexes confondus**

Niveau du recrutement	Concours Deug	Concours licence					Concours Master 1	Évolution PCS Hommes 1999-2016 Insee	
		EN France 1988-89 DEP	IUFM Alsace 1992-93	IUFM Versailles 1995-96	IUFM Créteil 2001-02	IUFM National 1999 DEP		ESPE Prim. 2015-16	PCS Hommes 1999
PCS du père									
Cadres et professions intellectuelles supérieures	31	30,5	49	26,9	36	15,4	16,3	20,4	
Professions intermédiaires	21,2	34,8	18	28,3	25	23,3	18,8	23,6	
Sous-total	52,2	65,3	67	55,2	61	38,7	36,1	44	
Employés	15,7	5,6	12	15,9	11	16,1	12,3	12,6	
Ouvriers	12,2	18,7	11	19,5	16	31,9	28,6	31,8	
Artisans/commerçants/ chefs d'entreprise	13,3	7,6	8	8,2	10	7,5	11,2	9	
Agriculteurs exploitants	6,7	2,8	2	1,2	2	5,8	5,1	2,6	
Sous-total	47,9	34,7	33	44,8	39	61,3	57,2	56	
Total général	100	100	100	100	100	100	100	100	
Effectif		253	545	572	429	570			

Éducation & formations n° 101 © DEPP

Sources : Charles & Cibois (2010, p. 43) ; enquête Primreprésentations, 2018 ; Insee, *enquête emploi 2016*, personnes en emploi de 15 ans et plus, France Hors Mayotte.

respectivement entre 31 % et 36 %. Au niveau local, il était également très élevé avec 30,5 % pour l'IUFM d'Alsace en 1992-1993, 49 % pour l'IUFM de Versailles en 1995-1996 et 26,9 % pour l'IUFM de Créteil en 2001-2002. Plus généralement, alors que dans les périodes précédentes la catégorie des cadres et professions intellectuelles supérieures était surreprésentée par rapport à son poids dans la population active, elle est désormais sous-représentée. Il semble bien qu'une partie des candidat.e.s potentiel.le.s qui constituait depuis plus de 20 ans une fraction importante des lauréat.e.s se soit actuellement détournée de la profession.

La comparaison avec les professeur.e.s des écoles en activité, en 2016-2017 confirme la transformation en cours 📄 **Tableau 10**. Là aussi, l'origine sociale des nouveaux.elles accédant.e.s est nettement plus faible que celle de leurs pairs en poste. Alors que ces derniers sont 27,6 % à être originaires de la catégorie des cadres et professions intellectuelles supérieures, ce taux chute à 15,4 % chez les professeur.e.s stagiaires.

Enfin, il est encore plus faible quand on prend en compte le sexe : 13,6 % pour les femmes contre 25,3 % pour les hommes. Le point remarquable ici c'est que la désaffection pour la profession touche en priorité les femmes issues des catégories supérieures, ce qui valide notre hypothèse, les hommes étant pour l'instant à peine concernés par ce phénomène (ils sont 26,2 % chez les PE en poste, soit un écart de 0,9 point³³). Signe supplémentaire de la crise d'attractivité traversée par la profession actuellement, cette désaffection se retrouve aussi chez les femmes issues du milieu enseignant. Alors que, chez les PE en poste, la part des femmes dont le père est enseignant est de 11,7 %, elle tombe à 5,2 % chez les lauréat.e.s au concours. Pour les hommes, la baisse est beaucoup plus faible, avec un taux qui passe de

³³. L'accès au professorat des écoles pour les hommes issus des catégories sociales supérieures s'apparente souvent à des stratégies de lutte contre le déclassement social après un piétinement dans les études supérieures et/ou parfois une insertion professionnelle difficile. Sur ce point cf. Charles (1988) et Charles et Clément (1997).

Tableau 10 Comparaison de la PCS du père des PE en poste (2016-2017) avec celle des PE stagiaires (2015-2016), selon le sexe. 8 catégories

PCS du père	Professeur.e.s des écoles en poste			Professeur.e.s des écoles stagiaires à l'ESPE		
	Femmes	Hommes	Total	Femmes	Hommes	Total
Cadres et professions intellectuelles supérieures	27,7	26,2	27,6	13,6	25,3	15,4
<i>dont professeurs, professions scientifiques</i>	6,2	6,9	6,3	2,8	5,3	3,2
Professions intermédiaires	27,1	26,9	27	23,3	22,7	23,3
<i>dont professeurs des écoles et assimilés</i>	5,5	6,7	5,6	2,4	5,3	2,8
Total	54,8	53,1	54,6	36,9	48	38,7
Employés	12,7	13,5	12,8	17,1	9,2	16,1
Ouvriers	20,6	22,9	21	32,1	33,4	31,9
Total	33,3	36,4	33,8	49,2	42,6	48
Artisans/commerçants/chefs d'entreprise	8,9	7,2	8,6	7,8	5,4	7,5
Agriculteurs exploitants	3	3,3	3	6,1	4	5,8
Total général	100	100	100	100	100	100
Effectif	2 546	451	2 997	495	75	570

Éducation & formations n° 101 © DEPP

Source : enquête Primreprésentations, 2018.

13,6 à 10,6 %³⁴. Enfin, parmi les professeur.e.s stagiaires, ceux.elles issu.e.s des catégories supérieures sont deux fois moins nombreux.chez les non-reconverti.e.s que chez celles ou ceux qui sont venu.e.s au métier après une reconversion professionnelle (respectivement 11,6 % contre 23,9 %, soit - 12,3 points³⁵).

Cet éloignement relatif des lauréat.e.s issu.e.s des catégories supérieures bénéficie principalement aux catégories populaires qui, aidées en partie seulement par la mastérisation, vont fortement accroître leur présence. Alors qu'elles étaient minoritaires chez les PE en poste avec un taux conjugué de 33,8 %, les deux catégories emblématiques des classes populaires (celle des ouvriers et des employés) vont atteindre 48 %, soit une progression globale de 14,2 points. Cependant, cette progression est nettement plus forte chez les femmes que chez les hommes (respectivement 15,9 points contre 6,2). Ces dernières, il faut le souligner, effectuent le plus souvent une promotion par rapport à la position de leur mère, fréquemment employée ou membre d'une profession intermédiaire³⁶. Cela peut les disposer favorablement envers le métier de PE, à condition que les éléments négatifs auxquels nous avons fait allusion ne pèsent pas trop lourd dans la balance.

Habituellement, dans l'enseignement supérieur en France, on observe un taux d'élimination des étudiant.e.s issu.e.s des milieux populaires au fur et à mesure que le niveau de diplôme recherché s'élève. Ainsi, en 2016-2017, parmi les inscrit.e.s en licence au niveau national, la part de ceux.elles dont le père est employé (16,7 %) ou ouvrier (13,5 %) atteint 30,2 %.

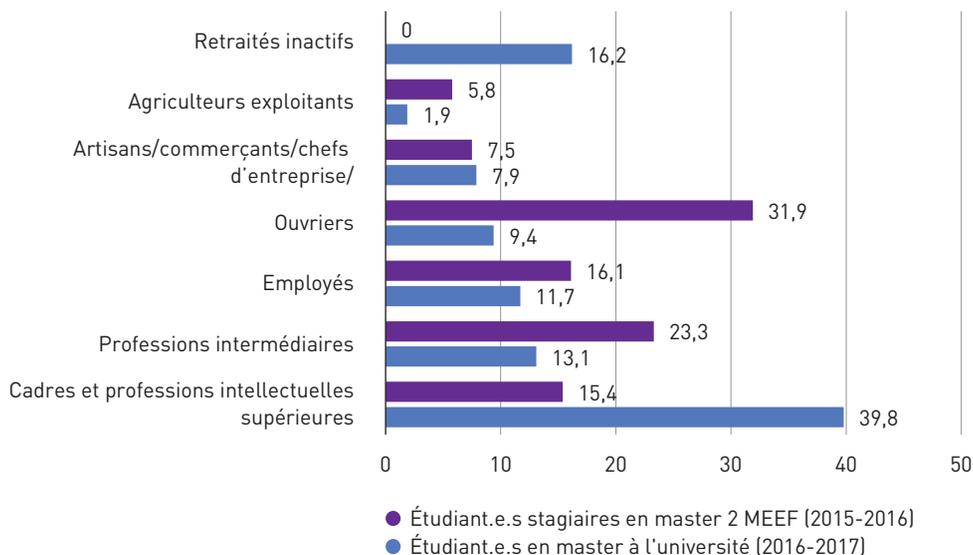
³⁴. Le déséquilibre constaté entre les sexes se résorbe quand on prend en considération la profession de la mère. En 2015, les résultats convergent alors vers une baisse significative des PE stagiaires dont au moins un des parents est enseignant. Ce taux est respectivement de 13,5 % pour les hommes et les femmes contre 23,4 % et 21,6 %, pour leurs pairs en poste, soit une baisse très importante de 9,9 et 8,1 points.

³⁵. En revanche, parmi les PE en poste, avec des taux respectivement de 26,4 % contre 29,9 %, cet écart est très faible (- 3,5 points). Source : Enquête Primreprésentations, 2018.

³⁶. 14,5 % des femmes PE en poste interrogées par questionnaire, ont une mère appartenant à cette dernière catégorie, comme 15,3 % des femmes stagiaires en ESPE ; la proportion des mères employées s'élève à 39,6 % pour les professeures en poste et à 48,9 % pour les stagiaires (Charles *et al.*, p. 89).

Ensuite, dans le cursus master, ce taux chute à 21,1 % (respectivement 11,7 % et 9,4 %). En revanche, pour les étudiant.e.s en seconde année de master MEEF, c'est le processus inverse qui semble prévaloir ➤ **Figure 6**. En effet, les étudiant.e.s dont le père est ouvrier (31,9 %) ou employé (16,1 %), sont nettement surreprésentés à ce niveau de diplôme, puisqu'ils et elles constituent presque la majorité (48 %) des étudiant.e.s en formation dans les ESPE étudiées. Une telle représentation des milieux populaires chez les accédant.e.s à ce groupe professionnel ne s'était pas vu depuis la fin des années 1970 (Charles, 1988).

➤ **Figure 6 Comparaison des PCS du père des étudiant.e.s inscrit.e.s en master à l'université avec celles des étudiant.e.s stagiaires en master 2 MEEF**



Éducation & formations n° 101 © DEPP

Note : les données nationales des étudiants scolarisé.e.s en master portent sur les deux années de ce diplôme.

Nous n'avons pas trouvé de données sur l'origine sociale des étudiant.e.s en master 2 au niveau national.

Sources : cursus master : DEPP-MEN (2017, p. 179) ; cursus master MEEF 2^e année : enquête Primreprésentations, 2018.

CONCLUSION

Actuellement, la profession de professeur.e des écoles vit des moments difficiles. Alors que, pendant la période des IUFM, elle n'avait aucun mal à attirer un grand nombre de candidat.e.s à ses concours de recrutement, à partir de 2005 on constate une baisse de son attractivité qui va s'accroître et se maintenir avec l'élévation du niveau de recrutement au master. Avec cette dernière réforme, l'État recruteur s'est mis en difficulté, car dans certaines académies, notamment dans les deux plus importantes d'entre elles situées en région parisienne, il n'arrive plus à attirer suffisamment de candidat.e.s. Cette pénurie a entraîné une baisse de la qualité des recrutements comme en témoignent le nombre récurrent de postes non pourvus, la nécessité d'organiser des second concours et/ou de recruter une partie des candidats avec un faible niveau académique (Valette, 2016 et 2019). L'État semble être dans une impasse pour résoudre cette crise dont tout indique qu'elle risque de s'inscrire dans la durée. En effet, une partie importante de son vivier habituel, à savoir les femmes diplômées du supérieur, s'est

détournée de la profession pour rejoindre des emplois et des fonctions qui offrent à ce niveau de qualification (master) des rémunérations plus élevées et des perspectives de carrières plus ouvertes. La représentation de l'enseignante « bien mariée » qui en rabat sur les exigences en matière de rémunérations apparaît comme obsolète quand on se réfère aux données de notre enquête. Si les professeures des écoles sont plus positives que leurs collègues hommes en début de carrière à propos de leur salaire, elles sont aussi mécontentes qu'eux lorsqu'elles ont acquis de l'ancienneté et quand elles accomplissent la dernière partie de leur carrière³⁷. Toutefois, contrairement à d'autres pays qui voient chaque année une proportion importante de ses enseignant.e.s démissionner, en France, c'est encore le processus inverse qui prévaut. La reproduction de la profession s'appuie depuis plus de 30 ans sur les reconversions professionnelles de personnes qui décident à un moment de leur trajectoire biographique de la rejoindre³⁸. Cependant, elle est devenue très dépendante de cette population qui, depuis la création des IUFM, représente plus de 30 % des nouveaux accédant.e.s. Ces reconversions, qui sont bien une spécificité de ce groupe professionnel, représentent à la fois sa force et son talon d'Achille. Si elles venaient à se tarir, pour une raison ou une autre, l'État devrait alors faire face à une crise aiguë. Il y est déjà confronté dans les trois académies de la région parisienne qui accueillent respectivement 20,1 % et 21,3 % des enseignant.e.s en poste et des enfants scolarisés en France métropolitaine³⁹. Il va sans dire que cette crise d'attractivité est fortement préjudiciable aux élèves de ces académies, une partie importante étant issue des milieux populaires. Une revalorisation de la profession, qui passerait à la fois par un alignement des rémunérations sur celles des diplômé.e.s de master et par une amélioration des modalités d'entrée dans le métier (Broccolichi, Joigneaux & Mierzejewski, 2018) ainsi que des conditions de travail, qui se sont fortement dégradées depuis une quinzaine d'années (Charles *et al.*, 2018), pourrait remédier à cette situation problématique pour l'État éducateur (Durkheim, 1980) et le groupe professionnel des PE.

37. Respectivement 55,2 % et 38,9 % des PE femmes et hommes en poste interrogé.e.s estiment que leur salaire est satisfaisant en début de carrière contre 18,6 % et 16,4 % en milieu de carrière et 15,2 % et 20,7 % en fin de carrière.

38. Cf. la description succincte de cette sous-population d'enseignant.e.s qui s'appuie sur les données de notre enquête dans l'**encadré 1**.

39. Sources : DEPP-MEN, *Bilan social*, 2016 et RERS, 2015 et 2016.

PORTRAIT SOCIAL DES ENSEIGNANT.E.S VENU.E.S AU PROFESSORAT APRÈS UNE RECONVERSION PROFESSIONNELLE

Les données récoltées dans l'enquête *Primreprésentations* permettent de se faire une idée précise de certaines caractéristiques des PE qui sont venu.e.s au métier après une reconversion professionnelle (Charles & Cacouault-Bitaud, 2019 ; Charles & Legendre, 2019). Cette sous-population concerne respectivement 32,7 % et 33,6 % des PE en poste et des PE stagiaires interrogé.e.s. Parmi les PE stagiaires en reconversion, 64,8 % étaient originaires du secteur privé, 30,6 % du secteur public et 4,7 % étaient indépendant.e.s. Au niveau de leur dernier contrat de travail respectivement 62,4 %, 36,6 % et 1,1 % étaient en CDI, CDD et en intérim. Par rapport à la situation d'activité avant l'obtention du concours, une proportion non négligeable était au chômage, subi ou négocié dans le cadre de leur reconversion. C'est respectivement le cas de 38,2 % et 26,1 % des PE stagiaires et des PE en poste reconverti.e.s. Au regard de la dernière activité occupée avant leur reconversion, la catégorie des cadres et professions intellectuelles supérieures ainsi que celle des professions intermédiaires sont fortement représentées : respectivement 31,3 % et 34,4 % des PE en poste et 30,9 % et 39,9 % des PE stagiaires appartiennent à ces deux catégories. La part de ceux et celles qui avaient un emploi dans le secteur éducatif ou para-éducatif est également importante (respectivement 24,5 % et 22,3 %). Compte tenu du niveau de recrutement, la catégorie des employés, des ouvriers et celle des artisans et commerçants sont peu représentées : 12,1 %, 0,8 % et 0,8 % pour les PE en poste contre 5,7 %, 0,6 % et 0,6 % chez les PE stagiaires. Au moment de l'obtention du concours, 81,7 % des PE stagiaires en reconversion étaient en couple contre 50,6 % chez les non-reconverti.e.s. Sans surprise, les

conjoint.e.s des PE en poste et des PE stagiaires reconverti.e.s appartiennent dans leur très forte majorité à deux catégories, celle des cadres et professions intellectuelles supérieures d'une part, celle des professions intermédiaires d'autre part : respectivement 41,2 % et 35,6 % pour les premiers contre 33,1 % et 37,7 % pour les seconds. Chez les PE stagiaires non reconverti.e.s, seulement 4,6 % avaient des enfants contre 66,2 % parmi les PE reconverti.e.s. Fait notable, parmi des PE stagiaires en reconversion et parent, 41,5 % avaient 3 enfants ou plus. Cependant, cette propension des PE stagiaires en reconversion à constituer une famille nombreuse n'est pas spécifique à cette catégorie. On la retrouve chez les PE en général. Dans notre échantillon de PE en poste, 29,2 % au total sont dans cette situation, ce taux atteignant 26,2 % chez les PE venu.e.s sans reconversion et 35,3 % chez les PE reconverti.e.s. Autrement dit, le groupe des PE se caractérise par une propension à fonder des familles nombreuses dans une proportion plus élevée que la moyenne nationale (en 1990, 20,8 % des familles avaient 3 enfants ou plus, 16,2 % en 2014 ; source : Insee, RP1990 sondage au 1/4 et RP2014 exploitations complémentaires). Les PE en reconversion s'inscrivent dans cette tendance en la renforçant. La dimension familialiste est bien un des éléments à considérer dans les différents facteurs participant aux reconversions, mais il n'est pas propre aux reconverti.e.s et il n'explique pas à lui seul la démarche de ces dernier.e.s. En fait, les reconverti.e.s se caractérisent aussi par des socialisations antérieures spécifiques et des valeurs qui les prédisposent à venir rejoindre cette profession dont ils/elles sont déjà souvent familiers. À cet égard, 20 % d'entre eux ont déjà au moins un de leurs parents dans l'enseignement. De même, chez les PE hommes reconvertis en 2015-16, 43,5 % ont une conjointe enseignante (17,4 % dans

le secondaire et 26,1 % dans le primaire), cette proportion étant beaucoup plus faible chez les femmes (12,2 %). Pour achever ce bref tableau, on retiendra que, parmi ces reconvertis.e.s, une fraction importante pensait déjà devenir PE avant l'obtention du

baccalauréat (respectivement 22,9 % et 25,4 % chez les PE en poste et les PE stagiaires). De même, l'accès au professorat a représenté en priorité pour 49,1 % et 62,7 % d'entre eux-elles « *l'aboutissement d'un désir ancien de devenir enseignante dans le primaire* ».

Annexe 1

NOTE MÉTHODOLOGIQUE

Dans cette recherche initiée en 2015 dans le cadre d'un appel à projets de recherche lancé par la DEPP qui portait sur le statut social et les représentations du métier de professeur des écoles, trois méthodes ont été mobilisées pour collecter les données. Tout d'abord, deux enquêtes par questionnaire ont été diligentées auprès de PE en poste dans des écoles et de PE stagiaires. Ensuite, nous avons mobilisé une analyse textuelle des *verbatim* des enseignant.e.s ayant répondu à une question ouverte de la seconde enquête quantitative. Enfin, une série d'entretiens a été menée auprès des PE en poste (n = 43). L'objectif des deux enquêtes quantitatives était de pouvoir comparer les points de vue d'une nouvelle génération d'enseignant.e.s avec ceux de leurs pairs déjà en fonction en prenant en considération tous les moments d'une carrière dans cette profession (des nouveaux accédant.e.s aux plus ancien.ne.s en passant par celles et ceux qui avaient déjà une vingtaine d'années d'expérience).

La première enquête par questionnaire concerne donc les professeur.e.s des écoles en poste. C'est la DEPP qui s'est chargé de constituer un échantillon raisonné de 12 000 PE en poste à interroger dans 15 académies. De même, le questionnaire a été envoyé auprès des 2 333 directeurs.rices d'école des PE en poste ciblé.e.s. On constate très peu de variations entre les PE qui ont accepté de répondre à l'enquête selon leur implantation dans les académies et les PE ciblé.e.s initialement. L'écart le plus important (- 3,1 points) concerne l'académie de Créteil avec un taux de réponses de 8,5 % contre 11,6 % attendus. De même, les PE de l'académie de Nantes sont légèrement surreprésenté.e.s (+ 2,3 points).

Tableau 11 Comparaison de l'origine académique des PE ayant répondu à l'enquête avec l'origine académique des PE ciblés initialement par la DEPP

Académies	% des PE ciblés selon l'académie	% des PE ayant répondu selon l'académie	Différence
Amiens	4,5	3,6	- 0,9
Bordeaux	7,2	7,3	+ 0,1
Créteil	11,6	8,5	3,1
Lille	10,0	8,7	- 1,3
Limoges	2,0	2,5	+ 0,5
Lyon	8,0	10,0	+ 2,0
Nantes	7,3	9,6	+ 2,3
Orléans-Tours	6,2	7,3	+ 1,1
Paris	3,8	3,5	- 0,3
Poitiers	4,7	4,7	0
Reims	3,2	2,6	+ 0,6
Rennes	6,1	7,4	+ 1,3
Strasbourg	4,4	4,2	- 0,2
Toulouse	6,8	5,2	- 1,2
Versailles	14,2	15,0	+ 0,8
Total	100,0	100,0	
Effectif	14 333	3 263	

Éducation & formations n° 101 © DEPP

Source : enquête Primreprésentations, 2018.

Le taux de retour global du questionnaire en ligne est de 22,8 % (23 % chez les PE en poste et 21,4 % chez les directeurs.rices interrogé.e.s). En tout, ce sont donc 3 263 professeur.e.s des écoles qui ont répondu à ce questionnaire exhaustif. Tout indique que l'échantillon des PE interrogé.e.s est très proche au niveau de ses propriétés sociales, de son groupe d'appartenance ↘ **Tableau 12**. En effet, quels que soient les indicateurs considérés (taux de féminisation, âge, temps partiel, poste occupé en éducation prioritaire), on observe des variations minimes entre le groupe et les PE en poste interrogé.e.s par l'enquête en ligne. L'échantillon constitué est représentatif de la population des PE en poste dans son ensemble.

Tableau 12 Comparaison des indicateurs sociodémographiques du groupe professionnel des enseignants du primaire au niveau national, en 2015-2016 avec ceux des PE ayant répondu à l'enquête en 2016-2017

Indicateurs	Bilan social Professeurs des Écoles Niveau national			Enquête PE en poste Primreprésentations		
	Hommes	Femmes	Total	Hommes	Femmes	Total
Taux de féminisation	17,5	82,5	100,0	15,1	84,9	100,0
Part des moins de 35 ans	17,5	25,9	24,5	18,3	24,8	23,8
Part des 50 ans et plus	36,1	21,9	24,5	32,2	23,1	24,6
Âge moyen	44,5	41,2	41,4	44,9	42,4	42,8
% de PE à temps partiel	3,2	13,3	11,5	4,9	15,3	13,7
% en poste en Éducation prioritaire	25,8	21,0	21,7	25,3	20,5	21,2

Éducation & formations n° 101 © DEPP

Sources : DEPP-MEN (2017, p. 29 et 148) ; enquête Primreprésentations, 2018.

Une seconde enquête par questionnaire a été diligentée auprès des étudiant.e.s stagiaires de quatre ESPE (Amiens, Limoges, Reims, Orléans-Tours⁴⁰), inscrit.e.s en seconde année de master MEEF et ayant obtenu le concours de recrutement du professorat des écoles. Le choix des ESPE s'est effectué de manière pragmatique. Quatre membres de l'équipe initiale ayant des contacts ou travaillant directement dans une ESPE ont pu s'organiser pour faire en sorte que la distribution et le remplissage du questionnaire sur les différents sites des ESPE par les étudiant.e.s soient réussis. La passation du questionnaire n'a pas été aisée, car les étudiant.e.s en présentiel ont dû le remplir dans pas moins de 12 sites de formation. Néanmoins, les taux de retour sont excellents et globalement ce sont 74,3 % des étudiant.e.s en formation qui ont répondu au questionnaire ↘ **Tableau 13**. La distribution du questionnaire s'est étalée entre la fin de l'année 2015 et le mois de juin 2016. Les PE stagiaires interrogé.e.s sont donc celles et ceux recruté.e.s, en 2015 et qui ont été titularisé.e.s en juillet 2016.

Au moment de l'enquête, les quatre ESPE choisies se caractérisent par un taux de sélectivité au concours plutôt faible pour deux d'entre elles par rapport à la moyenne

40. L'ESPE du Val de Loire compte 6 centres de formation, nous n'avons pu interroger qu'un centre de formation : celui de Chartres.

Annexe 1 (suite)

nationale, cette dernière étant déjà très basse par rapport à la période de recrutement antérieure des IUFM. En effet, en 2004 au niveau national (France + DROM), le taux de réussite pour y accéder *via* le concours externe était de 19,6 % contre 26 % à Amiens, 20 % à Limoges, 28,1 % à Reims et 13,8 % à Orléans-Tours ⁴¹. En 2015, au niveau national (France + DROM + COM), ce taux est passé à 37,7 % (+ 18,1 points). Sur les ESPE d'Amiens, de Limoges, de Reims et d'Orléans-Tours, il est encore plus élevé avec respectivement 45,8 %, (+ 25,8 points), 55,7 % (+ 35,7 points), 40,1 % (+ 12 points) et 49,3 % (+ 35,5 points) ⁴².

La dernière enquête nationale menée par la DEPP sur les accédants au professorat des écoles remonte à 2001 (Périer, 2001). Elle porte sur un échantillon de 429 PE recruté.e.s *via* le concours externe et en première affectation dans une école en 1999-2000. Sur les 8 914 recruté.e.s en 1998 ⁴³, 4,8 % d'entre eux ont donc été interrogé.e.s en provenance de 31 départements de France métropolitaine. C'est en partie sur cette enquête que nous nous appuyons pour comparer nos données sur les lauréat.e.s des quatre ESPE sondées. La taille de notre échantillon représente 5,4 % de l'ensemble des candidats recruté.e.s en 2014-2016 ⁴⁴ et est légèrement supérieur à celui de l'enquête de 2001 (4,8 %). Le taux de retour (74,3 %) permet de dire que l'échantillon interrogé est bien représentatif des étudiant.e.s recruté.e.s par les ESPE ciblées. Même si tout laisse à penser qu'il permet de saisir des évolutions qui affectent l'ensemble des nouveaux accédants, notamment par rapport à leurs origines sociales, comme pour l'enquête de 2001, il se peut qu'il ne soit pas complètement représentatif de l'ensemble des accédants dans les ESPE en 2015-2016. Seule une enquête exhaustive sur les lauréats aux concours de PE serait à même de trancher cette question.

Structure générale des deux questionnaires et modèles distribués

La structure du questionnaire se décompose de la manière suivante. Une première série de questions est posée pour identifier le ou la répondant.e, son lieu de stage ou d'exercice. La seconde série renvoie au parcours scolaire et professionnel et aux perceptions de leur futur emploi, sachant que près d'un tiers des lauréat.e.s au concours est en reconversion professionnelle depuis la fin des années 1980. Ensuite, c'est la thématique de la perception de leur carrière professionnelle qui est abordée, puis celle de leurs représentations du métier. La dernière série de questions concerne plus précisément leurs propriétés sociales. En tout, le questionnaire auprès des PE stagiaires comprend 90 questions. Le questionnaire élaboré en direction des PE en poste comprend 99 questions et plus de 400 variables. Sa durée de passation a oscillé

⁴¹. Note d'Information, n° 05.17 (Michel, 2004), p. 2.

⁴². Données extraites des Tableaux 3.3 et 3.4 du *Bilan social du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Enseignement scolaire, 2015-2016*, DEPP-MEN, p. 87 et 88.

⁴³. Note d'Information, n° 99.41, DEP-MEN (1999), p. 2. Champ : France sans TOM.

⁴⁴. Soit 11 607 lauréats. Source : DEPP-MENESR, système de gestion Océan. Champ : France Métropolitaine + DROM.

entre 30 et 50 mn, voire plus longtemps pour celles et ceux qui ont répondu à la question ouverte posée à la fin du questionnaire. Par rapport au premier questionnaire, nous avons ajouté tout un ensemble de questions liées au déroulement de la carrière et à l'univers professionnel au moment de l'enquête. De même, nous les avons interrogé.e.s sur leur perception de leurs conditions de travail et des différentes réformes qu'ils ont connues dans leur carrière et sur leur statut dans la société. Nous avons aussi cherché à comprendre comment était appréhendée l'articulation de leur vie professionnelle avec leur vie privée. Enfin, la dernière question libellée de la manière suivante : « *Quels commentaires avez-vous à ajouter sur votre métier ?* » a provoqué de très nombreux commentaires de la part des PE interrogé.e.s, au point que devant la richesse des matériaux recueillis (145 pages de commentaires, 37 % des répondant.e.s en ont laissé un), nous avons procédé à une analyse textuelle de leurs *verbatim* via le logiciel Alceste.

Pour compléter notre terrain de recherche, nous avons également effectué une série d'entretiens semi-directifs auprès des PE en poste. La grille d'entretien reprend les thématiques abordées dans le questionnaire et la problématique générale de l'enquête. Globalement, il s'agissait de voir si l'on pouvait dégager des périodes associées à des réformes internes propres au champ du primaire mais aussi à des transformations externes qui avaient contribué à valoriser ou dévaloriser le statut social de la profession d'enseignant.e du primaire. En dernière instance, 43 entretiens ont été réalisés auprès de 7 hommes et 36 femmes, qui constituent respectivement 16,3 % et 83,7 % de l'échantillon. 9 personnes, soit 21 % des PE interrogé.e.s, occupaient un poste de directeur.rice.

Tableau 13 ESPE ciblés pour la distribution du questionnaire auprès des PE stagiaires en master 2 MEEF et taux de retour

ESPE et sites de formation	Effectif des PE stagiaires en master 2 à l'ESPE, en 2015-2016	PE stagiaires interrogés	Taux de retour
ESPE Centre-Val de Loire¹			
<i>Chartres</i>	80	70	87,5
ESPE de Limoges	115	107	93,0
<i>Site Limoges</i>	49	49	100,0
<i>Site Tulle</i>	43	43	100,0
<i>Site Guéret</i>	23	15	65,2
ESPE d'Amiens²	407	268	65,8
<i>Site de Laon</i>	129	107	83,0
<i>Site d'Amiens</i>	89	31**	34,8
<i>Site de Beauvais</i>	189	130	68,9
ESPE de Reims	245	184	75,0
<i>Site Troyes</i>	50	38	76,0
<i>Site Chalons</i>	58	47	81,0
<i>Site Reims</i>	65	53	81,5
<i>Site Charleville</i>	35	14	40,0
<i>Site Chaumont</i>	37	32	86,5
Total	847	629	74,3

Éducation & formations n° 101 © DEPP

1. Un seul site sur six a pu être enquêté sur les six centres que compte cet ESPE.

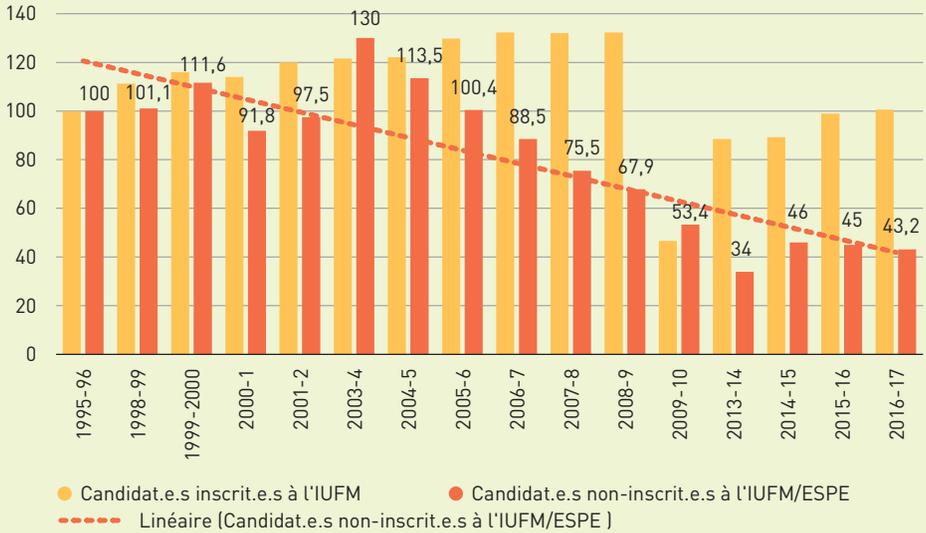
2. Il manque deux promotions qui n'ont pas été pu être interrogées.

Source : enquête Primreprésentations, 2018.

Annexe 2

DONNÉES COMPLÉMENTAIRES

Figure 7 Évolution entre 1995 et 2017, du nombre de candidat.e.s au concours externe du PE, selon leur statut



Éducation & formations n° 101 © DEPP

Note : candidat.e.s inscrit.e.s à l'IUFM. Année 1995-96, Indice 100 = 14 415 ; candidat.e.s non-inscrit.e.s à l'IUFM. Année 1995-96, Indice 100 = 33 585. La courbe de tendance linéaire montre clairement la baisse continue à partir de 2003 des candidat.e.s non inscrit.e.s à l'IUFM ou à l'ESPE. Le coefficient de détermination de 0,71 indique un bon ajustement de ligne pour les données

Champ : années 1991-92 à 2016-17, France métropolitaine + DOM. Années 2011 à 2013 : données non disponibles.

Sources : 1991 à 2009 : DEPP-MEN, RERS. 2009-2010 : effectifs calculés à partir de la Note d'Information 11.25. 2013 à 2017 : MESRI-DGESIP-DGRI SIES.

Tableau 14 Comparaison de l'origine sociale des étudiant.e.s dans les universités selon le sexe et le cursus (licence/master) avec celle des étudiant.e.s en master 2 MEEF

PCS du père	Année 2016-17						Année 2015-16			Écart B-A
	Étudiant.e.s en cursus licence			Étudiant.e.s en cursus master 1 ^{re} et 2 ^e année ¹			Professeur.e. des écoles stagiaires en cursus master MEEF 2 ^{ème} année			
	Femmes	Hommes	Total	Femmes	Hommes	Total (A)	Femmes	Hommes	Total (B)	
Cadres et professions intellectuelles supérieures	29,3	33,2	31,0	38,6	41,7	39,8	13,6	25,3	15,4	- 24,4
Professions intermédiaires	14,7	15,1	14,9	13,0	13,3	13,1	23,3	22,7	23,3	+ 10
Sous-total	44,0	48,3	45,9	51,6	55,0	52,9	36,9	48,0	38,7	- 14,2
Employés	17,1	16,2	16,7	12,0	11,3	11,7	17,1	9,2	16,1	+ 4,4
Ouvriers	14,0	12,9	13,5	9,6	9,0	9,4	32,1	33,4	31,9	+ 22,5
Sous-total	31,1	29,1	30,2	21,6	20,3	21,1	49,2	42,6	48,0	+ 27,7
Artisans/commerçants/chefs d'entreprise/	1,9	1,5	1,7	8,0	7,6	7,9	7,8	5,4	7,5	- 0,4
Agriculteurs exploitants	8,5	8,5	8,5	2,1	1,5	1,9	6,1	4,0	5,8	+ 3,9
Retraités inactifs	14,5	12,6	13,7	16,7	15,5	16,2	/	/	/	/
Total général	100	100	100	100	100	100	100	100	100	
Effectif	495 002	390 457	885 459	285 483	187 110	472 593	495	75	570	

Éducation & formations n° 101 © DEPP

1. Les données nationales des étudiants scolarisé.e.s en master portent sur les deux années de ce diplôme.

Note : nous n'avons pas trouvé de données sur l'origine sociale des étudiant.e.s en master 2 au niveau national.**Sources** : cursus licence/master : DEPP-MEN (2017, p. 179) ; cursus master MEEF 2^e année : enquête Primreprésentations, 2018.

▾ BIBLIOGRAPHIE

- Ayad, O. (2011). Concours des professeurs des écoles dans l'enseignement public. Session 2010. *Note d'Information, n° 11.25*. Paris : DEPP-MENESR.
- Baudelot, C. & Establet, R. (2007). *Quoi de neuf chez les filles ? Entre stéréotypes et libertés*. Paris : Nathan.
- Baudelot, C. & Establet, R. (1992). *Allez les filles !* Paris : Seuil.
- Bessière, C., Gollac, S. & Mille, M. (2016). Féminisation de la magistrature : quel est le problème ? *Travail, genre et sociétés, n° 36*, 175-180.
- Broccolichi, S., Joigneaux, C. & Mierzejewski, S., dir. (2018). *Le parcours du débutant : Enquêtes sur les premières années d'enseignement à l'école primaire*. Arras : Artois Presses Université.
- Bercot, R., Divay, S. & Gadea, C., dir. (2012). *Les groupes professionnels en tension. Frontières, tournants, régulations*. Toulouse : Octares.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers*. Paris : Minuit.
- Bourdoncle, R. & Demailly, L. (1998). *Les professions de l'Éducation et de la formation*. Lille : Septentrion.
- Cacouault, M. (1987). Prof, c'est bien... Pour une femme ? *Le Mouvement social, n° 140*, 107-119.
- Cacouault-Bitaud, M., (2008) *La direction des collèges et des lycées : Une affaire d'hommes ? Genre et inégalités dans l'Éducation nationale*. Paris : L'Harmattan.
- Cacouault-Bitaud, M. (2007). *Professeurs... mais femmes. Carrières et vies privées des enseignantes du secondaire au XX^e siècle*. Paris : La Découverte.
- Cacouault-Bitaud, M. (2001). La féminisation d'une profession est-elle le signe d'une baisse de prestige ? *Travail, genre et sociétés, n° 5*, 91-115.
- Céreq. (1997). *Femmes sur le marché du travail. L'autre relation formation-emploi*. Marseille : Céreq.
- Chamboredon, J.-C., & Prevot, J. (1973). Le « métier d'enfant ». Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle. *Revue française de sociologie, vol. 14-3*, 295-335.
- Charles, F. (2011). De la parité relative à la mixité restreinte : le cas des enseignants du primaire en France. In Cacouault-Bitaud, M., & Charles, F., dir. *Quelle mixité dans les formations et les groupes professionnels ? Enquêtes sur les frontières et le mélange des genres*, 123-141. Paris : L'Harmattan.
- Charles, F. (2005). *L'accès au groupe professionnel des enseignants. Une comparaison France-Angleterre*. Habilitation à diriger des recherches, Institut d'Études Politiques, Paris.
- Charles, F. (1988). *Instituteurs : un coup au moral. Genèse d'une crise de reproduction*. Paris : Ramsay.
- Charles, F., & Cacouault-Bitaud, M., Katz, S., Legendre, F., Connan, P.-Y., & Rigaudière, A. (2018). *Professeur.e.s des écoles : un métier dans tous ses états. Sociologie d'un groupe professionnel en tension*. Rapport de recherche, Paris : DEPP-MEN.
- Charles, F., & Cacouault-Bitaud, M. (2019). *Les professeur.e.s des écoles reconverti.e.s : un poids déterminant pour la reproduction de ce groupe professionnel et un rapport au métier qui interroge sur l'évolution de la condition enseignante*. Communication au Congrès international de l'AREF-Bordeaux.
- Charles, F., & Cibois, P. (2010). L'évolution de l'origine sociale des enseignants du primaire sur la longue durée : retour sur une question controversée. *Sociétés contemporaines, n° 77*, 31-56.
- Charles, F., & Clément, J.-P. (1997). *Comment devient-on enseignant ? L'IUFM et ses publics*, Strasbourg, Presses universitaires de Strasbourg, 236 p.
- Charles, F., & Grövel, A. (2019). Les écoles d'officiers de marine marchande dans la tourmente : une crise de reproduction dans un contexte de « démocratisation scolaire ». *Carrefours de l'Éducation, n° 48*, 39-56.
- Charles, F., & Legendre, F. (2019). *Devenir Professeur des Écoles sur le tard : stratégies de reclassement ou de lutte contre le déclassement ?* 8^e Congrès de l'AFS-Aix en Provence.
- Charles, F., & Legendre, F. (2006). *Les enseignants issus des immigrations. Modalités d'accès au groupe professionnel, représentations du métier et de l'École*. Paris : Sudel.

- Cour des Comptes. (2011). *Contribution à l'évaluation de la médecine scolaire*.
- Danner, M., Farges, G., Fradkine, H. & Garcia, S. (2019). Quitter l'enseignement : un révélateur des transformations du métier dans le premier degré. *Éducation et sociétés*, n° 43, 119-136.
- Delvaux, B., Desmarez, P., Dupriez, V., Lothaire, S. & Veinstein, M. (2013). Les enseignants novices : analyse des conditions d'entrée dans le métier, des trajectoires professionnelles et des sorties du métier. *Les Cahiers de recherche du Girsef*, n° 92.
- DEPP-MEN. (2017). *Bilan social, Enseignement scolaire 2015-2016*.
- DEPP-MEN. (2016). Concours des professeurs des écoles dans l'enseignement public à la session 2015. *Note d'Information*, n°15.05.
- DEPP-MENJ. (2019). *Bilan social, Enseignement scolaire 2017-2018*.
- DEPP-MENJ. (2019). *Concours des professeurs des écoles dans l'enseignement public. à la session 2018. Note d'Information*, n°19.24.
- DEPP-MEN-MESRI. (2017). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*. Paris.
- Di Paola, V., Dupray, A., Epiphane, D., & Moullet, S. (2017). *Accès des femmes et des hommes aux positions de cadres en début de vie active : une convergence en marche ?* Montrouge : Insee.
- Durkheim, E. (1980). *Éducation et sociologie* (1^{re} édition 1922). Paris : PUF.
- Duru-Bellat, M., Kieffer, A. & Marry, C. (2001). La dynamique des scolarités des filles : le double handicap questionné. *Revue Française de Sociologie*, n° 42-2, 251-280.
- Erlich, V. & Verley, E. (2010). Une relecture sociologique des parcours des étudiants français : entre segmentations et professionnalisation. *Éducation et Sociétés*, n° 26, 71-88.
- Espinola, A. F. (2018). Déchiffrer les inégalités dans le recrutement par concours des enseignant.e.s chercheur.e.s (MCF) en sociologie en France. *Socio-logos*, n° 13, 1-15.
- Hughes, E. (1996). *Le regard sociologique. Essais choisis*. Paris : Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Ingersoll, R. (2001). Teacher Turnover and Teacher Shortages: An Organizational Analysis. *American Educational Research Journal*, vol. 38-3 499-534. Publisher URL: <http://hdl.library.upenn.edu/1017/13673>
- Insee. (2008). *Regards sur la parité*.
- Insee. (2008). *Femmes et Hommes, Regards sur la parité*.
- Insee. (1995). *Les femmes, Portrait social*.
- Insee. (1985). *Femmes en chiffres*.
- IGEN-IGAENR. (2013). *Les difficultés de recrutement d'enseignants dans certaines disciplines*. Rapport, n° 2013-071.
- Jaboin, Y. (2008). La construction de l'identité professionnelle masculine dans un secteur en voie de mixité : le cas des hommes enseignant à l'école maternelle. In Guichard-Claudic, Y., Kergoat, D., & Vilbrod, A. dir. *L'inversion du genre*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Lapeyre, N. & Le Feuvre, N. (2005). Féminisation du corps médical et dynamiques professionnelles dans le champ de la santé. *Revue Française des Affaires Sociales*, 59-81.
- Laprévote, G. (1984). *Les écoles normales primaires en France, 1879-1979. Splendeurs et misères de la formation des maîtres*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Lynch, S., Worth, J., Bamford, S., & Wespieser, K. (2016). « *Engaging Teachers: NFER Analysis of Teacher Retention* », Slough, NFER.
- Maruani, M. (2017). *Travail et emploi des femmes* (5e édition). Paris : La Découverte.
- Maruani, M. & Reynaud, E. (2004). *Sociologie de l'emploi* (4e édition). Paris : La Découverte.
- Mayou, G. (1999). Concours des professeurs des écoles dans l'enseignement public. Session 1998. *Note d'Information*, n° 99.41. Paris : DEPP-MENRT.
- MEN-SCSC. (1963). *Évolution des personnels enseignants dans le premier degré public et part des femmes, de 1955-56 à 1962-63*.
- Michel, P. (2004). Concours de recrutement des professeurs des écoles. Session 2004. *Note d'Information*, n° 05.17. Paris : DEPP-MENESR.

Norvez, A. (1978). Le corps enseignant et l'évolution démographique. *Population*, n° 1.

Pailhé, A. & Solaz, A. (2010). Concilier, organiser, renoncer : quel genre d'arrangements ? *Travail, Genre et Sociétés*, n° 24, 29-46.

Périer, P. (2019). La « crise » de recrutement des enseignants : une mise en perspective. *Administration & Éducation*, n° 163, 65-70.

Périer, P. (2016). *Attractivité du métier d'enseignant : état des lieux et perspectives*, Paris : CNESCO.

Périer, P. (2001). *Devenir professeur des écoles, enquête auprès des débutants et anciens instituteurs*. Paris : MEN-DEP.

Perrot, M. (1987). Qu'est-ce qu'un métier de femmes ? *Le Mouvement social*, n° 140, 3-8.

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

Procoppe, A. (2002). *Les instituteurs et professeurs des écoles du secteur public à la rentrée 2000*. *Note d'Information*, n° 02.29. Paris : MEN-DEP.

Prost, A., dir. (2014). *La formation des maîtres de 1940 à 2010*. Rennes : PUR.

Quemin, A. (2002). De l'espace privé à l'espace professionnel. Les commissaires-priseurs. In Piotet, F., (dir.), *La révolution des métiers*. Paris : PUF.

Thaurel-Richard, M. (2008). *Portraits des nouveaux personnels de direction du second degré*. Paris : DEPP-MEN.

Valette, C. (2019). Concours des professeurs des écoles dans l'enseignement public à la session 2018. *Note d'Information*, n° 19.24. DEPP-MENJ.

Valette, C. (2017). Concours des professeurs des écoles dans l'enseignement public. Session 2016. *Note d'Information*, n° 17.03. Paris : DEPP MEN.

Valette, C. (2016). Concours des professeurs des écoles dans l'enseignement public à la session 2015. *Note d'Information*, n° 15.05. DEPP-MEN.

LA DIRECTION DES ÉTABLISSEMENTS SECONDAIRES, DU LYCÉE DE FILLES À LA MIXITÉ

Promotion des femmes et inégalités de genre

Marlaine Cacouault-Bitaud

GRESO, Université de Poitiers

La création des lycées de filles en 1880 par la Loi Camille Sée joue en faveur des diplômées au sens où l'une des rares fonctions d'encadrement ouverte aux femmes avant la seconde guerre mondiale leur est de fait réservée. En même temps, la conception large du rôle de la directrice qui n'est pas secondée comme le proviseur par un censeur des études dénote une volonté politique et institutionnelle de différencier et hiérarchiser les enseignements féminin et masculin. La mixité qui se généralise dans les années 1960 et 1970 a-t-elle pour conséquence et corollaire une égale représentation des femmes et des hommes dans les lycées et les collèges d'enseignement secondaire ? On observe au contraire, en s'appuyant sur des données statistiques, une masculinisation des postes, phénomène rare dans les professions supérieures, qui se féminisent dans la deuxième moitié du XX^e siècle. Comment interpréter ce recul de la participation des enseignantes à la direction d'établissement ? La situation s'est-elle inversée dans les années 2000 alors que des initiatives sont prises pour encourager les femmes à briguer des postes de cadres dans l'Éducation nationale ? Nous répondrons à ces questions en postulant que le rapport de genre structure les emplois et influe sur l'accès aux fonctions, dans ce secteur comme dans d'autres domaines d'activité et pour chacun des deux sexes. Nous nous appuierons sur des matériaux d'enquêtes réalisées autour de 1995 et en 2009-2010 par questionnaire mais surtout sur des entretiens auprès de personnels de direction, chef.fes et adjoint.es. Cette démarche permet d'appréhender les caractéristiques professionnelles et sociales des personnels comme leurs aspirations en matière de carrière ainsi que les difficultés rencontrées par les femmes. Si le taux de féminisation global tend à s'élever dans la catégorie « personnel de direction », des divisions et des inégalités internes subsistent au début du XXI^e siècle.

► *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.*

INTRODUCTION

Les fonctions de direction dans les établissements de second degré ont fait l'objet au cours des trente dernières années de nombreux travaux qui portent sur l'évolution des dispositions institutionnelles d'une part (le statut de personnel de direction est créé en 1988), des pratiques des agents, d'autre part, dans un cadre élargi et redéfini à l'échelle d'établissements plus autonomes (Pélage, 2003). Toutefois, ces dispositions et ces pratiques ont été rarement mises en relation avec la présence des femmes et des hommes dans les différentes fonctions, depuis la création des lycées de filles à la fin du XIX^e siècle, jusqu'à la généralisation de la mixité en 1975¹ et au-delà, quand les postes ne sont plus réservés, en principe, à l'un ou l'autre sexe². Dans le but de combler cette lacune et de mettre en évidence les implications de ces changements, en termes d'inégalités entre sexes tout particulièrement, nous avons réalisé plusieurs enquêtes entre 1993 et 2009 (Cacouault, 1999 et 2008 ; Cacouault-Bitaud & Combaz, 2011). La diminution drastique de la proportion de femmes parmi les responsables de lycée, comparée à ce qu'elle était dans l'immédiat après-guerre, avait attiré notre attention. Ce changement apparaissait d'autant plus singulier que les directrices de lycées de jeunes filles s'étaient montrées à la hauteur de la tâche que leur avait confiée l'administration centrale, la scolarisation des filles dans le secondaire public n'ayant jamais cessé de progresser, après des débuts modestes, jusque dans les années 1960 et 1970³. Une approche sociohistorique s'imposait donc, pour dégager plusieurs logiques sous-tendant non seulement le recrutement des fonctionnaires, mais encore les comportements de ces dernier.es, aspirant – ou non – à occuper un poste de direction. Après avoir rappelé que les mesures législatives concernant les attributions des directrices les placent d'emblée dans une situation d'inégalité par rapport aux proviseurs, nous nous attacherons à rendre compte du phénomène de masculinisation des fonctions de direction au cours des décennies 1960-1990. Nous ferons le point ensuite sur les changements et les permanences observables dans les années 2000 du point de vue de l'occupation sexuée des postes, ce qui nous amènera à examiner de plus près des carrières de proviseuses qui incarneraient un nouveau profil de dirigeante au sein d'établissements ayant eux-mêmes des caractéristiques propres.

1. Quand les lycées et collèges de jeunes filles sont institués en 1880 dans le cadre de la loi Camille Sée, l'administration place à leur tête une directrice. Les hommes, qui ont le titre de proviseur, dirigent les lycées de garçons créés en 1802 par la loi du 11 Floréal an X (1^{er} mai 1802). La non-mixité rassure les conservateurs qui craignent la promiscuité entre sexes ; elle offre des opportunités aux femmes, auxquelles sont réservés les postes de professeurs et de directrices dans l'enseignement féminin. Sur la question de la mixité, voir Pezeu, 2018.

2. Les nouveaux lycées créés à partir des années 1950, en banlieue notamment, sont mixtes. La demande de scolarisation prolongée impose une telle mesure. Les CES sont mixtes dès leur création en 1963.

3. Au cours des premières décennies des lycées de jeunes filles, la directrice est rendue responsable de la croissance, ou non, des effectifs d'élèves. Ce thème revient régulièrement sous la plume des inspecteurs généraux (Mayer, 1977, p. 316). À partir des années 1930 et *a fortiori* dans les années 1950-1960, c'est l'afflux d'élèves et les problèmes de locaux qui sont évoqués. Une étude de dossiers personnels de directrices montre qu'elles sont complimentées pour les solutions qu'elles proposent, notamment l'ouverture d'annexes, en accord avec leurs supérieurs hiérarchiques, inspecteurs et recteurs (Cacouault-Bitaud, 2015 et 2019).

La progression du taux de scolarisation des filles, les politiques menées et les besoins en termes de locaux sont traités dans l'article de Chapoulie, 2007.

LES DIRECTRICES, OU L'INÉGALITÉ DANS LA DIFFÉRENCE

Les directrices de lycée et collège de jeunes filles recrutées dès la fin du XIX^e siècle se voient offrir des perspectives de carrière, au sens où elles sont mieux rémunérées que les enseignantes⁴ et exercent une fonction d'autorité. En outre, les emplois de niveau élevé dans l'administration, hors de la sphère éducative, sont encore peu ouverts aux femmes (Clark, 2000 ; Schweitzer, 2016). Toutefois, selon une volonté institutionnelle qui n'est pas sans signification dans la perspective d'une réflexion sur les rapports de genre dans l'Éducation nationale⁵, les directrices assument des charges plus lourdes que celles des proviseurs de lycée de garçons. Elles participent à l'enseignement, ce qu'ils ne font pas. Elles doivent tout contrôler quand elles dirigent un collège⁶ étant donné qu'elles n'ont ni économiste ni surveillante générale à leur côté. Dans un lycée, la surveillante générale représente l'unique appui de la directrice pour faire face aux responsabilités liées à la vie scolaire⁷. C'est en 1945 seulement qu'on nommera des dames censeurs. Pourtant, des inspecteurs recommandent dès 1930 d'étendre cette mesure aux lycées de filles en raison du volume de travail des directrices qui ont, pour certaines, la charge d'une annexe. Pélage mentionne que des différences statutaires perdurent entre proviseurs et directrices dans les années 1950 et 1960 ; l'effectif des dames censeurs, s'il a augmenté, reste faible (75) au regard du nombre des lycées non mixtes (345 en 1958). Elle ajoute que les hommes au sein du syndicat majoritaire se prononcent « *contre l'accession des directrices de province dans des postes de censeurs des lycées parisiens* » au même titre que leurs collègues masculins, car ces postes sont convoités (Pélage, 1996, p. 42 et 43). On trouve ici l'indice d'une concurrence entre les sexes qui pourrait se manifester à plus grande échelle dans les décennies suivantes, avec la multiplication des établissements de second degré et l'extension de la mixité. D'ailleurs, l'administration, par la voix de l'inspecteur Jolibois, laisse entendre dès les années 1950 que des agrégés *hommes*, encore jeunes et *mariés* conviendraient parfaitement pour diriger des lycées mixtes. Les femmes, qui ont déjà bien trop à faire avec les tâches du foyer, s'en tiendraient à leur rôle de professeur (Pélage, 1996, p. 44).

4. Voir Mayeur, 1977, p. 281 : « Une directrice de lycée agrégée ou licenciée en fin de carrière peut être payée presque deux fois plus qu'elle ne l'aurait été en restant professeur ou chargée de cours de lycée.... ». Le terme « professeur » (au masculin neutre) est utilisé par les responsables de l'institution, dont les inspecteurs généraux, ainsi que celui de « chef d'établissement », même si, lorsqu'il s'agit de femmes, « la directrice » ou « madame la directrice » sont des expressions fréquemment employées.

5. Le concept de *rapport de genre* tel que nous l'utilisons ici appréhende une relation sociale dissymétrique entre hommes et femmes à l'avantage des premiers et un processus de hiérarchisation entre ce qui est construit comme « féminin » ou « masculin » dans une société. Une supériorité sociale est attribuée généralement « aux significations et valeurs associées au masculin », comme le rappellent Revillard & Verdalle, 2006.

6. Dans le cadre de la Loi Camille Sée, sont créés des lycées et des collèges de jeunes filles. Ces derniers, à l'instar des lycées, mènent officiellement au baccalauréat à partir de 1924 (Réforme Léon Bérard), ils sont implantés dans les villes de sous-préfecture. Avant cette date, des directrices prennent des initiatives pour permettre aux élèves de se présenter à cet examen, en ouvrant, par exemple, des cours de latin qui ne figuraient pas au départ dans les programmes du secondaire féminin (Cacouault-Bitaud, 2015).

7. Nous entendons ici par « vie scolaire » la surveillance des élèves en dehors des cours, à l'internat, le contrôle des absences, des punitions, les relations avec les parents des élèves, etc.

FÉMINISATION DE L'ENSEIGNEMENT, MASCULINISATION DE LA DIRECTION DANS LE SECOND DEGRÉ : 1960-1990

De fait, la proportion de femmes chefs d'établissement a baissé après la deuxième guerre : elles représentent 29,4 % des responsables de lycée en 1968-1969 et 34,6 % des principaux de collèges d'enseignement secondaire (CES), contre 40 % des chefs d'établissement du secondaire en 1946. Le taux de féminisation des proviseurs est tombé à 22 % en 1985 et celui des principaux à 24 % ; il se maintient au même niveau dans les lycées en 1990, mais il a encore diminué (23 %) dans les collèges (Cacouault, 1999). À partir de ce constat, nous avons proposé la notion de *masculinisation* d'une profession de l'éducation, phénomène qui interroge d'autant plus que la proportion des enseignantes a augmenté dans le secondaire entre 1960 et 1975, se stabilisant ensuite à un niveau relativement élevé : 51 % des agrégés sont des femmes en 1961-1962 et 56,6 % des certifiés, respectivement 52,4 % et 59,9 % en 1984-1985 (Cacouault, 2007). Ces catégories constituent un vivier de recrutement des cadres de proximité au cours de la période considérée. En outre, les professeurs d'enseignement général de collège (PEGC), susceptibles de diriger des CES (1963) comptent eux-mêmes une majorité de femmes, 53,4 % en 1968-1969, 58,2 % dix ans plus tard. Comme leurs collègues hommes, les enseignantes auraient pu répondre à l'appel de l'administration qui cherche à pourvoir les postes ; dans les collèges, les effectifs de personnel de direction passent de 1 481 en 1968-1969 à 2 295 en 1970-1971. Pourquoi n'ont-elles pas été confortées par l'expérience de leurs aînées (qu'elles aient dirigé un établissement du réseau secondaire ou primaire supérieur), dans l'idée qu'elles étaient légitimes pour solliciter un poste de direction ? Les hommes ont-ils bénéficié d'un préjugé favorable de la part des responsables administratifs ?

Nous fournirons des éléments de réponse à ces questions en considérant les changements d'ordre institutionnel, d'une part, les évolutions qui concernent, d'autre part, les traits professionnels et personnels des chef.fes d'établissement recruté.es entre 1960 et 1990. Il est intéressant de savoir, notamment, à quel corps ils ou elles ont appartenu dans le passé. Leur situation familiale à divers moments du temps n'est pas non plus sans importance dans la perspective qui est la nôtre. Nous postulons, en effet, que les attributs relevant de la sphère privée constituent autant d'éléments dynamiques qui s'articulent avec ceux d'ordre professionnel pour déterminer l'accès à la fonction et le déroulement des carrières. Pour accéder à ce type d'informations, nous avons mené une enquête par questionnaire et entretiens dans trois académies (Orléans-Tours, Dijon et Paris) entre 1993 et 1995.

L'exploitation des réponses au questionnaire montre un net avantage des femmes dans les années 1990, s'agissant de la qualification académique, dont le poids était décisif dans le recrutement des directrices comme des proviseurs avant la dernière guerre⁸. Elles ont appartenu plus souvent au corps des agrégés ou des certifiés, ils ont exercé plus fréquemment comme instituteur ou PEGC. Ce constat permet d'étayer l'hypothèse d'un effet positif pour les hommes du décroisement entre réseau primaire et secondaire qui s'amorce en 1941 avec la suppression des écoles primaires supérieures (EPS), absorbées par les collèges

8. Un décret du 30 mars 1911 réserve la fonction de directrice de lycée aux agrégées (Verneuil, 2005). Les directrices de collège doivent être titulaires du Certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire des jeunes filles institué par un arrêté du 2 juin 1882. À partir de 1927 et « à titre exceptionnel » des directrices de collège certifiées ou licenciées qui ont au moins dix ans d'ancienneté et ont dirigé un collège important peuvent être nommées directrice de lycée. L'administration assouplit la règle en anticipant les besoins en personnel.

ÉCHANTILLON DE L'ENQUÊTE

361 questionnaires longs avec des questions ouvertes ont été exploités, remplis par des chef.fes et adjoint.es, dont 137 femmes. Le taux de réponse s'éleva à 31,5 % pour l'ensemble, mais à 51 % pour les proviseur.es – jusqu'à 70 % en province – 40,6 % pour les proviseurs adjoint.es, l'effectif des hommes étant très supérieur à celui des femmes dans les académies, sauf à Paris. Ce taux est de 25 % pour les principaux si l'on intègre ceux/celles des collèges ruraux, moins représentés que ceux/celles des collèges urbains. Cet échantillon réunit un tiers des personnels de direction en activité dans les trois académies en 1994. Les lycées professionnels ne sont pas inclus dans le champ de l'enquête. Une analyse secondaire de données statistiques de l'Insee nous a permis d'établir la représentativité de cet échantillon au niveau national et académique, du point de vue de l'origine sociale, du statut civil et de la profession du conjoint /de la conjointe.

À l'époque de l'enquête, les enquêté.es étaient âgé.es de 56 à 60 ans (23,7 % des répondants et 20,1 % des répondantes), de 51 à 55 ans (25,9 % des hommes, 25,2 % des femmes) et de 46 à 50 ans (30,9 % des hommes, 34,7 % des femmes). Une minorité avait entre 41 et 45 ans (11,6 % des hommes, 12,2 % des femmes). En outre, 77,5 % des enquêtés et 64,2 % de leurs collègues femmes ont été recrutés par liste d'aptitude pendant que 17,6 % des premiers et 29,9 % des secondes ont passé le concours. Dans notre échantillon, une minorité de personnes ont accédé à la direction entre 1959 et 1969 (des hommes le plus souvent), 36,6 % des hommes et 26,6 % des femmes y ont accédé entre 1970 et 1979, 39,7 % des répondants et 42,2 % des répondantes ont effectué cette semi-reconversion entre 1980 et 1989. Source : Cacouault-Bitaud M., 2008, p. 207-215 et tableaux VIII, IX et X p. 230 (version rééditée du Rapport de 1999).

modernes, eux-mêmes intégrés dans les lycées après la guerre, et qui se poursuit avec le remplacement des cours complémentaires (CC) par les collèges d'enseignement général ou CEG (1959). Toutefois, si l'origine « primaire » d'une partie du personnel de direction du second degré doit être rapportée aux transformations du système d'éducation, elle renvoie, selon nous, de manière indissociable, aux rapports de genre dans le milieu du travail et la sphère domestique, tels qu'ils se recomposent au cours des décennies de l'après-guerre.

Les enjeux sexuels de la mixité et du décloisonnement entre premier et second degré : approche sociohistorique

Les cours complémentaires de filles avant la dernière guerre avaient à leur tête des institutrices, nommées directrices dans ces établissements qui faisaient alors partie du réseau primaire. Avec la création des CEG mixtes⁹, le marché des postes se transforme, le sexe n'étant plus, officiellement du moins, un critère de recrutement. La propension des instituteurs à exploiter plus que leurs collègues femmes les possibilités de promotion existantes, se manifestera d'autant plus qu'elle ne sera pas freinée par des dispositions institutionnelles. Ainsi, dans les années 1960, les instituteurs de la Seine sont presque deux fois plus nombreux que les

9. Les CEG sont créés en 1959 par la Loi Berthoin, en même temps que l'obligation scolaire est portée de 14 à 16 ans. Les instituteurs et institutrices qui enseignent dans ces établissements de premier cycle moderne (sans latin) sont appelés « maîtres de CEG » et suivent les cours d'un centre de formation qui leur est destiné. Ils passent le Certificat d'aptitude pour le professorat des collèges d'enseignement général (CAPCEG) selon les décrets n° 60-1127 et 60-1128 du 21 octobre 1960. Des CEG continuent d'exister après la création des CES, l'unification des deux types d'établissement et des filières se fait en 1975 seulement, dans le cadre de la loi Haby.

institutrices à répondre qu'ils envisagent une promotion dans l'enseignement primaire ou secondaire (Berger et Benjamin, 1964). En 1987, une *Note d'Information* du ministère de l'Éducation nationale souligne qu'en janvier 1986 le pourcentage de femmes (62 %) parmi les directeurs d'école, « est nettement moins élevé que parmi les institutrices (78 %) »¹⁰. Or, selon le décret du 14 décembre 1965, les instituteurs de plus de trente ans qui justifient d'une ancienneté de huit ans ont la possibilité de s'inscrire sur la liste d'aptitude aux fonctions de directeur et directrice de CEG. Ces jeunes chefs (hommes et femmes en principe) accéderont à la direction d'un CES, à laquelle peuvent prétendre, à partir de 1973, des professeurs non licenciés qui ont assuré l'intérim des fonctions de direction en CEG ou en CES. Dans les CEG en 1970-1971, les hommes représentent 78 % du personnel de direction. Certains sont des instituteurs passés par une direction de CC, d'autres des professeurs d'enseignement général de collège (PEGC) non licenciés¹¹.

Les dispositions prises dans le cadre des concours instaurés en même temps que les statuts particuliers des personnels de direction (1988) confirment cette volonté d'ouverture à toutes les catégories d'enseignants du second et du premier degré et à des non-enseignants comme les conseillers principaux d'éducation (CPE) et les directeurs de centres d'information et d'orientation (CIO). Des divisions hiérarchiques sont maintenues dans un premier temps (concours C1 pour les agrégés, C2 pour les certifiés, C3 pour les PEGC et les professeurs de lycées professionnels ou PLP), mais les postes en collège notamment sont accessibles à une variété de candidats. La division genrée de l'univers professionnel fait écho à celle régissant l'univers domestique : les épouses « cadres moyens » (en majorité des institutrices), soit plus de la moitié des conjointes d'instituteurs en 1964 et en 1974, auxquelles s'ajoutent les femmes « sans profession » (un tiers des épouses en 1964, encore 17 % quinze ans plus tard), seront plus disponibles pour suivre leur mari que les conjoints des institutrices et des professeurs¹². Ces facteurs contribuent à expliquer la baisse continue du taux de féminisation des principaux.

Chez ces professionnels, en résumé, les enseignants venus du primaire et ceux du secondaire se côtoient, mais les femmes relèvent plutôt de la deuxième catégorie. Parmi nos enquêtés qui dirigent un collège en 1993-1994, la moitié des principales possède une maîtrise et seulement 21 % des principaux. L'écart entre sexes est d'autant plus net qu'on s'intéresse à une catégorie située moins haut dans la hiérarchie : chez les principaux adjoints, 32,6 % des hommes ont le bac pour diplôme le plus élevé, contre 7,5 % des femmes. Elles sont deux fois plus nombreuses à posséder une licence et ont obtenu la maîtrise en plus grand nombre, même si l'écart entre sexes se réduit dans la tranche d'âge la plus jeune (31-45 ans en 1994), soit un tiers des principaux adjoints interrogés, étant donné l'élévation générale du niveau d'études de ceux et celles qui se destinent à l'enseignement à partir des années 1980. Chez les responsables de lycée, l'origine secondaire est plus affirmée, plus de la moitié des femmes et des hommes sont titulaires d'une maîtrise. En outre, une proportion notable des unes et des autres ont enseigné comme certifié.e dans une époque antérieure (respectivement 55,9 %

10. La féminisation du corps des instituteurs atteignait 65,3 % en 1955-1956 et 69,7 % en 1964-1965 (Kalfon, 1984).

11. Un décret du 30 mai 1969 crée le corps des PEGC. L'admission se fait par concours (certificat d'aptitude), les candidats sont répartis en 3 catégories, instituteurs titulaires, élèves des EN titulaires du bac, étudiants titulaires d'un diplôme de niveau bac + 2. Ces professeurs sont destinés à enseigner dans les CES, ils sont bivalents du point de vue des disciplines (lettres et histoire-géographie, par exemple).

12. 41 % des conjoints d'institutrices sont des cadres supérieurs en 1973-1974 et 33,5 % des cadres moyens (Berger, 1979, p. 27).

des femmes et 46,7 % des hommes), ou agrégés (10,8 et 9,4 %). Mais si l'on tient compte des différentes positions occupées au fil de la carrière, les personnels féminins conservent un profil plus classique : 38,5 % des proviseurs qui ont rempli un questionnaire ont été instituteurs dans une phase de leur carrière pour 19,1 % de leurs homologues femmes. On devine derrière ces chiffres des projets d'ascension sociale et professionnelle soutenus par l'entourage familial. Des hommes ont abordé ce thème au cours de l'entretien, rendant hommage à leur épouse qui, lorsqu'elle a progressé dans la carrière, est restée dans l'enseignement :

« J'ai commencé ma carrière à 18 ans, j'étais instituteur. Au bout de quatre ans j'ai été maître d'application. Ensuite je me suis retrouvé dans une école de banlieue, j'ai été m'inscrire à la Sorbonne et j'ai eu ma licence... ma maîtrise... J'ai passé aussi le CAPES en 1964, je me suis marié en 1963. J'ai été professeur en CEG et en CES, j'ai demandé à figurer sur la liste d'aptitude des principaux de collège et des censeurs de lycée... J'ai été nommé principal à O., je suis resté sept ans ; en 1980 j'ai demandé à devenir proviseur, j'ai été nommé dans le Centre à S., où je suis resté trois ans, puis en région parisienne où je suis resté neuf ans... Ma femme est certifiée de lettres, elle a eu le même type de carrière... Parce que, quand j'ai connu ma femme, nous étions instituteurs tous les deux. Vous savez ce qui fait que [le mariage] a peut-être un peu duré, c'est que lorsque j'ai terminé une étape, si vous voulez, c'est elle qui a suivi... C'est ainsi que nous sommes devenus tous les deux professeurs certifiés, avant que je demande un poste de chef d'établissement. Ensuite elle a toujours été nommée où j'étais nommé... Moi, si je n'avais pas eu ma femme qui s'occupait des gosses, en dehors de son travail, il est certain que je n'aurais pas pu être aussi disponible. »

Proviseur dans un lycée parisien plutôt sélectif de 3^e catégorie.

Deux enfants qui ont fait des études supérieures et occupent une position de cadre (entretien n° 4).

Le commentaire d'une proviseure – « *les horaires sont très importants. Les hommes semblent plus disponibles et sont souvent préférés dans le recrutement* » (Questionnaire n° 24) – serait donc justifié au regard de la situation matrimoniale des chefs. Elle sous-entend que les responsables ont choisi des hommes dans de nombreux cas parce qu'ils leur ont paru plus aptes à diriger un établissement important, en raison de leur place dans les rapports de genre. Il a été montré, pour les cadres du privé, que la qualité de père de famille n'est pas un obstacle, au contraire, à la réussite professionnelle (Gadea & Marry, 2000). Le mariage et la maternité jettent la suspicion sur les femmes, qui ne seraient pas entièrement dévouées à leur tâche. On trouve l'expression de ce préjugé dans les rapports des inspecteurs de l'entre-deux-guerres, une « *bonne directrice* » mariée et mère de famille n'étant jamais tout à fait l'égal d'une célibataire pour qui « *son lycée* » est « *toute sa vie* » (Cacouault-Bitaud, 2015 et 2019). En résumé, à la crainte de ne pas bénéficier d'un soutien familial, vient s'ajouter pour les enseignantes la perte d'efficacité relative de la qualification académique : la licence, selon le décret de 1969, est désormais le seul niveau de diplôme exigé pour devenir proviseur ou directrice de lycée (on préconisait encore en 1945 de « *retenir si possible une proportion élevée d'agrégés* ») (Cacouault, 1999). Si l'on rapproche ce décret d'une circulaire de 1964 qui porte sur les conditions d'inscription sur la liste d'aptitude aux fonctions de direction, on pressent que l'objectif à plus ou moins long terme est de redéfinir ces fonctions, en opérant une rupture plus nette avec le métier de professeur : elles « *ne sont pas la continuation nécessaire de la carrière de l'élite du corps enseignant* », elles supposent « *des orientations voisines* » mais non

« identiques à celles qui font la valeur pédagogique » (Pélage, 1996, p. 55). Dans ce contexte, la légitimité des professeures du secondaire à diriger n'est plus évidente, non seulement à leurs yeux, mais encore à ceux de leur entourage.

L'apport d'une perspective de genre et d'une articulation entre données quantitatives et qualitatives

Les professions des conjoints se sont diversifiées à mesure que le mariage devenait la condition personnelle la plus fréquente chez les enseignantes du secondaire¹³. Les maris ne vont pas tous considérer comme un avantage le fait d'être logé dans un établissement scolaire et de changer de résidence au gré des mutations de l'épouse :

« Mon mari... oh... quand j'étais professeur, j'avais 15 h de cours, j'avais beaucoup de préparations mais ces préparations je les faisais quand lui était au travail... et à partir du moment où j'ai été dans l'administration j'étais pas disponible, le soir à 7 heures j'étais encore dans mon bureau et ça il l'a très mal pris, il a cru que je ne m'intéressais plus à lui, à la maison... déjà, pour lui l'enseignement c'est rien, si vous voulez, c'est un appoint... il a fallu qu'on mette les choses au point, que je lui explique. »

Provisoire de lycée à Paris, mari ingénieur (entretien n° 24).

Ancienne adjointe d'enseignement (AE) documentaliste, Mme D. souligne la désapprobation de son conjoint, professeur agrégé détaché à l'Université. Il « n'approuvait pas [la décision de solliciter un poste de direction] : possibilité d'un trop grand éloignement, problème d'enfants écartelés ». Née en 1956, elle est principale d'un collège rural et mère de deux enfants. Elle mentionne que sa mère a cessé de travailler quand son père, médecin, s'est installé. L'enjeu de genre est clairement identifié et revendiqué : il n'était pas question pour elle de renoncer à la promotion individuelle (questionnaire n° 57).

Les femmes en activité autour de 1995, tant au niveau national qu'au sein de l'échantillon, sont en effet plus souvent mariées à un cadre non enseignant que leurs homologues masculins, plus souvent célibataires ou divorcées (25,5 % des répondantes pour 6,3 % des répondants), et elles ont moins d'enfants. Ces dernières propriétés ont pu jouer de manière positive sur leurs projets professionnels (la liberté d'une femme « seule ») ou de façon négative, s'il s'agit de la dépendance par rapport à la carrière du mari. Les conjointes des chefs travaillent majoritairement dans l'enseignement secondaire ou primaire, exercent une profession intermédiaire ou sont des employées, du secteur public surtout, quand elles ne sont pas « femme au foyer » (16 %). On retrouve des traits déjà observés. Les cheffes ont bénéficié plus rarement du soutien de l'entourage, comme elles le précisent au fil de l'entretien. Pour certaines, c'est une rupture conjugale qui a précipité la décision de changer de métier :

« Je suis restée beaucoup dans la région parisienne, je suis venue ici... Je suis restée quand même plus de vingt-cinq ans... Enfin oui, je suis venue pour un poste de direction, mais tout cela est imbriqué dans la vie privée. J'ai demandé tout poste parce que je ne voulais

13. En 1975, 60,5 % des conjoints des professeures femmes du secondaire sont des cadres supérieurs ou exercent une profession libérale ; parmi eux, 34 % appartiennent à la catégorie des « professeurs, professions littéraires et scientifiques ». En 1990, la proportion de ceux qui appartiennent au groupe des « professeurs et professions scientifiques » a plutôt baissé (28,6 %). Voir Cacouault-Bitaud, 2007, p. 310, tableau XVI [exploitation secondaire du recensement de 1975] et tableau XVII, exploitation secondaire du recensement de la population de 1990.

plus rester dans la région parisienne pour des raisons privées. Vous voyez, la vie c'est pas facile, c'est comme ça... J'avais demandé les départements du Nord et puis on m'a donné l'académie d'Orléans-Tours ; c'était un peu difficile car je ne connaissais vraiment personne. Je me suis retrouvée toute seule et donc j'étais obligée d'aller vers les autres, pour ne pas rester comme les élèves devant la télévision (rires). »

Née en 1940, Mme B. a demandé un poste de principale adjointe quand elle a divorcé.

En 1994 elle est principale d'un collège de ZEP depuis cinq ans. Ancienne PEGC (entretien n° 17).

« *Là, je suis venue sur Paris essentiellement pour des raisons personnelles... Entre-temps il y avait eu le divorce, mon fils était devenu étudiant sur Paris, j'ai perdu mon père et ma mère en l'espace d'un an, alors vraiment j'avais besoin de changer d'air. J'adore Paris, j'ai pas mal d'amis, je suis logée... »*

Née en 1948, Mme C. est principale d'un collège de l'Est parisien ; ex-mari membre d'une profession libérale, ancienne certifiée de SES, entretien n° 22.

Il faut noter que 28,6 % des femmes cheffes et adjointes ont accédé à la direction après une carrière antérieure de 10 à 15 ans, pour 41,7 % des hommes ; en revanche 31,7 % des femmes pour à peine un quart des hommes, a passé entre 16 et 20 ans dans une autre fonction. Une majorité d'entre elles ont attendu que leurs enfants soient autonomes. Cet accès différé a des répercussions sur la carrière : les personnels masculins sont plus nombreux que les personnels féminins à diriger des établissements de 3^e ou 4^e catégorie, qu'ils soient proviseurs ou principaux (Cacouault 1999 et 2008, p. 108). Les « proviseurs précoces » sont plutôt des femmes divorcées ou célibataires, si elles sont mariées elles vivent dans une famille de dimension restreinte. Dans ce dernier cas, on a affaire à des enseignantes très diplômées ou qui, enseignantes ou CPE, ont emprunté des voies particulières comme le séjour à l'étranger ou la direction d'un établissement professionnel avant d'accéder à la direction d'un lycée d'enseignement général et technologique (LEGT). Celles qui ont connu la plus forte mobilité (cinq postes) sont mariées avec un professeur du secondaire qui n'a pas effectué de promotion si ce n'est par l'ancienneté dans son grade. Il est impossible de faire état de tous nos résultats ; mentionnons que le mari enseignant du second degré apparaît comme le « bon partenaire » (avec quelques réticences tout de même) pour de jeunes principales qui mènent une carrière ascendante :

« *Mon fils était tout petit quand je suis passée à la direction [comme adjointe en 1985]. C'est une des questions qu'un collègue a posée quand j'étais dans le Cabinet du recteur : mais ne pensez-vous pas qu'étant jeune mère de famille ça vous posera des problèmes ? C'est un milieu encore très sexiste... Et là l'inspecteur m'a soutenue en disant : "mais vous savez les jeunes mères ne font pas nécessairement des chefs d'établissement moins bons que les autres, c'est une question d'organisation de la vie familiale." J'ai un mari enseignant qui n'est pas pris par les horaires, je n'ai qu'un enfant... Mon mari au départ ça l'a beaucoup dérangé d'habiter dans un établissement scolaire en ville... Ne pas habiter dans l'appartement de fonction, c'est se priver d'un avantage. »*

Née en 1956, a occupé trois postes d'adjointe avant de devenir cheffe en 1990 (entretien n° 16).

Enfin, pour un tiers des répondantes, la représentation du métier comme « *métier d'homme* » constitue un « obstacle » à l'accès des femmes à la direction d'établissement ; 12 % des hommes partagent cette opinion. Une proviseure a répondu en ces termes à la question ouverte posée : « *Les fonctions de responsabilités sont ancrées dans l'environnement social, municipal, départemental, académique. Il est indispensable de représenter son établissement scolaire, de le promouvoir, de se faire connaître, donc d'assister à de nombreuses réunions de travail, certes, donc obligatoires, mais aussi de vie sociale de pure représentation, essentiellement en soirée, le week-end, au moment où la vie familiale requiert particulièrement notre présence* » [questionnaire n° 24].

Elle poursuit en dénonçant le fait qu'une collègue est d'abord regardée comme « *une femme* » pendant qu'« *un collègue masculin... est un collègue un point c'est tout* », quel que soit son physique. Sauf s'il ne correspond pas à l'image dominante de la virilité. Ces remarques, qui font écho aux recherches sur le lien entre genre et pouvoir dans les organisations (Angeloff & Laufer, coord., 2007), invitent à s'interroger sur la relation entre la baisse du taux de féminisation et la redéfinition du rôle de chef d'établissement. En effet, selon Pélage (1996) qui se réfère à la loi Haby de 1975, « *on assiste à un renforcement [du] rôle de commandement [des chefs d'établissement]* », qui deviennent des « *patrons* » dans une « *communauté scolaire* » intégrant de multiples partenaires (les parents, les élèves, les professeur.es, l'équipe éducative et administrative). La question des relations entre l'école et l'entreprise en termes d'adaptation est posée ; « *adapter l'école à l'entreprise* », analyse l'auteure citée, « *revient aussi à s'inspirer de ses méthodes de direction* » (p. 69). Cette évolution s'affirme au cours de la décennie 1980, le ou la responsable devant proposer un projet d'établissement en phase avec les besoins locaux. N'a-t-elle pas eu pour conséquence de « masculiniser », au sens qualitatif cette fois, la fonction de direction et d'inciter les supérieurs à recruter des hommes plutôt que des femmes, en estimant qu'ils sont plus légitimes pour traiter avec d'autres responsables, masculins dans la plupart des cas ? Les enseignantes, de leur côté, n'ont-elles pas pratiqué l'auto-exclusion en raison des contraintes familiales ou de la peur d'être insuffisamment préparées ? En effet, de nouvelles compétences sont attendues (maîtriser les problèmes de gestion, faire preuve d'aptitude au dialogue et « *à diriger une entreprise complexe* ») (Pélage, 1996, p. 79), qui peuvent s'acquérir en amont du recrutement dans le cadre d'activités extra-scolaires. Les enquêtés ont été engagés dans le monde associatif, mais les chefs et adjoints sont plus nombreux que leurs collègues femmes à exercer des responsabilités dans un syndicat (23,7 % contre 6,2 %), une association sportive (35,1 % contre 24 %), ou même une association caritative (15,2 %) ; les femmes se disent plus souvent « *simples adhérentes* ». Les cheffes et adjointes sont davantage investies dans une commune (66,7 % d'entre elles pour 55 % des hommes) ou une formation politique (20 % contre 21,1 %, l'écart est faible). C'est donc le rapport au syndicat qui s'avère ici le plus discriminant. Or, il représente un canal d'information, voire un appui non négligeable. Tous et toutes pensent que les activités « extra-scolaires » ont permis d'acquérir des compétences utiles à l'exercice de la fonction : le fait de développer des contacts est placé en tête par les hommes et les femmes, ensuite les premiers mettent l'accent sur les compétences relationnelles, les secondes sur la gestion. On reconnaît là des domaines dans lesquels les femmes, ou les hommes, se sentent plus ou moins armés (Cacouault-Bitaud 2008, p. 146 à 157).

En résumé, la rupture avec une tradition qui imposait des femmes ou des hommes à la tête des établissements secondaires s'explique par des évolutions qui portent à la fois sur les modes de vie et sur la conception même de la fonction. Paradoxalement, en apparence, les cheffes

interrogées n'apprécient pas moins que leurs collègues de prendre des responsabilités, d'avoir « *un nouveau statut* » et d'« *élargir (leur) champ d'action* », elles ont été encouragées à le faire par les supérieurs, qui doivent recruter¹⁴. Mais les femmes, qui dans les années 1990 réussissent mieux que les hommes aux concours, sont moins nombreuses à s'y présenter¹⁵. Leurs carrières sont également moins promotionnelles, ce qui sera confirmé par le ministère dans le *Bilan social* publié à partir de 2007. Nous avons pu nous y référer quand nous avons mené une seconde enquête en 2009-2010 (Cacouault & Combaz, 2011) auprès d'un échantillon de personnels de direction construit par la DEPP¹⁶.

LA DIRECTION D'ÉTABLISSEMENT DANS LES ANNÉES 2000 : FÉMINISATION ET PLAFOND DE VERRE

Après avoir actualisé les taux de féminisation des différentes fonctions ainsi que les traits professionnels et personnels des fonctionnaires étudiés, nous commenterons dans cette deuxième partie la manière dont les répondant.es au questionnaire¹⁷ expliquent les inégalités de carrière entre sexes, telles qu'on peut les appréhender à partir de nos données et de celles publiées par le ministère. Puis nous mettrons l'accent sur la promotion réalisée par de « nouvelles proviseuses » dont le profil tranche radicalement sur celui des directrices évoquées en introduction et qui entrent en compétition avec les hommes pour la conquête de positions valorisées.

Une féminisation sélective dans les années 2000

On observe une nette remontée du taux de féminisation des principaux en 2004 (38,9 %). Le phénomène touche moins les proviseurs de LEGT (27,8 % de femmes). En 2010, 44 % des personnels de direction sont des femmes, on les retrouve surtout à la tête des collèges (43 % des principaux), beaucoup moins dans les lycées d'enseignement long (30,4 % des proviseurs). Les responsables de lycée professionnel (LP) de leur côté comptent 36,5 % de femmes. C'est important à souligner, car le rapprochement entre les types d'établissement (le bac professionnel est créé en 1985), l'élargissement du vivier de recrutement des personnels de direction et l'existence de lycées polyvalents, incitent des principales, comme des principaux, à « passer » par la direction d'un LP pour accéder à celle d'un LEGT.

14. Le recrutement des chefs d'établissement a connu des difficultés récurrentes, comme le montre Pélage (1996). Un JO du Sénat du 03/04/2003, p. 1154, mentionne qu'en 1998, 1 000 postes sont occupés par des « faisant fonction » sur 13 800 postes de personnels de direction (chefs et adjoints).

15. Rapports de jurys de concours de recrutement des personnels de direction d'établissements d'enseignement et de formation relevant du MEN, 1989-1995 (Cacouault & Combaz, 2007).

16. La base de sondage est constituée de 7 872 établissements publics (France métropolitaine et DROM-COM) dont 67 % de collèges, 20 % de LEGT et 13 % de LP. Compte tenu des moyens financiers dont nous disposons et des exigences en termes de représentativité, 1 200 établissements ont été tirés au sort (800 collèges, 250 lycées d'enseignement général et technologique et 150 lycées professionnels). Pour chaque catégorie d'établissement, trois critères ont été retenus : la taille de l'établissement (petits, moyens et gros établissements) ; le fait d'être ou non classé « éducation prioritaire » (RRS ou RAR) ; le fait d'être implanté ou non en zone rurale. Le taux de réponse au questionnaire envoyé par la voie postale s'élève à 14 % ; les non-réponses ont parfois été justifiées par la charge de travail, malgré l'intérêt manifesté pour l'enquête. Les questionnaires remplis (331) sont très riches, les réponses longues et détaillées.

17. L'échantillon est représentatif du point de vue de la répartition entre types d'établissements et de la classe à laquelle appartiennent les personnels de direction, les hommes étant presque deux fois plus nombreux que les femmes à avoir atteint la hors classe. Il est représentatif pour ce qui est du statut personnel (marié.e, divorcé.e, etc.) et de la profession du/de la conjoint.e.

Un vivier de femmes qui aspirent à diriger, des inégalités persistantes

Quand il s'agit du souhait d'obtenir un poste de proviseur.e ou de principal.e, on n'observe pas de différence notable entre les adjoints femmes et hommes (30 % dans l'un et l'autre cas). Une proportion comparable de personnels de direction, quel que soit le sexe, voudrait exercer dans « *un établissement plus important* ». En outre, une minorité envisage de changer de fonction pour prendre « *d'autres responsabilités* » (19,5 % des femmes et 15,2 % des hommes). Ces réponses sont congruentes avec l'âge des enquêtés, 36 % des femmes et 34,6 % des hommes ont 49 ans et moins. L'inégalité entre sexes se manifeste donc par la féminisation plus importante des postes d'adjoint.es (53,9 % en collège en 2010, 48,8 % en lycée, LEGT + LP) et par la surreprésentation des hommes dans les postes de direction des lycées. La dynamique des rapports de genre a pour effet de répartir les personnels féminins et masculins dans des postes qui ne procurent pas les mêmes avantages, matériels et symboliques. Les lycées et collèges de 4^e catégorie comptent au moins 1 000 élèves et les lycées professionnels 800 et plus. S'il s'agit de la 4^e exceptionnelle, l'effectif d'élèves est supérieur à 2 000 et l'établissement compte des « *formations d'excellence scolaire* » ; 20 % de l'ensemble des lycées sont concernés. Dans ces établissements, la disproportion selon le sexe est patente : en 2009, selon le ministère, les trois quarts des proviseurs sont des hommes. En 2010, dans les établissements de 4^e catégorie, le ratio s'établit à 65 % pour 35 %, alors que dans ceux de 3^e catégorie, les femmes représentent 41 % des responsables et les hommes 59 % (DEPP-MENJVA, 2010). Pourtant, il ressort de la deuxième enquête, comme de la précédente, que les femmes ont un niveau de diplôme globalement plus élevé que les hommes, qu'elles sont plus souvent célibataires ou divorcées et qu'elles ont moins d'enfants. Une étude menée par Thaurel-Richard (2008) pour la DEPP fait état des mêmes résultats. L'idéologie de la complémentarité entre les sexes masque les inégalités perceptibles à travers la féminisation de la fonction d'adjoint.e. Certains enquêtés vantent cette collaboration entre chef et adjointe perçue comme un gage d'« *équilibre* ».

Le point de vue des intéressés.es

Plus de 80 % des cheffes et adjointes et la moitié des répondants lient explicitement la moindre représentation des femmes dans les fonctions de direction et leur implication plus grande dans l'éducation des enfants. Une minorité, au sein de laquelle les hommes sont majoritaires, utilise la notion de « conciliation ». Cette notion, reprise dans le cadre des politiques publiques (Périer & Silvera, coord., 2010) tend à évacuer la conflictualité que nous considérons, avec d'autres sociologues, comme inhérente à la relation entre la vie professionnelle et la vie domestique¹⁸. Les femmes, elles, parlent de « *sacrifice* » consenti par les épouses et mères (« *Les femmes sont davantage préoccupées par l'équilibre familial et elles ont – me semble-t-il – tendance à se sacrifier pour s'occuper des enfants et de la maison* », questionnaire n° 238). Celles qui ne renoncent pas doivent assumer les tensions dans le couple (« *vie familiale en danger après l'accès à la fonction* »). Des hommes pensent que les candidates sont moins disponibles que les candidats pour préparer le concours, mais ils ne soulèvent

18. Dans ce numéro de *Travail, genre et sociétés* n° 24, 2010/2, voir Périer & Silvera, Introduction, p. 24 à 27 et Pailhé & Solaz, Concilier, organiser, renoncer : quel genre d'arrangements ?, p. 29 à 46. Les politiques qui visent à proposer des arrangements (flexibilité horaire dans le travail par exemple) pour faciliter la « conciliation », ciblent avant tout les femmes sans poser la question de la participation des hommes aux tâches domestiques. Pour une critique de la représentation du professorat comme permettant une « conciliation » travail/famille harmonieuse, voir Cacouault-Bitaud, 1998 ; s'agissant des professions libérales : Lapeyre & Lefeuve, 2004.

pas le problème des mesures qui pourraient être prises pour y remédier. Quant à ce que l'on entend par « vie familiale », un quart des répondantes (pour 5 % des hommes) tient à préciser que « *la charge d'enfants en bas âge* » constitue un obstacle. L'accent est mis sur la formation après le concours et les déplacements qu'elle entraîne. Certaines proposent des solutions, « *accepter de confier ses enfants à des gardes extérieures* », comme les femmes cadres. Le statut personnel, qui correspond à un état de fait, est dûment souligné : « *beaucoup de femmes divorcées ou séparées* ». La perspective sur les inégalités de genre est donc très présente dans ces réponses, preuve de la diffusion de cette « pensée critique » auprès du grand public. Les représentations sociales du féminin et du masculin auraient une influence sur les usagers de l'école (« *les autres s'attendent à ce que le chef soit un homme* »), sur les collègues et la hiérarchie : le « *goût du pouvoir* » serait plus répandu chez les hommes, ils auraient « *une meilleure image auprès de la hiérarchie* » car la société tout entière les autorise à « *travailler le soir* » hors de chez eux (beaucoup d'enseignantes travaillent le soir pour leur classe, mais chez elles). Après avoir invoqué la pesanteur des « *mentalités* », les cheffes et adjointes s'en prennent aux pratiques existantes au sein de l'institution : on déplore qu'il n'y ait pas de plan d'égalité professionnelle en faveur des femmes, que ces dernières ne soient pas encouragées à faire carrière ; l'accent est mis sur les inégalités internes, les postes les plus valorisés sont désignés comme « *masculins* ». Néanmoins, des enquêtées évoquent les freins intériorisés par les femmes elles-mêmes, elles auraient du mal à « *se projeter comme des chefs* », « *elles se croient moins capables que les hommes d'avoir de l'autorité* »... Enfin, quelques optimistes de l'un et l'autre sexe, soulignent les progrès de la féminisation, mais un sentiment d'inquiétude se laisse deviner chez des hommes : « *les femmes sont devenues plus audacieuses et veulent prendre des positions de pouvoir* », « *elles sont plus manipulatrices* »... Alors qu'ils ont investi, en tant que groupe de sexe, un domaine qui leur a offert des opportunités de carrière et un statut « masculin » dans un milieu de travail féminisé, ils ne veulent pas perdre un avantage, menacé à leurs yeux, au cas où la parité s'étendrait à tous les postes (Dupuis-Deri, 2019). En résumé, si des similitudes existent entre les deux enquêtes s'agissant des obstacles liés à la vie familiale, le thème de la responsabilité de l'institution est plus présent en 2010 et surtout le vocabulaire employé se réfère davantage aux débats sur l'objectif d'égalité professionnelle fixé aux entreprises et aux administrations (Laufer, 2014 ; Combaz, 2018). Or, selon le BSN publié par la DEPP en 2017-2018, le taux de féminisation des proviseur.es de LEGT a peu augmenté : 31,5 % (30,4 % en 2010). Les propos stéréotypés de certains hommes personnels de direction sur les femmes, devenues « *plus audacieuses* », amène à se demander comment l'audace leur vient quand elles effectuent des promotions successives. Des études de cas permettent d'appréhender les conditions qui ont permis à certaines de diriger un lycée et, conformément au but qu'elles poursuivaient, un lycée important.

Les conditions d'une carrière ascensionnelle : études de cas dans l'académie de Créteil

Nous avons sélectionné dix entretiens biographiques réalisés avec des proviseur.es entre 2010 et 2016. Elles dirigent un lycée dans l'académie de Créteil au moment de l'entretien ou ont dirigé un établissement dans cette académie quelques années auparavant. Elles sont âgées de 45 à 60 ans, elles se distinguent par leur histoire professionnelle au cours des années qui ont précédé le recrutement comme personnel de direction. Certaines, anciennes professeures, se situent davantage dans une tradition qui remonte aux lycées de filles, d'autres se rapprochent des hommes, dont les caractéristiques professionnelles reflètent les nouvelles dispositions évoquées dans une première partie de cet article.

ÉCHANTILLON D'ENQUÊTE

Les interviewées ont été professeure du secondaire ou conseillère principale d'éducation (CPE) et se sont présentées au concours après avoir obtenu l'ancienneté requise (au moins cinq ans). Depuis 2001 (décret du 11 décembre) : concours C2 pour un accès à la deuxième classe (ouvert aux fonctionnaires de catégorie A du premier ou du second degré), C1 pour un accès à la première classe (ouvert aux professeur.es agrégé.es, de chaire supérieure et aux enseignant.es du supérieur titulaires). L'étude de Thaurel Richard sur les nouveaux personnels de direction lauréat.es du concours en 2004 (Thaurel-Richard, 2008) montre que

les ex-enseignant.es restent majoritaires : des certifié.es principalement (41 %), des professeur.es de lycée professionnel (13 %) des agrégé.es (9 %), des enseignant.es du premier degré (14 %, des hommes essentiellement). La rupture avec le passé est confirmée quant à la prééminence des agrégés, mais la fonction de direction se situe encore, pour huit lauréat.es sur dix, dans le prolongement d'une carrière d'enseignant.e. Les CPE toutefois apparaissent comme un vivier en extension (17 % des nouveaux lauréat.es). Source : enquête DEPP, personnels de direction promotion concours 2004 interrogés en février-mars 2005. Base : 866 personnes.

Toutes, pour des raisons diverses, se sont installées en région parisienne : faute d'obtenir un poste d'enseignante dans le midi dont elles sont originaires, pour faire leurs preuves à la tête d'un collège de Seine-Saint-Denis, parce qu'elles ont toujours vécu en Île-de-France et parfois même dans l'une des villes « *de banlieue* » où se trouve leur établissement. On perçoit, à partir de ces premières informations, qu'elles ne sont pas égales devant l'obligation de mobilité à laquelle l'administration tient beaucoup : « *Ne pas vouloir muter, [ce n'est] pas quelque chose qui est bien vu par l'institution. La règle c'est tout de même la mobilité, et ça participe aussi de l'évaluation des personnels de direction... Montrer qu'on est mobile, c'est montrer que l'on s'inscrit parfaitement dans les attentes de l'institution.* » (Mme G., née en 1961, proviseure en Seine-Saint-Denis). Aussi avons-nous distingué deux sous-groupes, appelés respectivement, *les nomades* et *les sédentaires*.

Les nomades réunissent des femmes qui ont connu une mobilité géographique notable, telle Mme G., qui accepte à 24 ans un poste de professeure dans le Nord, faute de pouvoir en obtenir un dans la région de Toulouse après un succès au CAPES d'histoire et géographie. Elle travaille ensuite comme titulaire remplaçante sur zone (TZR) dans l'académie de Créteil où réside une partie de sa famille (ses parents sont des ouvriers d'origine immigrée). Dans une première phase de sa carrière, elle met en œuvre une stratégie de qualification en préparant l'agrégation interne (elle a suivi l'enseignement d'une classe préparatoire littéraire ou CPGE, avant d'entrer à l'Université). Ce changement de statut lui ouvre des portes, au sens où elle se voit confier des classes de BTS et une charge de cours à l'Université. Elle était également « repérée » par les inspecteurs pédagogiques régionaux (IPR), qui auraient pu lui proposer, outre des missions de formation auprès de ses pair.es, de briguer un poste d'inspectrice. En dernière instance, son action en direction des élèves (« *Être dans le comité de la vie lycéenne, c'est une façon d'être plus proche des élèves, et de huiler aussi le rapport que les élèves ont à l'institution, avec les difficultés qu'il y avait dans l'établissement* ») et l'engagement syndical l'ont déterminée à passer le concours de personnel de direction ; c'était aussi le moyen le plus rapide pour obtenir une nouvelle promotion (« *Ça me disait bien aussi un travail de thèse... sauf que j'ai passé le concours de PERDIR en 2005, c'est la chose qui est arrivée le plus rapidement.*

C'était ma quatrième année comme titulaire en tant qu'agrégée. J'avais 44 ans. »). Le syndicalisme a été « un investissement, en termes de temps et d'énergie » mais « rétrospectivement, cela a été un moment d'apprentissage. » Après avoir occupé un poste de proviseure adjointe dans un lycée de Seine-Saint-Denis, elle dirige depuis sept ans un autre lycée dans le même département. Classé 3^e catégorie dans un premier temps, l'établissement, en 2015, « monte » en 4^e catégorie. Mme G. présente comme un choix le fait de s'être abstenue jusqu'à cette date de demander une mutation. D'abord nomade, elle est devenue sédentaire pour mettre en place des projets en accord avec ses convictions (elle cite des collègues hommes qui placent la carrière avant l'action en profondeur). Selon les résultats de nos enquêtes par questionnaire, les femmes semblent plus tournées que les hommes vers l'intérieur de l'établissement et les questions pédagogiques. L'origine sociale, le rapport positif aux études et le désir de faire profiter les élèves des « chances » offertes par l'École doivent être pris en compte également s'agissant de notre interviewée. Elle n'a pas d'enfant, elle admet que le métier de chef d'établissement est chronophage, mais elle réfute l'idée que des femmes, parce qu'elles sont mères, seraient empêchées de l'exercer et de mener une carrière promotionnelle.

Mme F. se distingue de sa collègue sur le plan personnel, alors que son profil professionnel est comparable : mariée et mère de quatre enfants, professeure certifiée de lettres classiques, elle a préparé l'agrégation interne après quinze ans d'exercice et l'a réussie. Formatrice à la MAFPEN (Mission académique à la formation des personnels de l'Éducation nationale), elle prend des distances par rapport à l'enseignement secondaire, mais refuse elle aussi de s'engager dans une carrière d'inspectrice. Elle se présente au concours de personnel de direction malgré sa qualité de mère de famille et la profession de son mari qui ne peut quitter la ville de province où il travaille comme chercheur. Le couple y maintient la résidence familiale, les enfants demeurant avec leur père quand Mme F., après quelques années d'exercice dans l'académie comme proviseure adjointe, part seule en 2003 prendre la direction d'un collège de Seine-Saint-Denis ; elle a 50 ans. C'est la condition *sine qua non* pour obtenir la direction d'un « gros » collège (de 4^e catégorie) et ultérieurement un poste de proviseure. La négociation entre conjoints est ici un élément déterminant pour la carrière de cheffe. Certes, les revenus de la famille sont suffisants pour rémunérer des services à domicile (l'enfant le plus jeune a douze ans, le père accepte de « superviser » la vie quotidienne) mais le fait que les parents se perçoivent, et soient perçus par leurs enfants, comme un couple à double carrière permet à Mme F. d'aborder avec moins de tension les changements induits par la migration dans l'académie de Créteil. Il faut assumer la solitude dans un environnement où une femme, selon notre interviewée, ne se sent pas toujours à l'aise quand elle s'assoit seule dans un café. Mme F., qui a œuvré à la bonne marche d'un établissement « difficile », obtient au bout de trois ans un poste à Paris dans un lycée professionnel, de catégorie 2 ; elle accepte de « courber la tête » en espérant terminer sa carrière dans un LEGT. Les supérieurs hiérarchiques auraient préféré une femme pour « pacifier » un établissement industriel où des conflits avaient éclaté entre des enseignants hommes, chefs de travaux, et le proviseur. Selon Mme F., le poids du syndicat dans les nominations n'est pas négligeable, or « c'est a priori plutôt des hommes qui sont à la tête des syndicats », phénomène qu'elle met en relation avec la surreprésentation masculine dans les postes les plus valorisés. Elle obtient à 56 ans un lycée général à Paris qui appartient en 2016 à la 4^e catégorie (après une opération de reclassement en 2015).

Les sédentaires sont d'anciennes CPE qui ont fait toute leur carrière dans l'académie de Créteil au moment où nous les avons rencontrées. Elles n'ont pas effectué de déplacement important comme leurs collègues *nomades*, mais elles ont occupé plusieurs postes avant de

diriger un lycée de 4^e catégorie. Dans cette académie, les femmes sont minoritaires dans les postes de proviseur.e de LEGT, mais elles représentent 39,7 % des effectifs, donc plus que la moyenne nationale. Chez ceux des LP, le taux de féminisation atteint 54 %. Mme L. personnifie la carrière « locale » qui l'amène néanmoins à prendre toujours plus de responsabilités sans quitter l'académie, voire le département où elle réside. Ancienne CPE, encouragée par ses chefs à passer le concours de PERDIR, elle se présente en 1995, à 43 ans. Ses parents sont des agriculteurs du coin, elle est la seule dans sa famille à avoir suivi des études supérieures. Nommée adjointe dans un collège, elle y restera 4 ans. Elle souhaite muter pour un lycée, elle est nommée proviseure adjointe, mais fait fonction de proviseure au bout d'un an, car sa collègue a dû prendre un congé. Cette situation dure pendant trois ans ; il lui semble impossible ensuite de reprendre un poste d'adjointe, alors que, dans d'autres circonstances, elle n'aurait pas demandé aussi rapidement, dit-elle, un poste de cheffe. Elle devient proviseure à 51 ans, toujours en Seine-et-Marne, et reste dans ce poste en lycée de 2004 à 2009. Elle aurait souhaité revenir dans l'établissement où elle avait fait fonction, mais on lui attribue une autre direction, après un entretien avec l'inspecteur général qui lui fait comprendre que ce poste-là est attribué à des personnes revenant de l'étranger. La hiérarchie, souligne-t-elle, connaît très bien les chefs d'établissements. Elle a été jugée digne de diriger un lycée polyvalent, support d'un GRETA, classé en 4^e catégorie. Elle termine dans cet établissement en 2013 une carrière qui s'est articulée sans difficulté avec les modalités de sa vie familiale, son mari travaillant dans le département et ses enfants, qu'elle a eu très jeune, étant autonomes. Elle n'aurait pas envisagé, précise-t-elle, de se déplacer dans une autre académie et n'a jamais songé à demander Paris.

Mme S. mène également une carrière locale, au sens où nous l'avons définie, mais elle a, étant donné son âge (elle est née en 1970), des perspectives d'avenir qui pourraient la conduire à quitter l'académie. Elle est déjà proviseure, à 43 ans, d'un lycée de quatrième catégorie. Dans une première phase de sa carrière, elle a été surveillante d'externat puis CPE dans le Val-de-Marne, elle n'avait pas de possibilité de promotion dans cette fonction (« *pas d'agrégation* », « *pas d'évolution possible* »), elle a donc « *naturellement* » passé le concours de PERDIR en 2001 ; elle avait 31 ans seulement. Mme S. représente une nouvelle génération de chef.fes qui s'engagent plus tôt que leurs prédécesseur.es dans la fonction. Toute sa famille travaille dans la fonction publique, son père (ancien PEGC) dirige un établissement, sa sœur est enseignante. Cette configuration a joué sur son orientation ainsi que le fait d'être diplômée dans une langue « *rare* » s'adressant à une minorité d'élèves qui risquent toujours de faire défaut. En outre, la perspective de pouvoir rester dans l'académie de Créteil a été déterminante :

« Sur l'académie de Créteil, je savais que je ne prenais pas beaucoup de risques dans la mesure où on est une académie sur laquelle il y a un grand besoin en termes de personnels de direction ; du coup je savais qu'en obtenant le concours, j'avais quand même de grandes chances de rester sur le secteur, dans la mesure où en plus je demandais des villes qui ne sont pas très demandées. On n'est pas sur le côté Vincennes/Nogent, mais plus sur Vitry, Alfortville, Thiais... Enfin bon, des villes où il y a un certain nombre de difficultés et qui donnent pas nécessairement envie aux gens de l'extérieur de venir sur l'académie de Créteil. »

En effet, Mme S. est divorcée et élève deux enfants (adolescents à l'époque de l'entretien) ; les ex-conjoints avaient intérêt à résider à proximité pour assurer la garde alternée. Les enfants étaient petits quand elle a passé le concours et ils fréquentaient l'école maternelle

ou primaire quand les parents se sont séparés. Notre interviewée pense que son mari n'a pas supporté de la voir occuper un poste de direction et bénéficier d'avantages matériels (salaire, logement) alors que sa vie professionnelle à lui n'évoluait pas. Lauréate du concours C2, elle a été principale adjointe pendant deux ans dans un collège de 4^e catégorie, précise-t-elle. Elle a « *fait le choix* » de ne pas demander tout de suite un poste de chef (elle visait les lycées) et a été nommée dans un LP de 2^e catégorie comme adjointe ; elle s'y installe pour 4 ans. Elle est alors sollicitée pour diriger un lycée polyvalent du Val-de-Marne de 4^e catégorie, le proviseur ayant des difficultés avec le personnel (cas de figure déjà identifié avec Mme F.). Au bout d'un an, elle est confirmée dans le poste. Le rôle de pompier (terme utilisé dans les questionnaires pour désigner l'action pacificatrice de la cheffe) est payant, à condition de l'assumer. Mme S. dirigeait depuis 3 ans son établissement quand nous avons réalisé l'entretien. Elle envisageait de partir en changeant de fonction (mais elle n'a pas précisé) quand ses enfants seraient « *stabilisés dans les études* », ou en demandant un lycée important en province. Mais, « *la progression est très rapide dans l'académie de Créteil, je ne suis pas persuadée que ce soit simple d'obtenir un gros établissement sur une académie de province où les gens sont depuis longtemps installés* », dit-elle pour résumer les choix, ou les dilemmes, auxquels elle se trouve confrontée.

CONCLUSION

À l'issue de cette réflexion sur plus d'un demi-siècle d'histoire des personnels de direction, on a pu constater que la légitimité des femmes dans ce type d'emploi n'est jamais complètement acquise. Si elle paraît l'être en 2018 du point de vue de leur présence globale, les cheffes sont toujours moins nombreuses que leurs collègues hommes à accéder aux postes les plus rémunérateurs. Néanmoins, certaines font le choix de poursuivre ce type de carrière, alors que d'autres possibilités existaient, en acceptant les règles fixées par l'institution d'une part, en contestant, d'autre part, la norme de genre qui veut que la mère renonce à une promotion plutôt que de s'éloigner du foyer, que l'épouse évite de faire concurrence à son mari en obtenant un statut et des émoluments supérieurs aux siens. Comme nous l'avons vu, les situations professionnelles sont néanmoins diverses. Dans une académie comme celle de Créteil, qui offre des perspectives de carrière avec une mobilité géographique réduite, les postes attribués impliquent d'assumer de lourdes responsabilités. Ils nécessitent la mise en œuvre de compétences à la fois intellectuelles, techniques et relationnelles, permettant d'exercer l'autorité en évitant les conflits, au sein d'établissements hétérogènes de par la composition du corps enseignant et les comportements des élèves. On voit clairement se dessiner un nouveau profil de proviseure entrée jeune dans la fonction et qui est en mesure d'atteindre les postes de 4^e catégorie et 4^e exceptionnelle, en changeant d'académie si nécessaire, après avoir été « *sédentaire* » quand la présence d'enfants et les arrangements familiaux leur interdisaient cette démarche.

↳ BIBLIOGRAPHIE

Angeloff, T. & Laufer, J. coord. (2007). *Travail, genre et sociétés*, n° 17, Dossier « Genre et organisations ».

Berger, I. (1979). *Les instituteurs d'une génération à l'autre*. Paris : PUF.

Berger, I. & Benjamin, R. (1964). *L'univers des instituteurs*. Paris : PUF.

Cacouault-Bitaud, M. (2019). Les rapports d'inspection sur les directrices de lycées de jeunes filles : une source pour identifier les normes de genre en vigueur dans l'entre-deux-guerres et les années 1960. Communication à la journée d'étude du Centre de Recherche et d'Études Histoire et Sociétés, Université d'Artois, Arras, 11 octobre.

Cacouault-Bitaud, M. (2015). Des femmes à la direction des lycées. Exigences de l'administration et stratégies des actrices. Entre permanence et changement (1930-1990). In Condette, J-F. *Les chefs d'établissement. Diriger une institution scolaire ou universitaire : XVII^e-XX^e siècle*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 259-275.

Cacouault-Bitaud, M. (2008). *La direction des collèges et des lycées : Une affaire d'hommes ?* Genre et inégalités dans l'Éducation nationale. Paris : L'Harmattan.

Cacouault-Bitaud, M. (2007). *Professeurs... mais femmes*. Carrières et vies privées des enseignantes du secondaire au XX^e siècle. Paris : La Découverte.

Cacouault, M. (1999). Différenciation des carrières entre les hommes et les femmes dans l'enseignement du second degré. Les chefs d'établissement, les professeurs de type lycée. Centre Henri Aigueperse, *Les Cahiers du Centre Fédéral*, FEN-UNSA.

Cacouault, M. (1998). Égalité formelle et différenciation des carrières entre hommes et femmes chez les enseignants du second degré. *La Revue de l'IREs*, n° 29, hiver 1998-99, 95-129.

Cacouault-Bitaud, M. & Combaz, G. (2011). *Le statut et le « métier » de personnel de direction des établissements du second degré en France : quelles évolutions institutionnelles et sociales dans les années 2000 ?* Rapport de recherche à l'UNSA.

Cacouault-Bitaud, M. & Combaz, G. (2007). Hommes et femmes dans les postes de direction des établissements secondaires : quels enjeux institutionnels et sociaux ? *Revue française de pédagogie*, n° 158, 5-20.

Chapoulie, J.-M. (2007). Une révolution dans l'École sous la Quatrième République ? *Revue d'Histoire moderne et contemporaine*, n° 54, 7-38.

Clark, L. (2000). *The rise of professional women in France. Gender and public administration since 1830*. Cambridge : Cambridge University Press.

Combaz, G. (2018). L'inspection dans l'enseignement primaire : une voie professionnelle qui favorise l'égalité entre les femmes et les hommes ? *Éducation & Formations*, n° 97, 93-112.

DEPP-MENJVA. (2010). *Bilan social*.

Dupuis-Deri, F. (2019). *Crise de la masculinité, autopsie d'un mythe tenace*. Paris : Éditions du remue-ménage.

Gadea, C. & Marry, C. (2000). Les pères qui gagnent : descendance et réussite professionnelle chez les ingénieurs. *Travail, genre et sociétés*, n° 3, 109-135.

Kalfon, A. (1984). Le personnel du ministère de l'Éducation nationale au 1^{er} janvier 1984. *Note d'Information*, n° 84-43. Paris : DEPP-MEN.

Lapeyre, N. & Le Feuvre, N. (2004). Concilier l'inconciliable ? Le rapport des femmes à la notion de « conciliation travail-famille » dans les professions libérales en France. *Nouvelles Questions Féministes*, vol. 23(3), 42-58.

Laufer, J. (2014). *L'égalité professionnelle entre les femmes et les hommes*. Paris : La Découverte.

Mayeur, F. (1977). *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*. Paris : Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.

Pélage, A. (2003). La redéfinition du métier de chef d'établissement secondaire : changement statutaire, construction de l'engagement professionnel et épreuves pratiques. *Revue française de pédagogie*, n° 145, 21-36.

Pélage, A. (1996). *Devenir proviseur : de la transformation du modèle professionnel aux logiques d'accès à la fonction de direction*. Thèse de doctorat en sociologie, Université Versailles-Saint-Quentin-en-Yvelines, Versailles.

Pezeu, G. (2018). *Coenseignement, coéducation, mixité. Filles et garçons dans l'enseignement secondaire, 1916-1976*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Paris V-Descartes, Paris.

Revillard, A. & Verdalle, L. (2006). Dynamiques du genre. *Terrains et Travaux*, n° 10, 3-17.

Schweitzer, S. (2016). *Les inspectrices du travail, 1878-1974. Le genre de la fonction publique*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Thaurel-Richard, M. (2008). Portrait des nouveaux personnels de direction du second degré. Interrogation de la promotion 2004 six mois après sa nomination en février-mars 2005. *Les Dossiers*, n° 192, DEPP-MEN.

Périvier, H. & Silvera, R. coord. (2010). *Travail, genre et sociétés*, n° 24, Dossier « Maudite conciliation ».

Verneuil, Y. (2005). *Les Agrégés*. Paris : Belin. 198 p.

Travail, genre et sociétés n° 24, 2010/2, voir Périvier & Silvera, Introduction, p. 24 à 27 et Pailhé & Solaz, Concilier, organiser, renoncer : quel genre d'arrangements ?, 29 à 46.



LA SANTÉ AU TRAVAIL DES ENSEIGNANT.E.S FRANÇAIS.E.S DU PREMIER DEGRÉ

Étude des représentations sociales du métier et des liens avec l'anxiété et la dépression

Aurélie Pasquier, Aix-Marseille Université

Vincent Bréjard, Aix-Marseille Université

Jean Louis Tavani, Université Paris 8

Grégory Lo Monaco, Aix-Marseille Université

Appréhender la santé au travail des enseignant.e.s amène à évaluer la façon dont ils ou elles vivent leur métier. De nombreuses enquêtes confirment la pénibilité objective et subjective de la profession d'enseignante et ses retombées sur la santé physique et mentale. Le *burnout* est le phénomène souvent investigué alors que sa définition ne fait pas consensus et qu'il ne constitue pas une entité médicale reconnue, contrairement aux troubles dépressifs et de l'adaptation. L'objectif poursuivi dans cette étude a été de tenter de comprendre la manière dont la vision du métier est construite en fonction des contextes dans lesquels il s'exerce (e.g., type de classe, localisation géographique du lieu de travail, etc.), et des liens de cette vision avec l'état émotionnel des enseignant.e.s. Pour ce faire, les représentations sociales du métier enseignant, de ses freins et de ses leviers, ont été évaluées au moyen d'une méthode d'association verbales. L'échelle HAD (*Hospital Anxiety Depression scale*) a permis d'évaluer les niveaux d'anxiété et de dépression des participant.e.s à l'enquête, soit environ cent enseignants. De par le croisement d'indices de fréquence d'association et d'importance accordée, les résultats montrent que, pour la majorité de ces enseignant.e.s, leur métier représente d'abord une passion pour l'enseignement et la transmission dans le rapport à l'élève où les qualités de l'enseignant.e, sa pédagogie et ses facultés d'adaptation sont nécessaires. Enfin, cet enrichissement et cet épanouissement semblent d'ailleurs être perçus comme plus importants à leurs yeux que la surcharge de travail et l'épuisement qu'il suscite. Les résultats mettent également en évidence que le niveau de dépression est associé à des éléments de la représentation des leviers du métier bien différents de ceux liés aux scores d'anxiété, ce qui plaide pour une appréhension en termes de profils de fonctionnement émotionnel distincts.

► *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.

CONTEXTE DE LA RECHERCHE

De plus en plus d'études évaluent l'impact du travail en milieu scolaire sur la santé des enseignant.e.s. Que l'on parle de pénibilité observable ou subjective (Ciavaldini-Cartaut, Marque-Dubie & d'Arripe-Longueville, 2017), de stress professionnel et de *burnout* (Laugaa, Rasclé & Bruchon-Schweitzer, 2008 ; Genoud, Brodard & Reicherts, 2009) ou de qualité de vie au travail (Horenstein, 2006 ; Rasclé, Cosnefroy & Quintard, 2009 ; Jégo & Guillo, 2016), toutes ces recherches tendent à montrer une tendance au décrochage professionnel (Karsenti, Collin & Dumouchel, 2013), autrement dit une « *souffrance au travail* » d'une partie des enseignant.e.s (Lantheaume, 2008). Pourtant, il apparaît que la plupart des enseignant.e.s français au collège font état de leur satisfaction vis-à-vis de leur travail et d'un sentiment d'accomplissement personnel selon l'enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (Talis) conduite en 2018 sous l'égide de l'Organisation de coopération et de développement économiques (Longhi, Charpentier & Raffaëlli, 2020 ; OCDE, 2019). En effet, une grande majorité d'enseignant.e.s aiment travailler dans leur collège même s'ils/elles estiment être déconsidérés par la société au sens large, et qu'ils rapportent une baisse de leur sentiment d'efficacité personnelle (en comparaison des données de l'enquête Talis de 2013). Plus généralement, il semble que l'enseignement est une profession à « *risques pour la santé mentale, physique et sociale, engendrés par les conditions d'emploi et les facteurs organisationnels et relationnels susceptibles d'interagir avec le fonctionnement mental* » (Gollac & Bodier, 2011, p. 13). Ainsi, les indicateurs de difficultés psychiques les plus couramment investigués chez les enseignant.e.s concernent le stress, le *burnout* ou encore l'anxiété (cf. Murillo & Nunez Moscoso, 2019) et constituent les risques psycho-sociaux (RPS) habituellement rencontrés et évalués dans la profession. Le *burnout*, défini comme un syndrome d'épuisement des ressources physiques et mentales consécutif aux exigences relationnelles du contexte professionnel, comporte trois dimensions : l'épuisement émotionnel, le cynisme ou la dépersonnalisation et la réduction du sentiment d'accomplissement personnel (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001). Les enseignant.e.s en fin de carrière (à partir de 30 ans d'expérience), plus âgés (les deux étant étroitement liés), se perçoivent comme étant en moins bonne santé et présentent plus d'épuisement professionnel (seule dimension significative du *burnout*) que ceux en milieu de carrière (entre 6 et 29 ans d'expérience) dans les 1^{er} et 2nd degrés (Verhoeven, Maes, Kraaij, & Joekes, 2003 ; Zavidovique, Gilbert & Vercambre-Jacquot, 2018b), sans différences vraiment notables entre hommes et femmes (Zavidovique, Billaudeau, Gilbert & Vercambre-Jacquot, 2018a). Les enseignant.e.s débutant.e.s constituent également une population à risque d'épuisement professionnel, en fonction du secteur de leur première affectation. C'est en effet en secteur sensible que l'on retrouve les taux les plus importants d'épuisement professionnel et de dépersonnalisation chez les enseignant.e.s en début de carrière (Rasclé & Bergugnat, 2013). Les conditions de travail sont génératrices de stress professionnel pouvant conduire à l'épuisement professionnel qui pourrait être considéré comme un mouvement défensif, facteur de protection d'une sur-morbidité psychiatrique chez les enseignant.e.s (Jaoul & Kovess, 2004). Parmi les déterminants probables du stress et du *burnout* des enseignant.e.s, les données relatives à la pénibilité observable du métier font apparaître les conditions de travail, la charge et l'intensité de ce travail entre autres. Concernant les données relatives à la dimension subjective de la pénibilité au travail en milieu scolaire, le manque de soutien de la hiérarchie, les relations avec les parents d'élèves et l'iniquité perçue sont retrouvés (pour une revue des travaux, cf. Ciavaldini-Cartaut *et al.*, 2017).

À travers une approche globale qui prend en compte le contexte social d'exercice du métier, deux dimensions qui influencent le vécu du métier sont repérables. La première renvoie aux conditions de travail réelles et objectives des enseignant.e.s du premier degré (*i.e.*, zone d'implantation de l'école d'exercice, moyens disponibles, nombre d'élèves, etc.). Les contextes étant porteurs de normes, de valeurs et d'enjeux, il nous semble important de questionner ce métier à partir de la place occupée par ceux qui le pratiquent. En effet, selon Lo Monaco (2016, p. 9), « *le contexte [...] peut être envisagé comme des significations liées à des constructions socio-représentationnelles actualisées dans une configuration situationnelle donnée* ».

La seconde dimension concerne quant à elle la réalité professionnelle subjective (*e.g.*, Tavani, Lo Monaco, Hoffman-Hervé, Botella & Collange, 2014a ; Tavani, Piermattéo, Collange, & Lo Monaco, 2014b). Nous nous intéressons ici à la manière qu'ont les enseignant.e.s de se représenter leur situation de travail et leur métier ; c'est (donc) bien l'évaluation de la situation et le sens qu'on lui attribue qui priment sur l'objectivité de celle-ci (Tavani *et al.*, 2014a, p. 480). Saisir en effet les représentations sociales du métier d'enseignant.e dans une perspective à la fois contextuelle et subjective nous paraît essentielle pour appréhender le rapport à cet objet sans évacuer toute sa complexité. Entamer un travail à un tel niveau d'appréhension de la réalité permet de pouvoir comprendre et d'anticiper le rapport que les enseignant.e.s entretiennent avec leur métier et donc leurs représentations de la fonction qu'ils.elles exercent. Sans exclure pour autant le questionnement centré sur les compétences et pré-requis nécessaires à l'exercice de leur métier (dimension d'autant plus discutée au regard des réformes multiples de la formation initiale et les lacunes de la formation continue des enseignant.e.s), il s'agit ici de tenter de comprendre la manière dont la vision du métier est construite en fonction des contextes dans lesquels il s'exerce (*e.g.*, type de classe, localisation géographique du lieu de travail, etc.) et de la détresse émotionnelle des enseignant.e.s à travers l'étude des symptomatologies anxieuse et dépressive. À l'évidence, des liens ont été établis dans la littérature entre l'étude des représentations sociales et celle des états émotionnels (De Mol, D'Alcantara & Cresti, 2018 ; Méthivier, 2010) et de leur partage social (Guimelli & Rimé, 2009 ; Rimé, 2005), liens qui justifient pleinement l'entreprise du présent travail de recherche mobilisant ces différents concepts. Compte tenu de ce que nous venons d'exposer, ancrer le questionnement relatif aux manières d'appréhender le métier et la situation de travail des enseignant.e.s dans le rapport subjectif entretenu avec ces aspects suppose de rendre compte des représentations sociales de ces derniers et de leurs états émotionnels.

Cadre théorique des représentations sociales

Les représentations sociales renvoient aux croyances, aux façons de voir les objets qui nous entourent. Ces représentations sont qualifiées de sociales en ce sens qu'elles font l'objet d'un partage social et leur construction repose sur un échange d'informations et d'un processus de reconstruction des informations, des vécus à travers les communications entretenues entre les membres d'un groupe donné (Moscovici, 1961 ; Rateau & Lo Monaco, 2013, 2016 pour une synthèse récente). Ainsi, s'intéresser au vécu du métier et au sens construit à son propos rend pertinente une approche en termes de représentations sociales. Selon une telle perspective, on peut alors considérer que ces aspects subjectifs qui amènent les individus et les groupes à produire des systèmes d'attente et d'anticipation (Abric, 1994) seront à même de nous renseigner sur la manière dont le métier est perçu, d'une part, et constitueront un déterminant important de la manière dont les situations sont vécues, d'autre part. En ce sens,

elles devraient être prédictrices du rapport entretenu au métier et des conséquences d'un tel rapport sur les plans sanitaire et social.

Plusieurs approches permettent de travailler les représentations sociales. C'est ainsi qu'à la suite des travaux princeps conduits par Moscovici (1961), plusieurs orientations théoriques ont été formulées. Parmi celles-ci, deux seront abordées dans le cadre de la présente contribution en raison des possibilités offertes par ces dernières en termes d'adéquation méthodologique avec les méthodes de recueil et d'analyse sollicitées remplissant ainsi les conditions de justification théorique des méthodes mobilisées (Di Giacomo, 1980) : le modèle structural (ou approche structurale) et le modèle socio-dynamique.

Nous aurons donc recours à l'approche structurale initialement proposée par Abric (1976 ; voir Rateau & Lo Monaco, 2016 pour une synthèse théorique récente et Lo Monaco, Piermattéo, Rateau, & Tavani, 2017 ou Rateau & Lo Monaco, 2016 pour des synthèses méthodologiques récentes). Le fondement de la théorie du noyau central est de considérer que, dans l'ensemble des éléments cognitifs qui constituent la représentation, certains vont jouer un rôle différent des autres. Ces éléments, appelés éléments centraux, se regroupent en une structure que Abric (1976) nomme « *noyau central* ». Le système central structure les éléments cognitifs relatifs à l'objet et est le fruit des déterminismes historiques, symboliques et sociaux particuliers auxquels sont soumis les différents groupes sociaux. Il présente une grande stabilité, et assure, de ce fait même, la permanence et la pérennité de la représentation. Autrement dit, c'est le système central qui va résister à tout ce qui pourrait mettre en cause, d'une manière ou d'une autre, l'assise générale de la représentation. Le système périphérique, en prise avec les contingences quotidiennes, permet l'adaptation de la représentation à des contextes sociaux variés. Trois fonctions essentielles lui sont assignées (Flament, 1994) :

a) Il prescrit les comportements et les prises de position en permettant aux individus de savoir ce qu'il est normal de dire ou de faire dans une situation donnée, compte tenu de la finalité de celle-ci.

b) Il permet une personnalisation de la représentation et des conduites qui lui sont attachées. Selon le contexte, une même représentation peut donner lieu à des prises de positions interindividuelles différenciées au sein du groupe. Ces différences restent compatibles avec le système central mais correspondent à une variabilité à l'intérieur du système périphérique.

c) Il protège le noyau central en cas de nécessité et joue le rôle de « pare-chocs » de la représentation. En ce sens, la transformation d'une représentation sociale s'opère dans la plupart des cas par la modification préalable de ses éléments périphériques.

De son côté, le modèle socio-dynamique considère que les représentations ne peuvent s'envisager que dans la dynamique sociale qui, par le biais de rapports de communication, place les acteurs sociaux en situation d'interaction en fonction de leurs insertions sociales. Doise (1990) ajoute que ces prises de position dépendent donc des situations dans lesquelles elles sont produites. C'est ainsi que ce modèle assigne aux représentations une double fonction. Elles sont définies, en premier lieu, comme des principes générateurs de prises de position. Mais ce sont aussi des principes organisateurs des différences individuelles. Dans cette perspective, l'étude des représentations sociales doit faire appel à des méthodes multivariées permettant de mettre en évidence des liens entre éléments cognitifs mais également entre des individus ou des groupes et des éléments cognitifs (Doise, Clémence & Lorenzi-Cioldi, 1992). Il s'agit alors d'établir des principes d'homologie entre les positions sociales des individus et leurs prises de position de manière à faire émerger les principes

organisateur des représentations étudiées (Clémence, 2001 ; Lorenzi-Cioldi & Clémence, 2001, 2010 ; Spini, 2002).

La plupart des travaux sur la santé au travail des enseignant.e.s concernent soit les enseignant.e.s du second degré, repérés comme ayant une qualité de vie au travail dégradée (Fotinos & Horenstein, 2011), soit les enseignant.e.s débutant.e.s ou les plus âgé.e.s, populations les plus touchées par le stress professionnel (étude ETUCE du Comité Syndical Européen de l'Éducation publiée en 2011 ; Verhoeven *et al.*, 2003). De plus, la plupart des études consacrées aux difficultés du métier d'enseignant.e s'inscrivant dans le paradigme psychologique s'attachent à déterminer les facteurs conduisant au stress (souvent considéré comme conduisant à l'épuisement professionnel lorsqu'il est chronique) et au *burnout* (Murillo & Nuñez Moscoso, 2019). Ce dernier est pourtant un phénomène complexe, sujet à controverses car de plus en plus considéré comme une entité psychiatrique non reconnue dont le tableau clinique ne permet pas d'être clairement distingué de ceux des troubles dépressifs et de l'adaptation (cf. Kovess-Masféty & Saunder, 2017 pour une synthèse des travaux à ce sujet). Par conséquent, nous faisons le choix de nous intéresser aux enseignant.e.s du premier degré de tous âges et de tous niveaux d'expérience afin d'évaluer la façon dont ils.elles se représentent leur métier et leur état émotionnel (anxiété/dépression).

PRÉSENTATION DE L'ÉTUDE

L'étude a été conduite selon trois étapes. Lors d'une première étape, une tâche d'association verbale selon la méthode des évocations hiérarchisées (Abric, 2003 ; Lo Monaco *et al.*, 2017 ; Moliner & Lo Monaco, 2017) a été proposée aux participant.e.s en référence à leur représentation sociale de leur métier¹. Dans l'optique de recueillir de manière ciblée des éléments relatifs aux contraintes et aux ressources perçues dans le cadre d'un travail sur la santé au travail des enseignant.e.s, nous avons décidé de provoquer l'association de contenus davantage en lien avec les conditions d'exercice de leur métier. En effet, selon Tavani, Piermattéo, Collange et Lo Monaco (2014b, p. 479), « *si la situation de travail et le sens qui lui est attribué sont fonctions des représentations des individus, il convient alors de questionner les contraintes et les ressources comme faisant l'objet d'une construction sociale et donc déterminée dans et par le contexte. Dans cette perspective, ce ne sont pas uniquement les caractéristiques objectives de la situation qui doivent nous préoccuper en matière de prévention, mais aussi et surtout la façon dont elles sont réinterprétées par les individus et les groupes en fonction du sens qu'ils.elles leur attribuent [...]. Les représentations de ces ressources et de ces contraintes vont influencer leur façon de voir leur comportement.* » Selon une telle perspective, deux tâches d'associations verbales supplémentaires portant respectivement sur les freins² et les leviers³ en lien avec le métier ont été également proposées aux participant.e.s.

Ces trois tâches associatives ont été mobilisées afin d'explorer de la manière la plus précise possible les contenus socialement construits par les enseignant.e.s interrogé.e.s à propos de

1. La phrase inductive était formulée ainsi : « *Veuillez nous donner les quatre mots ou expressions qui vous viennent spontanément à l'esprit lorsque vous pensez à votre métier.* »

2. La consigne relative aux freins était : « *Merci de citer les 4 éléments ou facteurs qui font que vous avez l'impression de ne pas exercer votre métier tel que vous souhaiteriez l'exercer.* »

3. La consigne relative aux leviers était : « *Merci de citer les 4 éléments ou facteurs qui font que vous avez l'impression d'exercer votre métier tel que vous souhaitez l'exercer.* »

leur métier. Nous n'étions en effet pas certains de recueillir les freins et les leviers au moyen de la simple évocation du métier, c'est pour cette raison, qu'à l'étape d'évocation des associations en lien avec le métier d'enseignant.e, nous avons décidé de demander aux participant.e.s de s'exprimer spécifiquement à propos des freins et des leviers relatifs à l'exercice de leur métier. Cela devait nous permettre de cerner avec davantage de finesse les avantages et les inconvénients rencontrés dans le cadre de leur situation de travail. Pour ces trois étapes de recueil des données, le traitement des données a été réalisé en mobilisant à chaque fois une analyse prototypique (Vergès, 1992 ; Abric, 2003 ; Dany, Urdapilleta, & Lo Monaco, 2015 ; Lo Monaco *et al.*, 2017) et une série d'analyses factorielles des correspondances (Deschamps, 2003 ; Lo Monaco & Guimelli, 2008 ; Piermattéo, Lo Monaco, Moreau, Girandola, & Tavani, 2014).

L'approche structurale des représentations sociales a été mobilisée ainsi que le modèle socio-dynamique (Doise, 1990 ; Doise *et al.*, 1992) du fait de l'adéquation existante entre le cadre théorique de l'approche structurale et la méthode des évocations hiérarchisées (Lo Monaco *et al.*, 2017), d'une part, et l'adéquation entre la théorie des principes générateurs de prises de position et l'analyse factorielle des correspondances d'autre part (Deschamps, 2003 ; Doise *et al.*, 1992 ; Moliner & Lo Monaco, 2017).

MÉTHODE

Population

Deux cent cinquante enseignant.e.s⁴ du premier degré (M âge = 39,98 ; SD = 8,81) ont été sollicités par un message sur leur boîte de messagerie professionnelle. Sur les 250 réponses obtenues, 113 participant.e.s n'ont pas renseigné la partie concernant leurs caractéristiques socio-démographiques. Restent donc 137 participant.e.s dont les questionnaires étaient complets. La totalité de l'échantillon (*i.e.*, $N = 250$) a été conservée pour l'analyse thématique et seulement pour celle-ci. Les traitements multivariés, quant à eux, n'ont porté que sur les 137 participant.e.s dont les questionnaires étaient complets puisque ces analyses mobilisaient les variables renvoyant aux caractéristiques socio-démographiques. L'échantillon a été réalisé par la direction de l'évaluation de la prospective et de la performance (DEPP) des ministères de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, et de l'enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (MENJ-MESRI) qui avait lancé l'appel à projet en 2015. Le recueil des données a permis d'obtenir un échantillon équilibré du point de vue de l'ensemble des caractéristiques socio-démographiques mais de taille faible. Le **tableau 1** qui suit présente les effectifs selon les variables liées au niveau de certification, au sexe, à l'expérience et la situation géographique de l'établissement d'exercice. Le pourcentage des participantes (87,6 %) est légèrement supérieur à la proportion nationale (84,8 %) relevée récemment (DEPP-MENJ-MESRI, 2019). En ce qui concerne la dichotomisation de l'âge, celle-ci a été établie à partir de l'âge médian (*i.e.*, 40 ans)⁵. Enfin, notons que nous avons décidé de considérer l'expérience des participant.e.s à partir du nombre d'années d'exercice du métier (*i.e.*, médiane = 13 ans).

4. Pour information, nous avons contacté 1 500 enseignant.e.s et nous avons obtenu 250 réponses.

5. L'âge moyen de notre échantillon est de 40 ans, ce qui est proche de l'âge moyen (*i.e.*, 42 ans) de l'ensemble des enseignant.e.s français.e.s (DEPP-MENJ-MESRI, 2019).

Tableau 1 Caractéristiques démographiques de l'échantillon

		Effectif	Pourcentage
Diplôme	Niveau licence ou inférieur	66	48,18
	Niveau master	68	49,64
	Supérieur à bac + 5	3	2,19
Sexe	Homme	17	12,41
	Femme	120	87,59
Expérience	Expérience élevée	67	48,91
	Expérience faible	70	51,09
Situation géographique de l'établissement	Banlieue	42	30,66
	Centre-ville	49	35,77
	Zone rurale	46	33,58

Éducation & formations n° 101 © DEPP

La faible expérience se situe entre 1 et 13 ans, ce qui correspond au début et à la moitié du milieu de carrière dans les études consacrées (*i.e.*, Zavidovique *et al.*, 2018b), l'expérience élevée renvoie donc aux valeurs correspondant à 14 ans et plus (deuxième moitié du milieu de carrière et fin de carrière pour Zavidovique *et al.*, 2018b).

Matériel

Les participant.e.s ont été invité.e.s à compléter trois tâches d'association verbale (pour des synthèses récentes voir Lo Monaco *et al.*, 2017 ; Moliner & Lo Monaco, 2017) avec comme inducteurs le « métier », les « freins » et les « leviers » en jeu dans le cadre de l'exercice de leur métier. La complétion de cette tâche se déroulait à chaque fois selon deux temps. Les participant.e.s étaient tout d'abord invité.e.s à associer les quatre premiers mots qui leur venaient spontanément à l'esprit à l'évocation de l'inducteur (*i.e.*, tour à tour « métier », « freins » et « leviers », cf. partie « Présentation de l'étude »). Dans un second temps, et conformément au cadre spécifique des évocations hiérarchisées (Abric, 2003 ; Dany *et al.*, 2015 ; Lo Monaco *et al.*, 2017), ils.elles devaient classer leurs productions par ordre d'importance ⁶.

Une fois ces tâches d'association réalisées, « les participant.e.s avaient pour consigne de compléter l'échelle d'anxiété-dépression (*Hospital Anxiety Depression scale* : HAD de Zigmond & Snaith, 1983 selon la validation française en 14 items proposée par Lépine, Godchau, Brun & Lemperière, 1985). Cet outil évalue le niveau actuel de symptomatologie anxieuse et dépressive (7 items chacun). Chaque item comporte 4 modalités de réponse (3, 2, 1, 0). Un score compris entre 0 et 21 est attribué en anxiété et en dépression en fonction des réponses choisies. Pour chaque dimension, la note de 8 constitue le seuil à partir duquel la présence de troubles anxieux ou dépressifs est suspectée (Bjelland, Dahl, Haug & Neckelmann, 2002). Cet outil a été choisi car la plupart des études consacrées aux enseignant.e.s s'intéressent à leur niveau de stress ou de *burnout* (Murillo & Nuñez Moscoso, 2019). Il nous semble pourtant que les symptômes anxieux et/ou dépressifs sont les seuls à être définis de manière stable dans les classifications nosographiques (Kovess-Masfety & Saunder, 2017). Nous faisons également le choix d'appréhender des niveaux d'anxiété et de dépression (approche dimensionnelle) pouvant être considérés comme potentiellement à risque, car nous nous

6. La consigne était ainsi formulée pour chaque inducteur : « À présent, veuillez classer ces mots ou expressions selon l'importance que vous leur accordez, sachant que "1" représente le mot le plus important parmi les quatre, "4" représente le mot le moins important parmi les quatre. »

intéressons aux liens potentiels entre variables socio-cognitives (représentations sociales) et émotionnelles (état subjectif) et que nous ne cherchons pas à statuer sur la présence ou l'absence d'un trouble psychiatrique (approche catégorielle).

RÉSULTATS ET INTERPRÉTATION

Analyses concernant la représentation sociale du métier

Réduction thématique

Conformément aux préconisations formulées par Abric (2003) et plus récemment par Moliner & Lo Monaco (2017), le traitement des données issues de la méthode des évocations hiérarchisées a consisté à croiser les indicateurs de fréquence d'association et d'importance moyenne accordée à chacun des mots ou expressions associés à chaque inducteur. Notons qu'une phase préalable de catégorisation thématique (Di Giacomo, 1980 ; Moliner & Lo Monaco, 2017) a été entreprise afin de réduire le corpus et de créer des catégories d'associations en fonction de procédures relatives à la lemmatisation des termes. Les associations produites lors de la tâche d'évocation hiérarchisée pour l'inducteur « métier » ($N = 999$) ont été regroupées pour former des thématiques générales distinctes. L'analyse thématique a permis de délimiter 17 thèmes (cf. [annexe 1](#) p. 208) regroupant les associations formulées par les participant.e.s, comme le montre le [tableau 2](#).

📄 **Tableau 2** Catégories et fréquence d'apparition des évocations pour l'inducteur « métier »

	N	%	Valence
Charge de travail	149	59,6	- 0,36
Épuisement professionnel	125	50,0	- 1,61
Apprendre, transmettre	102	40,8	2,47
Passion, plaisir	88	35,2	2,58
Rapport à l'élève	80	32,0	2,62
Qualités de l'enseignant	74	29,6	2,07
Pédagogie	63	25,2	2,14
Faculté d'adaptation	62	24,8	1,21
Enrichissant, épanouissant	59	23,6	2,64
Conditions de travail difficiles	50	20,0	- 2,13
Relationnel, dimension humaine	39	15,6	2,15
Utilité sociale	33	13,2	2,35
Manque de reconnaissance	28	11,2	- 2,36
Liberté, autonomie	12	4,8	2,90
Défaillance de système	12	4,8	- 2,70
Lieux d'exercice (école)	8	3,2	2,17
Pas de soutien de la hiérarchie	7	2,8	- 2,57
Total	991 ¹		

Éducation & formations n° 101 © DEPP

1. 8 non classés (hapax).

Analyse prototypique du métier

La fréquence des catégories associées au métier d'enseignant.e a été croisée à l'importance (moyenne) que les répondant.e.s leur accordent ↘ **Tableau 3**. Il permet notamment de repérer les associations caractérisées à la fois par une fréquence élevée dans la population (*i.e.*, éléments fréquemment cités pour définir l'objet) et par un rang d'importance élevé (*i.e.*, éléments considérés comme particulièrement importants pour caractériser l'objet au sein de la population). La fréquence consiste à calculer un nombre d'occurrences des termes associés entrant dans une catégorie thématique créée sur la base de la procédure de lemmatisation. En ce qui concerne l'importance, une importance moyenne est calculée. En termes de seuils, un seuil de 10 % a été appliqué compte tenu du grand nombre d'associations verbales et l'importance médiane théorique a été appliquée (Lo Monaco *et al.*, 2017 ; Moliner & Lo Monaco, 2017). Le croisement des indices de fréquence (forte vs. faible) et d'importance (forte = 1 vs. faible = 4) permet de construire un tableau à double entrée comportant 4 cases. Chacune de ces cases renvoie à un statut structural potentiel des éléments représentationnels. C'est ainsi que, lorsque l'élément présente une forte fréquence et une forte importance pour le ou la participant.e, il se situe dans la zone de centralité. Cette zone comporte les éléments qui sont les bons candidats au noyau central de la représentation (Abric, 2003 ; Rateau & Lo Monaco, 2016 ; Lo Monaco *et al.*, 2017 ; Moliner & Lo Monaco, 2017). Ensuite, les éléments présentant une forte fréquence et une faible importance constituent la première périphérie de la représentation. Ces éléments présentent une centralité quantitative donnée par leur forte fréquence mais une faible centralité qualitative du fait de leur faible importance pour les participant.e.s (voir Moliner, 1994). Les éléments présentant une faible fréquence et une forte importance constituent la zone des éléments contrastés (Abric, 2003 ; Vergès, 1995 ; Lo Monaco *et al.*, 2017). Ces éléments, du fait de la faible occurrence qu'ils présentent, mais néanmoins de la forte importance qu'ils revêtent, dénotent potentiellement l'existence de sous-groupes au sein de l'échantillon interrogé. Enfin, les éléments présentant une faible fréquence et une faible importance prennent place au sein de la deuxième périphérie. Ces éléments sont les moins saillants et les moins déterminants quant à la manière dont les participant.e.s se représentent l'objet sous étude.

↘ **Tableau 3** Analyse prototypique pour l'inducteur « métier »

		Importance							
		< 2,5				> 2,5			
		N	%	Imp.	N	%	Imp.		
Fréquence	> 10 %	Passion, plaisir	88	35,2	2,09	Charge de travail	149	59,6	2,53
		Rapport à l'élève	80	32,0	2,15	Épuisement professionnel	125	50,0	2,58
		Enrichissant, épanouissant	59	23,6	2,15	Apprendre, transmettre	102	40,8	2,51
						Qualités de l'enseignant	74	29,6	2,55
					Pédagogie	63	25,2	2,56	
					Faculté d'adaptation	62	24,8	2,63	
					Conditions de travail difficiles	50	20,0	2,74	
					Relationnel, dimension humaine	39	15,6	2,87	
					Utilité sociale	33	13,2	2,58	
					Manque de reconnaissance	28	11,2	3,21	
< 10 %	Liberté, autonomie	12	4,8	2,42	Défaillance du système	12	4,8	2,83	
	Pas de soutien hiérarchie	7	2,8	1,714	Lieux d'exercice	8	3,2	2,75	

Les associations formulées par les répondant.e.s témoignent d'une représentation plutôt positive de leur métier : les aspects les plus cités et considérés comme les plus importants à propos desquels il est possible de formuler des hypothèses de centralité (Lo Monaco *et al.*, 2017 ; Moliner & Lo Monaco, 2017) pour l'ensemble de l'échantillon concernent la passion/le plaisir, le rapport à l'élève et l'enrichissement. En effet, en raison des variations d'utilisation de la méthode des évocations hiérarchisées et des différentes réserves exprimées récemment (voir Lo Monaco *et al.*, 2017), nous qualifierions ces résultats au niveau du noyau central en termes d'hypothèses de centralité afin de ne pas conclure de manière trop hâtive à un diagnostic structural fiable et définitif de la structure de cette représentation sous étude. Le métier d'enseignant.e semble donc être considéré comme une passion, une activité qui apporte à l'enseignant.e, et dans laquelle la relation à l'enfant/l'élève aurait une place potentiellement centrale au sein du champ représentationnel. Nos données vont dans le sens de la littérature où l'orientation vers les métiers de l'enseignement se fait par passion (Périer, 2004) et revêt un caractère personnel et de longue durée (Périer, 2016). Dans ce sens, nous ne retrouvons pas non plus ici de lien avec des aspects vocationnels comme cela a déjà été mis en évidence (Périer, 2004). Plus spécifiquement, il apparaît que le projet d'éducation globale (enjeux de relation et de formation des jeunes générations) des étudiants qui se destinent au professorat des écoles prend le dessus sur les éléments relatifs aux conditions de travail ou au statut de l'enseignant (Périer, 2018).

Les aspects à propos desquels il est possible de formuler des hypothèses en termes de statut périphérique permettent de nuancer les premières interprétations, au sens où ils témoignent toutefois d'aspects plus négatifs de la représentation qu'ont les enseignant.e.s de leur métier, confrontés au réel du quotidien sur le terrain. La charge de travail, l'épuisement professionnel, les conditions de travail difficiles et le manque de reconnaissance sont fréquemment énoncés par les enseignant.e.s. La charge et les conditions de travail figurent parmi les éléments habituellement identifiés dans l'étude des déterminants du stress professionnel des enseignant.e.s (Ciavaldini-Cartaut *et al.*, 2017). Dans notre étude, les aspects liés à la charge de travail (imp = 2,53) et à l'épuisement professionnel (imp = 2,58) ont toutefois un rang d'importance très proche du seuil (le rang d'importance médian, égal à 2,50, étant utilisé pour déterminer le seuil entre une importance forte et faible) plaçant ces éléments fréquemment énoncés (respectivement 59,6 % et 50 %) à la limite des aspects importants. Les conditions de travail difficiles (imp = 2,74) et le manque de reconnaissance du métier (imp = 3,21) obtiennent des scores d'importance parmi les plus bas. Ces données laissent à penser que, même si la charge de travail et ses conséquences sur la santé sont fréquemment citées par les enseignant.e.s et qu'au-delà de la profession enseignante, ces conséquences ont été largement renseignées dans la littérature (Galy, 2013), elles sont toutefois jugées moins importantes que le plaisir, la relation à l'élève et l'enrichissement pour définir le métier. Ces constats tendent à nous imposer une certaine prudence sur le plan interprétatif dans la mesure où les seuils fixés et les valeurs obtenues en termes d'importance moyenne accordée ne permettent pas un diagnostic structural définitif. Cela ne pose pas de problème dès lors que les seuils fixés restent les mêmes et permettent d'assurer la comparabilité des résultats. Toutefois, comme cela est particulièrement bien indiqué dans la littérature (Abric, 2003 ; Dany *et al.*, 2015 ; Lo Monaco *et al.*, 2017), seul un test de centralité est apte à tester les hypothèses fournies par les résultats obtenus au moyen des évocations hiérarchisées. La présente étude ne portant pas spécifiquement sur le diagnostic structural des éléments, une telle limite méthodologique n'est par conséquent pas gênante ici.

Il semble donc co-exister une vision très positive du travail et une vision plus négative, où le métier d'enseignant.e serait un facteur de plaisir et d'épanouissement (éléments centraux de la représentation du métier) mais impliquerait une charge de travail importante pouvant conduire à un sentiment d'épuisement (éléments périphériques), cela étant sans doute redevable à un facteur d'ordre socio-démographique qui fera l'objet d'une investigation plus approfondie dans le cadre de cette contribution lorsque les données seront analysées au moyen de méthodes multivariées.

Les aspects potentiellement périphériques témoignent également d'aspects en lien avec les missions éducatives du métier d'enseignant.e (*i.e.*, apprendre/transmettre, utilité sociale) et aux qualités humaines et pédagogiques dont doit faire preuve l'enseignant.e. Les catégories « liberté, autonomie » et « pas de soutien de la hiérarchie » sont citées par un nombre plus restreint de répondant.e.s, mais sont considérées comme importantes pour ces individus. Les éléments de cette partie de la représentation (dits « contrastés ») sont particulièrement révélateurs de l'existence de sous-groupes au sein de la population. En effet, selon Vergès (1995) ou encore Abric (2003), le fait que peu de participant.e.s associent un mot ou une expression mais que ce mot ou cette expression est pourtant associé et considéré comme étant important, peut être révélateur de l'existence d'une minorité au sein du groupe considéré, mais tout reste pour l'heure hypothétique.

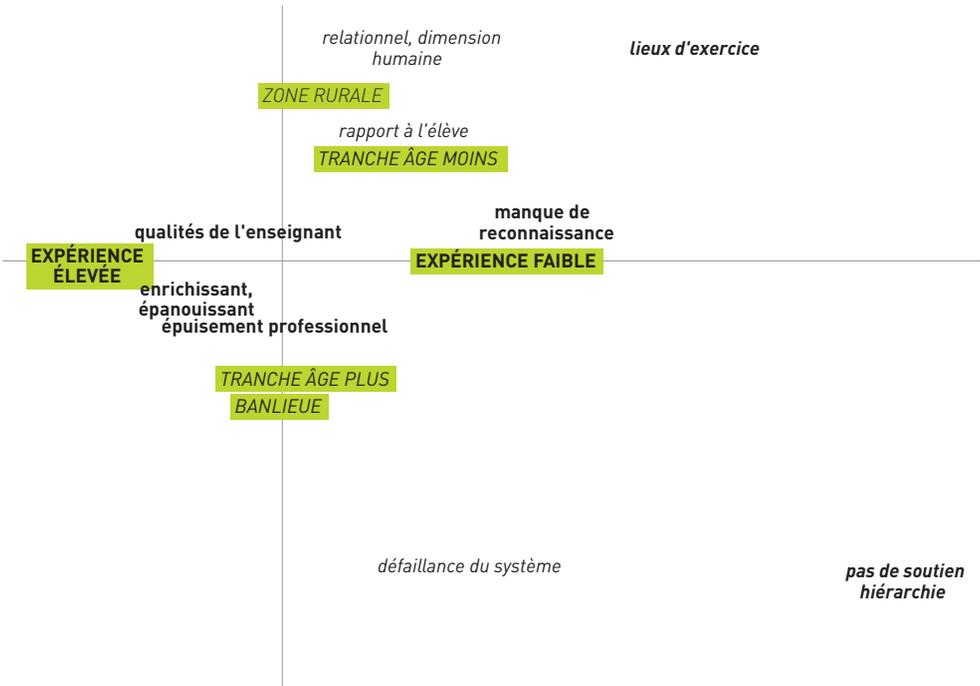
Analyses factorielles des correspondances

Afin d'étudier les régulations sociales (*e.g.*, Deschamps, 2003 ; Doise *et al.*, 1992 ; Lo Monaco & Guimelli, 2008 ; Moliner & Lo Monaco, 2017) à l'œuvre dans le cadre de l'association de contenus au métier d'enseignant.e, nous avons entrepris de comparer les positionnements pris par les individus concernant la représentation sociale du métier d'enseignant.e. Nous avons comparé les réponses associatives des participant.e.s en fonction de leurs caractéristiques démographiques en mobilisant l'Analyse factorielle des correspondances (AFC, Benzécri, 1976 ; voir également Deschamps, 2003 ; Moliner & Lo Monaco, 2017). Ce type d'analyse est pertinent pour tenter de révéler les différences de fréquences entre les associations en fonction des variables prises en compte dans l'analyse. Pour le dire autrement, cette méthode permet de révéler des correspondances entre les mots recueillis pour définir le métier d'enseignant.e et les modalités des différentes variables introduites dans l'analyse et faisant référence aux variables socio-démographiques ou à d'autres mesures collectées dans le cadre du protocole de recherche. Techniquement, afin de déterminer si une modalité participe de façon significative à la constitution d'un ou de plusieurs facteurs, nous avons pris en considération le critère de la contribution par facteur (CPF), conformément aux préconisations (formulées par Doise *et al.*, 1992, et Deschamps, 2003, reprises récemment par Moliner & Lo Monaco, 2017). Ainsi, pour chacun des axes, nous avons repéré les modalités dont la contribution à la formation d'un axe est supérieure à la moyenne. De ce fait toute modalité de variable ou toute observation (*i.e.*, dans notre cas, toute production lexicale) a été prise en compte dès lors que sa contribution par facteur dépassait la valeur seuil calculée.

La représentation du métier en fonction de la situation géographique de l'établissement et du niveau d'expérience

La première analyse factorielle des correspondances effectuée nous amène à prendre en compte la situation géographique, l'âge et le niveau d'expérience dans le métier ↘ **Figure 1.**

📄 **Figure 1** Analyse factorielle des correspondances en fonction de la situation géographique de l'établissement, de l'âge et du niveau d'expérience (pourcentage d'inertie expliquée 66,76 %)



Éducation & formations n° 101 © DEPP

Note : les termes en lettres capitales surlignées en vert représentent les modalités des variables.

« **MODALITÉ** » signifie que la modalité de la variable contribue à la constitution du facteur 1.

« **MODALITÉ** » signifie que la modalité de la variable contribue à la constitution du facteur 2.

« **Item** » signifie que le mot contribue à la constitution du facteur 1.

« **Item** » signifie que le mot contribue à la constitution du facteur 2.

« **Item** » signifie que le mot contribue à la constitution des facteurs 1 et 2.

L'ensemble des résultats fournis par l'AFC permettra donc de savoir, parmi les variables mobilisées, celles qui sont susceptibles de rendre compte ou non de l'association préférentielle de tel ou tel contenu représentationnel.

L'analyse ainsi conduite rend compte de l'explication de 66,76 % de l'inertie. Ce résultat est intéressant au sens où l'analyse fait remarquer une conservation aux deux tiers de la variation totale des données d'origine. Plus précisément, nous observons que le facteur 1 (valeur propre : 0,020 ; 45,28 % d'inertie) oppose les répondant.e.s à faible et fort niveau d'expérience. Le facteur 2 (valeur propre : 0,09 ; 21,48 % d'inertie) est quant à lui plus faible et oppose les répondant.e.s de la tranche d'âge inférieure et exerçant en zone rurale d'une part, et de la tranche d'âge supérieure et exerçant en banlieue d'autre part.

On constate que les répondant.e.s à fort niveau d'expérience associent davantage en fréquence des caractéristiques telles que les « qualités de l'enseignant », l'enrichissement et l'épanouissement que procure le métier, mais aussi le sentiment d'épuisement qu'il suscite. Toutefois, malgré la faiblesse du facteur 2, ces données vont dans le sens de l'enquête Euroteach qui montre l'impact des conditions de travail sur le niveau d'épuisement professionnel des

enseignant.e.s les plus âgés qui ont le plus souvent un fort niveau d'expérience (Verhoeven *et al.*, 2003). En effet, l'âge et l'ancienneté semblent être étroitement liées dans cette profession à l'itinéraire particulièrement stable (Zavidovique *et al.*, 2018b).

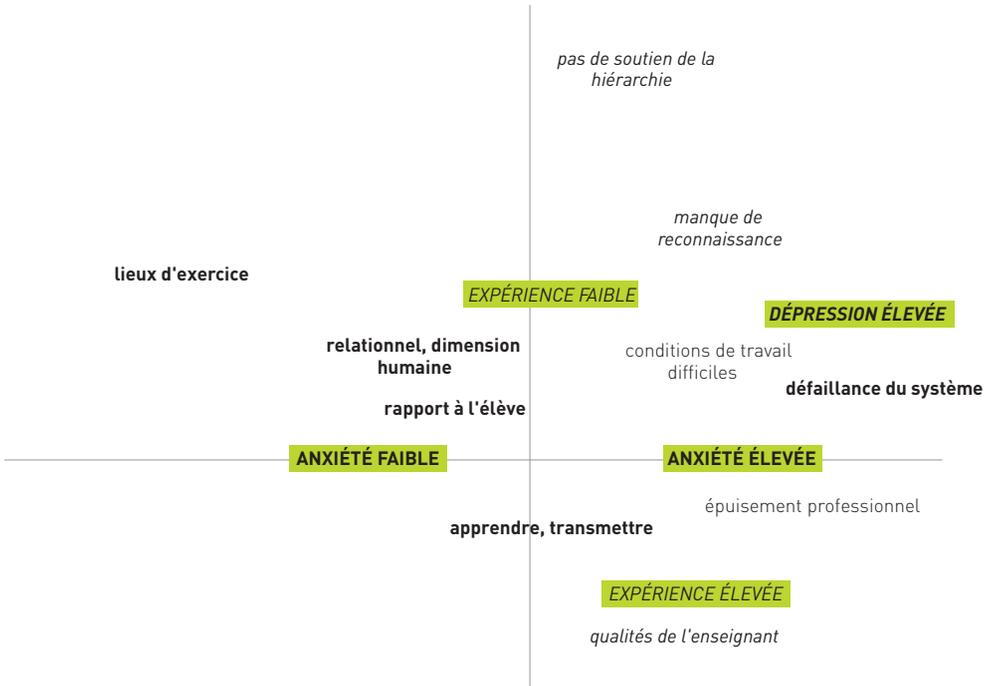
À l'inverse, les répondant.e.s à faible niveau d'expérience citent plutôt les caractéristiques relatives au manque de reconnaissance et à l'absence de soutien de la hiérarchie, ce qui est également conforme aux données faisant état d'un sentiment d'isolement face à la recherche de solutions des enseignant.e.s débutant.e.s (Ciavaldini-Cartaut *et al.*, 2017). Concernant le facteur 2, on remarque que les répondant.e.s exerçant en zone rurale et de tranche d'âge inférieure associent au métier d'enseignant.e des caractéristiques relatives à la dimension relationnelle (« relationnel, dimension humaine », « rapport à l'élève »). La zone géographique du lieu d'exercice semble être associée à un relationnel avec les élèves qui préserve les enseignant.e.s les plus jeunes, en âge et en expérience, d'une vision négative du métier car un public scolaire trop difficile où les relations sont marquées par l'incivilité représente un risque psychosocial pour les enseignant.e.s novices (Ciavaldini-Cartaut *et al.*, 2017). Par opposition, les répondant.e.s exerçant en banlieue et de la tranche d'âge supérieure considèrent davantage les aspects relatifs à la « défaillance du système » et à l'absence de soutien de la hiérarchie.

La représentation du métier en fonction des niveaux d'anxiété/dépression et du niveau d'expérience

La deuxième analyse factorielle des correspondances effectuée nous amène cette fois à prendre en compte les scores obtenus au questionnaire d'anxiété et de dépression et le niveau d'expérience dans le métier ↘ **Figure 2.**

L'analyse ainsi conduite rend compte de l'explication de 89,91 % de l'inertie. Plus précisément, nous observons que le facteur 1 (valeur propre : 0,025 ; 58,57 % d'inertie) oppose les répondant.e.s à faible et fort niveau d'anxiété. Le facteur 2 (valeur propre : 0,013 ; 31,33 % d'inertie) oppose les répondant.e.s à faible et fort niveau d'expérience. On constate que les répondant.e.s ayant un score d'anxiété fort associé à un niveau de dépression élevé associent davantage en fréquence des caractéristiques telles que la « défaillance du système » et l'« épuisement professionnel ». À l'inverse, les répondant.e.s ayant un score d'anxiété faible citent plutôt des caractéristiques relatives à la dimension relationnelle (« relationnel, dimension humaine », « rapport à l'élève ») ou centrées sur le lieu d'exercice et les missions du métier d'enseignant.e (« apprendre, transmettre », « lieu d'exercice »). C'est lorsque la dépression atteint un niveau élevé (égal ou supérieur au seuil où le trouble est suspecté) qu'elle est associée à l'anxiété, ce qui laisse supposer que, modérée ou faible, la dépression n'est pas en lien avec les représentations sociales du métier relevées ici. Ces données vont dans le sens de la littérature qui souligne l'existence de profils de fonctionnement émotionnel distincts dans les tableaux cliniques de l'anxiété et de la dépression (Pasquier, Bonnet & Pedinielli, 2008 ; Pasquier & Pedinielli, 2010 ; Bréjard, Pasquier, Bonnet & Pedinielli, 2011). En effet, la focalisation sur le vécu émotionnel négatif (dimension de valence de l'éprouvé subjectif, Watson & Tellegen, 1985) propre aux états émotionnels dépressifs, vient perturber les processus de régulation interne (identification et différenciation des émotions) et interindividuel par le partage social des émotions (Pasquier & Pedinielli, 2010). Les stratégies de retour à un équilibre émotionnel mises à mal par un cadre professionnel défaillant pourraient ainsi conduire l'individu à l'épuisement. Différemment, l'activation émotionnelle

📄 **Figure 2** Analyse factorielle des correspondances en fonction du niveau d'expérience et des niveaux d'anxiété / dépression (pourcentage d'inertie expliquée 89,91 %)¹



Éducation & formations n° 101 © DEPP

1. L'introduction dans l'analyse de la variable « anxiété-dépression » a été rendue possible en procédant à un *median split*, autorisant de fait la dichotomisation des participant.e.s selon leurs réponses à l'échelle de HAD à partir de la médiane.

Note : les termes en lettres capitales surlignées en vert représentent les modalités des variables.

« **MODALITÉ** » signifie que la modalité de la variable contribue à la constitution du facteur 1.

« **MODALITÉ** » signifie que la modalité de la variable contribue à la constitution du facteur 2.

« **Item** » signifie que le mot contribue à la constitution du facteur 1.

« **Item** » signifie que le mot contribue à la constitution du facteur 2.

« **Item** » signifie que le mot contribue à la constitution des facteurs 1 et 2.

(dimension d'intensité de l'éprouvé subjectif, Watson & Tellegen, 1985) entraînant une baisse de la clarté cognitive et une inhibition du partage socio-émotionnel chez les individus anxieux, empêche également le retour à un équilibre émotionnel (Pasquier, Bonnet & Pedinielli, 2009 ; Pasquier & Pedinielli, 2010). L'anxiété faible serait retrouvée chez les enseignant.e.s s'appuyant sur le projet d'éducation et le potentiel relationnel de leur métier comme un moyen de régulation émotionnelle interpersonnelle en contexte professionnel.

Concernant le facteur 2, on remarque que les répondant.e.s à faible niveau d'expérience associent au métier d'enseignant.e des caractéristiques relatives au « manque de reconnaissance », à « l'absence de soutien de la hiérarchie » et aux « conditions de travail difficiles ». Ces données vont également dans le sens de la littérature qui montrent que le soutien social apporté au sein de l'établissement scolaire peut modérer l'impact des exigences professionnelles sur l'accomplissement personnel et professionnel (Devereux, Hastings, Noone, Firth, & Totsika, 2009). Par opposition, les répondant.e.s à fort niveau d'expérience considèrent davantage les aspects relatifs aux « qualités de l'enseignant » pour définir le

métier d'enseignant.e. Pour cette population, le métier est plus marqué par des compétences acquises au fil des expériences que par les formations initiale et continue, jugées comme insuffisantes par les enseignant.e.s selon la dernière enquête Talis (OCDE, 2019).

Analyses concernant les freins perçus au métier tel que les enseignant.e.s souhaiteraient l'exercer

Réduction thématique

Reprenant le plan d'analyse relatif aux données recueillies dans le cadre de la représentation sociale du métier, les associations produites lors de la tâche d'évocation hiérarchisée pour l'inducteur « freins » ($N = 702$) ont également fait l'objet d'une analyse thématique. Une analyse prototypique a ensuite été conduite ainsi que des analyses factorielles des correspondances dans le but de révéler le rôle joué par différentes variables concernant l'organisation et la répartition des contenus associés. Les associations ont donc été regroupées pour former des thématiques générales distinctes. L'analyse thématique a permis de délimiter 16 thèmes (cf. annexe 2 p. 209) regroupant les associations formulées par les participant.e.s, comme le montre le **tableau 4**.

Analyse prototypique des freins

La fréquence des catégories associées aux freins de l'exercice du métier d'enseignant.e a été croisée à l'importance (moyenne) que les répondant.e.s leur accordent. Les résultats sont présentés dans le **tableau 5** p. 196.

↳ **Tableau 4** Catégories et fréquence d'apparition des évocations pour l'inducteur « freins »

	N	%
Manque de moyens	84	47,46
Manque de temps	74	41,81
Dysfonctionnement du système	62	35,03
Classes surchargées	52	29,38
Prise en charge des besoins spécifiques	50	28,25
Exigences institutionnelles	41	23,16
Attitudes des élèves	27	15,25
Aspects administratifs	51	28,81
Gestion des parents et du contexte familial	47	26,55
Absence de formation	46	25,99
Manque de concertation	35	19,77
Qualité de l'enseignant	28	15,82
Épuisement professionnel	26	14,69
Manque de reconnaissance	26	14,69
Absence de solidarité/soutien équipe	25	14,12
Réformes/changements	14	7,91
Total	688 ¹	

Éducation & formations n° 101 © DEPP

1. 14 non classés (hapax).

▾ **Tableau 5** Analyse prototypique pour l'inducteur « métier »

		Importance							
		< 2,5				> 2,5			
		N	%	Imp.	N	%	Imp.		
Fréquence	> 10 %	Manque de moyens	84	47,46	2,47	Aspects administratifs	51	28,81	2,59
		Manque de temps	74	41,81	2,19	Gestion parents/ contexte familial	47	26,55	2,64
		Dysfonctionnement du système	62	35,03	2,42	Absence de formation	46	25,99	2,61
		Classes surchargées	52	29,38	2,06	Manque de concertation	35	19,77	2,83
		Prise en charge des besoins spécifiques	50	28,25	2,42	Qualités de l'enseignant	28	15,82	2,79
		Exigences institutionnelles	41	23,16	2,34	Épuisement professionnel	26	14,69	2,81
		Attitudes des élèves	27	15,25	2,41	Manque de reconnaissance	26	14,69	2,54
					Absence de solidarité/ soutien équipe	25	14,12	2,64	
	< 10 %				Réformes/changements	14	7,91	3,14	

Éducation & formations n° 101 © DEPP

Les associations formulées par les répondant.e.s semblent témoigner d'une contradiction entre, d'une part, les attentes ou les exigences institutionnelles et, d'autre part, la non-attribution de moyens nécessaires pour mener à bien les missions attendues. En effet, pour définir les freins relatifs à l'exercice du métier d'enseignant.e, les aspects les plus cités et considérés comme les plus importants (zone de centralité) pour l'ensemble de l'échantillon renvoient à un ensemble de contraintes qui traduisent les difficultés auxquelles les enseignant.e.s interrogé.e.s doivent faire face au quotidien. Ces aspects concernent des problèmes très concrets qui nuisent à l'exercice pédagogique (*i.e.*, manque de moyens, manque de temps, classes surchargées, prise en charge des besoins spécifiques, attitudes des élèves). Par ailleurs et de manière concomitante, les enseignant.e.s évoquent d'autres difficultés d'ordre davantage institutionnel qui ne concernent pas directement la relation pédagogique mais qui pèsent sur cette dernière dénotant ainsi des risques liés à des conflits de valeurs et des exigences émotionnelles potentielles (*i.e.*, les associations en lien avec le dysfonctionnement du système et les exigences institutionnelles). Les aspects périphériques témoignent d'aspects en lien avec les difficultés rencontrées au niveau des interactions se situant en dehors de la sphère relationnelle avec l'élève (*i.e.*, gestion des parents/contexte familial, manque de concertation, absence de solidarité / soutien équipe, manque de reconnaissance) mais également à un niveau plus individuel (absence de formation, qualités de l'enseignant, épuisement professionnel).

L'ensemble de ces éléments est congruent avec la littérature internationale qui établit que les dix stressseurs les plus fréquemment retrouvés dans la population enseignante concernent aussi bien (1) les mauvaises conditions de travail, (2) les contraintes de temps et la charge de travail que le fait (3) d'enseigner aux élèves qui manquent de motivation, (4) de maintenir la discipline, (5) de faire face au changement, (6) d'être évalué par d'autres, mais également (7) la gestion des relations avec les collègues de travail, (8) les problèmes d'estime de soi et de statut (*i.e.*, manque de reconnaissance), (9) les problèmes de gestion / administration et (10) les conflits de rôles et d'ambiguïté. Autant de facteurs d'épuisement professionnel pouvant conduire au décrochage professionnel ou à une baisse du sentiment d'auto-efficacité dans les relations aux élèves et aux parents pour les enseignant.e.s qui restent dans le métier (cf. Dinham, 1993 ; Louden, 1987 ; Pithers & Soden, 1999 ; Punch & Tuetteman, 1996, cités dans Kyriacou, 2001 ; Hoglund, Klingler, & Hosan, 2015). Ces facteurs de stress et leur impact

ne sont d'ailleurs pas sans conséquences sur le plan psychologique et socio-relational des enseignant.e.s (Sinclair & Ryan, 1987).

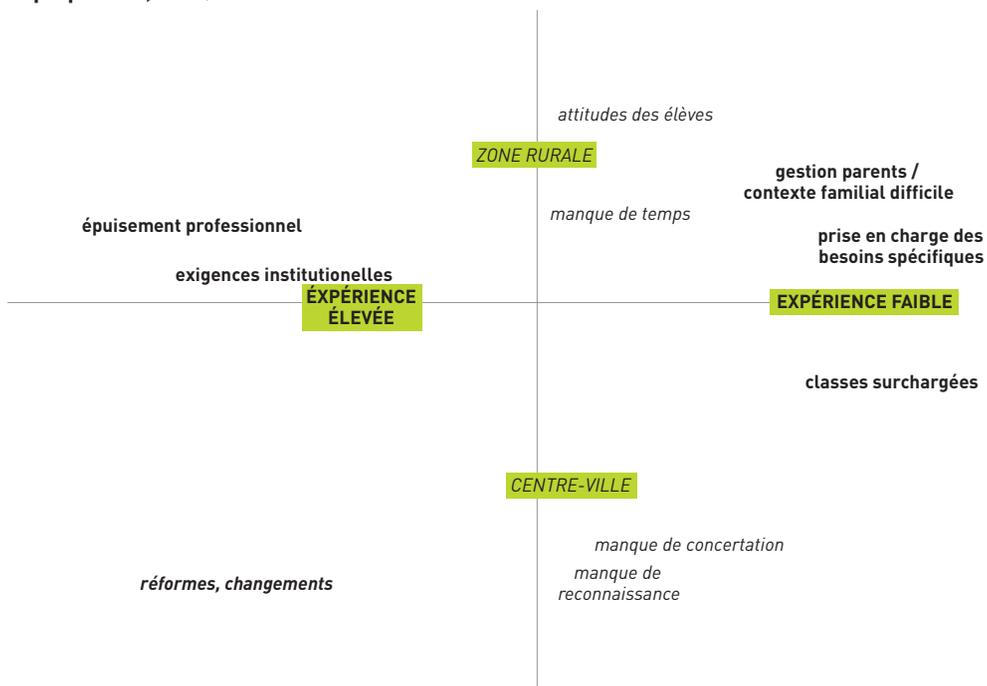
Analyses factorielles des correspondances (AFC)

Comme précédemment avec l'inducteur métier, afin de confronter les positionnements pris par les individus concernant les représentations sociales des freins perçus au métier tel que les enseignant.e.s souhaiteraient l'exercer, nous avons comparé les réponses des participant.e.s en fonction de leurs caractéristiques démographiques par la réalisation d'une AFC.

Les freins en fonction de la situation géographique de l'établissement et du niveau d'expérience

Une première analyse a été effectuée. Nous observons que le facteur 1 (valeur propre : 0,021 ; 53,59 % d'inertie) oppose les répondant.e.s à faible et fort niveau d'expérience, comme le montre la **figure 3**. Le facteur 2 (valeur propre : 0,013 ; 36,18 % d'inertie) oppose les répondant.e.s exerçant en zone rurale et en centre-ville.

↘ **Figure 3** Analyse factorielle des correspondances en fonction de la situation géographique de l'établissement et du niveau d'expérience (pourcentage d'inertie expliquée 89,77 %)



Éducation & formations n° 101 © DEPP

Note : les termes en lettres capitales surlignées en vert représentent les modalités des variables.

« **MODALITÉ** » signifie que la modalité de la variable contribue à la constitution du facteur 1.

« **MODALITÉ** » signifie que la modalité de la variable contribue à la constitution du facteur 2.

« **Item** » signifie que le mot contribue à la constitution du facteur 1.

« **Item** » signifie que le mot contribue à la constitution du facteur 2.

« **Item** » signifie que le mot contribue à la constitution des facteurs 1 et 2.

On constate que les répondant.e.s à fort niveau d'expérience associent davantage en fréquence des caractéristiques telles que les « *exigences institutionnelles* », les « *réformes et changements* », et l'« *épuisement professionnel* ». Ce qui semble donc davantage peser sur la santé des enseignant.e.s chevronné.e.s, concerne avant toute chose les nombreuses évolutions de la profession et des programmes associées à des attentes institutionnelles toujours plus fortes. Ces éléments vont dans le sens d'un état de santé perçu comme moins satisfaisant chez les enseignant.e.s chevronné.e.s malgré de meilleures conditions de travail générales, résultat qui pourrait s'expliquer par le fait qu'« *avec l'âge (l'ancienneté étant très corrélée avec l'avancée en âge), les enseignant.e.s ont [également] de moins en moins de ressources personnelles et de mécanismes pour faire face aux impératifs du métier* » (Zavidovique *et al.*, 2018b, p. 116).

À l'inverse, les répondant.e.s à faible niveau d'expérience citent plutôt les caractéristiques relatives à la « *gestion des parents et du contexte familial* », les « *classes surchargées* » et la « *prise en charge des besoins spécifiques* ». Ces données vont dans le sens des conditions d'exercice moins favorables chez les enseignant.e.s débutant.e.s (Zavidovique *et al.*, 2018b) et d'une réalité croissante d'enseigner à des élèves à besoins éducatifs particuliers (EBEP) selon la dernière enquête Talis (OCDE, 2019). De plus, ces données relatives aux freins perçus par les enseignant.e.s les plus jeunes dans le métier semblent correspondre aux représentations des étudiant.e.s se destinant au professorat des écoles. En effet, l'enjeu pédagogique de progression et de réussite d'élèves de niveaux hétérogènes, la gestion des comportements des élèves et les relations aux parents figurent en tête de liste des difficultés projetées par les étudiant.e.s se destinant au concours (Périer, 2018).

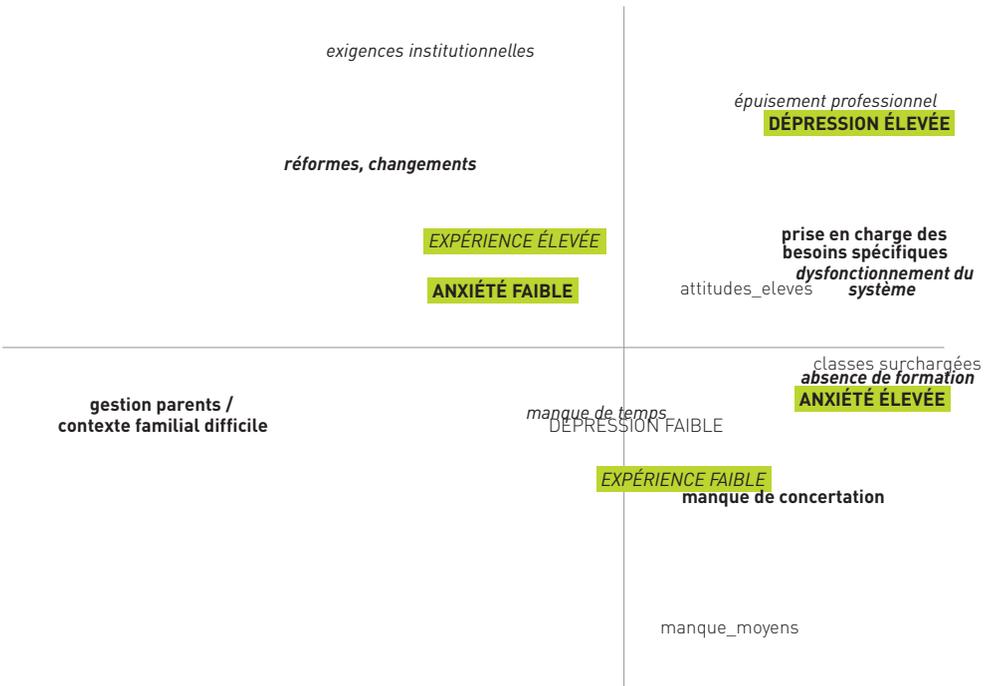
Concernant le facteur 2, facteur à interpréter avec précaution compte tenu du faible pourcentage d'inertie, on remarque que les répondant.e.s exerçant en zone rurale associent aux freins du métier d'enseignant.e des caractéristiques relatives aux « *attitudes des élèves* » et au « *manque de temps* ». Par opposition, les répondant.e.s exerçant en centre-ville considèrent davantage les aspects relatifs au « *manque de reconnaissance* », au « *manque de concertation* » et aux « *réformes et changements* ». En ligne avec la littérature, on note malgré les précautions à prendre en termes d'interprétation que l'impact de la zone géographique d'exercice ou du type d'établissement sur les niveaux de stress et d'épuisement professionnel a déjà été démontré (Vercambre *et al.*, 2009).

Les freins en fonction des niveaux d'anxiété/dépression et du niveau d'expérience

La deuxième analyse factorielle des correspondances effectuée concernant les freins au bon exercice du métier, nous amène à prendre en compte les scores obtenus au questionnaire d'anxiété et de dépression et le niveau d'expérience dans le métier. Nous observons que le facteur 1 (valeur propre : 0,025 ; 68,66 % d'inertie) oppose les répondant.e.s à faible et fort niveau d'anxiété, comme le montre la **figure 4**. Le facteur 2 (valeur propre : 0,010 ; 27,42 % d'inertie) oppose les répondant.e.s à faible et fort niveau d'expérience.

On constate pour le facteur 1, que les répondant.e.s ayant un score d'anxiété élevé et un niveau important de dépression associent davantage en fréquence des caractéristiques telles que la « *gestion des parents et du contexte familial* », les « *classes surchargées* », la « *prise en charge des besoins spécifiques* ». À l'inverse, les répondant.e.s ayant un score d'anxiété faible citent plutôt les caractéristiques relatives au « *manque de concertation* », aux « *réformes et changements* » et à « *l'absence de formation* ». Il semble alors se dessiner deux profils

↘ **Figure 4** Analyse factorielle des correspondances en fonction du niveau d'expérience et du niveau d'anxiété / dépression (pourcentage d'inertie expliquée 96,08 %)



Éducation & formations n° 101 © DEPP

Note : les termes en lettres capitales surlignées en vert représentent les modalités des variables.

« **MODALITÉ** » signifie que la modalité de la variable contribue à la constitution du facteur 1.

« **MODALITÉ** » signifie que la modalité de la variable contribue à la constitution du facteur 2.

« **Item** » signifie que le mot contribue à la constitution du facteur 1.

« **Item** » signifie que le mot contribue à la constitution du facteur 2.

« **Item** » signifie que le mot contribue à la constitution des facteurs 1 et 2.

d'enseignant.e.s à travers l'étude des freins perçus et de leurs liens avec l'état émotionnel : ceux dont le quotidien est marqué par un rapport intense et complexe aux élèves pouvant être à l'origine de leurs difficultés émotionnelles (anxiété et dépression associée), et ceux dont les difficultés perçues, d'ordre plus général, relèvent des écueils habituellement rencontrés par les enseignant.e.s dans leur métier. Comme cela a pu être montré dans le cadre des associations produites en référence à la représentation sociale du métier, la distinction entre les profils d'enseignant.e.s relativement à leurs niveaux d'anxiété et de dépression trouve un écho dans la littérature (Pasquier, Bonnet, & Pedinielli, 2009 ; Pasquier & Pedinielli, 2010). Les profils présentant une faible anxiété citent des freins à leur stratégie de régulation émotionnelle (*i.e.*, difficulté du recours au relationnel, impossibilité du recours aux autres par le partage social). Par contraste, les profils présentant une forte anxiété et/ou une forte dépression citent des freins en lien avec la gestion du quotidien qui provoque une activation émotionnelle intense les conduisant à l'épuisement.

Concernant le facteur 2, on remarque que les répondant.e.s à fort niveau d'expérience associent aux freins du métier d'enseignant.e des caractéristiques relatives à aux « *exigences institutionnelles* », les « *réformes et changements* », au « *dysfonctionnement du système* » et à

l'« *épuisement professionnel* ». Par opposition, les répondant.e.s à faible niveau d'expérience considèrent davantage les aspects relatifs au « *manque de temps* » et à « *l'absence de formation* ».

Le « *dysfonctionnement du système* » est souvent présenté comme un frein au métier d'enseignant.e par les répondant.e.s ayant des scores élevés en anxiété et/ou en dépression et qui ont une expérience élevée (facteurs 1 et 2). L'ancienneté et un état émotionnel négatif sont donc souvent associés à la vision d'un métier empêché par un dysfonctionnement global tant au niveau des rythmes scolaires, des programmes pédagogiques que d'une hiérarchie (État, Éducation nationale, décideurs et supérieurs hiérarchiques) déconnectée des réalités de terrain. Ces éléments viennent donc soutenir notre interprétation précédente selon laquelle les nombreuses évolutions, préconisations et attentes institutionnelles peuvent avoir un impact sur le bien-être au travail des enseignant.e.s chevronné.e.s.

Analyses concernant les leviers perçus au métier tel que les enseignant.e.s souhaiteraient l'exercer

Réduction thématique

Comme pour les inducteurs « métier » et « freins », les associations produites lors de la tâche d'évocation hiérarchisée pour l'inducteur « leviers » (N = 297) ont fait l'objet d'une analyse thématique. Les associations ont été regroupées pour former ici 15 thématiques générales distinctes (cf. [annexe 3](#) p. 210) regroupant les associations formulées par les participant.e.s, comme le montre le [tableau 6](#).

Tableau 6 Catégories et fréquence d'apparition des évocations pour l'inducteur « leviers »

	N	%
Qualité des relations équipe	49	63,63
Progrès élèves	41	53,25
Liberté	29	37,66
Rapport à l'élève	22	28,57
Polyvalence/diversité	20	25,97
Qualité de l'enseignant	18	23,38
Ambiance	17	22,08
Formation permanente	15	19,48
Bonnes conditions de travail	14	18,18
Passion/plaisir	14	18,18
Avantages du métier	14	18,18
Bonnes relations avec les parents	11	14,28
Projets	10	12,98
Reconnaissance des autres	6	7,79
Utilité sociale	6	7,79
Total	286 ¹	3,2

Éducation & formations n° 101 © DEPP

1. 11 non classés (hapax).

Analyse prototypique des leviers

La fréquence des catégories associées aux leviers perçus pour l'exercice du métier d'enseignant.e a été croisée à l'importance (moyenne) que les répondant.e.s leur accordent. Les résultats sont présentés dans le **tableau 7**.

Les associations formulées par les répondant.e.s semblent faire référence aux aspects qui sont au cœur de leur métier. En effet, nous retrouvons des associations tout à fait convergentes avec les associations produites de manière fréquente et considérées comme importantes concernant la représentation du métier. Cela tend à montrer que certains leviers qui semblent importants pour les enseignant.e.s sont impliqués dans la structuration de leur vision du métier. C'est en effet le cas des aspects en lien avec la passion et le plaisir, et le rapport à l'élève. À ces éléments convergents s'ajoutent d'autres aspects qui n'apparaissent pas d'emblée et qui témoignent de l'utilité d'avoir procédé à cette étape supplémentaire de recueil afin de pouvoir affiner l'analyse. En effet, les progrès des élèves semblent jouer un rôle important et apparaissent comme un levier permettant de donner du sens au métier.

À la lecture de ces résultats concernant les leviers, il semblerait donc que pour exercer le métier d'enseignant.e de façon satisfaisante, l'enseignant.e doit revenir aux fondamentaux en jeu dans la façon dont il considère son métier, c'est-à-dire comme un plaisir, une passion. Selon cette vision du métier la relation à l'enfant/l'élève et ses progrès occupent une place centrale, à condition qu'il soit effectué dans de « *bonnes conditions* ». La « *liberté* » et l'« *ambiance* » tiennent également une place importante.

Comme pour les freins, les aspects périphériques témoignent d'aspects en lien avec le rapport à l'autre (*i.e.*, qualité des relations avec l'équipe, bonnes relations avec les parents) mais également plus individuels (*i.e.*, formation permanente) ou autour de ce que permet ou apporte le métier d'enseignant.e (*i.e.*, polyvalence/diversité, projets, avantages du métier).

L'ensemble des aspects que nous venons de rapporter permet d'illustrer un ensemble organisé et structuré de ressources sur lesquelles les enseignant.e.s s'appuient, ressources qui entrent très probablement en jeu dans le cadre de l'adaptation de ces derniers aux contraintes que l'on a pu mettre en évidence dans le cadre de l'étude des freins. À l'évidence, les leviers sont à même de compenser les contraintes évoquées par les participant.e.s.

↳ **Tableau 7** Analyse prototypique pour l'inducteur « leviers »

		Importance							
		< 2,5				> 2,5			
			N	%	Imp.		N	%	Imp.
Fréquence	> 10 %	Progrès des élèves	41	53,25	2,26	Qualité des relations équipe	49	63,63	2,55
		Liberté	29	37,66	1,89	Polyvalence/diversité	20	25,97	2,50
		Rapport à l'élève	22	28,58	2,18	Formation permanente	15	19,48	2,86
		Qualité de l'enseignant	18	23,38	2,44	Avantages du métier	14	18,18	3,28
		Ambiance	17	22,08	2,29	Bonnes relations avec les parents	11	14,28	3,54
		Bonnes conditions de travail	14	18,18	2,21	Projets	10	12,98	2,60
		Passion/plaisir	14	18,18	2,35				
< 10 %					Reconnaissance des autres	6	7,79	2,83	
					Utilité sociale	6	7,79	2,66	

Il s'agit ici d'une balance ressources/contraintes qui, comme on l'a vu précédemment dans le cadre de l'étude de la représentation du métier, s'actualise telle une représentation bipolarisée entre aspects négatifs et aspects positifs relatifs au métier. Toutefois l'intérêt de l'analyse prototypique réside dans le fait qu'il est désormais possible d'avoir une image plus claire de la manière dont les contenus renvoyant aux ressources et aux contraintes sont organisés et hiérarchisés. Pour le dire autrement, toutes les contraintes et toutes les ressources n'occupent pas la même place dans le cadre des régulations individuelles et groupales en ce qui concerne le vécu du métier.

Analyses factorielles des correspondances (AFC)

Comme précédemment, afin de comparer les positionnements pris par les individus concernant les leviers présents au sein du champ représentationnel du métier, nous avons comparé les réponses des participant.e.s en fonction de leurs caractéristiques démographiques par la réalisation d'AFC.

Les leviers en fonction de la situation géographique de l'établissement et du niveau d'expérience

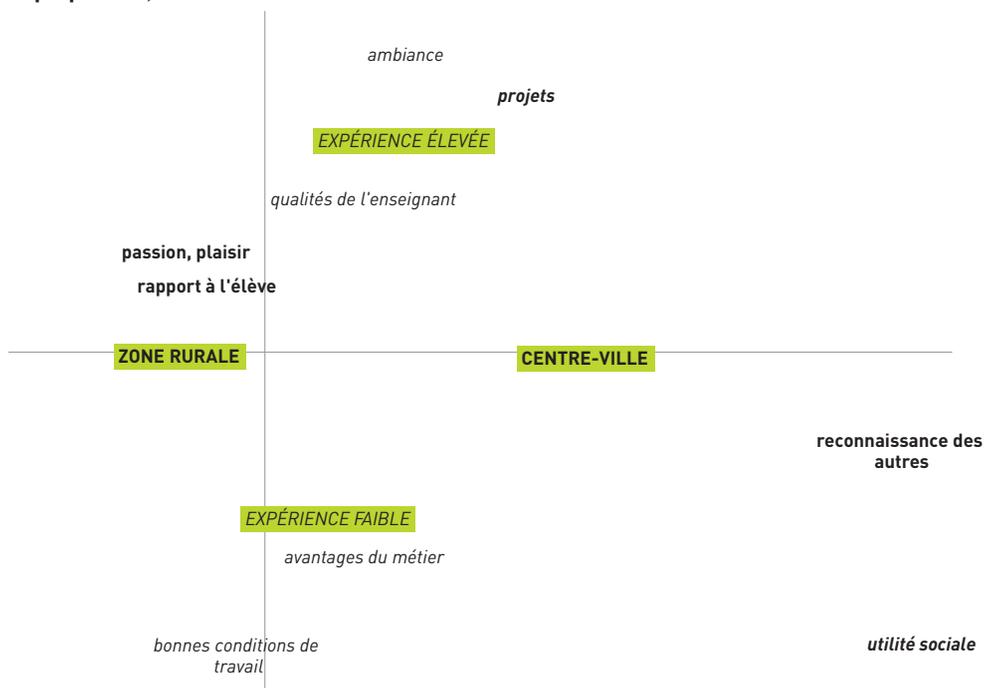
La première analyse factorielle des correspondances effectuée nous amène à prendre en compte la situation géographique et le niveau d'expérience dans le métier. Nous observons que le facteur 1 (valeur propre : 0,037 ; 50,89 % d'inertie) oppose les répondant.e.s exerçant en zone rurale et en centre-ville, comme le montre la **figure 5**. Le facteur 2 (valeur propre : 0,026 ; 35,74 % d'inertie) oppose les répondant.e.s à faible et fort niveau d'expérience.

On constate que les répondant.e.s exerçant en zone rurale associent davantage en fréquence des caractéristiques telles que la « *passion, le plaisir* », et le « *rapport à l'élève* ». De leur côté, les répondant.e.s exerçant en centre-ville citent plutôt les caractéristiques relatives à la « *reconnaissance des autres* », et à l'« *utilité sociale* » de la profession. Ces éléments sont congruents et marquent le pendant des aspects liés aux freins discutés précédemment.

Concernant le facteur 2, on remarque que les répondant.e.s à fort niveau d'expérience associent aux leviers du métier d'enseignant/e des caractéristiques relatives à l'« *ambiance* », aux « *projets* » et aux « *qualités de l'enseignant* ». Ainsi, pour les plus expérimenté.e.s, ce qui apparaît être des leviers à l'exercice du métier tels qu'ils.elles le souhaiteraient concernent le travail collaboratif. Face à l'accueil de publics de plus en plus hétérogènes, les enseignant.e.s français sont près d'un sur deux à exprimer un besoin élevé en formation pour l'enseignement aux EBEP. Les apprentissages actifs et collaboratifs, comme l'observation de collègues, caractérisent, selon les enseignant.e.s européen.ne.s, les formations les plus efficaces pour l'exercice de leur métier. Pourtant, seulement 16 % des enseignant.e.s français.e.s participent à des actions de formation continue de ce type (OCDE, 2019).

Par opposition, les répondant.e.s à faible niveau d'expérience considèrent davantage les aspects relatifs aux « *avantages du métier* » et aux « *bonnes conditions de travail* », comme autant de leviers perçus à l'exercice de leur métier tel qu'ils.elles le souhaiteraient. On sait en effet que les enseignant.e.s en début de carrière connaissent les conditions de travail les plus détériorées : temps de trajet en moyenne plus long, statut le plus souvent contractuel ou vacataire, travaillant dans plusieurs établissements, en banlieue et avec des élèves d'origine sociale défavorisée (Zavidovique *et al.*, 2018b). Par conséquent, on comprend aisément que

📌 **Figure 5** Analyse factorielle des correspondances en fonction de la situation géographique de l'établissement et du niveau d'expérience (pourcentage d'inertie expliquée 86,63 %)



Éducation & formations n° 101 © DEPP

Note : les termes en lettres capitales surlignées en vert représentent les modalités des variables.

« **MODALITÉ** » signifie que la modalité de la variable contribue à la constitution du facteur 1.

« **MODALITÉ** » signifie que la modalité de la variable contribue à la constitution du facteur 2.

« **Item** » signifie que le mot contribue à la constitution du facteur 1.

« **Item** » signifie que le mot contribue à la constitution du facteur 2.

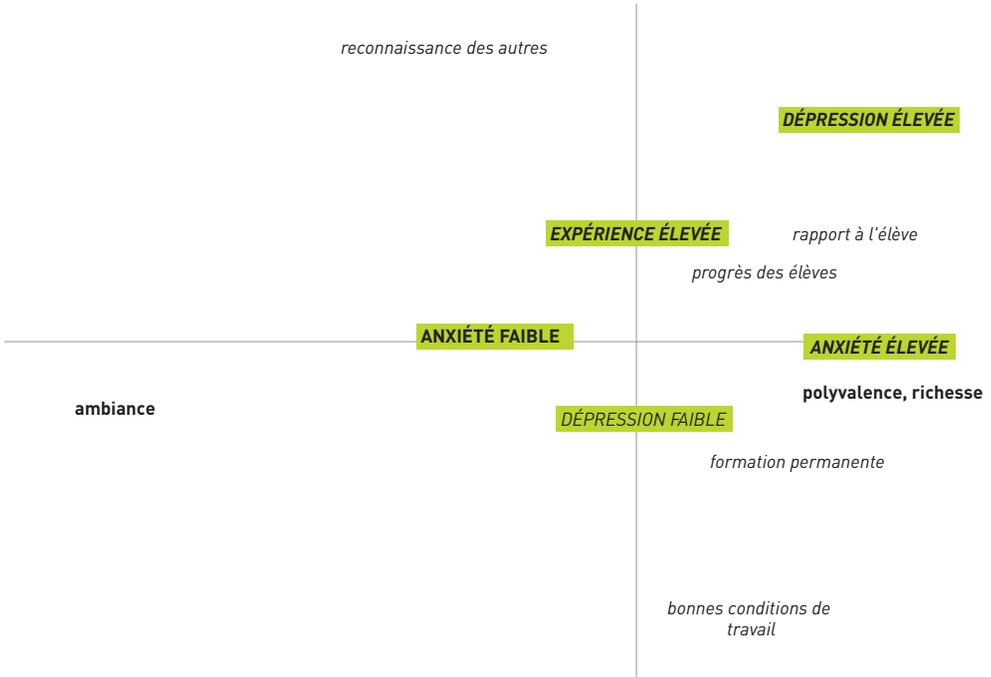
« **Item** » signifie que le mot contribue à la constitution des facteurs 1 et 2.

des rythmes scolaires respectés dans un contexte d'enseignement favorable au sens large représentent pour les enseignant.e.s débutant.e.s le meilleur moyen de revenir au fondement d'un métier source de plaisir pour eux.

Les leviers en fonction des niveaux d'anxiété/dépression et du niveau d'expérience

La deuxième analyse factorielle des correspondances effectuée nous amène ici à prendre en compte les scores obtenus au questionnaire d'anxiété et de dépression et le niveau d'expérience dans le métier. Nous observons que le facteur 1 (valeur propre : 0,026 ; 53,55 % d'inertie) oppose les répondant.e.s à faible niveau d'anxiété d'une part et les répondant.e.s à fort niveau d'anxiété et de dépression d'autre part, comme le montre la **figure 6**. Le facteur 2 (valeur propre : 0,012 ; 24,27 % d'inertie) oppose les répondant.e.s à faible niveau de dépression d'une part et les répondant.e.s à fort niveau d'expérience et fort niveau de dépression d'autre part.

📄 **Figure 6** Analyse factorielle des correspondances en fonction du niveau d'expérience et du niveau d'anxiété / dépression (pourcentage d'inertie expliquée 77,82 %)



Éducation & formations n° 101 © DEPP

Note : les termes en lettres capitales surlignées en vert représentent les modalités des variables.

« **MODALITÉ** » signifie que la modalité de la variable contribue à la constitution du facteur 1.

« **MODALITÉ** » signifie que la modalité de la variable contribue à la constitution du facteur 2.

« **Item** » signifie que le mot contribue à la constitution du facteur 1.

« **Item** » signifie que le mot contribue à la constitution du facteur 2.

« **Item** » signifie que le mot contribue à la constitution des facteurs 1 et 2.

On constate que les répondant.e.s ayant des scores d'anxiété et de dépression élevés associent davantage en fréquence des caractéristiques telles que la « polyvalence et la richesse » du métier. À l'inverse, les répondant.e.s ayant un score d'anxiété faible plutôt comme leviers des caractéristiques relatives à l'« ambiance » et au climat général.

Concernant le facteur 2, on remarque que les répondant.e.s à fort niveau d'expérience et ayant un score de dépression élevé associent aux leviers du métier d'enseignant.e des caractéristiques relatives aux « progrès des élèves », au « rapport à l'élève » et à la « reconnaissance des autres ». Par opposition, les répondant.e.s ayant un score de dépression faible considèrent davantage les aspects relatifs aux « bonnes conditions de travail » et à la « formation permanente ». On voit bien ici que le niveau de dépression est associé à des éléments de la représentation des leviers du métier bien différents de ceux liés aux scores d'anxiété, ce qui plaide pour une appréhension en termes de profils de fonctionnement émotionnel distincts comme déjà considérés plus haut, relativement aux représentations sociales du métier d'enseignant.e (Pasquier, Bonnet & Pedinielli, 2008 ; Pasquier & Pedinielli, 2010 ; Bréjard, Pasquier, Bonnet & Pedinielli, 2011).

DISCUSSION

L'objectif de cette étude était double : d'une part explorer les représentations sociales des enseignant.e.s en fonction de variables liées au contexte géographique d'exercice, au niveau d'expérience dans le métier et à l'âge, d'autre part d'analyser les relations éventuelles entre représentations du métier d'enseignant.e, freins et leviers, et état émotionnel (anxiété / dépression).

Les résultats obtenus montrent que les aspects potentiellement centraux de la représentation sociale du métier d'enseignant.e concernent la passion/le plaisir, le rapport à l'élève et l'enrichissement lié à l'activité enseignante. Les aspects potentiellement périphériques témoignent d'aspects en lien avec les missions éducatives du métier d'enseignant.e et aux qualités humaines et pédagogiques dont doit faire preuve l'enseignant.e. Toutefois, des éléments négatifs du métier d'enseignant.e apparaissent également, notamment concernant la charge et les conditions de travail associées à un manque de reconnaissance, sources d'épuisement pour les enseignant.e.s. Ceci met en évidence une nette séparation entre deux dimensions (positive, négative) dans la représentation du métier d'enseignant.e.

Des aspects contextuels et individuels apparaissent également jouer un rôle significatif, tels que la situation géographique, le niveau d'expérience ou l'âge. La vision du métier d'enseignant.e est donc dépendante d'insertions sociales particulières et de la plus ou moins grande distance expérientielle entretenue avec la profession. Cette vision apparaît en relation importante avec les niveaux d'anxiété et/ou de dépression.

Par ailleurs, cette étude a permis de mettre en évidence les représentations sociales des freins et des leviers perçus au métier tel que les enseignant.e.s souhaiteraient l'exercer. Ceux-ci apparaissent liés aux niveaux d'anxiété et de dépression, mais aussi au contexte et au niveau d'expérience. Ce constat plaide pour une approche complexe et non monolithique de la profession. La saisie des représentations sociales du métier d'enseignant.e entre donc en pleine compatibilité avec cet impératif qui consiste, pour comprendre le vécu des enseignant.e.s, à appréhender leur vécu subjectif qui est lui-même dépendant du contexte dans lequel ils.elles exercent leur métier. En effet, ce travail sur les représentations du métier d'enseignant.e nous a permis de mieux comprendre et d'anticiper le rapport que les enseignant.e.s entretiennent avec leur métier et donc leur vision construite dans et par le social de la fonction qu'ils.elles exercent. Cela se traduit notamment par les fonctions de savoir et de production de systèmes d'attente et d'anticipation (Abric, 1994 ; Rateau & Lo Monaco, 2013 ; Rateau, Moliner, Guimelli, & Abric, 2011) assurées par les représentations sociales qui en font des indicateurs fiables et pertinents de la manière dont les enseignant.e.s appréhendent leur métier. Un autre intérêt et non des moindres est à considérer dès lors que l'on envisage les fonctions identitaire et de prescription de comportement des représentations sociales.

Par ailleurs, en vertu des résultats obtenus dans le cadre de cette étude, on peut également prévoir qu'en cas d'écart ou de conflit entre les représentations sociales et certains aspects de la réalité contextuelle, ces dernières sont susceptibles d'apparaître et de renforcer en retour les aspects négatifs de la représentation du métier, dans un processus rétroactif. Le rôle des représentations sociales, dans la dépression notamment, a en effet déjà été exploré (De Mol, D'Alcantara & Cresti, 2018 ; Méthivier, 2010) et justifie l'entreprise d'un tel travail de maillage sur le plan théorique. C'est afin de rendre compte des liens possibles à établir entre

les sphères représentationnelle et émotionnelle que le schéma présenté en **figure 7** propose une synthèse des résultats obtenus et de leur articulation possible.

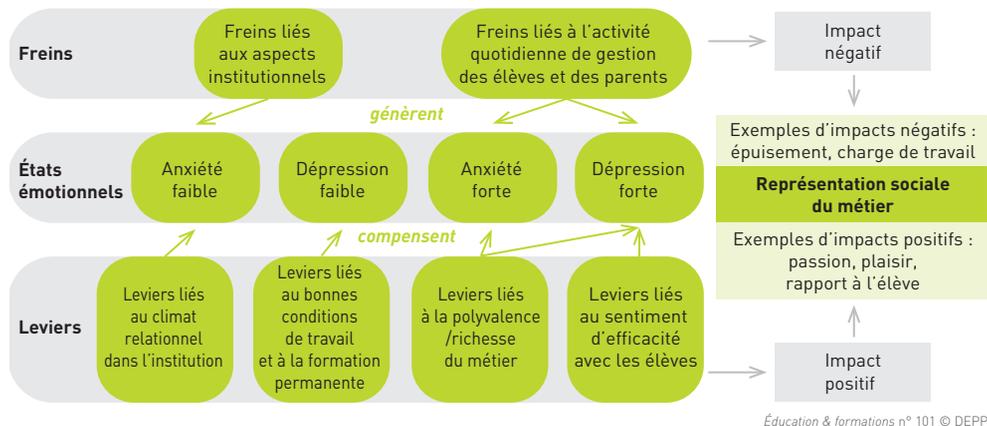
Les résultats peuvent en effet être interprétés comme renvoyant à un jeu de compensation de l'impact des freins au niveau des états émotionnels et de la manière de se représenter le métier par les leviers. C'est ainsi que les leviers ou les aspects positifs exprimés par les enseignant.e.s interrogé.e.s semblent venir contrebalancer les aspects négatifs. En substance, si des freins à l'exercice du métier sont notables, freins qui renvoient à deux grandes catégories de contraintes (aspects institutionnels et gestion quotidienne), les leviers renvoyant à des aspects en lien avec la sphère relationnelle, les bonnes conditions de travail, la richesse du métier et le sentiment d'efficacité sont à même de permettre aux enseignant.e.s de maintenir une vision positive de leur métier. À l'évidence, parmi les termes qui apparaissent le plus souvent et qui sont à la fois jugés comme importants, on trouve essentiellement des aspects positifs en lien avec la représentation du métier. Cet aspect tend à plaider pour un rôle joué par les leviers qui sont en capacité de générer le maintien de cette vision favorable du métier. Il faut toutefois rester vigilant et prendre garde aux effets délétères des freins sur le versant émotionnel car ils semblent impacter les enseignant.e.s à ce niveau, notamment en ce qui concerne la gestion du quotidien qui les conduit à devoir faire face à une situation complexe avec selon eux peu de moyen. Ici, on trouve assez naturellement une articulation possible au niveau des freins eux-mêmes qui suit une logique renvoyant à des injonctions paradoxales du type : « faire toujours plus avec toujours moins » qui aboutit de manière assez cohérente à des associations en lien avec le métier qui traduisent l'épuisement et la charge de travail accrue.

Les résultats doivent toutefois être pris avec précaution, en raison de certaines limites. La première renvoie à la représentativité de l'échantillon vis-à-vis de la population de référence. En effet, le relatif faible taux de réponse peut amener à s'interroger sur les représentations de la majorité qui n'a pas participé à l'étude. Parmi ceux-ci, le niveau d'émotions négatives atteint peut-être des niveaux plus importants. Toutefois, comme relevé dans la partie précédente, la plupart de nos résultats sont congruents avec des études antérieures, ce qui nous amène à les considérer comme pertinents tout en restant toujours prudents relativement aux limites que présente notre étude.

La seconde limite a trait à l'évaluation par auto-questionnaires, qui ne permet pas d'aller plus avant à ce stade dans la compréhension des mécanismes socio-cognitifs à l'œuvre dans la construction des représentations sociales du métier d'enseignant.e. Un intérêt certain réside dans les potentielles *fonctions* (relationnelles, psychologiques) qu'elles pourraient avoir dans la dynamique individuelle et psychosociale, ainsi que dans leurs effets sur l'adaptation/inadaptation aux contextes d'exercice du métier.

La troisième limite renvoie à la relativité des seuils utilisés dans le cadre des analyses prototypiques. Toutefois, cette limite n'est pas propre à cette étude car soulignée à maintes reprises dans la littérature (cf. Lo Monaco *et al.*, 2017 pour une synthèse critique). Les recherches futures devront se concentrer sur des diagnostics structuraux plus précis qui supposent plusieurs temps de passation, ce qui était difficile à mettre en place dans le cadre de la présente étude. Lo Monaco *et al.* (2017) proposent à cette fin un arbre de décision qui indique la nécessité de recourir à des tests de centralité comme la technique de mise en cause (Moliner, 1989, 2002), le modèle des schèmes cognitifs de base (Guimelli & Rouquette, 1992 ; Guimelli, 2003) ou encore le test d'indépendance au contexte (Lo Monaco, Lheureux, & Halimi-Falkowicz, 2008).

📌 **Figure 7 Schéma des liens entretenus entre les différentes représentations sociales du métier, de ses freins et leviers, et les niveaux d'anxiété et de dépression**



CONCLUSION

Cette étude a permis de s'intéresser à une population d'une centaine d'enseignant.e.s du premier degré de tous âges et tous niveaux d'expérience. Comme nous l'avons indiqué, saisir les représentations sociales du métier permet d'éclairer les visions partagées par les enseignant.e.s de leur profession, les instances socio-cognitives jouant dans l'orientation de leur pratique en tant qu'enseignant.e, et la manière dont ils.elles se catégorisent socialement sur le plan identitaire.

Suivant cette perspective, on a pu observer que les résultats, notamment en termes d'importance accordée lors de la phase de hiérarchisation des associations verbales, montrent que pour la majorité de ces enseignant.e.s leur métier représente d'abord une passion pour l'enseignement et la transmission dans le rapport à l'élève où les qualités de l'enseignant.e, sa pédagogie et ses facultés d'adaptation sont nécessaires. Tous ces éléments font que ce métier semble être considéré, au regard des importances moyennes accordées par les participant.e.s, comme enrichissant et épanouissant par les enseignant.e.s. Cet enrichissement et cet épanouissement semblent d'ailleurs être perçus comme plus importants à leurs yeux que la surcharge de travail et l'épuisement qu'il suscite. Plus spécifiquement, le niveau d'expérience des enseignant.e.s et leur lieu d'exercice jouent un rôle sur leur état et représentations du métier comme déjà relevé dans la littérature (Ciavaldini-Cartaut *et al.*, 2017 ; Guillet-Descas & Lentillon-Kaestner, 2019 ; Zavidovique *et al.*, 2018b).

Cette recherche permet alors de voir plus largement le vécu des enseignant.e.s du premier degré à travers l'approche des représentations qu'ils.elles se font de leur métier, de ses leviers et de ses freins.

Annexe 1

CATÉGORIES ET CARACTÉRISTIQUES DES ASSOCIATIONS FORMULÉES PAR LES PARTICIPANT.E.S À L'INDUCTEUR « MÉTIER »

Catégories	Caractéristiques
Charge de travail	Beaucoup de travail, grande préparation, surcharge de travail, travail à la maison, travail de préparation, préparation trop longue, charge administrative, lourdeur administrative, investissement personnel. Les associations concernant les aspects administratifs ont été regroupés dans cette catégorie car ils étaient cités en nombre insuffisant pour former une catégorie distincte (N = 9).
Épuisement professionnel	Épuisant, épuisement, fatigue, fatiguant, rythme, usant, saturation, angoisse, stress, découragement, changer de métier. Cette catégorie fait référence à la souffrance psychologique issue de l'épuisement professionnel.
Apprendre, transmettre	Apprentissage, découverte, éducation, enseignements, progrès, transmettre.
Passion, plaisir	Passion, plaisir, plaisir du métier, le plus beau métier du monde.
Rapport à l'élève	Enfants, élèves, contacts avec les enfants, partage avec les élèves, échanges avec les élèves.
Qualités de l'enseignant.e	Bienveillance, patience, générosité, écoute, dynamisme, empathie, disponibilité, droiture, discipline. Cette catégorie fait référence au savoir-être avec l'enfant.
Pédagogie	Pédagogie, pédagogue, créer, inventer, jeux, formation personnelle, autoformation, recherche, observer pour adapter sa pédagogie. Cette catégorie fait référence au savoir-faire avec l'enfant, à la façon d'« apprendre à apprendre » et au perfectionnement de la pédagogie (en fonction de l'élève ou au fil du temps).
Faculté d'adaptation	Hétérogénéité, multifonction, s'adapter, polyvalence, multitâches, différencier, prise en compte du handicap. Cette catégorie fait référence à l'adaptation dont doit faire preuve l'enseignant.e devant l'hétérogénéité des situations et des besoins spécifiques. Elle regroupe également les termes « frustrant » et « impuissance » dans la mesure où, pour les répondant.e.s, la frustration et le sentiment d'impuissance sont vécus lorsque l'hétérogénéité des niveaux demande à l'enseignant de s'adapter mais ne permet pas toujours d'accompagner les élèves avec les plus grandes difficultés autant que nécessaire (N = 5).
Enrichissant, épanouissant	Intéressant, passionnant, stimulant, épanouissant, enrichissant. Cette catégorie fait référence à ce qu'apporte le métier d'enseignant.e aux répondant.e.s, sur les plans personnel et intellectuel. Tous les termes faisant référence à ce qu'apporte le métier d'enseignant.e ont été différenciés de la catégorie « Passion, plaisir » car (1) le plaisir n'implique pas forcément l'enrichissement et inversement, et (2) ces deux catégories étaient parfois associées ensemble dans une même suite associative, suggérant qu'il s'agit de deux aspects différents pour les répondant.e.s.
Conditions de travail difficiles	Nombreux, classes chargées, conditions de travail, bruit, pénible, mauvaises conditions, difficile, violence. Les associations « parents », « relations parents difficiles » et « incompréhension parents/enseignant.e.s » ont été regroupées dans la catégorie « conditions de travail difficiles » car ils étaient cités en nombre insuffisant pour pouvoir former une catégorie distincte (N = 6). Cette catégorie fait référence aux difficultés matérielles et relationnelles (avec les élèves ou les parents) qui illustrent les aspects en lien avec la pénibilité du travail.
Relationnel, dimension humaine	Communauté éducative, équipe, relations humaines, rencontres, interaction, humain, on traite avec l'humain.
Utilité sociale	Déterminant, important, indispensable, utilité, fondamental, avenir.
Manque de reconnaissance	Déconsidéré, dévalorisé, mal reconnu, mal rémunéré, mal compris.
Liberté, autonomie	Liberté, liberté pédagogique, liberté d'action, autonomie.
Défaillance du système	Doit évoluer, défaillances multiples, ancrage dans le passé, manque de formation.
Lieux d'exercice	École, école (lieu), classes.
Absence de soutien de la hiérarchie	Hiérarchie, poids de la hiérarchie, manque de respect de la hiérarchie, le rapport à la hiérarchie rétrograde.

Annexe 2

CATÉGORIES ET CARACTÉRISTIQUES DES ASSOCIATIONS FORMULÉES PAR LES PARTICIPANT.E.S À L'INDUCTEUR « FREINS »

Catégories	Caractéristiques
Manque de moyens (catégorie qui regroupe l'insuffisance des moyens financiers, humains et matériels. Regroupement souvent déjà effectué par les répondant.e.s au travers de leurs réponses).	Contraintes budgétaires, finances, les moyens, contraintes matérielles, manque de matériel, manque de locaux adaptés, manque de moyen informatique, moyen matériel et humain, manque de matériel et de personnel.
Manque de temps	Manque de temps, temps.
Dysfonctionnement du système (fait référence aux difficultés rencontrées en provenance du système lui-même et de la façon dont celui-ci est conçu par l'État, l'Éducation nationale, les décideurs et supérieurs hiérarchiques).	Rythmes scolaires inadaptés, des rythmes scolaires pas assez efficaces, incohérence dans les orientations, lenteur des démarches dans la gestion de cas graves, temps avant une prise en charge d'un élève par les institutions trop long, programmes trop chargés, programmes trop dispersés. Les associations faisant référence au décalage entre les demandes effectuées aux enseignant.e.s et leur application concrète sur le terrain ont été regroupées dans la catégorie « dysfonctionnement du système », car elles étaient citées en nombre insuffisant pour pouvoir former une catégorie distincte (N = 7 ; e.g., « décalage entre les circulaires et le fonctionnement sur le terrain », « écart entre demandes institutionnelles et réalités », « hiérarchie déconnectée des réalités »).
Classes surchargées	Trop nombreux, classes trop chargées, effectif trop important, le nombre d'élèves, sureffectif.
Prise en charge des besoins spécifiques (fait référence aux difficultés de l'enseignant devant l'hétérogénéité des situations et des besoins spécifiques de certains élèves comme les difficultés scolaires, troubles du comportement, situations de handicap).	Difficultés à gérer les niveaux très hétérogènes, hétérogénéité des élèves, diversification des élèves, intégration des élèves à besoins particuliers, enfants à besoins particuliers, handicap, troubles du comportement.
Exigences institutionnelles	Poids hiérarchique, attentes institutionnelles, pression de la hiérarchie, trop de demandes institutionnelles, trop d'évaluations.
Attitude des élèves	Difficultés comportementales des élèves, élèves dissipés, élèves agités, élèves « zappeurs », peu de concentration, élèves difficiles, indiscipliné.e.s.
Aspects administratifs	Baucoup d'administratif, contraintes administratives, impératifs administratifs, paperasse administrative, travail administratif, réunions inutiles, réunionite, trop de réunions administratives.
Gestion des parents et du contexte familial	Parents, parents casse-pieds, parents peu souvent de notre côté, parents démobilisés, parents consuméristes, agressivité des parents, carence éducative des parents, gestion de carences éducatives, difficultés sociales des élèves et de leurs parents.
Absence de formation	Manque de formation de qualité, formation continue pas à la hauteur, manque de formation concrète sur le terrain, manque de formation.
Manque de concertation	Manque de temps de concertation, travail en équipe difficile à mettre en place, manque de collaboration entre les différents partenaires, manque de discussion avec les pairs, manque de travail en équipe, trop peu de travail en équipe.
Qualité de l'enseignant.e (référence aux qualités individuelles de l'enseignant.e qui, si elles viennent à manquer, peuvent venir freiner l'exercice du métier d'enseignant.e).	Manque d'organisation, manque de confiance, défaut d'autorité, discipline, gestion de classe, avoir une sérénité, avoir de l'expérience.
Épuisement professionnel (fait référence à la souffrance psychologique issue de l'épuisement professionnel).	Épuisement, fatigue, rythme, lassitude, stress, découragement.
Manque de reconnaissance	Manque de considération, dévalorisé, pas assez reconnu, salaire peu valorisant.
Absence de solidarité / de soutien de l'équipe.	Collègues, collègues désagréables, pas de confiance des supérieurs envers les enseignant.e.s, pas de soutien de nos supérieurs hiérarchiques, peu d'écoute de la hiérarchie.
Réformes, changements	Nouveaux rythmes, nouveaux programmes, programmes changeants, réformes incessantes, réformes répétées.

Annexe 3

CATÉGORIES ET CARACTÉRISTIQUES DES ASSOCIATIONS FORMULÉES PAR LES PARTICIPANT.E.S À L'INDUCTEUR « LEVIERS »

Catégories	Caractéristiques
Qualité des relations avec l'équipe	Bonne ambiance dans l'école entre les collègues, confiance de l'équipe, solidarité des équipes enseignantes, retours de l'équipe pédagogique, travailler au sein d'une bonne équipe, travailler avec les personnes appréciées, cohésion de l'équipe.
Progrès des élèves	L'évolution des élèves, les avancées de mes élèves, moment de mise en réussite d'un élève en particulier, progression des élèves, les résultats obtenus, réussite des élèves, évolutions positives des élèves.
Liberté	Liberté, liberté pédagogique, liberté dans la mise en œuvre des programmes, mise en œuvre libre.
Rapport à l'élève	Bonne relation aux élèves, échange avec les enfants, être auprès des enfants, bonne relation élève/prof.
Polyvalence, diversité	Polyvalence, polyvalence des enseignements, diversité des matières, larges propositions de projets éducatifs, riche.
Qualités de l'enseignant (cette catégorie fait référence aux qualités individuelles de l'enseignant qui peuvent venir faciliter ou améliorer l'exercice du métier d'enseignant.e).	Bienveillance, maturité pédagogique, l'écoute, la confiance en soi, bonne organisation, détermination et motivation.
Ambiance	Bonne ambiance, bon climat, bonne ambiance générale, enthousiasme des élèves, un public motivé, bon climat de classe.
Formation permanente (catégorie qui illustre comment l'intérêt porté à la formation, la volonté de se former et de continuer à se former peut venir faciliter ou améliorer l'exercice du métier d'enseignant.e).	Formation personnelle et tutorat via Internet, formation, intérêt pour la recherche en pédagogie, formations personnelles.
Bonnes conditions de travail (catégorie qui regroupe les conditions de travail satisfaisantes au niveau des moyens financiers et matériels alloués).	Bon équipement numérique, budget conséquent, effectif réduit, la possibilité de travailler avec du matériel adapté, moyen matériel et financier.
Passion, plaisir	Passion, plaisir, plaisir du métier, le plaisir d'aller travailler, envie de se lever le matin.
Avantages du métier	Sûreté, vacances, le choix des entrées pour un enseignement, multitude des écoles et lieu de travail, pouvoir travailler à temps partiel.
Bonnes relations avec les parents	L'approbation des parents, confiance des parents, travail avec les familles, bonne entente avec les familles.
Projets	Projets, travailler en projets.
La reconnaissance des autres	La reconnaissance, reconnaissance de mes collègues, reconnaissance des parents, reconnaissance de l'institution.
Utilité sociale	Sentiment d'être utile, impact sociétal, formation des citoyens de demain.

Éducation & formations n° 101 © DEPP

↳ BIBLIOGRAPHIE

- Abric, J.-C. (1976). *Jeux, conflits et représentations sociales*. Thèse de Doctorat, Université de Provence.
- Abric, J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF.
- Abric, J.-C. (2003). *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Ramonville Saint-Agne : Érès.
- Benzécri, J. P. (1976). Histoire et préhistoire de l'analyse des données. *Cahiers de l'analyse des données*, 1(2), 101-120.
- Bjelland, I., Dahl, A.A., Haug, T.T. & Neckelmann, D. (2002). The validation of the Hospital Anxiety and Depression Scale. An updated literature review. *Journal of Psychosomatic Research*, 52(2), 69-77.
- Bréjard, V., Pasquier, A., Bonnet, A. & Pedinielli, J.-L. (2011). Étude comparative de l'expérience émotionnelle subjective chez des adolescents présentant une symptomatologie dépressive associée ou non à des conduites à risques. *L'Encéphale*, 37(4), 257-265.
- Ciavaldini-Cartaut, S., Marquie-Dubie, H. & D'Arripe-Longueville, F. (2017). Pénibilité au travail en milieu scolaire, stratégie de faire face et stratégie de défense chez les enseignants débutants : un autre regard sur les éléments contributifs d'une vulnérabilité au phénomène de décrochage professionnel. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 19(2), 1-30.
- Clémence, A. (2001). Social Positioning and Social Representations. In K. Deaux & G. Philogène (Eds.), *Representations of the social : Bridging theoretical traditions*, 83-95. Oxford : Blackwell.
- Comité syndical européen de l'éducation ETUCE-CSEE/OSH-SST santé et sécurité au travail (2011). *Stress lié au travail des enseignant(e)s : Analyse, comparaison et évaluation de l'impact des risques psychosociaux sur les enseignant(e)s sur leur lieu de travail dans l'UE*. Repéré à etuce.homestead.com/Publications2011/WRS_Brochure_fra_final.pdf
- Dany, L., Urdapilleta, I. & Lo Monaco, G. (2015). Free associations and social representations: some reflections on rank-frequency and importance-frequency methods. *Quality & Quantity*, 49, 489-507.
- De Mol, J., D'Alcantara, A. & Cresti, B. (2018) Agency of depressed adolescents: embodiment and social representations. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 13, 564-516.
- DEPP-MENJ-MESRI (2019). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*.
- Deschamps, J.-C. (2003). Analyse des correspondances et variations des contenus des représentations sociales. In J.-C. Abric (Ed.), *Méthodes d'étude des représentations sociales*, 179-200. Ramonville Saint-Agne : Érès.
- Devereux, J. M., Hastings, R. P., Noone, S. J., Firth, A. & Totsika, V. (2009). Social support and coping as mediators or moderators of the impact of work stressors on burnout in intellectual disability support staff. *Research in Developmental Disabilities*, 30(2), 367-377.
- Di Giacomo, J.-P. (1980). Intergroup alliances and rejections within a protest movement (analysis of the social representations). *European Journal of Social Psychology*, 10, 329-344.
- Doise, W. (1990). Les représentations sociales. In R. Ghiglione, C. Bonnet & J.-F. Richard (Eds.), *Traité de psychologie cognitive, vol. 3. Cognitions, représentation, communication*, 111-174. Paris : Dunod.
- Doise, W., Clémence, A. & Lorenzi-Cioldi, F. (1992). *Représentations sociales et analyses de données*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Flament, C. (1994). Structure, dynamique et transformation des représentations sociales. In J.-C. Abric (Ed.), *Pratiques sociales et représentations*, 37-57. Paris : PUF.
- Fotinos, G. & Horenstein, J. M. (2011). *La qualité de vie au travail dans les lycées et collèges : le burnout des enseignants*. Paris : MGEN.
- Galy, E. (2013). *Temps de travail pour tant de travail*. Aix-en-Provence : Habilitation à Diriger des Recherches de l'Université d'Aix-Marseille.

- Genoud, P.A., Brodard, F. & Reicherts, M. (2009). Facteurs de stress et burnout chez les enseignants de l'école primaire. Stress factors and burnout in elementary school teachers. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 59, 37-45.
- Gollac, M. & Bodier, M. (2011). *Mesurer les facteurs psychosociaux de risque au travail pour les maîtriser. Rapport du collège d'expertise sur le suivi des risques psychosociaux au travail, faisant suite à la demande du ministre du travail, de l'emploi et de la santé.*
- Guillet-Descas, E. & Lentillon-Kaestner, V. (2019). Burn-out et engagement chez les enseignants du secondaire : Une comparaison femmes/hommes selon le contexte d'enseignement. *Éducation & formations*, n° 99, DEPP-MENESR, 71-86.
- Guimelli, C. (2003). Le modèle des schèmes cognitifs de base (SCB) : méthodes et applications. In J.-C. Abric (Ed.), *Méthodes d'étude des représentations sociales*, 119-143. Ramonville Saint-Agnes : Erès.
- Guimelli, C. & Rimé, B. (2009). Émotions et représentations sociales. In P. Rateau & P. Moliner (Eds.), *Représentations sociales et processus sociocognitifs*, 165-180. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Guimelli, C. & Rouquette, M.-L. (1992). Contribution du modèle associatif des schèmes cognitifs de base à l'analyse structurale des représentations sociales. *Bulletin de Psychologie*, 45, 196-202.
- Hoglund, W. L., Klinge, K. E. & Hosan, N. E. (2015). Classroom risks and resources : Teacher burn-out, classroom quality and children's adjustment in high needs elementary schools. *Journal of School Psychology*, 53(5), 337-57.
- Horenstein, M. (2006). *La qualité de vie au travail des enseignant.e.s.* Paris : MGEN.
- Jaoul, G. & Kovess, V. (2004). Le burnout dans la profession enseignante. *Annales Médico-Psychologiques*, 162, 26-35.
- Jégo, S. & Guillo, C. (2016). Les enseignant.e.s face aux risques psychosociaux : Comparaison des enseignant.e.s avec certains cadres du privé et de la fonction publique en 2013. *Éducation & formations*, n° 92, DEPP-MENESR, 77-114.
- Karsenti, T., Collin, S. & Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant : état des connaissances. *International Review of Education*, 59(5), 549-568.
- Kovess-Mafesty, V. & Saunder, L. (2017). Le burnout : historique, mesures et controverses. *Archives des Maladies Professionnelles et de l'Environnement*, 78, 16-23.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35.
- Lantheaume, F. (2008). Tensions, ajustements, crise dans le travail enseignant : un métier en redéfinition. *Pensée plurielle*, 2(18), 49-56.
- Laugaa, D., Rasclé, N. & Bruchon-Schweitzer, M. (2008). Stress and burnout among French elementary school teachers: A transactional approach. *European Review of Applied Psychology*, 58, 241-251.
- Lepine, J.-P., Godchau, M., Brun, P. & Lemperrière, T. (1985). Évaluation de l'anxiété et de la dépression chez des patients hospitalisés dans un service de médecine interne. *Annales Médico-psychologiques*, 143, 175-189.
- Lo Monaco, G. (2016). *Représentations sociales, contextes et processus sociocognitifs : apports théoriques et méthodologiques.* Nîmes : Habilitation à Diriger des Recherches de l'université de Nîmes.
- Lo Monaco, G. & Guimelli, C. (2008). Exprimer ses opinions : entre menace identitaire, présentation de soi et coping. In S. Berjot & B. Paty (Eds.), *Stress, Santé et Société Vol. 4 : Stress et faire-face aux menaces de l'identité et du soi*, 153-182. Reims : Presses universitaires de Reims.
- Lo Monaco, G., Lheureux, F. & Halimi-Falkowicz, S. (2008). Test of context independence (TCI) and Structure of Social Representations. *Swiss Journal of Psychology*, 67, 119-123.
- Lo Monaco, G., Piermattéo, A., Rateau, P. & Tavani, J. L. (2017). Methods for studying the structure of social representations: a critical review and agenda for future research. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 47(3), 306-331.
- Longhi, L., Charpentier, A. & Raffaëlli, C. (2020). *Caractériser les environnements de travail favorisant la satisfaction professionnelle des enseignants : les apports de l'enquête Talis 2018.* Note d'Information, n° 20.11.
- Lorenzi-Cioldi, F. & Clémence, A. (2001). Group processes and the construction of social representations. In M.A. Hogg & S. Tindale (Eds.), *Blackwell handbook of social psychology : Group processes*, 311-333. Oxford : Blackwell.

- Lorenzi-Cioldi, F. & Clémence, A. (2010). Social representations. In J. M. Levine & M. A. Hogg (Eds.), *Encyclopedia of Group Processes and Intergroup Relations*, vol. 2, 823-826. Thousand Oaks : Sage.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Méthivier, J. (2010). Impact de la peur sur les représentations sociales du travail et du chômage, chez de jeunes adultes en recherche d'emploi. *Bulletin de Psychologie*, 507, 183-189.
- Moliner, P. (1989). Validation expérimentale de l'hypothèse du noyau central des représentations sociales. *Bulletin de Psychologie*, 41, 759-762.
- Moliner, P. (1994). Les méthodes de repérage et d'identification du noyau des représentations sociales. In C. Guimelli (Ed.), *Structures et transformations des représentations sociales*, 199-252. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Moliner, P. (2002). Ambiguous-scenario and attribute-challenge techniques: social representations of "the firm" and "the nurse". *European Review of Applied Psychology*, 52, 273-279.
- Moliner, P. & Lo Monaco, G. (2017). *Méthodes d'association verbale pour les sciences humaines et sociales*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Moscovici, S. (1961). *La Psychanalyse, son image et son public*. Paris : PUF.
- Murillo, A. & Nunez Moscoso, J. (2019). Les paradigmes de recherche sur les difficultés dans le travail enseignant. *Éducation et socialisation*, 54, 1-15.
- OCDE (2014). *Résultats de TALIS 2013 : Une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*. Paris : OCDE.
- OCDE (2019). *Résultats de TALIS 2018 (Volume II) : Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie*. Paris : OCDE.
- Pasquier, A., Bonnet, A. & Pedinielli, J-L. (2008). Anxiété, dépression et partage social des émotions : des stratégies de régulation émotionnelle interpersonnelle spécifiques. *Journal de Thérapie Cognitive et Comportementale*, 18(1), 2-7.
- Pasquier, A., Bonnet, A. & Pedinielli, J-L. (2009). Fonctionnement cognitivo-émotionnel : le rôle de l'intensité émotionnelle chez les individus anxieux. *Annales Médico-Psychologiques*, 167(9), 641-716.
- Pasquier, A. & Pedinielli, J-L. (2010). Relations entre conscience émotionnelle, partage social des émotions et états anxieux et dépressifs : des fonctionnements émotionnels qui diffèrent. *L'Encéphale*, 36(S2), 97-104.
- Périer, P. (2004). Une crise des vocations ? Accès au métier et socialisation professionnelle des enseignants du secondaire. *Revue Française de Pédagogie*, 147, 79-90.
- Périer, P. (2016). S'orienter vers les métiers de l'enseignement : déterminants socio-scolaires et choix des étudiant.e.s. *L'orientation scolaire et professionnelle [En ligne]*, 45(4).
- 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*, 17, 47-73.
- Piermattéo, A., Lo Monaco, G., Moreau, L., Girandola, F. & Tavani, J. L. (2014). Context variations and pluri-methodological issues concerning the expression of a social representation: the example of the Gypsy Community. *The Spanish Journal of Psychology*, 17, 1-12.
- Rasclé, N., Cosnefroy, O. & Quintard, B. (2009). Mesure de la qualité de vie des enseignants du secondaire (QVE) selon le modèle "Job Strain" de Karasek: Une adaptation française du Leiden Quality of work questionnaire. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 15(4), 334-353.
- Rateau, P. & Lo Monaco, G. (2013). Étude du sens commun. Dans L. Bègue & O. Desrichard (Eds.), *Traité de psychologie sociale*, 413-422. Bruxelles : de Boeck.
- Rateau, P. & Lo Monaco, G. (2016). La théorie structurale ou l'horlogerie des nuages. Dans G. Lo Monaco, S. Delouée, & P. Rateau (Eds.), *Les représentations sociales*, 113-130. Bruxelles : de Boeck.

Rateau, P., Moliner, P., Guimelli, C. & Abric, J.-C. (2011). Social Representation Theory. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (477-487). Thousand Oaks : Sage.

Rimé, B. (2005). *Le partage social des émotions*. Paris : PUF.

Sinclair, K. E. & Ryan, G. (1987). Teacher anxiety, teacher effectiveness, and student anxiety. *Teaching and Teacher Education*, 3(3), 249-253.

Spini, D. (2002). Multidimensional scaling. A technique for the analysis of the common field of social representations. *European Review of Applied Psychology*, 52, 231-240.

Tavani, J. L., Lo Monaco, G., Hoffman-Hervé, L., Botella, M. & Collange, J. (2014a). La qualité de vie au travail : objectif à poursuivre ou concept à évaluer ? *Archives des Maladies Professionnelles et de l'Environnement*, 75(2), 160-170.

Tavani, J. L., Piermattéo, A., Collange, J. & Lo Monaco, G. (2014b). Pour une prise en compte des représentations sociales dans l'étude de la santé au travail : des pistes pour la prévention. *Archives des maladies professionnelles et de l'environnement*, 75(5), 478-491.

Vercambre, M.-N., Brosselin, P., Gilbert, F., Nerrière, E. & Kovess-Masféty, V. (2009). Individual and contextual covariates of burnout: a cross-sectional nationwide study of French teachers. *BMC Public Health*, 333(9), 1-12.

Verhoeven, C., Maes, S., Kraaij, V. & Joekees, K. (2003). The job demand-control-social support model and wellness/health outcomes: A European study. *Psychology and Health*, 18(4), 421-440.

Vergès, P. (1992). L'évocation de l'argent : une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation. *Bulletin de Psychologie*, 405, 203-209.

Watson, D. & Tellegen, A. (1985). Toward a consensual structure of mood. *Psychological Bulletin*, 98(2), 219-235.

Zavidovique, L., Billaudeau, N., Gilbert, F. & Vercambre-Jacquot, M.-N. (2018a). Conditions d'exercice et bien-être au travail des enseignants : Quelles différences hommes-femmes ? *Éducation & formations*, n° 96, DEPP-MENESR, 233-250.

Zavidovique, L., Gilbert, F. & Vercambre-Jacquot, M.-N. (2018b). Bien-être au travail et qualité de vie des enseignants : quelles différences selon l'ancienneté ? *Archives des Maladies Professionnelles et de l'Environnement*, 79, 105-119.

Zigmond, A. S. & Snaith, R. P. (1983). The Hospital Anxiety and Depression Scale. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 67, 361-370.

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 (CNESCO, 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 (Djiriguan, 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 (réflétant 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.



DES ÉPREUVES DU MÉTIER D'ENSEIGNANT ENTRE RÉFORMES ET TERRITOIRES

Intensification du travail et risques d'un régime de fiction

Jean-François Thémines
Éric Delamotte
Anne-Laure Le Guern
Bernadette Ngonu
Élisabeth Schneider et
Samuel Voisin
Normandie Université

Le texte présente les principaux résultats d'une recherche qui a tenté de cerner des facteurs explicatifs de la représentation dégradée que les enseignants se font de leur métier. Cette recherche combine différentes méthodes (monographies, analyse de corpus médiatique, questionnaires) pour appréhender ces facteurs, dans le contexte de mise en place de la réforme des rythmes scolaires et de la réforme du collège, sur des terrains territorialement différenciés et situés dans la région normande. La recherche met en évidence des types de coordination au moyen desquels les enseignants réagissent à l'intensification du travail produit par ces réformes. Certains relèvent collectivement des épreuves tandis que d'autres privilégient les arrangements discrets ou les combats qui peuvent isoler. La diversité des situations met en exergue la fragilité des collectifs de travail enseignants. Cet aspect ne peut pas être attribué à la profession seule qui, par essence, serait rétive au travail collectif. Il est pour partie le résultat d'un pilotage institutionnel qui tend à laisser les professeurs démunis et exposés à de nouveaux risques face à la dévalorisation sociale de leur métier.

L'appel à projets de recherche 2015 de la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) sur *Le statut social et la représentation du métier enseignant* part du constat d'un « grand écart français » entre un sentiment de satisfaction largement partagé par les enseignants concernant leur travail et le sentiment, tout aussi partagé par eux, d'une faible valorisation de leur travail dans la société. Comment comprendre que la représentation que les enseignants se font de leur métier est notablement dégradée depuis au moins 2002 (Esquieu, 2002) tandis que « *le statut social de l'enseignant, en tout cas tel qu'il est mesuré par les données disponibles, ne semble pas avoir été fondamentalement modifié* » (DEPP-MEN, 2015) ? Quels facteurs jouent en propre sur ces représentations ?

Pour répondre à ces questions, nous avons choisi d'analyser les évolutions du travail enseignant à partir de contextes territoriaux d'exercice. Une première raison de ce choix est que ces facteurs ne jouent vraisemblablement pas « *de la même manière, ni avec la même acuité selon que l'enseignant est professeur des écoles ou bien enseigne dans le second degré [et selon] qu'il exerce dans telle ou telle académie ou dans tel ou tel territoire* » (DEPP-MEN, 2015). La seconde raison est que ce contexte territorial fonctionnerait comme un espace d'expression d'images du métier d'enseignant. En nous attachant aux interactions des professeurs au quotidien avec « *l'ensemble des parties prenantes, qu'il s'agisse de la communauté éducative dans son ensemble que des "usagers" du système éducatif (élèves, parents, etc.)* » (DEPP-MEN, 2015), nous pensons pouvoir identifier ces images et leurs usages.

Par ailleurs, nous avons pris comme angle d'analyse la mise en œuvre et la réception de deux réformes récentes qui ont modifié fortement le travail prescrit des enseignants (Brossais & Lefevre, 2018 ; Cortesero, 2018). La réforme des rythmes scolaires (2013-2017) réferait le travail individuel et collectif des professeurs des écoles au territoire et à la communauté éducative locale tandis que la réforme du collège (2015-2017) demandait aux professeurs de collège d'élargir leur cadre de référence en mettant en place, entre autres, des enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI). Outre leur contenu de prescriptions, ces deux réformes présentent l'intérêt, pour notre étude, d'être conduites depuis le centre (ministère) pour être déclinées localement, mettant les enseignants en interaction entre eux et avec un grand nombre d'acteurs locaux (parents, élèves, animateurs, responsables de centres de loisirs, coordonnateurs des temps périscolaires, inspecteurs d'académie, inspecteurs pédagogiques régionaux, chefs d'établissement, médias, élus locaux, etc.).

À partir de contextes territorialement contrastés situés en Normandie¹, nous nous sommes demandé quelles images du métier d'enseignant et quels types d'épreuves ont été construites localement à la faveur de ces deux réformes. Plus spécifiquement, la question s'est posée de savoir en quoi l'institution Éducation nationale est impliquée dans les questionnements ou les difficultés professionnelles auxquelles ces épreuves collectivement relevées ou au contraire évitées constituent des réponses localement différenciées.

CADRAGE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE

À travers l'étude de la réception des réformes des rythmes scolaires et du collège, il s'est donc agi d'aller vers le travail des professeurs, là où s'éprouve la satisfaction à faire son métier

1. Au moment où la recherche est conduite (2015-2017), la Normandie est composée de deux académies et de deux régions : Basse-Normandie (académie de Caen) et Haute-Normandie (académie de Rouen).

et par rapport auquel le déficit de reconnaissance repéré par les enquêtes quantitatives est ressenti. En première approche, nous définissons le travail comme « *l'activité coordonnée déployée par les hommes et les femmes pour faire face à ce qui, dans une tâche utilitaire, ne peut être obtenu par la stricte exécution de l'organisation prescrite* » (Dejours, 1993, p. 41). Le travail en effet n'est pas seulement sa prescription, la tâche, ou, en d'autres termes encore, ce qu'il y a à faire, et il n'est pas non plus seulement le résultat du travail, ce avec quoi il est souvent confondu (Dejours, 2003).

Le sens du travail s'ancre ainsi dans l'affrontement au réel, dans les façons, presque réinventées à chaque fois, dont les acteurs se saisissent de la prescription. Par prescription est entendue l'injonction émanant de l'employeur, en l'occurrence, le ministère de l'Éducation nationale, ou encore les « *prescriptions descendantes* » (Daniellou, 2002), à distinguer de ce que les ergonomes étudieront ensuite, les « *prescriptions remontantes* » (venant des collègues, des usagers par exemple). Les réformes étudiées avaient l'ambition, en changeant fortement les prescriptions, d'agir sur le travail. Ce sens initial accordé à la prescription – injonction de l'employeur – est celui que l'on trouve dans les recherches menées sur le travail enseignant en temps de réformes (Lantheaume, Bessette-Holland & Coste, 2008 ; Hélou & Lantheaume, 2008 ; Lantheaume, 2015 ; Brossais & Lefevre, 2018 ; Themines & Tavignot, 2019). Nous avons ainsi cherché à comprendre comment la profession a réagi à ces injonctions institutionnelles et à la manière dont elles ont été portées auprès d'elle.

Organisation du travail, rhétorique et compétences critiques des acteurs

Trois orientations ont guidé notre approche : être attentifs à la conduite des réformes pendant la période de leur mise en place, s'attacher aux rhétoriques mises en œuvre par les acteurs concernés, quand il s'agit de qualifier le travail enseignant, enfin lier l'exercice de compétences critiques des acteurs avec leurs situations de travail.

Organisation du travail et management en temps de réformes

Un premier choix a consisté à travailler sur un point aveugle des rapports entre le travail des personnels et l'organisation du travail dans l'Éducation nationale lors de la mise en place de réformes. Si les évolutions du métier et leurs rapports avec la difficulté et la souffrance au travail sont étudiées (Lantheaume & Hélou, 2008), et si l'appropriation professionnelle de dispositifs l'est également souvent (Barrère, 2013), c'est moins le cas des réformes, même si elles ne sont pas ignorées sous cet angle (Lantheaume, Bessette-Holland, Coste, 2008, 2009).

Les deux réformes étudiées ont en commun une mise en œuvre locale imposant des coordinations nouvelles entre métiers (professeurs, animateurs, coordonnateurs pour les rythmes scolaires) ou entre disciplines (pour la réforme du collège). La mise en place même des deux réformes va nécessiter, durant plusieurs mois, un nombre important de réunions, de sollicitations, de concertations et de productions documentaires. Dans la discordance entre les exigences formelles du centre prescripteur (le ministère) et la prise en compte des particularités des situations, les réformes ont ainsi ouvert deux fronts d'intensification du travail. En psychologie et en médecine du travail où l'intensification est appréhendée de manière qualitative, elle « *implique à la fois accélération et standardisation. Elle repose sur des modes d'évaluation de plus en plus abstraits qui s'opposent à la prise en compte des situations particulières* » (Davezies, 2006). Or, précisément, les deux réformes sont fondées sur des

textes qui fixent des attentes générales, déconnectées de tout contexte particulier, tandis que leur mise en œuvre suppose que les professeurs déploient des moyens adaptés pour faire face à ces situations toujours singulières en plus d'être nouvelles et de remettre en cause les identités professionnelles héritées (Buznic-Bourgeacq, Le Guern, Thémimes, 2015).

Dans ce contexte d'intensification du travail, les cadres intermédiaires de l'institution occupent une place toute particulière. Représentants du centre prescripteur dans les écoles et les collèges, ils disposent aussi d'informations sur les situations particulières auxquelles les professeurs sont confrontés au moment de la mise en place des réformes. Ils y sont eux-mêmes, pour partie, confrontés dans leur propre travail (rapport de la hiérarchie du primaire avec les élus locaux ; rapport des chefs d'établissement en collège avec les parents comme avec le centre de l'académie).

Pour se représenter ce qui se joue à l'échelon local dans la mise en place des réformes, on peut s'appuyer sur les modèles de *sense-making* produits en sciences de la gestion. Ainsi, « Le modèle interprétatif de Weick (1995) vise à comprendre comment les organisations, et les groupes de personnes qui y travaillent, font sens de ce qui se produit autour d'elles, et construisent leur réalité à travers un processus de communication et d'interprétation de messages (ou d'information) » (Maurel, 2010, p. 11). Ces processus interprétatifs sont marqués par des frontières au moyen desquelles les personnes et les groupes délimitent leur propre réalité. Par filtrage, structuration, le *sense-making* transforme le subjectif pour chacun en un environnement local qui va conditionner le travail de tous. Nous pouvons alors faire l'hypothèse que les strates institutionnelles proches des professeurs (chefs d'établissement, inspecteurs d'académie et de circonscription, inspecteurs pédagogiques régionaux), contribuent par leur action formative, informative en temps de réforme, par leur communication, par leur interprétation des situations locales, à agir sur ces dernières. En somme, la diversité des conditions d'exercice du métier d'enseignant ne peut pas être renvoyée à des données extérieures à l'institution Éducation nationale ; elle résulterait aussi d'éléments liés au management académique et local des réformes qu'il s'agit de documenter.

Images du métier : la dimension langagière de la présentation de soi

Le rapport entre organisation du travail et enseignants s'exerce en contexte de réformes sur des terrains multiples : les lieux du travail enseignant, qu'ils soient publics ou privés (domicile), mais aussi des théâtres d'action non professionnels (communal, médiatique, de manifestations, etc.). Ce rapport social est susceptible de peser tout à la fois sur le contenu donné à la réforme et sur sa mise en œuvre. Ce qui nous intéresse dès lors, ce sont les capacités d'action déployées sous la forme de prises de parole publiques par les enseignants ou par d'autres groupes. Nous ne nous sommes pas attachés aux « *représentations sociales associées au métier d'enseignant* » (Farges, 2011) par les enseignants eux-mêmes ou par d'autres catégories sociales, mais aux apparitions publiques de ces groupes pour ce qu'elles permettent d'inférer du pouvoir d'agir des professionnel.le.s.

Ce que nous cherchons à identifier, ce sont donc des images de métier, au sens de présentations de soi (individus, collectifs, groupes professionnels) (Goffmann, 1973) ou *ethos* (Amossy, 2010) mobilisées dans un contexte de controverse, au sens d'un rapport social qui prend une forme politique, c'est-à-dire publique. Dans les prises de parole, il s'agit de repérer ce qui relève de « *la présentation de soi [et donc d'] une négociation d'identité à travers laquelle le locuteur tout à la fois se pose, et tente d'imposer ou, tout au moins, de faire partager, ses façons de voir* »

(ibid., p. 130). C'est ce que nous considérons comme le travail argumentatif qu'opèrent des enseignants ou d'autres catégories de personnes dans différents théâtres d'action, certains professionnels, d'autres extérieurs ou plus larges (réunions publiques, manifestations, médias, etc.).

Ce travail argumentatif revêt deux fonctions, car il a deux adresses : celle tout d'abord de faire connaître publiquement une façon de voir, en particulier en dehors de son groupe professionnel ; celle ensuite en direction de ce groupe d'appartenance, de restaurer ou renforcer le sentiment de pouvoir agir sur les événements. Empiriquement, il s'agit de repérer quelles argumentations ont été mobilisées et par quels acteurs, à quels moments, à partir de quels lieux, à quelle échelle (école ou établissement, localité, académie) et par quels canaux, au sujet du travail enseignant, du métier d'enseignant et des changements que produisent les réformes. Sur un plan théorique, nous considérons que nous saisissons par ces argumentations, lorsqu'elles sont le fait d'enseignants, des indicateurs d'une mobilisation professionnelle à même d'endiguer chez leurs locuteurs le sentiment d'une dévalorisation sociale. *A contrario*, l'absence d'argumentations publiques ou la seule présence d'argumentations venues d'autres groupes indiqueraient un affaiblissement des défenses professionnelles vis-à-vis de ce sentiment de dévalorisation.

Nous faisons l'hypothèse :

- 1) que par leur contenu et le travail d'appropriation qu'elles nécessitent (Brossais & Lefevre, 2018), les réformes considérées placent les professeurs en position de devoir produire des images du métier pour ne pas être en position de subir celles médiatisées par d'autres groupes,
- 2) que le travail argumentatif par lequel la profession enseignante « se pose » comme locutrice dans le débat ou la controverse ouverte par une réforme doit être observé localement pour identifier les ressorts du sentiment de dévalorisation sociale.

Passer l'épreuve de la réforme

En somme, le sentiment de dévalorisation sociale des enseignants résulterait de facteurs différemment combinés d'une école ou d'un collège à l'autre, mais relevant tout à la fois du fonctionnement local de l'institution, de la mobilisation de la population enseignante et de ses rapports avec les autres groupes sociaux (parents, élus, animateurs, etc.). Pour organiser l'étude de ces combinaisons de facteurs dans leurs contextes de réalisation, nous empruntons la notion d'épreuve à des sociologues attachés à dévoiler les compétences critiques des acteurs (Boltanski & Thevenot, 1991 ; Martuccelli, 2006). Condensant les riches apports de ces auteurs, nous concevons l'épreuve comme un moyen de relier dans l'analyse les changements auxquels sont exposées les personnes et leurs manières de relever en situations, de façon singulière, les défis liés à la confrontation à ces changements (Martuccelli, 2006). Les situations peuvent être construites en épreuves-modèles qui confrontent les points de vue et permettent aux protagonistes d'expliquer leurs critères de jugement. Mais les épreuves ne peuvent être détachées de récits singuliers qui sont ceux de la mise à l'épreuve de chaque personne.

Concernant l'enseignement, le concept d'épreuve a été souvent mobilisé pour étudier l'entrée des individus dans le métier (Barrère, 2002 ; Périer, 2014), la façon d'être au métier dans les contextes difficiles (Van Zanten & Grosperon, 2001) ou encore les difficultés à durer dans la carrière (Lantheaume, 2015). Il ne l'a pas été, à notre connaissance, pour comprendre les

mobilisations, les résistances ou les retraits professionnels produits par – ou associés à – des réformes. Un premier enjeu est de savoir comment des collectifs et des individus gagnent en pouvoir d’agir, relèvent des défis professionnels en explicitant les principes au nom desquels ils se rendent visibles et posent publiquement leur point de vue, ou bien au contraire, demeurent invisibles, tendent au renoncement, voire à la mise en danger individuelle au travail. Un deuxième enjeu est de rendre compte, à partir du repérage d’épreuves construites par les enseignants, de jeux de contraintes, dont nous faisons l’hypothèse qu’elles tiennent tout autant à des formes locales de management qu’à des états antérieurs différenciés de la profession en rapport avec les conditions de travail dans l’école ou dans le collège (populations parentales, rapport avec les élus, expérience des difficultés scolaires, etc.).

Une triangulation méthodologique

Pour se donner les moyens de vérifier ou invalider ces hypothèses qui mettent en avant des jeux d’acteurs à l’échelon académique et local, nous avons fait le choix d’une triangulation méthodologique (Caillaud & Flick, 2016) articulant des monographies d’école et de collège, une analyse de corpus médiatiques et la passation d’un questionnaire destiné aux enseignants

↳ **Annexes 1** à **4** p. 270 à 277.

Monographies d’écoles et de collèges : les images du métier mobilisées localement en contexte de réformes

La constitution de monographies répond à un double objectif. Il s’agit tout d’abord de repérer les images du métier mobilisées dans une école ou un collège, en contexte de réformes, par les professeurs, les chefs d’établissement, les inspecteurs, les parents d’élèves et les élus. Il s’agit ensuite, en croisant observations, documentation et propos tenus en entretiens, de cerner les coordinations locales qui permettent aux professeurs d’avoir prise sur les événements ou, au contraire, l’absence de telles coordinations et en conséquence la prévalence d’un risque de retrait dont nous pensons qu’il encourage le sentiment d’une dévalorisation sociale du travail.

Par monographie, on entend en anthropologie, en sociologie et dans des recherches interdisciplinaires en sciences sociales (Hardouin, Keerle, Themines *et al.*, 2018 ; Boudesseul *et al.*, 2017) la démarche d’étude impliquant une enquête de terrain et l’observation directe (*in situ*) propices à reconstituer un phénomène ou une situation dans sa totalité (Dufour, Fortin *et al.*, 1991). L’étude monographique considère l’objet d’étude comme « *des actions collectives et des processus sociaux qui peuvent être en partie appréhendés à travers des interactions directes, et dont le sens vécu par les agents n’est ni donné d’avance, ni susceptible d’être négligé* » (Chapoulie, 1984). Il est donc « *saisi à travers les interactions directes du chercheur avec son terrain d’enquête, et la restitution empirique qu’il en fait repose sur les informations de première main provenant du recueil de propos en situation, d’observations directes, de descriptions fournies par les acteurs liés au phénomène ou à la situation sous étude* » (Dufour *et al.*, 1991, p. 20).

Les monographies ont été réalisées dans un petit nombre de lieux (quatre) du fait de la quantité de matériaux que chacune nécessitait de rassembler et de la présence qu’elle exigeait du chercheur sur son terrain d’enquête. Les terrains ont été retenus en fonction des risques territorialisés d’échec scolaire (Boudesseul, Caro & Grelet, 2014, 2016). La typologie des auteurs de cet atlas nous a semblé de nature à tester l’hypothèse selon laquelle la représentation dégradée que les enseignants se font de leur métier est fonction de leurs conditions d’exercice. Quatre des six catégories de cantons définies dans *l’Atlas des risques*

sociaux d'échec scolaire sont représentées : la catégorie « *Fragilité économique dans les petites communes* » (une école en espace rural, département de la Manche) ; la catégorie « *Cumul de fragilité économique, familiale, culturelle en milieu urbain* » (une école en espace urbain, département de la Seine-Maritime) ; la catégorie « *Sécurité économique et soutien culturel* » (un collège en espace urbain, département de la Seine-Maritime) ; la catégorie « *Précarité économique dans les petites et moyennes communes* » (un collège en espace périurbain, département du Calvados).

Le travail de terrain a duré un an. Les contacts ont été pris avant la fin de l'année scolaire 2015-2016 pour observer les préparatifs de la réforme du collège. L'année scolaire a ensuite permis de saisir des évolutions importantes en raison de l'opposition rencontrée par la réforme jusqu'à son retrait final. Pour la réforme des rythmes scolaires, la problématique était différente : le travail de terrain posait la question de l'actualité de la réforme. Les enseignants jugeaient-ils que celle-ci a durablement changé les conditions de travail et les images du métier ou bien qu'elle s'est effacée, passant à l'arrière-plan de priorités nouvelles ?

Analyse de corpus médiatiques : les enjeux de publicité du travail enseignant

L'analyse de corpus médiatiques a pour but d'identifier les images du métier d'enseignant produites dans le traitement médiatique de l'actualité des réformes. Il s'agit de savoir si la mise en place et la mise en œuvre des réformes joue sur les images du métier produites par médias interposés, voire si les médias locaux ne sont pas aussi, par leur traitement des réformes, producteurs d'images qui contribueraient au sentiment qu'ont les enseignants d'une dévalorisation sociale. Croisée avec les monographies qui nous informent sur le travail enseignant préalablement aux réformes et sur celui spécifiquement engendré par leur mise en place, elle permet de prendre une mesure de l'invisibilisation sociale de ce travail, qui pourrait être à la source de ce sentiment de dévalorisation.

Pour éprouver ce croisement de méthodes, nous avons retenu un des deux grands journaux régionaux normands : *Paris-Normandie*. La presse quotidienne locale se caractérise en effet par sa forte diffusion et la proximité qu'elle entretient avec ses lecteurs². On peut donc penser qu'elle reflète ou contribue à l'image dégradée du métier enseignant renvoyée par la société à celles et ceux qui l'exercent. Mais le traitement médiatique de réformes qui ont suscité des oppositions diverses (politiques, syndicales, professionnelles, parentales) fait aussi d'elle, un terrain d'enjeux pour la production d'images publiques de tous ces groupes sociaux. On sait que le traitement de l'actualité sociale par la presse régionale est caractérisé par la simplification³, par une amplification des rapports hiérarchiques⁴ et par la prédilection pour les conflits au détriment du « *travail lui-même [et de] la vie quotidienne dans les entreprises ou les administrations [qui] n'est jamais traité* » (Ballarini, 2008, p. 423). L'invisibilité médiatique éventuelle du travail enseignant ne relèverait alors pas d'un traitement particulier, puisque le travail, en général, n'est pas ou est peu représenté dans la presse régionale.

2. Forte de trente-sept titres et de vingt millions de lecteurs, la presse quotidienne régionale constitue, à titre principal, un média de proximité.

3. « *Occupant une position dominante sur un territoire qu'elle dit refléter, médiateur très particulier d'un espace public partiel, la presse régionale détourne le regard de la profondeur et de la diversité de la société pour l'attirer sur une construction des rapports sociaux simplifiée à l'extrême* » (*ibid.*, p. 420).

4. Elle se traduit par « *une très forte inégalité à l'intérieur des catégories, où les dirigeants, quelle que soit leur nature [maires et présidents d'intercommunalités, dirigeants d'entreprise, d'administration, de syndicats, de clubs], dominent largement* » (*ibid.*, p. 421).

Pour autant, est-il exact dans notre cas que tout travail est exclu de la représentation médiatique des changements provoqués par les réformes ? L'intensification du travail enseignant engendrée par la mise en place des réformes (coordination accrue au sein du corps professoral local et avec d'autres acteurs de l'éducation, nouvelle organisation du travail personnel) ne fait-elle l'objet d'aucun traitement ? En vertu du respect des hiérarchies existantes, le travail des élus, des chefs d'établissement, des inspecteurs, n'est-il pas tout de même mis en avant, et à quel sujet ? En particulier, l'intensification du travail des élus (assurer la coordination et la mise en place d'une politique éducative locale pour la réforme des rythmes scolaires) ou des chefs d'établissement (assurer la mise en œuvre de la réforme dans chaque collège) est-elle portée à la connaissance du lectorat ?

Un questionnaire adressé aux enseignants et investi par une partie des personnes répondantes

Troisième méthode utilisée, le questionnaire adressé aux enseignants cherche à savoir si les transformations du métier visées par l'institution à travers des réformes rencontrent ou non leur assentiment, leur approbation. Intitulé *Enjeux de métier et satisfaction au travail*, ce questionnaire est conçu pour identifier les domaines de compétences où se jouent la satisfaction ou l'insatisfaction au travail des enseignants et ce en quoi ces domaines correspondent ou non à de nouvelles prescriptions liées aux réformes. La dimension locale n'est pas directement enquêtée. De plus, le questionnaire ne permet pas de saisir le travail argumentatif d'un répondant au sujet de son métier, puisqu'il n'a pas de dimension publique. Il ne donne donc pas accès à des images du métier telles que nous les avons définies. Mais, en resserrant la focale sur les concordances ou discordances entre le métier tel que l'employeur veut le transformer et le métier tel que les professeurs le considèrent et en tirent satisfaction ou non, le questionnaire documente le rapport des professeurs à l'institution prescriptrice à l'échelon individuel. Dès lors, il est possible de croiser ces résultats avec les informations contextualisées dans les monographies sur ce même rapport, envisagé cette fois-ci à l'échelle des écoles et des établissements.

De plus, nous pouvons recouper les réponses à la question ouverte finale prévue dans le questionnaire avec l'analyse de corpus médiatiques et avec les entretiens réalisés dans le cadre des monographies. Qu'est-ce que la prise de parole en fin de questionnaire – dans un espace d'où tout contact avec l'employeur paraît exclu⁵ – nous dit des rapports des professeurs avec ces hiérarchies ? Et, surtout, qu'est-ce que les écarts repérés entre ce qui est publicisé dans les médias s'agissant de ce rapport hiérarchique et ce qui ne l'est pas *via* les questionnaires nous apprennent sur la part attribuée par les professeurs à l'institution dans la fabrique d'une dévalorisation de leur métier ?

Une première version du questionnaire a rencontré de grandes difficultés de réception. En dépit de la lettre d'appui de la DEPP, sa diffusion auprès des écoles et des collèges échantillonnés⁶ n'a pas été autorisée par le rectorat de l'académie de Rouen, tandis que celui de l'académie de Caen l'autorisait. Le taux de retour très faible (moins de 150 sur un potentiel d'un millier) et le taux d'abandon très élevé (45 remplis de façon complète sur les 150 commencés) indiquaient

5. Les observations et entretiens réalisés dans le cadre des monographies ne présentaient pas les mêmes garanties en raison de la personnalisation des relations qui se sont progressivement instaurées avec les professeurs et quelquefois leur hiérarchie (inspecteurs et inspectrices de circonscription, chefs d'établissement).

6. L'échantillonnage a été établi en fonction du type territorialisé de risques d'échec scolaire [Boudesseul, 2016].

au moins deux autres difficultés. Les questionnaires étant envoyés par liste de diffusion institutionnelle, leur accès par les intéressés supposait une redirection, suite à notre envoi, par les principaux de collège et les directeurs d'école, ce dont nous n'avons pas eu de garantie. Par ailleurs, on peut penser que des professeurs prêts à répondre à un questionnaire évoquant dans son titre la « satisfaction au travail » ont pu être désarçonnés par un questionnaire qui cherchait à les placer en position réflexive. En conséquence, l'équipe en a proposé une version simplifiée, réduisant le nombre d'items de 30 à 16, sans modifier sa structure. Cette seconde version a été diffusée en utilisant le vecteur d'un réseau social (Twitter) à partir du compte de membres de l'équipe, pour orienter les abonnés intéressés vers le site du questionnaire sur *Limesurvey*. De la sorte, le questionnaire touchait directement des personnes désireuses de répondre ; l'enquête perdant au change son échantillonnage territorial⁷. Dans cette version, 254 personnes ont répondu au questionnaire, mais avec au final seulement 55 réponses exploitables. La difficulté structurelle du questionnaire était confirmée par ce faible taux de remplissage. Pourtant, 30 personnes parmi ces 55 ont utilisé l'espace d'expression libre en fin de questionnaire. C'est l'analyse thématique de contenu de ces réponses libres que nous exploitons ici. Il est nécessaire de prendre en compte le fait que les personnes qui s'expriment ont aussi répondu au reste d'un questionnaire qu'elles estiment exigeant. Ces réponses doivent être comprises, nous semble-t-il, comme des occasions qu'ont saisies des professeurs pour s'exprimer en s'adressant aux chercheurs qu'ils ne connaissent pas et qu'ils savent ne pas être leur employeur.

Les sections suivantes du texte présentent les résultats principaux de la recherche. Un premier temps identifie des types de coordination observés localement entre professeurs, qui leur permettent d'avoir prise sur les événements liés à la mise en œuvre des réformes. Ce que nous avons appelé un tableau des épreuves, au sens de défis que relèvent collectivement des professeurs par les images du métier qu'ils construisent. Le matériau utilisé est principalement celui des monographies d'écoles et de collègues. Le second temps s'appuie sur la triangulation des trois méthodologies. Il cerne les facteurs limitant ou favorisant le sentiment de dévalorisation sociale chez les enseignants : le rôle des mobilisations collectives (ou leur absence), les responsabilités des hiérarchies locales de l'institution scolaire, la minoration médiatique de l'intensification du travail enseignant, sans détacher ces éléments des contextes d'exercice du métier.

UN TABLEAU D'ÉPREUVES DE MÉTIER

Cette première partie de résultats est consacrée aux formes observées de coordination entre enseignants et/ou avec d'autres catégories d'acteurs éducatifs. Certaines consistent en épreuves ou défis professionnels par lesquels des professeurs se rendent visibles et posent publiquement leur façon de voir et de faire leur métier. D'autres formes de coordination échappent à ce régime de visibilité, fragilisant selon nous les personnes et les groupes professionnels. C'est ce que nous avons appelé d'une part la coordination discrète pour laisser passer la réforme, et d'autre part l'épreuve de force.

⁷ De surcroît, les répondants doivent être abonnés au réseau social pour avoir connaissance du questionnaire et y accéder s'ils le souhaitent.

Des épreuves relevées à la faveur des réformes

Un premier type d'épreuves se caractérise par des images du métier construites dans l'espace public, au moyen d'une série d'actes posés vis-à-vis des parents, des élus, d'autres professionnels, de la hiérarchie, en fonction d'un contexte local de mise en œuvre de la réforme, perçu comme défavorable.

À l'école de P. [catégorie « Fragilité économique dans les petites communes [rurales] »], avec les nouveaux rythmes scolaires, des acteurs non enseignants, surtout des animateurs, ont assuré les temps d'activités périscolaires (TAP) dans les locaux de l'école, en raison de l'absence d'autre local disponible. La mise en place de ces activités et l'arrivée de ces personnes génèrent d'importantes évolutions organisationnelles (utilisation des locaux, passage des groupes d'enfants sous la responsabilité de différents adultes, stockage du matériel, etc.) qui influent sur les conditions du travail des enseignants et sur l'image que semblent leur renvoyer les parents. Les formes d'activités scolaires ou périscolaires semblent en effet comme indistinctes aux yeux de ces derniers, et ce d'autant que, selon des professeurs, les enfants à l'image de leurs parents, n'adapteraient pas particulièrement leurs comportements au cadre scolaire. Par ailleurs, le maire conduit une politique ressentie comme brutale. Il a imposé l'emploi du temps hebdomadaire des activités périscolaires. Il joue de sa compétence en matière d'ordre public pour demander et obtenir de certaines familles qu'elles retirent leurs enfants des activités périscolaires en raison de leurs comportements. Il s'agit de « *remettre les choses en ordre, faire comprendre que le respect est dû à tous les adultes* » (entretien avec l'adjointe en charge des affaires scolaires). Le maire a aussi, aux yeux des enseignants, remis en cause le principe de laïcité en utilisant les temps périscolaires pour inviter parents et enfants à des commémorations incluant des temps de prière.

« Avant la réforme des rythmes scolaires, il était aisé de repérer le périmètre de l'école aussi bien pour les élèves que pour leurs parents. L'école comme lieu identifiable spatialement correspondait exactement à la zone d'influence institutionnelle. Depuis la réforme, les espaces partagés avec les activités périscolaires provoquent pour les parents une certaine confusion quant aux responsabilités de chacun. Ainsi, les élèves sont revenus le soir chez eux avec un mot les invitant à une cérémonie religieuse. L'authentification de l'émetteur, le maire en occurrence, n'était pas évidente pour les parents. Le mot était dans le cartable et venait donc de l'école. »

Entretien directeur d'école

Après une année où les professeurs subissent la situation, ils vont parvenir à mettre en place une stratégie en direction des parents. Deux facteurs jouent favorablement. D'une part, l'école est classée en 2015-2016 en réseau d'éducation prioritaire (REP), ce qui permet de dégager des moyens supplémentaires (un demi-poste de professeur). D'autre part, l'équipe est accompagnée et soutenue dans la mise en place des rythmes scolaires comme dans ses accrochages avec le maire. Aux yeux des professeurs, il y a eu formation et accompagnement : « *c'était compliqué et les réunions avec [l'inspectrice en charge de la réforme dans le département] ont bien aidé à comprendre ce que je pouvais faire. On a été bien accompagné* » (entretien professeure). *L'inspectrice a pris soin de retenir l'équipe de P. dans le groupe d'écoles pilotes pour cette mise en œuvre, prenant en compte le critère géographique de la représentation d'écoles rurales de circonscriptions où les élèves sont plus en difficultés que la moyenne, et celui, professionnel, de l'engagement d'une équipe implantée dans un espace réputé difficile.*

Concrètement, le directeur a instauré la pratique de la remise du livret scolaire aux parents. Cette stratégie répond à l'attachement des parents à un enseignement classique tandis que l'intégration dans le REP conduit à une évaluation sans notes et par compétences. Il s'agit donc d'anticiper des difficultés de compréhension, en démontrant par là-même l'expertise de l'équipe enseignante en matière d'apprentissage et d'évaluation.

« La remise individuelle du livret scolaire aux parents et aux élèves est très importante. Ils ont tous répondu au rendez-vous pour le premier trimestre. Même si nous ça nous oblige à rester tard le soir. Je pense que les parents sont satisfaits. »

Entretien professeure

Les professeurs reçoivent donc les parents dans ce qui redevient « leurs » locaux, c'est-à-dire les salles de classe, et mettent en scène une rencontre rituelle que les parents peuvent rattacher à une imagerie classique de l'enseignant. Enfin, le directeur agit aussi sur l'image de l'école par la presse locale : de fait, l'équipe enseignante est plus visible dans les journaux locaux qui, dans les années 2014-2015 avait donné beaucoup de place aux activités périscolaires ainsi qu'au maire qui, lui, demeure très présent.

La réforme des rythmes scolaires avait, pour les enseignants, affaibli leur relation avec les parents. Le classement en REP permet de développer en leur direction une stratégie offensive sur le terrain spécifiquement scolaire. Construire une image d'experts (et seuls experts) des apprentissages a été l'enjeu de cette épreuve relevée par l'équipe de P. et cela au détriment de la logique organisée par le maire, qui avait prévalu dans les débuts de la réforme, effaçant chez une partie des parents la frontière, nécessaire aux yeux des professeurs, entre activités scolaires et périscolaires.

Au collège de T. [catégorie « Précarité économique dans les petites et moyennes communes [périurbaines] »], face à l'ampleur de la réforme du collège – nouveaux dispositifs avec réorganisation horaire et disciplinaire, nouveaux programmes sur les quatre niveaux de classe en une seule rentrée – les enseignants organisent collectivement la traduction des attentes, des enjeux et des échéances. Le calendrier et l'ampleur de la réforme sont considérés comme imposant une « *marche forcée* ». *Le dossier transmis par l'académie lors d'une formation en Bassin d'éducation concerté comporte 43 fichiers d'une grande diversité : diaporamas, fiches présentant des éléments réglementaires, tableaux excel à compléter, scénarios pédagogiques, etc. L'absence de documents d'accompagnement des programmes est perçue comme une délégation indue du travail de production de ressources professionnelles. « Y'a plus de doc d'accompagnement, c'est à nous de faire le boulot de l'institution »* (entretien professeur). Une enseignante de lettres explique en janvier 2015 qu'elle « *n'y [a] pas encore touché* », qu'elle ne sait « *pas par où commencer* ». *Une professeure de langue vivante dit qu'elle a « tout posé par terre chez elle, devant elle et [s'est] sentie démunie ».*

Cette situation évolue sous l'effet de deux facteurs. D'une part, des coordonnateurs de disciplines proposent comme support de travail à leurs collègues, des versions condensées de documentation officielle. Un collectif se construit à l'instigation d'enseignants plus aguerris à l'appropriation des attentes institutionnelles pour jouer un rôle de formation en direction de professeurs plus jeunes. Les coordonnateurs de français et d'histoire-géographie ont joué un rôle inclusif pour d'autres disciplines plus fragiles. D'autre part, la direction pratique un accompagnement individuel et collectif. Elle a élaboré des documents intermédiaires, explicatifs : simplification/traduction de documents institutionnels, simulation de répartitions

horaires et d'emplois du temps. Les deux personnels de direction prennent soin de capitaliser le travail réalisé au fur et à mesure de réunions préparatoires en l'enrichissant d'indicateurs : bilans des conseils de classe, résultats d'évaluation en sixième, etc. Le principal rassure les personnes inquiètes : « *On ne touchera pas aux postes... On sécurise les collègues* » (le principal en conseil pédagogique). Il n'empêche que la direction est elle-même destinataire d'une pléthore d'informations à hiérarchiser, à évaluer, à trier. Le principal mentionne les annonces trop fréquentes de la ministre : « *elle n'arrête pas* », ce qui rend confuse la communication des éléments essentiels de la réforme. En conséquence de cet accompagnement, plusieurs enseignants mentionnent le sentiment d'avoir une activité utile, parce que signalée et considérée par le chef d'établissement.

Pour autant, lorsque la formation académique est déclenchée alors que l'année scolaire est déjà commencée, elle rencontre l'incompréhension des professeurs. Le ressenti d'un mépris institutionnel à leur endroit domine face à des séances de formation qui miment le travail du professeur sous forme d'exercice.

« *Y'en a marre des mutualisations. On n'a rien appris. L'inspecteur a présenté la réforme, c'est peut-être bien pour ceux qui n'ont rien fait depuis le début de l'année. Après l'atelier, on nous propose un texte, Michaux et Maupassant, qu'est-ce que vous en faites ? 45mn sans documents, c'est pas comme ça qu'on travaille. La collègue a dit qu'il fallait transmettre et que ce serait mis en ligne sur une plateforme. »*

Entretien professeur

En somme, le schéma institutionnel d'une délégation à l'enseignant-individu de l'appropriation de la réforme est refusé par le collectif de l'établissement, qu'il s'agisse de la direction ou des enseignants. Ce qu'est le travail enseignant, à savoir réfléchir, concevoir ensemble l'activité des élèves en répondant avec sérieux aux attentes institutionnelles est mis en actes, par opposition à la façon dont les formations académiques ont été conçues.

L'équipe d'établissement relève ainsi une épreuve que nous avons appelée de métabolisation de la réforme, faisant partager aux moins aguerris parmi elles et eux une image du métier d'enseignant comme une profession intellectuelle de conception. Ce qui présuppose paradoxalement qu'une habitude de travail d'équipe doit déjà être là, soutenue par la direction, alors que l'accompagnement institutionnel de la réforme prétend la mettre en place, et ce par des voies perçues comme inadéquates parce que s'adressant à des individus traités en personnes inexpérimentées.

Une épreuve sans cesse rejouée : la souffrance d'élèves en grandes difficultés

À l'école de D. [catégorie « Cumul de fragilité économique, familiale, culturelle en milieu urbain »], la réforme des rythmes scolaires a été mise en œuvre en fonction de décisions unilatérales de la commune. Celle-ci considère que l'organisation préalable des activités périscolaires permet d'accompagner la réforme, moyennant leur adaptation aux horaires hebdomadaires qu'elle a décidés sans concertation avec les équipes enseignantes. Cette gestion de la réforme a un double effet sur ces dernières. Comme les activités périscolaires sont principalement assurées par l'Union sportive de l'enseignement du premier degré (USEP), où interviennent précisément des enseignants, ces derniers considèrent qu'ils subissent la réforme : « *L'Usep, on a changé par la force des choses parce que ce sont les enseignants qui le font* ». Et cette impression de subir est renforcée par le fait que, selon eux, leur hiérarchie

proche (« la circonscription ») n'a pas pris d'initiatives pour favoriser des échanges entre les écoles, qui auraient permis de répondre ou de s'adapter efficacement aux choix imposés par la commune. Il en ressort l'idée qu'« on n'a pas tenu compte de certaines spécificités locales, on a balancé d'en haut cette réforme-là en vrac, et puis débrouillez-vous, c'est à peu près ce qu'on nous a dit » (entretien professeure).

Lors du travail de terrain, les professeurs établissent un rapport entre cette mise en œuvre et celle de la réforme de l'inclusion scolaire en 2005. Ils estiment que la mise en place de la réforme des rythmes scolaires a accentué les inégalités entre enfants, dont une grande partie est déjà en grandes difficultés dans les apprentissages. Certaines familles ne prendraient pas en charge leurs enfants à la fin des nouveaux temps scolaires :

« Le problème qu'on a, c'est qu'on finit à 4 h moins le quart, comme c'est des CM2, j'en ai qui traînent dans les rues, j'en ai qui ne vont pas à l'Usep. [...] Après, c'est pas tous [les garçons], mais il suffit de quelques-uns et malheureusement ces quelques-uns ce sont ceux qui sont quelquefois sur la corde raide et qui, ben, risquent de basculer justement dans "je traîne dans la rue" et c'est ce que ça a amené, cette réforme-là. »

Entretien professeur

Or, face aux difficultés d'apprentissages, les professeurs considèrent qu'ils n'ont pas été et ne sont toujours pas entendus par leur institution. Ils affirment en particulier ne pas avoir bénéficié de formation institutionnelle pour mettre en œuvre l'inclusion scolaire et regrettent les fins de non-recevoir face à leurs demandes d'un maître spécialisé, considérant dès lors que leurs élèves en sont les premières « victimes ».

« Depuis deux ans, il y a de plus en plus de maintien en grande section. Le souci, c'est que la grande section devient une zone d'attente. Des enfants en difficulté y restent, que retrouvent de nouveaux élèves en difficulté, avec des cas lourds. »

Entretien professeure

La mise en œuvre de l'inclusion a nécessité de leur part un important travail de formation, de mise à niveau et nécessite une mobilisation constante, dont ils ont la récompense lorsqu'ils parviennent à convaincre les parents de la mise en place d'un accompagnement spécifique de leur enfant. Les entretiens font apparaître, en plus de l'importance quantitative des réunions d'équipe, des rencontres souvent délicates avec les parents : « on est un peu seuls, seuls face à la situation et seuls face aux mots qu'il faut dire aux parents » (entretien professeur) et un travail de formation hors cadre scolaire auprès d'autres catégories professionnelles :

« Il y a deux ans, j'avais une orthophoniste de la région qui me contactait très régulièrement pour les enfants que j'avais dans la classe et avec qui on faisait un travail... je sais que sur les 3 enfants qu'elle suivait dans ma classe, il y en a une par exemple qu'on a, je dirais, sauvée [...] à partir du moment où elle a eu l'orthophoniste [...] qui m'a dit ce qu'elle donnait comme astuces à sa patiente, et puis moi je lui donnais, comment j'aménageais le travail avec cette élève dans son travail, elle a fait des progrès énormes. »

Entretien professeure

En somme, les professeurs considèrent s'être construit des compétences sur la diversité des handicaps et affichent leur satisfaction quand ils ont « sauvé un élève », convaincu un parent, quand ils sont allés au bout de la démarche permettant de réunir une équipe éducative autour

d'un enfant. Mais ils l'ont fait selon eux sans appui de leur institution, de laquelle ils estiment, de plus, ne pas avoir de signe de reconnaissance. Cette dernière vient de quelques familles et des réussites que les professeurs identifient sur fond cependant de cumul de grandes difficultés. La réforme des rythmes scolaires produit ainsi un effet de zoom sur une réforme antérieure et la façon dont elle a été localement conduite. La souffrance des élèves sur laquelle insistent les professeurs est sans doute aussi la leur. Vaincre des résistances « *un peu seul avec ses mots* », pouvoir prendre des décisions d'équipe, faire avec l'effet de distance que l'institution produit sur eux, c'est réduire cette souffrance que la réforme des rythmes scolaires fait rejouer, celle des élèves et la leur. Là réside l'épreuve relevée dans la longue durée à D.

L'arrangement : un régime de coordination discrète pour laisser passer la réforme

Nous examinons dans cette section un cas d'arrangement, c'est-à-dire une coordination discrète entre professeurs et avec la direction d'un établissement. Aucune façon de dire et de faire son métier n'est posée publiquement. À la différence du collège de T., nous n'avons pas observé de mise au travail organisée ou d'émergence de collectifs. Le travail de terrain montre plutôt des ajustements, des aménagements qui permettent de passer la réforme sans rupture, mais aussi sans expression ou réaffirmation publique d'une position collective face à cette réforme.

Dans le collège d'I. (catégorie « Sécurité économique et soutien culturel en milieu urbain »), deux facteurs contextuels permettent de comprendre ce type de coordination où la justification des choix n'est jamais publique, mais « retenue » ou réservée à l'entre-soi : le contexte social de recrutement du collège et le rapport entre pilotage et équilibre des rapports entre enseignants dans le collège.

Le climat social du collège est estimé bon par les professeurs, qu'il s'agisse de leurs conditions de travail, de leurs relations professionnelles et du comportement des élèves. Les résultats sont excellents : 100 % de réussite au diplôme national du brevet (DNB) en 2016-2017, dont 90 % avec mention. Dans ce collège privilégié, les professeurs ont le sentiment du travail bien fait avec un public tranquille, respectueux, en réussite. Leur âge et leur expérience (âge moyen : 48 ans ; 6,8 années d'expérience moyenne dans le poste) jouent sans doute pour installer un certain détachement vis-à-vis de la réforme.

Du côté des enseignants, les relations interpersonnelles semblent suffisamment denses et diverses (convivialité, projet, discipline, autre) pour produire un équilibre qui, de fait, stabilise un établissement qui ne semble pas porté par un projet. Du côté de l'équipe de direction, une répartition des rôles s'est opérée : tandis que l'adjointe nouvellement arrivée d'un collège en réseau d'éducation prioritaire (REP) soutient la réforme, le principal, ancien dans l'établissement, assure d'abord une fonction de régulation des rapports des enseignants entre eux et avec la réforme.

La réception de la réforme est contrastée. Il y a « *ceux qui ont dès le départ essayé de mobiliser les troupes pour aller manifester et contrer la réforme alors que d'autres essayaient de trouver à l'intérieur ce qui était bien* » (entretien professeur). Les échanges n'ont, semble-t-il, pas débouché sur des réunions formelles : « *On s'est réuni, sur les temps de la récré, et ça a été vraiment des sujets de conversation à bâtons rompus. Des collègues ont dit "Non ! C'est pas possible, on peut pas accepter qu'on nous enlève des heures, on peut pas accepter de travailler comme ça, dans des ateliers macramé", en parlant des EPI* » (entretien professeur).

Avec la réforme, la question de l'évaluation et du passage aux compétences pouvait devenir une question sensible dans le collège. Des professeurs y organisent en effet un brevet blanc devenu après plusieurs années de négociation avec la direction une « épreuve commune de préparation à la seconde générale » à la notation moins stricte. Mais un professeur dit en entretien : « *Quand on a plus d'exigence, on a plus autorité. Cela vaut pour le regard des parents, comme celui des élèves* ». Pour autant, la question des compétences ne sera pas travaillée collectivement. En réunion de formation dans le collège, le principal indique qu'il faut appliquer la réforme avec loyauté, du mieux possible pour les élèves. Ce qui est compris comme un message favorable au *statu quo*.

« *Nous c'est ce qu'on fait dans notre établissement, on fait croire aux gens qu'on l'applique, mais globalement, on n'a strictement rien changé. On s'est débrouillé pour que ce qu'on faisait avant, ça rentre dans la nouvelle réforme. »*

Entretien professeur

Réciproquement, la direction bénéficie d'un regard indulgent de la part d'enseignants qui ressentent de la brutalité dans la façon dont la réforme est conduite : « *Les personnels de direction sont là pour les faire passer les réformes. Je pense qu'ils n'avaient pas une position facile. Ça, tout le monde le reconnaît* ». De plus, il est apparu aux enseignants que, lors des journées de formation disciplinaire, tous les inspecteurs et inspectrices ne semblaient pas adhérer à cette réforme et que, pour certains, ils ont « fait le service minimum » (entretien professeur). Dans ce contexte d'une prise en charge réduite de la réforme, des entretiens avec le chercheur ont pu fonctionner comme exutoire d'une parole qui n'a pas trouvé à s'exprimer en réunion.

« *J'en ai marre qu'on me prenne pour une idiot. Je préférerais qu'on me dise la vérité du fond de cette affaire, au lieu de me faire croire que ça, c'est pour les élèves et faire du bien à tout le monde. Certes on est très bon, paraît-il, en France, pour les élèves CSP+ qui sont bons d'office et on est mauvais pour les mauvais. Donc on fabrique une réforme pour les mauvais, soi-disant. En fait, on est en train de se dire les mauvais ils n'ont pas le droit à l'exigence, ils ont droit qu'au ras du panier, qu'au minima du minima de la compétence définie par l'OCDE. »*

Entretien professeure

On ne peut pas dire qu'une image du métier ait été publiquement engagée, qu'une épreuve ait été relevée dans le collège d'I. Les arrangements au sein de l'établissement aboutissent à l'éviter. Mais ce régime de coordination discrète a produit le départ de la principale adjointe qui, en désaccord avec ce fonctionnement, demande et obtient une mutation pour travailler dans un collège d'éducation prioritaire. Il a aussi très certainement pour effet de laisser chacun pour soi, ou alors au sein de petits groupes de personnes, avec des questions sur ce qu'est bien faire son métier dans ce collège et dans cette ville où les collèges présentent des écarts importants de taux de réussite au brevet des collèges.

Aller à l'épreuve de force dans la réforme du collège

Des situations nous ont semblé relever de l'épreuve de force, lorsque des personnes ou des groupes professionnels ne se sentent pas tenus dans l'adversité, de produire ou de répondre à des arguments publics pour faire comprendre quelle est leur vision du métier.

Le croisement de la monographie du collège d'I. avec l'analyse de corpus médiatique montre que des professeurs d'allemand se sont engagés dans une épreuve de force contre l'institution pour contester la suppression de classes bi-langues dans le cadre de la réforme du collège. Pour le ministère, cette mesure est justifiée parce qu'elle fait disparaître une inégalité de fait. L'option bi-langues offrait à une minorité d'élèves la possibilité d'apprendre deux langues vivantes dès la classe de sixième, tandis que cet apprentissage était repoussé pour les autres à la classe de quatrième. L'ouverture de cette option a parfois permis aux directions de collège de fabriquer des classes « de niveau », socialement sélectives et attractives. Le ministère assortit cette suppression de l'introduction en classe de cinquième de l'apprentissage de la seconde langue vivante pour tous les élèves.

La décision est ressentie comme brutale : « *Moi je le perçois comme quelque chose de programmé, est-ce que c'est le cas j'en sais rien, mais en tout cas c'est perçu comme tel parce que là, on entérine la chute de l'allemand ou la mort de l'allemand* » (entretien au collège d'I.). Tout en alertant les conseils d'administration des collèges, les professeurs s'organisent régionalement et nationalement par le biais de leur association professionnelle : « *C'est au niveau national, donc chaque région a donc un représentant de [l'association] et donc dès qu'on a su qu'il y avait cette réforme qui menaçait l'allemand, donc on s'est uni, on a fait donc des assemblées générales.* »

La mobilisation des médias donne une visibilité inespérée. Alors que nos observations en collège montrent que les EPI divisent les enseignants⁸, leurs débats ne sont pas rendus visibles par la presse locale. En revanche, *Paris Normandie* consacre à la défense des classes bi-langues par les professeurs d'allemand, entre le 7 avril 2015 et le 30 août 2016, pas moins de dix-sept articles. On peut y voir une illustration de la préférence donnée par la presse locale à la couverture des conflits plutôt qu'à celle de leurs facteurs de déclenchement ou à d'autres formes moins visibles de mobilisation professionnelle (Ballarini, 2008). Mais l'expression publique du désaccord des professeurs d'allemand ne s'accompagne pas d'une mise en visibilité de leur travail dans les classes et de leurs conditions de travail, que la réforme vient encore compliquer.

« *J'ai été interviewée devant le rectorat, c'était France Bleu. Je crois que ça a dû passer sur les ondes très tôt le matin. Donc là, c'était vraiment le signe qu'il y avait un gros malaise et malgré tout ça, on n'a pas été entendu [...] Pour les parents, l'allemand n'est pas utile, n'est pas indispensable. J'enseigne depuis 30 ans, cela fait 20-25 ans que cela fait problème, il faut être attractif et exigeant. Dans la tête des gens, je pense que l'allemand n'est pas quelque chose de primordial, d'où le combat qu'il faut mener, toujours, pour leur montrer que l'allemand ça a quand même un poids sur le plan économique et ce poids-là est rarement perçu que ce soit des adultes ou des enfants, alors que l'allemand peut être un plus.* »

Entretien professeure d'allemand

Les professeurs d'allemand ont engagé une épreuve de force contre ceux qui voudraient selon eux « *la mort de l'allemand* ». Ce faisant, ils construisent par médias interposés, non pas une image du métier de professeur d'allemand ou plus largement de professeurs experts d'apprentissages dans un domaine, mais plutôt, à distance du métier d'enseignant, une image de défenseurs d'une langue.

8. Certains, sensibles à l'argument d'une innovation qui permettrait aux élèves de mieux saisir le sens des apprentissages, sont favorables aux EPI, alors que d'autres, inquiets d'une atteinte au principe de liberté pédagogique et à une identité professionnelle forgée dans la spécialisation disciplinaire, y sont opposés.

Si ce tableau d'épreuves donne à voir une typologie, certains cas relevant du défi collectif relevé sur un terrain professionnel, d'autres du *statu quo*, d'autres encore d'un repli disciplinaire, dans tous les cas, les professeurs doivent faire avec une institution qui leur donne souvent l'impression de ne pas avoir pris la mesure de leurs compétences collectives, voire même de les nier comme en témoigne la réception de certains accompagnements formatifs des réformes. L'intensification du travail lié aux réformes est bien redoublée par la façon dont non seulement le centre, mais aussi des strates intermédiaires de l'institution n'assurent pas aux yeux de beaucoup d'enseignants une reconnaissance minimale de leur travail.

LES RISQUES LIÉS À L'INTENSIFICATION DU TRAVAIL ENSEIGNANT PRODUITE PAR LES RÉFORMES

Ainsi que nous en avons fait l'hypothèse, la diversité des conditions d'exercice du métier d'enseignant permet de comprendre que le sentiment de dévalorisation sociale, sans être uniformément diffusé, peut l'être fortement dans certaines circonstances. De cette diversité participe le mode de management académique et local des réformes, qui, loin d'être un facteur uniformément aggravant ou limitant, joue de manière différenciée suivant les écoles et les collèges. Il n'est pas le seul facteur explicatif de cette diffusion d'un sentiment de dévalorisation sociale : le régime de visibilité médiatique des réformes construit dans la presse régionale en est aussi responsable. Mais du fait que l'organisation du travail est impliquée dans cette diffusion, ce facteur (le management académique et local) pèse sur la nature des risques liés à l'intensification du travail enseignant. La dernière partie de ce texte tente de restituer la logique d'émergence différenciée de ces risques.

Expression d'une maltraitance institutionnelle et risque d'isolement professionnel

Le travail de terrain montre que la perception par les enseignants du fonctionnement de l'Éducation nationale en cours de réformes est un facteur de renforcement ou de limitation du sentiment d'une dévalorisation sociale de leur métier. Les formations qui accompagnent la mise en œuvre de ces réformes revêtent un enjeu qui se situe sur le terrain de la reconnaissance du travail. C'est dans la prise en charge concrète de ces formations par la hiérarchie académique, départementale ou de proximité (circonscriptions, bassins d'éducation) que se joue cette reconnaissance. Le croisement des monographies avec les réponses libres aux questionnaires, d'une part, confirme l'existence d'un rapport dégradé avec l'institution autour de cet enjeu de reconnaissance, et d'autre part, met en évidence des risques d'isolement professionnel sur fond de défiance à l'égard de cette institution.

Les observations et les entretiens ont montré que les stratégies d'enrôlement d'équipes avec engagement de l'encadrement de l'Éducation nationale et avec reconnaissance publique du travail enseignant portent leurs fruits (appropriation de la réforme et confiance à l'égard de l'institution). Ce que montre la monographie de l'école de P. où les professeurs évoquent volontiers en entretien le rapport constructif installé avec une hiérarchie qui « *ne met pas la pression* ». Ce que nos observations de réunions permettent de relier avec la stratégie départementale de formation mise en place par l'inspectrice en charge de la réforme. Pendant deux journées en plus des rencontres dans les écoles, des directeurs d'école – au moins un par circonscription – ont travaillé avec les conseillers pédagogiques sur des réorganisations

possibles des apprentissages. Le groupe a réalisé un document d'aide à la mise en œuvre de la réforme, accessible en ligne sur le site internet de l'académie. Ses professeurs auteurs y sont nommés et remerciés par l'inspectrice, manière de reconnaître le travail collectif réalisé, l'engagement des personnes et de construire une image du métier d'enseignant expert des apprentissages, capable d'évolutions et d'un travail collectif.

Au contraire, des stratégies de délégation de la mise en place de réformes sans engagement réciproque de la part de l'encadrement ont eu lieu et elles ont rencontré l'incompréhension et la protestation. Nous avons vu comment, à l'école de D., les enseignants estiment avoir été abandonnés par une institution dont ils attendaient qu'elle pèse sur le rapport de forces défavorable qui s'est installé avec la municipalité. Ou encore comment les enseignants du collège de T., après avoir relevé le défi de la mise en œuvre de la réforme en comptant sur leurs propres forces (collectifs existants et personnels de direction anticipant les difficultés), sont confrontés en formation à une hiérarchie académique qui agit à contretemps et leur renvoie l'image d'un métier d'exécution.

L'analyse thématique de contenus des réponses aux questionnaires confirme l'insatisfaction ressentie vis-à-vis des formations.

« Le besoin en formation est absolument nécessaire dans la mesure où ce métier demande une remise en question perpétuelle de nos pratiques, de nos connaissances, mais cette formation est quasiment inexistante ou inappropriée. »

En l'absence de formation, les ressources indiquées dans les réponses au questionnaire sont d'abord numériques avec, par ordre décroissant d'importance : Éduscol, sites de professeurs, forums d'enseignants, sites disciplinaires de l'académie, e-mails des inspecteurs et du chef d'établissement, Canopé.

Au-delà des dysfonctionnements perçus de la formation, sur lesquels les monographies donnaient plus de détail, les réponses au questionnaire font apparaître en peu de mots le tableau synthétique d'une maltraitance institutionnelle.

« La satisfaction diminue considérablement depuis plusieurs années à cause du climat délétère que l'institution génère à notre rencontre [...] ».

« Il serait plus que temps de tenir compte de la réalité du terrain, de procéder à de vraies augmentations de salaire, d'arrêter d'essayer de venir nous faire travailler au collège hors horaires de travail et de programmer des stages les après-midi où on ne travaille pas. Aucune autre profession salariée ne demande à ses employés de travailler hors temps de rémunération. »

« Vouloir tout réformer en si peu de temps, c'est nier le métier d'enseignant et la logique des objectifs recherchés [...] Je suis pourtant optimiste mais pour la première fois, je doute et m'interroge sur mon métier, même si je suis et reste le premier soutien de mes élèves. »

« J'aimerais que le ministère soutienne davantage les professeurs en parlant d'eux de façon plus nuancée et plus véridique du métier. »

« [J'éprouve] beaucoup de satisfaction en classe devant les élèves, mais une sensation de stress intense face à toute la paperasserie exigée et à toutes les réformes que nous devons appliquer sans avoir été consultés. »

Plusieurs professeurs ont reproché aux auteurs du questionnaire qu'ils ne leur permettent pas de faire valoir l'importance des apprentissages professionnels réalisés seuls.

« Il est regrettable que deux choix soient obligatoires pour la majorité des questions⁹. La vraie réponse sur l'origine de l'acquisition de mes compétences professionnelles est la plupart du temps moi tout seul et ce n'est malheureusement pas possible de faire cette réponse ce qui ne manquera pas de donner des résultats biaisés. »

Cet usage du mythe de l'autodidaxie peut s'interpréter, venant d'une enseignante qui sait par son métier qu'on n'apprend jamais tout seul, comme l'expression d'un très profond isolement.

Le principe même d'un gouvernement par la réforme est mis en cause :

« Trop de bouleversements, réforme injustifiée, manque de moyens, nivellement par le bas... Salaire insuffisant, perte de temps, trop de tâches en plus, gestion comptable des personnels... Ma seule motivation : les élèves et leur avenir... »

« Notre travail devient de plus en plus difficile à mener à bien à cause des réformes qui se succèdent tous les 3-4 ans. On passe maintenant plus de temps à défaire ce qui a été précédemment fait qu'à réellement travailler pour le bien des élèves. Quand est-ce que les politiques de notre pays considéreront les élèves comme des êtres humains et non comme des numéros ou des cobayes de laboratoire ? »

Prises au cas par cas, les réponses permettent de pointer l'isolement professionnel de certains.

Ainsi, une répondante déclare : « Je n'ai pas eu de vrai stage de formation de trois semaines (IUFM ou ESPE) depuis 20 ans ! Je me demande si ça existe encore ! On a quelques mini-formations par les animations pédagogiques, c'est tout. Je me forme toute seule grâce à des sites de collègues sur internet. » Cette professeure des écoles, avec plus de vingt ans d'ancienneté, dénonce ainsi ce qui, pour elle, est un abandon par l'institution qui ne forme pas, qui ne reconnaît pas le travail (puisqu'il n'y a pas besoin de se former), qui ne le rend pas visible : « une charge de travail qui n'est jamais ou rarement exposée », une institution qui formule des « injonctions contradictoires ». Ces injonctions sont énoncées : « mille-feuilles des programmes mais on n'a plus que 24 heures » : augmentation des tâches, de ce qu'il y a à enseigner et à faire apprendre, mais diminution des heures d'enseignement. À cela s'ajoute la lourdeur des effectifs (28 en CP), l'irrégularité des emplois du temps accusée de produire de la fatigue avec l'introduction de la réforme des rythmes. Ces rythmes produisent en réalité une a-rythmie, qui outre l'absence d'aisance qu'elle induit dans les gestes du quotidien (Hall, 1984, p. 195), renvoie le travail et les interactions sociales à de l'absurde, logiquement parlant, et existentiellement. Le salut professionnel viendrait de ressources déposées par des pairs sur internet. Sans précision, on peut penser qu'il s'agit de sites personnels ou de blogs et non de sites institutionnels ou

9. Il s'agit des réponses aux questions où il est demandé « avec qui » telle compétence est construite (voir annexe 3 p. 274).

d'échanges de courriels. Mais cette personne indique que, dans la sphère professionnelle, personne ne sait combien elle travaille : « *Seuls nos conjoints et nos enfants le savent. Ma journée fait 12 heures pour 6 heures de classe !* » Faute de collectif avec qui dire les difficultés, ce qui reste est la mauvaise conscience et un sentiment de culpabilité : « *On se sent toujours coupable de ne pas en faire assez pour aider nos élèves.* »

Le traitement médiatique des réformes : des enseignants spectateurs ou commentateurs plutôt qu'acteurs

Alors que le traitement médiatique des réformes offrait la possibilité théorique de faire partager au-delà de la sphère privée et professionnelle de tout enseignant, les conditions et certains aspects de la réalité d'un travail que ces réformes complexifiaient, il s'en est en réalité tenu éloigné, tout comme il n'a pas donné accès aux débats que ces réformes suscitaient dans la profession.

Comme il était attendu, ce traitement a été caractérisé par la simplification et par une prédilection pour les conflits (grèves, manifestations) au détriment des évolutions effectives ou demandées dans le travail. On perçoit la complexité des logiques d'acteurs pour l'organisation des transports d'élèves, les modes de garde, le recrutement des animateurs, l'accueil des élèves et l'utilisation des locaux pour la réforme des rythmes scolaires, la disparition des classes bi-langues et du latin-grec pour la réforme du collège. Mais on ne perçoit pas les rapports entre les professeurs et la hiérarchie locale de l'Éducation nationale, elle-même n'étant visible que dans ses rapports avec les élus. Les enjeux médiatiques conduisent à faire entendre des porte-paroles fortement polarisés : les représentants syndicaux, des associations professionnelles (l'association des professeurs d'allemand par exemple) et surtout les représentants du pouvoir local ou national. Cette logique de porte-parole empêche à la fois une parole collective enseignante qui expliciterait les enjeux éducatifs des réformes et une parole individuelle qui dirait la diversité locale du métier confronté à ces réformes.

C'est bien une forme d'invisibilité du travail réel qui est organisée non du fait explicite et volontaire des journalistes mais parce que le traitement médiatique de la réforme est fonction d'un agenda politique national, régional et local. Les types d'information privilégiés au fil de l'année contribuent également à occulter les questions professionnelles. Ainsi, les événements rituels d'une part – la rentrée et sa préparation, les vœux des maires, les votes des budgets communaux –, et les événements conjoncturels de la lutte d'autre part – les manifestations, les grèves –, structurent la mise en scène de l'information. En cinq ans, seules trois descriptions du travail enseignant peuvent être repérées dans *Paris-Normandie*. Les rapports avec la hiérarchie et le quotidien des activités d'enseignement fortement modifié par les deux réformes sont très en retrait par rapport aux prises de parole des ministres et des maires sur l'organisation matérielle des réformes. C'est surtout le travail des élus qui est valorisé, leurs questions, leurs démarches et leurs solutions pour la mise en place des rythmes scolaires.

Au début de l'année scolaire 2014, une parole collective d'enseignants tend à se faire entendre sur la mise en place des rythmes scolaires, mais souvent au prix d'une assimilation avec des parents qui se mobilisent « *pour le bien des enfants* »¹⁰. Quelques mentions sont faites de l'enjeu

10. L'argument est indifféremment repris par des parents et par des professeurs dans des propos recueillis par les journalistes lors des manifestations de la rentrée 2014.

territorial des réformes : le terme de « *municipalisation de l'enseignement primaire* » est repris de syndicalistes, sans que les journalistes n'explicitent ce en quoi cette perspective peut bouleverser la profession. Les professeurs apparaissent plutôt comme des auditeurs lors de réunions où les élus sont mis en avant et/ou des opposants (porte-parole syndicaux) et non comme les co-pilotes d'une réflexion publique ou comme de possibles coopérateurs. Ils n'ont en définitive pas construit d'images de métier par le canal de la presse locale, à l'exception de professeurs d'allemand qui, comme nous l'avons vu, ne montrent cependant pas l'ordinaire de leur travail.

Au-delà d'une image sociale dégradée, de nouveaux risques

La mise en œuvre des réformes fonctionne comme un révélateur de l'intensification du travail des enseignants. Les réformes complexifient le travail du fait que leur mise en œuvre implique des rapports plus fréquents avec les parents (présentation des nouveaux dispositifs, justification des activités mises en place, explicitation des productions de leurs enfants, etc.). Et développent les situations d'inter-professionnalité pour la réforme des rythmes scolaires (animateurs, élus, bénévoles, Atsem) ou d'interdisciplinarité pour celle du collège. L'intensification du travail prend alors la forme d'une expérience de l'altérité, dont l'institution prescriptrice semble quelquefois ignorante du fait qu'elle ne produit pas forcément un sentiment de proximité. Localement, l'institution présente à ce sujet des visages bien différents, entre compréhension des difficultés du partenariat avec les élus (école de P.) et grande distance ressentie par des professeurs laissés seuls face à la mairie (école de D.).

L'intensification procède aussi d'un sentiment d'éloignement des instances de décision qui sont aussi celles d'une institution dont les personnes attendent protection et garantie que le surcroît de travail qu'elle leur demande sert des valeurs partagées. Or, bien souvent, les enseignants ont fait part de dysfonctionnements, de contradictions entre les effets de mise en place des réformes et leurs objectifs déclarés. Concernant la réforme des rythmes scolaires, l'expression employée de « *municipalisation* » des écoles pour désigner la réforme dit le sentiment d'étrangeté à eux-mêmes de certains enseignants et le sentiment d'être chassés du lieu même de l'école : la mairie et non plus la République ; les animateurs ou bénévoles en lieu et place d'eux-mêmes, des élèves (re)devenus enfants et non plus élèves au sein même de l'école.

L'intensification du travail, c'est alors faire et défaire, ne pas avoir le temps de l'appropriation, de la construction, de la reconfiguration, également, des identités professionnelles. Le sentiment de perte de maîtrise de son travail peut être lié à l'impression de dépendre du bon vouloir du politique¹¹. L'intensification a à voir avec une accélération mais aussi avec une a-rythmie, liée aux contradictions ou aux incohérences de l'institution, incohérence des valeurs (affichage de la justice et accroissement des injustices territoriales ou spatiales) ou incohérence des échelles non synchronisées entre académies et établissements, comme nous avons pu le voir avec la réforme du collège. Les risques engendrés par cette intensification sont ceux du sentiment d'abandon de la part de l'institution et de l'isolement de personnes, voire d'équipes. Pour la réforme du collège (collèges de I. et de T.), il est remarquable que des enseignants aient cru percevoir ce sentiment aussi chez des cadres intermédiaires personnels de direction des établissements scolaires et des inspecteurs. Ces multiples contradictions fabriquent pour les enseignants des images dissociées.

11. Ce que dans un ouvrage publié après son départ en retraite, le DASEN de l'académie de Caen, nommera de façon volontairement polémique, *En finir avec l'École de la République* (Huchet, 2017) pour formuler le vœu que l'École puisse à nouveau être une institution non aliénée au temps des alternances politiques.

CONCLUSION

L'étude de la conduite des réformes des rythmes scolaires et du collège, sur des terrains contrastés dans la région normande, confirme l'hypothèse de combinaisons locales de facteurs jouant sur l'intensité du sentiment de faire un métier socialement dévalorisé. Au-delà des différences territoriales perçues à partir d'indicateurs socio-économiques, ceux construits par la DEPP ou ceux produits par l'Éducation nationale pour le pilotage des établissements, il s'agit aussi du traitement institutionnel de ces différences, perçu et vécu par les professeurs. Il apparaît nettement qu'il existe une territorialisation du travail enseignant, à la production de laquelle participe l'organisation Éducation nationale, et qui confère à ce métier, la propriété d'être désormais divisé. Il est devenu difficile à des professeurs qui exercent à quelques kilomètres de distance de croire qu'ils font le même métier, et que leur employeur n'est pour rien dans les différences vécues au travail. Le phénomène des « *enfants des rues* » que produit la mise en œuvre de la réforme des rythmes scolaires à D. voisine la « *zone d'éducation princière* » d'I. et ses arrangements pour traverser la réforme du collège à moindre coût.

Face à la dégradation ressentie de l'image sociale du métier, dégradation à laquelle le traitement médiatique local des deux réformes n'a pas opposé de frein, l'organisation Éducation nationale peut jouer un rôle de contrepoids, par la reconnaissance qu'elle accorde à la qualité du travail réalisé par les professeurs. Par leur ampleur, ces deux réformes en offraient l'occasion. Or, deux facteurs dont l'Éducation nationale porte la responsabilité ont fait varier sensiblement la possibilité de ce contrepoids : la qualité ressentie de la formation accompagnant la réforme à mettre en œuvre, le sentiment sur le moyen terme (depuis les réformes précédentes) d'avoir été soutenu (ou non) dans ses efforts d'adaptation par de la formation. Or, ces deux éléments sont souvent défailants, en dehors d'un des départements concernés pour la réforme des rythmes scolaires. Dans ces conditions, le sentiment de n'être pas reconnu par l'employeur, voire même que le métier, dans son essence, n'est pas connu de lui, vient redoubler le sentiment d'une image sociale dégradée. Les conditions de travail dépendent alors de la force de collectifs, dont certains ont pu ré-éprouver leur fonctionnement et leur efficacité (épreuve de légitimité) bien qu'à coût élevé, ou de leur faiblesse qui permet toutefois les arrangements, voire de leur inexistence qui débouche alors sur l'isolement professionnel.

Il nous semble, dans la limite d'une recherche qui a privilégié une démarche de type ethnographique, que les professeurs du premier degré sont plus exposés à cet isolement dans le cas d'absence de soutien par une formation d'ampleur, que ceux du second degré qui peuvent bénéficier des initiatives prises à l'échelon de l'établissement par leur direction¹². Néanmoins, notre enquête fait apparaître le risque, pour les chefs d'établissement eux-mêmes, en particulier quand des dissensions s'instaurent dans l'équipe de direction, de devoir trouver une issue dans la mutation et/ou bien de faire que la réforme existe au risque de s'y perdre, tant le régime instauré est celui de la fiction, du faire semblant, ainsi que nous l'avons vu à I. D'autres risques doivent être soulignés, de la même nature, quand la

12. Nous rejoignons là des observations de Robert & Carraud [2018] qui montrent le risque d'épuisement professionnel très net dans le premier degré et pensent que ce risque est moindre dans le second degré en raison de l'existence des chefs d'établissements : « *L'accumulation des différentes causes de malaise [...] situe les PE en première ligne quant à l'exposition aux risques psychosociaux, les enseignants du second degré – tout en y étant soumis – bénéficient de puissantes administrations d'établissement souvent aptes à faire écran* » (Robert & Carraud, 2018, p. 204).

formation consiste à faire semblant et à produire à vide des fictions d'EPI au lieu de mettre le travail au centre de la formation : risque pour les formés mais aussi pour les formateurs et les formatrices, dont des inspecteurs et inspectrices. Contrairement à ce que Ravon & Vidal-Naquet (2016) affirment à propos des métiers du soin où les fictions multiples (de la convivialité, du consensus, du soin) permettent, selon eux, de sortir d'un discours de plainte, les fictions de la mise en place des réformes dans l'Éducation nationale éloignent un peu plus les personnes d'elles-mêmes et de leur métier. Non seulement le risque est alors celui de la santé des personnels (physique ou psychique), mais ce sont des risques pour les élèves, celui de la distance des professeurs aux enseignés jusqu'à l'indifférence ou pire, la maltraitance.

Monographies d'école et de collège

La monographie est une démarche de production et de traitement de données issues d'observations, d'entretiens individuels ou collectifs et de collectes de documentation, centrée sur un lieu. La démarche est guidée par un plan (annexe 2 p. 272) qu'articulent les catégories du cadre théorique. Les observations de réunions d'équipe formelles ou informelles (repas, pause) ou de locaux du travail (salle des professeurs, affichages de travaux d'élèves, etc.), les entretiens individuels ou collectifs obtenus et le matériau documentaire amassé (presse locale, presse syndicale récoltée dans l'école, documents envoyés aux équipes par les académies, etc.) sont collectés en fonction des rapports d'interconnaissance établis au fur et à mesure du terrain, en particulier de l'intérêt que trouveront les personnes rencontrées à nous accorder un entretien.

L'analyse procède par paliers définis dans le plan de la monographie. Celle-ci débute par la description de l'école ou du collège, se poursuit par la caractérisation du contexte local de mise en œuvre de la réforme. À ce stade, les différentes sources d'information sont croisées pour dégager un récit de la mise en œuvre locale de la réforme. La suite de la monographie traite plus particulièrement les entretiens (annexe 3 p. 274) pour cerner les images du métier d'enseignant mobilisées dans le terrain d'études. Puis chaque monographie se conclut sur une hypothèse interprétative concernant la ou les épreuves liées aux images de métier mobilisées dans le contexte local. Ce travail monographique est conduit sur chaque terrain par un chercheur différent ; mais le plan-type, les analyses et la synthèse interprétative ont été construites et validées collectivement par l'équipe ; ce qui constitue une forme de « *triangulation des chercheurs* » (Denzin, 1970).

Analyse de corpus médiatiques

L'analyse de corpus a été mise en œuvre sur le journal *Paris-Normandie*. Fondé à Rouen en 1944, *Paris-Normandie* est la propriété de la Société normande d'information et de communication. Il est diffusé dans l'ancienne Haute-Normandie et dans l'Est de l'Île-de-France. Le journal se décline en éditions locales. Le corpus traité est composé de l'ensemble des articles que Paris-Normandie a consacrés 1) à la réforme du collège, entre mars 2015 et septembre 2017, soit 68 articles de formats très divers – d'une analyse politique nationale consacrant une page entière à la mise en place de la réforme, à la brève rapportant un échange scolaire et la suppression des classes bi-langues ; 2) à la réforme des rythmes scolaires, entre juin 2012 et juin 2017, soit 589 articles allant du reportage sur la mise en place de la réforme, à la brève rapportant une décision de conseil municipal sur le calendrier hebdomadaire des rythmes scolaires ou un bilan chiffré de manifestations contre la réforme.

Chaque élément du corpus est traité de façon manuelle en relevant la date, les acteurs concernés, les événements rapportés (faits, propos rapportés ou cités), le type (éditorial, chronique, brève, analyse), la structure (intertitres), le format (par rapport à une page de journal), les photographies (scène, lieu et personnages photographiés) et les thèmes abordés.

Questionnaire

Le questionnaire est principalement organisé en items de compétences ↘ **Annexe 4** p. 276. Pour chaque item, les enquêtés doivent répondre à cinq questions : « Cette compétence vous semble-t-elle nécessaire dans l'exercice de votre métier ? » (réponse : tout à fait d'accord, plutôt d'accord, plutôt pas d'accord, pas du tout d'accord) – « Pensez-vous avoir construit cette compétence à ce jour ? » (réponse : pas du tout, peu, moyennement, pleinement) – « Avec qui l'avez-vous construite principalement ? » (deux réponses sont attendues parmi les possibilités suivantes : élèves, professeurs dans l'école ou le collège, collectifs de réflexion professionnelle, inspecteurs, formateurs, proches, chef d'établissement, seul). Cette compétence représente pour vous une source de... (réponse : accomplissement, motivation, découragement, indifférence) - Qui contribue principalement à ce sentiment selon vous ? (deux réponses sont attendues parmi les possibilités suivantes : élèves, parents d'élèves, professeurs dans l'école ou le collège, collectifs de réflexion professionnelle, inspecteurs, formateurs, proches, chef d'établissement, médias, politiques, ministère, seul). Les enquêtés disposent également d'un « espace d'expression libre » pour recueillir d'éventuels prolongements à une réflexion que le questionnaire ne manquerait pas d'avoir suscité pendant la demi-heure estimée pour le remplir. Ce sont ces prolongements qui font l'objet d'une analyse dans cet article.

Annexe 2

TRAME D'ENTRETIEN (VERSION PREMIER DEGRÉ/ RÉFORME DES RYTHMES SCOLAIRES)

Thèmes	Sous-thèmes et questions
Présentation de l'enquêté.e par lui-elle-même	[ancienneté poste, mobilité professionnelle, études, localisation et mobilité résidentielle, engagements associatifs/ militants/professionnels, la « carrière » : ses moments - susciter un récit] + Qu'est-ce qui t'a conduit.e à devenir professeur.e des écoles ?
Présentation de l'école par l'enquêté.e	Tu peux me présenter ton école [nombre de classes et d'élèves caractéristiques des classes, projet d'école, dispositifs, rapport avec la mairie, investissements, jugement sur la qualité des espaces de travail, etc.]
Présentation de la population scolarisée et du « territoire » par l'enquêté.e	Tu peux me présenter le public d'élèves et de parents [catégories sociales, provenance géographique, rapports avec les parents, implication dans des projets d'école, le projet éducatif territorial, les priorités éducatives et les priorités tout court de la mairie, etc.]
Jugement sur son travail, ses conditions de travail, l'évolution	[qualité] As-tu le sentiment de faire bien ton travail ? [reconnaissance] ... que ton enseignement est reconnu ? [par l'institution, par les parents, par les élèves, par les collègues] [évolution]... qu'on te donne les moyens de pouvoir bien le faire ? [si oui/si non : qu'est-ce qui empêche que tu le fasses bien ou mieux ?
Jugement sur le métier et son évolution	[le métier] As-tu le sentiment de faire/partager un métier valorisant ? [si non : tu dirais quoi /si oui : qu'est-ce qui fonde ce sentiment : avec des enfants, éducation, on apprend tout le temps, interlocuteur incontournable, etc.] [perception par les pairs] que tes collègues, ici, partagent ton sentiment ? [perception par autrui] que les parents, les élus, les intervenants dans l'école portent un regard positif sur le métier de professeur des écoles ? [et [évolutions et sources] quel regard portes-tu sur les élèves ? Sentiment que le public a évolué ? Les parents ? L'institution ? Le climat général ?
L'enquêté.e et les disciplines	[identification] Y-a-t-il une ou des disciplines que tu préfères enseigner ? Que tu n'aimes pas enseigner ? Comment fais-tu avec cela ?
L'enquêté.e et les réformes (et les dispositifs)	[identification] depuis que tu enseignes, quelles réformes as-tu vécues ? [distinction] réformes, dispositifs, mesures... [vécu spécifique] À chaque fois, demander le vécu de cette réforme, l'impact sur l'enseignement des disciplines, l'impact sur le plaisir d'enseigner, etc. Ou : [vécu/sentiment général] qu'ont changé ces réformes/dispositifs/mesures à ton travail, à ton ressenti ?
Vision générale sur la réforme des rythmes scolaires [son interprétation par l'enquêté.e]	Certains parlent au sujet de la réforme d'un « changement structurel en profondeur », c'est ton sentiment ? De manière générale, que penses-tu de cette réforme ? Depuis l'annonce de cette réforme, et au regard de ses « premiers pas », ton regard sur cette réforme a-t-il changé ? En fonction de quoi ? Comment t'es-tu au départ informé-e sur cette réforme ? Est-ce que tu continues de le faire et comment ? Prêtes-tu une attention particulière aux discours et points de vue exprimés par les organisations syndicales ? Que penses-tu de leur positionnement respectif dans cette réforme ? Idem pour les associations professionnelles.

Annexe 2 (suite)

<p>Ressenti local de la réforme [son vécu de la mise en place de la réforme]</p>	<p>Venons-en, si tu le veux bien, à la réforme telle qu'elle est vécue et mise en place au sein de l'école et dans la commune ou communauté de communes. As-tu eu le sentiment d'être associé.e à la mise en place de la réforme ? [du projet éducatif territorial à la mise en place des activités dans le nouvel EDT] Quel rôle a eu selon toi le directeur/la directrice de l'école ? Les inspecteurs.trices et CPC ? Le maire ? Les structures culturelles, sportives, etc. ? La mise en œuvre de cette réforme a-t-elle bénéficié et bénéficie-t-elle encore d'un suivi ? Selon ce que tu sais, as-tu le sentiment que cette réforme contribue conformément à sa finalité initiale, à la réduction des inégalités en matière d'éducation ? [comparaison avec d'autres écoles et la manière dont la réforme y est mise en œuvre] ? Es-tu d'accord avec les choix qui ont été opérés ici ?</p> <p>Quels impacts concrets cette réforme a-t-elle eu sur ton emploi du temps, professionnel et personnel ? As-tu eu le sentiment de pouvoir continuer à exercer ton métier comme tu l'entends ? De manière générale, as-tu le sentiment que les changements liés à cette réforme ont pu modifier ta relation aux élèves ? Aux parents ? Aux collègues ? Et à ton travail ?</p> <p>+ [autres « réformes »/dispositifs ou importance relative de cette réforme dans le contexte local. Objectif : fait-elle partie du passé, a-t-elle été digérée, d'autres questions locales ne sont-elles pas plus saillantes pour les professeurs ?] Selon toi, quelles sont les problématiques majeures de ton école aujourd'hui ?</p>
<p>Vision générale sur le contexte professionnel actuel [reprise synthétique]</p>	<p>En somme, tu dirais que le métier de professeur des écoles aujourd'hui en général est : [valorisant/faiblement reconnu/affaibli, etc.]</p>
<p>Ressenti local du contexte professionnel actuel [reprise synthétique]</p>	<p>En somme, ..., dans cette école, dans cette commune, est :</p>
<p>Perspectives</p>	<p>Quelles perspectives professionnelles te donnes-tu pour les années qui viennent ?</p>

Annexe 3

PLAN TYPE DE MONOGRAPHIE D'ÉCOLE OU DE COLLÈGE

QUALIFICATION DU SITE D'ENQUÊTE

L'école/le collège et le milieu local

Positionnement du « territoire ».

Portrait socio-démographique et socio-économique (à partir de la fiche Insee).

L'école/le collège, les dispositifs et résultats scolaires.

Les ressources éducatives dans le milieu proche de l'école et du collège.

L'école/le collège et les enquêtés.e.s

Les enquêtés.e.s interviewés [tableau : catégorie ou fonction, identifiant, sexe, âge/ancienneté, statut, mobilité résidentielle et professionnelle, engagements associatifs, classes d'enseignement – si prof.].

L'école/le collège et le milieu local vu par les enquêtés.e.s.

Un espace de travail et un milieu de vie en pratiques : « scènes » observées/recueillies.

UNE RÉFORME EN CONTEXTE(S)

Pilotage (vu par les pilotes locaux, vu par les professeurs).

Articulation avec la formation (vue par les professeurs/autres).

Moments (périodes et charnières) : **reconstruction d'un récit** à partir des diverses traces.

Cas d'une situation emblématique du pilotage et de la mise en place locale de la réforme à un moment donné.

Réforme, dispositifs, autres réformes : imbrications, articulations construisant le contexte local (moments autres que strictement liés à la réforme, mais significatifs pour les enquêtés.e.s).

IMAGES DU MÉTIER DÉCLARÉES/ATTRIBUÉES DANS LES RAPPORTS AVEC AUTRUI NON ENSEIGNANT

Les regards sur le métier porté par la société

Reconnaissance du travail (question n° 4), regard sur le métier (question n° 5) [extraits d'entretien, classer par types de regards/d'acteurs], circonstancier ce regard perçu par les professeurs (les mots, les lieux, les moments).

Les regards sur le métier porté par l'Éducation nationale (du MEN aux IA-IPR/IEN et chefs d'établissement).

Le vécu de la réforme sous l'angle du rapport avec autrui non enseignant (ce que cela change ou pas dans les rapports avec... ; question de la formation et de l'accompagnement par les hiérarchies) (question n° 7).

Un moment déterminant ? (question n° 8)

IMAGES DU MÉTIER DÉCLARÉES/ATTRIBUÉES DANS LES RAPPORTS À L'INTÉRIEUR DE LA PROFESSION

Sentiment de bien faire et moyens pour cela (question n° 4).

Sentiment de faire ou non un métier valorisant (question n° 5 et 10-11).

L'image des disciplines pour soi/pour autrui dans la mise en œuvre de la réforme (question n° 6).

L'interdisciplinarité : positions.

L'impact ressenti de la réforme (questions n° 7 et 8) fractionnement/unité, *statu quo*/dynamiques, leaders/suiveurs/résistants/réfractaires...

Le vrai boulot [à partir de la question n° 9 : exercer le métier comme tu l'entends] les positions des uns et des autres.

Identification de stratégies de construction d'une image du métier (à la faveur de la réforme) [observations, recoupées avec entretiens] (actions presse, position par rapport aux discours syndicaux, etc.).

SYNTHÈSE : ANALYSE D'ÉPREUVES LIÉES À L'IMAGE DU MÉTIER

Épreuves [« moments de vérité » où se découvre l'engagement professionnel des personnes et des équipes] : un moment – une question « morale » (bien faire le métier) – un dispositif pour visibiliser cette question ou y répondre [images] – avec qui l'épreuve est engagée ? (+ voir alliances/appuis).

Versus ? Comment catégoriser ce qui n'est pas épreuves ?

Annexe 4

STRUCTURE DU QUESTIONNAIRE

Par commodité, les items suivants sont empruntés au *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation du 18 juillet 2013*. Chaque série de questions est étiquetée avec la formulation suivante : « Être enseignant, pour vous, c'est au regard des compétences suivantes » :

Cette compétence vous semble-t-elle nécessaire dans l'exercice de votre métier ?

Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Pas d'accord	Pas d'accord du tout
----------------------	-----------------	--------------	----------------------

Pensez-vous avoir construit cette compétence à ce jour ?

Pas du tout construite	Peu construite	Moyennement construite	Pleinement construite
------------------------	----------------	------------------------	-----------------------

Avec qui l'avez-vous construite **principalement** ?
Deux réponses sont attendues.

1	2	3	4	5	6	7	8
Avec les élèves	Avec des professeurs dans l'école/établissement	Avec des collectifs de réflexion professionnelle	Avec des formateurs	Avec des inspecteurs	Avec des proches, des amis	Avec le chef d'établissement	Seul

Cette compétence représente pour vous une source...

D'accomplissement	De motivation	De découragement	D'indifférence
-------------------	---------------	------------------	----------------

Qui contribue **principalement** à ce sentiment selon vous ?
Deux réponses sont attendues.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Les élèves	Les parents d'élèves	Les inspecteurs	Les chefs d'établissement	Le directeur d'école	Les formateurs	Les collègues	Les médias	Les politiques (locaux, nationaux)	Le ministère	Vous seul

Liste des items de compétences

1. Former les élèves à une citoyenneté active (des valeurs, des pratiques, des savoirs).
2. Élaborer des situations d'apprentissage en prenant en compte des apports de la recherche (psychologie, sociologie, didactique, etc.).
3. Prendre en compte les élèves à besoins éducatifs particuliers dans les situations d'enseignement-apprentissage.
4. Aider l'élève à se construire en tant que personne dans son parcours de formation à l'école/au collège.
5. Contribuer à des approches pluridisciplinaires et transversales : éducation à la santé, à la citoyenneté, au développement durable, éducation artistique et culturelle, etc.
6. Sensibiliser les élèves aux stéréotypes et inégalités de genre.
7. Participer à l'apprentissage de la langue française à travers son activité d'enseignant.
8. Échanger dans un langage clair et adapté avec des interlocuteurs extérieurs à l'école (parents, élus, intervenants, etc.).
9. Participer au développement d'une compétence interculturelle chez les élèves.
10. Participer à l'éducation des élèves à un usage responsable d'internet.
11. Prendre part à l'élaboration du projet de cycle, d'école ou d'établissement et à sa mise en œuvre.
12. Prendre en compte dans son activité d'enseignant le contexte de l'établissement scolaire.
13. Analyser avec les parents les progrès et le parcours de leur enfant.
14. Consacrer un temps, avant chaque évaluation, d'explicitation des attentes et des critères.
15. Intégrer les éléments de la culture numérique dans l'exercice de son métier.
16. Se former pour s'adapter aux évolutions du métier.

▾ BIBLIOGRAPHIE

Amossy, R. (2010). *La présentation de soi. Ethos et identité verbale*. Paris : PUF.

Ballarini, L. (2008). Presse locale, un média de diversion. *Réseaux*, vol. 148-149, n° 2, 405-426.

Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail. Routines incertaines*. Paris : L'Harmattan.

Barrère, A. (2013). La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, n° 36.

Boltanski, L., & Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.

Boudesseul, G., Caro, P., Grelet, Y. et al. (2014). *L'Atlas des risques sociaux d'échec scolaire. L'exemple du décrochage France Dom-Tom*. Céreq-DEPP.

Boudesseul, G., Caro, P., Grelet, Y. et al. (2016). *L'Atlas des risques sociaux d'échec scolaire. L'exemple du décrochage France métropolitaine et DOM*. Céreq-DEPP.

Boudesseul, G. et al. (2017). *Prévenir le décrochage scolaire : comprendre pour agir dans l'Académie de Lille*. Rapport final de la recherche PERSEVAL, Céreq.

Brossais, E. & Lefeuvre, G. (dir.) (2018). *L'appropriation de la prescription en éducation. Le cas de la réforme du collège*. Toulouse : Octarès, 199.

Buznic-Bourgeacq, P., Le Guern, A.-L. & Thémines, J.-F. (2015). *Coopérer au rythme de l'école. Espaces et engagement d'acteurs dans la mise en œuvre de la réforme des rythmes scolaires. Biennale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles*. Paris : CNAM.

Caillaud, S. & Flick, U. (2016). Triangulation méthodologique. Ou comment penser son plan de recherche. In Lo Monaco, G., Delouée, S., & Rateau, P., dir. *Les représentations sociales. Théories, méthodes et applications*. Bruxelles : De Boeck. 227-238.

Chapoulie, J.-M. (1984). Everett, C. Hughes et le développement du travail de terrain en sociologie. *Revue française de sociologie*, XXV, 582-608.

Cortesero, R. coord. (2018). Territorialisation des politiques éducatives et multiplicité des espaces de socialisation : vers un nouveau paradigme ? *Les Sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle*, vol. 51, 136.

Daniellou, F. (2002). Le travail de la prescription. Conférence inaugurale. In *Les évolutions des prescriptions – Actes du 37^e congrès de la Société d'ergonomie de langue française*. Aix-en-Provence. ergonomie-self.org/wp-content/uploads/2016/01/congres-self-2002-aix-daniellou-travail-prescriptions.pdf

Davezies, P. (2006). Les coûts de l'intensification du travail. *Santé et travail*, n° 57. philippe.davezies.free.fr/download/download/Intensification.pdf

Dejours, C. (1993). Intelligence pratique et sagesse pratique : deux dimensions méconnues du travail réel. *Comprendre le travail, Éducation Permanente*, n° 116, 47-70.

Dejours, C. (2003). *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel. Critique des fondements de l'évaluation*. Paris : INRA éditions.

Denzin, N. (1970). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Chicago: Aldine.

DEPP-MEN. (2015). *Statut social et représentations du métier d'enseignant*. Appel à projets de recherche.

Dufour, C., Fortin, D. & Hamel, J. (1991). *Enquête de terrain en sciences sociales. L'approche monographique et les méthodes qualitatives : bibliographie annotée*. Montréal : Les Éditions Saint-Martin.

Esquieu, N. (2002). Enseigner en lycée et en collège en 2002, *Note d'Information*, n° 02.33. Paris : MEN-DPD.

Farges, G. (2011). Le statut social des enseignants français. Au prisme du renouvellement générationnel. *Revue européenne des sciences sociales*, n° 49 (1), 157-178.

Goffman, E. (1973). *La Mise en scène de la vie quotidienne. 1. La Présentation de soi*. Paris : Les Éditions de Minuit.

Hall, E.T. (1984). *La danse de la vie*. Paris : Seuil.

Hardouin, M., Keerle, R., Themines, J-F. et al. (2018). *Des fonctions d'un glossaire dans un programme de recherche pluridisciplinaire*. espacestemps.net/articles/des-fonctions-dun-glossaire-dans-un-programme-de-recherche-pluridisciplinaire/

Huchet, J.-C. (2017). *En finir avec l'École de la République*. Paris : L'Harmattan.

Lantheaume, F., Bessette-Holland, F. & Coste, S. (2009). Les inattendus des réformes : hybridation et construction de normes locales. Exemple des lycées professionnels. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 43, 105-115.

Lantheaume, F., Bessette-Holland, F. & Coste, S. (2008). *Les enseignants de lycée professionnel face aux réformes. Tensions et ajustements dans le travail*. Lyon : INRP, 247.

Lantheaume F. & Hérou C. (2008). *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris : PUF.

Lantheaume, F. (2015). *Durer dans le métier : questions méthodologiques*. Document non publié.

Martuccelli, D. (2006). *Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine*. Paris : Armand Colin.

Maurel, D. (2010). Sense-making : un modèle de construction de la réalité et d'appréhension de l'information par les individus et les groupes., *Études de communication* [En ligne], n° 35. journals.openedition.org/edc/2306.

Périer, P. (2014). *Professeurs débutants. Les épreuves de l'enseignement*. Paris : PUF.

Ravon, B. & Vidal-Naquet, P. (2016). L'épreuve de professionnalité : de la dynamique d'usure à la dynamique réflexive. *Sociologies*, [En ligne]. journals.openedition.org/sociologies/53630.

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

Thémimes, J.-F. & Tavignot, P. dir. (2019). *Professeurs des écoles en formation initiale au fil des réformes. Un modèle de professionnalisation en question*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

Van Zanten, A. & Grosperon, M.-F. (2001). Les carrières enseignantes dans les établissements difficiles : fuite, adaptation et développement professionnel. *VEI Enjeux*, n° 124, 224-242.

Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in organization*. Thousand Oaks : Sage Publications.



PRESTIGE SOCIAL DES ENSEIGNANT.E.S D'EPS

Représentations et identités professionnelles des acteurs et actrices du système scolaire

Emma Guillet-Descas,
Cécile Ottogalli-Mazzacavallo,
Aurélié Épron et
Anne Roger

L-Vis – EA 7428, Université de Lyon 1

Vanessa Lentillon-Kaestner

Formation et Recherche Romande en Didactique de l'EPS (FORRDEPS),
Haute École Pédagogique du canton de Vaud (HEP-VD), Lausanne, Suisse

Loïc Szerdahelyi

IREDU, EA 7318, ESPE de Dijon, Université Bourgogne Franche-Comté

L'étude **TIMOTÉ (preSTIge, Motivation et attractiviTÉ)**, a permis d'appréhender les représentations diverses du métier d'enseignant.e d'EPS grâce à une approche historique (couvrant la période de 1981 à nos jours) et une approche psychosociale (analysant les représentations sociales des lycéen.ne.s et validant un outil de mesure de l'Identité professionnelle des enseignant.e.s). Si le métier d'enseignant.e d'EPS s'avère plutôt socialement déconsidéré (moins prestige et moins sentiment de compétence) aux yeux des élèves, des enseignant.e.s d'EPS et des militant.e.s syndicaux, il n'en demeure pas moins tiraillé par des variables contextuelles déterminantes qui viennent s'ajouter aux variables socio-démographiques plus classiques, telles que l'âge (expérience professionnelle) et le sexe des enseignant.e.s. De même, chez les élèves, il a pu être constaté l'influence sur les représentations de la sportivité des élèves, de leur filière scolaire et de leur assignation de sexe. Enfin, la validation d'un outil de mesure de l'identité professionnelle (IP) comportant deux dimensions a été opérationnalisée, et l'impact de l'identité professionnelle sur l'engagement médié par la qualité motivationnelle a été aussi appréhendé.

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.

Inspirée des travaux en sociologie de Max Weber, la notion de « statut social » renvoie au positionnement d'un individu ou d'un groupe dans la structure sociale au regard du prestige, de l'estime, de « l'honneur social » de la fonction ou du rôle qu'il occupe. Travailler sur le statut social des enseignant.e.s revient à cerner ce que signifie « être enseignant » en termes de « *privilège positif ou négatif de considération sociale* » (Weber, 1995, 395-396). Comment se perçoivent ces professionnel.le.s de l'enseignement et comment sont-elles ou ils perçu.e.s par les usagers du système scolaire ? Quels sont les effets de ces perceptions sur leur motivation, l'engagement et l'attractivité de leur métier auprès des jeunes ?

Articulant le triptyque « prestige social du métier / MOTivation des enseignants / attractivité envers les usager.e.s », les études menées dans le cadre du projet TIMOTÉ (Projet mené dans le cadre d'un appel d'offre lancé en 2015 par la DEPP) proposent une perspective originale dans l'étude du métier, en se centrant sur les enseignant.e.s d'EPS et en développant un regard pluridisciplinaire et transculturel (franco-suisse pour une partie de l'étude). L'approche transculturelle franco-suisse se justifie par les conditions d'enseignement de l'EPS qui diffèrent entre les deux pays. En Suisse, d'une part la majorité des enseignant.e.s du secondaire ont deux disciplines d'enseignement (e.g., l'EPS et français) et, d'autre part, les élèves ne sont pas noté.e.s en EPS et donc les résultats des élèves en EPS ne sont pas pris en compte pour leur promotion, ce qui n'est pas le cas en France.

L'objectif principal avait pour ambition d'articuler d'une part une approche historique dont l'objectif était de mettre à jour l'évolution des représentations du métier d'enseignant.e d'EPS de 1981 à nos jours, et d'autre part une approche psycho-sociale dont l'objectif était à la fois 1/ d'identifier les représentations sociales des lycéen.ne.s à l'égard du métier d'enseignant.e d'EPS, 2/ de construire et de tester un outil de mesure de l'identité professionnelle (IP) selon des contextes professionnels et géographiques différents, et 3/ d'appréhender l'influence de la dynamique de l'IP sur la motivation à enseigner au travers d'une comparaison franco-suisse.

REVUES DE LITTÉRATURE

D'après le dernier rapport *Être professeur d'éducation physique et sportive en 2009* (Gambert & Bonneau, 2010), les enseignant.e.s d'EPS sont à 84 % satisfaits de leur expérience professionnelle (notamment du fait de leur marge d'autonomie, du fait de ne pas être cloisonné.e.s dans une salle de classe et du fait d'entretenir des relations privilégiées avec les élèves). Pourtant, les enseignant.e.s d'EPS, notamment les plus âgé.e.s, sont 35 % à considérer que leur moral s'est dégradé, ainsi que leurs conditions de travail (54 %) et le climat au sein de leur établissement (43 %). Ces signes d'insatisfaction font que 52 % des enseignant.e.s d'EPS considèrent l'exercice de leur métier comme de plus en plus difficile, ce qui (pour 16 %) n'est pas sans impact sur leur implication et sur le fait qu'ils ou elles ne sont que 44 % à recommander le métier d'enseignant d'EPS à leurs fils et/ou filles.

Prestige social du métier : l'étude des représentations sociales au fil du temps

Parmi les éléments de cette insatisfaction, les enseignant.e.s d'EPS pointent un manque de considération de leur discipline, de la part des élèves, des parents d'élèves mais aussi des

membres du corps enseignant. « *Ce manque de considération représente l'un des principaux points négatifs perçus par les professeurs d'EPS* » (Gambert & Bonneau, 2010, 13). S'inscrivant dans un contexte de sentiment de dégradation des conditions du métier d'enseignant.e en général (Gambert & Bonneau, 2009), cette insatisfaction est aussi le résultat d'une histoire qui a pendant longtemps marginalisé le statut des enseignant.e.s d'EPS.

Longtemps décrit comme moins intelligent.e et moins cultivé.e que l'enseignant.e de français (Josse, 1975), l'enseignant.e d'EPS était, dans les années 1970, réduit.e à une identité sportive du fait de ses activités et centres d'intérêt personnels comme de sa méthode d'enseignement dans le cadre scolaire. « *L'espace de l'éducation physique, pour l'élève, ne s'envisage pas hors de l'espace du sport* » (Josse, 1975, 662). À la fois fascinant et dévalorisé (par l'objet de sa connaissance : le mouvement), le statut de l'enseignant.e d'EPS à l'école était positionné « *entre le dérisoire et l'original* » (Josse, 1975, 663). Les élèves lui demandaient moins d'autorité, plus de compréhension et plus d'encouragement qu'au « prof » de français dont le prestige scolaire était plus élevé, mais tout en reconnaissant l'importance du *prof d'EPS* dans la formation de la personnalité de l'individu. « *La représentation de l'enseignant semble se constituer en partie à travers l'intrication et le flottement entre ces deux faces contradictoires. Ces représentations ambivalentes lui font d'ailleurs éprouver son statut comme mal affirmé et mal reconnu* » (Josse, 1975, 668). Cette ambiguïté persiste quelques années plus tard, lorsque Christian Dorvillé (1991) souligne le statut paradoxal des enseignant.e.s d'EPS à travers les représentations traditionnelles qu'en ont les parents d'élèves et les collègues des autres disciplines (« *prof de gym* », « *homme de grand air* », « *polymusclé* », « *adepte du jeu, du ballon et du sifflet* », « *en marge de la tradition intellectualiste du système éducatif* », « *à la charge de travail moindre* » et « *exemple par sa pratique personnelle* »), malgré la reconnaissance institutionnelle et l'intégration scolaire de l'EPS. En cause, peut-être, « *la dénégation du corps* » (Gleyse, 1993), et le fait que « *touchant au corps et donnant du corps à voir, [l'enseignant d'EPS] est perçu et se perçoit comme un "musculaire", un corps et non, comme cela est valorisé dans l'institution scolaire, comme un "cerveau"* » (Gleyse, 1993, 186). De même du côté du cinéma, qui « *reconstruit une histoire partielle voire partielle de la profession* » (Bauer & Lemmonier, 2014, 67) où l'image de Gérard Biril (l'enseignant d'EPS dans le film P.R.O.F.S), « *le benêt inculte ou exclusivement centré sur son domaine d'excellence : le sport* » (Bauer & Lemmonier, 2014, 75) peine à disparaître malgré le processus de scolarisation de l'EPS décrit par les historien.ne.s à partir des années 1980.

Finalement, ce n'est qu'au cœur des années 2000 qu'est incarnée une nouvelle représentation de l'enseignant.e d'EPS où sensibilité et qualités humaines se conjuguent à l'image d'un travail sérieux, réfléchi sur le plan de ses procédures didactiques et soucieux de rentrer dans la « *maison école* » (Arnaud, 1990). Ainsi, pendant longtemps, le travail de conceptualisation engagé au quotidien par les enseignant.e.s s'est vu simplifié, caricaturé dans les représentations sociales. L'influence de ces dernières sur les élèves, les parents ou les autres personnels éducatifs a pu contribuer à entretenir un fossé douloureux entre les représentations collectives véhiculées et l'identité professionnelle revendiquée par les enseignant.e.s d'EPS. Cet écart explique la nécessité récurrente des enseignant.e.s d'EPS d'affirmer leur légitimité (Mierzejewski, 2016), de lutter contre cette image « *d'ignare* » (Bret, 2009), voire d'engager un processus de rationalisation scientifique et technologique de leur activité, un processus de « *dé-corporéisation* » vers une EPS méta-physique (Gleyse, 1993). À moins que cet écart n'ait pour effet le maintien d'une forme de marginalité, d'évitement ou/ et de démotivation ?

Représentations sociales et identité professionnelle

Ces représentations sociales ne sont pas sans lien avec l'identité professionnelle, impliquant une structure cognitive présentant les représentations comme la réalité, par les enseignant.e.s d'EPS (Frayse, 2000). L'identité apparaît donc comme un objet utile et complémentaire pour comprendre la construction subjective de la réalité sociale. Comme le soulignent Zimmerman, Flavier et Méard (2012), la référence croissante à l'IP des enseignant.e.s est rendue confuse du fait de la multiplicité des modèles théoriques qui la définissent et de son utilisation par les professionnel.le.s eux-mêmes. Néanmoins, la plupart des chercheur.se.s s'accordent sur l'idée d'une IP des enseignants en constante évolution, par le jeu de ses différentes composantes (e.g., Beauchamp & Thomas, 2009 ; Beijaard, Meijer & Verloop, 2004). Ce processus est marqué par des contradictions qui produisent des tensions, de l'inconfort, des doutes (e.g., Blanchard-Laville, 2001). Situées au carrefour d'une détermination sociale et d'un investissement individuel et subjectif (e.g., Dubar, 1996), les études ont mis en évidence l'influence de certains facteurs (e.g., contexte d'enseignement, matière enseignée) sur l'IP de l'enseignant.e (e.g., Beijaard, Verloop & Vermunt, 2000 ; Beauchamp & Thomas, 2009).

Lorsque l'on interroge les enseignant.e.s d'EPS sur leur identité professionnelle, ils se révèlent socialement conformes aux autres professeur.e.s, plutôt bien né.e.s et bon.ne.s élèves (Mierzojewski, 2016), appartenant aux catégories moyennes sans habitus universitaire et venant au métier pour la discipline, par filiation ou trajectoire scolaire (Bret, 2009). Pour autant, les enseignant.e.s d'EPS se distinguent des autres enseignant.e.s du point de vue de leur culture disciplinaire, « *jeunes sportifs ou jeunes sportives* » et par le fait qu'ils sont majoritairement des hommes, contrairement aux autres disciplines scolaires. Ces travaux révèlent aussi des identités professionnelles ambiguës dans la mesure où les enseignant.e.s sont tiraillés entre volonté de conformité aux normes et usages de l'institution scolaire et volonté de manifester leurs spécificités, leurs distances vis-à-vis des autres professeur.e.s... Ainsi, les identités d'enseignant.e.s d'EPS sont plurielles (Roux-Perez, 2004) et révèlent un monde « clivé » entre les tenants des activités physiques sportives et artistiques (APSA) et ceux de l'éducation physique et sportive (Roux-Perez, 2006). Ainsi, l'identité professionnelle collective se construit sur un jeu de tensions entre continuité et changement, entre spécificité et intégration de la discipline (Roux-Pérez, 2004). Cependant, comme indiqué par Roux-Perez (2004), « *pour dépasser les clivages et trouver une unité, les enseignants d'EPS se réfèrent aux finalités de la discipline, aux valeurs éducatives et revendiquent une relation privilégiée avec les élèves, et ce dans le but de défendre le groupe professionnel au sein de l'école et plus largement vis-à-vis de la société* ». Reste à savoir comment mesurer cette IP, sachant qu'il n'existe à ce jour aucun questionnaire validé permettant de mesurer et de comparer l'IP des enseignant.e.s¹. Cette lacune restreint les comparaisons dans ce domaine entre les disciplines d'enseignement et les pays. C'est pourquoi, nous argumentons en faveur d'une clarification de ce concept (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004), et utilisons une perspective reliée à l'expertise professionnelle en lien avec les différentes tâches qu'un enseignant doit assumer. Trois domaines d'expertise se distinguent dans les travaux antérieurs : l'expertise en lien avec la matière enseignée, l'expertise pédagogique et l'expertise didactique (Beijaard, Verloop & Vermunt, 2000 ; Elliott, 2015 ; Kansanen & Meri, 1999 ; Stenberg *et al.*, 2014 ; Van der Zande *et al.*, 2012). Ces trois domaines d'expertise sont également présents dans le triangle

1. Les études antérieures ont utilisé prioritairement des méthodes qualitatives et des définitions diverses de l'IP (e.g., Akkerman & Meijer, 2011).

didactique (Kansanen & Meri, 1999 ; Stenberg *et al.*, 2014). Premièrement, l'expertise en lien avec la matière enseignée correspond à l'étendue des connaissances des enseignant.e.s sur les contenus disciplinaires qu'ils et elles doivent enseigner (Jegade, Taplin, & Chan, 2000 ; Kansanen & Meri, 1999 ; Stenberg *et al.*, 2014) sans lien avec les connaissances de l'enseignement (*i.e.*, Elliott, 2015; Van der Zande *et al.*, 2012). Deuxièmement, l'expertise didactique correspond à l'adaptation des contenus à enseigner aux élèves et donc à la relation entre les élèves et la matière enseignée dans le triangle didactique (Kansanen & Meri, 1999 ; Stenberg *et al.*, 2014). Ce domaine d'expertise correspond aux "*pedagogical content knowledge*", une des sept connaissances enseignantes définies par Shulman (1987), mais il inclut également les attitudes, croyances et compétences (Van der Zande *et al.*, 2012). Enfin, l'expertise pédagogique correspond à la relation entre l'enseignant.e et les élèves dans le triangle didactique (Kansanen & Meri, 1999 ; Houssaye 1988 ; Houssaye & Hameline, 1992 ; Stenberg *et al.*, 2014).

Identité professionnelle, motivation et engagement de l'enseignant.e

Les enjeux sont importants, car l'IP serait aussi fortement reliée à l'engagement et à la motivation dans le métier d'enseignant.e au point que certaines recherches définissent l'IP au travers de ces variables (*e.g.*, Canrinus *et al.*, 2012). De fait, il semble pertinent de continuer à explorer les liens entre IP, motivation et engagement des enseignant.e.s dans une perspective de lien de causalité, qui n'a pas encore été développée.

La théorie de l'autodétermination (TAD) semble heuristique pour établir et comprendre les relations existantes entre l'IP, la motivation et l'engagement. En effet, elle postule et définit que la motivation à s'engager dans des comportements spécifiques, professionnels peut être située sur un continuum allant de la motivation contrôlée à la motivation autonome, avec une motivation autonome reflétant une meilleure motivation que la motivation contrôlée (Deci & Ryan, 2000). La TAD identifie les motivations autonome et contrôlée comme des orientations qualitativement différentes, la motivation autonome étant plus adaptable que la motivation contrôlée. La motivation contrôlée correspond au fait de se sentir pressé ou forcé de s'engager dans des comportements ou des activités spécifiques. Cette pression peut provenir de sources externes, telles que le désir d'obtenir des récompenses ou d'éviter les désapprobations et les critiques. Avec une régulation externe, un.e enseignant.e préparerait, par exemple, des leçons en raison d'une inspection scolaire. La pression peut également provenir de sources internes telles que le désir d'augmenter sa valeur personnelle ou le désir d'éviter des sentiments de honte ou de culpabilité. Avec une régulation introjectée, un.e enseignant.e pourrait, par exemple, vouloir se prouver et montrer ses propres compétences en tant que bon.ne enseignant.e. La motivation autonome implique un sentiment de volition et d'auto-approbation. Il peut résulter de l'identification avec les valeurs et l'importance d'un comportement. Avec une régulation identifiée, un enseignant peut apprécier l'importance de transférer certaines compétences aux élèves. La motivation autonome peut également résulter du plaisir ou de la satisfaction inhérente à la participation à l'activité pédagogique elle-même. Avec une motivation intrinsèque, un enseignant peut apprécier que les élèves soient enrichis avec de nouvelles informations et connaissances. Dans la plupart des études sur les antécédents et les résultats de la qualité de motivation des enseignants à enseigner, la motivation autonome est liée à des résultats plus optimaux, comme plus de volonté et d'engagement dans le cadre de travail (Gagné & Deci, 2005), tandis que la motivation contrôlée est liée à des résultats plus négatifs, tels que l'épuisement professionnel (Eyal & Roth, 2011). L'effet des exigences environnementales est particulièrement nuisible au bien-être psychologique des enseignants

quand ils perçoivent que leur autodétermination est menacée (Fernet, Guay, Senécal & Austin, 2012). Une des conséquences des régulations motivationnelles qui est la qualité d'engagement, est définie, de manière multidimensionnelle comme la sensation de posséder une force physique (*i.e.*, les capacités physiques de l'individu), une énergie émotionnelle (*i.e.*, l'individu a la capacité d'exprimer sa sympathie et son empathie envers les autres) et une vivacité cognitive (*i.e.*, les compétences de pensée de l'individu et son agilité mentale ; Shirom, 2003). La plupart des études qui se sont intéressées à cette variable d'engagement postulent qu'il est pertinent de l'associer à la variable « *burnout* » ou épuisement professionnel, afin de mieux rendre compte de l'état psychologique et émotionnel des individus. En effet, Schaufeli & Bakker (2004) avancent, par exemple, que l'on peut ressentir de l'énergie au travail et également se sentir émotionnellement épuisé.e par son travail, dans la même semaine. Vus dans cette perspective, l'épuisement et l'engagement sont considérés comme des concepts opposés qui doivent être mesurés indépendamment mais ne représentent pas les extrémités d'un continuum.

La TAD postule également que le contexte joue un rôle dans l'initiation et la régulation du comportement (Deci & Ryan, 1987). Cette théorie souligne que les facteurs externes et internes (*i.e.*, un événement externe spécifique, un contexte général ou un événement interne) peuvent contrôler le comportement ou soutenir l'autonomie, et par conséquent affecter la motivation intrinsèque et changer le locus de causalité perçue. Ces facteurs peuvent le rendre moins autodéterminé quand ils sont interprétés comme contrôlants, et plus autodéterminé lorsqu'ils soutiennent l'autonomie. Dans les recherches évaluant l'impact des facteurs liés au milieu de travail sur la motivation, l'engagement et le bien-être des enseignant.e, de nombreux facteurs contextuels ont été identifiés, allant notamment de la qualité des relations avec les parents, les collègues et la hiérarchie.

Attractivité du métier pour les lycéens et les lycéennes

À l'idée d'une « *crise* » du métier d'enseignant (Eurymdice, 2004 ; Maroy, 2008) s'est ajoutée une dégradation des taux de candidatures au professorat, laissant craindre à « *l'abaissement du niveau* » des professeurs et, de fait, des élèves. L'inquiétude face à cette désaffection, expliquée selon le sens commun par une « *crise des vocations* » (Périer, 2004 ; Beitone *et al.* 2019), s'est accompagnée de discours sur la « *perte d'attractivité*² » du métier d'enseignant (CNESCO, 2016). Cette problématique de l'attractivité de la profession enseignante n'est cependant pas un phénomène nouveau (CNESCO, 2016 ; Terrier, 2014), ce qui soulève l'intérêt d'une approche rétrospective pour nuancer les discours contemporains sur la « *perte d'attractivité* » du métier de professeur.e notamment dans le cadre de l'EPS. Parmi les sources du « *malaise* » et de la « *perte d'attractivité* » du métier professoral, la multiplication des réformes scolaires et/ou de formations brouillant les missions professionnelles (MEN, 2008), le sentiment d'une insuffisante considération et d'une dégradation de l'image du métier dans la société (Gambert & Bonneau, 2009, 2010), la sensation d'une prise en compte insuffisante des difficultés concrètes du métier (Gambert & Bonneau, 2010), l'inquiétude des enseignant.e.s

2. Dans la suite des travaux de Michèle Sellier et Alain Michel (2014), il convient de rappeler qu'il n'existe pas, dans la littérature, de définition stabilisée du concept d'attractivité, y compris dans le champ de la sociologie des professions. Ainsi proposent-ils de considérer l'attractivité du métier d'enseignant.e comme « *un ensemble de caractéristiques de cette profession qui la rendent attractive pour des candidats potentiels par rapport à d'autres professions exigeant un niveau comparable de qualifications et qui incitent les enseignants compétents à demeurer dans la profession* » (Sellier & Michel, 2014, 46).

par rapport à leur pouvoir d'achat (SGEN-CFDT, 2016), la perception d'un déclassement social (MEN, 2008), mais aussi « *les discours négatifs sur les conditions d'exercice, le souvenir des suppressions massives de postes, le sentiment que les débuts de carrière sont difficiles et pèsent sur les choix étudiants* » (SGEN-CFDT, 2016, 9). Autant d'éléments négatifs associés au métier de professeur.e que ne parvient plus à compenser le sentiment socialement admis d'un équilibre entre vie professionnelle et vie personnelle. Les enseignant.e.s d'EPS échappent-ils à cela ? Quelles sont les évolutions de l'attractivité du métier depuis 1981 alors que la gestion administrative de ce groupe professionnel repasse sous les prérogatives du ministère de l'Éducation nationale et participent à un processus de mise en conformité des enseignants d'EPS par rapport à leurs collègues des autres disciplines ? Au moment où l'enseignement de l'EPS est majoritairement exercé par des hommes, marquant une masculinisation de la profession (Gambert & Bonneau, 2010, 9), qu'en est-il de l'attractivité du métier, plus particulièrement chez les jeunes filles ?

OBJECTIFS ET HYPOTHÈSES

L'objectif de l'étude TIMOTÉ a été alors d'appréhender le statut social et les représentations du métier d'enseignant.e d'EPS à la fois dans une perspective historique et psycho-sociale.

Cette pluridisciplinarité nous a conduit à la formulation de différentes hypothèses dont voici les principales :

- les représentations sociales du métier d'enseignant.e d'EPS sont dynamiques, clivées entre volonté de conformité et de spécificité, et variables selon les groupes d'acteurs du système éducatif ;
- la mesure de l'identité professionnelle des enseignant.e.s serait opérationnelle au travers d'une solution psychométrique à trois facteurs : l'expertise didactique, pédagogique et en lien avec la matière enseignée ;
- il existerait des différences au niveau de l'identité professionnelle, de la motivation et de l'engagement en fonction de la matière enseignée (EPS vs. les autres matières), du sexe, du pays (France et Suisse) et de l'expérience professionnelle ;
- chez les élèves, les représentations varient selon le sexe mais surtout selon la sportivité et la voie d'enseignement (générale, technologique ou professionnelle) des lycéen.ne.s.

Les conséquences :

- l'identité professionnelle en lien avec le climat ou le contexte hiérarchique perçu par les enseignant.e.s permettrait de prédire les perceptions d'engagement et de motivation des enseignant.e.s ;
- chez les élèves, les représentations sociales (notamment celles sur les qualifications et compétences nécessaires au métier, son prestige social et la conciliation vie publique/vie privée offerte par l'exercice du métier) ont un lien avec l'attractivité du métier ;
- le métier d'enseignant.e. d'EPS souffre d'une perte d'attractivité auprès des lycéen.ne.s perceptible en aval par l'évolution des candidatures aux concours de recrutement.

MÉTHODOLOGIE : PARTICIPANTS, OUTILS ET MATÉRIEL, PROCÉDURES

Participant.e.s (concerne les protocoles relevant de l'approche psycho-sociale)

Concernant l'approche psycho-sociale des représentations sociales des élèves de lycée, 958 lycéen.ne.s de l'académie de Lyon ont participé à l'étude *via* deux questionnaires : 460 au 1^{er} questionnaire et 498 au 2^e questionnaire. Les répondant.e.s étant majoritairement des filles (57,41 % contre 42,59 % de garçons) et issus de l'enseignement général (52,51 % contre 25,57 % venant de l'enseignement professionnel et 21,92 % de l'enseignement technologique), les données ont été pondérées par rapport aux données de l'académie de Lyon (50,24 % de lycéennes contre 49,76 % de lycéens, 59,20 % venant de l'enseignement général, 26,86 % de l'enseignement professionnel et 13,94 % de l'enseignement technologique). Sur le plan de leur sportivité, les garçons sont 58 % (contre 22 % pour les filles) à se considérer comme sportifs. À l'inverse, elles sont 32 % à se considérer comme peu sportives contre 12 % chez les garçons. Ainsi, 60 % des filles se considèrent peu ou moyennement sportives quand 58 % des garçons se considèrent sportifs.

Concernant l'approche psycho-sociale de l'identité professionnelle des enseignant.e.s, 749 enseignant.e.s français et suisses ont participé à l'étude, en trois échantillons :

- 205 enseignant.e.s français du secondaire (131 femmes et 74 hommes). La moyenne d'âge de l'échantillon était de 45,6 ans ($ET = 9,30$; tranche d'âge : 23-65), l'expérience professionnelle moyenne était de 19,20 ans ($ET = 9,60$), et la semaine de travail moyenne était de 18,20 heures ($ET = 3,49$).

- 350 autres enseignant.e.s français du secondaire (225 femmes et 125 hommes) avec une moyenne d'âge de 43,2 ans ($ET = 9,40$; tranche d'âge : 21-63). La moyenne d'expérience professionnelle était de 17,80 ans ($ET = 9,28$) et ils travaillaient en moyenne 18,60 heures par semaine ($ET = 3,29$).

- 194 enseignant.e.s suisses du secondaire (122 femmes et 71 hommes) avec une moyenne d'âge de 40,26 ans ($ET = 9,57$; tranche d'âge : 23-62 ans), une moyenne d'expérience professionnelle de 13,79 ans ($ET = 9,22$), et travaillaient en moyenne 19,30 heures par semaine ($ET = 8,71$).

Les professeur.e.s d'EPS ont représenté 43,9 % de l'échantillon total.

Encadré 1

CATÉGORISATIONS D'ÂGE ET D'EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE

Concernant les catégorisations d'âge et d'expérience professionnelle : l'échantillon a été divisé en trois catégories, correspondant à la division de l'échantillon en trois catégories d'âge de quantité égale : moins de 37,5 ans (A) ; 37,5-46,2 ans (B) ; plus de 46,2 ans (C). L'expérience a été catégorisée en trois groupes en s'appuyant sur l'article d'Huberman (Les phases de la carrière enseignante, 1989). Il proposait 5 groupes (1-3 ; 4-6 ; 7-25 ; 25-35 ; 35-40 ans).

Nous avons fait le choix de rassembler les deux premières et les deux dernières catégories. Cela correspond alors aux catégories suivantes : 1-6 ans (A) ; 7-25 ans (B) ; 26 ans et plus (C). Ce qui correspond à la répartition suivante des participant.e.s : 168 enseignant.e.s de catégorie d'âge A ; 168 enseignant.e.s de catégorie d'âge B ; 167 enseignant.e.s de catégorie d'âge C ; ainsi que 94 enseignant.e.s de catégorie d'expérience A, 330 enseignant.e.s de catégorie d'expérience B, et 89 enseignant.e.s de catégorie d'expérience C.

Matériel et outils

Concernant l'approche historique des représentations sociales du métier d'enseignant.e d'EPS, deux types de matériaux ont été utilisés. L'étude a, d'une part, mobilisé des documents d'archives, notamment le *Bulletin du SNEP*³, disponible au siège du SNEP à Paris et des listes d'inscription, d'admissibilité et d'admission au concours du CAPEPS conservées aux Archives nationales, à l'Inspection générale et au SNEP. Ces archives ont permis de couvrir la période de 1981 à 2016.

Concernant l'approche psycho-sociale, l'étude a questionné des lycéen.ne.s de l'académie de Lyon quant à leurs représentations soit du métier d'enseignant.e d'EPS (Brillet & Gavaille, 2014), soit de la personnalité de l'enseignant d'EPS (Doise, Dubois & Beauvois, 1999). Dans ces deux questionnaires étaient investies des dimensions générales à partir d'évocations libres hiérarchisées (Abric, 2003), des questions spécifiques à partir d'échelles de Likert en 5 points allant de *Pas du tout d'accord* à *Tout à fait d'accord*. Les questionnaires se terminaient par un descriptif socio-démographique du ou de la répondant.e permettant d'appréhender les variables relatives à l'assignation de sexe, à la voie scolaire, à la sportivité, aux niveaux d'étude et profession des parents et à l'origine ethnique.

Dans le cadre de l'approche psycho-sociale, des enseignant.e.s français et suisses, enseignant l'EPS et/ou d'autres matières ont complété des questionnaires visant à mesurer l'identité professionnelle, la motivation, le *burnout*, l'engagement et le climat hiérarchique perçue. L'IP perçue chez les enseignant.e.s a été mesurée à partir du QIPPE (Questionnaire d'Identité professionnelle perçue chez les enseignant.e.s) à 11 items (développé dans le projet), qui comprend au final deux dimensions : l'expertise pédagogique (six items) et l'expertise en lien avec la matière enseignée (cinq items)⁴. Les participants devaient répondre sur une échelle de Likert en cinq points allant de 1 (*jamais*) à 5 (*toujours*). La motivation a été mesurée à partir de la version française du *Multidimensional Work Motivation Scale* (MWMS de Gagné *et al.*, 2015). Cette échelle est composée de 19 items répartis dans cinq dimensions : régulations intrinsèque, identifiée, introjectée, externe et amotivation. Les items étaient accompagnés d'une échelle de Likert en sept points, allant de 1 (*tout à fait en désaccord*) à 7 (*tout à fait en accord*).

Le burnout a été mesuré par le *Shirom-Melamed Burnout Measure* (SMBM, voir Sassi & Neveu, 2010) constitué de 14 items mesurant la fatigue physique, la lassitude cognitive et l'épuisement émotionnel. Les participant.e.s répondaient à une échelle de Likert en 7 points allant de 1 (*jamais*) à 7 (*toujours*).

L'engagement a été mesuré par la version française du *Shirom-Melamed Vigor Measure* (SMVM, voir Shirom, 2003) composé de 12 items mesurant la force physique, la vivacité cognitive et l'énergie émotionnelle. Les participant.e.s répondaient à une échelle de Likert en 7 points allant de 1 (*jamais*) à 7 (*toujours*).

3. Le Syndicat national d'éducation physique (SNEP) syndique en 2015 plus de 10 000 enseignant.e.s d'EPS, soit près de 30 % de la profession, quand le taux moyen de syndicalisation des travailleur.se.s est de 7 % à 8 % (17 % dans la fonction publique). Il recueille près de 82 % des suffrages aux élections professionnelles, ce qui en fait, de loin, le syndicat le plus représentatif de l'EPS.

4. À partir de la version préliminaire du QIPPE composée de 9 items pour chacune des 3 dimensions initialement postulées, seuls 11 items ont été retenus et deux dimensions. Les items permettant de mesurer l'expertise didactique ont soit été rejetés suite aux AFE, soit se sont regroupés sur le même facteur que l'expertise en lien avec la matière enseignée. Aussi les trois dimensions attendues ont été réduites à deux dimensions.

Le climat hiérarchique a été mesuré par le *Work Climate Questionnaire* (WCQ, voir Baard, Deci & Ryan, 2004) avec 9 items accompagnés d'une échelle de Likert en 5 points allant de 1 (*pas du tout d'accord*) à 5 (*très fortement d'accord*).

Procédure

Les différents questionnaires du projet TIMOTÉ ont obtenu l'accord des comités d'éthique et l'autorisation des chefs d'établissements dans lesquelles les études ont été menées. Pour les questionnaires sur les représentations sociales de lycéen.ne.s, deux passations des questionnaires ont été organisées durant l'année scolaire 2017 (1^{re} passation entre mars et juin 2017 et 2^e passation entre octobre et décembre 2017). Celles-ci ont été réalisées à partir soit d'un format numérique (passation en salle informatique d'un établissement scolaire), soit d'un format papier. Le temps de passation était de 15 à 20 minutes. Pour le questionnaire sur l'identité professionnelle des enseignant.e.s, la passation s'est faite en ligne auprès d'enseignant.e.s de nationalité française et suisse pour une durée d'environ 20 minutes. Les participant.e.s ont fourni un consentement de participation à l'étude par e-mail. Trois passations ont été menées : T1 en fin d'une première année scolaire (avril-mai 2016), T2 au début d'une deuxième année scolaire (septembre-octobre 2016) et T3 en fin de cette seconde année scolaire (mai-juin 2017). Seuls les questionnaires mesurant la motivation, l'engagement et le *burnout* ont été remplis aux temps T2 et T3. Les règles éthiques de la recherche scientifique, d'informations aux participant.e.s et de confidentialité ont été respectées.

RÉSULTATS ET DISCUSSION

Les différentes études menées dans le projet TIMOTÉ ont permis d'appréhender la multiplicité des représentations sociales du métier d'enseignant.e d'EPS. Ainsi, le projet s'est avéré heuristique pour appréhender l'absence d'unité des représentations du métier de professeur.e d'EPS entre les acteurs législatifs, pédagogiques et les usager.e.s élèves.

Représentations du métier en tension entre les acteurs législatifs et syndicaux (SNEP)

Alors que, dans les années 1980, se dessine entre l'institution et le syndicat majoritaire des enseignant.e.s d'EPS, le SNEP, un idéal commun d'enseignant.e d'EPS « *capable de réfléchir et d'analyser à l'aide de référents théoriques variés* » (Amade-Escot, 1993, 371) menant à une réforme des concours de recrutement et à la reconnaissance du statut de professeur.e à part entière, les années 2000 voient s'exacerber des tensions liées à la crainte, pour le SNEP, d'un manque de moyens pour la formation des enseignant.e.s d'EPS et d'une perte dommageable de spécificité et d'acquis disciplinaires, notamment ceux relevant de la maîtrise technologique des APSA (activités physiques, sportives et artistiques), supports de l'enseignement, et de l'avance des enseignant.e.s d'EPS en matière d'expertise pédagogique. S'opposent alors deux visions nettement antagonistes : d'une part, la représentation, portée, de manière souvent implicite, par l'institution, d'un éducateur.rice applicateur.rice de programmes nationaux, formé sur le tas aux problématiques scolaires et éducatives, d'autre part, la représentation, portée par le SNEP, d'un enseignant.e d'EPS expert, didacticien.ne des APSA et concepteur.rice d'une EPS permettant à tous de réussir dans la « *maison école* » et de contribuer à la

démocratisation scolaire. Entre politique de mise en conformité à une forme de minimum scolaire et une revendication de spécificité par l'excellence disciplinaire, des conceptions du métier et des attendus professionnels distincts s'affirment en rapport avec le type de société souhaitée. Ces tensions au plus haut niveau de la pyramide professionnelle ne sont peut-être pas sans impact sur les usager.e.s de l'école et notamment sur les représentations sociales des élèves à propos du métier d'enseignant.e d'EPS.

Représentations du métier en tension entre les lycéen.nes

Cette tension entre l'enseignant.e d'EPS à la fois conforme et spécifique aux normes de l'orthodoxie scolaire s'est retrouvée à l'examen des représentations sociales des élèves. Qualifié par des adjectifs très majoritairement positifs, le métier apparaît séduisant et apprécié par la majorité des élèves. Pour autant, la façon de le qualifier n'en est pas moins le signe d'une certaine forme de déconsidération lorsqu'il est question de la charge de travail, des risques et responsabilités ou du salaire, comparativement aux autres métiers de l'enseignement. Ainsi, l'hypothèse de représentations ambivalentes, clivées, du métier de professeur d'EPS chez les élèves se voit confirmée. Métier séduisant mais déconsidéré, métier reconnu à la fois conforme et spécifique, métier où les compétences professionnelles pédagogiques et les qualités humaines dominant sur les compétences didactiques, le professorat d'EPS est bien un métier de l'enseignement mais dont les caractéristiques le distinguent dans la « maison école ». Pour autant, il serait faux de croire que ces représentations sont homogènes et unifiées car, au sein même du groupe de lycéen.ne.s, des tensions existent en fonction de l'assignation de sexe, de la sportivité ou de la filière scolaire des élèves. Au fil des résultats, se profile alors le rôle des cultures sportives et scolaires ainsi que le rôle de l'acquis culturel plus que du déterminisme biologique, sur les représentations des élèves⁵.

Impact des représentations sur l'attractivité du métier

Ces représentations ne sont pas sans liens avec la désertion constatée dans le métier. Guidant les conduites et les pratiques d'orientation, elles ont un impact sur l'attractivité du métier auprès des jeunes. Si 10 % d'entre eux.elles déclarent vouloir devenir professeur.e d'EPS, ils et elles devront faire face à des idées de sens commun plutôt dévalorisantes comme le fait de ne pas être bon.ne.s en sciences, d'être mal payé.e.s et mal vus par la société et les autres professeur.e.s. Les filles apparaissent plus nombreuses que les garçons à exprimer des certitudes sur le fait de ne pas vouloir exercer le métier de professeure d'EPS : 89 % d'entre elles se positionnent négativement sur cette question du devenir, pour 6 % d'avis positifs et 5 % d'avis incertains ; inversement, les garçons sont 70 % à se positionner négativement sur cette question, pour 14 % d'avis positifs et 16 % d'avis incertains.

Pour autant, cette désertion tient aussi à un contexte politique chaotique dont l'impact se mesure sur les variations de candidatures au concours de recrutement du CAPEPS. Ainsi, à partir de 2003, les recrutements connaissent une forte chute (moins 70 % entre 2003 et 2006) menant à une désertion rapide, intense et durable des candidatures et à un taux de sélectivité historiquement faible de 1,6 en 2013. Dès lors, l'écart se creuse entre les hommes et les femmes, ces dernières s'avèrent être les principales victimes de la chute. Cette situation vient sanctionner une évolution récente du métier. Sans doute est-il nécessaire de rappeler

5. Cette partie de l'étude a été publiée dans Ottogalli-Mazzacavallo & Szerdahelyi (2019).

qu'au cours des années 1980, si les recrutements varient fortement passant de 1 200 postes en 1982 à 240 en 1985, le concours n'en reste pas moins attractif et sélectif avec un taux moyen de candidature de 7 pour un poste au concours. Par ailleurs, du temps des concours de recrutement au CAPEPS distincts pour les femmes et les hommes jusqu'en 1989, la logique des quotas sexués instaurait une quasi-parité avec 52,3 % d'hommes et 47,7 % de femmes. Ainsi, le CAPEPS séparé selon le sexe était aussi attractif pour les femmes que pour les hommes. Après 1989 (et jusqu'en 2003), le nombre d'admissions au CAPEPS fait plus que doubler, passant de 533 à 1 330. Conjointement, l'instauration du concours unique en 1989 semble bénéficier davantage aux femmes qui représentent 48,2 % des admises dans les années 1990. Mais la disparition des critères sexués dans l'accès aux formations en STAPS et l'abandon des postes fléchés « féminin » ou « masculin », contribuent à infléchir cette tendance. Effectivement, on constate que les femmes ne sont que 43,1 % des admis.es durant les années 2000 et 35,6 % entre 2010 et 2017. Ces pourcentages confirment ainsi la masculinisation du corps professoral des enseignant.e.s d'EPS sur cette décennie (Gambert & Bonneau, 2010). La masculinisation du métier de professeur.e d'EPS n'est donc pas simplement récente : elle va également croissante ces dernières années, questionnant non seulement l'attractivité du métier mais aussi les processus d'orientation scolaire qui montrent que les filles s'autocensurent davantage que les garçons lorsque les conditions d'accès au métier souhaité sont en apparence défavorables (Duru-Bellat, 1991 ; Vouillot, 2007).

Identité professionnelle, motivation, engagement et contexte

Le QIPPE à 11 items permettant de mesurer l'IP des enseignant.e.s apparaît être une version fiable et validée. Ainsi, d'une part 27,7 % des enseignant.e.s (toutes disciplines confondues) perçoivent un manque d'expertise au niveau pédagogique et de la matière enseignée. D'autre part, l'étude confirme une variabilité des profils d'IP en fonction de l'assignation de sexe des enseignant.e.s, de la matière enseignée, ainsi que du contexte culturel (Suisse vs France), dans lequel évolue l'enseignant.e. De plus, les interactions de ces variables apparaissent comme des modérateurs pertinents à associer à l'identité professionnelle. Plus particulièrement, les résultats ont montré que les enseignant.e.s français étaient plus nombreux à se sentir expert.e.s au niveau pédagogique et de la matière enseignées que les enseignant.e.s suisses. Les hommes se sentent aussi moins experts que les femmes. Enfin, les enseignant.e.s des autres disciplines se perçoivent comme plus expert.e.s au niveau pédagogique et de la matière enseignée que les enseignant.e.s d'EPS. En revanche, les enseignant.e.s d'EPS sont plus nombreux.se à percevoir une expertise au niveau pédagogique seulement.

Ces résultats ne sont sans doute pas sans liens avec la considération du métier d'enseignant.e constatée chez les lycéen.ne.s français.es, l'identité professionnelle des enseignant.e.s étant à l'interface des représentations d'autrui et de soi-même (Roux-Perez, 2013). Élèves et enseignant.e.s véhiculent le sentiment d'une moindre compétence didactique compensée par une plus forte compétence pédagogique.

Concernant la motivation, l'étude montre d'une part, que les enseignant.e.s de début de carrière (qu'ils soient français.es ou suisses) ont tendance à être motivé.e.s de manière plus contrôlée (*i.e.*, moins autodéterminée) que les enseignant.e.s ayant plus d'expérience. L'hypothèse est qu'ils adoptent davantage une démarche d'auto-protection pour se préserver d'un sentiment d'échec. D'autre part, l'évolution de leur engagement durant leur carrière reflète une trajectoire curviligne déjà évoquée par Huberman (1989). Ces perceptions

similaires présentes à la fois chez les enseignant.e.s très expérimenté.e.s et celles.eux qui ont peu d'expérience semblent suivre une trajectoire en U inversé. En effet, ces résultats présentent une relation non linéaire entre les années d'expérience et la capacité d'empathie avec les autres collègues (l'énergie émotionnelle), un *pattern* que l'on retrouve dans certaines études sur l'évolution de la confiance chez les enseignants. Ces études (e.g., Klassen & Chiu, 2010) ont montré que les enseignant.e.s débutant.e.s et très expérimenté.e.s peuvent connaître des périodes assez similaires : les premiers connaissent une période de doutes avec un enthousiasme qui s'effrite rapidement, en parallèle les enseignant.e.s en fin de carrière (plus de 26 ans) vivent une période de désengagement marqué soit par la sérénité ou par la déception ou l'amertume (Huberman, 1989 ; Klassen & Chiu, 2010). Dans une certaine mesure, les raisons de cette tendance curviligne que l'on retrouve dans nos résultats pourraient être analogues aux facteurs qui affectent l'auto-efficacité des enseignant.e.s lors de leur carrière.

Enfin, il apparaît que l'identité professionnelle influence indirectement la qualité d'engagement des enseignant.e.s médiée par un impact sur leurs régulations motivationnelles. Sachant que l'identité professionnelle est elle-même influencée en partie par le contexte hiérarchique perçu par les enseignant.e.s. En d'autres termes, plus le support hiérarchique perçu est qualifié de climat soutenant l'autonomie et la prise de décision, plus il semble impacter positivement l'identité professionnelle des enseignant.e.s, c'est-à-dire leur perception de leur expertise pédagogique et en lien avec la matière enseignée. Ces perceptions positives conduiraient à leur tour les enseignant.e.s à être motivé.e.s de manière autodéterminée et induiraient une qualité d'engagement, une énergie émotionnelle, une vivacité cognitive et une force physique d'autant plus grandes.

CONCLUSION ET PERSPECTIVES

Au terme de cette étude sur les représentations des acteurs et actrices du système éducatif sur le métier d'enseignant.e. d'EPS, les principales hypothèses sont confirmées. Si une variabilité des représentations existe chez les enseignant.e.s comme chez les lycéen.ne.s, oscillant entre conformité scolaire (statut et IP d'enseignant.e avant tout, lieu et horaire d'enseignement, fonctions éducatives attribuées) et spécificité disciplinaire (relation aux APSA, relation pédagogique), il n'en demeure pas moins que le métier d'enseignant.e d'EPS s'avère socialement déconsidéré (moindre prestige et sentiment de compétence) aux yeux des élèves, des enseignant.e.s d'EPS et des militant.e.s syndicaux.les. Ce sentiment de déconsidération n'est sans doute pas sans lien avec la baisse d'attractivité du métier visible à travers l'évolution des candidatures au concours de recrutement du CAPEPS depuis 2003 et sur l'identité professionnelle des enseignant.e.s, dont les impacts se mesurent sur la motivation et l'engagement au travail. Sur ce point, l'importance du contexte de travail (notamment le type de hiérarchie mise en place) est aussi déterminante et vient s'ajouter aux variables socio-démographiques plus classiques, telles que l'âge (expérience professionnelle) et le sexe des enseignant.e.s. De même, chez les élèves, nous avons pu constater l'influence sur les représentations de la sportivité des élèves, de leur filière scolaire et de leur assignation de sexe. L'étude a aussi permis de valider un outil de mesure de l'IP comportant deux dimensions (QIPPE), et d'appréhender l'impact de cette IP sur l'engagement médié par la qualité motivationnelle. Néanmoins, nos travaux confirment à quel point la problématique de l'identité professionnelle des enseignant.e.s d'EPS est un processus complexe à appréhender.

Au regard de ces résultats, de nombreux prolongements sont possibles. D'une part, il pourrait être intéressant d'examiner les écarts entre les représentations véhiculées par le syndicat majoritaire, le SNEP et celles du SGEN, syndicat généraliste aux ancrages politiques différents. D'autre part, il faudrait développer un regard sur d'autres indicateurs que celui de la formation, en appréhendant les écarts de représentations du métier sur la question des salaires et conditions d'avancement dans la carrière. Cet indicateur permettrait de prolonger la réflexion sur la conformité/spécificité des enseignant.e.s d'EPS par l'observation d'une part, d'un processus d'unification des carrières sur le plan de la grille indiciaire et dans le même temps, du maintien d'une hiérarchisation au sein de la profession par la montée d'une forme de précarisation du métier avec le recrutement de plus en plus important de contractuel.le.s. D'autre part, les matériaux psycho-sociaux récoltés pour l'étude des représentations sociales des élèves permettront de nouvelles analyses pour appréhender l'impact du milieu familial et de l'origine ethnique et ainsi appréhender davantage une approche intersectionnelle des représentations sociales du métier de professeur.e d'EPS. Enfin, à partir du QIPPE utilisé pour mesurer l'IP des enseignant.e.s d'EPS, il serait possible de développer une étude comparée des représentations des élèves, des parents, des acteurs.rices du système éducatif et des enseignant.e.s d'EPS à partir d'un outil d'évaluation commun, exploitable à un moment *t*, mais aussi dans une perspective longitudinale afin de mesurer des évolutions plus précises.

▾ BIBLIOGRAPHIE

- Abric, J.-C. (2003). L'étude expérimentale des représentations sociales. In Denise Jodelet, *Les représentations sociales*, 203-223. Paris : PUF.
- Akkerman, S. F. & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308-319.
- Amade-Escot, C. (1993). Profils de professionnalité recherchés et conceptions de la compétence dans les épreuves professionnelles des différents CAPEPS (1947-1989). In Jean-Paul Clément & Michel Herr (dir.), *L'identité de l'éducation physique scolaire au XX^e siècle : entre l'école et le sport*, 365-375. Clermont-Ferrand : AFRAPS.
- Arnaud, P. (1990). L'orthodoxie scolaire de l'éducation physique ou l'étrangère dans la maison École. *Les Sciences de l'Éducation. Pour l'ère nouvelle*, 1(2), 15-29.
- Baard, P. P., Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2004). Intrinsic need satisfaction: A motivational basis of performance and well-being in two work settings. *Journal of applied social psychology*, 34(10), 2045-2068.
- Bauer, T. & Lemonnier, J.-M. (2014). L'éducation physique au cinéma : une autre histoire (1943-2014) ? *Revue STAPS*, 105(3), 67-80.
- Beauchamp, C. & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189.
- Beijaard, D., Verloop, N. & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 749-764.
- Beijaard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128.
- Beitone, A., Farges, G., Granger, C., Jarre, F. & Périer, P. (2019). *Le métier d'enseignant : une identité introuvable ?* Paris : ENS Éditions.
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : PUF.
- Bret, D. (2009). Le professeur d'éducation physique et sportive : un enseignant comme les autres. *Carrefours de l'Éducation*, 27(1), 117-130.
- Brillet, F. & Gavaille, F. (2014). L'image métier : exploration d'un concept multidimensionnel. Étude empirique appliquée aux métiers du conseil. *RIMHE : Revue Interdisciplinaire Management, Homme & Entreprise*, 3(12), 29-44.
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J. & Hofman, A. (2012). Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *European Journal of Psychology of Education*, 27(1), 115-132.
- CNESCO (2016). *Attractivité du métier d'enseignant : état des lieux et perspectives*. Rapport de P. Périer.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of personality and social psychology*, 53(6), 1024.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Doise, W., Dubois, N. & Beauvois, J.-L. (Éd.). (1999). *La construction sociale de la personne*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Dorvillé, C. (1991). Représentations de l'enseignant d'EPS par les parents d'élèves et les professeurs. *Revue STAPS*, 24, 7-22.
- Dubar, C. (1996). Usages sociaux et sociologiques de la notion d'identité. *Éducation Permanente*, 128, 217-218.
- Duru-Bellat, M. (1991). La raison des filles : choix d'orientation ou stratégies de compromis ? *L'Orient Scolaire et Professionnelle*, 20 (3), 257-267.
- Elliott, J. G. (2015). Teacher Expertise A2. In J. D. Wright (Ed.). *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (Second Edition), 56-59. Oxford, UK : Elsevier.
- EURYDICE (2004). *La profession enseignante en Europe : profil, métiers et enjeux*. Rapport IV : « L'attractivité de la profession enseignante au XXI^e siècle ». Bruxelles.
- Eyal, O. & Roth, G. (2011). Principals' leadership and teachers' motivation : Self-determination theory analysis. *Journal of Educational Administration*, 49(3), 256-275.

Fernet, C., Guay, F., Sénécal, C. & Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout : The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 514-525.

Fraysse, B. (2000). La saisie des représentations pour comprendre la construction des identités. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 26(3), 651-676.

Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Selfdetermination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331-362.

Gagné, M., Forest, J., Vansteenkiste, M., Crevier-Braud, L., Van den Broeck, A., Aspel, A. K. & Halvari, H. (2015). The multidimensional work motivation scale: Validation evidence in seven languages and nine countries. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 24(2), 178-196.

Gambert, P. & Bonneau, J. (2009). *Enseigner en collège et lycée en 2008*. Interrogation réalisée en septembre-octobre 2008 auprès de 1 200 enseignants du second degré dans les collèges et lycées publics. Les dossiers, n° 194. Paris : DEPP-MEN.

Gambert, P. & Bonneau, P. (2010). *Être professeur d'éducation physique et sportive en 2009*. Interrogation réalisée en mai-juin 2009 auprès de 900 professeurs d'éducation physique et sportive dans les collèges et lycées publics. Les dossiers, n° 195. Paris : DEPP-MEN.

Gleyse, J. (1993). Les représentations de l'Éducation Physique, en France, chez les acteurs du système éducatif. In Gilles Bui-Xuân & Jacques Gleyse (dir.). *Enseigner l'EPS*, 181-189. Clermont-Ferrand : AFRAPS.

Houssaye, J. & Hameline, D. (1992). *Le triangle pédagogique*. Berne : Peter Lang.

Huberman, M. (1989). The Professional Life Cycle of Teachers. *Teacher College Records*, 91, 31-57.

Jegede, O., Taplin, M. & Chan, S.-L. (2000). Trainee teachers' perception of their knowledge about expert teaching. *Educational Research*, 42(3), 287-308.

Josse, A. (1975). Un enseignant comme les autres ? Enquête auprès des élèves. *Esprit*, 5, 657-671.

Kansanen, P. & Meri, M. (1999). The didactic relation in the teaching-studying-learning process. *Didaktik/Fachdidaktik as Science (-s) of the Teaching profession*, 2(1), 107-116.

Klassen, R. M. & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741.

Maroy, C. (2008). Perte d'attractivité du métier et malaise enseignant. Le cas de la Belgique. *Recherche et Formation*, 57, 23-38.

Mierzejewski, S. (2016). Vous avez dit « profs de gym » ? Retour sur la question de la domination sociale et culturelle des enseignants en EPS. *Sociétés Contemporaines*, 101, 63-89.

MEN. (2008). *Livre vert sur l'évolution du métier d'enseignant*. Rapport de M. Pochard au ministre de l'Éducation nationale.

Ottogalli-Mazzacavallo, C. & Szerdahelyi, L. (2019). *Les représentations sociales du métier d'enseignant d'EPS : impact de l'assignation de sexe ?* In Attali, M. & Gomet, D. *Animer, entraîner, éduquer. Le sport et ses métiers (20^e-21^e siècles)*. Reim : EpUre.

Périer, P. (2004). Une crise des vocations ? Accès au métier et socialisation professionnelle des enseignants du secondaire. *Revue Française de Pédagogie*, 147, 79-90.

Roux-Perez, T. (2004). L'identité professionnelle des enseignants d'EPS : entre valeurs partagées et interprétations singulières. *Revue STAPS*, 63(1), 75-88.

Roux-Perez, T. (2006b). Processus identitaires dans la carrière des enseignants : deux études de cas en EPS. *Revue STAPS*, 72, 35-47.

Sassi, N., & Neveu, J. P. (2010). Traduction et validation d'une nouvelle mesure d'épuisement professionnel : *Le shirom-melamed burnout measure*. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 42(3), 177.

Schaufeli, W. B. & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multisample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 293-315.

Sellier, M. & Michel, A. (2014). L'attractivité du métier d'enseignants en Europe : état des lieux et perspectives. *Administration & Éducation*, 4(144), 45-52.

SGEN-CFDT (2016). Dossier attractivité. *Profession ÉDUCATION*, 246, 7-14.

Shirom, A. (2003). Feeling vigorous at work? The construct of vigor and the study of positive affect in organizations. In *Emotional and physiological processes and positive intervention strategies*, 135-164. Emerald Group Publishing Limited.

Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23.

Stenberg, K., Karlsson, L., Pitkaniemi, H. & Maaranen, K. (2014). Beginning student teachers' teacher identities based on their practical theories. *European Journal of Teacher Education*, 37(2), 204-219.

Terrier, C. (2014). L'attractivité des concours de recrutement des enseignants du second degré public : une étude rétrospective. *Note d'Information*, n° 14.24. DEPP-MENJESR.

Van der Zande, P., Akkerman, S. F., Brekelmans, M., Waarlo, A. J. & Vermunt, J. D. (2012). Expertise for Teaching Biology Situated in the Context of Genetic Testing. *International Journal of Science Education*, 34 (11), 1741-1767.

Vouillot, F. (2007). L'orientation aux prises avec le genre. *Travail, Genre et Sociétés*, 2(18), 87-108.

Weber, M. (1995). *Économie et société*, Paris : Agora, Plon.

Zimmermann, P., Flavier, É. & Méard, J. (2012). L'identité professionnelle des enseignants en formation initiale. *Spiral-E. Revue de recherches en éducation*, supplément électronique, 49(1), 35-50.



DIMENSIONS ET CONSTRUCTION DE LA RECONNAISSANCE CHEZ LES ENSEIGNANTS DU SECOND DEGRÉ

Pascal Guibert

Université de Nantes

Pierre Périer

Université Rennes 2

Alice Le Coz

Université de Bordeaux

Eric Maleyrot

Université Montpellier 3

Sébastien Urbanski

Université de Nantes

En France, le manque de considération accordé au métier d'enseignant est plus fortement ressenti qu'ailleurs en Europe : seuls 7 % des professeurs français (au niveau collège) estiment que leur profession est appréciée dans la société contre 27 % en moyenne dans les pays de l'OCDE (OCDE, 2019 ; Charpentier & Solnon, 2019). À partir de l'exploitation d'une enquête par questionnaire auprès de 2 203 enseignants du second degré dans six académies, l'analyse différencie la reconnaissance pour soi et pour autrui. Elle s'attache ensuite à la construction de la reconnaissance dans le contexte de l'établissement, et utilise la notion de configuration pour montrer que l'établissement fonctionne comme une matrice où s'inscrivent – ou non – plusieurs formes de reconnaissance.

La revalorisation des salaires, revendication souvent exprimée, ne représente pas le seul enjeu d'une politique de reconnaissance. Les enseignants ont également le sentiment d'être peu considérés par l'opinion publique, et ressentent un décalage entre la réalité du travail et les représentations. Mais ce décalage affecte peu ceux qui se déclarent satisfaits des contenus de leur activité et en particulier ceux qui reçoivent des retours très gratifiants de la part des acteurs fréquentés au quotidien (élèves, chef d'établissement, collègues, etc.). Ainsi, le sentiment de reconnaissance se construit à partir de plusieurs dimensions agencées dans des combinaisons singulières et contrastées au niveau des établissements.

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.

La reconnaissance occupe une place désormais centrale dans nos sociétés et elle s'inscrit dans les luttes et revendications pour le respect et une égale visibilité, contre le mépris et l'injustice (Caillé, 2007 ; Honneth, 2012). Cette notion se déploie dans de nombreux domaines de l'existence et recouvre une grande diversité d'expériences tant sur le plan personnel que professionnel. Ainsi la reconnaissance fait-elle partie des préoccupations et attentes des enseignants, particulièrement en France où le manque de considération accordé au métier est plus fortement ressenti qu'ailleurs en Europe. En effet, seulement 7 % des professeurs français (au niveau collège) estiment que leur profession est appréciée dans la société contre 27 % en moyenne dans les pays de l'OCDE (OCDE, 2019 ; Charpentier & Solnon, 2019). Un tel résultat place la France dans les dernières positions du classement (il n'y a que trois pays où les professeurs se sentent moins bien considérés : la Slovaquie, la Slovénie et la partie francophone de la Belgique) et contraste fortement avec un pays comme la Finlande où le sentiment de valorisation des enseignants approche les 60 %.

Afin d'expliquer ce déficit de reconnaissance chez les enseignants français, l'enquête que nous avons conduite s'est intéressée à préciser les différents éléments constitutifs du sentiment de reconnaissance exprimé par les enseignants du second degré, la diversité de ses causes, dimensions et formes d'expression¹. Selon nous, il s'agit bien d'un sentiment, car l'enquête par questionnaire et entretiens repose sur les déclarations des enseignants et, par conséquent, sur une perception subjective du statut et de la considération accordée au métier par l'institution et la société.

La notion de reconnaissance est polymorphe (Honneth, *op. cit.*) et reste difficile à mesurer et à évaluer. Pour autant, elle fait partie de l'expérience des enseignants qu'elle tend à englober pour traduire une forme de considération mais aussi, plus souvent, pour exprimer les épreuves du métier (Guibert & Périer, 2012 ; Périer, 2014) ou le sentiment d'injustice, dans l'attente d'une meilleure prise en compte de l'individu et de sa valeur (Dubet 2007, 2016). D'une certaine manière, la question de la reconnaissance qui s'est imposée récemment traduit la fin des évidences quant à l'identité des enseignants et au cadre institutionnel qui les assuraient de leurs « qualités » et légitimité en les replaçant à un niveau plus contextualisé. Ainsi, cette recherche se situe au croisement d'une sociologie du travail enseignant et des établissements scolaires, considérant que c'est au point d'articulation de ces deux aspects du métier que se forge le sentiment de reconnaissance.

Ce postulat de départ a été confirmé par les premiers résultats de l'enquête. Les exploitations statistiques cherchant à établir un effet d'établissement et/ou un effet de génération (écarts d'ancienneté dans le métier) sur le sentiment de reconnaissance se sont révélées globalement infructueuses : les variables caractérisant les établissements et les profils d'enseignants qui, dans la plupart des enquêtes, éclairent l'expérience des enseignants, leur rapport au métier ou à l'institution (Farges, 2017 ; Périer, 2016 ; Rayou & van Zanten, 2004) n'ont pas eu le pouvoir explicatif attendu, et ont été insuffisantes pour rendre compte de ce qui fait varier le sentiment de reconnaissance (ou son absence). Ainsi, l'appartenance ou non à un établissement de l'éducation prioritaire (EP) contribue très peu à la production des inégalités de reconnaissance entre enseignants, de même que le type d'établissement (collège, lycée général et technologique, ci-après LGT et lycée professionnel, ci-après LP). Nous en avons

1. La recherche a été co-dirigée par Pascal Guibert et Pierre Périer, en association avec Alice Le Coz, Régis Malet, Eric Maleyrot, Vincent Troger et Sébastien Urbanski. Les analyses présentées dans ce texte sont le fruit de ce travail d'équipe.

déduit que ces variables appréhendent à un niveau trop général à la fois la reconnaissance mais aussi le poids des contextes d'enseignement.

C'est pourquoi les résultats de recherche développés dans cet article s'organisent sous deux angles complémentaires. Dans un premier temps, la recherche a consisté à décomposer et à caractériser les différentes dimensions du sentiment de reconnaissance des enseignants. Celui-ci se construit de façon « externe » à partir du regard porté par les médias, les parents ou la société, mais il se forge également de manière « interne » sur la base de l'efficacité que l'enseignant s'attribue dans son activité et la prise en compte de cet engagement par l'institution.

Dans un second temps, l'article s'intéresse à comprendre la construction du sentiment de reconnaissance, à l'échelle des individus, et des contextes locaux d'établissement où ils exercent. Cette analyse a été élaborée en mobilisant la notion de configuration (Elias, 1993) afin d'identifier les différents éléments organisant le système de relations qui construit l'expérience subjective des enseignants au sein des collègues et lycées enquêtés. Cette phase du travail a été menée sur la base d'une exploitation partielle de l'enquête qualitative ↘ **Encadré 2** p. 310.

LA CONSTRUCTION DE LA RECONNAISSANCE POUR SOI ET POUR AUTRUI

L'une des premières questions de l'enquête a porté sur les difficultés du métier au quotidien. Parmi une liste de huit difficultés, celle évoquant le « *manque de reconnaissance par l'institution de leur investissement professionnel* » a été citée par 23 % des enquêtés en premier choix et près de 60 % la citent parmi les trois réponses sélectionnées par chacun ↘ **Annexe 1**. Ce résultat confirmait d'emblée la place prépondérante donnée par les enseignants à l'enjeu de reconnaissance de leur travail, comme observé dans les enquêtes internationales (OCDE, 2019). Cette difficulté précède le « *nombre élevé d'élèves par classe* » (second item le plus cité

Encadré 1

L'analyse s'appuie sur l'exploitation de plusieurs séries de questions tirées de l'enquête par questionnaire réalisée auprès de 2 203 enseignants du second degré en poste en collège et lycée (général, technologique ou professionnel), y compris en éducation prioritaire, répartis dans six académies contrastées (Amiens, Bordeaux, Nantes, Lille, Rennes, Versailles). L'échantillon de départ a été stratifié en tenant compte de la structure des établissements par académie (type, taille, EP/hors EP, taille de commune). Deux phases de sélection des enseignants se sont succédées, l'une sur la base d'un tirage au sort, l'autre en procédant de façon exhaustive. Chaque enseignant était informé par un courrier

explicatif de l'enquête et une information était également donnée par le chef d'établissement. Diffusée en ligne au cours de l'hiver 2016-2017, cette enquête a fait l'objet de deux relances. Au final, l'échantillon enquêté est proche de la population mère dans les différentes académies sélectionnées (elles-mêmes comparables au national), mais une académie a moins participé (Lille) de même que les femmes et les enseignants dans l'éducation prioritaire. La représentativité n'est donc pas parfaitement garantie, mais la taille et composition de l'échantillon lui donnent une robustesse statistique permettant de dégager des tendances, de segmenter les sous-populations d'enseignants et d'effectuer des comparaisons.

avec 18,6 % en premier choix et 45,5 % sur la base de trois réponses) et « *la grande hétérogénéité des classes* » (respectivement 14,1 % et 42 % des réponses). Il a été constaté, non sans intérêt, que les variables de différenciation caractérisant les types d'établissements ou le profil des enseignants sont apparues relativement peu discriminantes dans la hiérarchie des difficultés du métier. Quelques critères viennent cependant nuancer l'ordre des préoccupations puisque, par exemple, la modalité « *manque de reconnaissance par l'institution* » est un peu moins citée par les enseignants de LP (et donc les PLP) que par les professeurs de collège (et les certifiés) (respectivement : 19 %, 18,4 %, 25,2 % et 24,7 %). L'ancienneté dans la profession (enseignants âgés de 50 et plus) atténue également le poids donné à ce critère (17,6 % contre 23 % en moyenne). De façon moins attendue, les professeurs en poste dans l'éducation prioritaire sont également un peu moins enclins à le sélectionner (18,5 %). Néanmoins, tout se passe comme si les critères et catégories le plus souvent utilisés dans l'analyse de la condition enseignante se situaient à un niveau trop général pour appréhender, à partir de cette seule question, ce qui construit le sentiment de reconnaissance. Selon l'hypothèse privilégiée dans la suite de la recherche, ce sont plusieurs dimensions de la reconnaissance et combinaisons de facteurs dans des contextes d'enseignement différenciés (des *configurations de reconnaissance*), et non tel ou tel « déterminant », qui construisent le sentiment de reconnaissance qui se manifeste au niveau individuel des enseignants (Dubet, 2016).

Partant de ces constats, l'investigation a consisté à décomposer par l'analyse statistique cette notion, aussi vulgarisée que floue, de reconnaissance. Dans le champ du travail enseignant qui nous intéresse, cette notion soulève l'enjeu des relations et dimensions sociales qui pèsent sur l'image et l'estime que les personnes ont d'elles-mêmes. L'expérience de la reconnaissance des enseignants est le produit d'une tension et négociation entre le rapport à soi et les conditions relationnelles et institutionnelles de confirmation de sa valeur. L'analyse s'est donc attachée à analyser la dualité de la reconnaissance *pour soi/pour autrui*, dualité également présente dans le processus de construction des identités sociales et professionnelles (Dubar, 1991). D'un côté, la reconnaissance *pour autrui*, produite à partir de jugements externes (ici : médias, opinion publique, parents, etc.) et, de l'autre, la reconnaissance *pour soi*, issue d'un jugement personnel sur la maîtrise de son activité et son statut d'enseignant. Ce rapport subjectif se forge à partir des « réussites » et « épreuves » vécues et selon les marques de reconnaissance accordées à sa carrière.

À partir d'une série de questions déclinant les différentes sources de reconnaissance, celle-ci a donc été décomposée selon les deux dimensions, *pour autrui* et *pour soi*², qui forgent le sentiment de reconnaissance des enseignants, variable selon les aspects pris en compte³. Si d'aucuns éprouvent un déficit global de reconnaissance, d'autres cumulent les sources de considération et de réalisation de soi dans le métier. Cependant, la plupart des enseignants enquêtés témoignent de l'ambivalence ou du caractère contrasté de leurs opinions en la matière.

La reconnaissance du travail enseignant pour autrui

Cette dimension a été construite à partir de deux séries de questions relatives au degré de reconnaissance que les enseignants perçoivent quant à leur action et à leur métier. De quelle

2. Les groupes de questions ont été dégagés sur la base d'analyses factorielles de correspondance (AFC) permettant d'identifier les relations les plus significatives entre variables.

3. Le format de l'article ne permet pas de développer tous les résultats de l'enquête. Ne sont donc présentés que ceux ayant le plus significativement contribué à caractériser chacune des dimensions.

considération font-ils l'objet, selon eux, de la part des élèves et des parents ? Comment perçoivent-ils le jugement des médias, de l'opinion publique et des politiques sur leur profession ?

La reconnaissance professionnelle par les élèves et les parents (RPEP)

On observe en premier lieu que les enseignants enquêtés s'estiment sensiblement mieux reconnus dans leur travail par les élèves (55 % d'avis positifs) que par les parents (36 %)

↳ Tableau 1.

Par conséquent, 44 % des enseignants estiment que les élèves dans leurs classes manquent de reconnaissance à l'égard de leur travail et ce pourcentage s'élève à près de 62 % pour les parents. Le jugement négatif que les enseignants perçoivent du côté des parents et, à travers eux, de la société en général, n'est pas nouveau mais très largement confirmé dans l'enquête. Son ampleur mérite d'être soulignée, en lien avec le résultat très mitigé à propos des élèves : le travail des enseignants ne bénéficie pas de la considération attendue, ni sous le regard extérieur des familles ni sous le prisme des premiers concernés, c'est-à-dire les élèves eux-mêmes. Plus encore, les enseignants du second degré peuvent avoir le sentiment qu'on leur demande d'être efficaces et de rendre des comptes, mais sans gratifications en retour. La combinaison de ces deux variables de reconnaissance (par les élèves/par les parents) aboutit à la constitution de quatre groupes⁴. Quelques caractéristiques distinguent les profils d'enseignants des différents groupes surtout si l'on oppose ceux ayant le jugement le plus positif (28,8 % des enquêtés) au groupe exprimant le point de vue le plus critique (13,4 %). Ainsi, le groupe ayant la RPEP la plus élevée compte sensiblement plus d'hommes (43 % contre 34 % dans le groupe le plus négatif) et ces enseignants sont un peu plus âgés (près des deux tiers ayant 40 ans et plus contre 58 % en moyenne). Les enseignants de lettres-philosophie et d'histoire-géographie y sont plus fortement représentés (respectivement 17 % et 14,5 % contre 9 % et 8 % dans le groupe de RPEP la plus faible). Dans le groupe le plus négatif, les PLP sont surreprésentés (28 %), alors que les agrégés sont sous-représentés (11 %). En effet, la proportion de professeurs en LP baisse à mesure que s'élève la RPEP, jusqu'à deux fois moins (13,5 %) qu'en moyenne dans le groupe le plus positif.

↳ Tableau 1 Sentiment de reconnaissance du travail des enseignants par les élèves et les parents (« Selon vous, dans quelle mesure le travail des enseignants est-il reconnu par les élèves/parents »)

	Élèves		Parents	
	Eff.	% Rép.	Eff.	% Rép.
Très reconnu	98	4,6 %	18	0,9 %
Reconnu	1 063	50 %	743	35,1 %
Peu reconnu	790	37,2 %	1 110	52,5 %
Pas du tout reconnu	143	6,7 %	190	9 %
Ne sait pas	30	1,4 %	55	2,6 %
Total	2124	100 %	2 116	100 %

Éducation & Formations n° 101 © DEPP

4. Chaque enquête a été placée selon ses réponses sur une échelle allant de 2 à 8 points, permettant de dégager quatre groupes (hors réponses « ne sait pas »), distingués selon leur position à plus ou moins une ou deux fois l'écart-type. Cette même technique sera répétée pour les différentes dimensions de la reconnaissance.

Le sentiment de réussir sa mission d'enseignement est corrélé à la reconnaissance par les élèves et parents puisque seulement 12,5 % de ceux ayant une RPEP élevée estiment ne pas y parvenir (« pas vraiment » ou « pas du tout ») contre 29 % dans le cas inverse. Les conditions de travail pèsent manifestement sur ce jugement, le groupe le plus positif étant majoritairement satisfait sur ce point (61,5 %) quand le groupe de RPEP le plus faible estime, dans des proportions identiques, que ces conditions sont insatisfaisantes. En outre, les groupes à faible RPEP se sentent moins soutenus par les différents acteurs de l'école : corps d'inspection, chef d'établissement, vie scolaire. Il semble découler de cette faible reconnaissance du travail des enseignants un rapport plus pessimiste au métier et à son avenir. Ainsi, une minorité de 47 % des enseignants du groupe de RPEP la plus faible ferait le même choix de métier contre les deux tiers (68,5 %) des plus positifs sur la reconnaissance par les élèves et les parents.

La reconnaissance publique des enseignants (RPE)

Construite selon la même méthode que la RPEP, la dimension de reconnaissance publique des enseignants (RPE) résulte de trois questions dont les réponses ont été codifiées selon un barème de points identique appliqué à chaque réponse. Dans quelle mesure le travail des enseignants est-il reconnu 1/ par l'opinion publique et 2/ par les (hommes et femmes) politiques ? Le discours médiatique sur les enseignants contribue-t-il à valoriser le métier ?

Appréhendé sous cet angle, le travail enseignant souffre d'un déficit de reconnaissance de grande ampleur. En effet, la quasi-totalité des enquêtés estime être « peu » ou « pas du tout » reconnue par les politiques (92,9 %) et l'opinion publique (93,9 %), produisant l'image d'un métier très fortement dévalorisé dans la société. La perception du discours médiatique corrobore ce sentiment de déconsidération avec 91 % des enseignants estimant que le métier n'est pas valorisé contre 6 % déclarant l'inverse. Ce point de vue très partagé exprime non seulement le regard sans bienveillance voire de défiance que les enseignants sentent peser sur la profession, mais il suggère également une forme de fracture entre la société et l'école, qui ne ferait que redoubler la distance déjà observée entre parents et enseignants (RPEP). Un fort consensus sur le discrédit de la profession – et le statut de fonctionnaire auquel elle peut être alors péjorativement rattachée – dans l'opinion publique et les médias rassemble donc largement les enseignants, par-delà l'hétérogénéité du corps dont ils sont membres.

Pour autant, quelques nuances sont à considérer, relativement à une moyenne particulièrement faible, afin de mieux prendre en compte le degré auquel ce manque de considération est vécu et la manière dont il construit le jugement sur d'autres aspects du travail enseignant. Ainsi, le groupe des enseignants s'estimant le plus déconsidéré sous l'angle de la RPE (qui représente 31 %) se montre plus enclin à imputer à des causes externes la responsabilité des difficultés ou des inégalités face à l'école. Le manque de reconnaissance publique des enseignants serait imputable selon eux à l'état dégradé du système éducatif, approché dans l'enquête à partir de questions sur les conditions de travail et ses effets sur les apprentissages. On peut souligner, par exemple, que l'insatisfaction sur les conditions de travail s'élève à 63 % dans le groupe de RPE le plus critique contre 39 % dans le groupe opposé, alors même que les groupes ne sont pas significativement différents par les caractéristiques des profils enseignants ou les contextes d'établissement. Dans le groupe de RPE le plus critique, plus de la moitié des enseignants évoquent l'échec du système scolaire jugé responsable de l'aggravation des inégalités sociales (52 % contre 30 % du groupe le moins critique et 42 % en

moyenne). Autrement dit, le système éducatif produirait des inégalités proprement scolaires et les enseignants participeraient malgré eux à cette aggravation des écarts entre élèves. On peut voir dans cette analyse spontanée des acteurs les plus pessimistes un effet de la vulgarisation de la théorie de la reproduction qui livre une explication scientifiquement reconnue pouvant alimenter un certain fatalisme confinant à l'impuissance ou au « *malaise* » (Barrère, 2017).

Au final, le croisement des deux dimensions de la reconnaissance *pour autrui* (RPEP et RPE) permet d'identifier quatre groupes d'enseignants. Il en découle qu'un peu plus d'un quart des professeurs enquêtés (26,1 %) exprime un double déficit de reconnaissance « *externe* » par le biais des élèves et des parents d'une part, par le traitement des médias, des politiques et de l'opinion publique d'autre part. Néanmoins, les deux dimensions de la reconnaissance *pour autrui* peuvent aussi être dissociées comme en témoignent les 28,4 % d'enseignants ayant un sentiment positif à propos des élèves et parents mais négatif sur la RPE ou celui, minoritaire (15,8 % des enseignants), qui exprime une RPEP faible mais se montre moins critique qu'en moyenne sur la reconnaissance par les médias, les politiques et l'opinion publique. Pour finir, près de 30 % conjuguent favorablement les deux dimensions de la reconnaissance *pour autrui*. Ce dernier groupe tend à montrer que le point de vue majoritaire des enseignants sensibles à la faible (peu ou aucune) considération accordée sous le regard de la société (RPE) ne doit pas occulter la part non négligeable de ceux qui conservent l'idée d'une *valeur pour autrui* du métier qu'ils exercent.

La reconnaissance de l'enseignant *pour soi*

L'analyse du sentiment de reconnaissance des enseignants procède d'une tension entre le regard d'autrui sur le métier et la valeur qu'il revêt pour soi. Des questions ont ainsi porté sur l'expérience individuelle de la reconnaissance de son activité et de son statut, tels que perçus par l'enseignant lui-même. Les exploitations ont conduit à la construction de deux dimensions de la reconnaissance *pour soi* consistant pour l'une, à une forme d'estime de soi dans le métier, liée à un jugement d'efficacité sur les pratiques d'enseignement, et, pour l'autre, aux marques de considération données par l'institution à l'engagement dans le métier et à la carrière (reconnaissance professionnelle pour soi ou RPPS et reconnaissance par l'institution ou RI).

La reconnaissance professionnelle *pour soi* (RPPS)

Cette dimension décrit le sentiment de réussite ou d'accomplissement professionnel que l'enseignant peut avoir dans la réalisation d'un certain nombre de tâches se rapportant aux comportements et apprentissages des élèves en classe ainsi qu'au travail avec les parents. Il était demandé aux enquêtés d'apprécier leur réussite pour « *aider les élèves les plus en difficulté* », « *gérer les comportements perturbateurs* », « *motiver les élèves qui manifestent peu d'intérêt pour leur enseignement* », « *aider les familles afin qu'elles soutiennent la scolarité de leurs enfants* »⁵. Les réponses donnent une idée du sentiment d'efficacité que l'enseignant peut avoir dans son travail et de la compétence qu'il s'attribue en tant que professionnel. Il s'agit d'une forme d'auto-évaluation de l'enseignant sur ses pratiques et son rôle. Quatre

5. Ces questions sont apparues après analyse plus discriminantes que d'autres, déclinées selon une même échelle de « réussite », telles que : valoriser la participation des élèves, évaluer le niveau de compréhension de votre enseignement par les élèves, adapter votre enseignement aux élèves.

groupes de reconnaissance professionnelle *pour soi* ont été clairement distingués⁶, mais il est frappant de constater que, là aussi, les groupes se différencient peu sur les variables individuelles ou de contexte d'exercice. La reconnaissance apparaît ainsi comme une expérience subjective où l'individu constitue le pôle d'enregistrement de multiples facteurs qui co-agissent pour produire ce sentiment.

Parmi les composantes ayant contribué à la reconnaissance professionnelle *pour soi*, le degré de réussite que l'enseignant s'attribue dans la gestion de la classe et avec certains élèves apparaît particulièrement discriminant. L'analyse plus en détail du type de rapport pédagogique et des difficultés rencontrées montre que « *la mise au travail des élèves* » représente une tâche exemplaire de cet enjeu, très variable selon leur niveau de RPPS. Alors que 83 % des enseignants du groupe de RPPS la plus faible (12,4 % des enseignants) la jugent difficile, ils sont moitié moins (40 %) dans le groupe de RPPS la plus élevée (18,6 % des enseignants).

Cette condition pour enseigner traduit une forme de pénibilité du métier voire un empêchement à l'exercer que confirme l'analyse des difficultés rencontrées. En effet, « *le manque de discipline et d'intérêt des élèves* » représente le critère le plus discriminant (citée par 31 % des enseignants du groupe de RPPS très faible et 9,5 % seulement dans le groupe de RPPS la plus élevée), comme observé déjà dans nombre d'enquêtes sur les professeurs du second degré (Périer, 2014). Le sentiment de réussite dans son action pédagogique, associé à la reconnaissance professionnelle *pour soi*, reposerait ainsi, de manière déterminante, sur la construction de l'ordre scolaire dans la classe et la capacité à gérer les comportements perturbateurs des élèves.

Toutefois, le jugement sur les difficultés à faire réussir les élèves (et à réussir soi-même dans son action) ne relève pas seulement d'une responsabilité individuelle, et nombre d'enseignants enquêtés pointent le manque de soutien de la part des représentants de l'institution et des parents ↘ **Tableau 2.**

Tout se passe comme si les enseignants les plus exposés au doute ou au sentiment d'échec dans le métier (faible RPPS) trouvaient moins de soutien auprès des différents acteurs de l'école. Inversement, plus la RPPS est élevée, plus les enseignants sont disposés à voir dans les corps d'inspection, les parents d'élèves et surtout le chef d'établissement des figures

↘ **Tableau 2 Sentiment d'être soutenu (« oui ») dans son travail selon le groupe de RPPS**

Soutien	Parents d'élèves		Collègues		Chef d'établissement		Inspection	
	Eff.	% Rep.	Eff.	%	Eff.	% Rep.	Eff.	% Rep.
RPPS ↓								
RPPS très faible	33	14 %	229	87,7 %	123	47,5 %	41	16,4 %
RPPS faible	117	22 %	535	86,9 %	325	53,6 %	145	24,1 %
RPPS élevé	230	30,2 %	773	90,9 %	541	65,3 %	265	32,3 %
RPPS très élevée	180	51,4 %	328	83,9 %	289	74,1 %	166	43,9 %
Total	560	29,8 %	1 865	88,1 %	1 278	61,3 %	617	30,1 %

Éducation & formations n° 101 © DEPP

Lecture : 14 % des enseignants ayant une faible RPPS (reconnaissance professionnelle pour soi) déclarent être soutenus par les parents. Ils sont 51,4 % lorsque la RPPS est très élevée.

6. Selon la même technique de *scoring* que celle détaillée *supra*. Le poids des groupes se répartit de la façon suivante, du plus faible au plus fort sentiment de RPPS : 12,4 %, 29,3 %, 39,7 %, 18,6 %.

d'appui de proximité dans l'exercice du métier. Ce type de résultat montre que, contrairement à l'image d'un métier solitaire montrant l'enseignant seul dans sa classe face à ses élèves, celui-ci inscrit son action individuelle dans le cadre collectif d'un établissement où il puise dans le réseau de ses relations quotidiennes les sources de légitimation de son action et de sa reconnaissance.

La reconnaissance institutionnelle (RI)

Une dernière dimension porte sur la reconnaissance par l'institution du travail des enseignants au travers notamment de la perception qu'ils ont de leur statut et carrière. Ces éléments sont apparus corrélés entre eux et de nature à refléter la considération accordée à la condition enseignante. L'enjeu du soutien institutionnel semble d'autant plus déterminant que le métier est plus exigeant et davantage soumis à la critique (Dubet, 2014). Une première question visait explicitement la reconnaissance du travail enseignant par les corps d'inspection. Globalement, les enquêtés se répartissent en deux groupes à peu près comparables pour juger de la reconnaissance dont ils bénéficient : 49,7 % se sentent reconnus dans leur travail par les corps d'inspection et 45,3 % l'inverse. De ce point de vue, leur sentiment est donc sensiblement un peu meilleur avec l'inspection qu'avec les parents. Trois questions se sont ajoutées à la construction de cette dimension de la reconnaissance institutionnelle : l'une a porté sur la prise en compte de l'engagement de l'enseignant dans le travail, une autre sur la correspondance entre le salaire et le travail et la dernière sur la satisfaction dans la progression de carrière.

Un fort consensus se dégage chez les enseignants pour estimer que leur niveau de salaire ne correspond pas au travail « réel » [72 % « pas vraiment » ou « pas du tout »] ou que la carrière ne reflète pas le niveau d'engagement dans le travail [89 % « pas vraiment » ou « pas du tout »]. Une critique de même ampleur est exprimée à propos de la progression de carrière dont 17,5 % se déclarent « pas du tout satisfaits » et 48 % « peu satisfaits » [contre 30,3 % « satisfaits » ou « très satisfaits »]. La constitution de groupes sur la base de ces critères selon les techniques de *scoring* utilisées précédemment⁷ montre que le groupe des enseignants

Tableau 3 Opinion des enseignants sur la correspondance travail/salaire et engagement/carrière

	Correspondance travail/salaire ¹		Correspondance engagement/carrière ²	
	Eff.	% Rep.	Eff.	% Rep.
Oui totalement	62	2,9 %	16	0,8 %
Oui partiellement	510	23,9 %	161	7,7 %
Non pas vraiment	904	42,3 %	975	46,6 %
Non pas du tout	632	29,6 %	890	42,6 %
Ne sait pas	27	1,3 %	49	2,3 %
Total	2 135	100 %	2 091	100

Éducation & formations n° 101 © DEPP

1. « Estimez-vous que votre salaire correspond à votre travail ? »
2. « Estimez-vous que la carrière d'un enseignant prend suffisamment en compte son engagement dans le travail ? »

7. Le poids des groupes se répartit de la façon suivante, du plus faible au plus fort sentiment de RI : 14,4 %, 27,8 %, 44,7 %, 13,1 %.

ayant la reconnaissance institutionnelle la plus élevée compte un peu plus d'agrégés (23 % *versus* 15 % en moyenne) mais aussi de PLP (28 % *versus* 19 % en moyenne). Avançons, sous forme d'hypothèse, que les premiers peuvent considérer qu'ils occupent objectivement les positions supérieures dans la hiérarchie des concours enseignants. Quant aux seconds, ils seraient enclins à juger plus favorablement leur situation au regard des espérances ou expériences professionnelles liées à leur niveau de qualification moins élevé que la moyenne des enseignants. Dans ce cas, la condition enseignante offrirait un statut et une carrière moins sujets à la critique.

On peut également souligner que, contrairement à ce qui semblait attendu, l'appartenance à un syndicat (selon le déclaratif des enseignants enquêtés) ne modifie pas significativement la répartition des enseignants dans les différents groupes de RI. De même, l'appartenance à un établissement de l'éducation prioritaire semble jouer plutôt favorablement, « toutes choses égales par ailleurs », sur cette dimension de la reconnaissance. Ce résultat peut-il être interprété comme un effet des récentes mesures spécifiques prises en faveur des enseignants sur ce type de poste (par exemple, la revalorisation de la rémunération en REP +) ?

De manière moins surprenante, l'analyse montre que le déficit de RI est associé à une critique de la gestion des ressources humaines dans l'Éducation nationale. En effet, les avis positifs sont très minoritaires (9 % de « *très* » ou « *assez* » satisfaits), mais le niveau d'insatisfaction varie selon les groupes de RI : de 66,5 % de « *pas du tout satisfaits* » avec une RI très faible à 22 % lorsqu'elle est élevée.

Suivant une démarche similaire à ce qui a été pratiqué précédemment, les deux dimensions de la reconnaissance *pour soi* (la reconnaissance *professionnelle pour soi* et la reconnaissance *institutionnelle*) ont été combinées afin de mieux cerner la manière dont chaque enseignant tente de négocier son engagement dans le métier avec l'enjeu de reconnaissance que procure la valorisation du salaire ou de la carrière. Il ressort de ce type d'exploitation qu'un peu moins d'un cinquième des enseignants (19,2 %) a le sentiment d'un double déficit de reconnaissance *pour soi*, c'est-à-dire une faible « *estime de soi* » professionnelle conjuguée à un manque de soutien ou de promotion de la part de l'institution. Inversement, plus d'un tiers (35,1 %) cumule les sources de reconnaissance pour soi dans une forme d'accord entre ce qu'ils font et le cadre institutionnel qui valorise leur action. Entre ces positions opposées figurent deux groupes de poids comparable. L'un (22,6 %) combine une reconnaissance professionnelle *pour soi* plutôt faible avec une reconnaissance institutionnelle plutôt bonne. Ces enseignants semblent indiquer qu'ils trouvent une forme de soutien du côté de l'institution pour faire face aux épreuves d'un métier difficile ou, à tout le moins, qu'ils ne retournent pas contre l'institution la responsabilité de leur « *malaise* » professionnel. L'autre groupe (23,1 %) exprime quant à lui le sentiment d'une certaine réussite dans son action en classe tout en se montrant critique à l'égard d'une institution trop peu présente ou reconnaissante de l'engagement des acteurs plus fortement mobilisés dans la construction et régulation des situations (Périer, 2009).

Finalement, bien loin de former un groupe homogène souffrant d'un même manque de reconnaissance, les enseignants du second degré agencent de manière singulière les éléments qui construisent le sens de leur expérience et la représentation qu'ils ont de leur métier et de l'institution dont ils dépendent. De ce point de vue, le regard « *externe* » porté sur le groupe professionnel les affecte très inégalement et peut être dissocié de ce qui se négocie subjectivement dans la classe. Pour le dire autrement, le déficit de reconnaissance

pour autrui ne nous dit rien de la reconnaissance *pour soi* qui se forge dans le quotidien de l'enseignement et de l'action pédagogique. Pour autant, des attentes de reconnaissance individuelle se manifestent en s'adressant prioritairement à l'institution en charge de fournir des conditions qui soutiennent et protègent les acteurs, valorisent l'activité et le statut des enseignants. Les critiques portant sur le niveau de salaire, dont plus de 70 % estiment qu'il ne correspond pas à leur travail « *réel* », peuvent être considérées comme exemplaires de cette demande de revalorisation qui signifie aussi une meilleure prise en compte de l'engagement individuel dans une activité à la fois plus exigeante et plus incertaine. On sait aussi que cette revendication pèse en amont sur l'attractivité du métier (Périer, 2016). Sans doute cette attente de reconnaissance adressée à l'institution n'est-elle pas spécifique à l'école, car elle concerne plus largement les métiers de la relation à autrui (Dubet, 2002). Elle exprime néanmoins une double préoccupation quant aux conditions données pour « *se réaliser* » dans son métier et au sentiment d'injustice des acteurs fortement investis sans être suffisamment considérés.

LA CONSTRUCTION DE LA RECONNAISSANCE DANS LE QUOTIDIEN DES ÉTABLISSEMENTS

Le sentiment de reconnaissance se fonde sur des dimensions diverses et complexes dans leur agencement. Il varie peu avec les caractéristiques individuelles et contextuelles et laisse supposer que l'analyse doit être menée à un niveau local, principalement celui de l'établissement. Cette hypothèse est issue à la fois des résultats de l'enquête par questionnaire mais aussi des recherches qui soulignent la diversité des contextes d'exercice (van Zanten, 2004 ; Barrère, 2017) et montrent que les enseignants évaluent désormais fortement leurs conditions de travail au niveau de l'établissement scolaire (Maroy, 2006).

Les entretiens que nous avons effectués ↘ **Encadré 2** p. 310, incitent à mieux définir cette hypothèse. En effet, nos analyses montrent que des enseignants d'un même établissement peuvent exprimer pour les uns un fort sentiment de satisfaction et de reconnaissance professionnelle, et pour les autres se sentir au contraire marginalisés et non reconnus. Dès lors, il s'agit d'essayer de comprendre quelles sont les logiques qui organisent cette diversité d'expérience au sein d'un même établissement.

Reconnaissance et configurations

Configurations et sentiment de reconnaissance sociale et professionnelle

Prenant appui sur la diversité des dimensions de la reconnaissance ainsi que sur la faiblesse de l'explication par les variables caractérisant les établissements et les profils d'enseignants, notre démarche de terrain et d'analyse ont cherché à dépasser l'explication par une ou même plusieurs variables qui permettraient à elles seules et dans une relation de cause à effet, d'expliquer la reconnaissance professionnelle chez les enseignants. Elle visait aussi à dépasser une analyse construite à l'échelle d'un établissement. Pour cela, nous avons eu recours à la notion de configuration qui repose sur l'idée de l'interdépendance entre des éléments toujours en tension : l'effet de chaque élément qui la compose est différent en fonction des interactions qu'il entretient avec les autres éléments qui constituent la configuration. Cette

PRÉSENTATION SYNTHÉTIQUE DE L'ENQUÊTE QUALITATIVE

Comme le notent Elias et Dunning (1994) les méthodologies permettant de décrire des configurations doivent être plurielles et articulées. C'est pourquoi nous avons, en relation avec les résultats de l'enquête quantitative, cherché à effectuer des observations sur les relations entre les individus au sein des établissements, plus que sur les caractéristiques des individus (sexe, âge, statut, discipline enseignée, etc.). Pour cela, en parallèle des entretiens avec les enseignants, nous avons réalisé des observations dans la salle des professeurs, le restaurant scolaire, la ou les cour(s) de récréation, les couloirs et parfois même dans les salles de cours avec les élèves, pour comprendre comment s'organisent les relations entre les différents acteurs. La sollicitation des chefs d'établissement, conseillers principaux d'éducation, chefs de travaux en plus des enseignants a aussi permis d'inscrire le matériau dans « *une enquête ethnographique qui donne un cadre de références et fournit des points de références et*

de comparaison » (Beaud, 1996, p. 234). C'est d'ailleurs parfois à l'issue d'une rencontre avec les chefs d'établissement, mais aussi en discutant de façon informelle avec les enseignants, que l'on a pu identifier les personnes qu'il nous semblait particulièrement intéressant de solliciter pour un entretien. Nous avons cherché à caractériser, dans le discours des enquêtés, les multiples dimensions de l'expérience enseignante afin de saisir les logiques qui construisent les sentiments de (déficit de) reconnaissance au sein de chaque établissement. Ce sont finalement huit établissements qui ont été enquêtés :

- deux collèges en REP+ : l'un dans l'académie de Nantes et l'autre dans l'académie d'Amiens (N = 23 : 10 + 13) ;
- un collège REP rural (4 entretiens) ;
- un collège rural (6 entretiens) ;
- deux lycées professionnels (N = 11 : 6 + 5) ;
- deux lycées d'enseignement général et technique (N = 30 : 25 + 5).

À ces 74 entretiens s'ajoutent ceux réalisés avec des personnels de direction ou de la vie scolaire (N = 15), précieux pour mieux comprendre les situations et contextes d'établissement.

démarche théorique et méthodologique s'appuie sur une littérature scientifique déjà bien établie, notamment grâce aux travaux de Norbert Elias (1993, 1995).

À partir de ces références, nous avons analysé les établissements ayant des caractéristiques similaires (même type, taille, population, etc.) comme des entités qui ne sont pas toujours homogènes, comme des espaces dans lesquels les relations d'interdépendance entre les personnels sont instables et les règles internes parfois contradictoires. Ainsi, la notion de configuration est aussi liée à la capacité des acteurs à porter leur attention sur des réseaux relationnels, sur certains aspects des conditions de travail et à en occulter d'autres. Les configurations ne sont pas toujours liées à des espaces définis : elles ne s'arrêtent ni à la porte de la classe ni à celle de l'établissement, car elles se déploient dans des espaces – physique, institutionnel et de pouvoir – liés aux conditions d'exercice rencontrées (travail en équipe, style de management, propositions de la direction, public d'élèves, territoire, etc.) mais aussi parfois, comme les entretiens le montrent, en dehors de ceux-ci (relations avec des partenaires extérieurs à l'Éducation nationale, rencontres amicales, ou rencontres fortuites avec des parents d'élèves hors de l'établissement scolaire, etc.). Enfin, nous avons essayé de repérer ce sur quoi les enseignants attendent d'être reconnus dans les établissements, y compris par l'intermédiaire d'objets qui façonnent le cadre de l'interaction (Latour, 1994) et par lesquels s'expriment leur sentiment de reconnaissance.

Les éléments constituant les configurations sont nombreux, car non seulement les conditions d'exercice sont diversifiées et multiples, mais en outre la perception qu'en ont les enseignants est plurielle. Par exemple, si l'établissement est objectivement petit et l'équipe restreinte, certains enseignants trouveront important de s'investir dans la vie du groupe, tandis que pour d'autres cet aspect sera secondaire, non pertinent, voire gênant. Néanmoins, l'analyse de l'ensemble du corpus d'entretiens et les observations réalisées *in situ* montrent que certains éléments sont structurants et participent fortement au périmètre des configurations du sentiment de (non-)reconnaissance.

Principaux éléments de ces configurations

Les configurations que nous avons pu mettre en évidence ne peuvent être intégralement présentées ici faute de place suffisante. Nous choisissons donc d'exposer les principaux éléments qui les constituent, avant de donner, dans le point suivant, un exemple concret de configuration propice à un sentiment de reconnaissance.

Si une configuration s'organise sur un relatif équilibre, celui-ci ne tient souvent qu'à un ou deux éléments dont on perçoit vite que s'ils changent, c'est l'ensemble des relations d'interdépendance qui peut être fondamentalement remis en cause. Par conséquent, l'exposé des éléments qui viennent organiser une configuration est complexe, car les mêmes éléments peuvent produire, dans une configuration différente, des effets différents voire opposés en matière de reconnaissance. Cette remarque liminaire étant posée, les observations et les entretiens nous ont permis d'identifier des éléments qui construisent les configurations de la (non-)reconnaissance.

- Au niveau de l'individu

- *Des éléments biographiques.* L'engagement dans un établissement peut être lié à une stratégie individuelle de gestion de carrière, ou relever d'une affectation non choisie. Cette dimension biographique (reconstruction des parcours professionnels et personnels) est à mettre en relation avec l'histoire de l'établissement d'exercice, des publics qui y sont accueillis, des filières qui y sont enseignées, etc. (cf. *infra* « histoire des établissements »).

- *La définition du métier : conditions de travail, missions, objectifs, valeurs, difficultés.*

Comme le montre aussi les enquêtes Talis (OCDE, 2019 ; OCDE, 2013) la perception des conditions de travail a un fort impact sur le sentiment de reconnaissance (cf. aussi *supra*). Les enseignants cherchent à préserver des conditions propices au travail bien fait et le sentiment de non-reconnaissance est souvent une conséquence de l'activité empêchée (Dejours, 2009). On retrouve cela, dans notre corpus, dans la dénonciation d'une dérive administrative du métier d'enseignant (souvent associé à une perception managériale du pilotage des établissements) dans laquelle il y aurait « *toujours plus de paperasse à faire* » (projet, évaluation) et de moins en moins de temps à consacrer aux élèves. Ce conflit de valeurs entre représentation du métier et perception du métier tel qu'il est vécu (dans certains contextes) peut produire un effet négatif sur la reconnaissance professionnelle pour soi et sur la reconnaissance par l'institution. D'autres conflits peuvent se jouer autour des territoires de compétence entre différents acteurs de l'action éducative (cf. aussi *infra* : « *Au niveau collectif (relationnel) : la relation avec la hiérarchie locale* »). Cet aspect s'exprime, par exemple, fortement dans le partage des missions pédagogiques entre enseignants et équipes de directions (Pelage, 2003).

- Au niveau de l'établissement

- *Son histoire*. La construction d'une configuration s'inscrit dans l'histoire de l'établissement dans ses différents aspects (institutionnel, local) qui convergent ou divergent des reconstructions biographiques individuelles et/ou de l'histoire des groupes qui composent de manière dynamique les réseaux d'interdépendance dudit établissement.

- *L'organisation physique de l'espace*. L'étude qualitative fait apparaître l'importance cruciale des espaces de travail et de socialisation professionnelle comme éléments de construction d'une reconnaissance collective et d'une autonomie par rapport aux pouvoirs locaux mais aussi aux politiques éducatives. La distribution des espaces produit soit de la convivialité (propice à la reconnaissance), soit au contraire un éclatement du collectif, voire un isolement⁸.

- Au niveau collectif (relationnel)

- *La relation à la hiérarchie locale, à l'équipe de vie scolaire et aux personnels non enseignant* (équipe de direction, CPE, agent comptable, chef des travaux, etc.) est un élément important de la construction du sentiment de (non-)reconnaissance. Outre les conflits de compétences dans le domaine du pédagogique (cf. *supra* : la définition du métier), la structuration de la configuration se cristallise principalement autour de conceptions différentes de l'organisation scolaire et du soutien aux enseignants. C'est souvent le sentiment de ne pas être entendu par les directions qui produit de la non-reconnaissance institutionnelle. Cette dernière peut entraîner ou le repli sur soi (isolement) ou la recherche d'autonomie professionnelle comme « *autonomie de contrebande* » (Perrenoud, 1999) qui, associée à d'autres éléments (biographiques par exemple), peut paradoxalement déboucher sur un fort sentiment de reconnaissance professionnelle pour soi. Ainsi, il est possible de trouver des configurations d'auto-reconnaissance interne (prenant appui souvent sur un collectif) fonctionnant sur un mode conflictuel avec la direction. La reconnaissance entre pairs est alors paradoxalement favorisée par la non-reconnaissance institutionnelle de proximité (cf. *infra* la configuration « un petit collectif affinitaire construit sur fond de conflit »).

- Enfin, on peut noter que les enseignants ont peu évoqué les visites d'inspection et l'impact de celles-ci. Sans doute faut-il y voir une certaine distance avec une hiérarchie perçue comme éloignée – physiquement comme temporellement – de leurs préoccupations quotidiennes et qui par conséquent ne constitue pas un élément structurant de la construction de configuration du sentiment de reconnaissance.

- *La relation entre collègues enseignants*. La convivialité (e.g. « pot » de fin de semaine, déjeuners en commun) et le travail en équipe (disciplinaire ou interdisciplinaire) sont différentes manières de trouver de l'inter-reconnaissance par le groupe des pairs. Mais les relations entre pairs peuvent aussi être construites sur le mode du conflit : on retrouve alors principalement les conséquences décrites ci-dessus.

- *La relation aux élèves*. Le sentiment de non-reconnaissance par les élèves n'apparaît guère dans l'étude qualitative. Les élèves ne semblent pas, non plus, induire de difficultés dans le travail : les enseignants soulignent qu'il s'agit de leur cœur de métier et qu'ils restent le plus souvent centrés sur leur classe, les discussions autour du travail en classe, les préparations de cours. Mais il est possible que la question des élèves reste un non-dit et que nous n'ayons pas pu interviewer des enseignants vraiment mis en difficulté par les élèves⁹.

8. Chesné, Simonis-Sueur, Lefresne, Jégo & Briant, 2014.

9. On peut cependant nuancer car certains professeurs de LP ont évoqué la spécificité et parfois la difficulté rencontrées avec leurs élèves.

– *La relation aux parents*. Il semble que les parents d'élèves jouent un rôle faible dans le sentiment de reconnaissance, sauf lorsque des incidents marquants avec certains d'entre eux en font un élément central des configurations.

– *La relation à d'autres acteurs*. Certains d'entre eux peuvent aussi être des « prestataires de reconnaissance ». Ils sont en nombre relativement réduit : certains personnels non-enseignant (e.g. infirmier) ou comme c'est le cas en LP des professionnels des disciplines enseignées (chefs de cuisine, pompiers, agent de sécurité, etc.).

• Au niveau des objets

Les objets (Latour, 1994) sont parfois support de reconnaissance. Ils permettent de rendre visible les interactions qui structurent l'établissement, ou certains groupes, voire une dimension de soi. Ils peuvent avoir une dimension matérielle : livret pédagogique, réalisation de projets, mais aussi une dimension plus symbolique d'affirmation d'une autonomie, de compétences, etc.

C'est donc la combinaison de ces éléments (dans leur dimensions objective et subjective) dans une configuration qui peut permettre à chaque enseignant de trouver (ou pas) la possibilité de se sentir reconnu professionnellement.

Un petit collectif affinitaire construit sur fond de conflit

Le collège Mozart¹⁰ est un REP+ urbain de l'académie de Nantes avec certaines caractéristiques classiques pour ce type d'établissement (par ex. 57 % d'enfants de PCS « ouvriers et inactifs »

Encadré 3

RAISON DU CHOIX DE LA PRÉSENTATION D'UNE CONFIGURATION

Il serait vain de prétendre faire une présentation exhaustive des configurations des établissements enquêtés, d'une part en raison des limites inhérentes à la technique de l'entretien et d'autre part en raison de l'impossibilité de réaliser des entretiens avec l'intégralité des acteurs d'un établissement : certains refusent, d'autres sont injoignables sur les temps de notre présence dans les établissements. Nous avons aussi été amenés à faire des choix, car le découpage des liens qui définissent la configuration « *dépend du point de vue de connaissance adopté* » par le chercheur (Lahire, 2016).

Les configurations ne sont pas seulement à penser comme un modèle unique (même si c'est le cas) mais « *comme un cas limite d'analyse, ce qui lui confère un pouvoir de généralité* »

et comme un moyen « *de faire apparaître la cohérence d'attitudes et de conduites sociales, en inscrivant celles-ci dans une histoire ou une trajectoire à la fois personnelle et collective* » (Beaud, 1996).

La configuration que nous avons choisi d'exposer nous semble pertinente au regard des questionnements développés dans le présent article. En effet, elle nous semble être heuristique sur au moins quatre dimensions :

- la complexité des liens entre reconnaissance et relation à la hiérarchie ;
- le rôle de l'espace (dans ses dimensions physique et de socialisation) dans la construction d'un sentiment de reconnaissance ;
- le rôle « d'objets », supports de la reconnaissance ;
- et enfin, la malléabilité de cette construction ou pour le dire autrement son caractère dynamique.

10. 16 entretiens ont été réalisés dans ce petit collège dont 13 avec des enseignants (sur 27) soit presque la moitié de l'équipe.

alors que la moyenne académique est de 34 %). D'autres sont plus inhabituelles, comme un taux de demandes de mutation faible (5 %) alors même que les conflits avec la direction sont quasi quotidiens. Cette situation, apparemment paradoxale, s'éclaire si l'on prend en compte les éléments retenus pour définir les configurations de la reconnaissance.

L'histoire du collège a été marquée (en septembre 2014) par un changement de direction qui n'a pas été bien vécu par les enseignants. L'actuelle principale en est consciente : « *quand je suis arrivée, l'équipe avait la comparaison et a estimé que "c'était mieux avant"* ». Cette relation différente au personnel enseignant s'exprime symboliquement dans la réorganisation de l'espace de l'établissement. Notamment par le déplacement du bureau de direction vers un espace peu fréquenté par les enseignants. Rapidement des tensions apparaissent entre l'actuelle direction et le reste de l'équipe, et ceci d'autant plus que les relations d'interdépendance entre les différents personnels sont construites, comme le dit l'actuelle principale, sur la proximité sociale : « *On m'avait dit quand je suis arrivée ici : c'est une organisation familiale, préparez-vous à la câlinothérapie ! Avec une tendance à l'autogestion. Les enseignants pensent qu'il n'y a pas besoin de pilote quand on est une toute petite équipe.* »

Un fort sentiment de reconnaissance et de satisfaction

L'enquête quantitative montre que le sentiment de reconnaissance pour soi (et pour autrui) n'est pas plus bas dans les établissements relevant de l'éducation prioritaire, alors que l'on pourrait penser que les difficultés plus fréquentes pourraient avoir un impact négatif sur la reconnaissance. Au collège Mozart, la plupart des enseignants indiquent effectivement la présence de bavardages plus ou moins maîtrisés (parfois ouvertement tolérés pour « s'adapter »), et le problème récurrent d'élèves difficiles à mettre au travail. Mais pour la plupart des interviewés, l'éducation prioritaire est pensée comme un élément facilitant la reconnaissance. Les arguments développés lors des entretiens peuvent être rassemblés en trois groupes :

– un sentiment d'utilité sociale :

« *J'ai été mutée dans un collège de centre-ville, et moi ce n'est pas du tout pour ça que je voulais enseigner. J'avais un sentiment d'inutilité totale. Je n'avais plus envie de faire ça. Je n'avais plus envie d'aller au travail le matin. Ça ne m'intéressait pas. Et du coup oui j'avais regardé pour changer de métier à ce moment-là. Après, j'ai eu ma mutation ici. Donc on est reparti pour un tour !* » (anglais).

– un sentiment de reconnaissance par l'institution au sens large :

« *Je pense que l'État ne nous laisse pas tomber. On a des moyens, on est [officiellement] à vingt-quatre par classe. On est autour de vingt là, à cause des déménagements* » (histoire-géographie).

– un sentiment de reconnaissance publique :

« *En général on passe pour des fainéants qui se plaignent beaucoup. Alors moi on me dit : mais toi c'est différent parce que tu es en REP+* » (Anglais). « *Sur la perception globale d'un prof au niveau d'une société, c'est aussi parce que je suis en éducation prioritaire, on nous fait confiance par principe* » (mathématiques).

Ces sentiments construisent celui de la reconnaissance professionnelle (pour soi et pour autrui) parce qu'ils s'expriment par et à travers les interactions fortes qui construisent un collectif enseignant structuré.

Un espace propice à la construction d'un collectif affinitaire

Ces sentiments d'utilité, ainsi que l'opposition collective à la direction ne permettent pas à eux seuls de comprendre les relations d'interdépendance et les « *règles du jeu* » du collège Mozart. Il faut aussi observer la salle des professeurs pour identifier ce qui structure le groupe des enseignants de l'établissement. La « *salle des profs* » s'avère être un espace de convivialité particulièrement important où se construit non seulement le collectif, mais aussi le lieu où se définissent les règles qui permettent de surmonter les épreuves du travail et notamment de « *tenir* » en apportant des réponses aux classes et aux élèves jugés « *difficiles* », « *imprévisibles* » et « *épuisants* ». Il ne s'agit pas seulement d'un lieu de rencontre, de restauration, de travail, d'expression ou de repos, mais en quelque sorte les cinq à la fois, et ce pour l'ensemble du collectif. Une enseignante nous confie que « *ça fonctionne beaucoup autour de la bouffe ici* » (français). On a constaté en effet des distributions de café, des tablettes de chocolat qui circulent, des bonbons lors d'un anniversaire, des messages humoristiques sur le réfrigérateur.

Outre les éléments déjà avancés, cette ambiance particulière s'explique par le fait que le collège est fermé aux élèves pendant les temps du midi car les demi-pensionnaires déjeunent dans un lycée du quartier. Cette situation rare procure un sentiment d'isolement et de calme qui est propice à l'échange, d'autant plus que, dans ces conditions, la majorité de l'équipe enseignante reste déjeuner sur place.

Les interactions positives entre enseignants sont aussi facilitées, par l'absence de cantine ¹¹ : « *dans une cantine, il y a trop de brouhaha, on discuterait avec ses trois voisins de table en face de leur plateau, [on ne pourrait pas se retourner aussi facilement pour] échanger avec un collègue de l'autre bout de la salle* ». Le temps de la restauration et l'espace partagé convivialement constituent un élément de la configuration qui permet l'échange, la mise en visibilité de la souffrance inhérente au travail, la mise à distance des règles hiérarchiques et bureaucratiques, la possibilité d'exprimer des doutes et des erreurs sans se sentir jugé (Lantheaume & Hérou, 2008).

Le rôle de ce collectif informel mais soudé peut, dans d'autres établissements, être tenu par une équipe pédagogique construite autour d'un projet, ou sur des temps (dans les établissements REP+) réservés aux échanges pédagogiques. Dans tous les cas, ces collectifs internes aux établissements (formels ou non) permettent une reconnaissance professionnelle pour soi (soutien par le groupe des pairs).

Des objets pour souder le groupe enseignant

Les relations d'interdépendance s'expriment aussi dans l'édition de règles communes qui peuvent se concrétiser dans des « *objets* » (Latour, 1994).

Pour la majorité des enseignants, l'équipe de direction n'informerait pas assez les nouveaux arrivants des règles à adopter et imposerait des pratiques professionnelles inadaptées : « *Une collègue, nous dit : "La principale adjointe, elle m'a reçue en disant que c'était interdit de virer les élèves." Mais elle va tuer la collègue ! Non ! En fait, on lui montre, on lui explique tout ce qu'il y a à faire avant, mais bien sûr que si un élève t'empêche de faire ton cours, tu as le droit de le*

¹¹. Mais aussi comme nous l'avons vu le déplacement des bureaux de l'équipe de direction, à l'arrière du collège : un geste peu apprécié, mais qui s'avère finalement positif puisqu'il permet de confirmer le fonctionnement autonome (et déploré par la principale) de l'équipe enseignante.

virer » (documentaliste). Des exclusions de cours se font alors « en interne » sans en informer la direction (accusée de « *vouloir faire du chiffre* ») : « *On est capables de virer un élève pour le mettre dans la salle d'en face. Et ça n'apparaît nulle part, ça. C'est ça qu'on explique "en off" aux collègues.* » (*ibid.*). On comprend aisément que ce fonctionnement « en off » ne pourrait pas être possible sans ces espaces solides de convivialité décrits précédemment.

L'autre objet concerne les règles communes de la vie scolaire¹² qui auraient dû, selon certains enseignants, être explicitées par la direction lors de l'entretien d'entrée de tout nouveau collègue, ce qui n'a pas été fait. Ayant remarqué que des « *nouveaux* » ne faisaient pas appliquer ce type de règles, le collectif enseignant a décidé de rédiger un livret d'accueil permettant à tout arrivant de montrer aux élèves qu'il connaît l'établissement et son fonctionnement. Ce livret permet donc non seulement de montrer aux nouveaux enseignants qu'un collectif existe auprès duquel on peut se référer, mais aussi de rendre visible aux élèves l'existence de ce collectif soudé, ce qui facilite la reconnaissance par les élèves et le groupe des pairs : « *Les élèves ils le sentent, ils sentent qu'on est soudés entre nous, qu'on parle entre nous* » (anglais-lettres). Le jeu apparaît donc assez stabilisé pour qu'il devienne (partiellement) incarné dans des objets construits par le collectif enseignant lui-même : livret d'accueil, fonctionnement « en off ». ¹³

Une structuration malléable et dynamique

Cette configuration permet également de mettre en évidence la malléabilité et la dynamique des interactions (et du jeu) avec l'équipe de direction. On ne saurait en effet opposer simplement deux blocs, qui seraient d'un côté la cheffe d'établissement et de l'autre un collectif. Les configurations sont aussi des champs de forces dynamiques, ayant des effets non-univoques, comme en témoignent ces deux exemples :

1) La principale, dans certaines circonstances, peut être associée ponctuellement aux demandes de certains enseignants, afin de donner plus de « *poinds* » à leurs revendications. C'est le cas par exemple lorsqu'une inspectrice a été jugée « *injuste* » et « *méprisante* » avec une collègue. La cheffe d'établissement a été sollicitée pour qu'elle apporte son soutien, ce qu'elle a fait. Ainsi elle peut ponctuellement être acteur de la reconnaissance par autrui.

2) Une enseignante, qualifie sa relation avec l'équipe de direction en termes positifs ¹⁴. Ancienne directrice de centre social, elle a intégré l'enseignement il y a trois ans pour assurer une « *mission citoyenne* » suite aux attentats de 2015. Elle souhaite passer un CAPES en interne et en réservée (épreuve sur dossier), en constituant « *un dossier qu'on présente sur un projet qu'on a mené avec des élèves* ». La direction, en validant ses initiatives pédagogiques, lui permet de les inscrire dans une perspective de carrière. « *On a une direction hyper présente, que je sollicite régulièrement (...) je présente mes projets et je vois bien qu'ils sont enthousiastes donc ça m'encourage à aller plus loin avec les élèves* » (lettres). Son parcours biographique et

¹². Pas de chewing-gum, pas de nourriture, pas de couvre-chef, pas de manteaux et pas de visite aux toilettes pendant le cours. D'autres règles n'ont pas pu être mentionnées (comme le fait d'avoir son matériel), car elles ne faisaient pas l'unanimité, mais celles incluses dans le livret sont présentées comme non-négociables.

¹³. Ce dernier ne donne pas lieu à un objet matérialisé, mais ne peut être effectif que grâce à ces interactions régulières mobilisant l'ensemble du collectif en salle des professeurs. C'est bien l'agencement de la salle, la mise en commun des aliments lors des repas, les mots sur le frigo, etc., donc la matérialité des configurations qui permettent d'actualiser le fonctionnement « en off ».

¹⁴. Seules deux enseignantes ne critiquent pas la direction, sachant que l'autre est titulaire remplaçante et effectue peu d'heures à Mozart.

des attentes spécifiques permettent de comprendre, bien que le contexte soit massivement structuré par des interactions d'opposition à la direction, sur un sentiment de reconnaissance pour soi positif.

Ces observations et analyses montrent que ce qu'il est convenu d'appeler « *l'effet établissement* » mesure des phénomènes qui sont sans doute davantage la moyenne des résultats obtenus par la juxtaposition de plusieurs configurations internes à l'établissement. En effet, ce n'est pas nécessairement à l'échelle du collège ou du lycée que les enseignants trouvent un espace de reconnaissance, mais souvent à l'échelle infra-établissement. Certes, le processus de différenciation et d'autonomisation des établissements a été largement identifié dès les années 1990 (Derouet & Dutercq, 1997) et Philippe Perrenoud avait déjà observé, d'une part des « *équipes sans travail* », et d'autre part du « *travail commun sans équipe* ». On sait donc depuis longtemps que « *les équipes réelles de travail et de collaboration ne correspondent pas toujours aux équipes institutionnellement définies* » (Barrère, 2017). Mais l'intérêt de l'approche en termes de configurations est qu'elle permet de montrer finement que des établissements aux caractéristiques semblables ne produisent pas la même protection contre le sentiment de non-reconnaissance.

CONCLUSION

Parmi les enjeux touchant à la condition enseignante, la reconnaissance occupe désormais une place déterminante. Elle cohabite dans son expression ordinaire avec les attentes de justice ou de considération des individus méprisés, stigmatisés ou en souffrance (Lantheaume, Hérou, 2008 ; Honneth, 2012). Cette sémantique de l'expérience individuelle s'impose à mesure que les identités professionnelles sont déstabilisées par tout un ensemble de changements et de ruptures qui questionnent et fragilisent les fondements de la légitimité et de la valeur données à la fonction enseignante (Dubar, 2000 ; Périer, 2013). En conséquence, « *le manque de reconnaissance par l'institution de l'investissement professionnel* » représente la première des difficultés du métier citées par les enseignants du second degré. Si cette attente déçue s'exprime dans le registre de l'identité et de la subjectivité (Caillé, 2007), elle s'inscrit aussi dans des conditions objectives que cet article s'est attaché à identifier et évaluer dans ses effets. La reconnaissance influe sur des dimensions aussi fondamentales pour les individus que l'estime de soi, le sentiment de justice ou la possibilité d'une émancipation. Elle agit aussi sur le rapport au travail auquel elle est intimement liée. Si la revalorisation des salaires constitue sans surprise une revendication partagée par la plupart des individus enquêtés, elle ne représente pas le seul enjeu d'une politique de reconnaissance, car le sentiment de reconnaissance reste diffus, plus ou moins formalisé, et il recouvre « *tout un ensemble d'expériences a priori de nature bien différente* » (Dubet, 2007, p.18).

Notre recherche montre quant à elle que la construction d'un sentiment de reconnaissance est moins nationale que territorialisée, ancrée dans un établissement et un contexte donnés. Pour autant, le niveau établissement ne fonctionne pas comme une entité homogène et suffisamment discriminante à elle seule pour permettre de dégager des régularités statistiques fortes. L'établissement est en fait une matrice dans laquelle vont s'inscrire – ou pas – une ou plusieurs formes de reconnaissance. La notion de configuration permet alors de montrer comment cette matrice est susceptible de fonctionner et d'évoluer.

Nos analyses montrent aussi que les enseignants souffrent d'un déficit de reconnaissance alimenté par le fait qu'ils ont le sentiment d'être peu considérés par l'opinion publique. La majorité des enseignants se plaignent d'un fort décalage entre la réalité du travail telle qu'ils la vivent et les représentations publiques de leur métier tel qu'ils les perçoivent (RPE). Cela est renforcé par une spécificité du métier enseignant, marquée par l'invisibilité d'une partie du travail (Lantheaume, 2007). Dès lors, les différentes configurations qu'offrent les établissements vont contribuer à aggraver ou au contraire à atténuer, voire à effacer, le sentiment d'injustice qu'éprouvent collectivement les enseignants devant les préjugés de l'opinion publique ou des médias à leur égard. Pour autant, le décalage entre travail vécu et reconnaissance sociale n'affecte que très peu ceux qui s'estiment satisfaits des contenus de leur activité d'enseignement. C'est le cas, lorsqu'elle entre en résonance avec une conception vocationnelle du métier, qui peut s'exercer dans une configuration où ils reçoivent des retours parfois très gratifiants : une reconnaissance forte de la part des élèves, des collègues, du chef d'établissement et même des parents voire de partenaires extérieurs à l'Éducation nationale.

Notre recherche sur le sentiment de reconnaissance des enseignants du second degré montre qu'il se construit à partir de plusieurs dimensions, agencées dans des combinaisons singulières, et contrastées au niveau micro-local des établissements. En définitive, notre étude sur le sentiment de reconnaissance participe à la connaissance de l'évolution du statut d'enseignant du secondaire et la perception qu'ils en ont.

Annexe 1

↳ **Tableau 4 Difficultés quotidiennes du métier selon le type d'établissement (1^{er} choix)**

(« Qu'est-ce qui est le plus difficile dans votre métier au quotidien ? »)

Difficultés quotidiennes	Types d'établissements	Collège	Lycée général et technologique	Lycée polyvalent	Lycée professionnel	Total
Autre	Eff.	13	10	7	4	34
	% Rép.	1,3 %	2,1 %	2,3 %	1 %	1,5 %
La grande hétérogénéité des classes	Eff.	141	65	45	59	310
	% Rép.	13,8 %	13,7 %	15,1 %	14,6 %	14,1 %
Le manque de reconnaissance par l'institution de l'investissement des enseignants	Eff.	258	107	64	77	506
	% Rép.	25,2 %	22,5 %	21,5 %	19 %	23 %
Le nombre élevé d'élèves par classe	Eff.	175	110	62	62	409
	% Rép.	17,1 %	23,2 %	20,8 %	15,3 %	18,60 %
Le nombre élevé de tâches autres que l'enseignement	Eff.	192	49	35	57	333
	% Rép.	18,8 %	10,3 %	11,7 %	14,1 %	15,10 %
Les contraintes imposées par les évaluations nationales et internationales	Eff.	31	16	6	7	60
	% Rép.	3 %	3,4 %	2 %	1,7 %	2,70 %
Les contraintes liées aux prescriptions des programmes et enseignements	Eff.	76	30	21	15	142
	% Rép.	7,4 %	6,3 %	7 %	3 %	6,40 %
Les relations avec les parents	Eff.	6	7	1	4	18
	% Rép.	0,6 %	1,5 %	0,3 %	1 %	0,80 %
Le manque de discipline et d'intérêt des élèves	Eff.	132	81	57	120	390
	% Rép.	12,9 %	17,1 %	19,1 %	29,6 %	17,70 %
Total	Eff.	1 024	475	298	405	2 202
	% Rép.	100 %	100 %	100 %	100 %	
Réponses effectives : 2202	Non-réponse(s) : 1					

Khi2 = 97,71 ; ddl = 24,00 (La relation est très significative)

↳ BIBLIOGRAPHIE

Barrère, A. (2017). *Au cœur des malaises enseignants*. Paris : Armand Colin.

Beaud, S. (1996). L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'« entretien ethnographique ». *Politix*, vol. 9, n° 35, 226-257.

Caillé, A. (dir.) (2007). *La quête de reconnaissance*. Paris : La Découverte.

Charpentier, A. & Solnon, A. (2019). La formation continue, un levier face à la baisse du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants au collège ? *Note d'Information*, n° 19.23, DEPP-MENJ.

Dejours, C. (2009). *Travail vivant. 2 : travail et émancipation*. Paris : Payot.

Derouet, J.L. & Dutercq Y. (1997). *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*. Paris : ESF/ INRP.

Dubar, C. (2000). *La crise des identités*. Paris : PUF.

Dubar, C. (1991), *La socialisation*. Paris : Armand Colin.

Dubet, F. (2016). *Ce qui nous unit*. Paris : Seuil.

Dubet, F. (2014). *La préférence pour l'inégalité*. Paris : Seuil.

Dubet, F. (2007). Injustices et reconnaissance. In Caillé A. (dir.). *La quête de reconnaissance*. Paris : La Découverte, 17-43.

Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.

Elias, N. (1995). *Qu'est-ce que la sociologie ?* Paris : Fayard.

Elias, N. (1993). *Engagement et distanciation*. Paris : Fayard.

Elias, N. & Dunning E. (1994). *Sport et civilisation. La violence maîtrisée*. Paris : Fayard.

Farges, G. (2017). *Les mondes enseignants. Identités et clivages*. Paris : PUF.

Guibert, P. & Périer, P. (2014). L'expérience des professeurs débutants : analyse des épreuves et enjeux de formation. *Formation et profession*, 22(1), 1-12.

Guibert, P. & Périer, P. (2012), *La socialisation professionnelle des enseignants du secondaire. Parcours, expériences, épreuves*. Rennes : Presse universitaire de Rennes.

Honneth, A. (2012). *La lutte pour la reconnaissance*. Paris : Gallimard.

Lahire, B. (2016). *Tableaux de famille. Heurts et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris : Seuil.

Lantheaume, F. (2007). L'activité enseignante entre prescription et réel : ruses, petits bonheurs, souffrances. *Éducation et sociétés*, n° 19, 67-81.

Lantheaume, F. & Hérou C. (2008). *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris : PUF.

Latour, B. (1994). Une sociologie sans objet ? Note théorique sur l'inter-objectivité. *Sociologie du travail*, vol. 36-4, 587-607.

Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie*, 155, 111-142.

Chesné, J.-F., Simonis-Sueur, C., Lefresne, F., Jégo, S. & Briant, P. (2014). TALIS 2013 - Enseignant en France : un métier solitaire ? *Note d'Information*, n° 14.23, DEPP-MEN.

OCDE (2019), *TALIS 2018 Results (Volume I) : Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS. Paris : Éditions OCDE.

OCDE (2014), *Résultats de TALIS 2013 : Une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*, TALIS : Éditions OCDE, Paris, doi.org/10.1787/9789264214293-fr.

Pelage, A. (2003). La redéfinition du métier de chef d'établissement du secondaire : changement statutaire, construction de l'engagement professionnel et épreuves pratiques. *Revue française de pédagogie*, n° 145, 21-36.

Périer, P. (2016). *Attractivité du métier d'enseignant*. Rapport scientifique. Paris : Cnesco.

Périer, P. (2014). *Professeur débutant. Les épreuves de l'enseignement*. Paris : PUF.

Périer, P. (2013). Crise et/ou recomposition identitaire des professeurs débutants du secondaire ? Entre héritage et incertitudes professionnelles. *Recherche et Formation*, n° 74, 17- 28.

Périer, P. (2009). De l'effacement institutionnel à l'engagement des acteurs. Les professeurs du secondaire entre autonomie et épreuves subjectives. *Éducation et sociétés*, 23, 27-40.

Perrenoud, P. (1999). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris : ESF.

Rayou, P. & van Zanten, A. (2004). *Les nouveaux enseignants*. Paris : Bayard.

Van Zanten, A. (2004). *Les politiques d'éducation*. Paris : PUF.



LES ÉLÈVES SORTENT DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DE PLUS EN PLUS DIPLÔMÉS MAIS AU TERME DE PARCOURS SCOLAIRES ENCORE SOCIALEMENT DIFFÉRENCIÉS

Meriam Barhoumi,

DEPP-MENJS, bureau des études statistiques sur les élèves

Jean-Paul Caille

Au cours des douze dernières années, les parcours des élèves dans l'enseignement secondaire se sont améliorés. Les sorties sans diplômes ont décliné de moitié et plus des trois quarts des élèves deviennent aujourd'hui bacheliers. Sous l'effet de la baisse des redoublements et de la réforme du baccalauréat professionnel de 2009, ces améliorations se sont accompagnées d'un raccourcissement de la durée de scolarité dans toutes les voies d'enseignement. Si ces évolutions ont plus touché les élèves entrés en sixième avec les acquis les plus fragiles, les chances de réussite dans l'enseignement secondaire restent encore très liées au niveau en français et en mathématiques ainsi qu'au retard scolaire à l'arrivée au collège.

Les disparités sociales de parcours scolaires se réduisent, mais demeurent toujours prononcées. Elles recouvrent d'abord des différences de capital culturel, les chances de réussite restant notamment très liées au diplôme de la mère. Les filles connaissent des destins scolaires plus favorables que les garçons, notamment parce qu'elles parviennent plus souvent, lorsqu'elles sont en difficulté, à surmonter leur déficit d'acquis à l'entrée en sixième. Enfin, à autres caractéristiques comparables, les enfants d'immigrés deviennent plus souvent bacheliers généraux ou technologiques et risquent moins de terminer leurs études secondaires sans diplôme alors qu'à l'opposé, les enfants de familles nombreuses ou recomposées apparaissent plus vulnérables aux difficultés scolaires.

Une fois prises en compte les différences de caractéristiques individuelles, avoir fait sa scolarité secondaire dans le public ou privé ne s'accompagne pas de différences de parcours scolaires marquées ; en revanche, les élèves ayant passé toutes leurs années de collège en RAR (Réseau ambition réussite) deviennent, toutes choses égales par ailleurs, plus souvent bacheliers généraux et technologiques.

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.

Ces vingt dernières années, l'enseignement secondaire français a connu des transformations majeures. Au collège, l'offre de formation aux deux derniers niveaux s'est fortement homogénéisée. De 1999 à 2005, les classes de quatrième et de troisième technologiques ont été progressivement fermées. Le renouvellement de l'offre d'options, dans le cadre de la rénovation des collèges mise en œuvre en 2001, avec notamment l'introduction des modules de découverte professionnelle, a permis par ailleurs la suppression des 4^e d'aide et de soutien et la réduction des affectations vers les troisième d'insertion, puis leur fermeture à la rentrée scolaire 2011. Parallèlement, la baisse des redoublements, commencée au cours de la seconde moitié des années 1990, s'est poursuivie à un rythme très soutenu tant au collège qu'au lycée. Entre 1996 et 2011, les redoublements de la cinquième ont été divisés par six, ceux de la sixième et de la quatrième par trois, tandis que ceux de la troisième diminuaient de moitié. Entre 2000 et 2018, cette réduction des redoublements s'est étendue au second cycle général des lycées : les redoublements de la seconde ont été divisés par trois, ceux de la première et de terminale par deux. Enfin, la réforme du baccalauréat professionnel de 2009 a modifié en profondeur l'organisation de cette voie d'enseignement, en permettant aux collégiens de s'engager dans la préparation de ce diplôme directement au sortir de la classe de troisième et en alignant sa durée d'études sur celle des voies générales et technologiques.

Quelles ont été les conséquences de ces évolutions sur les parcours des élèves dans l'enseignement secondaire ? Et quel a été leur impact sur les fortes inégalités de réussite entre filles et garçons, et entre élèves de milieux sociaux différents observées de manière récurrente par les travaux sur l'enseignement secondaire [Afsa, 2013 ; Caille, 2014] ?

Cet article se propose de répondre à ces questions à partir de deux axes d'analyse. Dans une première partie, l'impact des évolutions survenues au cours des deux dernières décennies sera étudié en comparant les parcours des élèves des panels 1995 et 2007 ↘ **Annexe 1** p. 351. Dans une seconde partie, la richesse d'informations recueillies sur les seuls élèves du panel 2007¹ sera mobilisée pour tenter de mieux comprendre ce que recouvrent précisément les disparités sociales de réussite à ce niveau d'enseignement.

PRÈS DE 90 % DES ÉLÈVES ENTRÉS EN SIXIÈME EN 2007 ONT TERMINÉ LEURS ÉTUDES SECONDAIRES AVEC LE CAP OU LE BACCALURÉAT

La proportion d'élèves qui quittent l'enseignement secondaire sans diplôme a fortement diminué ces dernières années : elle est passée de 20 % parmi les élèves entrés en sixième en 1995 à 11 % parmi ceux parvenus au collège à la rentrée scolaire 2007 ↘ **Tableau 1**. Cette diminution recouvre deux phénomènes : une forte augmentation des élèves qui deviennent bacheliers et un tassement de la part de jeunes qui terminent leurs études secondaires avec le CAP².

1. En effet, l'information recueillie sur l'environnement familial des élèves dans le panel 2007 est plus riche que dans le panel 1995. En particulier, on dispose du niveau de revenu des familles et du nombre de livres à la maison absents de cette dernière enquête. C'est pourquoi il a été choisi de ne mener les analyses économétriques que sur le panel 2007.

2. Pour alléger la lecture, on parlera ici de « CAP » et non de « CAP ou BEP », sachant que ce dernier diplôme a presque complètement disparu dans l'enseignement professionnel d'aujourd'hui. Mais, tant dans le panel 2007 que celui de 1995, le terme de CAP recouvre dans cette étude aussi les préparations au BEP fortement majoritaires parmi les élèves du panel 1995.

📄 **Tableau 1 Niveau de diplôme des élèves dix ans après leur entrée en sixième selon certaines caractéristiques sociales et scolaires (en %)**

	Panel 2007				Panel 1995			
	Bacheliers	dont bacheliers G.T.	CAP-BEP	Non-diplômés	Bacheliers	dont bacheliers G.T.	CAP-BEP	Non-diplômés
Sexe								
Garçon	72,5	50,4	13,6	13,9	57,2	44,9	19,2	23,6
Fille	82,9	63,2	8,6	8,6	70,2	60,3	13,4	16,4
Catégorie sociale de la personne de référence								
Agriculteur	86,6	57,2	7,7	5,7	73,1	54,0	16,0	10,9
Artisan, commerçant	79,9	57,8	10,9	9,3	65,2	53,8	15,7	19,2
Prof. libérale, cadre, chef d'entreprise	93,8	85,3	2,7	3,5	87,5	83,7	4,3	8,2
Enseignant	94,2	86,3	2,0	3,9	91,3	87,1	3,4	5,4
Profession intermédiaire	83,7	65,1	8,3	8,1	77,2	66,7	11,1	11,8
Employé	75,5	51,8	11,8	12,7	62,0	49,8	17,1	20,9
Employé de service	63,8	35,2	14,1	22,1	38,6	26,9	23,8	37,5
Ouvrier qualifié	68,4	40,7	16,5	15,1	53,6	39,3	23,0	23,4
Ouvrier non qualifié	62,4	34,6	19,1	18,5	41,3	27,7	25,5	33,2
Inactif	40,9	22,7	21,8	37,7	28,3	17,7	21,5	50,2
Diplôme le plus élevé de la mère								
Aucun diplôme	58,1	30,8	19,1	22,9	42,8	30,2	24,9	32,4
Brevet	71,9	46,4	13,7	14,5	59,5	45,5	20,2	20,3
CAP, BEP	71,7	43,3	15,9	12,4	65,6	51,1	19,0	15,4
Baccalauréat	86,4	67,6	6,6	7,0	81,6	73,3	7,7	10,7
Diplôme du supérieur	93,7	84,0	2,8	3,5	90,3	86,3	2,9	6,8
Inconnu	63,3	38,6	17,1	19,6	47,5	36,2	19,6	32,9
Niveaux à l'entrée en sixième¹								
10 % les plus faibles	31,2	8,1	34,1	34,7	14,2	5,8	31,5	54,3
Second décile	53,2	18,1	24,8	22,0	31,1	15,0	33,5	35,4
Troisième décile	65,6	29,2	17,3	17,1	43,5	25,2	27,6	28,9
Quatrième décile	75,8	42,0	13,1	11,1	55,0	36,5	23,4	21,6
Cinquième décile	81,6	54,1	9,2	9,3	64,5	47,4	17,1	18,5
Sixième décile	84,7	63,1	7,2	8,0	72,0	59,4	14,3	13,6
Septième décile	89,0	73,7	4,6	6,5	80,6	71,3	8,1	11,3
Huitième décile	92,7	82,2	3,1	4,3	86,4	80,5	5,0	8,6
Neuvième décile	96,0	89,7	1,5	2,5	91,6	87,2	2,5	6,0
10 % les meilleurs	98,0	95,5	0,4	1,5	96,6	95,6	0,6	2,8
Âge d'entrée en sixième								
10 ans	96,8	91,9	1,0	2,2	93,6	90,0	2,2	4,3
11 ans	85,4	65,2	7,3	7,4	74,1	62,9	12,5	13,4
12 ans ou plus	39,3	12,1	30,1	30,6	23,9	11,8	31,5	44,6
Total	77,6	56,7	11,1	11,3	63,5	52,3	16,4	20,1

Éducation & formations n° 101 © DEPP

1. Le niveau d'acquis à l'entrée en sixième est mesuré par les résultats à l'évaluation nationale de sixième. Les déciles sont les neuf valeurs qui séparent une série statistique en dix parties égales. Les élèves du second décile sont donc ceux que les résultats aux épreuves nationales d'évaluation placent entre les 10 % et 20 % d'élèves les plus en difficultés.

Lecture : 72,5 % des garçons entrés en sixième en 2007 ont obtenu le baccalauréat ; 50,4 % ont obtenu un baccalauréat général ou technologique.

Source : MENJS-MESRI-DEPP, Panels d'élèves du second degré recrutés en 1995 et 2007.

Plus des trois quarts des élèves du panel 2007 (78 %) sont devenus bacheliers alors que moins des deux tiers des élèves du panel 1995 (64 %) partageaient cette situation. Cette forte progression de la proportion de bacheliers est à mettre en relation avec la réforme du baccalauréat professionnel de 2009, mais pas seulement. En effet, si la part de bacheliers professionnels augmente de dix points, l'accès au baccalauréat général progresse, lui, de quatre points.

A contrario de ces évolutions, la proportion d'élèves qui quittent l'enseignement secondaire avec le CAP se tasse : elle passe de 16 % dans le panel 1995 à 11 % dans le panel 2007. Un tel tassement est bien en phase avec la réforme de l'enseignement professionnel de 2009 qui réservait le CAP aux élèves dont le niveau d'acquis en fin de troisième était insuffisant pour atteindre le niveau du baccalauréat.

LA DURÉE DES ÉTUDES SECONDAIRES DIMINUE DANS TOUTES LES VOIES D'ENSEIGNEMENT

Cette progression de la part d'élèves qui terminent leurs études secondaires avec un diplôme a été acquise au terme de scolarités secondaires sensiblement plus courtes que dans le panel 1995. Du fait de la réforme de l'enseignement professionnel de 2009, cette évolution est particulièrement marquée parmi les élèves qui obtiennent le baccalauréat professionnel : la durée moyenne de leur scolarité secondaire passe de 8,8 années dans le panel 1995 à 7,5 années dans le panel 2007. Une majorité d'entre eux (58 %) deviennent aujourd'hui bacheliers au terme de sept années d'études secondaires ↘ **Tableau 2**. Le renversement de situation par rapport au panel 1995 est très net, puisque 34 % des bacheliers professionnels de cette cohorte avaient obtenu leur diplôme au terme de huit années d'études secondaires et 48 % après neuf années.

Ce raccourcissement de la durée des études secondaires se retrouve parmi les bacheliers généraux et technologiques. 79 % des élèves du panel 2007 ont obtenu un baccalauréat général ou technologique à l'issue de sept années d'études secondaires contre seulement 57 % des jeunes du panel 1995. L'obtention d'un baccalauréat général ou technologique avec deux ans de retard, qui concernait encore un lauréat du panel 1995 sur dix, est devenue exceptionnelle parmi les lycéens entrés en sixième en 2007.

Cette diminution de la durée des études secondaires est beaucoup plus contenue pour les élèves ayant quitté l'enseignement secondaire avec un CAP. Mais la comparaison des parcours scolaires des lauréats du CAP des deux panels doit être menée avec beaucoup de circonspection puisque du fait de la réforme de l'enseignement professionnel de 2009, les conditions de recrutement des classes préparant à ce diplôme ont profondément changé : les élèves du panel 2007 préparant un CAP sont sortis du collège avec des acquis sensiblement moins élevés que ceux du panel 1995 [Pirus, 2013] et beaucoup de ces derniers préparaient un BEP qui a presque complètement disparu dans l'enseignement professionnel d'aujourd'hui. De fait, la part d'élèves qui obtiennent leur CAP sans avoir pris de retard dans l'enseignement secondaire et quittent celui-ci à l'issue de leur obtention de leur diplôme augmente peu d'un panel à l'autre et est toujours très minoritaire : de 17 % dans le panel 1995, elle passe à 24 % parmi les élèves entrés en sixième en 2007. En revanche, la part de lauréats à cet examen qui sont restés huit ans ou plus dans l'enseignement secondaire reste importante : elle atteint

📌 **Tableau 2** Nombre d'années passées dans l'enseignement secondaire selon le diplôme le plus élevé obtenu dix ans après l'entrée en sixième (en %)

	Panel 2007				Panel 1995			
	Bacheliers G.T.	Bacheliers professionnels	CAP-BEP	Non-diplômés	Bacheliers G. T.	Bacheliers professionnels	CAP-BEP	Non-diplômés
1 an	0,0	0,0	0,0	0,2	0,0	0,0	0,0	0,0
2 ans	0,0	0,0	0,0	0,9	0,0	0,0	0,0	0,2
3 ans	0,0	0,0	0,0	1,7	0,0	0,0	0,0	1,6
4 ans	0,0	0,0	0,0	9,1	0,0	0,0	0,0	8,6
5 ans	0,0	0,0	0,3	13,4	0,0	0,0	1,1	16,8
6 ans	0,1	0,1	23,6	24,1	0,0	0,0	16,9	22,3
7 ans	79,3	57,8	32,2	21,9	57,1	0,6	34,8	23,9
8 ans	18,6	35,8	23,3	17,9	31,1	34,1	23,6	14,6
9 ans	1,9	4,9	14,4	8,2	9,9	48,3	14,3	9,4
10 ans	0,1	1,3	5,0	2,1	1,8	16,0	5,6	1,9
11 ans	0,0	0,1	1,4	0,5	0,1	1,0	3,7	0,6
Durée moyenne de la scolarité secondaire	7,2	7,5	7,5	6,5	7,6	8,8	7,6	6,6

Éducation & formations n° 101 © DEPP

Lecture : quand ils ont obtenu le baccalauréat général ou technologique, 79,3 des élèves entrés en sixième en 2007 ont été scolarisés sept ans dans l'enseignement secondaire ; en moyenne, ils ont passé 7,2 années à ce niveau d'enseignement.

Source : MENJS-MESRI-DEPP, Panels d'élèves du second degré recrutés en 1995 et 2007.

44 % dans le panel 2007 alors qu'elle s'élevait à 47 % dans le panel 1995. Cette situation s'explique par le fait que seulement 47 % des élèves du panel 2007 qui terminent leur scolarité secondaire avec le CAP ont entamé la préparation de ce diplôme en fin de troisième. Les autres élèves avaient été orientés en fin de troisième en baccalauréat professionnel - ou beaucoup plus rarement en seconde générale et technologique - mais n'ont pas obtenu le baccalauréat. Le CAP a été acquis, soit au titre de la certification intermédiaire que passent les élèves en première professionnelle, soit au prix d'une réorientation. Lorsqu'ils terminent leurs études secondaires avec ce diplôme, un élève sur quatre avait atteint la terminale professionnelle (contre un peu plus d'un élève sur 10 pour le panel 1995).

LES SORTANTS METTENT FIN À LEUR FORMATION AVEC UN NIVEAU D'ÉTUDES PLUS ÉLEVÉ

La forte baisse des sortants sans diplôme s'est accompagnée d'une stabilité de leur durée de scolarité secondaire : ces jeunes ont passé en moyenne six années et demie dans l'enseignement secondaire. Mais ils sont allés plus loin dans leur scolarité et quittent donc le système éducatif avec un niveau de qualification plus élevé. Les sorties précoces – survenues pour la plupart au terme de la quatrième ou cinquième année d'études – concernent un élève non diplômé sur quatre des deux panels. C'est le second cycle professionnel qui fournit les plus gros contingents de non-diplômés, avec toutefois une baisse de quatre points ; mais les niveaux de sortie ont évolué entre les deux panels. Dans le panel 1995, un élève sur deux sortait en cours de CAP-BEP ; ils ne sont plus qu'un sur trois dans le panel 2007. En revanche, 28 % des élèves du panel 2007 sortis sans diplôme proviennent d'une classe préparant au baccalauréat professionnel contre seulement 4 % des élèves du panel 1995 📌 **Tableau 3** p. 328.

▾ **Tableau 3 Dernière classe fréquentée par les élèves sortis sans diplôme (en %)**

	Panel 2007	Panel 1995
Collège		
Sixième	0,3	0,1
Cinquième	1,0	0,8
Quatrième	1,3	2,7
Troisième	11,4	14,4
Lycée général et technologique		
Seconde	2,2	3,1
Première	2,2	3,1
Terminale	12,2	18,1
Voie professionnelle		
1 CAP	13,3	19,3
2 CAP	18,4	29,1
1 Brevet professionnel	0,4	0,3
2 Brevet professionnel	0,6	0,1
Seconde	9,1	-
Première	7,9	1,8
Terminale	11,4	2,0
MC	0,4	0,5
Autres¹	8,3	4,6
Total	100,0	100,0

Éducation & formations n° 101 © DEPP

1. Classes spécialisés, CAP3 et classes autres.

Lecture : 11,4 % des élèves entrés en sixième en 2007 et sortis sans diplôme ont arrêté leurs études en fin de troisième.

Source : MENJS-MESRI-DEPP, Panels d'élèves du second degré recrutés en 1995 et 2007.

Par ailleurs, bien que les élèves accèdent plus souvent à cette voie d'enseignement et après avoir moins redoublé, les sorties sans diplôme se contractent dans le second cycle général et technologique : elles passent de 24 % dans le panel 1995 à 17 % douze ans après. Dans les deux panels, c'est la classe de terminale qui concentre l'essentiel des décrochages et d'une manière plus soutenue pour le panel 1995. Dans leur grande majorité, les élèves du panel 2007 ont été candidats aux sessions 2014 et 2015 ; cette baisse n'est donc pas liée à la réforme de 2016 qui permet aux élèves recalés de garder les notes dans les disciplines où ils ont eu la moyenne et de pouvoir redoubler dans leur lycée d'origine.

UNE BAISSÉ DES REDOUBLEMENTS PLUS MARQUÉE DANS LE SECOND CYCLE GÉNÉRAL ET TECHNOLOGIQUE QUE DANS LE SECOND CYCLE PROFESSIONNEL

Cette tendance au raccourcissement de la durée des études secondaires doit être bien évidemment mise en relation avec la baisse des redoublements rappelée au début de cet article. Quel que soit le diplôme avec lequel ils terminent leur scolarité secondaire, les élèves du panel 2007 ont moins redoublé que ceux du panel 1995. La baisse des redoublements au collège est particulièrement marquée parmi les élèves qui obtiennent un baccalauréat général ou technologique : seulement 5 % d'entre eux ont redoublé, soit trois fois moins que

dans le panel 1995 ↘ **Tableau 4**. Mais cette baisse est aussi très forte parmi les diplômés de l'enseignement professionnel. Le redoublement d'une classe du collège ne concerne plus, dans le panel 2007, qu'un bachelier professionnel sur cinq et un titulaire du CAP sur quatre alors que respectivement la moitié des bacheliers professionnels et près de 60 % des lauréats du CAP ou du BEP partageaient cette situation dans le panel 1995.

Cette baisse des redoublements au collège n'a pas entraîné, par ricochet, comme certains auraient pu le craindre, une hausse des redoublements au second cycle général et technologique. Ce constat s'observe tant pour l'ensemble des élèves ayant gagné le second cycle général et technologique que pour la part d'entre eux qui finissent leurs études secondaires avec le baccalauréat. Les redoublements à ce niveau d'enseignement passent de 33 % à 17 % parmi les premiers et de 30 % à 15 % parmi les seconds. Dans les deux cas, c'est la seconde qui concentre toujours le plus de redoublements ; respectivement 9 % de l'ensemble des élèves du panel 2007 ayant atteint cette classe et 8 % de ceux qui ont obtenu le baccalauréat général ou technologique ont redoublé à ce niveau.

Globalement, les redoublements se contractent aussi dans l'enseignement professionnel, mais moins nettement : la proportion d'élèves qui a redoublé au moins une fois dans cette voie d'enseignement passe de 20 % à 16 %. Mais ce premier constat est induit par un effet de structure : les élèves qui préparent un baccalauréat professionnel redoublent moins que ceux qui préparent un CAP et ils sont près de deux fois plus nombreux dans le panel 2007 que dans le panel 1995.

L'examen de chaque voie fait apparaître un constat moins favorable. Les élèves du panel 2007 préparant un baccalauréat professionnel redoublent la première et la terminale professionnelles dans des proportions légèrement supérieures à celles observables parmi les élèves du panel 1995 préparant le même diplôme ; mais ils ont d'autant plus tendance à avoir redoublé plus fréquemment que 5 % répètent la classe de seconde professionnelle, qui n'existait pas pour les élèves entrés en sixième en 1995. Tout en étant plus contenue, cette augmentation des redoublements s'observe aussi parmi les élèves qui préparent un CAP. Elle se concentre sur la première année de préparation de CAP, redoublée par 15 % des élèves du panel 2007 ayant atteint ce niveau contre seulement 10 % des élèves du panel 1995.

LA PROGRESSION DU NOMBRE DE BACHELIERS EST PORTÉE PAR UN MEILLEUR PARCOURS ET UNE MEILLEURE RÉUSSITE À L'EXAMEN

De manière générale, les élèves du panel 2007 ont été plus nombreux à s'engager, en fin de troisième, dans la préparation du baccalauréat que ceux du panel 1995. Ce constat s'observe pour le second cycle général et technologique vers lequel 62 % des élèves du panel 2007 sont orientés en fin de troisième contre seulement 58 % des élèves du panel 1995. Cette évolution positive est amplifiée dans l'enseignement professionnel du fait de la réforme de 2009 : la proportion d'élèves de sixième atteignant la première professionnelle passe de 14 % dans le panel 1995 à 27 % dans le panel 2007.

Cette ouverture de la préparation d'un baccalauréat à un plus grand nombre d'élèves, comme la baisse très sensible des redoublements au collège, n'ont pas eu d'incidences négatives sur la réussite au second cycle des lycées. En effet, quelle que soit la voie d'enseignement, les élèves du panel 2007 sont plus souvent devenus bacheliers que ceux du panel 1995 ayant connu le même parcours.

📄 **Tableau 4 Niveaux redoublés au cours de la scolarité élémentaire et secondaire selon le diplôme le plus élevé obtenu dix ans après l'entrée en sixième (en %)**

	Panel 2007					Panel 1995				
	Ensemble	Bac G.T.	Bac professionnel	CAP-BEP	Non-diplômés	Ensemble	Bac G.T.	Bac professionnel	CAP-BEP	Non-diplômés
Redoublement au collège										
Sixième	4,0	0,6	5,9	10,5	10,9	10,2	1,8	13,2	22,6	20,5
Cinquième	2,1	0,6	3,6	4,7	4,9	9,7	2,9	15,7	18,9	17,1
Quatrième	3,2	1,3	5,2	5,6	6,6	8,1	3,7	13,2	13,6	12,9
Troisième	4,0	2,1	5,5	5,6	9,5	8,0	6,0	9,4	8,7	12,2
S/T au moins un redoublement au collège	13,0	4,6	20,1	25,7	29,9	33,0	13,8	48,5	57,2	54,6
Redoublement au lycée général et technologique										
Seconde	9,4	7,9	18,2	13,2	34,1	18,2	15,2	27,2	29,6	41,2
Première	3,8	3,5	2,4	8,6	13,4	7,2	6,7	2,6	6,5	14,9
Terminale	5,8	4,8	22,2	16,2	42,2	14,1	12,2	11,1	13,4	42,1
S/T au lycée général et technologique	17,2	15,2	19,0	14,3	59,3	32,6	30,0	23,0	25,3	65,7
Redoublement voie professionnelle										
Première année de CAP	14,9	0,0	4,8	16,8	15,1	9,6	2,3	4,5	11,8	13,1
Deuxième année de CAP	11,9	0,0	3,1	13,1	12,6	11,7	3,2	5,8	14,9	16,6
Seconde professionnelle	4,6	2,9	3,0	6,0	11,3	-	-	-	-	-
Première professionnelle	2,7	0,0	1,7	5,4	6,8	2,0	0,0	1,5	3,2	3,6
Terminale professionnelle	6,9	0,0	5,0	16,3	15,4	7,1	0,0	5,9	12,6	10,3
S/T voie professionnelle	16,3	2,4	9,2	26,6	21,6	20,0	5,0	15,3	24,2	22,6

Éducation & Formations n° 101 © DEPP

Lecture : 13 % des élèves entrés en sixième en 2007 ont redoublé au collège. Quand ils ont obtenu le baccalauréat général ou technologique, 4,6 % des élèves entrés en sixième en 2007 ont redoublé au collège et 15,2 % avaient redoublé au lycée général et technologique.

Source : MENJS-MESRI-DEPP, Panels d'élèves du second degré recrutés en 1995 et 2007.

Au sein du second cycle général, la progression d'accès au baccalauréat s'observe à tous les niveaux. Par rapport aux élèves du panel 1995, les élèves entrés en sixième en 2007 sont plus nombreux à accéder aux classes de première et terminale générales. La part d'élèves qui atteignent une terminale générale passe de 36 % dans le panel 1995 à 42 % dans le panel 2007. Les élèves de ce panel ont d'autant plus renforcé leurs chances de devenir bachelier général que leur réussite à l'examen s'est aussi accrue : quand ils étaient parvenus en terminale générale, 98 % des élèves du panel 2007 deviennent bacheliers³ contre 94 % des lycéens du panel 1995 📄 **Tableau 5.**

La situation est différente pour les élèves qui préparent un baccalauréat technologique. En effet, les élèves du panel 2007 s'engagent moins souvent dans la préparation d'un baccalauréat technologique que les élèves du panel 1995 : seulement 17 % des premiers

3. Quel que soit le nombre de sessions auxquelles ils se sont présentés.

📄 **Tableau 5 Taux d'accès au second cycle de l'enseignement secondaire et obtention du baccalauréat selon le niveau atteint (en %)**

Voie générale et technologique	Panel 2007		Panel 1995	
	Taux d'accès	Obtention du Bac GT	Taux d'accès	Obtention du Bac GT
Seconde GT	62,1	90,9	57,7	86,3
Première G	42,8	97,3	37,2	93,4
Première T	16,9	92,9	22,8	80,5
Terminale G	41,8	97,8	35,9	94,3
Terminale T	16,5	95,5	21,9	84,4
Voie professionnelle	Taux d'accès	Obtention du Bac professionnel	Taux d'accès	Obtention du Bac professionnel
CAP1	13,8	11,5	39,8	26,8
CAP2	12,3	11,3	36,5	28,8
CAP3	0,1	0,0	0,7	13,5
Seconde professionnelle	26,1	70,3	-	-
Première professionnelle	26,8	75,8	13,5	69,8
Terminale professionnelle	24,7	83,1	12,0	80,3

Éducation & formations n° 101 © DEPP

Lecture : 62,1 % des élèves entrés en sixième en 2007 sont parvenus en seconde générale et technologique contre 57,7 % des élèves entrés en sixième en 1995 ; lorsqu'ils sont parvenus en seconde générale et technologique, 90,9 % des élèves du panel 2007 et 86,3 % de ceux du panel 1995 sont devenus bachelier général ou technologique.

Source : MENJS-MESRI-DEPP, Panels d'élèves du second degré recrutés en 1995 et 2007.

contre 23 % des seconds. Outre la progression des accès en première générale qui vient d'être notée, l'une des raisons de cette baisse d'accès dans les séries technologiques est que la réforme du baccalauréat professionnel a fortement réduit les passages du second cycle professionnel vers le second cycle technologique, par le biais d'une première d'adaptation. Avant la réforme, les élèves ayant obtenu leur BEP ou leur CAP qui voulaient poursuivre leur formation pouvaient choisir entre la voie technologique et la voie professionnelle. Même si la réforme de 2009 laissait en principe encore le choix entre ces deux voies, le flux entre second cycle professionnel et second cycle technologique s'est tari : parmi les élèves entrés en second cycle professionnel, 12 % avaient choisi cette opportunité dans le panel 1995, ils ne sont plus que 1 % dans le panel 2007. En conséquence, la part d'élèves qui terminent leurs études secondaires avec un baccalauréat technologique se contracte : elle s'élevait à 19 % dans le panel 1995, elle n'est plus que de 16 % parmi les élèves entrés en sixième en 2007. Cette contraction reflète la diminution de la part d'élèves qui choisissent une série technologique mais ne traduit pas une moindre réussite des élèves du panel 2007 orientés dans cette voie par rapport à ceux du panel 1995. Au contraire, la réussite au baccalauréat technologique s'accroît fortement : quand ils avaient atteint la terminale technologique, 96 % des élèves du panel 2007 ont obtenu le baccalauréat contre seulement 84 % des élèves du panel 1995 ayant suivi la même voie.

Un constat similaire s'observe dans l'enseignement professionnel. Si la forte augmentation d'élèves qui deviennent bacheliers est d'abord la conséquence de la réforme de 2009, elle est aussi portée, mais moins fortement, par une amélioration du taux de réussite des élèves à l'examen : quand ils ont atteint la terminale professionnelle, 83 % des élèves du panel 2007 deviennent bacheliers contre 80 % des élèves du panel 1995 qui avaient atteint le même niveau.

LE RISQUE DE SORTIE SANS DIPLÔME DIMINUE PARMI LES ÉLÈVES ENTRÉS EN SIXIÈME AVEC DES ACQUIS FRAGILES

Les études déjà réalisées sur les parcours des élèves dans l'enseignement secondaire ont mis en évidence, de manière récurrente, un lien très fort entre le niveau d'acquis à l'entrée en sixième et les chances de réussite. En particulier, les élèves parvenus en sixième avec des acquis cognitifs fragiles rencontraient des difficultés dès les premières années du collège [Caille, 2014] et apparaissaient très vulnérables au risque de décrochage [Afsa, 2013]. Par ailleurs, leurs chances d'obtenir le baccalauréat étaient très réduites [Vanhoffelen, 2010].

Cette situation a évolué au cours des douze dernières années. Les scolarités secondaires des élèves entrés en sixième avec des acquis cognitifs les plus fragiles se sont améliorées. D'une part, le risque de sortie sans diplôme a sensiblement décru : quand leur score à l'évaluation nationale de sixième les plaçait parmi les 10 % de collégiens les plus faibles, 54 % des élèves du panel 1995 quittaient l'enseignement secondaire sans diplôme **tableau 1** p. 325 ; seulement 35 % partagent cette situation dans le panel 2007. D'autre part, la part de ces jeunes qui obtient le baccalauréat a doublé : près d'un tiers des élèves du panel 2007 présentant ce niveau d'acquis sort de l'enseignement secondaire avec ce diplôme contre 14 % dans le panel 1995.

Cette progression de l'accès au baccalauréat est essentiellement acquise par une augmentation de la part d'élèves qui terminent leurs études secondaires avec un baccalauréat professionnel. En effet, que ce soit parmi les élèves du décile⁴ inférieur ou du second décile, les chances d'obtenir un baccalauréat général ou technologique s'améliorent peu d'un panel à l'autre. Ainsi, seulement 6 % des premiers et 15 % des seconds étaient lauréats d'un de ces deux diplômes dans le panel 1995. Douze ans après, la situation a peu changé : seulement 8 % des premiers et 18 % des seconds terminent leurs études secondaires avec un tel diplôme. L'amélioration de la scolarité secondaire des élèves entrés en sixième avec les acquis cognitifs les moins assurés apparaît donc liée à la réforme de 2009 : celle-ci leur a ouvert l'accès au baccalauréat et a permis le recul des sorties sans diplôme en accueillant les élèves les plus en difficulté dans les classes préparant un CAP.

LES CHANCES DE RÉUSSITE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE RESTENT TRÈS LIÉES AU NIVEAU D'ACQUIS ET À L'ÂGE D'ENTRÉE EN SIXIÈME

De telles évolutions débouchent sur un resserrement des écarts de réussite entre les élèves entrés en sixième avec les acquis les plus faibles et ceux avec les acquis les plus élevés. C'est particulièrement net sur le risque de sortie sans diplôme : par rapport à un tel risque, 52 points séparaient les élèves du décile inférieur de ceux du décile supérieur dans le panel 1995 ; l'écart n'est plus que de 33 points dans le panel 2007.

Néanmoins, le lien entre le niveau d'acquis et la réussite dans l'enseignement secondaire reste très marqué. Ainsi, le risque de sortie sans diplôme fait apparaître des inégalités encore fortes puisqu'il est devenu exceptionnel parmi les meilleurs élèves, mais touche encore un tiers des

4. Les déciles sont les neuf valeurs qui séparent une série statistique en dix parties égales. Les élèves du premier décile ont donc obtenu à l'évaluation nationale de sixième des résultats qui les plaçaient parmi les 10 % d'élèves les moins performants ; ceux du second décile se situaient entre les 10 % et 20 % de collégiens aux résultats les plus fragiles.

élèves du décile inférieur et un quart de ceux du second décile. Par ailleurs, le type de diplôme obtenu est également très différent selon que l'élève fait partie, à l'entrée en sixième, des 10 % des meilleurs élèves ou appartient, au contraire, aux 10 % de collégiens les moins performants : 96 % des premiers quittent l'enseignement secondaire avec le baccalauréat général ou technologique contre seulement 8 % des seconds ↘ **Tableau 1** p. 325. Et ce résultat ne traduit qu'un faible resserrement des écarts d'obtention de ce diplôme entre les deux panels : 90 points séparaient les deux groupes d'élèves dans le panel 1995 ; 87 points les séparent encore dans le panel 2007.

La force du lien entre niveau d'acquis à l'entrée en sixième et réussite des études secondaires est confirmée quand l'analyse est réalisée à situation sociale et familiale comparable ↘ **Annexe 2** p. 353. Toutes choses égales par ailleurs, un jeune qui appartient au décile supérieur a un risque de sortie sans diplôme de 16 points inférieur à celui d'un jeune du décile inférieur ↘ **Tableau 7**, modèle 2. À l'opposé, ses chances de devenir bachelier général ou technologique augmentent de 64 points ↘ **Tableau 6**, modèle 2.

Parallèlement, l'impact négatif d'un retard scolaire à l'entrée en sixième s'atténue. Ainsi, la part de bacheliers parmi les élèves parvenus au collège avec un an de retard ou plus progresse fortement : elle passe de 24 % parmi les élèves du panel 1995 à 39 % parmi ceux du panel 2007 ↘ **Tableau 1**. Mais cette progression s'explique presque exclusivement par l'accroissement du nombre de bacheliers professionnels, l'obtention du baccalauréat général ou technologique par les élèves avec un an de retard restant peu fréquente dans les deux panels : à peine plus d'un jeune sur dix termine ses études secondaires avec ce diplôme.

Le retard scolaire pèse donc encore fortement sur la réussite dans l'enseignement secondaire. Ce constat réapparaît quand l'analyse est menée à situation familiale et niveau d'acquis comparables : comparativement à un élève entré en sixième à l'heure, un jeune âgé de 12 ans ou plus voit, à situation familiale et niveau d'acquis comparables, ses chances de devenir bachelier général ou technologique chuter de 20 points ↘ **Tableau 6**, modèle 2. À l'opposé, son risque de sortie sans diplôme est de 7 points supérieur. Les inégalités de réussite liées à ce critère ont tendance à être d'autant plus fortes que les élèves entrés en sixième avec un an d'avance réussissent mieux ↘ **Tableau 7**, modèle 2.

LES ÉCARTS DE RÉUSSITE ENTRE FILLES ET GARÇONS SE CREUSENT AU COURS DE LA SCOLARITÉ SECONDAIRE

Dans le panel 2007, comme dans le panel 1995, les filles deviennent plus souvent bachelières que les garçons sans que l'écart entre les deux groupes ne se comble de manière significative : 13 points dans le panel 1995 séparaient la part de garçons et de filles qui quittent l'enseignement secondaire bacheliers contre 10 points dans le panel 2007 ↘ **Tableau 1**. Cette réduction de l'écart s'observe uniquement au niveau du baccalauréat général ou technologique, les filles bénéficiant autant que les garçons de la réforme du bac professionnel : dans le panel 2007 comme dans le panel 1995, deux points séparent la part des garçons et des filles qui obtiennent ce diplôme. Par ailleurs, les filles sortent aussi moins souvent sans diplôme que les garçons : cinq points d'écart séparent les deux groupes d'élèves dans le panel 2007 contre sept dans le panel 1995.

📄 **Tableau 6 Écarts bruts et nets d'obtention du baccalauréat général ou technologique selon les caractéristiques sociodémographiques et scolaires**

	Écarts bruts	Écarts nets (M1)	Écarts nets (M2)	Écarts nets (M3)
Sexe				
Garçon (réf.)				
Fille	12,8	13,1***	9,9***	9,5***
CS de la personne de référence				
<i>Inactif (réf.)</i>				
Agriculteur	34,5	9,3***	2,1	2,7
Commerçant artisan	35,1	6,8***	0,7	2,6
Cadre, chef d'entreprise	62,6	13,9***	5,5**	7,1***
Enseignant	63,6	15,7***	6,2**	7,2**
Profession intermédiaire	42,4	7,7***	1,6	2,7
Employé	29,1	6,9***	0,4	1,2
Employé de service aux particuliers	12,5	3,9	- 1,1	- 0,1
Ouvrier qualifié	18,0	1,8	- 2,5	- 1,4
Ouvrier non qualifié	11,9	1,5	- 2,4	- 1,3
Activité professionnelle de la mère				
<i>Inactive (réf.)</i>				
Active	16,8	0,6	- 0,8	- 0,3
Diplôme le plus élevé de la mère				
<i>Aucun (réf.)</i>				
Brevet	15,6	7,7***	1,3	1,3
CAP, BEP	12,5	5,8***	1,3	1,5*
Baccalauréat	36,8	18,7***	7,3***	7,2***
Diplôme de l'enseignement supérieur	53,2	24,8***	10,1***	9,6***
Inconnu ou sans objet	7,8	5,4***	2,6**	2,6**
Diplôme le plus élevé du père				
<i>Aucun (réf.)</i>				
Brevet	18,7	6,0***	2,8	3,0**
CAP, BEP	10,8	2,4***	0,7	0,8
Baccalauréat	31,6	10,3***	5,4***	5,3***
Diplôme de l'enseignement supérieur	50,2	17,4***	9,9***	9,2***
Inconnu ou sans objet	5,9	4,5***	3,1***	2,6***
Nombre de livres à la maison				
<i>< 30 livres (réf.)</i>				
30 à < 100 livres	18,7	6,8***	2,6***	2,5**
100 à < 200 livres	34,7	12,3***	5,0***	4,5***
200 livres & plus	48,2	16,5***	6,3***	6,0***
Inconnu ou sans objet	13,1	5,3**	3,3	4,0**
Revenu mensuel (déciles)				
<i>Inférieur à 1 160 € (réf.)</i>				
Entre 1 160 € et 1 499 €	5,6	2,9**	0,8	0,6
Entre 1 500 € et 1 899 €	11,5	5,6***	2,3**	2,4*
Entre 1 900 € et 2 234 €	15,2	6,8***	2,6***	2,6**
Entre 2 235 € et 2 555 €	20,0	8,4***	3,3***	3,6***
Entre 2 556 € et 2 951 €	25,4	10,7***	4,7***	4,6***
Entre 2 952 € et 3 334 €	32,7	12,0***	5,8***	5,9***
Entre 3 335 € et 3 998 €	40,7	12,8***	6,3***	6,4***
Entre 3 999 € et 4 999 €	50,5	14,3***	6,8***	7,2***
5 000 € & plus	58,8	18,2***	9,9***	10,5***
Structure parentale				
<i>Père et mère (réf.)</i>				
Garde alternée	2,6	0,8	- 2,0	- 1,0
Famille monoparentale	- 17,4	- 2,0**	- 3,1**	- 2,1**
Famille recomposée	- 16,5	- 9,9***	- 6,2***	- 5,3***
Autre situation	- 26,0	- 9,6***	- 2,5	- 2,1
Taille de la famille				
<i>Deux enfants (réf.)</i>				
Un enfant	- 5,7	1,1	- 1,1	0,9
Trois enfants	- 5,5	- 3,8***	- 1,9***	- 1,8***
Quatre enfants	- 15,3	- 8,0***	- 3,4***	- 3,5***
Cinq enfants	- 21,2	- 8,7***	- 4,5***	- 4,9***
Six enfants	- 25,0	- 8,5***	- 2,1	- 2,4
Sept enfants ou plus	- 35,8	- 14,9***	- 5,8***	- 6,7***

LES ÉLÈVES SORTENT DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DE PLUS EN PLUS DIPLÔMÉS

	Écarts bruts	Écarts nets (M1)	Écarts nets (M2)	Écarts nets (M3)
Origine migratoire				
<i>Famille non immigrée (réf.)</i>				
Famille mixte	3,7	6,6***	5,8***	5,2***
Algérie	- 7,4	15,7****	15,9***	13,6***
Maroc	- 12,0	15,2***	13,9***	11,9***
Tunisie	- 8,8	16,3***	15,7***	12,8***
Afrique subsaharienne	- 13,3	8,4***	12,2***	9,7***
Portugal	- 13,7	7,5**	6,2**	5,5***
Turquie	- 14,7	14,3***	16,8***	14,7***
Asie du Sud-Est	17,6	28,9***	19,1***	16,3***
Asie hors Sud-Est	8,0	18,4***	19,6***	17,7***
Europe hors Portugal	- 5,5	- 2,6	4,0	2,4
Autres	- 9,4	9,6	13,5***	11,2**
Tranche d'unité urbaine du domicile				
<i>Agglomération parisienne (réf.)</i>				
Commune rurale	- 12,9	- 5,1***	- 6,0***	- 4,3
< 20 000 habitants	- 10,1	- 3,0***	- 4,5***	- 2,9***
20 000 à < 200 000 habitants	- 10,1	- 1,2	- 2,5***	- 1,6*
200 000 à < 2 000 000 habitants	- 5,7	0,9	- 2,0**	- 1,0
Âge à l'entrée en sixième				
<i>11 ans (réf.)</i>				
10 ans	26,7		11,6***	11,1***
12 ans et plus	- 53,1		- 19,9***	- 18,7***
Niveau d'acquis à l'entrée en sixième				
<i>10 % les plus faibles (réf.)</i>				
Second décile	10,0		9,0***	9,1***
Troisième décile	21,1		17,1***	15,9***
Quatrième décile	33,9		24,7***	23,6***
Cinquième décile	46,0		32,4***	30,1***
Sixième décile	55,0		37,0***	34,1***
Septième décile	65,6		44,2***	40,5***
Huitième décile	74,1		50,2***	45,6***
Neuvième décile	81,6		57,4***	51,9***
10 % les meilleurs	87,4		64,1***	57,7***
Choix de secteur				
<i>Tout public (réf.)</i>				
Tout privé	12,8			- 1,5*
Changement public/privé	- 39,3			- 25,7***
Changement privé/public	3,8			- 2,6***
Plusieurs changements de secteur	- 26,6			- 18,9***
Fréquentation d'un collège de RAR				
<i>Aucune année en RAR (réf.)</i>				
Toute la scolarité au collège en RAR	- 20,4			3,5**
Partiellement en RAR	- 33,6			- 6,8***

Éducation & Formations n° 101 © DEPP

Lecture : la proportion d'enfants de cadres et de chefs d'entreprise qui terminent leur scolarité secondaire avec un baccalauréat général ou technologique est supérieure de 62,6 points à celle des enfants d'inactifs. Si les enfants des deux groupes partageaient les mêmes caractéristiques (à part l'origine sociale), la différence de réussite en faveur des enfants de cadres et de chefs d'entreprise se réduirait à 13,9 points. Le modèle M2 se distingue du modèle M1 par l'inclusion de l'âge et du niveau d'acquis en sixième. Le modèle M3 se distingue du modèle M2 par l'inclusion du secteur des établissements fréquentés pendant toute la scolarité secondaire et l'appartenance éventuelle des collèges fréquentés au Réseau ambition réussite (RAR).

Champ : France métropolitaine, enfants entrés en 2007 pour la première fois en sixième ou sixième Segpa dans un collège public ou privé.

Source : MENJS-MESRI-DEPP, Panel d'élèves du second degré recruté en 2007.

📄 **Tableau 7 Écarts bruts et nets de risque de sortie sans diplôme au cours de la scolarité secondaire**

	Écarts bruts	Écarts nets (M1)	Écarts nets (M2)	Écarts nets (M3)
Sexe				
Garçon (réf.)				
Fille	- 5,3	- 5,4***	- 4,3***	- 4,2***
CS de la personne de référence				
<i>Inactif (réf.)</i>				
Agriculteur	- 31,5	- 8,3***	- 5,8***	- 5,8***
Commerçant artisan	- 28,0	- 5,0***	- 2,6**	- 3,1***
Cadre, chef d'entreprise	- 33,7	- 7,2***	- 4,3***	- 4,6***
Enseignant	- 33,4	- 6,6***	- 3,3**	- 4,0**
Profession intermédiaire	- 28,3	- 4,5***	- 2,1*	- 2,6**
Employé	- 24,6	- 4,5***	- 2,1**	- 2,4**
Employé de service aux particuliers	- 15,1	- 2,8***	- 1,1	- 1,3
Ouvrier qualifié	- 22,1	- 2,8***	- 1,0	- 1,4
Ouvrier non qualifié	- 18,7	- 2,9***	- 1,0	- 1,7
Activité professionnelle de la mère				
<i>Inactive (réf.)</i>				
Active	- 9,9	- 1,6***	- 0,9**	- 1,0**
Diplôme le plus élevé de la mère				
<i>Aucun (réf.)</i>				
Brevet	- 8,4	- 2,1**	0,1	0,2
CAP, BEP	- 10,5	- 3,7***	- 2,0***	- 2,0***
Baccalauréat	- 15,9	- 6,4***	- 2,7***	- 2,6***
Diplôme de l'enseignement supérieur	- 19,4	- 8,6***	- 4,6***	- 4,3***
Inconnu ou sans objet	- 3,2	- 2,5***	- 1,8***	- 1,7***
Diplôme le plus élevé du père				
<i>Aucun (réf.)</i>				
Brevet	- 9,0	- 2,8**	- 1,7**	- 1,9**
CAP, BEP	- 8,1	- 2,2***	- 1,4***	- 1,4***
Baccalauréat	- 12,2	- 3,7***	- 2,1***	- 2,2***
Diplôme de l'enseignement supérieur	- 15,4	- 4,5***	- 2,3***	- 2,3***
Inconnu ou sans objet	0,6	- 0,3	0,51	0,3
Nombre de livres à la maison				
<i>< 30 livres (réf.)</i>				
30 à < 100 livres	- 9,4	- 2,7***	- 1,4***	- 1,4***
100 à < 200 livres	- 13,3	- 3,9***	- 1,6***	- 1,5***
200 livres & plus	- 16,1	- 4,9***	- 2,0***	- 1,9***
Inconnu ou sans objet	- 3,9	- 0,9	- 0,3	0,5
Revenu mensuel (déciles)				
<i>Inférieur à 1 160 € (réf.)</i>				
Entre 1 160 € et 1 499 €	- 6,4	- 2,1**	- 1,3**	- 1,3**
Entre 1 500 € et 1 899 €	- 10,2	- 2,9***	- 1,8***	- 1,7***
Entre 1 900 € et 2 234 €	- 12,5	- 3,3***	- 2,2***	- 2,1***
Entre 2 235 € et 2 555 €	- 14,4	- 3,3***	- 1,6**	- 1,7***
Entre 2 556 € et 2 951 €	- 16,7	- 4,7***	- 3,0***	- 2,9***
Entre 2 952 € et 3 334 €	- 17,8	- 4,3***	- 2,4**	- 2,2***
Entre 3 335 € et 3 998 €	- 19,0	- 3,8***	- 1,9**	- 1,8**
Entre 3 999 € et 4 999 €	- 21,2	- 4,7***	- 2,6***	- 2,4**
5 000 € & plus	- 22,7	- 6,4***	- 4,1***	- 3,9***
Structure parentale				
<i>Père et mère (réf.)</i>				
Garde alternée	2,2	0,8	2,0*	1,7
Famille monoparentale	10,3	2,3***	2,4***	2,2***
Famille recomposée	6,5	3,7***	2,6***	2,3***
Autre situation	14,8	5,1**	3,1**	3,0**
Taille de la famille				
<i>Deux enfants (réf.)</i>				
Un enfant	3,3	0,6	0,5	0,6
Trois enfants	2,4	1,6***	1,0**	0,9**
Quatre enfants	8,8	5,1***	3,4***	3,3***
Cinq enfants	13,1	6,4***	4,8***	4,8***
Six enfants	16,3	6,7***	4,3***	4,3***
Sept enfants ou plus	20,9	8,0***	4,7***	4,6***

LES ÉLÈVES SORTENT DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DE PLUS EN PLUS DIPLÔMÉS

	Écart brut	Écart net (M1)	Écart net (M2)	Écart net (M3)
Origine migratoire				
<i>Famille non immigrée (réf.)</i>				
Famille mixte	0,5	- 1,1	- 0,5	0,5
Algérie	9,2	- 2,9**	- 2,4***	- 2,4***
Maroc	9,2	- 3,5***	- 2,6***	- 2,7***
Tunisie	4,4	- 5,1***	- 4,6***	- 4,6***
Afrique subsaharienne	6,2	- 4,2***	- 4,4***	- 4,3***
Portugal	4,2	- 2,1	- 1,5	- 1,7
Turquie	9,8	- 2,6**	- 2,6**	- 2,6**
Asie du Sud-Est	- 4,2	- 8,0***	- 6,0***	- 5,8***
Asie hors Sud-Est	- 3,5	- 7,3***	- 7,1***	- 7,1***
Europe hors Portugal	7,2	3,1*	0,3	0,4
Autres	- 0,1	- 6,8***	- 6,9***	- 6,9**
Tranche d'unité urbaine du domicile				
<i>Agglomération parisienne (réf.)</i>				
Commune rurale	0,2	- 0,1	0,2	- 0,2
< 20 000 habitants	0,2	- 0,9	- 0,4	- 0,7
20 000 à < 200 000 habitants	3,4	0,6	1,0*	0,8
200 000 à < 2 000 000 habitants	2,2	0,5	0,9*	0,7
Âge à l'entrée en sixième				
<i>11 ans (réf.)</i>				
10 ans	- 5,1		- 3,2***	- 3,0***
12 ans et plus	23,3		7,0***	7,0***
Niveau d'acquis à l'entrée en sixième				
<i>10 % les plus faibles (réf.)</i>				
Second décile	- 12,7		- 4,2***	- 4,1***
Troisième décile	- 17,6		- 5,2***	- 4,8***
Quatrième décile	- 23,5		- 8,4***	- 7,9***
Cinquième décile	- 25,4		- 9,1***	- 8,6***
Sixième décile	- 26,6		- 9,3***	- 8,6***
Septième décile	- 28,2		- 10,3***	- 9,7***
Huitième décile	- 30,4		- 12,4***	- 11,6***
Neuvième décile	- 32,2		- 14,7***	- 13,9***
10 % les meilleurs	- 33,2		- 15,6***	- 14,7***
Choix de secteur				
<i>Tout public (réf.)</i>				
Tout privé	- 7,5			- 4,2***
Changement public/privé	5,6			2,1***
Changement privé/public	2,3			1,0
Plusieurs changements de secteur	10,3			8,2***
Fréquentation d'un collège de RAR				
<i>Aucune année en RAR (réf.)</i>				
Toute la scolarité au collège en RAR	12,7			- 0,1
Partiellement en RAR	19,6			2,9**

Éducation & Formations n° 101 © DEPP

Lecture : le taux de sortie de l'enseignement secondaire sans diplôme des enfants de cadres et de chefs d'entreprise est inférieur de 33,7 points à celui des enfants d'inactifs. Si les enfants des deux groupes partageaient les mêmes caractéristiques (à part l'origine sociale), la différence de réussite en faveur des enfants de cadres et de chefs d'entreprise se réduirait à 7,2 points. Le modèle M2 se distingue du modèle M1 par l'inclusion de l'âge et du niveau d'acquis en sixième. Le modèle M3 se distingue du modèle M2 par l'inclusion du secteur des établissements fréquentés pendant toute la scolarité secondaire et l'appartenance éventuelle des collèges fréquentés au Réseau Ambition réussite (RAR).

Champ : France métropolitaine, enfants entrés en 2007 pour la première fois en sixième ou sixième Segpa dans un collège public ou privé.

Source : MENJS-MESRI-DEPP, Panel d'élèves du second degré recruté en 2007.

La moindre réussite des garçons s'explique d'abord par des différences d'acquis et de retard scolaire à l'entrée en sixième : 54 % des filles du panel 2007 contre 49 % des garçons faisaient partie des 50 % d'élèves ayant obtenu les meilleurs résultats aux épreuves nationales de sixième et 15 % des filles du panel 2007 avaient un an de retard scolaire ou plus à l'entrée en sixième contre 20 % des garçons. Mais les écarts entre ces deux groupes d'élèves se creusent aussi au cours de la scolarité secondaire. En effet, à niveau d'acquis comparable à l'entrée en sixième, les filles sortent moins souvent sans diplôme et deviennent plus fréquemment bacheliers générales ou technologiques. L'écart est particulièrement sensible parmi les élèves du second quartile⁵ : la moitié des filles contre seulement un peu plus du tiers des garçons quitte l'enseignement secondaire avec ce diplôme ↘ **Tableau 8**. Peut-être parce qu'elles intériorisent mieux les normes scolaires à l'adolescence, tout se passe comme si les

↘ **Tableau 8 Niveaux redoublés au cours de la scolarité élémentaire et secondaire selon le diplôme le plus élevé obtenu dix ans après l'entrée en sixième (en %)**

	Bac G.T.	Bac professionnel	CAP-BEP	Non-diplômés
Niveaux à l'entrée en sixième				
Garçons				
1 ^{er} quartile (inférieur) ¹	11,3	27,9	30,3	30,4
2 ^e quartile	38,2	34,1	14,5	13,3
troisième quartile	65,3	19,7	6,9	8,1
4 ^e quartile (supérieur)	88,8	6,6	1,7	3,0
Filles				
1 ^{er} quartile (inférieur)	21,8	34,1	23,2	20,9
2 ^e quartile	52,2	29,6	9,3	9,0
troisième quartile	75,8	14,7	3,8	5,6
4 ^e quartile (supérieur)	92,8	4,4	1,1	1,7
Âge d'entrée en sixième				
Garçons				
10 ans	89,4	5,6	1,8	3,2
11 ans	59,6	22,2	9,1	9,1
12 ans ou plus	8,6	24,4	32,6	34,4
Filles				
10 ans	94,6	4,1	0,2	1,1
11 ans	70,7	18,2	5,5	5,7
12 ans ou plus	16,8	31,0	26,6	25,6
Total	56,7	20,9	11,1	11,3

Éducation & formations n° 101 © DEPP

Lecture : quand leurs résultats à l'évaluation nationale de sixième les plaçaient parmi le quart d'élèves les moins performants, 11,3 % des garçons et 21,8 % des filles terminent leurs études secondaires avec un baccalauréat général ou technologique.

Champ : France métropolitaine, enfants entrés en 2007 pour la première fois en sixième ou sixième Segpa dans un collège public ou privé.

Source : MENJS-MESRI-DEPP, Panels d'élèves du second degré recrutés en 2007.

⁵. Les quartiles sont les trois valeurs qui séparent une série statistique en quatre parties égales. Les élèves du second quartile ont donc obtenu à l'évaluation nationale de sixième des résultats qui les plaçaient entre les 25 % et les 50 % d'élèves les moins performants.

filles parvenaient plus souvent que les garçons à surmonter leur déficit scolaire à l'entrée au collège. De même, à retard scolaire équivalent, les filles deviennent deux fois plus souvent que les garçons bacheliers générales ou technologiques ; elles sortent aussi moins souvent sans diplôme. Par ailleurs, à la sortie de l'enseignement professionnel, la nature du diplôme obtenu différencie aussi les deux catégories d'élèves : les filles détiennent majoritairement un baccalauréat professionnel, les garçons un CAP.

Ce premier constat est largement confirmé lorsque l'analyse est menée toutes choses égales par ailleurs. D'une part, la prise en compte des différences de situation familiale et sociale n'affecte pas l'écart de réussite entre garçons et filles ↘ **Tableaux 6 et 7**, modèle 1 p. 334 à 337. D'autre part, les trois quarts de cet écart demeurent quand l'analyse est menée à niveau d'acquis et âge d'entrée en sixième comparable (**tableaux 6 et 7**, modèles 2) ; c'est donc bien au cours de la scolarité secondaire que la plus grande partie des différences de réussite entre garçons et filles se creuse.

LES DISPARITÉS SOCIALES DE PARCOURS SCOLAIRES SE RÉDUISENT MAIS RESTENT MARQUÉES

L'augmentation de la part de bacheliers et la diminution des sorties sans qualification touchent tous les milieux sociaux, mais cette évolution est particulièrement nette parmi les enfants d'ouvriers non qualifiés et d'employés de service. La part d'élèves originaires de ces deux groupes sociaux qui deviennent bacheliers progresse respectivement de 21 points et de 25 points ; près des deux tiers de ces jeunes terminent aujourd'hui leur scolarité secondaire avec un tel diplôme alors qu'ils étaient seulement quatre sur dix à partager cette situation dans le panel 1995 ↘ **Tableau 1** p. 325. Parmi ces élèves, la progression de la part de bacheliers s'observe tant au niveau du baccalauréat professionnel qu'à celui du baccalauréat général ou technologique. En effet, alors que, dans le panel 1995, seulement un quart des jeunes originaires de ces milieux sociaux quittaient l'enseignement secondaire avec ce dernier diplôme, un tiers d'entre eux connaissent cette situation douze ans plus tard. Évoluant peu parmi les enfants d'enseignants, de cadres et de professions intermédiaires, la part de bacheliers progresse aussi parmi les enfants d'agriculteurs, d'artisans-commerçants, d'ouvriers qualifiés et d'inactifs. Mais chez ces jeunes, cette progression est principalement portée par un accès plus fréquent au baccalauréat professionnel ; l'obtention du baccalauréat général ou technologique connaît une augmentation beaucoup plus ténue.

Cette évolution va de pair avec une réduction sensible des sorties sans diplôme. Les enfants d'ouvriers non qualifiés et d'employés de service sont à nouveau très représentatifs de cette situation : leur risque de sortie sans diplôme a diminué de près de moitié en douze ans. Parallèlement, la part d'élèves qui quittent l'enseignement secondaire avec seulement un CAP s'est sensiblement tassée ; elle chute de dix points chez les enfants d'employés de service et diminue de six points parmi ceux d'ouvriers non qualifiés.

Du fait de ces évolutions, les inégalités sociales d'accès au baccalauréat se contractent. Elles passent de 50 à 32 points entre les enfants d'enseignants et ceux d'ouvriers non qualifiés et de 63 à 53 entre les enseignants et les inactifs. Si la situation de ces derniers s'améliore nettement, elle reste néanmoins atypique par rapport aux autres milieux sociaux : les enfants

appartenant à cette catégorie sociale sont les seuls parmi lesquels la part de bacheliers reste minoritaire (41 %) alors que celle-ci varie de 62 % à 94 % parmi les autres élèves. Cette contraction des inégalités de réussite touche aussi le risque de sortie sans diplôme : par rapport aux enfants d'enseignants, le « surrisque » de sortie sans diplôme des enfants d'ouvriers non qualifiés diminue de moitié : il était de 28 points dans le panel 1995 et n'est plus que de 15 points parmi les élèves entrés en 2007.

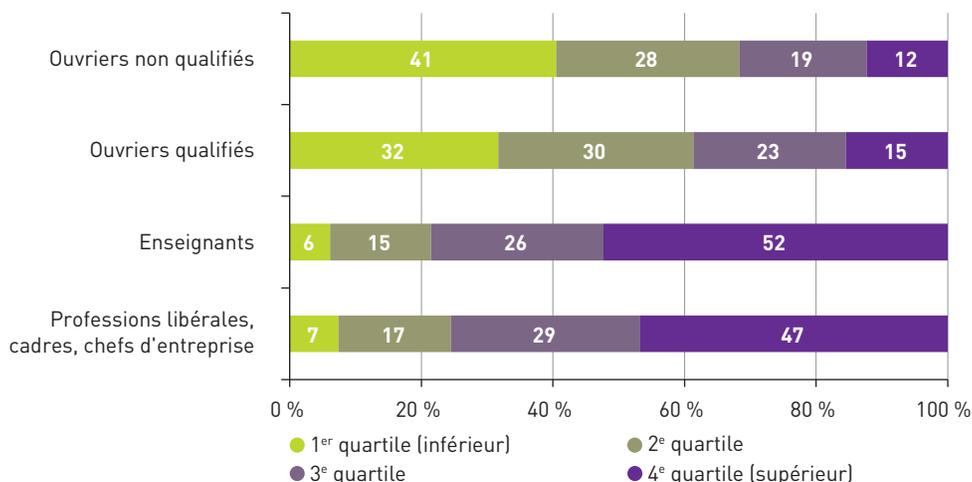
Malgré cette évolution favorable, les disparités sociales de destin scolaire restent, en fin de scolarité secondaire, très prégnantes. Ainsi, lorsqu'il est entré en sixième en 2007, un enfant d'enseignant a encore dix fois moins de risque de finir ses études secondaires sans diplôme qu'un enfant d'inactif et cinq fois moins de risque qu'un enfant d'ouvrier non qualifié. Par ailleurs, les diplômés avec lesquels ces élèves vont terminer leurs études secondaires sont sensiblement différents. Lorsqu'ils quittent l'enseignement secondaire diplômés, 86 % des enfants d'enseignants et de cadres détiennent un baccalauréat général ou technologique contre seulement un tiers des enfants d'ouvriers non qualifiés et moins d'un enfant d'inactifs sur quatre. À l'opposé, les élèves originaires de ce dernier groupe social vont être quatre fois plus nombreux que les enfants d'enseignants à quitter l'enseignement secondaire avec un diplôme de l'enseignement professionnel (40 % contre 10 %).

Ces fortes disparités sociales de réussite scolaire reflètent deux phénomènes. D'une part, la formation est un processus fortement cumulatif et les inégalités sociales de réussite se sédimentent tout au long de la scolarité primaire et secondaire. Les enfants d'ouvriers non qualifiés entrent en sixième avec des acquis cognitifs moins élevés que ceux d'enseignants : 41 % parmi eux font partie du quart d'élèves les moins performants contre seulement 6% des enfants d'enseignants ↘ **Figure 1**. Les enfants d'ouvriers non qualifiés ont ainsi d'autant moins de chance de terminer leurs études avec un baccalauréat général ou technologique qu'ils réussissent moins bien au collège. Ils sont en conséquence moins souvent orientés en seconde générale et technologique et, lorsqu'ils ont atteint cette classe, parviennent moins souvent en terminale et échouent plus fréquemment à l'examen. D'autre part, ces inégalités de réussite sont amplifiées par les différences de choix d'orientation qui restent très prégnantes parmi les élèves entrés en sixième en 2007 [Broccolichi & Sinthon, 2011 ; Pirus, 2013] ce qui, à niveau scolaire comparable, creusent, en fin de troisième comme en fin de seconde, les différences de destins scolaires.

Les disparités sociales de réussite scolaire se creusent donc au cours de la scolarité secondaire. En effet, à niveaux d'acquis comparables à l'entrée en sixième, les enfants d'enseignants ou de cadres sortent toujours moins souvent du système éducatif sans diplôme que les enfants d'ouvriers non qualifiés ou d'inactifs et deviennent plus souvent bacheliers généraux et technologiques. Les écarts sont particulièrement marqués quand les élèves sont parvenus en sixième avec les acquis les plus fragiles. Ainsi, quand ils faisaient partie des 25 % d'élèves les moins performants, 45 % des enfants d'enseignants, mais seulement 11 % de ceux d'ouvriers non qualifiés obtiennent un baccalauréat général ou technologique ↘ **Figure 2**. En revanche, ces derniers ont près de deux fois plus de risque de sortir du système scolaire sans diplôme que les premiers ↘ **Figure 3** p. 342.

Dans un système éducatif où l'obtention du baccalauréat est devenue la situation modale, les différences de série à ce diplôme sont très représentatives de la manière dont les inégalités de réussite et de choix d'orientation se cumulent pour aboutir à des destins scolaires très différents. Si 94 % des enfants de cadres et d'enseignants et 62 % des enfants d'ouvriers non

Figure 1 Niveau des acquis à l'entrée en sixième selon certaines caractéristiques sociales (en %)



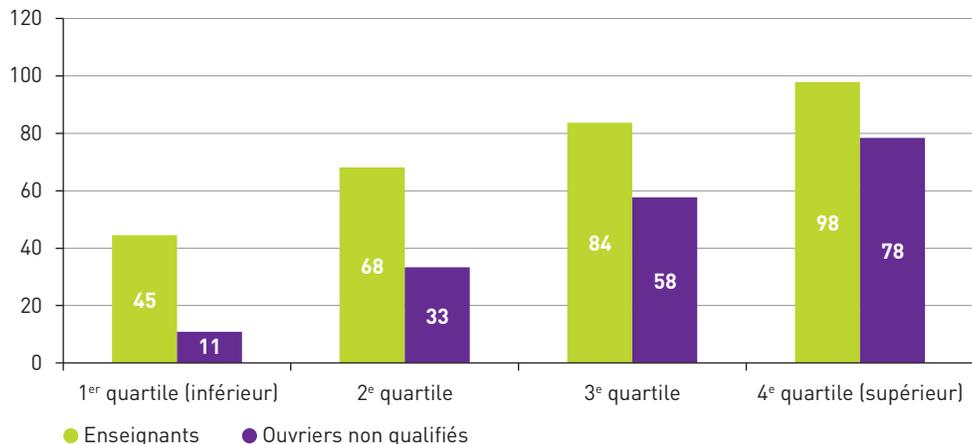
Éducation & formations n° 101 © DEPP

Note : 41 % des enfants d'ouvriers non qualifiés font partie du quart d'élèves les moins performants.

Champ : France métropolitaine, enfants entrés en 2007 pour la première fois en 6^e ou 6^e Segpa dans un collège public ou privé.

Source : MENJS-MESRI-DEPP, Panels d'élèves du second degré recrutés en 2007.

Figure 2 Obtention du baccalauréat général ou technologique dix ans après l'entrée en sixième selon l'origine sociale des élèves et leur niveau à l'évaluation nationale de sixième (en %)



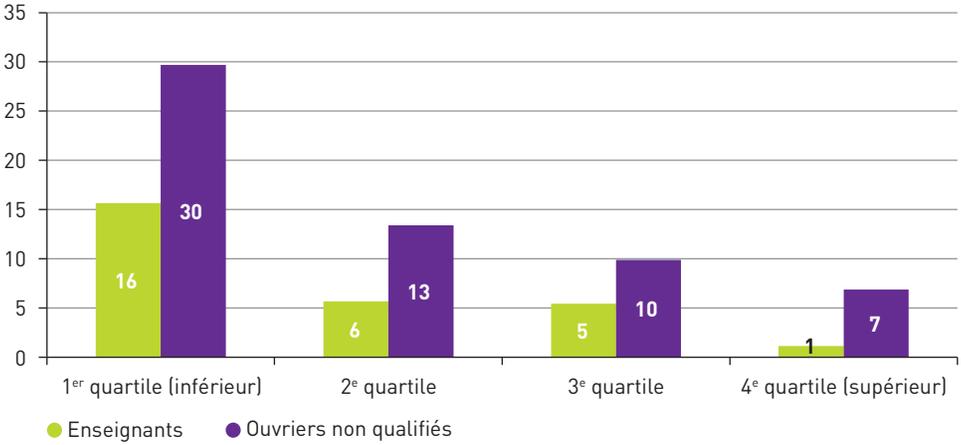
Éducation & formations n° 101 © DEPP

Lecture : 45 % des enfants d'enseignants faisant partie du quart d'élèves les moins performants sont devenus bacheliers généraux ou technologiques.

Champ : France métropolitaine, enfants entrés en 2007 pour la première fois en sixième ou sixième Segpa dans un collège public ou privé.

Source : MENJS-MESRI-DEPP, Panels d'élèves du second degré recrutés en 2007.

↳ **Figure 3** Sortie sans diplôme selon l'origine sociale des élèves et leur niveau à l'évaluation nationale de sixième (en %)



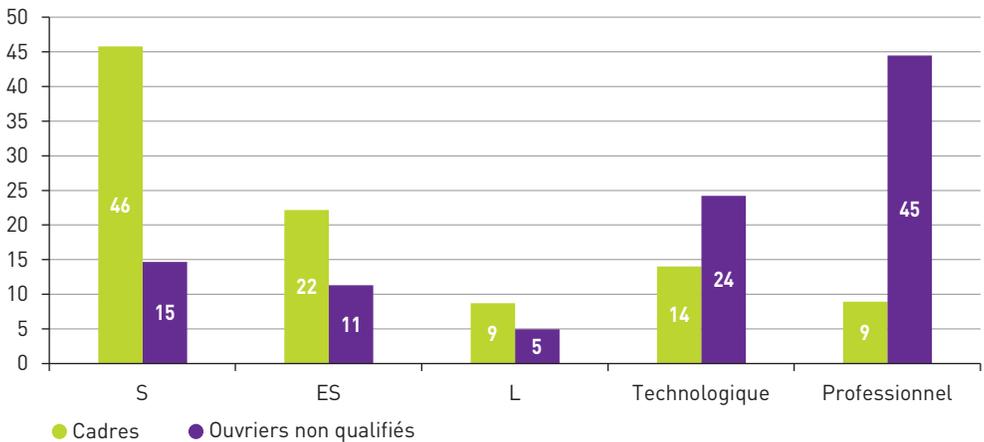
Éducation & formations n° 101 © DEPP

Lecture : 16 % des enfants d'enseignants faisant partie du quart d'élèves les moins performants sont sortis de l'enseignement secondaire sans diplôme.

Champ : France métropolitaine, enfants entrés en 2007 pour la première fois en sixième ou sixième Segpa dans un collège public ou privé.

Source : MENJS-MESRI-DEPP, Panels d'élèves du second degré recrutés en 2007.

↳ **Figure 4** Série du baccalauréat obtenu par les élèves dix ans après leur entrée en sixième en 2007 selon leur origine sociale (en %)



Éducation & formations n° 101 © DEPP

Lecture : 46 % des bacheliers enfants de cadres ont obtenu un baccalauréat scientifique.

Champ : France métropolitaine, bacheliers entrés en 2007 pour la première fois en 6^e ou 6^e Segpa dans un collège public ou privé.

Source : MENJS-MESRI-DEPP, Panels d'élèves du second degré recrutés en 2007.

qualifiés finissent leurs études secondaires avec le baccalauréat, leur diplôme recouvre des séries très différentes et n'ouvre pas sur les mêmes opportunités en termes de poursuites d'études ou d'insertion dans la vie professionnelle. Ainsi, les trois quarts des premiers contre seulement le tiers des seconds sortent de l'enseignement secondaire avec un baccalauréat général. En revanche, près de la moitié des enfants d'ouvriers non qualifiés terminent leurs études secondaires avec un baccalauréat professionnel contre moins d'un enfant de cadres et d'enseignants sur dix ↘ **Figure 4**.

LES DISPARITÉS SOCIALES DE RÉUSSITE SONT D'ABORD D'ORDRE CULTUREL

Que recouvrent plus précisément ces disparités sociales de réussite ? S'expliquent-elles par des différences de milieu culturel, d'origine migratoire ou par des différences de moyens financiers ? Y a-t-il d'autres facteurs qui pèsent significativement sur la réussite ? Pour répondre à ces questions, des analyses « toutes choses égales par ailleurs » des chances d'obtenir le baccalauréat général ou technologique et le risque de sortir sans diplôme ont été menées sur le seul panel 2007, en estimant séparément les différents aspects que peuvent recouvrir les inégalités sociales de réussite scolaire : CS du responsable de la famille⁶, niveau de diplôme des deux parents, nombre de livres à la maison, revenus de la famille, composition de la famille et son origine migratoire. La méthode utilisée permet à la fois de quantifier l'importance respective de ces différentes dimensions et de différencier les inégalités de réussite liées à ce critère qui se sont constituées avant l'entrée en sixième de celles qui se sont creusées en cours de scolarité secondaire ↘ **Annexe 2** p. 353.

Que l'on observe les chances d'obtenir un baccalauréat général ou technologique ou le risque de sortie sans qualification, ce sont toujours les différences de milieu culturel de l'élève qui induisent les écarts de réussite les plus marqués. Ainsi, les enfants dont la mère est diplômée de l'enseignement supérieur gardent, à situation familiale comparable par ailleurs, une probabilité plus élevée de 25 points d'être bacheliers généraux ou technologiques que ceux dont la mère est sans diplôme (**tableau 6**, modèle 1 p. 334) ; et par rapport à ces derniers, leur risque de sortie sans diplôme se contracte de 9 points ↘ **Tableau 7**, modèle 1 p. 336. De même, le volume de la bibliothèque familiale a une forte valeur prédictive sur les chances de réussite dans l'enseignement secondaire : à diplôme égal des parents et à autres caractéristiques comparables, plus le foyer familial compte de livres et plus l'enfant voit ses chances d'obtenir le baccalauréat général ou technologique augmenter et son risque de sortie sans diplôme baisser. Les écarts nets associés à cette caractéristique sont inférieurs à ceux associés au diplôme maternel mais restent prononcés. Selon que la bibliothèque familiale comporte moins de 30 livres ou atteint 200 livres et plus, la probabilité d'obtenir un baccalauréat général ou technologique varie de 17 points. Un écart du même ordre est induit par les différences de niveau de diplôme du père qui, s'il pèse moins que le niveau de diplôme de la mère, reste néanmoins une composante importante du capital culturel de la famille.

6. Il peut paraître étonnant d'avoir laissé la PCS dans la spécification des modèles puisqu'il s'agit ici de voir ce que recouvrent plus précisément les inégalités sociales de réussite scolaire mesurée à partir de cette variable. Mais, comme les résultats le montrent clairement, les inégalités sociales de réussite ne se réduisent pas à des différences de capital économique ou culturel. Quand on contrôle ces aspects, la PCS du responsable de la famille reste toujours significative, sans doute parce que la pratique des différentes professions induit des différences de capital social et d'aspirations scolaires et professionnelles que les familles réinvestissent dans l'éducation de leurs enfants.

Ces fortes disparités de réussite selon le capital culturel des parents semblent en grande partie liées au fait que les enfants qui bénéficient d'une telle situation familiale parviennent en sixième avec un niveau d'acquis plus élevé et sans retard scolaire. En effet, dès que ces deux dimensions sont prises en compte dans l'analyse, les écarts de réussite selon le niveau de diplôme de la mère⁷ ou le volume de la bibliothèque familiale se réduisent de près des deux tiers pour l'obtention d'un baccalauréat général ou technologique ↘ **Tableau 6**, modèle 2 p. 334. C'est donc principalement au moment de la scolarité élémentaire que les différences de capital culturel jouent le plus, en influant favorablement sur le niveau scolaire à l'entrée en sixième qui, dans la suite de la scolarité, va peser sur les chances de terminer ses études secondaires avec ce diplôme (Afsa, 2013) : toute se passe comme si vivre dans une famille où la mère est fortement diplômée et le volume de la bibliothèque est important constituaient des facteurs favorables à la maîtrise des apprentissages fondamentaux, notamment parce que les pratiques et les ressources familiales sont complémentaires avec les exigences de l'école. Toutefois, les écarts de réussite selon ces critères continuent à se creuser au-delà de la sixième, mais dans des proportions moindres et proches de celles observables sur les autres variables mesurant les inégalités de milieu familial.

La situation est quelque peu différente, s'agissant du risque de finir ses études secondaires sans diplôme. En effet, seulement la moitié des écarts de risque de sortie sans diplôme selon le niveau de diplôme ou le volume de la bibliothèque familiale s'explique par des différences de réussite à l'école élémentaire ↘ **Tableau 6**, modèle 2. À niveau d'acquis et âge comparables à l'entrée en sixième, le fait de vivre dans une famille disposant d'un fort capital culturel constitue donc encore un atout important pour éviter, toutes choses égales par ailleurs, une telle situation.

LES ÉCARTS DE RÉUSSITE INDUITS PAR LES DIFFÉRENCES DE RESSOURCES FINANCIÈRES SE CREUSENT DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Si les inégalités sociales dans l'enseignement secondaire gardent donc une forte composante culturelle, la prise en compte de celle-ci ne suffit pas à les expliquer totalement. En effet, même à diplôme des parents et nombre de livres à la maison comparables, on observe encore de fortes variations de réussite selon le revenu ou la profession des parents.

Ainsi, à capital culturel et autres caractéristiques comparables, plus les parents disposent de revenus élevés, plus l'enfant est en situation de réussite. Comparativement à ses camarades dont les parents disposent d'un revenu inférieur à 1 160 € mensuels, un élève dont les parents gagnent 5 000 € ou plus voit ses chances de devenir bachelier général ou technologique grimper de 18 points (**tableau 6**, modèle 1 p. 334), alors que son risque de sortie sans diplôme se contracte de 6 points ↘ **Tableau 7**, modèle 1 p. 336. Plus de la moitié de ces écarts demeure quand l'analyse est menée à niveau d'acquis et âge d'entrée en sixième comparables ↘ **Tableaux 6 et 7**, modèles 2. C'est donc en grande partie dans l'enseignement

⁷ On notera que la situation est différente pour le diplôme du père : pour l'obtention du baccalauréat général ou technologique seulement 47 % des écarts de réussite liés en propre au diplôme du père se sont construits avant l'entrée en sixième. Cette différence peut être reliée au fait que les mères s'impliquent plus dans le suivi de la scolarité élémentaire alors qu'en revanche le niveau de diplôme du père pèse sans doute fortement sur les stratégies de reproduction sociale mises en œuvre dans l'enseignement secondaire.

secondaire que les écarts liés en propre aux différences de revenu se creusent, sans doute parce que disposer de revenus élevés permet aux familles un recours plus fréquent aux cours particuliers et à l'enseignement privé.

Par ailleurs, même à situation comparable en matière de capital culturel et de revenus, les différences d'origine sociale pèsent encore significativement sur la réussite. C'est particulièrement sensible pour les enfants d'enseignants et de cadres pour lesquels près du quart de l'écart brut avec les enfants d'inactifs demeure à autres caractéristiques familiales comparables. Les ordres de grandeur des écarts nets résiduels sont très proches de ceux observés sur les revenus : une augmentation de 14 à 16 points pour les chances de devenir bachelier général ou technologique (tableau 6, modèle 1) et une contraction de 7 points du risque de sortie sans diplôme ↘ Tableau 7, modèle 1. Quand l'analyse prend aussi en compte le niveau d'acquis et l'âge d'entrée en sixième, l'écart observé entre les enfants d'enseignants et de cadres et les enfants d'inactifs se réduit de près de 60 % pour l'obtention d'un baccalauréat général ou technologique, ce qui suggère qu'une part importante des disparités sociales des chances d'acquies un tel diplôme résulte des différences d'acquis constituées avant l'arrivée au collège. Pour le risque de sortie sans diplôme, la situation est sensiblement différente, puisque dans le cas des enfants d'agriculteurs et les enfants de cadres, l'écart se rétracte seulement de 30 % et 40 % ↘ Tableau 7, modèle 2. Face à un tel risque, avoir des parents qui exercent l'une de ces deux professions semble donc avoir un effet protecteur qui marque encore plus le déroulement de la scolarité secondaire que les performances à l'école élémentaire.

À AUTRES CARACTÉRISTIQUES COMPARABLES, LES ENFANTS D'IMMIGRÉS ONT PLUS DE CHANCES DE DEVENIR BACHELIER GÉNÉRAL OU TECHNOLOGIQUE ET RISQUENT MOINS DE SORTIR SANS DIPLÔME

Dans l'enseignement secondaire français d'aujourd'hui, les chances de réussite varient fortement selon l'origine. Comme de nombreux travaux l'ont montré de manière récurrente au cours de ces vingt dernières années [Vallet et Caille 1996 ; Ichou, 2015 ; Caille, Cosqueric, Miranda et Viard-Guillot 2016], les scolarités des enfants d'immigrés sont marquées par une double hétérogénéité : d'une part, les enfants d'immigrés connaissent des destins scolaires sensiblement différents de ceux des enfants dont les parents n'ont pas connu la migration, d'autre part, ils présentent aussi des parcours qui diffèrent beaucoup selon le pays d'origine.

Cette double hétérogénéité apparaît clairement quand on observe la manière dont les enfants d'immigrés deviennent bacheliers généraux ou technologiques ou risquent de sortir de l'enseignement secondaire sans diplôme. Ainsi, si la plupart des enfants d'immigrés sont moins nombreux que les élèves appartenant à une famille non immigrée à terminer leurs études secondaires avec un baccalauréat général ou technologique, leur déficit de réussite est très inégal selon le pays d'origine : il atteint respectivement 15 et 14 points quand leur famille est originaire de Turquie ou du Portugal, mais n'est plus que 6 et 7 points quand leurs parents ont immigré d'un autre pays d'Europe ou d'Algérie ↘ Tableau 9 p. 346. Les enfants d'immigrés d'Asie réussissent même mieux que les élèves de familles non immigrées. Cette meilleure réussite est particulièrement prononcée pour les enfants originaires d'Asie du Sud-Est : les trois quarts d'entre eux sortent de l'enseignement secondaire avec un baccalauréat

📄 **Tableau 9 Niveau de diplôme des élèves dix ans après leur entrée en sixième selon la composition familiale et l'origine (en %)**

	Bacheliers	dont bacheliers G. T.	CAP-BEP	Non diplômés
Structure parentale				
Père et mère	81,0	60,7	9,9	9,1
Famille monoparentale	65,9	43,4	14,9	19,2
Famille recomposée	68,8	44,2	15,6	15,6
Autre situation	75,4	55,8	11,6	13,0
Taille de la famille				
Un enfant	79,1	57,7	10,1	10,8
Deux enfants	83,3	63,4	9,1	7,6
Trois enfants	79,0	57,8	11,0	10,0
Quatre enfants	69,6	48,1	14,0	16,5
Cinq enfants	64,6	42,2	14,8	20,6
Six enfants	60,5	38,4	15,7	23,8
Sept enfants ou plus	51,2	27,6	20,4	28,4
Origine migratoire				
Famille non immigrée	77,9	57,3	11,5	10,6
Famille mixte	80,5	60,9	8,4	11,2
Algérie	69,2	49,9	10,7	20,1
Maroc	70,0	45,3	10,3	19,7
Tunisie	72,8	48,5	12,3	15,0
Afrique subsaharienne	72,5	44,0	10,7	16,8
Portugal	71,9	43,6	13,3	14,8
Turquie	68,1	42,6	11,6	20,3
Asie du Sud-Est	88,7	74,9	4,8	6,4
Asie hors Sud-Est	88,7	65,3	4,2	7,0
Europe hors Portugal	72,9	51,8	9,3	17,8
Autres	74,1	44,4	17,0	8,9
Total	77,6	56,7	11,1	11,3

Éducation & formations n° 101 © DEPP

Lecture : lorsqu'ils vivent avec leurs deux parents, 81,0 % des élèves entrés en sixième en 2007 terminent leurs études secondaires avec un baccalauréat général ou technologique.

Champ : France métropolitaine, enfants entrés en 2007 pour la première fois en sixième ou sixième Segpa dans un collège public ou privé.

Source : MENJS-MESRI-DEPP, Panels d'élèves du second degré recrutés en 2007.

général ou technologique, situation que ne partagent qu'un peu plus de la moitié des élèves appartenant à une famille non immigrée ; par rapport à ces derniers, leur risque de sortie sans diplôme est aussi près de deux fois moins élevé.

Comme les travaux consacrés aux scolarités des enfants d'immigrés ces vingt dernières années l'ont aussi montré, la moindre réussite à laquelle sont confrontés beaucoup de ces élèves résulte avant tout d'un environnement social et familial moins favorable. À autres caractéristiques comparables et contrairement à ce que laissent apparaître les écarts bruts, les chances de terminer ses études secondaires avec un baccalauréat général ou technologique sont plus élevées quand la famille est immigrée. Ce résultat s'observe quel que soit le pays d'origine des parents, exception faite de l'Europe hors Portugal pour lequel l'écart

n'est pas significatif. La suprématie des enfants d'origine asiatique sort renforcée de la prise en compte des différences de milieu social : que leurs parents aient immigré d'un pays d'Asie du Sud-Est ou d'un autre pays d'Asie, leur avantage par rapport aux élèves appartenant à une famille non immigrée s'accroît de 10 points ↘ **Tableau 6**, modèle 1 p. 334. Parmi les autres enfants d'immigrés, la probabilité d'obtenir le baccalauréat varie encore significativement selon le pays d'origine. Ainsi, par rapport aux élèves non issus de l'immigration, l'avantage associé au fait d'être immigré est deux fois plus élevé quand la famille est originaire du Maghreb que si elle a immigré du Portugal. À autres caractéristiques familiales comparables, les enfants d'immigrés ont aussi un risque moins élevé de quitter l'enseignement secondaire sans diplôme, à l'exception des enfants d'immigrés portugais chez lesquels l'écart avec les enfants de famille non immigrée n'est pas significatif.

À l'encontre de ce que l'on observait pour les autres variables sociodémographiques, la prise en compte du niveau d'acquis et du retard scolaire à l'entrée en sixième, loin de diminuer cet avantage, le laisse tel quel, voire le renforce, notamment dans le cas des enfants d'immigrés originaires d'Afrique subsaharienne ou de Turquie (**tableaux 6 et 7**, modèles 2), ce qui montre que les parcours dans l'enseignement secondaire de ces élèves ont été impactés négativement par les difficultés rencontrées lors de la scolarité élémentaire. Toutefois, à rebours de cette tendance, les enfants d'immigrés de l'Asie du Sud-Est voient, au contraire, leur avantage baisser, tant pour l'obtention du baccalauréat général ou technologique que face au risque de sortie sans diplôme : leur réussite dans l'enseignement secondaire s'explique donc en partie par un haut de niveau de performance scolaire à l'école élémentaire – cette baisse restant relativement contenue. Pour eux comme pour les autres enfants d'immigrés, c'est donc bien au cours de la scolarité secondaire que l'avantage observé, toutes choses égales par ailleurs, par rapport aux enfants de parents non immigrés, se construit. Ce constat est en phase avec les résultats des recherches évoquées précédemment qui montrent qu'une telle situation trouve son origine dans les aspirations éducatives plus fortes et les demandes d'orientation plus ambitieuses des familles immigrées comparativement aux familles non immigrées dotées des mêmes ressources économiques et culturelles.

LES ENFANTS DE FAMILLES NOMBREUSES PÂTISSENT DES DIFFICULTÉS RENCONTRÉES À L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE ET SONT PLUS VULNÉRABLES AU RISQUE DE SORTIE SANS DIPLÔME

Par ailleurs, la réussite de la scolarité secondaire n'est pas indépendante de la composition de la famille. En particulier, le nombre d'enfants dans la fratrie impacte fortement les chances de réussite. Ainsi, à partir de quatre enfants, la probabilité de devenir bachelier général ou technologique décroît fortement au fur et à mesure que le nombre d'enfants dans la famille s'élève : seulement un tiers des élèves vivant dans une famille de six enfants ou plus terminent leurs études secondaires avec ce diplôme contre les deux tiers des jeunes dont la fratrie ne compte que deux enfants ↘ **Tableau 9**. En phase avec ce premier résultat, le risque de sortie sans diplôme s'accroît aussi fortement avec la taille de la famille : il est trois fois plus fréquent dans les familles comptant six enfants et plus que dans celles de deux enfants.

Ces écarts de réussite s'expliquent en grande partie par des différences de capital culturel et de statut socio-économique. Que ce soit sur l'obtention du baccalauréat général ou

technologique ou le risque de sortie sans diplôme, ils diminuent fortement quand les autres caractéristiques sociales ou familiales sont prises en compte ↘ **Tableaux 6 et 7**, modèles 1.

Par ailleurs, les inégalités d'accès au baccalauréat général ou technologique selon la taille de la famille qui subsistent apparaissent très liées aux différences d'acquis et de retard scolaire à l'issue de l'école élémentaire : quand ces aspects sont pris en compte, la moindre réussite des enfants de familles nombreuses, notamment ceux de fratrie de six ou sept enfants, se contracte fortement ↘ **Tableau 6**, modèle 1.

La situation est différente face au risque de sortie sans diplôme puisque 60 % de l'écart associé, à autres caractéristiques sociales comparables, à la taille de la famille demeure quand le niveau d'acquis et l'âge d'entrée en sixième sont pris en compte. Les différences de réussite qui subsistent présentent une ampleur comparable à celles que l'on observe sur les variables sociodémographiques qui pèsent le plus sur le risque d'être confronté à cette situation scolaire, comme le diplôme maternel ou la PCS du responsable ↘ **Tableau 7**, modèle 2.

À AUTRES CARACTÉRISTIQUES COMPARABLES, LES ÉLÈVES QUI VIVENT EN FAMILLE RECOMPOSÉE RENCONTRENT PLUS DE DIFFICULTÉS

Le lien entre composition de la famille et réussite de la scolarité secondaire apparaît d'autant plus fort qu'à ce niveau d'enseignement, la réussite n'est pas non plus indépendante du fait que l'enfant vit ou non avec ses deux parents. Si 61 % des élèves vivant avec leurs deux parents terminent leurs études secondaires bacheliers généraux ou technologiques, moins de la moitié des élèves qui appartiennent à une famille recomposée ou à une famille monoparentale partagent cette situation. Le risque de sortie sans diplôme met en évidence des inégalités de réussite encore plus fortes puisqu'il est près de deux fois plus élevé chez les enfants ne vivant pas avec leurs deux parents ↘ **Tableau 9** p. 346.

La prise en compte des autres caractéristiques sociodémographiques fait apparaître des résultats sensiblement différents selon que l'élève vit dans une famille monoparentale ou recomposée. Dans le premier cas, une grande partie de la moindre réussite associée à cette situation familiale (88 % pour la probabilité d'obtention du baccalauréat général ou technologique, 78 % face au risque de terminer ses études secondaires sans diplôme) disparaît ↘ **Tableaux 6 et 7**, modèles 1. Les plus grandes difficultés scolaires rencontrées par ces élèves s'expliquent donc en grande partie par le fait que les familles monoparentales pâtissent de conditions socio-économiques moins favorables que les autres familles, ne serait-ce que parce que la présence d'un seul parent induit souvent un niveau de ressources financières moins élevé.

En revanche, l'essentiel de l'écart de réussite entre les élèves appartenant à une famille recomposée et ceux qui vivent avec leurs deux parents demeure quand l'analyse est effectuée à autres caractéristiques sociales et familiales comparables : ainsi, les élèves partageant cette situation familiale voient encore leurs chances d'obtenir le baccalauréat général ou technologique amputées de 10 points contre seulement 2 points pour les élèves appartenant à une famille monoparentale ↘ **Tableau 6**, modèle 1. C'est principalement au cours de la scolarité secondaire que ces disparités de réussite se creusent. En effet, quand le niveau d'acquis et l'âge d'entrée en sixième sont intégrés à l'analyse, près des deux tiers de l'écart net mis en évidence

dans les modèles purement sociodémographiques subsistent ↘ **Tableau 6**, modèle 2. Un tel résultat peut être mis en relation avec les études existantes qui font apparaître des aspirations scolaires moins élevées parmi les élèves partageant cette situation familiale [Archambault, 2007]. Ces aspirations sont d'autant plus susceptibles de peser sur la réussite qu'en fin de troisième comme en fin de seconde, les conseils de classe prennent largement en compte les choix des familles pour arrêter l'orientation des élèves [Pirus 2013 ; Pirus 2014].

LES CHANCES DE RÉUSSITE DE LA SCOLARITÉ SECONDAIRE SONT D'ABORD LIÉES AU CAPITAL CULTUREL DES PARENTS

Les analyses qui viennent d'être effectuées montrent que la réussite scolaire des élèves dans l'enseignement secondaire est à la confluence de nombreux facteurs : le sexe, le capital culturel de la famille (diplôme des parents, volume de la bibliothèque familiale), le milieu social (catégorie socioprofessionnelle de la personne de référence et activité de la mère), le revenu, l'origine migratoire des familles, la composition de la famille (taille de la fratrie et avec qui vit l'enfant). Quelle est leur importance respective ? Quels sont les facteurs qui pèsent le plus sur la réussite ? L'ampleur des écarts nets associée à chacune de ces dimensions dans les régressions présentées dans les **tableaux 6 et 7** permet une première réponse à ces questions, mais cette première approche ne permet pas de hiérarchiser de manière rigoureuse ces différentes dimensions [Afsa, 2016]. Le critère d'Akaike, qui mesure la perte d'information provoquée par le retrait d'une dimension explicative, permet de les classer de manière plus rigoureuse.

Plusieurs enseignements se dégagent de cette analyse. La prédominance des différences de capital culturel est largement confirmée. En effet, que l'on observe les chances d'obtenir le baccalauréat général ou technologique ou le risque de sortie sans diplôme, c'est toujours le retrait des variables mesurant cette dimension qui entraîne, et de manière très nette, la plus forte perte d'information dans les modèles purement sociodémographiques ↘ **Tableau 10**, modèles 1 p. 356. Les autres variables se classent selon un ordre très proche quel que soit le critère de réussite retenu. Après le capital culturel, c'est le fait d'être une fille plutôt qu'un garçon puis la composition de la famille qui pèsent le plus sur les chances de réussite de la scolarité secondaire. Les résultats de l'analyse mettent donc en évidence l'importance relative des caractéristiques purement démographiques, souvent occultées par les dimensions sociales, et cela d'autant plus que l'origine pèse aussi plus fortement sur les chances de terminer ses études secondaires avec un baccalauréat général ou technologique que l'origine sociale ou le revenu.

L'ajout dans l'analyse du niveau d'acquis et de l'âge à l'entrée en sixième change profondément la donne. En effet, ces deux variables prennent nettement le pas sur les variables sociodémographiques. C'est toujours le niveau d'acquis qui pèse le plus fortement et de manière beaucoup plus ample que l'âge d'entrée en sixième ou les caractéristiques sociodémographiques montrant, une nouvelle fois, combien les chances de réussite dans l'enseignement secondaire sont fortement dépendantes de la manière dont s'est déroulée la scolarité élémentaire ↘ **Tableau 10**, modèles 2.

Quand le niveau d'acquis et le retard scolaire sont pris en compte à l'entrée en sixième, le capital culturel demeure la dimension qui pèse le plus sur les chances d'obtenir le

baccalauréat général ou technologique, mais est devancé par le sexe et la composition de la famille sur le risque de sortie de l'enseignement secondaire sans diplôme. Ce dernier résultat met donc en évidence combien les inégalités de réussite selon ces critères démographiques ne doivent pas être négligées et mériteraient sans doute d'être mieux prises en compte dans les politiques de remédiation à l'échec scolaire.

▾ **Tableau 10** Importance relative des dimensions applicatives influant sur la réussite scolaire (critère d'Akaike)

Variables explicatives	Obtention du baccalauréat général ou technologique		Sortie sans diplôme	
	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 1	Modèle 2
Modèle saturé	29 131	23 267	16 942	15 945
Dimensions retirées				
Sexe	29 784	23 746	17 162	16 092
Milieu social (PCS et activité de la mère)	29 275	23 340	16 998	15 962
Revenu	29 268	23 311	16 964	15 948
Capital culturel	31 077	23 789	17 290	16 015
Composition de la famille	29 433	23 355	17 122	16 030
Origine	29 416	23 577	16 995	15 982
Tranche d'unité urbaine du domicile	29 167	23 329	16 944	15 950
Niveau d'acquis en sixième		26 731		16 328
Âge d'entrée en sixième		23 979		16 159

Éducation & formations n° 101 © DEPP

Lecture : le critère d'Akaike mesure la perte d'information liée au retrait du modèle d'une des dimensions explicatives. Plus il est élevé, plus la perte d'information est importante. Ainsi, dans le modèle M1, pour l'obtention du baccalauréat général ou technologique, c'est le retrait des variables mesurant le capital culturel de la famille (diplôme des parents, volume de la bibliothèque familiale) qui entraîne la perte d'information la plus importante et constitue donc la dimension explicative qui pèse le plus sur la probabilité de connaître un tel parcours.

Champ : France métropolitaine, enfants entrés en 2007 pour la première fois en sixième ou sixième Segpa dans un collège public ou privé.

Source : MENJS-MESRI-DEPP, Panel d'élèves du second degré recruté en 2007.

Annexe 1**SOURCES****Panel d'élèves du second degré recruté en 1995**

Le panel 1995 comprend 17 800 élèves. Il a été constitué en retenant tous les élèves nés le 17 d'un mois qui entraient en sixième en septembre 1995 dans un collège public ou privé de France métropolitaine. Afin d'obtenir un taux de sondage de 1/40^e, les élèves nés les mois de mars, juillet et octobre n'ont pas été retenus. L'information recueillie au moment du recrutement de l'échantillon permet de disposer des principales informations sur l'environnement familial et d'une reconstitution de la scolarité dans l'enseignement élémentaire. La situation scolaire du jeune a été actualisée chaque année par appariement avec les bases académiques d'élèves ou une interrogation postale du chef du dernier établissement scolaire connu ou de la famille. Les scores obtenus par les élèves aux épreuves nationales d'évaluation à l'entrée en sixième ainsi que leurs notes au contrôle continu du brevet et au baccalauréat ont été collectés. Toutes les familles ayant un enfant dans le panel 1995 ont fait l'objet d'une enquête au cours de la troisième année d'observation du panel, d'avril à juillet 1998. Elle avait pour objectif de préciser l'information sur l'environnement du jeune et son passé scolaire, et de recueillir des indications sur les formes d'implication des parents dans le suivi de la scolarité de leur enfant et leurs aspirations en matière de formation. Le questionnaire était remis par l'intermédiaire de l'établissement aux parents qui le retournaient directement à la DEPP. Les non-réponses ont été résorbées par téléphone.

Panel d'élèves du second degré recruté en 2007

Le Panel 2007 est un échantillon de 35 000 collégiens entrés pour la première fois en septembre 2007 en sixième dans un collège public ou privé de France ou département d'outre-mer. Un entrant en sixième sur vingt-deux a été tiré dans les bases académiques d'élèves selon une procédure de sondage équilibrée, afin de constituer un échantillon représentant une photographie fidèle de l'ensemble des élèves entrés en sixième en septembre 2007. Les collégiens scolarisés dans un établissement classé en Réseau ambition réussite (RAR) ont été surreprésentés : un élève sur huit a été retenu. La situation scolaire des élèves est actualisée chaque année. Les acquis cognitifs et socio-affectifs ont fait l'objet de mesures approfondies au cours des troisièmes trimestres des première et quatrième années d'études secondaires. Au cours des second et troisième trimestres 2008, toutes les familles ayant un enfant dans l'échantillon ont répondu à une enquête postale et téléphonique qui a permis de recueillir un grand nombre d'informations sur la position par rapport à l'emploi, le capital culturel et les conditions de vie ainsi que sur l'implication des familles et leurs attentes en matière d'éducation. Cette enquête a aussi permis de reconstituer la scolarité de l'élève à l'école maternelle et élémentaire. Comme les évaluations d'acquis, elle a été renouvelée au cours de la quatrième année de scolarité secondaire.

La population étudiée

La population étudiée dans cet article est constituée des entrants en sixième ou sixième Segpa des deux panels dont la scolarité a pu être observée pendant les dix premières années d'études secondaires. À des fins de comparaison avec le panel 1995, les élèves

Annexe 1 *(suite)*

du panel 2007 recrutés dans un département d'outre-mer n'ont pas été retenus. Seuls les élèves ayant pu être observés jusqu'au bout de leur scolarité secondaire (quelle qu'ait été la durée de celle-ci) ont été gardés dans la population d'intérêt. Il s'agit de 15 500 sur 17 800 (87 %) pour le panel 1995 et de 29 000 sur 33 100 élèves pour le panel 2007 (soit 88 %). Une pondération longitudinale a été calculée pour que ces deux populations d'intérêt demeurent représentatives des entrants en sixième de chaque panel.

Annexe 2

MÉTHODOLOGIE

Modèles de régression logistique (Panel 2007)

Des modèles de régression logistique ont été mis en œuvre pour estimer sans effet de structure le lien propre qu'entretiennent les différentes variables retenues dans l'étude avec d'une part les chances d'obtenir le baccalauréat général ou technologique et d'autre part le risque de sortir sans diplôme. Neuf variables principales ont été retenues : le sexe, trois variables mesurant le capital culturel de la famille (plus haut diplôme détenu par chacun des parents, nombre de livres à la maison), deux variables mesurant le milieu socioéconomique de la famille (catégorie socioprofessionnelle de la personne de référence, revenu mensuel disponible), deux variables relatives à la composition de la famille (taille de la fratrie, structure parentale) et une variable mesurant l'origine migratoire des familles. D'autres aspects, comme l'activité professionnelle de la mère et la tranche d'unité urbaine du lieu de résidence de l'élève, ont été intégrés dans les modèles, mais seulement à titre de contrôle et ne feront pas l'objet d'analyse dans cette étude.

Pour l'analyse de la réussite en fin de l'enseignement secondaire, le modèle initial (M1) a été doublé par un modèle (M2) incluant également le niveau d'acquis et l'âge à l'entrée en sixième. L'ajout de ces dimensions explicatives vise à différencier les inégalités de réussite qui se sont constituées avant l'entrée en sixième de celles qui se sont creusées en cours de scolarité secondaire. Le modèle M3, dont les résultats sont analysés dans l'**annexe 3** se distingue du modèle M2 par l'inclusion du secteur des établissements fréquentés pendant toute la scolarité secondaire et la fréquentation éventuelle de de collèges classés en Réseau ambition réussite (RAR) ; il permet de prendre en compte ces caractéristiques de l'établissement dans l'analyse.

Calcul des écarts nets

Les résultats des régressions sont présentés au travers des écarts nets qui sont les effets marginaux, calculés comme suit : pour un individu donné, est calculée la variation de la probabilité portant sur le critère de réussite retenu (avoir obtenu le baccalauréat général ou technologique, être sorti du système éducatif sans diplôme) lorsque qu'une variable explicative x varie, les autres variables restant constantes. Pour obtenir l'effet marginal moyen, on fait la moyenne des n différences individuelles, n étant la taille de l'échantillon. Outre le fait qu'ils constituent un indicateur intuitivement plus parlant que le coefficient de régression, l'avantage de tels effets marginaux est qu'ils peuvent être directement comparés aux écarts bruts qui sont aussi reproduits dans les tableaux [Afsa, 2016].

Mesure de l'importance respective de chaque dimension explicative

Pour bien évaluer le rôle respectif de chaque dimension explicative, il est intéressant de hiérarchiser leur importance : qu'est-ce qui, à autres caractéristiques comparables, pèse le plus sur la probabilité d'obtenir le baccalauréat général ou technologique ou de sortir du système éducatif sans diplôme ? L'ampleur des écarts associés aux différentes dimensions explicatives spécifiant les modèles de régression logistique ne permet pas de hiérarchiser de manière fiable leur importance respective. En effet, cette ampleur

Annexe 2 *(suite)*

est sensible au nombre de modalités retenues [Afsa 2016]. Pour estimer l'importance respective des différentes dimensions explicatives de manière plus robuste, on a retenu le critère d'Akaïke qui mesure la perte d'information provoquée par le retrait d'une dimension explicative. Plus le critère d'Akaïke s'élève, plus la perte d'information est importante.

Annexe 3

AVOIR ÉTÉ SCOLARISÉ DANS LE PUBLIC PLUTÔT QUE DANS LE PRIVÉ OU FRÉQUENTÉ UN COLLÈGE DE RAR INFLUE PEU SUR LES PARCOURS SCOLAIRES

Les analyses effectuées dans cette étude ne prennent en compte que les caractéristiques individuelles des élèves, que celles-ci soient sociodémographiques ou scolaires. Or, les élèves accomplissent leurs études secondaires dans des établissements qui relèvent de secteurs différents et peuvent ou non être classés en zone d'éducation prioritaire. Les développements de cet encadré permettent de mesurer l'évolution des résultats des élèves en contrôlant ces aspects en plus des caractéristiques individuelles. Pour ce faire, deux variables ont été construites, l'une synthétise la manière dont les élèves ont été scolarisés dans les secteurs public et privé au cours de la scolarité secondaire, l'autre mesure la fréquentation de collèges bénéficiant du dispositif RAR (Réseau ambition réussite)¹.

À caractéristiques comparables à l'entrée en sixième, peu de différences apparaissent entre les élèves ayant effectué leur scolarité dans le secteur public ou privé

La prise en compte de la fréquentation des secteurs public et privé permet de distinguer les élèves restés fidèles à l'un ou l'autre secteur, ainsi que les différentes formes de changement. En cas de fidélité au secteur d'origine, les élèves restés dans le privé réussissent sensiblement mieux que ceux qui ont passé toute leur scolarité dans l'enseignement public. D'une part, les trois quarts d'entre eux contre moins des deux tiers des élèves du public terminent leurs études secondaires avec un baccalauréat général ou technologique ↘ **Tableau 11** p. 357. D'autre part, ils sont aussi trois fois moins nombreux à quitter l'enseignement secondaire sans diplôme.

Mais cette meilleure réussite reflète en grande partie les différences de recrutement des deux secteurs. En effet, à caractéristiques familiales et scolaires à l'entrée en sixième comparables, l'écart positif observé au bénéfice des élèves du privé sur l'obtention du baccalauréat général ou technologique s'inverse : ce sont les élèves du privé qui présentent un déficit de réussite de 2 points par rapport à ceux du public ↘ **Tableau 6**, modèle 3 p. 334. Sur les chances d'accès à ce diplôme, la meilleure réussite apparente des élèves du privé est donc entièrement portée par le fait que les élèves de ce secteur bénéficient d'un environnement familial et social plus favorable et arrivent au collège avec un retard scolaire moindre et un niveau d'acquis plus élevé. En revanche, les élèves ayant effectué toute leur scolarité dans l'enseignement privé gardent, toutes choses égales par ailleurs, un avantage significatif face au risque de finir leurs études secondaires sans diplôme ↘ **Tableau 7**, modèle 3 p. 336.

Lorsqu'ils ont changé une seule fois de secteur, les élèves passés du privé au public réussissent beaucoup mieux que ceux passés du public au privé : 66 % des premiers

1. Les développements qui suivent n'ont pas pour but d'évaluer « l'effet établissement » – les techniques de modélisation mises en œuvre et l'absence de données hiérarchisées ne le permettent pas – mais seulement de mesurer l'évolution des résultats des élèves en contrôlant aussi les différences de scolarisation selon le secteur ou la fréquentation d'un collège classé en RAR, en plus des caractéristiques individuelles.

Annexe 3 (suite)

contre 23 % des seconds deviennent bacheliers de la voie générale ou technologique. Par ailleurs, seulement 27 % des élèves ayant changé à plusieurs reprises de secteur obtiennent ce diplôme. Le risque de sortie sans diplôme fait apparaître des clivages similaires. Inférieur à la moyenne parmi les élèves ayant connu un seul changement au départ du privé, il atteint 17 % parmi les élèves n'ayant changé qu'une fois au départ du public et 22 % parmi ceux ayant changé plusieurs fois ↘ **Tableau 11**.

À caractéristiques comparables à l'entrée en sixième, ces disparités de réussite se resserrent sensiblement. Que ce soit sur l'obtention du baccalauréat général ou technologique ou sur le risque de sortie sans diplôme, la moindre réussite des élèves ayant changé une seule fois au départ du public ou « zappé » entre les secteurs réapparaît, mais avec une ampleur atténuée. Par ailleurs, l'impact positif associé à un passage du privé vers le public se renverse en un léger impact négatif sur les chances d'obtenir le baccalauréat général ou technologique ; aucune différence significative n'apparaît quant au risque de sortie sans diplôme. Ce résultat est bien en phase avec ce que l'on sait des changements d'établissement qui s'accompagnent souvent d'une détérioration des performances scolaires [Pirus, 2017].

Mais un élève ayant passé toute sa scolarité en collège en RAR devient plus souvent bachelier général ou technologique

Pour être éligible au dispositif Réseau ambition réussite, un collège devait en principe avoir au moins 67 % de ses élèves originaires de catégories sociales défavorisées et au moins 10 % d'élèves ayant redoublé deux fois au cours de la scolarité élémentaire². Il n'est dès lors pas étonnant que les élèves scolarisés, de la sixième à la troisième, dans un collège ayant bénéficié de ce dispositif aient été confrontés à plus de difficultés dans l'enseignement secondaire que les élèves n'ayant jamais fréquenté ce type d'établissements. Ainsi, seulement 37 % des premiers contre 58 % des seconds terminent leurs études secondaires avec le baccalauréat général ou technologique ↘ **Tableau 11**. À l'opposé, les élèves de RAR sont deux fois plus nombreux à sortir de l'enseignement secondaire sans diplôme (24 % contre 11 %). Les élèves n'ayant fréquenté que partiellement un collège de RAR connaissent une situation encore plus défavorable puisque seulement le quart d'entre eux obtiennent le baccalauréat général ou technologique et près du tiers quittent l'enseignement secondaire sans diplôme.

La prise en compte de la spécificité des élèves ayant effectué toute leur scolarité au collège en RAR montre que, comme pour l'enseignement privé, leur déficit de réussite est d'abord lié à des différences de recrutement. En effet, à caractéristiques sociales et scolaires comparables à l'entrée en sixième, ces élèves ne réussissent pas moins bien que les jeunes n'ayant jamais fréquenté un collège de RAR. D'une part, sur l'obtention

². Les résultats aux épreuves nationales d'évaluation de sixième ont été aussi parfois mobilisés, mais seulement dans certaines académies.

du baccalauréat général ou technologique, leur moindre réussite se renverse en écart positif : leur probabilité de terminer leurs études secondaires avec ce diplôme est supérieure de 4 points ↘ **Tableau 6**, modèle 3 p. 334. D'autre part, aucun écart significatif n'apparaît quant au risque de terminer leurs études secondaires sans diplôme. Pour les jeunes qui ont pu bénéficier pendant quatre ans de suite du dispositif, tout se passe donc comme si la fréquentation d'un collège de RAR avait eu un effet positif en permettant un meilleur accès au second cycle général et technologique et un risque moins grand de sortie sans diplôme. Ce résultat prolonge et confirme celui qui pouvait être observé sur la scolarité au collège [Stéfanou, 2017].

La situation des élèves n'ayant fréquenté que partiellement un collège de RAR apparaît sensiblement moins favorable. Toutes choses égales par ailleurs, ils ont moins de chances de devenir bachelier général ou technologique et connaissent en revanche un risque plus grand de finir leur scolarité secondaire sans diplôme. Pour ces élèves comme pour ceux ayant changé de secteur, tout se passe donc comme si le fait de quitter les Réseaux ambition réussite en cours de la scolarité au collège avait fragilisé les résultats scolaires, sans que l'on soit en mesure d'établir si cette détérioration a été induite par le fait de ne plus bénéficier de la prise en charge spécifique aux collèges classés en RAR ou est la conséquence du surcroît de difficulté qu'entraîne souvent le fait d'avoir changé d'établissement, pour tenter qu'il n'en soit pas la cause.

↘ **Tableau 11** Diplôme le plus élevé obtenu dix ans après l'entrée en sixième selon les caractéristiques des établissements

	Bacheliers	dont bacheliers G.T.	CAP-BEP	Non-diplômés
Choix du secteur				
Tout public	81,8	61,8	7,2	11,0
Tout privé	89,8	74,5	6,7	3,5
Changement public/privé	51,6	22,5	31,4	17,0
Changement privé/public	85,7	65,6	5,5	8,8
« Zapping »	58,8	35,2	19,7	21,5
Fréquentation d'un collège classé en RAR				
Ensemble des années du collège en RAR	61,8	37,1	14,6	23,7
Aucune année en RAR	78,3	57,5	10,9	10,8
Partiellement en RAR	49,5	23,9	20,2	30,4

Éducation & formations n° 101 © DEPP

Lecture : quand ils ont passé toute leur scolarité secondaire au collège, 81,8 % des élèves entrés en sixième en 2007 ont terminé leurs études secondaires avec le baccalauréat général ou technologique.

Champ : France métropolitaine, enfants entrés en 2007 pour la première fois en sixième ou sixième Segpa dans un collège public ou privé.

Source : MENJS-MESRI-DEPP, Panel d'élèves du second degré recruté en 2007.

↳ BIBLIOGRAPHIE

Afsa, C. (2013). Qui décroche. *Éducation & formations*, n° 84, 9-20.

Afsa, C. (2016). Le modèle LOGIT, théorie et application. *Document de travail, série Méthodologie statistique*, n°M 2016/01. Paris : Insee.

Archambault, P. (2007). Les enfants de familles désunies en France : Leurs trajectoires, leur devenir. *Cahiers de l'INED*, n° 158, 215 p.

Broccolichi, S. & Sinthon, R. (2011). Comment s'articulent les inégalités sociales d'acquisition scolaire et d'orientation ? Relations ignorées et rectifications tardives. *Revue française de pédagogie*, n° 175.

Caille, J.P., Cosqueric, A., Miranda, É. & Viard-Guillot, L. (2016). La réussite scolaire des enfants d'immigrés au collège est plus liée au capital culturel de leur famille qu'à leur passé migratoire. *France Portrait social*. 87-105.

Caille, J.P. (2014). Les transformations des trajectoires scolaires au collège : des parcours plus homogènes mais encore très liés au passé et à l'origine sociale. *Éducation & formations*, n° 85.

Ichou, M. (2015). Origine migratoire et inégalités scolaires : étude longitudinale des résultats scolaires des descendants d'immigrés en France et en Angleterre. *Revue Française de Pédagogie*, n° 191.

Pirus, C. (2013). Le déroulement de la procédure d'orientation en fin de troisième reste marqué par de fortes disparités scolaires et sociales. *Note d'Information*, n° 13.24. Paris : DEPP-MENESR.

Pirus, C. (2014). Les trois quarts des élèves de seconde GT souhaitent préparer un baccalauréat général. *Note d'Information*, n° 14.31. Paris : DEPP-MENESR.

Pirus, C. (2017). Le changement d'établissement au collège : quel effet sur l'évolution des résultats scolaires. *Éducation & formations*, n° 95, 107-138.

Stéfanou, A. (2017). Éducation prioritaire. Scolarité des élèves au collège de 2007 à 2012. *Éducation & formations*, n° 95.

Vallet, L.A. & Caille, J.P. (1996). Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français, *Les dossiers d'Éducation & formations*, n° 67.

Vanhoffelen, A. (2010). Les bacheliers du panel 1995 : évolution et analyse des parcours. *Note d'Information*, n° 10.13. Paris : DEPP - MENESR.

COMITÉ DE LECTURE

2019

Les personnalités ci-dessous ont expertisé les articles parus en 2019 de la revue *Éducation & formations*. Les affiliations institutionnelles indiquées sont les leurs au moment de la réalisation des expertises.

Annaëlle Allouch	Université de Picardie
Gwenaëlle Audren	Aix-Marseille Université
Luc Behaghel	Paris School of Economics
Axelle Charpentier	DEPP-MENJ
Julie Couronné	Cnam
Carole Drucker-Godard	Université Paris Nanterre
Gabrielle Fack	Université Paris Dauphine
Christine Fontanini	Université de Lorraine
Philippe Genoud	Université de Fribourg
Nancy Godreau	Université de Laval
Carine Guérandel	Université de Lille
Huguette Klein	Réussir l'égalité Femmes Hommes
Marielle Le Mener	Université de Bourgogne
Philippe Liotard	Université Lyon 1
Delphine Martinot	Université Clermont Auvergne
Christophe Michaut	Université de Nantes
Christian Monseur	Université de Liège
Virginie Mora	Céreq
Fabrice Murat	DEPP-MENJ
Noémie Olympio	Université Montpellier 3
Gaël Pasquier	Université Paris-Est Créteil
Joëlle Perroton	Université de Bordeaux
Marie-Paule Poggi	Université des Antilles
Rozenn Rouillard	Université de Rennes 2
Youssef Souidi	Paris School of Economics
Jean-Louis Tavani	Université Paris 8 Vincennes

LES DERNIERS NUMÉROS

- n° 100 - déc. 2019 *La réussite des élèves : contextes familiaux, sociaux et territoriaux* (978-2-11-155478-8)
- n° 99 - juil. 2019 *L'égalité entre les filles et les garçons, entre les femmes et les hommes, dans le système éducatif – Volume 4* (978-2-11-155472-6)
- n° 98 - déc. 2018 *L'égalité entre les filles et les garçons, entre les femmes et les hommes, dans le système éducatif – Volume 3* (978-2-11-152669-3)
- n° 97 - sept. 2018 *L'égalité entre les filles et les garçons, entre les femmes et les hommes, dans le système éducatif – Volume 2* (978-2-11-152665-5)
- n° 96 - mars 2018 *L'égalité entre les filles et les garçons, entre les femmes et les hommes, dans le système éducatif* (978-2-11-152396-8)
- n° 95 - déc. 2017 *Les panels d'élèves de la DEPP : source essentielle pour connaître et évaluer le système éducatif* (978-2-11-152390-6)
- n° 94 - sept. 2017 *Mathématiques : clefs de lecture des résultats TIMSS 2015* (978-2-11-151755-4)
- n° 93 - mai 2017 *Voie professionnelle : choix d'affectation, conditions de vie, conditions de travail* (978-2-11-151750-9)
- n° 92 - déc. 2016 *Les enseignants : professionnalisation, carrières et conditions de travail* (978-2-11-151367-9)
- n° 91 - sept. 2016 *Massification scolaire et mixité sociale* (978-2-11-151355-6)
- n° 90 - avril 2016 *Inégalités sociales, motivation scolaire, offre de formation...* (978-2-11-139160-4)
- n° 88-89 - déc. 2015 *Climat scolaire et bien-être à l'école* (978-2-11-138952-6)
- n° 86-87 - mai 2015 *Évaluation des acquis : principes, méthodologie, résultats* (978-2-11-138951-9)
- n° 85 - nov. 2014 *Transformation des parcours des élèves. Implication des parents. Performance des établissements* (978-2-11-138625-9)
- n° 84 - déc. 2013 *Le décrochage scolaire : un défi à relever plutôt qu'une fatalité* (978-2-11-099371-7)
- n° 83 - juin 2013 *Les effets de l'assouplissement de la carte scolaire* (978-2-11-099380-9)

Ces numéros sont disponibles en téléchargement sur

www.education.gouv.fr/statistiques

LIGNE ÉDITORIALE

La revue *Éducation & formations* est une publication institutionnelle à caractère scientifique, éditée par la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance du ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports (MENJS-DEPP). Cette revue est destinée à tous les acteurs du système éducatif, de l'évaluation et de la statistique publique. Elle accueille des études originales – résultats d'enquêtes ou d'évaluations, recherches méthodologiques en sciences sociales, méthodes d'analyse de la statistique publique – dans le champ de l'éducation et notamment issues des sciences de l'éducation, de la psychométrie, de la sociologie, des sciences politiques, de l'économie.

La revue *Éducation & formations* a pour objectifs d'informer toute personne intéressée par le champ de l'éducation et d'alimenter le débat public. Le lecteur y trouvera des analyses et des réflexions concernant le système éducatif, les enseignants et les personnels de l'éducation, les moyens et les coûts de l'éducation, l'insertion professionnelle, l'éducation et la société, propres à faciliter la connaissance et la compréhension du système éducatif et de son évolution au travers d'évaluations des réformes qui le modèlent, et des comparaisons internationales.

Les auteurs sont les chargés d'études de la DEPP et des services statistiques académiques, mais aussi des experts et des chercheurs, nationaux ou internationaux, des domaines disciplinaires couverts par cette publication, qui analysent et commentent les données de la statistique publique ou les résultats de leurs travaux.

La revue *Éducation & formations* construit ses numéros sur la base de sollicitations qu'elle adresse aux auteurs. Elle publie également des articles qui lui sont soumis spontanément, après avis d'un comité d'experts. Les articles pourront être regroupés le cas échéant autour d'un thème fédérateur, au sein d'un dossier ou d'un numéro thématique. Les articles pourront être soumis sous différents formats en fonction de leurs objectifs et du public visé. Il pourra s'agir d'articles longs ou courts, de notes méthodologiques, de notes de cadrage, qui pourront s'articuler selon des rubriques et/ou dans un dossier thématique. Il convient que les auteurs se réfèrent et respectent les consignes aux auteurs.

Pour toute information : education.formations@education.gouv.fr

LES PUBLICATIONS DE LA DEPP

Le ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports participe au débat public général sur le système de formation français. Il assure l'accès aux informations statistiques qu'il élabore. Il rédige des analyses. Il publie des ouvrages qui actualisent les connaissances sur le fonctionnement et les résultats de notre École.



L'ÉTAT DE L'ÉCOLE (2020) Panorama de l'évolution des activités, des résultats et des coûts du système éducatif français, éclairé par les comparaisons internationales. *The state of Education, l'état de l'École* en langue anglaise.

↓ Ouvrages feuilletables et téléchargeables en ligne.

Mise à disposition des tableaux de données au format Excel.

📅 Nouvelle édition annuelle.

📖 Ouvrages brochés, 92 pages.



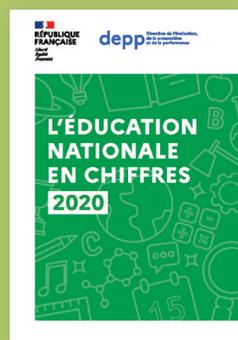
REPÈRES & RÉFÉRENCES STATISTIQUES SUR LES ENSEIGNEMENTS, LA FORMATION ET LA RECHERCHE (2020) Toute l'information statistique disponible sur le système éducatif et de recherche français déclinée en plus de 180 thématiques.

↓ Ouvrage feuilletable et téléchargeable en ligne.

Mise à disposition des tableaux de données au format Excel.

📅 Nouvelle édition annuelle.

📖 Ouvrage relié, 412 pages.



L'ÉDUCATION NATIONALE EN CHIFFRES (2020)

Les caractéristiques et les tendances du système éducatif français en quelques chiffres-clés.

↓ Ouvrage feuilletable et téléchargeable en ligne.

📅 Actualisation annuelle.



BILAN SOCIAL (2019-2020) Un panorama de l'ensemble des personnels enseignants et non enseignants qui réunit les indicateurs utiles au pilotage des ressources humaines du ministère.

↓ Ouvrage feuilletable et téléchargeable en ligne.

Mise à disposition des tableaux de données au format Excel.

📅 Nouvelle édition annuelle.

📖 Ouvrage broché, 380 pages.

FILLES ET GARÇONS SUR LE CHEMIN DE L'ÉGALITÉ (2020)

Les principales données statistiques sur les résultats et parcours scolaires comparés des filles et des garçons.

↓ Ouvrage feuilletable et téléchargeable en ligne.

📅 Actualisation annuelle.



GÉOGRAPHIE DE L'ÉCOLE (2017) Analyse de la variété des contextes éducatifs et des disparités territoriales en matière d'éducation, illustrée de cartes et graphiques, accompagnée de données détaillées aux niveaux académique, régional ou départemental.

↓ Ouvrage feuilletable et téléchargeable en ligne.

- 📅 Nouvelle édition trisannuelle.
- 📖 Ouvrage broché, 144 pages.



L'EUROPE DE L'ÉDUCATION EN CHIFFRES

Panorama international qui propose une grande variété d'indicateurs permettant de confronter les multiples dimensions en jeu dans la réussite éducative, et ce pour chacun des pays de l'Union européenne face à des objectifs communs désormais portés par des cibles chiffrées.

↓ Ouvrage feuilletable et téléchargeable en ligne.

- 📅 Nouvelle édition trisannuelle.
- 📖 Ouvrage relié, 88 pages.



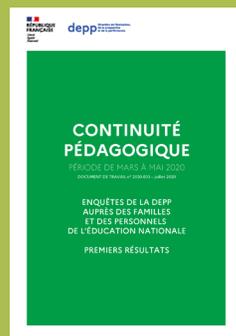
ÉDUCATION & FORMATIONS Analyses et études statistiques originales sur les grands enjeux de l'éducation, de la formation ou de la recherche.

↓ Ouvrage feuilletable et téléchargeable en ligne.

- 📅 Revue scientifique, 2 à 3 numéros par an.

DOCUMENTS DE TRAVAIL

Les documents de travail de la DEPP présentent les résultats de travaux à caractère technique ou des exploitations statistiques détaillées non disponibles sur d'autres supports.



NOTE D'INFORMATION

Les résultats les plus récents issus des exploitations d'enquêtes et d'études statistiques : mise au point sur des données périodiques (constat de rentrée, résultats du bac) ou conjoncturelles (évaluation des acquis des élèves), sur les conclusions d'analyses plus structurelles (mobilité des enseignants) et les comparaisons internationales (rapport Eurydice sur l'enseignement des langues en Europe).

↓ Feuilletable et téléchargeable en ligne.

Mise à disposition des tableaux de données au format Excel.

- 📅 40 à 50 notes par an.



LES STATISTIQUES DU MINISTÈRE



Vous recherchez des données publiques couvrant tous les aspects structurels de l'éducation et de la recherche ?

Rendez-vous sur :

education.gouv.fr/statistiques
enseignementsup-recherche.gouv.fr/statistiques

Vous y trouverez :

- ✓ les derniers résultats d'enquêtes
- ✓ les publications et rapports de référence
- ✓ des données détaillées et actualisées
- ✓ des répertoires, nomenclatures et documentation



Vous recherchez une information statistique ?

Contactez le centre de documentation par courriel :
depp.documentation@education.gouv.fr

Visitez le site archive de la DEPP :
archives-statistiques-depp.education.gouv.fr

LES ENSEIGNANTS : PANORAMA, CARRIÈRES ET REPRÉSENTATIONS DU MÉTIER

Les conditions de vie familiale des enseignants

L'origine sociale des enseignant.e.s comparée à la population active occupée en 2015

Le métier d'enseignant : pratiques, conditions d'exercice et aspirations

Les apports de l'enquête Talis 2018

Début de carrière des professeurs des écoles

Une insertion professionnelle adaptée *versus* contraintes de gestion

De l'entrée à la sortie de l'Éducation nationale

Focus sur les différentes transitions professionnelles vécues par les enseignants

La perte d'attractivité du professorat des écoles dans les années 2000

Mesure du phénomène et éléments d'interprétation

La direction des établissements secondaires, du lycée de filles à la mixité

Promotion des femmes et inégalités de genre

La santé au travail des enseignant.e.s français.e.s du premier degré

Étude des représentations sociales du métier et des liens avec l'anxiété et la dépression

L'exercice du métier des professeurs des écoles au prisme des contextes de travail et des parcours de vie

Des épreuves du métier d'enseignant entre réformes et territoires

Intensification du travail et risques d'un régime de fiction

Prestige social des enseignant.e.s d'EPS

Représentations et identités professionnelles des acteurs et actrices du système scolaire

Dimensions et construction de la reconnaissance chez les enseignants du second degré

Les élèves sortent de l'enseignement secondaire de plus en plus diplômés mais au terme de parcours scolaires encore socialement différenciés

n° 101



9 782111 622555

IMPRIM'VERT®

↳ Téléchargeable sur
education.gouv.fr
ISSN 0294-0868
ISBN 978-2-11-162255-5