

ÉDUCATION & FORMATIONS

► Les enseignants :
professionnalisation,
carrières
et conditions de travail

n° 92
déc. 2016



**Les enseignants :
professionnalisation,
carrières
et conditions de travail**

ÉDUCATION & FORMATIONS

- ▶ **Les enseignants :
professionnalisation,
carrières
et conditions de travail**

n° **92**
déc. 2016



Cet ouvrage est édité par :
**le ministère de l'Éducation
nationale, de l'Enseignement
supérieur et de la Recherche**

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

Directrice de la publication

Fabienne Rosenwald

Rédactrice en chef

Caroline Simonis-Sueur

Secrétaire de rédaction

Aurélie Bernardi

Conception graphique

Délégation à la communication
du ministère de l'Éducation nationale,
de l'Enseignement supérieur et de la Recherche ;
Anthony Fruchart (DEPP)

Réalisation graphique

Anthony Fruchart

Impression

Ateliers Modernes d'Impressions

Fonds de cartes

© IGN-2016

La revue Éducation & formations publie des articles, après avis d'un comité d'experts, sur la base de soumissions spontanées, ou de sollicitations qu'elle adresse aux auteurs. La direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), direction de publication de la revue, rappelle que les opinions exprimées dans les articles ou reproduites dans les analyses par les auteurs n'engagent qu'eux-mêmes et pas les institutions auxquelles ils appartiennent, ni a fortiori la DEPP.

ISSN 0294-0868 / e-ISSN 1777-5558
ISBN 978-2-11-151367-9 / e-ISBN 978-2-11-151368-6
Dépôt légal : décembre 2016

7 Le métier d'enseignant en Angleterre, aux Pays-Bas et en Suède
[Les voies sinueuses d'une professionnalisation](#)
Florence Lefresne, Robert Rakocevic

35 Les enseignants du public sont-ils mieux payés que ceux du privé ?
Marion Defresne

57 Améliorer la mobilité des enseignants
[Un nouvel algorithme ne pénalisant pas les académies les moins attractives](#)
Julien Combe, Olivier Tercieux, Camille Terrier

77 Les enseignants face aux risques psychosociaux
[Comparaison des enseignants avec certains cadres du privé et de la fonction publique en 2013](#)
Sylvaine Jégo, Clément Guillo

115 Violence à l'école, violence au travail
[Le cas des enseignants](#)
Fabien Gilbert, Marie-Noël Vercambre-Jacquot

137 La scolarisation des élèves autistes
[Comparaison du vécu des enseignants en milieux ordinaires et spécialisés](#)
Émilie Boujut, Émilie Cappe



LE MÉTIER D'ENSEIGNANT EN ANGLETERRE, AUX PAYS-BAS ET EN SUÈDE

Les voies sinueuses d'une professionnalisation

Florence Lefresne et
Robert Rakocevic

MENESR-DEPP, mission aux relations européennes et internationales

Assiste-t-on à une *professionnalisation* du métier d'enseignant ? L'Angleterre, les Pays-Bas et la Suède illustrent la dynamique dans laquelle semblent s'être engagés depuis quelques décennies bon nombre de systèmes éducatifs en Europe. On constate notamment une responsabilisation accrue des établissements scolaires, entraînés dans une démarche de véritable *management* des ressources contribuant de surcroît à estomper les frontières entre les secteurs public et privé. Plus récemment, le constat d'une pénurie d'enseignants qualifiés et d'une faible attractivité du métier d'enseignant, voire, dans le cas de la Suède, d'une baisse des acquis des élèves, attise les débats sur la qualité de l'éducation. À ce contexte particulier, les pouvoirs publics répondent par des réformes de la formation et de l'accès au métier. Pour autant ces dernières relèvent de logiques différentes : exigences de qualité renforcées en Suède et aux Pays-Bas, élargissement des viviers de recrutement dans le cas de l'Angleterre. La question de l'attractivité renvoie également au statut même des enseignants que ces derniers ressentent comme dévalorisé. De ce point de vue, les réformes engagées afin de rendre les enseignants de plus en plus comptables de la réussite éducative confèrent un rôle stratégique de gestionnaire aux administrations locales. Celles-ci ne semblent toutefois pas exercer d'effets sensibles sur la revalorisation *collective* du statut d'enseignant et se heurtent à des enjeux de légitimation.

P arler de « professionnalisation » des enseignants aujourd'hui surprendrait peut-être les premiers intéressés, qui risquent fort de se considérer déjà comme de véritables professionnels « *dans leur perception partagée du métier* » et leur « *sentiment d'identité collective* » [PÉRISSET-BAGNOUD, 2010 ; COHEN-SCALI, 2000]. Pourtant, portée de longue date par la sociologie des professions, la question semble constituer un prisme d'analyse toujours fécond

des évolutions du métier d'enseignant. C'est sans doute la mise en tension qui caractérise le mieux ces évolutions internes : entre une situation d'autonomie responsable de l'enseignant dans sa pratique du métier et la recherche par l'institution de formes renouvelées de contrôle [MAULINI et GATHER THURLER, 2014], d'une part ; entre la rationalisation des savoirs portés à un niveau d'exigence plus élevé qui conditionne l'accès au métier et la difficulté à voir converti ce niveau d'exigence dans un statut social que les enseignants eux-mêmes jugent dans leur ensemble peu valorisé par la société, d'autre part [enquête TALIS : OCDE, 2014].

Depuis les années 1980, et ce dans un grand nombre de pays, la profession enseignante évolue dans un contexte de renouvellement profond de la gouvernance publique, classiquement désignée par le terme de *New Public Management*. Les Pays-Bas, le Royaume-Uni (Angleterre¹) et la Suède illustrent cette nouvelle donne de l'exercice du métier d'enseignant, sous des modalités bien entendu différentes dans chacun des trois pays : on y observe des processus de décentralisation/recentralisation, une forte autonomie donnée aux établissements scolaires, une perméabilité croissante entre privé et public dans la gestion et le financement de la dépense d'éducation, ainsi que l'installation d'une culture de la responsabilisation (*accountability*). La première partie de l'article y est entièrement consacrée.

La seconde partie examine d'abord un phénomène de renforcement des exigences en matière de formation, sous contrôle du régulateur central, qui fait ressortir un nouvel enjeu particulièrement important : celui de la « qualité » de l'éducation. Les mutations du statut d'enseignant dans ces trois pays (changement dans les conditions d'emploi, de travail et de rémunération) conduisent à examiner la question de la professionnalisation sous l'angle de sa légitimité auprès des publics concernés, face à un enjeu d'attractivité de la profession enseignante partagé par les trois pays.

Le périmètre retenu est celui de l'enseignement scolaire ; il ne se limite pas aux établissements publics, la porosité entre secteurs public et privé étant l'une des dimensions des évolutions observées. Le niveau d'enseignement privilégié est celui du premier cycle de l'enseignement secondaire (collège en France) pour deux raisons : d'une part, les données internationales, lorsqu'elles existent, se situent surtout à ce niveau [enquête TALIS : OCDE, 2014] et, d'autre part, la démarche comparative impose un objet suffisamment ciblé compte tenu de la complexité des contextes institutionnels observés.

L'ÉCOLE ET LES ENSEIGNANTS FACE AUX DÉFIS DE LA DÉCENTRALISATION ET DE LA PRIVATISATION

Deux principales tendances se démarquent aujourd'hui dans l'éducation en Angleterre, aux Pays-Bas et en Suède. D'une part, la décentralisation du système éducatif amorcée il y a quelques décennies se poursuit, tout en rivalisant avec un retour de l'État de plus en plus affirmé, notamment dans le domaine des programmes scolaires et de l'évaluation des établissements. De l'autre, un brouillage des frontières entre les secteurs public et privé

1. Le Royaume-Uni abrite en fait quatre systèmes éducatifs (Angleterre, Pays de Galles, Irlande du Nord et Écosse), placés respectivement sous la responsabilité juridique du parlement ou de l'assemblée de chacune des quatre nations constituantes. L'Angleterre, le Pays de Galles et l'Irlande du Nord ont des systèmes voisins (statut des établissements, cursus et curricula) ; le système écossais est marqué par davantage de singularités.

dans le financement et la gestion de l'éducation est à l'œuvre. Le métier d'enseignant y est profondément marqué par ces dynamiques.

Un partage complexe des compétences en éducation entre pouvoir central et pouvoirs locaux

Les différents champs du secteur public dans de nombreux pays européens sont soumis depuis une trentaine d'années à l'influence de nouveaux modèles de gouvernance, notamment celui du *New public management* ou NPM ↘ **Encadré 1** p. 10.

La gouvernance de l'école a subi l'influence de cette conception de la gestion publique, en particulier dans les trois pays observés [EVETTS, 2009 ; NORMAND, 2011]. **En effet, les systèmes éducatifs en Angleterre, aux Pays-Bas et en Suède sont marqués par un mouvement de décentralisation, particulièrement fort en Suède.** S'il s'agit bien de transférer des prérogatives de l'État central vers des acteurs locaux, se pose la question, d'une part, de la nature des prérogatives transférées (financement et allocation budgétaire, organisation curriculaire, management, recrutement des enseignants, etc.), et d'autre part, des modalités empruntées (déconcentration, délégation, dévolution²). La décentralisation épouse ainsi des formes variées selon les pays et ses enjeux restent fortement tributaires des contextes sociétaux³.

La décentralisation à la suédoise se manifeste sous forme de « municipalisation ». Traditionnellement, le système éducatif suédois était l'un des plus centralisés au monde. En 1991, la responsabilité de l'allocation des moyens budgétaires et la tutelle de gestion des établissements scolaires⁴ ont été confiées aux communes et, simultanément, certaines régulations centrales telles que le financement des zones prioritaires ont été abolies⁵. Une agence nationale (Skolverket) est alors chargée de contrôler le respect des grands objectifs nationaux. Les municipalités ont également acquis la compétence de déterminer les conditions de service des enseignants, qui sont devenus des salariés communaux. Au sein de ce dispositif, les établissements jouissent toutefois de marges de manœuvre notoires, notamment celle du recrutement de leurs enseignants (*infra*). Les deux autres pays ont fait un choix différent.

En Angleterre, l'enjeu des réformes à l'œuvre depuis les années 1980 est d'affranchir de plus en plus les établissements scolaires publics de la traditionnelle tutelle des 152 *Local educational authorities* (LEA), dirigées par des responsables politiques élus et chargées d'organiser l'éducation publique sur leur territoire. L'*Education Act* de 1988 confère aux établissements

2. La *déconcentration* est la forme de décentralisation dans laquelle l'État central conserve ses pouvoirs et responsabilités pour une fonction spécifique, mais fait exercer ou exécuter cette fonction par l'administration située dans ses entités territoriales (ex. l'académie en France). Dans le cas d'une *délégation*, ce n'est pas une entité déconcentrée de l'État central qui est le récipiendaire de la compétence déléguée, mais un gouvernement local autonome (la réforme des rythmes scolaires en France confère aux communes une légitimité nouvelle à élaborer des contenus éducatifs, articulés avec les projets d'école, pendant les temps périscolaires). La *dévolution* implique le degré le plus important de réduction des pouvoirs de l'État central, qui transfère de façon pérenne ses responsabilités et compétences aux gouvernements sous-nationaux ou locaux, les faisant ainsi bénéficier d'une large autonomie de décision et de gestion (les autorités locales éducatives au Royaume-Uni).

3. Pour les multiples dimensions du sens de la décentralisation dans le domaine de l'éducation, voir MONS [2004] et REY [2013].

4. La différence entre les « écoles » et les « établissements scolaires » qui fait sens dans le cas français n'est pas valable pour l'Angleterre, la Suède et les Pays-Bas. Dans cet article, le terme « établissement » est employé indépendamment du statut de l'institution scolaire ou du niveau d'enseignement en question.

5. La provenance même du financement alloué aux établissements scolaires reste toutefois double : la subvention de l'État et les taxes municipales (auxquelles s'ajoutent, dans l'enseignement préélémentaire uniquement, les frais imputés aux parents).

UNE « NOUVELLE GOUVERNANCE PUBLIQUE » ET SES (TOUT) NOUVEAUX DÉFIS

Le *New Public Management* (NPM) est un modèle de gestion publique principalement développé dans les années 1980 sous la plume des conseillers du premier ministre britannique Margaret Thatcher, opposés aux méthodes de planification en vigueur au Royaume-Uni durant les deux décennies précédentes [POLLITT et DAN, 2011]. Il réunit un corpus d'idées hétérogènes, mais qui reste invariablement marqué par la recherche d'une meilleure efficacité et d'une plus grande efficacité des services publics. Ses modalités sont notamment : la décentralisation et l'apparition d'unités administratives autonomes, parfois d'agences régulatrices ; l'adoption des logiques de marché dans l'offre de services d'intérêt général, notamment la mise en concurrence des acteurs et des institutions ; l'exigence de transparence en ce qui concerne les prestations (leur coût, leur qualité) et la participation des usagers – devenus proches des « clients » – dans leur définition et leur évaluation ; enfin, la suppression du statut de fonctionnaire et l'introduction d'une rémunération des agents au mérite [CHAPPOZ et PUPION, 2012]. La gestion des personnels est d'ailleurs calquée sur celle en vigueur dans l'entreprise : elle introduit des normes explicites de performance et vise à généraliser une culture du résultat [CLARK, 2000].

Les politiques nationales inspirées du NPM varient selon les pays, d'autant plus que le concept, en lui-même très composite, a largement franchi son périmètre d'influence initial, à savoir les pays anglophones. Les années 1990 ont donné lieu à une mondialisation de l'approche NPM, dont les acteurs clés ont été la Banque mondiale, le Programme des Nations Unies pour le développement (UNDP) et l'OCDE avec son Comité de gestion publique (*Public Management Committee* : PUMA) mis en place en 1990.

Ce dernier a contribué à la constitution d'un solide réseau global d'organisations dédiées aux réformes de la gestion publique [PAL, 2012].

Une nouvelle conception de la gestion publique récemment élaborée par l'OCDE mérite de l'intérêt, par la distance critique qu'elle introduit vis-à-vis du modèle canonique du NPM. L'initiative Nouvelles approches face aux défis économiques (NAEC) lancée en 2012 met en évidence, d'une part, un manque de viabilité du système financier mondial et un creusement des inégalités durant les trois dernières décennies, et d'autre part, une érosion de la confiance des populations envers les institutions publiques [OCDE, 2015d]. Si la logique du NPM confinait l'État dans ses fonctions d'« État-stratège », de pilotage et de contrôle, tout en transférant les fonctions de mise en œuvre et d'exécution à des unités décentralisées [BEZES, 2005], c'est désormais un État « plus intelligent » (*smarter State*) que l'OCDE appelle de ses vœux, un État prêt à expérimenter de nouvelles approches, avec une administration toujours plus ouverte, notamment en matière d'accès à l'information. C'est aussi un service public protégé du secteur financier par des garde-fous restant à construire, ainsi que des gouvernements capables d'élargir les objectifs de l'action publique au-delà d'une efficacité/efficience conçue de manière trop restrictive et de mettre l'accent sur les aspects redistributifs de cette action [OCDE, 2015d].

Dans une certaine mesure, les nouvelles approches valident les arguments critiques le plus souvent avancés à l'égard du NPM : la délégation des responsabilités en matière d'égalité et d'équité au seul marché ; la consolidation de normes de comportement et d'évaluation corrélées à l'adoption des techniques de gestion en vigueur dans le secteur privé ; enfin, la réduction de l'action éducative à de simples résultats de performance aisément mesurables [pour une synthèse des travaux critiques, voir MONGKOL, 2011].

une large autonomie en matière de gestion financière et de ressources humaines, notamment pour ce qui est du recrutement des enseignants. Parallèlement, il conforte une logique de « marché » scolaire en confiant aux parents la liberté de choisir l'école de leur enfant. Dans ce dispositif « décentralisé », le centre conserve un rôle essentiel notamment à travers le pilotage et le contrôle qu'exerce l'Ofsted, puissante agence non gouvernementale établie en 1992 et chargée d'évaluer les établissements et leurs enseignants. La mise en concurrence des établissements est recherchée et stimulée par des règles de publication des évaluations⁶. Il est donc possible d'y voir une « combinaison du contrôle du type marché » (se manifestant notamment dans la création d'un environnement compétitif) et « bureaucratique » [VANDENBERGHE, 1999].

À l'inverse de la Suède, l'autonomie scolaire aux Pays-Bas est ancrée dans une longue histoire⁷ en partie mise à mal par les politiques recentralisatrices des années 1970. La décentralisation y connaît un tournant décisif dans les années 1980 : elle s'exerce par le transfert graduel d'une forte autonomie de gestion accordée aux établissements et à leurs gestionnaires directs (*bevoegdgezag*)⁸. Chacune de ces autorités compétentes, responsable d'un seul ou de plusieurs établissements, peut déléguer son pouvoir de décision au conseil de gestion ou au chef d'établissement. C'est en fonction de cette délégation que varie le degré d'autonomie des établissements, qui peuvent ainsi, s'ils en ont la délégation, décider du recrutement (et du licenciement) de leurs enseignants. Comme dans le cas de l'Angleterre, la décentralisation n'empêche pas le ministère de l'Éducation, de la Culture et des Sciences d'intervenir en matière de financement des établissements – en garantissant un traitement égalitaire entre les secteurs public et privé subventionné – ainsi qu'en matière de normes relatives à la création d'établissement, d'inspection de ces derniers et de réglementation des examens.

On le voit : la décentralisation par laquelle l'État renonce en partie à son rôle opérationnel et qui recouvre des enjeux et des modalités très différents selon le contexte national, s'accompagne d'une affirmation de l'« État-stratège ». **La période récente est ainsi marquée par des régulations centrales raffermissées en matière de contrôle de la qualité et de programmes.** En Suède, une Inspection scolaire à part entière (*Skolinspektionen*) est créée en 2008, sous la forme d'une agence indépendante qui exerce un contrôle resserré des établissements privés et publics (et en partie au niveau national lui-même, entre *Skolinspektionen* et l'Agence (*Skolverket*), toutes les deux impliquées dans l'évaluation externe des établissements. Aux Pays-Bas, l'évaluation des établissements est également réalisée par une agence professionnellement indépendante, mais largement supervisée par le ministère de l'Éducation, de la Culture et de la Science qui exerce un contrôle vigilant notamment sur les établissements classés « à risques » (faibles performances scolaires et décrochage) [EURYDICE, 2015c]. Ces derniers sont évalués fréquemment et en détail, tandis que les établissements « sans difficultés particulières » ne le sont que tous les quatre ans [EURYDICE, 2015c, p. 129]. En Angleterre, la vaste réforme des programmes scolaires nationaux engagée en 2013 par le ministre de l'Éducation Michael Grove, imposée par le haut, contraste singulièrement avec la volonté

6. Les rapports de l'Ofsted et les résultats aux tests nationaux des élèves sont mis en ligne et constituent des enjeux d'arbitrage dans le choix de l'établissement par les parents.

7. Au terme d'une « guerre scolaire » qui agita la société hollandaise sur l'organisation du système scolaire entre 1806 et 1917, la liberté d'enseignement (assortie d'un principe d'égal financement des établissements publics et privés par l'État) et l'autonomie scolaire furent reconnues dès le début du XX^e siècle et inscrites dans la Constitution.

8. Les *bevoegdgezag* sont, pour la plupart des établissements publics, les bureaux exécutifs des municipalités et, pour les établissements privés subventionnés, des entités légales de droit privé, notamment des fondations [EURYDICE, 2013].

de « libéraliser les marchés éducatifs » [ALLEN, 2015]. Parallèlement, l'Ofsted développe des consignes de plus grande sévérité à l'endroit des établissements dont la « performance » est mise en question.

Un brouillage des frontières entre public et privé dans le financement et la gestion de l'éducation

Autre empreinte du *New Public Management* (NPM) : en Angleterre, aux Pays-Bas et en Suède, la distinction entre secteur public et secteur privé fait de moins en moins sens. L'école publique n'exclut pas les financements privés et symétriquement une part croissante d'établissements indépendants reçoit des financements publics. À cela, deux justifications sont avancées de façon récurrente : stimuler la concurrence entre établissements, d'une part, et garantir aux parents l'établissement de leur choix, d'autre part.

En Angleterre, où il existe une longue tradition d'éducation privée, seuls 10 % de l'ensemble des établissements sont aujourd'hui entièrement « indépendants » au sens où ils ne reçoivent aucun financement public. Mais la distinction entre financement public et privé est largement bouleversée par le statut juridique même des établissements scolaires publics qui autorise ces derniers à lever des fonds supplémentaires à travers les contributions volontaires de parents, la mise en location des bâtiments ou d'autres activités lucratives. Par ailleurs, mises en place sous Tony Blair, en 2000, dans l'objectif affiché d'impulser des pratiques pédagogiques innovantes, les *Academies* sont des établissements constitués en organismes autonomes vis-à-vis des LEA, directement financées par le ministère de l'Éducation et le plus souvent cofinancées par des sponsors privés. Ces derniers décident dans la grande majorité des critères de recrutement des élèves et des enseignants et contrôlent les conseils d'administration (*Trust board of directors*) en nommant le chef d'établissement. Le programme d'émancipation des établissements de la tutelle des LEA a été amplifié par le gouvernement Cameron à partir de 2010, avec la mise en place des *Free schools*⁹. Les parents, les enseignants ou d'autres groupes peuvent ainsi soit demander la transformation d'un établissement public existant en *Free school*, soit en établir un nouveau en déposant un dossier auprès du ministère de l'Éducation¹⁰. En mars 2014, il existe plus de 3 400 *Academies* et 350 *Free schools*. À la même date, plus de 15 % des établissements secondaires publics sont dotés d'un tel statut.

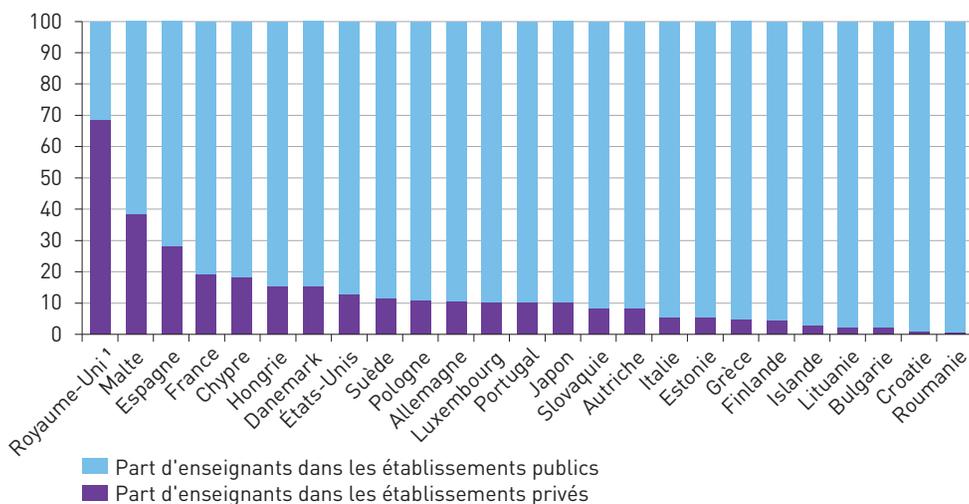
En Suède, les établissements indépendants *Friskolar*, gérés par des fondations, des associations ou des entreprises, accrédités par l'Agence nationale pour l'éducation (*Skolverket*) et subventionnés par les communes, scolarisent 14 % d'élèves du niveau élémentaire au post-secondaire non supérieur (Eurostat, données 2012). Ils sont en augmentation depuis le début des années 1990 lorsque, sous un gouvernement de centre-droit, un système de « chèques-éducation » a été inauguré. Le montant de ces derniers, établi localement par chaque municipalité, correspond au coût moyen d'un élève inscrit dans un établissement public de la même zone géographique. Ce chèque est virtuel en ce sens que l'argent n'est pas donné aux familles, mais directement aux établissements. L'idée est de permettre à toutes les familles d'inscrire leurs enfants dans l'établissement primaire ou secondaire de leur choix, indépendamment des ressources dont elles disposent, ainsi que d'instaurer une concurrence

9. Le terme anglais de *Free schools* joue volontairement sur la dualité de sens : « écoles gratuites » / « libérez les écoles »).

10. Le statut juridique des *Free schools* est identique à celui des *Academies*, la seule différence réside dans le fait que parents ou enseignants peuvent être à l'initiative de leur création.

entre tous les établissements, qu'ils soient entièrement publics ou à gestion privée et à financement public. Les établissements à gestion privée ne peuvent demander aucune contribution financière aux parents. Généralement de taille nettement plus restreinte que les établissements publics, ils décident librement de leur offre. Enfin, le libre choix de l'établissement scolaire accordé aux parents et l'égal traitement des établissements publics et privés subventionnés du point de vue du financement public rapproche la Suède des Pays-Bas. Ces apparentes similitudes dissimulent toutefois des différences notables. L'autonomie des établissements privés subventionnés est plus grande encore dans le cas néerlandais, où ceux-ci peuvent par exemple refuser d'inscrire des élèves au seul motif que leurs familles ne suivent pas la religion enseignée en classe. Plus récemment, on assiste à un rapprochement des secteurs privé subventionné et public aux Pays-Bas, surtout s'agissant d'établissements d'une certaine envergure qui sont de plus en plus gérés de façon équivalente [VAN TWIST, VAN DER STEEN *et alii*, 2013]. Les municipalités, gestionnaires théoriques des établissements publics, délèguent souvent leur compétence aux gestionnaires directs (*bevoegd gezag*) comparables à ceux qui opèrent dans le secteur privé [HOFMAN, HOFMAN *et alii*, 2005]. Par ailleurs, comme en Angleterre, pour compléter le financement public, tous les établissements néerlandais peuvent bénéficier de financements privés ainsi que de biens ou de services venant des parents, de sponsors ou d'entreprises. Cette porosité des frontières entre privé et public est une donnée de contexte significative de l'évolution du statut d'enseignant ↘ **Figure 1**.

↘ **Figure 1 Répartition des enseignants entre établissements publics et privés au sein de l'Union européenne en 2013 – Enseignement secondaire inférieur (en %)**



1. Les données concernant le Royaume-Uni sont affectées par le poids des *Academies* en Angleterre. La part des enseignants dans les établissements publics est sensiblement plus élevée dans les autres nations du Royaume-Uni. **Note** : il est significatif que les Pays-Bas ne renseignent pas ces données compte tenu d'une absence de distinction entre établissements publics et établissements privés sous contrat.

Source : Eurostat, collecte UOE [educ_uae_perp02]. Les données concernant les établissements privés sous contrat et les établissements privés indépendants ont été regroupées.

La profession d'enseignant dans le nouveau contexte de gouvernance

Le métier de l'enseignement connaît depuis plusieurs décennies des mutations qui tiennent à la fois aux modes de gouvernance précédemment décrits et au fonctionnement propre à la *profession*. La persistance, et même la réaffirmation d'une régulation par le haut, notamment dans le cadre de la formation des enseignants, ne devrait pas surprendre : elle est le résultat, d'un côté, des processus de rationalisation/standardisation qui participent de la professionnalisation du métier (**encadré 2**) et, de l'autre, d'une gouvernance qui laisse une place non négligeable à l'« État-stratège » dans le contrôle de l'accès au métier ↘ **Encadré 1** p. 10. À l'inverse du renforcement des régulations centrales dans le champ de la formation, les conditions d'emploi, de travail et de rémunération des enseignants dans les trois pays figurent au centre des stratégies de décentralisation. Le statut même des enseignants, ou l'inflexion de ce dernier dans la dernière décennie, porte la marque du *New Public Management*.

Le champ de la formation initiale et de l'accès au métier et, dans certains cas, de l'évaluation des enseignants incarne la dimension de régulation et de contrôle par les autorités centrales. La période la plus récente donne lieu à une réaffirmation de régulations centrales dans certains cas.

En Angleterre, depuis les années 1980, l'État définit des critères officiels d'accréditation de la formation des enseignants. Au cours des années 1980 et 1990, le contrôle centralisé de la formation des enseignants s'est renforcé : une série de circulaires gouvernementales définissent l'ensemble des compétences nécessaires à l'obtention de la certification nationale, le *Qualified Teacher Status* (QTS), qui comporte deux voies d'accès principales ↘ **Encadré 3** p. 16¹¹. Entre 2000 et 2012, l'organisme professionnel indépendant, *General Teaching Council*, chargé de superviser la qualification des enseignants (QTS) se voit progressivement déposséder de ses fonctions. Ces dernières seront progressivement assumées par une agence exécutive du ministère de l'Éducation¹².

Dans l'organisation de la formation initiale aux Pays-Bas, les universités et les écoles supérieures jouent un rôle de premier plan : elles décident de la durée minimale des études, organisent librement leurs programmes d'entrée dans le métier et gèrent les stages devant les classes pour leurs étudiants aspirant à la profession enseignante [EURYDICE, 2015a] ↘ **Encadré 3**. Traditionnellement, il n'existe pas de réglementation concernant l'organisation des programmes ou des cours de formation des enseignants aux Pays-Bas. En revanche, depuis 2006, les diplômés d'enseignement supérieur doivent clairement spécifier les niveaux de compétences acquis et les champs éducatifs dans lesquels leurs titulaires sont qualifiés pour enseigner. Le « programme pour les enseignants 2013-2020 » [*Lerarenagenda 2013-2020*], dont l'un des principaux objectifs est d'améliorer la formation initiale des enseignants [MOCW, 2013], est la dernière en date des stratégies à visée nationale mises en place aux Pays-Bas.

Tandis que cette affirmation de l'État-formateur aux Pays-Bas reste encore actuellement au stade de grands principes nationaux, elle paraît plus forte en Suède, où elle s'est déjà traduite par une réforme assez complète de la formation initiale des enseignants. Lancée en 2011,

11. Depuis 2012, les enseignants des *Academies* peuvent être recrutés sans le QTS, bien que la majorité d'entre eux en soit dotée.

12. Entre 2010 et 2012, la *Training and Development Agency for Schools* assume des fonctions allant du financement des parcours de formation à l'accréditation des enseignants. À partir de 2013, celles-ci seront attribuées à l'agence exécutive du ministère de l'Éducation, le *National College for Teaching and Leadership*.

LA PROFESSION ET LA PROFESSIONNALISATION DES ENSEIGNANTS : UN PRISME D'ANALYSE RÉCURRENT DE LA SOCIOLOGIE

Au-delà du *métier*, qui suppose des compétences reconnues, les enjeux d'une *profession* portent sur la façon dont les détenteurs de ces compétences émergent en tant que groupes professionnels, se font reconnaître par les États et par leurs usagers, se coordonnent avec les groupes professionnels voisins, construisent leur autonomie, leur légitimité et leur identité propre. Trois courants sociologiques ont contribué à forger des grilles de lecture encore fécondes aujourd'hui pour penser le monde enseignant : le fonctionnalisme anglo-saxon, la sociologie wébérienne et l'interactionnisme.

L'idéal-typique de la profession dans l'approche fonctionnaliste est fondé sur plusieurs critères : l'existence d'une formation longue et spécialisée ; une auto-organisation souvent articulée à un code de déontologie ; l'existence d'un monopole dans l'exercice du métier adossé à des responsabilités sociales prestigieuses [CARR-SAUNDERS et WILSON, 1932 ; PARSONS, 1968]. C'est ainsi que dans l'acception anglo-saxonne, les médecins et les avocats ont longtemps constitué l'archétype des professions. De son côté, la sociologie wébérienne des professions fait une place déterminante au « statut » lui-même fondé sur le prestige des positions occupées dans la société. Moins normative et plus descriptive que sa parente fonctionnaliste, la sociologie interactionniste des professions opte pour une approche plus empirique, s'attachant davantage à l'étude de l'activité professionnelle comme un processus à la fois biographique et identitaire. Alors que les fonctionnalistes recherchent l'unité du groupe professionnel à l'aune de l'idéal-type, les interactionnistes pointent davantage l'hétérogénéité des valeurs et des pratiques. Quand les fonctionnalistes observent les protections et l'autonomie d'une

profession constitutive de sa fonction sociale, les interactionnistes, eux, visent davantage les stratégies concrètes d'opposition ou d'alliance avec des groupes concurrents [HUGHES, 1996]. C'est en référence à cette triple influence que s'est développée la sociologie des enseignants. On citera pour la France, entre autres, les travaux de CHAPOULIE [1987], de HIRSCHHORN [1993], de VAN ZANTEN [2002], de LANG [2005], de l'INRP [2008] et plus récemment de FARGES [2011].

« *L'enseignement est-il une vraie profession ?* » s'interroge BOURDONCLE [1991], en cherchant à situer les enseignants dans un entre-deux qu'ETZIONI [1969] a nommé « semi-profession » : entre une situation de dépendance vis-à-vis des directives et une situation d'« autonomie responsable » dans l'accomplissement d'une mission d'intérêt public encadrée par une éthique. Quant à l'accès même des enseignants au statut de professionnels – autrement dit, à leur *professionnalisation* –, BOURDONCLE [*op. cit.*], à partir des critères établis par HOYLE [1983], propose de retenir un double processus : d'une part, celui de l'élévation des capacités et de rationalisation des savoirs mis en œuvre dans l'exercice de la profession et, d'autre part, celui de l'amélioration collective du statut social de l'activité, incluant la stratégie déployée par le groupe professionnel lui-même pour revendiquer une élévation dans l'échelle des activités.

Depuis le début des années 2000, « la professionnalisation des enseignants » comme discours d'experts est devenu un objet d'étude en soi de la sociologie. L'accent est alors mis sur les injonctions souvent contradictoires dont sont porteurs ces discours et représentations de la profession d'enseignant qui doit faire preuve d'« autonomie réflexive » tout en se pliant à des formes de contrôle accru [LESSARD, 2000]. L'accent est mis par ailleurs sur les tensions croissantes entre des exigences d'expertise pédagogique légitimes et renforcées et la faible reconnaissance sociale de cette expertise [LESSARD et TARDIF, 2005].

celle-ci impose aux futurs professeurs une spécialisation bien plus fine qu'auparavant et une durée des études plus longues ↘ **Encadré 3**. Alors que le niveau minimum de qualification pour un enseignant était de trois ans après le baccalauréat, il équivaut désormais à « bac plus trois et demi » et va jusqu'à « bac plus cinq et demi ». L'État a également imposé un programme obligatoire de formation à l'entrée dans le métier, d'une durée d'un an après la formation initiale dont la nouvelle structure s'applique désormais à tout candidat à un poste permanent.

Dans le domaine de la formation continue des enseignants, la présence du pouvoir central est traditionnellement moins directe. En Suède, aux Pays-Bas et en Angleterre, les plans de formation sont censés répondre aux besoins locaux et sont donc établis aux échelons inférieurs de la gouvernance, faisant intervenir les autorités locales, les établissements et les enseignants eux-mêmes [EURYDICE, 2015a]. Toutefois depuis peu, l'État intervient de plus en plus dans la promotion de la formation continue et alloue des fonds supplémentaires à ces fins (voir *infra*).

Encadré 3

FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS

Pays-Bas

Deux types d'institutions se partagent les missions de la formation des enseignants : les écoles supérieures (*Hogescholen*) et les universités. Les formations universitaires sont mieux cotées que celles dispensées par les écoles. La raison en est, entre autres, leur plus grande sélectivité : les « formations professionnelles supérieures » (HBO) offertes au sein des *Hogescholen* sont en principe ouvertes aux jeunes issus de l'une des trois différentes voies d'enseignement secondaire, alors que seuls les candidats en provenance des voies longues (HAVO et VWO), qui s'achèvent respectivement à 17 et à 18 ans, sont admissibles aux formations universitaires. Les écoles supérieures se chargent de former les enseignants du primaire, tandis qu'elles partagent cette responsabilité avec les universités pour les niveaux « collège » et « lycée », bien qu'en réalité le master universitaire soit utilisé le plus souvent pour enseigner au lycée. La conception de la formation diffère considérablement entre les écoles et les universités. Les HBO, formations professionnelles qui durent quatre ans

et permettent de cumuler 240 crédits dans le système européen de transfert de crédits ECTS, soit l'équivalent d'un master 1, sont fondées sur la pratique d'enseignement : les étudiants commencent à donner des cours dès la première année, en présence d'un tuteur. Les formations universitaires sont plus académiques. Elles donnent le plus souvent accès à un master 2 (5 ans d'études post-bac). L'enseignement de la discipline et la pédagogie sont introduits dans la formation, après une licence généraliste, non spécifiquement destinée à des futurs enseignants. Pour exercer dans l'enseignement secondaire, les étudiants se spécialisent dans une seule matière, que ce soit dans les écoles supérieures ou dans les universités.

Royaume-Uni (Angleterre)

Dans les années 1970, l'enseignement est devenu un métier réservé aux diplômés de l'université et la formation des enseignants, s'éloignant des anciens instituts de formation, s'est vue progressivement intégrée à l'enseignement supérieur. La principale voie de formation initiale, dite formation consécutive, est celle qui est suivie après l'obtention d'une licence dans une discipline donnée. Les futurs enseignants préparent alors en un an (ou en deux ans à temps partiel) la qualification

nommée *PGCE-Post Graduate Certificate of Education*. La formation est généralement dispensée dans des établissements d'enseignement supérieur, mais elle peut aussi l'être dans le cadre de programmes de formation initiale centrés sur la pratique en milieu scolaire (*SCITT-School-Centred Initial Teacher Training*). Ces programmes sont conçus et proposés par des groupements locaux d'établissements scolaires, les cours étant dispensés par des enseignants expérimentés. La seconde voie dite de formation parallèle, autorise les futurs enseignants à s'engager dans un parcours de formation au métier dès le début de leurs études supérieures. Ils préparent alors un diplôme universitaire d'enseignement en trois à quatre ans à plein temps (quatre à six ans à temps partiel) (*Bachelor of Education*) ou bien combinent, dans les mêmes conditions de durée, la préparation d'un diplôme dans une discipline à laquelle s'ajoute une formation à l'enseignement (*Bachelor of Art/Bachelor of science - with QTS Qualified teaching status*). Cette voie est généralement réservée aux enseignants du primaire.

La particularité de la dernière décennie est d'avoir promu de nouvelles voies d'accès à la qualification d'enseignant en combinant exercice du métier et formation afin d'élargir les viviers du recrutement. Deux programmes de ce type sont ainsi en vigueur. En premier lieu, le programme *School direct* permet depuis 2013 d'impliquer davantage l'établissement scolaire (ou un groupement d'établissements) dans le processus de formation initiale en orientant cette dernière dans le sens des besoins propres aux établissements. Il s'adresse aux titulaires d'une licence qui pourront acquérir en un an le QTS (et dans certains cas le PGCE) à partir d'une formation sur le tas dans deux établissements. En second lieu, le programme *Teach first* permet aux étudiants qui ont obtenu brillamment leur licence et qui ont une expérience d'au moins deux ans dans un établissement scolaire jugé difficile d'avoir accès au QTS.

Suède

En 2001, un diplôme unique d'enseignement avait été mis en place pour l'ensemble des enseignants, de l'école maternelle au lycée. Son objectif était d'apporter à tous les enseignants des compétences communes de base. Au sein du même parcours de formation, dispensée dans les universités ou dans les collèges universitaires, l'étudiant pouvait choisir de se spécialiser dans des matières spécifiques ou pour des groupes d'âges particuliers ; ce sont ces choix qui déterminaient l'octroi d'une licence ou d'un master.

En automne 2011 est entrée en vigueur une réforme de la formation initiale des enseignants. Quatre diplômes universitaires professionnels ont été introduits :

1. enseignant d'école maternelle (210 ECTS, équivalent en France à une licence avec un semestre supplémentaire) ;
 2. enseignant d'école élémentaire, avec deux spécialisations possibles en fonction de la phase du cursus élémentaire choisie, initiale ou finale (240 ECTS, soit l'équivalent d'un master 1) et une spécialisation dans l'enseignement en dehors du cadre scolaire (180 ECTS, soit l'équivalent d'une licence) ;
 3. enseignant « de disciplines », répartis par niveau d'enseignement :
 - enseignant de collège, spécialisé dans trois matières (270 ECTS, soit master 1 avec un semestre supplémentaire) ;
 - enseignant de lycée, spécialisé dans deux matières (300 ou 330 ECTS, soit master 2, avec un semestre supplémentaire possible) ;
 4. enseignant dans l'enseignement professionnel (90 ECTS, soit trois semestres post-bac).
- Ce nouveau parcours de formation se compose de trois parties obligatoires : étude d'une ou plusieurs matières éducatives, stage professionnel devant la classe et étude de la pédagogie. Il existe également un programme de formation court qui s'étend sur un an et demi, destiné aux candidats déjà diplômés d'une licence ou d'un master.

Si la formation initiale demeure l'une des prérogatives de l'État-stratège, dans le contexte du NPM qui caractérise nos trois pays, le statut des enseignants s'inscrit pleinement quant à lui dans une dynamique de décentralisation. En effet, les enseignants des établissements publics disposent d'un emploi public qui les distingue nettement du statut de fonctionnaire au sens où on l'entend dans le contexte français et qui, à certains égards, les rapproche du statut des salariés du secteur privé.

En Suède, le statut même de fonctionnaires pour les enseignants a volé en éclats au début des années 1990. Aux Pays-Bas, les enseignants du secteur public sont dotés d'un contrat de droit public, mais pour autant leur statut est très proche de celui des salariés du privé¹³ ; en Angleterre, ce contrat relève du droit commun. Les enseignants anglais, néerlandais ou suédois ne sont nullement « titulaires » de leur poste, de même qu'ils ne disposent pas d'un droit à faire carrière dans l'administration [ROUBAN, 2009]. Les contrats que signent les enseignants en Angleterre avec les LEA (ou avec les établissements dans le cas du secteur privé, i.e. *Academies* ou *Free schools*) sont le plus souvent d'une durée de trois ans (renouvelable sans limitation) et le licenciement est soumis aux mêmes conditions que pour les salariés du secteur privé. Aux Pays-Bas, l'employeur officiel des enseignants exerçant dans les établissements publics sont les municipalités ; ceux du secteur privé signent, quant à eux, un contrat de travail avec l'établissement qui les recrute. Le même principe est en vigueur en Suède [GEIST, 2011].

Les conditions d'affectation, de mobilité ou de rémunération des enseignants sont également soumises, dans chacun de ces trois pays, à des processus de décentralisation. Aux Pays-Bas, les conditions d'emploi et de travail sont encadrées par les conventions collectives sectorielles, tant pour les enseignants du secteur public que pour ceux du secteur privé. Pour autant, ces accords collectifs laissent une marge de manœuvre importante aux *bevoegdgezag*, responsables de plusieurs établissements. Ce sont eux qui valident la candidature des enseignants, directement recrutés par les établissements qui fixent la durée de la période d'essai. Ces gestionnaires directs sont désormais responsables du transfert des enseignants d'un établissement à l'autre. Au Royaume-Uni, comme aux Pays-Bas, le recrutement des enseignants s'opère sur simple appel à candidatures et sur sélection des candidats qualifiés par l'établissement scolaire. La situation est similaire en Suède, où les municipalités et l'administration scolaire se partagent le rôle de recruteur : elles publient conjointement les postes, reçoivent et sélectionnent les candidats. Depuis les années 1980, les municipalités sont tenues de recruter leur personnel sur des contrats à durée indéterminée (*tillsvidareanställning*). En réalité, un cinquième de l'ensemble des enseignants dans les lycées généraux et professionnels, et un peu moins dans l'enseignement obligatoire (tronc commun du niveau primaire au collège) travaillent de manière temporaire¹⁴ : un candidat n'ayant pas la qualification requise pour occuper un emploi permanent peut être reconduit dans son poste par périodes de douze mois.

Comme pour les conditions d'emploi et de travail, les rémunérations sont traditionnellement encadrées par la négociation collective sectorielle en Suède et aux Pays-Bas. Aux Pays-Bas, ces négociations portent sur les échelles de salaire qui sont principalement justifiées par la difficulté du poste, mais en pratique chaque établissement est libre de décider de l'échelle de

13. Une loi qui devrait entrer en vigueur en 2017 aux Pays-Bas tend ainsi à rapprocher le droit au licenciement entre les deux secteurs [WIERINK, 2014].

14. Données pour l'année 2013-2014 publiées par *Skolverket*, Agence nationale pour l'Éducation : <http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik-i-tabeller/grundskola/personal>

salaires dans laquelle sera rémunéré un enseignant nouvellement recruté [EURYDICE, 2015b]. En Suède, des autorités locales et régionales négocient avec les syndicats enseignants sur les lignes directrices de la politique salariale et sur les fourchettes de salaires relatives à chaque type de postes. Les chefs d'établissement reçoivent ensuite un budget global et des instructions pour appliquer les décisions prises en amont. Le salaire individuel doit s'inscrire dans les limites fixées à travers les négociations, mais il est définitivement établi lors des entretiens entre le chef d'établissement et l'enseignant, avec la garantie d'un traitement égal entre les enseignants syndiqués et non syndiqués [GEIST, 2011]. Dans les écoles privées, les salaires suivent les règles qui s'appliquent au secteur public [EURYDICE, 2015b]. Quant à l'Angleterre, la tradition de négociation collective sectorielle des salaires et des conditions de travail des enseignants a définitivement cédé la place, depuis 1991, à une commission consultative indépendante, le *School Teachers Review Body*, commission dont les membres sont nommés par le Premier ministre (les syndicats n'y sont pas représentés), qui fixe un ensemble de recommandations dans ce champ. Les autorités publiques ont toute latitude de suivre ou non ces recommandations, ce qui est le plus souvent le cas. Les minima et les maxima de salaires des enseignants des établissements sous financements publics sont alors déterminés par un document officiel publié annuellement par le *Department for Education*. Les enseignants des établissements privés, quant à eux, ne sont pas soumis à ces minima et maxima. Au-delà de ce cadre général, une part croissante de la rémunération des enseignants est directement contrôlée par les chefs d'établissement (cf. *infra*).

Ces évolutions remarquables du métier d'enseignant en Angleterre, aux Pays-Bas et en Suède suggèrent un processus de *professionnalisation* à l'œuvre. Le nouveau contexte de gouvernance pourrait d'ailleurs paraître favorable à ce processus. L'environnement désormais polarisé entre, d'un côté, un État régulateur et formateur, et de l'autre, des échelons locaux de gouvernance auxquels des compétences importantes sont transférées (**encadré 1** p. 10), n'est-il pas particulièrement bien adapté au double processus de standardisation/rationalisation orchestrée centralement et d'autonomie responsable accordée aux enseignants dans l'exercice même de leur métier ? ↘ **Encadré 2** p. 15

LES ÉVOLUTIONS RÉCENTES DU STATUT D'ENSEIGNANT CONFIRMENT-ELLES LA PROFESSIONNALISATION DU MÉTIER ?

L'« autonomie responsable » du professionnel de l'enseignement semble aujourd'hui en mutation. D'une forme « reconnue et valorisée » à la fois par la société et par les enseignants [LESSARD, 2000, p. 109-110], et soutenue par un contrat social, elle se manifeste désormais sous la forme d'une responsabilisation plus coercitive, appuyée sur les notions de performance, de résultats et d'efficacité. Les nouveaux discours sur les enseignants en tant que « véritables professionnels » reconnaissent le rôle spécifique de l'enseignant dans la société, tout en lui attribuant une redevabilité comptable à l'égard des résultats scolaires [OCDE, 2005]. Des modes de régulation qui en résultent ne relèvent pas nécessairement d'une professionnalisation au sens sociologique du terme, dans la mesure où ils ne sont pas perçus par les enseignants comme la voie d'une « amélioration collective de leur statut social » et d'une « élévation dans l'échelle des activités » : nous le verrons notamment avec les réformes indexant le salaire sur la performance ↘ **Encadré 2**. D'autre part, la figure d'un État formateur et parfois évaluateur,

à laquelle le NPM réservait un rôle propre au contexte de décentralisation/privatisation, est aujourd'hui investie d'une nouvelle mission face à des inquiétudes montantes quant à la qualité des enseignants et au manque d'attractivité du métier.

L'« État-stratège » et l'épineuse question de la qualité des enseignants

On assiste actuellement en Angleterre, en Suède et aux Pays-Bas à un débat sur la « qualité de l'éducation » qui présente des dimensions multiples. **D'une part, ce sont les performances du système éducatif qui servent de référence, souvent réduites aux résultats aux tests internationaux.** En Angleterre, des inquiétudes sur l'incapacité des élèves de 15 ans à dépasser la moyenne des résultats au test PISA rencontrent un large écho médiatique [AAIA, 2013]. En Suède, les résultats des élèves à PISA, en baisse sensible, sont cités dans l'argumentaire de plusieurs réformes récentes [EURYPÉDIA, 14.3]. Aux Pays-Bas, les résultats à PISA restent parmi les meilleurs en Europe : le débat porte ici davantage sur la proportion relativement faible d'élèves parmi ceux qui arrivent en tête du peloton international [MOCW, 2014].

D'autre part, c'est l'attrait de plus en plus faible du métier qui inquiète et notamment les difficultés à recruter des candidats de qualité [MOCW, 2013 ; JOLIVET, 2014, p. 148 ; ALLEN, 2015, p. 39]. Les Pays-Bas connaissent un taux relativement élevé d'abandon d'études au cours des formations destinées à l'enseignement dans le primaire (ce taux varie entre 11 % et 26 % selon les programmes de formation) et une portion importante d'enseignants débutants qui quittent la carrière enseignante (12 % en moyenne dans l'enseignement primaire et 22 % dans le secondaire) au cours de la première année d'exercice [MOCW, 2014]. Des indicateurs publiés par les autorités en Angleterre suggèrent une pénurie croissante d'enseignants, avec un taux d'emplois vacants et un recours à des emplois précaires qui ont doublé entre 2011 et 2014, ainsi qu'avec un taux de départ des enseignants qui augmente plus vite en mathématiques et en sciences que dans les autres disciplines [NAO, 2016]. Le principal syndicat d'enseignants en Suède (*Lärarförbundet*) et l'institut suédois de statistiques prévoient qu'il manquera 65 000 enseignants au système éducatif suédois en 2025 [EURYPÉDIA 14.2] ; le système scolaire en compte 200 000 en 2014 [Eurostat].

L'enquête internationale TALIS 2013 livre une mesure de ces pénuries à partir des déclarations des chefs d'établissement. Ainsi, aux Pays-Bas, 71 % des enseignants de collège travaillent dans un établissement dont le principal rapporte un manque d'« enseignants qualifiés ou performants » (contre 38 % pour la moyenne des pays) ; ce chiffre est de 46 % en Angleterre et de 32 % en Suède. Par ailleurs, un enseignant de collège sur cinq aux Pays-Bas enseigne les mathématiques sans y avoir été formé selon les normes en vigueur ↘ **Tableau 1.**

La question est en amont de susciter les vocations et d'attirer des candidats performants dans un contexte où les enseignants éprouvent le sentiment d'une faible valorisation de leur métier, particulièrement en Suède ↘ **Encadré 4** p. 22.

↳ **Tableau 1 Pénurie d'enseignants et inadéquation entre matière enseignée et formation reçue en 2013 (en %)**

	Part d'enseignants de collège dont les principaux déclarent un manque d'enseignants « qualifiés ou performants » ¹ dans leur établissement	Part d'enseignants qui enseignent les mathématiques sans avoir reçu la formation reconnue pour enseigner cette matière
Pays-Bas	71,1	21,7
Roumanie	58,1	2,5
Estonie	50,4	3,2
Angleterre	46,1	5,9
Norvège	43,1	7,5
Italie	38,3	19,9
Espagne	34,1	5,1
Suède	32,4	10,1
France	31,7	3,8
République tchèque	27,3	6,1
Portugal	27,2	1,9
Serbie	19,8	1,3
Finlande	17,1	11,5
Danemark	14,8	10,7
Islande	13,9	10,6
Pologne	12,7	1,8
Moyenne TALIS	38,4	6,6

1. Force est de constater que l'indicateur ne permet pas d'identifier avec précision la pénurie, car il confond une appréciation du niveau (ou du type) de qualification avec celle de la performance des enseignants.

Note : l'enquête internationale TALIS (*Teaching And Learning International Survey*) a pour objectif de recueillir des données déclaratives sur l'environnement pédagogique et les conditions de travail des enseignants dans les établissements scolaires du premier cycle de l'enseignement secondaire (les collèges pour la France). L'échantillon de chaque pays est composé d'au moins 20 enseignants appartenant à 250 établissements (publics et privés) ainsi que les chefs de ces établissements (principaux de collège en France). Les résultats concernent 34 pays¹⁵ en 2013, dont 24 membres de l'OCDE et 19 de l'Union européenne dont les trois pays retenus dans le présent article. Certains pays ont étendu l'enquête aux enseignants et chefs d'établissement du premier degré et du second cycle de l'enseignement secondaire.

Sources : TALIS 2013, OCDE 2014, table 2.19 et 2.15.

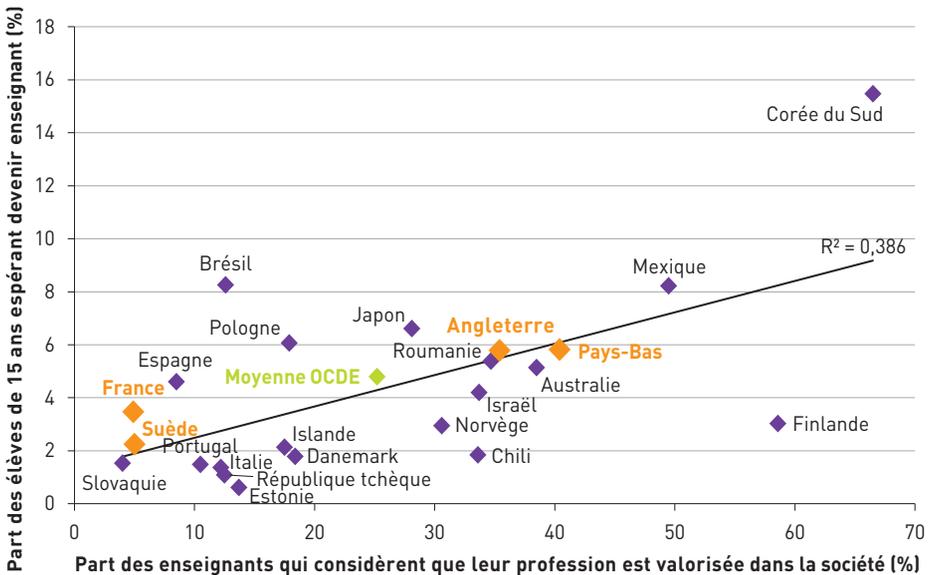
15. Australie, Royaume-Uni (Angleterre), Belgique (Flandres), Canada (Alberta), Chili, Corée du Sud, Danemark, Espagne, Estonie, États-Unis, Finlande, France, Islande, Israël, Italie, Japon, Mexique, Norvège, Pays-Bas, Pologne, Portugal, République slovaque, République tchèque et Suède. Autres pays : Abu Dhabi, Brésil, Bulgarie, Chypre, Croatie, Lettonie, Malaisie, Roumanie, Serbie et Singapour.

LA VOCATION À DEVENIR ENSEIGNANT ET LE SENTIMENT DE DÉVALORISATION DU MÉTIER

L'enquête TALIS 2013 a souligné le sentiment qu'ont les enseignants d'une faible valorisation de leur métier par la société : en moyenne, le quart des enseignants estiment ce métier valorisé. Quelques années auparavant, l'enquête PISA 2006 avait permis d'interroger les élèves sur leurs aspirations professionnelles (« quel type d'emploi penses-tu occuper lorsque tu auras 30 ans ? ») et de mesurer ainsi la proportion d'élèves de 15 ans souhaitant accéder plus tard au métier d'enseignant. Dans les pays de l'OCDE, 5 % des élèves espèrent devenir enseignants [3 % des garçons et 6 % des filles].

Le rapprochement de ces deux enquêtes, certes décalées dans le temps, montre que les aspirations à se projeter comme enseignant – soit un indicateur possible de l'attractivité du métier – sont positivement corrélées au sentiment de valorisation de leur métier qu'ont les enseignants dans chaque pays ↘ **Figure 2**. L'OCDE montre par ailleurs que les élèves qui souhaitent devenir enseignants ont un niveau de compétences en mathématiques et en compréhension de l'écrit inférieur à celui des élèves qui espèrent devenir cadres supérieurs ou professions libérales, ce qui souligne l'enjeu d'inciter les candidats performants et motivés à suivre une formation d'enseignant et à les maintenir dans la profession [OCDE, 2015c].

↘ **Figure 2** Vocation professionnelle des élèves et dévalorisation du métier d'enseignant



Sources : OCDE PISA 2006 et TALIS 2013.

Note : les auteurs remercient Yann Fournier (DEPP) pour la réalisation du graphique.

Les réformes nationales de la formation des enseignants sont ainsi confrontées à une pluralité d'enjeux de natures différentes, chaque État mettant l'accent sur l'un ou l'autre de ces enjeux. Alors que l'Angleterre se focalise sur la pénurie de candidats et élargit les viviers de recrutement, en misant sur les établissements pour déterminer les besoins en formation (**encadré 3**), la Suède en revanche, accentue les exigences de qualification initiale tout en garantissant aux nouveaux candidats qui souscrivent à ces exigences l'accès à l'emploi permanent [JOLIVET, 2014, p. 148]. Les Pays-Bas poursuivent des pistes de réformes plus variées : le pays met en place de nouveaux programmes de formation à destination exclusive de candidats qui, à l'issue de l'enseignement secondaire attestent du plus haut niveau de compétences, de même qu'il propose aux diplômés de masters généralistes d'entrer dans une carrière d'enseignant par la voie de l'apprentissage [MOCW, 2013].

Une intervention de plus en plus affirmée de l'État dans la promotion et le financement de la formation continue est également à l'œuvre. Ainsi, l'Agence suédoise pour l'éducation (*Skolverket*), par exemple, a lancé fin 2015, une série de campagnes dont « Coup de pouce pour les enseignants » (*Läraryftet*). Grâce à celle-ci, environ un quart des enseignants ont reçu une formation supplémentaire entre 2007 et 2011. Quelque 30 000 enseignants pleinement qualifiés – selon le schéma de qualification datant d'avant la réforme de 2011 – ont pu étudier dans un établissement d'enseignement supérieur tout en continuant de bénéficier de 80 % de leur traitement¹⁶. En août 2014 intervient une nouvelle réforme aux Pays-Bas à l'issue d'une négociation collective qui met en place un budget individuel de formation d'un montant de 600 euros par enseignant et un droit de 83 heures de formation professionnelle continue [EURYDICE, 2015a, p. 71]. Les réformes à l'œuvre en matière de formation sont, dans les trois pays, aiguillonnées par un débat nourri sur la « qualité de l'éducation ». Par ailleurs, dans un contexte de vieillissement de la population enseignante potentiellement confrontée à un risque d'obsolescence de ses compétences, la formation continue semble s'imposer comme la clé de voûte du métier vu sous l'angle de la carrière ou du développement professionnel. Bien que la participation des enseignants aux activités de formation continue soit dans ces trois pays au-dessus de celle observée pour la moyenne des pays de l'enquête TALIS 2013 [OCDE, 2014], les revendications restent vives sur cette question dans chacun d'entre eux. L'accès à des programmes de formation débouchant sur des diplômes ou des qualifications est pointé comme insuffisant, notamment en Angleterre et en Suède où, seul un enseignant sur dix déclare suivre un tel programme, contre un sur cinq au Pays-Bas ou un peu moins d'un sur cinq pour la moyenne des pays de TALIS.

L'ensemble des dispositions adoptées par les trois pays dans le champ de la formation initiale et, dans une moindre mesure de celui de la formation continue, ont été dans l'ensemble relativement bien accueillies par les organisations syndicales représentatives des enseignants qui, dans le cas de la Suède et des Pays-Bas, ont été parties prenantes des négociations les ayant précédées. Cette entente entre le législateur et la profession pourrait se comprendre comme une adhésion de cette dernière au diagnostic d'une « qualité des enseignants » désormais en baisse. Plus encore, il serait possible d'y lire un contrepois aux effets induits par les inflexions du statut et des conditions d'emploi, de travail et de rémunération qui ont marqué la dernière décennie : la garantie d'une « meilleure qualité des enseignants », via les réformes de leur formation, venant en quelque sorte compenser certaines menaces de dévalorisation du statut d'enseignant lui-même.

16. Le gouvernement avait également consacré un milliard de couronnes suédoises à la formation supplémentaire des enseignants en poste pour leur permettre d'accéder aux qualifications requises par la réforme.

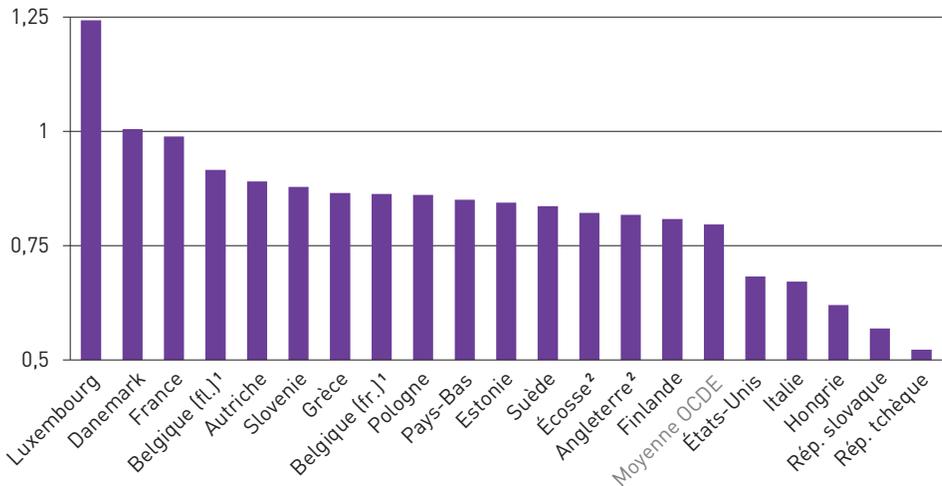
Les conditions d'emploi, de travail et de rémunération des enseignants, dans le contexte d'une gestion décentralisée

Il est bien entendu impossible d'imputer le niveau actuel de la rémunération des enseignants, qu'elle soit « statutaire » ou « effective » aux seules modalités de gestion décrites précédemment ↘ **Encadré 5**. Le niveau de salaire des enseignants et son évolution doivent être resitués dans le contexte de politique budgétaire et salariale propre à chaque pays, incluant les dynamiques de négociations collectives dans le cas de la Suède et des Pays-Bas, ou encore les effets liés au blocage des salaires du secteur public depuis 2010 au Royaume-Uni (augmentation limitée à 1 % par an).

On peut toutefois constater que, contrairement aux pays tels que le Luxembourg et, dans une moindre mesure, le Danemark ou encore la France, où la rémunération moyenne effective des enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire atteint le même niveau ou dépasse celle des autres salariés diplômés de l'enseignement supérieur, l'Angleterre, les Pays-Bas et la Suède offrent à leurs enseignants des salaires moins élevés ↘ **Figure 3**.

Cette situation est d'autant plus saisissante en Suède que la rémunération des enseignants y est en hausse depuis 2005 ↘ **Figure 4**. La tendance est à la baisse en Angleterre dans le contexte de redressement budgétaire drastique depuis 2010 [LEFRESNE, 2014]. L'absence des données relatives aux Pays-Bas dans la comparaison longitudinale des salaires d'enseignants mérite d'être notée. Elle est due aux changements introduits par un « Plan d'action »

↘ **Figure 3 Ratio de salaire effectif des enseignants de l'enseignement secondaire inférieur, 2013 (en %) —** Salaire brut annuel moyen des enseignants de 25 à 64 ans travaillant à temps plein, rapporté au salaire brut annuel des actifs de 25 à 64 ans, à temps plein, diplômés de l'enseignement supérieur



1. Les rémunérations des actifs à plein temps diplômés de l'enseignement supérieur sont ceux de l'ensemble de la Belgique : communautés flamande (fl) et française de Belgique (fr).

2. Les rémunérations des actifs à plein temps diplômés de l'enseignement supérieur sont ceux de l'ensemble du Royaume-Uni.

Champ : établissements publics.

Source : OCDE [2015b], table D3.2a.

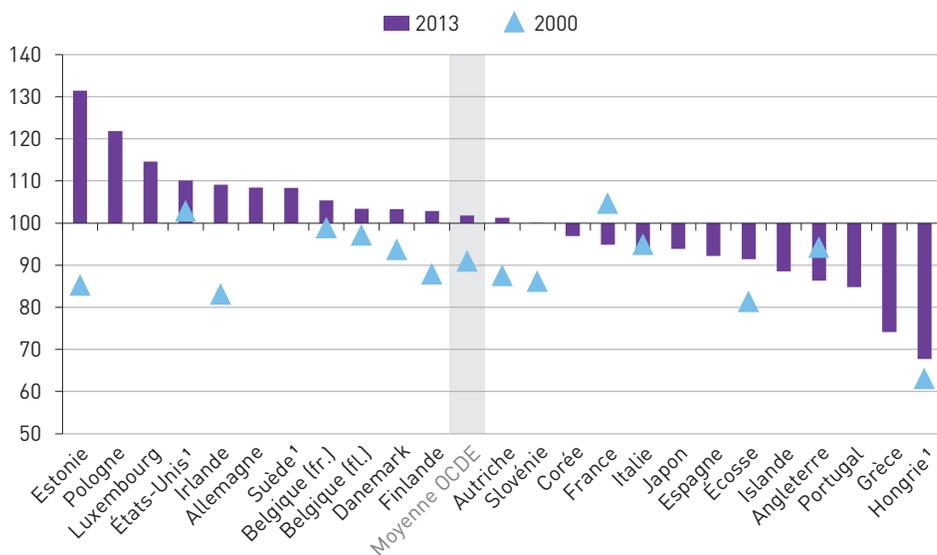
SALAIRE STATUTAIRE ET SALAIRE EFFECTIF DANS LES COLLECTES DE L'OCDE

La rémunération statutaire des enseignants est estimée à partir de cas-types décrivant le salaire d'un enseignant fictif à plein temps, à différents niveaux d'enseignement, auquel on attribue une certaine ancienneté (échelon indiciaire représentatif de l'ancienneté demandée). Depuis quelques années, l'OCDE développe également une collecte de données portant sur le *salaire effectif* des enseignants. La France, par exemple, renseigne cette dernière par des données de l'enquête SIASP (système d'information sur les agents des services publics) de l'Insee directement fondées sur les feuilles de paie des salariés des trois fonctions publiques [État, collectivités territoriales et Sécurité sociale].

Les salaires sont rapportés à des équivalents temps plein des enseignants. Contrairement à l'indicateur de salaire statutaire, l'indicateur de salaire effectif tient compte de l'ensemble de la rémunération perçue.

Ces deux collectes présentent certains problèmes de comparabilité internationale. La première comporte des biais tenant notamment à la façon dont chaque pays construit ses différents cas-types d'enseignants et arbitre sur ce qui fait partie ou non de la rémunération dite « régulière ». La seconde collecte repose quant à elle sur des données d'enquêtes nationales ou des données administratives qui n'ont pas été *a priori* construites à des fins de comparaisons internationales et ne sont donc pas homogènes d'un pays à l'autre.

Figure 4 Variation du salaire statutaire des enseignants de l'enseignement secondaire inférieur entre 2000, 2005 et 2013 — 2005 = 100, en prix constants



1. Salaire effectif.

Champ : établissements publics.

Source : OCDE [2015b], table D3.5a.

gouvernemental (*Actieplan Leerkracht*) promu en 2008 (voir *infra*), qui visait à réduire la pénurie « quantitative et qualitative » d'enseignants grâce à une revalorisation des rémunérations obtenue par des reclassements automatiques plus favorables aux enseignants dans les échelles de salaires [MOCW, 2011].

Enfin, la rémunération des enseignants de collège en début de carrière apparaît plus élevée aux Pays-Bas et en Suède que celle de la moyenne des pays de l'OCDE, alors qu'en Angleterre, elle se situe en dessous de cette moyenne ↘ **Figure 5**. Ce constat cache néanmoins une réalité tout aussi importante : celle des écarts de salaires en début et en fin de carrière (et donc des perspectives d'évolution) nettement plus sensibles en Angleterre, et dans une moindre mesure aux Pays-Bas, qu'en Suède (même figure).

Les données de salaires ne prennent de sens que si elles sont mises en relation avec d'autres données concernant les conditions de travail des enseignants (taille des classes, temps de travail, environnement et équipements scolaires, tâches assignées, etc.). Toutefois, pour chacune de ces dimensions, les données sont partielles. Par exemple, l'indicateur des tailles des classes fourni par l'OCDE n'est pas renseigné par les Pays-Bas ; d'autre part, l'indicateur du ratio élèves/enseignant ne prend en compte ni les temps d'instruction ni les temps d'enseignement. S'y ajoutent les difficultés classiques de comparaison internationale des réglementations. Ainsi, les règles relatives au temps de travail ou les périmètres d'application des normes légales ou conventionnelles se révèlent particulièrement variables ↘ **Figure 6** p. 28. Certains pays comme l'Espagne ou la Grèce ont mis en place des réglementations sur le temps de travail global des enseignants, le temps d'enseignement (devant élèves) ou encore le temps de présence dans l'établissement. En revanche, d'autres pays ne réglementent que l'une de ces dimensions (cas de la Belgique où les normes ne s'appliquent qu'au temps d'enseignement incluant des maxima) ou bien deux d'entre elles (cas de l'Irlande qui fixe un temps de présence dans l'établissement en même temps qu'un temps d'enseignement).

L'Angleterre, les Pays-Bas et la Suède illustrent la variété des modalités de réglementation du temps de travail des enseignants ↘ **Encadré 6** p. 29.

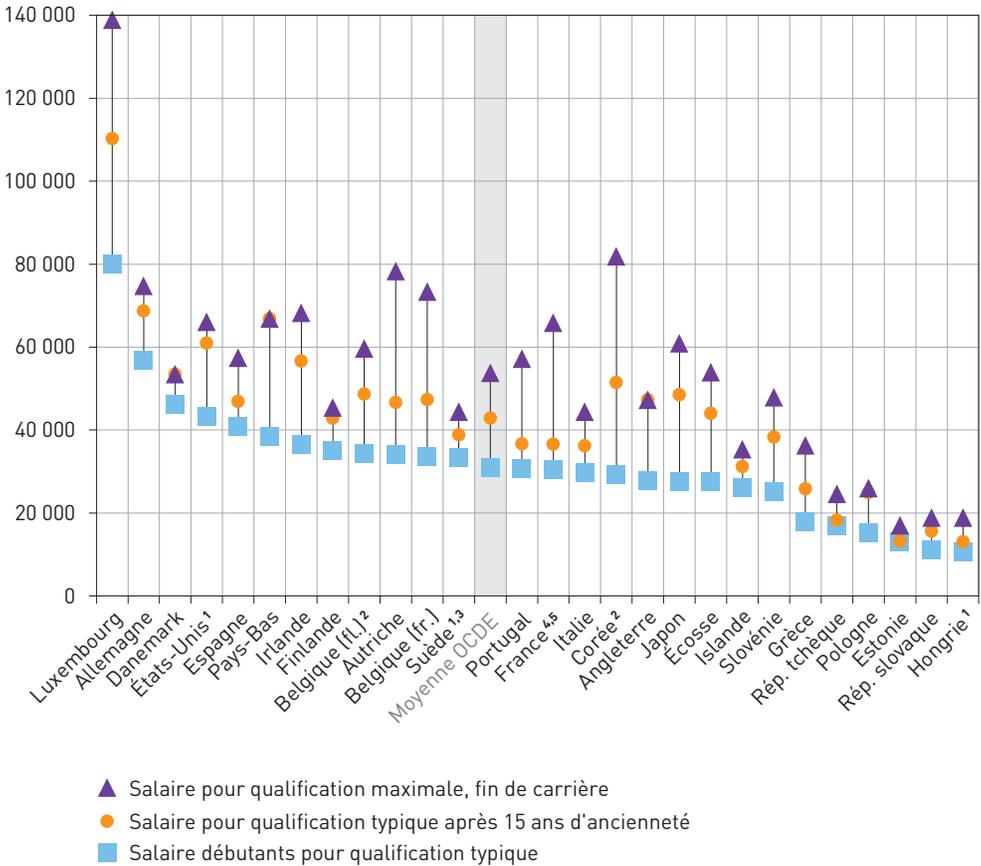
Vouloir comparer les conditions d'exercice du métier sous l'angle des temps de travail dans les trois pays apparaît dès lors particulièrement délicat.

L'évaluation de la performance individuelle des enseignants et les tentatives de lier cette dernière à la rémunération

Dans le contexte de gestion décentralisée précédemment observé, la recherche de performance et de responsabilisation (*accountability*) apparaît comme un dénominateur commun aux trois pays. Ce sont les corps d'inspection qui sont en première ligne dédiés à la construction de normes de performance et de qualité. En Angleterre, aux Pays-Bas et en Suède, il existe des organismes chargés de missions d'inspection scolaire qui datent d'époques très diverses. L'Inspection néerlandaise de l'Éducation (*Inspectie van het Onderwijs*) a vu le jour au début du XIX^e siècle ; l'Ofsted britannique – organisme d'État institutionnellement indépendant du ministère de l'Éducation – a été constitué sous le gouvernement Major en 1992 ; la *Skolinspektionen* en Suède, n'existe que depuis 2008. La fonction principale de ces trois organismes est de surveiller, d'une manière de plus en plus étroite, la qualité des établissements scolaires. Cette évaluation des établissements rejaillit bien entendu sur l'ensemble de la communauté scolaire – chefs d'établissement et enseignants eux-mêmes, responsables

Figure 5 Salaire statutaire des enseignants de l'enseignement secondaire inférieur à différents moments de leur carrière, 2013

Équivalent US dollars en parité de pouvoir d'achat



1. Salaires effectifs et non pas statutaires.

2. Le salaire en fin de carrière considéré est celui des enseignants dotés d'une qualification typique (niveau d'éducation modal des enseignants).

3. Le salaire effectif considéré pour la Suède, où il n'existe pas de salaire statutaire, est celui des enseignants dotés de la qualification minimale nécessaire pour être recruté dans le métier. Le minimum correspond au salaire médian des enseignants dotés d'une ou deux années d'ancienneté. Le maximum correspond au salaire du 90^e centile.

4. Incluant des bonifications pour heures supplémentaires (en France : HSA).

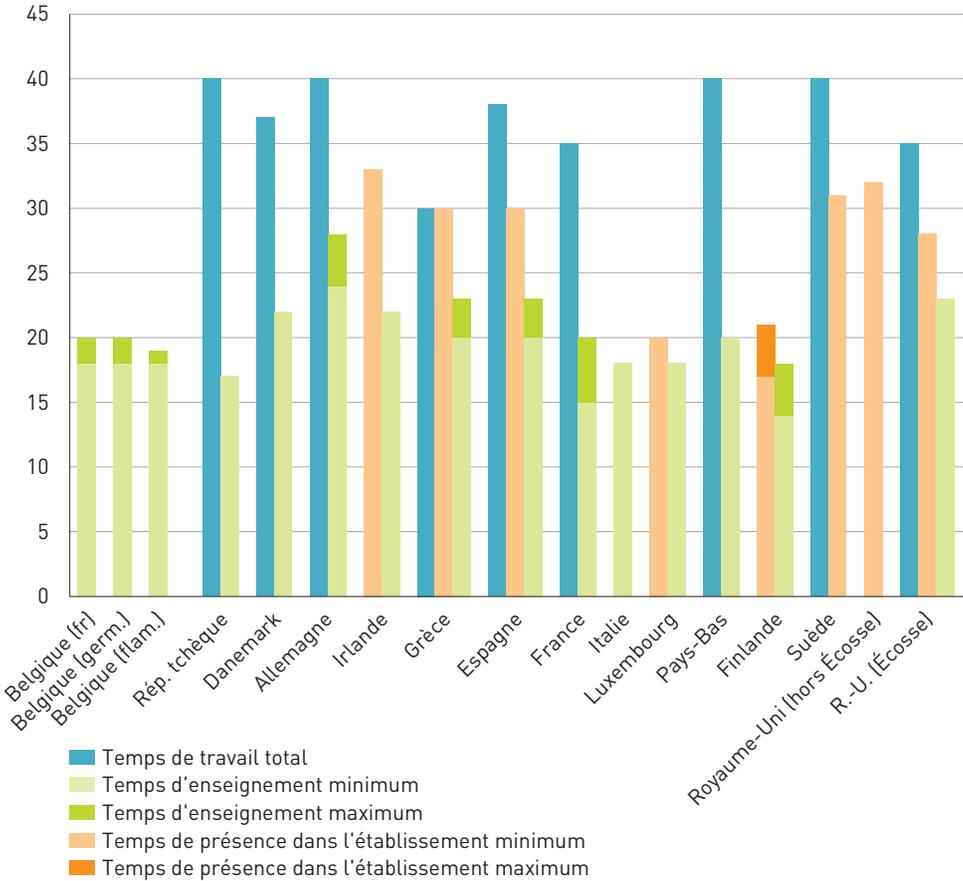
5. La qualification typique des enseignants débutants diffère substantiellement de celle des enseignants en exercice.

Note : salaire brut annuel moyen des enseignants travaillant à temps plein.

Champ : établissements publics.

Source : OCDE [2015b], tables D3.1a et D3.6a.

📉 **Figure 6 Temps de travail hebdomadaire des enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire selon les réglementations nationales en 2013/2014**



Source : Eurydice [2015a], table 1.7.

à titre collectif de la réputation de leur établissement. Même si les inspections n'ont pas de vocation à évaluer individuellement les enseignants, ce sont des institutions clés de la culture de la responsabilisation, ce qui pose la question de leur légitimation par la profession. Celle-ci peut paraître parfois problématique. Ainsi, par exemple, certaines évaluations de l'Ofsted, en Angleterre, peuvent faire l'objet d'une dénonciation publique de la part des syndicats enseignants d'un établissement. En Suède et aux Pays-Bas, la recherche d'une interaction plus forte entre l'inspection et l'établissement répond à l'objectif d'une légitimation accrue de la culture d'évaluation auprès de la communauté scolaire.

L'évaluation individuelle des enseignants, quant à elle, est traditionnellement l'apanage des directions d'établissement. En effet, dans les établissements publics en Angleterre, la performance des enseignants est soumise tous les ans à une évaluation réalisée par l'équipe de direction ainsi que le conseil d'administration de l'établissement scolaire ; elle tient compte aussi bien des méthodes pédagogiques mises en œuvre que des résultats des élèves aux examens et conditionne en partie le développement professionnel de l'enseignant. Nettement

RÉGLEMENTATION DU TEMPS DE TRAVAIL DES ENSEIGNANTS DANS LES TROIS PAYS

Dans les trois pays, le temps d'enseignement n'est pas réglementé au niveau central. Aux Pays-Bas, le temps de travail statutaire global des enseignants (incluant des activités hors enseignement) est fixé par la législation à 1 659 heures par an à chaque niveau d'enseignement, ce que complète une norme de temps d'enseignement maximal de 750 heures par an dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et de 930 heures annuelles dans l'enseignement primaire [OCDE, 2015b p. 458]. Une durée du travail annuelle plus importante prévaut en Suède (1 767 heures) dans l'enseignement primaire et secondaire, où le temps de présence des enseignants dans l'établissement est, en outre, encadré par la négociation collective (1 360 heures par an). C'est en Angleterre que la réglementation concernant le temps de travail des enseignants semble particulièrement souple : le seul temps réglementé est celui pendant lequel les enseignants doivent se tenir disponibles pour s'acquitter de certaines tâches

dans l'établissement aux différents niveaux d'enseignement (32 heures hebdomadaires). Ces tâches incluent l'enseignement, l'évaluation, les réunions pédagogiques, les tâches administratives ou la rencontre des parents.

De manière corrélée, le rôle du pouvoir central dans la définition du temps d'instruction (du point de vue de l'élève) est limité dans ces trois pays. Par exemple, en Suède, le temps consacré dans les règlements aux différentes matières du tronc commun peut être réduit de 20 % par les administrations scolaires afin d'accorder la place nécessaire aux matières optionnelles. Plus encore, aux Pays-Bas, seul le temps d'instruction global dispensée aux élèves pendant les huit années d'enseignement préélémentaire et élémentaire est réglementé (7 520 heures), sa répartition au fil des ans restant à la discrétion des écoles. Enfin, le cas de l'Angleterre est particulièrement significatif de la souplesse dans la réglementation du temps : depuis 2011, le *Department for Education* ne fournit plus aucune recommandation concernant le temps hebdomadaire minimum d'instruction dans l'enseignement obligatoire.

moins réglementée, l'évaluation des enseignants prend aux Pays-Bas et en Suède la forme d'entretiens – avec les *bevoegdgezag* ou les chefs d'établissement dans le premier cas, avec le chef d'établissement dans le second. Aux Pays-Bas, ces « entretiens sur la performance » [*performance interviews*, cf. EURYDICE, 2015a] ont généralement lieu une fois par an et peuvent porter sur des aspects très divers du travail de l'enseignant, tels que les résultats de ses élèves, sa relation avec ses collègues ou encore ses besoins en formation continue. À l'issue de l'entretien annuel, une formation ou une mutation sur un poste différent peuvent être proposées à l'enseignant. Pour le personnel temporaire, l'entretien avec l'administration peut également permettre de décider si le contrat sera rompu, renouvelé ou rendu permanent. Toutefois, le contenu des entretiens aux Pays-Bas, leur fréquence et leurs conséquences varient considérablement d'un établissement à l'autre. En Suède, les enseignants sont reçus directement par les chefs d'établissement deux fois par an [GEIST, *op. cit.*]. Bien qu'aucun texte ne le régit centralement, l'entretien est communément considéré comme un moment fort de dialogue visant prioritairement le développement professionnel de l'enseignant. En outre, il donne lieu à une négociation du salaire respectueuse du cadre des conventions collectives,

qui accorde toutefois une marge de manœuvre significative aux chefs d'établissement. Ainsi, bien que les fourchettes globales soient fixées dans les conventions négociées entre l'Association des autorités locales et régionales (SKL) et les syndicats, il n'existe pas pour autant de véritable échelle de salaires en Suède et le lien entre salaire et ancienneté dans le poste n'est pas garanti. Si les enseignants plus expérimentés sont également mieux payés, c'est parce que d'autres principes orientent traditionnellement les négociations entre chefs d'établissement et enseignants, notamment celui de la « conformité du salaire aux règles du marché du travail », qui lui tient compte de l'ancienneté.

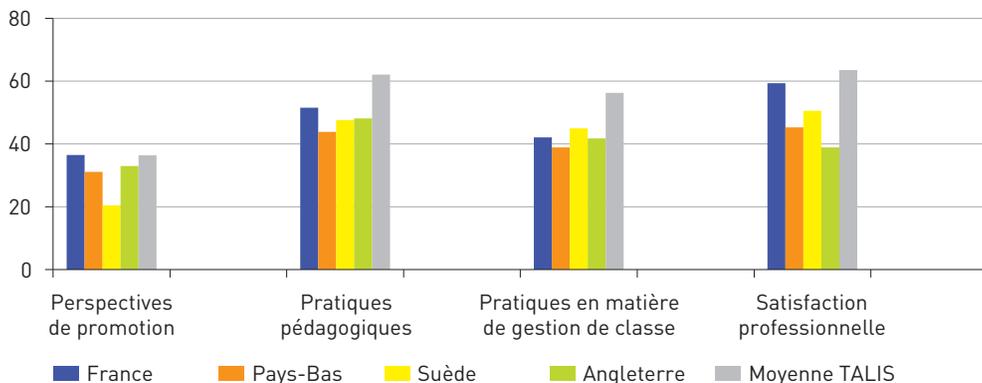
L'enquête TALIS 2013 fournit des éléments sur la façon dont les enseignants perçoivent leur évaluation, que celle-ci soit réalisée dans un cadre formel (fondées sur des modalités réglementées, cas de l'Angleterre) ou qu'elle s'exprime sous la forme de « commentaires » communiqués à l'enseignant après observation du travail en classe ou du travail avec des collègues par le chef d'établissement (ou éventuellement un tuteur ou encore un autre collègue), ce qui est le cas en Suède et aux Pays-Bas ↘ **Figure 7**. Pour les quatre items observés (perspectives de promotion, pratiques pédagogiques, pratiques de classes et satisfaction personnelle), les enseignants de chacun des trois pays sont moins nombreux que la moyenne des pays TALIS à déclarer un effet bénéfique de leur évaluation formelle ou informelle. Les enseignants suédois en particulier semblent peu attendre de l'entretien avec leur chef d'établissement en matière de valorisation de leur carrière.

Dans un contexte de recherche de responsabilisation accrue des acteurs locaux, l'évaluation recouvre des enjeux nouveaux d'arrimage du salaire à la performance individuelle en Angleterre et aux Pays-Bas, alors que de telles dispositions existent de longue date en Suède, depuis la disparition d'un système centralisé de rémunération. En Angleterre, jusqu'à une période récente, l'influence de la performance individuelle sur le salaire se trouvait circonscrite à certaines circonstances particulières¹⁷. À l'agenda depuis 2000, l'introduction systématique de critères de performances dans la rémunération des enseignants¹⁸ (*Performance Related Pay* – PRP) a été finalement entérinée par la réforme de 2013 entrée en vigueur à la rentrée scolaire 2014. Le salaire des enseignants n'est plus établi selon un barème national, mais il est désormais largement conditionné par les directeurs d'établissement, sous contrôle de l'Ofsted lui-même chargé d'évaluer l'établissement, selon un ensemble de critères : les progrès mesurés des élèves ; la participation des enseignants à la vie de l'école en dehors des heures de classe ; leurs relations avec les parents ; et enfin la contribution au climat scolaire de l'établissement. Les chefs d'établissements ont tout loisir d'effectuer des visites de classe impromptues ou de consulter les parents ainsi que les élèves pour évaluer la performance individuelle des enseignants [*Department for Education*, 2014]. Par ailleurs, tout enseignant postulant dans un nouvel établissement pourra être embauché sur une base salariale de « junior », même s'il a plus de quinze ans d'expérience – une mesure destinée à limiter le *turnover*. Enfin, la réforme prévoit une augmentation des cotisations retraite (+ 3,2 %) et modifie le calcul du montant des pensions qui ne serait plus établi

¹⁷. Ainsi dans le secteur public, après obtention du QTS, les enseignants débutants en milieu scolaire commencent en général au premier échelon du barème, à moins de faire valoir une expérience antérieure dans le domaine de la pédagogie. Ce sont les établissements qui jugent de la bonification que peut engendrer l'existence d'une expérience antérieure. Au début de chaque année scolaire, les enseignants franchissent un échelon du barème si leurs résultats sont jugés satisfaisants ; dans certains cas, ils peuvent avancer de deux échelons si leurs résultats sont jugés excellents.

¹⁸. Paradoxalement, le système de rémunération à la performance des enseignants se met en place au moment où des études sont publiées aux États-Unis attestant de son absence d'impact sur la performance des élèves (<https://my.vanderbilt.edu/performanceincentives/ncpi-newsletter/ncpi-completes-evaluation-of-texas-incentive-pay-programs/>) [OCDE, 2012 ; SPRINGER, PANE *et alii*, 2012 ; GOODMAN et TURNER, 2011].

📉 **Figure 7 Conséquences des commentaires faits aux enseignants dans un cadre formel ou informel en 2013** — En % des enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire déclarant que les commentaires qui leur ont été faits dans leur établissement ont entraîné un changement positif « modéré » ou « important » dans les aspects suivants



Source : TALIS 2013 : OCDE [2014], table 5.7.

sur la base du salaire final, mais sur la moyenne des salaires touchés au cours de la carrière. Cet ensemble de réformes s'est heurté à un important mouvement social des enseignants, entre octobre 2013 et juillet 2014, à l'initiative des deux principaux syndicats enseignants, *National Union of Teachers* (NUT) et *National Association of School masters Union of Women Teachers* (NASUWT), qui a débouché sur la démission du ministre Michael Gove. Le contexte budgétaire n'a pas été neutre dans ce climat : entre 2010 et 2013, les budgets alloués aux écoles et aux établissements secondaires avaient en effet baissé en valeur réelle de 9,1 % en Angleterre [EURYDICE, 2013].

Aux Pays-Bas, la progression de salaire est longtemps restée mécanique, sans lien direct avec les résultats des entretiens d'évaluation conduits par l'administration. En 2011, dans le cadre du « Plan d'action » précédemment évoqué, le pays a lancé une politique expérimentale de « rémunération au rendement ». Celle-ci prévoyait de récompenser les enseignants sur la base de leur capacité à faire progresser les élèves de manière significative, afin de « renforcer leur professionnalisation » (*emphasizing the further professionalization of teachers*) en les rendant pleinement responsables de la réussite scolaire [MOCW, 2011]. En mai 2012, le gouvernement néerlandais a annoncé le retrait de cette politique et la réallocation du budget prévu pour sa généralisation, qui s'élevait à 80 millions d'euros. Deux importants syndicats enseignants (*AOb* et *CNV Onderwijs*) avaient fait valoir que la rémunération au rendement constituait une mesure incitative à effets pervers, propice à démotiver à la fois les enseignants et les *bevoegd gezag*, d'autant plus qu'elle coïncidait avec une décision de réduire le budget de l'éducation des élèves à besoins éducatifs particuliers d'un montant de 200 millions d'euros¹⁹.

On touche ici du doigt l'enjeu d'une légitimité du sens à donner à la performance professionnelle des enseignants et à son évaluation par l'ensemble de la communauté éducative.

19. Comme le rappelle un communiqué de l'Internationale de l'éducation daté du 15 mai 2012.

CONCLUSION

Que doit-on retenir du processus de professionnalisation du métier enseignant à l'œuvre dans nos trois pays ? Celui-ci se joue sur deux plans qui, l'un comme l'autre, suggèrent des avancées, mais aussi des tensions.

En premier lieu, la formation des enseignants apparaît comme vecteur central de cette professionnalisation dans un contexte marqué par le souci d'attirer des candidats performants, notamment dans certaines disciplines où la concurrence est rude avec d'autres professions davantage valorisées. Dans les trois pays, le renforcement des régulations centrales dans le champ de la formation initiale (exigences accrues en matière de qualification et de certification, d'accompagnement dans le métier) et de la formation continue des enseignants contraste singulièrement avec les processus de décentralisation/privatisation qui ont profondément marqué les évolutions des systèmes éducatifs. Les nouvelles exigences de qualité sont mises en avant par les réformes, aux Pays-Bas et en Suède, largement soutenues par les enseignants eux-mêmes et leurs représentants, même s'il est encore trop tôt pour en apprécier véritablement les effets. Au Royaume-Uni, en revanche, la stratégie des pouvoirs publics vise davantage à élargir les viviers du recrutement, à travers plusieurs dispositifs associant exercice du métier et formation sur le tas en fonction des besoins des établissements.

En second lieu, la professionnalisation du métier engage le statut d'enseignant lui-même et ses formes de reconnaissance collective. De ce point de vue, les inflexions imprimées par les réformes mises en place depuis les trente dernières années, aboutissent, sous des formes et selon de temporalités différentes dans chacun des trois pays, à un rôle accru de l'échelon local et des établissements gestionnaires en matière de recrutement, de conditions d'emploi et dans une large mesure de fixation des salaires. En Suède, où ces processus ont été introduits de façon radicale dans les années 1990, des questions viennent nourrir le débat sur l'efficacité même des réformes, alors que la performance des élèves baisse sensiblement dans PISA. Si au Royaume-Uni, la recherche d'une responsabilisation (*accountability*) des enseignants à travers des dispositifs liant la rémunération à l'évaluation de la performance a pu s'imposer par le haut, non sans heurts, le même type de dispositions s'est heurté aux Pays-Bas à des enjeux de légitimation par les enseignants eux-mêmes, rappelant ainsi que la professionnalisation du métier peut difficilement s'exonérer d'une forme d'adhésion des enseignants eux-mêmes aux réformes qui la portent.

▾ BIBLIOGRAPHIE

AAIA (Association for Achievement & Improvement through Assessment), 2013, www.aaia.org.uk/category/pd/international/page/2/.

ALLEN R., 2015, "Education Policy", *National Institute Economic Review*, vol. 231, n° 1, p. 36-43.

BEZES P., 2005, « Le modèle de l'État-stratège : genèse d'une forme organisationnelle dans l'administration française », *Sociologie du Travail*, vol. 47, n° 4, p. 431-450.

BIDWELL C. 1965, "The School as a Formal Organization" in MARCH J. C., *Handbook of Organizations*, Chicago, Rand & McNally.

BOURDONCLE R., 1991, « La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines », *Revue française de sociologie*, vol. 94, n° 1, p. 73-91.

CARR-SAUNDERS A. M., WILSON P. A., 1932, *The Professions*, Londres, Oxford University Press.

CHAPOULIE J.-M., 1987, *Les professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classe moyenne*, Paris, Maison des Sciences de l'Homme.

CHAPPOZ Y., PUPION P.-C., 2012, « Le New Public Management », *Gestion et management public*, vol. 1, n° 2, p. 4-21

CLARK D., 2000, "Public Service Reform: A Comparative West European Perspective", *West European Politics*, vol. 23, n° 3, p. 25-44.

COHEN-SCALI V., 2000, *Alternance et identité professionnelle*, Paris, PUF.

Department for Education, 2014, *School Teachers' Pay and Conditions Document 2014 and Guidance on School Teachers' Pay and Conditions*, site du gouvernement, www.gov.uk.

ETZIONI A., 1969, *A semi-profession and their organization: Teachers, Nurses, Social workers*, New York, Free Press.

EURYDICE, 2015a, *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies*, rapport, Bruxelles, EACEA.

EURYDICE, 2015b, *Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe 2014-2015*, collection « Facts and Figures », Bruxelles, EACEA.

EURYDICE, 2015c, *Assuring Quality in Education, policies and Approaches to School Evaluation in Europe*, rapport, Bruxelles, EACEA.

EURYDICE, 2013, *Funding of Education in Europe. The Impact of the Economic Crisis*, rapport, Bruxelles, EACEA.

EURYPÉDIA : http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurypedia_fr.php.

EVETTS J., 2009, "New Professionalism and New Public Management: Changes, Continuities and Consequence", *Comparative Sociology*, vol. 8, n° 2, p. 247-266.

FARGES G., 2011, « Le statut social des enseignants français, au prisme du renouvellement générationnel », *Revue européenne des sciences sociales*, vol. 49, n° 1.

GEIST A., 2011, « L'enseignement et la formation à l'horizon 2025. Monographie pays : la Suède », *Futuribles International*, p. 1-29.

GOODMAN S., TURNER L., 2011, "Does Whole-School Performance Pay Improve Student Learning? Evidence from the New York City Schools", *Education Next*, vol. 11, n° 2, p. 67-71.

HIRSCHHORN M., 1993, *L'ère des enseignants*, Paris, PUF.

HOFMAN R. H., HOFMAN W. H. A., GRAY J. M., DALY P., 2005, *Institutional Context of Education Systems in Europe: A Cross-Country Comparison on Quality and Equity*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.

HOYLE E., 1983, "The Professionalization of Teachers: a Paradox" in GORDON P., *Is Teaching a Profession ?* London, University of London, p. 44-54.

HUGHES E., 1996, *Le Regard sociologique*, Paris, Éditions de l'EHESS.

INRP, 2008, « Le travail enseignant. Crises et recomposition, du local à l'international, retour sur le métier », *Recherches et Formations pour les professions de l'éducation*, n° 57, INRP.

JOLIVET A., 2014, « Des réformes et des ajustements bien antérieurs à la crise », *Chroniques internationales de l'IRES*, n° 148, p. 140-150.

LANG V., 2005, « La profession enseignante en France : permanence et éclatement », in LESSARD C., TARDIF M. (dir.), *La profession d'enseignant aujourd'hui. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*, Bruxelles, De Boeck.

LEFRESNE F., 2014, « Royaume Uni : le triomphe du New public management dans la crise », *Chronique internationale de l'IRES*, n° 148, p. 104-120.

LESSARD C., 2000, « Évolution du métier d'enseignant et nouvelle régulation de l'enseignement », *Recherches et Formations pour les professions de l'éducation*, vol. 35, n° 1, p. 91-116.

LESSARD C, TARDIF M. (dir.), 2005, *La profession d'enseignant aujourd'hui. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*, Bruxelles, De Boeck.

MARCY C., 2013, *L'école à l'épreuve de la performance. Les politiques de régulation par les résultats*, Bruxelles, De Boeck.

MAULINI O., GATHER THURLER M. (dir.), 2014, *Enseigner, un métier sous contrôle ? Entre autonomie professionnelle et normalisation du travail*, Paris, ESF.

MINTZBERG H., 1982, *Structures et dynamiques des organisations*, Éditions d'Organisation.

MOCW (*Ministerie van onderwijs, cultuur und wetenschap*), 2014, *Outflow of Newly Qualified Teachers*, La Haye.

MOCW, 2013, *Lerarenagenda 2013-2020*, La Haye.

MOCW, 2011, *Working in education 2012*, La Haye, Deltahage.

MONGKOL K., 2011, "The Critical Review of New Public Management Model and its Criticisms", *Research Journal of Business Management*, vol. 5, n° 1, p. 35-43.

MONS N., 2004, « Politiques de décentralisation en éducation : diversité internationale, légitimations théoriques et justifications empiriques », *Revue française de pédagogie*, n° 146, p. 41-52.

MORGANA L., 2012, « Un précurseur du *New Public Management* : Henri Fayol (1841-1925) », *Gestion et management public*, vol. 1, n° 2, p. 4-21.

NAO (*National Audit Office*), 2016, *Training New Teachers*, Londres, department of Education.

NORMAND R., 2011, *Gouverner la réussite scolaire. Une arithmétique politique des inégalités*, Berne, Peter Lang.

OCDE, 2016a, *Governing Education in a Complex World*, Paris, OCDE.

OCDE, 2016b, *Supporting Teacher Professionalism: Insights from TALIS 2013*, Paris, OCDE.

OCDE, 2015a, *Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen*, Paris, OCDE.

OCDE, 2015b, *Regards sur l'éducation 2015*, Paris, OCDE.

OCDE, 2015c, « Qui veut devenir enseignant ? », *PISA à la loupe*, n° 58, Paris, OCDE.

OCDE, 2015d, *Rapport de synthèse final NAEC*, Paris, OCDE.

OCDE, 2014, *Résultats de TALIS 2013. Une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*, Paris, OCDE.

OCDE, 2012, *La rémunération fondée sur la performance améliore-t-elle la qualité de l'enseignement*, *PISA à la loupe*, n° 16, Paris, OCDE.

OCDE, 2005, *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, Paris, OCDE.

PAL L. A., 2012, *Frontiers of Governance: The OECD and Global Public Management Reform*, Basingstoke, Palgrave Macmillan.

PARSONS T., 1968, « Professions », *International Encyclopedia of the Social Sciences*, New York.

PÉRISSET-BAGNOUD D., 2010, « Le sentiment de professionnalisation des enseignants et les nouvelles gouvernances : un entre-deux en jachère », *Travail et formation en éducation*, n° 7, p. 2-15.

POLLITT C., DAN S., 2011, *The Impact of the New Public Management in Europe*, Commission européenne, COCOPS Working Paper, n° 3.

REY O., 2013, « Décentralisation et politiques éducatives », IFÉ, *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, n° 83.

ROUBAN L., 2009, *La fonction publique*, coll. « Repères », Paris, La Découverte.

SPRINGER M. G., PANE J. F., LE V.-N., MCCAFFREY D. F., FREEMAN BURNS S., HAMILTON L. S., STECHER B., 2012, *No Evidence That Incentive Pay for Teacher Teams Improves Student Outcomes. Results from a Randomized Trial*, Santa Monica, Rand Education.

VAN TWIST M., VAN DER STEEN M., KLEIBOER M., SCHERPENISSE J., THEISENS H., 2013, "Coping with Very Weak Primary Schools: Towards Smart Interventions in Dutch Education Policy", Paris, *OECD, Education Working Papers*, n° 98.

VAN ZANTEN A., 2002, « La profession enseignante en France : quelles évolutions ? », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 30, p. 85-93.

VANDENBERGHE V., 1999, "Combining Market and Bureaucratic Control in Education: An Answer to Market and Bureaucratic Failure", *Comparative Education*, vol. 35, n° 3, p. 271-282.

WIERINK M., 2014, « Pays-Bas. Le retour aux 3 % de déficit public, accélérateur du retrait de l'État social », *Chroniques internationales de l'IRES*, n° 148, p. 122-139.

LES ENSEIGNANTS DU PUBLIC SONT-ILS MIEUX PAYÉS QUE CEUX DU PRIVÉ ?

Marion Defresne

MENESR-DEPP, bureau des études statistiques sur les personnels

En 2014, le salaire brut (c'est-à-dire ce que perçoit tout salarié avant déductions sociales et fiscales) d'un maître du privé sous contrat représente 90 % du salaire d'un enseignant exerçant dans le secteur public. L'écart de salaire s'explique pour les trois quarts par des différences de composition en termes de corps, temps d'enseignement et lieu d'affectation des deux populations enseignantes. Ces mêmes caractéristiques individuelles n'expliquent que la moitié de l'écart de salaire net entre les deux secteurs. La différence tient en ce que les cotisations sociales dans le privé sont supérieures à celles du public, en contrepartie d'une espérance suggérée de pension de retraite plus élevée.

Dans un dossier publié en 2011 par la fondation iFrap, A. VERDIER-MOLINIÉ et C. UHER s'interrogent sur l'origine des écarts de coût constatés entre enseignement public et enseignement privé sous contrat. Parmi les pistes explorées, les auteurs montrent que le surcoût de l'enseignement public provient entre autres de salaires moyens supérieurs dans le public par rapport à ceux versés dans le privé sous contrat. Une explication serait « *la meilleure qualification des enseignants du public, le nombre d'agrégés [étant] par exemple plus important dans le public que dans le privé* ».

Le présent article se situe dans cette problématique. Il part du constat que les enseignants du public sont (apparemment) mieux payés que ceux du privé. En effet, en 2014 les enseignants du secteur privé sous contrat perçoivent en moyenne 280 euros bruts mensuels de moins que les enseignants du secteur public, soit un différentiel de 9,7 % ↘ **Tableau 1**. Une lecture rapide des résultats laisserait penser que les enseignants faisant le choix d'une carrière dans le public seraient bien mieux rémunérés que ceux optant pour une carrière dans le privé sous contrat.

Cet article se propose d'identifier les mécanismes à l'œuvre dans ces écarts de salaire, et notamment de mettre en évidence jusqu'à quel point ils reflètent les différences de composition de population que l'on constate entre les deux secteurs.

▾ **Tableau 1** Éléments du salaire mensuel moyen des enseignants, par secteur, en 2014

	Salaire brut			Cotisations salariales			Salaire net
	Total	Rémunération principale	Primes et indemnités	Total	CSG et CRDS	Cotisations maladie et retraite	
Secteur public	2 920	2 568	352	504	229	275	2 415
Secteur privé	2 638	2 357	281	563	207	357	2 074
Écart public-privé	- 9,7 %	- 8,2 %	- 20,2 %	11,7 %	- 9,7 %	29,6 %	- 14,1 %

Champ : France métropolitaine + DOM (hors Mayotte), public et privé sous contrat.

Source : Insee, système d'information Siasp ; traitement MENESR-DEPP.

L'ENSEIGNEMENT PRIVÉ SOUS CONTRAT FORTEMENT LIÉ À L'ENSEIGNEMENT PUBLIC

Si la question des écarts de rémunérations n'a, à notre connaissance, jamais fait l'objet d'analyses statistiques approfondies au sein de l'Éducation nationale, des travaux récents sur la comparaison des salaires entre le secteur public et le secteur privé (au sens du marché du travail) ont été menés, en particulier à l'Insee¹ et à la direction statistique du ministère des Affaires sociales et de la Santé, la DREES². Ainsi, FOURNIER [2001] et POUGET [2005] montrent que les écarts de salaire entre secteur public et secteur privé résultent à la fois d'effets de structure, mais également d'effets de sélection. Les effets de structure sont contrôlés en comparant les salaires nets des deux secteurs à situations aussi proches que possible selon le sexe, l'âge, le niveau de diplôme et la région de résidence. Pour ce qui est des effets de sélection, les auteurs montrent qu'une partie des écarts est le fruit de déterminants propres aux individus, liés au fait que le choix d'une carrière dans le public ou le privé n'est pas fait de manière aléatoire.

Les études conduites sur le secteur hospitalier mettent en évidence que les écarts de salaire, davantage favorables au secteur public qu'au secteur privé, résultent principalement de différences dans les durées moyennes travaillées sur l'année et dans les caractéristiques des salariés [MIKOL, BARLET, MARBOT, 2016]. Il y a notamment davantage d'heures mensuelles dans le public que dans le privé et un niveau de qualification ainsi qu'une ancienneté plus importants dans les hôpitaux publics.

Au-delà des différences structurelles ayant un impact réel sur les écarts de salaire entre secteur public et secteur privé, ces études montrent l'importance jouée par les règles de gestion de l'emploi, différentes entre les deux secteurs. Les modes de recrutement, les processus de négociation salariale, la gestion des carrières, la nature des compléments salariaux ne sont pas les mêmes entre secteur public et secteur privé.

Il en est autrement quand on s'intéresse à la comparaison entre public et privé au sein de l'Éducation nationale. En effet, l'enseignement privé sous contrat est fortement lié à celui du

1. [FOURNIER, 2001 ; POUGET, 2005 ; GODECHOT, 2013]

2. [COLLET, 2005 ; DREES, 2014 ; MAHON, 2014]

public. Dans le privé sous contrat, les enseignants sont rémunérés par l'État, selon les grilles de rémunérations du public. En outre, depuis 1992 et les accords Lang-Cloupet, ils sont recrutés sous les mêmes conditions que dans l'enseignement public, en termes de diplômes requis et d'épreuves passées lors des concours [MONSO, 2015]. Les candidats aux concours de l'enseignement privé sous contrat passent les mêmes épreuves devant les mêmes jurys que les candidats aux concours correspondants de l'enseignement public [MENESR-DEPP, 2014]. Autrement dit, les règles de gestion étant, pour la plupart d'entre elles, communes aux deux secteurs, on peut s'attendre à ce que les différentiels de salaire entre enseignants du public et enseignants du privé sous contrat résultent davantage d'effets de composition des deux populations.

Pour le vérifier, l'article commence par mettre en évidence les différences de composition de population enseignante selon le secteur. Puis, il expose la méthode qui vise à estimer la part de l'écart de salaire imputable à ces différences de composition. Il en présente ensuite les résultats. L'exercice est d'abord conduit sur le salaire brut. Dans un deuxième temps, l'article questionne les écarts public-privé observés cette fois-ci sur le salaire net, comme salaire réel perçu après prélèvements sociaux. Enfin, il conclut sur quelques limites et perspectives de poursuite de l'analyse.

QUELS SALAIRES COMPARE-T-ON ?

Comparer les salaires des enseignants de l'Éducation nationale selon le secteur nécessite préalablement d'en définir les contours : à quel salaire fait-on référence ? Salaire super-brut, salaire brut ou salaire net ?

Le salaire super-brut (ou salaire total) est la somme du salaire net et des cotisations sociales à la charge de l'agent et de l'employeur, payées en contrepartie du travail effectué par l'agent. Le salaire brut correspond au super-brut sans les cotisations sociales à la charge de l'employeur (cotisations patronales). C'est le salaire perçu par un agent avant retenues sociales et fiscales. Le salaire net, quant à lui, correspond au salaire brut sans les cotisations sociales à la charge de l'agent (cotisations salariales), autrement dit le salaire perçu par un agent après retenues sociales, mais avant imposition.

Si l'on cherchait à savoir si un enseignant du secteur public coûtait plus cher qu'un enseignant du secteur privé sous contrat à l'État, alors on privilégierait le salaire super-brut. Or, cet article ne cherche pas à analyser la question du point de vue de l'employeur, mais bien du côté de l'agent : les enseignants du public sont-ils mieux payés que ceux du privé sous contrat ? Pour appréhender cette question, l'analyse va examiner successivement le salaire brut et le salaire net.

LES DÉTERMINANTS DU SALAIRE BRUT

Le salaire brut d'un enseignant se compose d'une « rémunération principale » à laquelle s'ajoutent des primes (dont les heures supplémentaires) et indemnités définies dans un cadre législatif et réglementaire ↘ **Tableau 2**.

La « rémunération principale », que tous les enseignants perçoivent selon les mêmes règles, s'obtient en ajoutant au traitement indiciaire brut l'indemnité de résidence et le supplément familial de traitement éventuels. Elle représente en moyenne 88 % du salaire brut d'un enseignant, dont 2 points environ sont attribuables à l'indemnité de résidence et au supplément familial de traitement, et le reste au traitement indiciaire brut.

Le traitement indiciaire brut s'obtient en multipliant l'indice nouveau majoré (INM) par la valeur du point à la date observée (4,63 euros mensuels en 2014). L'INM de l'enseignant est déterminé en fonction du corps statutaire auquel il appartient (professeurs des écoles, professeurs agrégés, etc.), de son grade (classe normale, hors classe, etc.) et de l'échelon auquel il est parvenu. Hormis les professeurs contractuels³, à chaque corps-grade du public correspond une grille spécifique de rémunération⁴. Les grilles de rémunération sont plus ou moins avantageuses selon les corps. Dans le secteur privé sous contrat, les professeurs des écoles, les certifiés et professeurs d'EPS, les professeurs de lycée professionnel, les professeurs d'enseignement général des collèges, les adjoints et chargés d'enseignement ainsi que les professeurs agrégés et de chaire supérieure sont classés dans les échelles de rémunération du public.

↘ **Tableau 2** Schéma de rémunération brute des enseignants de l'Éducation nationale en 2014

	Public				Privé sous contrat			
	Titulaire		Non-titulaire		Maître contractuel ou agréé		Maître délégué	
	Premier degré ¹	Second degré ²	Premier degré ³	Second degré ⁴	Premier degré ¹	Second degré ²	Premier degré ³	Second degré ⁵
1.1. Rémunération principale								
1.1.1. Traitement indiciaire brut	Indice majoré de l'échelon atteint dans le corps-grade × la valeur du point (55,5635 € / an).							
1.1.2. Indemnité de résidence	Article 9 de la loi n° 85-1148 du 24 octobre 1985. Elle ne peut être inférieure à celle de l'indice brut 308, indice majoré 313. Le montant de l'indemnité auquel a droit un agent public est calculé en appliquant au traitement brut un taux variable selon la zone territoriale dans laquelle est classée la commune où il exerce ses fonctions. Le dernier classement des communes dans les trois zones a été fixé par circulaire FP/7 n°1996 2B n°00-1235 du 12 mars 2001. Zone 1 3 % du traitement mensuel brut Zone 2 1 % du traitement mensuel brut Zone 3 0 % du traitement mensuel brut							
1.1.3. Supplément familial de traitement			Élément fixe		Élément proportionnel			
	1 enfant		2,29 €		néant			
	2 enfants		10,67 €		3 % du traitement mensuel brut			
	3 enfants		15,24 €		8 % du traitement mensuel brut			
	Par enfant en plus		4,57 €		6 % du traitement mensuel brut			
Taux plancher : indice brut 524 ; indice majoré 449 Taux plafond : indice brut 879 ; indice majoré 717								

3. Dans le secteur privé sous contrat, leurs homologues sont les instituteurs suppléants (1^{er} degré) et les maîtres délégués auxiliaires (2nd degré).

4. Pour les enseignants contractuels, les grilles indiciaires avec les modalités d'avancement sont laissées à l'appréciation des académies.

LES ENSEIGNANTS DU PUBLIC SONT-ILS MIEUX PAYÉS QUE CEUX DU PRIVÉ ?

	Public				Privé sous contrat			
	Titulaire		Non-titulaire		Maître contractuel ou agréé		Maître délégué	
	Premier degré ¹	Second degré ²	Premier degré ³	Second degré ⁴	Premier degré ¹	Second degré ²	Premier degré ³	Second degré ⁵
1.2. Primes et indemnités								
Prime d'entrée dans les métiers d'enseignement, d'éducation et d'orientation	1 500 € à la première titularisation		non		1 500 € à la première titularisation		non	
Prime d'installation (selon le lieu d'affectation)	2 000 €		non		non		non	
Indemnité de première affectation (selon le lieu d'affectation)	2 202 €		non		non		non	
ISAE – Indemnité de suivi et d'accompagnement des élèves	400 €/an	non	400 €/an	non	400 €/an	non	400 €/an	non
ISOE – Indemnité de suivi et d'orientation des élèves	non	1 200 €/an (part fixe)	non	1 200 €/an (part fixe)	non	1 200 €/an (part fixe)	non	1 200 €/an (part fixe)
Indemnité pour mission particulière	non	Taux variable (312,50 € à 3 750 € avec un taux pivot à 1 250 €)	non	Taux variable (312,50 € à 3 750 € avec un taux pivot à 1 250 €)	non	Taux variable (312,50 € à 3 750 € avec un taux pivot à 1 250 €)	non	Taux variable (312,50 € à 3 750 € avec un taux pivot à 1 250 €)
Indemnité de sujétion voie professionnelle					non	400€/an à partir de septembre 2016	non	400€/an à partir de septembre 2016
Indemnité de sujétion effectif plétorique					non	1 250 €/an	non	1 250 €/an
Indemnité spéciale instituteurs et professeurs des écoles en EREA, ERPD, SEGPA	1 558 €/an				1 558 €/an		non	non
Indemnité forfaitaire de sujétions spéciales pour classes des enfants déficients et inadaptés (IFSS)	non ⁶	462,38 €/an	non ⁶	462,38 €/an	non ⁶	462,38 €/an	non ⁶	462,38 €/an
Indemnité de sujétion spéciale ZEP	1 156 €/an				Aucun établissement de l'enseignement privé n'est classé en ZEP			
Indemnité de remplacement (ISSR)	oui		non		Non concerné car absence de dispositif « TZR » similaire au public			
Heures supplémentaires annuelles (HSA)	non	oui	non	oui	non	oui	non	oui
Heures supplémentaires effectives (HSE)	oui							

1. Instituteurs et professeurs des écoles.
2. Professeurs de chaire supérieure, professeurs agrégés, certifiés, professeurs d'EPS, professeurs de lycée professionnel, professeurs d'enseignement général des collèges, adjoints et chargés d'enseignement.
3. Instituteurs suppléants.
4. Professeurs contractuels.
5. Maîtres auxiliaires.
6. Sauf IME/IMPRO.

En plus de sa rémunération principale, l'enseignant peut percevoir, selon les fonctions qu'il exerce, des indemnités ou des primes spécifiques instituées par un texte législatif ou réglementaire : indemnité de suivi et d'accompagnement des élèves dans le premier degré, indemnité de suivi et d'orientation des élèves dans le second degré, heures supplémentaires annuelles (HSA) ou effectives (HSE), indemnité de sujétion spéciale de remplacement, indemnité d'enseignement en réseau d'éducation prioritaire, indemnité de professeur principal, prime d'entrée dans les métiers d'enseignement, etc. Il peut également percevoir une nouvelle bonification indiciaire attachée à certains emplois impliquant l'exercice d'une responsabilité ou la mise en œuvre d'une technicité particulière. Dans la source de données mobilisée pour cette étude, l'ensemble de ces primes et indemnités sont bien prises en compte dans le calcul du salaire. Néanmoins, en dehors des rémunérations pour heures supplémentaires (sans pouvoir distinguer les HSA des HSE), nous ne disposons pas du détail de ces indemnités et primes spécifiques, mais uniquement d'un montant de primes agrégé.

Le versement de ces indemnités et primes par l'État est fonction du statut de l'enseignant (fonctionnaire ou contractuel dans le public ; maître agréé, contractuel ou maître délégué dans le privé sous contrat) et du niveau d'enseignement (premier degré, second degré). En dehors de la prime d'installation et de l'indemnité de première affectation attribuables uniquement dans le public (statut juridique), les règles d'attribution des primes et indemnités sont les mêmes dans les deux secteurs ↘ **Tableau 1**. Néanmoins, à la marge, certaines indemnités ou primes ne sont pas versées aux enseignants du privé sous contrat en raison de la réalité de terrain de cet enseignement. Par exemple, le remplacement est assuré en son sein par des maîtres délégués quand, dans le public, il est principalement assuré par des « titulaires sur zone de remplacement » (TZR – dispositif qui n'existe pas dans le privé). Or, l'indemnité de sujétion spéciale de remplacement (ISSR) n'est versée qu'aux titulaires. De même, en 2014, aucun établissement de l'enseignement privé sous contrat n'est classé en zone d'éducation prioritaire ; par conséquent, aucun enseignant de ce secteur ne perçoit d'indemnité de sujétion spéciale ZEP.

Autrement dit, il n'existe pas de différence fondamentale entre enseignants du public et enseignants du privé sous contrat dans les règles de versement du salaire brut. Par conséquent, si des écarts existent, sans doute faut-il en chercher les raisons dans les différences de structure des deux populations d'enseignants.

Plusieurs dimensions interviennent dans le niveau de salaire brut : le corps, le grade, l'échelon et le rythme d'activité modulent directement le traitement indiciaire brut et indirectement l'indemnité de résidence, le supplément familial de traitement (à partir de deux enfants) ainsi que la part variable de certaines indemnités. Le nombre d'enfants à charge, le lieu d'affectation, le niveau d'enseignement (premier degré, second degré), ainsi que l'exercice d'heures supplémentaires ou de fonctions particulières viennent moduler les compléments de salaire.

Il convient donc à présent de caractériser nos deux populations enseignantes selon un jeu de variables susceptibles d'une influence directe sur la formation des salaires, à condition qu'elles soient disponibles dans la source de données utilisée pour l'étude. L'article se fonde sur l'observation des données enregistrées en 2014 dans le système d'information sur les agents des services publics – Siasp ↘ **Encadré 1**. Les seules variables retenues ici sont le corps, la quotité de rémunération et le lieu d'affectation⁵.

5. Nous aurons l'occasion de revenir au cours de l'article sur les raisons de cette sélection.

SOURCE ET CHAMP**La source Siasp**

Les données individuelles de salaires retenues pour cette étude sont issues du système d'information sur les agents des services publics (Siasp). Ce système d'information, conçu et produit par l'Insee à partir de l'exercice 2009, recense à la fois les données sur l'emploi et sur les rémunérations des agents des trois versants de la fonction publique, dans une dimension nationale, mais aussi territoriale détaillée. Il vise à assurer la meilleure comparabilité possible et une cohérence maximale en matière de conditions d'emploi et de revenus entre les salariés des trois versants de la fonction publique, tout en permettant des comparaisons public-privé.

Il intègre des concepts et variables caractéristiques du secteur public, notamment liés au statut de l'agent ou à son mode de rémunération (grade, indice, etc.). Les informations consolidées, issues de données individuelles relatives à chaque salarié déclarées par l'établissement employeur, permettent une meilleure comptabilisation des salariés (pas de double compte, possibilité de repérer les personnes exerçant plusieurs emplois salariés dans la fonction publique), une caractérisation plus précise de(s) emploi(s) occupé(s) et une évaluation de l'ensemble des rémunérations du salarié dans les trois versants de la fonction publique.

Délimitation du champ

L'article porte sur le champ des enseignants des secteurs public et privé sous contrat, en France entière (hors Mayotte), rémunérés en 2014 par le ministère de l'Éducation nationale sur les budgets opérationnels de programmation 139 (enseignement privé du premier et du second degrés), 140 (enseignement scolaire public du premier degré) et 141 (enseignement scolaire public du second degré).

Le poste est l'unité d'observation dans ce système d'information : un poste caractérise l'agent en emploi dans un établissement donné. Au cours d'une même année civile, un enseignant peut

avoir occupé plusieurs postes : soit parce qu'il a changé d'établissement en cours d'année (remplacement, mutation), soit parce qu'il est multi-affecté. Dans le cas d'une multi-affectation, la quotité de rémunération étant liée au poste (nombre d'heures travaillées dans l'établissement rapporté à 1 820 h, temps complet annualisé), elle peut être inférieure à 50 %. Or, selon le dispositif réglementaire de temps partiel pour la fonction publique d'État, les enseignants exerçant dans les établissements du premier degré peuvent bénéficier des quotités de 50 % et de 80 % et ceux exerçant dans les établissements du second degré peuvent bénéficier des quotités de 50 %, 60 %, 70 %, 80 % (voire 90 % sur autorisation). Aussi, afin de s'abstraire des problèmes de cumul de postes tout en respectant le cadre législatif réglementant le temps partiel, nous avons retenu, dans la source, les postes dits « actifs non annexes principaux » dont la quotité de rémunération est au moins égale à 50 % (la contrainte sur les quotités a conduit à éliminer 1 % d'observations). Par ailleurs, nous avons retiré du champ les postes pour lesquels les salaires bruts en équivalent temps plein semblent aberrants. Les seuils retenus sont les suivants : 1 400 euros bruts équivalent temps plein (ETP) en bas de l'échelle (le SMIC brut mensuel en 2014 est égal à 1 445,38 euros) et 10 000 euros bruts ETP en haut de l'échelle.

Enfin, les éléments de rémunération sur lesquels repose l'étude sont uniquement ceux versés par l'État. Autrement dit, les indemnités versées par d'autres opérateurs que l'État sont absentes des traitements. Par exemple, l'indemnité de sujétion spéciale de direction attribuée aux professeurs des écoles qui exercent des fonctions de direction dans le premier degré figure dans les données exploitées du côté du secteur public, mais pas du côté du secteur privé sous contrat. Aussi, afin de ne pas biaiser les comparaisons, les professeurs des écoles qui remplissent des fonctions de direction dans le public ont été retirés du champ.

Au final, 94 % des postes principaux d'enseignants des premier et second degrés du ministère de l'Éducation nationale issus de Siasp ont été retenus ici.

L'ENSEIGNEMENT PUBLIC ET L'ENSEIGNEMENT PRIVÉ SOUS CONTRAT : DES STRUCTURES DE POPULATION DIFFÉRENTES

Les données présentées dans le **tableau 3** mettent en évidence qu'enseignement public et enseignement privé sous contrat ne reposent pas sur la même structure de population. Il y a proportionnellement davantage de « titulaires » dans le public que dans le privé sous contrat, davantage d'enseignants évoluant dans les corps aux grilles de rémunérations plus avantageuses dans le public que dans le privé sous contrat, moins de faibles quotités de rémunération dans le public que dans le privé sous contrat, davantage d'enseignants dans les DOM ou bénéficiant d'un taux d'indemnité de résidence à 3 % dans le public que dans le privé sous contrat.

En France entière (hors Mayotte), le secteur privé sous contrat se distingue du public par une population enseignante moins souvent rémunérée sur une échelle de « titulaires » (14,8 % de « non-titulaires » dans le privé contre 3,5 % dans le public). Et, lorsqu'elle l'est, elle relève moins fréquemment de grilles de rémunération plus avantageuses : parmi les enseignants du public, 7,7 % sont des professeurs agrégés et de chaire supérieure contre 2,7 % dans le privé sous contrat ↘ **Tableau 3**.

En outre, le régime de rémunération des contractuels du public est plus avantageux que celui du privé sous contrat. En effet, les échelles de rémunération de maîtres auxiliaires et d'ins-tituteurs suppléants sont toujours appliquées dans le privé sous contrat alors qu'elles ont disparu dans le public, laissant place à une grille indiciaire de référence pour les professeurs contractuels plus avantageuse. De plus, depuis 2010, les différentes listes d'aptitudes qui permettaient, dans le privé sous contrat, de sortir de l'échelle de maître auxiliaire pour intégrer des échelles plus favorables de maîtres délégués (après au moins 6 ans d'ancienneté) ont été supprimées. Ainsi, en 2014, un professeur contractuel du public perçoit en moyenne 340 euros bruts de plus par mois qu'un maître auxiliaire du privé sous contrat.

Une autre dimension intervenant directement sur le niveau de salaire d'un enseignant est celle du rythme d'activité : temps plein, temps partiel, temps incomplet. Si le temps partiel n'a pas d'impact sur l'évolution de carrière d'un enseignant, les périodes effectuées à temps partiel étant considérées comme du temps plein pour l'avancement et la promotion, le fait d'exercer sa mission à quotité réduite a un effet immédiat sur le traitement et les indemnités perçues (au prorata de ladite quotité). Dans Siasp, on peut appréhender la question du rythme d'activité par la quotité de rémunération. Les enseignants du public sont davantage rémunérés à temps plein que ceux du privé sous contrat (86 % contre 82 %) et, lorsqu'ils sont à temps partiel, ils le sont sur des quotités de rémunération plus fortes ↘ **Tableau 3**. Ainsi, 39 % des enseignants à temps partiel du public ont une quotité de rémunération supérieure ou égale à 90 % contre 33 % de ceux du privé sous contrat ; à l'inverse, 15 % des enseignants à temps partiel du privé sont à mi-temps contre 9 % de ceux du public.

Contrairement à l'enseignant fonctionnaire du secteur public, l'administration n'est pas tenue d'assurer un service complet à l'enseignant recruté sur concours du privé sous contrat et, dans ce cas, de manière subie, ce dernier est rémunéré au prorata des heures effectuées. Il s'agit du temps incomplet, notion différente du temps partiel et qui n'existe pas dans l'enseignement public. En effet, quand l'administration ne peut assurer un service complet à l'enseignant recruté sur concours du public, ce dernier est néanmoins rémunéré à temps

Tableau 3 Caractéristiques des enseignants par secteur en 2014

	Secteur public		Secteur privé sous contrat	
	Effectifs (en ETP) ¹	%	Effectifs (en ETP)	%
Statut				
Titulaire	571 051	96,5	104 480	85,2
Non titulaire	20 861	3,5	18 077	14,8
Corps				
Instituteur	3 587	0,6	1 056	0,9
Professeur des écoles	242 362	40,9	35 676	29,1
Professeur certifié et professeur d'EPS	223 551	37,8	52 262	42,6
Professeur de lycée professionnel	52 158	8,8	9 750	8,0
PEGC ² , adjoint ou chargé d'enseignement	3 662	0,6	2 419	2,0
Professeur agrégé	43 720	7,4	3 245	2,6
Professeur de chaire supérieure	2 012	0,3	73	0,1
Instituteur suppléant	151	0,0	3 147	2,6
Maître auxiliaire et professeur contractuel	20 710	3,5	14 931	12,2
Quotité de rémunération				
50 %	7 159	1,2	3 139	2,6
60-79 %	19 256	3,3	6 094	5,0
80-89 %	23 137	3,9	5 252	4,3
90-95 %	17 010	2,9	4 033	3,3
96-99 %	14 685	2,5	3 044	2,5
100 %	510 665	86,3	100 996	82,4
Zone territoriale d'affectation				
France métropolitaine	563 472	95,2	120 213	98,1
Zone 1 (IR = 3 %)	129 073	21,8	20 886	17,0
Zone 2 (IR = 1 %)	113 949	19,3	27 892	22,8
Zone 3 (IR = 0 %)	320 451	54,1	71 436	58,3
DOM (hors Mayotte)	28 440	4,8	2 345	1,9
Ensemble	591 912	100,0	122 558	100,0

Champ : France métropolitaine + DOM (hors Mayotte), public et privé sous contrat.

Source : Insee, système d'information Siasp ; traitement MENESR-DEPP.

1. Équivalent temps plein.

2. Professeur d'enseignement général des collèges.

complet. La source de données Siasp ne permettant pas de distinguer le temps partiel du temps incomplet, il est vraisemblable que le poids des enseignants à temps partiel dans le secteur privé capte, de manière invisible, ces temps incomplets.

L'enseignant, selon la zone territoriale 1, 2 ou 3 dans laquelle est classée la commune⁶ où il exerce ses fonctions, peut prétendre à une indemnité de résidence qui augmente, le cas échéant, son traitement indiciaire brut de 1 % en zone 2 ou de 3 % en zone 1. Les enseignants en zone 3 ne perçoivent pas d'indemnité de résidence. Cependant, ceux exerçant dans les

6. Le dernier classement des communes dans les trois zones a été fixé par circulaire FP/7 n°1996 2B n° 00-1235 du 12 mars 2001.

communes des DOM, toutes classées en zone 3 (taux à 0 %) perçoivent des majorations de rémunération justifiées par la cherté de la vie outre-mer. C'est pourquoi, dans cet article, nous distinguons quatre zones territoriales d'affectation : les zones 1, 2 et 3 en France métropolitaine et la zone DOM. Selon la source Siasp, 27 % des enseignants du secteur public exercent dans les DOM ou en zone 1 (taux de 3 %) contre 19 % des enseignants du secteur privé sous contrat ↘ **Tableau 3**, p. 43.

75 % DES ÉCARTS DE SALAIRE BRUT SONT DUS À DES EFFETS DE COMPOSITION

En moyenne, en 2014, les enseignants du secteur privé sous contrat ont perçu un salaire brut mensuel de 2 640 euros contre 2 920 euros pour les enseignants du public, soit 9,7 % de moins ↘ **Tableau 1**, p. 36.

Nous avons vu dans la partie précédente que les caractéristiques des enseignants étaient différentes dans le public et le privé sous contrat. On cherche maintenant à mesurer le rôle joué par ces différences de composition dans l'écart de salaire brut entre les deux secteurs.

Pour ce faire, on estime un modèle de régression qui modélise l'effet du secteur (public/privé sous contrat) sur le logarithme du salaire brut mensuel, en contrôlant par les trois variables suivantes : le corps (en 9 modalités : voir **tableau 3**, p. 43), la quotité de rémunération (variable continue) et la zone territoriale d'affectation (ZTA ; en 4 modalités). Les résultats figurent dans le **tableau 4**.

↘ **Tableau 4** Résultats du modèle estimé sur le logarithme du salaire brut

Variables		Paramètre estimé
Constante		6,7439
Secteur	Public	réf.
	Privé	- 0,0267
Corps	Instituteur	- 0,2529
	Professeur des écoles	- 0,1561
	Professeur certifié ou d'EPS	réf.
	Professeur de lycée professionnel	0,0448
	Professeur d'enseignement général des collèges	0,0411
	Professeur agrégé	0,2967
	Professeur de chaire supérieure	0,7675
	Instituteur suppléant	- 0,4592
	Maître auxiliaire ou professeur contractuel	- 0,2864
Quotité de rémunération		1,2686
Zone territoriale d'affectation	France métropolitaine - zone 0 %	réf.
	France métropolitaine - zone 1 %	0,0198
	France métropolitaine - zone 3 %	0,0146
	DOM (hors Mayotte)	0,3615

Note : Les coefficients sont tous significatifs au seuil de 1 %.

Champ : France métropolitaine + DOM (hors Mayotte), public et privé sous contrat.

Source : Insee, système d'information Siasp ; traitement MENESR-DEPP.

Le principal résultat est que 75 % des écarts de salaire brut mensuel entre un enseignant du public et un enseignant du privé sous contrat s'expliquent par les différences de composition des populations d'enseignants sur les seules trois variables retenues : corps, quantité de rémunération et zone territoriale d'affectation (pour des précisions sur la méthode ↘ **Annexe 1**, p. 52). Autrement dit, le différentiel de salaire brut selon le secteur, de - 9,7 % sans contrôle, serait de - 2,4 % si la structure de population dans le privé sous contrat était la même que dans le public. Ce résultat donne une idée de l'importance des effets de composition : les différences de caractéristiques entre enseignants du secteur public et enseignants du secteur privé sous contrat contribuent majoritairement à l'écart global de salaire mensuel brut. La structure par corps, dont on a vu précédemment qu'elle était plus favorable au public qu'au privé sous contrat, explique à elle seule la moitié du différentiel de salaire brut.

QUE DIRE DES 25 % DES ÉCARTS DE SALAIRE BRUT RESTANTS ?

D'autres variables distinguant les deux populations d'enseignants existent, qui influent sur le niveau de rémunération et qui, en étant introduites dans le modèle, auraient très certainement contribué à réduire les 25 % d'écart restant inexpliqués. Il y a deux raisons pour lesquelles elles n'ont pas été retenues : elles ne sont pas observées (elles sont absentes de la source de données), ou leur effet sur le niveau de salaire n'est pas direct mais transite par des facteurs inobservés.

L'ancienneté de service n'est pas renseignée dans la source de données. Or elle figure au rang des variables reconnues pour avoir une influence sur la formation des salaires. On aurait donc souhaité l'intégrer. Certes, on dispose de l'âge de l'enseignant, mais cette variable est un proxy de l'ancienneté beaucoup trop grossier, surtout pour comparer les situations des enseignants dans les deux secteurs d'enseignement. En effet, les lauréats des concours du secteur privé sont nettement plus âgés que ceux du secteur public [VALETTE, 2012]⁷.

Par ailleurs, Siasp ne fournit pas d'indicateur individuel permettant de calculer une durée moyenne d'avancement dans le corps. Pour les enseignants recrutés sur concours, l'avancement se fait à l'ancienneté, éventuellement accélérée par « l'avancement au choix ou au grand choix » ↘ **Encadré 2**, p. 46. On aurait aimé s'assurer que les opportunités d'avancement au choix ou au grand choix sont équivalentes dans le public et dans le privé sous contrat.

L'autre cas de figure est le sexe de l'enseignant, renseigné dans la source de données. Le secteur privé est plus féminisé (74 % de femmes parmi les enseignants) que le secteur public (68 %). De fait, lorsqu'on introduit cette variable dans le modèle, on constate que le paramètre associé à la variable « femme » est négatif (à mêmes corps, quantité de travail et lieu d'affectation, les enseignantes sont moins bien payées que les enseignants), et la part explicative de la différence de structure dans l'écart de rémunération entre public et privé passe de 75 % à 78 %. Mais la différence hommes-femmes s'explique par des facteurs inobservés dans nos données. La littérature sur les différences de rémunération s'accorde à dire que ces facteurs inobservés jouent réellement. Ainsi, dans une étude récente du Centre d'études de l'emploi sur les écarts de rémunération hommes-femmes dans la fonction publique d'État, DUVIVIER, LANFRANCHI et

7. Depuis 2011, l'écart d'âges entre le secteur public et le secteur privé sous contrat s'est accentué.

CARRIÈRES ET PROMOTIONS

Le traitement indiciaire brut d'un enseignant est déterminé en fonction du corps statutaire auquel il appartient (professeurs des écoles, professeurs agrégés, etc.), de son grade (classe normale, hors classe, etc.) et de l'échelon auquel il est parvenu. À chaque corps-grade correspond une grille spécifique de rémunération composée de 7 à 11 échelons selon les classes. En 2014, les principales grilles de rémunération de référence des titulaires sont :

- professeurs des écoles, certifiés, d'EPS et de lycées professionnels – classe normale et hors classe ;
- professeurs bi-admissibles à l'agrégation (concerne uniquement les professeurs certifiés, d'EPS et de lycées professionnels) – classe normale et hors classe
- professeurs agrégés – classe normale et hors classe ;
- professeurs de chaires supérieures.

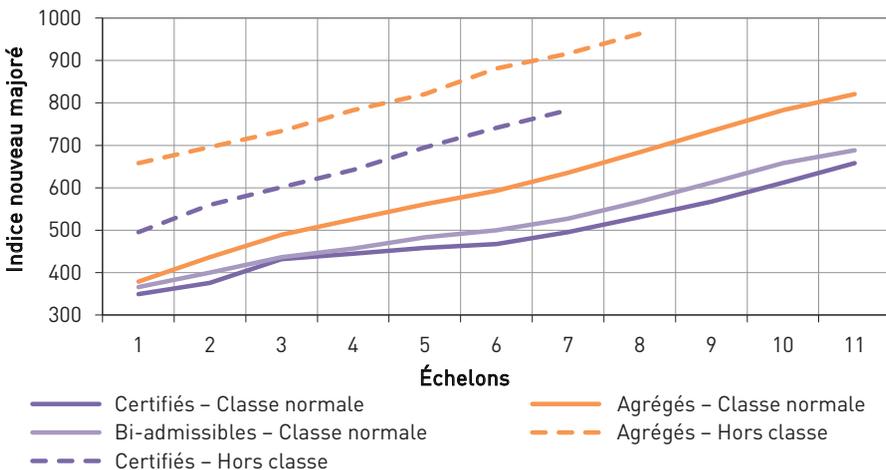
L'échelon dans le corps-grade détermine l'indice majoré de rémunération. Plus l'enseignant a une ancienneté avancée, plus son indice majoré est fort et par ricochet

son traitement indiciaire et son salaire brut. La question que l'on peut se poser est de savoir si les enseignants du public ont un niveau d'avancement dans leur carrière plus rapide, moins rapide ou identique à celui des enseignants du privé sous contrat. Or, on ne dispose pas de l'ancienneté dans Siasp. Sur le champ des professeurs des écoles, des professeurs certifiés et d'EPS, des professeurs de lycées professionnels et des professeurs agrégés, le poids des enseignants en hors classe est le même dans les deux secteurs (14 %). Aussi, il n'est pas possible, à ce stade, de conclure sur des différences en termes de perspectives de promotion.

Pour les titulaires, l'avancement (changement d'échelon, passage au grade supérieur) se fait mécaniquement à l'ancienneté, éventuellement accélérée par « l'avancement au choix ou au grand choix ».

En 2014, pour un professeur certifié de classe normale, il faut avoir atteint le 7^e échelon pour percevoir le même traitement indiciaire brut qu'un certifié hors classe au 1^{er} échelon ou qu'un professeur agrégé de classe normale au 3^e échelon ↘ **Figure 1.**

↘ **Figure 1** Grille de traitement indiciaire des professeurs agrégés et certifiés en 2014



Source : DGAFF

NARCY [2016] montrent que l'écart de rémunération selon le sexe s'explique entre autres par un accès inégal des femmes par rapport aux hommes à la catégorie A+, à certains corps et grades. Par ailleurs, comme le montre LEQUIEN [2012], les interruptions de carrière suite à la naissance d'un enfant ont, dans le privé, un impact négatif sur le salaire perçu au retour de congé⁸.

ET LE SALAIRE NET ?

Pour aller plus loin, nous conduisons maintenant l'exercice sur le salaire net comme salaire réellement perçu par les enseignants après prélèvements sociaux (et avant déductions fiscales). En 2014, en moyenne, les enseignants du secteur privé sous contrat ont perçu un salaire net mensuel de 2 070 euros contre 2 420 euros pour les enseignants du public, soit un différentiel de 14,1 % ↘ **Tableau 1**, p. 36.

En effectuant la modélisation sur le logarithme du salaire net mensuel ↘ **Tableau 5**, on estime que 51 % de l'écart initial de salaire net s'explique par les différences structurelles en termes de corps, quotité de rémunération et zone territoriale d'affectation ↘ **Annexes 1 et 3**, p. 52 et 53. On perd donc près de 25 points dans l'explication de l'écart de salaire par la seule différence de structure des deux populations.

↘ **Tableau 5** Résultats du modèle estimé sur le logarithme du salaire net

Variables		Paramètre estimé
Constante		6,5513
Secteur	Public	réf.
	Privé	- 0,0761
Corps	Instituteur	- 0,2564
	Professeur des écoles	- 0,1601
	Professeur certifié ou d'EPS	réf.
	Professeur de lycée professionnel	0,0465
	Professeur d'enseignement général des collèges	0,0362
	Professeur agrégé	0,3015
	Professeur de chaire supérieure	0,7900
	Instituteur suppléant	- 0,4469
	Maître auxiliaire ou professeur contractuel	- 0,2952
Quotité de rémunération		1,2700
Zone territoriale d'affectation	France métropolitaine - zone 0 %	réf.
	France métropolitaine - zone 1 %	0,0207
	France métropolitaine - zone 3 %	0,0164
	DOM (hors Mayotte)	0,3851

Note : les coefficients sont tous significatifs au seuil de 1 %.

Champ : France métropolitaine + DOM (hors Mayotte), public et privé sous contrat.

Source : Insee, système d'information Siasp ; traitement MENESR-DEPP.

⁸ L'étude de LEQUIEN porte sur le secteur privé, à partir d'un appariement de l'échantillon démographique permanent et des déclarations annuelles de données sociales de l'Insee.

📄 **Tableau 6 Les cotisations sociales salariales des enseignants de l'Éducation nationale**

Type de cotisation	Libellé de la cotisation	Secteur public				Secteur privé sous contrat	
		Enseignants fonctionnaires		Enseignants non titulaires		Maîtres contractuels, agréés et délégués	
		Assiette	Taux part salariale	Assiette	Taux part salariale	Assiette	Taux part salariale
Retraite de base							
Cotisations retraite	Pension civile	Traitement indiciaire, bonifications indiciaires et primes soumises à cotisation pour pension (en brut)	9,14 %				
	Assurance vieillesse			Rémunération brute	0,25 %	Rémunération brute	0,25 %
				Rémunération brute plafonnée	6,80 %	Rémunération brute plafonnée	6,80 %
	Retraite complémentaire						
	Retraite additionnelle de la fonction publique (RAFP)	Rémunérations non soumises à retenue pour pension civile ¹	5,00 %				
	IRCANTEC			Tranche A ²	2,54%		
				Tranche B ³	6,38%		
	ARRCO					Tranche 1 ⁴	4,00 %
						Tranche 2 ⁵	8,05 %
	Contribution AGFF					Tranche A	0,80 %
						Tranche B	0,90 %
	Versement transport						Taux variable
	Assurance prévoyance complémentaire					Rémunération brute	0,20 %
	Régime additionnel de retraite						0,85 %
Retraite complémentaire pour les cadres							
	AGIRC (retraite des cadres)					Tranche B	7,75 %
	GMP (garantie minimale de points AGIRC)					Montants forfaitaires	25,17 €
	CET (contribution exceptionnelle et temporaire)					Rémunération brute ⁶	0,13 %

Type de cotisation	Libellé de la cotisation	Secteur public				Secteur privé sous contrat	
		Enseignants fonctionnaires		Enseignants non titulaires		Maîtres contractuels, agréés et délégués	
		Assiette	Taux part salariale	Assiette	Taux part salariale	Assiette	Taux part salariale
Contributions sociales	CSG non déductible	98,25 % de la rémunération brute	2,40 %	98,25 % de la rémunération brute	2,40 %	98,25 % de la rémunération brute	2,40 %
	CSG déductible		5,10 %		5,10 %		5,10 %
	CRDS		0,50 %		0,50 %		0,50 %
	Contribution de solidarité	Rémunération nette totale	1,00 %	Rémunération nette totale	1,00 %	Rémunération nette totale	1,00 %
Cotisations maladie	Assurance maladie (contractuels du public et maîtres délégués du privé sous contrat : en 2014, 4% des ETP ⁷ du public et 11 % des ETP du privé)			Rémunération brute	0,75 %	Rémunération brute	0,75 %
Cotisations chômage	Assurance chômage (maîtres du privé des établissements sous contrat simple : en 2014, 2% des ETP du privé)					Rémunération brute	2,40 %

1. Primes et indemnités (y.c. IR et SFT) dans la limite de 20 % du traitement indiciaire brut (TIB).
2. Fraction inférieure ou égale au plafond de la sécurité sociale. Plafond mensuel de la sécurité sociale : 3 129 € au 1^{er} janvier 2014 en application de l'arrêté du 7 novembre 2013 portant fixation du plafond de la sécurité sociale pour 2014 (JO du 19 novembre 2013).
3. Fraction qui excède le plafond mensuel de la sécurité sociale.
4. (cadres + non cadres) dans la limite du plafond de la sécurité sociale.
5. (uniquement non cadres) dans la limite de 2 plafonds au-delà de la tranche 1.
6. Dans la limite de 8 fois le plafond de la sécurité sociale.
7. Effectif en équivalent temps plein.

En passant du salaire brut au salaire net, on fait intervenir le taux de cotisations sociales. En effet, le salaire net s'obtient en retranchant du salaire brut les cotisations sociales à la charge de l'enseignant, à savoir : les cotisations vieillesse, maladie et solidarité chômage, la contribution sociale généralisée (CSG) et la contribution au remboursement de la dette sociale (CRDS). Tandis que l'enseignant fonctionnaire du secteur public relève du régime de la fonction publique d'État, l'enseignant non fonctionnaire⁹ relève du régime général. En outre, les maîtres du privé sous contrat cotisent à une caisse de retraite qui leur est spécifique. Compte-tenu des assiettes de prélèvement et des taux de cotisations définis pour chacun des régimes, à salaire brut équivalent, les montants de cotisations sociales salariales sont plus importants pour un enseignant du secteur privé sous contrat que pour un enseignant fonctionnaire du secteur public



Tableau 6.

Par exemple, pour un professeur des écoles percevant 2 120 euros bruts par mois, les cotisations sociales s'élèvent à 375 euros en tant qu'enseignant du secteur public

⁹ Les non-fonctionnaires incluent ici les enseignants contractuels du secteur public ainsi que l'ensemble des enseignants du secteur privé sous contrat.

et à 470 euros en tant qu'enseignant du secteur privé sous contrat. Les données fournies par Siasp nous permettent de décliner, pour chaque enseignant, les versements de cotisations sociales salariales telles que présentées dans le **tableau 7**.

En 2014, en moyenne, un enseignant du public se voit prélever, chaque mois, 500 euros de cotisations sur son salaire brut contre 560 euros pour un enseignant du privé sous contrat. Autrement dit, le taux moyen de cotisation, défini par le rapport des cotisations salariales sur le salaire brut, est de 17 % pour un enseignant du secteur public contre 21 % pour un enseignant du privé sous contrat ↘ **Tableau 6**, p. 48.

Le salaire net s'obtient donc en déduisant du salaire brut un certain montant de cotisations qui équivaut au produit du salaire brut par un taux de cotisations (17 % en moyenne pour un enseignant du public et 21 % en moyenne pour un enseignant du privé).

Si les taux de cotisations étaient les mêmes dans le public que dans le privé sous contrat, alors les écarts de salaire observés sur le montant brut seraient les mêmes que ceux observés sur le montant net. Ce qui n'est pas le cas. Par conséquent, les différences de cotisations sociales conduisent mécaniquement à baisser la part explicative de la différence structurelle des populations dans l'écart des salaires lorsqu'on passe du salaire brut au salaire net ↘ **Annexe 1**, p. 52.

Les montants de cotisations reflètent en grande partie les écarts liés aux différents régimes dont relèvent les enseignants. Le Conseil d'orientation des retraites [2015] s'est intéressé à la question des différences de retraite entre salariés du privé et fonctionnaires. Il interroge la question de l'équité des règles entre régime général (CNAV) et régimes spéciaux (par exemple le régime de la fonction publique d'État). En effet, selon le point II de l'article L. 111-2-1 du code de la sécurité sociale, un des objectifs du système de retraite est de garantir que « les assurés bénéficient d'un traitement équitable au regard de la durée de la retraite comme du montant de leur pension, quels que soient [...] les régimes dont ils relèvent ».

↘ **Tableau 7** Part et taux de cotisations sociales salariales en 2014

	Cotisations sociales salariales mensuelles				Taux de cotisations sociales salariales		
	Total (en €)	CSG (en %)	CRDS (en %)	Cotisations maladie et retraite (en %)	Total (en %)	CSG + CRDS (en %)	Cotisations maladie et retraite (en %)
Secteur public	504	43	3	55	17	8	9
Titulaires	509	43	3	54	17	8	9
Non titulaires	414	40	3	58	18	8	11
Secteur privé	563	34	2	63	21	8	14
Titulaires	606	34	2	63	21	8	14
Non titulaires	390	35	2	63	21	8	13

Champ : France métropolitaine et DOM (hors Mayotte), public et privé sous contrat.

Source : Insee, système d'information Siasp ; traitement MENESR-DEPP.

Le COR montre que l'application des règles de retraite du privé aux carrières salariales des fonctionnaires d'État nés en 1958¹⁰ conduirait à une augmentation de 4,9 % de la pension moyenne de droit direct pour les cadres. Dans la mesure où les règles de retraite du privé s'appliquent aux maîtres du privé sous contrat, les conclusions auxquelles parvient le COR suggèrent une espérance de pension à la retraite meilleure pour les enseignants du privé sous contrat que pour les enseignants du public.

QUELQUES PISTES D'APPROFONDISSEMENT

Les enseignants du secteur public sont-ils mieux payés que ceux du privé sous contrat ? Cette étude a permis de montrer que les différences de composition en termes de corps, quotité de rémunération et lieu d'affectation des deux populations enseignantes expliquent une part substantielle des écarts de salaire.

Néanmoins, une part de l'écart public-privé reste non élucidée. Le système d'information Siasp ne permet pas de répondre à certaines interrogations. On aurait souhaité créer une indicatrice de carrière tenant compte de l'ancienneté et de la vitesse d'avancement afin de contrôler les éventuels écarts de salaire dus à l'évolution des carrières selon le secteur. En outre, on aurait aimé pouvoir distinguer plus finement les primes et indemnités. En effet, une plus grande précision des fonctions enseignantes dans le public et le privé sous contrat au travers de la distinction des primes et indemnités perçues aurait sans doute pu apporter des réponses complémentaires sur les écarts de salaire brut. Enfin, comme nous l'avons vu, la prise en compte de la variable sexe dans le modèle renforce l'impact des caractéristiques individuelles pour expliquer les écarts de salaire. Mais cette variable n'a pas le même statut que les autres, elle joue un rôle indirect dans la fixation du salaire. Aussi, l'analyse des différences de salaire entre hommes et femmes doit reposer sur une méthodologie différente. Elle doit, en tout état de cause, être conduite.

Remerciements

L'auteur remercie particulièrement Cédric Afsa (DEPP) pour sa contribution aux échanges, ses conseils et ses propositions d'écriture, ainsi que Nathalie Lawson et Jérôme Denis (DAF) pour leur aide sur les aspects réglementaires concernant les primes et les cotisations.

L'auteur remercie également les relecteurs dont Claude Thélot, pour leurs remarques avisées qui ont permis à cette étude de prendre sa pleine mesure.

10. Hypothèse de salaires nets identiques à tous âges et de départ sans décote dans les régimes de la fonction publique.

Annexe 1

MODÈLE ÉCONOMÉTRIQUE

On part du constat que les enseignants des secteurs public et privé sous contrat ne se ressemblent pas. Par exemple, les premiers sont plus souvent agrégés que les seconds, ils travaillent moins souvent à temps partiel, etc. On souhaite quantifier le rôle joué par la différence « structurelle » entre ces deux populations d’enseignants dans l’écart constaté de leurs rémunérations.

Pour ce faire, il faut s’appuyer sur un modèle économétrique qui permet précisément d’isoler le poids des caractéristiques sociodémographiques dans la fixation du niveau de rémunération. Soit alors s_i le salaire de l’enseignant i , x_i ses caractéristiques individuelles (corps d’appartenance, quotité de travail, etc.) et pr_i une variable qui vaut 1 si l’enseignant i exerce dans un établissement privé et 0 sinon. On pose la relation suivante :

$$\ln s_i = \beta_0 + \beta_p pr_i + x_i \beta + u_i$$

où β_p et β sont les paramètres associés aux variables pr_i et x_i qui permettent d’estimer le rôle qu’elles jouent. La variable résiduelle u capte toutes les autres caractéristiques qui influent sur le niveau de salaire mais dont on ne dispose pas dans la source de données. On notera que ce n’est pas le niveau de salaire s qui est « expliqué » par les différentes variables du modèle mais son logarithme $\ln s_i$, conformément aux modèles traditionnellement utilisés dans les analyses économétriques portant sur les salaires, qui avec cette forme fonctionnelle sont bien mieux ajustés aux données.

La variable résiduelle u est supposée ne pas être corrélée aux variables pr et x . On en déduit :

$$E[\ln s | pr, x] = \beta_0 + \beta_p pr + x \beta$$

Une fois les valeurs des paramètres estimées, on peut calculer l’espérance $E[\ln s]$ pour différentes valeurs de pr (donc comparer ce qu’on obtient pour $pr = 1$ et $pr = 0$) et de x . Le problème est que l’espérance nous donne la moyenne du logarithme du salaire. Pour obtenir le salaire moyen, il faut imposer à u de suivre une loi normale de moyenne nulle et d’écart-type σ (les paramètres, y compris σ , sont alors estimés par le maximum de vraisemblance). On montre que :

$$E[s | pr, x] = \exp[\beta_0 + \beta_p pr + x \beta] \exp\left[\frac{\sigma^2}{2}\right]$$

On peut dès lors calculer le rapport du salaire moyen dans le secteur privé au salaire moyen dans le secteur public, à même structure de population dans les deux secteurs (à même valeurs \bar{x} de x) :

$$\frac{E[s | pr = 1, \bar{x}]}{E[s | pr = 0, \bar{x}]} = \frac{\exp[\beta_0 + \beta_p + \bar{x} \beta] \exp\left[\frac{\sigma^2}{2}\right]}{\exp[\beta_0 + \bar{x} \beta] \exp\left[\frac{\sigma^2}{2}\right]} = \exp[\beta_p]$$

Il suffit de remplacer β_p par sa valeur estimée pour avoir le rapport du salaire moyen dans le secteur privé au salaire moyen dans le secteur public.

Les résultats de l'estimation du modèle sur le salaire brut figurent dans le **tableau 4**. Lorsqu'on ne tient aucun compte des caractéristiques individuelles, la valeur estimée de β_p vaut $-0,1107$. Le rapport entre les deux salaires moyens, prédit par le modèle, est donc de $\exp[-0,1107] = 0,8948$. Cela se traduit par un écart de $-10,5\%$, très proche de celui calculé avec les salaires moyens observés, c'est-à-dire $-9,7\%$ ↘ **Tableau 1** p. 36. Lorsqu'on tient compte de toutes les caractéristiques observées, la valeur estimée de β_p vaut $-0,0267$. L'écart entre les deux salaires s'établit maintenant à $-2,6\%$. Ainsi, tenir compte de la différence structurelle des deux populations d'enseignants fait passer l'écart de $-10,5$ points à $-2,6$ points. Autrement dit, $7,9$ points d'écart (soit 75% de l'écart « initial » de $10,5$ points) s'explique par cette différence structurelle.

L'exercice a aussi été mené sur le salaire net. Les résultats, qui figurent dans le **tableau 5**, conduisent au pourcentage de 51% expliqué par la différence structurelle. Pour comprendre le lien entre ces deux résultats, il faut introduire le taux de cotisation effectivement appliqué à chaque enseignant. Si sb et sn représentent respectivement les salaires brut et net, le taux global de cotisation effectif tx s'écrit :

$$tx = \frac{sb - sn}{sb}$$

ce qui s'écrit aussi :

$$sn = sb(1 - tx)$$

soit, en passant aux logarithmes : $\ln sn = \ln sb + \ln(1 - tx)$

On l'a dit, les trois quarts de la différence constatée entre les salaires bruts moyens des secteurs privé et public s'explique par la différence de structure entre les populations. Pour expliquer la différence constatée sur les salaires nets moyens, il faut ajouter un autre élément, qui est la différence de taux de cotisation entre les deux secteurs d'enseignement. Ceci conduit mécaniquement à baisser la part explicative de la différence structurelle des populations dans l'écart des salaires nets.

Annexe 2

RÉSULTATS COMPLÉMENTAIRES SUR LE SALAIRE BRUT

	Secteur	Secteur + corps	Secteur + quotité	Secteur + zone territoriale d'affectation	Régression complète
Constante	7,9403	8,0042	6,4836	7,9100	6,7439
Secteur					
Public	réf.	réf.	réf.	réf.	réf.
Privé	- 0,1107	- 0,0541	- 0,0755	- 0,1003	- 0,0267
Corps					
Instituteur		- 0,3079			- 0,2529
Professeur des écoles		- 0,1733			- 0,1561
Professeur certifié ou d'EPS		réf.			réf.
Professeur de lycée professionnel		0,0611			0,0448
Professeur d'enseignement général des collèges		0,0259			0,0411
Professeur agrégé		0,3010			0,2967
Professeur de chaire supérieure		0,7908			0,7675
Instituteur suppléant		- 0,5756			- 0,4592
Maître auxiliaire ou professeur contractuel		- 0,3776			- 0,2864
Quotité de rémunération			1,5077		1,2686
Zone territoriale d'affectation					
France métropolitaine – zone 0 %				réf.	réf.
France métropolitaine – zone 1 %				0,0383	0,0198
France métropolitaine – zone 3 %				0,0248	0,0146
DOM (hors Mayotte)				0,3647	0,3615
Écart de salaire prédit par le modèle	10,5 %	5,3 %	7,3 %	9,5 %	2,6 %
% de l'écart prédit expliqué par la différence structurelle		49,8 %	30,6 %	9,0 %	74,8 %

Note : les coefficients sont tous significatifs au seuil de 1 %.

Champ : France métropolitaine + DOM (hors Mayotte), public et privé sous contrat.

Source : Insee, système d'information Siasp ; traitement MENESR-DEPP.

Annexe 3

RÉSULTATS COMPLÉMENTAIRES SUR LE SALAIRE NET

	Secteur	Secteur + corps	Secteur + quotité	Secteur + zone territoriale d'affectation	Régression complète
Constante	7,7492	7,8147	6,2853	7,7172	6,5513
Secteur					
Public	réf.	réf.	réf.	réf.	réf.
Privé	- 0,1612	- 0,1044	- 0,1258	- 0,1500	- 0,0761
Corps					
Instituteur		- 0,3115			- 0,2564
Professeur des écoles		- 0,1772			- 0,1601
Professeur certifié ou d'EPS		réf.			réf.
Professeur de lycée professionnel		0,0632			0,0465
Professeur d'enseignement général des collèges		0,0217			0,0362
Professeur agrégé		0,3056			0,3015
Professeur de chaire supérieure		0,8131			0,7900
Instituteur suppléant		- 0,5621			- 0,4469
Maître auxiliaire ou professeur contractuel		- 0,3858			- 0,2952
Quotité de rémunération			1,5152		1,2700
Zone territoriale d'affectation					
France métropolitaine – zone 0 %				réf.	réf.
France métropolitaine – zone 1 %				0,0395	0,0207
France métropolitaine – zone 3 %				0,0267	0,0164
DOM (hors Mayotte)				0,3881	0,3851
Écart de salaire prédit par le modèle	14,9 %	9,9 %	11,8 %	13,9 %	7,3 %
% de l'écart prédit expliqué par la différence structurelle		33,4 %	20,6 %	6,4 %	50,8 %

Note : les coefficients sont tous significatifs au seuil de 1 %.

Champ : France métropolitaine + DOM (hors Mayotte), public et privé sous contrat.

Source : Insee, système d'information Siasp ; traitement MENESR-DEPP.

↳ BIBLIOGRAPHIE

COLLET M., 2005, « Les rémunérations dans les établissements de santé publics et privés de 1999 à 2002 », *Études et résultats*, n° 377, Drees.

Conseil d'orientation des retraites, 2015, « Les différences de retraite entre salariés du privé et fonctionnaires », *La lettre du COR*, n° 12.

DREES, 2014, *Le panorama des établissements de santé*, Études et Statistiques, p.96-97.

DUVIVIER C., LANFRANCHI J., NARCY M., 2016, « Pourquoi les femmes sont-elles moins bien rémunérées que les hommes dans les trois fonctions publiques ? », *Le 4 pages du CEE*, n°127.

FOURNIER J.-Y., 2001, *Comparaison des salaires des secteurs public et privé*, Document de travail, Insee-DESE, n° G-2001-11.

GODECHOT O., 2013, « Le salaire dépend-il du sexe du supérieur ? », *Économie et Statistique*, n° 464-465-466, p. 73-96.

LEQUIEN L., 2012, « Durée d'une interruption de carrière à la suite d'une naissance : impact sur les salaires », *Politiques sociales et familiales*, vol. 108, n° 1, p. 59-72.

MENESR-DEPP, 2014, *Bilan social national 2013-2014 du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche*, volume 1, chapitres 2 et 3, p. 49-84.

MIKOL F., BARLET M., MARBOT C., 2016, « Portrait des professionnels de santé », *Document de travail, Série Études et recherche*, n° 134, Drees.

MONSO O., 2015, *École publique, école privée : un éclairage*, Document de travail, série Études, n° 2015-E01, MENESR-DEPP.

NAHON S., 2014, « Les salaires dans le secteur social et médico-social en 2011 : Une comparaison entre les secteurs privé et public », *Études et résultats*, n° 879, Drees.

POUGET J., 2005, « Secteur public, secteur privé : quelques éléments de comparaisons salariales », *Les salaires en France*, Insee Références.

VERDIER-MOLINIÉ A., UHER C., 2011, « Le public beaucoup plus cher que le privé », *Société Civile*, n° 114, Ifrap.

VALETTE C., 2012, « Les concours de recrutement des personnels enseignants du second degré dans l'enseignement public et privé à la session 2011 », *Note d'information*, n° 12.28, MENESR-DEPP.

AMÉLIORER LA MOBILITÉ DES ENSEIGNANTS

Un nouvel algorithme ne pénalisant pas les académies les moins attractives

Julien Combe

PSE - École d'économie de Paris

Olivier Tercieux

PSE - École d'économie de Paris

Camille Terrier

Massachusetts Institut of Technology

L'affectation des enseignants au sein des établissements recouvre une multitude d'enjeux importants : attractivité de la profession, inégalités géographiques, réussite des élèves, etc. L'arbitrage entre ces différentes dimensions s'avère délicat. Assurer une mobilité forte des enseignants peut se faire au prix d'une augmentation des inégalités entre les différentes académies en termes d'expérience des enseignants affectés, et, *in fine*, au détriment de la réussite des élèves dans les académies les moins attractives. Dès lors, la procédure informatique utilisée afin d'affecter les enseignants du second degré s'avère être un levier important pour arbitrer entre mobilité et égalité entre académies. Dans cet article, nous montrons dans un premier temps que de la procédure actuelle résulte un fort manque de mobilité des enseignants. Nous proposons une procédure d'affectation alternative et quantifions l'impact que pourrait avoir l'adoption de celle-ci par rapport au système actuel. L'une des procédures alternatives que nous proposons permet d'augmenter de plus de 30 % le mouvement des enseignants titulaires tout en prenant en compte les spécificités des académies les moins attractives. Pour ces académies, nous fournissons un outil de pilotage qui permet de faire des simulations et de tester différentes stratégies RH – augmentation, maintien ou diminution du mouvement dans ces académies. Ce travail souligne ainsi l'impact positif important que pourrait avoir une modification du système actuel d'affectation des enseignants en termes de mouvement.

L'AFFECTATION DES ENSEIGNANTS : UNE PROCÉDURE AUX ENJEUX IMPORTANTS

La plupart des systèmes éducatifs font face à deux problèmes : un manque d'attractivité de la profession enseignante et de fortes inégalités de réussite entre élèves liées en grande partie à leur origine sociale. Un exemple français illustre le premier point : 24 % des postes au Capes¹ externe sont restés vacants en 2014. Concernant les inégalités de réussite, les résultats de l'enquête PISA 2012 ont fait apparaître que la France est le pays de l'OCDE dans lequel le milieu social d'un élève conditionne le plus sa réussite scolaire². Il peut exister beaucoup de facteurs explicatifs à ces inégalités, mais elles sont certainement à relier à un cumul des handicaps dans certaines académies relativement défavorisées. Dans les académies de Créteil et de Versailles, par exemple, on observe à la fois une très forte proportion de collégiens scolarisés en éducation prioritaire et les plus fortes proportions d'enseignants non titulaires, ainsi que le plus faible ratio des enseignants de 50 ans et plus sur les moins de 30 ans [MENESR-DEPP, 2014]. Les performances académiques des élèves étant significativement moins bonnes lorsque leurs enseignants sont de nouveaux enseignants (et dans une mesure moindre des enseignants avec une ou deux années d'expérience) que lorsqu'ils sont plus expérimentés, cette surreprésentation des jeunes enseignants dans les académies les plus défavorisées contribue certainement aux inégalités de réussite [RIVKIN, HANUSHEK, KAIN, 2005].

La question de l'affectation des enseignants est au cœur de ces deux problématiques. Du point de vue de l'attractivité de l'enseignement, les perspectives de mobilité géographique sont un facteur clé [FORT, BAZIZ *et alii*, 2013]. À cet égard, un objectif naturel pourrait être de satisfaire le plus possible les demandes de mutations des enseignants. Malheureusement, ces demandes de mobilité sont, dans le système actuel, relativement peu satisfaites. En 2014, seuls 43,9 % des enseignants titulaires ayant fait une demande de mobilité entre académies ont obtenu satisfaction³ [MENESR-DEPP, 2015]. Notre étude pointe la possibilité d'amélioration du système actuel dans cette dimension : nous expliquons comment un simple changement dans la procédure automatisée – aussi appelée algorithme – peut significativement augmenter le nombre d'enseignants du second degré obtenant une nouvelle affectation.

La question de l'affectation des enseignants est également au cœur de celle des inégalités de réussite comme le soulignent de récents rapports [ALFANDARI, BUISSART *et alii*, 2015 ; MENESR, 2015]⁴. Le processus centralisé utilisé par le ministère et les rectorats pour affecter les

1. Certificat d'aptitude au professorat du second degré.

2. La France occupe la dernière place du classement par rapport à cet indicateur en mathématiques. Pour la compréhension de l'écrit, les inégalités sociales pèsent aussi lourd dans les résultats des élèves.

3. Pour les enseignants du premier degré, 23,1 % des demandeurs ont été mutés hors de leur département d'exercice lors du mouvement interdépartemental de 2014 [MENESR-DEPP, 2015].

4. Le récent rapport du médiateur de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur, souligne que « l'affectation dans une académie non désirée, suite à l'application du barème, peut être à l'origine d'importantes difficultés humaines, déboucher sur des solutions d'évitement non satisfaisantes (placement en congé sans traitement ou en disponibilité, arrêts en congé de maladie, renonciation au bénéfice du concours, démission, etc.) et poser problème pour les élèves qui se retrouvent, un temps, sans enseignant. Tout ceci amène également les rectorats à devoir recourir à l'embauche d'enseignants non titulaires avec les difficultés liées à cette catégorie : précarité, absence de formation, revendication de titularisation... ». Chaque année, le médiateur est ainsi saisi de 600 à 880 réclamations émanant de personnels des premier et second degrés portant sur des questions d'affectation et de mutation, soit un quart des réclamations transmises par les personnels.

enseignants dans les académies puis dans les établissements pourrait être un outil utilisé pour homogénéiser la répartition des enseignants entre académies, garantir une plus grande stabilité des équipes et prendre en compte les besoins pédagogiques des établissements. Or, comme le souligne le rapport de l'IGAENR page 17, « *la question de l'égalité RH des territoires est peu observée et peu analysée* ».

Cependant, ces deux objectifs de satisfaction des demandes de mutations et de répartition plus égalitaire des enseignants sur le territoire peuvent apparaître comme difficilement compatibles. Une augmentation du mouvement peut se faire au prix d'une augmentation des inégalités entre les différentes académies en termes d'expérience professionnelle des enseignants affectés. En effet, la plupart des demandes de mobilité émanant des académies « défavorisées » d'Amiens, de Créteil ou de Versailles, augmenter la mobilité peut générer des sorties importantes de ces académies, qu'il faut compenser par des entrées importantes, notamment de jeunes enseignants⁵. Partant de ce constat de l'existence d'un arbitrage entre mobilité et inégalités entre académies, la contribution de notre étude est de proposer un algorithme qui permet d'améliorer le mouvement tout en évitant de pénaliser les académies défavorisées. Nous montrons qu'il est possible d'augmenter de plus de 30 % le mouvement global tout en maintenant le mouvement des académies défavorisées constant.

UN PROCESSUS CENTRALISÉ D'AFFECTATION DES ENSEIGNANTS DANS LES ACADÉMIES

Recrutement et affectation des enseignants

Toute personne souhaitant devenir enseignant(e) titulaire du public passe un concours. En cas de réussite, un enseignant est affecté provisoirement dans un établissement pour une année de stage à l'issue de laquelle il est titularisé ou non. Une fois titularisés, les enseignants du public sont recrutés en tant que fonctionnaires. Le ministère de l'Éducation nationale gère la première affectation dans un établissement des nouveaux enseignants titularisés (qualifiés de « néo-titulaires ») ainsi que les demandes de changement d'affectations des enseignants titularisés déjà en poste (qualifiés de « titulaires »). Cette procédure d'affectation centralisée est spécifique au secteur public. Cette étude se concentre sur ce dernier⁶.

Les flux d'entrée et de sortie de l'enseignement

En 2013, on compte 487 500 enseignants dans le second degré en France, dont 382 600 enseignants dans le secteur public [MENESR-DEPP, 2015]. Ce chiffre évolue au cours du temps du fait des divers flux d'entrée et de sortie. Les flux de sortie sont principalement constitués des enseignants partant à la retraite et libérant leur poste. Les flux d'entrée correspondent aux enseignants recrutés suite à leur réussite au concours. Annuellement, le ministère fait

5. Plus de la moitié des demandes de mobilité émanent de ces trois académies (6 % d'Amiens, 21 % de Créteil et 24 % de Versailles).

6. Le système éducatif français est divisé entre écoles publiques et privées. Ces dernières représentent environ 16 % des enseignants. Le système de recrutement y est similaire mais les règles d'affectation diffèrent. Dans le secteur privé, les enseignants postulent directement auprès des écoles, ce qui se rapproche d'un fonctionnement plus classique du marché du travail.

ainsi face à des postes se libérant, à des néo-titulaires à affecter sur un premier poste, et à des enseignants titulaires en poste souhaitant changer d'établissement. Ces trois éléments sont à l'origine du mouvement national à gestion déconcentrée (MNGD), un processus d'affectation des enseignants du secondaire public dans les académies puis les établissements. En 2013, 9 793 enseignants du secondaire public sont partis à la retraite. La même année, environ 25 100 enseignants ont participé à cette procédure d'affectation au niveau interacadémique. Parmi eux, environ 17 200 étaient des enseignants titulaires et 7 900 étaient des néo-titulaires demandant une première affectation. Les chiffres d'enseignants partant à la retraite sont proches de ceux des néo-titulaires demandant une première affectation. L'analyse de cet article prend en compte les trois éléments mentionnés ci-dessus : les postes vacants, les enseignants titulaires et les néo-titulaires.

Les mouvements inter et intra-académiques

Depuis 1999, la procédure d'affectation des enseignants du second degré du secteur public procède en deux étapes successives⁷. Lors d'une première étape, ayant généralement lieu entre les mois de novembre et mars, les enseignants sont appelés à formuler des vœux d'affectation sur les 31 académies françaises. Cette première étape correspond au *mouvement interacadémique* géré directement par le ministère qui utilise un algorithme d'affectation. Environ 25 000 enseignants ont participé à ce mouvement en 2013. Dans une seconde étape, généralement entre mars et juillet, les enseignants au sein de chaque académie sont affectés dans les établissements. Ce *mouvement intra-académique* est géré de façon déconcentrée à l'échelle des académies. Environ 65 000 enseignants ont participé à ce mouvement en 2013. La participation à ces mouvements est obligatoire pour tout néo-titulaire. Elle est optionnelle pour un enseignant titulaire ne souhaitant pas changer d'académie ou d'établissement. Notre analyse s'intéresse uniquement à l'affectation interacadémique⁸. En effet, lors de l'affectation intra-académique, certaines règles de report des vœux (liste de vœux limitée, vœux groupés, etc.) rendent l'interprétation des vœux des enseignants plus compliquée. Ceci n'est pas le cas pour la procédure interacadémique et cette caractéristique s'avère importante pour la suite.

Priorité des enseignants

Au sein de chacune des académies, les candidats à la mutation sont ordonnés grâce à un barème défini par le ministère. Ce barème tient compte de trois priorités légales (le rapprochement de conjoints, la situation de handicap et l'enseignement en éducation prioritaire), ainsi que de plusieurs caractéristiques personnelles des enseignants telles que l'ancienneté dans l'enseignement ou le poste, les années passées à distance du conjoint, etc.

7. Avant 1999, l'affectation des enseignants était réalisée en une seule étape. L'une des justifications au passage en deux étapes provient de l'observation qu'une « majorité des demandes de mutation correspond à une volonté de changer d'affectation au sein de la même académie. L'analyse des vœux exprimés en 1998 montre en effet que 67,1 % des enseignants qui ont déposé une demande de mutation au mouvement général expriment en premier vœu un établissement (dans 54 % des cas) ou une zone géographique située dans l'académie où ils sont déjà affectés. Ceux qui demandent en premier vœu un changement d'académie représentent 32,9 %. Le système utilisé jusqu'alors conduisait donc à faire remonter à la direction des personnels enseignants plus de 100 000 dossiers de demandes de mutation qui devaient être vérifiés et traités alors que la majorité des affectations prononcées par le ministère se faisait à l'intérieur d'une même académie » [GUYARD et DURAND, 1999].

8. Néanmoins, les algorithmes utilisés pour les mouvements intra et interacadémiques sont très similaires. Les limites de l'algorithme du mouvement interacadémique présentées dans cette note s'appliquent donc au mouvement intra-académique.

L'ALGORITHME UTILISÉ ACTUELLEMENT PEUT ENTRAÎNER UN FORT MANQUE DE MOBILITÉ

À partir des vœux des enseignants et des barèmes⁹ des académies, le ministère utilise une procédure automatisée – *un algorithme* – qui affecte les enseignants dans les différentes académies. Dans COMBE, TERCIEUX et TERRIER [2016b], nous donnons une description de cet algorithme et montrons formellement qu'il est équivalent à une version légèrement modifiée de l'un des algorithmes les plus fréquemment utilisés pour affecter les élèves dans les établissements¹⁰, appelé « algorithme à acceptation différée ». Cet algorithme initialement proposé par [GALE et SHAPLEY, 1962] est présenté dans l'**encadré 1**.

Un élément clé doit être pris en compte lors de l'affectation des enseignants dans les établissements : la plupart des enseignants sont initialement affectés dans une académie (70 % pour le mouvement interacadémique). Ces enseignants doivent pouvoir rester dans leur académie s'ils n'obtiennent pas les académies qu'ils ont classées. Par exemple, un enseignant initialement affecté dans l'académie de Grenoble, qui ne formulerait que deux vœux

Encadré 1

PRÉSENTATION DE L'ALGORITHME À ACCEPTATION DIFFÉRÉ

À partir des vœux formulés par les enseignants, et de leurs barèmes dans les différentes académies, l'algorithme consiste en différentes étapes successives :

- Étape 1 : tous les enseignants candidatent dans l'académie qu'ils classent en premier. Les académies acceptent temporairement les candidats par ordre décroissant de barème dans la limite de leurs places disponibles, et rejettent les autres candidats. Un point important est que l'acceptation est temporaire.
- Étape 2 : tous les candidats ayant été rejetés durant la première étape candidatent dans l'académie qu'ils classent en deuxième. Les académies font donc face aux nouvelles candidatures et ainsi qu'aux candidats

qu'elles ont temporairement sélectionnés durant la première étape. Parmi cet ensemble d'enseignants, les académies acceptent temporairement les candidats par ordre décroissant de barème dans la limite de leurs places disponibles, et rejettent les autres candidats. Un candidat peut donc avoir été temporairement accepté durant la première étape, mais rejeté durant la seconde du fait de la candidature de nouveaux enseignants à plus haut barème.

– À chaque étape, un enseignant ayant été rejeté par une académie postule à celle qu'il classe juste après cette dernière et la procédure de rejet expliquée ci-dessus continue. Le processus se poursuit jusqu'à ce qu'aucun enseignant ne soit rejeté d'une académie. À cette étape, l'acceptation des académies est définitive et nous donne l'affectation finale des enseignants.

9. Afin d'ordonner les enseignants candidats au sein des académies qu'ils demandent, le ministère utilise un système de barème de points. Plusieurs critères sont pris en compte tels que l'expérience, le rapprochement de conjoints ou encore la situation de handicap. Pour le détail des critères utilisés, le lecteur peut se référer au site suivant : http://cache.media.education.gouv.fr/file/Personnels_enseignants_d_education_et_d_orientat/13/3/Annexe_III_-_bareme_inter_2015_368133.pdf

10. Le processus d'affectation des enseignants dans les établissements présente de nombreuses similarités avec le processus d'affectation des élèves dans les établissements. En France, par exemple, deux procédures centralisées dénommées « Affelnet » et « APB » (affectation post-bac) sont respectivement utilisées pour l'affectation des élèves dans les formations accessibles après la troisième et après le baccalauréat.

d'affectation (Bordeaux et Toulouse), doit pouvoir rester à Grenoble s'il n'obtient pas ces deux vœux. Cette dernière condition correspond au droit à rester dans son académie d'origine. Pour garantir ce droit, l'algorithme utilisé en France pour affecter les enseignants dans les académies est une version modifiée de l'algorithme à acceptation différée. La modification consiste tout d'abord à artificiellement donner le plus haut barème aux enseignants en poste dans une académie¹¹ puis à faire tourner l'algorithme précédent à partir des vœux formulés et des barèmes modifiés des académies.

Comme nous l'avons déjà souligné, la proportion des enseignants titulaires obtenant leur mutation est relativement faible dans le second degré. À l'aide d'un exemple simple inspiré de COMBE, TERCIEUX et TERRIER [2016a], nous mettons en évidence certaines origines de ce manque de mouvement ↘ **Encadré 2**. En particulier, nous montrons qu'avec l'algorithme actuel, une absence de mouvement peut être facilement observée lorsqu'un enseignant à haut barème demande à sortir d'une académie relativement peu attractive pour les autres enseignants. Cet exemple bien que très spécifique illustre une faiblesse de l'algorithme actuel.

LES LIMITES D'UNE APPROCHE PAR MODIFICATION DU BARÈME DES ENSEIGNANTS

Pour tenter d'améliorer la mobilité des enseignants, une première approche intuitive consisterait à modifier les points de barème de certains enseignants, par exemple ceux en éducation prioritaire, tout en conservant l'algorithme actuel. L'**encadré 2** illustre les effets potentiellement contre-productifs de cette approche. En effet, augmenter le barème des enseignants en éducation prioritaire afin d'accroître la mobilité dans ces zones, créerait plus d'enseignants tel qu'Arthur dans notre illustration : des enseignants à haut barème dans les académies relativement peu demandées. Cela augmenterait les phénomènes d'absence d'échanges (tel que l'absence d'échange entre Bertrand et Victoria). Une autre possibilité consisterait à augmenter les points de barème des enseignants des académies attractives (tel que Bertrand et Victoria) de façon à ce qu'ils ne puissent plus se faire rejeter par un enseignant tel qu'Arthur et ainsi réaliser leur échange. À nouveau, cette solution peut poser problème. Si l'accroissement de barème est généralisé à l'ensemble des enseignants des académies non défavorisées, cela risque de freiner grandement les perspectives de mobilité des enseignants des académies défavorisées, et ainsi heurter l'attractivité de la profession. Les deux exemples ci-dessus montrent que le problème de mobilité que nous soulignons est inhérent au fonctionnement de l'algorithme actuel. Les modifications de barème fournissent des solutions marginales. Dans la section suivante, nous proposons un nouvel algorithme qui permet de pallier ces problèmes. Nous présentons également les données que nous utilisons pour quantifier cette faiblesse et mesurer les améliorations potentielles.

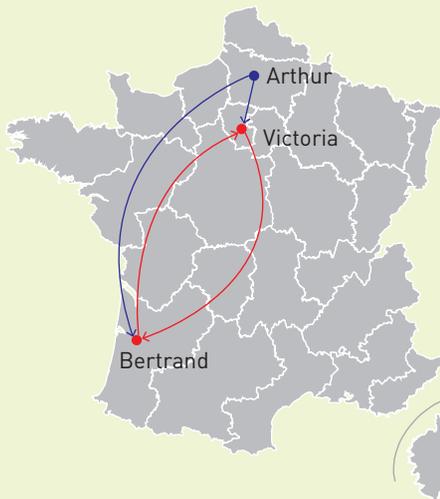
11. Intuitivement, en reprenant l'exemple précédent cela implique que l'enseignant initialement affecté dans l'académie de Grenoble, s'il était refusé de Bordeaux et de Toulouse, aura la possibilité de candidater dans son académie initiale de Grenoble. Du fait de la modification des barèmes, cet enseignant a artificiellement le plus haut barème à Grenoble, de telle sorte qu'il est garanti de pouvoir rester dans cette académie lorsqu'il y candidate en dernier recours.

ILLUSTRATION DU MANQUE DE MOUVEMENT SOUS L'ALGORITHME ACTUEL¹²

Vœux des enseignants

Pour donner une illustration simple focalisons-nous sur une situation où uniquement trois enseignants participent au mouvement interacadémique. Prenons donc Arthur, Bertrand et Victoria qui sont respectivement initialement affectés à Amiens, Bordeaux et Versailles. Victoria et Bertrand ne font qu'une seule demande de mutation pour respectivement l'académie de Bordeaux et de Versailles. De son côté, Arthur fait deux demandes de mutations, une à Versailles et l'autre à Bordeaux. Les demandes de mutations sont synthétisées par la **figure 1**.

Figure 1 Schématisation d'une demande de mutation



Barème des académies

Pour ces trois enseignants, nous supposons que seule leur expérience est prise en compte dans leur barème et que, pour toutes les académies, Arthur a un plus haut barème que Bertrand, qui a lui-même un plus haut barème que Victoria.

L'absence de mouvement

À partir des vœux des enseignants et du barème des académies, les différentes étapes de l'**encadré 1** p. 61 permettent d'obtenir l'affectation des enseignants dans les académies. Comme l'algorithme actuel donne un droit à rester dans son académie d'origine et qu'aucun enseignant n'est prêt à remplacer Arthur, Arthur devra donc rester à Amiens. Sous l'algorithme actuel, il postulera donc à Versailles et à Bordeaux mais en sera rejeté. En revanche, le fait même qu'il postule dans ces académies empêche Victoria et Bertrand d'obtenir leurs mutations. En effet, Victoria se fera rejeter de l'académie de Bordeaux car Arthur – qui a un plus haut barème – y postule. De même, Bertrand ne pourra obtenir sa mutation car Arthur postule à Versailles.

Le « paradoxe » de la situation

Les demandes de mutations de Victoria et de Bertrand ne peuvent pas être satisfaites à cause des deux candidatures d'Arthur alors même que ces dernières seront toutes rejetées ! Nous observons donc une absence complète de mouvement alors que, pour Victoria et Bertrand, « échanger » leurs affectations augmenterait leurs satisfactions tout en homogénéisant la répartition des enseignants expérimentés entre académies – en transférant un enseignant relativement plus expérimenté de Bordeaux à Versailles.

Conclusion

Il est donc possible, à travers ces échanges, d'augmenter le mouvement par rapport à la situation actuelle tout en diminuant les inégalités entre académies. Tout l'objectif de notre étude est de mesurer l'ampleur de cette possibilité sur les données du mouvement interacadémique du second degré.

¹². Le cadre de cet exemple est simplifié. Nous omettons les postes vacants ainsi que la présence d'enseignants néo-titulaires. Avec la présence de ces derniers, le manque de mouvement est moins sévère, mais toujours présent comme nous le verrons dans les résultats sur les données.

DONNÉES SUR LA MOBILITÉ DES ENSEIGNANTS

Nous utilisons les bases de données portant sur le mouvement interacadémique de 2013. Ces données contiennent quatre informations clés :

- les listes de préférences soumises par les enseignants ;
- le barème de ces derniers dans chaque académie ;
- l'affectation initiale des enseignants titulaires ;
- le nombre de places vacantes dans chaque académie.

Il n'existe pas de contrainte sur le nombre d'académies qu'un enseignant peut classer. Ces derniers peuvent, s'ils le souhaitent, classer les 31 académies. Nous avons indiqué précédemment que l'algorithme utilisé actuellement pour affecter les enseignants est une version modifiée de l'algorithme à acceptation différée. Cet algorithme est connu pour ne pas être manipulable, autrement dit un enseignant ne peut pas obtenir une meilleure affectation en ne reportant pas sa vraie liste de préférences¹³ [DUBINS et FREEDMAN, 1981 ; ROTH, 1982]. Cette propriété nous permet de faire l'hypothèse plausible que les listes reportées pour l'affectation interacadémique sont les vraies préférences des enseignants et les utilisons pour nos simulations¹⁴. Ces préférences sur les académies sont bien définies une fois qu'un enseignant a une estimation de son affectation suite à l'affectation intra-académique.

Notre échantillon final contient les enseignants de 49 matières qui contiennent plus de dix enseignants demandant une affectation. Cet échantillon présente deux différences importantes relativement à celui que nous utilisons dans COMBE, TERCIEUX et TERRIER, [2016a]. Premièrement, nous incorporons les places vacantes et les enseignants néo-titulaires dans l'analyse actuelle. Le précédent article propose un nouvel algorithme de réaffectation, que nous appelons ici algorithme des « échanges mutuellement améliorants » (EMA), dans un environnement sans places libérées par des départs en retraite et sans enseignants n'étant pas initialement affectés. Dans COMBE, TERCIEUX et TERRIER [2016b], nous proposons une généralisation de ce nouvel algorithme d'affectation à un cadre qui incorpore les deux dimensions précédentes¹⁵. En tenant compte des places vacantes, et des enseignants néo-titulaires, le présent échantillon est donc le même que celui utilisé par le ministère de l'Éducation nationale chaque année. Une seule différence existe cependant : par souci de simplicité, nous avons supprimé les vœux dits « de mutations simultanées » grâce auxquels un couple d'enseignants peut soumettre une liste jointe de vœux¹⁶. L'échantillon final contient 19 229 enseignants : 12 123 titulaires et 7 106 néo-titulaires. Le **tableau 1** donne quelques statistiques descriptives sur le nombre de titulaires, de néo-titulaires ainsi que les postes vacants dans les dix disciplines les plus grosses. L'éducation physique et sportive est la matière la plus importante avec 2 487 enseignants demandant une affectation, suivi des lettres modernes (2 020 enseignants) et des mathématiques

13. Par exemple, s'il pense qu'il n'a aucune chance d'obtenir son académie préférée, ne pas la classer ne pourra pas lui donner plus de chances d'obtenir une meilleure académie que celle qu'il obtiendrait en la classant effectivement première, c'est-à-dire en étant sincère. Le lecteur peut consulter la référence donnée pour une définition formelle.

14. Voir FACK, GRENET et HÉ [2015] pour la discussion de cette hypothèse dans le cas de l'affectation des élèves aux écoles à Paris.

15. Dans les deux cas, l'algorithme proposé a de bonnes propriétés d'incitation : les enseignants ont intérêt à soumettre leurs vraies préférences.

16. Les demandes de mobilité simultanées sont traitées spécifiquement sous l'algorithme actuel. La prise en compte des couples au sein de notre alternative serait aisée si on se réfère à des travaux sur la question comme ROTH [1984] ou ROTH et PERANSON [1999]. Nous laissons cette analyse pour de futures recherches.

Tableau 1 Statistiques descriptives sur les enseignants dans les différentes matières

Matière	Ensemble	Néo-titulaires	Titulaires	Positions vacantes
Toutes les matières	19 229	7106	12 123	8 069
Éducation physique et sportive	2 487	623	1 864	765
Lettres modernes	2 020	784	1 236	902
Mathématiques	1 948	1 013	935	1 112
Anglais	1 745	801	944	865
Histoire-géographie	1 489	657	832	746
Espagnol	1 193	324	869	364
Éducation	1 117	361	756	416
Physique-chimie	1 017	294	723	361
Littérature – histoire – géographie	688	215	473	233
Mathématiques – sciences physiques	513	206	307	231

Note : la matière « Éducation » correspond aux Conseillers Principaux d'Éducation.

Source : données sur l'affectation interacadémique des enseignants du secondaire public en 2013. Dans les lycées professionnels, certains enseignants enseignent deux matières et passent un concours portant sur les deux matières (deux dernières lignes par exemple). Les néo-titulaires demandent une première affectation. La plupart des titulaires ont une académie d'affectation initiale et demandent à en changer.

(1 948 enseignants). Comme mentionné plus haut, le nombre de postes vacants est plus ou moins égal au nombre d'enseignants partant à la retraite chaque année. Enfin, il est important de noter que tous les néo-titulaires sont initialement non-affectés. En revanche, l'inverse n'est pas vrai : il existe des enseignants titulaires qui n'ont pas d'affectation initiale, s'ils reviennent d'une période de détachement par exemple. Parmi les 12 123 enseignants titulaires dans notre échantillon, 10 563 sont initialement affectés dans un établissement (87,1 %). Enfin, l'un des objectifs de l'algorithme d'affectation actuel est d'assurer que tous les enseignants qui n'ont pas d'affectation initiale en obtiennent une à la fin de la procédure. Cependant, le ministère ne requiert pas que ces enseignants classent l'ensemble des 31 académies. Afin d'assurer qu'aucun d'entre eux ne reste non affecté, les listes de préférences des enseignants qui ne classent pas l'ensemble des académies sont complétées. Cette complétion est effectuée en utilisant comme référence la première académie classée par un enseignant. À partir de cette référence, à la fin de la liste de préférences est ajoutée la première académie non classée initialement, située la plus proche géographiquement de la première académie classée. La complétion continue en s'éloignant progressivement de la première académie classée, comme illustré dans le document indiqué en note de bas de page¹⁷. Nous utilisons la même règle afin de compléter la liste des enseignants n'ayant pas d'affectation initiale.

Divers degrés d'attractivité des académies

Un point important de notre analyse réside dans le grand différentiel d'attractivité des 31 académies. Trois académies sont particulièrement peu attractives : Créteil, Versailles et Amiens. À l'opposé, d'autres sont très demandées. Cette attractivité dépend de plusieurs facteurs. Les caractéristiques géographiques semblent importantes : les académies du Sud de la France sont généralement plus demandées que celles du Nord. Un autre facteur important

¹⁷. Le lien suivant décrit l'ordre considéré pour compléter la liste selon la première académie classée : http://cache.media.education.gouv.fr/file/42/85/0/annexelll-493_365850.pdf

correspond aux conditions de travail, perçues comme plus difficiles dans les académies défavorisées. Ces différences d'attractivité peuvent être aisément mesurées en calculant le ratio du nombre d'enseignants titulaires demandant une affectation dans une académie sur le nombre de titulaires demandant à la quitter. Cette statistique est présentée dans la première colonne du **tableau 2**. Ce dernier présente des statistiques descriptives pour 6 des 31 académies, présentées par ordre décroissant d'attractivité. Le ratio varie entre 15,5 pour l'académie la plus attractive (Rennes) à 0,03 pour la moins attractive (Créteil). La colonne 2 montre également que les trois académies les moins attractives concentrent 50 % des enseignants demandant une nouvelle affectation. Ces chiffres concernent l'année 2013 mais les résultats sont similaires pour les années précédentes. Chaque année, les sorties étant importantes dans ces trois académies, les postes vacants doivent être occupés par de nouveaux enseignants, de telle sorte qu'environ 50 % des néo-titulaires obtiennent leur première affectation dans l'une de ces trois régions. Cette forte probabilité d'obtenir une première affectation dans une académie relativement défavorisée est l'une des raisons du manque d'attractivité de la profession enseignante en France. Enfin, concernant les conditions de travail, les colonnes 4 à 6 confirment que les académies les moins attractives concentrent une part importante d'élèves scolarisés en éducation prioritaire (établissement RRS ou Éclair). Ces élèves ont plus de chances d'avoir des parents sans diplôme et ont un taux de succès inférieur au baccalauréat [MENESR-DEPP, 2013].

Dans la section suivante, nous illustrons les possibilités d'augmentation du mouvement en 2013 par rapport à l'algorithme actuel puis nous décrivons l'algorithme alternatif que nous proposons avant de passer aux résultats de nos simulations.

IL EST POSSIBLE D'AMÉLIORER LE MOUVEMENT

L'exemple de l'**encadré 2** p. 63, bien que très spécifique, illustre une faiblesse de l'algorithme actuel. Nous avons utilisé les données sur les vœux de mobilité et le barème des enseignants pour reproduire les affectations obtenues avec l'algorithme actuel, et vérifier empiriquement l'ampleur du manque de mouvement illustré plus haut. Cette faiblesse se retrouve de façon

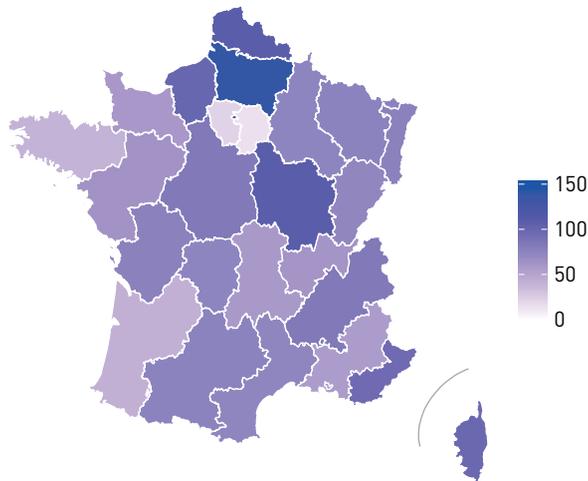
↳ **Tableau 2** Statistiques descriptives sur les académies

Académie	Ratio du nombre de titulaires demandant à entrer / sortir de l'académie	% d'enseignants de l'académie demandant une nouvelle affectation	Ratio du nombre d'enseignants âgés de plus de 50 ans / moins de 30	% d'élèves dans un établissement d'éducation prioritaire	% d'élèves dont les parents n'ont aucun diplôme	% d'élèves obtenant leur baccalauréat (2013)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Rennes	15,55	0,5	8,10	7,90	14,18	91,54
Bordeaux	8,95	0,8	6,56	14,60	19,22	86,25
Toulouse	6,56	1,5	5,29	8,90	17,38	88,57
Paris	3,02	2,8	6,90	25,50	21,54	85,48
Aix-Marseille	2,54	1,9	5,08	30,10	27,20	81,77
Grenoble	1,74	2,3	3,91	16,50	19,80	88,17
Amiens	0,08	6,2	1,89	23,90	27,71	82,41
Créteil	0,03	22,7	1,14	35,50	31,62	83,94
Versailles	0,05	25,7	1,62	24,90	21,88	87,92

Source : MENESR-DEPP, 2014, *Géographie de l'école*, n° 11, Paris, MENESR-DEPP.

marquée lorsque nous analysons le mouvement interacadémique du second degré. En effet, nous avons mesuré l'ampleur de l'amélioration que nous pourrions obtenir par rapport au mouvement actuel (en oubliant dans un premier temps les difficultés qu'une augmentation du mouvement peut causer en termes d'inégalités entre académies). Comme le montre la colonne 2 du **tableau 3**, sur l'ensemble des matières, le mouvement pour les enseignants titulaires peut être augmenté de près de 40 % par rapport à ce que l'algorithme actuel permet. Cette augmentation est possible dans la quasi-totalité des matières. À titre d'exemple, l'augmentation observée est de 36 % en mathématiques, de 34 % en lettres modernes et de 51 % en anglais. Par ailleurs, comme le montre la **figure 2**, l'augmentation du mouvement touche les enseignants originaires de l'ensemble des académies. En particulier, le mouvement augmente de 29,2 % dans les trois académies les moins attractives (Créteil, Versailles et Amiens) et de 79,2 % pour les autres académies ↘ **Tableau 4** p. 70, colonne 2.

↘ **Figure 2** Possibilité d'augmenter le mouvement par rapport à l'algorithme actuel (en %)



↘ **Tableau 3** Mobilité des titulaires sous les différents algorithmes d'affectation et dans différentes matières

	Algorithme actuel (AD)	EMA sans académie prioritaire	EMA avec académies défavorisées prioritaires (option 1)	EMA avec enseignants cibles dans des académies défavorisées (option 2)
	(1)	(2)	(3)	(4)
Toutes les matières	5 494	+ 40,8 %	+ 15,1 %	+ 32,3 %
Éducation physique et sportive	705	+ 29,7 %	+ 10,2 %	+ 24,3 %
Lettres modernes	668	+ 34,3 %	+ 12,9 %	+ 25,0 %
Mathématiques	645	+ 36,4 %	+ 2,3 %	+ 24,0 %
Anglais	512	+ 51,6 %	+ 19,1 %	+ 40,4 %
Histoire-géographie	437	+ 32,3 %	+ 13,7 %	+ 27,0 %
Espagnol	312	+ 35,9 %	+ 9,3 %	+ 29,2 %

EMA : échanges mutuellement améliorants.

Source : données sur l'affectation interacadémique des enseignants du secondaire public en 2013.

Option 1 : prise en compte des académies prioritaires

Comme nous l'avons déjà mentionné, augmenter la mobilité peut générer des sorties importantes des académies les moins attractives, qu'il faut compenser par des entrées importantes, notamment de jeunes enseignants. Cela peut mener à une augmentation du nombre relatif d'enseignants peu expérimentés dans les académies défavorisées. Or, toute augmentation de la mobilité des enseignants qui se fait au détriment des académies les moins attractives peut apparaître comme problématique. Nous testons cela à partir des données sur les vœux. Nos résultats précédents sur l'accroissement de la mobilité montrent que les mouvements de sorties des académies de Créteil et de Versailles passent respectivement de 813 et 779 sous l'algorithme actuel à 995 et 1 002 sous le premier algorithme alternatif que nous suggérons. Cela entraîne, par ailleurs, une augmentation du nombre de néo-titulaires entrant dans ces académies de 9 % à Créteil et 10,8 % à Versailles. Une contribution de notre recherche est de proposer un algorithme d'affectation qui permet d'éviter qu'on ne pénalise de la sorte ces académies moins attractives [COMBE, TERCIEUX et TERRIER, 2016a ; 2016b].

Un préalable à la mise en œuvre de cet algorithme est d'identifier ces « académies prioritaires » pour lesquelles des sorties importantes chaque année peuvent s'avérer problématiques¹⁸. Une première approche consiste à définir une académie prioritaire comme une académie où tout enseignant sortant doit être remplacé par un enseignant entrant ayant un barème supérieur. Une fois ce groupe d'académies prioritaires identifié, notre algorithme a pour but d'identifier les possibilités d'échanges entre enseignants augmentant le mouvement tout en tenant compte des académies prioritaires.

L'algorithme complet que nous utilisons est plus riche et tient compte des néo-titulaires ainsi que des postes vacants (ce qui est ignoré dans la description de l'**encadré 3**). Un certain nombre de détails additionnels sont intégrés, notamment concernant la sélection des échanges réalisés (certains étant mutuellement exclusifs). Pour une description complète de l'algorithme EMA ainsi que différentes variations compatibles avec notre description dans l'**encadré 3**, le lecteur peut se référer à COMBE, TERCIEUX et TERRIER [2016b].

Dans l'exemple de l'**encadré 2** p. 63, en supposant qu'Amiens et Versailles sont des académies prioritaires, en partant de l'affectation initiale, il est clair qu'il existe un échange améliorant entre Victoria et Bertrand¹⁹. Notre algorithme affectera donc Victoria à Bordeaux et Bertrand à Versailles. Arthur restera à Amiens, comme cela est le cas sous l'algorithme actuel. Au-delà de cet exemple, un certain nombre de nos résultats théoriques suggèrent que les *échanges mutuellement améliorants* produisent de meilleurs résultats que l'algorithme utilisé actuellement en termes de mouvement des enseignants tout en tenant compte de la situation de certaines académies identifiées comme prioritaires. Pour tester la validité des résultats théoriques de COMBE, TERCIEUX et TERRIER [2016a], nous utilisons à nouveau les données sur les vœux de mobilité et le barème des enseignants pour simuler les affectations obtenues avec les *échanges mutuellement améliorants* lorsque certaines académies sont prioritaires et pour les comparer avec les performances du système actuel et celles des simulations précédentes (dans lesquelles aucune des académies n'était prioritaire). Pour nos simulations, nous avons

18. En pratique, l'identification des académies prioritaires pourrait se faire de façon concertée entre les différents acteurs (ministère, rectorats, chefs d'établissement et représentants syndicaux notamment).

19. L'académie de Versailles étant prioritaire, Bertrand peut y entrer uniquement car il a un plus haut barème que Victoria. En revanche, l'académie de Bordeaux n'étant pas prioritaire, Victoria peut remplacer Bertrand alors qu'elle a un plus faible barème que lui.

PRÉSENTATION DE L'ALGORITHME D'ÉCHANGES MUTUELLEMENT AMÉLIORANTS AVEC ACADÉMIES PRIORITAIRES²⁰

Nous définissons pour chaque enseignant l'ensemble de ses académies dites « éligibles ».

Pour qu'une académie soit éligible pour un enseignant, deux cas sont possibles :

- 1- l'académie n'est pas prioritaire : elle est automatiquement éligible pour l'enseignant.
- 2- l'académie est prioritaire : pour qu'elle soit éligible, l'enseignant doit avoir un plus haut barème que certains des enseignants en poste dans cette académie et qui n'ont pas été encore affectés.

Un **échange mutuellement améliorant** (EMA) existe si un ensemble d'enseignants peuvent tous échanger leurs académies :

- 1- l'académie obtenue par chaque enseignant dans cet échange est son académie préférée parmi ses académies éligibles ;
- 2 - si dans cet échange, un enseignant prend le poste d'un autre enseignant dans une académie prioritaire alors il doit avoir un barème supérieur à ce dernier dans celle-ci²¹.

À partir des vœux formulés par les enseignants, et de leur barème dans les différentes académies, l'algorithme consiste en différentes étapes successives.

- Étape 1 : à partir de l'affectation initiale, nous identifions un échange mutuellement améliorant. L'échange identifié est réalisé et un enseignant faisant partie de l'échange est définitivement affecté à l'académie qu'il obtient. Un enseignant pour lequel les académies où il est éligible n'ont plus de place est considéré comme définitivement affecté à son académie d'origine.

- Étape 2 : nous considérons uniquement les enseignants n'ayant pas été affectés à l'étape 1. Nous identifions un échange mutuellement améliorant. L'échange identifié est réalisé et un enseignant faisant partie de l'échange est définitivement affecté à l'académie qu'il obtient. Un enseignant pour lequel les académies où il est éligible n'ont plus de place est considéré comme définitivement affecté à son académie d'origine.

- Le processus continue jusqu'à ce qu'il n'existe plus d'échanges améliorants.

choisi de définir Créteil, Versailles et Amiens comme étant des académies prioritaires. Dans ces résultats, le mouvement global continue à augmenter significativement par rapport à la situation actuelle (+ 15 %). La nouvelle condition, imposant que tout enseignant sortant soit remplacé par un enseignant ayant un barème supérieur, implique naturellement que dans les académies prioritaires le rapport entre le nombre de titulaires sortants et entrants se rapproche de 1 et que l'âge moyen et la proportion d'enseignants titulaires augmente. Néanmoins, et expliquant partiellement ce phénomène, le nombre d'enseignants sortant des académies de Créteil, Versailles et Amiens diminue de 49 % ↘ **Tableau 4** p. 70, colonne 3.

Option 2 : un mouvement finement ciblé pour les académies prioritaires

Cette diminution pouvant être perçue comme problématique, une solution consiste à ne pas donner priorité à l'intégralité d'une académie, mais à un certain nombre d'enseignants (qui peuvent être sélectionnés en fonction de leur barème)²². En d'autres termes, cette solution

²⁰. En pratique, l'identification des académies prioritaires pourrait se faire de façon concertée entre les différents acteurs (ministère, rectorats, chefs d'établissement et représentants syndicaux notamment).

²¹. Cet algorithme est inspiré en partie de celui proposé par SHAPLEY et SCARF [1974].

²². Il est important de noter que la baisse de la mobilité dans les académies les moins attractives se traduit quasiment mécaniquement par une baisse du nombre d'enseignants néo-titulaires affectés dans ces académies. Sous l'algorithme actuel, respectivement 20,8 % et 18,8 % des néo-titulaires sont affectés dans les académies de Créteil et de Versailles. Sous la première option alternative que nous suggérons, ces pourcentages passent respectivement à 14,3 % et 15,7 %.

↳ **Tableau 4** Comparaison du nombre d'enseignants initialement affectés obtenant une nouvelle affectation sous l'algorithme actuel (AD) et l'algorithme alternatif proposé (EMA), par académie d'origine

Académie sous l'affectation initiale	Algorithme actuel (AD)	EMA sans académie prioritaire	EMA avec académies défavorisées prioritaires (option 1)	EMA avec enseignants cibles dans des académies défavorisées (option 2)
	(1)	(2)	(3)	(4)
Toutes les académies	3 991	+ 56,7 %	+ 21,2 %	+ 44,9 %
Académies les plus attractives	2 192	+ 79,2 %	+ 79,1 %	+ 79,2 %
ex. : Rennes	30	+ 40,0 %	+ 40,0 %	+ 40,0 %
ex. : Bordeaux	47	+ 46,8 %	+ 46,8 %	+ 46,8 %
ex. : Toulouse	73	+ 75,3 %	+ 75,3 %	+ 75,3 %
Académies les moins attractives	1 799	+ 29,2 %	- 49,3 %	+ 3,1 %
ex. : Amiens	207	+ 58,5 %	- 30,9 %	+ 1,4 %
ex. : Créteil	813	+ 22,4 %	- 62,0 %	+ 2,5 %
ex. : Versailles	779	+ 28,6 %	- 40,9 %	+ 4,2 %

Note : la première ligne de la seconde colonne indique que le mouvement augmente de 56,7 % pour les enseignants ayant une affectation initiale. Dans la colonne 2 du **tableau 3**, nous montrons que le mouvement augmente de + 40 % pour les enseignants titulaires. La différence entre ces deux chiffres provient du fait que le **tableau 3** donne des chiffres sur l'ensemble des enseignants titulaires alors que le **tableau 4** donne des chiffres pour les enseignants titulaires ayant une affectation initiale. Or il existe des enseignants titulaires n'ayant pas d'affectation initiale.

Source : données sur l'affectation interacadémique des enseignants du secondaire public en 2013.

consiste à identifier, au sein des académies prioritaires, des enseignants « cibles » qui, pour sortir de l'académie, n'auront pas besoin d'être remplacés par un enseignant ayant un barème plus élevé²³. Relâcher la contrainte que tout enseignant quittant une académie prioritaire doit être remplacé par un enseignant à plus haut barème permet un calibrage fin des flux de sorties des académies prioritaires. Pour chacune des trois académies prioritaires, nous avons calculé le pourcentage d'enseignants pour lesquels la contrainte doit être relâchée si l'on souhaite conserver les mêmes mouvements de sorties de ces académies que sous le système d'affectation actuel. En relâchant la contrainte pour 65 % des enseignants de Créteil, 45 % des enseignants de Versailles et 40 % de ceux d'Amiens, les mouvements de sorties de ces trois académies restent identiques ou s'améliorent légèrement. Nous simulons les affectations obtenues pour ces pourcentages d'enseignants « ciblés ». Le nombre d'enseignants titulaires obtenant une nouvelle académie continue à augmenter significativement (de 32 %) par rapport à la situation actuelle, et ce dans toutes les académies. À titre d'exemple, comme le montre le **tableau 4**, le pourcentage d'enseignants titulaires obtenant leur mutation augmente de 40 % dans l'académie de Rennes, de 46,8 % à Bordeaux et de 75,3 % à Toulouse. Cette option permet ainsi d'améliorer significativement le mouvement global tout en garantissant que les académies de Créteil, Versailles et Amiens que nous avons choisi de sélectionner comme prioritaires aient un mouvement quasi-inchangé ou légèrement supérieur (+ 1,4 % à Amiens, + 2,5 % à Créteil et + 4,2 % à Versailles). De plus, dans ces académies prioritaires, comme une partie des titulaires sortants sont remplacés

²³. Ici nous avons choisi de retenir pour chaque scénario les x % d'enseignants ayant le plus haut barème d'expérience. En pratique, d'autres critères pourraient être utilisés pour sélectionner les enseignants cibles. À titre d'exemple, les enseignants cibles pourraient être sélectionnés parmi ceux bénéficiant d'une priorité légale (rapprochement de conjoints, situation de handicap ou enseignement en éducation prioritaire).

par des enseignants à plus haut barème, l'âge moyen des enseignants affectés dans ces académies augmente²⁴. Comme le montre le **tableau 5**, il passe de 29,6 à 30,2 ans à Créteil, de 31,2 à 31,9 ans à Versailles. Or plusieurs recherches montrent qu'une année d'expérience supplémentaire en début de carrière a un impact significatif sur la performance des élèves [RIVKIN, HANUSHEK, KAIN, 2005]. Nous montrons également que d'autres indicateurs s'améliorent ou restent stables dans ces trois académies. Le nombre de néo-titulaires entrants reste parfaitement stable. Le rapport entre le nombre de titulaires sortants et entrants tend à s'améliorer, passant de 3,2 à 2,8 à Créteil par exemple (constant à Versailles et passant de 2,7 à 3 à Amiens) ↘ **Tableau 6** p. 72.

La question du respect du barème

Un dernier critère doit être pris en compte lorsque nous comparons les affectations obtenues avec l'algorithme actuel et l'algorithme alternatif que nous suggérons : le respect du barème des enseignants. En reprenant l'exemple de l'**encadré 2** p. 63, le barème d'un enseignant (Arthur par exemple) est respecté s'il n'existe pas d'autre enseignant ayant un barème inférieur à celui d'Arthur qui se trouve affecté dans une académie qu'Arthur préfère à celle dans laquelle il est affecté. Deux situations existent dans lesquelles le barème d'un enseignant pourrait ne pas être respecté. Premièrement, un enseignant à fort barème pourrait ne pas entrer dans une académie, alors que d'autres enseignants à barème plus faible restent dans cette académie car ils n'ont obtenu aucun de leurs vœux de mobilité, nous appellerons ce non-respect « non-respect par enseignant restant ». Dans l'exemple que nous présentons dans l'**encadré 2**, le fait qu'aucun enseignant ne bouge sous l'algorithme actuel implique qu'Arthur – l'enseignant au plus haut barème – se voit refuser l'entrée à Versailles et Bordeaux alors que Victoria et Bertrand restent dans leur académie, malgré un barème inférieur à celui d'Arthur.

↘ **Tableau 5** Âge moyen des enseignants entrants sous l'algorithme actuel (AD) et l'algorithme alternatif proposé (EMA)

Académie	Algorithme actuel (AD)	Algorithme alternatif proposé (EMA) sans académie prioritaire	EMA avec régions défavorisées comme prioritaires (option 1)	EMA avec enseignants cibles dans des académies défavorisées (option 2)
	(1)	(2)	(4)	(5)
Les 3 académies les plus attractives	2 192	+ 79,2 %	+ 79,1 %	+ 79,2 %
Rennes	36,37	36,93	37,21	36,99
Bordeaux	36,33	37,64	37,93	37,78
Toulouse	36,03	36,19	36,52	36,65
Les 3 académies les moins attractives	1 799	+ 29,2 %	- 49,3 %	+ 3,1 %
Amiens	29,3	29,58	29,99	30,00
Créteil	29,61	30,47	30,68	30,23
Versailles	31,22	32,07	31,36	31,97

Source : données sur l'affectation interacadémique des enseignants du secondaire public en 2013.

24. L'âge moyen des enseignants affectés dans une académie est calculé pour les enseignants titulaires et néo-titulaires entrant dans l'académie.

📄 **Tableau 6** Ratio du nombre d'enseignants titulaires entrants sur le nombre d'enseignants titulaires sortants

Académie	Algorithme actuel (AD)	Algorithme alternatif proposé (EMA) sans académie prioritaire	EMA avec académies défavorisées prioritaires (option 1)	EMA avec enseignants cibles dans des académies défavorisées (option 2)
	(1)	(2)	(3)	(4)
Les 3 académies les plus attractives	2 192	+ 79,2 %	+ 79,1 %	+ 79,2 %
Rennes	0,10	0,12	0,13	0,12
Bordeaux	0,14	0,15	0,17	0,16
Toulouse	0,22	0,26	0,30	0,27
Les 3 académies les moins attractives	1 799	+ 29,2 %	- 49,3 %	+ 3,1 %
Amiens	2,69	4,37	2,27	3,00
Créteil	3,18	2,88	1,44	2,79
Versailles	1,53	1,67	1,15	1,47

Source : données sur l'affectation interacadémique des enseignants du secondaire public en 2013.

Cette source de violation du barème est liée à la garantie faite aux enseignants de pouvoir rester dans leur académie d'origine s'ils n'obtiennent aucun de leurs vœux²⁵. L'algorithme alternatif que nous proposons, en accroissant significativement le nombre d'enseignants obtenant une nouvelle affectation, réduit d'autant cette première source de non-respect du barème. Le nombre d'enseignants titulaires dont le barème n'est pas respecté dans au moins une académie du fait d'un enseignant restant dans son affectation d'origine passe de 5 094 à 1 692 sous la dernière alternative que nous proposons.

De façon plus essentielle, la seconde source de non-respect du barème, que nous appellerons « non-respect par enseignant entrant », est liée à la réalisation des échanges mutuellement améliorants. Dans notre exemple, réaliser l'échange améliorant qui existe entre Victoria et Bertrand permet d'affecter Bertrand à Versailles et Victoria à Bordeaux. Comme indiqué précédemment, la situation d'Arthur reste exactement la même sous l'algorithme actuel et sous notre alternative : Arthur reste à Amiens dans les deux cas. En revanche, pour Arthur, une nouvelle source de non-respect du barème apparaît : bien que Bertrand et Victoria aient un barème inférieur à celui d'Arthur, l'échange leur permet d'obtenir une académie qu'Arthur n'obtient pas. Sous la dernière alternative que nous proposons, 4 702 enseignants voient leur barème non respecté du fait d'un échange. Néanmoins, il est très important de garder en tête que la situation de l'enseignant affecté par ce non-respect reste la même : l'algorithme actuel et notre alternative l'affecte à la même académie. En ce sens, même s'il est vrai qu'un enseignant à barème plus faible a accès à une académie qu'il désire, cet enseignant à plus faible barème ne lui prend pas sa place. Le non-respect de son barème n'est là que pour satisfaire plus de demandes de

²⁵. Comme nous l'avons précisé, le terme de violation de barème est utilisé ici pour mettre en évidence les deux sources de non-respect du barème [PEREYRA, 2013]. La première source de violation du barème que nous décrivons ici est directement liée à ce qu'un enseignant est affecté à titre définitif dans une académie. Bien que ce soit une affectation définitive, les enseignants ayant un haut barème, et ne parvenant pas à accéder à une académie car des enseignants à plus faibles barèmes y ont été affectés les années passées, peuvent ressentir une certaine frustration. Notre point est que notre algorithme permet de réduire le nombre de ces situations (tout en garantissant bien sûr qu'un enseignant affecté dans une académie ne soit mis en concurrence avec personne pour y rester).

📄 **Tableau 7** Nombre d'enseignants voyant leur barème non respecté dans au moins une académie – décomposition par type de non-respect de barème

	Algorithme actuel (AD)	Algorithme alternatif proposé (EMA) sans académie prioritaire	EMA avec académies défavorisées prioritaires (option 1)	EMA avec enseignants cibles dans des académies défavorisées (option 2)
	(1)	(2)	(3)	(4)
Tous les non-respects	6 542	8 501	8 772	8 579
Titulaires	5 094	4 646	5 768	4 965
Néo-titulaires	1 448	3 855	3 004	3 614
Par enseignant restant	6 542	3 258	3 007	3 111
Titulaires	5 094	1 669	1 993	1 962
Néo-titulaires	1 448	1 589	1 014	1 419
Par enseignant entrant	-	8 213	8 464	8 275
Titulaires	-	4 387	5 505	4 702
Néo-titulaires	-	3 826	2 959	3 573

Source : données sur l'affectation interacadémique des enseignants du secondaire public en 2013.

mutations sans que cela se fasse à son détriment. Par ailleurs, de telles situations existent déjà dans le système actuel d'affectation des enseignants bien qu'elles restent relativement rares. Le traitement des affectations simultanées des couples, la pratique des « permutations sous la barre » lors du mouvement intra-académique et la pratique des « permutations » dans le premier degré sont des exemples dans lesquels le barème d'un enseignant peut ne pas être respecté du fait de l'entrée d'un autre enseignant à plus faible barème dans une académie. Les détails sur ces non-respects pour chaque algorithme sont donnés dans le **tableau 7**.

CONCLUSION

Nous suggérons ici un changement dans la procédure d'affectation des enseignants qui permet d'augmenter leur mouvement par rapport au système actuel, tout en étant vigilant au mouvement dans les académies défavorisées. Il est important de garder en tête que les résultats que nous présentons reflètent un certain nombre de choix que nous avons fait lors de nos simulations : nous avons considéré uniquement trois académies prioritaires : Amiens, Créteil et Versailles. D'autres choix sont bien entendu possibles et notre calibrage sur les enseignants ciblés permet un large éventail de choix quant au degré de priorité assigné aux académies. Par ailleurs, le nombre d'enseignants néo-titulaires entrant dans les académies dépend du nombre d'enseignants ciblés dans ces académies. De ce point de vue, notre calibrage pourrait être envisagé de façon équivalente comme portant sur le nombre de néo-titulaires entrant dans certaines académies. En fonction des choix politiques, la flexibilité de notre algorithme permet donc d'arbitrer finement. Nous fournissons ainsi un outil de pilotage qui permet de faire des simulations et de tester différentes stratégies RH propres à chaque académie.

De façon générale, l'objectif de cet article est de mettre en évidence l'importance de la procédure informatisée dans la possibilité d'améliorer le système éducatif dans deux

dimensions essentielles. D'abord, en permettant d'augmenter les perspectives de mobilités géographiques des enseignants et donc, dans une certaine mesure, d'améliorer l'attractivité de la profession [FORT, BAZIZ *et alii*, 2013]. Mais aussi en permettant d'augmenter l'expérience moyenne des enseignants dans les académies les plus défavorisées et donc d'espérer pouvoir réduire à terme les inégalités de réussite entre élèves. De ce point de vue, notre travail met en évidence tout un spectre de possibilités dont le choix *in fine* relève d'une décision collective entre les différents acteurs que sont le ministère, les représentants syndicaux et les académies. De façon importante, nous montrons aussi que, dans ces deux dimensions essentielles, la situation actuelle peut être grandement améliorée.

Pour ce travail, Olivier Tercieux a bénéficié du soutien de l'Agence nationale de la Recherche ANR SCHOOL CHOICE (ANR-12-JSH1-0004-01). Ce travail a bénéficié d'une aide de l'État gérée par l'Agence nationale de la Recherche au titre du programme Investissements d'Avenir portant la référence ANR-10-EQPX-17 (Centre d'accès sécurisé aux données – CASD).

↳ BIBLIOGRAPHIE

ALFANDARI J.-M., BUISSART M., EMAER M., FRANCHI M.-C., SHMIDT H., 2015, *Les mouvements académiques et départementaux comme outils de gestion des ressources humaines*, MENESR-IGAENR.

COMBE J., TERCIEUX O., TERRIER C., 2016a, *The Design of Teacher Assignment: Theory and Evidence*, Mimeo, Matching in practice, www.matching-in-practice.eu/research.

COMBE J., TERCIEUX O., TERRIER C., 2016b, *A New Algorithm to increase Teacher Mobility Without Hurting Deprived Regions*, Mimeo, disponible sur demande.

COUR DES COMPTES, 2013, *Gérer les enseignants autrement*, Rapport Public Thématique.

DUBINS L., FREEDMAN D., 1981, "Machiavelli and the Gale-Shapley algorithm", *The American Mathematical Monthly*, vol. 88, n° 7, p. 485-494.

ESQUIEU N., PROUTEAU D., 2015, « Les personnels de l'Éducation nationale en 2013-2014 : des effectifs enseignants en hausse », *Note d'Information*, n° 15.27, MENESR-DEPP.

FACK G., GRENET J., HE Y., 2015, *Beyond truth-telling: Preference Estimation with Centralized School Choice*, PSE Working Paper, n° 2015-35.

FORT M., BAZIZ M., EHRSAM J., LEROY M., MIOCHE A., SZYMANKIEWICZ C., ALLAL P., BARATIN A., QUENET J.-M., 2013, *Les difficultés de recrutement d'enseignants dans certaines disciplines*, rapport conjoint n° 2013-071, MENESR-IGEN-IGAENR.

GALE D., SHAPLEY L., 1962, *College admissions and the stability of marriage*, *The American Mathematical Monthly*, vol. 69, n° 1, p. 9-15.

GUYARD Y., DURAND J., 1999, *La gestion des personnels enseignants du second degré*, Rapport de l'Assemblée nationale.

MENESR, 2015, *Rapport du médiateur de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur*, Paris, MENESR-DEPP.

MENESR-DEPP, 2015, *Bilan social du Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2013-2014*, Paris, MENESR-DEPP.

MENESR-DEPP, 2014, *Géographie de l'école*, n° 11, Paris, MENESR-DEPP.

PEREYRA J. S., 2013, "A Dynamic School Choice Model", *Games and Economic Behavior*, n° 80, p. 100-114.

RIVKIN S. G., HANUSHEK E. A., KAIN J. F., 2005, "Teachers, schools, and academic achievement", *Econometrica*, vol. 73, n° 2, p. 417-458.

ROTH A., 1984, "The Evolution of the Labor Market for Medical Interns and Residents: A Case Study in Game Theory", *Journal of Political Economy*, vol. 92, n° 6, The University of Chicago Press, p. 991-1016.

ROTH A. E., 1982, "The economics of matching: Stability and incentives", *Mathematics of operations research*, n° 7, 617-628.

ROTH A., PERANSON E., 1999, "The Redesign of the Matching Market for American Physicians: Some Engineering Aspects of Economic Design", *American Economic Review*, vol. 89, n° 4, American Economic Association, p. 748-780.



LES ENSEIGNANTS FACE AUX RISQUES PSYCHOSOCIAUX

Comparaison des enseignants avec certains cadres du privé et de la fonction publique en 2013

Sylvaine Jégo

MENESR-DEPP, bureau des études statistiques sur les personnels

Clément Guillo

MENESR-DEPP, bureau des études statistiques sur les personnels (lors de la rédaction de cet article)

Les risques psychosociaux (RPS) sont des risques pour la santé mentale, physique et sociale, engendrés par les conditions d'emploi et les facteurs organisationnels et relationnels susceptibles d'interagir avec le fonctionnement mental.

Depuis 2015, chaque employeur de la fonction publique doit élaborer un plan d'évaluation et de prévention des RPS sur leur lieu de travail. Pour cela, la DARES¹ a mis les données de l'enquête Conditions de travail 2013 à disposition de la DEPP² pour établir un bilan statistique des facteurs de RPS chez les enseignants. Afin de déterminer s'il existe une spécificité enseignante d'exposition aux facteurs de RPS, leurs résultats sont comparés avec ceux des cadres et professions intermédiaires de la fonction publique et du privé. À partir d'une analyse des facteurs communs sur les nombreux items de l'enquête, sept indices d'exposition aux facteurs de RPS sont créés, proches dans leur contenu des six dimensions recensées par le collège d'expertise présidé par Michel Gollac. Un indice global d'exposition aux facteurs de RPS est ensuite calculé et testé sur les items traitant de l'état de santé déclaré des employés.

Il apparaît qu'en 2013 les enseignants étaient plus exposés aux facteurs de RPS que les cadres, avec une forte intensité de leur métier, des exigences émotionnelles plus importantes et un manque de soutien hiérarchique et entre collègues, notamment dans le premier degré. Ce constat rejoint l'idée qu'enseigner tend vers un métier solitaire.

1. Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques. Elle dépend du ministère du Travail, de l'Emploi et de la Formation professionnelle et du Dialogue social.

2. Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

Depuis les années 2000, les conditions de travail ne cessent de se dégrader dans tous les secteurs professionnels et les enseignants ne sont pas épargnés [ALGAVA, DAVIE *et alii*, 2014]. La souffrance ainsi engendrée se traduit sous forme de blessure, maladie ou harcèlement sexuel, mais également sous forme de stress, mal-être ou harcèlement moral au sein de l'environnement de travail [BRUN, 2005]. Les risques psychosociaux (RPS) désignent les risques que les phénomènes précédemment cités se manifestent et impactent la santé mentale et physique des travailleurs, perturbant ainsi le fonctionnement de l'entreprise. Aussi, remonter aux causes des RPS en se centrant sur le travail et son organisation devient un enjeu de santé publique. Un accord-cadre relatif à la prévention des RPS dans la fonction publique a donc été signé le 22 octobre 2013, obligeant chaque employeur public à élaborer un plan d'évaluation et de prévention des RPS d'ici 2015 [DGAFP, 2014]. La DEPP a été sollicitée par la DGRH³ du ministère de l'Éducation nationale pour effectuer un cadrage statistique permettant de diagnostiquer les facteurs de RPS. La démarche envisagée s'appuie sur le rapport d'un collègue d'expertise qui préconise l'élaboration de six dimensions de facteurs de RPS à partir d'items figurant dans l'enquête Conditions de travail réalisée par la DARES en 2013 [Collège d'expertise, 2011]. Mais la méthode se différencie par la réalisation d'une analyse exploratoire en facteurs communs (AFC) sur l'ensemble des items sélectionnés. L'objectif est de définir des groupes d'items corrélés entre eux et sans tenir compte de leur appartenance à l'une des six dimensions définies. On obtient ainsi des dimensions de facteurs de RPS spécifiques à la population étudiée. C'est cette démarche que nous allons présenter, permettant de construire ensuite des indices synthétiques pour chaque nouvelle dimension, ainsi qu'un indice global d'exposition aux facteurs de RPS. La population étudiée est composée d'enseignants, mais également de cadres de la fonction publique et du privé pour comparer leur niveau d'exposition aux facteurs de RPS.

ÉVOLUTION DES MÉTHODES D'ÉVALUATION DES FACTEURS DE RPS

L'évaluation statistique des facteurs de RPS n'est pas récente. En effet, des chercheurs de différentes disciplines ont déjà conçu et mis au point des outils, *via* des questionnaires, destinés à interroger les travailleurs pour mesurer leurs facteurs psychosociaux de risque au travail [BRUN, 2005 ; Collège d'expertise, 2011 ; Inserm, 2011]. Deux d'entre eux se démarquent : il s'agit du *Job content questionnaire* et du *Effort-reward imbalance questionnaire*, respectivement développés par Robert KARASEK [1979] et Johannes SIEGRIST [1996]. Le modèle de KARASEK est le plus ancien et le plus utilisé dans le monde et est devenu, au cours des trois dernières décennies, le principal instrument d'évaluation des facteurs de risque au travail sur la santé. Il repose sur la notion d'équilibre entre deux dimensions : la « demande psychologique », qui est associée aux contraintes liées à la réalisation des tâches (quantité, complexité, contraintes de temps), et la « latitude décisionnelle », qui recouvre l'autonomie dans l'organisation de ces tâches ou la participation aux décisions et l'utilisation de ses compétences. À ce modèle s'est ajoutée une troisième dimension, le soutien social, traduisant l'aide et la reconnaissance des collègues et du supérieur hiérarchique. Quant au modèle de Siegrist, plus récent, il introduit une quatrième dimension et repose sur l'équilibre entre les efforts consentis par l'individu pour son travail (proche de la « demande psychologique » de KARASEK) et les récompenses attendues en retour.

3. Direction générale des ressources humaines.

Ces questionnaires n'ont été utilisés en France que vers la fin des années 1990 et uniquement dans certains secteurs d'activité privés [NIEDHAMMER, SIEGRIST *et alii*, 2000]. Ils se sont ensuite progressivement étendus dans les années 2000, sur plusieurs enquêtes nationales et transversales pour une population générale de salariés et toutes menées par la DARES ou avec sa collaboration [enquêtes SUMER⁴ 2003 et 2010 et SIP⁵ 2006 et 2010 entre autres BEQUE, 2014 ; BOUFFARTIGUE et BOUTEILLER, 2014 ; BUÉ, COURTAUD *et alii.*, 2008 ; COUTROT et MERMILLIOD, 2010 ; GUIGNON, NIEDHAMMER, SANDRET, 2008 ; NIEDHAMMER, SIEGRIST *et alii*, 2000 ; NIEDHAMMER, GANEM *et alii*, 2006] ; NIEDHAMMER, CHASTANG *et alii*, 2008].

Suite au besoin de définir une méthodologie reconnue et validée pour identifier, quantifier et suivre les facteurs de RPS [NASSE et LEGERON, 2008], un collège d'expertise collective pour leur suivi statistique au travail a vu le jour [Collège d'expertise, 2011]. Présidé par l'Insee en la personne de Michel Gollac et réunissant des experts de plusieurs disciplines, ce collège a remis un rapport au ministre chargé du travail en avril 2011. Les RPS y sont définis comme « *les risques pour la santé mentale, physique et sociale, engendrés par les conditions d'emploi et les facteurs organisationnels et relationnels susceptibles d'interagir avec le fonctionnement mental* ». Ainsi, à partir notamment des approches de KARASEK et de SIEGRIST, ainsi que du passage en revue d'autres modèles ou théories (modèle de la justice organisationnelle, etc.), le collège d'expertise préconise de créer des indices d'exposition aux facteurs de RPS. La première possibilité consisterait à rechercher un indice unique facilitant la production d'un discours simple et où l'évaluation pour un salarié serait rapide. Néanmoins, cet indice déterminerait juste l'exposition aux facteurs de risque, mais ne permettrait pas de distinguer le ou les facteurs psychosociaux à traiter. Devant ces limites, la création de plusieurs indices synthétiques est importante, sans que son nombre ne soit trop grand, pour déterminer le type de risque le plus élevé pour le travailleur. Par conséquent, le collège d'expertise propose de travailler sur les six dimensions d'analyse suivantes : l'intensité du travail ; les exigences émotionnelles ; l'autonomie et les marges de manœuvre ; les rapports sociaux au travail ; les conflits de valeurs et sens du travail ; l'insécurité socio-économique ↘ **Encadré 1** p. 80.

Quant à la méthode employée pour créer ces indices, il y a clairement un avant et un après collège d'expertise dans les publications des études citées précédemment. En effet, pour évaluer ses dimensions, le modèle de KARASEK ne disposait que de 26 items avec une échelle de Likert. Des scores étaient créés en sommant les réponses de leurs groupes d'items respectifs, avec une pondération sur le score de la latitude décisionnelle. Un scoring était également réalisé dans le modèle de SIEGRIST. Depuis 2011, suite au rapport du collège d'expertise, le nombre d'items ayant augmenté dans les nouvelles enquêtes et avec des modalités variées, les méthodes statistiques ont évolué avec l'utilisation d'une analyse factorielle des correspondances multiples (AFCM) sur les groupes d'items de chaque dimension [DAVIE, 2014].

Par ailleurs, l'enquête Conditions de travail de 2013 (CT 2013) a été désignée par le collège d'expertise pour permettre d'étudier les facteurs psychosociaux au travail en France [Collège d'expertise, 2011]. Créée depuis 1978 par la DARES, elle couvre l'ensemble de la population active occupée, salariée ou non. Elle est renouvelée tous les sept ans et permet de mesurer les conditions de travail telles qu'elles sont perçues par les travailleurs. En 2005, l'enquête a partiellement introduit des items du modèle de KARASEK. En revanche, l'édition de 2013 est

4. Surveillance médicale des risques professionnels.

5. Santé et itinéraire professionnel.

LES SIX DIMENSIONS DE FACTEURS DE RPS DU COLLÈGE D'EXPERTISE

L'**intensité au travail** regroupe les facteurs de risque en lien avec un travail sous pression, les contraintes de rythme, la difficulté de conciliation entre vie professionnelle et personnelle ou l'exigence de compétences élevées.

Les **exigences émotionnelles** sont liées à la nécessité de maîtriser ses émotions, notamment face à un public.

L'**autonomie et les marges de manœuvre** désignent la possibilité dans son travail, d'être acteur, de participer aux décisions, d'utiliser ses compétences et de s'épanouir.

Les **rapports sociaux au travail** traitent du relationnel entre le salarié et sa hiérarchie ou ses collègues, mais aussi de la reconnaissance de son travail.

Les **conflits de valeur et le sens du travail** désignent des situations où on demande à une personne d'agir en contradiction avec ses valeurs professionnelles ou personnelles.

L'**insécurité économique** inclut le risque de perdre son emploi et les changements non maîtrisés de la tâche ou des conditions de travail.

différente des précédentes. En effet, un auto-questionnaire s'appuyant sur le rapport du collège d'expertise est ajouté dans le volet « actifs occupés » pour mesurer les facteurs de RPS au travail. L'autre changement conséquent de la version CT 2013 est la surreprésentation des agents des trois versants de la fonction publique (État, territoriale et hospitalière), ainsi que la réalisation de l'enquête dans quatre départements d'outre-mer (hors Mayotte). Cette nouvelle version de l'enquête CT 2013 permet donc d'aborder les six dimensions de facteurs de RPS proposées par le Collège.

Ainsi, à partir du volet de l'enquête CT 2013 consacré aux actifs occupés, une étude exploratoire sur les items traitant des conditions de travail et des facteurs de RPS permet de les classer en fonction de leur corrélation et sans aucun *a priori*, pour ensuite créer des indices d'exposition aux facteurs de RPS. L'échantillon sélectionné se restreint aux enseignants et aux cadres afin de déterminer s'il existe une spécificité enseignante d'exposition aux facteurs psychosociaux ↘ **Encadré 2**.

POPULATION DE L'ÉTUDE

34 000 actifs de France métropolitaine et DOM (hors Mayotte) ont répondu à l'enquête CT 2013, mais l'analyse ne concernera que 11 219 d'entre eux : les enseignants et les cadres et professions intermédiaires de la fonction publique ou d'entreprise. Les populations sont définies en fonction de l'activité professionnelle déclarée dans le questionnaire *via* la liste des catégories socio-professionnelles agrégées PCS 2003. On s'intéressera également aux cadres qui sont en contact avec un public (usagers, patients, élèves, voyageurs, clients, fournisseurs, etc.), soit de vive voix en face à face, soit par téléphone, afin de les comparer avec les enseignants, à environnement de travail équivalent.

Les enseignants sont répartis dans le primaire, le secondaire et, dans une moindre mesure, dans le supérieur. 554 instituteurs ou professeurs des écoles représentent le premier degré d'enseignement. 904 professeurs représentent le second degré : professeurs agrégés ou certifiés ; professeurs d'enseignement général des collèges ou de lycée professionnel ; maîtres auxiliaires ; professeurs contractuels. Seulement 152 enseignants relèvent de corps de l'enseignement supérieur. Au total, l'échantillon dispose de 1 610 enseignants.

Les cadres de la fonction publique se scindent en deux groupes : ceux qui sont en contact avec un public et ceux qui ne le sont pas. Le premier groupe se compose principalement des professions de la santé

et du travail social telles que les infirmiers et assimilés, médecins, animateurs, éducateurs spécialisés ou assistants de service social,

ainsi que des surveillants et aides-éducateurs des établissements d'enseignement. Les personnels administratifs de catégorie A ou B des trois versants de la fonction publique (hors enseignement, patrimoine, impôts, trésor et douanes) se répartissent dans les deux groupes. Une part non négligeable de chercheurs, d'ingénieurs et de techniciens médicaux se trouve parmi les cadres sans contact avec un public. Au total, 4 290 cadres de la fonction publique sont représentés dans l'échantillon, dont 3 512 en contact avec un public.

Les cadres du secteur privé qui sont en contact avec un public sont notamment des infirmiers en soins généraux, des cadres et techniciens commerciaux et des agents de maîtrise des services juridiques ou du personnel, des animateurs, des éducateurs et des secrétaires. Ils représentent 4 012 répondants dans l'échantillon. Les 1 307 autres cadres du privé sont plutôt des ingénieurs, cadres et agents de maîtrise des services administratifs et financiers ou comptables d'entreprise.

Au total, sept groupes de population sont étudiés : les enseignants du premier degré, du second degré et du supérieur ; les cadres de la fonction publique en contact avec un public et les autres cadres de la fonction publique ; les cadres du privé en contact avec un public et les autres cadres du privé.

MÉTHODOLOGIE – ANALYSE EN FACTEURS COMMUNS

Choix des items et modifications préalables

À l'aide du rapport du collègue d'expertise et du guide méthodologique mis en place par la DGAFP⁶ [Collège d'expertise, 2011 ; DGAFP, 2014], des items ont été sélectionnés pour pouvoir identifier les dimensions de facteurs de RPS. Quelques traitements ont été appliqués au préalable sur ces données pour pouvoir réaliser cette étude exploratoire.

Tout d'abord, la pondération de la population enseignante a été recalculée afin que les degrés scolaires soient représentatifs des données connues de l'Éducation nationale ↘ **Encadré 3**. Ensuite, pour exécuter une analyse de données exploratoire, les variables ne doivent pas avoir de valeurs manquantes. Aussi, et pour conserver tout l'échantillon, un traitement de la non-réponse par imputation a été réalisé. Cependant, certains items avaient des modalités « sans objet » ou « non concerné » pour lesquelles l'utilisation du redressement n'avait pas de sens. Ils ont été modifiés dans le sens d'une faible exposition de ce facteur psychosocial. Par exemple, l'item « On me demande d'effectuer une quantité de travail excessive » avait les réponses possibles « Pas du tout d'accord » à « Tout à fait d'accord » et « Non concerné ». Cette dernière a été modifiée en « Pas du tout d'accord » car si l'individu ne se sent pas concerné, cela suppose que le niveau de risque tend donc vers celui où on ne lui demande pas d'effectuer une quantité de travail excessive. Par ailleurs, certaines questions étant déclinées en plusieurs items, ces derniers ont été calculés sous forme de score. Ainsi, les items sur les différents changements ayant fortement modifié l'environnement de travail de l'employé au cours des douze derniers mois sont représentés par le score sur le nombre de changements dans l'environnement de travail. Enfin, pour que toutes ces variables (items et scores) puissent être comparées entre elles, on en réordonne certaines en inversant leur échelle de valeurs. Par conséquent, plus le rang de la modalité est élevé, plus l'individu a une vision négative de son travail et plus il est exposé à un facteur de RPS.

Au total, la base de données est constituée de 98 variables qui vont servir à la création d'indices synthétiques d'exposition aux facteurs de RPS.

Création des indices synthétiques d'exposition aux facteurs de RPS

Ce nombre de variables étant trop volumineux avec des informations redondantes, la première phase de cette étude consiste à les regrouper en fonction des corrélations entre elles pour créer des indices synthétiques d'exposition aux facteurs de RPS. Une analyse en facteurs communs (AFC) est donc réalisée à partir de l'échantillon de 11 219 observations sur les 98 variables ↘ **Encadré 3**.

Cependant, 24 de ces variables ont été supprimées de l'analyse en raison d'une trop faible corrélation entre elles, car elles n'auraient pas pu contribuer à la réalisation d'un indice. Elles traitent principalement des thèmes tels que les agressions sexuelles subies, le manque d'utilisation de la formation et des compétences professionnelles dans le travail, les problèmes d'organisation, de soutien et coopération, ou l'insécurité financière liée à l'emploi. Ainsi, une

⁶. Direction générale de l'administration et de la fonction publique. Elle dépend du ministère de la Décentralisation, de la Réforme de l'État et de la fonction publique.

fois ces variables supprimées de l'AFC, la structure factorielle à sept facteurs semble être la plus « propre » et la plus correcte pour correspondre aux données.

L'AFC à sept facteurs avec les 74 variables restantes donne une statistique de KMO (*Kaiser-Meyer-Olkin*) totale de 0,92, ce qui signifie que l'adéquation de l'échantillon pour l'analyse est excellente. Ainsi, sept groupes de variables sont définis par les facteurs de l'AFC et représentent les sept dimensions de facteurs de RPS de notre échantillon ↘ **Tableau 1** p. 83. La méthode d'analyse en composantes principales (ACP) est utilisée ensuite pour réduire chaque groupe de variables en un indice synthétique, une fois les variables transformées en variables latentes quantitatives ↘ **Encadré 3**. Au final, à partir des coordonnées de la première composante principale de chaque ACP, sept indices synthétiques d'exposition aux facteurs de RPS sont créés représentant l'évaluation statistique des sept dimensions. Une nouvelle ACP est réalisée sur ces indices préalablement standardisés. La première composante constitue l'indice global d'exposition aux facteurs de RPS. Pour finir, cet indice est également centré-réduit.

Encadré 3

ÉTAPES POUR LA CRÉATION D'INDICES SYNTHÉTIQUES ET DE L'INDICE GLOBAL D'EXPOSITION AUX FACTEURS DE RPS

Méthode de repondération

La DARES a pondéré l'échantillon total afin que les répondants soient représentatifs de l'ensemble des actifs en emploi en France métropolitaine et dans les DOM (sauf Mayotte). Aussi, une repondération de l'échantillon des enseignants par degré d'enseignement scolaire est réalisée par calage sur marge avec la méthode exponentielle (*raking ratio*).

Traitement de la non-réponse partielle

Dans l'ensemble, même si la part des valeurs manquantes de chaque item ne dépasse pas 1 % de l'échantillon, elle peut atteindre 5 %.

Environ 20 % de l'échantillon possède au moins une valeur manquante parmi tous les items. Le traitement de non-réponse choisi est la méthode d'imputation à l'aide d'un modèle probit ordonné sur les données disponibles pour l'ensemble des répondants, à condition que les réponses de l'item à expliquer soient indépendantes du mécanisme de non-réponse observé sur cet item (*missing at random*).

Pour chaque item, les variables auxiliaires sélectionnées pour réaliser le modèle sont le sexe, la catégorie socioprofessionnelle, la perception de l'enquêté sur son salaire, l'appartenance au secteur privé ou public et, dans le cas du secteur privé, le nombre de salariés au sein de l'entreprise.

L'analyse en facteurs communs

Comme pour l'analyse en composantes principales (ACP), l'objectif de l'AFC consiste à résumer une grande part de l'information à l'aide d'un nombre plus réduit de variables latentes (ou facteurs) [KESKPAIK, 2011]. Mais elle se distingue en expliquant uniquement les variations communes des variables de départ, alors que l'ACP explique un maximum de la variance totale de l'ensemble des variables. Ici, on s'intéresse plus à la structure des données qu'à la variance « propre » de chaque variable. La méthode choisie sera l'AFC avec rotation oblique (promax) car, les variables étant corrélées entre elles, les facteurs le sont également et, de ce fait, sont non-orthogonaux (procédure PROC FACTOR sous le logiciel SAS avec les options METHOD = PRINCIPAL et PRIOR = SMC).

À chaque sortie SAS, plusieurs critères déterminent le niveau de corrélation de chaque variable avec les autres afin d'extraire celles qui sont faiblement corrélées : la matrice de corrélation, la statistique de KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) et l'estimation des communautés initiales des variables. Ainsi, une variable est supprimée si elle n'a que des coefficients de corrélation inférieurs à 20 %. À noter que, quand deux variables sont fortement corrélées à plus de 90 %, elles donnent la même information. Une seule est alors conservée dans l'analyse en fonction du sens qu'elle apporte au facteur. De plus, la mesure de KMO est un test d'adéquation de la solution factorielle compris entre 0 et 1 et, si elle est élevée, alors il existe une solution factorielle statistiquement acceptable qui représente les relations entre la variable et les autres. Aussi, si la valeur de KMO d'une variable est inférieure à 0,5, alors sa solution factorielle n'est pas acceptable et elle est retirée de l'analyse. La procédure SAS fournit également une mesure de KMO totale indiquant un seuil de cohérence de l'ensemble des variables retenues pour réaliser une AFC. Enfin, l'estimation des communautés initiales mesure la part de variance de chaque variable pouvant être expliquée par les autres. Seules celles ayant une part supérieure ou égale à 18 % sont utilisées pour l'analyse. Il arrive cependant qu'une variable respecte le niveau de corrélation avec les autres, mais que, une fois l'AFC réalisée, ses coefficients de régression sont soit identiques, soit quasi-nuls dans chaque facteur de la structure factorielle. Dans le premier cas, il est difficile d'intégrer la variable à un seul facteur puisqu'elle est identiquement corrélée à tous. Dans le second cas, elle ne contribue à aucun facteur et est, de fait, inutile. Ces variables sont ainsi supprimées de l'analyse et on exécute de nouveau le programme avec les variables restantes.

On définit ensuite le nombre de facteurs optimal dans l'AFC. Le logiciel SAS propose le critère de proportion où 100 % de la variance est expliquée par les facteurs ce qui donne ici une extraction à 10 facteurs. Ce nombre de facteurs étant trop élevé, une explication de 90 % de la variance est privilégiée, ce qui permet une réduction à 7 facteurs. C'est également le nombre proposé par le critère de Kaiser où la valeur propre doit être supérieure à 1. Le *Scree test* de Cattell se fonde, quant à lui, sur l'observation du graphique des valeurs propres. Le nombre maximum de facteurs à retenir correspond à la plus forte augmentation de la courbure, soit un décrochage à 5, 7 et 8 facteurs. Ainsi, plusieurs modèles d'AFC sont réalisés avec une sélection de 5, 6, 7 ou 8 facteurs. En comparant ces analyses, l'AFC à 7 facteurs est celle qui permet de donner une meilleure interprétation des groupes de variables.

Transformation des variables qualitatives en variables quantitatives

Une ACP est exécutée sur chaque groupe de variables définis par l'AFC. Cependant, pour réaliser une ACP, les variables doivent être quantitatives. Les données étant qualitatives, il faut donc les convertir. Au lieu de convertir en quantitatif le rang de classement des modalités de chaque variable, on crée une variable latente qui mesure l'adhésion ou la satisfaction de l'item plus finement. Par exemple, pour la variable « Je travaille sous pression », les réponses possibles sont « Jamais », « Parfois », « Souvent » ou « Toujours ». Tous les individus ayant répondu « Souvent » n'ont pas nécessairement la même propension à travailler souvent sous pression. Néanmoins, ils sont en dessous du seuil « Toujours » et au-dessus de celui de « Parfois ». Aussi, au lieu de n'avoir qu'une variable avec des valeurs entières codées de 1 à 4, on fait une simulation de ces valeurs. On obtient ainsi une variable quantitative continue [AFSA, 2014].

📄 **Tableau 1 Structure factorielle de l'AFIC à sept facteurs avec rotation** — coefficients de régression normalisés correspondant à la contribution des variables à chacun des facteurs

Intitulé des variables	Contribution au facteur
Facteur 1 : Intensité et complexité du travail	
Je dois penser à trop de choses à la fois.	0,74155
Je travaille sous pression.	0,73588
On me demande d'effectuer une quantité de travail excessive.	0,70351
Êtes-vous obligé de vous dépêcher ?	0,66833
Il m'arrive de faire trop vite une opération qui demanderait davantage de soin.	0,64786
Pour effectuer correctement votre travail, avez-vous en général un temps suffisant ?	0,62508
Je continue à penser à mon travail même quand je n'y suis pas.	0,51718
Devez-vous fréquemment interrompre une tâche que vous êtes en train de faire pour en effectuer une autre non prévue et, si oui, quelle est sa conséquence sur votre travail ?	0,45078
Je vis des changements imprévisibles ou mal préparés.	0,42449
J'ai le sentiment d'être dépassé par les changements trop rapides.	0,38969
Pour effectuer correctement votre travail, avez-vous en général des collaborateurs (ou des collègues) en nombre suffisant ?	0,34660
En général, vos horaires de travail s'accordent-ils avec vos engagements sociaux et familiaux en dehors de votre travail ?	0,29392
J'ai le sentiment d'être exploité.	0,29355
Devez-vous atteindre des objectifs chiffrés précis et, si oui, avez-vous du mal à les atteindre ?	0,28310
Au cours des 12 derniers mois, vous est-il arrivé d'aller (de) travailler tout en pensant que vous auriez dû rester à la maison (n'auriez pas dû) parce que vous étiez malade ?	0,24093
Score sur le nombre de contraintes de rythmes subies ¹	0,23548
Facteur 2 : Manque d'intérêt du travail	
J'ai l'impression de faire quelque chose d'utile aux autres.	0,62944
J'ai la possibilité de faire des choses qui me plaisent.	0,60022
Je suis fier de travailler dans cette entreprise, organisation.	0,57797
J'ai la fierté du travail bien fait.	0,52438
J'éprouve de l'ennui.	0,51611
J'ai l'occasion de développer mes compétences professionnelles.	0,48006
Votre travail implique-t-il des tâches monotones ?	0,39406
Votre travail vous permet-il d'apprendre des choses nouvelles ?	0,33525
Je peux organiser mon travail de la manière qui me convient le mieux.	0,29896
Je dois faire des choses que je désapprouve.	0,23151
Facteur 3 : Comportements hostiles	
Au travail, avez-vous vécu la situation suivante ? Vous ridiculiser en public.	0,68468
Au travail, avez-vous vécu la situation suivante ? Vous faire des blagues blessantes ou de mauvais goût, se moquer de vous.	0,61068
Au travail, avez-vous vécu la situation suivante ? Critiquer injustement votre travail.	0,60172
Au travail, avez-vous vécu la situation suivante ? Vous dire des choses obscènes ou dégradantes.	0,57476
Au travail, avez-vous vécu la situation suivante ? Vous empêcher de vous exprimer.	0,55832
Au travail, avez-vous vécu la situation suivante ? Saboter votre travail, vous empêcher de travailler correctement.	0,54321
Au travail, avez-vous vécu la situation suivante ? Laisser entendre que vous êtes mentalement dérangé.	0,51856
Au travail, avez-vous vécu la situation suivante ? Vous ignorer, faire comme si vous n'étiez pas là.	0,50809
Avez-vous été victime d'une agression verbale de la part de vos collègues ou de vos supérieurs ?	0,46686
Au travail, avez-vous vécu la situation suivante ? Vous charger de tâches inutiles ou dégradantes.	0,43997

Intitulé des variables	Contribution au facteur
Facteur 4 : Manque de soutien hiérarchique	
Mon supérieur m'aide à mener mes tâches à bien.	0,60751
Les personnes qui évaluent mon travail le connaissent bien.	0,49641
Si vous avez du mal à faire un travail délicat, compliqué, est-ce que vous êtes aidé par vos supérieurs hiérarchiques ?	0,48117
Mon supérieur prête attention à ce que je dis.	0,48020
Mon supérieur traite équitablement les personnes qui travaillent sous ses ordres.	0,44644
Pour effectuer correctement votre travail, avez-vous en général des logiciels et des programmes informatiques bien adaptés ?	0,43781
Pour effectuer correctement votre travail, avez-vous en général un matériel suffisant et adapté ?	0,41719
Pouvez-vous interrompre momentanément votre travail quand vous le souhaitez ?	0,40757
Vu tous mes efforts, je reçois le respect et l'estime que mérite mon travail.	0,38762
En cas d'imprévu personnel ou familial, pouvez-vous vous absenter de votre travail, même quelques heures ?	0,36775
Vu tous mes efforts, mes perspectives de promotion sont satisfaisantes.	0,34807
Pour effectuer correctement votre travail, avez-vous en général une formation continue suffisante et adaptée ?	0,32940
Avez-vous reçu une information suffisante et adaptée ou avez-vous été consulté au moment où votre environnement de travail a été fortement modifié au cours des 12 derniers mois ?	0,28658
Compte tenu du travail que vous réalisez, diriez-vous que vous êtes bien payé ou non ?	0,25770
Pour effectuer correctement votre travail, avez-vous en général des informations claires et suffisantes ?	0,25537
Vous arrive-t-il d'être en désaccord avec vos supérieurs hiérarchiques sur la façon de bien faire votre travail et, si oui, pouvez-vous en discuter avec eux ?	0,21544
Vivez-vous des situations de tension dans vos rapports avec vos supérieurs hiérarchiques ?	0,2002
Recevez-vous des ordres ou des indications contradictoires ?	0,17017
Facteur 5 : Exigences émotionnelles	
Vivez-vous des situations de tension dans vos rapports avec le public ?	0,82058
Êtes-vous en contact direct avec le public, de vive voix en face à face ou par téléphone ?	0,72818
Au cours de votre travail, êtes-vous amené à être en contact avec des personnes en situation de détresse ?	0,43442
Au cours de votre travail, êtes-vous amené à devoir calmer des gens ?	0,43211
Avez-vous été victime d'une agression verbale de la part du public ?	0,42991
Il m'arrive d'avoir peur pendant mon travail, pour ma sécurité ou celle des autres.	0,29786
Je dois cacher mes émotions ou faire semblant d'être de bonne humeur.	0,20508
Facteur 6 : Tension dans l'encadrement de personnel	
Vous arrive-t-il de superviser le travail d'autres salariés (hors apprentis ou stagiaires) et vivez-vous des situations de tension dans vos rapports avec eux ?	0,81609
Dans votre emploi principal, vous arrive-t-il de superviser le travail d'autres salariés ?	0,79567
Vivez-vous des situations de tension dans vos rapports avec vos collègues ?	0,30136
Vous arrive-t-il d'être en désaccord avec vos collègues sur la façon de bien faire votre travail et, si oui, pouvez-vous en discuter avec eux ?	0,2271
Facteur 7 : Manque de soutien des collègues	
Si vous avez du mal à faire un travail délicat, compliqué, est-ce que vous êtes aidé par les autres personnes avec qui vous travaillez habituellement ?	0,49468
J'ai l'impression de faire partie d'une équipe.	0,37307
Les collègues avec qui je travaille m'aident à mener mes tâches à bien.	0,36506
Travaillez-vous seul ?	0,35522
Si vous avez du mal à faire un travail délicat, compliqué, est-ce que vous êtes aidé par d'autres personnes de l'établissement ?	0,31072
Les collègues avec qui je travaille sont amicaux.	0,25699
En cas d'imprévu, pouvez-vous modifier vos horaires en vous arrangeant avec vos collègues ?	0,25488

Intitulé des variables	Contribution au facteur
Score sur le nombre de conséquences d'une erreur dans le travail ²	- 0,23207
Score sur le nombre de changements dans l'environnement de travail ³	- 0,25776

Note : les modalités des variables ont été réordonnées de telle sorte que la modalité la plus élevée correspond à la vision la plus négative qu'un individu a de son travail (pour plus de détails, voir les statistiques descriptives en annexes).

Lecture : le premier facteur de l'AFC sur la dimension de l'intensité du travail est corrélé à 73,6 % avec la variable « Je travaille sous pression ». Pour chaque facteur, on ne représente que les valeurs des variables contribuant le plus à ce facteur.

1. Votre rythme de travail vous est-il imposé par la dépendance immédiate vis-à-vis du travail d'un ou plusieurs collègues / des normes de production ou des délais à respecter en une journée au plus / une demande extérieure obligeant à une réponse immédiate / les contrôles ou surveillance permanents ou au moins quotidiens exercés par la hiérarchie / un contrôle ou un suivi informatisé ?

2. Une erreur dans votre travail peut-elle entraîner des conséquences graves sur la qualité du service / avec des coûts financiers importants à votre administration / sur votre sécurité ou celle d'autres / avec des sanctions à votre égard ?

3. Au cours des douze derniers mois, votre environnement de travail a-t-il été fortement modifié par un changement de votre poste ou de fonction / dans les techniques utilisées / de l'organisation du travail / par une restructuration ou un déménagement de l'établissement / par un plan de licenciements / par un changement dans l'équipe de direction ou par une autre raison ?

Champ : France métropolitaine + DOM hors Mayotte.

Source : enquête CT 2013, Dares, DGAFP, DREES, Insee ; traitement MENESR-DEPP.

INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Représentation des sept dimensions de facteurs de RPS

À partir de la structure factorielle de l'AFC, sept groupes de variables sont définis, permettant de créer sept indices d'exposition aux facteurs de RPS. Ces derniers représentent chacun une dimension de facteurs de RPS ↘ **Tableau 1.**

Le premier indice représente la dimension de l'intensité et la complexité du travail pour le salarié et est essentiellement composé des variables issues de la dimension de Gollac⁷ sur l'intensité du travail. Il est principalement corrélé avec les variables traitant de la contrainte de temps au travail, comme être obligé de se dépêcher. Cette contrainte est rattachée à un rythme soutenu, à une quantité de travail imposée et à des moyens insuffisants pour bien travailler. De plus, ces variables sont en lien avec celles faisant référence au sentiment d'être sous pression ou dépassé par les changements trop rapides. Dans une moindre mesure, cet indice est aussi corrélé avec les variables représentant le débordement travail sur la sphère privée comme, par exemple, continuer à penser à son travail même quand on n'y est pas, ou aller travailler au lieu de rester à la maison parce qu'on était malade.

Le second indice représente la dimension du manque d'intérêt porté au travail. Il est composé de variables issues des dimensions de Gollac sur les conflits de valeur, le sens du travail et sur l'autonomie et les marges de manœuvre. Le thème se reflète surtout à travers des variables abordant le manque d'utilité ou de plaisir du métier, l'ennui et l'absence de fierté de son travail ou de l'entreprise/l'organisme. Ce désintérêt est aussi corrélé avec le fait d'avoir un travail monotone, sans possibilité d'autonomie et sans pouvoir développer ses propres compétences professionnelles.

Toutes les variables du troisième indice sont incluses dans la dimension de Gollac sur les rapports sociaux au travail et font référence à toutes formes de comportements hostiles que peuvent subir les employés dans leur environnement de travail tels que l'humiliation en public ou les agressions physique ou verbale.

⁷. Les dimensions de Gollac représentent ici les dimensions définies dans le rapport du collègue d'expertise.

Le quatrième indice correspond à la dimension liée au manque de soutien hiérarchique et, plus généralement, aux rapports sociaux que le salarié entretient avec son supérieur. Les variables traitent de l'absence d'implication et d'encadrement de ce dernier dans le travail du salarié, comme, par exemple, ne pas l'aider dans ses tâches ou lors d'un travail délicat. Cet indice est également construit avec les variables représentant le manque de reconnaissance du travail de l'employé, via les perspectives de promotion, de formation et les moyens mis à disposition dans l'entreprise/l'organisme. En d'autres termes, le manque de soutien de la hiérarchie se manifesterait par une absence de responsabilité de celle-ci dans le travail du salarié et agirait négativement dans son évolution professionnelle.

Toutes les variables associées au cinquième indice sont incluses dans la dimension de Gollac sur les exigences émotionnelles. Elles font référence à l'attitude qu'il faut adopter dans l'environnement de travail pour éviter de montrer ses émotions ou les maîtriser, notamment quand l'employé se retrouve face à un public. Le salarié serait ainsi confronté à des situations de tension, de détresse et d'agression verbale où il serait amené à devoir calmer des personnes.

Le sixième indice est surtout réalisé avec des variables issues de la dimension de Gollac sur les rapports sociaux au travail et traite de la relation avec les collègues qu'on encadre et des tensions qui peuvent apparaître avec eux.

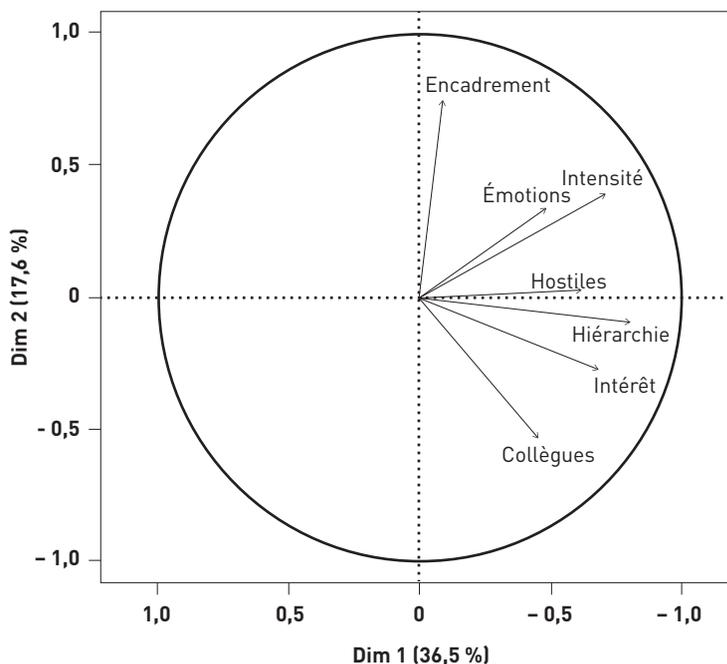
Le septième indice désigne également les rapports sociaux avec les collègues, mais sans encadrement de la part du salarié. Ces rapports sont aussi bien représentés par un manque de soutien entre collègues que par une absence de relations avec eux comme, par exemple, avoir le sentiment de ne pas faire partie d'une équipe ou déclarer travailler seul. Par ailleurs, les scores sur le nombre de conséquences d'une erreur dans le travail et sur les forts changements qui ont lieu dans l'environnement du salarié sont corrélés négativement avec les autres variables traitant des rapports sociaux avec les collègues. Ce qui signifie que, plus les conséquences graves suite à une erreur de travail sont nombreuses pour le salarié, plus il a de contact avec ses collègues. Il en est de même en cas d'un nombre important de forts changements organisationnels. Les tensions liées à des perturbations au sein de l'entreprise/l'organisme ou les conséquences d'une faute dans son travail se feraient donc plus ressentir si le salarié a des relations avec ses collègues et ne travaille pas seul. Ce résultat est néanmoins à relativiser puisque les coefficients de ces deux variables sont faibles et contribuent donc peu dans la construction de cet indice.

Dans l'ensemble, si on retrouve certaines dimensions de Gollac parmi ces sept dimensions de facteurs de RPS, cette analyse *a posteriori* en crée de nouvelles en répartissant notamment la dimension de Gollac sur les rapports sociaux.

Création de l'indice global d'exposition aux facteurs de RPS

Le premier axe de l'ACP réalisée sur les sept indices synthétiques d'exposition aux facteurs de RPS explique 36,5 % de l'inertie totale ↘ **Figure 1**. Le plan factoriel indique que la direction d'inertie sur cet axe est portée par tous les indices, avec une très faible contribution du sixième indice sur les tensions liées à l'encadrement du personnel. Cela peut s'expliquer par le fait que cette dimension concernerait certaines populations de l'échantillon, mais pas l'ensemble. On peut alors se poser la question quant à l'introduction de cet indice dans l'ACP. Cependant, puisqu'on cherche à créer un indice global pour l'ensemble de l'échantillon étudié, on décide de conserver cette dimension.

↘ **Figure 1** Premier plan factoriel de l'ACP sur les sept indices synthétiques d'exposition aux facteurs de RPS



Note de lecture : le premier axe est représenté en abscisse et contribue à 36,5 % de l'inertie totale. Plus un indice tend vers 1 (resp. - 1), plus il contribue positivement (resp. négativement) à la construction de l'axe.

Champ : France métropolitaine + DOM hors Mayotte.

Source : enquête CT 2013, Dares, DGAFP, Drees, Insee ; traitement MENESR-DEPP.

COMPARAISON ENTRE LES POPULATIONS

Caractéristiques des populations sur les indices synthétiques et l'indice global

Sur chaque indice d'exposition aux facteurs de RPS, des statistiques descriptives sont réalisées sur les variables ayant contribué à sa construction (**Annexes** p. 105 à 112) en fonction des sept populations étudiées ↘ **Encadré 2** p. 81. Celles-ci présentent la part de population concernée par les modalités représentant la vision la plus négative de l'item. Ensuite, on représente la valeur moyenne et la dispersion de l'indice pour chaque population et en fonction du sexe, de l'âge et de l'ancienneté (au sein de l'entreprise ou de la fonction publique) déclarés dans l'enquête. À noter que même si les résultats des enseignants du supérieur figurent dans les graphiques, ils ne sont pas commentés (sauf exception), à cause de leur faible effectif (152 individus). Ils ne sont représentés qu'à titre informatif.

Intensité et complexité du travail

Sur l'indice traitant de l'intensité et de la complexité du travail, ce sont les enseignants du premier degré qui déclarent le plus subir de contraintes de temps et de pressions dans leur métier par rapport aux autres populations ↘ **Annexe 1**. Les cadres en contact avec un public

sont les plus concernés par le manque d'organisation, en particulier dans la fonction publique, à l'inverse des enseignants du second degré.

De fait, en moyenne, les enseignants du premier degré sont, de loin, les plus exposés à l'intensité et à la complexité du travail, suivis par les cadres en contact avec un public ↘ **Figure 2**. Les moins exposés sont les enseignants du second degré et les cadres sans contact avec un public. Dans l'ensemble, les femmes ressentent en moyenne plus la pression de leur métier. Il en est de même pour les salariés de 30-39 ans. À noter que les enseignants de moins de 30 ans dans le premier degré ressentent une plus forte intensité et complexité de leur métier que ceux du second degré.

Manque d'intérêt du travail

S'agissant du manque d'intérêt du travail effectué, les enseignants du premier degré se démarquent de nouveau par rapport aux cadres, du privé notamment ↘ **Annexe 2** p. 106. En effet, ils sont plus nombreux à exprimer le plaisir, la fierté et l'utilité de leur métier. Quant aux enseignants du second degré, leur part est plus proche de celui des cadres. En revanche, la part des enseignants, hormis ceux du supérieur, qui déclarent ne pas être fiers du travail bien fait ou ne pas avoir l'occasion de développer leurs compétences professionnelles est plus importante que celle des cadres.

Dans l'ensemble, l'indice mesurant l'exposition au manque d'intérêt du travail est en moyenne très proche d'une population à une autre, même si les enseignants du premier degré et les cadres de la fonction publique en contact avec un public sont moins exposés à ce facteur de RPS ↘ **Figure 3**. Ce sont surtout les enseignants du supérieur qui se démarquent avec un indice moyen très faible, déclarant un fort intérêt de leur métier. L'effet sexe est uniquement perçu chez les cadres du privé. En effet, les cadres femmes semblent être moins satisfaites de leur travail que les cadres hommes. Dans l'ensemble, les moins de 30 ans ou avec une expérience de moins de 5 ans sont en moyenne les plus motivés par leur métier, mais les enseignants et les cadres se différencient par la suite. Si l'intérêt des premiers s'atténue avec l'âge, celui des seconds devient moindre entre 30 ans et 39 ans, mais la motivation reprend à la fin de leur carrière, en particulier les cadres de la fonction publique en contact avec un public.

Comportements hostiles subis

Dans l'ensemble, peu d'enseignants et de cadres disent avoir subi de situations difficiles sur leur lieu de travail, dans sa forme la plus extrême ↘ **Annexe 3**. Les cadres en contact avec un public et les enseignants du second degré ont les pourcentages les plus élevés, tandis que les enseignants du premier degré semblent plus épargnés.

Les cadres en contact avec un public ont effectivement l'indice moyen d'exposition le plus élevé et subissent plus de comportements hostiles sur leur lieu de travail, en particulier les femmes ↘ **Figure 4**. Chez les enseignants, l'indice moyen du second degré est supérieur à celui du premier degré, même si l'écart est faible. L'âge et l'ancienneté ont peu d'influence sur l'indice, même s'il y a un pic chez les salariés de 30-39 ans.

Manque de soutien hiérarchique

Ce sont surtout les enseignants qui déclarent manquer de soutien de leur hiérarchie et de moyens nécessaires pour bien faire leur travail, tant au niveau du matériel que de la formation ↘ **Annexe 4** p. 108. En effet, plus de 30 % des enseignants du premier degré et du second

degré ne sont pas ou peu d'accord avec l'item « les personnes qui évaluent mon travail le connaissent bien », alors que les cadres représentent moins de 23 %.

L'indice moyen d'exposition au manque de soutien hiérarchique est le plus élevé chez les enseignants, hormis ceux du supérieur, surtout pour le premier degré ↘ **Figure 5**. Les tensions avec la hiérarchie se font plus ressentir pour eux. Il en est de même pour les femmes. Quelle que soit la population, les jeunes de moins de 30 ans se sentent, en moyenne, plus soutenus que les autres.

Exigences émotionnelles

Tous les métiers en contact avec un public déclarent ressentir des tensions avec leur public ↘ **Annexe 5** p. 109. De fait, ils ont un indice moyen d'exposition de ce facteur de RPS très élevé et doivent maîtriser leurs émotions ↘ **Figure 6**. Les femmes y sont plus exposées que les hommes, quelle que soit la population, et il n'y a pas d'effet âge ou ancienneté.

Tensions dans l'encadrement de personnel

Les enseignants sont rarement amenés à superviser d'autres collègues et ils déclarent donc subir moins de tensions liées à l'encadrement de personnel que les cadres ↘ **Annexe 6** p. 110.

Ainsi, l'indice moyen d'exposition à ce facteur de RPS est très faible chez les enseignants par rapport aux cadres ↘ **Figure 7** p. 111. Contrairement aux autres indices, les hommes sont en moyenne plus exposés aux tensions liées à l'encadrement de personnel que les femmes. Ceci s'explique par un nombre plus important d'hommes que de femmes dans des postes à responsabilité. De même, les plus jeunes, probablement moins concernés par ces postes, seraient moins exposés à ce facteur de RPS avec l'indice moyen le plus faible.

Manque de soutien entre collègues

La part des enseignants est plus élevée sur les variables traitant d'un manque de relationnel avec leurs collègues que celle des cadres, notamment ceux du second degré ↘ **Annexe 7** p. 97. D'autant plus que 73 % et 83,5 % des enseignants du premier et du second degré déclarent travailler seul, alors que les cadres sont moins de 55 %.

Aussi, tout comme pour le manque de soutien hiérarchique, les enseignants sont en moyenne plus exposés au manque de soutien de la part de leurs collègues que les cadres ↘ **Figure 8** p. 98. Les femmes ont un indice moyen de ce facteur de RPS plus fort dans le privé. À noter que l'ambiance et le relationnel entre collègues tend à se dégrader avec l'âge, notamment pour les enseignants du premier degré.

Indice global d'exposition aux facteurs de RPS

L'indice global d'exposition aux facteurs de RPS indique que les enseignants, hormis ceux du supérieur, ont une exposition moyenne significativement plus élevée que les autres populations, surtout dans le premier degré ↘ **Figure 9** p. 99. Ils sont suivis par les cadres en contact avec un public. À l'inverse, les enseignants du supérieur, ainsi que les cadres sans contact avec un public ont, en moyenne, moins de tensions dans leur environnement de travail. Les femmes sont les plus exposées, quel que soit leur groupe de métiers, et les plus jeunes semblent préservés.

Note de lecture figures 2 à 9 : l'indice moyen d'exposition aux facteurs de RPS sur l'intensité et la complexité du travail des enseignants du premier degré est de 0,009 avec une variation de plus ou moins 0,001.

Champ figures 2 à 9 : France métropolitaine + DOM (hors Mayotte).

Sources figures 2 à 9 : enquête CT 2013, Dares, DGAFP, Drees, Insee ; traitement : MENESR-DEPP.

📌 **Figure 2** Moyenne et erreur-type de l'indice sur l'intensité et la complexité du travail

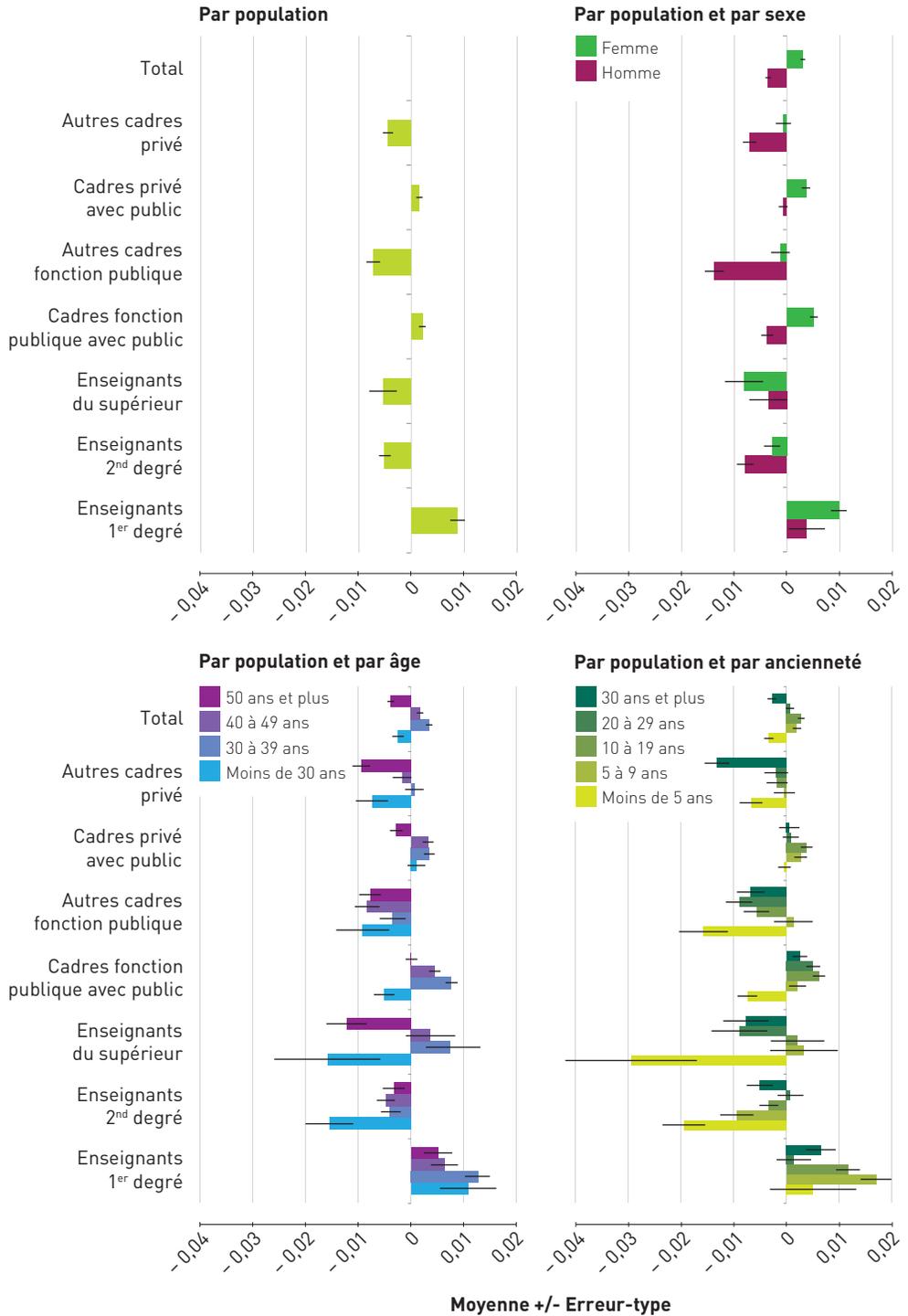
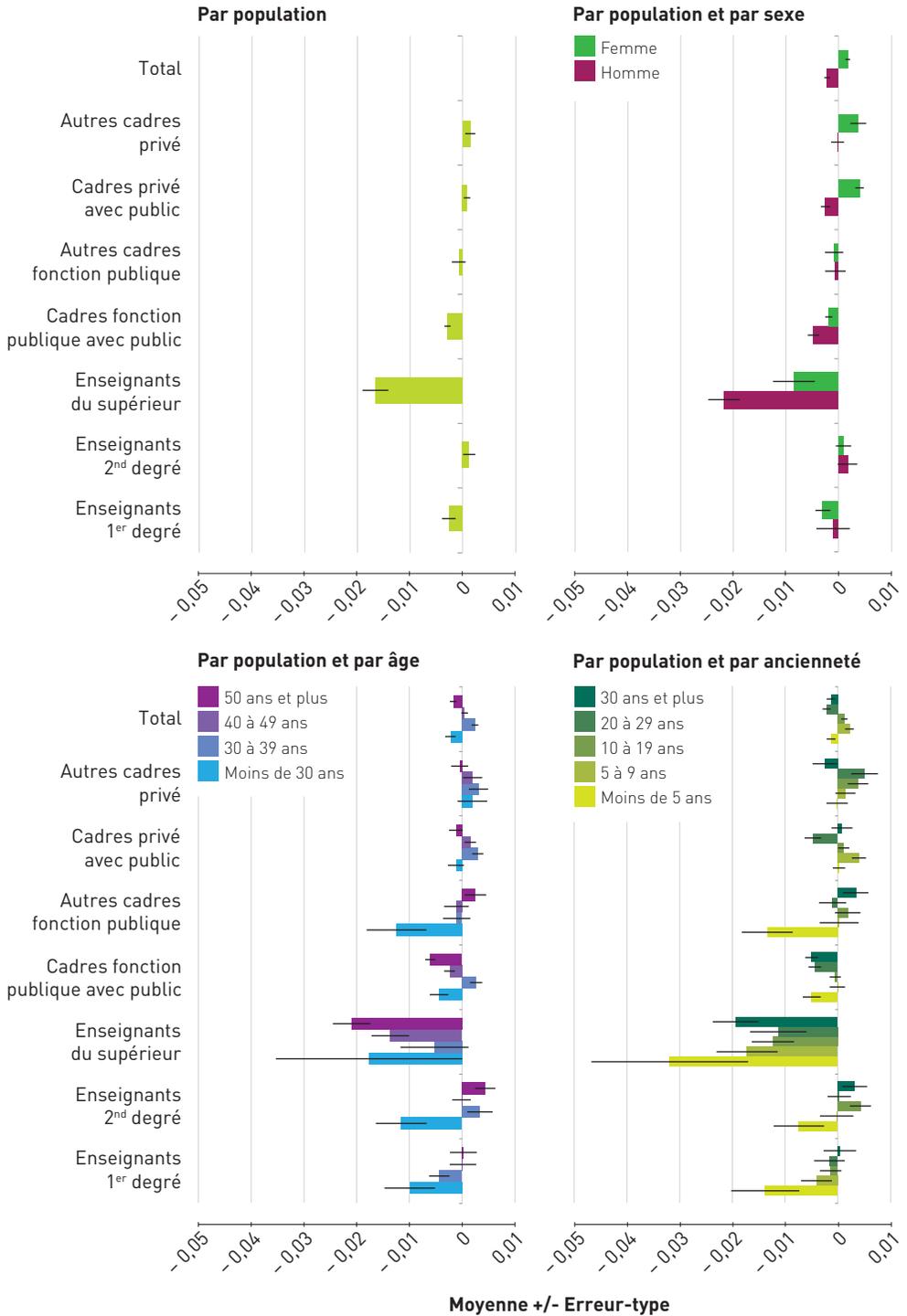


Figure 3 Moyenne et erreur-type de l'indice sur le manque d'intérêt du travail



📉 **Figure 4** Moyenne et erreur-type de l'indice sur les comportements hostiles subis dans le travail

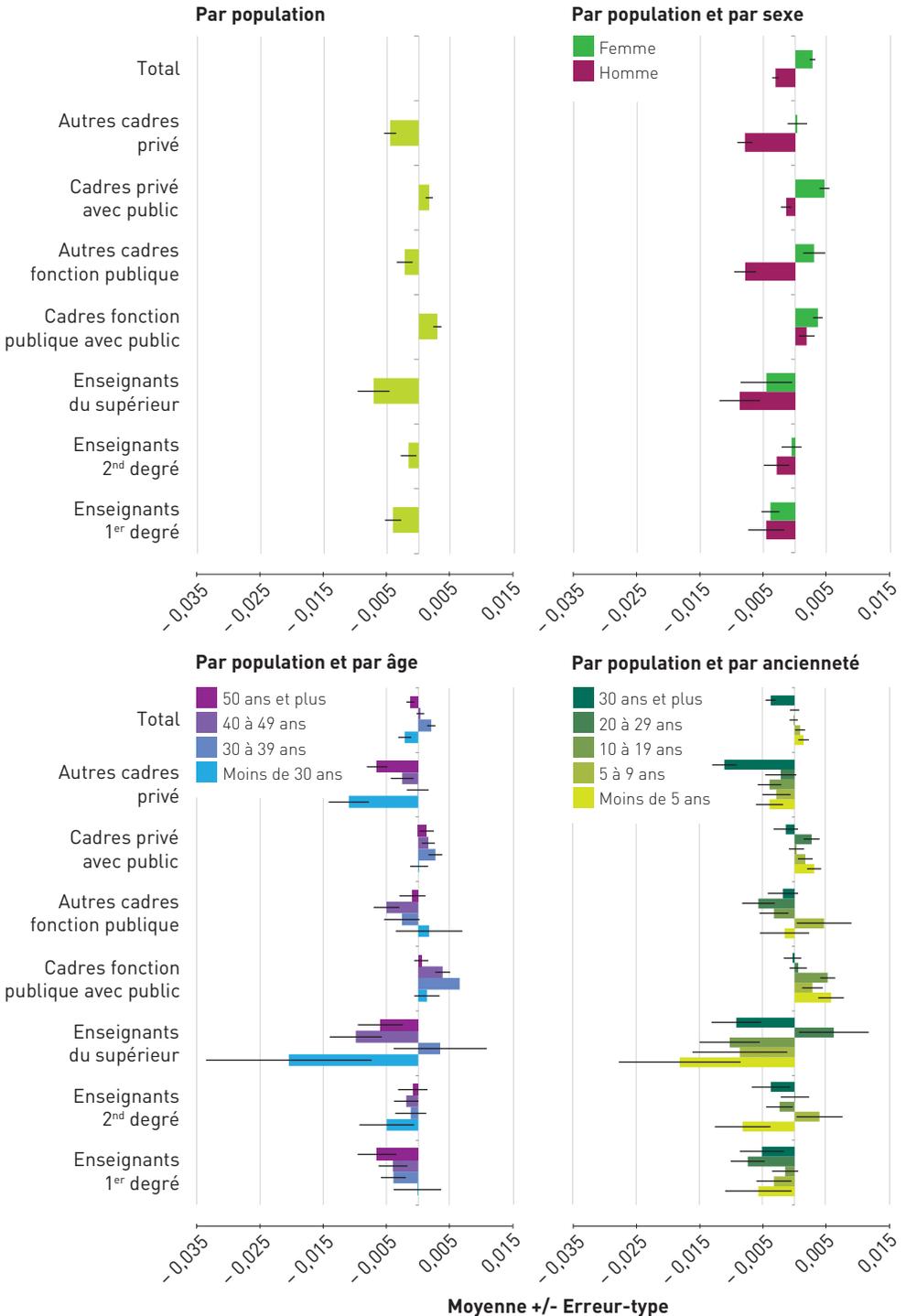
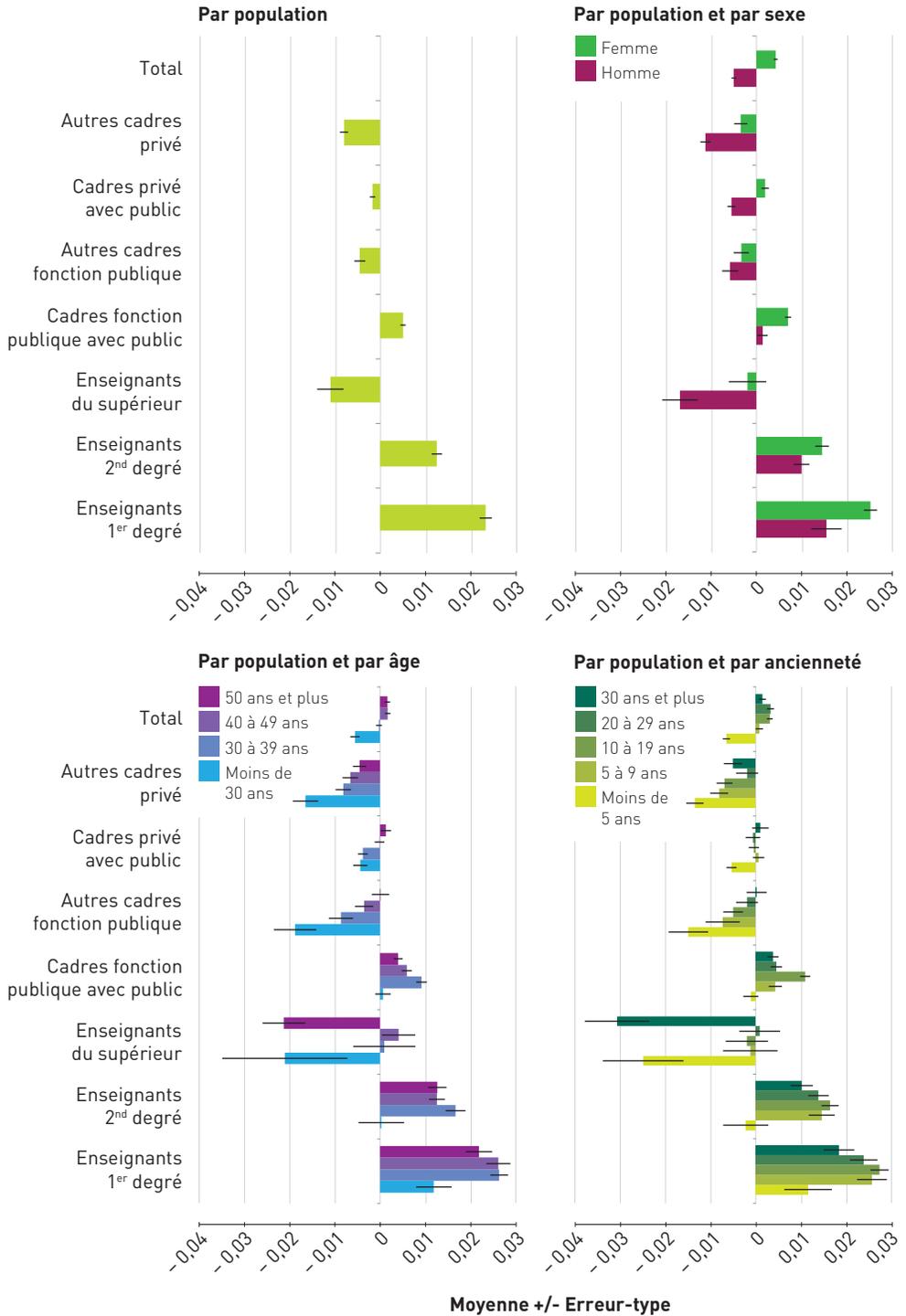


Figure 5 Moyenne et erreur-type de l'indice sur le manque de soutien hiérarchique



📉 **Figure 6** Moyenne et erreur-type de l'indice sur les exigences émotionnelles

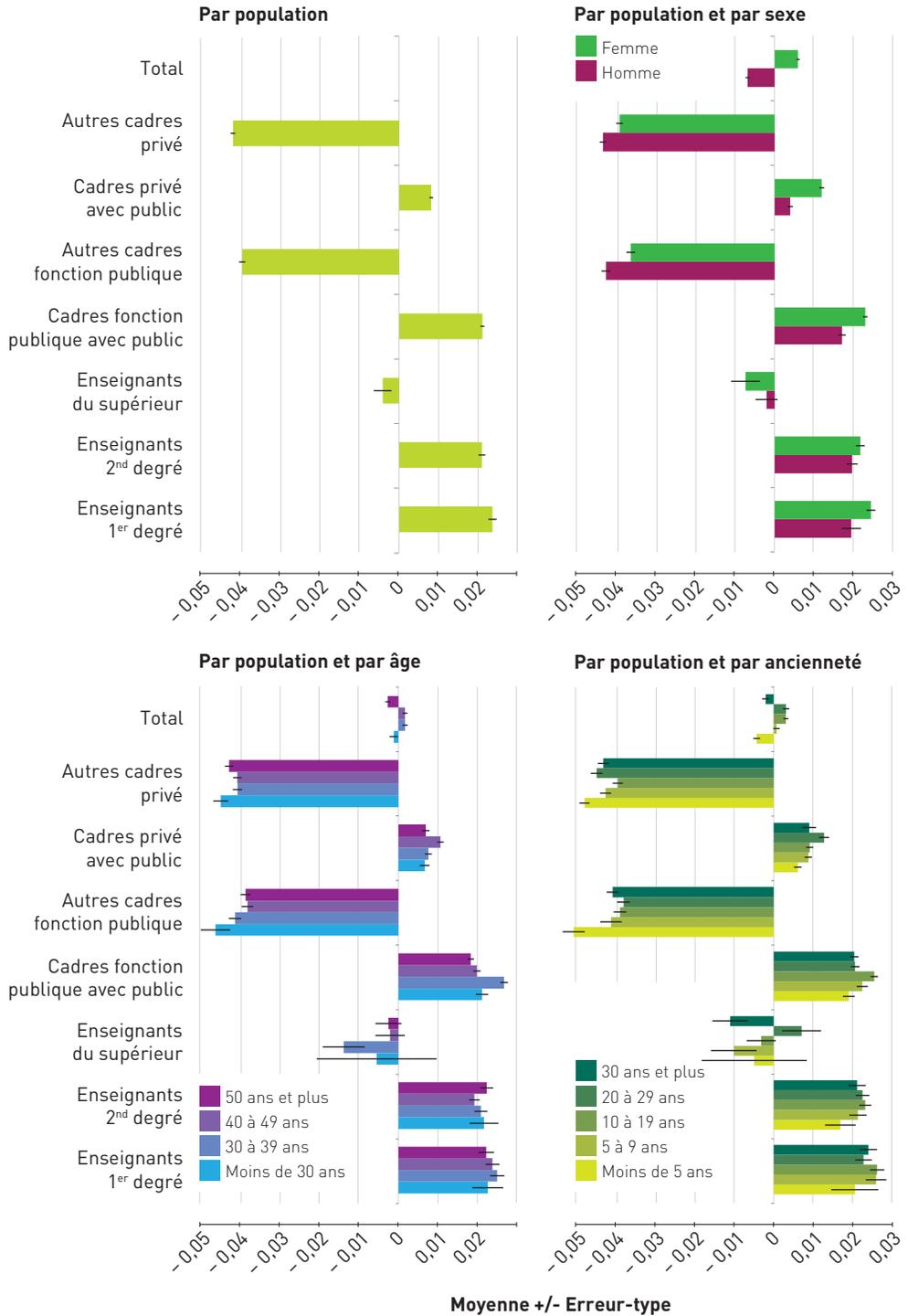
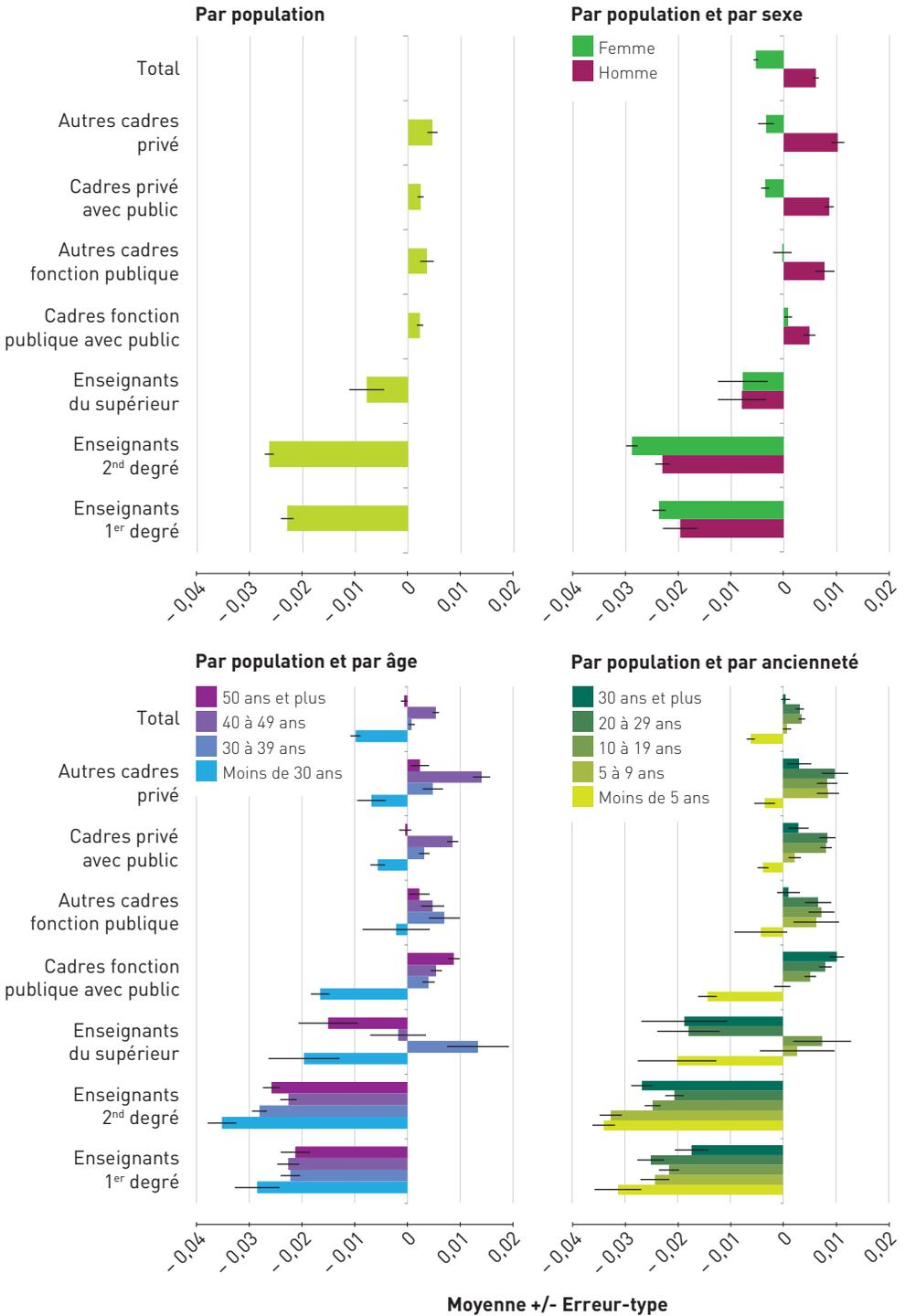


Figure 7 Moyenne et erreur-type de l'indice sur les tensions dans l'encadrement de personnel



📌 **Figure 8** Moyenne et erreur-type de l'indice sur le manque de soutien entre collègues

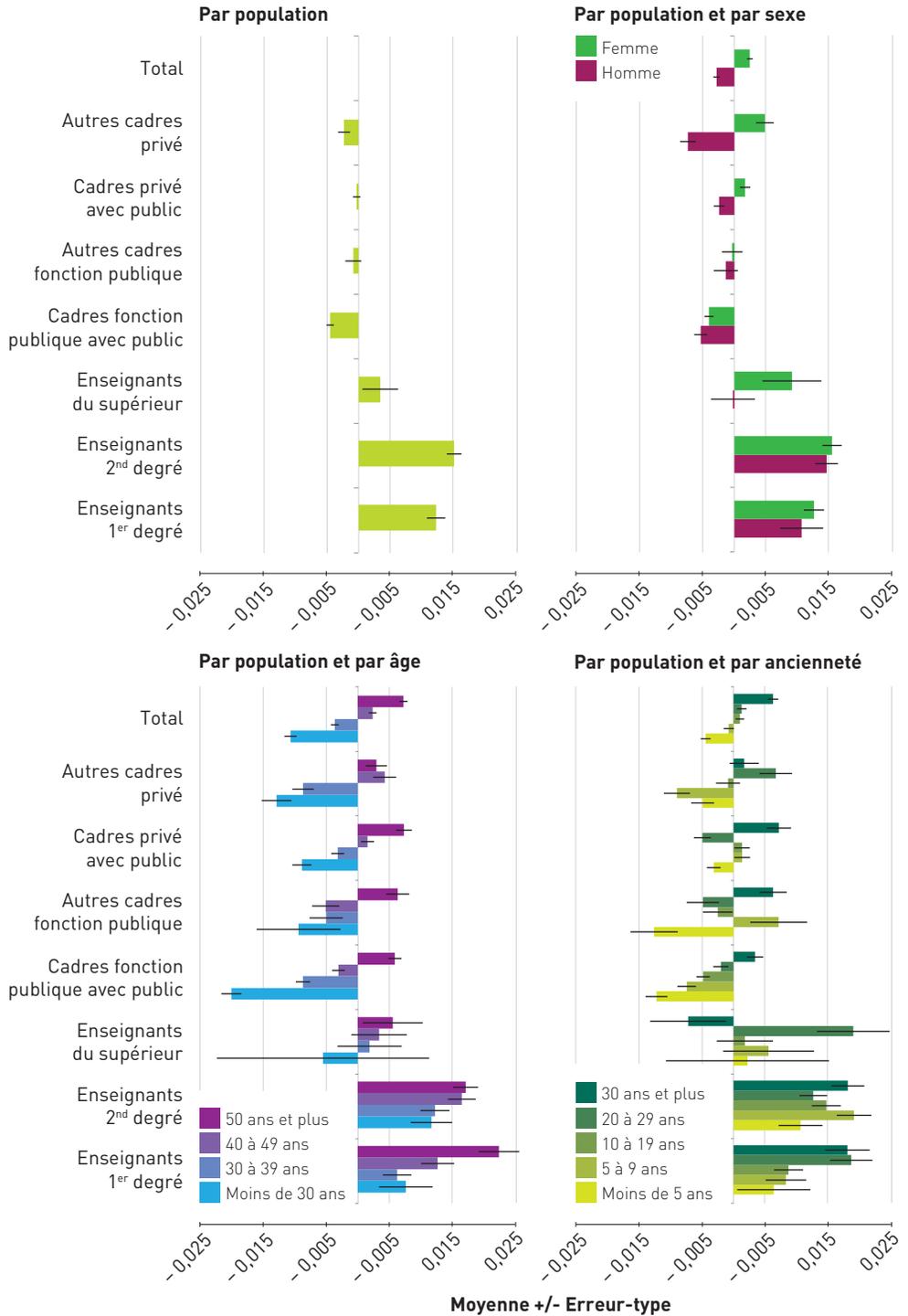
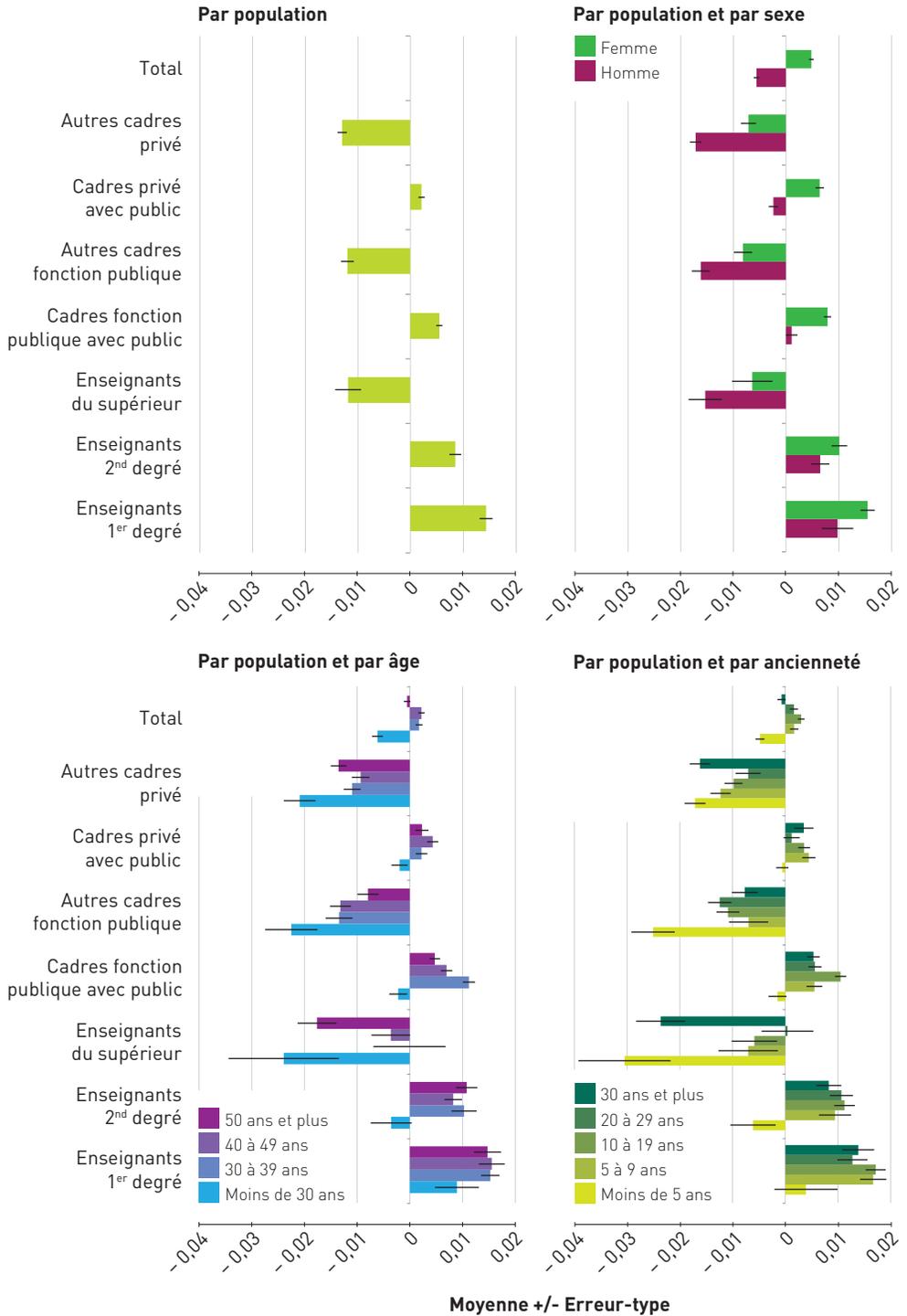


Figure 9 Moyenne et erreur-type de l'indice global d'exposition aux facteurs de RPS



Au vu de ces résultats, les enseignants du premier et du second degrés, se détachent clairement des enseignants du supérieur et des cadres, même ceux en contact avec un public, dans les sept indices d'exposition aux facteurs de RPS. En les comparant avec les métiers en contact avec un public, ils subissent moins de risques d'agressions verbales ou physiques au travail pour un niveau d'exigences émotionnelles équivalent. Ceci peut s'expliquer par la différence du public concerné dans les métiers où les enseignants sont surtout confrontés à des enfants et adolescents, alors que les cadres des milieux hospitaliers, sociaux ou commerciaux (pour le privé) côtoient principalement des adultes. Parmi les enseignants, le premier degré ressent plus de tensions psychosociales dans son métier, notamment au niveau de l'intensité, de la complexité du travail et du manque de soutien hiérarchique. De plus, les enseignants de moins de 30 ans ont généralement les indices moyens les plus faibles de l'échantillon. Ils seraient alors moins exposés à ces facteurs de RPS que les plus de 30 ans ou les plus expérimentés. Ils semblent donc être mieux protégés des facteurs de RPS dans leur environnement professionnel, mais ces résultats peuvent cacher le fait qu'ils aient été moins confrontés aux difficultés de leur métier dans sa durée.

CONCLUSION / PERSPECTIVES

Sur les populations étudiées, l'AFC a ainsi permis de définir sept dimensions de facteurs de RPS au travail sur les thèmes de l'intensité et de la complexité, du manque d'intérêt, des comportements hostiles, du manque de soutien hiérarchique d'un côté, et des collègues de l'autre, des exigences émotionnelles et des tensions liées à l'encadrement de personnel. Si on retrouve deux dimensions définies par le collège d'expertise, intensité du travail et exigences émotionnelles, celle de l'autonomie et marges de manœuvre se regroupe avec le conflit de valeurs et le sens du travail, tandis que les rapports sociaux sont détaillés en quatre dimensions. Cette méthode, sans classement *a priori* des items, permet de mieux cibler les dimensions de facteurs de RPS réelles pour une population donnée et sur lesquelles on peut faire une évaluation et un plan de prévention.

L'étude des sept indices synthétiques d'exposition aux facteurs de RPS créés permet de mieux comprendre les spécificités de chaque population. Aussi bien dans le secteur de l'enseignement que chez les cadres en contact avec un public – la majorité étant représentée par le secteur hospitalier –, on retrouve sensiblement les mêmes résultats que la DGAFP [DGAFP, 2014] : fortes exigences émotionnelles des métiers de l'éducation et des soins et manque de reconnaissance dans le travail des métiers de l'éducation. Cette dernière difficulté fait partie de la dimension sur le manque de soutien hiérarchique qui se révèle particulièrement problématique pour les enseignants. Mais cette étude distingue les deux degrés d'enseignement, faisant apparaître que c'est le premier degré qui souffre le plus des facteurs de RPS. En effet, ils ressentent davantage l'intensité et la pression qui sont liées à leur travail, pour peu de relationnel avec leur hiérarchie ou leurs collègues. Il en est de même pour leurs collègues du second degré, mais avec moins de pression dans le travail et un peu plus de soutien hiérarchique, même s'il est loin de celui dont peuvent bénéficier les cadres de la fonction publique et du privé. Ce constat rejoint l'idée qu'enseigner tend vers un métier solitaire où le rapport social est peu sollicité en dehors des élèves, même sur le plan du partage et de la transmission de son expérience. C'est une des spécificités des enseignants

de collègues français, au regard des expériences étrangères dans l'enquête TALIS [CHESNE, Do *et alii*, 2014]. Comme dans d'autres études, on retrouve que, quel que soit leur métier, les femmes sont plus exposées aux facteurs de RPS que les hommes, sauf pour encadrer du personnel [BOUFFARTIGUE et BOUTEILLER, 2014].

Si l'indice global représente également une surexposition des enseignants, hors supérieur, aux facteurs de RPS, sa construction est à relativiser quant à la population qu'on veut étudier. En effet, avec plusieurs populations dans l'échantillon, certaines dimensions de facteurs de RPS n'étaient pas pertinentes pour les enseignants et seraient donc inutiles dans la construction d'un indice global sur les enseignants uniquement. Néanmoins, cet indice est très corrélé avec les données sur la santé des salariés ↘ **Encadré 4**. Une forte exposition aux facteurs de RPS est associée à des problèmes de santé et à un mal-être dans la vie personnelle plus importants, comme l'atteste la littérature épidémiologique recensée dans le rapport du collège d'expertise [Collège d'expertise, 2011]. Cependant, même si la corrélation va dans le sens attendu, l'impact des facteurs de RPS sur la santé ne peut pas être vérifié dans cette étude.

Enfin, l'hétérogénéité de l'exposition enseignante, vue ici au travers de l'appartenance aux corps du premier et du second degrés respectivement, mérite d'être approfondie, du point de vue notamment des caractéristiques de l'établissement d'exercice. Ce sera l'enjeu d'une prochaine étude.

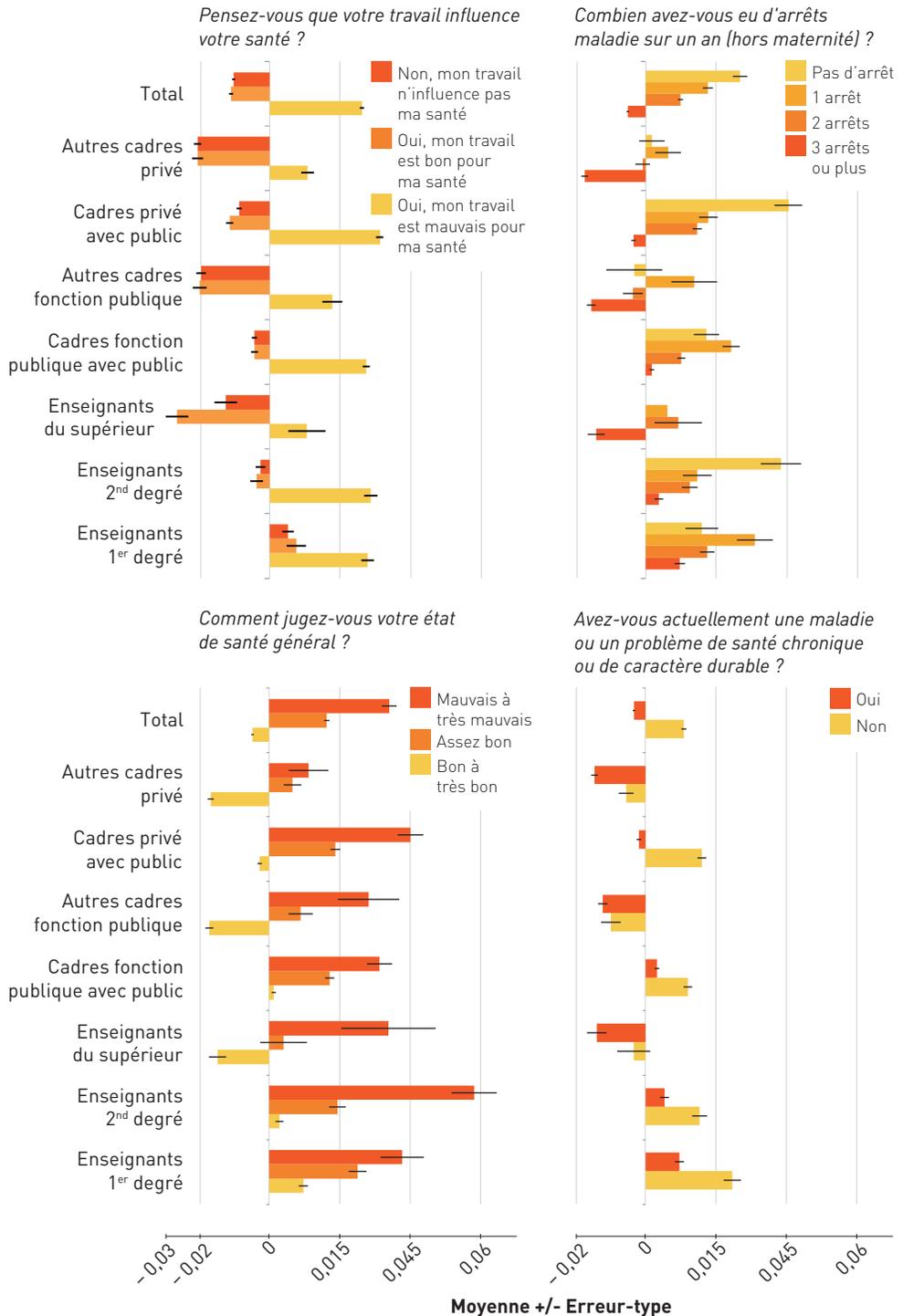
Encadré 4

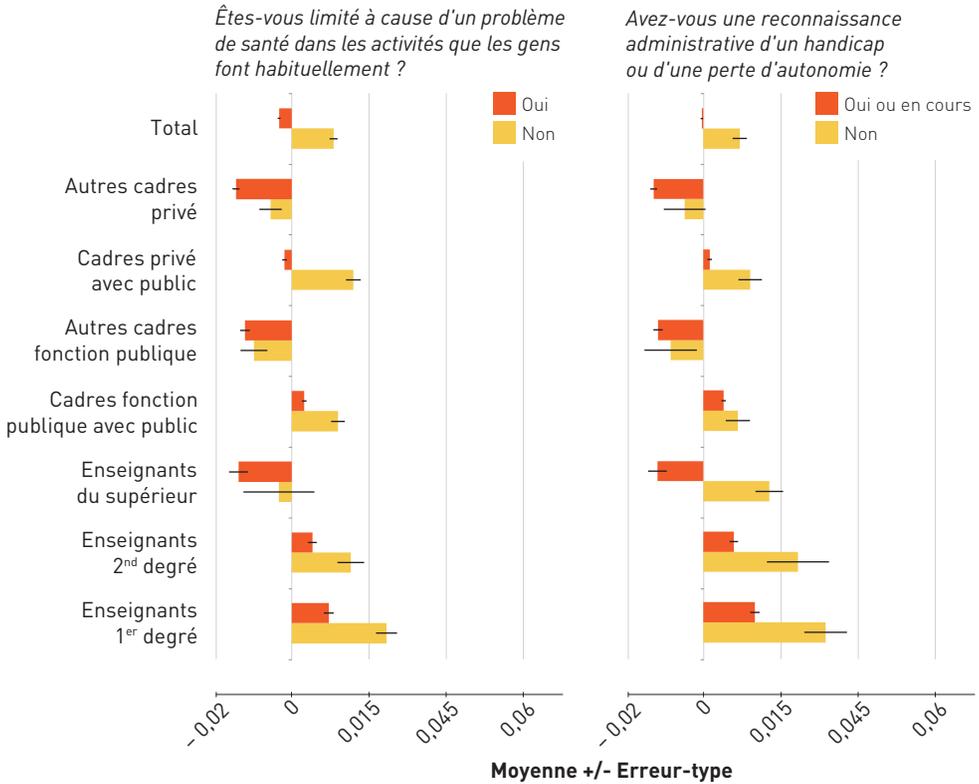
FACTEURS DE RISQUE PSYCHOSOCIAUX ET ÉTAT DE SANTÉ

Les facteurs de risques professionnels que sont les facteurs de RPS peuvent avoir des conséquences sur la santé des salariés, c'est même ce qui les définit [collège d'expertise, 2011]. Quelques items de l'enquête CT 2013 traitent de l'état de santé : influence perçue du travail sur leur santé, jugement sur leur état de santé, problèmes de santé actuels

(maladies chroniques, limitations, handicap) et arrêts maladie dans les douze derniers mois ↘ **Annexe 8** p. 112. On se propose donc de croiser ces items avec l'indice global d'exposition aux facteurs de RPS qui a été créé, sans néanmoins chercher à démontrer l'impact de celui-ci sur la santé des salariés.

📉 **Figure 10** Moyenne et erreur-type de l'indice d'exposition aux facteurs de RPS par population et en fonction de différents items traitant de l'état de santé





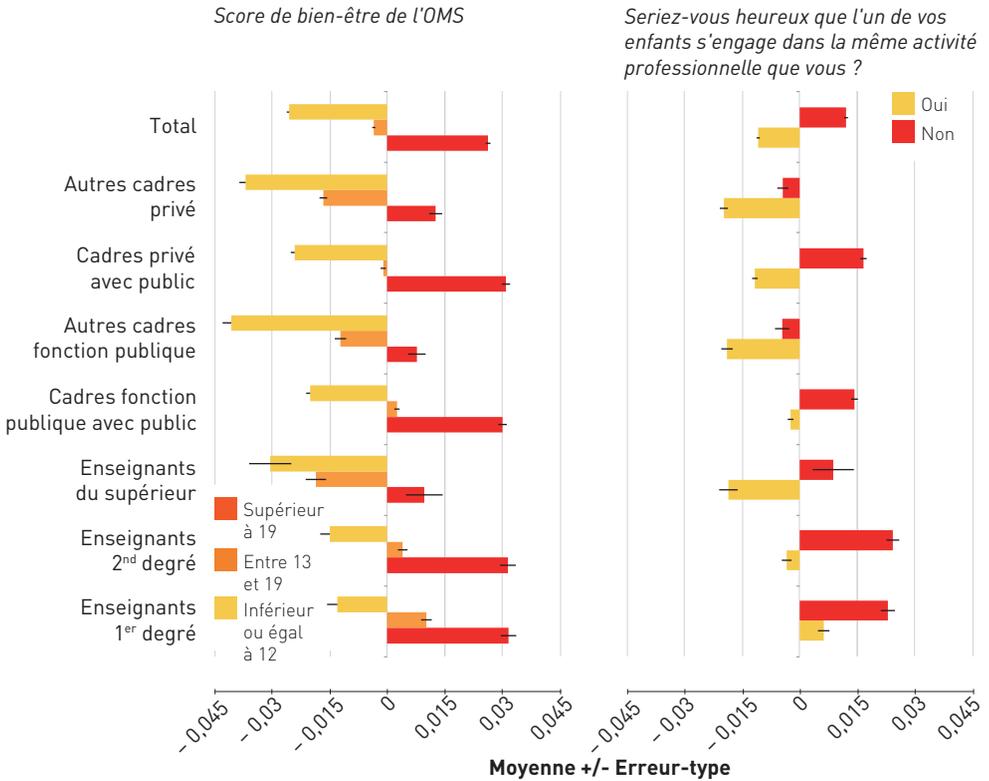
On observe clairement une corrélation entre l'indice global d'exposition aux facteurs de RPS et les différents items traitant de la santé : l'indice est, en moyenne, toujours plus élevé lorsque les répondants se déclarent en mauvaise santé, affectés par un problème de santé ou encore lorsqu'ils ont eu plusieurs arrêts maladie au cours des douze derniers mois ↘ **Figure 10**. Les enseignants ont généralement l'indice moyen le plus élevé, suivis par les cadres en contact avec un public, puis les autres cadres.

Par ailleurs, un score de bien-être, calculé à partir de l'échelle de l'OMS ⁸, permet de fournir un niveau d'état psychologique de la personne interrogée ⁹. Plus le score est élevé, plus l'individu déclare se sentir heureux et épanoui. Les résultats indiquent ainsi que l'indice moyen d'exposition aux facteurs de RPS diminue quand le score de l'OMS augmente ↘ **Figure 11**. De même, le niveau moyen d'exposition aux facteurs de RPS est plus faible quand le salarié déclare qu'il serait heureux de voir un de ses enfants s'engager dans le même métier que lui.

8. Organisation mondiale de la Santé.

9. Ce score est créé à partir des items « À quelle fréquence vous êtes-vous senti(e) bien et de bonne humeur ? Calme et tranquille ? Plein(e) d'énergie et vigoureux(se) ? Vous êtes-vous réveillé(e) en vous sentant frais(che) et disposé(e) ? » avec les modalités de réponse « Jamais », « De temps en temps », « Plus de la moitié du temps », « La plupart du temps » et « Tout le temps » codées de 1 à 5. Le score est calculé en sommant les modalités codées de ces items.

📉 **Figure 11** Moyenne et erreur-type de l'indice d'exposition aux facteurs de RPS par population et en fonction du bien-être



Par conséquent, aussi bien pour les enseignants que pour les cadres, plus les salariés sont exposés à des facteurs de RPS dans leur environnement professionnel, plus leur état de santé et leur bien-être apparaissent fragilisés. Cependant, l'enquête CT 2013 est fondée sur des données transversales, alors que les effets sur la santé peuvent se manifester dans la durée. De plus, le jugement sur la santé demandé peut être influencé par la description faite des conditions de travail. L'impact des facteurs de RPS sur la santé des travailleurs ne peut pas être prouvé à partir de cette étude.

Les auteurs remercient Cédric Afssa et Pierrette Briant pour leur implication dans la supervision de cette étude et pour leur relecture du présent manuscrit.

Annexe 1

INTENSITÉ ET COMPLEXITÉ DU TRAVAIL
SELON LES POPULATIONS (EN %)

		Enseignants du premier degré	Enseignants du second degré	Enseignants du supérieur	Cadres de la fonction publique en contact avec le public	Autres cadres de la fonction publique	Cadres du privé en contact avec le public	Autres cadres du privé	Total
Je dois penser à trop de choses à la fois.	Souvent à toujours	79,1	62,1	66,6	64,2	56,0	61,5	56,9	61,7
Je travaille sous pression.	Souvent à toujours	53,6	40,6	47,4	48,5	42,2	49,2	46,3	47,9
On me demande d'effectuer une quantité de travail excessive.	D'accord à tout à fait d'accord	66,7	44,8	41,0	47,4	40,8	45,6	40,6	45,5
Êtes-vous obligé de vous dépêcher ?	Souvent à toujours	59,0	45,2	40,7	54,9	44,6	51,4	46,1	50,6
Il m'arrive de faire trop vite une opération qui demanderait davantage de soin.	Souvent à toujours	43,0	30,2	37,7	37,7	27,6	33,9	31,8	34,1
Pour effectuer correctement votre travail, avez-vous en général un temps suffisant ?	Non	52,9	29,6	25,6	37,6	30,4	31,3	27,2	32,3
Je continue à penser à mon travail même quand je n'y suis pas.	Souvent à toujours	91,2	86,5	88,2	57,9	49,7	58,0	48,6	59,2
Devez-vous fréquemment interrompre une tâche que vous êtes en train de faire pour effectuer une autre non prévue et qui est un aspect négatif de votre travail ?	Oui	29,1	25,1	34,0	45,6	34,8	36,7	33,5	36,6
Je vis des changements imprévisibles ou mal préparés.	Souvent à toujours	22,2	13,9	16,8	28,0	22,5	25,7	19,7	23,9
J'ai le sentiment d'être dépassé par les changements trop rapides.	Souvent à toujours	19,5	13,2	10,1	11,0	11,6	11,5	8,8	11,3
Pour effectuer correctement votre travail, avez-vous en général des collaborateurs (ou des collègues) en nombre suffisant ?	Non	33,1	18,5	34,8	38,0	29,2	29,6	28,3	30,4
En général, vos horaires de travail s'accordent-ils avec vos engagements sociaux et familiaux en dehors de votre travail ?	Pas très bien à pas bien du tout	10,8	9,5	14,2	21,2	14,7	22,6	16,7	19,5
J'ai le sentiment d'être exploité.	Souvent à toujours	14,0	13,5	9,0	16,5	10,6	17,7	12,4	15,7
Devez-vous atteindre des objectifs chiffrés précis ?	Oui avec difficulté	7,8	4,9	7,4	6,2	5,7	12,5	7,8	9,5
Au cours des 12 derniers mois, vous est-il arrivé d'aller (de) travailler tout en pensant que vous vous auriez dû rester à la maison (n'auriez pas dû) parce que vous étiez malade ?	Oui	59,6	50,2	41,8	47,0	37,0	41,5	37,2	42,7
Score sur le nombre de contraintes de rythmes subies ¹	Avoir au moins 3 contraintes sur 5	11,0	17,0	14,1	36,4	28,1	38,1	33,1	33,8
Effectif des répondants		554	904	152	3 512	778	4 012	1 307	11 219

(notes page suivante)

1. Votre rythme de travail vous est-il imposé par la dépendance immédiate vis-à-vis du travail d'un ou plusieurs collègues / des normes de production ou des délais à respecter en une journée au plus / une demande extérieure obligeant à une réponse immédiate / les contrôles ou surveillances permanents ou au moins quotidiens exercés par la hiérarchie / un contrôle ou un suivi informatisé ?

Lecture de l'annexe 1 : 79,1 % des enseignants du premier degré ont déclaré devoir, souvent ou toujours, penser à trop de choses à la fois contre 62,1 % des enseignants de second degré. Ce taux est de 61,7 % pour l'ensemble de l'échantillon. Cette note de lecture prévaut pour tous les tableaux qui vont suivre.

Champ de l'annexe 1 : France métropolitaine + DOM hors Mayotte.

Source de l'annexe 1 : enquête CT 2013, Dares, DGAFP, Drees, Insee ; traitement MENESR-DEPP.

Annexe 2

MANQUE D'INTÉRÊT DU TRAVAIL PAR POPULATION (EN %)

		Enseignants du premier degré	Enseignants du second degré	Enseignants du supérieur	Cadres de la fonction publique en contact avec le public	Autres cadres de la fonction publique	Cadres du privé en contact avec le public	Autres cadres du privé	Total
J'ai l'impression de faire quelque chose d'utile aux autres.	Parfois à jamais	14,2	22,9	15,1	17,3	33,4	29,0	34,8	27,1
J'ai la possibilité de faire des choses qui me plaisent.	Parfois à jamais	15,7	23,0	13,5	30,9	34,6	34,0	36,4	32,3
Je suis fier de travailler dans cette entreprise, organisation.	Parfois à jamais	23,9	28,3	23,1	29,7	30,1	32,5	27,5	30,2
J'ai la fierté du travail bien fait.	Parfois à jamais	44,3	41,3	24,4	35,7	38,1	32,7	36,3	35,1
J'éprouve de l'ennui.	Souvent à toujours	2,6	6,1	1,6	4,7	6,3	8,1	7,9	7,0
J'ai l'occasion de développer mes compétences professionnelles.	Pas d'accord à pas du tout d'accord	38,1	30,8	8,0	18,6	17,3	24,2	17,7	22,4
Votre travail implique-t-il des tâches monotones ?	Souvent à toujours	6,6	12,5	7,8	9,7	9,5	10,6	8,4	9,9
Votre travail vous permet-il d'apprendre des choses nouvelles ?	Non	8,5	10,4	0,2	7,7	8,2	10,3	9,0	9,3
Je peux organiser mon travail de la manière qui me convient le mieux.	Pas d'accord à pas du tout d'accord	14,7	12,6	8,1	18,6	10,1	16,5	9,9	14,9
Je dois faire des choses que je désapprouve.	Souvent à toujours	9,0	9,3	3,2	8,6	6,3	9,8	5,6	8,5
Effectif des répondants		554	904	152	3 512	778	4 012	1 307	11 219

Annexe 3

COMPORTEMENTS HOSTILES SUBIS DANS LE TRAVAIL
PAR POPULATION (EN %)

		Enseignants du premier degré	Enseignants du second degré	Enseignants du supérieur	Cadres de la fonction publique en contact avec le public	Autres cadres de la fonction publique	Cadres du privé en contact avec le public	Autres cadres du privé	Total
Au travail, avez-vous vécu la situation suivante ? Vous ridiculiser en public.	Oui	5,0	5,5	5,0	8,3	6,6	7,6	5,0	6,9
Au travail, avez-vous vécu la situation suivante ? Vous faire des blagues blessantes ou de mauvais goût, se moquer de vous.	Oui	2,5	7,3	2,7	6,1	3,7	6,9	5,2	6,1
Au travail, avez-vous vécu la situation suivante ? Critiquer injustement votre travail.	Oui	18,1	22,3	15,3	25,2	20,4	23,7	14,9	21,7
Au travail, avez-vous vécu la situation suivante ? Vous dire des choses obscènes ou dégradantes.	Oui	3,4	5,6	2,4	4,7	1,1	4,2	2,5	3,9
Au travail, avez-vous vécu la situation suivante ? Vous empêcher de vous exprimer.	Oui	9,2	10,2	4,3	14,7	11,3	12,1	9,8	11,8
Au travail, avez-vous vécu la situation suivante ? Saboter votre travail, vous empêcher de travailler correctement.	Oui	6,7	12,6	3,2	10,7	5,9	8,9	6,5	8,7
Au travail, avez-vous vécu la situation suivante ? Laisser entendre que vous êtes mentalement dérangé.	Oui	1,2	4,1	1,7	3,1	1,7	2,5	1,3	2,4
Au travail, avez-vous vécu la situation suivante ? Vous ignorer, faire comme si vous n'étiez pas là.	Oui	17,8	25,6	22,7	23,2	21,4	20,8	15,6	20,4
Avez-vous été victime d'une agression verbale de la part de vos collègues ou de vos supérieurs ?	Oui	8,9	12,5	9,9	18,1	15,0	15,6	10,1	14,4
Au travail, avez-vous vécu la situation suivante ? Vous charger de tâches inutiles ou dégradantes.	Oui	4,9	5,0	3,9	8,2	7,3	8,4	6,1	7,5
Effectif des répondants		554	904	152	3 512	778	4 012	1 307	11 219

Annexe 4

**MANQUE DE SOUTIEN HIÉRARCHIQUE
PAR POPULATION (EN %)**

		Enseignants du premier degré	Enseignants du second degré	Enseignants du supérieur	Cadres de la fonction publique en contact avec le public	Autres cadres de la fonction publique	Cadres du privé en contact avec le public	Autres cadres du privé	Total
Mon supérieur m'aide à mener mes tâches à bien.	Pas d'accord à pas du tout d'accord	38,7	29,8	16,4	22,5	19,8	19,8	15,8	20,8
Les personnes qui évaluent mon travail le connaissent bien.	Pas d'accord à pas du tout d'accord	30,1	33,9	19,5	32,1	25,9	24,8	21,8	26,3
Si vous avez du mal à faire un travail délicat, compliqué, est-ce que vous êtes aidé par vos supérieurs hiérarchiques ?	Non	49,2	53,6	40,4	31,5	30,2	23,4	24,5	28,4
Mon supérieur prête attention à ce que je dis.	Pas d'accord à pas du tout d'accord	32,8	19,8	14,2	19,2	14,6	18,8	10,1	17,6
Mon supérieur traite équitablement les personnes qui travaillent sous ses ordres.	Pas d'accord à pas du tout d'accord	30,0	35,0	27,2	35,2	28,1	30,9	26,5	30,9
Pour effectuer correctement votre travail, avez-vous en général des logiciels et des programmes informatiques bien adaptés ?	Non	49,9	35,1	19,6	32,4	26,0	19,7	16,8	23,8
Pour effectuer correctement votre travail, avez-vous en général un matériel suffisant et adapté ?	Non	46,6	47,9	23,2	27,3	15,4	15,9	8,9	19,8
Pouvez-vous interrompre momentanément votre travail quand vous le souhaitez ?	Non	85,2	83,0	29,2	33,7	12,2	20,9	6,8	26,5
Vu tous mes efforts, je reçois le respect et l'estime que mérite mon travail.	Pas d'accord à pas du tout d'accord	56,0	36,6	20,9	31,2	21,8	28,1	23,6	29,1
En cas d'imprévu personnel ou familial, pouvez-vous vous absenter de votre travail, même quelques heures ?	Oui mais ce n'est pas facile ou non	84,6	51,6	21,2	42,8	24,7	27,4	18,2	32,0
Pour effectuer correctement votre travail, avez-vous en général une formation continue suffisante et adaptée ?	Non	80,7	63,8	37,0	35,7	25,6	35,6	27,1	37,1
Avez-vous eu un ou plusieurs changements dans votre environnement de travail au cours des 12 derniers mois sans avoir été consulté, ni reçu d'information suffisante et adaptée ?	Oui	17,9	18,9	6,1	18,4	17,9	17,6	13,3	16,9
Compte tenu du travail que vous réalisez, diriez-vous que vous êtes bien payé ou non ?	Plutôt mal payé à très mal payé	49,6	42,2	41,2	40,6	23,9	31,7	22,6	32,7
Vous arrive-t-il d'être en désaccord avec vos supérieurs hiérarchiques sur la façon de bien faire votre travail sans pouvoir en discuter avec eux ?	Oui	28,7	15,8	9,7	9,6	7,0	10,2	5,1	10,1

		Enseignants du premier degré	Enseignants du second degré	Enseignants du supérieur	Cadres de la fonction publique en contact avec le public	Autres cadres de la fonction publique	Cadres du privé en contact avec le public	Autres cadres du privé	Total
Pour effectuer correctement votre travail, avez-vous en général des informations claires et suffisantes ?	Non	38,2	28,0	17,0	26,1	27,0	22,5	23,7	24,5
Vu tous mes efforts, mes perspectives de promotion sont satisfaisantes.	Pas d'accord à pas du tout d'accord	73,2	58,2	44,0	49,7	44,9	47,9	41,7	48,5
Vivez-vous des situations de tension dans vos rapports avec vos supérieurs hiérarchiques ?	Oui	21,4	26,9	17,0	33,1	27,8	33,0	23,3	29,9
Recevez-vous des ordres ou des indications contradictoires ?	Oui	35,3	36,6	22,3	46,8	43,8	42,3	42,3	42,3
Effectif des répondants		554	904	152	3 512	778	4 012	1 307	11 219

Annexe 5

EXIGENCES ÉMOTIONNELLES PAR POPULATION (EN %)

		Enseignants du premier degré	Enseignants du second degré	Enseignants du supérieur	Cadres de la fonction publique en contact avec le public	Autres cadres de la fonction publique	Cadres du privé en contact avec le public	Autres cadres du privé	Total
Êtes-vous en contact avec un public et vivez-vous des situations de tension avec lui ?	Oui	60,7	62,1	30,7	54,5	0,0	47,8	0,0	39,0
Êtes-vous en contact direct avec le public, de vive voix en face à face ou par téléphone ? ¹	Souvent à toujours	23,1	14,7	26,4	61,9	0,0	65,7	0,0	44,5
Au cours de votre travail, êtes-vous amené à être en contact avec des personnes en situation de détresse ?	Oui	87,5	85,3	51,3	75,8	33,8	50,1	28,3	53,4
Au cours de votre travail, êtes-vous amené à devoir calmer des gens ?	Oui	92,9	91,3	54,0	81,6	40,8	61,9	41,1	63,5
Avez-vous été victime d'une agression verbale de la part du public ?	Oui	38,1	33,4	9,6	36,2	4,2	23,5	2,6	22,0
Il m'arrive d'avoir peur pendant mon travail, pour ma sécurité ou celle des autres.	Souvent à toujours	7,3	8,6	0,9	7,5	3,0	4,9	1,3	4,9
Je dois cacher mes émotions ou faire semblant d'être de bonne humeur.	Souvent à toujours	51,0	51,4	25,3	37,8	21,8	34,2	23,5	33,8
Effectif des répondants		554	904	152	3 512	778	4 012	1 307	11 219

1. 100 % des enseignants et cadres qui sont en contact avec un public déclarent être en contact direct avec le public soit de vive voix, soit par téléphone, soit les deux, mais les taux présentés ici correspondent uniquement à la part des travailleurs ayant un contact de vive voix en face à face et par téléphone.

Annexe 6

**TENSIONS DANS L'ENCADREMENT DE PERSONNEL
PAR POPULATION (EN %)**

		Enseignants du premier degré	Enseignants du second degré	Enseignants du supérieur	Cadres de la fonction publique en contact avec le public	Autres cadres de la fonction publique	Cadres du privé en contact avec le public	Autres cadres du privé	Total
Vous arrive-t-il de superviser le travail d'autres salariés (hors apprentis ou stagiaires) et vivez-vous des situations de tension avec eux ?	Oui	5,4	3,8	13,0	19,3	20,1	18,1	17,8	16,9
Dans votre emploi principal, vous arrive-t-il de superviser le travail d'autres salariés ?	Oui	18,7	11,3	47,1	58,3	64,7	58,2	62,3	54,8
Vivez-vous des situations de tension dans vos rapports avec vos collègues ?	Oui	24,1	22,9	30,4	29,5	19,3	25,5	23,0	25,3
Vous arrive-t-il d'être en désaccord avec vos collègues sur la façon de bien faire votre travail sans pouvoir en discuter avec eux ?	Oui	4,3	4,6	3,6	3,7	0,8	2,7	0,9	2,6
Effectif des répondants		554	904	152	3 512	778	4 012	1 307	11 219

Annexe 7

MANQUE DE SOUTIEN ENTRE COLLÈGUES
PAR POPULATION (EN %)

		Enseignants du premier degré	Enseignants du second degré	Enseignants du supérieur	Cadres de la fonction publique en contact avec le public	Autres cadres de la fonction publique	Cadres du privé en contact avec le public	Autres cadres du privé	Total
Si vous avez du mal à faire un travail délicat, compliqué, est-ce que vous êtes aidé par les autres personnes avec qui vous travaillez habituellement ?	Non	9,3	13,5	8,0	11,6	12,0	12,0	12,7	12,0
J'ai l'impression de faire partie d'une équipe.	Parfois à jamais	25,3	28,4	33,1	17,1	21,1	23,2	20,8	22,0
Les collègues avec qui je travaille m'aident à mener mes tâches à bien.	Pas d'accord à pas du tout d'accord	13,1	13,5	11,3	8,4	6,7	10,0	11,0	10,1
Si vous avez du mal à faire un travail délicat, compliqué, est-ce que vous êtes aidé par d'autres personnes de l'établissement ?	Non	31,7	37,0	24,2	38,3	43,3	35,1	40,7	37,0
Travaillez-vous seul ?	Souvent à toujours	72,7	83,6	66,2	45,1	54,7	55,6	48,3	54,7
Les collègues avec qui je travaille sont amicaux.	Pas d'accord à pas du tout d'accord	6,5	6,4	4,8	7,8	5,7	7,3	4,1	6,6
En cas d'imprévu, pouvez-vous modifier vos horaires en vous arrangeant avec vos collègues ?	Non	87,7	53,6	12,5	15,6	10,9	14,6	10,5	19,2
Score sur le nombre de conséquences d'une erreur dans le travail ¹	Au moins 3 conséquences négatives sur 4	28,2	20,1	14,0	56,0	37,2	52,5	40,0	46,8
Score sur le nombre de changements dans l'environnement de travail ²	Au moins 2 changements sur 7	20,4	25,4	20,7	33,6	32,4	31,1	33,7	31,2
Effectif des répondants		554	904	152	3 512	778	4 012	1 307	11 219

1. Une erreur dans votre travail peut-elle entraîner des conséquences graves sur la qualité du service / avec des coûts financiers importants à votre administration / sur votre sécurité ou celle d'autres / avec des sanctions à votre égard ?
2. Au cours des douze derniers mois, votre environnement de travail a-t-il été fortement modifié par un changement de votre poste ou de fonction / dans les techniques utilisées / de l'organisation du travail / par une restructuration ou un déménagement de l'établissement / par un plan de licenciements / par un changement dans l'équipe de direction ou par une autre raison ?

Annexe 8

**VARIABLES TRAITANT DE LA SANTÉ
PAR POPULATION (EN %)**

		Enseignants du premier degré	Enseignants du second degré	Enseignants du supérieur	Cadres de la fonction publique en contact avec le public	Autres cadres de la fonction publique	Cadres du privé en contact avec le public	Autres cadres du privé	Total
Pensez-vous que votre travail influence votre santé ?	Oui	37,4	36,1	18,6	30,8	21,1	28,4	24,9	28,6
Score de bien-être de l'OMS	12 ou moins	14,2	15,0	15,0	15,2	14,9	15,3	15,2	15,2
Seriez-vous ou auriez vous été heureux que l'un de vos enfants s'engage dans la même activité professionnelle que vous ?	Non	48,5	43,2	24,9	47,5	49,0	48,9	44,7	47,2
Comment jugez-vous votre état de santé général ?	Mauvais à très mauvais	3,4	3,5	3,2	3,7	2,8	3,2	2,7	3,2
Avez-vous actuellement une maladie ou un problème de santé qui soit chronique ou de caractère durable ?	Oui	30,0	30,3	21,6	25,2	20,4	22,4	20,3	23,2
Êtes-vous limité, depuis au moins six mois, à cause d'un problème de santé dans les activités que les gens font habituellement ?	Oui	15,9	14,8	7,5	13,2	8,6	9,5	7,7	10,3
Avez-vous une reconnaissance administrative d'un handicap ou d'une perte d'autonomie ?	Oui	3,6	2,5	1,2	3,6	3,0	4,0	3,0	3,6
Effectif des répondants		554	904	152	3512	778	4012	1307	11219

▾ BIBLIOGRAPHIE

- ALGAVA E., DAVIE E., LOQUET J., VINCK L., 2014, « Conditions de travail. Reprise de l'intensification du travail chez les salariés », *DARES Analyses*, n° 49, DARES.
- AFSA C., 2014, « Construire un indicateur synthétique », *Document de travail, série Méthodes*, n° 2014-M02, MENESR-DEPP.
- BEQUE M., 2014, « Les risques psychosociaux au travail. Un panorama d'après l'enquête Santé et itinéraire professionnel 2010 », *DARES Analyses*, n° 31, DARES.
- BOUFFARTIGUE P., BOUTELLER J., 2014, *Les RPS au regard du genre. Étude pour le compte de l'ANACT à partir des enquêtes SIP et SUMER*, Aix-Marseille, ANACT, LEST.
- BRUN C., 2005, *Risques psychosociaux... stress, mal-être, souffrance. Guide pour une démarche de prévention pluridisciplinaire*, ARACT Aquitaine.
- BUE J., COURTOT T., GUIGNON N., SANDRET N., 2008, « Les facteurs de risques psychosociaux au travail. Une approche quantitative par l'enquête Sumer », *Revue française des affaires sociales*, n° 2-3, p. 45-70.
- CHESNE J.-F., DO C.-L., JEGO S., BRIANT P., LEFRESNE F., SIMONIS-SUEUR C., 2014, « TALIS 2013 – Enseignant en France : un métier solitaire ? », *Note d'information*, n° 14.23, MENESR-DEPP.
- Collège d'expertise sur le suivi statistique des risques psychosociaux au travail, 2011, *Mesurer les facteurs psychosociaux de risques au travail pour les maîtriser*, Paris, www.college-risquespsychosociaux-travail.fr/index.cfm
- COUTROT T., MERMILLIOD D. 2010, « Les risques psychosociaux au travail : les indicateurs disponibles », *DARES Analyses*, n° 81, DARES.
- DAVIE E., 2014, *Les risques psychosociaux dans la fonction publique*, Rapport annuel sur l'état de la fonction publique, La Documentation française, p. 195-224.
- DGAFP, 2014, *La prévention des risques psychosociaux dans la fonction publique*, coll. « Les Essentiels », DGAFP, <http://www.fonction-publique.gouv.fr/la-prevention-des-risques-psychosociaux-dans-la-fonction-publique>
- GUIGNON N., NIEDHAMMER I., SANDRET N., 2008, « Les facteurs psychosociaux au travail. Une évaluation par le questionnaire de Karasek dans l'enquête Sumer 2003 », *Premières Synthèses*, n° 22.1, DARES.
- INSERM, 2011, *Stress au travail et santé. Situation chez les indépendants, Expertise collective*, Paris, les éditions Inserm, p. 25-46.
- KARASEK R., 1979, "Job Demands, Job Decision latitude, and Mental Strain : Implications for Job Redesign", *Administrative Science Quarterly*, n° 24, p. 286-308.
- KESKPAIK S., 2011, « L'analyse factorielle exploratoire », *Document de travail de la DEPP, série Méthodes*, n° 2011-M03, MENESR-DEPP.
- NASSE P., LEGERON P., 2008, *Rapport sur la détermination, la mesure et le suivi des risques psychosociaux au travail*, La Documentation française.
- NIEDHAMMER I., CHASTANG J.-F., DAVID S., 2008, « Importance of Psychosocial Work Factors on General Health Outcomes in the National French SUMER Survey », *Occupational Medicine*, n° 58, p. 15-24.
- NIEDHAMMER I., GANEM V., GENDREY L., DAVID S., DEGIOANNI S., 2006, « Propriétés psychométrique de la version française des échelles de la demande psychologique, de la latitude décisionnelle et du soutien social du « Job Content Questionnaire » de Karasek : résultats de l'enquête nationale SUMER », *Santé publique*, vol. 18, n° 3, SFSP, p. 413-427.
- NIEDHAMMER I., SIEGRIST J., LANDRE M. F., GOLDBERG M., LECLERC A., 2000, « Étude des qualités psychométriques de la version française du modèle du Déséquilibre Efforts/Récompenses », *Revue d'Épidémiologie et de Santé Publique*, n° 48, Elsevier Masson, p. 419-437.
- SIEGRIST J., 1996, "Adverse Health Effects of high-effort / low-reward conditions", *Journal of Occupational Health Psychology*, vol. 1, n° 1, p. 27-41.



VIOLENCE À L'ÉCOLE, VIOLENCE AU TRAVAIL

Le cas des enseignants

Fabien Gilbert et
Marie-Noël Vercambre-Jacquot
Fondation d'entreprise MGEN pour la santé publique

Dans l'enquête nationale Qualité de vie des enseignants, 17 % des enseignants déclaraient avoir été victimes de comportements hostiles de manière répétée (« violence psychologique au travail ») au cours des deux premiers trimestres de l'année scolaire 2012-2013, et 40 % d'en avoir été témoins. La violence « scolaire » impliquant un élève était surtout présente dans le secondaire, alors que la violence dans le premier degré impliquait plutôt un parent. La violence « interne » inhérente au monde professionnel s'ajoutait à tous les niveaux d'enseignement : relations conflictuelles avec les collègues et tension avec la hiérarchie.

Les enseignantes étaient plus souvent victimes de violence psychologique au travail que leurs homologues masculins. Les enseignants du supérieur étaient moins concernés ainsi que les professeurs du privé. La probabilité d'être témoin de violence n'était pas différente chez les hommes et les femmes, mais elle était plus élevée dans le second degré, au collège et dans les lycées professionnels notamment. Dans les modèles multivariés, les autres facteurs professionnels significativement associés à un risque plus élevé d'exposition à la violence au sens large (en être témoin et/ou victime) étaient le mauvais état des locaux, l'origine sociale défavorisée des élèves et la forte urbanisation de la zone d'implantation de l'établissement.

L'exposition à la violence, qu'il s'agisse d'avoir été témoin uniquement ou victime directe, était associée à de moins bons indicateurs de bien-être professionnel, mais aussi de bien-être global, appuyant l'importance de la lutte contre la violence à l'école sous toutes ses formes.

Une enseignante giflée par un parent d'élève, la réputation d'un chef d'établissement salie sur Internet, un élève harcelé jusqu'à la dépression... Certains faits de violence scolaire défraient la chronique, alimentant l'inquiétude tant des familles que des enseignants et des autres personnels d'éducation. Selon le système d'information et de

vigilance sur la sécurité scolaire (Sivis), les établissements publics du second degré ont signalé en moyenne 13,1 incidents graves pour 1 000 élèves pour l'année scolaire 2013-2014 [JUILLARD, 2014]. Dans le premier degré, l'ampleur du phénomène serait nettement plus faible avec moins de cinq incidents pour 10 000 élèves [LAÏB, 2010 ; DEBARBIEUX, 2011]. Si ces données statistiques reflètent une image de la violence scolaire moins alarmiste qu'au travers du seul prisme médiatique, le dispositif de mesure, qui s'appuie sur une vision de la violence du point de vue du chef d'établissement ; de fait plus axée sur les violences causées par les élèves ; a ses limites. D'une part, et pour ce qui est de la violence entre élèves, Sivis se restreint aux faits les plus graves. D'autre part, et même si Sivis prend théoriquement en compte tous les incidents touchant un personnel de l'établissement, il ne recense en pratique que très peu d'incidents entre personnels. Pourtant, c'est bien la violence globale ; y compris les incivilités plus « mineures », mais répétées et les violences internes (entre adultes professionnels de l'éducation) ; qui pèse sur la qualité des apprentissages et le bien-être de l'ensemble de la communauté éducative.

Si les élèves sont très souvent impliqués dans les faits de violence scolaire [LAÏB et GUÉROULT, 2009], les personnels sont eux aussi exposés [BAUER, UNTERBRINK *et alii*, 2007], et même peut-être de plus en plus [BAUER, SOULLEZ *et alii*, 2010]. Pour les enseignants victimes de violence juvénile, le retentissement sur leur santé pourrait être d'autant plus délétère que l'hostilité provient d'un élève, personne issue du groupe que l'enseignant est censé accompagner dans le cadre de son activité professionnelle [JOLLY, 2002]. Par ailleurs, les préoccupations sécuritaires jouent indirectement sur le recrutement, l'absentéisme et le turnover des enseignants, diminuant la performance éducative du système et l'attractivité du métier.

Dans un contexte de difficultés de recrutement des enseignants, il importe de mieux documenter la violence à laquelle ce corps de métier est exposé, sa fréquence, ses formes et ses raisons afin de mesurer les enjeux et, le cas échéant, d'envisager des voies d'amélioration [FORT et SZYMANKIEWICZ, 2013]. Un premier éclairage à partir de l'enquête Cadre de vie et sécurité (CVS) indique que les enseignants sont deux fois plus souvent sujets aux menaces et aux insultes que l'ensemble des autres professions [GUEDJ et BEAUMONT, 2014]. Afin de compléter ces premières données, en s'appuyant cette fois sur l'enquête nationale Qualité de vie des enseignants (QVE), notre objectif a été d'évaluer l'exposition des enseignants à la violence professionnelle, en considérant à la fois l'exposition directe (être soi-même victime de violence) et l'exposition plus indirecte (en être témoin), ainsi qu'un large spectre de violences (menaces, insultes, mais aussi harcèlement ou agression physique ; de la part d'élèves, de la famille, mais aussi possiblement de collègues, de la hiérarchie, etc.) ; de caractériser les facteurs personnels et professionnels associés à cette violence ; et d'explorer dans quelle mesure elle retentit sur la qualité de vie globale et la santé des personnes concernées.

MÉTHODE

La violence au travail vécue par les enseignants : quel outil de mesure ?

La violence au travail perçue par les enseignants a été évaluée au moyen d'items issus d'un questionnaire standardisé généraliste (non spécifique du secteur de l'éducation) : le *Leymann Inventory of Psychological Terror* (LIPT) [NIEDHAMMER, DAVID, DEGIOANNI, 2006]. La violence investiguée y est explicitement définie comme l'expérience d'une hostilité au travail visant de

ÉLÉMENTS MÉTHODOLOGIQUES RELATIFS AUX DONNÉES ANALYSÉES

L'enquête Qualité de vie des enseignants (QVE)

L'enquête QVE a été mise en œuvre entre avril et juillet 2013 par la fondation d'entreprise MGEN pour la santé publique avec l'appui technique de la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du ministère en charge de l'éducation nationale. 5 000 enseignants ont été tirés au sort dans l'annuaire des personnels enseignants en tenant compte des répartitions par sexe, catégories d'âges, type d'établissement et secteur d'enseignement croisé avec l'éducation prioritaire (public hors prioritaire, public prioritaire, privé sous contrat), et contactés par voie postale pour répondre à une enquête ayant pour thème principal les conditions de travail et la qualité de vie. Au terme de la collecte, 2 653 questionnaires ont été retournés et validés.

Échantillon d'analyse

Parmi les 2 653 enseignants ayant complété le questionnaire d'enquête, 23 n'ont pas renseigné la question portant sur le fait d'avoir été victime

et 116 n'ont pas renseigné celle portant sur le fait d'avoir été témoin d'un acte de violence.

Les 2 531 répondants aux deux questions ont été inclus dans l'échantillon d'analyse. Les 122 enseignants exclus ne présentaient pas un profil sociodémographique et professionnel différent de celui des 2 531 répondants. Les statistiques ont été redressées afin que les répondants à l'enquête QVE aient les mêmes répartitions que la population enseignante française pour les variables sexe, âge en classe, type d'établissement et secteur d'enseignement croisé avec l'appartenance à l'éducation prioritaire. La structure sociodémographique et par niveau d'enseignement de l'échantillon est donc à l'image de la population enseignante française en 2013 ↘ **Tableau 7** p. 132.

Traitement des valeurs manquantes

Pour les facteurs catégoriels explicatifs, afin de maximiser la taille de l'échantillon d'analyse final, et puisque le taux de valeurs manquantes n'excédait pas 5 %, ces dernières ont été imputées par la valeur la plus probable.

manière continue et répétée à blesser, opprimer, maltraiter, ou encore exclure/isoler. Il est alors demandé à la personne interrogée si elle considère avoir fait l'objet (oui/non) ou si elle a été témoin (oui/non) de violence au travail. Selon les réponses données à ces deux questions, les enseignants ont été classés en tant que non exposés, témoins et/ou victimes de violence psychologique au travail depuis le début de l'année scolaire.

D'autres questions portant sur l'identité de l'auteur de la violence, les raisons sous-jacentes, ainsi qu'une description en champ ouvert de l'acte le plus marquant vécu en tant que victime durant l'année, apportaient des éléments plus qualitatifs ↘ **Figure 2** p. 134.

Facteurs potentiellement associés à la violence : les caractéristiques personnelles et professionnelles investiguées

Afin d'identifier de possibles facteurs de risque d'être victime de violence, nous avons étudié les liens de la violence avec :

- des facteurs personnels d'ordre sociodémographique : sexe (homme ; femme), âge (inférieur ou égal à 35 ans ; 36 à 49 ans ; supérieur ou égal à 50 ans), composition du foyer (en couple avec enfant(s) ; en couple sans enfant ; seul(e) sans enfant ; seul(e) avec enfant(s)) ;
- des facteurs professionnels liés à l'individu ou à son établissement d'enseignement : niveau

(maternelle ; élémentaire ; premier cycle – collège ; second cycle – LEGT¹ ; second cycle – LP² ; supérieur) et secteur d'enseignement (public prioritaire ; public hors prioritaire ; privé), taille de l'établissement (0-99 élèves ; 100-299 élèves ; 300-599 élèves ; 600 élèves ou plus), origine sociale des élèves³ (milieu plutôt favorisé, moyen, plutôt défavorisé), appréciation subjective de l'état des locaux (neufs ou en bon état ; en état moyen ; en mauvais état) et type de commune d'implantation⁴ (commune rurale ; ville isolée ; ville centre d'une agglomération ; ville de banlieue).

Retentissement de la violence sur le bien-être : les indicateurs investigués

Afin d'appréhender le retentissement de la violence scolaire sur le bien-être individuel des enseignants, différents indicateurs relatifs à la qualité de vie au travail ou plus globalement à la santé ont été considérés. Ainsi, ont été pris en compte :

• des indicateurs de bien-être/mal-être au travail :

– *les trois dimensions de la symptomatologie d'épuisement professionnel (burn-out)* évaluée par le questionnaire *Maslach Burnout Inventory* (MBI) [MASLACH, JACKSON, LEITER, 1996] : 1. l'épuisement émotionnel (score/54) : impression de fatigue et de saturation affective et émotionnelle vis-à-vis d'autrui ; 2. la dépersonnalisation (score/30) : déshumanisation de la relation enseignant-élève, avec des attitudes et des sentiments négatifs et cyniques de l'enseignant vis-à-vis de ses élèves ; 3. le degré d'accomplissement personnel au travail (score/48) : dans une situation de burn-out, tendance à l'auto-évaluation négative de son travail.

Les dimensions du burn-out ont été modélisées en continu (scores) mais aussi sous forme dichotomique en isolant le tertile péjoratif (épuisement émotionnel fort : score \geq 27 ; dépersonnalisation forte : score \geq 5 ; accomplissement professionnel faible : score $<$ 30) selon l'approche préconisée de la symptomatologie du burn-out [MASLACH, JACKSON, LEITER, 1996] ;

– *l'insatisfaction professionnelle* : « très » ou « assez insatisfait » de son expérience professionnelle d'enseignant *versus* « assez » ou « très satisfait » ;

– *l'appréciation de l'évolution de l'exercice du métier* : « de plus en plus difficile » *versus* « ni plus ni moins » ou « de moins en moins difficile » ;

– *des indicateurs de santé liés au travail* : épisode de présentéisme⁵ déclaré dans l'année (oui/non) ; arrêt de travail pour raisons de santé dans l'année (oui/non).

• des indicateurs de bien-être/mal-être global basés sur la version abrégée en 26 items (type « échelles de Likert ») du questionnaire *World Health Organization Quality of Life* (WHOQOL-Bref) [LEPLEGE, RÉVEILLÈRE *et alii*, 2000] :

1. LEGT : lycée d'enseignement général et technologique.

2. LP : lycée professionnel.

3. Indicateur isolant, pour le second degré, les quartiles extrêmes du ratio « nombre d'élèves d'origine plutôt favorisée/nombre d'élèves d'origine plutôt défavorisée » [données ministérielles disponibles au niveau établissement], et pour le premier degré et le supérieur, au découpage $\frac{1}{4}$ $\frac{1}{2}$ $\frac{1}{4}$ de la réponse à la question « Les élèves de l'établissement appartiennent à un milieu social plutôt » « très défavorisé » ou « défavorisé » / « moyen » / « favorisé » ou « très favorisé » (à noter que pour le second degré, les deux indicateurs concordent remarquablement).

4. Catégories Insee permettant de caractériser l'environnement urbain de l'établissement d'enseignement (www.insee.fr/fr/methodes/default.asp?page=definitions/unite-urbaine.htm).

5. Ainsi défini dans le questionnaire d'enquête : « Episode durant lequel la personne est malade, mais ne cesse pas pour autant de travailler. »

- *l'insatisfaction vis-à-vis de sa qualité de vie* (« mauvaise » ou « très mauvaise » *versus* « ni bonne, ni mauvaise », « bonne », « très bonne ») ;
- *l'insatisfaction vis-à-vis de la santé* (« pas » ou « pas du tout satisfait(e) » *versus* « ni satisfait(e)/ni insatisfait(e) », « satisfait(e) », « très satisfait(e) ») ;
- *les quatre grandes dimensions de la qualité de vie globale* évaluées par le WHOQOL-Bref [BAUMANN, ERPELDING *et alii*, 2010] : 1. la santé physique (score/100) : énergie, douleur, fatigue, dépendance, capacité de travail, etc. ; 2. la santé psychologique (score/100) : sentiments négatifs et positifs, estime de soi, mémoire et concentration, etc. ; 3. les relations sociales (score/100) : relations personnelles, support social, etc. ; 4. l'environnement (score/100) : ressources financières, sécurité, habitat, transport, etc.

Encadré 2

ANALYSE STATISTIQUE ET TEXTUELLE

Tout d'abord, la violence vécue par les enseignants a été appréhendée à la fois d'un point de vue quantitatif (statistiques descriptives relatives aux prévalences par sexe, âge, et niveau d'enseignement, aux auteurs des violences et aux raisons invoquées) et d'un point de vue qualitatif (analyse textuelle de la description des actes relatés par les enseignants à l'aide du logiciel Alceste¹). Ensuite, les facteurs associés à la violence, qu'ils soient personnels ou professionnels, ont été étudiés aux moyens de régressions logistiques multivariées modélisant tour à tour deux variables d'exposition à la violence : témoin (oui/non) ; victime (oui/non). Les variables explicatives incluses dans chacun des deux modèles ont été celles liées à la violence en analyse bivariée avec un seuil de signification inférieur ou égal à 0,25. Pour la violence directe (victime oui/non), les résultats ont été affinés en distinguant selon l'auteur de la violence décrite par les enseignants : élève(s) ; parent(s) d'élèves ; membre(s) du personnel de l'établissement.

¹. Le logiciel Alceste, conçu pour réaliser des classifications de données textuelles, permet d'effectuer de manière automatique l'analyse d'entretiens, de questions ouvertes et de recueils de textes divers. La technique consiste en une lemmatisation des mots, en remplaçant chaque forme textuelle par sa forme réduite ou racine du mot, et en une quantification du texte afin d'en extraire les structures les plus caractéristiques.

Pour finir, et afin d'évaluer le retentissement de la violence sur le bien-être individuel, divers indicateurs de bien-être ont été comparés selon le degré d'exposition à la violence catégorisée en trois degrés : ni témoin ni victime ; témoin uniquement ; victime. Cette dernière catégorie regroupait à la fois les personnes « victimes uniquement » et les personnes « victime et témoin », car des analyses de sensibilité avaient suggéré que la distinction n'était pas pertinente. Selon que l'indicateur de bien-être était quantitatif (score) ou dichotomique (oui/non), le lien a été évalué au moyen de régressions linéaires² ou logistiques³ systématiquement ajustées sur le sexe, l'âge, la composition du foyer, le secteur et le niveau d'enseignement.

Le test d'indépendance du Khi^2 a permis d'évaluer l'existence ou l'absence de lien statistique entre deux variables. L'ensemble du traitement et des analyses statistiques ont été réalisés à l'aide du logiciel Stata SE13.

². Le modèle de régression linéaire est utilisé pour expliquer une variable quantitative en fonction d'une ou de plusieurs autres variables explicatives. Les coefficients obtenus pour chaque variable explicative indiquent en moyenne quelle est la modification de la variable quantitative en tenant compte des autres variables.

³. Le modèle de régression logistique est utilisé pour expliquer une variable dichotomique en fonction d'une ou de plusieurs autres variables explicatives. Les coefficients, appelés odds ratio, calculés pour chaque variable explicative, indiquent en moyenne par combien est multipliée la probabilité de subir l'événement étudié en tenant compte des autres variables.

RÉSULTATS

Statistiques descriptives

Un enseignant sur six victime de violence psychologique au travail depuis le début de l'année scolaire

Au troisième trimestre de l'année scolaire 2012-2013, 17 % des enseignants (un sur six, N = 441) déclaraient avoir été victimes de violence psychologique depuis la rentrée, ce taux étant significativement plus élevé chez les femmes que chez les hommes (18 % contre 15 %, $p = 0,03$) ↘ **Tableau 1**.

40 % des enseignants déclaraient avoir été témoins de violence, ce taux n'étant pas significativement différent entre hommes et femmes.

L'auteur des violences ? Son identité très liée au niveau d'enseignement

Les auteurs des actes de violence décrits par les enseignants victimes (N = 435) ne sont clairement pas les mêmes statistiquement selon le niveau d'enseignement ↘ **Figure 1**. Dans le premier degré, les élèves sont assez rarement auteurs des violences envers les enseignants (6 % des cas touchant un enseignant de maternelle, 8 % un enseignant d'élémentaire) alors qu'ils le sont bien plus souvent dans le second degré (41 % des cas de violences rapportées par les enseignants de collège, 37 % de LEGT et 49 % de LP). À l'inverse, les parents d'élèves sont impliqués dans près de 40 % des cas dans le premier degré (41 % en maternelle et en élémentaire) mais beaucoup moins dans le second degré (12 % au collège, 11 % en LEGT et 4 % en LP). Les membres du personnel de l'établissement (collègues, chefs d'établissement, administratifs, etc.) représentent une part notable des auteurs de violence à tous les niveaux d'enseignement, avec une part croissante : de 27 % en maternelle à 90 % pour le supérieur.

↘ **Tableau 1** Proportion des enseignants victimes et/ou témoins de violence depuis le début de l'année scolaire

	Hommes		Femmes		Ensemble		
	N	%	N	%	N	%	
	756	33,5	1 775	66,5	2 531	100,0	
A été victime de violence						$p[\chi^2] = 0,03$	
Non	643	85,3	1 447	81,6	2 090	82,8	
Oui	113	14,7	328	18,4	441	17,2	
A été témoin de violence						$p[\chi^2] = 0,13$	
Non	436	57,6	1 085	60,9	1 521	59,8	
Oui	320	42,4	690	39,1	1 010	40,2	
Combinaison victime/témoin de violence						$p[\chi^2] = 0,02$	
Ni victime, ni témoin	414	54,8	988	55,5	1 402	55,3	
Témoin uniquement	229	30,5	459	26,1	688	27,5	
Victime	113	14,7	328	18,4	441	17,2	

Lecture : 14,7 % des hommes enseignants ont été victimes de violence contre 18,4 % des enseignantes et la différence est statistiquement significative ($p[\chi^2] = 0,03$).

Champ : enseignants premier et second degrés + supérieur, France métropolitaine + DOM (N = 2 531).

Source : enquête Qualité de vie des enseignants, Fondation MGEN, MENESR-DEPP.

Les raisons de la violence ? Les problèmes de management et d'encadrement souvent invoqués

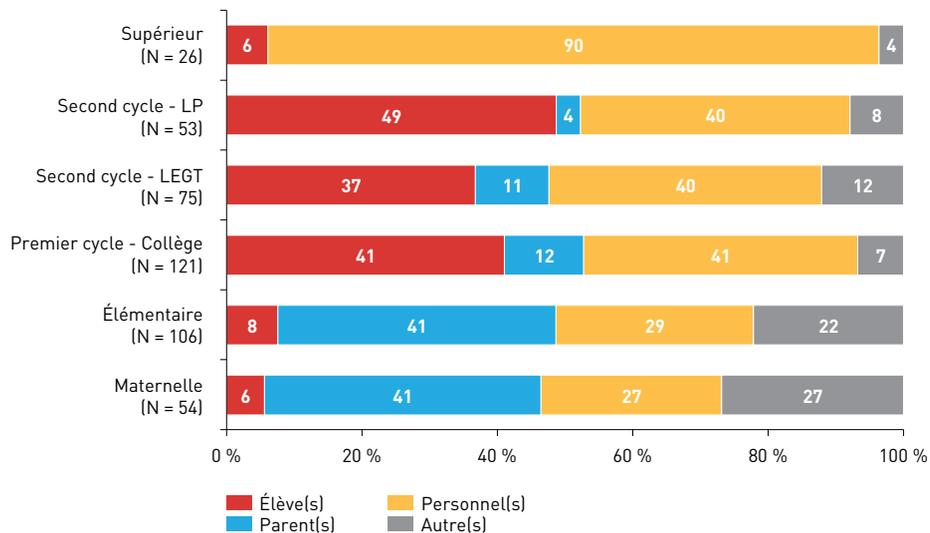
Parmi les raisons possibles de la violence vécue par les enseignants (plusieurs réponses possibles), c'est la catégorie « autres raisons » qui a été le plus souvent choisie (40 % des cas), suivie de près par la catégorie « problèmes de management, d'encadrement », impliquée dans 37 % des cas ↘ **Tableau 2**. L'analyse du champ ouvert précisant les « autres raisons » invoquées a pointé des situations très spécifiques à l'enseignement, et donc non extrapolables au monde du travail en général : misère sociale des familles, manque d'éducation des parents, dévalorisation de l'institution, problèmes de comportement des élèves, etc.

Analyse textuelle ; deux types bien circonscrits de violence selon les acteurs impliqués : « professionnel » et « scolaire »

Sur les 441 personnes qui ont signalé avoir récemment été victimes de violence, 414 (94 %) ont décrit un acte de violence. L'analyse textuelle des verbatims a permis de regrouper et classer les réponses en deux grandes catégories, elles-mêmes scindées en deux classes. L'analyse *a posteriori* des termes contributeurs des quatre classes a conduit à une catégorisation de la violence selon l'auteur ↘ **Tableau 3**.

Ainsi, la première catégorie comprend les classes 1A « violence des collègues de travail » (27 % des verbatims) et 1B « violence de la direction de l'établissement » (24 % des verbatims). Les actes cités sont de l'ordre de la violence verbale (critique, remarque, refus), comportementale (pression, tension, mépris) ou psychologique (harcèlement). Même si cette catégorie de violence est parfois exercée par une personne seule, l'hostilité est généralement

↘ **Figure 1** Identité des auteurs de la violence relatée en fonction du niveau d'enseignement de l'enseignant victime



Note : la catégorie « Autre(s) » correspond à des personnes non identifiées, ou extérieures à l'établissement, ou encore à des regroupements de personnes.

Lecture : à l'école maternelle, 41 % des auteurs des actes de violence envers les enseignants sont des parents d'élèves.

Champ : enseignants premier et second degrés + supérieur, France métropolitaine + DOM (N = 435).

Source : enquête Qualité de vie des enseignants, Fondation MGEN, MENESR-DEPP.

Tableau 2 Raisons attribuées à la violence relatée

Liste de raisons ¹ proposées par le questionnaire <i>Leymann Inventory of Psychological Terror</i> (LIPT)	En %
Problèmes de management, d'encadrement	36,7
Mauvaise ambiance générale au travail	28,2
Problèmes de compétition/rivalité entre les gens	21,6
Envie, jalousie	20,0
Conflit ou différend non résolu au travail	15,5
Mauvaise organisation du travail	14,5
Parce que je suis différent(e) des autres	6,6
Parce que l'on veut me faire partir de l'établissement	6,0
Autre raison ² (réponse textuelle recodée) dont :	40,1
<i>Problèmes contextuels</i>	9,5
<i>Problèmes familiaux, d'éducation des parents</i>	9,3
<i>Problèmes avec des collègues</i>	8,3
<i>Problèmes de comportement des élèves</i>	6,9
<i>Problèmes de société</i>	4,7
<i>Non-réponse</i>	1,6

1. Si l'enseignant le souhaitait, la question pouvait donner lieu à plusieurs réponses.

2. La catégorie « autre raison » a fait l'objet d'un reclassement au cas par cas.

Lecture : 36,7 % des enseignant(els) ayant relaté un fait de violence l'ont attribué à un problème de management, d'encadrement.

Champ : enseignants premier et second degrés + supérieur, France métropolitaine + DOM (N = 441).

Source : enquête Qualité de vie des enseignants, Fondation MGEN, MENESR-DEPP.

Tableau 3 Classes identifiées par l'analyse textuelle de la description de l'acte de violence

	Classe 1		Classe 2	
	Classe 1A	Classe 1B	Classe 2A	Classe 2B
Proportions des verbatims¹	27 %	24 %	22 %	17 %
Libellé de la classe²	Violence des collègues de travail	Violence de la direction de l'établissement	Violence des élèves	Violence des parents d'élève
Auteurs de l'acte de violence	Les collègues de travail	La direction de l'établissement	Les élèves	Les parents d'élève
Type de violence	Violence collective, institutionnelle, organisationnelle.		Violence individuelle, directe, contextuelle.	
Termes utilisés	Harcèlement, harcèlement moral, pression, tension, refus, mépris, critique, remarque.		Agression, agression verbale, altercation, insulte, injure, insolence, reproche, menace, accusation, incivilité, mensonge, crachat.	

1. 10 % des verbatims non classés.

2. Libellés déterminés *a posteriori*.

Lecture : les actes de violence décrits ont été classés en quatre catégories principales selon l'auteur de l'acte : les collègues, la direction de l'établissement, les élèves et les parents d'élèves.

Champ : enseignants premier et second degrés + supérieur, France métropolitaine + DOM (N = 414).

Source : enquête Qualité de vie des enseignants, Fondation MGEN, MENESR-DEPP.

collective, elle est souvent le résultat d'actes provenant d'un groupe d'adultes. Comme ce sont des membres du personnel de l'établissement de l'enseignant victime, cette violence « professionnelle » peut être également qualifiée d'« interne », d'« institutionnelle » ou d'« organisationnelle ». « *Dans l'équipe pédagogique, deux collègues font de la rétention d'information et m'excluent parfois de certaines discussions* », « *influence du laxisme d'une collègue sur l'organisation de ma classe* », « *une mésentente entre une ATSEM et un enseignant a créé une tension au sein de l'équipe pédagogique qui m'a affectée même si je n'étais pas directement concernée* » sont autant de réponses appartenant à la classe 1A « violence des collègues ». Dans la classe 1B « violence de la direction » sont retrouvées des réponses telles que : « *harcèlement moral par le chef d'établissement* », « *pressions, remarques de la hiérarchie* », « *réflexions blessantes suite à un problème personnel qu'une collègue a souhaité régler avec mon chef d'établissement comme témoin* », « *remarques désagréables et non-salutation par la hiérarchie* ».

La seconde grande catégorie d'actes de violence au travail est constituée des classes 2A « violence des élèves » (22 % des verbatims) et 2B « violence des parents d'élèves » (17 % des verbatims). Cette catégorie de violence est adressée directement à l'enseignant par un élève ou un parent, rarement par un groupe d'élèves, et s'inscrit dans un contexte caractéristique : lors de la classe, de la récréation, des réunions entre les parents et l'enseignant, ou à la sortie des cours. Elle est presque exclusivement verbale et peut revêtir les formes suivantes : agression verbale, insulte, injure. Elle est aussi parfois comportementale et dans ces situations les enseignants parlent d'insolence, d'incivilité. Les exemples suivants illustrent les réponses des enseignants pour décrire la violence des élèves : « *violence verbale, insulte et menace sur ma personne par un élève de sixième* », « *agressivité, violences verbales et physiques de la part d'un élève sans aucune réponse de la hiérarchie après plusieurs appels à l'aide* ». Dans certains cas, les actes peuvent être d'une grande brutalité psychologique comme le relate cet enseignant : « *violences verbales et menaçantes, crachat sur les pieds* ». La violence des parents (classe 2B) consiste, quant à elle, à prendre parti pour leur enfant face à l'enseignant, ainsi remis en cause dans sa légitimité éducative. Des termes tels que « altercation », « reproche », « accusation », « mensonge » sont utilisés pour décrire les actes relevant de cette classe. « *Altercation avec un parent avec menace et injures* », « *une maman d'élève qui contredit ce que je peux faire et m'a critiqué devant son enfant* », « *la mère me reproche de ne pas faire mon travail* », « *les accusations de certains parents qui écoutent beaucoup leurs enfants et parfois trop* », « *parents critiques et exigeants excusant souvent les écarts reprochés aux élèves* » sont quelques exemples de réponse faisant partie de cette classe.

Modèles multivariés

Être une femme, être célibataire sans enfant, enseigner dans des locaux en mauvais état... autant de facteurs associés à un risque plus élevé d'être victime de violence parmi les enseignants

Parmi les facteurs testés dans cette population d'enseignants, ceux potentiellement associés ($p(\chi^2) \leq 0,25$) au risque d'être victime de violence étaient le sexe, la catégorie d'âge, la composition du foyer, le secteur et le niveau d'enseignement, l'état des locaux et l'origine sociale des élèves. Les facteurs potentiellement associés au risque d'être témoin de violence étaient le sexe, la composition du foyer, le niveau d'enseignement, le nombre d'élèves de l'établissement, l'état des locaux, l'origine sociale des élèves et le type de commune ↘ **Tableau 4.**

↳ **Tableau 4 Associations bivariées entre l'exposition à la violence (deux indicateurs : victime, oui/non ; témoin, oui/non) et divers facteurs personnels et professionnels**

	Victime de violence		Témoin de violence	
	N	En %	N	En %
	441	17,2	1 010	40,2
Sexe	p(χ^2) = 0,03		p(χ^2) = 0,13	
Homme	113	14,7	320	42,4
Femme	328	18,4	690	39,1
Catégorie d'âge	p(χ^2) = 0,23		p(χ^2) = 0,57	
Inférieur ou égal à 35 ans	84	17,1	184	38,6
36 ans à 49 ans	198	16,0	505	41,2
Supérieur ou égal à 50 ans	159	19,1	321	39,8
Composition du foyer	p(χ^2) = 0,13		p(χ^2) = 0,11	
En couple avec enfant(s)	242	16,2	565	38,4
En couple sans enfant	86	16,9	210	42,1
Seul(e) sans enfant	78	21,4	159	45,0
Seul(e) avec enfant(s)	35	17,6	76	39,8
Secteur d'enseignement	p(χ^2) = 0,06		p(χ^2) = 0,61	
Public prioritaire	50	18,9	110	42,0
Public hors prioritaire	353	17,7	778	39,6
Privé	38	12,2	122	42,1
Niveau d'enseignement	p(χ^2) = 0,04		p(χ^2) < 0,01	
Maternelle	54	16,0	96	28,9
Élémentaire	106	17,2	172	28,0
Premier cycle - Collège	124	18,6	339	50,6
Second cycle - LEGT	76	17,3	189	45,2
Second cycle - LP	54	21,6	129	52,7
Supérieur	27	11,1	85	35,1
Nombre d'élèves de l'établissement	p(χ^2) = 0,62		p(χ^2) < 0,01	
0-99 élèves	77	16,2	138	30,4
100-299 élèves	120	16,1	242	33,1
300-599 élèves	112	18,2	277	45,5
600 élèves ou plus	132	18,1	353	49,5
Appréciation subjective de l'état des locaux	p(χ^2) = 0,04		p(χ^2) < 0,01	
Neufs ou en bon état	233	16,0	549	38,5
En état moyen	136	17,3	304	39,3
En mauvais état	72	21,9	157	49,3

	Victime de violence		Témoïn de violence	
Origine sociale des élèves¹	p[χ^2] = 0,06		p[χ^2] < 0,01	
Plutôt favorisée	106	16,5	214	34,5
Moyenne	220	16,1	551	41,1
Plutôt défavorisée	115	20,4	245	44,0
Type de commune² de l'établissement	p[χ^2] = 0,99		p[χ^2] < 0,01	
Commune rurale	53	16,8	87	27,0
Commune ville isolée	46	17,9	101	39,8
Commune centre d'une agglomération	212	17,2	522	43,4
Commune de banlieue	130	17,2	300	40,5

1. Indicateur isolant, pour le second degré, les quartiles extrêmes du ratio « nombre d'élèves d'origine plutôt favorisée/ nombre d'élèves d'origine plutôt défavorisée » (données ministérielles disponibles au niveau établissement), et pour le premier degré et le supérieur, au découpage 1/4, 1/2, 3/4 de la réponse à la question « *Les élèves de l'établissement appartiennent à un milieu social plutôt...* » « très défavorisé » ou « défavorisé » / « moyen » / « favorisé » ou « très favorisé ».

2. Catégories Insee permettant de caractériser l'environnement urbain de l'établissement d'enseignement (www.insee.fr/fr/methodes/default.asp?page=definitions/unite-urbaine.htm).

Lecture : 42,4 % des hommes enseignants ont été témoins de violence depuis le début de l'année scolaire contre 39,1 % des enseignantes, la différence n'étant pas statistiquement significative.

Champ : enseignants premier et second degrés + supérieur, France métropolitaine + DOM (N = 2 531).

Source : enquête Qualité de vie des enseignants, Fondation MGEN, MENESR-DEPP.

Aux côtés des variables sexe et âge introduites systématiquement, ces deux listes de facteurs ont été incluses dans deux modèles multivariés, l'un s'intéressant à la violence directe (« être victime »), l'autre à l'exposition plus large à la violence (« en être témoin ») ↘ **Tableau 5**. Ainsi, en ajustant sur le sexe, la catégorie d'âge, la composition du foyer, le secteur et le niveau d'enseignement, l'état des locaux et l'origine sociale des élèves, les enseignantes étaient significativement plus souvent victimes de violence que leurs homologues masculins (OR = 1,35 ; IC = [1,05 ; 1,74]). Les enseignants du privé (OR = 0,55 ; IC = [0,37 ; 0,82]) par rapport aux enseignants du public hors prioritaire, et ceux de l'enseignement supérieur (OR = 0,58 ; IC = [0,36 ; 0,95]) en comparaison à ceux de LEGT, présentaient environ deux fois moins de risque d'avoir fait l'objet de violence. Enfin, les enseignants qualifiant de « mauvais » l'état de leur établissement rapportaient plus souvent avoir été victimes de violence (OR = 1,49 ; IC = [1,09 ; 2,03]) par rapport à ceux des établissements jugés en bon état.

Les différents modèles distinguant les cas de violence selon leurs auteurs (115 enseignants victimes d'élèves contre 2 290 non-victimes ; respectivement : 91 enseignants victimes de parents d'élèves ; 169 enseignants victimes de membres du personnel de l'établissement) ont permis d'approfondir les circonstances de la violence selon son type ↘ **Tableau 8** p. 133. Ainsi, en cohérence avec les résultats descriptifs présentés plus haut, la violence issue des élèves était plus courante dans le second degré et dans le secteur public par rapport au privé, celle issue des parents d'élèves, dans le premier degré et dans les établissements en mauvais état. La plus forte probabilité des femmes d'être victime n'était retrouvée significative que dans le cas des violences impliquant un membre du personnel. Pour ce type de violence, plus le niveau d'enseignement augmentait, plus les enseignants étaient concernés ↘ **Tableau 8**.

Tableau 5 Associations multivariées entre l'exposition à la violence (deux indicateurs : victime, oui/non ; témoin, oui/non) et divers facteurs personnels et professionnels des enseignants

	Victime de violence			Témoin de violence		
	OR	[IC 95 %]	p	OR	[IC 95 %]	p
Sexe						
Homme	1	réf.		1	réf.	
Femme	1,35	[1,05 ; 1,74]	0,02	1,04	[0,86 ; 1,26]	0,66
Catégorie d'âge			0,12	0,34		
Inférieur ou égal à 35 ans	1	réf.		1	réf.	
36 à 49 ans	1,01	[0,74 ; 1,36]	0,97	1,17	[0,93 ; 1,49]	0,18
Supérieur ou égal à 50 ans	1,29	[0,95 ; 1,76]	0,10	1,05	[0,82 ; 1,35]	0,70
Composition du foyer			0,19	0,31		
En couple avec enfant(s)	1	réf.		1	réf.	
En couple sans enfant	0,97	[0,72 ; 1,32]	0,86	1,14	[0,91 ; 1,45]	0,26
Seul(e) sans enfant	1,36	[1,01 ; 1,85]	0,04	1,26	[0,98 ; 1,62]	0,07
Seul(e) avec enfant(s)	1,01	[0,68 ; 1,51]	0,96	1,04	[0,76 ; 1,44]	0,79
Secteur d'enseignement			0,01			
Public prioritaire	1,02	[0,70 ; 1,49]	0,91			
Public hors prioritaire	1	réf.				
Privé	0,55	[0,37 ; 0,82]	0,01			
Niveau d'enseignement			0,05	0,01		
Maternelle	0,76	[0,50 ; 1,14]	0,18	0,61	[0,40 ; 0,93]	0,02
Élémentaire	0,87	[0,62 ; 1,22]	0,42	0,60	[0,42 ; 0,87]	0,01
Premier cycle - Collège	1,06	[0,76 ; 1,48]	0,72	1,34	[1,01 ; 1,77]	0,04
Second cycle - LEGT	1	réf.		1	réf.	
Second cycle - LP	1,30	[0,84 ; 2,01]	0,24	1,37	[0,95 ; 1,97]	0,09
Supérieur	0,58	[0,36 ; 0,95]	0,03	0,75	[0,49 ; 1,15]	0,19
Nombre d'élèves de l'établissement				0,37		
0-99 élèves				1	réf.	
100-299 élèves				1,05	[0,77 ; 1,42]	0,76
300-599 élèves				1,09	[0,76 ; 1,57]	0,63
600 élèves ou plus				1,31	[0,91 ; 1,90]	0,15
Appréciation subjective de l'état des locaux			0,04	0,01		
Neufs ou en bon état	1	réf.		1	réf.	
En état moyen	1,08	[0,85 ; 1,37]	0,54	1,04	[0,86 ; 1,26]	0,68
En mauvais état	1,49	[1,09 ; 2,03]	0,01	1,54	[1,20 ; 1,98]	0,01
Origine sociale des élèves¹			0,52	0,01		
Plutôt favorisée	1	réf.		1	réf.	
Moyenne	0,90	[0,69 ; 1,18]	0,45	1,39	[1,12 ; 1,72]	0,01
Plutôt défavorisée	1,05	[0,74 ; 1,50]	0,79	1,39	[1,06 ; 1,82]	0,02

	Victime de violence			Témoin de violence		
	OR	[IC 95 %]	p	OR	[IC 95 %]	p
Type de commune² de l'établissement						0,03
Commune rurale				1	réf.	
Commune ville isolée				1,19	[0,81 ; 1,75]	0,37
Commune centre d'une agglomération				1,51	[1,11 ; 2,07]	0,01
Commune de banlieue				1,50	[1,10 ; 2,06]	0,01

1. Indicateur isolant, pour le second degré, les quartiles extrêmes du ratio « nombre d'élèves d'origine plutôt favorisée/nombre d'élèves d'origine plutôt défavorisée » (données ministérielles disponibles au niveau établissement), et pour le premier degré et le supérieur, au découpage ¼, ½, ¾ de la réponse à la question «*Les élèves de l'établissement appartiennent à un milieu social plutôt... »* « très défavorisé » ou « défavorisé » / « moyen » / « favorisé » ou « très favorisé ».

2. Catégories Insee permettant de caractériser l'environnement urbain de l'établissement d'enseignement (www.insee.fr/fr/methodes/default.asp?page=definitions/unite-urbaine.htm).

Lecture : en tenant compte d'un ensemble de variables d'ajustement (âge, niveau d'enseignement, etc.), les enseignants ont un risque significativement plus important que leurs homologues masculins d'avoir été victime de violence.

Champ : enseignants premier et second degrés + supérieur, France métropolitaine + DOM (N = 2 531).

Source : enquête Qualité de vie des enseignants, Fondation MGEN, MENESR-DEPP.

Enseigner au collège, enseigner dans des locaux en mauvais état, enseigner à des élèves d'origine sociale peu favorisée, enseigner dans une grande ville ou en banlieue : autant de facteurs associés à un risque plus élevé d'être témoin de violence

En ajustant sur le sexe, la catégorie d'âge, la composition du foyer, le niveau d'enseignement, le nombre et l'origine sociale des élèves fréquentant l'établissement, l'état des locaux et le type de commune, la probabilité d'un enseignant d'être témoin de violence était plus importante au collège (OR = 1,34 ; IC = [1,01 ; 1,77]), et moins importante à l'école maternelle (OR = 0,61 ; IC = [0,40 ; 0,93]) et élémentaire (OR = 0,60 ; IC = [0,42 ; 0,87]) par rapport au LEGT. Pour les enseignants de LP, le surrisque était à la limite de la significativité (OR = 1,37 ; IC = [0,95 ; 1,97]). Par ailleurs, avoir été témoin de violence était plus fréquent chez les enseignants qui jugeaient leur établissement en mauvais état (OR = 1,54 ; IC = [1,20 ; 1,98]), où l'origine sociale des élèves était intermédiaire (OR = 1,39 ; IC = [1,12 ; 1,72]) ou plutôt défavorisée (OR = 1,39 ; IC = [1,06 ; 1,82]), et dont l'établissement est situé dans une commune centre d'une agglomération (OR = 1,51 ; IC = [1,11 ; 2,07]) ou une banlieue (OR = 1,50 ; IC = [1,10 ; 2,06]) par rapport à un milieu rural.

Retentissement de la violence : un lien étroit avec le bien-être

Les modélisations multivariées du **tableau 6** montrent que l'exposition à la violence psychologique au travail est associée de manière consistante à de moins bons indicateurs de bien-être professionnel (épuisement émotionnel et dépersonnalisation du MBI, insatisfaction professionnelle, ressenti négatif de l'évolution du métier, présentisme, arrêt maladie) mais aussi de bien-être global (insatisfaction vis-à-vis de sa qualité de vie, insatisfaction vis-à-vis de sa santé, moins bons scores de qualité de vie du WHOQOL-Bref relatifs à la santé physique, la santé psychologique et l'environnement). Seuls l'accomplissement professionnel au sens du MBI et la dimension sociale du WHOQOL-Bref ne sont pas significativement liés au fait d'être témoin de violence, à condition de n'être pas victime soi-même (« témoin uniquement »).

Pour pratiquement l'ensemble des indicateurs de bien-être étudiés, le risque de détérioration du bien-être augmente selon un schéma « dose-effet », c'est-à-dire que le risque associé au fait d'avoir été victime de violence est plus fort que le risque associé au fait d'avoir été témoin uniquement, lui-même significativement plus fort que celui des enseignants ni témoins, ni victimes (p de tendance $< 0,01$).

DISCUSSION

Au troisième trimestre de l'année scolaire 2012-2013, 17 % des enseignants avaient été victimes de violence psychologique au travail depuis la rentrée, et 40 % des enseignants en avaient été témoins. Les conflits impliquant un enseignant pouvaient se nouer dans deux contextes distincts. Premièrement, dans le contexte « scolaire », avec un élève ; surtout dans le secondaire ; ou les familles ; surtout dans le premier degré ; ; deuxièmement, dans le contexte « professionnel », entre adultes de l'établissement. Par rapport à leurs homologues masculins, les enseignantes étaient plus souvent victimes, mais autant témoins de violence psychologique au travail. Les enseignants du supérieur et ceux du privé étaient moins concernés. La probabilité d'être témoin de violence était plus élevée dans le second degré, chez les professeurs des collèges notamment. Des locaux en mauvais état, une origine sociale des élèves défavorisée ou un contexte très urbanisé étaient également liés à plus de violence, la nature de ces associations statistiques restant toutefois à déterminer. Chez les enseignants, l'exposition à la violence était associée selon un schéma dose-effet à de moins bons indicateurs de bien-être professionnel, mais aussi plus global.

L'ensemble de ces résultats doit être interprété en tenant compte des forces et limites de la mesure de la violence dans l'enquête QVE. Le LIPT dont a été issu la plupart des questions sur la violence inclus dans l'enquête QVE a été validé en population française. Néanmoins, toutes les formes de violence auxquelles les enseignants peuvent être exposés ne sont pas enregistrées par cette approche « tout secteur d'activité professionnelle », par exemple, certaines incivilités isolées. En effet, la violence psychologique selon la définition de Leymann renvoie à des comportements hostiles vécus dans la durée. Ce critère de violence subie « *de manière continue et répétée* » peut expliquer que certaines violences plus ponctuelles soient banalisées et/ou considérées hors-champs par la personne répondant au questionnaire. De plus, la liste des raisons proposées par le LIPT pour expliquer les violences au travail, très généraliste, n'est probablement pas bien adaptée au contexte éducatif où les situations conflictuelles ne se nouent pas seulement entre collègues et hiérarchie (violence « interne »), mais peuvent se nouer également avec les autres intervenants que sont les élèves et les familles. Ceci explique sans doute la proportion importante du recours à la modalité « autres raisons », plébiscitée par près de 40 % des enseignants ayant subi un acte de violence récemment. Pour autant, l'usage du LIPT permet de mettre en lumière, car on pourrait l'oublier, que la violence vécue par les enseignants se rapproche pour une part de celle vécue dans le milieu professionnel général : harcèlement psychologique, tension entre collègues ou avec la hiérarchie.

Globalement, nos résultats font écho à ceux obtenus antérieurement sur la thématique de la violence à l'école : par exemple, Sivis signalait trois fois plus d'incidents au collège qu'au lycée général et technologique (13,6 incidents pour 1 000 élèves contre 4,5) [JUILLARD, 2014] et suggérait un niveau particulièrement élevé de violence en lycée professionnel

Tableau 6 Associations¹ de l'exposition à la violence avec divers indicateurs de bien-être professionnel et global des enseignants

	Combinaison victime/témoïn de violence								p de tendance
	Ni victime, ni témoïn		Témoïn de violence uniquement			Victime de violence			
	Coeff. ou OR		Coeff. ou OR	[IC 95 %]	p	Coeff. ou OR	[IC 95 %]	p	
Indicateurs de bien-être professionnel									
Symptomatologie d'épuisement professionnel (MBI)									
Score d'épuisement émotionnel	0	réf.	0,20	[0,12 ; 0,29]	< 0,01	0,76	[0,65 ; 0,87]	< 0,01	< 0,01
Score de dépersonnalisation	0	réf.	0,22	[0,13 ; 0,32]	< 0,01	0,67	[0,53 ; 0,81]	< 0,01	< 0,01
Score de satisfaction professionnelle	0	réf.	0,03	[- 0,07 ; 0,12]	0,60	- 0,12	[- 0,23 ; - 0,01]	0,03	0,08
Variables binaires du MBI									
Épuisement émotionnel élevé	1	réf.	1,50	[1,21 ; 1,85]	< 0,01	3,45	[2,74 ; 4,36]	< 0,01	< 0,01
Dépersonnalisation élevée	1	réf.	1,43	[1,15 ; 1,78]	< 0,01	2,98	[2,35 ; 3,77]	< 0,01	< 0,01
Satisfaction professionnelle faible	1	réf.	0,90	[0,73 ; 1,10]	0,31	1,17	[0,92 ; 1,47]	0,20	0,42
Épuisement professionnel complet ²	1	réf.	1,54	[1,02 ; 2,31]	0,04	3,90	[2,69 ; 5,66]	< 0,01	< 0,01
Travail et maladie									
Présentéisme	1	réf.	1,36	[1,10 ; 1,68]	< 0,01	2,18	[1,67 ; 2,86]	< 0,01	< 0,01
Arrêt de travail pour raisons de santé	1	réf.	1,18	[0,96 ; 1,45]	0,11	1,66	[1,32 ; 2,09]	< 0,01	< 0,01
Parcours professionnel									
Insatisfaction professionnelle (assez peu ou pas du tout satisfait)	1	réf.	1,15	[0,88 ; 1,51]	0,29	2,60	[2,00 ; 3,39]	< 0,01	< 0,01
Métier jugé de plus en plus difficile	1	réf.	1,24	[1,02 ; 1,52]	0,03	2,36	[1,82 ; 3,05]	< 0,01	< 0,01
Indicateurs de bien-être global									
Qualité de vie globale (WHOQOL-Bref)									
Score du domaine « santé physique »	0	réf.	- 0,17	[- 0,25 ; - 0,08]	< 0,01	- 0,55	[- 0,66 ; - 0,43]	< 0,01	< 0,01
Score du domaine « santé psychologique »	0	réf.	- 0,08	[- 0,17 ; 0,01]	0,07	- 0,34	[- 0,46 ; - 0,23]	< 0,01	< 0,01
Score du domaine « relation sociale »	0	réf.	- 0,06	[- 0,15 ; 0,04]	0,22	- 0,36	[- 0,47 ; - 0,24]	< 0,01	< 0,01
Score du domaine « environnement »	0	réf.	- 0,21	[- 0,30 ; - 0,12]	< 0,01	- 0,46	[- 0,57 ; - 0,34]	< 0,01	< 0,01
Santé et Qualité de vie ressenties (WHOQOL-Bref)									
Évaluation négative de la qualité de vie (mauvaise ou très mauvaise)	1	réf.	1,42	[0,97 ; 2,07]	0,07	2,84	[1,97 ; 4,10]	< 0,01	< 0,01
Insatisfaction de la santé (pas ou pas du tout satisfait)	1	réf.	1,23	[0,93 ; 1,61]	0,14	2,13	[1,61 ; 2,82]	< 0,01	< 0,01

MBI : questionnaire *Maslach Burnout Inventory*.

WHOQOL-Bref : version abrégée en 26 items du questionnaire *World Health Organization Quality of Life*.

1. Modèles ajustés sur le sexe, l'âge, la composition du foyer, le secteur et le niveau d'enseignement.

2. Syndrome défini par la situation : épuisement émotionnel élevé + dépersonnalisation élevée + satisfaction professionnelle faible.

Lecture : en considérant le sexe, l'âge, la composition du foyer, le secteur et le niveau d'enseignement des enseignants, le fait d'avoir été témoïn de violence uniquement diminue en moyenne et de manière significative le score de santé physique du WHOQOL-Bref de - 0,17, et le fait d'avoir été victime de - 0,55. Le schéma « dose-effet » est validé (p de tendance < 0,01).

Champ : enseignants premier et second degrés + supérieur, France métropolitaine + DOM (N = 2 531).

Source : enquête Qualité de vie des enseignants, Fondation MGEN, MENESR-DEPP.

(25,3 incidents pour 1 000 élèves). Dans notre étude, par rapport aux enseignants des lycées général et technologique, les enseignants des collèges comme des lycées professionnels étaient plus souvent *témoins* de violence et plus souvent *victimes des élèves*, mais dans les modèles multivariés, les associations n'atteignaient pas toujours le niveau de signification, peut-être par manque de puissance. Outre le fait que Sivis et QVE abordent la thématique de la violence d'un point de vue différent (prisme institutionnel pour Sivis, vécu des enseignants pour QVE), les divergences pourraient être mises au compte de l'ajustement sur divers facteurs de confusions potentiels dans nos modèles. Notamment, l'origine sociale des élèves, moins favorisée globalement dans les lycées professionnels, y est significativement associée à plus d'exposition à la violence en tant que témoin ; mais, curieusement et de manière intéressante, elle ne l'est pas à la violence vécue en tant que victime. Nos résultats sont également en accord avec les observations de l'enquête CVS concernant les personnels d'éducation, étude qui révélait que « *les enseignants de collèges et lycées sont le plus souvent menacés ou insultés par des élèves tandis que ceux de maternelle et primaire le sont majoritairement par des adultes* » [GUEDJ et BEAUMONT, 2014]. Nos analyses apportent aussi de nouveaux éléments, en ouvrant le champ des violences considérées : non seulement les violences « scolaires », mais aussi les violences « au travail » ; entre collègues et hiérarchie. Un autre mérite de la présente étude est de s'intéresser, en plus de la violence « directe » (être soi-même victime), à la violence plus indirecte (« être témoin »), approche large de l'exposition à la violence qui trouve sa légitimité dans la mesure où être témoin de violence est source de stress, et retentit sur le bien-être, comme l'atteste nos analyses des liens entre violence et indicateurs de bien-être. Au vu de l'impact significatif qu'aurait la violence vécue en tant que témoin sur les indicateurs de bien-être des enseignants, et alors que les facteurs associés à la violence directe ne sont pas strictement les mêmes que ceux associés à la violence indirecte (même si des tendances sont retrouvées), il serait intéressant d'approfondir les caractéristiques de ce type de violence : auteurs, raisons sous-jacentes, etc. Malheureusement, les données utiles ne sont pas disponibles dans l'enquête QVE. Pareillement, pour la violence selon son auteur, les différences dans les facteurs associés demanderaient à être approfondies. Enfin, l'analyse textuelle, en fournissant des éléments qualitatifs contextualisés, complète l'approche statistique et permet de mieux cerner la réalité vécue par les enseignants. Elle confirme le caractère polymorphe de la violence vécue par les enseignants.

La force de la présente étude réside principalement en son caractère représentatif. En effet, le tirage stratifié de l'échantillon des enseignants couplé au redressement par pondération permet d'obtenir des chiffres extrapolables à l'ensemble de la population enseignante française. Pour autant, le redressement sur quelques variables ne permet pas d'exclure la possibilité d'un biais résiduel, notamment lié à un état de santé différent entre répondants et non-répondants [VERCAMBRE et GILBERT, 2012]. Par ailleurs, les associations statistiques observées ne peuvent pas être interprétées en tant que relation de causalité dans cette enquête transversale par autoquestionnaire. Le lien entre un contexte environnemental détérioré et un niveau plus élevé de violence est vraisemblablement bidirectionnel dans la mesure où l'enseignant victime percevra son environnement plus négativement. Ceci étant dit, la grande robustesse des résultats observés dans les modélisations des indicateurs de bien-être, ainsi que l'observation d'un schéma dose-effet entre exposition à la violence et détérioration du bien-être plaide en faveur d'un effet significatif de l'exposition à la violence psychologique au travail sur la qualité de vie globale.

La comparaison des enseignants par rapport aux autres actifs en ce qui concerne l'exposition à la violence n'est pas aisée, même en utilisant un outil de mesure identique dans les deux populations. Les chiffres disponibles à partir du LIPT pour la population française datent de 2004 et sont issus d'une enquête auprès des salariés de la région PACA vus en médecine du travail [NIEDHAMMER, DAVID, DEGIOANNI, 2006]. Dans cette étude, 22 % des hommes et 27 % des femmes déclaraient avoir été victimes de violence psychologique au travail au cours des douze derniers mois. Si on retrouve la surexposition des femmes à la violence par rapport aux hommes, ces chiffres apparaissent un peu plus élevés que ceux observés dans notre échantillon d'enseignants (respectivement 15 % des hommes et 18 % des femmes). Pour autant, cet écart est à interpréter avec prudence. D'une part, au moment de l'enquête QVE, l'année scolaire est en cours (remplissage des questionnaires au troisième trimestre de l'année scolaire) et par conséquent la prévalence sur une année a pu être sous-estimée. Une extrapolation à l'ensemble de l'année scolaire des données tronquées au second trimestre parmi les enseignants répondant à l'enquête QVE donne des chiffres remarquablement similaires à ceux observés en population salariée de la région PACA. Inversement, des enseignants ont pu ne pas tenir compte de la fenêtre de temps indiquée (violence expérimentée « depuis le début de l'année scolaire ») et rapporter un fait plus ancien, mais cette source de surestimation est également possible dans l'étude PACA. Toujours est-il que les enseignants, comme les autres travailleurs en contact avec le public cumulent plusieurs interfaces relationnelles : collègues et hiérarchie d'une part, élèves et familles d'autre part. Cette situation au carrefour de différents contextes potentialise des niveaux plus élevés d'exposition à la violence et plaide pour la mise en œuvre de programmes de lutte contre la violence à l'école tenant compte de son polymorphisme.

Remerciements

Les auteurs remercient Nathalie Billaudeau et Pascale Lapie-Legouis pour leur investissement dans la mise en œuvre de l'enquête Qualité de vie des enseignants et leur relecture avisée du présent article.

Annexes

📄 **Tableau 7** Caractéristiques par sexe de l'échantillon d'analyse

	Hommes		Femmes		Ensemble	
	N	En %	N	En %	N	En %
	756	33,5	1 775	66,5	2 531	100,0
Catégorie d'âge						
Inférieur ou égal à 35 ans	108	17,4	382	24,4	490	22,0
36 à 49 ans	352	45,3	880	48,2	1 232	47,2
Supérieur ou égal à 50 ans	296	37,3	513	27,4	809	30,7
Composition du foyer						
En couple avec enfant(s)	437	56,6	1 041	58,4	1 478	57,8
En couple sans enfant	185	25,4	318	18,2	503	20,6
Seul(e) sans enfant	109	14,9	247	14,1	356	14,4
Seul(e) avec enfant(s)	25	3,1	169	9,3	194	7,2
Secteur d'enseignement						
Public prioritaire	70	9,4	193	12,9	263	11,7
Public hors prioritaire	603	79,3	1 373	76,0	1 976	77,1
Privé	83	11,3	209	11,2	292	11,2
Niveau d'enseignement						
Maternelle	17	2,5	306	16,3	323	11,7
Élémentaire	124	15,1	501	29,0	625	24,4
Premier cycle ; Collège	209	28,4	469	26,9	678	27,4
Second cycle ; LEGT	160	20,5	258	14,0	418	16,2
Second cycle ; LP	108	13,3	137	7,5	245	9,4
Supérieur	138	20,2	104	6,3	242	11,0
Nombre d'élèves de l'établissement						
0-99 élèves	152	21,9	303	17,3	455	18,8
100-299 élèves	148	19,2	597	33,7	745	28,8
300-599 élèves	183	24,3	430	24,3	613	24,3
600 élèves ou plus	273	34,6	445	24,7	718	28,0
Appréciation subjective de l'état des locaux						
Neufs ou en bon état	443	58,3	990	55,3	1433	56,3
En état moyen	212	28,0	562	31,7	774	30,5
En mauvais état	101	13,7	223	13,0	324	13,2
Origine sociale des élèves¹						
Plutôt favorisée	176	23,1	446	24,5	622	24,0
Moyenne	401	53,5	941	52,8	1 342	53,0
Plutôt défavorisée	179	23,3	388	22,8	567	23,0
Type de commune² de l'établissement						
Commune rurale	61	7,9	258	14,5	319	12,3
Commune ville isolée	64	8,4	190	10,6	254	9,9
Commune centre d'une agglomération	436	57,8	772	43,8	1 208	48,5
Commune de banlieue	195	25,9	555	31,1	750	29,4

1. Indicateur isolant, pour le second degré, les quartiles extrêmes du ratio « nombre d'élèves d'origine plutôt favorisée/ nombre d'élèves d'origine plutôt défavorisée » (données ministérielles disponibles au niveau établissement), et pour le premier degré et le supérieur, au découpage ¼, ½, ¾ de la réponse à la question « *Les élèves de l'établissement appartiennent à un milieu social plutôt...* » « *très défavorisé* » ou « *défavorisé* » / « *moyen* » / « *favorisé* » ou « *très favorisé* ».

2. Catégories Insee permettant de caractériser l'environnement urbain de l'établissement d'enseignement (www.insee.fr/fr/methodes/default.asp?page=definitions/unite-urbaine.htm).

Lecture : 45,3 % des hommes enseignants ont entre 36 et 49 ans.

Champ : enseignants premier et second degrés + supérieur, France métropolitaine + DOM (N = 2 531).

Source : enquête Qualité de vie des enseignants, Fondation MGEN, MENESR-DEPP.

Tableau 8 Associations multivariées entre le fait d'être victime de violence et divers facteurs personnels et professionnels de l'enseignant : distinction selon l'auteur de la violence

	Victime d'élève(s) ¹ (N = 115)			Victime de parent(s) d'élève(s) ¹ (N = 91)			Victime de membre(s) du personnel ¹ (N = 169)			
	OR	[IC 95 %]	p	OR	[IC 95 %]	p	OR	[IC 95 %]	p	
Sexe										
Homme	1	réf.		1	réf.		1	réf.		
Femme	1,12	[0,73 ; 1,71]	0,60	1,06	[0,60 ; 1,88]	0,85	1,60	[1,09 ; 2,34]	0,02	
Catégorie d'âge			0,55				0,19			
Inférieur ou égal à 35 ans	1	réf.		1	réf.		1	réf.		
36 à 49 ans	1,2	[0,67 ; 2,15]	0,55	0,73	[0,42 ; 1,28]	0,27	1,03	[0,65 ; 1,64]	0,91	
Supérieur ou égal à 50 ans	1,38	[0,77 ; 2,46]	0,28	1,19	[0,65 ; 2,18]	0,57	1,11	[0,69 ; 1,79]	0,66	
Composition du foyer			0,05				0,17			
En couple avec enfant(s)	1	réf.		1	réf.		1	réf.		
En couple sans enfant	1,02	[0,59 ; 1,75]	0,95	0,65	[0,34 ; 1,27]	0,21	1,17	[0,72 ; 1,90]	0,52	
Seul(e) sans enfant	1,88	[1,12 ; 3,16]	0,02	1,07	[0,56 ; 2,07]	0,83	1,40	[0,88 ; 2,24]	0,16	
Seul(e) avec enfant(s)	0,64	[0,24 ; 1,69]	0,36	1,75	[0,91 ; 3,35]	0,09	0,93	[0,49 ; 1,75]	0,82	
Secteur d'enseignement			0,01				0,74			
Public prioritaire	0,72	[0,32 ; 1,61]	0,42	1,00	[0,51 ; 1,94]	0,99	1,24	[0,68 ; 2,25]	0,48	
Public hors prioritaire	1	réf.		1	réf.		1	réf.		
Privé	0,28	[0,13 ; 0,61]	0,01	1,43	[0,58 ; 3,50]	0,44	0,77	[0,45 ; 1,32]	0,34	
Niveau d'enseignement			0,01				0,01			
Maternelle	0,12	[0,04 ; 0,41]	0,01	3,72	[1,56 ; 8,86]	0,01	0,48	[0,24 ; 0,98]	0,05	
Élémentaire	0,20	[0,09 ; 0,43]	0,01	4,17	[1,84 ; 9,44]	0,01	0,61	[0,36 ; 1,04]	0,07	
1 ^{er} cycle - Collège	1,27	[0,76 ; 2,13]	0,36	1,20	[0,49 ; 2,93]	0,68	0,96	[0,59 ; 1,58]	0,88	
Second cycle - LEGT	1	réf.		1	réf.		1	réf.		
Second cycle - LP	1,63	[0,86 ; 3,09]	0,14	0,46	[0,09 ; 2,33]	0,35	1,25	[0,64 ; 2,43]	0,52	
Supérieur	0,09	[0,02 ; 0,41]	0,01	-	-	-	1,38	[0,77 ; 2,49]	0,28	
État des locaux			0,77				0,04			
Neufs ou en bon état	1	réf.		1	réf.		1	réf.		
En état moyen	0,85	[0,55 ; 1,33]	0,48	1,34	[0,82 ; 2,20]	0,25	1,05	[0,72 ; 1,51]	0,81	
En mauvais état	0,92	[0,51 ; 1,68]	0,80	2,16	[1,18 ; 3,94]	0,01	1,50	[0,94 ; 2,38]	0,09	
Origine sociale des élèves²			0,54				0,82			
Plutôt favorisée	1	réf.		1	réf.		1	réf.		
Moyenne	0,95	[0,55 ; 1,62]	0,84	1,09	[0,63 ; 1,90]	0,75	0,74	[0,50 ; 1,10]	0,13	
Plutôt défavorisée	1,27	[0,65 ; 2,48]	0,48	0,91	[0,43 ; 1,91]	0,80	1,02	[0,59 ; 1,77]	0,95	

1. Versus N = 2 290 enseignants non-victimes.

2. Indicateur isolant, pour le second degré, les quartiles extrêmes du ratio « nombre d'élèves d'origine plutôt favorisée / nombre d'élèves d'origine plutôt défavorisée » (données ministérielles disponibles au niveau établissement), et pour le premier degré et le supérieur, au découpage ¼, ½, ¾ de la réponse à la question « Les élèves de l'établissement appartiennent à un milieu social plutôt... » « très défavorisé » ou « défavorisé » / « moyen » / « favorisé » ou « très favorisé ».

Lecture : 45,3 % des hommes enseignants ont entre 36 et 49 ans.

Champ : enseignants premier et second degrés + supérieur, France métropolitaine + DOM.

Source : enquête Qualité de vie des enseignants, Fondation MGEN, MENESR-DEPP.

▾ BIBLIOGRAPHIE

BAUER A., SOULLEZ C., ANTON A., BERNARD J., DEBARBIEUX E., FORESTIER A., MARTIN E., 2010, *Mission sur les violences en milieu scolaire, les sanctions et la place de la famille. Rapport remis au ministre de l'Éducation nationale*, Paris, MEN.

BAUER J., UNTERBRINK T., HACK A., PFEIFER R., BUHL-GRIESSHABER V., MÜLLER U., WESCHE H., FROMMHOLD M., SEIBT R., SCHEUCH K., WIRSCHING M., 2007, "Working conditions, adverse events and mental health problems in a sample of 949 German teachers", *Int Arch Occup Environ Health*, vol. 80, n° 5, p. 442-449.

BAUMANN C., ERPELDING M.-L., RÉGAT S., COLLIN J.-F., BRIANÇON S., 2010, "The WHOQOL-BREF questionnaire: French adult population norms for the physical health, psychological health and social relationship dimensions", *Revue d'Épidémiologie et de Santé Publique*, vol. 58, n° 1, p. 33-39.

DEBARBIEUX E., 2011, *À l'école des enfants heureux ... enfin presque. Résultats de l'enquête de victimation et climat scolaire auprès d'élèves du cycle 3 des écoles élémentaires*, Paris, Observatoire international de la violence à l'école, Unicef.

FORT M., SZYMANKIEWICZ C., 2013, *Les difficultés de recrutement d'enseignants dans certaines disciplines*, Paris, Inspection générale de l'Éducation nationale, Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche.

GUEDJ H., BEAUMONT B., 2014, « Personnels de l'éducation nationale : des métiers exposés aux menaces et aux insultes », *Note d'information*, n° 14.25, MENESR-DEPP.

JOLLY A., 2002, *Stress et traumatisme. Approche psychologique de l'expérience d'enseignants victimes de violence*, Thèse de doctorat de l'Université de Reims Champagne-Ardenne.

JUILLARD M., 2014, « Augmentation des actes de violence dans les lycées professionnels », *Note d'information*, n° 14.38, MENESR-DEPP.

LAÏB N., 2010, « Les actes de violence recensés dans les établissements publics des premier et second degrés en 2009-2010 », *Note d'information*, n° 10.20, MENJVA-DEPP.

LAÏB N., GUÉROULT F., 2009, « Les actes de violence recensés dans les établissements publics du second degré en 2008-2009 », *Note d'information*, n° 09.22, MEN-DEPP.

LEPLÈGE A., RÉVEILLÈRE C., ECOSSE E., CARIA A., RIVIÈRE H., 2000, "Psychometric properties of a new instrument for evaluating quality of life, the WHOQOL-26, in a population of patients with neuromuscular diseases", *Encephale*, vol. 26, n° 5, p. 13-22.

MASLACH C., JACKSON S. E., LEITER M. P., 1996, *Maslach Burnout Inventory Manual*, Palo Alto, Consulting Psychologist Press.

NIEDHAMMER I., DAVID S., DEGIOANNI S., 2006, « La version française du questionnaire de Leymann sur la violence psychologique au travail : le "Leymann Inventory of Psychological Terror" (LIPT) », *Revue d'Épidémiologie et de Santé Publique*, vol. 54, n° 3, p. 245-262.

VERCAMBRE M.-N., GILBERT F., 2012, "Respondents in an epidemiologic survey had fewer psychotropic prescriptions than nonrespondents: an insight into health-related selection bias using routine health insurance data", *Journal of Clinical Epidemiology*, vol. 65, n° 11, p. 1181-1189.



LA SCOLARISATION DES ÉLÈVES AUTISTES

Comparaison du vécu des enseignants en milieux ordinaires et spécialisés

Émilie Boujut

Institut de psychologie, Université Paris Descartes, Sorbonne Paris Cité,
Laboratoire de psychopathologie et processus de santé LPPS-EA4057 ;
École supérieure du professorat et de l'éducation de l'académie de Versailles,
Université de Cergy-Pontoise.

Émilie Cappe

Institut de psychologie, Université Paris Descartes, Sorbonne Paris Cité,
Laboratoire de psychopathologie et processus de santé LPPS-EA4057

L'inclusion scolaire des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) est une source de stress chez les enseignants. Les enseignants du milieu spécialisé ont théoriquement reçu une formation spécifique et adaptée aux besoins éducatifs particuliers de ces élèves ayant un handicap. Ainsi, on peut se demander si ces enseignants adoptent des stratégies d'ajustement plus efficaces face au stress. L'objectif est de comparer l'expérience des enseignants accueillant des élèves souffrant d'un TSA, selon les différentes modalités d'accueil. Ainsi, 245 enseignants ont complété quatre échelles auto-évaluatives, mesurant le stress perçu, le soutien social perçu, les stratégies d'adaptation (*coping*) et l'épuisement professionnel (*burn-out*). Les résultats font apparaître que les enseignants spécialisés perçoivent leur enseignement comme un défi, qu'ils peuvent compter davantage sur l'aide de leurs collègues, qu'ils utilisent plus de stratégies d'adaptation centrées sur le problème ou la recherche de soutien social, et qu'ils sont moins épuisés émotionnellement que les enseignants des classes ordinaires. En conclusion, cette étude souligne une meilleure adaptation des enseignants des classes et établissements spécialisés, probablement grâce à leur formation/à leur expérience et aux conditions d'accueil aménagées.

Du fait de l'élargissement des critères diagnostiques, la prévalence du trouble du spectre de l'autisme (TSA) a beaucoup augmenté depuis quarante ans, elle est passée d'un cas sur 5 000 en 1975 à un cas sur 68 actuellement [WINGATE, KIRBY *et alii*, 2014]. Le TSA présente de nombreuses caractéristiques qui complexifient la scolarisation des enfants concernés. Les enseignants, souvent peu formés à les accueillir, doivent faire face à des

manifestations qui peuvent gêner la classe, telles que des mouvements inopinés, des positions particulières, la nécessité d'une routine ou encore des comportements agressifs [RUEL, 2014]. L'ajustement à ces particularités peut être difficile, c'est pourquoi il est important d'explorer le vécu des enseignants et les facteurs l'influençant.

INTRODUCTION

Le trouble du spectre de l'autisme

Le TSA se caractérise par des altérations ou des atypies dans deux domaines de développement : un trouble de la communication et des interactions sociales d'une part, et des comportements restreints ou répétitifs d'autre part [DSM-5 : APA, 2013]. La notion de *spectre de l'autisme* permet de rendre compte de l'aspect dimensionnel du syndrome, car il regroupe les individus présentant les mêmes caractéristiques, mais pouvant être d'une intensité variable. La diversité des situations individuelles est telle dans le TSA qu'il n'y a pas de règle éducative unique potentiellement commune pour tous. Selon ROBBINS, GIORDANO *et alii* [1996], l'enfant présentant un TSA a besoin d'être intégré dans le même environnement éducatif et de participer aux mêmes activités que les enfants au développement typique, le plus tôt possible, afin de faciliter le développement des interactions sociales avec les pairs. En France, la scolarisation des enfants handicapés en milieu ordinaire dans l'établissement le plus proche du domicile est devenue un droit pour tous depuis la promulgation de la loi 2005-102¹ du 11 février 2005. À la suite de l'école maternelle, plusieurs possibilités sont envisageables en fonction des besoins et particularités que présente l'enfant. Ainsi, pour trouver la solution la plus adaptée, les parents doivent faire reconnaître le handicap de leur enfant auprès de la MDPH². Celle-ci, sur la base d'une évaluation des compétences de l'enfant, proposera un parcours de formation constitué d'un PPS³ qui permet la mise en place d'une scolarisation adaptée aux besoins de l'enfant (article L. 112-2 du code de l'éducation) et qui spécifie les actions à mettre en place. Il existe différents types de scolarisation possibles pour ces enfants : l'inclusion (partielle ou totale) de l'enfant dans une classe ordinaire, l'inclusion dans une unité spécialisée du milieu ordinaire (ULIS⁴) ou l'inclusion dans une unité pédagogique en institution spécialisée [MEN-DGESCO, 2008 et 2013].

Le processus transactionnels et l'épuisement professionnel

LAZARUS et FOLKMAN [1984] ont développé le modèle transactionnel du stress qui prend en compte les échanges entre l'individu et son environnement que nous pouvons observer lorsque l'individu doit faire face à un ensemble de stressors. La première phase de ce modèle est la *phase d'évaluation*. L'évaluation primaire ou *stress perçu* prend en compte l'évaluation de la situation par l'individu. L'évaluation secondaire est l'évaluation des ressources personnelles et sociales

1. Loi 2005-102 : loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.

2. MDPH : maison départementale des personnes handicapées.

3. PPS : projet personnalisé de scolarisation.

4. ULIS : unités localisées pour l'inclusion scolaire.

de l'individu permettant d'y faire face. Le *soutien social perçu* est l'évaluation par l'individu des ressources sociales dont il dispose dans une situation donnée. La « disponibilité » correspond à la vision que l'individu a du soutien qu'il pourrait recevoir en cas de besoin et la « satisfaction » est sa perception de la qualité du soutien reçu. Lors de *la phase d'ajustement*, l'individu met en place des *stratégies d'adaptation* (aussi appelées stratégies de *coping*) : *le coping centré sur le problème* est une stratégie qui vise à réduire la source de stress ou à augmenter les ressources disponibles qui permettront de l'affronter ; *le coping centré sur l'émotion* vise à réduire l'impact négatif de la source de stress en régulant les émotions désagréables ; et *la recherche de soutien social* est l'ensemble des efforts du sujet pour trouver de la sympathie ou de l'aide auprès d'autrui.

Selon l'Organisation mondiale de la santé (OMS), le burn-out (épuisement professionnel) se définit par « *un sentiment de fatigue intense, de perte de contrôle et d'incapacité à aboutir à des résultats concrets au travail* » [OMS, 1994]. Le burn-out résulterait d'une difficulté pour l'individu à trouver les ressources nécessaires pour faire face aux exigences de son poste [BRUCHON-SCHWEITZER, RASCLE *et alii*, 1997]. Selon le modèle de MASLACH et JACKSON [1981], le burn-out se définit par trois dimensions : *l'épuisement émotionnel* qui se caractérise par un manque d'énergie, une perte de motivation, le travail devient alors une corvée ; *la dépersonnalisation* qui correspond au développement de comportements détachés, négatifs envers les personnes rencontrées dans le cadre du travail, elle leur permet de « désidéaler » leur travail ; et *la diminution du sentiment d'accomplissement personnel* qui se caractérise par le fait que les individus se dévalorisent par rapport à leur travail et à leurs compétences. Le burn-out est intimement lié aux processus transactionnels, puisque ce « syndrome » apparaît lorsque l'individu est en situation de stress et que les stratégies de *coping* mises en place ne sont pas efficaces pour y faire face et en réduire les exigences [DELELIS, CHRISTOPHE *et alii*, 2011].

Les professions les plus touchées par le stress professionnel sont celles comportant une responsabilité morale vis-à-vis d'autrui comme dans l'enseignement [LAUGAA et BRUCHON-SCHWEITZER, 2005] qui est reconnu comme un métier pénible [BORG et RIDDING, 1991] et à fort potentiel stressant [KYRIACOU, 2001]. Les stressés les plus souvent évoqués sont les comportements des élèves et la surcharge de travail en dehors des heures d'enseignement [KLASSEN et CHIU, 2010]. Pour RUDOW [1999], 30 % des enseignants présenteraient des symptômes du burn-out, et pour FARBER [2000], ceci pourrait être dû au fait que l'enseignant doit conjuguer « *les difficultés d'apprentissage des élèves, les demandes incessantes des parents, la non-reconnaissance du travail fourni et les dérives de la société* » [p. 592].

Le vécu de l'enseignant intervenant auprès d'enfants ayant un TSA

Les manifestations du TSA sont d'intensité variable et peuvent donc être plus ou moins difficiles à supporter pour les enseignants. Les difficultés les plus souvent rencontrées par les enseignants du milieu ordinaire, mais aussi du milieu spécialisé, sont les capacités d'attention et de concentration limitées et la non-intégration parmi les pairs [RATTAZ, LEDESERT, *et alii*, 2013]. En effet, l'enfant, du fait de son trouble, se mure dans ce que l'on nomme communément le « retrait autistique », donnant l'impression qu'autrui n'existe pas pour lui, ce qui peut influencer les relations avec les pairs et les enseignants et les atteindre émotionnellement. Les comportements agressifs sont ceux apparaissant comme les plus difficiles à gérer et liés au stress pour les enseignants [NISTOR et CHILIN, 2013]. Le stress des enseignants accueillant des enfants avec un TSA est corrélé positivement avec l'épuisement émotionnel et la dépersonnalisation, et négativement avec le sentiment d'accomplissement personnel [RUBLE, USHER

et McGREW, 2013]. Ces auteurs notent aussi que l'épuisement émotionnel est négativement associé au soutien de l'administration. Ils préconisent donc un soutien social accru auprès de ces enseignants, afin de diminuer les effets du stress et de l'épuisement, lié à l'accueil d'enfants ayant des besoins d'apprentissages complexes. La scolarisation des enfants ayant un TSA peut se dérouler dans différents contextes : en milieu ordinaire ou en milieu spécialisé.

Le vécu des enseignants en milieu ordinaire

Depuis 2005, les enfants ayant un TSA sont inscrits prioritairement en milieu ordinaire sans possibilité pour l'établissement de les refuser. Les enseignants ne sont généralement pas préparés à leur accueil, car les formations spécialisées sont à leur initiative et non obligatoires. Ils se retrouvent alors confrontés à des enfants handicapés dont ils ne connaissent que peu de choses. Face à l'inconnu, ces enseignants entretiennent des relations plus distancées et conflictuelles avec ces enfants [BLACHER, HOWELL *et alii*, 2014]. Ils doivent se confronter à des échecs dans l'éducation de ces enfants et aussi aux désillusions des parents qui peuvent être très dures à supporter. Face au manque de soutien de la part de leurs supérieurs, ces enseignants ont des attitudes moins inclusives et plus négatives envers les élèves, et ils sont moins susceptibles de fournir des environnements d'apprentissages adaptés [MONSEN, EWING, KWOKA, 2014].

CURCHOD-RUEDI, RAMEL *et alii* [2013] mettent en évidence que l'inclusion d'un enfant handicapé dans la classe est un facteur de risque d'épuisement professionnel pour les enseignants. Ils évoquent notamment une étude de FRIEDMAN [2003] qui montre que les enseignants du milieu ordinaire accueillant un enfant porteur d'un handicap sont plus à risque de burn-out, surtout lorsqu'ils n'ont pas d'informations sur l'enfant ou le handicap et s'ils ne reçoivent pas de soutien social. Dans le cas de l'inclusion individuelle de l'enfant ayant un TSA dans une classe ordinaire, il n'est pas facile pour l'enseignant de mettre en place un traitement spécial pour l'élève handicapé, car il doit aussi prendre en compte le reste de la classe. Pour BRACKENREED [2011], il faut de l'expérience aux enseignants pour qu'ils utilisent des stratégies de *coping* efficaces, comme s'appuyer sur les expériences passées ou établir un plan d'actions et le suivre. D'après ce même auteur, le haut niveau de stress des enseignants résulterait de l'inclusion d'enfants aux besoins spéciaux dans des classes ordinaires, car ils sont confrontés à beaucoup plus de sources de préoccupations contribuant à l'utilisation de stratégies de *coping* inadéquates.

Pour prendre en charge l'enfant ayant un TSA, l'enseignant doit se référer au PPS et à l'évaluation diagnostique pour mettre en place les objectifs pédagogiques qui sont à développer. En outre, celui-ci peut aussi s'appuyer sur l'enseignant référent de l'élève qui est un enseignant spécialisé chargé de mettre en place le PPS et qui a pour mission de suivre la scolarisation de l'enfant et d'aider le professeur en charge de celui-ci. L'enseignant doit aussi se baser sur l'observation de l'enfant et de l'effet des dispositifs mis en place pour s'adapter en fonction des résultats obtenus. Cependant, l'enseignant du milieu ordinaire n'étant peu ou pas formé, il n'est pas forcément au fait des dispositions à mettre en place pour favoriser les apprentissages et les relations avec les pairs. Ils ne sont pas non plus conscients des conséquences négatives à long terme, pour ces enfants, de l'inadaptation sociale et comportementale à l'école [BLACHER, HOWELL *et alii*, 2014].

Le vécu des enseignants en milieu spécialisé

Une autre voie de scolarisation possible est l'inclusion dans une classe spécialisée du milieu ordinaire, ULIS, dans laquelle les enseignants sont spécialisés, c'est-à-dire qu'ils ont suivi une formation pour se préparer à l'enseignement auprès d'enfants présentant un handicap (CAPA-SH⁵ ou 2CA-SH⁶). Dans ces classes, un auxiliaire de vie scolaire (AVS) collectif est présent pour tous les élèves. Il existe plusieurs types d'ULIS selon le handicap que présentent les enfants. Enfin, la dernière voie de scolarisation possible est le milieu médico-éducatif qui, depuis 2005, n'est plus le type de scolarisation obligatoire, mais une autre option lorsque le milieu ordinaire n'est pas envisageable. Elle se déroule essentiellement dans les IME⁷ ou les hôpitaux de jour où les enseignants interviennent individuellement auprès de plusieurs enfants handicapés. Ces enseignants du milieu spécialisé ont eux aussi suivi, en théorie, une formation générale au handicap, la même que les enseignants intervenant en classe spécialisée du milieu ordinaire (CAPA-SH ou 2CA-SH).

En pratique, de nombreux enseignants spécialisés, qu'ils interviennent en classe spécialisée ou en établissement médico-éducatif, suivent cette formation alors qu'ils sont déjà en poste, parfois depuis plusieurs années. Ainsi, ils peuvent accueillir plusieurs enfants handicapés sans être formés à l'enseignement adapté auprès de ces élèves. Dans leur méta-analyse, BRUNSTING, SRECKOVIC et LANE [2014] ont montré que le nombre d'élèves ayant un TSA dans la classe spécialisée est positivement corrélé au niveau de burn-out de l'enseignant.

L'offre de formation des enseignants à l'accueil des élèves en situation de handicap

Il existe deux formations majeures de l'Éducation nationale concernant l'accueil des élèves handicapés, le CAPA-SH et le 2CA-SH. Le CAPA-SH est délivré suite à une formation de 400 heures suivie par des professeurs des écoles titulaires. Il comporte sept options en fonction du type de public. L'option D est celle recommandée pour travailler auprès d'enfants présentant un TSA. Le 2CA-SH, quant à lui, est une formation de 200 heures pour les professeurs de collèges et de lycées susceptibles de travailler avec des enfants en situation de handicap ou ayant des difficultés scolaires. Ces formations de l'Éducation nationale peuvent permettre à l'enseignant de mieux faire face au handicap, d'être mieux préparé à affronter les situations d'échecs des élèves et à mieux appréhender la pathologie à laquelle ils font face. PEPE et ADDIMANDO [2013] ont montré que les difficultés d'apprentissage causent moins de stress aux enseignants spécialisés.

Les méthodes éducatives TEACCH⁸, ABA⁹ ou PECS¹⁰, hors éducation nationale, ont fait leurs preuves auprès des enfants TSA [HAS, Ansem, 2012], mais aussi auprès des enseignants, car elles permettent notamment d'avoir un meilleur sentiment d'efficacité et un niveau d'épuisement professionnel moindre [JENNETT, HARRIS, MESIBOV, 2003]. LECAVALIER, LEONE et WILTZ [2006] ont aussi montré qu'une expérience antérieure de l'autisme était négativement corrélée au score total de stress des enseignants.

5. CAPA-SH : certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap.

6. 2CA-SH : certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap.

7. IME : institut médico-éducatif.

8. TEACCH : *Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children*.

9. ABA : *Applied Behavioral Analysis*.

10. PECS : *Picture Exchange Communication System*.

La présente étude a pour objectif de comparer l'expérience des enseignants accueillant des élèves ayant un TSA, selon les différentes modalités d'accueil scolaire, au travers des trois processus transactionnels du stress (stress perçu, soutien social perçu et stratégies d'adaptation ou de *coping*) ainsi que de l'épuisement professionnel (*burn-out*).

MÉTHODE

Procédure

Les enseignants ont été contactés *via* les établissements scolaires et des forums spécialisés sur Internet entre septembre 2013 et juin 2015. Chaque enseignant a reçu une lettre d'information expliquant le but et le déroulement de l'étude et a donné son consentement éclairé. Ils avaient au choix la possibilité de répondre à l'étude *via* des échelles auto-évaluatives en format électronique ou papier. La durée de passations de l'ensemble du questionnaire était d'environ 45 minutes.

Participants

L'échantillon est composé de 245 enseignants (86 % de femmes) avec une moyenne d'âge de 41,3 ans (ET = 8,1) et exerçant depuis en moyenne 14,8 ans (ET = 8,6). Il se compose de trois groupes : 103 enseignants du milieu ordinaire accueillant dans leur classe un élève ayant un TSA, 100 enseignants de classe/établissement spécialisés ayant en charge au moins un élève ayant un TSA et 42 enseignants du milieu ordinaire n'accueillant aucun élève en situation de handicap qui constitue le groupe contrôle ↘ **Tableau 1**. Après avoir comparé la répartition homme/femme, l'âge, l'ancienneté et l'expérience auprès d'élèves ayant un TSA entre les trois groupes, nous n'observons aucune différence significative sauf pour la dernière variable.

Instruments de mesure

Stress perçu

Le stress perçu a été mesuré à l'aide de l'*Appraisal Life Events Scale* (ALES) de FERGUSON, MATTHEWS et COX [1999] adaptée en français par CAPPE [2009]. Dans un premier temps les participants doivent décrire en quoi la présence d'un enfant ayant un TSA dans leur classe peut être source de stress. Ils doivent ensuite évaluer leur expérience d'enseignant auprès d'un élève TSA au moment de l'étude à l'aide de 16 adjectifs. Pour chaque adjectif, les participants doivent estimer dans quelle mesure celui-ci caractérise leur expérience professionnelle avec un élève TSA de 0 (pas du tout) à 5 (extrêmement). Trois scores ont été calculés : le stress perçu comme une menace (ex. : « destructrice », alpha de Cronbach = 0,86) et comme une perte (ex. : « déprimante », alpha de Cronbach = 0,87) et comme un défi (ex. : « excitante », alpha de Cronbach = 0,89). Les consistances internes pour ces trois dimensions sont satisfaisantes [CAPPE, POIRIER *et alii*, sous presse].

Soutien social perçu

Le questionnaire de soutien social perçu (QSSP) de KOLECK [2000] permet d'évaluer la disponibilité du soutien social selon la source du soutien (ici les collègues, les amis, la famille ainsi que les professionnels du soin) et la satisfaction perçue quant à l'aide reçue concernant la prise en charge de l'élève ayant un TSA (« Quel est votre degré de satisfaction par rapport

Tableau 1 Caractéristiques socio-démographiques et relatives aux conditions de travail (N = 245)

		Groupe 1 : Classe ordinaire TSA (N = 103)	Groupe 2 : Classe/établissement spécialisés TSA (N = 100)	Groupe 3 : Groupe contrôle (N = 42)
Type de milieu	Classes spécialisées	0 %	72 %	0 %
	Établissements spécialisés	0 %	28 %	0 %
	Maternelle, élémentaire	85 %	0 %	63 %
	Collège, lycée	15 %	0 %	37 %
Sexe	Hommes	15 %	14 %	14 %
	Femmes	85 %	86 %	86 %
Expérience autre handicap	Oui	55 %	87 %	50 %
	Non	45 %	13 %	50 %
Formation CAPA-SH	Oui	4 %	91 %	10 %
	Non	96 %	9 %	90 %
Option suivie	Option D	3 %	90 %	5 %
	Autre option	1 %	10 %	5 %
Validation CAPA-SH	Oui	3 %	78 %	7 %
	Non	1 %	22 %	2 %
Formation TSA	Oui	11 %	29 %	14 %
	Non	89 %	71 %	86 %
Présence AVS	Oui	76 %	73 %	0 %
	Non	24 %	27 %	100 %
Âge		41,6 (7,1)	40,8 (8,1)	42,1 (10,1)
Ancienneté enseignement		14,8 (8,4)	14,7 (8,5)	15,3 (9,5)
Ancienneté expérience autisme		2,4 (3,6)	4,7 (5,4)	0,1 (0,3)

au soutien obtenu ? »). Les enseignants sont donc invités à évaluer la disponibilité du soutien reçu pour chacune des sources ainsi que la satisfaction perçue selon les quatre types de soutien social suivant : soutien d'estime (« Sur qui pouvez-vous réellement compter pour vous rassurer et vous encourager lorsque vous doutez de vos capacités ? »), soutien informatif (« Qui peut vous donner des conseils, des informations quand vous avez un problème ? »), soutien émotionnel (« À qui pouvez-vous vous confier quand un événement vous perturbe ou vous tracasse ? ») et soutien matériel (« Qui peut vous aider matériellement lors d'une période difficile ? »). Des scores globaux de disponibilité perçue (alpha de Cronbach = 0,86) et de satisfaction perçue (alpha de Cronbach = 0,88) du soutien social sont calculés.

Stratégies de coping

Les stratégies de *coping* ont été mesurées avec la *Ways of Coping Checklist Revised* (WCC-R) créée par VITALIANO, RUSSO *et alii* [1985], validée en français par COUSSON, BRUCHON-SCHWEITZER *et alii* [1996]. Il est d'abord demandé aux participants de penser à un événement stressant en

rapport avec un élève présentant un TSA qui les a particulièrement bouleversés. Ensuite, ils doivent indiquer dans quelle mesure ils ont eu recours à chacune des 27 stratégies proposées durant les derniers mois pour faire face aux problèmes rencontrés avec les élèves ayant un TSA. Les participants répondent selon une échelle à quatre points comprenant 0 (non), 1 (plutôt non), 2 (plutôt oui) et 3 (oui). Trois scores sont calculés : les stratégies de *coping* centré sur l'émotion (ex. : « J'ai espéré qu'un miracle se produirait »), les stratégies de *coping* centré sur le problème (ex. : « Je me suis battu pour ce que je voulais ») et la recherche de soutien social (ex. : « J'ai discuté avec quelqu'un pour en savoir plus sur la situation »). Les alpha de Cronbach sont respectivement de 0,75, 0,81 et 0,68.

Burn-out

Le *Maslach Burnout Inventory* [MBI ; MASLACH et JACKSON, 1981], traduit en français par DION et TESSIER [1994], a été utilisé. Les participants sont invités à répondre à 26 items selon une échelle de fréquence en sept points allant de 0 (jamais) à 6 (chaque jour). Le MBI contient trois sous-échelles : l'épuisement émotionnel (ex. : « Je me sens émotionnellement vidé(e) par mon travail », alpha de Cronbach = 0,86), la dépersonnalisation (ex. : « Je sens que je m'occupe des élèves de façon impersonnelle comme s'ils étaient des objets », alpha de Cronbach = 0,45) et l'accomplissement personnel (ex. : « Je peux comprendre facilement ce que mes élèves ressentent », alpha de Cronbach = 0,70).

Ces échelles possèdent toutes de bonnes qualités psychométriques et ont été utilisées avec des consignes situationnelles, offrant ainsi la possibilité d'évaluer spécifiquement et précisément l'impact de la situation stressante que représente l'inclusion d'un élève ayant un TSA.

Méthodes d'analyses des données

Afin d'appréhender les différences de moyennes entre les trois groupes en termes de stress perçu, de soutien social perçu, de stratégies de *coping* et de burn-out, des analyses de variance (Anovas) ont été réalisées. Puis, pour préciser les résultats d'Anovas significatifs pour l'ensemble des trois groupes et dans le but d'identifier parmi ces groupes où se situent exactement les différences inter-groupes (deux à deux) significatives, des tests Post-Hoc (Bonferroni) ont été effectués. Ces analyses ont été menées à l'aide du logiciel SPSS 21.

RÉSULTATS

Parmi les enseignants accueillant des élèves ayant un TSA, ceux de classe ordinaire perçoivent davantage cet accueil comme une menace ou une perte et moins comme un défi ↘ **Tableau 2**. Ils perçoivent également leur situation davantage comme une menace ou une perte et moins comme un défi que les enseignants du groupe contrôle. Notons que même si tous les tests sont significatifs, la taille d'effet concernant le stress perçu comme un défi est importante ($\eta^2 = 0,21$) et supérieure aux autres tailles d'effet qui sont modérées. Aucune différence significative n'est observée concernant le stress perçu entre les enseignants en classe ou en établissement spécialisés et ceux du groupe contrôle ↘ **Tableau 2**.

Les enseignants de classe ordinaire accueillant des élèves ayant un TSA perçoivent moins de soutien d'estime, de soutien informatif, de soutien émotionnel, de soutien de la part des collègues, de soutien amical et de soutien de la part des professionnels du soin que les enseignants

Tableau 2 Comparaisons de moyennes obtenues sur les variables transactionnelles et le burn-out entre les trois groupes (N = 245)

		Type d'enseignants			Analyse de variance			
		Gr1 : classe ordinaire TSA (N = 103)	Gr2 : classe/établissement spécialisés TSA (N = 100)	Gr3 : groupe contrôle (N = 42)	F	p	Êta ²	Post-hoc
Stress perçu	Menace	8,64 [6,91]	6,46 [5,18]	4,71 [3,64]	7,80	0,001	0,06	1 > 2 1 > 3
	Défi	16,32 [6,89]	22,58 [5,04]	23,62 [5,34]	31,35	0,000	0,21	1 < 2 1 < 3
	Perte	4,53 [5,39]	3,01 [3,38]	2,62 [2,45]	4,57	0,011	0,04	1 > 2 1 > 3
Soutien social perçu	Soutien d'estime	8,44 [6,06]	13,48 [10,97]	14,71 [10,79]	10,50	0,000	0,08	1 < 2 1 < 3
	Soutien informatif	6,36 [5,77]	9,18 [7,88]	12,36 [8,48]	10,99	0,000	0,08	1 < 2 1 < 3
	Soutien émotionnel	7,03 [5,95]	9,93 [8,32]	10,69 [7,93]	5,53	0,004	0,04	1 < 2 1 < 3
	Soutien matériel	4,32 [4,82]	5,68 [5,63]	7,10 [7,02]	3,95	0,020	0,03	1 < 3
	Soutien des collègues	8,39 [7,54]	12,34 [11,49]	14,86 [10,30]	7,77	0,001	0,06	1 < 2 1 < 3
	Soutien amical	6,49 [8,32]	9,14 [9,80]	15,12 [15,94]	9,92	0,000	0,08	1 < 2 2 < 3
	Soutien familial	8,32 [9,43]	8,76 [8,55]	11,38 [8,71]	1,81	0,170	0,01	
	Soutien des professionnels	2,05 [2,65]	6,45 [7,67]	2,88 [6,12]	15,53	0,000	0,11	1 < 2 2 > 3
	Disponibilité globale du soutien	26,16 [19,72]	38,27 [27,59]	44,86 [29,80]	10,39	0,000	0,08	1 < 2 1 < 3
Satisfaction globale du soutien	13,47 [4,05]	13,77 [4,78]	15,13 [3,33]	2,10	0,120	0,02		
Stratégies de coping	Centrées sur le problème	17,62 [5,91]	19,69 [4,36]	19,10 [4,88]	3,68	0,027	0,03	1 < 2
	Centrées sur l'émotion	9,95 [5,23]	10,34 [4,65]	10,28 [5,56]	0,15	0,860	0,00	
	Recherche de soutien social	15,15 [4,50]	16,63 [4,20]	16,82 [4,30]	3,34	0,037	0,03	
Burn-out	Épuisement émotionnel	19,90 [11,08]	15,95 [9,33]	18,62 [9,05]	3,85	0,023	0,03	1 > 2
	Dépersonnalisation	3,65 [3,91]	2,57 [2,76]	3,86 [3,35]	3,29	0,039	0,03	
	Accomplissement personnel	35,89 [6,54]	37,22 [6,12]	36,07 [7,75]	1,05	0,350	0,01	

en classe ou en établissement spécialisés. Ils perçoivent également moins de soutien d'estime, de soutien informatif, de soutien émotionnel, de soutien matériel, de soutien de la part des collègues et sont moins satisfaits du soutien global reçu que les enseignants du groupe contrôle (classe ordinaire sans élèves en situation de handicap). Enfin, les enseignants en classe ou en établissement spécialisés perçoivent moins de soutien amical et plus de soutien des professionnels du soin que les enseignants du groupe contrôle.

Concernant les stratégies de coping, les enseignants de classe ordinaire accueillant des élèves ayant un TSA ont un score de coping centré sur le problème inférieur à ceux de classe ou d'établissement spécialisés, tandis qu'aucune différence n'est observée entre eux et ceux du groupe contrôle, ou entre les enseignants en classe ou en établissement spécialisés et ceux du groupe contrôle.

Par rapport aux trois dimensions du burn-out, la seule différence significative réside dans le fait que les enseignants en classe ordinaire accueillant des élèves avec un TSA sont plus épuisés émotionnellement que ceux en classe ou en établissement spécialisés.

DISCUSSION

Différences de vécu entre enseignants confrontés ou non à l'accueil d'un enfant présentant un TSA

Tout d'abord, nos résultats indiquent que les enseignants de classe ordinaire accueillant un enfant présentant un TSA se différencient du groupe contrôle en termes de stress perçu et de soutien social perçu, mais pas en termes de stratégies de *coping*, ni de burn-out. De plus, ils perçoivent leur situation plus en termes de menace et de perte, et moins en termes de défi que les enseignants de classes et établissements spécialisés. Ils disposent d'un soutien social moins important, tant en termes de soutien d'estime, informatif, émotionnel que matériel. Ceux-ci perçoivent également un soutien social plus faible de la part des collègues et des professionnels du soin. Les particularités que présentent les enfants ayant un TSA pourraient expliquer ces différences. En effet, certaines études rapportent que les enseignants auprès d'élèves ayant un TSA rencontrent des difficultés liées aux faibles capacités d'attention/concentration, au manque de socialisation et aux comportements atypiques dus au trouble [BAGHDADLI, RATAZ, LEDESERT, 2011 ; RATAZ, LEDESERT *et alii*, 2013]. Il se peut aussi que ces enseignants se perçoivent inefficaces dans leur activité professionnelle auprès des élèves ayant un TSA, par manque de temps, de moyen ou de soutien. En effet, les résultats concernant les sources de soutien social témoignent de l'isolement professionnel des enseignants de classe ordinaire. Ceci est en accord avec les résultats de l'enquête de BAGHDADLI, RATAZ et LEDESERT [2011] qui montraient que ces enseignants se sentent démunis et seuls face à ce type d'enfants. Néanmoins, face à cette situation stressante, ces enseignants n'utilisent pas plus de stratégies de *coping* que ceux du groupe contrôle, probablement parce qu'ils ne savent pas de quelle manière faire face à cette situation stressante. En outre, on ne note pas de différence concernant les dimensions du burn-out entre les enseignants de classe ordinaire accueillant des enfants avec un TSA et ceux du groupe contrôle, ce qui va à l'encontre de la littérature [ZARAFSHAN, MOHAMMADI *et alii*, 2013].

Concernant les comparaisons entre les enseignants en classe spécialisée ou établissement médico-social et le groupe contrôle, seules des différences au niveau du soutien social perçu sont observées. Les enseignants de classe ou d'établissement spécialisés perçoivent un soutien amical moins important, mais un soutien de la part des professionnels du soin plus élevés. Le dernier résultat n'est pas étonnant dans la mesure où ces enseignants travaillent au quotidien en partenariat avec l'ensemble des professionnels impliqués dans la prise en charge globale de l'élève ayant un TSA. Ils ont donc l'habitude de communiquer avec le corps médical. Les enseignants du groupe contrôle ont, quant à eux, rarement l'occasion et le besoin de collaborer avec les soignants. Nous pouvons émettre l'hypothèse que ces enseignants spécialisés font une nette distinction entre leur vie au travail et leur vie hors travail, car ils reçoivent un soutien social suffisant sur leur lieu d'exercice, leur donnant la possibilité de mieux gérer l'inclusion des élèves présentant un TSA.

Différences de vécu entre enseignants en classe ordinaire et enseignants en classe ou établissement spécialisés

Les résultats indiquent que les enseignants en classe ou établissement spécialisés perçoivent plus leur expérience professionnelle en termes de défi et moins en termes de menace et de perte comparativement aux enseignants de classe ordinaire incluant un élève ayant un TSA.

Il apparaît que l'effet retrouvé est plus important concernant le stress perçu comme un défi que celui perçu comme une menace et une perte. C'est donc bien le fait que les enseignants du milieu spécialisé perçoivent plus comme un défi la prise en charge de l'élève ayant un TSA qui est important, plus que le fait qu'ils ne le perçoivent pas comme une menace ou une perte. La représentation de l'événement tel un défi est donc primordiale dans le vécu que les enseignants ont de l'inclusion scolaire de ce type d'élèves. De plus, les enseignants en classe ou établissement spécialisés perçoivent un soutien social plus important en termes de soutien d'estime, informatif, émotionnel, de la part des collègues et des professionnels. Ils utilisent également plus les stratégies de *coping* centrées sur le problème. Enfin, les résultats montrent qu'ils ont un niveau d'épuisement émotionnel plus faible. En effet, ils ont un niveau d'épuisement émotionnel et de dépersonnalisation bas, et d'accomplissement personnel modéré, témoignant du fait qu'ils sont non seulement eux aussi protégés du burn-out, mais aussi que leurs scores de burn-out sont significativement peu élevés par rapport aux autres enseignants. À ce propos, il a été montré que les stratégies de *coping* centrées sur le problème sont associées à un niveau de stress et de burn-out plus bas [NISTOR et CHILIN, 2013]. Par ailleurs, les enseignants de classe et établissement spécialisés sont généralement davantage préparés et formés, et disposent de plus de ressources matérielles et humaines sur leur lieu de travail, pouvant en partie expliquer les différences obtenues [NISTOR et CHILIN, 2013]. Notons que dans notre échantillon, l'ensemble des enseignants travaillant en classes et établissements spécialisés ont bien reçu la formation d'une année scolaire menant au diplôme d'enseignant spécialisé. À ce sujet, BAGHDADLI, RATAZ *et alii* [2011] notent que les enseignants de classe ordinaire ont des difficultés liées à leur manque de connaissances sur les troubles, aux adaptations pédagogiques à mettre en place et à l'isolement. Ainsi, ces enseignants pourraient ressentir de la frustration, une impression d'incompétence et un sentiment de responsabilité accru [ANTONIOU, POLYCHRONI, KOTRONI, 2009]. Il apparaît donc normal que l'inclusion d'un élève ayant un TSA en milieu ordinaire soit davantage perçue par les enseignants de classe ordinaire comme une menace ou une perte que comme un défi. Malgré la différence concernant l'épuisement émotionnel, celui-ci reste modéré chez les enseignants des classes ordinaires, et bas chez les enseignants de classe ou établissement spécialisés.

Limites de l'étude

Il convient de noter que les enseignants ayant participé à cette étude ne sont pas particulièrement concernés par l'épuisement professionnel puisque les scores moyens obtenus dans l'échantillon de la présente étude s'avèrent faibles ou modérés. Cela est sans doute dû à un biais de participation, puisqu'on peut supposer que les enseignants se trouvant dans des situations complexes refusent de participer aux enquêtes. En outre, l'échantillon final a été particulièrement difficile à obtenir et la durée de l'étude a été prolongée afin d'avoir un échantillon conséquent. De nombreux enseignants ont refusé de participer par peur d'un manque d'anonymat vis-à-vis de leurs supérieurs hiérarchiques, qui leur a été pourtant garanti. Ainsi, on peut imaginer qu'il y ait malheureusement eu un biais de désirabilité sociale.

Malgré la similarité de nos trois groupes concernant les variables socio-démographiques (âge, sexe, ancienneté), il serait opportun d'augmenter l'effectif du groupe contrôle

↳ **Tableau 1** p. 143. Notons toutefois une différence concernant le type de milieu entre le groupe d'enseignants en classe ordinaire avec élèves ayant un TSA et le groupe d'enseignants en classe ordinaire sans élèves handicapés. Dans ce dernier groupe, 36,6 % des enseignants

travaillent en collège ou lycée, contre seulement 15,5 % dans l'autre groupe. Par ailleurs, les enseignants intervenant en classe ou en établissement spécialisés (avec élèves ayant un TSA) sont davantage formés (CAPA-SH option D, formations spécifiques à l'autisme) et ont plus d'expérience auprès d'élèves ayant d'autres handicaps. Néanmoins, ceci reflète tout à fait la réalité du terrain.

Une perspective de recherche serait de faire une comparaison avec des enseignants accueillant un autre type de public, comme les enseignants des ITEP (Instituts thérapeutiques éducatifs pédagogiques) qui accueillent des élèves ayant des troubles externalisés (opposition, provocation, agressivité, etc.). Ceci permettrait de vérifier si les différences observées sont liées au profil clinique des élèves, ici une symptomatologie propre à l'autisme, ou aux caractéristiques plus générales retrouvées chez les enfants ayant des troubles mentaux et/ou en situation de handicap mental.

CONCLUSION

Cette recherche a permis de montrer des différences significatives dans le vécu des enseignants accueillant des élèves présentant un TSA selon les modalités d'accueil existant actuellement en France, et ainsi de mieux comprendre le vécu des enseignants vis-à-vis de l'inclusion scolaire de ce type d'élèves dans le but de prévenir les répercussions sur leur bien-être. Nous savons que l'inclusion en classe ordinaire peut être bénéfique pour certains, car elle facilite le développement social, cognitif, émotionnel, langagier et comportemental des élèves ayant un TSA. Cependant, le manque de formation des enseignants des classes ordinaires participe à une inadaptation de l'environnement qui peut être préjudiciable à l'élève [BLACHER, HOWELL *et alii*, 2014], mais aussi à l'enseignant. Celui-ci peut développer des attitudes négatives envers l'enfant, du fait d'un manque de soutien [MONSEN, HOWELL *et alii*, 2014], d'une incompréhension et d'une contrainte de temps [BUSBY, INGRAM *et alii*, 2012]. Il a été montré que ces attitudes négatives peuvent être corrélées à l'épuisement émotionnel [KELLY et BARNES-HOLMES, 2013]. De plus, le manque de formation a une influence sur le vécu de l'enseignant, puisque le manque de connaissances des enseignants entraîne l'utilisation de stratégies de *coping* dysfonctionnelles, telles que celles centrées sur l'émotion [DENIS et GOUSSÉ, 2013]. Ces résultats sont intéressants dans le sens où un meilleur ajustement des enseignants face à l'inclusion des élèves présentant un TSA favorise leur inclusion sociale et leurs apprentissages.

En conclusion, cette étude suggère l'utilité de former les enseignants à l'accueil des élèves présentant un TSA en classe ordinaire dès leur formation initiale et de ne pas attendre la formation à l'enseignement spécialisé pour leur apporter les connaissances nécessaires à l'inclusion des élèves en situation de handicap, ce qui serait en adéquation avec le texte de la loi 2005 sur l'égalité des droits et des chances [CAPPE, SMOCK, BOUJUT, 2016]. Cette formation pourrait prendre la forme d'apports théoriques, de conseils pédagogiques et d'analyses de pratique. SYRIOPOULOU-DELLI *et alii* [2012] ont montré que la formation spécialisée et l'expérience auprès d'élèves présentant un TSA améliorent la perception de l'enseignant vis-à-vis de ces élèves, ainsi que les performances de l'élève. En Amérique du Nord, des programmes d'intervention issus des thérapies cognitives et comportementales sont proposés aux enseignants afin de gérer efficacement les comportements inappropriés des élèves, en les aidant

par exemple à établir des règles et des attentes claires, renforcer les comportements appropriés, renforcer la collaboration école-famille, favoriser la motivation scolaire ou encore différencier l'enseignement [MASSÉ, DESBIENS, LANARIS, 2013]. À partir des travaux existants et des résultats obtenus dans le cadre de cette étude, il serait tout à fait pertinent de proposer un programme d'intervention ciblé s'adressant spécifiquement aux enseignants incluant des élèves ayant un TSA.

Les auteurs remercient tous les enseignants ayant participé à la présente étude.

Les auteurs ont reçu pour cette recherche un financement de la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la Recherche, du Commissariat général à l'égalité des territoires (CGET, anciennement Acsé) et du Défenseur des droits, dans le cadre de l'appel à projets de recherche « L'égalité des chances à l'école » lancé en 2012, sur la thématique du bien-être.

▣ BIBLIOGRAPHIE

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013, *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DSM-5*, (5^e ed.), Washington, American Psychiatric Publishing.

ANTONIOU A. S., POLYCHRONI F., KOTRONI C., 2009, "Working with students with special educational needs in Greece: teacher's stressors and coping strategies", *International Journal of Special Education*, vol. 24, n° 1, p. 100-111.

BAGHDADLI A., RATTAZ C., LEDÉSERT B., 2011, *Étude des modalités d'accompagnement des personnes avec troubles envahissants du développement dans trois régions françaises*, ministère du Travail, de l'Emploi et de la Santé.

BLACHER J., HOWELL E., LAUDERDALE-LITTIN S., DIGENARO F. D., LAUGESON E. A., 2014, "Autism Spectrum Disorder and the student relationship: a comparison study with peers with intellectual disability and typical development", *Research in autism spectrum disorder*, vol. 8, n° 3, p. 324-333.

BORG M. G., RIDING R. J., 1991, "Occupational stress and satisfaction in teaching", *British Educational Research Journal*, vol. 17, n° 3, p. 263-281.

BRACKENREED D., 2011, "Inclusive education: identifying teachers strategies for coping with perceived stressors in inclusive classrooms", *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, n° 122, p. 1-36.

BRUCHON-SCHWEITZER M., RASCLE N., QUINTARD B., NUISSIER J., COUSSON F., AGUERRE C., 1997, « Stress professionnel et santé », *Cahiers internationaux de psychologie sociale*, n° 33, p. 61-74.

BRUNSTING C. B., SRECKOVIC M. A., LANE K. L., 2014, « Special education teacher burnout: a synthesis of research from 1979 to 2013 », *Education and Treatment of Children*, vol. 37, n° 4, p. 681-711.

BUSBY R., INGRAM R., BOWRON R., OLIVER J., LYONS, B., 2012, "Teaching Elementary Children with Autism: Addressing Teacher Challenges and Preparation Needs", *Rural Educator*, vol. 33, n° 2, p. 27-35.

CAPPE É., 2009, *Qualité de vie et processus d'adaptation des parents d'un enfant ayant un trouble autistique ou un syndrome d'Asperger*, Thèse de doctorat en psychologie, Université Paris Descartes.

CAPPE É., POIRIER N., BOUJUT É., NADER-GROSBOIS N., DIONNE C., BOULARD A., 2016, « Trouble du spectre de l'autisme et évaluation du stress perçu des parents et des professionnels : étude des propriétés psychométriques d'une adaptation francophone de l'*Appraisal of Life Event Scale* (ALES-vf) », *L'Encéphale*, doi : 10.1016/j.encep.2016.08.001

CAPPE É., SMOCK N., BOUJUT É., 2016, « Scolarisation des enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme et expérience des enseignants : sentiment d'auto-efficacité, stress perçu et soutien social perçu », *L'Évolution psychiatrique*, vol. 81, n° 1, p. 73-91.

COUSSON F., BRUCHON-SCHWEITZER M., QUINTARD B., NUISSIER J., RASCLE N., 1996, « Analyse multidimensionnelle d'une échelle de coping: validation française de la WCC [ways of coping checklist] », *Psychologie française*, vol. 41, n° 2, p. 155-164.

CURCHOD-RUEDI D., RAMEL S. BONVIN P., ALBANESE O., DOUDIN P. A., 2013, « De l'intégration à l'inclusion scolaire : implication des enseignants et importance du soutien social », *European journal of Disability Research*, vol. 7, n° 2, p. 135-147.

DELELIS G., CHRISTOPHE V., BERJOT S., DESOMBRE C., 2011, « Stratégies de régulation émotionnelle et de coping : quels liens ? », *Bulletin de psychologie*, vol. 5, n° 515, Groupe d'études de psychologie, p. 471-479.

DENIS P., GOUSSÉ V., 2013, « Les stratégies d'ajustement des enseignants de maternelle face au défi de l'inclusion scolaire : l'exemple des Troubles du Spectre Autistique », *Psychologie et éducation*, n° 4, p. 37-51.

DION G., TESSIER R., 1994, « Validation de la traduction de l'inventaire d'épuisement professionnel de Maslach et Jackson », *Revue canadienne des sciences du comportement*, vol. 26, n° 2, p. 210-227.

FARBER B. A., 2000, "Treatment strategies for different types of teacher burnout", *Journal of Clinical Psychology*, vol. 56, n° 5, p. 675-689.

FERGUSON E., MATTHEWS G., COX T., 1999, "The Appraisal of Life Events (ALE) Scale: Reliability and validity", *British Journal of Health Psychology*, vol. 4, n° 2, p. 97-116.

- FRIEDMAN I. A., 2003, "Self-efficacy and burnout in teaching: the importance of interpersonal-relations efficacy", *Social Psychology in Education*, vol. 6, p. 191-215.
- HAS, Ansem, 2012, *Recommandations de bonne pratique. Autisme et Troubles envahissant du développement : Interventions éducatives et thérapeutiques coordonnées chez l'enfant et l'adolescent*, Saint-Denis, HAS, Ansem.
- JENNETT H. K., HARRIS S. L., MESIBOV G. B., 2003, "Commitment to philosophy, teacher efficacy, and burnout among teachers of children with autism", *Journal of Autism and Developmental Disorders*, vol. 33, n° 6, p. 583-593.
- KELLY A., BARNES-HOLMES D., 2013, "Implicit attitudes towards children with autism versus normally developing children as predictors of professional burnout and psychopathology", *Research in developmental disabilities*, vol. 34, n° 1, p. 17-28.
- KLASSEN R. M., CHIU M. M., 2010, "Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress", *Journal of Educational Psychology*, vol. 102, n° 3, p. 741-756.
- KOLECK M., 2000, *Rôle de certains facteurs psychosociaux dans l'évolution des lombalgies communes : une étude semi-prospective en psychologie de la santé*, Thèse de doctorat de Psychologie, Université Victor Segalen, Bordeaux 2.
- KYRIACOU C., 2001, "Teacher stress: Directions for future research", *Educational Review*, vol. 53, n° 1, p. 27-35.
- LAUGAA D., BRUCHON-SCHWEITZER M., 2005, « L'ajustement au stress professionnel chez les enseignants français du premier degré », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 34, n° 4, p. 499-519.
- LAZARUS R. S., FOLKMAN S., 1984, *Stress, Appraisal, and Coping*, New York, Springer.
- LECAVALIER L., LEONE S., WILTZ J., 2006, "The impact of behaviour problems on caregivers stress in young people with autism spectrum disorders", *Journal on Intellectual Disability Research*, vol. 50, n° 3, p. 172-183.
- MASLACH C., JACKSON S. E., 1981, *The Maslach Burnout Inventory, Research Edition*, Palo-Alto, Consulting Psychologists Press.
- MASSÉ L., DESBIENS N., LANARIS C., 2013, *Les troubles du comportement à l'école. Prévention, évaluation, intervention*, 2^e édition, Montréal, Gaëtan Morin.
- MEN-DGESCO, ESENESE-ASH, 2008, *Scolariser les élèves handicapés*, coll. « Repères handicap », CNDP, MEN.
- MEN-DGESCO, 2012, *Scolariser les enfants présentant des troubles envahissants du développement (TED) et des troubles du spectre autistique*, http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Handicap/38/3/TED_eduscol_226383.pdf.
- MONSEN J. J., EWING D. L., KWOKA M., 2014, "Teachers' attitudes towards inclusion, perceived adequacy of support and classroom learning environment", *Learning environment research*, vol. 17, n° 1, Springer, p. 113-126.
- NISTOR A. A., CHILIN T.-F., 2013, "Challenging behaviour of children with intellectual disabilities and its relation to burnout for those working with them : a systematic review", *The scientific journal of humanistic studies*, vol. 5, n° 9, p. 119.
- OMS, 1994, *Classification internationale des troubles mentaux et des troubles de comportement. Critères diagnostiques pour la recherche*, Paris, Masson.
- PEPE A., ADDIMANDO L., 2013, "Comparison of occupational stress in response to challenging behaviours between general and special education primary teachers in Northern Italy", *International Journal of Special Education*, vol. 28, n° 1, p. 14-26.
- RATTAZ C., LEDESERT B., MASSON O., OUSS L., ROPERS G., BAGHDADLI A., 2013, « État des lieux des pratiques d'accompagnement sanitaire et médico-social des personnes avec Troubles Envahissants du Développement (TED) dans trois régions françaises », *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, vol. 61, n° 1, p. 31-38.
- ROBBINS F. R., GIORDANO S., RHOADS S., FELDMAN R. S., 1996, "Preschool Children With Autism : Current Conceptualizations and Best Practices" in FELDMAN R. S., *The psychology of adversity*, Amherst, University of Massachusetts Press.
- RUBLE L. A., USHER E. L., MCGREW J. H., 2013, "Preliminary investigation of the sources of self-efficacy among teachers of students with autism", *Focus on autism and over developmental disabilities*, vol. 26, n° 2, p. 67-74.

RUDOW B., 1999, "Stress and burnout in the teaching profession: European studies, issues and research perspectives", in VANDENBERGHE R., HUBERMAN A. M., *Understanding and preventing teacher burnout*, Cambridge University Press, p. 38-58.

RUEL M. P., 2014, *Les perceptions des enseignants de la classe ordinaire quant à l'intégration d'élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme*, Thèse de Doctorat en Psychologie, Université du Québec à Montréal.

SYRIOPOULOU-DELLI C. K., CASSIMOS D. C., TRIPSISIANIS G. I., POLYCHRONOPOULOU S. A., 2012, "Teachers' perceptions regarding the management of children with Autism Spectrum Disorders", *Journal of Autism and Developmental Disorders*, vol. 42, p. 755-768.

VITALIANO P. P., RUSSO J., CARR J. E., MAIURO R. D., BECKER J., 1985, "The Ways of Coping Checklist: Revision and Psychometric Properties", *Multivariate Behavioral Research*, vol. 20, n° 1, p. 3-26.

WINGATE M., KIRBY R. S., PETTYGROVE S., CUNNIFF C., SCHULZ E., GHOSH T., ROBINSON C., LEE L. C., LANDA R., CONSTANTINO J., FITZGERALD R., ZAHORODNY W., DANIELS J., NICHOLAS J., CHARLES J., McMAHON W., BILDER D., DURKIN M., BAIO J., CHRISTENSEN D., BRAUN K. V., CLAYTON H., GOODMAN A., DOERNBERG N., YEARGIN-ALLSOPP M., LOTT E., MANCILLA K. C., HUDSON A., KAST K., JOLLY K., CHANG A., HARRINGTON R., FITZGERALD R., SHENOUDA J., BELL P., KINGSBURY C., BAKIAN A., HENDERSON A., ARNESON C., WASHINGTON A., FRENKEL G., WRIGHT V., 2014, "Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years—autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2010", *MMWR Surveillance Summaries*, vol. 63, n° 2, p. 1-21.

ZARAFSHAN H., MOHAMMADI M. R., AHMADI F., ARSALANI A., 2013, "Job burnout among iranian elementary school teachers of students with autism: a comparative study", *Iran Journal Psychiatry*, vol. 8, n° 1, p. 20-27.

LES STATISTIQUES DU MINISTÈRE



Vous recherchez des données publiques couvrant tous les aspects structurels de l'éducation et de la recherche ?

Rendez-vous sur :

education.gouv.fr/statistiques
enseignementsup-recherche.gouv.fr/statistiques

Vous y trouverez :

- ✓ les derniers résultats d'enquêtes
- ✓ les publications et rapports de référence
- ✓ des données détaillées et actualisées
- ✓ des répertoires, nomenclatures et documentation



Vous recherchez une information statistique ?

Contactez le centre de documentation

au 61-65, rue Dutot – 75732 Paris cedex 15

par téléphone au : 01 55 55 73 58,
les **lundis, mercredis** et **jeudis** de 14 h à 16 h 30

ou par courriel : depp.documentation@education.gouv.fr

LES PUBLICATIONS DE LA DEPP

Le ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche participe au débat public général sur le système de formation français. Il assure l'accès aux informations statistiques qu'il élabore. Il rédige des analyses. Il publie des ouvrages qui actualisent les connaissances sur le fonctionnement et les résultats de notre École.



L'ÉTAT DE L'ÉCOLE (2016) Panorama de l'évolution des activités, des résultats et des coûts du système éducatif français, éclairé par les comparaisons internationales. *The state of Education, l'état de l'École* en langue anglaise.
↳ *Ouvrages feuilletables et téléchargeables en ligne*
↳ *Mise à disposition des tableaux de données au format Excel.*
↳ Nouvelles éditions annuelles.
↳ Ouvrages brochés, 80 pages, 16 €.



REPÈRES & RÉFÉRENCES STATISTIQUES SUR LES ENSEIGNEMENTS, LA FORMATION ET LA RECHERCHE (2016) Toute l'information statistique disponible sur le système éducatif et de recherche français déclinée en plus de 180 thématiques.
↳ *Ouvrage feuilletable et téléchargeable en ligne.*
↳ *Mise à disposition des tableaux de données au format Excel.*
↳ Nouvelle édition annuelle.
↳ Ouvrage relié, 424 pages, 26 €.



L'ÉDUCATION NATIONALE EN CHIFFRES (2015) Les caractéristiques et les tendances du système éducatif français en quelques chiffres-clés.
↳ *Ouvrage feuilletable et téléchargeable en ligne.*
↳ Actualisation annuelle.



LES DOSSIERS DE LA DEPP Rapport complet d'une étude ou d'une évaluation, détaillant les aspects méthodologiques nécessaires à la compréhension des résultats statistiques.
↳ *Ouvrage feuilletable et téléchargeable en ligne.*
↳ Collection, deux à trois titres par an, 13 €.



ÉDUCATION & FORMATIONS Analyses et études statistiques originales sur les grands enjeux de l'éducation, de la formation ou de la recherche.
↳ *Ouvrage feuilletable et téléchargeable en ligne.*
↳ Revue scientifique, deux à trois numéros par an, 13 € le numéro.



BILAN SOCIAL (2014) Un panorama de l'ensemble des personnels enseignants et non enseignants qui réunit les indicateurs utiles au pilotage des ressources humaines du ministère.

↓ *Ouvrage feuilletable et téléchargeable en ligne. Mise à disposition des tableaux de données au format Excel.*

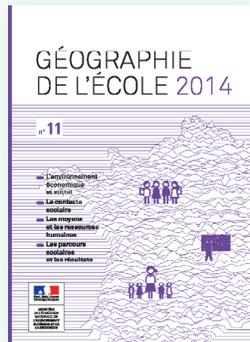
- 📖 Nouvelle édition annuelle.
- 📖 Ouvrage broché, 204 pages.



FILLES ET GARÇONS SUR LE CHEMIN DE L'ÉGALITÉ (2016)

Les principales données statistiques sur les résultats et parcours scolaires comparés des filles et des garçons.

📖 Actualisation annuelle.



GÉOGRAPHIE DE L'ÉCOLE (2014) Analyse de la variété des contextes éducatifs et des disparités territoriales en matière d'éducation, illustrée de cartes et graphiques, accompagnée de données détaillées au niveau local.

↓ *Ouvrage feuilletable et téléchargeable en ligne.*
 📖 Nouvelle édition trisannuelle.
 📖 Ouvrage broché, 144 pages, 20 €.



NOTE D'INFORMATION

Les résultats les plus récents issus des exploitations d'enquêtes et d'études statistiques : mise au point sur des données périodiques (constat de rentrée, résultats du bac) ou conjoncturelles (évaluation des acquis des élèves), sur les conclusions d'analyses plus structurelles (mobilité des enseignants) et les comparaisons internationales (rapport Eurydice sur l'enseignement des langues en Europe).

↓ *Feuilletable et téléchargeable en ligne. Mise à disposition des tableaux de données au format Excel.*
 📖 40 à 50 notes par an.



ATLAS DES RISQUES SOCIAUX D'ÉCHEC SCOLAIRE: L'EXEMPLE DU DÉCROCHAGE Analyse des facteurs plus ou moins propices à la réussite scolaire et au risque d'abandon précoce des études qui met en évidence les spécificités de chaque académie. Précédé d'une note méthodologique, illustré de cartes et de graphiques.

↓ *Ouvrage feuilletable et téléchargeable en ligne.*
 📖 Ouvrage broché, 160 pages, 26 €.

RESTEZ INFORMÉ



Restez informé sur : www.education.gouv.fr/statistiques

- ✓ Consultez l'actualité des publications statistiques
- ✓ Abonnez-vous à la liste d'information pour recevoir les avis de parution

LES DERNIERS NUMÉROS

- n° 91 - sept. 2016 *Massification scolaire et mixité sociale* (978-2-11-151355-6)
- n° 90 - avril 2016 *Inégalités sociales, motivation scolaire, offre de formation...* (978-2-11-139160-4)
- n° 88-89 - déc. 2015 *Climat scolaire et bien-être à l'école* (978-2-11-138952-6)
- n° 86-87 - mai 2015 *Évaluation des acquis : principes, méthodologie, résultats* (978-2-11-138951-9)
- n° 85 - nov. 2014 *Transformation des parcours des élèves. Implication des parents. Performance des établissements* (978-2-11-138625-9)
- n° 84 - déc. 2013 *Le décrochage scolaire : un défi à relever plutôt qu'une fatalité* (978-2-11-099371-7)
- n° 83 - juin 2013 *Les effets de l'assouplissement de la carte scolaire* (978-2-11-099380-9)
- n° 82 - déc. 2012 *Conditions de scolarisation et facteurs de réussite scolaire* (978-2-11-099380-0)
- n° 81 - mars 2012 *Expérimentations : innovation, méthodologie, évaluation* (978-2-11-099366-3)
- n° 80 - déc. 2011 *Méthodes internationales pour comparer l'éducation et l'équité* (978-2-11-097816-5)
- n° 79 - déc. 2010 *Les élèves : connaissances, compétences et parcours* (978-2-11-097802-8)
- n° 78 - nov. 2008 *Comparaisons internationales* (978-2-11-095437-4)
- n° 77 - nov. 2008 *L'orientation* (978-2-11-097801-1)
- n° 76 - déc. 2007 *L'histoire-géographie, l'éducation civique, aujourd'hui* (978-2-11-095428-2)
- n° 75 - oct. 2007 *L'enseignement professionnel. Les conditions de vie des étudiants* (978-2-11-095422-0)
- n° 74 - avril 2007 *Mesurer les inégalités sociales de scolarisation : méthodes et résultats. Projections à l'horizon 2015* (978-2-11-095417-6)
- n° 73 - août 2006 *Biotechnologies* (978-2-11-095397-7)

Téléchargez le bon de commande sur www.education.gouv.fr/statistiques



Achévé d'imprimer en décembre 2016
sur les presses des Ateliers Modernes d'Impressions
92 404 Courbevoie Cedex

ÉDUCATION & FORMATIONS n° 92

LES ENSEIGNANTS : PROFESSIONNALISATION, CARRIÈRES ET CONDITIONS DE TRAVAIL

Le métier d'enseignant en Angleterre, aux Pays-Bas et en Suède

Les voies sinueuses d'une professionnalisation

(F. Lefresne, R. Rakocevic)

Les enseignants du public sont-ils mieux payés que ceux du privé ?

(M. Defresne)

Améliorer la mobilité des enseignants

Un nouvel algorithme ne pénalisant pas les académies les moins attractives

(J. Combe, O. Tercieux, C. Terrier)

Les enseignants face aux risques psychosociaux

Comparaison des enseignants avec certains cadres du privé
et de la fonction publique en 2013

(S. Jégo, C. Guillo)

Violence à l'école, violence au travail

Le cas des enseignants

(F. Gilbert, M.-N. Vercambre-Jacquot)

La scolarisation des élèves autistes

Comparaison du vécu des enseignants en milieux ordinaires et spécialisés

(É. Boujut, É. Cappe)

IMPRIM'VERT®


13 €

↓ Téléchargeable sur
education.gouv.fr

ISSN 0294-0868

ISBN 978-2-11-151367-9



direction de l'évaluation
de la prospective
et de la performance

