

Le sentiment de déficit de reconnaissance professionnelle chez les enseignants du second degré

Cette note est issue d'un rapport sur le sentiment de déficit de reconnaissance chez les enseignants du second degré¹. Notre réflexion part d'un constat déjà ancien : en France, les professeurs sont moins enclins à penser que les avantages de leur métier compensent ses inconvénients (58 % contre 77 %) et surtout très peu d'entre eux estiment que leur métier est socialement valorisé (5 % contre 31 % en moyenne dans les pays de l'OCDE)².

Plusieurs explications ont été avancées. D'une part l'institution scolaire ne permettrait plus vraiment de transformer les statuts en rôles reconnus par les différents acteurs (hiérarchie, collègues, élèves, parents, intervenants extérieurs, ...). Dès lors, les enseignants deviennent sujet de leur socialisation et sont contraints de construire eux-mêmes leurs rôles et leurs identités professionnelles. Ce travail des professionnels sur eux-

Pascal Guibert

Vincent Troger

Sébastien Urbanski

-mêmes (Dubet, 2002) accentue la dimension affective, personnelle et émotionnelle dans l'exercice du métier. Nombre de professeurs admettent ainsi devoir « bricoler », « faire leur sauce » et se félicitent parfois de constater que « ça marche ». C'est donc une logique pragmatique et expérientielle (Rayou, Van Zanten, 2004) principalement à visée d'efficacité

1 Cette recherche a été menée dans le cadre d'une réponse à un appel à projet initié par la DEPP. Direction scientifique Pascal Guibert (CREN) et Pierre Périer (CREAD). Ont participé à la recherche Alice Le Coz (LACES), Régis Malet (LACES), Eric Maleyrot (LIRDEF), Vincent Troger (CREN), Sébastien Urbanski (CREN). Pour plus de précision sur la méthode et sur les résultats cf. l'article à paraître dans *Éducation & formations* en 2020.

2 Note d'information n° 23, 2014, DEPP MENESR. L'enquête Talis 2018 donne sensiblement les mêmes chiffres : 7% des enseignants français considèrent que leur profession est valorisée dans la société.

immédiate qui est souvent recherchée. Dans ce contexte, le métier est de plus en plus défini par les enseignants en référence à des logiques moins collectivement établies et plus individuelles, fondées sur le parcours et l'expérience personnelle (Guibert, Lazuech, 2010). D'autre part, le métier a incorporé de multiples finalités (socialisation, transmission des savoirs, sélection des élites, transmission d'un socle commun, insertion professionnelle etc.) qui elles-mêmes sont changeantes en fonction des contextes locaux d'enseignement et des conditions de travail et peuvent contribuer à développer des sentiments de malaise et de non-reconnaissance.

Cela nous a conduit à essayer de comprendre comment s'exprime collectivement ce déficit de reconnaissance mais aussi à formuler l'hypothèse que cette reconnaissance, quand elle est éprouvée, se construit sur des attentes très diverses qui ont pour point commun de s'exprimer non plus à l'échelle de la société, de l'institution, du groupe professionnel mais à l'échelle locale, principalement celle de l'établissement.

L'enquête s'est déroulée en deux temps : d'une part un volet quantitatif par questionnaire en ligne (hiver 2016-2017). 2202 enseignants du second degré (échantillon représentatif), appartenant à six académies contrastées, ont répondu. Et d'autre part, un corpus d'entretiens réalisés auprès de 75 enseignants (auxquels s'ajoute une vingtaine d'entretiens auprès des chefs d'établissement et des CPE) dans des contextes locaux variés avec une diversité de projets d'établissement et de publics³. Nous avons cherché à caractériser, dans le discours des interviewés, les multiples formes de l'expérience enseignante afin de saisir les logiques qui construisent les sentiments d'(in)satisfaction et les formes de (déficit de) reconnaissance au sein de chaque établissement.

En parallèle, nous avons réalisé des observations dans les « salles des professeurs », les restaurants scolaires, les couloirs, et parfois dans des « cours de récréation » avec les élèves, pour comprendre comment s'organisent les relations entre les différents acteurs. La sollicitation des chefs d'établissement, conseillers principaux d'éducation, chefs de travaux en plus des enseignants a permis d'inscrire le matériau dans « une enquête ethnographique qui donne [aux entretiens] un cadre de références et fournit des points de référence et de comparaison » (Beaud, 1996, p. 234).

1. Des variables macrosociologiques peu explicatives

Nos observations corroborent celles de Talis 2013. Parmi les questions portant directement sur le sentiment de reconnaissance, on peut constater que seuls 4,8% des enseignants estiment que leur travail est reconnu par l'opinion publique. Seulement 9 % des enseignants

3 Huit établissements ont été enquêtés : deux collèges en REP+, l'un dans l'académie de Nantes et l'autre dans l'académie d'Amiens, deux collèges ruraux (1 REP et 1 non-REP), deux lycées professionnels, deux lycées d'enseignement général et technologique (académies de Nantes et Bordeaux).

enquêtés jugent leur métier « très » ou « assez » attractif. Ils mettent en avant les enjeux de salaire (28 % des enquêtés) et d'image (« améliorer l'image des enseignants » 21 %) comme premières propositions permettant de revaloriser le métier.

Ce sentiment massif est faiblement corrélé aux types d'établissements et/ou à un effet de génération et/ou d'ancienneté. L'analyse des résultats montre que les déterminants qui dans la plupart des enquêtes, éclairent l'expérience des enseignants, leur rapport au métier ou à l'institution (Farges, 2017 ; Périer, 2016) se sont révélés insuffisants pour rendre compte de ce qui fait varier le sentiment de reconnaissance (ou son absence). Ainsi, par exemple, l'appartenance ou non à un établissement de l'éducation prioritaire contribue très peu aux variations du sentiment de reconnaissance entre enseignants, de même que le type de structure (collège, lycée d'enseignement général et technologique, lycée professionnel).

Ce constat sur la difficulté de trouver des facteurs individuels et contextuels, nous a amenés, d'une part, à orienter la recherche vers un travail de décomposition de la notion de reconnaissance⁴ ; d'autre part, à rechercher ce qui de manière plus singulière venait construire ce sentiment au niveau de l'établissement d'exercice.

Le manque de reconnaissance par l'institution comme première difficulté professionnelle

Le sentiment de reconnaissance est lié à la perception des conditions de travail. Parmi une liste de 9 difficultés principales du métier, les enseignants du secondaire enquêtés citent en premier lieu « le manque de reconnaissance par l'institution de leur investissement professionnel » (23 %). Le nombre élevé d'élèves par classe est la seconde la plus citée en premier choix (18,6 %). Le « manque de discipline et d'intérêt des élèves » n'est donc pas la difficulté principale - en dépit d'un discours médiatique répandu - et vient en troisième position (17,7%). Elle émane plus fréquemment des enseignants de LP puisque 28 % la citent en premier choix (occupant dès lors la première place) contre 14,5 % des certifiés. De manière corrélée, les enseignants de LP sont près de 30 % à évoquer cette épreuve du métier contre moins de 13 % au collège.

Sentiment de reconnaissance et satisfaction professionnelle

L'analyse des discours recueillis dans les réponses à la question ouverte sur la « satisfaction professionnelle⁵ » permet de préciser la nature du sentiment de (non) reconnaissance.

- Parmi les discours exprimant un sentiment de satisfaction, deux tiers évoquent « l'amour du métier via la relation à l'élève » (69,4 %), un tiers évoquent un métier « intellectuellement enrichissant », mais aussi intéressant, varié, épanouissant. (30,6 %).

4 Nous n'aborderons pas ici ce point.

5 Pour cela, nous avons exploité une question du questionnaire portant sur la satisfaction du métier exercé : « Aujourd'hui, diriez-vous de votre métier que vous en êtes : Très satisfait ; Satisfait ; Peu satisfait ; Pas du tout

- Parmi les discours exprimant un sentiment d'insatisfaction, « la surcharge de travail et le manque de temps » (58%) sont les thématiques les plus évoquées. C'est l'importance des activités hors enseignement et notamment la lourdeur des tâches administratives qui structurent le discours de cette plainte. Le vocabulaire employé pour les qualifier est sans équivoque : « nombreuses », « multiplication », « annexes ». Ces activités jugées « chronophages » sont dénoncées comme un obstacle à l'accomplissement satisfaisant des tâches d'enseignement. Il s'agit par exemple de la réponse aux injonctions éducatives diverses (réunions de concertations, dispositifs de remédiations multiples, contraintes administratives liées à la mise en œuvre des projets et aux nouveaux environnements numériques de travail, ...). Le sentiment de manque de reconnaissance par l'institution et les parents est évoqué en second lieu (42%). Le vocabulaire utilisé traduit le « manque » de « considération » par « l'institution », la « hiérarchie », les « parents ». Le manque est aussi décliné sur les registres des « moyens », du « soutien », du « respect » et des « salaires » insuffisants.

Dans les réponses à la même question ouverte, ce sentiment de décalage entre le travail effectué et la non reconnaissance de l'engagement est manifeste. Il peut prendre plusieurs formes et conduire à une réelle souffrance :

« Manque criant de reconnaissance de l'administration : salaires bas, conditions de travail pénibles, moyens insuffisants et concertation réelle inexistante car la hiérarchie ne tient pas compte de l'analyse de la base »

« La multiplication des tâches conduit à une perte d'identité : manque de reconnaissance de l'institution et de la société, manque criant de moyens et de réformes intelligentes, public de plus en plus hétérogène, effectifs pléthoriques, frustration et souffrance réelle des enseignant.e.s et des élèves »

« Manque de soutien de la hiérarchie, manque de reconnaissance, image du prof dégradée même de la part de nos ministres »

« Je souffre aussi du manque de reconnaissance, les idées reçues sur les enseignants ont toujours cours : beaucoup de vacances beaucoup de temps libre »

2. Un éclairage par le contexte : la notion de configuration

Les résultats précédents nous conduisent à supposer que les conditions permettant de développer un sentiment de reconnaissance ne se situent plus à l'échelle de la société ou du groupe social (statut, type d'établissement, etc.) mais à une échelle plus locale. Ainsi l'analyse des entretiens conduits avec les personnels montre que des enseignants d'un même

satisfait ; Ne se prononce pas ». Ainsi que la question ouverte qui demandait de préciser pourquoi l'enseignant est satisfait ou insatisfait de son métier.

établissements peuvent exprimer pour les uns un fort sentiment de satisfaction et de reconnaissance, et pour les autres se sentir au contraire stigmatisés ou marginalisés. Ces deux tendances sont indissociables : c'est parce que certains se sentent reconnus que d'autres expriment un manque à cet égard. La question qui se pose donc à nous est d'essayer de comprendre selon quelles logiques cette diversité de sentiments se construit au sein de chaque établissement.

C'est pourquoi nous avons mobilisé la notion de configuration qui permet de rendre compte de la constitution au sein de chaque établissement d'« espaces de reconnaissance » dans lesquels chaque enseignant trouve ou ne trouve pas la possibilité de faire reconnaître ses propres attentes (liées à son parcours, ses ressources, ses compétences), ou au moins une partie d'entre elles. Ces configurations ne sont jamais figées dans le temps puisqu'elles évoluent au gré 1) des nouvelles prescriptions nationales (réformes, évaluation, nouveaux programmes) et de la manière dont elles sont réinterprétées dans chaque établissement ; 2) des changements de personnels, de chefs d'établissement, mutation ou arrivée de collègues ; 3) des attentes des élus locaux, des inspections réalisées et leurs conséquences ; 4) des changements de publics d'élèves, etc.

Autrement dit, pour comprendre comment se construit ou non un sentiment de reconnaissance, nous partons du principe que les individus sont engagés dans des relations d'interdépendance observables qui constituent des configurations. Comme le souligne B. Lahire : « On peut parler de configuration sociale au sujet d'une interaction face à face, d'une salle de classe, d'un réseau de voisinage, d'une famille, d'une équipe sportive, d'un village, d'une ville, etc. Mais, contrairement à une interaction face à face, une configuration sociale n'implique pas nécessairement que les êtres sociaux soient en présence dans le même espace au même moment. De plus, il est possible d'imaginer la construction de configurations qui n'ont pas obligatoirement un nom dans le langage des êtres sociaux : le découpage sociologique ne suit pas forcément les découpages sociaux endogènes (administratifs, juridiques, économiques, politiques, religieux, moraux...) » (Lahire, 2016, p.61).

Par exemple, dans un grand établissement, un proviseur adjoint peut disposer de suffisamment d'autonomie pour organiser l'emploi du temps d'un enseignant de manière à ce que ce dernier puisse assumer une responsabilité dans l'animation d'une action culturelle qui corresponde à ses attentes et à une compétence qu'il apprécie de voir reconnue. L'attribution de cet emploi du temps facilitateur a été l'objet d'une négociation entre l'enseignant qui a fait connaître sa compétence et l'adjoint au chef d'établissement qui a la légitimité suffisante pour la reconnaître. Dans un autre contexte cette négociation aurait pu ne pas avoir lieu ou échouer.

La notion de configuration permet donc d'analyser des établissements ayant des caractéristiques identiques (même type, taille, population, ...) comme des entités qui ne sont pas toujours homogènes et de les penser plutôt comme des espaces polymorphes dans lesquels les relations d'interdépendance sont instables et les règles du jeu, variées, voire

parfois contradictoires (Elias, 1995). Ce n'est d'ailleurs pas nécessairement à l'échelle de l'établissement que les enseignants trouvent un espace de reconnaissance, mais soit à l'échelle infra-établissement, soit au contraire en relation avec des acteurs extérieurs à celui-ci. Les configurations de la reconnaissance sont constituées d'éléments qui doivent être *considérés ensemble* (ou de manière structurale comme dirait Elias), pour révéler l'équilibre provisoire d'interdépendances à partir duquel l'enseignant peut construire (ou pas) un sentiment de (non-)reconnaissance.

Les principaux éléments constitutifs des configurations de la (non)-reconnaissance

- **Des éléments biographiques** : l'influence des parcours professionnel et personnel des enseignants sur leur positionnement dans l'établissement.
- **L'histoire de l'établissement** : réputation, évolution des formations proposées, résultats aux examens, rapport au territoire...
- **L'organisation de l'espace physique** peut plus ou moins faciliter les interactions favorables au sentiment de reconnaissance.
- **La relation à la hiérarchie** : qualité et fréquence des relations avec les chefs d'établissement et adjoints, conseiller principaux d'éducation, intendants, chefs des travaux.
- **Les relations entre enseignants** : convivialité, travail en équipe ou rivalités et conflits
- **La relation aux élèves** : sentiment de maîtrise ou de non maîtrise des interactions en classe et retours positifs ou négatifs des élèves.
- **La relation aux parents** : Avis positif ou négatif sur le travail de l'enseignant dans sa classe, sentiment d'une opinion générale positive ou négative sur les enseignants.
- **La définition du métier** : perception des conditions de travail, du salaire, des valeurs et missions.

C'est l'analyse de l'agencement de ces éléments qui nous a permis d'identifier différentes configurations de la construction du sentiment de reconnaissance. Nous en proposons trois ci-dessous, qui montrent à la fois la puissance de ce sentiment mais aussi son caractère fragile et parfois éphémère.

Difficiles gestions des espaces et du temps scolaires

La première configuration a été observée dans un grand lycée urbain de 1600 élèves, unanimement décrit comme incohérent au regard de l'organisation de l'espace et de la

gestion des temps scolaires : plusieurs bâtiments déconnectés et très espacés les uns des autres, emplois du temps éclatés, temps du déjeuner très contraints, etc.

« *C'est une grosse catastrophe au niveau des emplois du temps. Il y avait des élèves par exemple qui se retrouvaient à faire trois heures d'affilée la même matière, ce qui est complètement incroyable* » (professeur de d'allemand).

« *La grosse souffrance pour moi cette année, j'avais huit heures de cours le jeudi dont six heures à suivre de midi à dix-huit heures, sans pause ! Enfin si, les pauses... Il fallait que je me rende dans l'autre bâtiment, c'est-à-dire que quand ça a sonné, je suis censé être devant les autres élèves, mais en fait je lâchais ceux-là* ». (professeur d'anglais).

Le proviseur adjoint n'a pas la même perception : « *on a de très fortes contraintes de passage. Il y en a 1600 qui veulent manger le midi. On peut très vite mettre le bazar si on ne respecte pas certaines choses comme ça. Et par conséquent, nous refusons de déplacer des cours qui viendraient contraindre le créneau du repas* » (Prov. adjoint). De même, si les enseignants se plaignent des emplois du temps, ils n'évoquent pas le fait que ces derniers sont contraints par les horaires aménagés des sections sportives qui nécessitent une coordination avec les entraîneurs, extérieurs à l'établissement. Le premier adjoint, ancien athlète de haut niveau, a d'ailleurs été recruté sur ce profil, et le proviseur est ancien enseignant d'EPS.

Ainsi ces problèmes d'organisation des emplois du temps et des espaces engendrent des regards différents selon la position des acteurs (Elias, 1991, p. 70). En effet, les « *demandes récurrentes* » pour libérer le créneau du midi sont refusées par la direction pour des raisons qui peuvent être justifiées mais qui ne correspondent pas aux valeurs mises en avant par les enseignants. Cette situation génère un sentiment, partagé par quasiment tous les enseignants enquêtés (29 entretiens réalisés dans cet établissement), de ne pas pouvoir bien faire son travail et leur donne l'impression que la relation pédagogique mais aussi les conditions de travail ne sont pas prioritaires pour la hiérarchie. Cela a pour conséquence, d'engendrer chez ces enseignants, un sentiment profond de ne pas être reconnus par la hiérarchie locale.

Une dialectique reconnaissance interne/non reconnaissance externe

Le cas de la professeure de biotechnologie que nous exposons ici apparaît très emblématique d'une configuration relativement fréquente. Spécifique aux Lycées Professionnels (LP) et à certaines filières technologiques, la biotechnologie propose aux élèves une formation autour des questions d'hygiène et de sécurité au travail, de nutrition, d'éducation à la santé. La professeure interrogée exprime d'abord une vision de l'enseignement centrée sur des valeurs humaines et relationnelles : « *Alors moi mon métier je le fais pour aider les élèves, leur apprendre à se construire, à s'estimer, à estimer les autres. Donc moi ce qui ressort de mon métier, ce n'est pas forcément le côté matière mais plus le côté relationnel* ». Même si comme tous ses collègues de LP, elle reconnaît travailler avec « *un public qui n'est quand même pas facile* », elle se déclare très satisfaite de réussir à établir avec les élèves une relation éducative

dans laquelle elle se sent tout à fait reconnue : « *J'ai énormément de remerciements par rapport aux élèves. A chaque fin d'année... Quand il y a des réunions parents-profs aussi... Enfin, j'ai des retours d'élèves. C'est ce qui fait plaisir aussi, c'est de voir qu'on a servi à quelque chose* ». Elle souligne par ailleurs travailler en très bonne entente avec aussi bien les collègues de sa discipline qu'avec l'encadrement pédagogique : « *En tout cas déjà dans notre matière, parce qu'on est quand même sept collègues, on est très solidaires* » ; « *Nous avons des inspectrices qui sont à notre écoute, elles n'ont pas du tout un côté négatif comme on peut entendre. Elles sont vraiment à l'écoute* ». En tout état de cause cette enseignante semble bien installée au sein d'un réseau d'interdépendance susceptible de produire de la reconnaissance.

Mais un « *incident de carrière* » vient empêcher en partie que cette reconnaissance s'exprime. Recrutée par concours avec le statut de professeur de lycée professionnel, elle a accompli pendant treize ans, pour des raisons d'organisation interne à l'établissement, la majorité de son service dans des classes de BTS et de filières technologiques de lycées généraux, habituellement réservées aux professeurs certifiés ou agrégés. Or non seulement l'administration centrale lui a refusé les avantages habituellement accordés aux professeurs de BTS, mais à l'occasion d'une réorganisation des postes, elle a été évincée de l'enseignement en classes de BTS et réaffectée dans un poste de LP. Elle a vécu très douloureusement cet épisode : « *J'ai consacré beaucoup de temps à mon travail et peut-être sacrifié un peu ma vie personnelle pour ça. Sans aucun retour de quoi que ce soit. Enfin si, de mes élèves si, parce que j'ai toujours travaillé pour mes élèves. Mais par rapport à l'administration on m'a clairement dit que j'étais peut-être apte à le faire mais j'avais pas le droit aux avantages des collègues de lycée technologique. Donc j'ai considéré que j'étais un torchon et qu'il y avait des serviettes à côté. Je suis allée même jusqu'au tribunal administratif pour régler ce problème-là (...) humainement j'ai en pris pour mon grade. Quand on parle de bienveillance au niveau des élèves ce serait bien qu'il y ait de la bienveillance au niveau du personnel* ». Elle reconnaît avoir eu pour ses démarches le soutien de ses inspectrices, de ses collègues, de son syndicat et même de la MAIF qui lui a fourni un avocat, mais sans succès. Elle reste par ailleurs assez elliptique par rapport à la direction de l'établissement qui semble avoir joué la neutralité dans ce conflit avec l'administration centrale.

Elle nourrit dès lors à l'égard de l'administration centrale une rancœur qui impacte sensiblement son degré de satisfaction au travail et réduit les effets positifs du sentiment de reconnaissance qu'elle éprouve avec ses élèves, ses collègues et son encadrement pédagogique. Elle élargit cette insatisfaction à l'ensemble de la gestion du système éducatif : « *Je trouve que c'est inhumain au possible. Notre considération au niveau du système de l'Éducation nationale je la trouve très inhumaine* ». Cette insatisfaction s'étend ensuite assez logiquement aux politiques d'éducation d'une part, et à l'opinion publique d'autre part :

« *Je trouve qu'on a eu trop de ministres de l'éducation nationale, trop de réformes qui finalement n'aboutissent jamais parce qu'on remet tout le temps en question, on détricote ce*

qu'on a fait. Et que ce serait bien des fois qu'on se pose, qu'on teste et qu'on améliore les choses plutôt que de nous dire : « Bah non, change encore. ».

«De toute façon c'est simple, chaque semaine il y a des articles sur l'Éducation nationale, le travail des profs qui est pas bien fait... Maintenant c'est récurrent. Et je pense que c'est un métier où on se soulage sur nous perpétuellement. Je lis jamais autant de critiques sur un métier que des critiques sur l'enseignement. C'est ce que je ressens. De plus en plus ».

Le pot du vendredi soir

La dernière configuration que nous exposerons ici très synthétiquement a été observée dans un collège rural. Il s'agit d'un cas assez idéal-typique de construction à l'interne d'une configuration (réseaux d'interdépendance) qui permet aux acteurs qui en font partie de trouver des espaces de reconnaissance. Le collège est un petit collège que l'on pourrait qualifier de « familial », situé en bord de Loire : *« ici c'est un petit établissement dans lequel on est une vingtaine d'enseignants, un principal donc y a pas de principal adjoint, y a une principale, une CPE, donc finalement l'équipe est très restreinte, globalement l'entente est bonne, y a une bonne ambiance, après pour autant la communication n'est pas forcément toujours facile ».* La dimension de l'établissement en effet, simplifie l'accès à la hiérarchie : *« j'étais en région parisienne, j'étais dans un établissement de mille et quelques élèves, le gros gros truc, et là pour voir les proviseurs la communication était quasiment inexistante ».* (Professeur de math)

Cet accès facile à la direction ne permet pas de compenser les multiples difficultés qui traversent le métier d'enseignant notamment dans le domaine du sentiment de déficit de reconnaissance du travail fait : *« finalement on met des mesures en place comme je pense, les mesures de cette année, comme « devoirs faits ⁶ », quelque chose comme ça, pour moi c'est vraiment, c'est des effets d'annonce parce que en réalité, devoir fait, on a quasiment pas de moyens pour le faire, en gros, on demande aux enseignants et aux gens à côté de venir faire ça bénévolement, alors bénévolat c'est bien beau, mais... tout travail mérite salaire »* (professeur d'histoire/géographie).

Depuis déjà plusieurs années, un pot de fin d'après-midi le vendredi a été mis en place dans une salle de l'établissement où, lorsque le temps le permet, en extérieur. Il réunit une petite dizaine d'enseignants. Le regroupement ne s'effectue pas comme on aurait pu s'y attendre par statut (le principal est parfois présent) ou par discipline enseignée (effectif ici trop faible) ou encore par affinité syndicale. C'est en premier lieu la convivialité qui est recherchée. Mais

⁶ Il est proposé aux collégiens, dans leur établissement, un temps d'étude accompagnée pour réaliser leurs devoirs.

ce groupe a aussi un fonctionnement qui est proche d'un groupe de parole : on peut y dire ses difficultés, prendre du recul, mais aussi prendre des décisions, faire des projets pédagogiques.

« C'est important pour moi ce moment. On peut échanger avec les collègues, dire ce qui ne va pas. Il y a quelques piliers ici, on s'appuie sur eux. Alors on peut construire quelque chose, faire des propositions. On partage et on a le sentiment d'être écouté » (professeur de Français).

Conclusion

Si le niveau politique national constitue toujours un cadre prescriptif et institutionnel global pour le travail enseignant, ce cadre est désormais trop large, trop pluriel, voire trop contradictoire pour proposer des repères de reconnaissance professionnelle stables. C'est désormais le contexte de l'établissement, son environnement politique (région, rectorat), sa hiérarchie, les interactions de ses acteurs, son public, sa situation géographique qui déterminent les conditions du travail enseignant et construisent ce que nous avons appelé des configurations de la reconnaissance ou de la non reconnaissance.

Ce déplacement d'échelle ainsi que la multiplicité des éléments qui les constituent expliquent l'instabilité des configurations et par conséquent la labilité du sentiment de reconnaissance. Autrement dit non seulement des configurations interdisent que certains enseignants se sentent reconnus, mais le sentiment de reconnaissance n'est lui-même jamais définitivement acquis. Une telle instabilité participe d'ailleurs probablement au sentiment de malaise globalement exprimé par de nombreux enseignants. En perdant la légitimation automatique et protectrice du statut et en devant trouver eux-mêmes dans le cadre de configurations locales nécessairement fragiles et parfois éphémères les sources de la reconnaissance de leur travail, les acteurs doivent puiser dans leurs ressources personnelles pour s'inscrire dans le tissu d'interactions et d'interdépendances qui constituent ces configurations. Ils sont donc très exposés en tant qu'individus et par conséquent particulièrement sensibles, comme le montre notre enquête, à toute forme de (non) reconnaissance, particulièrement celle de leur hiérarchie. Dans le contexte actuel, cette exposition et le déficit perçu de reconnaissance peut déboucher sur une grande souffrance professionnelle. Corollaire de ce constat, on voit bien dès lors, la charge qui pèse sur les épaules des chefs d'établissements qui doivent souvent jouer un rôle central dans les négociations entre les différents acteurs : hiérarchie, parents et enseignants,...

Ce constat sur le déplacement au local des éléments de (dé)valorisation de soi et de (non)construction d'un sentiment de reconnaissance ne doit pas faire oublier les facteurs structurels et organisationnels qui en sont aussi à l'origine et qui peuvent expliquer que ce sentiment est plus élevé en France que dans les autres pays: manque de postes, salaires bas, recrutement de stagiaires et d'intérimaires, réformes trop fréquentes organisées à « la va vite », absence d'écoute et de retour d'expérience sur des dispositifs qui ont été coûteux en temps et en énergie,... Même si des contre-feux locaux peuvent exister et être parfois efficaces au

niveau de l'établissement, il serait illusoire, voire naïf, de penser qu'ils peuvent être à eux seuls une réponse au malaise enseignant tel qu'il s'exprime actuellement.

Nos résultats nous incitent à formuler pour conclure une remarque à caractère prospectif. La logique de configurations internes à l'établissement que nous mettons en évidence conduit nécessairement à faire le rapprochement avec deux tendances actuelles des politiques éducatives, celle de l'autonomie des établissements, et de ce qu'il est convenu d'appeler leur *management*. Notre enquête montre en effet que quelle que soit l'effectivité actuelle de l'autonomie institutionnelle des établissements, cette autonomie existe par les différences considérables de conditions de travail qui les distinguent de fait aujourd'hui.

**Pascal Guibert
Vincent Troger
Sébastien Urbanski
Maîtres de Conférences
CREN, Université de Nantes**

Bibliographie

Beaud S. (1996). L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'«entretien ethnographique». *Politix. Revue des sciences sociales du politique*, 35.

Dubet F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Le seuil.

Elias N. (1991). *La société des individus*. Paris : Fayard.

Elias N. (1995). *Qu'est-ce que la sociologie ?* Paris : Fayard.

Farges G. (2017). *Les mondes enseignants*. Paris : PUF.

Guibert P. & Lazuech G. (2010). Parcours professionnels et professionnalisation des enseignants du secondaire : des régularités du social aux trajectoires singulières. *Recherches en éducation*, 8.

Lahire B. (2016). *Tableaux de famille. Heurts et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris : Points (1ère édition, 1995, Seuil/Gallimard).

Note d'information n° 23, 2014, DEPP MENESR.

<https://www.education.gouv.fr/cid142940/talis-2013-enseignant-en-france-un-metier-solitaire.html> Consulté le 4 novembre 2019.

Périer P. (2016). *Attractivité du métier d'enseignant. Etat des lieux et perspectives*, Rapport scientifique : CNETS.

Rayou P. & van Zanten A. (2004). *Les nouveaux enseignants*. Paris : Bayard.

Résultats de TALIS 2013. Une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage. https://www.oecd-ilibrary.org/fr/education/resultats-de-talis-2013_9789264214293-fr Consulté le 4 novembre 2019.