

DIMENSIONS ET CONSTRUCTION DE LA RECONNAISSANCE CHEZ LES ENSEIGNANTS DU SECOND DEGRÉ

Pascal Guibert

Université de Nantes

Pierre Périer

Université Rennes 2

Alice Le Coz

Université de Bordeaux

Eric Maleyrot

Université Montpellier 3

Sébastien Urbanski

Université de Nantes

En France, le manque de considération accordé au métier d'enseignant est plus fortement ressenti qu'ailleurs en Europe : seuls 7 % des professeurs français (au niveau collège) estiment que leur profession est appréciée dans la société contre 27 % en moyenne dans les pays de l'OCDE (OCDE, 2019 ; Charpentier & Solnon, 2019). À partir de l'exploitation d'une enquête par questionnaire auprès de 2 203 enseignants du second degré dans six académies, l'analyse différencie la reconnaissance pour soi et pour autrui. Elle s'attache ensuite à la construction de la reconnaissance dans le contexte de l'établissement, et utilise la notion de configuration pour montrer que l'établissement fonctionne comme une matrice où s'inscrivent – ou non – plusieurs formes de reconnaissance.

La revalorisation des salaires, revendication souvent exprimée, ne représente pas le seul enjeu d'une politique de reconnaissance. Les enseignants ont également le sentiment d'être peu considérés par l'opinion publique, et ressentent un décalage entre la réalité du travail et les représentations. Mais ce décalage affecte peu ceux qui se déclarent satisfaits des contenus de leur activité et en particulier ceux qui reçoivent des retours très gratifiants de la part des acteurs fréquentés au quotidien (élèves, chef d'établissement, collègues, etc.). Ainsi, le sentiment de reconnaissance se construit à partir de plusieurs dimensions agencées dans des combinaisons singulières et contrastées au niveau des établissements.

Rappel : 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.

La reconnaissance occupe une place désormais centrale dans nos sociétés et elle s'inscrit dans les luttes et revendications pour le respect et une égale visibilité, contre le mépris et l'injustice (Caillé, 2007 ; Honneth, 2012). Cette notion se déploie dans de nombreux domaines de l'existence et recouvre une grande diversité d'expériences tant sur le plan personnel que professionnel. Ainsi la reconnaissance fait-elle partie des préoccupations et attentes des enseignants, particulièrement en France où le manque de considération accordé au métier est plus fortement ressenti qu'ailleurs en Europe. En effet, seulement 7 % des professeurs français (au niveau collège) estiment que leur profession est appréciée dans la société contre 27 % en moyenne dans les pays de l'OCDE (OCDE, 2019 ; Charpentier & Solnon, 2019). Un tel résultat place la France dans les dernières positions du classement (il n'y a que trois pays où les professeurs se sentent moins bien considérés : la Slovaquie, la Slovénie et la partie francophone de la Belgique) et contraste fortement avec un pays comme la Finlande où le sentiment de valorisation des enseignants approche les 60 %.

Afin d'expliquer ce déficit de reconnaissance chez les enseignants français, l'enquête que nous avons conduite s'est intéressée à préciser les différents éléments constitutifs du sentiment de reconnaissance exprimé par les enseignants du second degré, la diversité de ses causes, dimensions et formes d'expression¹. Selon nous, il s'agit bien d'un sentiment, car l'enquête par questionnaire et entretiens repose sur les déclarations des enseignants et, par conséquent, sur une perception subjective du statut et de la considération accordée au métier par l'institution et la société.

La notion de reconnaissance est polymorphe (Honneth, *op. cit.*) et reste difficile à mesurer et à évaluer. Pour autant, elle fait partie de l'expérience des enseignants qu'elle tend à englober pour traduire une forme de considération mais aussi, plus souvent, pour exprimer les épreuves du métier (Guibert & Périer, 2012 ; Périer, 2014) ou le sentiment d'injustice, dans l'attente d'une meilleure prise en compte de l'individu et de sa valeur (Dubet 2007, 2016). D'une certaine manière, la question de la reconnaissance qui s'est imposée récemment traduit la fin des évidences quant à l'identité des enseignants et au cadre institutionnel qui les assuraient de leurs « qualités » et légitimité en les replaçant à un niveau plus contextualisé. Ainsi, cette recherche se situe au croisement d'une sociologie du travail enseignant et des établissements scolaires, considérant que c'est au point d'articulation de ces deux aspects du métier que se forge le sentiment de reconnaissance.

Ce postulat de départ a été confirmé par les premiers résultats de l'enquête. Les exploitations statistiques cherchant à établir un effet d'établissement et/ou un effet de génération (écarts d'ancienneté dans le métier) sur le sentiment de reconnaissance se sont révélées globalement infructueuses : les variables caractérisant les établissements et les profils d'enseignants qui, dans la plupart des enquêtes, éclairent l'expérience des enseignants, leur rapport au métier ou à l'institution (Farges, 2017 ; Périer, 2016 ; Rayou & van Zanten, 2004) n'ont pas eu le pouvoir explicatif attendu, et ont été insuffisantes pour rendre compte de ce qui fait varier le sentiment de reconnaissance (ou son absence). Ainsi, l'appartenance ou non à un établissement de l'éducation prioritaire (EP) contribue très peu à la production des inégalités de reconnaissance entre enseignants, de même que le type d'établissement (collège, lycée général et technologique, ci-après LGT et lycée professionnel, ci-après LP). Nous en avons

1. La recherche a été co-dirigée par Pascal Guibert et Pierre Périer, en association avec Alice Le Coz, Régis Malet, Eric Maleyrot, Vincent Troger et Sébastien Urbanski. Les analyses présentées dans ce texte sont le fruit de ce travail d'équipe.

déduit que ces variables appréhendent à un niveau trop général à la fois la reconnaissance mais aussi le poids des contextes d'enseignement.

C'est pourquoi les résultats de recherche développés dans cet article s'organisent sous deux angles complémentaires. Dans un premier temps, la recherche a consisté à décomposer et à caractériser les différentes dimensions du sentiment de reconnaissance des enseignants. Celui-ci se construit de façon « externe » à partir du regard porté par les médias, les parents ou la société, mais il se forge également de manière « interne » sur la base de l'efficacité que l'enseignant s'attribue dans son activité et la prise en compte de cet engagement par l'institution.

Dans un second temps, l'article s'intéresse à comprendre la construction du sentiment de reconnaissance, à l'échelle des individus, et des contextes locaux d'établissement où ils exercent. Cette analyse a été élaborée en mobilisant la notion de configuration (Elias, 1993) afin d'identifier les différents éléments organisant le système de relations qui construit l'expérience subjective des enseignants au sein des collègues et lycées enquêtés. Cette phase du travail a été menée sur la base d'une exploitation partielle de l'enquête qualitative ↘ **Encadré 2** p. 310.

LA CONSTRUCTION DE LA RECONNAISSANCE POUR SOI ET POUR AUTRUI

L'une des premières questions de l'enquête a porté sur les difficultés du métier au quotidien. Parmi une liste de huit difficultés, celle évoquant le « *manque de reconnaissance par l'institution de leur investissement professionnel* » a été citée par 23 % des enquêtés en premier choix et près de 60 % la citent parmi les trois réponses sélectionnées par chacun ↘ **Annexe 1**. Ce résultat confirmait d'emblée la place prépondérante donnée par les enseignants à l'enjeu de reconnaissance de leur travail, comme observé dans les enquêtes internationales (OCDE, 2019). Cette difficulté précède le « *nombre élevé d'élèves par classe* » (second item le plus cité

Encadré 1

L'analyse s'appuie sur l'exploitation de plusieurs séries de questions tirées de l'enquête par questionnaire réalisée auprès de 2 203 enseignants du second degré en poste en collège et lycée (général, technologique ou professionnel), y compris en éducation prioritaire, répartis dans six académies contrastées (Amiens, Bordeaux, Nantes, Lille, Rennes, Versailles). L'échantillon de départ a été stratifié en tenant compte de la structure des établissements par académie (type, taille, EP/hors EP, taille de commune). Deux phases de sélection des enseignants se sont succédées, l'une sur la base d'un tirage au sort, l'autre en procédant de façon exhaustive. Chaque enseignant était informé par un courrier

explicatif de l'enquête et une information était également donnée par le chef d'établissement. Diffusée en ligne au cours de l'hiver 2016-2017, cette enquête a fait l'objet de deux relances. Au final, l'échantillon enquêté est proche de la population mère dans les différentes académies sélectionnées (elles-mêmes comparables au national), mais une académie a moins participé (Lille) de même que les femmes et les enseignants dans l'éducation prioritaire. La représentativité n'est donc pas parfaitement garantie, mais la taille et composition de l'échantillon lui donnent une robustesse statistique permettant de dégager des tendances, de segmenter les sous-populations d'enseignants et d'effectuer des comparaisons.

avec 18,6 % en premier choix et 45,5 % sur la base de trois réponses) et « *la grande hétérogénéité des classes* » [respectivement 14,1 % et 42 % des réponses]. Il a été constaté, non sans intérêt, que les variables de différenciation caractérisant les types d'établissements ou le profil des enseignants sont apparues relativement peu discriminantes dans la hiérarchie des difficultés du métier. Quelques critères viennent cependant nuancer l'ordre des préoccupations puisque, par exemple, la modalité « *manque de reconnaissance par l'institution* » est un peu moins citée par les enseignants de LP (et donc les PLP) que par les professeurs de collège (et les certifiés) [respectivement : 19 %, 18,4 %, 25,2 % et 24,7 %]. L'ancienneté dans la profession (enseignants âgés de 50 et plus) atténue également le poids donné à ce critère (17,6 % contre 23 % en moyenne). De façon moins attendue, les professeurs en poste dans l'éducation prioritaire sont également un peu moins enclins à le sélectionner (18,5 %). Néanmoins, tout se passe comme si les critères et catégories le plus souvent utilisés dans l'analyse de la condition enseignante se situaient à un niveau trop général pour appréhender, à partir de cette seule question, ce qui construit le sentiment de reconnaissance. Selon l'hypothèse privilégiée dans la suite de la recherche, ce sont plusieurs dimensions de la reconnaissance et combinaisons de facteurs dans des contextes d'enseignement différenciés (des *configurations de reconnaissance*), et non tel ou tel « déterminant », qui construisent le sentiment de reconnaissance qui se manifeste au niveau individuel des enseignants (Dubet, 2016).

Partant de ces constats, l'investigation a consisté à décomposer par l'analyse statistique cette notion, aussi vulgarisée que floue, de reconnaissance. Dans le champ du travail enseignant qui nous intéresse, cette notion soulève l'enjeu des relations et dimensions sociales qui pèsent sur l'image et l'estime que les personnes ont d'elles-mêmes. L'expérience de la reconnaissance des enseignants est le produit d'une tension et négociation entre le rapport à soi et les conditions relationnelles et institutionnelles de confirmation de sa valeur. L'analyse s'est donc attachée à analyser la dualité de la reconnaissance *pour soi/pour autrui*, dualité également présente dans le processus de construction des identités sociales et professionnelles (Dubar, 1991). D'un côté, la reconnaissance *pour autrui*, produite à partir de jugements externes (ici : médias, opinion publique, parents, etc.) et, de l'autre, la reconnaissance *pour soi*, issue d'un jugement personnel sur la maîtrise de son activité et son statut d'enseignant. Ce rapport subjectif se forge à partir des « réussites » et « épreuves » vécues et selon les marques de reconnaissance accordées à sa carrière.

À partir d'une série de questions déclinant les différentes sources de reconnaissance, celle-ci a donc été décomposée selon les deux dimensions, *pour autrui* et *pour soi*², qui forgent le sentiment de reconnaissance des enseignants, variable selon les aspects pris en compte³. Si d'aucuns éprouvent un déficit global de reconnaissance, d'autres cumulent les sources de considération et de réalisation de soi dans le métier. Cependant, la plupart des enseignants enquêtés témoignent de l'ambivalence ou du caractère contrasté de leurs opinions en la matière.

La reconnaissance du travail enseignant pour autrui

Cette dimension a été construite à partir de deux séries de questions relatives au degré de reconnaissance que les enseignants perçoivent quant à leur action et à leur métier. De quelle

2. Les groupes de questions ont été dégagés sur la base d'analyses factorielles de correspondance (AFC) permettant d'identifier les relations les plus significatives entre variables.

3. Le format de l'article ne permet pas de développer tous les résultats de l'enquête. Ne sont donc présentés que ceux ayant le plus significativement contribué à caractériser chacune des dimensions.

considération font-ils l'objet, selon eux, de la part des élèves et des parents ? Comment perçoivent-ils le jugement des médias, de l'opinion publique et des politiques sur leur profession ?

La reconnaissance professionnelle par les élèves et les parents (RPEP)

On observe en premier lieu que les enseignants enquêtés s'estiment sensiblement mieux reconnus dans leur travail par les élèves (55 % d'avis positifs) que par les parents (36 %)

↳ Tableau 1.

Par conséquent, 44 % des enseignants estiment que les élèves dans leurs classes manquent de reconnaissance à l'égard de leur travail et ce pourcentage s'élève à près de 62 % pour les parents. Le jugement négatif que les enseignants perçoivent du côté des parents et, à travers eux, de la société en général, n'est pas nouveau mais très largement confirmé dans l'enquête. Son ampleur mérite d'être soulignée, en lien avec le résultat très mitigé à propos des élèves : le travail des enseignants ne bénéficie pas de la considération attendue, ni sous le regard extérieur des familles ni sous le prisme des premiers concernés, c'est-à-dire les élèves eux-mêmes. Plus encore, les enseignants du second degré peuvent avoir le sentiment qu'on leur demande d'être efficaces et de rendre des comptes, mais sans gratifications en retour. La combinaison de ces deux variables de reconnaissance (par les élèves/par les parents) aboutit à la constitution de quatre groupes⁴. Quelques caractéristiques distinguent les profils d'enseignants des différents groupes surtout si l'on oppose ceux ayant le jugement le plus positif (28,8 % des enquêtés) au groupe exprimant le point de vue le plus critique (13,4 %). Ainsi, le groupe ayant la RPEP la plus élevée compte sensiblement plus d'hommes (43 % contre 34 % dans le groupe le plus négatif) et ces enseignants sont un peu plus âgés (près des deux tiers ayant 40 ans et plus contre 58 % en moyenne). Les enseignants de lettres-philosophie et d'histoire-géographie y sont plus fortement représentés (respectivement 17 % et 14,5 % contre 9 % et 8 % dans le groupe de RPEP la plus faible). Dans le groupe le plus négatif, les PLP sont surreprésentés (28 %), alors que les agrégés sont sous-représentés (11 %). En effet, la proportion de professeurs en LP baisse à mesure que s'élève la RPEP, jusqu'à deux fois moins (13,5 %) qu'en moyenne dans le groupe le plus positif.

↳ Tableau 1 Sentiment de reconnaissance du travail des enseignants par les élèves et les parents (« Selon vous, dans quelle mesure le travail des enseignants est-il reconnu par les élèves/parents »)

	Élèves		Parents	
	Eff.	% Rép.	Eff.	% Rép.
Très reconnu	98	4,6 %	18	0,9 %
Reconnu	1 063	50 %	743	35,1 %
Peu reconnu	790	37,2 %	1 110	52,5 %
Pas du tout reconnu	143	6,7 %	190	9 %
Ne sait pas	30	1,4 %	55	2,6 %
Total	2124	100 %	2 116	100 %

Éducation & Formations n° 101 © DEPP

4. Chaque enquête a été placée selon ses réponses sur une échelle allant de 2 à 8 points, permettant de dégager quatre groupes (hors réponses « ne sait pas »), distingués selon leur position à plus ou moins une ou deux fois l'écart-type. Cette même technique sera répétée pour les différentes dimensions de la reconnaissance.

Le sentiment de réussir sa mission d'enseignement est corrélé à la reconnaissance par les élèves et parents puisque seulement 12,5 % de ceux ayant une RPEP élevée estiment ne pas y parvenir (« pas vraiment » ou « pas du tout ») contre 29 % dans le cas inverse. Les conditions de travail pèsent manifestement sur ce jugement, le groupe le plus positif étant majoritairement satisfait sur ce point (61,5 %) quand le groupe de RPEP le plus faible estime, dans des proportions identiques, que ces conditions sont insatisfaisantes. En outre, les groupes à faible RPEP se sentent moins soutenus par les différents acteurs de l'école : corps d'inspection, chef d'établissement, vie scolaire. Il semble découler de cette faible reconnaissance du travail des enseignants un rapport plus pessimiste au métier et à son avenir. Ainsi, une minorité de 47 % des enseignants du groupe de RPEP la plus faible ferait le même choix de métier contre les deux tiers (68,5 %) des plus positifs sur la reconnaissance par les élèves et les parents.

La reconnaissance publique des enseignants (RPE)

Construite selon la même méthode que la RPEP, la dimension de reconnaissance publique des enseignants (RPE) résulte de trois questions dont les réponses ont été codifiées selon un barème de points identique appliqué à chaque réponse. Dans quelle mesure le travail des enseignants est-il reconnu 1/ par l'opinion publique et 2/ par les (hommes et femmes) politiques ? Le discours médiatique sur les enseignants contribue-t-il à valoriser le métier ?

Appréhendé sous cet angle, le travail enseignant souffre d'un déficit de reconnaissance de grande ampleur. En effet, la quasi-totalité des enquêtés estime être « peu » ou « pas du tout » reconnue par les politiques (92,9 %) et l'opinion publique (93,9 %), produisant l'image d'un métier très fortement dévalorisé dans la société. La perception du discours médiatique corrobore ce sentiment de déconsidération avec 91 % des enseignants estimant que le métier n'est pas valorisé contre 6 % déclarant l'inverse. Ce point de vue très partagé exprime non seulement le regard sans bienveillance voire de défiance que les enseignants sentent peser sur la profession, mais il suggère également une forme de fracture entre la société et l'école, qui ne ferait que redoubler la distance déjà observée entre parents et enseignants (RPEP). Un fort consensus sur le discrédit de la profession – et le statut de fonctionnaire auquel elle peut être alors péjorativement rattachée – dans l'opinion publique et les médias rassemble donc largement les enseignants, par-delà l'hétérogénéité du corps dont ils sont membres.

Pour autant, quelques nuances sont à considérer, relativement à une moyenne particulièrement faible, afin de mieux prendre en compte le degré auquel ce manque de considération est vécu et la manière dont il construit le jugement sur d'autres aspects du travail enseignant. Ainsi, le groupe des enseignants s'estimant le plus déconsidéré sous l'angle de la RPE (qui représente 31 %) se montre plus enclin à imputer à des causes externes la responsabilité des difficultés ou des inégalités face à l'école. Le manque de reconnaissance publique des enseignants serait imputable selon eux à l'état dégradé du système éducatif, approché dans l'enquête à partir de questions sur les conditions de travail et ses effets sur les apprentissages. On peut souligner, par exemple, que l'insatisfaction sur les conditions de travail s'élève à 63 % dans le groupe de RPE le plus critique contre 39 % dans le groupe opposé, alors même que les groupes ne sont pas significativement différents par les caractéristiques des profils enseignants ou les contextes d'établissement. Dans le groupe de RPE le plus critique, plus de la moitié des enseignants évoquent l'échec du système scolaire jugé responsable de l'aggravation des inégalités sociales (52 % contre 30 % du groupe le moins critique et 42 % en

moyenne). Autrement dit, le système éducatif produirait des inégalités proprement scolaires et les enseignants participeraient malgré eux à cette aggravation des écarts entre élèves. On peut voir dans cette analyse spontanée des acteurs les plus pessimistes un effet de la vulgarisation de la théorie de la reproduction qui livre une explication scientifiquement reconnue pouvant alimenter un certain fatalisme confinant à l'impuissance ou au « *malaise* » (Barrère, 2017).

Au final, le croisement des deux dimensions de la reconnaissance *pour autrui* (RPEP et RPE) permet d'identifier quatre groupes d'enseignants. Il en découle qu'un peu plus d'un quart des professeurs enquêtés (26,1 %) exprime un double déficit de reconnaissance « *externe* » par le biais des élèves et des parents d'une part, par le traitement des médias, des politiques et de l'opinion publique d'autre part. Néanmoins, les deux dimensions de la reconnaissance *pour autrui* peuvent aussi être dissociées comme en témoignent les 28,4 % d'enseignants ayant un sentiment positif à propos des élèves et parents mais négatif sur la RPE ou celui, minoritaire (15,8 % des enseignants), qui exprime une RPEP faible mais se montre moins critique qu'en moyenne sur la reconnaissance par les médias, les politiques et l'opinion publique. Pour finir, près de 30 % conjuguent favorablement les deux dimensions de la reconnaissance *pour autrui*. Ce dernier groupe tend à montrer que le point de vue majoritaire des enseignants sensibles à la faible (peu ou aucune) considération accordée sous le regard de la société (RPE) ne doit pas occulter la part non négligeable de ceux qui conservent l'idée d'une *valeur pour autrui* du métier qu'ils exercent.

La reconnaissance de l'enseignant *pour soi*

L'analyse du sentiment de reconnaissance des enseignants procède d'une tension entre le regard d'autrui sur le métier et la valeur qu'il revêt pour soi. Des questions ont ainsi porté sur l'expérience individuelle de la reconnaissance de son activité et de son statut, tels que perçus par l'enseignant lui-même. Les exploitations ont conduit à la construction de deux dimensions de la reconnaissance *pour soi* consistant pour l'une, à une forme d'estime de soi dans le métier, liée à un jugement d'efficacité sur les pratiques d'enseignement, et, pour l'autre, aux marques de considération données par l'institution à l'engagement dans le métier et à la carrière (reconnaissance professionnelle pour soi ou RPPS et reconnaissance par l'institution ou RI).

La reconnaissance professionnelle *pour soi* (RPPS)

Cette dimension décrit le sentiment de réussite ou d'accomplissement professionnel que l'enseignant peut avoir dans la réalisation d'un certain nombre de tâches se rapportant aux comportements et apprentissages des élèves en classe ainsi qu'au travail avec les parents. Il était demandé aux enquêtés d'apprécier leur réussite pour « *aider les élèves les plus en difficulté* », « *gérer les comportements perturbateurs* », « *motiver les élèves qui manifestent peu d'intérêt pour leur enseignement* », « *aider les familles afin qu'elles soutiennent la scolarité de leurs enfants* »⁵. Les réponses donnent une idée du sentiment d'efficacité que l'enseignant peut avoir dans son travail et de la compétence qu'il s'attribue en tant que professionnel. Il s'agit d'une forme d'auto-évaluation de l'enseignant sur ses pratiques et son rôle. Quatre

5. Ces questions sont apparues après analyse plus discriminantes que d'autres, déclinées selon une même échelle de « réussite », telles que : valoriser la participation des élèves, évaluer le niveau de compréhension de votre enseignement par les élèves, adapter votre enseignement aux élèves.

groupes de reconnaissance professionnelle *pour soi* ont été clairement distingués⁶, mais il est frappant de constater que, là aussi, les groupes se différencient peu sur les variables individuelles ou de contexte d'exercice. La reconnaissance apparaît ainsi comme une expérience subjective où l'individu constitue le pôle d'enregistrement de multiples facteurs qui co-agissent pour produire ce sentiment.

Parmi les composantes ayant contribué à la reconnaissance professionnelle *pour soi*, le degré de réussite que l'enseignant s'attribue dans la gestion de la classe et avec certains élèves apparaît particulièrement discriminant. L'analyse plus en détail du type de rapport pédagogique et des difficultés rencontrées montre que « *la mise au travail des élèves* » représente une tâche exemplaire de cet enjeu, très variable selon leur niveau de RPPS. Alors que 83 % des enseignants du groupe de RPPS la plus faible (12,4 % des enseignants) la jugent difficile, ils sont moitié moins (40 %) dans le groupe de RPPS la plus élevée (18,6 % des enseignants).

Cette condition pour enseigner traduit une forme de pénibilité du métier voire un empêchement à l'exercer que confirme l'analyse des difficultés rencontrées. En effet, « *la manque de discipline et d'intérêt des élèves* » représente le critère le plus discriminant (citée par 31 % des enseignants du groupe de RPPS très faible et 9,5 % seulement dans le groupe de RPPS la plus élevée), comme observé déjà dans nombre d'enquêtes sur les professeurs du second degré (Périer, 2014). Le sentiment de réussite dans son action pédagogique, associé à la reconnaissance professionnelle *pour soi*, reposerait ainsi, de manière déterminante, sur la construction de l'ordre scolaire dans la classe et la capacité à gérer les comportements perturbateurs des élèves.

Toutefois, le jugement sur les difficultés à faire réussir les élèves (et à réussir soi-même dans son action) ne relève pas seulement d'une responsabilité individuelle, et nombre d'enseignants enquêtés pointent le manque de soutien de la part des représentants de l'institution et des parents ↘ **Tableau 2.**

Tout se passe comme si les enseignants les plus exposés au doute ou au sentiment d'échec dans le métier (faible RPPS) trouvaient moins de soutien auprès des différents acteurs de l'école. Inversement, plus la RPPS est élevée, plus les enseignants sont disposés à voir dans les corps d'inspection, les parents d'élèves et surtout le chef d'établissement des figures

↘ **Tableau 2 Sentiment d'être soutenu (« oui ») dans son travail selon le groupe de RPPS**

Soutien	Parents d'élèves		Collègues		Chef d'établissement		Inspection	
	Eff.	% Rep.	Eff.	%	Eff.	% Rep.	Eff.	% Rep.
RPPS ↓								
RPPS très faible	33	14 %	229	87,7 %	123	47,5 %	41	16,4 %
RPPS faible	117	22 %	535	86,9 %	325	53,6 %	145	24,1 %
RPPS élevé	230	30,2 %	773	90,9 %	541	65,3 %	265	32,3 %
RPPS très élevée	180	51,4 %	328	83,9 %	289	74,1 %	166	43,9 %
Total	560	29,8 %	1 865	88,1 %	1 278	61,3 %	617	30,1 %

Éducation & formations n° 101 © DEPP

Lecture : 14 % des enseignants ayant une faible RPPS (reconnaissance professionnelle pour soi) déclarent être soutenus par les parents. Ils sont 51,4 % lorsque la RPPS est très élevée.

6. Selon la même technique de *scoring* que celle détaillée *supra*. Le poids des groupes se répartit de la façon suivante, du plus faible au plus fort sentiment de RPPS : 12,4 %, 29,3 %, 39,7 %, 18,6 %.

d'appui de proximité dans l'exercice du métier. Ce type de résultat montre que, contrairement à l'image d'un métier solitaire montrant l'enseignant seul dans sa classe face à ses élèves, celui-ci inscrit son action individuelle dans le cadre collectif d'un établissement où il puise dans le réseau de ses relations quotidiennes les sources de légitimation de son action et de sa reconnaissance.

La reconnaissance institutionnelle (RI)

Une dernière dimension porte sur la reconnaissance par l'institution du travail des enseignants au travers notamment de la perception qu'ils ont de leur statut et carrière. Ces éléments sont apparus corrélés entre eux et de nature à refléter la considération accordée à la condition enseignante. L'enjeu du soutien institutionnel semble d'autant plus déterminant que le métier est plus exigeant et davantage soumis à la critique (Dubet, 2014). Une première question visait explicitement la reconnaissance du travail enseignant par les corps d'inspection. Globalement, les enquêtés se répartissent en deux groupes à peu près comparables pour juger de la reconnaissance dont ils bénéficient : 49,7 % se sentent reconnus dans leur travail par les corps d'inspection et 45,3 % l'inverse. De ce point de vue, leur sentiment est donc sensiblement un peu meilleur avec l'inspection qu'avec les parents. Trois questions se sont ajoutées à la construction de cette dimension de la reconnaissance institutionnelle : l'une a porté sur la prise en compte de l'engagement de l'enseignant dans le travail, une autre sur la correspondance entre le salaire et le travail et la dernière sur la satisfaction dans la progression de carrière.

Un fort consensus se dégage chez les enseignants pour estimer que leur niveau de salaire ne correspond pas au travail « réel » [72 % « pas vraiment » ou « pas du tout »] ou que la carrière ne reflète pas le niveau d'engagement dans le travail [89 % « pas vraiment » ou « pas du tout »]. Une critique de même ampleur est exprimée à propos de la progression de carrière dont 17,5 % se déclarent « pas du tout satisfaits » et 48 % « peu satisfaits » [contre 30,3 % « satisfaits » ou « très satisfaits »]. La constitution de groupes sur la base de ces critères selon les techniques de *scoring* utilisées précédemment⁷ montre que le groupe des enseignants

Tableau 3 Opinion des enseignants sur la correspondance travail/salaire et engagement/carrière

	Correspondance travail/salaire ¹		Correspondance engagement/carrière ²	
	Eff.	% Rep.	Eff.	% Rep.
Oui totalement	62	2,9 %	16	0,8 %
Oui partiellement	510	23,9 %	161	7,7 %
Non pas vraiment	904	42,3 %	975	46,6 %
Non pas du tout	632	29,6 %	890	42,6 %
Ne sait pas	27	1,3 %	49	2,3 %
Total	2 135	100 %	2 091	100

Éducation & formations n° 101 © DEPP

1. « Estimez-vous que votre salaire correspond à votre travail ? »
2. « Estimez-vous que la carrière d'un enseignant prend suffisamment en compte son engagement dans le travail ? »

7. Le poids des groupes se répartit de la façon suivante, du plus faible au plus fort sentiment de RI : 14,4 %, 27,8 %, 44,7 %, 13,1 %.

ayant la reconnaissance institutionnelle la plus élevée compte un peu plus d'agrégés (23 % *versus* 15 % en moyenne) mais aussi de PLP (28 % *versus* 19 % en moyenne). Avançons, sous forme d'hypothèse, que les premiers peuvent considérer qu'ils occupent objectivement les positions supérieures dans la hiérarchie des concours enseignants. Quant aux seconds, ils seraient enclins à juger plus favorablement leur situation au regard des espérances ou expériences professionnelles liées à leur niveau de qualification moins élevé que la moyenne des enseignants. Dans ce cas, la condition enseignante offrirait un statut et une carrière moins sujets à la critique.

On peut également souligner que, contrairement à ce qui semblait attendu, l'appartenance à un syndicat (selon le déclaratif des enseignants enquêtés) ne modifie pas significativement la répartition des enseignants dans les différents groupes de RI. De même, l'appartenance à un établissement de l'éducation prioritaire semble jouer plutôt favorablement, « toutes choses égales par ailleurs », sur cette dimension de la reconnaissance. Ce résultat peut-il être interprété comme un effet des récentes mesures spécifiques prises en faveur des enseignants sur ce type de poste (par exemple, la revalorisation de la rémunération en REP +) ?

De manière moins surprenante, l'analyse montre que le déficit de RI est associé à une critique de la gestion des ressources humaines dans l'Éducation nationale. En effet, les avis positifs sont très minoritaires (9 % de « *très* » ou « *assez* » satisfaits), mais le niveau d'insatisfaction varie selon les groupes de RI : de 66,5 % de « *pas du tout satisfaits* » avec une RI très faible à 22 % lorsqu'elle est élevée.

Suivant une démarche similaire à ce qui a été pratiqué précédemment, les deux dimensions de la reconnaissance *pour soi* (la reconnaissance *professionnelle pour soi* et la reconnaissance *institutionnelle*) ont été combinées afin de mieux cerner la manière dont chaque enseignant tente de négocier son engagement dans le métier avec l'enjeu de reconnaissance que procure la valorisation du salaire ou de la carrière. Il ressort de ce type d'exploitation qu'un peu moins d'un cinquième des enseignants (19,2 %) a le sentiment d'un double déficit de reconnaissance *pour soi*, c'est-à-dire une faible « *estime de soi* » professionnelle conjuguée à un manque de soutien ou de promotion de la part de l'institution. Inversement, plus d'un tiers (35,1 %) cumule les sources de reconnaissance pour soi dans une forme d'accord entre ce qu'ils font et le cadre institutionnel qui valorise leur action. Entre ces positions opposées figurent deux groupes de poids comparable. L'un (22,6 %) combine une reconnaissance professionnelle *pour soi* plutôt faible avec une reconnaissance institutionnelle plutôt bonne. Ces enseignants semblent indiquer qu'ils trouvent une forme de soutien du côté de l'institution pour faire face aux épreuves d'un métier difficile ou, à tout le moins, qu'ils ne retournent pas contre l'institution la responsabilité de leur « *malaise* » professionnel. L'autre groupe (23,1 %) exprime quant à lui le sentiment d'une certaine réussite dans son action en classe tout en se montrant critique à l'égard d'une institution trop peu présente ou reconnaissante de l'engagement des acteurs plus fortement mobilisés dans la construction et régulation des situations (Périer, 2009).

Finalement, bien loin de former un groupe homogène souffrant d'un même manque de reconnaissance, les enseignants du second degré agencent de manière singulière les éléments qui construisent le sens de leur expérience et la représentation qu'ils ont de leur métier et de l'institution dont ils dépendent. De ce point de vue, le regard « *externe* » porté sur le groupe professionnel les affecte très inégalement et peut être dissocié de ce qui se négocie subjectivement dans la classe. Pour le dire autrement, le déficit de reconnaissance

pour autrui ne nous dit rien de la reconnaissance *pour soi* qui se forge dans le quotidien de l'enseignement et de l'action pédagogique. Pour autant, des attentes de reconnaissance individuelle se manifestent en s'adressant prioritairement à l'institution en charge de fournir des conditions qui soutiennent et protègent les acteurs, valorisent l'activité et le statut des enseignants. Les critiques portant sur le niveau de salaire, dont plus de 70 % estiment qu'il ne correspond pas à leur travail « *réel* », peuvent être considérées comme exemplaires de cette demande de revalorisation qui signifie aussi une meilleure prise en compte de l'engagement individuel dans une activité à la fois plus exigeante et plus incertaine. On sait aussi que cette revendication pèse en amont sur l'attractivité du métier (Périer, 2016). Sans doute cette attente de reconnaissance adressée à l'institution n'est-elle pas spécifique à l'école, car elle concerne plus largement les métiers de la relation à autrui (Dubet, 2002). Elle exprime néanmoins une double préoccupation quant aux conditions données pour « *se réaliser* » dans son métier et au sentiment d'injustice des acteurs fortement investis sans être suffisamment considérés.

LA CONSTRUCTION DE LA RECONNAISSANCE DANS LE QUOTIDIEN DES ÉTABLISSEMENTS

Le sentiment de reconnaissance se fonde sur des dimensions diverses et complexes dans leur agencement. Il varie peu avec les caractéristiques individuelles et contextuelles et laisse supposer que l'analyse doit être menée à un niveau local, principalement celui de l'établissement. Cette hypothèse est issue à la fois des résultats de l'enquête par questionnaire mais aussi des recherches qui soulignent la diversité des contextes d'exercice (van Zanten, 2004 ; Barrère, 2017) et montrent que les enseignants évaluent désormais fortement leurs conditions de travail au niveau de l'établissement scolaire (Maroy, 2006).

Les entretiens que nous avons effectués ↘ **Encadré 2** p. 310, incitent à mieux définir cette hypothèse. En effet, nos analyses montrent que des enseignants d'un même établissement peuvent exprimer pour les uns un fort sentiment de satisfaction et de reconnaissance professionnelle, et pour les autres se sentir au contraire marginalisés et non reconnus. Dès lors, il s'agit d'essayer de comprendre quelles sont les logiques qui organisent cette diversité d'expérience au sein d'un même établissement.

Reconnaissance et configurations

Configurations et sentiment de reconnaissance sociale et professionnelle

Prenant appui sur la diversité des dimensions de la reconnaissance ainsi que sur la faiblesse de l'explication par les variables caractérisant les établissements et les profils d'enseignants, notre démarche de terrain et d'analyse ont cherché à dépasser l'explication par une ou même plusieurs variables qui permettraient à elles seules et dans une relation de cause à effet, d'expliquer la reconnaissance professionnelle chez les enseignants. Elle visait aussi à dépasser une analyse construite à l'échelle d'un établissement. Pour cela, nous avons eu recours à la notion de configuration qui repose sur l'idée de l'interdépendance entre des éléments toujours en tension : l'effet de chaque élément qui la compose est différent en fonction des interactions qu'il entretient avec les autres éléments qui constituent la configuration. Cette

PRÉSENTATION SYNTHÉTIQUE DE L'ENQUÊTE QUALITATIVE

Comme le notent Elias et Dunning (1994) les méthodologies permettant de décrire des configurations doivent être plurielles et articulées. C'est pourquoi nous avons, en relation avec les résultats de l'enquête quantitative, cherché à effectuer des observations sur les relations entre les individus au sein des établissements, plus que sur les caractéristiques des individus (sexe, âge, statut, discipline enseignée, etc.). Pour cela, en parallèle des entretiens avec les enseignants, nous avons réalisé des observations dans la salle des professeurs, le restaurant scolaire, la ou les cour(s) de récréation, les couloirs et parfois même dans les salles de cours avec les élèves, pour comprendre comment s'organisent les relations entre les différents acteurs. La sollicitation des chefs d'établissement, conseillers principaux d'éducation, chefs de travaux en plus des enseignants a aussi permis d'inscrire le matériau dans « *une enquête ethnographique qui donne un cadre de références et fournit des points de références et*

de comparaison » (Beaud, 1996, p. 234). C'est d'ailleurs parfois à l'issue d'une rencontre avec les chefs d'établissement, mais aussi en discutant de façon informelle avec les enseignants, que l'on a pu identifier les personnes qu'il nous semblait particulièrement intéressant de solliciter pour un entretien. Nous avons cherché à caractériser, dans le discours des enquêtés, les multiples dimensions de l'expérience enseignante afin de saisir les logiques qui construisent les sentiments de (déficit de) reconnaissance au sein de chaque établissement. Ce sont finalement huit établissements qui ont été enquêtés :

- deux collèges en REP+ : l'un dans l'académie de Nantes et l'autre dans l'académie d'Amiens (N = 23 : 10 + 13) ;
- un collège REP rural (4 entretiens) ;
- un collège rural (6 entretiens) ;
- deux lycées professionnels (N = 11 : 6 + 5) ;
- deux lycées d'enseignement général et technique (N = 30 : 25 + 5).

À ces 74 entretiens s'ajoutent ceux réalisés avec des personnels de direction ou de la vie scolaire (N = 15), précieux pour mieux comprendre les situations et contextes d'établissement.

démarche théorique et méthodologique s'appuie sur une littérature scientifique déjà bien établie, notamment grâce aux travaux de Norbert Elias (1993, 1995).

À partir de ces références, nous avons analysé les établissements ayant des caractéristiques similaires (même type, taille, population, etc.) comme des entités qui ne sont pas toujours homogènes, comme des espaces dans lesquels les relations d'interdépendance entre les personnels sont instables et les règles internes parfois contradictoires. Ainsi, la notion de configuration est aussi liée à la capacité des acteurs à porter leur attention sur des réseaux relationnels, sur certains aspects des conditions de travail et à en occulter d'autres. Les configurations ne sont pas toujours liées à des espaces définis : elles ne s'arrêtent ni à la porte de la classe ni à celle de l'établissement, car elles se déploient dans des espaces – physique, institutionnel et de pouvoir – liés aux conditions d'exercice rencontrées (travail en équipe, style de management, propositions de la direction, public d'élèves, territoire, etc.) mais aussi parfois, comme les entretiens le montrent, en dehors de ceux-ci (relations avec des partenaires extérieurs à l'Éducation nationale, rencontres amicales, ou rencontres fortuites avec des parents d'élèves hors de l'établissement scolaire, etc.). Enfin, nous avons essayé de repérer ce sur quoi les enseignants attendent d'être reconnus dans les établissements, y compris par l'intermédiaire d'objets qui façonnent le cadre de l'interaction (Latour, 1994) et par lesquels s'expriment leur sentiment de reconnaissance.

Les éléments constituant les configurations sont nombreux, car non seulement les conditions d'exercice sont diversifiées et multiples, mais en outre la perception qu'en ont les enseignants est plurielle. Par exemple, si l'établissement est objectivement petit et l'équipe restreinte, certains enseignants trouveront important de s'investir dans la vie du groupe, tandis que pour d'autres cet aspect sera secondaire, non pertinent, voire gênant. Néanmoins, l'analyse de l'ensemble du corpus d'entretiens et les observations réalisées *in situ* montrent que certains éléments sont structurants et participent fortement au périmètre des configurations du sentiment de (non-)reconnaissance.

Principaux éléments de ces configurations

Les configurations que nous avons pu mettre en évidence ne peuvent être intégralement présentées ici faute de place suffisante. Nous choisissons donc d'exposer les principaux éléments qui les constituent, avant de donner, dans le point suivant, un exemple concret de configuration propice à un sentiment de reconnaissance.

Si une configuration s'organise sur un relatif équilibre, celui-ci ne tient souvent qu'à un ou deux éléments dont on perçoit vite que s'ils changent, c'est l'ensemble des relations d'interdépendance qui peut être fondamentalement remis en cause. Par conséquent, l'exposé des éléments qui viennent organiser une configuration est complexe, car les mêmes éléments peuvent produire, dans une configuration différente, des effets différents voire opposés en matière de reconnaissance. Cette remarque liminaire étant posée, les observations et les entretiens nous ont permis d'identifier des éléments qui construisent les configurations de la (non-)reconnaissance.

- Au niveau de l'individu

- *Des éléments biographiques.* L'engagement dans un établissement peut être lié à une stratégie individuelle de gestion de carrière, ou relever d'une affectation non choisie. Cette dimension biographique (reconstruction des parcours professionnels et personnels) est à mettre en relation avec l'histoire de l'établissement d'exercice, des publics qui y sont accueillis, des filières qui y sont enseignées, etc. (cf. *infra* « histoire des établissements »).

- *La définition du métier : conditions de travail, missions, objectifs, valeurs, difficultés.*

Comme le montre aussi les enquêtes Talis (OCDE, 2019 ; OCDE, 2013) la perception des conditions de travail a un fort impact sur le sentiment de reconnaissance (cf. aussi *supra*). Les enseignants cherchent à préserver des conditions propices au travail bien fait et le sentiment de non-reconnaissance est souvent une conséquence de l'activité empêchée (Dejours, 2009). On retrouve cela, dans notre corpus, dans la dénonciation d'une dérive administrative du métier d'enseignant (souvent associé à une perception managériale du pilotage des établissements) dans laquelle il y aurait « *toujours plus de paperasse à faire* » (projet, évaluation) et de moins en moins de temps à consacrer aux élèves. Ce conflit de valeurs entre représentation du métier et perception du métier tel qu'il est vécu (dans certains contextes) peut produire un effet négatif sur la reconnaissance professionnelle pour soi et sur la reconnaissance par l'institution. D'autres conflits peuvent se jouer autour des territoires de compétence entre différents acteurs de l'action éducative (cf. aussi *infra* : « *Au niveau collectif (relationnel) : la relation avec la hiérarchie locale* »). Cet aspect s'exprime, par exemple, fortement dans le partage des missions pédagogiques entre enseignants et équipes de directions (Pelage, 2003).

- Au niveau de l'établissement

- *Son histoire*. La construction d'une configuration s'inscrit dans l'histoire de l'établissement dans ses différents aspects (institutionnel, local) qui convergent ou divergent des reconstructions biographiques individuelles et/ou de l'histoire des groupes qui composent de manière dynamique les réseaux d'interdépendance dudit établissement.

- *L'organisation physique de l'espace*. L'étude qualitative fait apparaître l'importance cruciale des espaces de travail et de socialisation professionnelle comme éléments de construction d'une reconnaissance collective et d'une autonomie par rapport aux pouvoirs locaux mais aussi aux politiques éducatives. La distribution des espaces produit soit de la convivialité (propice à la reconnaissance), soit au contraire un éclatement du collectif, voire un isolement⁸.

- Au niveau collectif (relationnel)

- *La relation à la hiérarchie locale, à l'équipe de vie scolaire et aux personnels non enseignant* (équipe de direction, CPE, agent comptable, chef des travaux, etc.) est un élément important de la construction du sentiment de (non-)reconnaissance. Outre les conflits de compétences dans le domaine du pédagogique (cf. *supra* : la définition du métier), la structuration de la configuration se cristallise principalement autour de conceptions différentes de l'organisation scolaire et du soutien aux enseignants. C'est souvent le sentiment de ne pas être entendu par les directions qui produit de la non-reconnaissance institutionnelle. Cette dernière peut entraîner ou le repli sur soi (isolement) ou la recherche d'autonomie professionnelle comme « *autonomie de contrebande* » (Perrenoud, 1999) qui, associée à d'autres éléments (biographiques par exemple), peut paradoxalement déboucher sur un fort sentiment de reconnaissance professionnelle pour soi. Ainsi, il est possible de trouver des configurations d'auto-reconnaissance interne (prenant appui souvent sur un collectif) fonctionnant sur un mode conflictuel avec la direction. La reconnaissance entre pairs est alors paradoxalement favorisée par la non-reconnaissance institutionnelle de proximité (cf. *infra* la configuration « un petit collectif affinitaire construit sur fond de conflit »).

- Enfin, on peut noter que les enseignants ont peu évoqué les visites d'inspection et l'impact de celles-ci. Sans doute faut-il y voir une certaine distance avec une hiérarchie perçue comme éloignée – physiquement comme temporellement – de leurs préoccupations quotidiennes et qui par conséquent ne constitue pas un élément structurant de la construction de configuration du sentiment de reconnaissance.

- *La relation entre collègues enseignants*. La convivialité (e.g. « pot » de fin de semaine, déjeuners en commun) et le travail en équipe (disciplinaire ou interdisciplinaire) sont différentes manières de trouver de l'inter-reconnaissance par le groupe des pairs. Mais les relations entre pairs peuvent aussi être construites sur le mode du conflit : on retrouve alors principalement les conséquences décrites ci-dessus.

- *La relation aux élèves*. Le sentiment de non-reconnaissance par les élèves n'apparaît guère dans l'étude qualitative. Les élèves ne semblent pas, non plus, induire de difficultés dans le travail : les enseignants soulignent qu'il s'agit de leur cœur de métier et qu'ils restent le plus souvent centrés sur leur classe, les discussions autour du travail en classe, les préparations de cours. Mais il est possible que la question des élèves reste un non-dit et que nous n'ayons pas pu interviewer des enseignants vraiment mis en difficulté par les élèves⁹.

8. Chesné, Simonis-Sueur, Lefresne, Jégo & Briant, 2014.

9. On peut cependant nuancer car certains professeurs de LP ont évoqué la spécificité et parfois la difficulté rencontrées avec leurs élèves.

– *La relation aux parents*. Il semble que les parents d'élèves jouent un rôle faible dans le sentiment de reconnaissance, sauf lorsque des incidents marquants avec certains d'entre eux en font un élément central des configurations.

– *La relation à d'autres acteurs*. Certains d'entre eux peuvent aussi être des « prestataires de reconnaissance ». Ils sont en nombre relativement réduit : certains personnels non-enseignant (e.g. infirmier) ou comme c'est le cas en LP des professionnels des disciplines enseignées (chefs de cuisine, pompiers, agent de sécurité, etc.).

• Au niveau des objets

Les objets (Latour, 1994) sont parfois support de reconnaissance. Ils permettent de rendre visible les interactions qui structurent l'établissement, ou certains groupes, voire une dimension de soi. Ils peuvent avoir une dimension matérielle : livret pédagogique, réalisation de projets, mais aussi une dimension plus symbolique d'affirmation d'une autonomie, de compétences, etc.

C'est donc la combinaison de ces éléments (dans leur dimensions objective et subjective) dans une configuration qui peut permettre à chaque enseignant de trouver (ou pas) la possibilité de se sentir reconnu professionnellement.

Un petit collectif affinitaire construit sur fond de conflit

Le collège Mozart¹⁰ est un REP+ urbain de l'académie de Nantes avec certaines caractéristiques classiques pour ce type d'établissement (par ex. 57 % d'enfants de PCS « ouvriers et inactifs »

Encadré 3

RAISON DU CHOIX DE LA PRÉSENTATION D'UNE CONFIGURATION

Il serait vain de prétendre faire une présentation exhaustive des configurations des établissements enquêtés, d'une part en raison des limites inhérentes à la technique de l'entretien et d'autre part en raison de l'impossibilité de réaliser des entretiens avec l'intégralité des acteurs d'un établissement : certains refusent, d'autres sont injoignables sur les temps de notre présence dans les établissements. Nous avons aussi été amenés à faire des choix, car le découpage des liens qui définissent la configuration « *dépend du point de vue de connaissance adopté* » par le chercheur (Lahire, 2016).

Les configurations ne sont pas seulement à penser comme un modèle unique (même si c'est le cas) mais « *comme un cas limite d'analyse, ce qui lui confère un pouvoir de généralité* »

et comme un moyen « *de faire apparaître la cohérence d'attitudes et de conduites sociales, en inscrivant celles-ci dans une histoire ou une trajectoire à la fois personnelle et collective* » (Beaud, 1996).

La configuration que nous avons choisi d'exposer nous semble pertinente au regard des questionnements développés dans le présent article. En effet, elle nous semble être heuristique sur au moins quatre dimensions :

- la complexité des liens entre reconnaissance et relation à la hiérarchie ;
- le rôle de l'espace (dans ses dimensions physique et de socialisation) dans la construction d'un sentiment de reconnaissance ;
- le rôle « d'objets », supports de la reconnaissance ;
- et enfin, la malléabilité de cette construction ou pour le dire autrement son caractère dynamique.

10. 16 entretiens ont été réalisés dans ce petit collège dont 13 avec des enseignants (sur 27) soit presque la moitié de l'équipe.

alors que la moyenne académique est de 34 %). D'autres sont plus inhabituelles, comme un taux de demandes de mutation faible (5 %) alors même que les conflits avec la direction sont quasi quotidiens. Cette situation, apparemment paradoxale, s'éclaire si l'on prend en compte les éléments retenus pour définir les configurations de la reconnaissance.

L'histoire du collège a été marquée (en septembre 2014) par un changement de direction qui n'a pas été bien vécu par les enseignants. L'actuelle principale en est consciente : « *quand je suis arrivée, l'équipe avait la comparaison et a estimé que "c'était mieux avant"* ». Cette relation différente au personnel enseignant s'exprime symboliquement dans la réorganisation de l'espace de l'établissement. Notamment par le déplacement du bureau de direction vers un espace peu fréquenté par les enseignants. Rapidement des tensions apparaissent entre l'actuelle direction et le reste de l'équipe, et ceci d'autant plus que les relations d'interdépendance entre les différents personnels sont construites, comme le dit l'actuelle principale, sur la proximité sociale : « *On m'avait dit quand je suis arrivée ici : c'est une organisation familiale, préparez-vous à la câlinothérapie ! Avec une tendance à l'autogestion. Les enseignants pensent qu'il n'y a pas besoin de pilote quand on est une toute petite équipe.* »

Un fort sentiment de reconnaissance et de satisfaction

L'enquête quantitative montre que le sentiment de reconnaissance pour soi (et pour autrui) n'est pas plus bas dans les établissements relevant de l'éducation prioritaire, alors que l'on pourrait penser que les difficultés plus fréquentes pourraient avoir un impact négatif sur la reconnaissance. Au collège Mozart, la plupart des enseignants indiquent effectivement la présence de bavardages plus ou moins maîtrisés (parfois ouvertement tolérés pour « s'adapter »), et le problème récurrent d'élèves difficiles à mettre au travail. Mais pour la plupart des interviewés, l'éducation prioritaire est pensée comme un élément facilitant la reconnaissance. Les arguments développés lors des entretiens peuvent être rassemblés en trois groupes :

– un sentiment d'utilité sociale :

« *J'ai été mutée dans un collège de centre-ville, et moi ce n'est pas du tout pour ça que je voulais enseigner. J'avais un sentiment d'inutilité totale. Je n'avais plus envie de faire ça. Je n'avais plus envie d'aller au travail le matin. Ça ne m'intéressait pas. Et du coup oui j'avais regardé pour changer de métier à ce moment-là. Après, j'ai eu ma mutation ici. Donc on est reparti pour un tour !* » (anglais).

– un sentiment de reconnaissance par l'institution au sens large :

« *Je pense que l'État ne nous laisse pas tomber. On a des moyens, on est [officiellement] à vingt-quatre par classe. On est autour de vingt là, à cause des déménagements* » (histoire-géographie).

– un sentiment de reconnaissance publique :

« *En général on passe pour des fainéants qui se plaignent beaucoup. Alors moi on me dit : mais toi c'est différent parce que tu es en REP+* » (anglais). « *Sur la perception globale d'un prof au niveau d'une société, c'est aussi parce que je suis en éducation prioritaire, on nous fait confiance par principe* » (mathématiques).

Ces sentiments construisent celui de la reconnaissance professionnelle (pour soi et pour autrui) parce qu'ils s'expriment par et à travers les interactions fortes qui construisent un collectif enseignant structuré.

Un espace propice à la construction d'un collectif affinitaire

Ces sentiments d'utilité, ainsi que l'opposition collective à la direction ne permettent pas à eux seuls de comprendre les relations d'interdépendance et les « *règles du jeu* » du collège Mozart. Il faut aussi observer la salle des professeurs pour identifier ce qui structure le groupe des enseignants de l'établissement. La « *salle des profs* » s'avère être un espace de convivialité particulièrement important où se construit non seulement le collectif, mais aussi le lieu où se définissent les règles qui permettent de surmonter les épreuves du travail et notamment de « *tenir* » en apportant des réponses aux classes et aux élèves jugés « *difficiles* », « *imprévisibles* » et « *épuisants* ». Il ne s'agit pas seulement d'un lieu de rencontre, de restauration, de travail, d'expression ou de repos, mais en quelque sorte les cinq à la fois, et ce pour l'ensemble du collectif. Une enseignante nous confie que « *ça fonctionne beaucoup autour de la bouffe ici* » (français). On a constaté en effet des distributions de café, des tablettes de chocolat qui circulent, des bonbons lors d'un anniversaire, des messages humoristiques sur le réfrigérateur.

Outre les éléments déjà avancés, cette ambiance particulière s'explique par le fait que le collège est fermé aux élèves pendant les temps du midi car les demi-pensionnaires déjeunent dans un lycée du quartier. Cette situation rare procure un sentiment d'isolement et de calme qui est propice à l'échange, d'autant plus que, dans ces conditions, la majorité de l'équipe enseignante reste déjeuner sur place.

Les interactions positives entre enseignants sont aussi facilitées, par l'absence de cantine ¹¹ : « *dans une cantine, il y a trop de brouhaha, on discuterait avec ses trois voisins de table en face de leur plateau, [on ne pourrait pas se retourner aussi facilement pour] échanger avec un collègue de l'autre bout de la salle* ». Le temps de la restauration et l'espace partagé convivialement constituent un élément de la configuration qui permet l'échange, la mise en visibilité de la souffrance inhérente au travail, la mise à distance des règles hiérarchiques et bureaucratiques, la possibilité d'exprimer des doutes et des erreurs sans se sentir jugé (Lantheaume & Hérou, 2008).

Le rôle de ce collectif informel mais soudé peut, dans d'autres établissements, être tenu par une équipe pédagogique construite autour d'un projet, ou sur des temps (dans les établissements REP+) réservés aux échanges pédagogiques. Dans tous les cas, ces collectifs internes aux établissements (formels ou non) permettent une reconnaissance professionnelle pour soi (soutien par le groupe des pairs).

Des objets pour souder le groupe enseignant

Les relations d'interdépendance s'expriment aussi dans l'édition de règles communes qui peuvent se concrétiser dans des « *objets* » (Latour, 1994).

Pour la majorité des enseignants, l'équipe de direction n'informerait pas assez les nouveaux arrivants des règles à adopter et imposerait des pratiques professionnelles inadaptées : « *Une collègue, nous dit : "La principale adjointe, elle m'a reçue en disant que c'était interdit de virer les élèves." Mais elle va tuer la collègue ! Non ! En fait, on lui montre, on lui explique tout ce qu'il y a à faire avant, mais bien sûr que si un élève t'empêche de faire ton cours, tu as le droit de le*

¹¹. Mais aussi comme nous l'avons vu le déplacement des bureaux de l'équipe de direction, à l'arrière du collège : un geste peu apprécié, mais qui s'avère finalement positif puisqu'il permet de confirmer le fonctionnement autonome (et déploré par la principale) de l'équipe enseignante.

virer » (documentaliste). Des exclusions de cours se font alors « en interne » sans en informer la direction (accusée de « *vouloir faire du chiffre* ») : « *On est capables de virer un élève pour le mettre dans la salle d'en face. Et ça n'apparaît nulle part, ça. C'est ça qu'on explique "en off" aux collègues.* » (*ibid.*). On comprend aisément que ce fonctionnement « en off » ne pourrait pas être possible sans ces espaces solides de convivialité décrits précédemment.

L'autre objet concerne les règles communes de la vie scolaire¹² qui auraient dû, selon certains enseignants, être explicitées par la direction lors de l'entretien d'entrée de tout nouveau collègue, ce qui n'a pas été fait. Ayant remarqué que des « *nouveaux* » ne faisaient pas appliquer ce type de règles, le collectif enseignant a décidé de rédiger un livret d'accueil permettant à tout arrivant de montrer aux élèves qu'il connaît l'établissement et son fonctionnement. Ce livret permet donc non seulement de montrer aux nouveaux enseignants qu'un collectif existe auprès duquel on peut se référer, mais aussi de rendre visible aux élèves l'existence de ce collectif soudé, ce qui facilite la reconnaissance par les élèves et le groupe des pairs : « *Les élèves ils le sentent, ils sentent qu'on est soudés entre nous, qu'on parle entre nous* » (anglais-lettres). Le jeu apparaît donc assez stabilisé pour qu'il devienne (partiellement) incarné dans des objets construits par le collectif enseignant lui-même : livret d'accueil, fonctionnement « en off ». ¹³

Une structuration malléable et dynamique

Cette configuration permet également de mettre en évidence la malléabilité et la dynamique des interactions (et du jeu) avec l'équipe de direction. On ne saurait en effet opposer simplement deux blocs, qui seraient d'un côté la cheffe d'établissement et de l'autre un collectif. Les configurations sont aussi des champs de forces dynamiques, ayant des effets non-univoques, comme en témoignent ces deux exemples :

1) La principale, dans certaines circonstances, peut être associée ponctuellement aux demandes de certains enseignants, afin de donner plus de « *poinds* » à leurs revendications. C'est le cas par exemple lorsqu'une inspectrice a été jugée « *injuste* » et « *méprisante* » avec une collègue. La cheffe d'établissement a été sollicitée pour qu'elle apporte son soutien, ce qu'elle a fait. Ainsi elle peut ponctuellement être acteur de la reconnaissance par autrui.

2) Une enseignante, qualifie sa relation avec l'équipe de direction en termes positifs ¹⁴. Ancienne directrice de centre social, elle a intégré l'enseignement il y a trois ans pour assurer une « *mission citoyenne* » suite aux attentats de 2015. Elle souhaite passer un CAPES en interne et en réservée (épreuve sur dossier), en constituant « *un dossier qu'on présente sur un projet qu'on a mené avec des élèves* ». La direction, en validant ses initiatives pédagogiques, lui permet de les inscrire dans une perspective de carrière. « *On a une direction hyper présente, que je sollicite régulièrement (...) je présente mes projets et je vois bien qu'ils sont enthousiastes donc ça m'encourage à aller plus loin avec les élèves* » (lettres). Son parcours biographique et

¹². Pas de chewing-gum, pas de nourriture, pas de couvre-chef, pas de manteaux et pas de visite aux toilettes pendant le cours. D'autres règles n'ont pas pu être mentionnées (comme le fait d'avoir son matériel), car elles ne faisaient pas l'unanimité, mais celles incluses dans le livret sont présentées comme non-négociables.

¹³. Ce dernier ne donne pas lieu à un objet matérialisé, mais ne peut être effectif que grâce à ces interactions régulières mobilisant l'ensemble du collectif en salle des professeurs. C'est bien l'agencement de la salle, la mise en commun des aliments lors des repas, les mots sur le frigo, etc., donc la matérialité des configurations qui permettent d'actualiser le fonctionnement « en off ».

¹⁴. Seules deux enseignantes ne critiquent pas la direction, sachant que l'autre est titulaire remplaçante et effectue peu d'heures à Mozart.

des attentes spécifiques permettent de comprendre, bien que le contexte soit massivement structuré par des interactions d'opposition à la direction, sur un sentiment de reconnaissance pour soi positif.

Ces observations et analyses montrent que ce qu'il est convenu d'appeler « *l'effet établissement* » mesure des phénomènes qui sont sans doute davantage la moyenne des résultats obtenus par la juxtaposition de plusieurs configurations internes à l'établissement. En effet, ce n'est pas nécessairement à l'échelle du collège ou du lycée que les enseignants trouvent un espace de reconnaissance, mais souvent à l'échelle infra-établissement. Certes, le processus de différenciation et d'autonomisation des établissements a été largement identifié dès les années 1990 (Derouet & Dutercq, 1997) et Philippe Perrenoud avait déjà observé, d'une part des « *équipes sans travail* », et d'autre part du « *travail commun sans équipe* ». On sait donc depuis longtemps que « *les équipes réelles de travail et de collaboration ne correspondent pas toujours aux équipes institutionnellement définies* » (Barrère, 2017). Mais l'intérêt de l'approche en termes de configurations est qu'elle permet de montrer finement que des établissements aux caractéristiques semblables ne produisent pas la même protection contre le sentiment de non-reconnaissance.

CONCLUSION

Parmi les enjeux touchant à la condition enseignante, la reconnaissance occupe désormais une place déterminante. Elle cohabite dans son expression ordinaire avec les attentes de justice ou de considération des individus méprisés, stigmatisés ou en souffrance (Lantheaume, Hérou, 2008 ; Honneth, 2012). Cette sémantique de l'expérience individuelle s'impose à mesure que les identités professionnelles sont déstabilisées par tout un ensemble de changements et de ruptures qui questionnent et fragilisent les fondements de la légitimité et de la valeur données à la fonction enseignante (Dubar, 2000 ; Périer, 2013). En conséquence, « *le manque de reconnaissance par l'institution de l'investissement professionnel* » représente la première des difficultés du métier citées par les enseignants du second degré. Si cette attente déçue s'exprime dans le registre de l'identité et de la subjectivité (Caillé, 2007), elle s'inscrit aussi dans des conditions objectives que cet article s'est attaché à identifier et évaluer dans ses effets. La reconnaissance influe sur des dimensions aussi fondamentales pour les individus que l'estime de soi, le sentiment de justice ou la possibilité d'une émancipation. Elle agit aussi sur le rapport au travail auquel elle est intimement liée. Si la revalorisation des salaires constitue sans surprise une revendication partagée par la plupart des individus enquêtés, elle ne représente pas le seul enjeu d'une politique de reconnaissance, car le sentiment de reconnaissance reste diffus, plus ou moins formalisé, et il recouvre « *tout un ensemble d'expériences a priori de nature bien différente* » (Dubet, 2007, p.18).

Notre recherche montre quant à elle que la construction d'un sentiment de reconnaissance est moins nationale que territorialisée, ancrée dans un établissement et un contexte donnés. Pour autant, le niveau établissement ne fonctionne pas comme une entité homogène et suffisamment discriminante à elle seule pour permettre de dégager des régularités statistiques fortes. L'établissement est en fait une matrice dans laquelle vont s'inscrire – ou pas – une ou plusieurs formes de reconnaissance. La notion de configuration permet alors de montrer comment cette matrice est susceptible de fonctionner et d'évoluer.

Nos analyses montrent aussi que les enseignants souffrent d'un déficit de reconnaissance alimenté par le fait qu'ils ont le sentiment d'être peu considérés par l'opinion publique. La majorité des enseignants se plaignent d'un fort décalage entre la réalité du travail telle qu'ils la vivent et les représentations publiques de leur métier tel qu'ils les perçoivent (RPE). Cela est renforcé par une spécificité du métier enseignant, marquée par l'invisibilité d'une partie du travail (Lantheaume, 2007). Dès lors, les différentes configurations qu'offrent les établissements vont contribuer à aggraver ou au contraire à atténuer, voire à effacer, le sentiment d'injustice qu'éprouvent collectivement les enseignants devant les préjugés de l'opinion publique ou des médias à leur égard. Pour autant, le décalage entre travail vécu et reconnaissance sociale n'affecte que très peu ceux qui s'estiment satisfaits des contenus de leur activité d'enseignement. C'est le cas, lorsqu'elle entre en résonance avec une conception vocationnelle du métier, qui peut s'exercer dans une configuration où ils reçoivent des retours parfois très gratifiants : une reconnaissance forte de la part des élèves, des collègues, du chef d'établissement et même des parents voire de partenaires extérieurs à l'Éducation nationale.

Notre recherche sur le sentiment de reconnaissance des enseignants du second degré montre qu'il se construit à partir de plusieurs dimensions, agencées dans des combinaisons singulières, et contrastées au niveau micro-local des établissements. En définitive, notre étude sur le sentiment de reconnaissance participe à la connaissance de l'évolution du statut d'enseignant du secondaire et la perception qu'ils en ont.

Annexe 1

Tableau 4 Difficultés quotidiennes du métier selon le type d'établissement (1^{er} choix)

(« Qu'est-ce qui est le plus difficile dans votre métier au quotidien ? »)

Difficultés quotidiennes	Types d'établissements	Collège	Lycée général et technologique	Lycée polyvalent	Lycée professionnel	Total
Autre	Eff.	13	10	7	4	34
	% Rép.	1,3 %	2,1 %	2,3 %	1 %	1,5 %
La grande hétérogénéité des classes	Eff.	141	65	45	59	310
	% Rép.	13,8 %	13,7 %	15,1 %	14,6 %	14,1 %
Le manque de reconnaissance par l'institution de l'investissement des enseignants	Eff.	258	107	64	77	506
	% Rép.	25,2 %	22,5 %	21,5 %	19 %	23 %
Le nombre élevé d'élèves par classe	Eff.	175	110	62	62	409
	% Rép.	17,1 %	23,2 %	20,8 %	15,3 %	18,60 %
Le nombre élevé de tâches autres que l'enseignement	Eff.	192	49	35	57	333
	% Rép.	18,8 %	10,3 %	11,7 %	14,1 %	15,10 %
Les contraintes imposées par les évaluations nationales et internationales	Eff.	31	16	6	7	60
	% Rép.	3 %	3,4 %	2 %	1,7 %	2,70 %
Les contraintes liées aux prescriptions des programmes et enseignements	Eff.	76	30	21	15	142
	% Rép.	7,4 %	6,3 %	7 %	3 %	6,40 %
Les relations avec les parents	Eff.	6	7	1	4	18
	% Rép.	0,6 %	1,5 %	0,3 %	1 %	0,80 %
Le manque de discipline et d'intérêt des élèves	Eff.	132	81	57	120	390
	% Rép.	12,9 %	17,1 %	19,1 %	29,6 %	17,70 %
Total	Eff.	1 024	475	298	405	2 202
	% Rép.	100 %	100 %	100 %	100 %	
Réponses effectives : 2202	Non-réponse(s) : 1					

Khi2 = 97,71 ; ddl = 24,00 (La relation est très significative)

▾ BIBLIOGRAPHIE

Barrère, A. (2017). *Au cœur des malaises enseignants*. Paris : Armand Colin.

Beaud, S. (1996). L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'« entretien ethnographique ». *Politix*, vol. 9, n° 35, 226-257.

Caillé, A. (dir.) (2007). *La quête de reconnaissance*. Paris : La Découverte.

Charpentier, A. & Solnon, A. (2019). La formation continue, un levier face à la baisse du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants au collège ? *Note d'Information*, n° 19.23, DEPP-MENJ.

Dejours, C. (2009). *Travail vivant. 2 : travail et émancipation*. Paris : Payot.

Derouet, J.L. & Dutercq Y. (1997). *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*. Paris : ESF/ INRP.

Dubar, C. (2000). *La crise des identités*. Paris : PUF.

Dubar, C. (1991), *La socialisation*. Paris : Armand Colin.

Dubet, F. (2016). *Ce qui nous unit*. Paris : Seuil.

Dubet, F. (2014). *La préférence pour l'inégalité*. Paris : Seuil.

Dubet, F. (2007). Injustices et reconnaissance. In Caillé A. (dir.). *La quête de reconnaissance*. Paris : La Découverte, 17-43.

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

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

Elias, N. (1993). *Engagement et distanciation*. Paris : Fayard.

Elias, N. & Dunning E. (1994). *Sport et civilisation. La violence maîtrisée*. Paris : Fayard.

Farges, G. (2017). *Les mondes enseignants. Identités et clivages*. Paris : PUF.

Guibert, P. & Périer, P. (2014). L'expérience des professeurs débutants : analyse des épreuves et enjeux de formation. *Formation et profession*, 22(1), 1-12.

Guibert, P. & Périer, P. (2012), *La socialisation professionnelle des enseignants du secondaire. Parcours, expériences, épreuves*. Rennes : Presse universitaire de Rennes.

Honneth, A. (2012). *La lutte pour la reconnaissance*. Paris : Gallimard.

Lahire, B. (2016). *Tableaux de famille. Heurts et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris : Seuil.

Lantheaume, F. (2007). L'activité enseignante entre prescription et réel : ruses, petits bonheurs, souffrances. *Éducation et sociétés*, n° 19, 67-81.

Lantheaume, F. & Hérou C. (2008). *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris : PUF.

Latour, B. (1994). Une sociologie sans objet ? Note théorique sur l'inter-objectivité. *Sociologie du travail*, vol. 36-4, 587-607.

Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie*, 155, 111-142.

Chesné, J.-F., Simonis-Sueur, C., Lefresne, F., Jégo, S. & Briant, P. (2014). TALIS 2013 - Enseignant en France : un métier solitaire ? *Note d'Information*, n° 14.23, DEPP-MEN.

OCDE (2019), *TALIS 2018 Results (Volume I) : Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS. Paris : Éditions OCDE.

OCDE (2014), *Résultats de TALIS 2013 : Une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*, TALIS : Éditions OCDE, Paris, doi.org/10.1787/9789264214293-fr.

Pelage, A. (2003). La redéfinition du métier de chef d'établissement du secondaire : changement statutaire, construction de l'engagement professionnel et épreuves pratiques. *Revue française de pédagogie*, n° 145, 21-36.

Périer, P. (2016). *Attractivité du métier d'enseignant*. Rapport scientifique. Paris : Cnesco.

Périer, P. (2014). *Professeur débutant. Les épreuves de l'enseignement*. Paris : PUF.

Périer, P. (2013). Crise et/ou recomposition identitaire des professeurs débutants du secondaire ? Entre héritage et incertitudes professionnelles. *Recherche et Formation*, n° 74, 17- 28.

Périer, P. (2009). De l'effacement institutionnel à l'engagement des acteurs. Les professeurs du secondaire entre autonomie et épreuves subjectives. *Éducation et sociétés*, 23, 27-40.

Perrenoud, P. (1999). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris : ESF.

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

Van Zanten, A. (2004). *Les politiques d'éducation*. Paris : PUF.

