



HAL
open science

Les vulnérabilités enseignantes au prisme des débuts de carrière des professeurs des écoles

Christelle Dormoy-Rajramanan, Christophe Joigneaux, Sylvain Broccolichi,
Stéphan Mierzejewski

► To cite this version:

Christelle Dormoy-Rajramanan, Christophe Joigneaux, Sylvain Broccolichi, Stéphan Mierzejewski.
Les vulnérabilités enseignantes au prisme des débuts de carrière des professeurs des écoles. Jean-
François Condette. Les vulnérabilités enseignantes (XIXe –XXIe siècles), 2023. hal-04068758

HAL Id: hal-04068758

<https://hal.science/hal-04068758>

Submitted on 9 Apr 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Des socialisations et contextes professionnels sous tensions. Quelles vulnérabilisations des professeurs des écoles ?

Christelle Dormoy-Rajramanan*, Christophe Joigneaux**, Sylvain Broccolichi* & Stéphan
Mierzejewski*

* INSPE/équipe RECIFES-CIREL (ULR 4354)/Université de Lille

** INSPE/CIRCEFT-ESCOL (ULR 4384)/Université de Paris Est-Créteil

Les recherches et évaluations sur les manifestations et les sources de souffrance au travail des enseignants se sont multipliées en France depuis une vingtaine d'années. Elles identifient de multiples facteurs de stress, préfigurant l'épuisement professionnel, le « retrait professionnel défensif » (Alava, 2016 ; Basco, 2003 ; Janot-Bergugnat, L. & Rascle, 2008 ; Lantheaume & Hérou, 2008) et les risques psycho-sociaux (RPS) « engendrés par les conditions d'emploi et les facteurs organisationnels et relationnels susceptibles d'interagir avec le fonctionnement mental ». La grande enquête de 2013 portant sur ces risques pour des cadres et professions intermédiaires des secteurs publics et privés, a relevé que les enseignants y étaient les plus exposés « avec une forte intensité de leur métier, des exigences émotionnelles plus importantes et un manque de soutien hiérarchique et entre collègues, notamment dans le premier degré » (Jégo & Guillo, 2016, p. 77). Ces tendances s'avèrent particulièrement marquées en France d'après l'enquête internationale TALIS de 2018.

Stress, manques de ressources et rupture de confiance

Les quatre sources majeures de stress des enseignants relevées dans cette enquête (gestion des élèves à besoins éducatifs particuliers (EBEP) et des préoccupations des parents d'élèves, responsabilité de la réussite des élèves et excès de cours à préparer) concernent de 71 à 80% des PE (et de 50 à 59% des professeurs de collège) en France (DEPP, 2021b, figure 18). De même, 44% des PE estiment que leur métier a un impact négatif sur leur santé mentale et 45 % sur leur santé physique, contre moins de 40% des professeurs de collège (DEPP, 2021a, pp. 3-4). Les PE mettent peu en cause les difficultés de relations avec leurs élèves – hormis avec les EBEP qu'ils peinent à inclure —, mais bien davantage de cruels manques des ressources nécessaires pour accomplir les tâches de plus en plus nombreuses et complexes qui leur sont confiées, d'après leurs réponses aux questions sur ce qui porte atteinte à la qualité de l'instruction et sur les moyens d'y remédier (DEPP, 2021b, figure 3). Ces ressentis de « travail empêché » (Clot, 2008) sont en cohérence avec les constats relatifs aux sentiments d'efficacité particulièrement faibles des PE en France (DEPP, 2019, p.3) ; et avec les constats portant sur les acquis des élèves de plus en plus faibles en fin d'école

primaire et extrêmement inégaux ensuite, depuis plus de dix ans (Broccolichi & Garcia, 2021 ; CNESCO, 2016 ; Meuret & Lambert, 2011).

La non prise en compte des désarrois des PE, exprimés pourtant de longue date (Debarbieux & Fotinos, 2011 ; Larrivain, 2006) rend intelligible deux résultats frappants de l'enquête TALIS 2018 : seulement 5% des PE en France croient que le point de vue des enseignants peut influencer les politiques éducatives (contre 19% en moyenne pour les enseignants de l'union européenne), et 4% d'entre eux estiment que leur métier est valorisé dans la société (contre 20% en moyenne dans l'union européenne : DEPP 2020 et 2021a).

L'idée d'une rupture de confiance croissante se dégage aussi des données du baromètre UNSA des métiers de l'éducation publié annuellement : les PE sont les plus nombreux (68%) à se déclarer en situation de souffrance au travail, et la quasi-totalité d'entre eux (94%) trouvent que cette souffrance n'est pas suffisamment prise en compte (UNSA, 2020, p.12).

Recherches plurielles sur les difficultés des PE rapportées à leurs socialisations et à leurs contextes d'exercice

Plusieurs recherches ont rapporté les expériences éprouvantes des PE aux particularités de leurs socialisations successives et de leurs conditions d'exercice. Elles ont porté notamment sur l'angoisse des débutants (Balland, 2020), sur leurs fréquents déboires au cours des années suivantes (Mierzejewski et *al.*, 2018), sur ce qui fait durablement obstacle et dilemme dans leur travail (Bouchetal, 2017), sur les épreuves vécues dans des contextes d'écoles particulièrement difficiles (Ben Ayed, Broccolichi & Quinson., 2004), ou encore sur le quadruplement des sorties de classe ou de l'Éducation depuis dix ans dans le premier degré (Danner et *al.*, 2019 ; Feuillet & Prouteau, 2020). Nos propres travaux s'inscrivent dans cette perspective d'analyse des séries de rencontres entre les dispositions et ressources des PE liées à leurs socialisations antérieures et les contextes d'exercice successifs dans lesquels s'inscrivent leurs expériences professionnelles (Broccolichi, Joigneaux & Mierzejewski, 2018). D'où notre conscience aigüe de la dimension processuelle des vulnérabilités en question et la formulation adoptée en termes de vulnérabilisation des PE, en reprenant la distinction entre « vulnérabilité professionnelle » et « vulnérabilité dans le travail » (Champy, 2011, pp. 210-217 ; Demazière et al. 2012).

La première partie s'attachera à rendre intelligible les processus de **vulnérabilisation dans le travail des PE**, c'est-à-dire les effets délétères de leurs conditions d'activité sur leur état de santé mentale et physique. En s'appuyant notamment sur des verbatim, elle mettra en

lumière les troubles éprouvés de façon récurrente par les PE durant leurs premières années de socialisation professionnelle, ainsi que des variations liées aux particularités de leurs parcours. La deuxième partie spécifiera davantage les facteurs de **vulnérabilisation professionnelle** que les analyses des politiques publiques scolaires et de leurs effets ont permis d'identifier à l'échelle plus globale du groupe professionnel.

1. La vulnérabilisation dans le travail des PE à l'aune des suivis de débutants

D'après les enquêtes sur ce sujet, les satisfactions professionnelles des PE tendent à diminuer pour une même ancienneté au fil des années, mais déclinent nettement avec l'ancienneté, notamment au cours des cinq premières années (Broccolichi, Joigneaux & Mierzejewski, 2018, pp. 23-24 ; Larivain, 2006 ; Harris, 2016a et b). La principale recherche sur laquelle nous allons nous appuyer portait précisément sur cette phase d'insertion et de socialisation professionnelle qui s'est avérée riche d'enseignement sur les processus de vulnérabilisation dans le travail des PE.

1.1. Présentation de l'enquête par suivi longitudinal de PE débutants

Nous avons choisi d'étudier l'évolution des préoccupations prioritaires (en paroles et en actes) des PE débutants en combinant des observations et des entretiens répétés durant plusieurs années. Pour tester la généralité d'hypothèses se dégageant de ces suivis longitudinaux, nous avons aussi effectué des enquêtes par questionnaire auprès de populations beaucoup plus nombreuses inscrites dans les masters MEEF¹ premier degré de plusieurs académies².

Enquêtes réalisées entre 2010 et 2021

- 1) Une **approche intensive** des parcours et évolutions des PE débutants centrée sur l'articulation des facteurs biographiques, des particularités des contextes d'enseignement et des modalités d'accompagnement de leurs débuts. Soit 70 suivis longitudinaux conjuguant des entretiens semi-directifs et des observations de terrain, dès la passation du concours et le début des stages en responsabilité, pour plus de 600h d'observations et d'entretiens (Broccolichi, Joigneaux & Mierzejewski, 2018).
- 2) Une **approche comparative plus extensive** fondée sur la passation répétée de questionnaires anonymes, dans des conditions garantissant des taux de réponses élevés en formation initiale (proches de 100% dans le cas des PE stagiaires). Soit 2000 questionnaires exploités d'où se dégagent les récurrences et les

¹ Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

² Pour plus de précisions sur notre questionnement de recherche et nos stratégies d'enquête, voir Broccolichi, Joigneaux et Mierzejewski, 2018, pp. 7-35.

variations selon les périodes, académies et catégories de répondants (Mierzejewski et al. 2018 ; Broccolichi, Joigneaux & Couturier, 2018).

Les deux approches ont été conjuguées surtout dans les académies de Lille et de Créteil.

- 3) Dans le cadre de ce chapitre sur la vulnérabilisation, nous mobilisons aussi les verbatims extraits de 90 entretiens auprès de PE invités à narrer des situations professionnelles vécues comme problématiques (réalisés par des étudiants en M1 MEEF 1^{er} degré de l'académie de Versailles, en 2018).

1.2. Se soucier des progrès de tous les élèves, un idéal partagé en formation initiale

Les deux types de recherches conjuguées durant la formation initiale ont révélé une forte adhésion aux objectifs de l'institution scolaire, notamment « Combattre l'échec scolaire et les inégalités » d'après les réponses au questionnaire anonyme. De même, « les difficultés d'apprentissage des élèves » constituent une préoccupation majeure des inscrits en 1^{ère} et 2^{ème} année de master MEEF, et c'est précisément sur ce seul sujet que près de la moitié d'entre eux se montrent critiques vis-à-vis des PE qu'ils ont eu l'occasion de côtoyer durant leurs stages (Broccolichi, Joigneaux & Couturier, 2018).

Parmi ceux qui étaient confrontés à la responsabilité d'une classe à mi-temps en ayant réussi le concours en fin de 1^{ère} année, le souci de favoriser les progrès de tous les élèves ne fléchit qu'en de rares cas, en lien surtout avec des déboires répétés et de l'épuisement.

« J'ai essayé de tenir, mais avec tout ce qui m'est arrivé ces dernières semaines, je n'en peux plus. Je termine l'année en roue libre. Je ne prépare plus du tout. »
Christelle, PES en 2013

Dans l'ensemble, le « choc de réalité » des premières semaines en responsabilité est surmonté par étapes au cours de l'année, grâce à des séries d'échanges dans le cadre de la formation et à un fort investissement dans la recherche de sources et la préparation de cours. Se trouvent ainsi préservés l'espoir de progrès ultérieurs et la vision positive d'une école favorisant les progrès de tous ; avec même souvent l'impression de pouvoir faire mieux que les PE titulaires de leur école.

« Dès le début de l'année Tom m'a été présenté comme un élève ne faisant rien et pour qui on ne pouvait plus rien faire. Mes collègues l'ont qualifié de « moule sur un rocher » [...] Je l'ai placé près de moi devant le tableau. J'ai alors vu un changement de comportement [...]. Quand je donne les fiches d'exercice, je l'aide à faire le premier puis je lui demande de montrer comment il fait pour le deuxième, et s'il n'y arrive pas je lui redonne des indications. Il est ainsi devenu bien plus réactif et intéressé par les activités proposées. [...] J'ai aussi commencé à mettre en place des tutorats, et avec Tom ça semble assez bien fonctionner. Il lève parfois la main pour participer et s'ouvre davantage. »
Camille, PES en 2020

« En début d'année, Max était assis au fond de la classe à côté de son frère et ne faisait rien [...]. C'était une décision de la directrice [...] En septembre, elle m'a demandé de faire la liste pour l'APC avec les élèves ayant le plus de difficulté en français et notamment en lecture. J'ai donc proposé Max et son frère. Elle m'a alors conseillé de ne pas les prendre, que de toute façon les parents refuseraient comme ils l'avaient toujours fait. Cependant, j'ai assumé ce choix et j'ai envoyé un mail dans lequel j'ai tout simplement expliqué ce que nous allions faire pendant les séances d'APC [...] dans le but de faire progresser leurs enfants. J'ai insisté sur le fait qu'il s'agissait d'une aide supplémentaire et qu'il n'y avait donc pas d'obligation. Le papa m'a répondu très vite en me confirmant leur présence dès le lendemain. Ma directrice, ainsi que mes collègues étaient très étonnées [...]. ».

Clara, PES en 2020

1.3. Epreuves et démobilisations au cours des premières années de titularisation

Nous avons fait en revanche le constat récurrent et finalement très majoritaire de renoncements rapides ou plus tardifs de néo-titulaires placés dans des conditions qui rendaient l'idéal initial trop coûteux, et/ou démobilisés par des « promesses » non tenues de leur hiérarchie.

« L'inspection s'est bien passée, si on oublie les critiques de l'inspectrice, souvent injustes. J'ai dit : « oui Madame », mais je le lui ai dit aussi, hein, qu'après ce qui s'est passé l'année dernière [espoir déçu de maintien dans une classe de triple niveau où elle s'était énormément investie, et que l'inspection lui avait laissé miroiter], j'avais levé le pied ».

Clémentine, titulaire pour la troisième année (T3) en 2014

Ce que corroborent les observations réalisées en amont de cet entretien, avec beaucoup moins de traces de préparation de la classe que précédemment, moins d'affichages, etc. Cette démobilisation s'est en outre avérée durable. Ainsi, cinq ans plus tard, Clémentine (alors T8) n'opère plus de différenciation pédagogique, et propose en général le même travail à tous les élèves de sa classe, qui est pourtant un double niveau. Alors qu'à ses débuts, elle s'était montrée exceptionnelle sur ce plan dans sa classe, qui comportait quatre niveaux, elle s'est justifiée son évolution en affirmant que *« c'était trop de travail [...] insoutenable dans la durée »*.

Le coût en temps qu'implique(r) le souci de favoriser les progrès de tous leurs élèves, sur la base d'une connaissance fine de leurs acquis et de leurs difficultés est particulièrement exorbitant dans plusieurs types de postes qui échoient aux néo-titulaires pendant souvent plusieurs années : des remplacements souvent courts (qui ne leur laissent pas le temps de bien connaître les élèves), des classes à multiples niveaux, et les « décharges » de directeurs, de maîtres formateurs dans plusieurs classes et écoles différentes.

« Pour moi, le plus difficile, c'était quand j'étais en poste fractionné. [...] je n'avais plus de vie [...] je bossais tout le temps [...] j'y allais la boule au ventre... Et puis un jour j'ai craqué [...], j'ai fait un burn out.»

Loan, PE, T13 en 2018

Dans les cas suivants, domine l'impression d'une institution qui les traite comme des « bouche trous » ou des « pions » qu'on déplace sans égard pour eux ni pour leurs élèves :

« Il devait y avoir une remplaçante de la décharge. Mais elle est partie en congé maternité. Donc je suis la remplaçante de la remplaçante... une « bouche trou », quoi ! Un congé maternité, c'est prévisible, quand même ! Et pourtant, il n'y avait pas de remplaçants titulaires à mettre à sa place. Donc on envoie une stagiaire ».

Aurore, PES en 2012

« Ah pour moi, le mois de juin, ça a été le pire de l'année. [...] J'étais appelée pour deux jours par ci, deux jours par là. Je crois que le plus que j'ai fait, ça a été deux semaines juste avant les vacances, deux semaines dans une école... Mais en fait, le chef de brigade me disait : aie toujours ton téléphone ouvert même en classe, parce je peux t'enlever d'une minute à l'autre. [...] Faut s'attendre à partir à tout moment... »

Clémence, T1 en 2012³

Dans d'autres cas, des néo-titulaires sont brutalement exposés aux particularités problématiques d'un poste particulièrement éprouvant ; en devant assumer la responsabilité de classes spécialisées, sans la formation requise, ou en arrivant dans des écoles où peu d'enseignants se stabilisent et où l'espoir d'un véritable soutien local est faible. Lise redoute une telle situation en tant que T1 dans une école réputée difficile où elle retrouve une PE qu'elle avait eu l'occasion d'observer durant sa formation, et qu'elle n'avait guère appréciée pour sa façon de « laisser tomber » ou d'ostraciser certains élèves. Son revirement à son égard est alors révélateur du besoin impératif de soutien face aux situations les plus difficiles :

« On bosse toutes ensemble parce qu'elle a le même niveau que moi. Heureusement qu'elle est là, je serais complètement perdue sans elle ». [Avant d'ajouter quelques mois plus tard :] « Je dois avouer que depuis le mois de mars, j'ai laissé tomber certains de mes élèves⁴. C'était trop dur de tout gérer en même temps ».

Lise, T1 en 2012

Une conversion aussi rapide à des normes aussi contraires à l'idéal initial constitue toutefois un cas rare et beaucoup de PE débutants s'y refusent, non sans mal, au moins dans un premier temps ; ce qui peut alors engendrer d'importantes tensions et fragilisations. Le cas de deux PES qualifiées d'« utopistes » par les enseignants de l'école dans laquelle elles ont effectué leur année de « stage en responsabilité » l'illustre bien. Leurs pratiques de classe, mais surtout leurs prises de position en salle des maîtres, ont en effet suscité des réactions critiques de la part de collègues titulaires :

³ Deux ans plus tard (alors T3), Clémence exprimera ce même sentiment d'être traitée comme « un pion sur leur grand échiquier ».

⁴ D'après les témoignages des débutants suivis, affirmer qu'on ne peut « rien faire » de (ou pour) certains élèves et qu'il vaut mieux se concentrer sur les autres est un propos récurrent dans la bouche de leurs collègues. Pour une analyse plus étayée des fonctions de cette norme, de sa force d'attraction auprès des néo-titulaires et du cas de Lise, voir Broccolichi, Joigneaux & Couturier 2018.

« Les autres enseignants nous ont surnommées les utopistes, nous les deux stagiaires de l'école. Tout ça parce qu'on ne veut pas laisser de côté d'élèves [...]. On a des élèves très difficiles. Quand on le leur dit et qu'on leur demande des conseils, ils nous disent : « vous voyez, c'est ce qu'on vous avait dit » [...] Nous, on est d'accord sur le fait qu'ils sont difficiles, mais pas avec l'idée de les laisser tomber. »
Rozen, PES en 2017

Ce type de cas donne à voir comment le hiatus installé en France entre les idéaux officiels de l'école (plébiscités par les débutants) et les pratiques ordinaires (réactives aux difficultés éprouvées), prend la forme de conflits de normes. Le souci des stagiaires de « ne pas laisser tomber » leurs élèves les moins conformes aux attentes scolaires se heurte en effet à une injonction contraire justifiée par l'« impossibilité de faire autrement » (dixit notamment le directeur de l'école où Rozen fait son stage en responsabilité), d'après l'expérience d'épuisements jugés vains d'enseignants de cette école.

Dans un contexte similaire, Sophie souligne à quel point elle désapprouve les conseils du même genre reçus par ses collègues (à propos des trois élèves de sa classe qui lui posaient le plus question) :

« « Alors Nolan tu le laisses de côté, moi au bout d'un mois c'est bon j'avais lâché l'affaire », ok c'est cool ! Après, Alex, « alors lui c'est une peste, laisse tomber faut le mettre tout seul, l'isoler, lui mettre des punitions »... super ! Ouais, le gamin il va être bien à l'école ! Et puis Madison : « alors elle de toute façon, à la maison ils sont je ne sais pas combien, alors la maman elle est débordée, donc cherche pas à faire ». Ben non, moi je ne suis pas comme ça. Je veux dire : on est là pour les 21 enfants. [...] Quand je prépare mes cours, je me demande toujours comment je vais devoir procéder pour qu'ils puissent tous entrer dans l'activité. »
Sophie, PES en 2018

Sophie avoue toutefois avoir préféré taire son désaccord ; et de fait, assumer un conflit de normes devient encore plus difficile après la formation quand les néo-titulaires risquent de rester plusieurs années dans la même école difficile en ayant désormais comme principaux interlocuteurs (et soutiens éventuels en cas de difficulté) les enseignants de leur école.

Un autre vecteur de RPS majeurs auxquels les PE sont exposés, rappelons-le, est précisément « le manque de soutien hiérarchique et entre collègues » (Jégo & Guillo, 2016, p. 77). Cela transparaît dans des récits comme le suivant à propos d'une expérience vécue en tant que T2 confrontée pour la première fois à un cumul de problèmes nouveaux (sans expériences de l'élémentaire et d'un double niveau, dans une classe particulièrement difficile, abordée en tant que remplaçante sans l'avoir choisi).

« Je n'avais pas d'équipe fixe sur laquelle je pouvais m'appuyer si j'avais un souci avec une classe [...]. C'était très dur de terminer une journée. Les collègues ne me venaient pas en aide et personne ne m'a demandé comment ça se passait, je n'ai eu aucun soutien. J'ai essayé d'en parler à la directrice qui m'a simplement répondu qu'elle n'avait aucune solution à me proposer [...]. La seule solution qu'elle [l'inspectrice] m'a apportée était de me mettre en

arrêt maladie. [...] Je ne pouvais pas continuer comme ça. Cela aurait pu me dégouter du métier, j'avais constamment la boule au ventre.»
Nadia, T6 en 2018

1.4. Les principaux facteurs de vulnérabilisation dans le travail : quelles combinaisons de ressources incorporées et de facteurs contextuels ?

La plupart des PE vivent ainsi de véritables dilemmes entre l'attachement à leurs idéaux et le risque d'épuisement et/ou de conflit avec les collègues en « retrait professionnel défensif » à l'égard de l'idéal de la réussite de tous les élèves. Et la multiplication des cas d'EBEP, perçus par beaucoup d'enseignants comme ingérables avec les moyens qui sont les leurs, n'a fait qu'intensifier ces dilemmes et ces risques, avec pour effet de banaliser une logique de tri aux antipodes de l'idéal d'inclusion.

Trahir un idéal initial fortement investi s'avère cependant coûteux aussi (psychiquement), et certains préfèrent démissionner plutôt que de s'y résoudre (Danner et *al.*, 2019 ; Feuillet et Prouteau, 2020). A l'inverse, quelques PE suivis maintiennent un haut niveau d'engagement sans trop de mal, en y étant encouragés par divers succès. Les observations et les entretiens ne permettent alors pas toujours de savoir rapidement ce que ces succès doivent aux compétences et dispositions déjà incorporées par ces PE et/ou à des contextes d'exercice moins problématiques. Ce sont alors les variations observées selon les contextes successifs qui aident à y voir plus clair.

Nos enquêtes montrent en effet que la gestion des dilemmes en question varie selon les parcours antérieurs et postérieurs à l'entrée dans le métier des PE. Les parcours antérieurs modulent notamment leur degré d'attachement aux idéaux initiaux, tandis que les contextes d'exercice successifs font fortement varier les épreuves vécues et les soutiens reçus. Nos données d'enquêtes nous conduisent à distinguer deux cas de figure idéaux-typiques de vulnérabilisation dans le travail au cours des premières années d'enseignement.

Dans le cas le plus fréquent, les dispositions incorporées durant les socialisations successives des PE (y compris en formation) et les conditions d'exercice précaires qui leur sont dévolues, ne leur permettent pas d'agir en cohérence avec toutes les prescriptions institutionnelles, ni avec les idéaux qu'ils avaient initialement investis. S'aligner sur les normes locales en vigueur (incluant souvent une logique de tri des élèves), leur fait alors au moins espérer bénéficier du soutien de collègues dans l'environnement chargé d'incertitude qui est le leur. Ces désengagements défensifs fragilisent ainsi les PE en les condamnant à des pis-aller plus ou moins « assumables ». Outre le déficit de fierté professionnelle qui en résulte,

leurs renoncements les mettent souvent en porte-à faux vis-à-vis des attentes de leur hiérarchie, mais aussi des élèves qu'ils désespèrent d'inclure et des parents avec qui le dialogue leur semble impossible. Tout cela est psychologiquement très coûteux.

Beaucoup plus rarement, les socialisations antérieures et postérieures à l'entrée dans le métier des PE s'avèrent durablement porteuses d'expériences moins problématiques et de plus de succès professionnels, à la faveur de dispositions et de ressources contextuelles que nos suivis permettent d'esquisser⁵. Ces PE échappent alors au processus de désengagement défensif majoritaire décrit précédemment : ils essaient, vaille que vaille, d'agir en cohérence avec leurs idéaux préservés, même dans les environnements de travail où cela s'avère difficile pour les différentes sortes de raisons déjà relevées : cumul de difficultés associées à certains postes et/ou isolement lié au trop grand décalage vis-à-vis des normes locales des collègues. Cumul de difficultés et de conflits de normes professionnelles qui vient toutefois la plupart du temps à bout des meilleures intentions, comme on l'illustre notamment le cas des « utopistes » analysé en détail dans une publication précédente (Broccolichi, Joigneaux et Couturier, 2018, p.35-36).

2. Vulnérabilisation professionnelle des PE : des politiques publiques qui n'allouent pas les moyens à la hauteur des ambitions affichées

Après avoir mis la focale sur les processus de vulnérabilisation dans le travail qui affectent les PE de façons variables selon les ressources qu'ils peuvent mobiliser et selon les contextes auxquels ils sont confrontés, nous souhaitons ici mettre au jour le processus de vulnérabilisation professionnelle qui touche plus globalement le corps des PE, et le rôle décisif des politiques publiques scolaires en la matière.

La plupart des recherches et évaluations sur ces sujets mettent en cause depuis longtemps l'insuffisance des formations initiales et continues des enseignants, notamment au regard de la complexification des tâches qui leur sont assignées depuis plusieurs décennies. Elles relèvent aussi l'alourdissement des charges administratives et de reddition de comptes

⁵ - Précocité et profondeur de l'adhésion aux valeurs d'une école réellement dédiée aux progrès de tous les élèves, au contact d'enseignants porteurs de ces valeurs (côtoyés en tant qu'élève et/ou dans le milieu familial) ;
- Expériences probantes de dispositifs ou postures d'aide tournés vers des élèves éprouvant d'importantes difficultés durant leur propre scolarité ou leurs études supérieures ;
- Expériences d'accompagnement habilitantes durant leur formation et leurs premières années d'enseignement, au contact de formateurs et/ou de collègues qui les ont outillés et aidés à analyser leurs difficultés.

(suivis d'inclusion, évaluations nationales...), ainsi que l'injonction au travail avec les « partenaires » (ex : orthophonistes, centres médicaux psycho-pédagogiques...), lui aussi très chronophage (Broccolichi & Garcia, 2021 ; Goigoux, Ria & Toczec-Capelle, 2009 ; IGEN & IGAENR, 2010, 2012 et 2013 et 2017).

On comprend alors que si les ambitions affichées par l'institution sont d'abord perçues comme légitimes au cours de la formation des PE, de sérieux problèmes surgissent quand ces derniers doivent les assumer concrètement dans des conditions d'enseignement problématiques. La politique de réduction des redoublements, amorcée depuis les années 1980, n'a pas été associée au développement des formations préconisé par les inspections générales ni à des mesures favorisant une meilleure régulation des difficultés des élèves (Broccolichi, 1995). D'où la montée de l'hétérogénéité dans les classes et la croissance des décrochages cognitifs face auxquels les enseignants s'estiment impuissants (Cayouette-Remblière, 2016).

« Même si j'ai un élève qui me dit « j'ai besoin d'aide, j'ai besoin d'aide » : je ne peux pas lui accorder toute l'attention [...]. Et puis c'est très difficile parce que l'élève en difficulté est un enfant très particulier. »
Elea, PES en 2018

« Moi les plus grosses difficultés que j'ai rencontrées ce n'était pas forcément de comportement. C'était plus sur des enfants qui humm... qu'on ne peut pas aider. [...] Dans ma classe de CM1/CM2 j'ai actuellement une élève avec un petit niveau de CE1. [...] Même en lui donnant dans mes banques d'exercices les exercices les plus faciles pour les CM1, en fait elle ne les comprend pas [...] Mais s'ajoute à ça d'autres problèmes et du coup euh... parfois les enseignants, on n'a pas la compétence pour les aider. »
Julien, T12 en 2018

La mise en œuvre de la Loi du 11 février 2005 qui institue et organise l'accueil des élèves en situation de handicap au sein de l'école ordinaire, a encore exacerbé « le manque d'adéquation entre les objectifs déclarés et les ressources investies par les gouvernements » (Broccolichi et Garcia, 2021, p. 58), en parallèle d'une montée des enjeux d'évaluation et de responsabilisation (Cattonar, Dumay et Maroy, 2013) et d'une forte baisse du financement des formations. Une enquête sur « l'extension des scolarisations en classe ordinaire des élèves reconnus “en situation de handicap” ou à BEP » sans l'assistance de professeurs spécialisés et sans formations supplémentaires des PE, souligne les troubles qui en ont résulté pour ces derniers, en les exposant notamment bien davantage « aux problèmes de maintien de l'ordre scolaire et à l'exigence de différenciation, souvent ressentie comme intenable et source d'alourdissement de la charge de travail. » (Katz et al., 2021, p. 106).

« L'autisme c'est un monde et l'enseignant de classe est pas formé pour, donc moi je connaissais pas – et je sais toujours pas d'ailleurs [...] donc il a fallu tout remodeler parce que cette année-là j'avais trois intégrations [...] sur 28 élèves, donc euh... ça a été assez dur entre la dyslexie lourde, un autiste et un autre enfant qui était aussi en grosses difficultés. »

R., T20 en 2018

« En ce moment j'ai une élève, elle ne parle, pas un mot de français. Elle vient d'arriver [...] Elle pleure beaucoup. Elle ne comprend pas ce qu'elle doit faire. [...] En plus j'ai une classe de CP, ils ont beaucoup besoin de moi, je ne peux pas passer les trois quarts du temps avec une seule élève. Je gère pas du tout la situation. »

M., T12 en 2018

« Quand on signale un enfant comme ça [suspecté de troubles du spectre autistique], on nous demande beaucoup de détails sur son comportement en classe. Et je me souviens avoir passé une heure et demi à rédiger un compte rendu pour l'hôpital avec des qui peuvent nous mettre dans l'embarras [...] quand on est sûr de rien, il faut peser ses mots. »

Jeanne, T22, 2018

Outre la brièveté de la formation initiale des PE propre à la France (Joubaire, 2019, p. 9), les moyens alloués à leur formation continue ont été divisés par trois entre 2006 et 2011 (IGEN et IGAEN, 2013, p. 13). Dans le même intervalle, la réduction des effectifs de remplaçants a impliqué la baisse drastique des possibilités de formation continue car les enseignants titulaires pouvaient de moins en moins être remplacés durant leurs stages de formation. Les actions de formations continues, désormais proposées surtout en circonscription, sont de surcroît fortement sujettes à caution (Cnesco, 2021, p. 9). D'où l'insatisfaction marquée des PE en France pour leur formation continue, manifeste notamment dans l'enquête TALIS 2018 (OCDE, 2019b).

Globalement, la France dépense beaucoup moins pour l'enseignement primaire que ses pairs de l'OCDE (Assises de la formation continue des enseignants, 2019, p. 11). La dépense publique par élève du premier degré, en France, est en effet inférieure de près de 40% à celle du second degré, alors que ce différentiel n'est que de 14% en moyenne dans l'OCDE. Le taux d'encadrement est ainsi en moyenne de vingt élèves par enseignant, contre quatorze au sein de l'UE et quinze au sein de l'OCDE, en 2017. En outre, le temps de travail devant élève est, en France, parmi les plus haut de l'OCDE (OCDE, 2006 et 2018).

La faiblesse relative des moyens alloués à l'enseignement primaire en France se traduit aussi par une pénurie d'enseignants spécialisés : non seulement ils ne viennent pas en soutien des inclusion d'EBEP en classes normales (comme ça se fait en Italie par exemple) mais cela oblige des enseignants débutant à prendre en charge des classes spécialisées sans la formation requise.

2.1. La « responsabilisation » des enseignants

Comment l'institution scolaire peut-elle conserver sa légitimité en entretenant de tels dysfonctionnements et en atteignant si rarement les objectifs qu'elle énonce ? La stratégie se dégageant des rhétoriques gouvernementales semble être l'attribution de la responsabilité des résultats décevants aux acteurs de terrain. Ce qui constitue un des facteurs les plus puissants de vulnérabilisation professionnelle d'enseignants privés des moyens de réussir ce qui leur est demandé.

Ainsi, d'après une enquête des inspections générales de l'administration de l'Éducation nationale et de la recherche, « le sentiment le plus communément partagé par les professeurs rencontrés est celui de ne pas avoir le temps de s'acquitter comme ils aimeraient pouvoir le faire des tâches premières de leur métier, [...] d'être davantage contrôlés par l'institution par le biais des documents administratifs de plus en plus nombreux qu'il leur faut remplir pour rendre compte de leurs actions. [...] » (IGEN et IGAENR, 2012, pp. 60-61). Dans un rapport intitulé « Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires ? » et publié en 2016, le Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO) pointe, lui, le rôle de la « logique de réformes à répétition », qui déboussole les professionnels scolaires au lieu de renforcer leur expertise, en impliquant notamment de maîtriser sans cesse de nouveaux programmes d'enseignements et de nouveaux modes d'évaluation.

On identifie ainsi une nouvelle forme de violence symbolique qui concourt au processus de délégitimation des compétences propres à la profession enseignante en conjuguant une politique étatique d'affichage d'objectifs aussi ambitieux que louables, tout en dissimulant le manque de moyens d'action dont les enseignants disposent réellement pour agir.

2.2. Une politique d'affectation qui expose durablement les débutants au hiatus entre prescriptions et pratiques réelles

La politique d'affectation, on l'a vu, place souvent les PE débutants pendant plusieurs années sur des postes où il leur est particulièrement difficile, voire impossible, de respecter les préconisations institutionnelles auxquelles ils adhéraient initialement : postes fractionnés entre plusieurs écoles ; remplacements souvent courts et répétés ; enseignement spécialisé sans la

formation requise ; établissements les plus difficiles⁶, notamment en zones dites « sensibles » ou en zones rurales excentrées. Or, les cinq à sept premières années d'enseignement exercent « une grande influence sur l'évolution professionnelle de l'enseignant, car il s'agit d'une période de transition où s'opèrent divers ajustements » (Joubaire, 2019, p. 9) - dont le désengagement défensif analysé en supra. La gestion du mouvement des PE contribue ainsi à grever l'ambition et le développement professionnels des nouveaux entrants dans le métier, à moyen si ce n'est à long terme, tout en sapant leur confiance vis-à-vis de l'organisation scolaire.

On comprend mieux ainsi le déclin rapide des indicateurs de satisfaction professionnelle des PE au cours des premières années d'enseignement, ainsi que la dégradation plus globale des sentiments de reconnaissance professionnelle et de bien-être au travail relevés au début de ce chapitre.

Conclusion

Tentons, pour conclure, de spécifier davantage comment le processus de vulnérabilisation professionnelle des PE se mue en vulnérabilisation dans le travail selon des modalités variables. De nombreux indices convergents donnent en effet à penser que les différentes sortes de vulnérabilisations dans le travail mises en lumière dans la première partie du chapitre dérivent en grande partie des processus de vulnérabilisation professionnelle dont nous venons d'indiquer le principal vecteur : la conjonction d'ambitions officielles croissantes, d'inflation de prescriptions chronophages et d'insuffisance majeure des ressources dont les PE auraient besoin pour assumer le cumul des missions anciennes et nouvelles qui leur ont été successivement dévolues depuis quarante ans (manque de temps, de formation, de reconnaissance de la complexité de leur travail, d'assistance en cas de situation critique...).

Comme l'indiquent nos enquêtes sur les positionnements des PE débutants vis-à-vis des recommandations institutionnelles, ce processus de vulnérabilisation professionnelle se traduit par différents types de vulnérabilisations dans le travail associés notamment au dilemme suivant : en rabattre sur des idéaux fortement investis initialement par les PE ou tenter de continuer à les assumer en dépit des nombreux obstacles et facteurs d'échec, au

⁶ Puisque « les établissements d'enseignement accueillant une large proportion d'élèves socio-économiquement défavorisés, issus de minorités ethniques et/ou présentant en moyenne des difficultés importantes d'apprentissage sont davantage sujets à des taux de turnover élevés de la part de leur personnel » (Lothaire, Dumay, Dupriez, 2012, pp. 112 et 117).

risque de s'épuiser en vain ? Cette situation de double contrainte et les déboires dissuasifs associés, génère des retraits professionnels défensifs (Alava, 2016) auxquels n'échappent (à des degrés divers) qu'une minorité de PE : ceux que leurs socialisations successives ont dotés de convictions et de pouvoirs d'agir leur permettant de résister aux épreuves inhérentes à leur parcours. Mais ces parcours et évolutions différenciées engendrent à leur tour des conflits de normes professionnelles, plus ou moins profonds et manifestes selon les contextes locaux. La vulnérabilité des enseignants s'écartant des idéaux institutionnels d'aide à la réussite de tous les élèves, par manque de ressources, peut se trouver accentuée par les pratiques et les discours des collègues restés attachés à ces idéaux, qui mettent en relief les renoncements des premiers (aux yeux des parents d'élèves notamment). Dans certains cas, cela redouble et ravive alors les conflits intérieurs et les souffrances engendrées par les injonctions paradoxales de l'institution vécues de façon très aigüe à l'entrée dans le métier.

Sur un plan plus théorique, à travers cette étude du cas constitué par la profession de PE, nous avons cherché à montrer qu'il pouvait être heuristique de distinguer conceptuellement la vulnérabilité professionnelle et la vulnérabilité dans le travail, dès lors qu'on ne les considère pas seulement comme des produits de sphères sociales distinctes (échelles de la profession ou des situations de travail) mais aussi comme des processus (d'où notre emploi du terme de vulnérabilisation) de socialisation particuliers. Notamment parce que cela permet de constater que ces deux types de vulnérabilité ne peuvent pas être confondus, au risque sinon d'écraser leurs articulations aux processus de socialisation par lesquels ils touchent les professions et les individus.

Bibliographie

ALAVA, S., 2016. « L'enseignant face à la difficulté de la classe : Capacité à agir et décrochage enseignant ». *Questions Vives* [En ligne], n° 25.

Assises de la formation continue des enseignants, 2019, <http://dfie.ac-lyon.fr/mars-2019-synthese-des-contenus-des-assises-de-la-formation-continue-des-enseignants/>

BALLAND, L., 2020. « Le désengagement impossible. L'angoisse des professeurs des écoles débutants », *Tracés, revue des Sciences humaines*, n°38.

BASCO, L., 2003. Le malaise des enseignants du premier degré. *Éduquer* [En ligne], 4.

BEN AYED C., BROCCOLICHI S., QUINSON F., 2004. « Variations du travail collectif selon les contextes d'école. Difficultés locales, instabilité des équipes et rôle de l'institution », in J-F Marcel (dir.), *Les pratiques enseignantes hors de la classe*, Paris, L'Harmattan, p. 147-160.

- JANOT-BERGUGNAT, L. ET RASCLE, N., 2008. *Le stress des enseignants*. Paris, France : Armand Colin.
- BOUCHETAL, T., 2017. Les professeurs des écoles en cours de carrière : épreuves et temporalités du métier. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 3(3), p. 11-29.
- BROCCOLICHI, S., 1995. « Orientations et ségrégations nouvelles dans l'enseignement secondaire », *Sociétés contemporaines*, 21, p. 15-27.
- BROCCOLICHI, S., GARCIA S., 2021. « On n'a pas le temps d'aider les élèves en difficulté ! » : Alourdissement du travail des professeurs des écoles et processus de tri des élèves. *Sociétés contemporaines*, 123, p. 51-7.
- BROCCOLICHI, S., JOIGNEAUX, C. & COUTURIER, C., 2018. « Comment les jeunes maîtres appréhendent les difficultés de leurs élèves ? Aspirations initiales, obstacles actuels et possibilités de les surmonter », *Recherche et Formation*, 87, p. 29-45.
- BROCCOLICHI, S., JOIGNEAUX, C., & MIERZEJEWSKI, S. éd., 2018. *Le parcours du débutant. Enquête sur les premières années d'expérience d'enseignement à l'école primaire*, Arras, APU.
- 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*, 32, 35-51.
- CAYOUILLE-REMBLIÈRE J., 2016. *L'école qui classe. 530 élèves du primaire au bac*, Paris : PUF.
- CHAMPY F., 2011. *Nouvelle théorie sociologique des professions*, Paris, PUF.
- CLOT Y., 2008. *Travail et pouvoir d'agir*, Paris, PUF.
- CNESCO, 2016. *Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires ?* Rapport scientifique, 130 p.
- CNESCO, 2021. Préconisations pour améliorer la formation continue et le développement professionnel des personnels d'éducation. Paris : Cnesco-Cnam.
- 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*, 43(1), 119-136.
- DEBARBIEUX E., FOTINOS G., 2012. *L'École entre bonheur et ras-le-bol*, Paris : Observatoire international de la violence à l'école–UPEC.
- DEMAZIERE, D., ROQUET, P., WITTORSKI R., 2012, *La professionnalisation mise en objet*, Paris, L'Harmattan.
- DEPP, 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, 2020. CEDRE 2008-2014-2019 Mathématiques en fin d'école primaire, des résultats en baisse, *Note d'information N°20.33*
- DEPP, 2021a. Satisfaction professionnelle et bien-être des professeurs des écoles : résultats de l'enquête Talis 2018, *Note d'information N°21.34*.
- DEPP, 2021b Données complémentaires à la *Note d'information N°21.34, Tableaux*.

- FEUILLET, P., PROUTEAU, P., 2020. « De l'entrée à la sortie de l'Education Nationale. Focus sur les différentes professionnelles vécues par les enseignants », *Education et Formation*, n°101, p.149-186.
- GOIGOUX R., RIA L. & TOCZEK-CAPELLE M-C. (Eds.), 2009. *Les parcours de formation des enseignants débutants*. Clermont Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal,
- HARRIS, 2016a. Etude Harris interactive/SNUipp-FSU.
- HARRIS, 2016b. Etude Harris interactive/SNUipp-FSU sur les nouveaux enseignants (2001-2016).
- IGEN & IGAENR, 2010. *Évaluation de la politique de formation continue des enseignants des premier et second degrés* (sur la période 1998-2009).
- IGEN & IGAENR, 2012. *Les composantes de l'activité professionnelle des enseignants, outre l'enseignement dans les classes*. La documentation française.
- IGEN & IGAENR, 2013. *Actualisation du bilan de la formation continue des enseignants*, Rapport - n° 2013-009 février 2013, La documentation française.
- IGEN-IGAENR (2017). « Évaluation de la politique publique sur la formation continue des professeurs du premier degré. Rapport de diagnostic ». Rapport n°2017-35.
- JEGO S, GUILLOT C., 2016. Les enseignants face aux risques psycho-sociaux. Comparaison des enseignants avec certains cadres du privé et de la fonction publique en 2013, *Éducation & Formations*, 92, p. 77-113.
- JOUBAIRE, C., 2019. *Commencer à se former pour enseigner*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 131, septembre. Lyon : ENS de Lyon.
- KATZ, S., LEGENDRE, F., CONNAN, P. & CHARLES, F., 2021. Ce que font les « besoins éducatifs particuliers » aux professeurs des écoles : L'extension du domaine du handicap comme remise en cause de la professionnalité enseignante. *Agora débats/jeunesses*, 1(1), p. 95-111.
- LANTHEAUME, F., HELOU, C., 2008. *La souffrance des enseignants – Une sociologie pragmatique du travail enseignant*, Paris, Presses Universitaires de France.
- LARIVAIN, C., 2006. « Les enseignants des écoles publiques et la formation. Interrogation de 1200 enseignants du premier degré réalisée en septembre-octobre 2005 », *Dossier d'éducation & formations*, 176, 173 p.
- MENJ-DEPP, Note d'information N° 19.22, juin 2019.
- MEURET, D. & LAMBERT, M., 2011, « La dégradation de l'équité de l'école française dans les années 2000 », *Revue française de pédagogie*, 177, p. 85-100.
- MIERZEJEWSKI, S., BROCCOLICHI, S. et JOIGNEAUX, C., SINTHON, R., 2018, « Apprendre à enseigner à l'école primaire. Une socialisation professionnelle paradoxale ? » *Cahier de Recherche sur l'Éducation et les Savoirs*, n°17, p. 191-215
- OCDE, 2014. TALIS 2013, note par pays : France.
- OCDE, 2019a. PISA 2018, note par pays : France.
- OCDE, 2019b, *Résultats de TALIS 2018 (Vol. I), Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie*.
- UNSA, 2020, *Baromètre des métiers de l'éducation*.