



HAL
open science

Enseigner, un métier à risque... de décrochage

Peggy Neville

► **To cite this version:**

Peggy Neville. Enseigner, un métier à risque... de décrochage. Dossier de veille de l'IFÉ, 2023, 144. hal-04443309

HAL Id: hal-04443309

<https://hal.science/hal-04443309>

Submitted on 7 Feb 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.

Dossier de veille de l'ifé)

VEILLE ET
ANALYSES

Peggy Neville

est médiatrice scientifique au sein de l'équipe Veille et Analyses.

ENSEIGNER, UN MÉTIER À RISQUE... DE DÉCROCHAGE

Résumé : L'exercice du métier d'enseignant en France a été profondément marqué par des changements significatifs au fil des décennies. La mise en place de la nouvelle gestion publique et les politiques d'évaluation, la massification de l'enseignement et la promotion de l'inclusion ont contribué à remodeler le paysage éducatif en France, engendrant une transformation profonde des pratiques d'enseignement. Autrefois centré principalement sur la transmission de connaissances académiques, le métier d'enseignant a progressivement élargi son spectre pour intégrer des dimensions plus complexes et pluridimensionnelles de l'éducation. Toutes ces mutations sont autant de défis spécifiques qui contribuent au décrochage enseignant. Face à ces évolutions majeures, l'enjeu de ce *Dossier de veille de l'ifé*¹ n°144 est de comprendre pourquoi, comment et en quoi les transformations du métier enseignant peuvent entraîner des difficultés dans l'exercice de leur cœur de métier, pouvant parfois amener les professionnel·les au lâcher-prise ou à l'abandon de leur profession. Cette synthèse adossée aux travaux de recherche aborde trois volets essentiels pour appréhender le décrochage enseignant en France à l'heure actuelle.

La première partie de ce Dossier pose les définitions du phénomène de « décrochage enseignant » en lien avec les défis pédagogiques complexes qui se posent aux personnes enseignantes. Elle identifie les dilemmes pédagogiques auxquels les personnes enseignantes sont confrontées, tels que la nécessité complexe de concilier la progression collective avec l'accompagnement personnalisé. Ces dilemmes inhérents à la pratique pédagogique peuvent générer des effets indésirables comme le stress, la fatigue et les frustrations, à même d'entraver son efficacité dans un environnement éducatif instable.

Le deuxième volet examine l'impact de la Nouvelle Gestion Publique (NGP) sur le rôle des personnes enseignantes, mettant en lumière l'augmentation de la responsabilité envers les résultats des élèves et l'émergence d'une culture de reddition de comptes.

Enfin, le dernier volet se concentre sur les conditions de travail du corps enseignant, en explorant les risques de surmenage et les sources potentielles de décrochage associés à ces conditions.

En mettant en évidence les éléments constitutifs du décrochage enseignant, cette synthèse met en lumière, au-delà des seules conditions structurelles de travail, les aspects essentiels du cœur du métier d'enseignant, qui restent cruciaux pour une compréhension approfondie de ce phénomène complexe multidimensionnel.

¹ Le *Dossier de veille de l'ifé* propose une synthèse problématisée de travaux de recherche portant sur une thématique éducative. Il mobilise un choix de références issues de différentes disciplines dans une visée de médiation scientifique.

Introduction	2
Décrochage enseignant : de quoi parle-t-on ?	3
Le décrochage, un phénomène multidimensionnel	3
Les formes silencieuses (ou non) du décrochage enseignant	6
Les facteurs politiques et institutionnels : racines du décrochage enseignant ?	9
La Nouvelle Gestion Publique (NGP) : impact structurel sur le rôle des personnes enseignantes	10
Vers un changement de paradigme éducatif	14
À la recherche d'une définition du travail bien fait	17
Quelles ressources institutionnelles pour (r)accrocher au métier ?	19
Les coûts d'entrée dans le métier, un facteur de décrochage précoce	19
Un temps de travail élastique ?	20
Salaires des enseignant·es : en déclin ou en essor ?	23
Conclusion	25
Bibliographie	26



ENSEIGNER, UN MÉTIER À RISQUE... DE DÉCROCHAGE

Introduction

Le métier enseignant est confronté en France à de profonds paradoxes. Selon un récent rapport, à l'école et au collège, seul « près d'un professeur sur dix indique être beaucoup stressé par son travail. Ces chiffres sont parmi les plus bas en Europe » (DEPP, 2022, p. 47)². Les personnes enseignantes déclarent, pour 91 % des professeur-es des écoles et 90 % des enseignant-es de collège, aimer travailler dans leur établissement et se considèrent satisfaites de leurs actions et de leurs résultats (p. 46).

Cependant, dans la continuité des années précédentes, des signes de décrochage se manifestent parmi les personnes enseignantes en France, en particulier dans le second degré. Ce phénomène s'illustre, d'une part, par une perte d'attractivité pour le métier et, d'autre part, par une augmentation significative du taux de démission (Delbrayelle, 2023). Le manque d'attractivité pour la profession, dans « un contexte de tensions inédites pour le recrutement des professeurs », et qualifié de « problème structurel [qui] nécessite des réponses structurelles » par le ministre de l'Éducation nationale à la rentrée 2022 (Neville, 2022), se traduit par un déficit de 4 500 enseignant-es et un recours massif à des contractuel-les pour faire face à la situation. Pourtant, le problème persiste et s'aggrave. Selon un rapport du Sénat (Longuet, 2023), le nombre d'inscrit-es aux concours de l'enseignement du second degré a diminué de 30 % en 15 ans ; et « le nombre de candidats pour la rentrée 2023 reste très inférieur à celui des années antérieures, ce qui confirme qu'il s'agit d'une tendance lourde et non uniquement d'un effet conjoncturel. » (p. 18).

L'augmentation du taux de démission, bien que relativement faible en valeur absolue par comparaison avec d'autres pays, est néanmoins significative : + 628 % entre 2008 [effectif : 364] et 2021 [effectif : 2286] (Caron *et al.*, 2021). Dans la continuité, le nombre de sorties d'emploi en 2022 (départ à la retraite et démissions) est plus élevé que prévu (9202 départs définitifs non anticipés) (Longuet, 2023). Cette tendance témoigne d'une préoccupation croissante et souligne les défis auxquels sont confrontées les personnes enseignantes en France. Comment alors comprendre ce paradoxe et découvrir les éléments sous-jacents qui se cachent derrière ce phénomène de « décrochage enseignant » ?

Ce *Dossier de veille de l'Ifé* porte sur le décrochage des enseignants et enseignantes français-es. De ce fait, il nécessite un usage récurrent et important de désignations de ces personnes. Aussi, afin de maintenir une forme d'inclusivité³ sans compromettre la fluidité de la lecture, nous avons opté pour une formulation épïcène en utilisant le terme générique « les personnes enseignantes » pour désigner les enseignants et enseignantes. Cette décision vise à concilier les enjeux de représentativité et d'accessibilité, tout en préservant la clarté et la concision nécessaires aux lecteurs et lectrices de ce dossier.

Après le *Dossier de veille de l'Ifé* n° 80 interrogeant la question des élèves à risque de décrochage (Feyfant, 2012), et dans la continuité du Dossier de veille sur la formation des enseignant-es débutant-es (Joubaire, 2019) et de l'Edubref sur le métier d'enseignant (Ravez, 2022), ce *Dossier de veille de l'Ifé* n° 144 analyse le métier sous l'angle du décrochage des personnes enseignantes. Il tente de comprendre les raisons de ce phénomène et cherche à mettre en mots les maux vécus par les professionnel-les de l'enseignement : pourquoi, comment et en quoi les transformations du métier enseignant mettent en difficulté ces derniers et dernières dans l'exercice de leur cœur de métier, jusqu'à les conduire à un lâcher-prise ou un abandon ?

La première partie de ce Dossier pose les définitions du phénomène de « décrochage enseignant », et aborde les défis pédagogiques complexes qui se posent aux personnes enseignantes. Ces défis se manifestent à travers les dilemmes professionnels inhérents à la pratique pédagogique, où la nécessité de trouver un équilibre entre des aspirations collectives et un accompagnement personnalisé constitue une entreprise exigeante et délicate.

La deuxième partie entreprend une exploration des défis engendrés par la reconfiguration du paysage éducatif français pour les personnes enseignantes. Cette analyse met en exergue l'impact significatif de la Nouvelle Gestion Publique (NGP) et son influence transformative sur le rôle traditionnellement tenu par les enseignant-es, inscrit désormais dans un nouveau paradigme pédagogique.

Enfin, la dernière partie de cette étude se focalise sur les paramètres inhérents aux conditions de travail qui carac-

² Les références bibliographiques de ce *Dossier de veille* sont accessibles sur notre [bibliographie collaborative](#).

³ Réflexion menée à partir du guide « [pour une communication publique sans stéréotypes de sexe](#) » (2022) par le Haut conseil à l'égalité entre les femmes et les hommes.

térisent la profession enseignante. Elle examine les conditions de travail susceptibles de générer un phénomène d'attrition, voire un sentiment de désenchantement et de mal être parmi les membres du corps enseignant.

Méthodologie

Ce *Dossier de veille de l'IFÉ* relève de la médiation scientifique (A. Cooper *et al.*, 2019) : il s'agit d'une synthèse analytique de type revue narrative de littérature (H. M. Cooper, 1988; Saracci et Mahamat, 2019), visant la complétude et la représentativité, non l'exhaustivité.

La méthode utilisée pour réaliser cette revue de littérature s'est déroulée en cinq grandes étapes :

- définition des indicateurs d'inclusion et d'exclusion à partir de la pré-délimitation de notre objet d'étude, afin de décider quels textes intégrer ou exclure du corpus ;
- recension des publications à partir de méta-moteurs de recherche. Les bases de données consultées comprenaient notamment [Open Edition Journal](#), [Archives ouvertes HAL](#), [Persée](#), [Bibliothèque Diderot \(ENS-Lyon\)](#), [Cairn](#), [Google Scholar](#). L'accès aux ressources numériques a été privilégié afin de permettre une consultation immédiate, tout en tenant compte des ressources disponibles dans les bibliothèques universitaires ;
- première sélection linguistique des textes basée sur la lecture des résumés des articles, ainsi qu'une analyse rapide des titres et sous-titres évoquant directement ou indirectement le décrochage des enseignants ;
- organisation initiale des publications scientifiques recensées en grandes catégories dans le logiciel de gestion bibliographique Zotero, puis création d'une carte mentale pour faciliter la visualisation et la compréhension des liens entre les différentes sources ;
- élargissement du champ des publications en explorant les bibliographies suivi d'une catégorisation finale des publications scientifiques sélectionnées.

La démarche de recherche bibliographique adoptée pour ce *Dossier* a été itérative, basée sur des mots-clés en lien avec la problématique. Les textes sélectionnés devaient aborder le décrochage des enseignants de manière directe ou indirecte. Ce dossier se distingue par son intérêt pour un phénomène éducatif qui, bien qu'international, soulève des questions spécifiques au contexte français, notamment celui des

personnes fonctionnaires. Ainsi, il se concentre principalement sur la littérature scientifique et institutionnelle française, tout en incluant également des publications étrangères (notamment anglophones) pour permettre une comparaison internationale. Afin de prendre en compte les analyses récentes de ce phénomène, les textes choisis couvrent majoritairement la période 2012-23, ce qui garantit une pertinence actuelle de la problématique.

Une attention particulière a été accordée aux différentes acceptions attribuées au décrochage enseignant, telles que le décrochage, l'abandon, le désinvestissement, le malêtre et le malaise.

Les champs de recherche mobilisés dans ce *Dossier* sont variés. Les sciences politiques et économiques analysent les politiques publiques et les réformes éducatives. La sociologie, l'anthropologie et les sciences de l'éducation et de la formation étudient l'impact de ces réformes sur le système éducatif et les personnes enseignantes. Une approche psychologique permet de se centrer sur les difficultés psychiques telles que l'épuisement professionnel, la souffrance et le stress.

Enfin, des recherches mobilisées à travers des cadres conceptuels interdisciplinaires, à l'instar des théories de l'activité, portent également leur attention sur les enjeux pédagogiques, en incorporant, par exemple, les concepts de dilemmes et d'activités empêchées.

Au final, cette synthèse comporte 160 références, dont une majorité de publications scientifiques.

Décrochage enseignant : de quoi parle-t-on ?

Le décrochage, un phénomène multidimensionnel

Le décrochage enseignant, terme polysémique, englobe à la fois l'attrition professionnelle et la souffrance des personnes. D'un côté, il désigne le départ des personnes enseignantes de leur poste, qu'il soit motivé par un manque d'aptitude ou par des raisons plus com-



plexes liées à leur environnement professionnel. D'un autre côté, il renvoie à la détresse personnelle qui peut pousser certaines personnes enseignantes à envisager un changement de carrière. Cette section plonge dans les différentes définitions du décrochage enseignant, éclairant ainsi les nuances qui émergent de cette problématique.

Décrochage enseignant : un concept polysémique

L'expression « décrochage enseignant » (Karsenti *et al.*, 2013) est une métaphore qui désigne à la fois (i) « l'attrition avec passage à l'acte » des personnes enseignantes, c'est-à-dire leur démission et abandon sous toutes ses formes ; mais également (ii) la « souffrance personnelle pouvant entraîner un souhait de changer de métier chez des personnes qui n'ont pas trouvé de solution alternative à une situation actuelle très mal vécue » (R. Étienne et Avenel, 2022, p. 69).

Les travaux de recherche internationaux sur le décrochage enseignant, au sens de démission des personnes (i), recouvrent une multiplicité de réalités selon le sens qu'on lui donne (Macdonald, 1999). Parfois, il inclut les migrations géographiques des personnes enseignantes d'un établissement à un autre ; ailleurs, les changements professionnels au sein de la sphère éducative (un-e enseignant-e exerçant devant élèves qui devient conseiller-ère pédagogique par exemple). Deux conceptions s'opposent face à ce décrochage (Karsenti *et al.*, 2013) : d'un côté, une caractéristique inhérente à toute profession, un mal nécessaire grâce auquel les personnes enseignantes qui n'ont pas le goût, ou ne seraient « pas faites » pour le métier, qui n'auraient pas les compétences nécessaires pour enseigner, le quittent. De l'autre, il est au contraire vu « comme une caractéristique symptomatique d'une profession » (Karsenti *et al.*, 2013, p. 551). Sous cet angle, le décrochage peut être considéré comme un symptôme d'un dysfonctionnement professionnel, dont l'enjeu réside dans une meilleure compréhension du phénomène en vue de trouver des solutions appropriées. Ces deux conceptions ne sont pas pour autant nécessairement à opposer. S'il est inévitable, voire nécessaire, quand il est limité et stable, le décrochage devient symptomatique et problématique quand il est élevé et qu'il entraîne des retombées sociales négatives.

Lorsqu'il désigne une souffrance personnelle pouvant engendrer le souhait d'un départ impossible (ii), là aussi, le décrochage enseignant prend différents sens et différentes appellations.

Cette « souffrance des enseignants » (Lantheaume et

Hérou, 2008) qui persiste au sein de la profession est également abordée dans d'autres études sous divers angles et appellations (Murillo et Nunez-Moscoso, 2019). En psychologie et en psychanalyse, on évoque le « stress » vécu par les personnes enseignantes (Janot-Bergugnat et Rasclé, 2008 ; Laugaa *et al.*, 2008). Des termes tels que l'anxiété, le burn-out, les crises, les conflits, les problèmes ou la souffrance au travail sont aussi employés pour décrire ces difficultés fréquemment rencontrées. Ces recherches mettent en lumière les facteurs de stress tels que les comportements des élèves, le manque de soutien institutionnel, les conditions de travail exigeantes, les tensions interpersonnelles, ainsi que les réactions émotionnelles négatives qui peuvent découler de ces pressions. D'un point de vue plus psychanalytique, Blanchard-Laville (2001) considère les défis des personnes enseignantes comme un parcours mental oscillant entre plaisir et souffrance au travail.

D'un point de vue sociologique ou anthropologique, cette souffrance persistante émane des défis inhérents à une profession à la fois diversifiée et souvent routinière, mais aussi perméable entre le domaine professionnel et personnel. Ces études dépeignent les « malaises enseignants » (Barrère, 2017) que rencontrent ces personnes, tant au sein des établissements qu'en salle de classe.

Ces différentes perspectives théoriques convergent pour mettre en lumière le rôle central des élèves en tant que source de difficultés pour les personnes enseignantes. Ces dernières se trouvent confrontées à l'impératif de susciter l'intérêt des élèves, d'instaurer une discipline, de s'adapter à leur diversité, et de transmettre un corpus de savoirs.

Certaines tentatives des personnes enseignantes pour se conformer à l'idéal d'enseignement partagé par la communauté des chercheurs, des formateurs et formatrices en éducation, voire par eux-mêmes, se heurtent souvent aux pressions et aux réalités du contexte éducatif, qui semblent exercer une influence souvent plus puissante que les multiples directives (Murillo et Nunez-Moscoso, 2019).

La dynamique de l'offre et de la demande des personnes enseignantes : quatre enjeux essentiels (OCDE, 2005)

En 2005, l'Organisation de Coopération et de Développement Economique (OCDE) a préconisé d'analyser la dynamique de l'offre et de la demande des personnes enseignantes en considérant quatre enjeux contemporains inhérents à la profession enseignante (Sirois *et al.*, 2022) :

- le premier enjeu concerne l'attraction. Il revêt une double dimension, consistant d'une part à susciter l'intérêt d'un nombre suffisant de personnes enseignantes, et d'autre part à veiller à la présence d'enseignant·es de qualité au sein du système éducatif ;
- le second enjeu est celui du développement des connaissances et des compétences des personnes enseignantes. Il englobe un spectre large qui va de la formation académique à la formation professionnelle continue, incluant également la période cruciale d'intégration professionnelle ;
- le troisième enjeu se rapporte au recrutement des personnes enseignantes. Il implique une affectation équitable, aussi bien en termes de quantité que de qualité, des enseignant·es au sein des écoles, en fonction des besoins spécifiques de celles-ci ;
- enfin, le quatrième enjeu concerne la rétention des personnes enseignantes. Cette dimension englobe divers éléments, parmi lesquels la lutte contre l'attrition, la promotion de la satisfaction professionnelle, le maintien de la motivation, la gestion adéquate de la charge de travail des enseignants, ainsi que la mise en œuvre de méthodes visant à retenir au sein du système les personnes enseignantes les plus performantes.

Quantifiée ou ressentie, la pénibilité du travail enseignant

Après avoir exploré différentes dimensions du décrochage enseignant, allant de l'attrition professionnelle à la souffrance personnelle, la question de la pénibilité du travail enseignant est à présent abordée. Cette dimension essentielle met en lumière les risques psychosociaux auxquels sont exposés les personnes enseignantes.

En France, les personnes enseignantes, en particulier les professeur·es des écoles, sont considérées comme une population plus exposée aux risques psychosociaux que d'autres travailleur·euses (Jégo et Guillo, 2016). Ces risques englobent des problèmes de santé mentale, physique et sociale résultant des conditions d'emploi et des facteurs organisationnels et relationnels qui peuvent impacter le bien-être mental (Jégo et Guillo, 2016). Ces risques sont établis en fonction de six dimensions : « l'intensité du travail », « les exigences émotionnelles », « l'autonomie et la marge de manœuvre », « les rapports sociaux au travail », « les conflits de valeur et le sens du travail » et enfin « l'insécurité économique » (Jégo et Guillo, 2016, p. 80). Selon cette étude, les personnes

enseignantes du premier degré et les cadres en contact avec le public sont les plus touchés par les contraintes de temps, les pressions au travail, l'intensité et la complexité de leurs tâches. Pourtant, les enseignant·es du premier degré expriment davantage de satisfaction, de fierté et d'utilité dans leur travail que les cadres du secteur privé. Les personnes enseignantes déclarent manquer de soutien hiérarchique et de ressources pour leur travail (notamment les femmes). Par contre, ces dernières sont moins exposées aux tensions liées à l'encadrement de personnel par rapport aux cadres, mais rencontrent toutefois des difficultés en matière de soutien entre collègues, notamment celles du second degré. D'autres études sur l'épuisement professionnel des personnes enseignantes en France (Carrefour santé social, 2011; Fotinos et Horenstein, 2009) mettent également en évidence l'épuisement émotionnel, mental et physique (burn-out) dont souffriraient une partie d'entre elles (de 14 à 17 % selon les études) alors qu'en comparaison, il ne toucherait que 11 % de la population dans d'autres professions.

Des études internationales sur le burn-out enseignant (Guillet-Descas et Lentillon-Kaestner, 2019) :

- de nombreuses études mettent en avant un épuisement professionnel ou burn-out (Brunsting *et al.*, 2014 ; Laugaa et Bruchon-Schweitzer, 2005 ; Rascle et Bergugnat, 2013) ;
- l'entrée dans le métier ou la fin de carrière sont considérées comme des périodes critiques (Gil-Monte *et al.*, 2011 ; Laugaa *et al.*, 2008 ; Rascle et Bergugnat, 2013) ;
- selon certaines études européennes, 17 à 28,7 % des personnes enseignantes présentent des symptômes de burn-out (Kohnen et Barth, 1990 ; Quattrin *et al.*, 2011).

La pénibilité au travail en milieu scolaire (public et privé) s'exprime à la fois dans une dimension observable et quantifiable d'une part, et une dimension subjective d'autre part (Ciavaldini-Cartaut *et al.*, 2017). La dimension observable et quantifiable met en évidence les différentes conditions de travail qui contribuent à la pénibilité au sein des systèmes éducatifs : charge et intensité du travail, multiplicité des responsabilités, augmentation du



nombre d'élèves par classe, manque de matériel, conflits temporels entre le temps personnel et le temps professionnel. La dimension subjective de la pénibilité met l'accent quant à elle sur des aspects plus relationnels : manque de soutien de la direction ou de la hiérarchie, relations difficiles avec les parents, les problèmes d'intéressement des élèves (motivation) et leur comportement parfois difficile. Ces deux dimensions – les conditions matérielles et les interactions sociales – contribuent à la pénibilité du travail en milieu scolaire.

Une récente enquête de la DEPP (Fréchou et Simon, 2023) sur *Le climat scolaire et la victimisation auprès des directeurs d'école et des enseignants du premier degré*, révèle une détérioration des conditions de travail des personnes enseignantes dans ces deux dimensions. Bien que dans l'ensemble le corps enseignant ait une perception positive du climat scolaire, 61 % des personnes enseignantes interrogées se sentent épuisées, avec un taux plus élevé chez les femmes (63 %) que chez les hommes (48 %). Seulement 42 % estiment avoir suffisamment de temps pour travailler en équipe, et la moitié considère avoir des informations claires et adéquates. Les chiffres montrent également que seulement 28 % jugent bénéficier d'une formation suffisante et adaptée. Moins d'un tiers des personnes enseignantes estiment avoir suffisamment de temps (31 %) et de matériel adapté (31 %) pour accomplir leur travail correctement. Les personnes enseignantes du premier degré expriment une forte insatisfaction en ce qui concerne leur rémunération, 9 % estimant être rémunérés à leur juste valeur. Dans l'ensemble, les personnes de l'éducation nationale attribuent une note de satisfaction de 3,4 sur 10 à leur rémunération (Radé, 2022). De plus, seules trois personnes enseignantes sur dix disent se sentir capables de poursuivre leur travail jusqu'à leur retraite.

Les formes silencieuses (ou non) du décrochage enseignant

Ce phénomène de décrochage revêt parfois également des formes plus discrètes, mais tout aussi cruciales. Celles-ci se manifestent notamment sous une forme plus ou moins silencieuse de « déprise du travail », source de souffrance personnelle.

Cette « déprise du travail », ou désengagement, peut être considérée comme une réponse aux difficultés rencontrées dans la profession enseignante. Lorsque les personnes enseignantes se sentent impuissantes à ré-

soudre les difficultés du métier, elles adoptent souvent une attitude de retrait, ce qui leur permet de se libérer du temps et des contraintes (par exemple : éviter de prendre en charge des classes soumises à des examens ou se concentrer uniquement sur l'enseignement en négligeant d'autres tâches). Face à ces difficultés, les personnes enseignantes cherchent avant tout à se protéger, que ce soit les débutant-es (Broccolichi *et al.*, 2018) ou les plus expérimenté-es. Cela peut également se traduire par une tendance à distinguer les élèves considérés comme ayant le potentiel de progresser de ceux et celles qui nécessitent simplement d'être occupé-es ou discipliné-es. Cependant, ces « méthodes de tri » et de renoncement ne sont plus conformes à l'idéal officiel, ce qui suscite des inquiétudes et des précautions.

L'autre réponse est celle du sur-engagement dans le travail (Hélou et Lantheaume, 2008). Dans ce métier, où les limites sont principalement définies par chaque personne enseignante elle-même, le fait de travailler intensément et de s'investir pleinement confère une légitimité et renforce la valeur de leur activité. L'engagement total dans le travail est ainsi utilisé comme une stratégie pour gérer les incertitudes inhérentes à la profession et prévenir le sentiment de culpabilité chez les personnes enseignantes. L'accent est mis davantage sur l'obligation de mettre en œuvre les moyens nécessaires que sur une obligation de résultats qui peuvent s'avérer aléatoires. Par conséquent, la justification des moyens déployés pour atteindre les résultats devient le critère permettant de juger la qualité du travail accompli. Le temps investi représente un moyen pour les personnes enseignantes de se protéger d'une évaluation négative de leur travail et de le légitimer. L'établissement d'une équivalence entre le temps investi et la qualité du travail contribue à apaiser l'anxiété associée à la définition du « bon » travail.

Ce processus d'engagement et de désengagement chez les personnes enseignantes présente une ambivalence : « les "désengagés" sont souvent les anciens "engagés" et peuvent le redevenir. Il y a une dynamique de l'engagement qui doit s'apprécier en termes de processus » (Hélou et Lantheaume, 2008, p. 72). Ainsi, le désengagement se manifeste généralement de manière progressive, motivé par des facteurs tels que le découragement, l'épuisement ou l'insatisfaction résultant d'un engagement antérieur. Il est souvent considéré comme une réaction ou une forme de régulation en réponse à un surengagement préalable. En effet, les personnes enseignantes qui nourrissent de grandes ambitions pour leurs élèves, mais se sentent incapables de les concrétiser, ainsi que celles qui vivent un écart entre leurs idéaux professionnels et la réalité quotidienne, sont davantage susceptibles de souffrir d'épuisement professionnel. Le désengagement devient alors une nécessité ou une stra-

tégie permettant de poursuivre son travail sans s'épuiser complètement. Il représente ainsi un moyen de préserver la santé et la motivation professionnelle des personnes enseignantes.

La relation avec les élèves comme facteur de décrochage ?

Dans l'enseignement secondaire, le facteur « interactions avec les élèves », parfois difficiles en raison de différentes formes d'agressivité, de problèmes de discipline et d'incivilité, explique une part significative des différents aspects du bien-être au travail des personnes enseignantes : « 13 % de la variance de l'épuisement émotionnel, 18 % de la dépersonnalisation (relations marquées par une certaine froideur et une déconnexion émotionnelle, car les individus épuisés perdent leur capacité à ressentir pleinement de l'empathie envers autrui), 17 % de l'accomplissement, 11 % de la satisfaction au travail et 16 % des plaintes somatiques des enseignants » (Racle et al., 2016, p. 9). Ce constat souligne l'importance des interactions avec les élèves et les défis qui en découlent. Ces échanges jouent un rôle significatif dans la perception de la satisfaction professionnelle, du bien-être émotionnel et physique des personnes enseignantes. Ainsi

la place centrale des élèves comme sources des difficultés des enseignants se retrouve dans de très nombreuses études, qu'il s'agisse pour les enseignants de parvenir à intéresser les élèves, les discipliner, s'adapter à leur hétérogénéité, leur transmettre des savoirs (Murillo et Numez-Moscoso, 2019, p. 238).

La relation conflictuelle entre les personnes enseignantes et les élèves en décrochage scolaire est souvent perçue par les professionnel·les comme un reflet de leur compétence, et l'incapacité à réussir cette tâche est souvent interprétée comme un échec personnel (Hélou et Lantheaume, 2008). Ainsi, lorsque cette relation échoue, ces derniers et dernières peuvent ressentir un sentiment de culpabilité. Les relations avec les élèves constituent alors une source de difficultés dans ce métier, qui peut entraîner de l'insatisfaction et même l'envie de quitter la profession (Maroy, 2008). Ce sentiment est souvent comparé à une « affection trahie » entre ce qui est attendu par les personnes enseignantes et le résultat obtenu : ces dernières « expriment parfois le sentiment de ne plus pouvoir agir dans et sur la situation (à risque) de décrochage scolaire » (Moussay et Flavier, 2016, p. 1). Ce ressenti s'accompagne parfois d'un profond désarroi quant à leur aptitude à apporter une assistance significative aux élèves potentiellement en voie de décrochage.

Certains travaux de recherche en analyse de l'activité (Flavier et Moussay, 2014; Méard, 2014; Moussay, 2014; Neville, 2021; Zimmermann, 2016) ont montré que le décrochage des élèves et celui des personnes enseignantes peuvent être envisagés comme interdépendants, car inscrits dans « une activité conjointe [qui] devient le pivot autour duquel s'organise le décrochage-accrochage des élèves et des enseignants » (Moussay et Flavier, 2016, p. 1).

Le décrochage des personnes enseignantes peut ainsi être attribué en partie à une diminution de leur pouvoir d'agir (Clot, 2008), en particulier dans les situations de travail impliquant des élèves réticent·es à s'engager dans les tâches scolaires. Le manque de soutien perçu face au décrochage scolaire fragilise le travail individuel des personnes enseignantes, les laissant souvent seules face au désengagement des élèves. Le manque de sens accordé par les élèves au travail scolaire affecte également la perception des personnes enseignantes quant à la signification de leur activité professionnelle. Cette situation crée des contextes de travail contrariés (Clot, 2010), où l'absence d'engagement des élèves, liée à leur manque de sens attribué au travail scolaire, impacte le sens donné par les personnes enseignantes à leur propre travail (Méard, 2014; Moussay et Blanjoie, 2016). Face à des élèves en décrochage, ces dernières peuvent se sentir impuissantes et se retrouver souvent réticentes à entreprendre de nouvelles actions ou à poursuivre leur travail. Selon Jaoul et Kovess (2004, cité dans Curchod-Ruedi *et al.*, 2013), l'épuisement professionnel est décrit comme le résultat d'un désaccord entre les idéaux professionnels et la réalité du travail quotidien. L'écart entre les idéaux que les personnes enseignantes aspirent à atteindre, les efforts qu'elles déploient pour les concrétiser et les résultats parfois décevants face aux difficultés d'apprentissage persistantes ou aux problèmes de comportement chez certain·es élèves peut entraîner une profonde désillusion, engendrant un sentiment de mal-être et même de souffrance. Les personnes enseignantes peuvent se retrouver confrontées à un sentiment de frustration et d'impuissance lorsque leurs attentes positives ne se concrétisent pas comme prévu, ce qui peut ébranler leur motivation et leur bien-être émotionnel. Ainsi, la perte de sens associée à un sentiment d'impuissance face à l'arrivée de nouveaux publics dans leurs classes et à l'augmentation de contraintes peut entraîner « un "décrochage enseignant" faisant écho au décrochage scolaire des élèves » (Bruno, *et al.*, 2015, p. 99).



Des pistes pour améliorer la relation enseignant-e/élèves :

Un numéro spécial de la Revue Internationale de Communication et Socialisation examine la relation enseignant-élèves sous divers angles, notamment du point de vue des enseignant-es et des apprenant-es. Cette étude englobe trois systèmes éducatifs francophones (la France, le Québec, la Suisse) et divers contextes éducatifs, allant de la petite enfance au secondaire. L'objectif est de proposer des pistes et des recommandations pour mieux prendre en compte et améliorer la relation entre les personnes enseignantes et leurs élèves (Haïat *et al.*, 2022). Différentes pistes sont évoquées :

- considérer le point de vue des apprenant-es, car il revêt une importance cruciale dans la compréhension de la motivation des élèves (Genoud, 2022). En recueillant et en tenant compte de leurs perceptions et de leurs expériences, il est possible d'apporter des ajustements aux pratiques pédagogiques (Rousseau *et al.*, 2022).
- prendre en compte la dimension relationnelle dans la formation initiale des personnes enseignantes qui fait défaut actuellement en France (Espinosa, 2022). Pour cela la chercheuse recommande d'enseigner aux étudiant-es débutant-es l'importance de cette relation à travers des connaissances scientifiques, et de les aider à développer leur réflexion en se basant sur l'observation et l'ajustement.

Dans cette lignée de recherche, une étude portant sur la persévérance des personnes enseignantes au sein de la relation enseignant-élève a démontré que la prise en considération du point de vue de l'élève, au moyen d'un dispositif spécifique favorisant l'échange et le partage, s'avérait propice à une amélioration de la persévérance tant des personnes enseignantes que de leurs élèves (Neville, à paraître).

Le travail d'intéressement, entre désengagement et sur-engagement

La question de l'intéressement des élèves et de la mise en place des conditions favorables pour faire cours est devenue un enjeu majeur dans le travail de personnes enseignantes, impliquant une diversité de compétences (Mac Ness *et al.*, 2003; Rayou et van Zanten, 2004; Tardif et Lessard, 1999; Chatel *et al.*, 1996). Les per-

sonnes enseignantes éprouvent des difficultés à maintenir l'attention des élèves et à les engager dans les tâches d'apprentissage ; leur comportement représente pour elles un défi majeur, dans des contextes où les conditions de travail s'avèrent pénibles, l'autorité amoindrie et où les activités proposées ont perdu de leur sens (Ponnelle, 2008). L'échec à susciter l'intérêt et à faire apprendre des élèves se traduit non seulement par une limitation des progrès d'apprentissage, mais également par une charge de travail accrue pour les personnes enseignantes, qui doivent déployer davantage d'énergie sans obtenir les résultats escomptés. Le métier oscille désormais en permanence entre transmission de connaissances – « faire cours » - et création de conditions favorables à l'apprentissage, soit « construire des conditions qui permettent de faire cours » (Dubet, 2002, p. 154).

Ce travail d'intéressement, qui consiste à « enrôler dans l'activité d'apprentissage » (Lantheaume, 2008, p. 52), apparaît comme toujours à refaire et difficile à stabiliser (Lantheaume, 2008), et peut produire des résultats décevants pour les personnes enseignantes (Hélou et Lantheaume, 2008). L'échec du travail d'intéressement produit une perte de sens des activités vécues par les élèves, et conduit à des situations d'indiscipline dans la classe et des apprentissages limités des élèves.

L'enseignement ne se limite plus uniquement à instruire et à transmettre des connaissances, mais consiste aussi à « apprendre à apprendre », à être « réflexif » et à savoir s'adapter. Gérer les relations dans la classe, les impondérables et les chahuts, en s'adressant autant au statut d'élève qu'à celui de jeune, ou encore composer avec de nouveaux acteurs, des demandes spécifiques (...), et de nouvelles normes organisationnelles devient une réalité à part entière (Castets-Fontaine *et al.*, 2019, p. 161).

Contrôler versus mettre en place des conditions de travail : un dilemme chez les enseignants novices

Les travaux de Ria (2012) ont mis en avant la typicalité de ce dilemme particulièrement chez les personnes enseignantes débutantes, et qui sont au cœur du développement professionnel de ces dernières. Le chercheur met ainsi en évidence les compromis auxquels font face les personnes enseignantes débutantes entre leurs propres normes professionnelles et les normes

académiques prescrites. Deux grandes tendances se dégagent chez ces dernières confrontées à des classes difficiles :

- mettre l'accent sur le contrôle des classes et les conditions de mise au travail ;
- se concentrer principalement sur les objectifs d'enseignement.

Privilégier la transmission précoce des savoirs scolaires permet d'établir une autorité sur la base de leur expertise scientifique. Ce passage des « logiques de contrôle » vers des « logiques d'enseignement/transmission » contribue à la modification de deux équilibres fondamentaux :

- les rapports de force entre les perturbateurs et le groupe-classe ;
- et l'équilibre entre l'exigence et la bienveillance de la personne enseignante.

Le collectif comme source d'accrochage

Une recherche menée par Moussay et Blanjoie (2016) sur le soutien aux personnes enseignantes face aux élèves décrocheurs souligne l'importance pour ces professionnel·les d'analyser collectivement les obstacles rencontrés par les élèves et de développer ensemble de nouvelles méthodes pédagogiques. L'intervention a incité les personnes enseignantes à collaborer sur la manière de gérer les élèves en difficulté avec les règles scolaires. Les ajustements réalisés dans leur pratique quotidienne découlent d'une recherche commune de solutions, basée sur les observations en situation réelle, et ont abouti à une transformation du travail. Les compétences et les expériences partagées entre collègues, ainsi que les difficultés et les blocages rencontrés avec les élèves en difficulté, se présentent comme des atouts mis à disposition des personnes enseignantes pour essayer de nouvelles approches et les mettre à l'épreuve.

Ainsi, le métier se complexifie et se transforme en bouleversant les habitudes et devenant pour certains et certaines anxiogène, voire conduisant à un « désenchantement de la profession, à des bifurcations, voire à des ruptures professionnelles. » (Castets-Fontaine *et al.*, 2019, p. 162) Face à ces difficultés à agir, les personnes enseignantes développent parfois un sentiment d'incompétence à atteindre les objectifs qui leur sont prescrits, tant par elles-mêmes que par l'institution, ou à agir de manière efficace (Talbert, 2003). Ce sentiment de « *disempowerment* » (Alava, 2016) les marginalise vis-à-vis de leurs attentes pédagogiques et parfois de leurs pairs. Certaines personnes enseignantes se retrouvent ainsi « hors-jeu » dans l'accomplissement de leur tâche, dépassées par les difficultés rencontrées, ce qui les conduit à une crise identitaire : faut-il « tenir son rôle » quoi qu'il en coûte ou « s'en tenir à son rôle » (Maranda et Viviers, 2011, p. 87) en renonçant en partie à son idéal professionnel ? Les réponses adoptées pour faire face à ces difficultés peuvent les pousser à un risque de déséquilibre entre, d'une part, un engagement trop important pour tenter de satisfaire à tout prix à l'ensemble des prescriptions, et, d'autre part, un désengagement face au sentiment de ne pouvoir effectuer toutes leurs tâches (Hélou et Lantheaume, 2008 ; Lantheaume, 2008).

Les facteurs politiques et institutionnels : racines du décrochage enseignant ?

Au fil des dernières décennies, le système éducatif français a subi des changements majeurs ayant des conséquences significatives sur le métier d'enseignant et sur le phénomène de décrochage qui lui est associé. La mise en place de la Nouvelle Gestion Publique (NGP), la politique d'évaluation de l'enseignement, l'accentuation de la massification de l'enseignement et la promotion de l'inclusion ont contribué à remodeler le paysage éducatif et à transformer la pratique de l'enseignement. La Nouvelle Gestion Publique (NGP) désigne une approche de gestion adoptée par les gouvernements pour réformer et moderniser les institutions publiques, en s'inspirant de concepts et de méthodologies issus du secteur privé. Dans cette approche, l'accent est mis sur l'efficacité, la rentabilité et la performance dans la prestation des services publics. La NGP vise à introduire des éléments de gestion privée, tels que la décentralisation, la délégation de responsabilités, la mesure des performances et la fixation d'objectifs quantifiables.



Toutefois, la mise en œuvre de la NGP peut varier considérablement d'un pays à l'autre en raison de facteurs économiques, politiques et sociaux spécifiques à chaque contexte national. Plutôt qu'un modèle standardisé, la NGP se transforme souvent en fonction des caractéristiques propres à chaque pays. Les débats autour de la NGP impliquent des politistes, des sociologues et des économistes, qui discutent de son efficacité, de ses impacts sur les services publics, de son influence sur la privatisation et de sa capacité à tenir compte des besoins et des valeurs propres à chaque société.

Dans cette deuxième partie du *Dossier de veille de l'Ifé*, nous contextualisons ces évolutions afin de mieux appréhender les enjeux et les défis auxquels le système éducatif français est actuellement confronté. Nous examinons les principaux facteurs sociaux, économiques et politiques qui ont contribué à ces transformations et analysons leur impact sur les personnes enseignantes.

La nouvelle gestion publique (NGP) : impact structurel sur le rôle des personnes enseignantes

Au cours des quatre dernières décennies, l'évolution de la gestion publique a profondément influencé l'approche des politiques, et des politiques éducatives en particulier. Jusqu'à la fin des années 1970, le modèle prédominant était celui de la « hiérarchie weberienne » ou « bureaucratique » (Merrien, 1999, p. 97), fondé sur la conviction que les gouvernements et les États disposaient d'un pouvoir d'action sur la société (Merrien, 1999). Ce modèle reposait sur une structure hiérarchique où les agents devaient accomplir des missions définies et contrôlées par l'État. Cependant, la crise économique des années 1970⁴ et l'émergence de la pensée « néolibérale » ont remodelé le rôle de l'État dans la vie économique, en mettant en avant la primauté du marché. Cette pensée néolibérale trouve ses origines dans les travaux de Friedrich Hayek (Hayek, 2013) et Milton Friedman (Friedman, 2016), qui prônaient la libre entreprise et un rôle limité de l'État dans l'économie. Cette pensée critique remet en question le modèle bureaucratique, jugé inefficace et illégitime, et encourage l'adoption d'une Nouvelle Gestion Publique (NGP) (Hood, 1991). Cette approche a gagné en popularité dans les années 1980 grâce aux politiques économiques néolibérales de déréglementation et de privatisation mises en place par le gouvernement Thatcher au

Royaume-Uni et l'administration Reagan aux États-Unis (Harvey, 2011 ; Pollitt, 1993). Elle s'est également répandue en Nouvelle-Zélande et dans la plupart des pays de l'OCDE (St-Germain, 2001).

Elle est théorisée sous le nom de New Public Management (Pollitt, 1993) ou Nouvelle Gestion Publique (NGP) en français. Partant « d'une crise de l'administration publique pour aboutir à la nécessité d'introduire du marché au sein même des organisations de l'État-providence » (Merrien, 1999, p. 98), l'objectif de la NGP est d'incorporer les valeurs et les modes de fonctionnement des entreprises privées dans les administrations publiques (Rey, 2019 ; Gibert, 2021).

Le fondement de cette approche repose littéralement sur la gestion du gouvernement comme une entreprise (Osborne et Gaebler, 1992), en utilisant des concepts et des méthodes telles que : « la recherche de la performance, l'évaluation des résultats, la standardisation des opérations, la redevabilité, l'évaluation des opérateurs et la mise en place de mécanismes de sanction avec un accroissement du contrôle » (St-Germain, 2001, p. 17). La politique d'administration publique, autrefois principalement sous la responsabilité des personnes dirigeantes, évolue vers une responsabilisation des acteurs et actrices, ainsi que vers une reconnaissance accrue de l'importance de la gestion au sein du secteur public, plutôt que de l'administration elle-même (Peters, 2019). Une nouvelle place est accordée aux usager·ères. Les prestations administratives sont orientées vers les besoins de ces derniers et dernières, considéré·es alors comme des client·es, et pouvant être impliqués « dans la définition et l'évaluation des prestations à fournir » (Visscher et Varone, 2004, p. 180).

La NPG : vers une recherche de performance des actions éducatives

La mise en place de la NGP concernant les questions éducatives émerge en France à travers des réformes et des dispositifs dans les années 1980, puis de manière plus « dure » à partir de 2005 (Broccolichi et Garcia, 2021). Celle-ci est caractérisée par un alourdissement des tâches et une déconnexion entre les objectifs assignés aux personnes enseignantes et les ressources investies.

Cette évolution se fonde à partir de quatre dimensions communes internationales qui émergent de la NGP (Maroy et Voisin, 2014) : (1) l'école est conçue comme un système de production, (2) la gouvernance de l'éducation est pilotée par les nombres, (3) l'évaluation des élèves y occupe une place centrale, et (4) des outils d'action publique permettent un arrangement des conséquences de

⁴ La crise économique des années soixante-dix a engendré un bouleversement sociétal marqué par une diminution du pouvoir d'achat, une hausse du chômage et l'impact de deux chocs pétroliers survenus en 1973 et 1979. Ces événements ont profondément affecté la société (Sirinelli, 2014).

cette politique (contractuels, financiers, réglementaires). L'administration est ainsi « progressivement constituée en “ objet de connaissance ” dans plusieurs de ses composantes : optimisation des dépenses publiques, coût de fonctionnement, calcul de la masse salariale dans la fonction publique, comptage des agents, comportements des fonctionnaires face au changement, etc. » (Bezès, 2009, p. 61).

Quatre leviers sont identifiables dans la mise en place de cette politique (Dutercq et Maroy, 2017). Le premier est celui de la « professionnalisation » des personnes enseignantes. Pour cela, « les textes officiels et les dispositifs de formation ont redéfini le travail des enseignants et son accompagnement institutionnel afin de rendre le système scolaire plus efficace » (Lantheaume, 2008a, p. 10). Afin d'améliorer la qualité de la formation et de l'enseignement, un référentiel commun, comprenant dix compétences, est instauré en 2010 pour toutes les personnes enseignantes, un niveau minimum de maîtrise étant attendu à la fin de leur formation. Cette professionnalisation se décline également par une recherche de prise de conscience de leurs rôles, et une volonté de les mobiliser pour *in fine* les amener à répondre de leurs actes en vue d'améliorer la qualité des apprentissages et de lutter contre l'échec scolaire.

Cette politique dite de « responsabilisation » engage ainsi les personnes enseignantes vis-à-vis de la réussite scolaire de leurs élèves (Dutercq et Maroy, 2017). Elle se décline à partir de standards (ou référentiels de compétences) à laquelle une politique de rémunération liée aux performances des élèves peut être annexée, par exemple lors d'évaluations standardisées. Ces politiques dites d'*accountability* [ou de reddition de comptes] se déclinent à partir d'une évaluation sur les *inputs*, c'est-à-dire les processus d'enseignement, mais également sur les *outputs*, leurs résultats. Ainsi, ces évaluations, jugent indirectement le travail des personnes enseignantes en renvoyant ces dernières aux résultats de leurs actions, avec à la clé des conséquences variables selon les logiques d'*accountability* promues (Maroy et Voisin, 2014).

- « une logique dure » qui utilise des dispositifs externes pour réguler l'activité des acteurs et des actrices (mesure de performances). Le Texas et l'Angleterre sont souvent cités comme exemples représentatifs de cette approche ;

- « une logique néo-bureaucratique » qui privilégie une manière de réguler l'activité des acteurs et actrices en alignant fortement les outils utilisés à tous les niveaux d'action. L'accent est mis sur le fait de rendre des comptes au niveau hiérarchique supérieur. On peut observer cette approche particulière dans le cas du Québec ;

- « une logique réflexive » ou dite de « self-évaluation » : dans cette logique, l'accent est mis davantage sur la ca-

pacité des personnes à réfléchir sur leurs propres actions. Cette approche a été mise en place en Écosse, en Ontario, et dans le district de Chicago par exemple ;

- enfin, « une logique douce », qui repose sur la théorie de la régulation. Cette dernière considère les personnes locales comme étant réflexives et socialement disposées (grâce à leur éthique, leur formation et leur socialisation professionnelle) à améliorer leurs pratiques conformément aux attentes des autorités éducatives. Bien que la régulation fasse appel à des dispositifs externes pour atteindre les objectifs attendus, elle repose davantage sur la volonté des personnels scolaires de s'engager dans une réflexion et un processus d'amélioration ou de changement des pratiques locales (pédagogiques ou organisationnelles). On observe cette logique principalement en Belgique francophone et en France.

Évaluation des performances des élèves et logiques d'*accountability*

- Au **Royaume-Uni**, par exemple : « les mesures d'accompagnement d'une [logique d'*accountability*] “dure” ou à forts enjeux (Carnoy et Loeb, 2002 ; Harris et Herrington, 2006) seront pensées en termes d'incitants et de contraintes : conséquences financières (primes salariales...), en termes de gestion de carrière (promotion, déplacement, licenciement...), d'images externes (classement public de la qualité de l'école...), présupposant un acteur stratège, sensible à ses intérêts et au contexte » (Maroy et Voisin, 2014, p. 4) ;

- En **France**, avec le système « d'*accountability* plus “douce”, “réflexive” (Dupriez et Mons, 2010) ou à enjeux faibles (Carnoy et Loeb, 2002 ; Harris et Herrington, 2006 ; Mons, 2009), les conséquences attachées à la reddition de comptes pourront être sensiblement différentes. Il s'agira d'enjoindre l'organisation ou le professionnel à se confronter à ses résultats, de le ou la faire évoluer par divers dispositifs favorisant le changement de pratique, le remaniement identitaire ou la réflexivité (Mons et Dupriez, 2010). » (Maroy et Voisin, 2014, p. 4)



L'usage croissant des indicateurs dans le système éducatif

En France, l'État vise une meilleure maîtrise des dépenses publiques et une amélioration de l'efficacité du système scolaire (Broccolichi et Garcia, 2021 ; Danner *et al.*, 2019) ; « la rationalisation du travail de ses agents pour maîtriser les dépenses publiques et améliorer l'efficacité du système (incluant la réduction des inégalités sociales de parcours scolaires) en est l'élément-clé » (Broccolichi et Garcia, 2021, p. 54). Afin de tendre vers ses objectifs, l'État introduit de nouveaux outils de pilotage afin de responsabiliser la communauté éducative (enseignant-es et chef-fes d'établissement) (Heurdière, 2011 ; Rochex, 2011). Ses membres doivent ainsi mettre en place des projets visant la réduction des inégalités et du décrochage scolaires des élèves, dont l'efficacité doit être évaluée par d'indicateurs à partir desquels des moyens supplémentaires sont déployés (Broccolichi et Garcia, 2021). Objectifs vers lesquels tendre, ces indicateurs servent également d'évaluation des actions réalisées.

Auparavant fondée sur une obligation de mise en place des politiques publiques, la politique des indicateurs introduit une obligation de résultat de la part des personnes enseignantes et rationalise leur travail. Ainsi,

l'obligation de résultats se double implicitement d'une orientation vers la qualité du service rendu. L'obligation de moyens conduisait à la mise en place de structures et d'activités sans préoccupation affichée de résultats. Avec l'obligation de résultats, il faut, en plus de fournir l'activité, identifier des indicateurs de réussite, les mesurer et appliquer des solutions de redressement pour pallier les insuffisances » (St-Germain, 2001, p. 13).

Cette politique se décline sur le terrain, en France, avec la création des Zones d'Éducation Prioritaires (ZEP) en 1981. Les ZEP regroupaient des établissements scolaires situés dans des quartiers défavorisés, où les taux d'échec scolaire étaient élevés. Ce dispositif mettait ainsi en place le concept de « discrimination positive », qui consiste à renforcer sélectivement les actions éducatives dans les zones et les milieux sociaux présentant les taux d'échec scolaire les plus élevés, dans le but de corriger les inégalités sociales. Des moyens supplémentaires étaient alors alloués pour améliorer la qualité de l'enseignement et lutter contre le décrochage scolaire. L'efficacité de ces moyens supplémentaires devait alors être évaluée à partir d'« indicateurs dont l'usage sera ensuite étendu à l'ensemble du système éducatif, avec des effets de rétroaction sur le comportement des acteurs pour atteindre ces indicateurs » (Broccolichi et Garcia, 2021, p. 54). La Direction de l'Évaluation et de la Prospection (DEP) construit alors les premiers indicateurs pour me-

surer et fixer des objectifs à atteindre, qui serviront d'instruments de pilotage, étendus ensuite à l'ensemble de la communauté éducative (*ibid.*, 2021).

Vers un changement de mode de régulation des systèmes éducatifs

Les politiques d'éducation prioritaire sont révélatrices d'un changement de mode de régulation des systèmes éducatifs :

- le premier modèle, souvent qualifié de « bureaucratique-professionnel », se caractérisait par un rôle prédominant de l'État en tant qu'éducateur et prescripteur de règles et de normes universelles destinées à être appliquées de manière égale pour tous les élèves, dans le but de garantir une égalité de traitement. En parallèle, il accordait une grande autonomie professionnelle aux personnes enseignantes et à leurs organisations, en se fondant sur leur expertise et leurs savoirs professionnels (Rochex, 2011) ;
- le second modèle, « post-bureaucratique » ou « néolibéral », repose sur une logique de quasi-marché qui combine le libre choix des familles avec une plus grande autonomie des établissements scolaires. Dans ce contexte, le rôle de l'État est reconfiguré, passant d'un prescripteur de normes prédéfinies à celui d'un promoteur de résultats. L'accent est désormais mis sur l'évaluation externe des performances produites par les différentes « unités de production » éducatives (Rochex, 2011).

Afin d'améliorer la qualité et l'efficacité de l'éducation, la France s'inscrit dans une politique éducative européenne qui vise à s'appuyer sur des informations dites « fiables » à partir des résultats des élèves, et notamment les évaluations nationales standardisées (Levasseur, 1996 ; Pons, 2012 ; Trosseille et Rocher, 2015). Ces dernières permettent de mesurer de façon comparative les acquis des élèves (Eurydice, 2009). Elles constituent des instruments visant la mesure et le pilotage de la qualité de l'enseignement. Les évaluations nationales standardisées sont règlementées par des textes législatifs spécifiques qui contiennent les principes fondamentaux de l'évaluation : consignes aux élèves, temps de passation, notation des élèves, modalité de compte rendu des résultats, etc.

C'est quoi ces notes ?

Un [dessin humoristique](#), publié le 22 avril 2009 dans Ouest-France, présente une comparaison entre deux vignettes datées respectivement de 1969 et de 2009. Réalisé par Emmanuel Chaunu, ce dessin met en scène une situation où des parents interrogent la professeure de leur fils au sujet de ses (mauvaises) notes. Cette représentation humoristique illustre de manière ludique l'évolution du rôle des personnes enseignantes, qui sont désormais tenues responsables des résultats des élèves et doivent rendre des comptes, notamment aux parents.

Dans la vignette de gauche datant de 1969, les parents réprimandent leur fils en le fixant avec des regards accusateurs, demandant « c'est quoi ces notes ? ». L'élève, honteux, se recroqueville, tandis que l'enseignante affiche une assurance et une désapprobation envers l'élève.

Dans la vignette de droite datant de 2009, ce sont les parents qui se dressent debout et agressent verbalement la jeune professeure, lui demandant « c'est quoi ces notes ? ». Leurs yeux sont écarquillés et ils montrent les dents, tandis que l'enseignante est représentée assise et intimidée, la tête levée vers eux. L'élève, quant à lui, est illustré comme étant enjoué, observant la scène, les bras croisés et tourné vers l'enseignante.

Ces deux vignettes illustrent ainsi l'évolution de la responsabilisation de l'échec scolaire de l'élève, qui n'est plus imputée à l'élève lui-même, mais à la professeure qui est tenue pour responsable.

La Loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 dite « Loi Jospin » marque l'entrée des dispositifs d'évaluations nationales systématiques dans toutes les classes de CE2 et de 6^e. Le rapport annexé à la loi fait état de l'urgence à mettre en œuvre un plan d'apprentissage de la lecture et indique que « cette acquisition fondamentale fera l'objet d'une évaluation auprès de tous les élèves entrant en cours élémentaire de deuxième année et en sixième; [et qu'] elle sera suivie d'actions de soutien ou de reprises d'apprentissage dans chaque école et chaque établissement scolaire ». Les résultats des élèves à ces évaluations sont autant d'indicateurs de réussite et d'échec pour lesquels les personnes enseignantes doivent mettre en place des solutions dont elles sont directement considérées comme responsables. L'évaluation est définie par le ministre « comme un outil mis à votre [les personnes enseignantes] disposition pour déceler, de façon précise et dès le début de l'année sco-

laire, les difficultés de vos élèves et [...] permettre, dans toute la mesure du possible d'y apporter rapidement une réponse » (Trosseille et Rocher, 2015, p. 16). L'effet de rétroaction attendu consiste alors en une responsabilisation des acteurs et actrices, qui par effet de comparaison sont incité-es, par eux-elles-mêmes, à modifier leurs actes pour améliorer les résultats constatés des élèves. Cet « effet miroir » doit permettre une amélioration par le corps enseignant de leurs actions éducatives auprès des élèves, car

dès lors que vous allez donner à ces professeurs et à ces cadres le résultat de leur action, si ce résultat n'est pas conforme à ce qu'ils souhaitent ou à ce qu'on souhaite qu'ils fassent, ils changeront leur façon de faire. C'est au vu de ce miroir tendu vers eux qu'est l'évaluation des résultats de leur action qu'ils changeront leur façon de faire, et non au vu d'instructions qu'on leur aurait envoyées. (Thélot, 2002, p. 326)

Trois grandes périodes caractérisent le développement des dispositifs d'évaluation en France (Trosseille et Rocher, 2015) :

- **De la fin des années 1970 à la fin des années 1980**, les dispositifs d'évaluation couvrent progressivement tous les niveaux scolaires par disciplines. L'objectif est d'établir un constat sur l'état du système. Un « observatoire permanent des acquis des élèves » est mis en place, à partir d'échantillons d'élèves pour les classes de cinquième (1975), cours préparatoire (1979) et peu à peu pour l'ensemble des niveaux jusqu'au lycée.
- **À partir de 1989**, des évaluations nationales diagnostiques de masse sont mises en place en CE2 et 6^e. Les évaluations sur échantillon (première période) sont plus rares.
- **Depuis le début du XXI^e siècle :**
 - apparition de nouvelles évaluations « de masse » « ayant pour but le repérage des élèves en difficulté vis-à-vis du socle commun (objectif de mise en place de remédiations ciblées en début de CE1, de 2005 à 2007, puis en début de CM2, en 2007), puis d'évaluations «bilans-diagnostic» (en fin de CE1 et en milieu de CM2 de 2009 à 2012) succédant à l'arrêt des évaluations «de masse» en CE2 et en sixième. » (Trosseille et Rocher, 2015, p. 16),
 - début des enquêtes internationales PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) mené par l'OCDE, en 2000,
 - évaluations Cedre (cycle des évaluations disciplinaires réalisées sur échantillons) : bilans des acquis des élèves sur échantillons à la fin de l'école primaire (CM2) et du collège (troisième).



Vers un changement de paradigme éducatif

Le paysage éducatif est en constante évolution, et cela se reflète dans le paradigme éducatif qui guide l'action éducative/scolaire. Ce paradigme subit des modifications successives, visant tour à tour à promouvoir une politique d'accès plus égalitaire à l'éducation (notamment grâce à la massification de l'accès à l'enseignement), puis à promouvoir une politique d'inclusion, plus équitable, car s'adaptant aux besoins de chacun. Ces changements majeurs ont un impact significatif sur les rôles des personnes enseignantes.

La massification de l'enseignement : les effets complexes d'une politique égalitaire

L'approche économique de l'éducation, fondée sur l'hypothèse de l'élévation du capital humain (Gurgand, 2005 ; Lauricella, 2022 ; Vignolles, 2012) apparaît dans les années 1960 sous le nom de « théorie du capital humain », « pour représenter toutes les connaissances accumulées par les individus et qui, comme le capital, sont créatrices de richesses » (Gurgand, 2005, p. 9). Elle repose sur les travaux d'économistes de l'université de Chicago tels que Théodore Schultz, Edward Denison, Gary Becker et Jacob Mincer. Selon cette théorie, l'investissement dans l'éducation peut conduire à une croissance économique à long terme en raison d'une main-d'œuvre plus qualifiée, en phase avec l'évolution du marché du travail. Ainsi, l'éducation et la formation peuvent être considérées comme un investissement bénéfique à la fois sur le plan individuel (les personnes diplômées obtiennent des salaires plus élevés et sont considérées comme plus productive sur le marché du travail) et sur le plan collectif.

En France, cette idée s'accompagne de deux évolutions politiques. Premièrement, il y a une tendance à la massification de l'enseignement pour tous, visant à permettre l'accès à l'éducation au plus grand nombre. Deuxièmement, on observe une évolution vers des politiques d'inclusion : considérées comme un moyen de construire une société qui valorise les différences, celles-ci « assurent efficacement l'éducation de la majorité des enfants et accroissent le rendement et, en fin de compte, la rentabilité du système éducatif tout entier » (UNESCO, 1994, p. ix).

Avant la réforme Berthoin de 1959, l'orientation scolaire en France était largement déterminée par l'appartenance sociale. D'un côté, les élèves issu-es du primaire supé-

rieur, destiné aux enfants issu-es des milieux populaires, étaient dirigés vers le certificat d'études et une entrée précoce dans le monde du travail. De l'autre côté, les élèves évoluant dans le secondaire supérieur, réservé à la future élite, étaient destinés à passer le baccalauréat et à poursuivre des études universitaires. La réforme Berthoin a introduit la possibilité pour tous les élèves de poursuivre leurs études jusqu'à l'âge de 16 ans jusqu'alors orientés après la classe de cinquième dans différentes filières, (Stevanovic, 2008).

Par la suite, le premier cycle de l'enseignement secondaire a été unifié, conduisant à la création du collège unique en 1975 avec la réforme Haby. Cette réforme consiste à réunir au sein d'une même structure commune, le collège unique, l'ensemble des élèves des classes de 6^e à la 3^e. L'objectif poursuivi est un enseignement commun à tous les élèves d'un même programme dans une visée d'élargissement et de démocratisation de l'éducation (Pons, 2012). En 1985, le ministre de l'Éducation nationale, Jean-Pierre Chevènement, exprime sa volonté d'« amener 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat », ce qui est consacré par deux lois d'orientation sur l'école. L'article 3 de la première, la [Loi d'orientation sur l'éducation](#) n° 89-486 du 10 juillet 1989, souligne l'objectif pour la Nation de « conduire d'ici dix ans l'ensemble d'une classe d'âge au minimum au niveau du certificat d'aptitude professionnelle ou du brevet d'études professionnelles et 80 % au niveau du baccalauréat ».

Le malaise ressenti par les enseignants face à ce changement sociétal prend son essor dans les années 1980. Selon Esteve et Fracchia (1988), il se définit comme « l'ensemble des réactions manifestées par ce groupe professionnel à la recherche de son identité » (p. 45). La profession enseignante subit une transformation face à une accentuation de la massification de l'enseignement dû à une « démocratisation quantitative » (Prost, 1984, cité dans Merle, 2000), ce qui perturbe l'image des personnes enseignantes dans la société. À titre d'exemple, « dans le second cycle, sur la période 1985-1995, le taux de bacheliers au sein d'une génération est passé de 30,0% à 62,9%. Cette période constitue donc un moment décisif de la massification de l'enseignement secondaire » (Merle, 2000, p. 27). L'extension de la scolarité et la promotion d'un tronc commun dans les premières années du secondaire (collège unique) ont rendu la population scolaire plus diversifiée sur le plan social et culturel (Dubet, 1991 ; Lessard et Tardif, 1996 ; Perrenoud, 1999).

Auparavant, les élèves issu-es des milieux les plus privilégiés étaient majoritaires dans ces établissements scolaires et affichaient une attitude considérée comme positive par les personnes enseignantes, car ils et elles maîtrisaient les codes de l'école, proches des leurs.

Cependant, avec la massification de l'enseignement, le public scolaire est devenu plus diversifié, avec une plus grande variété sociale et culturelle parmi les élèves. Cette diversité a posé d'importants défis aux personnes enseignantes (Maroy, 2006), provoquant ainsi un malaise. Ces dernières sont confrontées à une première adaptation en différenciant leur enseignement pour faire face à une population plus hétérogène.

Les élèves ne possèdent plus nécessairement les compétences requises au « métier d'élève » pour remplir le rôle attendu d'eux au sein de l'institution scolaire, tel que l'écoute des personnes enseignantes, l'accomplissement du travail assigné en classe, le respect des règles de l'école et la motivation face au travail scolaire. Les personnes enseignantes doivent prendre en compte différentes logiques et rapports au savoir et à l'école. Elles sont confrontées à des élèves dont les attitudes envers l'école et envers eux peuvent être considérées comme négatives, et parfois même faire face à des actes de violence⁵.

Certains enfants rencontrent des difficultés d'apprentissage, de comportement et peuvent manquer de motivation (Potvin, 2007). Ils peuvent se sentir exclus du groupe des élèves qui réussissent, car ils ont du mal à suivre les routines ou les règles de la classe, ce qui les expose au risque de décrochage scolaire (Feyfant, 2012, 2013). De plus, l'intégration d'enfants présentant

des « troubles du comportement »⁶ renvoient à une réalité souvent vécue par les enseignants qui ont le sentiment d'être plus fréquemment confrontés à des comportements d'enfants ou d'adolescents très agités, violents, éruptifs, provocateurs et excessivement perturbants rendant la classe « ingérable » (Mochel *et al.*, 2018, p. 22).

L'évolution de la composition des classes complexifie ainsi la relation pédagogique et requiert de nouvelles compétences relationnelles de la part des personnes enseignantes pour gérer les conflits avec les élèves (Maroy, 2008). Cette situation engendre de nouvelles charges supplémentaires pour ces dernières (Bruno *et al.*, 2015), qui doivent faire face à des situations complexes et trouver des solutions adaptées pour aider les élèves à surmonter leurs difficultés. Ces changements demandent aux personnes enseignantes de s'adapter et d'adopter des approches pédagogiques flexibles et ajustées aux besoins spécifiques des élèves. Elles nécessitent de communiquer efficacement avec les élèves, et de créer des environnements d'apprentissage positifs qui favorisent la participation et l'engagement de ces dernières. Les personnes enseignantes sont ainsi confrontées à de nouvelles charges dans l'exercice de leur travail quotidien (Colombo, 2013) sans qu'elles aient été impliquées

dans la conception et l'évaluation (Bruno *et al.*, 2015) de ces nouvelles réformes.

Des dispositifs d'accompagnement à la réussite éducative des élèves

Pour assurer la réussite scolaire et la validation du socle commun, les élèves doivent bénéficier d'un soutien pédagogique adapté à leurs besoins, de la maternelle à la fin du collège. Lorsque cela est requis, ce soutien se manifeste sous la forme d'assistance ou d'aides personnalisées (Reverdy, 2018).

Ces dernières peuvent être en dehors du temps de classe avec par exemple :

- le dispositif [devoirs faits](#) (aide aux devoirs pour les collégiens au sein de leur collège) depuis 2017 ;
- des [stages de réussite](#) (proposés à l'école, au collège ou au lycée pendant les vacances ;

Certaines aides ont également lieu durant le temps de classe. Ils permettent de consolider certaines notions avec un petit groupe d'élèves ([Décret n° 2014-1377 du 18 novembre 2014](#)) avec notamment la mise en place des Programmes Personnalisés de Réussite Éducative (PPRE) qui « permet de coordonner les actions mises en œuvre lorsqu'il apparaît qu'un élève risque de ne pas maîtriser certaines connaissances et compétences attendues à la fin d'un cycle. Il implique des pratiques pédagogiques diversifiées et différenciées, d'une durée ajustable, suivant une progression accordée à celle de l'élève » et dont l'essentiel des actions est conduit au sein de la classe (Art. D. 311-12). Pour mettre en place un PPRE, les personnes enseignantes au sein des équipes éducatives doivent : repérer les élèves à besoins éducatifs particuliers, diagnostiquer les besoins, établir les modalités du PPRE pour chacun-e d'eux-elles, informer leur famille, mettre en œuvre les actions prévues et évaluer le PPRE.

Pour les élèves, dont les difficultés scolaires résultant d'un trouble des apprentissages, un autre dispositif doit être mobilisé après avis du médecin : le Plan d'Accompagnement Personnalisé (PAP). Celui-ci se substitue à un éventuel programme personnalisé de réussite éducative et « définit les mesures pédagogiques qui permettent à l'élève de suivre les enseignements prévus au programme correspondant au cycle dans lequel il est scolarisé. Il est révisé tous les ans. » (Art. D. 311-13).

⁵ L'enquête récente sur le climat scolaire et de victimation 2022 auprès des directeurs d'école et des enseignants du premier degré (DEPP, 2022) a mis en lumière les violences subies par les personnes enseignantes au cours de l'année scolaire 2021-2022, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'école. Les formes de violence les plus fréquemment citées incluent l'arrogance ou le mépris (37%), le refus ou la contestation de l'enseignement et des règles de l'école (27%), les menaces (10%), les moqueries ou les insultes (10%), ainsi que le vol ou la dégradation du matériel pédagogique (9%).

⁶ « Les guillemets ici apposés à ces troubles entendent signifier que ceux-ci ne peuvent définir une catégorie de situation de handicap. Ils peuvent être une manifestation d'une catégorie identifiée (par exemple les TDAH [Trouble du Déficit de l'Attention avec ou sans Hyperactivité] et les TOC [Trouble Obsessionnel Compulsif] mais ils peuvent aussi être une attitude non pathologique mais sociale. » (Mochel *et al.*, 2018, p. 22).



Ainsi, avec le [Décret n° 2014-1377](#) relatif au suivi et à l'accompagnement pédagogique des élèves, le redoublement devient une procédure exceptionnelle, et nécessairement guidée par un accompagnement spécifique. Cette mesure a profondément transformé la manière dont les personnes enseignantes gèrent la diversité des élèves. Elle a eu pour effet de remettre en question les « pratiques de tri » traditionnelles (Broccolichi et Garcia, 2021), et de les confronter davantage à la gestion des élèves en « décrochage cognitif » (Cayouette-Remblière, 2016), dont les comportements en classe peuvent perturber l'ordre scolaire. Bien que des études aient démontré l'inefficacité pédagogique du redoublement (Mons, 2014), celui-ci demeure pour certaines personnes enseignantes un moyen de réguler l'hétérogénéité des élèves et de maintenir l'ordre dans la classe (Draelants, 2008). Cette stratégie repose sur l'idée que le redoublement permet de réduire le différentiel de résultats entre les élèves, contribuant ainsi à homogénéiser la composition des classes (Mons, 2014). Ainsi, les élèves redoublants sont considérés comme moins en difficulté que les autres élèves plus jeunes de la classe qui découvrent le programme alors qu'ils et elles l'ont déjà abordé l'année précédente. À la place du redoublement, de nouveaux dispositifs de prise en charge des élèves sont prescrits par l'institution. Il représente un moyen de « s'appropriier des logiques différentialistes dans un cadre qui reste universaliste » (Barrère, 2013, p. 104).

D'une politique égalitaire à une politique d'équité

L'inclusion est un objectif promu par plusieurs organisations internationales depuis les années 1990, notamment par l'ONU et l'Union européenne (ONU, 1993; UNESCO, 1994; Union européenne, 2002). Le mouvement pour l'inclusion s'oppose à toute forme unique de scolarisation en milieu spécialisé et à toute forme d'intégration qui ne permet pas aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers de devenir des membres à part entière de l'école et de la société. Il prône un individualisme citoyen qui prend en compte les préoccupations des individus et les implique activement dans les diverses composantes de la vie en société (Ebersold, 2009).

La Déclaration de Salamanque, adoptée lors de la conférence organisée par le gouvernement espagnol en coopération avec l'UNESCO en 1994, revient sur les principes, les politiques et les pratiques en matière d'éducation et de besoins éducatifs spéciaux, et « appelle à une réforme majeure des écoles ordinaires » (UNESCO, 1994, p. viii). L'inclusion des élèves en situation de handicap à l'école en France (Chauvière, 2018; B. Étienne et Bishop, 2006; Reverdy, 2019) a évolué selon trois modèles (Thomazet,

2006), pour tendre vers les recommandations de l'ONU et de l'Union européenne :

- dans le premier modèle dit « ségrégatif », les élèves en situation de handicap sont associé-es à l'idée d'inadaptation scolaire et de rééducation, et suivent leurs enseignements dans des classes de « perfectionnement » ;
- le deuxième modèle appliqué en France est celui de « l'intégration scolaire ». Ce dernier se concentre sur l'adaptation de l'élève aux structures existantes de l'école ;
- enfin, le troisième modèle correspond à celui de « l'inclusion scolaire ». Ainsi

l'école inclusive fait de l'établissement scolaire local le lieu d'éducation de tous les enfants ou adolescents. L'école a une politique d'acceptation qui fait qu'aucun élève n'est refusé pour la nature ou l'étendue de ses besoins particuliers. Ceux-ci ne sont pas « intégrés » dans l'école inclusive, ils y ont leur place, de plein droit, comme tous les autres élèves (Thomazet, 2006, p. 21).

Ce n'est donc plus à l'élève de s'adapter à l'école, mais à l'école de s'adapter à l'élève.

Selon les rapports et textes de loi, la dénomination d'Enfants/Élèves en situation de handicap (ESH) coexiste notamment avec celle d'élève à besoins éducatifs particuliers (EBEP). Historiquement, il existe en France une confusion entre deux domaines distincts : celui du handicap d'une part, et celui de la grande difficulté scolaire ou champ de l'adaptation d'autre part. Ces deux domaines ont parfois été regroupés voire considérés comme similaires, malgré leurs origines distinctes (Reverdy, 2019).

Le dénomination « EBEP » apparaît pour la première fois à la fin des années 1970 en Angleterre, dans un rapport intitulé le « Rapport Warnoc ». Ce rapport préconisait l'abandon du terme « handicap », jugé connoté négativement, ainsi que des catégories basées sur les déficiences, au profit d'une approche mettant l'accent sur les besoins éducatifs particuliers (Thomazet, 2012). Cette notion englobe divers profils d'élèves, notamment ceux et celles qui rencontrent de grandes difficultés scolaires, ceux ayant des problèmes de santé ou un handicap, ainsi que celles et ceux qui éprouvent des difficultés particulières à l'école en raison de leur contexte social, culturel ou économique :

les élèves, ainsi que le suggère notamment la déclaration de Salamanque, cessent d'être « handicapés » pour devenir « à besoins éducatifs particuliers », chaque élève étant susceptible au cours de son cursus scolaire d'avoir des besoins éducatifs nécessitant la mobilisation de ressources (humaines, techniques ou financières) facilitant sa réussite (Skrtic, 1991 ; UNESCO, 1994 ; OCDE, 1999) (Ebersold, 2009, p. 75).

Cet élargissement a un impact également sur la prise en charge de la difficulté scolaire pour l'ensemble des élèves. Au-delà de la simple adaptation des méthodes d'enseignement, il est nécessaire de prendre en compte les besoins spécifiques de chaque élève de manière individualisée.

Outre la promotion d'une politique d'inclusion, ces lois, promulguées à l'heure de la Nouvelle gestion publique, ont pour objectifs de répondre aux besoins des usager·ères et d'établir des indicateurs de performance. Ainsi, les politiques publiques cherchent à rationaliser les dépenses en redirigeant les places des établissements spécialisés vers les services d'éducation spécialisée et de soin à domicile (SESSAD) ou vers les écoles ordinaires, tout en bénéficiant de compensations fournies par les Maisons Départementales des Personnes Handicapées (MDPH) et parfois en étant accompagnées par les SESSAD (Garcia, 2023). Pour les personnes enseignantes, cette mesure s'accompagne d'une obligation à contractualiser un Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS) avec d'autres partenaires et « représente aussi un dispositif d'*accountability* » (Garcia, 2023, p. 70).

Depuis la mise en œuvre en France de la loi du 11 février 2005, le nombre d'ESH scolarisé·es en milieu ordinaire n'a cessé de progresser (Crusson *et al.*, 2022 ; Moche *et al.*, 2018). Un rapport récent mené conjointement par l'Inspection générale des finances (IGF) et l'Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche (IGESR) (Crusson *et al.*, 2022) a évalué la scolarisation des élèves en situation de handicap. Entre 2004 et 2020, le nombre d'enfants scolarisé·es est passé de 134 000 à 384 000, soit une augmentation de 187 % sur la période. Cette évolution a également conduit à un renforcement des mesures de compensation en faveur des ESH, parmi lesquelles figure l'accompagnement humain, assuré par près de 120 000 accompagnant·es des élèves en situation de handicap (AESH).

Si le nombre d'ESH a massivement augmenté dans les classes ordinaires, les moyens alloués pour leur intégration sont jugés comme étant largement insuffisants par de nombreux rapports récents mettant en lumière les grandes difficultés des personnes enseignantes dans les classes. Cette massification de la scolarisation des ESH en milieu ordinaire répondrait alors « davantage à une logique d'intégration administrative, à travers une augmentation des places en milieu ordinaire, qu'à une inclusion pédagogique » (Picon, 2023, p. 10).

L'aide humaine est devenue le principal moyen de compensation du handicap : il n'y a en regard qu'une utilisation limitée des autres ressources disponibles, en particulier du matériel pédagogique adapté (Crusson *et al.*, 2022). Le besoin de formation des personnes enseignantes en matière d'accessibilité pédagogique et

didactique, et des personnes accompagnantes (AESH), reste d'actualité.

Un autre rapport de l'Assemblée nationale sur *l'inclusion des élèves handicapés dans l'école et l'université de la République, quatorze ans après la loi du 11 février 2005* (Dubois et Jumel, 2019) souligne également le lien étroit entre le manque d'accessibilité à l'éducation pour les ESH et le manque de formation des personnes enseignantes en matière de différenciation pédagogique, de compréhension des difficultés spécifiques des ESH et de coopération avec les AESH. Paradoxalement, la formation spécialisée, notamment pour l'obtention du Certificat d'Aptitude Professionnelle aux Pratiques de l'Éducation Inclusive (CAPPEI), a diminué depuis l'entrée en vigueur de la loi de 2005. Le nombre de personnes enseignantes suivant une telle formation est passé de près de 2500 en 2004-2005 à moins de 1400 en 2018-2019. Ce rapport met également en évidence l'inadéquation de la formation initiale et continue des personnes enseignantes en ce qui concerne l'école inclusive et le handicap : durée trop courte, contenus trop théoriques (seulement 5 % des journées de formation continue ont été consacrées à l'école inclusive en 2019-2020, avec des disparités importantes entre les académies). Cette situation crée un sentiment d'incompétence et de malaise chez les enseignant·es, qui se sentent démunis face à l'accueil des ESH et à la prise en charge des EBEP en général. Selon un rapport de la DEPP (Charpentier *et al.*, 2021, p. 1), « le soutien aux élèves à besoins éducatifs particuliers est pointé comme un besoin prioritaire d'investissement par plus de six enseignants sur dix en France et comme un enjeu majeur d'enseignement par les directeurs d'école ». Ils et elles « sont plus de huit sur dix à citer comme principales sources de stress le fait de devoir adapter les cours aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers ou le fait d'être tenus responsables de la réussite des élèves ». Ce constat est partagé par une évaluation de la Commission européenne jugeant insuffisants les moyens mis en place par la France face aux besoins de formations pour une scolarisation efficace des ESH.

À la recherche d'une définition du travail bien fait

Au-delà de la légitimité morale sous-tendant les bonnes intentions, la mise en œuvre de la politique d'inclusion scolaire, et l'émergence de dispositifs d'accompagnement à la réussite éducative pose de nouveaux défis aux personnes enseignantes (Flavier et Moussay, 2014). Ces dernières doivent concilier la prise en compte des élèves à



besoins particuliers et le maintien du cours ordinaire pour l'ensemble de la classe, ce qui renouvelle le répertoire des dilemmes de métier (Bruno *et al.*, 2015). Les personnes enseignantes se trouvent confrontées à des problèmes identitaires (Roux-Perez, 2006) qui les empêchent de savoir ce qu'on attend d'elles, engendrant des tensions et des contradictions dans leur pratique (Riopel, 2006; Tardif et Le Vasseur, 2010). Les dilemmes auxquels sont confrontées les personnes enseignantes sont nombreux (Durand, 1996; Ria *et al.*, 2001) : doivent-elles prioriser la couverture du programme officiel de leur discipline au risque de laisser certains élèves « décrocher » ? Doivent-elles prêter une attention particulière aux jeunes les plus en difficulté, au détriment du reste de la classe ? Ces difficultés ont des répercussions sur la perception qu'ont les personnes enseignantes de leur propre professionnalisme, car elles peuvent avoir le sentiment de ne pas répondre aux attentes de l'institution et des parents (Bruno *et al.*, 2015). En travaillant avec des élèves à besoins particuliers, les personnes enseignantes sont confrontées à de nouvelles tensions (Bruno, 2016) liées à la nécessité d'individualiser des parcours d'enseignement singuliers tout en conduisant l'ensemble des élèves aux mêmes compétences (Bernard, 2007). Les personnes enseignantes doivent relever le défi de « transformer un enseignement élitiste en enseignement de masse » (Rayou et van Zanten, 2004, p. 48). Le défi majeur de ces dernières devient alors l'instauration d'un ordre scolaire qui implique une transformation du rôle de l'enseignant-e où l'enjeu devient celui de « mettre au centre la relation avec l'élève » (Rayou et van Zanten, 2004, p. 250) pour permettre la progression de chacun-e. Les routines traditionnellement diffusées par l'institution ne permettent plus de faire face aux situations réelles, rendant le travail des personnes enseignantes encore plus marqué d'un point de vue à la fois émotionnel et intellectuel, car il faut mobiliser des connaissances et savoir-faire divers pour assurer des interactions qui rendent possible l'apprentissage (Rayou et van Zanten, 2004).

Cette diversification des tâches réelles et des rôles assignés aux enseignant-es ont complexifié leur profession et l'ont rendue plus difficile (Rayou et Van Zanten, 2004).

Ces prescriptions incluent différentes politiques et dispositifs visant à lutter notamment contre le décrochage scolaire (Barrère, 2013; Bruno *et al.*, 2013; Moussay et Flavier, 2016). La question de l'efficacité de ces textes officiels destinés à prévenir et à lutter contre le décrochage scolaire est cruciale. Bien qu'ils aient pour but d'améliorer la situation des élèves en difficulté, ces injonctions institutionnelles peuvent introduire de la confusion dans l'activité professionnelle des personnes enseignantes, notamment en repoussant les limites du métier, de par leur caractère répété et multiforme (Méard et Bruno, 2014). En effet,

chaque dispositif « implique des formes sociales de travail particulières, des collaborations qui dérangent les organigrammes, qui ébranlent les habitudes du métier, ce qui entraîne au bout du compte des modes d'engagement différents chez les acteurs. » (Méard et Bruno, 2014, p. 181). L'environnement prescriptif dans lequel évoluent les personnes enseignantes peut souvent encourager une normalisation de ces tâches supplémentaires résultant du manque de précision de ces prescriptions (Lantheaume et Simonian, 2012). Cette normalisation a deux conséquences sur la pratique des personnes enseignantes : si elle peut les déstabiliser, elle permet également d'offrir un espace de liberté. Ce processus de normalisation s'appuie sur les normes précédentes qui ont évolué au fil de l'histoire du métier. Cependant, cette évolution ne dépend pas seulement des prescriptions, mais aussi du flou qui entoure ces injonctions institutionnelles. À partir de ce flou, ces dernières définissent une « normativité intermédiaire », imprégnée de l'ancienne normativité, tout en étant partiellement différentes (Lantheaume et Simonian, 2012). Cette normativité est actualisée à partir de l'activité professionnelle elle-même, en s'appuyant sur des pratiques et des usages hétérogènes, mais qui sont tous guidés par une préoccupation commune de recherche de reconnaissance. Les professionnel-les de l'éducation doivent alors trouver des réponses à leurs propres questions pour pouvoir innover et créer de nouvelles situations d'apprentissage, afin entre autres de répondre aux exigences d'aide et d'individualisation (Félix *et al.*, 2012). En effet, l'organisation de multiples dispositifs juxtaposés ne permet pas aux personnes enseignantes de construire un environnement de travail comme elles le feraient en classe : ces dispositifs transforment le milieu de travail des personnes enseignantes et des collectifs qui y sont associés. S'inscrivant dans un genre d'activité qui diffère de la « forme scolaire » traditionnelle (Veyrune, 2017), ces formes d'aide ne peuvent pas être une simple continuation des gestes habituels et demandent à être réinventées au cœur des activités de la classe.

Selon Clot (2004), l'activité de travail se déroule toujours en tenant compte des activités qui sont empêchées. On comprend alors « que c'est dans le va-et-vient entre les activités possibles et les activités empêchées que se construisent les réponses que tentent de se donner ces enseignants » (Félix *et al.*, 2012, p. 28).

Ces problèmes identitaires soulevés chez les personnes enseignantes (Riopel, 2006; Tardif et Le Vasseur, 2010) génèrent des contradictions qui compliquent leur compréhension de la nature fondamentale de leur profession ainsi que des attentes qui leur sont formulées :

dans ces conditions, qu'est-ce que « faire du bon travail » pour un enseignant ? Couvrir le programme officiel de sa discipline, au risque de laisser certains

élèves « décrocher » ? Prêter une attention particulière aux jeunes les plus en difficulté, au risque de manquer de temps pour le reste de la classe ? (...) Le sentiment de ne pas faire ce que l'institution, les parents demandent, de ne pas incarner la figure du « bon enseignant » est source de difficultés qui font désormais partie intégrante du métier (Bruno *et al.*, 2015, p. 99).

Des tensions et des dilemmes surgissent de la nécessité de concilier l'individualisation des parcours d'enseignement pour répondre aux besoins spécifiques de chaque élève, tout en visant l'acquisition des mêmes compétences par l'ensemble des élèves (Bernard, 2007). Face à ce difficile agencement des multiples prescriptions, certaines personnes enseignantes se sentent incapables d'atteindre les objectifs prescrits ou d'enseigner de manière efficace. La difficulté à stabiliser ces ajustements est source d'épuisement pour les personnes enseignantes, « fautes de repères collectifs sur ce que serait "bien travailler" dans telle ou telle situation, la solution est renvoyée à l'individu, la souffrance aussi » (Lantheaume, 2008, p. 54).

Ce décalage entre les attentes professionnelles des personnes enseignantes et la réalité du terrain engendre divers effets, allant de la redéfinition de la nature même du métier jusqu'au sentiment d'entrave à leur capacité d'agir professionnellement, voire jusqu'à l'épuisement professionnel conduisant à des démissions (Alava, 2016).

Quelles ressources institutionnelles pour (r)accrocher au métier ?

Les missions et les conditions de travail des professionnels de l'enseignement ont évolué en réponse aux transformations des attentes de l'État en tant qu'employeur (reddition de comptes, inclusion, etc.) et des usagers (élèves, familles) au cours des dernières décennies. Dans cette section finale, nous nous penchons sur les ressources institutionnelles qui sont disponibles, ou qui font défaut, pour soutenir, maintenir et réengager les enseignant·es dans leur métier.

Trois aspects clés sont spécifiquement examinés : les conditions d'entrée dans le métier, la gestion du temps et la rémunération.

Les coûts d'entrée dans le métier, un facteur de décrochage précoce

Les débuts de carrière des personnes enseignantes sont une période critique, caractérisée par une importante pénibilité au travail (Ciavaldini-Cartaut *et al.*, 2017). Celle-ci est influencée par plusieurs facteurs, à la fois individuels, organisationnels et interpersonnels.

D'une part, les personnes enseignantes novices ont souvent en charge des classes difficiles (Borman et Dowling, 2008) et dont la gestion peut être un facteur de décrochage. Les facteurs contributifs à cette pénibilité varient en fonction du pays, du type et de la taille de l'établissement scolaire, ainsi que de l'âge des personnes. Cette pénibilité n'est pas uniquement liée à des faiblesses individuelles, mais également à des problèmes interpersonnels et organisationnels (Joubaire, 2019).

D'autre part, les conditions de prise de poste jouent un rôle significatif dans les débuts de carrière et les décisions de départ des personnes enseignantes (Danner *et al.*, 2019 ; R. Étienne et Avenel, 2022). Les postes attribués, sur le fondement d'un système d'affectation fondé sur l'ancienneté et s'appuyant sur un barème à point, sont souvent moins prisés : zones rurales (parfois en classe unique), établissements en éducation prioritaire, classes multiniveaux, classes spécialisées pour les élèves ayant des troubles d'apprentissage. De plus, la distance géographique entre le lieu de résidence et le poste peut représenter un obstacle, surtout pour les personnes enseignantes ayant des responsabilités familiales. Les premiers postes des professeur·es des écoles peuvent également être caractérisés par des situations pédagogiques exigeantes, telles que la prise en charge de plusieurs niveaux de classe, ou l'enseignement dans de petites structures rurales avec une classe unique. Les personnes enseignantes novices doivent souvent assumer la responsabilité d'une classe à mi-temps dès leur année de stage (en vue de leur titularisation), ce qui peut entraîner des difficultés de gestion du temps. Par ailleurs, elles expriment fréquemment leur mécontentement concernant la gestion des ressources humaines lors de leur nomination et l'accompagnement professionnel insuffisant, alors que « la formation initiale et continue constitue un enjeu quant au sentiment de reconnaissance des enseignants et de leur travail » (Guibert *et al.*, 2022, p. 8).



Des ressources pour accompagner les débutants :

La plateforme en ligne [Neopass@ction](https://neopass@ction.fr) constitue une riche source de ressources et d'outils pédagogiques destinés aux novices. Elle repose sur des travaux de recherche basés sur l'observation du travail des personnes enseignantes. Accessible via une adresse internet académique, cette plateforme aborde spécifiquement les problématiques rencontrées par les personnes enseignantes débutantes. Elle permet une lecture collective et pluriel de l'activité réelle et des défis auxquels sont confrontés ces enseignant-es novices.

Les thématiques proposées sont par exemple :

- l'entrée en classe et la mise au travail
- aider les élèves
- faire classe à cours double
- faire face aux incidents
- ou encore travailler avec...des élèves à « besoins particuliers »

À la rentrée 2023, la situation du recrutement dans l'enseignement présente des disparités régionales. 1584 postes restent non pourvus au Concours de Recrutement de Professeurs des Écoles (CRPE). Ces postes vacants se répartissent majoritairement dans les académies de Créteil, Versailles, la Guyane et Mayotte, malgré la mise en place d'un concours externe supplémentaire dans les académies franciliennes.

Par ailleurs, près d'un poste sur cinq (18%) n'a pas été pourvu au CAPET (Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Technique) externe. Au niveau du CAPES (Certificat d'Aptitude au Professorat du Second degré) externe public et 3^e concours, 4379 candidats ont été admis, soit 19 % de postes vacants. Certaines matières demeurent plus déficitaires que d'autres, telles que l'allemand, l'espagnol, l'arabe, les langues régionales, les lettres classiques et modernes, les mathématiques, l'éducation musicale et la physique-chimie.

Fin de carrière et risque de départ prématuré

En dépit des mesures visant à prolonger les carrières, de nombreuses personnes enseignantes quittent prématurément la profession (Cau-Bareille, 2014). L'étude

de Cau-Bareille, qui s'appuie sur des entretiens avec des personnes enseignantes quinquagénaires, révèle que le coût humain du travail augmente avec l'âge, avec des problèmes de santé croissants, une fatigue accrue et des besoins de récupération plus importants. Les personnes enseignantes ressentent une diminution de leur sentiment d'efficacité personnelle et s'inquiètent de leur capacité à continuer jusqu'à la fin de leur carrière. Cela conduit à des régulations accrues, une réduction du temps de travail et, dans certains cas, des départs précoces.

Un temps de travail élastique ?

Le temps de présence devant élèves des personnes enseignantes françaises est parmi le plus élevé d'Europe (Farrugia *et al.*, 2022). Ainsi, celles qui travaillent dans des collèges enseignent en moyenne 720 heures d'enseignement par an, ce qui dépasse la moyenne européenne, qui est de 659 heures. De même, les professeur-es des écoles enseignent pour un volume horaire annuel de 900 heures, contre une moyenne européenne de 740 heures, ce qui en fait l'un des plus élevés d'Europe. Quel impact ce temps prescrit d'enseignement a-t-il sur le travail effectif des personnes enseignantes, qui comprend aussi celui effectué en dehors des heures de classe ?

Les horaires prescrits : temps d'enseignement versus temps de travail

Traditionnellement en Europe, le temps de travail des personnes enseignantes était défini en nombre d'heures d'enseignement (Maroy, 2006). Ces heures d'enseignement regroupaient deux types de tâches, le cours en lui-même, et sa préparation (en amont) /évaluation (en aval). Ce mode de découpage du temps enseignant a évolué dans l'espace européen : « seuls quatre pays sur les trente analysés ont conservé ce "mode traditionnel" d'évaluation du temps prescrit (Belgique, Allemagne, Irlande et Luxembourg) » (Maroy, 2006, p. 120). En France, le temps de travail des personnes enseignantes se scinde aujourd'hui en deux obligations :

- une mission principale d'enseignement qui correspond à un service hebdomadaire face aux élèves, et
- des missions liées à l'activité d'enseignement intégrant pour les professeur-es des écoles, par

exemple, les heures de travail en équipe, les tâches de gestion administrative, ou encore les activités pédagogiques complémentaires (APC).

Depuis le [décret n° 2008-775 du 30 juillet 2008](#), l'obligation de service des personnes enseignantes du premier degré consiste en :

- une mission principale d'enseignement correspondant à un service hebdomadaire de 24 heures face aux élèves ;
- et des missions liées à l'activité d'enseignement, annualisées et totalisant 108 heures.

Le [décret n° 2014-940 du 20 août 2014](#) définit les obligations de service des enseignants du second degré : le nombre d'heures devant élèves varie en fonction du statut (certifié-es, agrégé-es) et de la discipline (éducation physique et sportive, documentation). Un temps de travail non quantifié comprend notamment les travaux de préparation et de recherche des enseignements, les travaux et réunions au sein de l'équipe pédagogique, les échanges avec les familles, l'aide et le suivi des élèves ou encore le conseil aux élèves dans le choix de leur projet d'orientation (...).

Le service d'enseignement des personnes enseignantes du second degré

Le service d'enseignement au second degré varie en fonction de leur statut (décret n° 2014-940 du 20 août 2014) :

- professeurs agrégés (hors EPS) : 15 heures hebdomadaires
- professeurs agrégés d'EPS : 17 heures hebdomadaires
- professeurs certifiés, adjoints d'enseignement et professeurs de lycée professionnel : 18 heures hebdomadaires
- professeurs d'éducation physique et sportive, chargés d'enseignement d'éducation physique et sportive et adjoints d'enseignement d'éducation physique et sportive : 21 heures hebdomadaires
- professeurs documentalistes : 36 heures hebdomadaires

Les personnes enseignantes peuvent ponctuellement effectuer des heures supplémentaires effectives (HSE), généralement dues à des circonstances particulières (par exemple l'absence d'un collègue), ou des heures supplémentaires année (HSA) lorsque le service hebdomadaire dépasse les maxima réglementaires. Depuis le [décret 2019-309 du 11 avril 2019](#), deux HSA peuvent être imposées, contre une auparavant.

Dans certains cas, les heures d'enseignement peuvent également être allégées ou pondérées (généralement d'environ une heure) en fonction de situations particulières, par exemple : des enseignements en cycle terminal (Première et Terminale), un service effectué sur deux communes différentes ou sur trois établissements, ou encore un service effectué dans un établissement Réseau d'Éducation Prioritaire renforcé (Rep+).

Dans le cadre d'une politique de la redevabilité (*accountability*), les professeur-es des écoles sont soumi-ses à un contrôle plus étroit de leur temps de travail, qui ne se limite plus aux heures passées en face des élèves (Danner *et al.*, 2019). Ces derniers et dernières fournissent des comptes précis et détaillés de leurs heures de travail, y compris celles effectuées devant de petits groupes d'élèves, de suivi des projets d'école et de suivi individualisé des élèves. Les professeur-es des écoles ont souvent une perception négative de cette forme de contrôle, considérant que le temps qu'on leur demande de fournir dépasse largement les « 108 heures » auxquelles ils et elles sont tenu-es de travailler depuis 2008 (Danner *et al.*, 2019).

Les 108 heures pour les professeur-es des écoles :

Les missions liées à l'activité d'enseignement des professeur-es des écoles totalisent 108 heures annuelles et se décomposent entre différentes obligations de service ([Eduscol](#)) :

- 36 heures annuelles d'activités pédagogiques complémentaires (APC) ;
- 24 heures annuelles consacrées à l'identification des besoins des élèves ;
- 24 heures annuelles dédiées aux travaux réalisés en équipe pédagogique (conseils des maitres, conseils de cycle, liaison école-collège), aux relations avec les parents, au suivi et à l'élaboration des projets de scolarisation des élèves handicapés (PPS) ;
- 18 heures annuelles de formation continue (y compris les animations pédagogiques hors temps devant élèves) ;
- 6 heures annuelles pour la participation aux conseils d'école.



Le temps vécu : une réelle porosité entre sphères professionnelle et personnelle

Des chercheurs et chercheuses de l'Institut de Recherche sur l'Éducation (IREDU) ont montré que l'un des motifs de démission des personnes enseignantes françaises serait en partie en aux transformations récentes du travail enseignant (Danner *et al.*, 2019). Sa formalisation croissante complexifie le travail de préparation réalisé par les personnes enseignantes, « demandant de rendre visible un travail qui, auparavant, avait cours sans formalisation » (Danner *et al.*, 2019, p. 125).

Il y a quinze ans, la sociologue Françoise Lantheaume (2008b) avait mis en avant quatre dimensions du travail vécu par les personnes enseignantes du second degré :

- le « travail contraint posté » recouvre le temps de service obligatoire dans lequel ils et elles sont en poste dans l'établissement (heure de cours, de réunions...);
- le « travail contraint périphérique » peut être réalisé dans l'établissement et correspond aux temps de concertation, de rencontre avec les parents ou encore aux travaux administratifs ou logistiques ;
- le « le travail contraint libre », nécessaire à l'activité d'enseignement, peut être réalisé en dehors de l'établissement. Il s'agit par exemple des corrections des copies ou des préparations des cours ;
- enfin, durant « le travail libre », les personnes enseignantes lisent, approfondissent leurs connaissances, se forment.

Les personnes enseignantes investissent inégalement les différentes dimensions de leur travail (Dion et Feuillet, 2022) :

Ceux et celles du premier degré déclarent consacrer en moyenne :

- 59 % de leur temps devant les élèves,
- 31 % à préparer ou corriger des copies,
- et 10 % aux autres activités de leur métier.

Dans le second degré, ils/elles déclarent consacrer :

- 49 % de leur temps devant élèves,
- 40 % en correction et préparation,
- et 11 % aux autres activités.

Les nouvelles conditions d'exercice (intensification du travail et difficulté du travail d'intéressement des élèves) peuvent conduire à « un envahissement accru de la sphère personnelle par la sphère professionnelle » (Lantheaume, 2008b, p. 52). Pour Mukamurera *et al.*, (2019), les personnes enseignantes de tous niveaux sont unanimes sur la charge de travail importante, qui dépasse largement les heures prescrites. Certaines d'entre elles se sentent dépassées et paralysées par cette charge de travail, notamment en ce qui concerne la planification des cours, les corrections et la communication avec les parents. La préparation du matériel didactique ainsi que les rencontres avec des élèves ayant des besoins particuliers sont également chronophages. Cette situation est encore plus difficile pour celles qui travaillent dans des classes multiniveaux ou avec une affectation multiple (travail fractionné sur plusieurs établissements), ou une affectation à titre provisoire.

L'injonction à la différenciation pour les élèves en difficulté ou les élèves les plus performants, ajoute une charge de travail supplémentaire pour les personnes enseignantes. Depuis la loi d'orientation de 2005, qui généralise les Programmes Personnalisés de Réussite Educative (PPRE), les personnes enseignantes doivent détailler et contractualiser les aides apportées aux élèves en difficulté avec les parents et l'inspection. Cela inclut la coordination des aides internes (comme la différenciation pédagogique) et externes dont les élèves bénéficient, ce qui peut nécessiter de contacter des personnes extérieures en dehors de leurs heures de travail, telles que les orthophonistes et les psychologues (Garcia, 2021).

En plus de cette charge de travail supplémentaire pour les élèves en difficulté, les personnes enseignantes doivent également consacrer du temps à la scolarisation des élèves en situation de handicap. Ces derniers et dernières doivent faire l'objet d'un suivi en collaboration avec d'autres partenaires en dehors de l'école, ce qui peut nécessiter des bilans et des réunions supplémentaires également en plus des heures de classe. Les équipes éducatives destinées à la prise en charge des élèves à besoins particuliers se multiplient donc, s'ajoutant ainsi à la charge de travail des personnes enseignantes (Garcia, 2021).

Cette surcharge de travail impacte leur temps personnel, leur vie familiale et sociale, car elles travaillent souvent pendant leur temps libre, le soir ou en fin de semaine, et pendant les vacances scolaires. Ainsi, le temps de travail des personnes enseignantes peut être vécu comme

illimité dans le temps et l'espace puisqu'il comporte aussi beaucoup de tâches implicites. Ainsi, à moins de pouvoir établir soi-même ses propres limites, il y a toujours des choses à faire, à revoir, à améliorer, à communiquer, et ce, indéfiniment (Mukamurera *et*

al., 2019, p. 15).

La succession de ces multiples tâches génère des conditions de travail intensives, exigeant la présence d'un corps résistant, avec peu de pauses, confronté au bruit et à des installations souvent vieillissantes et peu adaptées (Janot-Bergugnat et Rasclé, 2008).

La quête de l'équilibre temporel : un enjeu social et personnel

Dans sa thèse consacrée au travail enseignant, Tourneville (2021) met en évidence une forme d'apprentissage chez les personnes enseignantes, axée sur leur capacité à distinguer le temps de travail du temps personnel. Cette capacité à différencier ces deux sphères de vie est inégalement distribuée socialement :

- Les configurations familiales ont un impact sur l'organisation, car « la parenté oblige à l'organisation plus minutieuse des temps » (Tourneville, 2021, p. 173), mais restent principalement de la responsabilité des femmes.

Si les femmes ont tendance à faire passer le travail en premier, et ce plus facilement que les hommes, ces derniers décrivent leur pratique professionnelle comme moins débordante. Les femmes assumant toujours majoritairement l'organisation du temps domestique, en particulier celui consacré aux enfants, elles sont en partie plus susceptibles de ressentir une surcharge et de percevoir leur travail comme débordant et difficile.

- L'âge des individus semble également exercer une influence sur leur engagement professionnel. En effet, les personnes débutantes ont tendance à ressentir un sentiment de surcharge, tandis que les personnes plus expérimentées éprouvent une forme d'usure professionnelle. Cette évolution se caractérise par une transition graduelle d'une relation équilibrée avec le travail vers une tendance à l'épuisement ou au détachement.
- Enfin, le choix des personnes enseignantes d'exercer leur activité au sein d'un établissement scolaire plutôt qu'à domicile favorise une séparation entre l'espace dédié au travail et l'espace réservé à leur vie personnelle. Cette approche leur offre la possibilité de préserver une distinction nette entre leur sphère personnelle et leur engagement dans le cadre professionnel.

Salaire des enseignant-es : en déclin ou en essor ?

Le salaire des personnes enseignantes constitue un élément central dans le débat sur l'attractivité et la valorisation de la profession éducative. Au fil des décennies, cette question a suscité des discussions et des réflexions approfondies, tant en France qu'à l'échelle internationale. Dans cette dernière section, nous explorerons les tendances et les dynamiques qui ont marqué l'évolution des rémunérations des personnes enseignantes.

Une dévalorisation du salaire depuis 40 ans

En France, les personnes enseignantes sont rémunérées en fonction de leur corps (professeur-e des écoles, certifié-es, agrégé-es...), ainsi que de leur ancienneté et de leur grade (classe normale, hors classe, classe exceptionnelle) dans ce corps. En fonction de ces critères, une grille indiciaire attribue des points d'indice (brut/majoré). Jusqu'en 1982, la valeur monétaire du point d'indice était indexé sur l'inflation. La fin de cette indexation du point d'indice sur l'inflation, suivie du « gel du point d'indice » – c'est-à-dire la non-augmentation de ce dernier durant plusieurs années – a entraîné une baisse importante du pouvoir d'achat des personnes enseignantes depuis 40 ans. Dans son livre, Schwengler (2021) analyse l'évolution des salaires des personnes enseignantes depuis les années 1980. Ces derniers ont été soumis à des influences contradictoires, avec d'un côté des mesures de revalorisation de carrières, et de l'autre des facteurs de baisse, tels que la perte de valeur du point d'indice et l'augmentation des cotisations sociales. De 1982 à 2018, le salaire moyen d'une personne enseignante certifiée est passé d'un indice⁷ 100 à 80 au bout de 10 ans de carrière. Ces facteurs combinés ont entraîné une baisse de pouvoir d'achat d'environ 28 % sur cette période. Les mesures de revalorisation mises en place depuis 1982 ont partiellement atténué la baisse du pouvoir d'achat, mais n'ont pas pu inverser la tendance : les personnes enseignantes ont en moyenne perdu environ un cinquième de leur pouvoir d'achat sur la période étudiée. Chancel, économiste à l'École d'économie de Paris (PSE) a pris le salaire minimum interprofessionnel de croissance (SMIC) comme référence pour évaluer l'évolution du pouvoir d'achat : le salaire brut des jeunes enseignant-es de collège (hors primes) correspondait à 2,3 fois le SMIC en 1980, mais seulement 1,2 fois le salaire minimum en 2021, 40 ans plus tard (Chancel, 2022).

La situation des personnes enseignantes diffère de celle des autres fonctionnaires d'État. En effet, ces dernières ont obtenu plus de primes compensatoires que les personnes

⁷ Le terme « indice » renvoie à une valeur de référence utilisée pour comparer ou mesurer un phénomène donné. En utilisant un indice, on peut exprimer les variations relatives par rapport à une valeur de base. Dans cet exemple, l'indice de départ est de 100, et le salaire moyen a diminué pour atteindre un indice de 80. Cette réduction de 20 % est une façon de représenter la baisse des salaires au fil du temps.



enseignantes pour faire face au gel du point d'indice. Cette spécificité crée un écart important, en termes de rémunération. De façon plus générale, en comparant le salaire moyen des personnes enseignantes de 25 à 64 ans à temps plein toute l'année (OCDE, 2022) avec la rémunération des actifs ayant un niveau de formation similaire, et des diplômés du tertiaire occupés à temps plein toute l'année, le ratio pour la France est de 0,9 dans le premier cas, et 0,8 dans le second. Le salaire effectif des personnes enseignantes en France équivaut donc à environ 80 % de ceux ayant un même niveau de formation et 90 % de la rémunération des diplômés du tertiaire occupés à temps plein toute l'année.

Le salaire de personnes enseignantes en France et à l'international

Au-delà des frontières hexagonales, les salaires effectifs⁸ des personnes enseignantes âgées de 25 à 64 ans varient d'un pays à l'autre, reflétant les différences économiques et les politiques salariales propres à chaque système scolaire. Les salaires annuels en dollars en parité de pouvoir d'achat⁹ illustrent ces écarts parfois significatifs.

La France (48 209,40 \$/an) se situe en dessous de la moyenne de l'Union européenne (48 914,96 \$) ainsi que de la moyenne de l'OCDE (50 025,92 \$ PPA).

En Allemagne, les personnes enseignantes bénéficient d'un salaire effectif moyen plus élevé, atteignant 89 721,57 \$ PPA. Ce chiffre dépasse nettement les moyennes de l'UE et de l'OCDE, reflétant ainsi une rémunération plus élevée pour les personnes enseignantes en Allemagne. Aux États-Unis, le salaire effectif moyen des personnes enseignantes de cette tranche d'âge est de 59 974,247 76 \$ PPA, soit un chiffre également en deçà de la moyenne de l'OCDE, comme en Italie (42 822,440 01 \$ PPA). Enfin, en Angleterre (RU), le salaire effectif moyen (52 717,976 32 \$) est légèrement supérieur à la moyenne de l'UE.

Des disparités de salaires chez les personnes enseignantes en fonction des genres et des statuts (DEPP, 2022)

Le salaire net mensuel moyen EQTP (équivalent temps plein)¹⁰ des personnes enseignantes françaises varie en fonction du genre et du statut. « En 2020, les enseignantes perçoivent 90 % du salaire net moyen EQTP des enseignants » (DEPP, 2022, p. 38).

En moyenne :

- Les professeur-es agrégé-es et de chaire supérieure ont perçu 3 699 euros par mois (3 557 euros pour les

femmes, 3 858 euros pour les hommes).

- Les professeur-es certifié-es, d'EPS, de lycée professionnel ont perçu en moyenne 2 761 euros (2 706 euros pour les femmes, 2 849 euros pour les hommes).
- Les professeur-es des écoles ont perçu en moyenne 2 460 euros (2 432 euros pour les femmes, 2 614 euros pour les hommes).
- Enfin, les personnel·les contractuel·les ont perçu en moyenne 1 994 euros (1 941 euros pour les femmes, 2 071 euros pour les hommes).

À compter de septembre 2023, le ministre de l'éducation nationale français a annoncé une revalorisation « socle » des salaires de base, dont l'objectif est de reconnaître le travail des personnes enseignantes, à stimuler l'attrait pour la profession, d'harmoniser les rémunérations entre l'enseignement primaire et secondaire, tout en encourageant l'acceptation de nouvelles missions visant à améliorer l'éducation en France.

Cette revalorisation touchera les salaires du corps enseignant, des conseillers principaux d'éducation et des psychologues de l'éducation nationale, avec pour objectif une augmentation moyenne de 10 % par rapport à 2020, et un salaire minimum de 2 000 euros nets pour les enseignants débutants.

La rémunération des personnes enseignantes est composée du traitement indiciaire ainsi que de diverses primes, notamment l'indemnité de suivi des élèves (ISAE pour le premier degré et ISOE pour le second degré). Toutes ces primes seront augmentées pour l'ensemble des personnes. Celles occupant des fonctions spécifiques, qui ne sont pas en face d'élèves, bénéficieront également de cette augmentation.

De plus, des missions supplémentaires seront proposées aux personnes enseignantes volontaires, dans le but d'améliorer le service aux élèves et à leurs familles. Ces missions seront accompagnées d'une rémunération supplémentaire, adaptée aux besoins identifiés.

⁸ Le salaire effectif comprend les primes et les allocations.

⁹ Le montant des salaires est exprimé en dollars PPA (parité de pouvoir d'achat). Ce concept économique est utilisé pour comparer le pouvoir d'achat entre différents pays. En effet, cette mesure ajuste les taux de change en fonction des différences de prix des biens et des services. Par exemple, si un produit coûte 100 euros en France et 110 dollars aux États-Unis, le PPA est de 1 euro = 1,10 dollar.

¹⁰ « Il n'existe pas de mesure statistique unique du salaire d'un enseignant. Le salaire net en équivalent temps plein (EQTP) est un salaire théorique approprié pour des comparaisons dans le temps ou entre corps, professions. Le salaire brut des actifs à temps plein est utilisé pour les comparaisons internationales. Enfin, à la différence des salaires statutaires, les salaires effectifs observés dépendent de la structure actuelle de la population des enseignants. » (DEPP, 2022, p. 38)

Conclusion

Le décrochage enseignant est un phénomène complexe et multifactoriel qui trouve son origine dans les profondes transformations du système éducatif français.

Plusieurs défis auxquels sont confrontées les personnes enseignantes ont un impact direct sur leur travail et leur bien-être professionnel.

La nouvelle gestion publique mise en place depuis plusieurs décennies se traduit par une demande accrue de responsabilité des personnes enseignantes envers les résultats des élèves. Les politiques éducatives axées sur les résultats et la responsabilisation ont instauré une culture de reddition de comptes, obligeant les personnes enseignantes à démontrer leur efficacité et leur contribution aux performances scolaires. Cette évolution exerce une pression supplémentaire, générant des inquiétudes. Les personnes enseignantes sont confrontées à la nécessité croissante d'évaluations standardisées et de mesures de performance pour prouver leur efficacité et leur impact sur la réussite des élèves.

Elles doivent naviguer dans un environnement où la nécessité de promouvoir l'inclusion scolaire et de répondre aux besoins diversifiés des élèves s'accompagne d'une demande de résultats concrets et mesurables. Les dilemmes auxquels les personnes enseignantes sont confrontées dans leur pratique pédagogique ordinaire ont ainsi des conséquences sur celui-ci. La tension entre l'équité et l'égalité envers les élèves, la conciliation entre la progression collective et l'accompagnement personnalisé, ainsi que l'équilibre entre la discipline et la création d'un environnement d'apprentissage favorable sont autant de dilemmes qui nécessitent des choix difficiles, voire des renoncements de la part des personnes enseignantes.

Sans espace de discussion et d'élaboration collective de réponses à la fois efficaces et efficientes soutenues par l'institution, les individus ne disposent que de ressources personnelles pour y faire face, à l'heure où ces dilemmes ont pris une épaisseur nouvelle, en lien avec les transformations rappelées ci-dessus.

Les conditions de travail, enfin, peuvent entraîner un surmenage et une dégradation de la qualité de vie au travail, source de décrochage des personnes enseignantes : la charge horaire, le sentiment d'une non-reconnaissance de l'important travail réalisé (notamment du fait d'un salaire considéré comme insuffisant), l'augmentation des tâches administratives, face à des ressources matérielles et pédagogiques limitées. Ainsi, les conditions structurelles d'enseignement jouent également un rôle important dans le décrochage enseignant et le manque d'attraction pour la profession.

En somme, les personnes enseignantes font face à des

difficultés pour répondre aux défis scolaires au sein des établissements. La pression économique, politique et sociale, les évolutions des publics scolaires et les transformations de la profession entraînent des obstacles à l'ajustement des pratiques. Cette situation génère du stress, de la fatigue et un sentiment de frustration qui empêchent les personnes enseignantes d'agir efficacement. Le décrochage professionnel, « qu'il soit silencieux ou visible est un mode de réponse active à des changements ou des fragilisations des conditions de vie et de relation professionnelle. » (Alava, 2016, p. 16). Il s'agit d'une réponse adaptative à ces défis, traduisant le besoin de préserver son bien-être dans un environnement en constante évolution.



BIBLIOGRAPHIE

Vous retrouverez ces références dans notre [bibliographie collaborative](#) en ligne, qui comprend le cas échéant des accès aux articles cités (en accès libre ou en accès payant, selon les abonnements électroniques souscrits par votre institution).

- **Alava, S.** (2016). L'enseignant face à la difficulté de la classe : Capacité à agir et décrochage enseignant. *Questions Vives. Recherches en éducation*, (25), 1-18.
- **Barrère, A.** (2013). La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 36(2), 95-116.
- **Barrère, A.** (2017). *Au cœur des malaises enseignants*. Armand Colin.
- **Bernard, P.-Y.** (2007). *La construction du décrochage scolaire comme problème public*. La fabrique de populations problématiques par les politiques publiques, Nantes (p. 13).
- **Bezes, P.** (2009). *Réinventer l'État : les réformes de l'administration française, 1962-2008*. Presses universitaires de France.
- **Blanchard-Laville, C.** (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Presses universitaires de France.
- **Borman, G. D. et Dowling, N. M.** (2008). Teacher Attrition and Retention: A Meta-Analytic and Narrative Review of the Research. *Review of Educational Research*, 78(3), 367-409.
- **Broccolichi, S. et 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(3), 51-77.
- **Broccolichi, S., Joigneaux, C. et Couturier, C.** (2018). Comment les jeunes maîtres appréhendent-ils les difficultés de leurs élèves ? : Aspirations initiales, obstacles actuels et possibilités de les surmonter. *Recherche & formation*, (87), 29-45.
- **Bruno, F.** (2016). Prendre en compte les élèves à risque de décrochage scolaire au sein du cours disciplinaire : une prise de risque pour les enseignants. *Questions Vives. Recherches en éducation*, (25).
- **Bruno, F., Méard, J. et Walter, E.** (2013). Les dispositifs français de lutte contre le décrochage scolaire en collège : ce qui est prescrit et ce qui est mis en œuvre. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 42(4), 1-18.
- **Bruno, F., Saujat, F. et Félix, C.** (2015). Les programmes de prévention et de lutte contre le décrochage scolaire et leurs conséquences sur le travail enseignant : revue de littérature. *Revue française de pédagogie*, (193), 89-104.
- **Brunsting, N. C., Sreckovic, M. A. et Lane, K. L.** (2014). Special Education Teacher Burnout: A Synthesis of Research from 1979 to 2013. *Education and Treatment of Children*, 37(4), 681-711.
- **Carnoy, M. et Loeb, S.** (2002). Does External Accountability Affect Student Outcomes? A Cross-State Analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(4), 305-331.
- **Caron, C., Defresne, M., Dion, E., Dubois, Y., Feuillet, P., Lebaudy, M., Prouteau, D., Thomas, J.-E. et Valette, C.** (2021). *Bilan social 2020-2021 du Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports : enseignement scolaire*. DEPP.
- **Carrefour santé social.** (2011). Santé et travail : étude des risques psychosociaux, de l'épuisement professionnel et des troubles musculo-squelettiques. MGEN; UNSA; SGEN CFDT, FSU.
- **Castets-Fontaine, B., Tuillon Demésy, A. et Ferréol, G.** (2019). Maux et mots d'enseignants du second degré : carrières désenchantées et itinéraires contrariés. *Déviance et Société*, 43(2), 159-188.
- **Cau-Bareille, D.** (2014). Les difficultés des enseignants en fin de carrière : des révélateurs des formes de pénibilité du travail. *Management & Avenir*, 73(7), 149-170.
- **Cayouette-Remblière, J.** (2016). *L'école qui classe : 530 élèves du primaire au bac*. PUF.
- **Chancel, L.** (2022). La chute du salaire des enseignants en France.
- **Charpentier, A., Longhi, L. et Raffaëlli, C.** (2021). *Satisfaction professionnelle et bien-être des professeurs des écoles : résultats de l'enquête Talis 2018*. DEPP.
- **Chatel, É., Rochex, J.-Y. et Roger, J.-L.** (1996). Transformations du second degré et métier d'enseignant. Dans *Le service public en recherche : quelle modernisation ?* (p. 329-338). la Documentation.
- **Chauvière, M.** (2018). Étapes et enjeux de la construction du handicap au sein des politiques sociales françaises : 1939-2005. *Alter*, 12(2), 105-118.

- **Ciavaldini-Cartaut, S., Marquie-Dubie, H. et 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).
- **Clot, Y. (2008).** *Travail et pouvoir d'agir*. Presses universitaires de France.
- **Clot, Y. (2010).** *Le travail à cœur : pour en finir avec les risques psychosociaux*. la Découverte.
- **Colombo, M. (2013).** *Dispersione scolastica e politica per il successo formativo: dalla ricerca sugli early school leaver alle proposte di innovazione*. Erickson.
- **Cooper, A., Rodway, J., MacGregor, S., Shewchuk, S. et Searle, M. (2019).** Knowledge brokering: "Not a place for novices or new conscripts". Dans *The Role of Knowledge Brokers in Education* (p. 90-107). Routledge.
- **Cooper, H. M. (1988).** Organizing knowledge syntheses: A taxonomy of literature reviews. *Knowledge in Society*, 1(1), 104-126.
- **Crusson, L., Moreau-Fauvarque, C., Werner, F., Dutruel, C., Boillot, L. et Chamouard, P. (2022).** *La scolarisation des enfants en situation de handicap*. Inspection Générale de l'Éducation, du Sport et de la Recherche.
- **Curchod-Ruedi, D., Ramel, S., Bonvin, P., Albanese, O. et Doudin, P.-A. (2013).** De l'intégration à l'inclusion scolaire : implication des enseignants et importance du soutien social. *Alter*, 7(2), 135-147.
- **Danner, M., Farges, G., Fradkine, H. et Garcia, S. (2019).** Quitter l'enseignement : un révélateur des transformations du métier dans le premier degré. *Éducation et sociétés*, 43(1), 119-136.
- **Delbrayelle, A. (2023).** La crise d'attractivité du métier d'enseignant... après la crise sanitaire ? *Carrefours de l'éducation*, 55(1), 7-10.
- **DEPP. (2022).** L'état de l'École 2022 : une analyse statistique du système éducatif. DEPP.
- **Dion, E. et Feuillet, P. (2022).** *La moitié des enseignants déclare travailler au moins 43 heures par semaine*. DEPP.
- **Draelants, H. (2008).** Les fonctions latentes du redoublement. Enseignements d'une politique de lutte contre le redoublement en Belgique francophone. *Éducation et sociétés*, 21(1), 163-180.
- **Dubet, F. (1991).** *Les Lycéens*. Seuil.
- **Dubois, M. J. et Jumel, S. (2019).** *Au nom de la commission d'enquête sur l'inclusion des élèves handicapés dans l'école et l'université de la République, quatorze ans après la loi du 11 février 2005*. Assemblée Nationale.
- **Dupriez, V. (2002).** Chapitre 2 : Entre tradition et transformation, que révèle l'analyse des établissements scolaires. Dans *L'Enseignement secondaire et ses enseignants : une enquête dans le réseau d'enseignement libre subventionné en Communauté française de Belgique* (p. 55-90). De Boeck.
- **Durand, M. (1996).** *L'enseignement en milieu scolaire*. Presses universitaires de France.
- **Dutercq, Y. et Maroy, C. (2017).** *Professionnalisme enseignant et politiques de responsabilisation*. De Boeck supérieur.
- **Ebersold, S. (2009).** « Inclusion ». *Recherche et formation*, (61), 71-83.
- **Espinosa, G. (2023).** La relation enseignant-élève en France : réflexion pour son amélioration. *Revue Internationale de communication et socialisation*, 9(2), 173-187.
- **Esteve, J. M. et Fracchia, A. F. B. (1988).** Le malaise des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 84(1), 45-56.
- **Étienne, B. et Bishop, M.-F. (2006).** Présentation. Une loi, des élèves et des pratiques. *Le français aujourd'hui*, 152(1), 3-6.
- **Étienne, R. et Avenel, C. (2022).** Discours et parcours d'enseignants renonçant au bénéfice du concours en début de carrière. *Recherches en éducation*, (48), 61-77.
- **Eurydice. (2009).** Les évaluations standardisées des élèves en Europe : objectifs, organisation et utilisation des résultats. European Education and Culture Executive Agency. Publications Office.
- **Farrugia, A., Fournier, Y., Gaudry-Lachet, A. et Rakocovic, R. (2022).** *L'Europe de l'éducation en chiffres 2022*. DEPP.
- **Félix, C., Saujat, F. et Combes, C. (2012).** Des élèves en difficulté aux dispositifs d'aide : une nouvelle organisation du travail enseignant ? *Recherches en éducation*, (HS4).
- **Feyfant, A. (2012).** Enseignement primaire : les élèves à risque (de décrochage). *Dossier de Veille de l'IFé*, (80), 1-18.
- **Feyfant, A. (2013).** *Le parcours à l'école primaire du décrocheur : revue de littérature sur la notion d'enfant à risque de décrochage*. Montpellier (p. 13).



- **Flavier, É. et Méard, J. (2016).** L'approche du décrochage scolaire selon les théories culturalistes de l'activité. Bénéfices et perspectives. *Activités*, 13(2), 1-16.
- **Flavier, É. et Moussay, S. (2014).** *Répondre au décrochage scolaire*. De Boeck Supérieur.
- **Fotinos, G. et Horenstein, J. M. (2009).** *La qualité de vie au travail dans les lycées et collèges; Le « burnout » des enseignants*.
- **Fréchou, H. et Simon, C. (2023).** *Résultats de l'enquête nationale de climat scolaire et de victimation 2022 auprès des directeurs d'école et des enseignants du premier degré*. DEPP.
- **Friedman, M. (2016).** *Capitalisme et liberté* (traduit par A. M. Charno). Flammarion.
- **Garcia, S. (2021).** Quand les enseignants claquent la porte. *La Vie des idées*.
- **Garcia, S. (2023).** *Enseignants : de la vocation au désenchantement*. La Dispute.
- **Genoud, P. (2022).** Perception des interactions avec leurs enseignants et motivation scolaire des élèves. *Revue Internationale de communication et socialisation*, 9(2), 259-274.
- **Gibert, A.-F. (2021).** Privatisée, marchandisée : L'école archipel. *Dossiers de veille de l'Ifé*, (137).
- **Gil-Monte, P. R., Carlotto, M. S. et Gonçalves Câmara, S. (2011).** Prevalence of burnout in a sample of Brazilian teachers. *The European Journal of Psychiatry*, 25(4), 205-212.
- **Guibert, P., Malet, R. et Périer, P. (2022).** Les enseignants et la reconnaissance professionnelle : enjeux, construction, expériences : *Éducation et sociétés*, 48(2), 5-14.
- **Guillet-Descas, E. et Lentillon-Kaestner, V. (2019).** Burn-out et engagement chez les enseignants du secondaire. Une comparaison femmes/hommes selon le contexte d'enseignement. *Education & Formations*, 4(99), 71-86.
- **Gurgand, M. (2005).** *Économie de l'éducation : La Découverte*.
- **Haïat, S., Charron, A. et Charbonnier, É. (2022).** La relation enseignant-apprenants : enjeux et impacts. *Revue Internationale de communication et socialisation*, 9(2), 153-156.
- **Harris, D. N. et Herrington, C. D. (2006).** Accountability, Standards, and the Growing Achievement Gap: Lessons from the Past Half Century. *American Journal of Education*, 112(2), 209-238.
- **Harvey, D. (2011).** *A brief history of neoliberalism*. Oxford Univ. Press.
- **Hayek, F. A. (2013).** *Droit, législation et liberté : une nouvelle formulation des principes libéraux de justice et d'économie politique*. Presses universitaires de France.
- **Hélou, C. et Lantheaume, F. (2008).** Les difficultés au travail des enseignants : Exception ou part constitutive du métier ? *Recherche & formation*, (57), 65-78.
- **Heurdier, L. (2011).** La politique ZEP, laboratoire de nouveaux outils de pilotage du système éducatif (1981-2001) ? *Revue française de pédagogie*, (177), 25-36.
- **Hood, C. (1991).** A public management for all seasons? *Public Administration*, 69(1), 3-19.
- **Janot-Bergugnat, L. et Rascle, N. (2008).** *Le stress des enseignants*. Colin.
- **Jégo, S. et Guillo, C. (2016).** Les enseignants face aux risques psychosociaux. *Education & Formations*, (92), 77-113.
- **Joubaire, C. (2019).** Commencer à se former pour enseigner. *Dossier de Veille de l'Ifé*, (131), 1-32.
- **Karsenti, T., Collin, S. et Dumouchel, G. (2013).** Le décrochage enseignant : état des connaissances. *International Review of Education*, 59(5), 549-568.
- **Kohnen, R. et Barth, A. R. (1990).** Burnout bei Grund-und Hauptschullehrern : ein gesundheitliches Risiko? *Lehrer Journal-Grundschulmagazin*, 5(10), 55-58.
- **Lantheaume, F. (2008a).** De la professionnalisation à l'activité. *Recherche et formation*, (57), 9-22.
- **Lantheaume, F. (2008b).** Tensions, ajustements, crise dans le travail enseignant : un métier en redéfinition : *Pensée plurielle*, 18(2), 49-56.
- **Lantheaume, F. et Hélou, C. (2008).** *La souffrance des enseignants : une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Presses universitaires de France.
- **Lantheaume, F. et Simonian, S. (2012).** La transformation de la professionnalité des enseignants : quel rôle du prescrit ? *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 45(3), 17-38.
- **Laugaa, D., Rascle, N. et Bruchon-Schweitzer, M. (2008).** Stress and burnout among French elementary school teachers: A transactional approach. *European Review of Applied Psychology*, 58(4), 241-251.
- **Laugaa, Didier et Bruchon-Schweitzer, M. (2005).** L'ajustement au stress professionnel chez les enseignants français du premier degré. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 34(4), 499-519.

- **Lauricella, M.** (2022). Parcoursup : Réguler et rationaliser l'accès à l'enseignement supérieur. *Dossier de Veille de l'IFé*, (142), 1-32.
- **Lessard, C. et Tardif, M.** (1996). *La profession enseignante au Québec (1945-1990) : histoire, structures, système*. Presses de l'Univ. de Montréal.
- **Levasseur, J.** (1996). L'évaluation nationale des acquis des élèves : Finalités et exploitations. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (11), 101-114.
- **Longuet, G.** (2023). *Enseignement scolaire*. Sénat.
- **Macdonald, D.** (1999). Teacher attrition: a review of literature. *Teaching and Teacher Education*, 15(8), 835-848.
- **Maranda, M.-F. et Viviers, S.** (2011). *L'école en souffrance : psychodynamique du travail en milieu scolaire*. Presses de l'Université Laval.
- **Maroy, Christian.** (2002). *L'Enseignement secondaire et ses enseignants : une enquête dans le réseau d'enseignement libre subventionné en Communauté française de Belgique*. De Boeck.
- **Maroy, Christian.** (2005). Les évolutions du travail enseignant en Europe. Facteurs de changement, incidences et résistances. *Les cahiers de recherche en éducation et formation*.
- **Maroy, Christian.** (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.
- **Maroy, Christian.** (2008). Perte d'attractivité du métier et malaise enseignant: Le cas de la Belgique. *Recherche & formation*, (57), 23-38.
- **Maroy, Christian et Voisin, A.** (2014). Une typologie des politiques d'*accountability* en éducation : l'incidence de l'instrumentation et des théories de la régulation. *Éducation comparée*, (11), 31-58.
- **McNess, E., Broadfoot, P. et Osborn, M.** (2003). Is the Effective Compromising the Affective? *British Educational Research Journal*, 29(2), 243-257.
- **Méard, J.** (2014). Chapitre 2. La co-construction de sens dans les interactions entre l'enseignant et les élèves à risque de décrochage. Dans *Répondre au décrochage scolaire* (p. 39-50). De Boeck Supérieur.
- **Méard, J. et Bruno, F.** (2014). Chapitre 12. L'engagement des professionnels dans les dispositifs institutionnels. Dans *Répondre au décrochage scolaire* (p. 181-191). De Boeck Supérieur.
- **Merrien, F.-X.** (1999). La Nouvelle Gestion publique : un concept mythique. *Lien social et Politiques*, (41), 95-103.
- **Mochel, F., Naves, P., Tenne, Y., Moreau-Fauvarque, C., Rolland, M. et Raynal, J.-F.** (2018). *Évaluation de l'aide humaine pour les élèves en situation de handicap* (n° 2018-055).
- **Mons, N.** (2009). Effets théoriques et réels des politiques d'évaluation standardisée. *Revue française de pédagogie*, (169), 99-140.
- **Mons, N.** (2014). Lutter contre les difficultés scolaires : Le redoublement et ses alternatives ? [Conférence de consensus]. cnesco.
- **Mons, N. et Dupriez, V.** (2010). Les politiques d'*accountability* : responsabilisation et formation continue des enseignants. *Recherche & formation*, (65), 45-59.
- **Moussay, S.** (2014). Chapitre 9. Le double décrochage au cœur des échanges sur l'activité en classe. Dans *Répondre au décrochage scolaire* (p. 143-154). De Boeck Supérieur.
- **Moussay, S. et Blanjoie, V.** (2016). Intervenir pour aider les enseignants dans la prise en charge des élèves décrocheurs. Questions Vives. *Recherches en éducation*, (25), 1-15.
- **Moussay, S. et Flavier, É.** (2016). L'activité des enseignants face au décrochage scolaire : Quelles difficultés et quelles mises en œuvre professionnelles ? *Questions Vives. Recherches en éducation*, (25), 1-3.
- **Mukamurera, J., Lakhal, S. et Tardif, M.** (2019). L'expérience difficile du travail enseignant et les besoins de soutien chez les enseignants débutants au Québec. *Activités*, 16(1).
- **Murillo, A. et Nunez-Moscoso, J.** (2019). Les recherches sur la difficulté dans le travail enseignant : approches et résultats. *Carrefours de l'éducation*, 47(1), 225-255.
- **Neville, P.** (à paraître). La persévérance des professeurs des écoles : étude des effets d'un dispositif d'espace de dons encouragés. *Recherches en éducation*, (53).
- **Neville, P.** (2021). *Transformer pour comprendre les ressorts de la persévérance des enseignants du premier degré, dans des Espaces de Dons Encouragés : hybridation entre programme de recherche en Anthropologie Culturaliste et paradigme du Don*. [thèse de doctorat, Université de la Réunion au Tampon, France]
- **Neville, P.** (2022). Vers un décrochage enseignant ? *Les Cahiers pédagogiques*, (581).



- **Nguyen, T. D. et Kremer, K. P. (2022).** Burned Out and Dissatisfied? *The Elementary School Journal*, 123(2).
- **OCDE. (1999).** *Inclusive Education at Work: Students with Disabilities in Mainstream Schools*. OECD.
- **OCDE. (2006).** *Le rôle crucial des enseignants : attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Organization for Economic Cooperation & Development.
- **OCDE. (2022).** *Regards sur l'éducation 2022 : Les indicateurs de l'OCDE*. OECD.
- **ONU. (1993).** *Règles pour l'égalisation des chances des handicapés*.
- **Osborne, D. et Gaebler, T. (1992).** *Reinventing government: how the entrepreneurial spirit is transforming the public sector*. Addison-Wesley Pub. Co.
- **Perrenoud, P. (1999).** *Enseigner : Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. ESF.
- **Peters, B. G. (2019).** *Nouveau management public. Dans Dictionnaire des politiques publiques*, (vol. 5e éd., p. 411-416). Presses de Sciences Po.
- **Picon, N. (2023).** Les dilemmes de l'école inclusive. *Terra nova*, 1-25.
- **Pollitt, C. (1993).** *Managerialism and the public services: cuts or cultural change in the 1990s?* Blackwell Business.
- **Ponnelle, S. (2008).** Contribution des déterminants personnels, organisationnels et des styles d'ajustement au stress dans l'explication de la santé subjective des enseignants du secondaire. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 37(2), 183-213.
- **Pons, X. (2012).** Quarante ans d'évaluation ministérielle des acquis des élèves en France : complexification et politisation. *Politiques sociales et familiales*, 110(1), 9-18.
- **Potvin, P. (2007).** *Les types d'élèves à risque de décrochage scolaire et leur dépistage*. Communication présentée au Carrefour de lutte au décrochage scolaire.
- **Quattrin, R., Ciano, R., Saveri, E., Balestrieri, M., Biasin, E., Calligaris, L. et Brusa-Ferro, S. (2011).** Burnout in teachers: An Italian survey. *Annali di igiene: medicina preventiva e di comunità*, 22(4), 311-318.
- **Radé, E. (2022).** *Premiers résultats du Baromètre du bien-être au travail des personnels de l'Éducation nationale exerçant en établissement scolaire*. DEPP.
- **Rasclé, N. et Bergugnat, L. (2013).** *Les déterminants et les conséquences de l'épuisement professionnel des enseignants débutants : Quels effets sur leur santé ? Quels effets sur les élèves ?*
- **Rasclé, N., Bergugnat, L., Florin, A. et Guimard, P. (2016).** *Qualité de vie des enseignants en relation avec celle des élèves : revue de question, recommandations*. Cnesco.
- **Rasclé, N., Bergugnat, L. et Hue, S. (2011).** Chapitre 6-Travail émotionnel et burnout. État de la question et actions de prévention, l'exemple des enseignants. Dans *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes* (p. 137-155). Presses de l'Université du Québec.
- **Ravez, C. (2022).** Enseigner, c'est quoi le métier ? *Édubref*.
- **Rayou, P. et Van Zanten, A. (2004).** *Enquête sur les nouveaux enseignants : changeront-ils l'école ?* Bayard.
- **Reverdy, C. (2018).** Comment accompagner l'apprentissage des élèves ? *Édubref*.
- **Reverdy, C. (2019).** Apprendre (dans) l'école inclusive. *Dossier de Veille de l'IFé*, (127).
- **Rey, O. (2019).** Pilotes et pilotage dans l'éducation. *Dossier de veille de l'IFé*, (128).
- **Ria, L. (2012).** Variation des dispositions à agir des enseignants débutants du secondaire : entre croyances et compromis provisoires. Dans P. Guibert et P. Périer (dir.), *La socialisation professionnelle des enseignants du secondaire : Parcours, expériences, épreuves* (p. 107-125). Presses universitaires de Rennes.
- **Ria, L., Saury, J., Sève, C. et Durand, M. (2001).** Les dilemmes des enseignants débutants : Études lors des premières expériences de classe en Éducation Physique. *Science & motricité : Revue scientifique de l'Association des Chercheurs en Activités Physiques et Sportives*, 42, 47-58.
- **Riopel, M.-C. (2006).** *Apprendre à enseigner : une identité professionnelle à développer*. Presses de l'Université Laval.
- **Rochex, J.-Y. (2011).** La politique ZEP en France, laboratoire des politiques d'éducation ? *Revue française de pédagogie*, (177), 5-10.
- **Rousseau, N., Laforme, C. et Giguère, M.-H. (2022).** Le bien-être à l'école selon la perspective des personnes apprenantes : l'importance de la relation enseignant-élève et outils mobilisés. *Revue Internationale de communication et socialisation*, 9(2), 157-172.
- **Roux-Perez, T. (2006).** Processus identitaires dans la carrière des enseignants : deux études de cas en Éducation Physique et Sportive (EPS). *Staps*, 72(2), 35-47.
- **Saracci, D. C. et Mahamat, M. (2019).** Comment rédiger un article scientifique de type revue narrative de la littérature ? *Revue médicale Suisse*, (15), 1694-1698.

- **Schwengler, B.** (2021). *Salaires des enseignants : la chute*. L'Harmattan.
- **Sirinelli, J.-F.** (2014). *Chapitre I. La crise des années 1970. Dans Le siècle des bouleversements (p. 197-204)*. Presses Universitaires de France.
- **Sirois, G., Dembélé, M. et Morales-Perlaza, A.** (2022). Pénuries d'enseignantes et d'enseignants dans la francophonie canadienne et internationale : un état de la recherche. *Éducation et francophonie*, 50(2), 1-12.
- **Skrtic, T.** (1991). *Behind special education: a critical analysis of professional culture and school organization*.
- **Stevanovic, B.** (2008). L'orientation scolaire. *Le Télémaque*, 34(2), 9-22.
- **St-Germain, M.** (2001). Une conséquence de la nouvelle gestion publique : l'émergence d'une pensée comptable en éducation. *Éducation et francophonie*, 29(2), 10-44.
- **Talbert, T. L.** (2003). Come to the Edge: Embracing Teacher Empowerment for the 21st Century. *Action in Teacher Education*, 25(2), 51-55.
- **Tardif, M. et Le Vasseur, L.** (2010). *La division du travail éducatif*. Presses Universitaires de France.
- **Tardif, M. et Lessard, C.** (1999). *Le travail enseignant au quotidien : contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. De Boeck; Presses de l'Université Laval.
- **Thélot, C.** (2002). Évaluer l'école. *Études*, 397(10), 323-334.
- **Thomazet, S.** (2006). De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences. *Le français aujourd'hui*, 152(1), 19-27.
- **Thomazet, S.** (2012). Du handicap aux besoins éducatifs particuliers. *Le français aujourd'hui*, 177(2), 11-17.
- **Tourneville, J.** (2021). *Le rapport au temps dans le travail enseignant. Contribution à l'étude des professionnalités enseignantes dans le 1^{er} et le 2nd degré en France*. [thèse de doctorat, Université de Bordeaux, Bordeaux, France].
- **Trosseille, B. et Rocher, T.** (2015). Les évaluations standardisées des élèves. Perspective historique. *Education & Formations*, 86(01), 15-35.
- **UNESCO.** (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux*.
- **Union européenne.** (2002). *Rapport conjoint sur l'inclusion sociale*. Office des publications officielles des Communautés européennes.
- **Veyrunes, P.** (2017). *La classe : hier, aujourd'hui et demain ?* Presses universitaires du Midi.
- **Vignolles, B.** (2012). Le capital humain : du concept aux théories. *Regards croisés sur l'économie*, 12(2), 37-41.
- **Visscher, C. et Varone, F.** (2004). La nouvelle gestion publique "en action". *Revue internationale de politique comparée*, 11(2), 177-185.
- **Zimmermann, P.** (2016). Façonner une identité enseignante pour ne pas décrocher professionnellement et soutenir la réussite des élèves. *Questions vives recherches en éducation*, (25), 1-16.



Dossier de veille de l'IFÉ

VEILLE ET
ANALYSES



Pour citer ce dossier :

Neville, P. (2023). Enseigner, un métier à risque... de décrochage.

Dossier de veille de l'IFÉ, 144, septembre. ENS de Lyon.

➤ <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/144-septembre-2023.pdf>

Retrouvez nos dernières publications :

Ravez, C. (2023). Former à enseigner : activité(s), mutations, tensions.

Dossier de veille de l'IFÉ, 143, mai. ENS de Lyon.

➤ <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/143-mai-2023.pdf>

Fenoglio P. (2023). La présence pour mieux apprendre à distance.

Edubref, 14, mars. ENS de Lyon.

➤ <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/EB-Veille/Edubref-mars-2023.pdf>

Lauricella, M. (2023). Parcoursup : réguler et rationaliser l'accès à l'enseignement supérieur.

Dossier de veille de l'IFÉ, 142, janvier. ENS de Lyon.

➤ <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/142-janvier-2023.pdf>

Fenoglio, P. (2022). La classe à distance : quelles reconfigurations des pratiques ?

Dossier de veille de l'IFÉ, 141, décembre. ENS de Lyon.

➤ <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/141-decembre-2022.pdf>

Gibert, A.F. (2022). Apprendre en Anthropocène. Éduquer à la biodiversité.

Dossier de veille de l'IFÉ, Hors-Série, septembre. ENS de Lyon.

➤ <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/HS-septembre-2022.pdf>

Abonnez-vous aux publications de l'équipe Veille et analyses de l'IFÉ :

➤ <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/abonnement.php>



INSTITUT FRANÇAIS DE L'ÉDUCATION
VEILLE ET ANALYSES



© ÉCOLE NORMALE
SUPÉRIEURE DE LYON