



**HAL**  
open science

## Images du métier et prise de parole d'enseignants

Jean-François Thémines

► **To cite this version:**

Jean-François Thémines. Images du métier et prise de parole d'enseignants. Administration & éducation, 2020, N°168 (4), pp.41. <10.3917/admed.168.0041>. <halshs-03168557>

**HAL Id: halshs-03168557**

**<https://shs.hal.science/halshs-03168557v1>**

Submitted on 13 Mar 2021

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.



HAL Authorization

**Jean-François Thémines**

Université de Caen Normandie, ESO UMR 6590

## **Images du métier et prise de parole d'enseignants**

### **Résumé :**

Le texte s'attache au fait qu'enseigner aujourd'hui en France, en école et en collège, c'est être confronté à un sentiment répandu dans la profession, de faible valeur sociale du métier d'enseignant. Après avoir rappelé quelques explications générales de cet état de fait, nous montrons comment les conditions de travail et de formation à l'échelle d'une école ou d'un collège peuvent contribuer soit à conforter, soit à endiguer ce sentiment. Ces variations locales ont été étudiées à partir des prises de parole au travail, en formation et dans des situations d'enquête, lors de la mise en œuvre de la réforme des rythmes scolaires et de la réforme du collège. Deux conditions jouent fortement sur ces variations locales : la qualité perçue des formations accompagnant les réformes et le sentiment d'avoir été soutenu ou non dans ses efforts d'adaptation depuis les réformes précédentes.

**Mots-clés :** image du métier, prise de parole, collectifs de travail, professionnalité, organisation du travail

### **Introduction**

Qu'est-ce qu'enseigner en France aujourd'hui ? Les enquêtes *Teaching and Learning International Survey* (TALIS) informent sur les pratiques déclarées des enseignants, sur leurs représentations de leur métier et sur leur satisfaction professionnelle. Un des résultats importants est le ressenti partagé par une large majorité d'enseignants français, d'une faible valorisation sociale de leur métier.

Enseigner aujourd'hui en France<sup>1</sup>, c'est donc être confronté à ce sentiment. Cet état de fait peut s'expliquer à partir de l'évolution du statut des enseignants, de la construction de leur professionnalité et des rapports que l'organisation du travail entretient avec la profession enseignante. Cependant, les conditions de travail à l'échelle d'une école ou d'un collège contribuent soit à conforter, soit à endiguer ce sentiment de faible valorisation sociale. Nous montrons cela en nous appuyant sur une enquête<sup>2</sup> menée en réponse à l'appel à recherches de la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (Ministère de l'Éducation nationale) sur le statut social et la représentation du métier enseignant.

### **Un ressenti de faible valorisation de la profession enseignante dans la société**

Les enquêtes TALIS 2013 et 2018 montrent un ressenti de faible valorisation sociale chez les professeurs français, en dépit de la satisfaction qu'ils éprouvent à faire ce métier. « *Ils sont* 86

---

<sup>1</sup> Les résultats des enquêtes TALIS publiées par la DEPP concernent pour 2013 les professeurs de collège et pour 2018 les professeurs des écoles et de collège.

<sup>2</sup> La recherche ethnographique a été conduite par l'équipe CERIM (J.-F. Thémines, E. Delamotte, A.-L. Le Guern, B. Ngono, E. Schneider, S. Voisin) dans des écoles et collèges de Normandie. Elle fera l'objet d'une publication dans la revue *Education et Formations*.

*% à affirmer que leur travail leur donne satisfaction (contre 91 % en moyenne), mais moins enclins à penser que les avantages de leur métier compensent ses inconvénients (58 % contre 77 %). Très peu estiment que leur métier est valorisé dans la société (5 % contre 31 %) » (DEPP, 2014). L'enquête 2018 donne sensiblement les mêmes valeurs : « 7 % contre 18 % pour la moyenne européenne, 29 % en Angleterre et 45 % en Australie » (DEPP, 2019). On peut penser que ces représentations négatives ne sont pas sans affecter les rapports des enseignants avec les élèves, leurs partenaires et l'institution ainsi que le bien-être et la santé des professeurs.*

### ***Un sentiment de déclassement : caractéristiques sociales des agents de l'école***

Une première piste d'explication développée par G. Farges s'attache à l'évolution du statut des enseignants. Le statut est entendu comme un « *privilège positif ou négatif de considération sociale* » fondé sur le mode de vie, le type d'instruction, le prestige de naissance ou le prestige de la profession » (Farges, 2011). La baisse de la valeur sociale des métiers de l'enseignement serait liée à l'allongement général du temps des études, l'écart entre les professeurs et l'ensemble des actifs s'étant réduit. Les plus jeunes enseignants ne bénéficient ni du même prestige de la profession, ni d'un privilège de considération sociale associés au type d'instruction reçue. Par ailleurs, l'auteure montre que l'origine des enseignants du premier comme du second degré s'est concentrée sur le milieu de l'échelle sociale. En somme, une « *corrélation négative [...] entre la valeur sociale et intellectuelle associée à la profession d'enseignant, qui tend à décliner, et l'origine sociale des individus, qui se porte davantage vers le milieu ou le haut de l'échelle sociale [...] ne peut qu'affecter l'expérience vécue par les enseignants, dans le sens d'un plus grand sentiment de déclassement* » (ibid.).

### ***Une relation tendue aux parents : l'écart entre attentes sociales et pratiques déclarées des enseignants***

Une deuxième piste explicative renvoie aux pratiques enseignantes, majoritairement perçues comme classiques, alors que les attentes sociales à l'égard de l'Ecole supposeraient davantage d'ouverture aux partenaires, d'explication des choix opérés et de diversité des propositions pédagogiques. Une partie des parents d'élèves entend favorablement et s'approprie les injonctions institutionnelles qui renouvellent la définition du métier, notamment celles qui exigent de faire des parents des partenaires de l'Ecole (compétence 12 du référentiel, BOEN n° 30 du 25 juillet 2013).

Les enseignants témoignent quant à eux d'une « *relation tendue aux parents* » (Lantheaume et Hérou, 2008) : ils se sentent en position de devoir toujours plus se justifier. De plus, les enquêtes TALIS montrent aussi des enseignants « *exerçant leur métier dans des schémas assez traditionnels comparativement à d'autres pays : les pratiques collaboratives entre collègues, les relations avec le reste de la communauté éducative, mais aussi des pratiques d'enseignement alternatives, s'avèrent sous-représentées en France* » (DEPP, 2014). L'enquête 2018 ajoute une faiblesse pour « *l'enseignement de tâches complexes ou mobilisant des compétences transversales, comme la créativité ou l'esprit critique* ».

### ***Construction professionnelle des agents d'une organisation bureaucratique : l'implication personnelle et ses limites***

Une troisième piste explicative concerne les rapports entre l'organisation du travail dans l'Education nationale et ses agents.

Dans le contexte français, la professionnalisation n'est pas une dynamique interne au groupe professionnel, mais une injonction de l'employeur à développer des compétences, dans un but de plus grande efficacité de l'organisation au moyen d'une adaptabilité des personnes et d'une certaine flexibilité de leur travail (Wittorski, 2007). L'institution associant peu ou pas du tout les professeurs à la détermination de ses orientations de changement, ces derniers sont renvoyés pour leur construction professionnelle à une socialisation dont ils portent la responsabilité personnelle.

Pour évoluer, chacun fait avec ses origines sociales, son parcours d'étude, des occasions saisies au travail, en formation et dans l'accompagnement ou l'engagement syndical. De là, des pratiques déclarées à « *forte implication personnelle* » plus importantes en France que dans d'autres pays (DEPP, 2014). Si cette implication personnelle permet de s'adapter aux changements perçus, elle ne rencontre pas nécessairement la reconnaissance qui en constitue la rétribution symbolique.

Toutes ces explications laissent dans l'ombre le processus par lequel pour tel professeur, pour telle équipe, dans telle école ou tel collège, se construit, se transmet, se consolide, se régule le sentiment de faible valorisation sociale du métier. C'est ce processus que nous avons essayé d'étudier lors de la mise en place des réformes des rythmes scolaires et du collège, dans plusieurs écoles et collèges en Normandie.

### **Images du métier : quelles prises de parole ?**

Notre hypothèse initiale était la suivante. Les prises de parole (Hirschman, 1995) d'enseignants, pendant la mise en place de réformes, sont susceptibles d'endiguer leur sentiment d'une faible valeur sociale du métier. Tout en posant, tentant d'imposer ou tout au moins de faire partager une façon de voir et de faire son métier (Amossy, 2010), ces prises de parole attestent, auprès des professeurs eux-mêmes, d'une capacité d'action de nature à enrayer localement le ressenti général d'une dégradation du travail. *A contrario*, leur absence serait favorable à la consolidation de ce sentiment, du fait que la profession, localement, semblerait ne pas avoir de prise sur les événements, continuant à subir cette détérioration. Nos observations ont montré que ce schéma binaire ne résume pas l'ensemble des situations.

### ***La mobilisation collective à la condition d'une reconnaissance institutionnelle locale***

Il existe des cas de mobilisation professionnelle où des images du métier s'expriment et se travaillent en réunion et/ou dans les réalisations sur lesquelles elles débouchent, soit à l'échelle du département (premier degré), soit à celle de l'établissement (second degré). Une condition *sine qua non* de ces mobilisations est la reconnaissance, par les représentants de l'institution, du travail déjà mené. Une autre condition qui découle de la première, est la préexistence de collectifs que les cadres de l'institution ont su accompagner, consolider, voire constituer dans la durée. Pour le second degré, nous observons la construction d'une image du métier comme une profession de conception. Pour le premier degré, il s'agit du partage d'une image de groupe

capable d'une réflexion sur la réorganisation des enseignements et des pratiques bien au-delà de questions immédiates d'emploi du temps posées par la réforme des rythmes scolaires

### ***S'adresser à des cadres : exiger une vraie formation, partager ses doutes***

Un enjeu majeur des réformes est l'existence d'une formation qui les accompagne. Ce qui a été présenté comme formation par l'institution, est jugée très insuffisante, voire considérée, pour la réforme du collège, comme un simulacre. La formation consisterait à vouloir mettre les professeurs faussement au travail à partir d'une documentation pléthorique, tardive tout en ignorant le travail déjà conduit dans les établissements autour d'équipes de direction. Le mécontentement est exprimé pendant les formations. Lorsqu'une formation reconnue comme telle par les enseignants a été élaborée, des professeurs ont fait part publiquement de leurs doutes à ces cadres : doutes sur leur capacité à tenir face à l'intensification du travail due aux réformes successives, doutes sur leur identité (municipalisation du professorat dans le premier degré). L'institution centrale fait-elle bonne route ?

### ***S'adresser aux médias mais sans montrer la profession***

Alors que le traitement médiatique des réformes offrait la possibilité de faire partager la réalité du travail enseignant, les médias régionaux s'en sont tenus éloignés. Ils n'ont pas rendu compte de débats que ces réformes suscitaient dans la profession. Une logique de porte-parole (représentants syndicaux *versus* représentants du pouvoir) et de hiérarchie (priorité aux élus locaux pour les rythmes scolaires) a fait obstacle à la médiatisation de la parole enseignante. Les professeurs ont été tenus pour spectateurs ou commentateurs plutôt que pour des acteurs capables d'intervenir sur le cours des choses, à l'exception notable des professeurs d'allemand. Mais l'expression publique du désaccord de ces professeurs ne s'accompagne pas d'une mise en visibilité de leur travail. En engageant une épreuve de force contre ceux qui voudraient selon eux « *la mort de l'allemand* », ils construisent non pas une image du métier de professeur, mais plutôt une image de défenseurs d'une langue.

### ***S'adresser aux chercheurs : la solitude, en définitive***

Les chercheurs ont aussi été destinataires d'une parole qui leur était spécifiquement adressée. Elle fait apparaître, d'une part la demande d'une reconnaissance institutionnelle de leur travail et de leur capacité à se former, et d'autre part, une grande solitude professionnelle. Le chercheur, rencontré au hasard d'une enquête, est une personne qui pourrait les entendre. Mais avec quel effet ? « *Seuls nos conjoints et nos enfants le savent. Ma journée fait 12h pour 6 heures de classe !* ». Faute de collectif avec qui dire les difficultés, faute d'une organisation capable d'écoute, ce qui reste est la culpabilité : « *On se sent toujours coupable de ne pas en faire assez pour aider nos élèves* ».

### **Images du métier : quelles constructions locales ?**

Comment ces images du métier, ces adresses à la profession, à l'organisation ou à d'autres interlocuteurs sont-elles construites dans une école, dans un collège ? Nous proposons quatre résumés de situations contrastées en école et en collège.

### ***Domonville<sup>3</sup> et Parcilly : une équipe en souffrance versus une équipe en reconquête***

A l'école de Domonville, territoire en « *cumul de fragilité économique, familiale, culturelle en milieu urbain* »<sup>4</sup>, selon les professeurs rencontrés, la hiérarchie proche (« *la circonscription* ») n'a pas pris d'initiatives pour favoriser des échanges entre les écoles et répondre aux choix imposés par la commune. « *On n'a pas tenu compte de certaines spécificités locales, on a balancé d'en haut cette réforme-là en vrac, et puis débrouillez-vous* ». Les professeurs font le lien entre cette mise en œuvre et celle de la réforme de l'inclusion scolaire en 2005. Ils disent avoir construit des compétences sur la diversité des handicaps. Mais selon eux, ils l'ont fait sans appui de leur institution, de laquelle ils estiment ne pas avoir de signe de reconnaissance. Pour eux, la mise en place locale des rythmes scolaires a accentué les inégalités entre enfants dont une grande partie est déjà en grandes difficultés. La souffrance des élèves sur laquelle insistent les professeurs est aussi sans doute aussi la leur. Vaincre des résistances « *un peu seul avec ses mots* », faire avec la distance que l'institution a installée avec eux, c'est réduire cette souffrance que la réforme du moment réactive.

A l'école de Parcilly, territoire rural en « *fragilité économique* », les activités périscolaires ont eu lieu dans l'école, en l'absence d'autre local disponible. Selon les enseignants, cela produit des effets négatifs sur l'image que leur renvoient les parents, ces derniers leur donnant l'impression de ne pas faire de différences entre activités scolaires et périscolaires. Les professeurs retournent la situation en s'appuyant sur l'organisation départementale de la formation. L'inspectrice a retenu l'équipe dans le groupe pilote qui accompagne la réforme, souhaitant reconnaître ainsi son engagement dans un territoire réputé difficile. Pour reconquérir « *leur* » espace professionnel, les professeurs installent avec la remise du livret scolaire aux parents, un rituel que les parents peuvent rattacher à une imagerie classique de l'enseignant. Le directeur agit aussi sur l'image de l'école par la presse locale : l'équipe est plus visible dans les journaux qui avaient jusqu'alors donné beaucoup de place aux activités périscolaires et au maire. La réforme avait, pour les enseignants, affaibli leur relation avec les parents. Ils répondent en construisant auprès d'eux une image d'experts des apprentissages à l'école.

### **Darcourt et Issy : un collectif d'établissement *versus* les petits arrangements**

Au collège de Darcourt, territoire périurbain en « *précarité économique* », l'annonce de la réforme du collège conduit à une initiative de coordonnateurs de disciplines, qui proposent aux équipes des condensés de documentation officielle. Un collectif se construit à l'instigation d'enseignants plus aguerris. La direction pratique un accompagnement individuel et collectif. Elle élabore des traductions de documents institutionnels et fournit des indicateurs. Le principal rassure les personnes inquiètes pour leur poste. Lorsque la formation académique est déclenchée alors que l'année scolaire est commencée, elle rencontre l'incompréhension. Le collectif a le sentiment d'avoir déjà répondu collectivement et avec sérieux aux attentes institutionnelles. Il a produit pour lui-même, la direction et les formateurs institutionnels, une image d'une profession de conception. Ce qui présuppose qu'une habitude de travail d'équipe

---

<sup>3</sup> Les noms des communes sont fictifs.

<sup>4</sup> La typologie territoriale est de : Boudesseul G. et al., 2016, *L'Atlas des risques sociaux d'échec scolaire. L'exemple du décrochage France Dom-Tom*. Céreq/DEPP.

était déjà là, soutenue par la direction, alors que l'accompagnement institutionnel de la réforme prétendait la mettre en place.

Au collège d'Issy, territoire en « sécurité économique et soutien culturel en milieu urbain », aucun collectif n'a émergé. Des ajustements ont permis de passer la réforme sans rupture. Dans ce collège, les professeurs ont le sentiment du travail bien fait avec un public en réussite. En réunion, le principal dit qu'il faut appliquer la réforme avec loyauté, du mieux possible pour les élèves. Ce qui est compris comme un encouragement au *statu quo*. Réciproquement, la direction bénéficie d'un regard indulgent. « *Les personnels de direction sont là pour les faire passer les réformes. Je pense qu'ils n'avaient pas une position facile* ». Ces arrangements discrets conduisent au départ de l'adjointe qui, en désaccord, demande une mutation qu'elle obtient. Ils ont aussi pour effet de laisser certaines personnes seules aux prises avec des questions sur ce qu'est bien faire son métier dans ce collège et dans cette ville où les écarts de réussite entre collèges sont importants.

### **Conclusion**

L'étude de la mise en place des deux réformes sur des terrains contrastés permet de soutenir l'hypothèse d'une combinaison de facteurs jouant localement sur le sentiment de faire un métier socialement dévalorisé. Face à ce sentiment, l'organisation Education nationale peut jouer un rôle de contrepoids par la reconnaissance qu'elle accorde au travail des professeurs. Ces deux réformes en offraient l'occasion. Or, deux facteurs ont fait varier sensiblement ce contrepoids auprès des professeurs : la qualité ressentie de la formation accompagnant la réforme, le sentiment sur le moyen terme (depuis les réformes précédentes) d'avoir été soutenu ou non dans ses efforts d'adaptation. Lorsque ces deux éléments sont défaillants, le sentiment de n'être pas reconnu par l'employeur, voire même que le métier dans son essence n'est plus connu de lui, vient aggraver le sentiment de faire un métier dévalorisé. Les conditions et la nature du travail enseignant semble plus que jamais dépendre de l'existence et de la force de collectifs existants et qui se sentent soutenus.

### **Références bibliographiques**

Amossy R., 2010, *La présentation de soi. Ethos et identité verbale*. Paris : PUF.

DEPP-TALIS, 2014, *Enseignant en France : un métier solitaire ?* Note d'information n°23.

DEPP, 2019, *La formation continue, un levier face à la baisse du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants au collège ?* Note d'information n°19.23

Farges G., 2011, « Le statut social des enseignants français. Au prisme du renouvellement générationnel », *Revue européenne des sciences sociales*, 49(1) : 157-178

Hirschman, A.O., 1995, *Défection et prise de parole*. Paris : Fayard.

Lantheaume F. et Hérou C., 2008, *La souffrance des enseignants*. Paris : PUF.

Rey, B., 2010, « Les référentiels, Recherche et formation », 64 : 117-120

Wittorski, R., 2007, *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan

