

cee

CENTRE D'ÉTUDES DE L'EMPLOI

56

**Vécu du travail et santé des
enseignants en fin de carrière :
une approche ergonomique**

Novembre 2009

Dominique Cau-Bareille

Rapport de recherche

Vécu du travail et santé
des enseignants
en fin de carrière :
une approche ergonomique

DOMINIQUE CAU-BAREILLE
Créapt-CEE



ISSN 1776-2979
ISBN 978-2-11-098595-8

Vécu du travail et santé des enseignants en fin de carrière : une approche ergonomique

RESUMÉ

La recherche présentée ici porte sur les fins de carrière chez les enseignants, les enjeux de travail et de santé que cette période comporte, et leurs liens avec les aspirations en matière de cessation d'activité. Elle a été réalisée en 2007-2008, mais sa genèse remonte à quelques années.

Lors de l'édition 2003 du séminaire annuel du Créapt¹, un responsable du Snes avait exposé les résultats d'enquêtes menées par ce syndicat sur les fins de vie active (Parienty, 2004). Il avait fait part de la relative surprise qu'éprouvaient les auteurs de ces enquêtes en constatant, chez beaucoup d'enseignants, le souhait vif de quitter dès que possible un métier qu'ils jugeaient désormais pénible ou décevant. Au cours de cette intervention, il avait proposé que des collaborations avec des chercheurs puissent s'élaborer sur ce sujet.

Divers contacts dans la période qui a suivi ont débouché sur la mise en place d'un projet de recherche, qui a bénéficié d'un co-financement par le Créapt et le Conseil d'orientation des retraites (COR). Le COR, dans le cadre d'une réflexion plus large sur l'emploi des seniors, s'intéressait en particulier aux désirs précoces de sortie professionnelle dans la Fonction publique, dont les enseignants constituent une large partie. Quant au Créapt, son investissement sur ce thème relevait de deux préoccupations :

- Un souci d'étendre au secteur public des investigations en matière de vieillissement au travail, jusqu'ici menées principalement dans des entreprises privées. Dans ce contexte, quelques études du Créapt ont été réalisées ces dernières années dans le secteur hospitalier (Toupin, 2008 ; Gaudart et Thébaud, 2008) ;

- Le souhait de mener des recherches en ergonomie sur une problématique jusque là peu abordée par les ergonomes : les fins de carrière. Jusqu'alors, les investigations en ce domaine avaient surtout été réalisées en référence à des approches économiques ou statistiques (voir par exemple Jolivet, 2008 ; Molinié, 2005 ; Volkoff et Bardot, 2004). Il s'agissait cette fois de mettre en œuvre la démarche ergonomique de manière à cerner plus finement quels peuvent être les facteurs liés au travail participant aux décisions de départ, les difficultés liées à l'exercice du travail, les arbitrages, les choix autour des fins de carrière.

La recherche que nous avons menée a fait l'objet de présentations régulières dans un comité de pilotage réuni par le COR, avec la participation de plusieurs membres de son secrétariat général, ainsi que de représentants des ministères de l'Éducation nationale et de la Fonction publique et de la FSU. Faisaient également partie de ce comité le directeur du Gis-Créapt, Serge Volkoff, et le professeur Jacques Curie, professeur émérite de psychologie sociale à l'Université Toulouse Le Mirail et auteur notamment d'une théorie des « systèmes d'activités » (Curie, 2000, 2002), une notion à laquelle nous avons largement fait appel dans notre démarche de recherche.

Nous avons donc abordé cette étude, non pas en tant que chercheuse spécialisée dans l'étude du milieu enseignant, mais comme ergonome spécialiste des questions de vieillissement au travail. Dans nos propres recherches nous avons jusqu'ici abordé ces questions en référence à l'évolution des stratégies de travail en lien avec l'âge, à la formation professionnelle en particulier en lien avec les nouvelles technologies, à la transmission des connaissances dans le domaine des risques professionnels entre générations... (voir par exemple Paumès [Cau-Bareille] et Marquié, 1995).

En nous intéressant à la question des âges et modalités de départ, nous voulions apporter, dans le débat actuel sur l'allongement des fins de carrière, des éléments qui permettraient de tenir compte de la spécificité des métiers, de leurs formes de pénibilités, des enjeux qui les sous-tendent.

Nous voulions aussi intégrer dans cette réflexion des éléments souvent absents des études ergonomiques : l'articulation entre les différentes sphères de vie.

Le secteur de l'enseignement n'est pas un milieu professionnel quelconque. La notion de service public est au cœur des différents métiers qui le composent et constitue une préoccupation pour ses salariés.

L'Éducation en est un emblème fort en tant qu'institution de la République. Mais, du fait de son rattachement direct aux ministères, elle est extrêmement sensible aux choix du gouvernement et à ses orientations. Et aujourd'hui, les grands

¹ Centre de recherches et d'études sur l'âge et les populations au travail. Il s'agit d'un groupement d'intérêt scientifique dont le CEE est l'organisme support.

bouleversements qui touchent l'Éducation nationale ne sont pas sans incidence sur le rapport aux fins de carrière et aux choix en matière de retraite. Elle est porteuse de valeurs de la société ; et c'est aussi autour du système d'éducation que peut se cristalliser le malaise social, que s'expriment les inquiétudes pour l'avenir des enfants. Ces tensions seront discutées dans cette étude.

Notre intervention se situant délibérément dans le champ de l'ergonomie, il convient de caractériser très rapidement notre démarche générale. Si l'on reprend la définition adoptée par l'Association internationale d'ergonomie (IEA), « l'ergonomie est la discipline scientifique qui vise la compréhension fondamentale des interactions entre les humains et les autres composantes d'un système, et la profession ; qui applique principes théoriques, données et méthodes en vue d'optimiser le bien-être des personnes et la performance globale des systèmes ».

Cela suppose d'appréhender l'activité de travail dans toute sa complexité, de cerner aussi le rapport subjectif des salariés au travail, de comprendre les compromis auxquels ils procèdent dans leur activité de travail, entre les exigences de la production, leur santé et leur sécurité, de resituer ce qui se joue au travail en relation avec les autres sphères de vie. Car comprendre l'activité de travail suppose non seulement de prendre en compte les conditions de l'exercice du métier, les objectifs à atteindre, mais aussi les objectifs propres aux salariés, certains orientés vers les objectifs professionnels, d'autres centrés sur soi ou sur des éléments de vie plus personnels. Comprendre les départs précoces, suppose de tenir ces différentes dimensions que sont le travail et les sphères de vie personnelles, sociales.

Nous avons voulu centrer nos investigations sur l'activité de travail. Sans pour autant aller dans les classes suivre les enseignants dans leur activité (cette approche a déjà été développée en ergonomie par l'équipe de K. Messing, qui a publié de nombreux articles sur l'activité de travail des enseignants en situation de gestion de classe, en particulier en primaire – par exemple Messing, 2002), ni reprendre la démarche pratiquée par des collègues belges (Hansez et coll., 2004) privilégiant l'approche par questionnaires, non plus que celle de médecins du travail ayant travaillé sur la question de la santé des enseignants sur la base d'entretiens médicaux et de questionnaires de santé (Papart, 2003), nous avons opté pour des entretiens approfondis centrés sur l'activité du travail et le vécu du travail.

Notre objectif était de cerner, au travers de la reconstitution du parcours professionnel des enseignants, l'évolution de leurs rapports à l'activité de travail, les difficultés qu'ils rencontrent en fin de carrière au vu de leur activité antérieure, les arbitrages qu'ils sont contraints à réaliser en fonction de l'évolution du métier, du rapport aux élèves, aux parents, à l'institution, à la société dans sa globalité, de l'évolution de leur état interne.

Au travers de nos questionnements sur le travail, sur le quotidien de l'activité, sur les modes opératoires mis en jeu dans le travail, sur les stratégies de gestion des classes et des élèves, nous avons cherché à montrer quels sont les arguments parfois contradictoires qui poussent à rester dans le métier et/ou poussent à le quitter. Ces éléments ne concernent pas seulement ce qui se joue en relation avec le métier, mais intègrent également le rapport à sa santé, à la reconnaissance professionnelle... Comprendre le travail suppose d'analyser les équilibres qui se jouent dans les différentes sphères de vie ; et nous verrons que plus les enseignants avancent en âge, plus les équilibres sont remis en jeu, nécessitent des ajustements.

Du point de vue de la structuration du document, nous procéderons en quatre temps.

- 1 - Tout d'abord, nous redéfinirons les objectifs de l'étude et préciserons la méthodologie à la base de notre recherche.
- 2 - Ensuite, nous présenterons une synthèse de ses principaux résultats par niveaux de classes. En effet, il nous a semblé important de montrer la spécificité des métiers de l'enseignement, l'impact des modes d'organisation du travail sur les marges de manœuvre des salariés et la manière différentielle dont s'y jouent les fins de carrière. Cette approche vise à mieux comprendre le lien entre les décisions de départ et les formes de pénibilité du travail dans des contextes où chez les enseignants, selon les niveaux de classes, les temps de travail sont différents, l'âge des élèves est différent, le rapport à la scolarité s'exprime différemment, le champ des disciplines traitées par les professionnels varie... Nous proposerons ensuite des pistes d'améliorations en termes de conditions de travail, tenant compte de ces spécificités des métiers.
- 3 - À partir de cette analyse, nous identifierons des invariants entre les différents métiers de l'enseignement, permettant de mieux comprendre autour de quels facteurs sont réalisés les arbitrages complexes des fins de carrière ; ceux-ci pouvant s'exprimer dans la sphère professionnelle comme dans la sphère privée.
- 4 - Nous tirerons enfin de ces analyses des indications générales pour l'action, en montrant que si, les fins de carrière constituent un enjeu important en termes de gestion des ressources humaines, elles interrogent fondamentalement les conditions de travail, les conditions d'exercice du métier dans toutes ses dimensions : institutionnelle, organisationnelle, matérielle, le développement des compétences, et la santé au travail.

Sommaire

Chapitre 1 : Une démarche de recherche ergonomique sur les fins de carrière	7
1. Un concept central : la santé vécue	7
2. Des entretiens semi-directifs	9
Chapitre 2 : Des enjeux différents selon le niveau d'enseignement	11
1. Le métier d'enseignant en maternelle	11
2. Les métiers de l'école élémentaire	16
3. Les métiers d'enseignants au collège	19
4. Les métiers d'enseignants au lycée	24
Chapitre 3 : Des lignes de force communes	27
1. Rester dans le métier ou partir plus tôt : des arbitrages complexes	27
2. La santé au cœur des arbitrages	28
2.1. Des symptômes	28
2.2. Des déterminants de la santé	29
2.3. Créer des conditions de travail pour vieillir	29
2.4. Des dispositifs de suivi de la santé qui s'imposent	30
3. La qualité au cœur des délibérations sur les fins de carrière	32
3.1. Qualité et sens du travail	32
3.2. La qualité au cœur des arbitrages entre départs précoces et temps partiel en primaire	34
4. Un problème de reconnaissance extrêmement vif	35
5. La question du genre : une grille de lecture utile pour analyser les fins de vie active	36
5.1. Concilier les responsabilités professionnelles et familiales : un défi particulièrement coûteux pour les femmes	36
5.2. Une difficulté supplémentaires pour les femmes enseignantes : la « double casquette »	38
5.3. Des conciliations difficiles génératrices d'une usure prématurée	39
5.4. Genre et santé	39
5.5. Un rapport à la retraite différent	40
6. « Se sentir capable de continuer son activité jusqu'à la retraite »	41
Chapitre 4 : Les fins de carrière : un problème de gestion des ressources humaines mais aussi de conditions de travail	43
1. Des fins de carrière qui nécessitent des aménagements dans la sphère de travail comme dans les sphères hors travail	43
1.1. Aménagements du temps de travail	43
1.2. Peu de marges de manœuvre au niveau des décisions de départ	45
1.3. Améliorer les conditions de travail	47
1.4. Aménagements qui touchent l'organisation des autres sphères de vie	49
2. Les dispositifs d'incitation à poursuivre son activité ne semblent pas avoir fonctionné	52
2.1. Réflexion sur l'impact des décotes sur les décisions de départs	52
2.2. Réflexion sur les « deuxièmes parties de carrière »	52
3. Une réflexion sur les fins de carrière, à construire avec les enseignants eux-mêmes	56
Conclusion	57
Références bibliographiques	58
Annexe : Les personnes interrogées	63

Chapitre 1

UNE DÉMARCHE DE RECHERCHE ERGONOMIQUE SUR LES FINS DE CARRIÈRE

Notre recherche s'inscrit, on l'a dit, dans une réflexion sur les fins de carrière professionnelle dans la Fonction publique, menée par le Conseil d'orientation des retraites (COR). En nous centrant sur la population des enseignants de premier et second degré de plus de 50 ans, nous aborderons, tout au long de ce rapport et de façon articulée, trois questions :

- la manière dont les enseignants vivent leurs dernières années d'activité professionnelle, notamment leur rapport à la santé et aux évolutions du métier ;
- les stratégies éventuelles qu'ils mettent en œuvre pour gérer leur activité professionnelle dans cette période ;
- et la manière dont ils élaborent leur choix de départ.

Tenir ces objectifs nécessite de développer une *approche systémique de l'activité des enseignants* (Curie, 2000), de comprendre comment se jouent et évoluent les équilibres entre la sphère de travail et les autres sphères de vie, comment s'élaborent les arbitrages en fin de vie active.

Dans une perspective ergonomique, nous avons supposé que ceux-ci sont en étroite relation avec les situations de travail et leurs évolutions au cours de leur carrière. Aussi avons-nous investigué la spécificité des métiers de l'enseignement en fonction des cycles de la scolarité. Sous le terme générique d'enseignants, se cachent des métiers différents, avec leurs propres formes de pénibilités, leurs exigences et contraintes, pouvant à terme impacter différemment les choix en matière de retraite.

Pointer les identités de métier, les caractéristiques particulières des tâches et de l'activité, c'est se donner les moyens de comprendre les régulations possibles de la situation, les passerelles envisageables, utilisées ou non, les raisons pour rester dans la profession, en sortir, ou modifier les conditions de son activité. Nous analyserons donc d'abord séparément les entretiens en fonction des métiers ; ce n'est qu'ensuite que nous les mettrons en perspective afin d'élargir notre réflexion aux fins de carrière.

Nous avons tenu compte lorsque cela a été possible de la variable « *genre* ». Selon Messing (2004), « *la considération du sexe fournit une façon d'enrichir l'analyse ergonomique et a aussi sa pertinence pour comprendre les modes opératoires* ». L'introduire dans la réflexion permettra de faire ressortir un aspect invisible du travail des femmes, en particulier l'activité de conciliation des responsabilités professionnelles et familiales, souvent exclue de la réflexion et reléguée à la sphère privée dont on néglige les interférences avec la vie professionnelle. Nous verrons que cette dimension prend un poids particulier chez les enseignantes de primaire².

1. UN CONCEPT CENTRAL : LA SANTÉ VÉCUE

Traiter des fins de vie active impose de définir ce que nous entendons en tant qu'ergonome par « *santé* », dans la mesure où la question de l'évaluation subjective de la santé, de la santé vécue, est au cœur des arbitrages en fin de carrière.

Selon l'OMS, la santé, « *c'est le développement des individus, une démarche qui leur permet un épanouissement physique, mental et psychologique permettant un état de bien-être durant le dérou-*

² Primaire : comprend à la fois les classes de maternelles et les cours élémentaires.

lement de leur vie ». Il s'agit d'un processus dynamique, évolutif, qui se construit tout au long de la vie. D'où l'importance d'aborder la santé comme une *notion diachronique* (Volkoff et coll., 2005 ; Molinié, 2005), qui intègre l'histoire de l'individu dans son environnement et dans ses conditions de travail, mais aussi sa genèse personnelle.

Cette approche diachronique permet de mettre en évidence les éléments de construction mais aussi les fractures pouvant impacter le parcours des individus. Nous nous sommes donc intéressés au mode de vie des enseignants, à leurs modalités d'organisation des différentes sphères de vie et aux équilibres et arbitrages qui évoluent tout au long de la vie.

Réfléchir à ces choix de fin de carrière suppose de s'intéresser à la *pénibilité vécue* par les salariés, concept développé par Lasfargues (2005), qui renvoie à « *la perception et au vécu des conditions de travail, intégrant le point de vue de l'évaluation subjective et personnelle de la situation* ». Selon l'auteur, « *la pénibilité vécue est souvent à l'origine de symptômes d'usure physique et/ou psychique, d'incapacités pendant la vie active, conditionnant notamment les modes de gestion de fin de vie professionnelle* ».

Nous nous efforcerons de montrer que les décisions de poursuivre ou interrompre l'activité professionnelle relèvent souvent de conflits, de résolution de tensions, entre des arguments positifs, renvoyant à des satisfactions trouvées dans le travail, favorables à la poursuite de l'activité jusqu'à la retraite, et des arguments négatifs, relatifs à des éléments de la situation mal vécus en référence à ce qui se passe dans la sphère de travail comme dans la sphère hors travail, qui penchent vers le retrait. Pour certains, l'intensité du conflit entre ces deux dimensions de la décision est importante, d'où des prises de décisions difficiles ; pour d'autres, les décisions sont plus faciles. Parfois des solutions intermédiaires seront recherchées par des aménagements de l'activité et/ou du temps de travail.

Mais ce qui nous intéressera ici, c'est la *délibération* procédant à la décision. Pour repartir d'une approche développée par Curie (2002), « *le conflit dont témoignent leurs hésitations constitue la matrice de l'élaboration du projet de sortie professionnel* » ; et, à ce titre, il nous intéresse particulièrement. En référence à cette approche de la santé, nous nous sommes attachés dans les entretiens à reconstituer la carrière des enseignants, leurs cheminements dans les établissements, à comprendre les processus de mobilité ou d'ouverture vers l'extérieur... éclairant des besoins spécifiques dans un parcours de vie et de santé.

Selon Daniellou (1997), la santé comprend une dimension psychique et sociale indéniable. « *Elle est favorisée lorsque le travail permet à l'homme ou à la femme d'apporter une contribution reconnue et qui porte la marque de son histoire* ». Cette « *reconnaissance* » prend un poids très important chez les enseignants qui évoquent fréquemment l'invisibilité relative de la pénibilité de leur travail et des contraintes de travail. Pour ne citer que Dubet (2008) parmi de nombreux auteurs qui s'en sont fait l'écho, « *les enseignants ont une conscience très vive et très fondée de faire un travail difficile et que cette difficulté échappe au public* », aux acteurs qui coopèrent à l'action éducative.

Messing et coll. (1997) confirment pour leur part l'existence d'un cumul de contraintes, d'exigences, dont aucune ne paraît dramatique, au regard d'autres milieux professionnels. Une « *invisibilité qui fait mal* », pour reprendre Messing (1999), et qui sera très présente dans l'évaluation des difficultés et des tensions qui se joueront en fin de carrière.

2. DES ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS

Nous intéressés à la santé perçue et au ressenti de leur métier par les enseignants, nous voulions comprendre l'évolution des stratégies de travail au fil du temps et des années et leur rôle dans la compréhension des arbitrages quotidiens réalisés en fin d'activité professionnelle. Seules leurs explications permettaient d'y avoir accès. Nous avons donc opté pour des entretiens semi-directifs approfondis, d'une heure et demie environ, axés sur leur parcours professionnel, les motivations à l'origine de leur entrée dans le métier, leur rapport à l'enseignement et aux différents acteurs intervenant dans ce champ, leurs activités d'enseignant, les évolutions ressenties en lien avec l'ancienneté dans le métier et l'âge, les évolutions du rapport au travail dans ses liens avec les autres sphères de vie et enfin l'élaboration des projets de départ à la retraite³.

Au total, quarante entretiens⁴ ont été réalisés, dont quatorze en primaire (huit en maternelle, six en élémentaire), et vingt-six en secondaire (vingt-deux en collège, et quatre en lycée)⁵. Un tableau récapitulatif des personnes rencontrées se trouve en annexe. Nous avons essayé de respecter la parité selon le sexe, mais il est clair que nous avons rencontré moins d'hommes que de femmes en premier cycle, ce qui est cohérent avec la distribution de la population au niveau national. Tous étaient quinquagénaires ou plus, encore en activité ou jeunes retraité(e)s. Certains travaillaient à plein temps, d'autres à temps partiel – dans des quartiers favorisés comme dans des zones d'éducation prioritaire.

Les personnes interrogées ont toujours exercé en établissement, c'est-à-dire qu'elles n'ont pas choisi de changer de trajectoire en cours de carrière. D'autres, que nous avons rencontrées mais dont nous ne parlerons pas ici, peuvent avoir quitté très tôt l'enseignement, ne se retrouvant pas dans la profession. D'autres encore l'ont quittée après une dizaine ou vingtaine d'années ayant le sentiment d'avoir fait le tour du métier, choisissant d'évoluer vers d'autres fonctions comme directeur d'établissement, inspecteur. Nous avons donc ici un effet de sélection.

Compte tenu du nombre restreint de personnes rencontrées, qui tient à la méthodologie employée, nous avons adopté le parti pris de tester la validité écologique de nos résultats, donc leur pertinence dans un milieu plus large. Nous avons procédé en deux étapes :

- Les résultats de cette étude ont été discutés avec certains des enseignants interrogés sur la base de la rédaction du rapport, dans une phase de restitution. Cela a permis de valider les éléments de notre analyse et d'aller parfois plus loin sur certains points abordés en entretiens, de les préciser.
- Nous avons ensuite mis ces éléments en débat avec des enseignants n'ayant pas participé à l'étude, et avec des enseignants syndicalistes (environ une cinquantaine de personnes de villes différentes, de types d'établissements différents). Cela nous a permis d'avoir un retour sur la généralisation possible de nos observations sur une population plus vaste, éventuellement pointer les limites des contours de nos remarques. Sur ce point, nous avons été surpris de constater à quel point nos éléments se sont avérés en convergence avec l'expérience de personnes n'ayant pas participé à notre

³ Nous n'avons pas travaillé sur la base de questionnaires, plusieurs enquêtes récentes et intéressantes ayant déjà été réalisées ces dernières années sur les conditions de travail des enseignants (Parienty / FSU, 2004 ; Fotinos / MGEN, 2006 – 2008 ; Sgen, 2008) et sur les fins de vie active.

⁴ Plusieurs critères ont procédé au choix des enseignants :

- quinquagénaires,
- issus d'établissements de villes, villages différents, certains situés en ZEP d'autres non ; cette dimension étant importante pour tenter de contrôler l'effet « établissement »,
- volontaires.

⁵ Il ne s'agit pas de considérer ces chiffres, ni d'autres éléments de la répartition de notre échantillon, en rapport avec la population totale des enseignants, car l'objectif poursuivi ici est une analyse qualitative des éléments recueillis auprès d'enseignants suffisamment divers.

étude. Ces dernières nous ont même apporté des éléments supplémentaires de confirmation, des témoignages personnels abondant dans le sens de nos remarques.

Enfin, nous ferons référence à plusieurs reprises à d'autres études menées auprès d'enseignants, de manière à repérer en quoi ce que nous arrivons à mettre en évidence dans notre étude, sur la base d'un faible nombre de personnes, se retrouve dans d'autres études aussi bien françaises qu'étrangères.

Comme indiqué ci-avant, nous présentons à présent les éléments recueillis, d'abord dans un découpage par niveau d'enseignement (partie 2), puis de façon plus globale (partie 3), avant de regrouper en fin de rapport (partie 4) quelques pistes d'action que ces résultats suggèrent.

Chapitre 2

DES ENJEUX DIFFÉRENTS SELON LE NIVEAU D'ENSEIGNEMENT

L'allongement de la vie professionnelle a d'abord été envisagé essentiellement dans la perspective d'assurer à long terme l'équilibre des régimes de retraite, dans un contexte d'allongement de l'espérance de vie moyenne. Les lois de 1993 (dans le secteur privé) et de 2003 ont provoqué un accroissement des années de cotisation exigées pour l'atteinte du taux plein. Mais ces lois ne font guère cas de la spécificité des métiers, non plus que de l'évolution des femmes et des hommes au fil de l'âge et de l'expérience. Elles font également l'impasse sur les transformations des métiers au fil du temps, alors même que de nombreux changements sont intervenus ces dernières années.

Voulant insister sur les problèmes de fins de carrière, nous allons ici évoquer les difficultés des enseignants. La variabilité interindividuelle explique que certains d'entre eux vivent plutôt bien les dernières années, d'autres avec plus de difficultés, et que des écarts existent. « *Le vieillissement est l'inscription du temps chez tout individu ; et le temps provoque des transformations à différents niveaux : biologique, psychologique, psychique, social, économique. Ces transformations sont variables dans leurs modalités, leur intensité, leur sens et les moments où elles se produisent. Certaines de ces transformations sont génétiquement déterminées. Mais elles sont toutes influencées par l'environnement, ce qui accentue leur variabilité.* » (Laville, 1989)

S'agissant de l'enseignement, il est manifeste qu'il a lui-même évolué dans ses fondements, ses objectifs, ses moyens. Par ailleurs, si la profession était très valorisée socialement par le passé, aujourd'hui elle est porteuse de bien des maux de la société : bien des enseignants se jugent stigmatisés par les médias, l'opinion publique, et même par l'institution, parfois. Ces enjeux ne sont pas homogènes selon les niveaux scolaires. Des différences apparaissent dans la pratique selon l'âge des enfants auxquels on a affaire, selon aussi les disciplines diverses en collèges et lycées, leurs contraintes et leurs exigences. C'est d'abord sur ces caractéristiques spécifiques que nous voudrions insister (Cau-Bareille, 2009a).

1. LE MÉTIER D'ENSEIGNANT EN MATERNELLE

Les enseignantes de maternelles interrogées ont souvent choisi leur métier par vocation pour travailler avec des petits. Dans l'ensemble, elles n'ont pas eu de formation spécifique « *au métier* » à l'École normale et ont construit leurs compétences sur le tas, avec l'aide éventuelle de collègues ou de directrices.

Notre analyse a d'abord permis de souligner *l'utilité sociale et éducative* de ces classes, le rôle essentiel de ces maîtresses :

- dans la mise en place des apprentissages scolaires de base (graphisme, numération, phonologie...),
- dans l'éveil et l'accompagnement du développement des enfants,
- dans l'apprentissage des règles comportementales de fonctionnement dans une classe, pour créer les conditions des acquisitions ultérieures,
- dans le rapport aux familles : mettre les parents en confiance pour tout ce qui relève de la scolarité de leurs enfants, restaurer pour certains l'image positive de l'école pour que les élèves viennent à l'école sereins et puissent progresser correctement...

Cela passe par la mise en œuvre de compétences multiples, souvent acquises avec l'expérience.

Eu égard à cet ensemble d'objectifs à tenir ensemble, *le métier leur a paru fatigant dès le début* en raison des exigences de leurs activités auprès de tout jeunes enfants et de certaines conditions de travail (nombre d'enfants, contact quotidien plusieurs fois par jour avec les parents, hauteur des plans de travail, charge de travail importante, locaux très sonores...).

Avec l'âge, le coût de l'activité s'accroît ; le terme d'épuisement est souvent évoqué pour en marquer l'intensité (Cau-Bareille, 2008 ; Cau-Bareille, 2009b). Trois facteurs semblent en être à l'origine :

- une *fatigue physique* liée aux postures qu'imposent les plans de travail des élèves, au matériel, aux nécessités de bouger en permanence, de faire de la gym, de porter les enfants, etc. qui s'accroît au fil de l'âge ;
- une *fatigue nerveuse* liée :
 - aux rapports aux enfants que l'on doit entraîner et auxquels on doit apprendre les règles de la vie scolaire en même temps que des bases des apprentissages et ceci à la fois de manière ludique, en individualisant les rapports et en divisant son attention entre plusieurs ateliers. Il faut y ajouter une activité de diagnostic concernant le développement de l'enfant et ses éventuelles difficultés. D'où une charge cognitive et des responsabilités importantes qui s'inscrivent dans un contexte bruyant renforçant la pénibilité de l'activité ;
 - aux rapports avec les parents extrêmement présents dans les classes, rapports qui peuvent parfois être très tendus, voire conflictuels ;
 - au cumul des tâches qui s'ajoutent à l'activité d'enseignement en face à face avec les élèves (élaboration du projet d'école, réunions avec les représentants des parents d'élèves de l'école, rencontres avec les parents...)
 - à une charge de travail lourde (aussi bien dans le temps scolaire que dans la sphère privée en lien avec les préparations) et une « demande psychologique élevée » (Karasek, 1979).
Cette fatigue nerveuse s'accroît au fil de l'âge [ce que confirme le Dr Papart (2003)], et l'expérience professionnelle ne semble pas parvenir à la réduire ;
- à mettre en perspective avec une *fatigue personnelle* liée à l'avancée en âge et à la ménopause, qui fait qu'on n'a plus les mêmes ressources pour faire face aux contraintes du métier.

Dans cette situation, les *choix de fins de vie active* des enseignantes de maternelles s'articulent autour de quatre points :

- Ils sont largement *dépendants des conditions de travail* dans lesquelles se déroule l'activité :
 - des niveaux et effectifs des sections,
 - des enfants accueillis (de plus en plus de cas difficiles),
 - de l'organisation du travail, de la dynamique de l'école impulsée par son directeur, du climat scolaire,
 - des rapports avec les ATSEM⁶ plus ou moins présentes dans les classes selon les municipalités et le choix des directeurs d'école,
 - de l'architecture et insonorisation des locaux,
 - des rapports avec les parents.

⁶ ATSEM : L'agent territorial spécialisé d'école maternelle est un intervenant qualifié de catégorie C d'une collectivité territoriale, recruté sur concours et titulaire du CAP petite enfance. Il assiste le personnel enseignant pour la réception, l'animation et l'hygiène des très jeunes enfants. Il prépare et met en état de propreté les locaux et le matériel servant directement à ces enfants. Il participe à la communauté éducative.
L'ATSEM est placée sous l'autorité hiérarchique du directeur de l'école pendant le temps scolaire et sous celle du maire en dehors du temps scolaire.

Plus ces conditions sont difficiles, plus les maîtresses en fin de carrière ressentent le poids de ces contraintes, sans avoir autant de ressources physiques et psychiques qu'auparavant pour y répondre. Pour certaines, l'expérience acquise au fil de l'âge et de la pratique du métier ne semble pas compenser les difficultés (Cau-Bareille, 2009c) ; cela suscite parfois de l'incompréhension et de la culpabilité face à cette fatigue supplémentaire ressentie, et peut générer une dépense d'énergie plus importante contribuant à leur épuisement.

- Selon les enseignantes, les *évolutions institutionnelles* qui définissent aujourd'hui le cadre de leur activité remettent en cause leurs compétences et le sens de leur travail.

Loin de valoriser leur savoir-faire, les changements qui affectent les maternelles (au niveau de l'écriture, de la pré-lecture, introduction des sciences, de l'histoire en grande section, de la prévention routière par exemple) et les nouveaux modes d'évaluation de leur propre travail touchent le cœur du métier (mise en place des évaluations, fiches de préparations des séances), les fondamentaux de leur travail, leur autonomie. « *Actuellement, on nous demande de singer l'élémentaire* », disent certaines enseignantes. Les fins de carrière apparaissent ainsi de plus en plus entachées de rancœur et de difficultés à faire valoir leurs façons d'enseigner face à une institution dans laquelle elles ne se reconnaissent plus autant qu'avant. Au lieu d'y trouver un soutien, elles en soulignent les astreintes et frustrations, sentiments qui font partie des arguments pour envisager des départs précoces.

- Si toutes ont insisté sur les exigences physiques, mentales, psychiques de leur activité, la *pénibilité physique* prend ici un caractère très aigu.

Cette pénibilité est à l'origine de nombreux problèmes de santé, pénalisant les fins de carrière, et pouvant constituer une gêne dans l'activité. Elle est reconnue comme liée à la spécificité de l'activité en maternelle, y compris par les collègues d'autres niveaux (*cf.* encadré ci-dessous).

M (enseignante de classe élémentaire) : « Quand vous êtes fatiguée, avec les grands c'est plus facile. Vous leur dites ; il n'y a pas de souci, les enfants, ils sont nickel ! Allez dire ça à des enfants de 3 ans ! C'est mortel ! C'est très très dur la maternelle, c'est épuisant ! Je ne le ferai pour rien au monde. C'est épuisant physiquement, il faut se baisser, je ne pourrais plus ! Non, non, non ; ce n'est pas du tout le même métier qu'en élémentaire. La maternelle est un métier à part, il n'y a pas à tortiller. »

D'où des aménagements du temps de travail en fins de carrière (quatre des huit enseignantes rencontrées sont passées à temps partiel récemment), compromis plus ou moins satisfaisant pour vivre les dernières années d'un métier qu'elles estiment être « *un des plus beaux métiers du monde* ». Et le fait qu'elles aient des inquiétudes à se projeter en santé dans les fins de vie active, alors qu'elles aiment leur métier, alerte sur le coût humain de cette activité. La fatigue physique joue un rôle particulier dans leur décision de départ, voire leur option pour le temps partiel, plus que dans les autres niveaux scolaires.

- Des *arguments plus personnels* mettent en balance le désir de partir avec le plaisir de poursuivre son activité :

- le contrat initial précisant un départ à la retraite à 55 ans chez les instituteurs⁷ : les enseignants expliquent avoir construit leur projet de vie personnelle en fonction de cette échéance et ne veulent pas y renoncer malgré une perte financière liée à la décote ;
- les femmes ayant plus de trois enfants partent également plus tôt que les autres. Il y a là une difficulté à tenir ensemble des contraintes professionnelles lourdes et des charges familiales tout aussi fortes favorisant une usure précoce et une accentuation des problèmes de santé ;

⁷ Dans le cadre des nouvelles mesures d'allongement de la durée d'activité dans la Fonction publique, la date de départ a été retardée : située à 57 ans aujourd'hui, elle devrait progressivement dans les années à venir passer à 60 ans.

- « laisser la place aux jeunes parce qu'il y a trop de jeunes au chômage » aujourd'hui est un déterminant fort pour partir chez quelques enseignants, même s'ils disent être en bonne santé en fin de carrière.

À partir de nos analyses détaillées (que nous avons seulement synthétisées ici et qui ont fait l'objet d'un rapport particulier et d'articles plus détaillés [Cau-Bareille, 2008 et 2009 b et c]), nous pouvons formuler quelques premières recommandations :

- Diffuser les connaissances sur le métier d'enseignant en maternelle et son rôle fondamental dans la formation préscolaire des 3-5 ans

Selon les éléments que nous avons recueillis, les enseignantes de maternelles ne se sentent pas reconnues dans leurs compétences, dans ce qu'elles apportent aux élèves, par l'institution dans laquelle elles évoluent.

Évaluées par des inspecteurs non spécifiques aux maternelles, elles considèrent que l'on projette dans leurs pédagogies des méthodes empruntées à l'élémentaire, ce qui traduit une méconnaissance de la spécificité des jeunes enfants et de leurs évolutions. Elles ont l'impression que ce qui, pour elles, relève de savoir-faire auprès des jeunes enfants est incompris, voire méprisé. Elles ont le sentiment de devoir toujours prouver leur professionnalisme.

Dans ce contexte, les propos (abondamment commentés) du ministre de l'Éducation sur les maternelles, ont provoqué l'inquiétude des enseignantes rencontrées, et chez certaines une profonde amertume : « *Il faut que la question des maternelles et du pré-élémentaire soit posée. Si nous scolarisons les enfants à 2 ans, ce n'est pas dans un objectif scolaire, c'est parce que ça arrange les communes. Est-il vraiment logique, alors que nous sommes si soucieux de la bonne utilisation des crédits alloués par l'Etat, que nous fassions passer des concours à bac plus 5 à des personnes dont la fonction va être essentiellement de faire faire la sieste à des enfants et de changer des couches ? Je me pose la question, ces personnes ayant les mêmes compétences que si elles étaient institutrices en CM2* ». Selon elles, cette représentation de ce qui se passe en maternelle pour les tout-petits méconnaît son importance pour la structuration des apprentissages, pour l'acquisition des règles de socialisation nécessaires au fonctionnement d'une classe, pour susciter l'envie d'apprendre et de grandir ; autant d'éléments essentiels pour aller vers des apprentissages plus complexes. Elles redoutent que ce genre de déclarations ne fonde la représentation que les parents s'en font. Elles ont le sentiment de devoir régulièrement justifier de leur professionnalisme et du fait qu'il s'agit d'un « *vrai métier* » qui nécessite des connaissances et savoir-faire.

Il serait donc utile de travailler à sortir ce métier de l'invisibilité dans laquelle il se trouve, et de parler de ses conditions de travail. On a là un premier levier pour agir : apporter et diffuser des connaissances sur le métier, aussi bien auprès des décideurs que de l'opinion publique, visant à faire évoluer les représentations sur cette profession et son utilité sociale, ce qui favoriserait une meilleure reconnaissance des personnes qui l'exercent. Cela participerait certainement à un bien-être au travail dont les enseignants ont besoin aujourd'hui pour garder l'envie d'exercer ce métier.

- Intérêt de revenir à des inspecteurs spécifiques aux maternelles, compte tenu de la spécificité des compétences et modes d'apprentissage de ces niveaux de classe.

Nous avons vu que les inspections en maternelle sont actuellement mal vécues du fait de la méconnaissance des pédagogies spécifiques en maternelle, des exigences actuelles en matière de programmes. Selon les intéressées, elles sont inadaptées dans ces niveaux de classe où les acquisitions se font plus dans le jeu, la danse, la gymnastique, au travers du dessin, leur point de référence étant l'élémentaire.

- Requestionner le bien-fondé des évaluations en maternelle.

Toutes les maîtresses interrogées avaient des arguments à faire valoir pour contester la pertinence et les modalités de ces évaluations dans ces niveaux de classes : la rapidité de développement des enfants à cet âge, les différentes modalités d'apprentissage des fondamentaux (par le jeu, par la mobilisation corporelle, par l'oralité, par le dessin ...).

Il faut sans doute aller au-delà d'une analyse en termes de résistance au changement des anciens, au profit d'un argumentaire fondé sur les spécificités et le développement des enfants de ces niveaux scolaires.

- Introduire une formation spécifique au métier d'enseignante de maternelle tenant compte des compétences particulières que nous avons mises en évidence dans ce travail.

Les personnes en fin de carrière pourraient jouer un rôle important de transmission et de formation. Cela offrirait éventuellement des passerelles pour une autre activité et participerait à une reconnaissance du métier qui est essentielle à leur bien-être, et donc à leur santé au travail.

- Veiller aux effectifs et à la disponibilité des Atsem : Plusieurs études réalisées auprès des ATSEM confirment les difficultés d'organisation du travail signalées par les enseignants. Ces difficultés, qui concernent surtout la disponibilité des ATSEM, semblent pour partie liées (voir, par exemple, Delgoulet et col., 2009) :

- à des effectifs insuffisants dans certaines écoles alors qu'elles devraient être une par classe,
- à la triple mission qu'elles ont à réaliser : entretien des locaux, restauration, éducation,
- à la disparité de leur formation et de leur recrutement au vu de lois qui ont changé seulement depuis 2002.

Une évaluation de la situation dans un nombre important d'établissements pourrait aider à prendre la mesure du problème et constituer un support de négociation pour leur recrutement, notamment avec les municipalités qui en ont la charge et sur la définition de leurs fonctions dans l'école.

- Susciter le travail collectif entre enseignants

Un tel espace collectif est essentiel pour que les enseignantes puissent échanger sur leurs pratiques, sur leurs difficultés, qu'elles aient les conditions pour transmettre des connaissances et astuces de métier à destination des jeunes collègues.

2. LES MÉTIERS DE L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE

L'utilité de ces niveaux de classe n'est pas discutée, ni par les ministres ni par l'opinion publique. On peut même dire qu'aujourd'hui, on fait reposer sur les enseignants de ces niveaux la responsabilité de la réussite ultérieure des enfants. Or, cette responsabilité est dure à porter dans un contexte de travail de plus en plus difficile.

Selon les entretiens que nous avons menés, les principales difficultés de leur métier s'articulent autour de trois points :

- Une charge de travail extrêmement importante liée à la *diversité des matières à enseigner dans un temps de travail de plus en plus court*. En plus des matières classiques, se greffent maintenant la prévention routière, les langues, l'informatique... La mise en place des heures de soutien aux enfants en difficultés participe également à réduire le nombre d'heures d'enseignement global.

Cela contribue à un sentiment partagé par tous les enseignants du primaire interrogés d'avoir moins de temps pour bien faire son métier, de devoir sacrifier la qualité du travail, alors même que l'enjeu de ces classes est l'ancrage des apprentissages de base. Ces injonctions contradictoires entre diversité des matières à traiter et approfondissements, suscitent des conflits de buts pour les enseignants, qui ont de plus en plus de difficultés à tenir leurs objectifs avec les moyens donnés, ce qui justifie en partie l'envie de quitter le métier.

- Ils disent faire face à *de plus en plus d'élèves en grande difficulté scolaire* dans ces niveaux. Selon eux, cela tient à deux facteurs :

- de plus en plus d'enfants en difficultés psychologiques et comportementales ne sont plus suivis en institutions spécialisées, d'où leur intégration dans le système scolaire classique ;
- des élèves en difficultés scolaires ne bénéficient plus du soutien personnalisé dans des classes de perfectionnement ou au sein des réseaux d'aides scolaires débordés dans leur travail.

En renvoyant la gestion du problème aux enseignants, l'institution les responsabilise finalement quant à leur capacité à les sortir de leur échec scolaire ; et sur ce point, ils se sentent bien seuls. Les difficultés des élèves renvoient alors à l'échec des enseignants, générant une réelle souffrance quant à leur impuissance à résoudre les problèmes, même en fin de carrière. Cette dimension « *d'échec de l'enseignant* » à aider l'enfant en difficulté est également souvent renvoyée par les parents. Au lieu d'envisager que l'enfant ait des difficultés de compréhension, d'assimilation, de raisonnement, il semble aux enseignants que les parents préfèrent incriminer leurs compétences à mobiliser les ressources de l'enfant. Ils ont l'impression d'être devenus « *des instruments de réussite de l'enfant* » pour les parents - sentiment que l'on retrouvera également très fort en collège.

- Des *heures de correction* qui commencent à devenir importantes et déborder largement dans la sphère hors travail ; sachant que ces enseignants quinquagénaires souhaitent maintenir les mêmes exigences de présentation des cahiers, de fautes d'orthographe qu'en début de carrière, même si elles sont consommatrices de temps. Ces exigences se réfèrent en effet à des valeurs de métier auxquelles ils ne veulent pas renoncer car elles sont jugées importantes pour la scolarité future des élèves.

Il résulte de tout cela un stress important, à mettre en perspective avec les enjeux des échecs scolaires dans une période stratégique d'apprentissage, la gestion d'enfants en difficultés cognitives, psychologiques et comportementales, la gestion difficile de l'hétérogénéité de leur classe, les contraintes de temps pour traiter toutes les parties du programme. La pénibilité physique, bien que moins aigue qu'en maternelle, reste présente, liée au fait d'être en permanence debout, en alerte sur la cour

comme dans la classe, d'avoir à gérer l'activité gymnastique aussi sollicitante en élémentaire qu'en maternelle.

Si les termes de « *fatigue, fatigue physique* » sont souvent usités dans les entretiens, la notion d'épuisement est très rarement employée. Sur les six personnes rencontrées, une seule travaille à temps partiel en fin de carrière. Par contre, elles sont majoritaires à partir à 55 ans, bénéficiant des droits pour partir moyennant une décote, ce qui peut alerter sur le coût psychologique de l'activité et les conditions actuelles de travail.

Dans l'ensemble, les arguments des enseignants en élémentaire pour sortir précocement de l'activité sont semblables à ceux des enseignants de maternelle : la référence au contrat initial ; les possibilités offertes aux les femmes ayant plus de trois enfants ; et le souci de « *laisser la place aux jeunes* ».

À partir de cette analyse, nous pourrions ici aussi formuler quelques recommandations :

- *Réfléchir au contenu des enseignements délivrés en élémentaire.*

Tous les enseignants rencontrés ont pointé la multiplication des matières à aborder en cours dans un espace temps de plus en plus réduit, posant le problème fondamental du temps consacré aux apprentissages fondamentaux. La volonté d'ouvrir des perspectives aux élèves, d'enrichir leur représentation du monde et des problèmes, l'introduction des heures de soutien, ont comme effet pervers de limiter l'approfondissement de notions importantes, donnant l'impression aux enseignantes de « *surfer* » sur les apprentissages, au risque qu'il n'en reste pas grand-chose à terme. Ce point de vue, largement partagé par les enseignants de collège comme nous le verrons, participe à un sentiment de dégradation de la qualité du travail, lui-même souvent à l'origine d'une insatisfaction dans l'exercice de leur métier.

Il serait donc utile de réfléchir à la pertinence de faire porter à l'école des choix de société en matière d'ouverture, ou aux modalités d'aménagement de cette ouverture qui ne compromettent pas les enseignements de base. On peut par exemple se poser la question de la prise en charge de certains enseignements spécialisés par d'autres enseignants ou intervenants extérieurs. Cela existe quelquefois, par exemple dans des écoles parisiennes. Cela peut permettre au collectif d'enseignants de mutualiser les compétences de l'équipe, et de donner la possibilité de travailler en groupes plus restreints.

- Se poser la question de la *prise en charge des élèves en difficulté* au sein de l'école et pas simplement en classes.

Les enseignants interrogés se plaignent tous de l'hétérogénéité des élèves et souffrent de l'impossibilité organisationnelle et temporelle dans lesquelles ils se trouvent d'aider les enfants en difficultés. Même en fin de carrière, malgré les années d'expérience du métier qui leur ont permis de développer des savoir-faire pédagogiques, ils ont le sentiment de n'être jamais parvenus à gérer ce problème. Cela est à mettre en lien avec les effectifs des classes. Quitte à aller à contre-courant des tendances organisationnelles actuelles, rappelons qu'il a été montré depuis longtemps par les sociologues que le travail en grand groupe était moins performant pour les participants. L'allègement des effectifs faciliterait évidemment le suivi individualisé des élèves.

Des heures de soutien peuvent être utiles ; mais il n'est pas sûr qu'elles suffisent à rattraper des élèves en difficulté pendant plusieurs heures de classe. Comme les enseignants le précisent régulièrement, « *les difficultés scolaires des enfants sont souvent liées à des problèmes psychologiques et comportementaux plus larges. Nous n'avons ni les moyens ni les compétences pour y répondre.*

C'est le rôle des personnes du Rased⁸ ». Ces heures de soutien font largement débat parmi les enseignants, certains refusant de les mettre en place quitte à se fragiliser dans leur rapport aux inspections. Cette première année d'introduction des heures de soutien pourrait donner des éléments pour juger de la pertinence de ce type de prise en charge.

Signalons qu'en Suède, une enseignante supplémentaire est présente dans chaque classe pour rattraper les difficultés des élèves au fur et à mesure qu'elles apparaissent ; on ne peut que souligner à quel point la situation française apparaît différente.

Par contre, des soutiens réels sont attendus de la part des conseillers pédagogiques comme des inspecteurs sur ces points. Les enseignants expérimentés ont souvent regretté que les conseillers pédagogiques ne s'intéressent qu'aux jeunes enseignants sortis de l'IUFM⁹ : eux aussi ressentent le besoin de mettre en débat leurs difficultés quotidiennes.

Dans le même ordre d'idée, des groupes de travail inter-écoles portant sur la prise en charge des élèves en difficultés scolaires seraient intéressants à mettre en place. Une mutualisation des expériences permettrait d'entrouvrir des champs de possibilités que seul on n'imaginerait pas. Les conseillers pédagogiques pourraient y jouer un rôle important. Mais cela supposerait de renforcer leurs effectifs car il est hors de question de dépouiller l'un pour habiller l'autre, les jeunes ayant toujours besoin d'être accompagnés dans leur apprentissage. Le positionnement d'inspecteurs dans de tels groupes poserait à notre avis problème dans le sens où il est encore considéré comme un évaluateur, qui porte un jugement sur une pratique et décide des évolutions de carrière. Le problème est davantage d'organiser des discussions libres. La mise en œuvre d'une telle proposition ne peut se faire sans l'accord des conseillers pédagogiques ; il ne s'agirait ni d'alourdir leur charge de travail, ni de leur imposer une mission à laquelle ils n'adhèreraient pas. Il y a là un débat inter-métier qui mériterait à notre sens d'être ouvert. Par ailleurs de telles rencontres pédagogiques impliqueraient une réflexion sur leurs modalités d'application : comme activité de formation, elles pourraient normalement être prises sur le temps d'enseignement. Mais d'un autre côté, les enseignants se plaignent que ce temps se raccourcisse. Elles nécessiteraient donc une organisation à négocier entre toutes les parties prenantes.

Rappelons en outre que nos entretiens ont été menés avant le projet de suppression des Rased ; dans un contexte où ces structures de soutien pour les enfants en difficulté étaient encore en place. Dans plusieurs entretiens, les enseignants ont pointé *« la difficulté à travailler avec les réseaux d'aides psychologiques qui s'occupent de leur école, du fait des effectifs réduits de ces équipes et de l'étendue très importante de leur périmètre. Les besoins des enseignants et surtout des élèves sont pourtant réels ; dans le fonctionnement global de la classe, la diversité des problèmes ne peut être entièrement traitée »*. Ainsi, les enseignants exprimaient le besoin d'encre plus d'articulation et de travail avec les membres du Rased. Par leurs prises en charges individuelles ou en petits groupes, leurs compétences approfondies dans le champ de la pédagogie, de la psychologie, de la psychiatrie infantile, de la psychomotricité, les réseaux créaient les conditions de raccrochages scolaires mais plus fondamentalement permettaient de travailler sur des problèmes de comportement, des difficultés de psychomotricité et des difficultés psychologiques de l'enfant avec des méthodes et outils beaucoup plus adaptés que ceux dont disposent les enseignants ayant à gérer une classe de plus de vingt enfants. Nous nous trouvons donc dans une situation paradoxale : la disparition des Rased

⁸ Les Rased : les Réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté. Ils sont apparus en 1990. Ils ont pour mission de fournir des aides spécialisées à des élèves en difficulté dans les classes ordinaires des écoles primaires, à la demande des enseignants de ces classes, dans ces classes ou hors de ces classes. Ils comprennent des *enseignants spécialisés chargés des aides à dominante pédagogique*, les "maîtres E" (difficultés d'apprentissage), des *enseignants spécialisés chargés des aides à dominante rééducative*, les "maîtres G" (difficultés d'adaptation à l'école), et des psychologues scolaires. Leur diminution forte, actuellement programmée, fait l'objet d'un débat social important, mais notre recherche s'est déroulée antérieurement à cette mesure.

⁹ IUFM : Institut universitaire de formation des maîtres.

décidée par les responsables de l'Éducation nationale, dans un contexte où les besoins des enseignants comme des élèves semblent plus importants qu'avant.

Compte tenu de ces nombreuses préoccupations autour des enfants en difficulté, il nous paraît opportun de rediscuter de la place que l'on veut donner à ces problèmes, et surtout à la nécessité de leur prise en charge dès ces niveaux scolaires, sous peine de laisser s'installer des dérives plus difficiles encore à contrôler par la suite. Bien souvent, des réponses insatisfaisantes sont trouvées dans des prises en charge hors de l'établissement, qui imposent des coordinations importantes hors du temps scolaire pour les enseignantes, alourdissant leur activité. C'est un débat qui mériterait aussi d'être ouvert.

3. LES MÉTIERS D'ENSEIGNANTS AU COLLÈGE

L'apparente unité des termes « *enseignants en collèges* » masque une hétérogénéité extrêmement importante de personnes au niveau :

- des disciplines enseignées,
- des caractéristiques de métier,
- des contraintes temporelles : nombre d'heures de travail hebdomadaires avec les classes, pour préparer un cours, corriger le travail,
- des possibilités ou non de fonctionner en demi-groupes,
- des modalités de l'enseignement (cours magistraux en grands groupes, travaux pratiques en classes dégroupées, travail en ateliers ...).
- des statuts : si la majorité des professeurs sont certifiés (capésiens), quelques rares personnes sont PEGC ou agrégés (ces derniers ont un service de quinze heures au lieu de dix-huit).

Cependant l'analyse des entretiens a montré des éléments de convergence dans leur manière de vivre le métier conditionnant leur planification de déroulement des fins de carrière :

- une charge de travail importante, inhérente au *travail de préparation* mais surtout de *correction* lié à ces niveaux de classes (les copies sont plus importantes en volume et en correction qu'en élémentaire) ;
- une *hétérogénéité de niveaux des élèves* qui pose problème dans la gestion du groupe classe, tenant à des fragilités des acquisitions de bases chez certains élèves, à la scolarité obligatoire jusqu'en troisième et à la suppression des classes de perfectionnement ;
- un sentiment que les *élèves sont devenus passifs dans l'apprentissage* alors que les enseignants font énormément d'efforts, y compris en fin de carrière, pour leur donner envie d'apprendre. Une dépense d'énergie qu'ils ressentent comme unilatérale, et source de démotivation. D'où le renoncement parfois à certains critères d'exigences, à des valeurs de métier. Or, comme le dit très bien Clot (1999) « *l'activité, c'est aussi ce qui ne se fait pas, qui n'est pas sans répercussion sur la santé. Le coût du travail pour l'opérateur est lié à ce qu'il ne lui est pas possible de faire* » ;
- une *violence dans les comportements de certains élèves* [Esteve (1989) cité par Hansez et coll. (2005) ; Thomas (1990)] qui peut fragiliser et participer à un sentiment d'impuissance et d'incompétence en fin de carrière chez des personnes déjà en difficulté dans leur rapport au travail ;
- le sentiment que les orientations définies par les ministères privilégient *l'abord d'un certain nombre de connaissances au détriment de leur approfondissement*. Ceci génère une impression globale de faire du « *saupoudrage* » de connaissances plutôt qu'un travail de fond sur des notions fondamentales, permettant d'acquérir des méthodes de travail et de réflexion. Pour certains enseignants expérimentés, cela implique aussi un renoncement à des valeurs de métier, à des fondamentaux de

leurs disciplines, ce qui est source de souffrance (ce sentiment semblait déjà exister en élémentaire mais avec moins d'intensité) ;

- le sentiment largement partagé d'être *assez peu soutenus par la hiérarchie*, que ce soit dans l'établissement ou par les inspecteurs très peu présents en collège, quelles que soient les disciplines (certains enseignants nous ont dit ne pas avoir été inspectés depuis plus de quinze ans) ;

- *un rapport aux collègues assez peu satisfaisant* : la plupart des enseignants rencontrés se sentent isolés, malgré la présence physique des collègues. Les coopérations-collaborations tiennent à des individualités plus qu'à une habitude de fonctionnement. Ceci est à mettre en perspective avec un rapport au chef d'établissement souvent tendu, générant un climat difficile dans l'établissement (Fotinos, 2006) ;

- *des horaires de travail souvent très contraignants* car répartis en fonction des exigences de service et non en cohérence avec la planification des enseignants et la construction d'espace de travail collectif.

De cet ensemble de facteurs, découlent :

- Un *stress*¹⁰ important (pour reprendre les termes des professeurs) lié à une charge de travail lourde et une demande psychologique élevée¹¹ (Karasek, 1979) particulièrement perceptible dans les entretiens. Le métier est jugé très sollicitant nerveusement, ce qui peut s'avérer épuisant en fin de carrière. Pour reprendre Brunet (1996), « *quand un enseignant se sent constamment inefficace, qu'il a le sentiment de tout échouer et de n'avoir aucun pouvoir, il en arrive à manquer d'initiative et à subir du stress. Quoi de plus frustrant que d'investir professionnellement et émotivement dans la réussite d'un élève et de n'aboutir à aucun succès. Quand le stress conduit à un état d'épuisement professionnel, l'enseignant finit par développer le complexe du missionnaire dans l'univers infini, où l'individu se sent tout petit face à une tâche immense et écrasante à conquérir* » ;

- *Une fatigue physique* liée à la fois à l'investissement très fort en classe pour mobiliser les élèves (la notion de « *théâtraliser* » revient souvent dans les entretiens) et au temps de travail pour préparer les cours et corriger les copies : cinquante et une heures hebdomadaires sont des chiffres avancés par Papart (2003) concernant l'activité des enseignants de niveau collège, mais ce chiffre peut varier selon les disciplines enseignées et les enseignants ;

- *Un épuisement professionnel* souvent évoqué, que l'on retrouve dans la littérature sur les enseignants de collège (Vézina et Gingras, 1995 ; Lantheaume et coll., 2008, par exemple) en termes de burnout¹² (littéralement « se consumer »). Trois caractéristiques le définissent (Brunet, 1996) : (1) l'impression d'avoir tari son énergie et de ne plus pouvoir donner sur le plan relationnel ; (2) une tendance à la déshumanisation de la relation avec notamment une représentation dépersonnalisée et négative des élèves, des parents et collègues. La relation est conduite de façon froide,

¹⁰ D'après l'Agence européenne pour la Sécurité et la Santé au travail, « *le stress survient lorsqu'il y a déséquilibre entre la perception qu'une personne a des contraintes que lui impose son environnement et la perception qu'elle a de ses propres ressources pour y faire face. Bien que le processus d'évaluation des contraintes et des ressources soit d'ordre psychologique, les effets du stress ne sont pas uniquement de nature psychologique. Il affecte également la santé physique, le bien-être et la productivité* ».

¹¹ Le modèle de Karasek comporte trois dimensions : la demande psychologique, associée principalement à la quantité et à la complexité des tâches et aux contraintes de temps ; la latitude décisionnelle, qui recouvre la possibilité de choisir ses modes opératoires et la capacité à peser sur les décisions ; et le soutien social, défini par l'aide et la reconnaissance des collègues et des supérieurs hiérarchiques. L'hypothèse de Karasek est que la combinaison d'une forte demande psychologique et d'une faible latitude décisionnelle peut augmenter le risque de développer un problème de santé physique (maladie cardiovasculaire, problème musculosquelettique) ou mentale (dépression, détresse psychologique, épuisement professionnel). Ces problèmes seraient accrus par un manque de soutien social au travail.

¹² Brunet (1996) : Lorsque l'organisme ne peut plus supporter le combat, l'individu risque de développer des troubles psychiques et/ou physiques et, par conséquent, de sombrer dans l'épuisement professionnel. La profession enseignante est considérée comme étant un emploi à haut risque de stress et d'épuisement professionnel.

distante, voire cynique ; (3) une diminution de l'accomplissement personnel qui se vit comme un sentiment d'échec par rapport à une réussite personnelle dans son travail ; le sentiment que les objectifs sont impossibles à atteindre, et que peu importent les efforts fournis puisqu'on n'y arrivera jamais. Ce sont là des éléments que l'on retrouve chez certains enseignants qui souhaitent souvent quitter au plus tôt ce métier, et qui optent préférentiellement (et quand ils le peuvent) pour des fins de carrière en CPA, alternative à des départs précoces rares dans ces niveaux scolaires. On peut d'ailleurs penser que l'investissement que l'on était prêt à mettre dans une activité dans laquelle on ne se reconnaît plus tout à fait, évolue au cours du temps ;

- *un sentiment de non reconnaissance*, déjà évoqué à propos des autres niveaux d'enseignement, et perceptible dans l'ensemble de la profession.

Face à ces caractéristiques de l'activité en collège, on note des points convergents dans la manière d'envisager les fins de carrière, indépendamment de la discipline enseignée :

- Malgré les nombreuses difficultés évoquées, *rare sont les enseignants qui partent avant 60 ans (2/22)*, malgré leur désir de partir : c'est toute la distinction entre ce que l'on a envie de faire, ce qu'il est possible de faire, et finalement ce que l'on fait. À deux ou trois exceptions près, c'est l'argument financier qui est à l'origine de la poursuite de l'activité à temps plein jusqu'à la retraite, voire du prolongement de l'activité.

- La majorité des enseignants travaillent jusqu'à 60 ans *mais en procédant à un certain nombre d'aménagements des fins de carrière*, traduisant une réelle fatigue, une difficulté à poursuivre son activité et des stratégies de retrait :

– Dans le champ du travail

- *Des aménagements des temps de travail (7/22)*. Nombreux sont les enseignants qui optent pour une cessation progressive d'activité (CPA) ou un temps partiel en fin de carrière, aussi bien des hommes que des femmes. À l'origine de cette décision : souvent une fatigue de plus en plus ressentie dans l'exercice du métier, des difficultés de récupération qui vont avoir des incidences dans la vie hors travail ; en deuxième niveau, le besoin d'avoir du temps pour soi dans un contexte d'épuisement professionnel, quitte à faire des sacrifices financiers ;

- *Des refus plus fréquents de prendre la responsabilité de professeur principal (quatorze sur vingt-quatre)*, ce qui est une manière de réduire sa charge de travail, son temps de présence au collège, d'être moins en contact avec les parents, de se mettre un peu moins en première ligne ;

- *Travailler sur moins de niveaux scolaires*, ce qui permet de réduire les préparations et la gestion de plusieurs programmes différents (les négociations en fin d'année pour la détermination des emplois du temps sont souvent houleuses) ;

- *Un refus plus affirmé de faire des heures supplémentaires* à la charge de travail normale pour limiter la fatigue déjà importante lorsque l'on travaille à temps plein, dans un contexte où les enseignants sont de plus en plus contraints à le faire selon les directives ministérielles ; quitte à se mettre en CPA si la négociation interne avec le principal du collège n'aboutit pas. Parmi les personnes rencontrées, seuls trois enseignants de moins de 57 ans ont accepté des heures supplémentaires : ils ont respectivement 51 et 52 ans ;

- *Une moindre participation à des projets d'établissement, voyages scolaires* ;

- *La recherche d'aménagements horaires* visant à limiter la fatigue : travail par demi-journée, éviter 6h de cours par jour... ;

- *Souvent l'abandon en fin de carrière d'activités connexes à l'enseignement* qui avaient lieu soit dans le cadre de l'IUFM soit de la faculté, parce que du point de vue de la fatigue que ce cumul implique, ils n'arrivent plus à tenir ces deux activités.

– Dans le champ personnel

- En fin de carrière, plusieurs enseignants nous ont dit avoir *abandonné leur participation à des associations* en semaine, afin de pouvoir récupérer de la fatigue du travail ;
- *Des pratiques sportives* visant à « *recharger les batteries* ».

On voit bien ici que continuer à exercer son activité de travail en fin de carrière va infléchir progressivement mais en profondeur son mode de vie, ses équilibres. Les arbitrages en termes de choix de partir ou de rester intégreront cette dimension du mode de vie : jusqu'à quel point est-on prêt à reconfigurer son mode de vie pour tenir au travail ? La réponse ne pourra être qu'individuelle, intégrant non seulement le salarié mais également son entourage proche.

Nous avons par ailleurs rencontré *trois départs précoces* : tous concernent des hommes, enseignants en technologie, sont intervenus dès 50 ans, donc assez loin du moment où ils auraient pu partir. Deux sur trois font suite à des remises en cause de leur activité de travail à l'occasion d'une inspection. Ces épisodes, ressentis comme violents en fin de carrière (« *Je me suis fait détruire* ») les poussent à abandonner un métier dans lequel ils ne se sont pas sentis reconnus et changer d'activité professionnelle. Cette capacité à rebondir est certainement liée à leur formation initiale très ouverte leur permettant d'envisager des passerelles vers d'autres métiers ; ces départs n'en sont pas moins accompagnés d'un grand ressentiment à l'égard de l'institution.

À partir de ces éléments, nous pouvons formuler les recommandations suivantes :

Au niveau des chefs d'établissement

Ils ont ici un rôle important à quatre niveaux :

- ils participent largement à définir le *climat social* dans les établissements (Fotinos, 2006) ; à ce titre, de la dynamique qu'ils impulsent dépendront les projets collectifs, les solidarités dans le métier au sein des collèges. Même si leurs charges administratives et gestionnaires sont importantes et accaparantes, les enseignants attendent d'eux qu'ils soient un soutien solidaire quant aux décisions face aux élèves. Ayant rencontré des enseignants de différents collèges, nous avons pu constater que sur ce point, existent des disparités importantes. Les professeurs en difficulté ont besoin de ressentir du soutien de la part de leur hiérarchie, une écoute attentive de leur part. Dans certains cas, cette hiérarchie pourrait avoir un rôle de lanceur d'alertes quant à la fragilité de certains enseignants, pour qu'ils bénéficient d'une aide réelle soit de la part de conseillers pédagogiques, soit de la médecine du travail ;
- le *sentiment d'isolement dans le travail* est très prégnant dans les entretiens. Cette situation attire l'attention sur le rôle d'animateur du chef d'établissement ; il serait intéressant d'analyser si cet aspect fait partie de leur mission. Selon Fotinos, et cela recoupe nos entretiens, il y a un déficit en ce domaine, qui pourrait être en partie comblé par une formation de ces directeurs à la dimension collective du travail et sur la dimension sociale du travail. Dans le même ordre d'idée, on pourrait poser la question du contour du rôle des professeurs principaux dont la tâche pourrait ne pas seulement être tournée vers les élèves mais aussi vers leurs collègues et vers l'animation d'une équipe pédagogique. Mais y aurait-il encore des volontaires pour tenir ce rôle ?
- *les chefs d'établissement s'occupent des emplois du temps*. À ce titre, ils ont la possibilité de prendre en compte les besoins des professeurs dans la conception des horaires de travail. Certains nous ont été présentés comme très exigeants sur les heures supplémentaires. Or nous avons vu que plusieurs enseignants ne se sentent plus capables de les gérer en fin de carrière, l'obligation d'en faire pouvant constituer un argument de départ du métier. Loin d'être dénués de sens, ces désirs de ne

plus faire d'heures supplémentaires sont plutôt à analyser comme l'une des conditions pour finir sa carrière professionnelle en santé ; et sur ce point, une sensibilisation sur les spécificités des fins de carrière serait intéressante ;

- en tant que responsables d'établissement, ils bénéficient également d'une place tout à fait stratégique pour *analyser et gérer le phénomène des fins de carrière*. Il serait intéressant de savoir si cela constitue une préoccupation pour eux, et quelles difficultés éventuelles cela leur pose, quelles réponses ils y apportent. Nous pouvons dire cependant, sur la base de trois entretiens que nous avons menés auprès de chefs d'établissements de collèges, que cette question des fins de carrière n'est pas une préoccupation partagée par tous, et que le problème se pose très différemment selon la distribution de la pyramide des âges des enseignants de l'établissement, de la dynamique collective impulsée dans l'établissement par plusieurs générations de directions, par le mode de management propre à la direction en place.

Au niveau des inspections

Selon nos entretiens, deux problèmes se dégagent concernant le rapport des professeurs et des inspecteurs :

- *des visites vécues comme peu fréquentes* alors que le contexte de travail des enseignants en collège est perçu comme très difficile, et que des soutiens et suggestions sont attendus pour les aider dans leur activité. Cela participerait également à une forme de reconnaissance de ce métier, là aussi très déficitaire ;

- *les évaluations portent principalement dans ces niveaux sur l'application de programmes* qui évoluent régulièrement et qui, selon les professeurs, sont souvent introduits sans beaucoup d'explications par la hiérarchie. D'où des appropriations posant parfois problème : ceci est à l'origine de deux des trois sorties précoces mentionnées précédemment. Il serait donc salutaire qu'il y ait plus d'explications et de concertations sur les nouvelles directives de l'Éducation Nationale à l'occasion de toute réforme, attendu que la participation est souvent une condition de réussite du changement.

Intégrer les enseignants à la définition des programmes

Il semblerait aussi important d'intégrer, dans la définition des orientations des programmes, le point de vue des enseignants, sous peine de susciter des frustrations liées à des orientations du métier dans lesquels ils ne se reconnaissent plus.

Créations de groupes de travail inter-établissements par discipline

Ces groupes pourraient permettre aux professeurs de mutualiser les ressources et stratégies de chacun et trouver ensemble des solutions. Comme le disait G (63 ans, quarante ans de métier) : « *Le malaise, il est très très fort, et l'on a encore la fierté mal placée, parce que c'est mal placé de se dire "on va y arriver chacun dans son coin" ; alors que l'on a des gamins depuis quatre-cinq ans, qui sont plus durs, qui ont beaucoup plus de tonus pour te dire "non" »*.

4. LES MÉTIERS D'ENSEIGNANTS AU LYCÉE

Compte tenu du petit nombre d'enseignants de lycées rencontrés et de certaines similitudes avec les problèmes rencontrés au collège, ce paragraphe sera relativement bref.

Selon un enseignant de lycée, « *c'est pas le même travail qu'au collège parce qu'il n'a pas le même objet ; mais ça reste quand même fondamentalement un travail d'enseignement* ». Toutefois, en collège, l'objectif est de permettre à tous les jeunes d'arriver à ce niveau minimum que constitue le brevet. Au lycée, la finalité est non seulement la réussite au bac, mais plus fondamentalement de faire de ces adolescents de futurs adultes capables de réfléchir, de penser par eux-mêmes, leur donner les moyens de s'insérer dans des études supérieures.

En termes de conditions de travail, les quatre professeurs rencontrés font ressortir une charge de travail très importante, liée à :

- *des effectifs* de classes qui se sont énormément alourdis (trente-cinq à quarante élèves par classe chez les enseignants interrogés) ;
- *un accroissement très important du travail de correction* des copies, lié à deux facteurs : le nombre d'élèves par classe et la longueur des copies (en terminale, elles sont conséquentes et nécessitent un temps de travail personnel important débordant sur les soirées et week-ends), confisquant le temps personnel. Le niveau des élèves ayant selon eux baissé (ceci quelles que soient les matières), les temps de correction par copie se sont aussi allongés. Il est d'ailleurs intéressant de signaler que c'est la raison principale pour laquelle des enseignants de collèges refusent d'aller en lycée, malgré le désir de changer et de travailler avec des élèves plus grands, plus matures ;
- *l'occurrence des devoirs surveillés* réguliers liés à la préparation des examens qui sont réalisés souvent hors temps scolaires (mercredi après-midi), impliquant des corrections supplémentaires ;
- le sentiment largement partagé d'être *assez peu soutenus par la hiérarchie*, aussi bien dans l'établissement que par les inspecteurs très peu présents en lycée ;
- *un rapport aux collègues assez peu satisfaisant* : la plupart des enseignants se sentent isolés, malgré la présence physique des collègues ;
- *des horaires de travail souvent très contraignants* car répartis en fonction des exigences de service, impliquant souvent de faire des heures supplémentaires.

Par contre, deux aspects semblent jouer un rôle positif dans la manière de vivre son travail :

- le fait qu'il y ait un peu *moins d'hétérogénéité de niveaux* du fait de l'orientation des élèves, bien que cela dépende beaucoup des disciplines enseignées ;
- *la maturité des élèves* qui comprennent sans doute mieux l'importance de la scolarité et de leurs résultats quant à leur avenir professionnel.

De cet ensemble de facteurs, découlent :

- *un stress* important (pour reprendre les termes des professeurs) lié à une charge de travail lourde et une demande psychologique élevée avec les enjeux de réussite au bac ;
- *une fatigue* liée aux préparations mais surtout aux corrections des copies qui sont volumineuses et consommatrices de temps. En fin de carrière, cette contrainte est de plus en plus mal vécue, ressentie comme épuisante, comme si le seuil de tolérance à l'emprise du travail personnel sur la sphère privée diminuait ;

- par contre, *un épuisement professionnel, au sens de burnout, beaucoup moins prononcé* qu'en collège. En effet, il semble que l'enjeu de la réussite des élèves comme le type de contact avec eux leur apportent plus de satisfactions qu'en collège, même si tous pointent un manque de travail des élèves.

N'ayant rencontré que quatre personnes de disciplines différentes, nous ne pouvons tirer des éléments globaux sur la manière d'envisager les fins de carrière. Pointons seulement que trois ont cessé d'enseigner avant 60 ans pour des raisons diverses :

- l'une a pris sa retraite à 55 ans car très fatiguée physiquement et ne parvenant pas à se soustraire aux heures supplémentaires dans son lycée. Elle a fait valoir son droit à partir en arguant de ses trois enfants ; mais son désir de continuer à enseigner était réel ;
- un second pour problèmes de santé (crise cardiaque à 58 ans et arrêt-longue maladie) malgré son désir de poursuivre son activité ;
- la troisième est à deux ans de la retraite mais en longue maladie depuis un an pour dépression (elle ne veut pas reprendre son travail d'enseignement).

Une seule s'est arrêtée à 60 ans, mais en optant pour une CPA les dernières années.

Ces fins de carrière interrogent sur la pénibilité de l'exercice de ce métier dans ces niveaux. Car hormis la personne qui s'est arrêtée pour dépression, l'enthousiasme pour ce métier pratiqué en lycée est fort et la motivation intacte jusqu'en fin de carrière.

Sur les bases de ces entretiens très peu nombreux, nos suggestions doivent être marquées d'une prudence particulière. On peut penser que prévalent les mêmes recommandations que pour les professeurs en collèges concernant les chefs d'établissement et les inspecteurs. Mais de manière plus spécifique, nous voudrions insister sur deux points :

- *Le besoin de réduire les effectifs de classe*

Comme nous l'avons souligné plus haut, en lycée, ils sont de trente-cinq à quarante élèves, ce qui peut poser des difficultés de gestion de la discipline, de prise en compte du problème d'hétérogénéité des classes et surtout accroît considérablement le temps de correction des enseignants. Ce dernier argument représente un coût en fin de carrière extrêmement important, source d'épuisement..., alors même que la motivation pour le métier reste intacte. On comprend donc l'importance d'agir sur les effectifs de classe pour créer les conditions de fins de carrière en santé.

- *Les heures supplémentaires* (réflexion qui concerne aussi bien les professeurs de lycée que de collège) : au-delà des heures effectives avec les élèves qui s'ajoutent au service, c'est plus globalement la charge de travail de préparation, de corrections qui est accrue, du temps personnel en moins pour les enseignants ; donc le coût du travail qui s'en trouve augmenté. Ceci ne concerne pas seulement les plus anciens ; de plus jeunes peuvent être concernés.

C : « Dans mon groupe de huit personnes profs de français, il y a quatre profs à temps partiel (dont un homme d'environ 40 ans), justement en raison du stress et des problèmes de vieillissement. Du coup, cela retombe sur les autres. Dans ces conditions, les vieux doivent avoir un grand besoin d'argent pour ne pas demander un temps partiel, une CPA. C'est le raisonnement de ma femme (57 ans), qui aurait peut-être consenti à conserver un temps plein, mais qui se serait vu imposer deux, voire trois heures sup. De là, des pertes immédiates et des droits amoindris pour la retraite. »

En effet, nombre d'études ont trouvé une corrélation forte entre les heures supplémentaires et le stress au travail ; stress supplémentaire pouvant avoir des effets délétères pour la santé. Et la crainte d'aller au-delà de ce que l'on peut assumer en santé tout en gardant ses propres exigences de qualité du travail, favorise la décision de réduire son activité pour tenir. Si les anciens ont cette possibilité des CPA pour partir, les plus jeunes ne l'ont pas ; pour autant, le problème est le même.

On peut donc insister sur l'idée que les heures supplémentaires doivent relever d'une décision personnelle. Seul l'individu est à même de juger ce que ce travail supplémentaire implique en termes d'équilibrage au niveau de sa santé, au niveau de l'articulation avec les autres sphères de vie. L'imposition des heures supplémentaires peut être à l'origine de décisions de CPA ou de départs précoces qui ne s'imposeraient pas avec une charge de travail normale. Nous avons vu qu'une enseignante n'étant pas entendue par son chef d'établissement sur ce point, s'est résolue à partir ; solution ultime et dramatique pour l'intéressée qui aurait aimé continuer à exercer un métier dans lequel elle a toujours trouvé de la satisfaction et du plaisir à exercer.

Chapitre 3

DES LIGNES DE FORCE COMMUNES

« Vieillir, c'est durer et changer » (Canguilhem, 1981)

Jusqu'à présent, nous avons cherché à montrer la spécificité du problème en distinguant les différents niveaux scolaires. Nous voulons ici revenir à une analyse plus transversale nous permettant de dégager des invariants, voire des axes de réflexion qu'il nous paraît intéressant d'approfondir.

1. RESTER DANS LE MÉTIER OU PARTIR PLUS TÔT : DES ARBITRAGES COMPLEXES

Les décisions en matière de retraite ne sont généralement pas faciles à prendre. Anticiper sa retraite relève d'une évaluation complexe de la situation, intégrant à la fois des éléments qui ont à voir avec le travail et ses évolutions, les conditions de travail, et des facteurs plus personnels tels que l'estimation du coût de l'activité au fil de l'âge, des ressources dont on dispose pour faire face aux exigences du métier, le plaisir et les souffrances liées à cette activité, la perception de son état de santé, les évaluations financières de la situation, le contexte familial (enfants encore à charge ou conjoint qui part à la retraite ou non) et des positionnements idéologiques (laisser la place aux jeunes dans un contexte de réduction de postes, par exemple).

Ces choix procèdent d'arbitrages entre le plaisir à exercer cette profession, le fait de travailler avec des jeunes, de leur transmettre des connaissances, d'éveiller leur réflexion – et l'envie de partir pour des raisons liées à l'évolution du métier, des élèves, ou à des tensions trop dures à supporter dans le travail, ou encore à la santé, à un contexte familial ou politique, à des envies de privilégier des espaces personnels jusque-là mis au second plan.

L'enseignement est un métier particulier : « La clé de l'acte d'enseignement est l'amour » (Messing et coll., 1997). Pour de nombreux spécialistes de l'éducation, « le rapport de nombreux enseignants aux élèves et au métier est d'abord un rapport affectif... La relation aux élèves est ainsi le moteur de la motivation des enseignants » (Tardif et Lessard, 2000, cités par Messing, 1997). Selon Messing (2002), « l'enseignante du primaire crée un lien avec l'enfant qui incite celui-ci à apprendre. Cela permet à l'enseignante de maintenir l'énorme concentration, la patience et l'attention nécessaires à l'enseignement. C'est aussi l'amour qui nourrit la créativité requise pour vaincre les problèmes d'apprentissage. Cet amour rend impossible la stratégie souvent recommandée aux enseignantes menacées d'épuisement professionnel : le dégageant. Il est tout simplement impossible de se dégageant émotionnellement, et en même temps, d'exercer le métier d'enseignantes avec de petits enfants ». Comme le disent les enseignants : « C'est un métier que l'on ne peut pas faire à moitié, en s'économisant ; ça ne marcherait pas ! »

D'où certains départs précoces lorsque la recherche d'aménagements dans le champ du travail comme dans la sphère privée ne permettent plus de trouver les conditions de l'exercice du métier en santé.

Ces arbitrages complexes justifient notre référence à l'approche systémique proposée par l'équipe de chercheurs de Curie (2000 ; 2002) selon laquelle « Pour comprendre les formes des engagements, il faut regarder ce qui se passe dans les autres domaines d'activités, non professionnelles des sujets ». (Nous reviendrons sur ce modèle ultérieurement). Les décisions d'anticiper les départs à la retraite ne reposent donc pas que sur un seul facteur, mais sur une combinaison d'arguments

tirant parfois dans des sens opposés. Et elles sont d'autant plus difficiles à prendre qu'elles sont définitives, les départs à la retraite étant irréversibles.

2. LA SANTÉ AU CŒUR DES ARBITRAGES

« Le travail apparaît aujourd'hui comme un élément central de la construction de la santé, cheminement vers le bien-être physique, psychique et social, et plus globalement de la construction identitaire des personnes » (Dejours, 1993)

Les décisions de fins de carrière sont largement influencées par l'auto estimation de son état de santé. Les problèmes de santé physique semblent particulièrement présents en primaire, plus spécifiquement en maternelle où les sollicitations physiques, corporelles, sont très importantes. Ces dernières se combinent avec des sollicitations mentales, psychiques diverses qui contribuent à une tension permanente dans l'activité, une attention partagée soutenue sur toute une journée, facteur de pénibilité dans le travail. Les contraintes du métier sont différemment ressenties dans les niveaux supérieurs, où cependant les stratégies de mobilisation d'élèves perçus comme de moins en moins attentifs sont aussi très coûteuses en énergie : *« en fin de journée, on se liquéfie en une flaque d'eau »*¹³. L'hétérogénéité des élèves en particulier en collège, les effectifs plus lourds surtout en lycée, les relations souvent tendues avec des parents qui les responsabilisent des échecs de leurs enfants, sont souvent à l'origine de tensions nerveuses palpables dans leur discours et source d'une fatigue importante, aussi bien physique que psychique. *« C'est sportif de faire classe et c'est très éprouvant physiquement »*.

Ces facteurs sont aggravés par l'isolement des enseignants (Hubert, Condat, 2008) : le travail collectif est très limité dans ces métiers où le rapport enseignant-élèves-parents se joue souvent dans le huis clos de la classe. Pourtant, les quelques fois où il trouve à s'exprimer, il est toujours source d'une grande satisfaction à travailler et semble un atout majeur dans la gestion des classes et la prise en charge des élèves. Ceci laisse penser qu'il y a là un espace de réflexion important pour l'amélioration des conditions de travail.

2.1. Des symptômes

La notion de fatigue liée à l'exercice du métier et de sa pratique sur plus de trente ans de carrière revient en permanence dans les entretiens, prenant parfois, on l'a dit, des modularités différentes : épuisement physique et mental en maternelle, fatigue physique et mentale en élémentaire et collèges.

Mais tous se sentent atteints dans leur intégrité physique dans *« ce que leur métier leur demande »* lorsqu'ils parlent *« d'atteinte à leur énergie vitale »*, *« d'aller puiser de plus en plus loin en eux »*, dans leurs réserves, pour tenir les exigences, pour maintenir des critères de qualité cohérents avec leur représentation de l'enseignement, avec les valeurs qu'ils veulent transmettre et partager.

Les ressources pour faire face aux exigences du métier évoluent avec l'âge ; et avec lui, le coût du travail. L'expérience, parfois, ne suffit plus à compenser cette évolution, d'où des phénomènes d'épuisement au terme d'une vie de travail, des difficultés de récupération de plus en plus importantes, empiétant sur la sphère privée, contraignant à des modifications du mode de vie, fragilisant les équilibres.

¹³ Sauf indication contraire, les propos présentés en italique et entre guillemets sont des éléments de verbatim recueillis dans nos entretiens

Une fatigue sur laquelle les salariés ont de moins de moins la main avec l'avancée en âge ; ce que Molinié (2006) traduit en termes de « ... constat de réduction des possibilités d'esquive de la fatigue et de l'usure pour les travailleurs vieillissants ».

Or, plus les personnes se sentiront fatiguées, plus leur santé leur semblera fragile, plus elles auront envie de partir au plus tôt. « Une moins bonne santé fait souvent partie des raisons personnelles justifiant un départ en retraite dès les conditions requises » dit Vallemont (2001). Dans ce contexte, réfléchir à l'aménagement du temps de travail et à la modularité des horaires, peut être une piste intéressante.

2.2. Des déterminants de la santé

À ce titre, les conditions de travail sont des éléments déterminants de la santé des salariés en fin de carrière qui vont jouer dans les désirs de sortie de l'activité. Car « la santé est un état d'équilibre atteint ou à atteindre où les altérations, les souffrances sont relativement compensées ; ce qui signifie fragilité et estimation personnelle de cet équilibre, pouvant évoluer avec le temps » (Dejours, 1995).

Et c'est bien ce rapport entre expérience et avancée en âge au fil du temps, cet équilibre recherché dans le travail et dans l'organisation dans ses multiples dimensions, qui nous intéresse ici. Conquête difficile jamais définitivement acquise, toujours à reconstruire, certainement de plus en plus difficile avec l'âge et le durcissement des conditions de travail, l'évolution de la société et de son regard sur l'école. L'équilibre sera alors recherché dans des compromis interférant avec la sphère personnelle.

Comme le souligne Laville (1989), le processus de vieillissement affecte de manière différentielle les individus. Si certains peuvent ressentir des évolutions impactant leur activité assez tôt, d'autres, au contraire, peuvent percevoir ce phénomène plus tardivement. Mais dans l'ensemble, pour les enseignants interrogés, il semble que travailler au-delà de 57 ans dans le primaire, 60 ans dans les niveaux secondaires, n'est pas concevable, eu égard aux problèmes de santé qui s'accroissent et deviennent de plus difficiles à réguler dans le cours de l'activité, au coût du travail qui augmente et sur lequel on a « moins barre », mais aussi à l'écart de génération qui s'accroît entre enseignants, élèves et parents et qui peut poser problème.

Parmi les trois enseignants de collège que nous avons rencontrés qui ont poursuivi au-delà de 60 ans (dont deux par nécessité financière, étant parents isolés avec des enfants à charge), deux jugent qu'ils auraient dû partir à ce moment là. Leur maintien les confronte à des difficultés dans les toutes dernières années de leur vie professionnelle.

Cela nous amène à penser que plus on retardera l'âge légal de départ à la retraite, plus il est probable que les ruptures en fin de carrière augmenteront, y compris chez des personnes qui ont mené leur carrière professionnelle sereinement et qui ont aimé ce travail. Continuer son activité au-delà de 60 ans, certes ; mais en santé ? Avec la même motivation ? Dans un contexte où de l'investissement des enseignants, de l'énergie déployée dans le travail, dépend souvent l'adhésion des élèves ?

Ces contradictions risquent de s'accroître au détriment de la santé, et peut-être de la qualité du travail ; car comme le souligne Price (2005), « N'oublions pas que les conditions de travail du personnel enseignant créent les conditions d'apprentissage des enfants ».

2.3. Créer des conditions de travail pour vieillir

Réfléchir à l'allongement de la durée d'activité impose donc de créer les conditions de travail pour poursuivre son métier en bonne santé. Sur ce point, notre étude a suggéré un certain nombre de pistes de progrès, mais une réflexion plus large sur des aménagements du temps de travail en fin de

carrière s'impose, compromis plus ou moins satisfaisant pour vivre les dernières années d'un métier que beaucoup décrivent comme « *un des plus beaux métiers du monde* ».

Mais on peut présumer que plus on retardera l'âge de la retraite, plus ces besoins d'aménagements du temps se feront sentir chez beaucoup d'enseignants, alors même que les dispositifs pour réduire l'activité professionnelle deviennent moins nombreux et moins intéressants (suppression de l'ancienne forme de CPA au profit d'une CPA moins avantageuse financièrement et moins accessible : à 57 et non plus 55 ans, et avec comme condition trente-trois années de service et non plus vingt-cinq).

Si les dispositifs sont moins avantageux, voire dissuasifs, il est possible qu'ils soient moins utilisés par des enseignants dont les besoins restent les mêmes ; en tout cas c'est ce qu'il serait intéressant d'arriver à quantifier. Un risque de « présentéisme » à temps plein pourrait alors déboucher sur des arrêts de travail plus nombreux, des inaptitudes en fin de carrière - le nombre d'enseignants recensés en activité pouvant en fait masquer des situations où des personnes se trouvent dans des dispositifs de retraits d'activité.

2.4. Des dispositifs de suivi de la santé qui s'imposent

Il nous semble donc important, dans ce contexte où le processus d'allongement de la carrière est amorcé, de mettre au point des dispositifs de suivi de la population suffisamment fins pour analyser les conséquences de cette décision sur la santé :

- d'un point de vue macroscopique, il serait important d'examiner des statistiques fines de l'utilisation des dispositifs de départs précoces selon les niveaux, les matières, les types d'établissement, le « genre » ainsi que des statistiques sur la réduction du temps de travail ;
- d'un point de vue plus microscopique, pourraient être élaborés en partenariat avec les médecins du travail, des tableaux de bord permettant de suivre des cohortes d'enseignants de manière longitudinale sur plusieurs années (de tels dispositifs existent déjà dans de grandes entreprises françaises, pouvant servir de référence) et d'alimenter la réflexion de groupes de travail avec les partenaires sociaux sur cette question des fins de carrière.

Une étude portant sur la santé en articulation avec les conditions de travail serait utile à mettre en place de manière à prendre la mesure du problème et à apporter les arguments pour la mise en place d'une véritable médecine du travail. Sans cela, il est à craindre de voir le processus de départ précoce se poursuivre.

Il s'agit ici seulement de se rapprocher du fonctionnement des entreprises privées, où les salariés bénéficient d'un suivi de la médecine du travail. Car, hormis la visite d'embauche ou de problèmes de santé graves, les enseignants ne voient pas de médecins du travail. Pourtant des représentants syndicaux nous ont assuré que plus de la moitié des enseignants sont suivis par des médecins (généralistes ou spécialistes) pour des problèmes de santé physique et/ou de stress liés au travail et consomment des médicaments. Nombreux sont les enseignants de primaire ayant de plus des problèmes de santé type TMS¹⁴, problèmes vasculaires. Nous avons eu l'occasion d'évoquer à travers notre propre étude la fréquence des problèmes de fatigue chronique et de dépression touchant un pourcentage non négligeable d'enseignants de tous niveaux scolaires. C'est ce que confirme le Dr Papart (2003) sur la base d'une enquête à grande échelle portant sur plus de 1 702 enseignants de primaires suisses : 46 % des personnes enquêtées consultent le corps médical pour des problèmes de santé physique ou mentale, 16,1 % ont recours à des consultations psychiatriques. Ces dernières voient leur nombre progresser avec l'âge en référence à une « *dépressivité augmentant avec l'âge de manière significative : les déterminants de cette consommation psychiatrique sont un score faible de santé mentale et un niveau élevé d'anxiété* ». On retrouve des résultats similaires dans

¹⁴ TMS : troubles musculo-squelettiques.

l'enquête réalisée par le Sgen sur les conditions de travail des personnels de collège (2008) portant sur près de 13 000 professeurs : « *trois salariés sur cinq (58 %) disent avoir consulté un médecin pour des troubles consécutifs à leurs activités professionnelles dans les vingt-quatre derniers mois, en particulier suite à une forte fatigue et des problèmes de voix* ».

Mettre en place de tels dispositifs, permettrait de répondre à l'exigence du Code du travail¹⁵, de faire un travail d'accompagnement des salariés dans le temps, et à ce titre, de faire un travail de prévention important, ce que Huez (2008) appelle la veille qualitative du médecin du travail : « *Si les médecins arrivaient à faire un travail de veille et d'alerte, je pense que ça aiderait à traiter des problèmes de troubles psychosociaux. Le travail d'un médecin du travail, c'est un accompagnement clinique, individuel avant d'être collectif. Un médecin, il fait des diagnostics, des liens entre ce qu'il voit de la santé et le travail* » ; à ce titre il est un lanceur d'alerte tout à fait important dans l'institution. Ce dispositif devrait concerner tous les enseignants car les difficultés ne sont pas l'apanage des anciens.

Cela pose le problème d'une médecine préventive, capable d'identifier les signes de fragilité. Ce serait également une façon de reconnaître les formes de pénibilité, de les insérer dans le débat social sur les conditions de travail, leurs liens avec la santé. Sur ce point, nous parvenons aux mêmes conclusions que Tiberghien (2005) : « *Beaucoup d'efforts restent à faire pour l'organisation de la prévention dans la Fonction publique* ». Cela supposerait d'augmenter substantiellement le nombre de médecins du travail de l'Éducation nationale : on en comptait soixante et un en 2007, ce qui représente un médecin pour 18 000 enseignants. Cela semblerait lié à deux éléments : d'une part, des choix de l'Éducation nationale eu égard à une sous-estimation des facteurs de pénibilité du travail dans cette profession ; d'autre part, la difficulté à recruter des médecins du travail dont le nombre est déjà déficitaire au niveau national¹⁶. Dans ce contexte, non seulement les médecins ne peuvent pas voir les salariés régulièrement, mais ils ont encore moins de disponibilité pour un tiers temps dédié à la prévention, à des réflexions sur les conditions de travail.

Quant aux possibilités de reclassement d'enseignants en difficultés, elles sont limitées en postes. Et comme nous l'ont expliqué certaines enseignantes de primaire, leur niveau de diplôme initial (pour la majorité le bac) ne leur permet pas d'envisager beaucoup de passerelles¹⁷.

Or certaines personnes fragilisées craignent de reprendre leur activité ; nous en avons eu des exemples en maternelle, collège et lycée. Se pose alors la question de la prévention tertiaire, de l'accompagnement des enseignants qui peuvent avoir des difficultés, qui vivent des chocs, des ruptures. Pour ces salariés souvent isolés dans leurs difficultés, les alternatives sont réduites : se soustraire à la situation d'enseignement, soit par une retraite anticipée, soit en bénéficiant d'arrêts-longue maladie, voire de certificats d'incapacité.

Il nous semble donc important, dans cette réflexion sur l'allongement de la vie professionnelle, d'associer ce mouvement avec la mise en place de moyens permettant de garantir le travail en santé.

¹⁵ La médecine de prévention à l'éducation nationale relève de dispositions communes à toute la Fonction publique de l'État fixées par le décret no 82-453 du 28 mai 1982 modifié par le décret no 95-680 du 9 mai 1995, relatif à l'hygiène, la sécurité du travail et la prévention médicale dans la Fonction publique. La surveillance médicale des personnels instaurée par ce décret a pour objet de « *prévenir toute altération de la santé des agents du fait de leur travail* ». Le décret du 9 mai 1995 rend obligatoire la visite médicale des personnels, dans le cadre de leur travail. La nature et la fréquence de ces visites seront appréciées par le médecin de prévention, en fonction des agents et des postes de travail que ceux-ci occupent. En tout état de cause, ces visites seront au moins annuelles pour les personnels nécessitant une surveillance particulière et quinquennale pour les autres agents.

¹⁶ La faiblesse de l'effectif s'explique surtout par le manque d'attractivité de la fonction de médecins du travail, de leur rémunération et de leurs conditions de travail. Ainsi vingt créations avaient été mises au budget de 2008, mais seulement sept ont pu être recrutés.

¹⁷ Le problème se posera en des termes différents pour les jeunes enseignants d'aujourd'hui qui seront les anciens de demain. Ils sont entrés dans la profession avec un niveau licence (équivalent Bac + 3), voire seront recrutés prochainement niveau Master 2 (équivalent Bac + 5). Ces niveaux de formation initiaux seront certainement des atouts dans les possibilités d'envisager d'autres carrières et dans la prétention à présenter des concours internes.

Certains réfléchissent à la mise en place de cellules d'écoute. Il en existe : plusieurs personnes en primaire connaissent le dispositif *Accapella*¹⁸ ; il semble méconnu dans le secondaire. Ceux qui en ont bénéficié disent avoir rencontré seulement une fois quelqu'un auprès de qui exposer les difficultés ; mais il n'y a pas eu de suivi dans le temps, de prise en charge dans la durée, voire de relais avec la médecine du travail, donc finalement pas de changement. Ceci serait à rapprocher du point de vue de D. Huez (2008) : « *les cellules d'écoute, elles mènent dans le mur !* », la brièveté des contacts et l'absence de prise en charge ne redonnant pas le pouvoir d'agir aux enseignants. Elles ne permettront pas de compenser le déficit de médecine du travail.

Il est donc important de réfléchir à la prévention car la solution des « deuxièmes parties de carrière » – c'est-à-dire la possibilité offerte aux enseignants de sortir de la classe – ne ferait pas avancer le problème de la pénibilité du travail, pénibilité qui, on l'a vu, est ressentie dès l'entrée dans le métier. Elle ne permettrait pas de trouver de solutions à la hauteur du nombre de personnes proches de l'âge de la retraite. De fait, à l'approche de ce problème en termes de gestion des ressources humaines, il nous semble important d'associer celle qui consiste à privilégier l'analyse et l'amélioration des conditions de travail, sur la base de l'activité des enseignants dans leur diversité, de leurs difficultés et de leurs compétences.

3. LA QUALITÉ AU CŒUR DES DÉLIBÉRATIONS SUR LES FINS DE CARRIÈRE

3.1. Qualité et sens du travail

Dans tous les niveaux scolaires, les enseignants rencontrés évoquent les compromis qu'ils sont obligés de faire autour de ce qu'ils estiment être la qualité du travail, autour de laquelle se jouent la transmission, les conditions de l'apprentissage des élèves, et qui détermine une partie de l'avenir des élèves.

Cela semble particulièrement marqué en collège. Les enseignants expliquent être pris dans des injonctions contradictoires, des conflits de buts de plus en plus difficiles à gérer : entre d'une part des évolutions de l'Éducation nationale, déterminées par les projets de ses ministres qui selon eux ne vont pas dans le sens de garantir la qualité des apprentissages (de plus en plus de notions à aborder en moins de temps disponible pour le faire générant une impression de surfer sur les notions – une augmentation des effectifs de classe...) ; et d'autre part, leurs propres évolutions dans la construction des valeurs du métier, à savoir maintenir un niveau d'exigence élevé, faire un travail de fond permettant d'articuler les apprentissages, apporter des valeurs de rigueur et de réflexion aux élèves.

De telles impossibilités dans l'action sont source de renoncements, d'une révision à la baisse de ses propres objectifs. Ce qu'un enseignant résume en ces termes : « *J'ai l'impression de ne plus faire mon métier !* » ; ce que l'on pourrait rapprocher de la notion « *d'activité empêchée* » en référence à Clot (1999). Par « *empêchement* », on entend « *un processus qui rend l'action difficile, la paralyse, la bloque, qui obstrue, inhibe ou fait obstacle à l'exécution d'une action. Le concept d'empêchement s'applique quand le sujet n'a pas d'autre choix sinon celui de céder, de s'arrêter de faire, de s'arrêter de fonctionner, de s'arrêter d'être.* » (Sznelwar et coll., 2006)

Pour Flottès (2008) parlant de salariés en souffrance, « ce dont les gens souffrent de manière assez générale, c'est d'avoir mis en jeu leur mobilisation, d'avoir mis en jeu leur subjectivité, d'avoir mis toute leur énergie... pour faire quelque chose qu'au bout du compte ils considèrent comme n'étant pas ce qu'ils auraient voulu faire », dans laquelle ils ne se reconnaissent pas. « Ce sont des salariés qui veulent tous travailler mais qui sont insatisfaits de leur travail, donc quelque part de leur production ... et donc quelque part d'eux-mêmes ». Des renoncements qui, en fin de carrière, sont

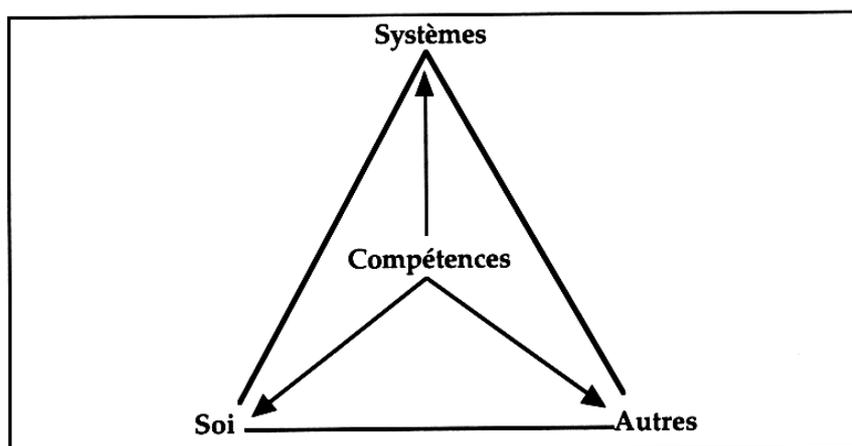
¹⁸ Accapella : structure d'écoute psychologique accueillant des enseignants en difficultés psychologiques.

source de souffrance chez des salariés ayant connu des fonctionnements dans lesquels ils se reconnaissaient davantage. Du fait de ce contexte, ils pensent ne plus pouvoir faire un « travail de qualité ». « Une amputation de l'activité source de souffrance », dirait Davezies (2008) : « Dans le travail, ce qui fait mal, ce n'est pas ce que l'on fait. C'est ce que l'on ne fait pas. Les réponses qu'appellerait la situation qui ne peuvent être mises en œuvre ». Des amputations de deux types : amputation de la possibilité d'être fier de soi, de son travail – et – répression psychique : exaspération. Quel regard porte-t-on alors sur son propre travail ? Sur soi ?

Ce sentiment peut être exacerbé par les évolutions psychologiques liées à l'avancée en âge (Marquié, 1998 ; Paumès Cau-Bareille et Marquié, 1995) se traduisant par des attitudes plus précautionneuses, des difficultés à renoncer à la qualité, un comportement plus prudent avec l'âge. Ce problème n'est pas spécifique aux enseignants ; mais il y est particulièrement présent.

Déployer plus de ressources qu'avant en fin de carrière pour pratiquer un métier de plus en plus difficile compte tenu des évolutions du rapport aux élèves, du rapport aux parents, des rapports à l'institution dont on partage moins les fondements : il y a là une situation contradictoire qui fait réfléchir sur son propre investissement et sur l'équilibrage des ressources dans le pôle triangulaire système – Autres – Soi (Pueyo et Gaudart, 2000).

Figure n°1 : Les compétences à l'articulation des pôles de l'activité



Source : Pueyo et Gaudart, 2000.

Cette modélisation ici proposée par les auteures, reprise par de nombreux ergonomes, considère tout salarié comme régulateur du système, qui gère à la fois des ressources, aléas et contraintes du système, et des ressources et contraintes internes liées notamment à l'équilibre fonctionnel, en tenant compte des ressources et contraintes offertes par les autres travailleurs dans le cadre du travail collectif.

Les stratégies mises en œuvre dans l'activité de travail se fondent ainsi sur les compétences développées avec l'expérience professionnelle. Elles articulent trois pôles de l'activité de travail induisant des critères, ressources, contraintes et connaissances hétérogènes et de types et de niveaux différents :

- *l'objet ou le système de travail* caractérisé par des règles, des outils, des objectifs de l'entreprise, auxquels sont adjoints des critères d'efficacité productive du point de vue de l'entreprise et de l'opérateur,
- *soi*, auxquels sont adjoints des critères relatifs à la santé, la sécurité, le développement personnel, l'intégration travail et hors travail,
- *les autres* auxquels sont adjoints des critères relatifs aux aspects collectifs, organisationnels, hiérarchiques, avec des conflits ou des coopérations.

Selon ce modèle, l'expérience constitue le support de ces régulations, et fonde les compétences construites dans et par le travail. Cependant, les régulations permettant de gérer les déficiences n'en restent pas moins fragiles, en particulier au regard du processus de vieillissement. D'où des choix pouvant intervenir à certains moments de la carrière, visant à faire évoluer la priorité accordée à tel ou tel pôle de l'activité, sans doute en fin de carrière au pôle soi.

Dans ce contexte, il serait précieux d'aider les enseignants à porter leurs expériences et leurs difficultés dans le débat social, comme levier pour réfléchir aux fins de carrière. Pour reprendre les propos de Davezies (2008), « *Il nous semble important de contribuer à mettre en débat les tensions et les contradictions très présentes dans l'organisation du travail* », dont finalement les arbitrages sont laissés à la discrétion des salariés, dans la solitude du métier d'enseignement. La délibération isolée peut être source de souffrance ; le manque de perspective peut être source d'une certaine forme de désinvestissement et justifier des départs précoces du métier, parfois même des envies de quitter le métier plus tôt dans la carrière, dès 30 ou 40 ans...

La réflexion sur les départs n'est donc plus ici spécifique aux fins de carrière, mais vaut pour des enseignants à tout âge confrontés aux tensions et contradictions présentes dans le métier, qu'ils cherchent à fuir en envisageant d'autres carrières. On peut interpréter ainsi le fait que plus de la moitié des quadragénaires interrogés au travers d'enquêtes (rapport Sgen, 2008) envisagent favorablement des secondes carrières, ou bien que des jeunes ne veulent pas entrer dans le métier, ou rester dans ce métier après une ou deux années de pratique¹⁹.

Le problème que nous pointons en fin de carrière concerne plus globalement les conditions de travail et la nécessité d'un débat social sur la question de la qualité. Il semble exister une vision qualitativement différente sur les objectifs à tenir et les moyens d'y arriver entre les enseignants et l'institution dans laquelle ils œuvrent. Avec certainement un niveau de représentation différent de ce que sont les objectifs à atteindre pour parvenir à faire un travail de qualité, les logiques de métier, faire correctement son travail. Et les départs précoces, par leur nombre, ne sont plus seulement à considérer comme des solutions pour éviter de sombrer dans des pathologies, mais sont des signaux d'alertes sur les conflits de logiques qui ne sont pas pris en charge socialement.

Ce phénomène, qui touche l'ensemble des enseignants quels que soient leur âge et leur expérience, les confronte finalement individuellement, dans la solitude, à des risques de décompensation tout à fait importants (les consultations psychiatriques ou médicales, comme les suicides, en sont des témoignages : cf. Papart, 2003). Le malaise exprimé dans les entretiens n'est donc pas simplement celui des quinquas, même s'il se manifeste chez eux d'une manière assez définitive, mais plus largement celui des enseignants confrontés à tenir un travail de qualité dans un contexte organisationnel et social de plus en plus difficile.

3.2. La qualité au cœur des arbitrages entre départs précoces et temps partiel en primaire

Un autre aspect du rapport à la qualité du travail se joue aussi dans les choix du temps partiel, spécifiquement en primaire. Dans ces niveaux, les enseignants à temps plein ont le même groupe d'enfants vingt-quatre heures par semaine. De fait, se construit dans le temps une cohérence dans l'articulation des matières traitées, une progression dans l'installation des apprentissages d'une heure à l'autre, d'un jour de la semaine à l'autre. Dans leur réflexion sur les aménagements horaires, certaines enseignantes de primaire hésitent à se mettre à temps partiel car elles craignent que cela pose des difficultés aux élèves : « *il n'est pas toujours évident pour les enfants d'avoir à fonctionner avec des maîtresses différentes, ni facile de s'articuler harmonieusement avec la collègue assurant le complément de service* ». Un « *risque du point de vue de la cohérence des apprentissages* » qui les fait hésiter à utiliser cette possibilité. De leur côté les parents sont souvent mécontents

¹⁹ Éléments apportés par des enseignants en poste à l'IUFM.

de ce fonctionnement, craignant que cela joue sur les apprentissages. C'est particulièrement perceptible dans les classes de CP ; certaines directions d'écoles refusent d'ailleurs que les maîtresses de ces classes se mettent à temps partiel (nous en avons eu un exemple dans notre étude).

Ces enseignantes s'autorisent donc moins la possibilité d'une activité à temps partiel, privilégiant alors les départs précoces alors même que le besoin d'aménager leur temps de travail peut être important. D'où le choix de partir plutôt que de renoncer à ce qu'elles considèrent comme un risque d'atteinte à leur professionnalisme.

Le problème est différent en collèges ou lycée, où le temps partiel s'accompagne en général d'une réduction du nombre de classes prises en charge par les enseignants, et non par un dégagement horaire par classe. De fait, les temps partiels ne posent pas le problème des compléments de service sur une classe. Ils sont donc moins entachés de culpabilité par rapport aux élèves. Ceci peut expliquer le fait que nous ayons vu moins de départs précoces chez ces professeurs ; ceux-ci optent préférentiellement pour du temps partiel en fin de carrière, beaucoup plus facile à mettre en place dans ces niveaux.

4. UN PROBLÈME DE RECONNAISSANCE EXTRÊMEMENT VIF

Le sentiment d'un déficit de reconnaissance est très important dans cette profession, quels que soient les niveaux de scolarité. Nos entretiens en témoignent, les recherches menées par différentes équipes le confirment. « *L'amélioration du bien-être des enseignants est un objectif non seulement justifié mais également accessible à travers un effort paritaire d'amélioration de l'organisation du travail. Le déficit de soutien que rencontrent beaucoup d'enseignants, est responsable de nombreuses difficultés. Il peut être amélioré en parvenant à une meilleure coordination institutionnelle tant verticale qu'horizontale.* » (Papart, 2003)

Ce déficit de reconnaissance est perceptible aussi bien du point de vue de l'opinion publique, que de la part de l'institution, des inspecteurs, des chefs d'établissement, des parents d'élèves. Les enseignants ont souvent le sentiment d'être considérés comme conservateurs, hostiles par principe à l'innovation ; alors qu'ils disent déployer de nombreux efforts pour faire face à d'importants changements : l'école est touchée par les effets de la crise sociale, la démocratisation et l'ouverture des collèges à tous les jeunes, l'ouverture des lycées à de nouveaux publics, les attentes des parents et de la société vis-à-vis de l'école comme moyen de promotion sociale ou de protection contre le chômage... Ils effectuent un travail dans l'ombre, qu'ils jugent mal perçu et mal compris par l'opinion publique. D'où un sentiment d'abandon dans les difficultés, d'isolement dans le travail, alors même qu'ils se sentent dépositaires du devenir scolaire et professionnel des élèves.

Pour tenter d'aller plus loin dans l'analyse, on peut mettre ces éléments en perspective avec le modèle de Siegrist (1996) élaboré pour rendre compte du stress au travail. Ancré dans l'approche interactionniste, il pose le problème de la reconnaissance du travail et de l'investissement projeté dans le travail en lien avec deux dimensions, celles d'efforts et de récompenses. Selon l'auteur, le stress peut naître d'un déséquilibre entre les efforts consentis par le travailleur et la reconnaissance perçue. Il pose l'hypothèse qu'une situation de travail caractérisée par une combinaison d'efforts élevés et de faibles récompenses, s'accompagne de réactions pathologiques sur les plans émotionnel et physiologique. Les faibles récompenses peuvent prendre trois formes principales : un salaire insatisfaisant, le manque d'estime et de respect au travail (incluant le faible soutien de la hiérarchie) et enfin la faible sécurité de l'emploi et les faibles opportunités de carrière.

On retrouve là des ingrédients identifiés chez les enseignants interrogés : un travail très exigeant du point de vue de l'investissement personnel qui se joue tant dans la sphère de travail qu'hors travail, un investissement qui n'est pas toujours payé en retour du point de vue de la mobilisation des élèves, de leurs résultats, de la reconnaissance de leur travail par les familles, par l'institution, par l'opinion publique. Dans ce contexte, on peut faire l'hypothèse que les enseignants, en fin de car-

rière, ressentent de manière plus âpre ce rapport efforts-récompenses et souhaitent prendre une certaine distance par rapport à leur activité. C'est alors qu'ils peuvent souhaiter donner plus de place au pôle soi, comparativement à d'autres périodes de leur carrière.

Ce problème qui est revenu de manière récurrente dans les entretiens et non sans souffrance, nous laisse penser qu'une réflexion serait à mener sur le problème de la reconnaissance au sein de l'Éducation nationale, reconnaissance des compétences, reconnaissance d'un métier dont les enjeux sont importants, reconnaissance finalement de la valeur du travail d'une profession et du professionnalisme de ses acteurs. On a certainement là un levier pour favoriser un mieux-être au travail, pas seulement en fin de carrière, mais tout au long de la vie professionnelle.

5. LA QUESTION DU GENRE : UNE GRILLE DE LECTURE UTILE POUR ANALYSER LES FINS DE VIE ACTIVE

« *Les femmes ne sont pas des hommes comme les autres.* » (Teiger, 2006)

Cette question du « *genre* » est très importante dans un milieu féminisé ; c'est la raison pour laquelle nous nous devons de l'aborder. Cette dimension peut influencer les fins de carrière à plusieurs niveaux : le rapport au travail, la santé des enseignants, les fins de carrière.

5.1. Concilier les responsabilités professionnelles et familiales : un défi particulièrement coûteux pour les femmes

« Un aspect invisible du travail des femmes relève de la conciliation des responsabilités professionnelles et familiales, habituellement exclue des études ergonomiques et reléguée à la sphère privée » (Messing, 1999). Or de façon générale, les métiers d'enseignants sont perçus comme relativement favorables à la qualité de vie familiale : vacances scolaires, tâches à domiciles à des moments choisis. Notre étude nous amène pourtant à remettre en cause cette idée reçue, à l'instar de Messing (2004).

À de nombreuses reprises, les femmes que nous avons rencontrées ont évoqué leurs difficultés à gérer simultanément leur activité professionnelle, ses multiples exigences, et celles liées à une vie familiale, à l'origine d'un coût qui reste dans l'ombre. Ce que Haicault (1984 citée par Lallement, 2003) traduit d'une belle métaphore : « *La gestion ordinaire de la vie en deux* » : un écartèlement entre des sphères de vie extrêmement sollicitantes, consommatrices d'énergie, de ressources. Celui-ci est d'autant plus important que l'activité d'enseignement impose précisément du travail à la maison, confisquant un temps personnel qui pourrait être investi pour la famille.

Ceci est particulièrement marqué chez les enseignantes de primaire, mais présent aussi dans le secondaire. Par contre, des constats de ce type, des problèmes d'articulation avec la sphère familiale, ne nous ont été évoqués que très rarement par des hommes. D'où cette remarque de Cacouault-Bitaud (2003) qui au-delà de l'évidence, pointe des enjeux différents selon le genre : « *Les instituteurs ne sont pas des institutrices !* ».

Cela tient certainement au fait que malgré l'évolution des mentalités concernant l'égalité hommes – femmes, des inégalités dans la répartition des rôles persistent encore largement. Selon Ponthieux et Schreiber (2006), même aujourd'hui, « *dans les couples de salariés, le partage inégal du travail domestique et familial est la norme* » (cf. tableau n°1).

Tableau n°1 : Temps domestique au cours d'une journée moyenne selon l'activité des femmes (In Ponthieux et Schreiber, 2006)

	Actifs ayant un emploi	
	À temps complet	À temps partiel
Femmes	3h55	4h29
Hommes	2h14	2h14
Rapport F/H	1,8	2,0
Dont soins aux enfants		
Femmes	0h31	1h18
Hommes	0h13	0h15
Rapport F/H	2,4	5,2
<i>Source : Insee, enquête <i>Emploi du temps</i> 1998-1999</i>		

C'est ce que confirme le rapport du COR sur Droits familiaux et conjugaux (2008) : « Lorsque les deux membres du couple sont salariés, les différences sont moins marquées mais persistent : en 1998, dans les couples dits "bi-actifs", les femmes consacraient 1,5 fois plus de temps au travail domestique, 2,2 fois plus de temps aux soins portés aux enfants et les hommes consacraient 1,2 fois plus de temps que les femmes au travail professionnel ».

Outre la dimension domestique, les femmes sont souvent les référentes en matière d'éducation des enfants et de soutien familial. La maternité et l'inégalité de prise en charge des jeunes enfants jouent un rôle important dans ces différences. Mais l'implication des femmes dans la famille ne se limite pas aux enfants. Nous intéressant à des quinquagénaires, rappelons que ces derniers ont aussi des parents âgés, parfois malades, qui nécessitent des visites, des aides au quotidien. Cela nous a été évoqué à plusieurs reprises, comme une contrainte lourde, se greffant sur un emploi du temps déjà chargé. Ce que confirme Walters [cité par Messing (1996)] : « *Les femmes jouent un rôle majeur dans le soin des aînés, assumant de 70 à 80 % de ces soins.* »

C'est ce qui amène Colin et coll. (2005) à conclure que « *concilier emploi et famille reste une affaire de femmes. (...) L'articulation entre la sphère privée et le monde du travail est parfois contraignante. L'activité professionnelle de l'homme n'est que peu influencée par le nombre et l'âge de ses enfants, au contraire de celle des femmes qui vivent en couple* ». Ainsi, pour reprendre Messing, « *les femmes doivent consacrer une large part de leur temps et de leur créativité à la résolution de ce type de conflits qui opposent travail et famille, conflits qui de surcroît, se répercutent sur la santé et la sérénité des mères et des enfants* ».

M. : « Mes enfants m'ont déjà fait le reproche de m'occuper plus de mes élèves que d'eux. Ce qu'ils me reprochaient, c'était d'attendre à 16h30, alors que eux ils avaient terminé leur journée. Moi j'étais encore dans ma classe à ranger, à parler avec l'ATSEM de ce que j'allais préparer le lendemain... Et puis rencontrer les parents, et puis aussi le travail de préparation à la maison... Et puis de temps en temps, des choses que je voulais tester dans ma classe que je leur faisais tester à eux... Donc c'est vrai qu'ils m'ont fait des remarques « *oui, le temps qu'on a passé à l'école, ta classe on la connaissait par cœur !* »

Comme on le voit dans cet exemple, leurs enfants leur en font souvent le reproche, générant un sentiment de culpabilité face à une réalité sur laquelle elles ont peu de prise. Ces arbitrages sont souvent insatisfaisants ; en témoigne A. : « *J'avais l'impression d'être le cul entre deux chaises, quoi.*

Je pense que l'on a toujours l'impression de ne pas faire les choses à fond, ni dans un sens, ni dans un autre ».

Cette surcharge de responsabilités s'accompagne souvent d'un niveau de stress élevé, d'une suractivité, sources de souffrances et d'insatisfactions, pouvant être à l'origine de réflexion sur des aménagements du temps de travail. À titre indicatif, sur la base d'entretiens réalisés auprès de 300 salariés de divers milieux professionnels, Lee et coll. (cité par Messing) ont en effet constaté que plus du quart des femmes interrogées avaient songé à quitter leur emploi en raison des difficultés à concilier les responsabilités professionnelles et familiales. Plus de 85 % ont indiqué qu'elles auraient besoin de plus d'heures dans la journée pour pouvoir tout faire et plus de la moitié ont dit ne pas avoir assez de temps pour elles.

C'est sans doute ce qui est à l'origine des choix d'interruption plus fréquents observés en cours de carrière chez les femmes enseignantes que chez les hommes en milieu de carrière :

Tableau n° 2 : Pourcentage d'interruptions professionnelles supérieures à 6 mois chez les hommes et les femmes en collèges

	Hommes	Femmes
0	81	71
1	12	17
Plus de 1	5	12

Sources : Sgen-Cfdt, 2008.

Cette réalité quotidienne relativise la représentation de l'enseignement comme un travail qui serait, tant sur le plan de l'organisation que sur le plan psychologique, conciliable par définition avec une vie familiale faisant l'objet d'un choix prioritaire. La sphère personnelle est finalement une variable d'ajustement très utilisée permettant aux enseignantes de tenir les objectifs et les exigences du métier, de gérer la charge de travail dans ses différentes dimensions. Pour autant, cela implique des compromis difficiles, parfois douloureux, la recherche d'équilibres parfois impossibles, qui peuvent avoir à terme des effets sur la santé...

5.2. Une difficulté supplémentaires pour les femmes enseignantes : la « double casquette »

S'intéresser à la question des femmes enseignantes suppose également d'évoquer la proximité des rôles des femmes dans le champ du travail et privé. Pour reprendre Cacouault-Bitaud (2003), « *faire grief de cette préoccupation aux institutrices ou aux professeurs sans construire comme objet sociologique la mère-enseignante ou l'enseignante-mère de famille ôte à l'analyse une grande part de sa pertinence et de sa crédibilité* ».

Il faut s'interroger sur la double casquette qui fait que spécifiquement dans cette profession, il n'y a pas vraiment de coupure entre la vie au travail et la vie hors travail. Les enfants y sont présents, les questions d'éducation sont sur beaucoup de points semblables ; les conjoints d'enseignants se reposent souvent sur le professionnel pour le suivi scolaire des enfants, pérennisant hors travail l'activité déjà largement pratiquée en journée.

Cette absence de coupure donne l'impression de toujours être dans ce métier, un sentiment qui peut peser au fil des années.

5.3. Des conciliations difficiles génératrices d'une usure prématurée

« On ne peut pas comprendre la santé des femmes reliée au travail sans ajouter d'autres cadres de travail liés aux rôles des hommes et des femmes et au travail des femmes dans le milieu familial. » (K. Messing et P. Östlin, 2006) Les conciliations de la vie de travail avec les autres sphères de vie, véritable activité de contorsionniste en particulier chez les femmes, ne sont pas sans conséquence. Cela génère un coût important qui est vécu difficilement sur le court terme, et semble engendrer des phénomènes d'usure sur le long terme, en fin de carrière, dans une phase où justement les contraintes familiales se sont réduites (les enfants ont grandi ou sont partis du domicile). Des éléments que l'on pourrait rapprocher de processus de décompensation, pouvant être à l'origine de fatigues supplémentaires, d'un épuisement dans le travail participant à des décisions de départ.

Nous avons rencontré une enseignante d'élémentaire qui traduit bien de ce phénomène : D, qui a quatre enfants et qui s'est arrêtée à 47 ans, épuisée (mais d'autres femmes nous ont relaté des expériences assez similaires).

D : « À 30 ans, j'avais du mal à tenir en même temps les exigences du travail et les contraintes de la vie familiale. (...) J'ai eu des années difficiles quand j'avais 30 ans, avec les trois filles qui avaient peu de différences d'âge. Entre certaines périodes de vacances, je me disais parfois « *je me demande comment je vais faire pour tenir jusqu'aux vacances* ». C'est possible que j'aie saturé à un moment donné et que la fatigue que je ressentais à 45 ans soit liée à cette période. J'ai peut-être saturé à 45 ans de choses anciennes. »

D'où parfois des phénomènes d'incompréhension sur ce qui se joue en fin de carrière : « comment se fait-il que je sois plus fatiguée dans mon activité comparativement à ce que je vivais 10 ans, 15 ans en arrière, où les contraintes familiales étaient plus fortes ? Comment je faisais ? »

5.4. Genre et santé

Les notions de fatigue, d'épuisement reviennent en permanence dans les propos des enseignants, plus chez les femmes que chez les hommes. En témoignent ces remarques, l'une d'une enseignante de lycée : « *Les hommes semblent mieux passer le cap* » ; l'autre d'un enseignant d'élémentaire : « *Des problèmes de fatigue ? Il faut demander ça à une femme !* » Pudeur, déni... ou effectivement rapport à la santé différent chez les hommes ?

Il existe en tout cas une spécificité féminine : la ménopause. On ne peut aborder la réflexion sur les quinquagénaires sans parler des transformations physiologiques et psychologiques qui interviennent dans cette période, des déséquilibres qu'il va falloir apprivoiser, apprendre à gérer, pouvant impacter la vie de travail comme la vie de manière générale. Cette particularité des femmes alimente leur sentiment d'impuissance à prendre le dessus, en fin de carrière.

D : « J'ai été ménopausée à 47 ans. Du coup, à partir de là... La fatigue, une grande fatigue ! Et le sentiment justement de ne plus... Parce que j'arrivais à plein de choses, plein de choses, avant... effectivement. Je cumulais les activités, les trucs, j'arrivais à bosser tard le soir, à aller à des réunions, à faire plein de choses. Et à partir de là, physiquement, je pense que physiquement, je ne comprenais pas... En fait, c'est ça ; c'est une fatigue... Des fois je me dis « *la maternelle, c'est plus pour moi !* » Et dans l'évolution, c'est un passage difficile parce qu'il faut pouvoir accepter ça ! Et c'est le moment où on commence à le sentir, à le ressentir physiquement, certainement au travers de ces histoires d'hormones, et le moment où intellectuellement on s'autorise à dire « *ben moi, je ne peux plus !* ». Avant je me disais, « *Je suis trop paresseuse, quoi, et il faut que tu te boostes. Tu ne peux pas...* » J'en rajoutais. « *Allez, allez...* »

En général, les enseignantes s'accommodent mal de cette fatigue qui s'imisce lentement mais qui se fait de plus en plus présente et pénalisante dans leur activité de travail. Elles vont tenter de la combattre de différentes manières : soit en déployant un surcroît d'énergie pour tenir leurs propres exigences de dynamisme dans le travail, au prix d'un coût élevé comme on le voit dans l'exemple précité, soit en tentant de se ressourcer par des stratégies sportives diverses visant à renforcer leur énergie, soit en modifiant leur mode de vie, en régulant au niveau de la sphère personnelle.

Certaines femmes ont une ménopause plus difficile que d'autres, plus précoce ou plus tardive; sur ce point, la variabilité interindividuelle est très importante. Mais pour celles qui la vivent de manière difficile, qui en ressentent des effets secondaires marqués, il est possible que ces transformations participent à un désir prématuré de réduire leur activité, voire de partir plus tôt dans un contexte de travail difficile, où les marges de manœuvre sont peu importantes.

5.5. Un rapport à la retraite différent

Les hommes que nous avons interrogés sont nombreux à imaginer une autre activité après la retraite (politique, sociale, sportive, artistique) ou à se lancer dans une nouvelle expérience professionnelle lorsqu'ils partent précocement de l'Éducation nationale. Les femmes sont beaucoup moins dans ce type de préoccupations : elles sont plus en quête de temps pour soi et pour faire tout ce qu'elles auraient aimé faire étant plus jeunes, eu égard au peu de temps qu'elles ont eu pour elles tout au long de leur vie professionnelle.

Ceci est à mettre en perspective avec la manière dont les enseignants hommes et femmes vont réagir aux chocs et traumatismes intervenus dans le champ du travail, en particulier en lien avec des inspections. Parmi les hommes que nous avons rencontrés, plusieurs ont quitté la profession avec un sentiment de révolte pour repartir vers un autre métier. Les femmes, elles, ont poursuivi leur activité, vivant comme elles peuvent avec ces blessures du travail jusqu'à la fin de leur carrière, même si à un moment donné elles auraient aimé partir (nous en avons eu de nombreux exemples en primaire). Ces réponses différentes à de mêmes évènements témoignent d'un rapport psychologique différent aux situations, au travail, à l'autorité, à la manière de prendre en main son parcours professionnel, à rebondir face à des situations difficiles. Tous ces éléments seraient à approfondir, à confirmer auprès d'un plus grand nombre de personnes.

Pour conclure sur ce point, nous reprendrons à notre compte les propos de Cacouault-Bitaud (2003) : « Il s'agit de professionnels dont la carrière et les pratiques s'inscrivent dans une histoire familiale, dans un contexte social, institutionnel et politique où les relations entre les sexes jouent un rôle dynamique au même titre que les relations entre classes sociales. On échappe alors à une vision misérabiliste et réductionniste de l'enseignante, cantonnée dans une profession féminine et dévalorisée, limitant son investissement dans le travail rémunéré pour mieux se consacrer à son ménage ! ».

Cela élargit également la représentation du rapport au travail des enseignants, à une dimension systémique, qui nécessite d'intégrer la dimension du genre : « *Faire voir que le rapport au travail n'équivaut pas au rapport à l'emploi est en effet un moyen efficace de rendre raison des inégalités de genre* » (Lallement, 2003). N'existerait-il pas, en fonction du genre, un rapport différent aux arbitrages et régulations entre les différentes sphères de vie ? Aux priorités et tensions qui se jouent entre ces différentes sphères selon que l'on est femme ou homme ? Selon la constitution de la famille ?

6. « SE SENTIR CAPABLE DE CONTINUER SON ACTIVITÉ JUSQU'À LA RETRAITE »

Plusieurs recherches qui se sont intéressées aux fins de carrière intègrent dans leur questionnaire l'item suivant : *vous sentez-vous capable de continuer votre activité jusqu'à l'âge de la retraite ?*

Le fait de *se sentir capable* apparaît comme un « *sentiment multiforme, reflétant un jugement global porté sur le travail qui intègre, tout à la fois :*

- des éléments liés à la pénibilité du travail, actuel et passé (en particulier, pour les plus de 50 ans), au sens que l'on peut donner à son travail, en lien, particulièrement, avec le fait qu'il est reconnu par les autres, qu'il permet d'apprendre, qu'on a l'impression de faire un travail de qualité, - au sentiment d'avoir des possibilités d'évoluer encore dans ses compétences, même après 50 ans ou d'être mieux reconnu,

- *à son état de santé, et notamment, au sentiment de fatigue ou de lassitude qu'on éprouve, ou (surtout après 50 ans) aux douleurs articulaires que l'on peut ressentir* » (Molinié, 2005).

Dans notre étude, si la majorité répond positivement à cette question, un tiers des personnes interrogées estiment « *qu'ils auront beaucoup de mal à tenir jusqu'à la retraite* ».

« *Tenir jusqu'à la retraite* » ; un déplacement de point de vue qui traduit de fragilités, des arbitrages qu'ils ont de plus en plus de mal à gérer. Ces enseignants se situent déjà aux limites de ce qu'ils peuvent donner, mobiliser en santé, à la limite de l'épuisement, après avoir procédé à maints aménagements tant dans la sphère de travail que dans la sphère privée. Et ce sont ceux-là qui auront le plus de risques de ruptures (risques de dépression, risques de développer des maladies...) et qui envisageront des départs précoces car ne trouvant plus les conditions de l'exercice de leur métier en santé.

« *Tenir jusqu'à la retraite* » en gardant la même motivation dans le travail... il y a là une difficulté que l'on rencontre plus en collège qu'en primaire, où le plaisir à travailler avec les jeunes élèves reste entier et pousse à continuer de rechercher des pédagogies pertinentes. Mais la motivation est à mettre en perspective avec le sens du travail souligné précédemment.

« Se sentir capable de travailler jusqu'à l'âge de la retraite... tenir jusqu'à la retraite... », ces estimations renvoient à une évaluation subjective de la situation qui fait écho à des éléments du modèle de Lazarus. Issu de l'approche transactionnelle, cet auteur considère que le stress ne réside ni dans l'environnement, ni dans l'individu, mais dans la transaction entre l'individu et l'environnement. Il résulterait de la perception de la situation par l'individu procédant à une double évaluation : évaluation du niveau de contrainte de la situation et du niveau de ressources dont le salarié s'estime porteur. Ce dernier développerait des stratégies actives pour faire face aux situations appelées *stratégies de coping*. Lazarus (1993) définit le *coping* comme « *l'ensemble des processus qu'un individu interpose entre lui et l'événement perçu comme menaçant, pour maîtriser, tolérer ou diminuer l'impact de celui-ci sur son bien-être* ». Ces mécanismes d'adaptation auraient deux fonctions principales : maîtriser ou modifier le problème qui entraîne du stress dans l'environnement, ou réguler la réponse émotionnelle du problème. Différentes stratégies sont alors envisagées : déni, évitement, modification de la situation.

C'est sur ce point que le modèle de Lazarus nous intéresse ici : l'estimation des ressources dont on dispose en fin de carrière pour faire face aux exigences du métier dans un contexte que l'on ne maîtrise pas toujours. Le problème se pose à nous ici de deux points de vue, extrinsèque et intrinsèque :

- extrinsèque du fait que la société se modifiant, les valeurs sociales se transformant, les évolutions de l'Éducation nationale et les changements d'orientations étant nombreux et leur échappant faute de concertation, les enseignants peuvent avoir le sentiment de ne plus avoir les moyens, les ressources, parfois même les compétences, pour répondre aux nouveaux paramètres de la situation.

- intrinsèque dans le sens où l'évaluation personnelle que l'on fait des ressources que l'on a en soi, dont on est porteur, intégrant les méta-connaissances construites sur ses propres compétences, peuvent créer le sentiment que l'on a, ou que l'on a moins, les moyens de répondre aux exigences de la situation. Certains enseignants nous ont dit avoir du mal à envisager sereinement leurs dernières années d'activité du fait de cette estimation des ressources.

Or, de cette estimation peuvent découler des arguments susceptibles d'intervenir dans les choix de fins de carrière : continuer à travailler à plein temps, à temps partiel, désir de quitter au plus tôt son activité professionnelle ou au contraire projet de poursuivre au-delà de l'âge de la retraite officielle, stratégies d'aménagement de son activité telles que nous les avons observées en collège. « *Chacun cherche au travail l'équilibre acceptable entre usage de soi requis et consenti. L'échec est une souffrance* » explique Schwartz (2003). Cela signifie surtout que l'homme n'est pas passif dans le contexte de travail. De ses délibérations et des évaluations de ses marges de manœuvres, dépendront ses stratégies de négociation des conditions de travail, ou ses stratégies de retrait ; les régulations collectives étant très peu importantes dans ce milieu professionnel.

Chapitre 4

LES FINS DE CARRIÈRE : UN PROBLÈME DE GESTION DES RESSOURCES HUMAINES MAIS AUSSI DE CONDITIONS DE TRAVAIL

Notre présentation des enjeux de vécu du travail et de santé en fin de carrière aux différents niveaux d'enseignement (partie 2), puis dans leur remise en perspective plus générale (partie 3) nous a déjà amenée à formuler – avec la prudence qu'impose le caractère exploratoire de notre étude – quelques pistes d'aménagement. Nous voudrions reprendre ici les pistes de transformation possibles, en distinguant les registres dans lesquels elles peuvent se situer et les responsabilités auxquelles elles renvoient.

1. DES FINS DE CARRIÈRE QUI NÉCESSITENT DES AMÉNAGEMENTS DANS LA SPHÈRE DE TRAVAIL COMME DANS LES SPHÈRES HORS TRAVAIL

En reprenant les suggestions évoquées en divers points de ce rapport, nous avons identifié différents types d'aménagements de l'activité en fin de carrière.

1.1. Aménagements du temps de travail

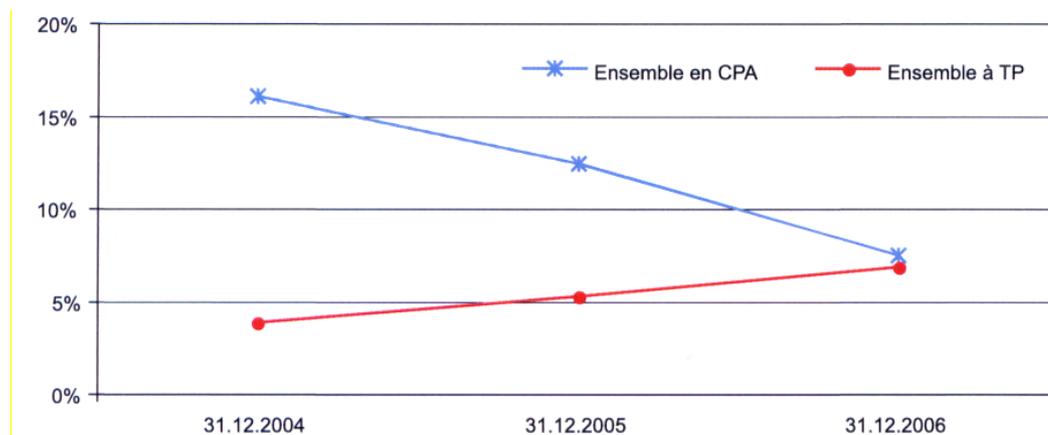
Sur les quarante personnes que nous avons rencontrées, tous niveaux confondus, un tiers travaille à temps partiel (CPA, temps partiel) : une maîtresse sur deux en maternelle, un professeur sur trois en collège. Ces aménagements du temps de travail visent, selon les intéressés, à un allègement de la charge de travail, à mieux gérer la fatigue liée à l'exercice du métier en fin de carrière (les enseignantes de maternelle parlent d'épuisement physique), à créer les conditions pour tenir en santé, pour « retrouver le plaisir à travailler auprès des élèves ». Cette stratégie de préservation individuelle vise à éviter les ruptures, à les anticiper.

Selon Vallemont (2003), en 2003, « 53 % des personnels enseignants du second degré utilisent la CPA, contre 17 % pour l'ensemble des autres fonctionnaires ». Ces chiffres importants mettent au cœur de la réflexion la nature des contraintes qui pèsent sur les enseignants et l'intensité des conflits et tensions qui se jouent dans leur activité. Par contre, il semble que l'évolution des mesures d'accès aux CPA intégrée dans la loi de 2003 sur les retraites ait quelque peu modifié²⁰ la tendance. En référence à des données portant sur l'ensemble de la Fonction publique (Rapport de la Fonction publique 2007-2008), nous observons que la pratique du temps partiel et de la cessation progressive d'activité connaissent des mouvements inverses (nous n'avons pas trouvé dans le rapport de données portant spécifiquement sur les enseignants).

²⁰ Avant la réforme des retraites de 2003, pouvaient bénéficier de la CPA les agents âgés d'au moins 55 ans et ayant accompli au moins 25 années de services effectifs. Les agents admis au bénéfice de la CPA travaillaient à mi-temps et percevaient 50 % de leur traitement plein (primes et indemnités comprises) ainsi qu'une indemnité exceptionnelle égale à 30 % du traitement brut à temps plein.

La réforme de 2003 modifie à la fois les conditions d'accès, la quotité de travail à accomplir et la rémunération perçue. L'âge requis pour bénéficier de la nouvelle CPA sera de 57 ans en 2008, avec une période transitoire de 2004 à 2008 (55 ans 56 ans et 6 mois en 2007). Trent-trois années de cotisations tous régimes (dont au moins vingt-cinq ans de services publics) sont nécessaires. La quotité de travail à accomplir est dégressive (de 80 % les deux premières années rémunérées à 6/7ème du temps plein à 60 % jusqu'à la sortie définitive, avec une rémunération correspondant à 70 % du temps plein) ou fixe (50 % avec une rémunération de 60 % du traitement et des indemnités perçues auparavant).

Figure n° 2 : Évolution de la part de titulaires de 55 ans et plus à temps partiel ou en cessation progressive d'activité



(In Rapport annuel sur l'état de la Fonction publique – Faits et chiffres 2007-2008)

L'analyse proposée dans le rapport est celle-ci : « *L'âge d'accès à la CPA a notamment été repoussé de deux ans, conduisant à une inversion de la tendance en 2004 avec une réduction sensible des effectifs en CPA (33 000). Cette baisse s'accroît puisque la CPA concernait 28 000 agents en 2005 et seulement 22 000 agents en 2006. Par contre, (et c'est là que l'on observe un phénomène intéressant), parallèlement à la baisse du recours à la CPA, on observe une augmentation de la part des agents de 55 ans et plus à temps partiel en attendant, éventuellement, de remplir les conditions d'accès à la CPA* ».

Finalement, il semblerait qu'il y ait passage (partiel selon ces résultats) d'un dispositif à un autre alors que le temps partiel est moins avantageux financièrement. Cela témoigne bien d'un besoin réel, chez les enseignants, de réduire la durée de leur temps de travail en fin de carrière, en lien avec les tensions liées aux exigences du travail et l'évolution des salaires.

Si nous portons une attention particulière à ce point, c'est que selon Jolivet (2003), économiste à l'IRES²¹ spécialisée dans les fins de carrière, « *la réduction de la durée du temps de travail pour les travailleurs âgés est considérée aujourd'hui par la commission européenne, comme un des facteurs clés de relèvement de leur participation au marché du travail. Parmi les lignes directrices définissant les objectifs de la stratégie européenne pour l'emploi, la ligne directrice 3 qui vise expressément la mise au point d'une politique visant à prolonger la vie active, suggère notamment d'introduire des formules de travail souples, par exemple le travail à temps partiel volontaire sur la période précédant la fin de l'activité professionnelle. Il s'agit alors de répartir le volume d'heures de travail sur un certain nombre d'années, au lieu de maintenir un temps plein avec départ précoce, la réduction de la durée du travail pouvant être progressive ou non. La diminution de la durée du travail en fin de carrière peut permettre d'inciter les travailleurs à rester sur le marché du travail, à retarder leur départ à la retraite, voire à cumuler travail et retraite* ».

Réfléchir à l'aménagement du temps de travail et à la modularité des horaires de travail, peut être effectivement une piste intéressante pour permettre aux seniors de terminer leur carrière professionnelle. Ce besoin n'est pas spécifique aux métiers de l'enseignement. Selon Jolivet, « *pour les hommes comme pour les femmes, la part du temps partiel dans l'emploi s'est accrue au cours des dix dernières années et augmente avec l'âge après 50 ans, eu égard à l'intensification du travail et au durcissement des conditions de travail. Les femmes plus concernées que les hommes par cette organisation du temps de travail, sont ainsi 26 % à travailler à temps partiel entre 50 et 54 ans, 33 %*

²¹ IRES : Institut de recherches économiques et sociales.

entre 55 et 59 ans ; et 37 % entre 60 et 64 ans. Cette progression existe également chez les hommes qui sont respectivement 3 %, 6 % et 13 % à être à temps partiel ».

Cette pratique correspond à des besoins individuels d'ajustement en fins de carrière ; mais elle peut être un moyen de gérer plus globalement l'allongement de la durée de l'activité, de « tenir » en fin de carrière. « Compte tenu de l'objectif de remontée des taux d'activité des 55-64 ans, les dispositifs de temps partiel spécifiques peuvent jouer un rôle de transition collective vers le maintien sur le marché du travail » (ibid.).

Néanmoins, au travers de nos entretiens, plusieurs modalités d'aménagements du temps de travail ont été proposées : soit un temps partiel tel qu'il se pratique aujourd'hui (temps de travail réduit sur une semaine), soit un temps partiel annualisé permettant aux enseignants de travailler un semestre et de ne pas travailler ensuite... Une certaine souplesse dans l'organisation de ces temps partiels semblerait attendue par les enseignants pour répondre à la diversité de leurs besoins. Si l'on se fie aux statistiques nationales, il est possible que ce besoin soit plus marqué chez les femmes que chez les hommes, bien que dans notre étude, plusieurs hommes aient opté pour une CPA en fin de carrière.

Néanmoins, l'approche uniquement individuelle du problème nous semble évacuer un débat plus important : les conséquences de ce type de décisions sur le fonctionnement des établissements, sur la gestion du personnel. Si cette modalité de travail peut satisfaire individuellement, il nous semble important de considérer que cela n'est pas sans conséquence sur le système de travail. Cela nécessiterait d'appréhender le problème en lien avec les chefs d'établissement et les inspecteurs : cette modalité de travail leur pose-t-elle des problèmes particuliers ?

1.2. Peu de marges de manœuvre au niveau des décisions de départ

Certaines enseignantes étant parties précocement ont évoqué leurs difficultés à prendre la décision de partir dans un contexte où leur choix était définitif. L'impossibilité de revenir en arrière les a contraintes à adopter un point de vue radical qui, sur le fond, ne les a pas satisfaites.

D (enseignante en primaire) : « Ça m'arrive d'avoir des regrets parfois car c'est une décision définitive. Si j'avais eu la possibilité de m'arrêter quatre ou cinq ans pour souffler, je l'aurais fait. »

Quelques mois après leur prise de retraite anticipée, certaines regrettent leur choix.

N (enseignante de lycée) : « J'avais juste besoin de me poser ! Je n'en pouvais plus ! Je ne supportais plus un service avec des heures supplémentaires, mais mon directeur d'établissement nous les imposait ! Alors j'ai décidé de partir ! Pourtant, j'aimais bien ce que je faisais, travailler avec des jeunes ! »

Le fait de s'arrêter quelques mois leur a permis de récupérer les ressources qui, à un moment, leur ont fait défaut, de prendre du recul par rapport à leur vécu ; finalement a recréé les conditions pour reprendre leur activité, remobiliser leur envie d'enseigner.

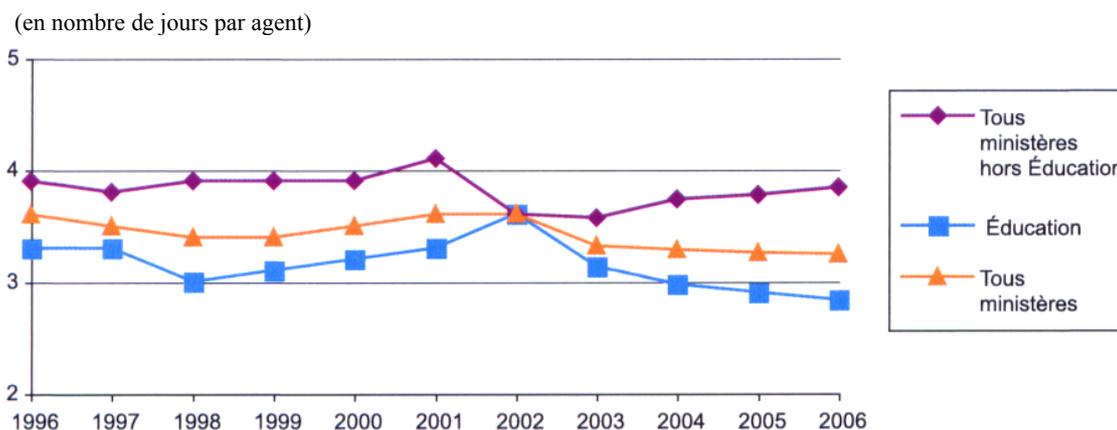
Dans ce contexte, il serait peut-être intéressant de proposer aux enseignants en fin de carrière des possibilités de souffler, de se former, de se couper de leur activité d'enseignement en classe lorsque le besoin s'en fait sentir, sans pour autant que cette sortie soit définitive. Leurs compétences pourraient par exemple être valorisées pour le suivi des jeunes. Leur participation à des formations leur permettrait certainement aussi de sortir de la routine et de continuer à évoluer professionnellement, de s'enrichir. Pour reprendre les propos de B., cette participation à des actions de formation pourrait être l'occasion de

« repartir », de se remobiliser dans leur activité en ayant les moyens d'évoluer professionnellement du point de vue de leurs connaissances, de leurs compétences, de se renouveler dans leur travail.

B : « Je vois par exemple cette année, on a eu un stage qui nous a été proposé sur le PPRE (projet pédagogique de remédiation pour les enfants en difficultés). Donc moi, je suis allée au stage. Bon, c'est super bien parce qu'on a le temps de prendre du recul, on pose tout et on a le temps de réfléchir sur nos méthodes de travail. Alors j'ai trouvé ça passionnant. Moi, j'aime bien. À chaque fois que j'ai une conférence pédagogique ou un stage, j'y vais. Il faut saisir déjà le moment de couper avec la classe, savoir prendre du recul... Et puis même une conférence pédagogique ! Je vois la dernière fois, c'était arts plastiques... Ça faisait très très longtemps que je n'avais pas eu une conférence pédagogique. Eh bien moi, le lendemain, ça y est, j'ai envie de faire des choses nouvelles, d'appliquer ce qu'on m'a dit, ça m'a redonné des idées, ça me redonne de l'enthousiasme ! »

Cela suppose de considérer plus largement ces salariés en fin de carrière, non pas seulement comme des personnes ayant un capital d'expérience acquis, mais comme des personnes qui puissent et doivent continuer à évoluer dans un métier difficile, où ils peuvent parfois avoir du mal à trouver seuls des solutions à leurs problèmes. La formation peut être vue comme une des conditions de maintien dans l'activité en fin de carrière. Or, si l'on s'intéresse à la place de la formation continue à l'Éducation nationale, on constate qu'elle y est peu importante ; sur cet indicateur, c'est même le parent pauvre de la Fonction publique (*cf.* figure ci-dessous).

Fig. n° 3 : Nombre moyen de jours de formation continue par agent des ministères de 1996 à 2006



Source : enquêtes annuelles Formation, DGAFP, bureau des statistiques, des études et de l'évaluation.

(Rapport annuel sur l'état de la Fonction publique – Faits et chiffres 2007-2008- p540)

Celle-ci est en diminution dans le primaire (avec les réductions de postes qui limitent les possibilités de remplacement) et elle est très faible dans le secondaire.

Proposer des alternatives à des départs précoces à la retraite nous paraîtrait une piste intéressante à laquelle réfléchir. En effet, l'irréversibilité de la décision de départ à la retraite crée une pression très importante chez les salariés déjà en difficulté, ne leur permettant pas toujours d'évaluer toutes les possibilités existantes. Des rencontres individualisées des salariés demandant à partir précocement du métier, seraient peut-être intéressantes à mettre en place pour mieux connaître leurs motivations et leur donner les moyens de réfléchir en toute objectivité à leur décision comme à une solution possible parmi d'autres, d'évoquer d'autres possibilités pour rester en emploi. Si nous nous permettons d'aborder cette question, c'est que parmi les personnes rencontrées sorties prématurément, trois ont été choquées du fait

que personne ne leur ait demandé pourquoi elles souhaitaient partir. Elles nous ont expliqué que si on leur avait demandé, et qu'on ait cherché à les retenir, elles seraient certainement restées.

G : « Personne ne m'a demandé pourquoi je partais et personne n'a essayé de me retenir. »

N : « Dommage que personne ne m'ait demandé pourquoi je voulais partir ; on aurait pu me retenir. J'aurais certainement cédé ! J'ai été étonnée qu'il n'y ait rien eu, que ma démarche n'ait suscité aucun questionnement. J'avais besoin de souffler, au moins pendant un an. Je me serais bien vue continuer avec moins d'heures, mais en conservant l'encadrement de stagiaires pour les faire profiter de mon expérience de trente-quatre ans d'ancienneté dans le métier. Car on sait des choses ; et du moment où l'on prend la retraite, c'est complètement perdu !!! On est très isolé quand on prend la décision. Je n'en ai pas du tout parlé avant aux collègues ; ils ne m'auraient pas prise au sérieux. »

Finalement, ces décisions relèvent parfois davantage d'appels à l'aide que de véritables désirs de quitter le métier. Il y a là de quoi réfléchir sur la prise en compte des individualités dans la gestion des ressources humaines.

1.3. Améliorer les conditions de travail

Revenons ici à une comparaison de ce qui se joue dans l'activité de travail selon les niveaux scolaires. Sans revenir sur les pistes de réflexions que nous avons suggérées par niveau scolaire (*cf.* parties précédentes), il nous paraît important d'insister sur des éléments plus globaux.

Nous avons constaté qu'en primaire, les possibilités d'aménagements sont jugées extrêmement faibles étant donné que les maîtres ont le même groupe d'élèves toute une année, 6 heures par jour lorsqu'ils sont à plein temps. Le huis clos se joue donc sur une longue période, impliquant les enfants, mais aussi les parents dont nous avons soulevé le problème de l'intrusion, en particulier en maternelle. Les moments de respiration n'existent pratiquement pas ou sont jugés insuffisants ; même pendant les récréations, entre midi et une heure et demie, parfois à l'étude, l'activité de surveillance s'exerce. Les enseignants peuvent difficilement se mettre en retrait, même un moment, étant donné qu'ils sont seuls toute la journée, à assurer l'ensemble des disciplines enseignées.

C'est certainement une des raisons qui expliquent qu'ayant moins de possibilités de réguler leur activité, ils évoquent une astreinte très forte liée à leur activité, un coût très important. C'est bien l'absence de marges de manœuvre, individuelles et collectives, dans l'activité qui peut être à l'origine de certains départs. Car rappelons que le travail des enseignants est un métier solitaire, où la dimension collective du travail est limitée²². Dans ce contexte, il est donc indispensable de travailler à l'aménagement des conditions de travail de ces enseignants, de créer les conditions physiques, organisationnelles, et sociales visant à faciliter leur activité de travail et leur bien-être au travail. Un travail sur « le travail » et ses difficultés permettrait de réfléchir à la construction de réels collectifs de travail, à la fois lieux de partage des expériences, lieux d'expression des difficultés où puissent s'élaborer des réponses communes à des préoccupations partagées.

Le problème se pose différemment en collège ou en lycée, dans la mesure où les conditions d'exercice du métier sont différentes. Les professeurs travaillent en situation de face-à-face avec les classes dix-huit heures par semaine (moins pour les agrégés), sur plusieurs classes. Les élèves sont plus réactifs qu'en primaire eu égard au fait qu'il s'agit d'adolescents, qui sont dans le rapport de force à l'adulte et sont pour certains en situation de décrochage scolaire (le tronc commun jusqu'en troisième maintient dans le système des élèves qui ont totalement désinvesti la scolarité). En lycée,

²² Il serait intéressant de vérifier d'un point de vue statistique si les enseignants de primaire ne font pas plus le choix de départs précoces que les enseignants des autres niveaux.

le problème est aggravé par des effectifs beaucoup plus lourds rendant la gestion des classes difficiles, et le travail personnel de correction extrêmement lourd.

Les professeurs sont donc constamment sur le « *qui vive* » pour reprendre les propos de l'un d'eux, en recherche d'un équilibre pour pouvoir enseigner. Au cours d'une même journée, travaillant sur plusieurs classes, ils peuvent alterner entre des classes difficiles et moins difficiles ; le huis clos durant environ une à deux heures avec chaque classe (cela varie selon les disciplines). C'est sans doute au niveau du collège que les enseignants éprouvent le plus de décalage entre la conception du métier d'enseignant qui les a incités à faire ce métier et la réalité de celui-ci. Ils ont le sentiment de consacrer bien plus de temps au maintien d'un semblant d'ordre et à des activités de socialisation qu'à l'acte d'enseignement ; d'où des frustrations très fortes.

Par contre, au niveau des établissements secondaires, il semble exister un peu plus de marges de manœuvre qu'en primaire dans l'organisation du travail. Les enseignants peuvent négocier entre eux et avec leur direction (même si c'est difficile et si cela dépend beaucoup des établissements et de leur mode de management) les niveaux sur lesquels ils travaillent (nous avons vu qu'en fin de carrière, nombreux sont les professeurs qui demandent à travailler sur moins de niveaux : 2 ou 3). Selon les établissements, ils peuvent avoir la possibilité de refuser certaines charges supplémentaires à l'activité d'enseignement comme la responsabilité de professeur principal ou de responsable de niveau, leur participation au conseil d'établissement, ce qui n'est pas possible en primaire. Ils peuvent influencer la planification de leur emploi du temps lorsque les directions d'établissement le permettent.

La condition de ces aménagements tient cependant aux marges de manœuvre laissées par le chef d'établissement, à la latitude qu'ils créent dans l'application des directives, à la compréhension des difficultés des enseignants, qu'ils soient en fin de carrière ou non. Par contre, les trois chefs d'établissement que nous avons rencontrés ont reconnu que, compte tenu de l'alourdissement de leurs propres tâches administratives, il est fréquent qu'ils en délèguent une partie aux enseignants, ces derniers voyant leur propre charge de travail augmenter.

L'enjeu est donc la latitude que l'on a dans l'exercice du métier. Selon Molinié (2005), « *le jugement sur sa capacité à occuper son emploi actuel jusqu'à la retraite renvoie à des possibilités d'influencer son environnement, d'avoir des perspectives, une reconnaissance, compte tenu de ce qu'a été sa vie de travail passée, de son état de santé et de l'appréciation portée sur les marges de manœuvre que l'on peut créer, individuellement et collectivement, dans la situation de travail présente. Quand le travail ne contribue pas (ou plus) à cette construction, le souhait d'abrèger sa vie professionnelle s'en trouve probablement renforcé* ».

L'isolement dans le travail est également un problème que l'on retrouve dans le secondaire alors que l'intensité des difficultés en classe se cristallise autour du fait que les jeunes rentrent dans la phase de préadolescence et d'adolescence, modifiant leur rapport à l'autorité, à l'adulte et à l'enseignement. La salle des professeurs peut être un lieu d'échanges informels très important ; mais il y est surtout question de difficultés avec tel ou tel élève, rarement de pédagogie, de réflexion sur le travail, sur le métier, sur le « *genre professionnel* » pour reprendre Clot (1999). Et de ce point de vue, les enseignants perçoivent une évolution nette par rapport au passé.

G : « Oui, il n'y a plus de groupe. On ne fonctionne plus comme avant, il n'y a plus de groupe. Moi, je vois, ces trois dernières années, ça va bien parce que je n'attends pas après ça, mais c'est dur quand même ! Ils ne peuvent s'en sortir que s'il y a un collectif sinon ils vont devenir neurasthéniques ! Et justement, ils vont devenir ce qu'ils ne sont pas en tant que tel. Le réflexe, c'est « *tel gamin, tel gamin...* » ; on ne parle que de ça ! On ne parle même plus de pédagogie ! On parle de « *comment tu t'en es sorti dans telle classe parce que on sait...* » L'autre jour, je leur ai dit « *mais attendez, c'est de la folie, là !* » Moi c'est la première fois que je parle toute l'année que des problèmes que l'on a avec des gamins dans les classes et pas simplement de « *comment l'on peut faire pour faire un cours !* » C'est affolant, ça ! »

Deux explications sont ressorties des entretiens :

- ce qui manque fondamentalement, c'est du temps car l'enseignant est sous la contrainte du temps, des heures qui se succèdent, des tâches à accomplir (à la fois les cours, mais aussi les tâches administratives déléguées par le directeur d'établissement, les bulletins...), la multiplication des tâches hors classe qui réduit encore le temps disponible et le temps de l'échange. Et il n'y a aucun lieu institutionnalisé pour qu'il y ait des échanges collectifs sur le travail et les difficultés rencontrées.
- les nouvelles générations d'enseignants leur paraissent moins prêtes à s'investir dans l'établissement et dans le collectif en dehors des plages horaires de présence dans l'établissement : « *ils partent tout de suite, ils ne veulent pas passer une minute de plus dans l'établissement* ». Le rapport au travail est perçu par les enseignants en fin de carrière comme différent concernant leurs jeunes collègues, ce qui participe à une individualisation du travail.

Un travail de partage des expériences, sur le métier pourrait déjà redonner la parole aux enseignants, les sortir de la culpabilité dans laquelle les plongent à la fois les difficultés qu'ils rencontrent en classe, mais aussi l'échec de certains élèves. Cela nous semble important à mettre en place car à plusieurs reprises, des professeurs nous ont parlé de suicides de collègues, parfois tout récemment entrés dans le métier, isolés dans leurs difficultés. Libérer la parole, travailler les difficultés ensemble, mutualiser les compétences : autant de perspectives pour mieux vivre ensemble son travail et d'occasions d'aider les nouvelles générations à y pénétrer.

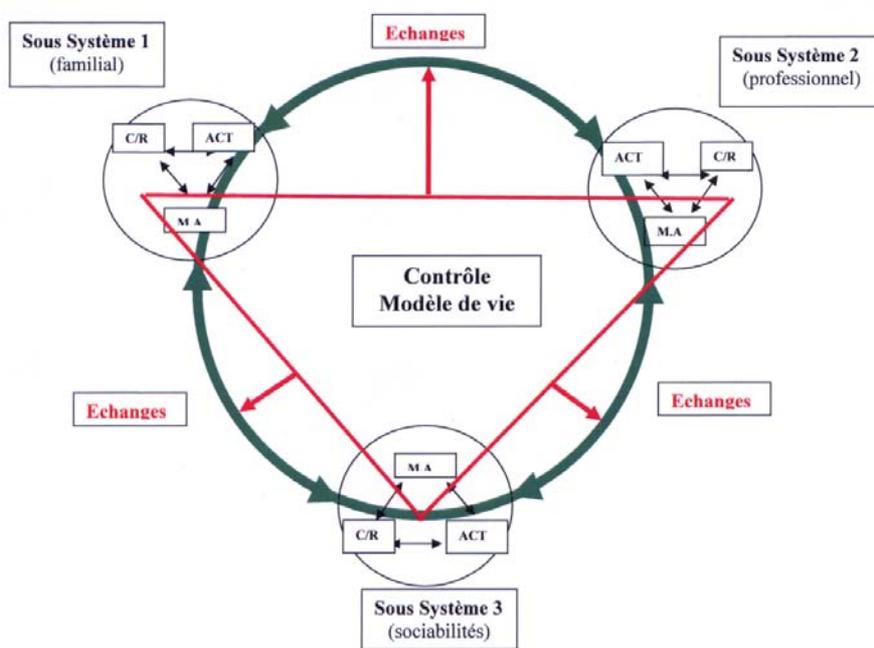
1.4. Aménagements qui touchent l'organisation des autres sphères de vie

Nombreux sont les enseignants, en fin de carrière, qui expriment le sentiment d'avoir moins de ressources pour faire face aux exigences du métier ou qui évoquent un coût supplémentaire lié à cette activité : ils déploient alors des stratégies visant à se préserver ou se ressourcer.

C'est la raison pour laquelle, afin de « tenir les exigences du métier », un certain nombre ressentent le besoin d'aménager leur temps de travail et leurs activités au sein des établissements (voir point précédent), parfois d'aller au delà de ces aménagements de la sphère de travail. Plusieurs procèdent à des modifications plus profondes de leur mode de vie, changent l'organisation de leur vie familiale et de leur vie sociale pour gérer les ressources nécessaires à leur activité. Ce que Curie (2002) dit autrement : « *Toute activité consommant des ressources (temporelles et énergétiques) qui sont limitées, toute modification apportée à l'allocation de ressources à une catégorie d'activités modifie les ressources qui peuvent être accordées à d'autres activités. Les résultats d'une activité constituent les inputs d'un ou plusieurs autres sous-systèmes* ».

Cela nous amène à préciser ici *le modèle du système des activités* que son équipe de recherche propose. Celui-ci n'a pas été élaboré pour rendre compte de la problématique du vieillissement au travail ; mais il constitue sans conteste un cadre théorique utile pour notre étude. En effet, nos résultats laissent penser que les transformations liées à l'âge, et surtout la perception de l'évolution des ressources et de soi-même face aux évolutions du métier et ses contraintes, entraînent des changements dans les échanges entre sous-systèmes d'activité et donc dans le fonctionnement des autres sous-systèmes. Selon Curie, « *il existe une pluralité de systèmes de vie distincts. Le fonctionnement de chacun d'eux n'est pas indépendant des autres ; il existe des échanges notamment de signification entre eux, ces échanges dépendent de l'activité du sujet* ». C'est ce dont rend compte le schéma ci-dessous.

Figure n° 4 : Lexique et syntaxe du système des activités



(Curie, 2002)

Comme on peut le voir ici, l'individu ne se définit pas uniquement par le sous-système professionnel ; sa vie s'articule entre différentes sphères telles que la famille, le travail et les activités de sociabilité. Chacun de ces sous-systèmes peut être décrit en termes :

- de contraintes et de ressources (C/R) propres à ce sous-système,
- de modèles d'action (M.A) qui correspondent aux buts poursuivis dans ce sous-système, à la représentation de soi et des conditions de l'atteinte des buts,
- d'activités déployées dans ce sous-système (ACT) en fonction des contraintes, ressources et modèles d'action.

Entre ces différents sous-systèmes, des échanges permettent la mise en place de régulations. Et au cœur de ces systèmes, une « instance centrale de contrôle » que les auteurs appellent « modèle de vie », établit une hiérarchie de valeurs ou d'urgences. Sa fonction principale est d'agir sur les échanges entre sous-systèmes, soit pour les activer, soit pour les inhiber : activer les échanges en utilisant les ressources résultant du fonctionnement d'un sous-système pour agir dans un autre sous-système ; les inhiber en faisant en sorte que le fonctionnement d'un sous-système n'interfère pas avec celui des autres sous-systèmes, en cloisonnant les systèmes d'activité. « L'interdépendance des sous-systèmes est relative à l'activité de régulation des échanges mise en œuvre par le sujet. La question est de saisir ce que fait le sujet des complémentarités et des contradictions qui existent entre ces différents domaines » (Curie, 2002). C'est bien à ces arbitrages que nous nous intéressons ici.

Les auteurs partent de l'hypothèse que « le sujet régule ses comportements dans un domaine de vie par la signification qu'il leur accorde dans d'autres domaines de vie ». Selon eux, « le parcours professionnel n'est réductible ni aux forces externes qui s'exercent sur le sujet ni à une structure interne qui pré-existerait à la mutation professionnelle, mais il va dépendre de la manière dont le sujet combine en une stratégie personnelle les unes et les autres ». Il s'agit donc d'arbitrages individuels relevant de délibérations personnelles ; l'individu n'est pas passif face à ces transformations. « Il va s'efforcer de réguler ces échanges entre sous-systèmes, d'inventer de nouvelles façons de définir les tâches et d'agir pour les accomplir. Il le fera en fonction des valeurs qu'il entend sauvegarder de son passé, ce qu'il s'efforce de ne pas perdre, et en fonction de ce qu'il aspire à devenir » (Curie, 2002).

Si l'on opérationnalise son modèle par rapport à nos propres questions, on observe des éléments très similaires autour de la question des fins de carrière. Ce qui se passe dans le sous-système d'activités professionnelles des enseignants (ce qu'ils font et les conséquences de ce qu'ils font) a certes des conditions propres à ce sous-système mais a aussi des conditions et des effets extérieurs à ce sous-système. Ce sont bien des *processus d'activation des interrelations* que nous avons identifiés lorsque les enseignantes de maternelles tentent d'aménager l'organisation de leur vie familiale, de rééquilibrer les charges familiales avec leur conjoint, recherchent des activités ressourçantes pour tenter de récupérer l'énergie vitale qui leur échappe afin de faire face aux exigences de leur activité en fin de carrière. Cette perméabilité par contre témoigne d'une priorité donnée à la sphère travail.

De la même manière, nous avons constaté qu'en fin de carrière, des enseignants impliqués dans des activités enseignantes hors établissement (soit à l'IUFM, soit à l'Université), renoncent à leur corps défendant à ces activités dans lesquelles ils trouvaient un réel épanouissement nécessaire à leur équilibre, parce que le coût du maintien de cette double activité n'est plus gérable. Pour tenir au travail, certains sacrifient des activités pourtant source de reconnaissance sociale, source de développement pour eux-mêmes, « *espaces de respirations vis-à-vis de ce qui se joue en classe* » pour reprendre les termes d'un enseignant.

D'autres privilégient des *processus d'inhibition des interrelations*, refusant ces aménagements dans la sphère personnelle. Il en résulte alors deux types de conséquences :

- des régulations en termes de temps de travail permettant de préserver son espace personnel tout en gérant ses ressources ;
- des rééquilibrages au niveau des priorités données jusque là aux différentes sphères de vie.

En fin de carrière, certains souhaitent se recentrer sur le pôle *soi*, sur le pôle familial et ont plus envie de protéger leur espace personnel que par le passé. Un besoin... ou une nécessité de plus de cloisonnement pour tenir son activité professionnelle.

Nous avons vu précédemment que ces arbitrages se jouent de manière différentielle selon que l'on est homme ou femme. Les mêmes conditions de travail auront des effets différents sur les enseignantes et les enseignants parce que les ressources et les contraintes que leurs autres Sous systèmes (Ss) fournissent à ce Ss professionnel sont différentes chez les femmes et chez les hommes. Plus fondamentalement, les différences existant entre les modèles de vie des unes et des autres vont déterminer les échanges qu'ils établissent entre leurs Ss ; les femmes ressentent plus de tensions dans la mise en place de ces régulations. Cette observation des différences entre hommes et femmes est importante dans la mesure où il existe une féminisation croissante de la profession sans que s'effectue un véritable rééquilibrage dans la prise en charge des tâches domestiques et familiales.

Ceci permet d'attirer l'attention sur les limites des approches qui mettent uniquement l'accent sur les déterminants professionnels de la performance du travailleur et sur son état interne (sa santé, son absentéisme, sa motivation à produire et sa motivation à quitter son emploi, etc.) ; ici l'enseignant réduit à sa fonction de producteur. Nous avons montré que son rapport à l'activité professionnelle est largement déterminé par le contrôle plus global que le salarié tente de tenir sur son modèle de vie, dans les équilibres recherchés entre les différentes sphères de vie.

2. LES DISPOSITIFS D'INCITATION À POURSUIVRE SON ACTIVITÉ NE SEMBLENT PAS AVOIR FONCTIONNÉ

« *Les marges de choix ouvertes dans le cadre du système de retraites sont-elles suffisantes pour inciter à la poursuite d'une activité professionnelle jusqu'à l'âge de la retraite à taux plein, voire au-delà ?* », questionne Jolivet (2003). Notre étude semble répondre par la négative.

2.1. Réflexion sur l'impact des décotes sur les décisions de départs

Dans notre analyse des désirs de départ des enseignants de primaire, nous avons constaté que les décotes ne sont pas nécessairement un argument qui les dissuade de partir plus tôt à la retraite. Faute d'avoir pu disposer de statistiques nationales sur le sujet, signalons que douze sur quatorze d'entre eux partent dès qu'ils obtiennent le droit de partir, quitte à assumer financièrement les conséquences de ces choix. Ce que Jolivet (2003) retrouve également dans une étude réalisée chez des retraités britanniques : « *La mise en place d'une surcote n'est pas nécessairement suffisante pour inciter de nombreux salariés à différer leur départ au-delà de l'âge pivot. Ainsi seulement 2 % des nouveaux retraités britanniques l'auraient fait alors que la surcote est de 7,5 % par an* ».

Si l'on ne peut nier l'importance de l'argument financier dans les raisons pour rester et partir, on se rend compte qu'il intervient parmi d'autres arguments, en particulier du côté du travail. C'est ce qu'indiquait Vallemont (2001) dans son rapport pour le COR, à propos des enseignants : « *53 % des professeurs ayant opté pour le CPA ont accepté une amputation de 20 à 25 % de leur salaire pour partir avant l'âge normal ou avoir un service allégé. On relève par exemple que les instituteurs et professeurs des écoles qui ne peuvent partir qu'après 55 ans révolus partent un peu avant 56 ans avec un taux de pension moyen de 72,9 % seulement. De même s'agissant de 8 502 enseignants du second degré partis en retraite en 2000, seulement 594 (soit 7 %) ont accompli au moins une année supplémentaire complète après 60 ans, alors que 5 141 d'entre eux auraient eu intérêt à le faire pour augmenter leur retraite de 2 % par an. La grande majorité d'entre eux n'est donc pas prête à faire une année de plus pour obtenir une retraite à taux plein* ». Cette analyse date certes de plusieurs années, les modalités financières de cessation d'activité différaient de celles d'aujourd'hui. Mais les constats de Vallemont confortent l'idée que lorsque les arguments du côté du travail ou de l'auto-estimation de la santé sont prédominants, les enseignants ne reculent pas devant les sacrifices financiers.

2.2. Réflexion sur les « deuxièmes parties de carrière »

La question des deuxièmes parties de carrière a été soulevée au cours de notre étude. Nous en reprenons la définition proposée par Vallemont (2001) : « *évoluer vers des fonctions différentes utilisant l'expérience acquise au cours de la première carrière, mais en se situant dans un nouvel environnement professionnel et entraînant l'exercice de responsabilités valorisantes et supérieures à celles de la première carrière* ».

Trois positions se dégagent des entretiens :

- la majorité des enseignants ne souhaitent pas changer de métier : 95 % des personnes interrogées ;
- certains enseignants souhaitent quitter l'enseignement ; parmi ceux-là, on peut considérer deux sous-groupes :
 - des personnes en rupture, ayant subi un « choc » dans le travail,
 - ceux qui pensent qu'il est important de changer de métier pour se renouveler professionnellement.

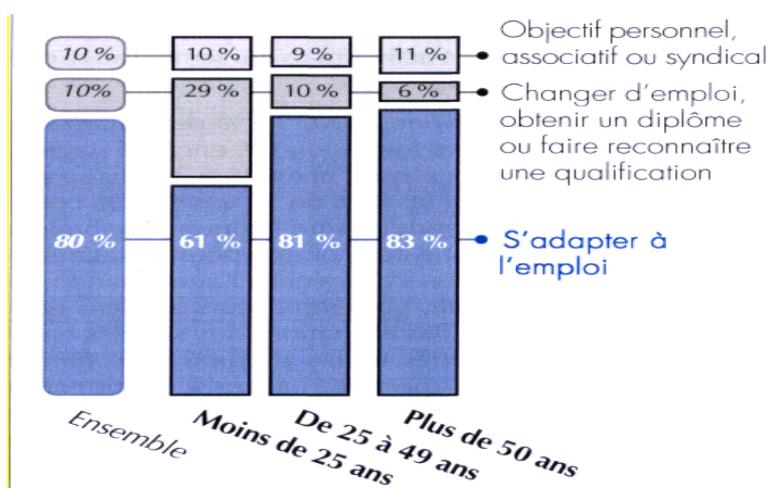
Reprenons de façon plus précise ces éléments.

La plupart des enseignants quinquagénaires n'ont pas envie de changer de métier, voire de niveaux, d'aller vers l'élémentaire pour les enseignants de maternelles et vice-versa, d'aller du collège vers le lycée et vice-versa ; ceci pour plusieurs raisons :

- chacun des niveaux a ses propres exigences, ses contraintes, ses formes de pénibilité, mais aussi ses sources de satisfaction ;
- les enseignants se sont également construit des représentations de ce que recouvrent les exigences des autres métiers de l'enseignement. D'où une identité professionnelle, un sentiment d'appartenance, qui limite les passages éventuels. Ceci confirme bien notre hypothèse de départ selon laquelle l'enseignement regroupe des métiers différents, que l'on ne peut amalgamer, dont il faut garder l'identité pour mieux comprendre ce qui s'y joue, et pouvoir ainsi transformer les conditions de travail ;
- ils ont construit des compétences et des connaissances qui constituent un support de régulation de leur activité très important, sur lequel ils s'appuient et auxquels ils ont du mal à renoncer ;
- passer d'un niveau scolaire à l'autre, ne s'accompagnerait pas nécessairement d'une progression de carrière telle qu'on l'entend derrière la notion de seconde carrière. Ce qui pousse Vallemont à reconnaître que « dans le cas des enseignants, leur nombre et les caractéristiques de leur métier font que le concept de deuxième carrière n'a manifestement pas beaucoup de sens » ; ce que nous serions encline à croire.

Un autre élément plus général nous semble pouvoir être mis en lien avec peu de désir de changement les dernières années d'activité professionnelles : le rapport à la formation selon l'âge. Fournier (2003) montre en effet que les motivations qui sous-tendent la participation à des actions de formation visent surtout à s'adapter à l'emploi chez les quinquagénaires plutôt qu'à entamer un processus plus important de changement d'emploi ou d'évolution professionnelle (cf. figure n° 5). « Le partage de ceux qui, à travers la formation, visent une adaptation à l'emploi et ceux qui en attendent un changement d'emploi, l'obtention d'un diplôme ou la reconnaissance d'une qualification, se modifie avec l'âge. Les plus jeunes sont relativement plus nombreux à envisager un changement conséquent. (...) À l'opposé, c'est au-delà de 50 ans que la formation a le plus souvent pour objectif une adaptation à l'emploi ».

Fig. n° 5 : Principale attente à la veille d'une formation des salariés du privé ayant effectué au moins une formation de 3h ou plus



(Source : Fournier, 2003)

Proposer un changement de métier dans un contexte de difficultés à tenir l'activité alors qu'on aime encore son métier, renverrait probablement plus l'enseignant à une vision négative du changement (parce qu'on est en échec quelque part) qu'à un souhait d'évolution, une opportunité de développement de nouvelles compétences. Envisager un changement lorsque l'on doute déjà de ses propres compétences et ressources ne paraît pas nécessairement un contexte favorable.

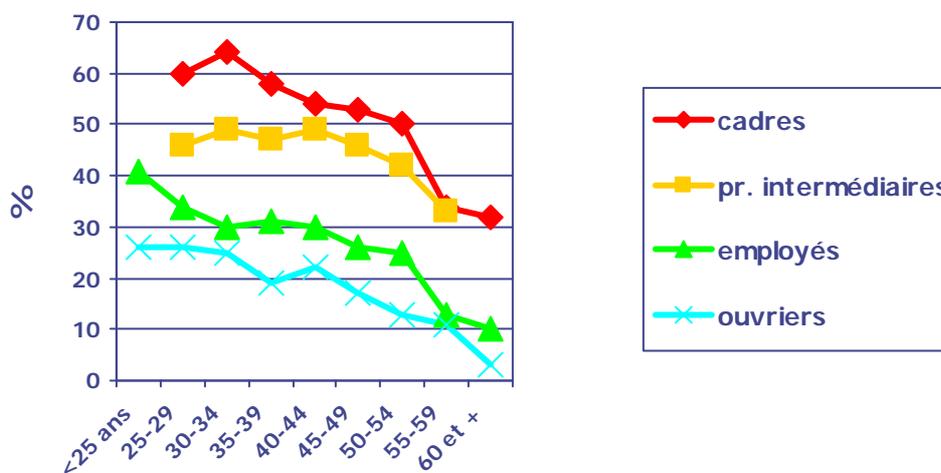
Les solutions seraient alors plus à rechercher au niveau de modalités d'accompagnement de ces enseignants en fin de carrière : propositions de participation à des formations permettant de continuer à évoluer dans le métiers, rencontres pédagogiques visant à partager les expériences et faire face collectivement aux changements interférant avec l'activité de travail, suivis réels et rapprochés au niveau de la médecine du travail, aménagement du temps de travail.

Cependant, nous avons rencontré une personne en arrêt longue durée pour fragilité psychologique qui a demandé au médecin du travail de l'académie de bénéficier d'une telle mesure, ne se sentant pas de reprendre une classe et de se retrouver face à un groupe d'élèves. Un an après notre entretien, nous nous sommes rencontrées : elle a repris le chemin de son école, sa demande n'ayant pas abouti. « Vous n'êtes pas prioritaire, il y a des gens en plus grande difficulté que vous » lui a-t-on répondu. Est soulevée ici la question du peu de possibilités de reconversion proposées par l'Éducation nationale en son sein, ce qui nous a été confirmé par les organisations syndicales. Changer d'activité lui aurait sans doute permis de continuer à exercer une activité professionnelle comme elle le souhaitait, à trois ans de la retraite.

Face à ces situations particulières, Vallemont (2001) s'interroge sur les possibilités d'orientation de ces salariés : « Est-il impensable d'envisager, particulièrement au cours de la période couvrant les dix dernières années de carrière, d'autres fonctions que l'enseignement devant des élèves ? Les missions dont l'EN a la charge ouvrent sur des métiers de la même famille mais dont les conditions d'exercice sont moins exposées que celles qui sont propres à l'enseignement en classe : formation à distance, formation professionnelle, conseiller d'orientation, tutorat des jeunes enseignants ». Il soulève ici une question centrale qui est la valorisation des compétences acquises au fil des années comme support des reconversions : quels métiers proposer à des pour que la proposition d'emploi ait un sens pour eux ? Il s'agit d'une question essentielle pour que la reconversion professionnelle se passe bien.

Mais un autre problème se pose en filigrane : la mobilisation des capacités d'apprentissage. Quels processus de formation proposer pour des personnes qui, depuis des années, ont eu rarement l'occasion de suivre des formations, d'entretenir leurs propres capacités à apprendre ? (Paumès Cau-Bareille et Pèlerin, 1993 ; Paumès Cau-Bareille et Marquié, 1995). D'autant que l'EN ne fait pas exception à ce que l'on observe dans le secteur privé : plus on avance en âge, moins les anciens sont représentés en formation et moins ils ont d'occasion d'entretenir leur capacité à apprendre, d'évoluer dans le métier (cf. fig. n° 6). « Force est de constater que les salariés se forment de moins en moins au-delà de 45 ans » (Fournier, 2003).

Figure n° 6 : Taux d'accès à la formation continue selon l'âge et la catégorie



(D'après les données du Céreq : Fournier, 2003)

Plusieurs facteurs peuvent contribuer à cet état de fait. Selon Fournier, cette tendance « *semble traduire une logique économique élémentaire : pour l'employeur comme pour le salarié, le rendement d'une formation s'apprécie à l'aune du nombre d'années d'activité à venir. Les employeurs seraient donc moins enclins à financer des formations aux salariés en fin de vie active et ces salariés moins prompts à se former* ». Se pose alors la question de l'ampleur des changements professionnels possibles : envisage-t-on des évolutions de carrière, des changements de métiers, de fonctions, de modalités d'enseignements ? Car derrière ce questionnement, se pose bien sûr le problème de l'importance de la formation, du transfert de compétences et de l'évaluation subjective de ses propres ressources pour négocier ces mutations.

Comme nous avons eu l'occasion de le montrer et d'en discuter précédemment, le coût des changements est perçu comme élevé pour les personnes en fin de carrière eu égard à l'expérience acquise, capitalisée, ce qui constitue un frein à un changement profond de leur activité. Ce qu'évoquent en des termes un peu différents Tiberghien et coll. (2005) : « *De nombreux agents publics n'envisagent pas de réorienter ainsi leur vie professionnelle ; rares sont, par exemple, les enseignants qui forment d'emblée le projet d'abandonner le métier qu'ils ont choisi, même si beaucoup le considèrent comme "usant" et souhaitent en aménager à certains moments les conditions d'exercice* ».

La réflexion sur les passerelles ne peut donc se mener indépendamment de la question des âges des salariés, de leur expérience et de leur propre rapport au travail et de leur adhésion au projet ; donc en dehors d'eux.

3. UNE RÉFLEXION SUR LES FINS DE CARRIÈRE, À CONSTRUIRE AVEC LES ENSEIGNANTS EUX-MÊMES

Nous avons proposé quelques axes de réflexion circonstanciés à l'activité des différentes catégories d'enseignants. Nous pensons en effet que travailler sur les fins de carrière dans la Fonction publique nécessite de mettre en exergue la question de la spécificité des métiers, du travail des salariés, des contraintes qui pèsent sur eux, des conditions de travail dans lesquelles ils évoluent. On ne peut, en effet, tenir un discours général sur les fins de carrière dans la Fonction publique. On peut, tout au plus, apporter une contribution à la compréhension de ce qui se joue dans certains métiers d'enseignement de l'Éducation nationale ; nous avons tenté d'apporter notre pierre à l'édifice.

Mais cette contribution ne peut se faire indépendamment des acteurs concernés. Comme le souligne Six (2001), « *les enseignants sont des travailleurs, et non des simples exécutants des programmes de l'Éducation nationale et des objectifs propres et instructions de l'établissement. (...) Ils ont un rôle actif à jouer dans la réflexion sur les changements d'organisation du travail, en tant qu'opérateurs ayant des compétences spécifiques* ».

Cette co-construction de l'évolution du métier nous semble d'autant plus importante aujourd'hui que des transformations profondes sont actuellement envisagées, aussi bien en primaire que dans le secondaire (suppression des Rased, modifications des critères d'âge pour intégrer les enfants en maternelle, modifications au niveau du bac, des sections SES...), touchant aux fondamentaux des métiers, sans que les enseignants se sentent associés à la réflexion. Comme la presse s'en fait l'écho, cela génère des tensions fortes chez ces salariés à l'origine de manifestations et prises de positions individuelles et collectives. Ceci risque de hâter certaines décisions de départ : pour reprendre les propos de certains enseignants que nous avons interrogés : « *il faut fuir pendant qu'il est encore temps* ».

Acteurs compétents, au cœur des arbitrages nécessaires pour mener leur activité de travail, ils détiennent pourtant des éléments intéressants à proposer sur les orientations de leur métier, des aménagements possibles de leurs conditions de travail, un recul sur leur pertinence compte tenu des contraintes de l'activité. Ils sont aussi à même de réfléchir sur l'intérêt de passerelles inter-métiers. Comme le soulignaient Hansez et coll. (2005) dans leur recherche sur les départs précoces des enseignants belges, « *il est important de les impliquer au maximum dans la recherche de solutions, d'analyser leurs desiderata en rapport avec la dévalorisation qu'ils ressentent de leurs métiers*. Les intégrer dans la réflexion serait déjà un premier pas vers une reconnaissance institutionnelle qui aujourd'hui leur fait défaut, source de souffrance, qui participe à leur mal-être et à diverses formes de découragement.

Ceci permettrait d'intégrer d'emblée le point de vue de l'activité dans la construction de leur avenir.

CONCLUSION

Au terme de ces analyses, appuyées sur les propos d'une quarantaine d'enseignants et sur leur validation auprès de plusieurs groupes d'enseignants et représentants syndicaux, nous voudrions pointer leur convergence avec les réflexions plus générales de plusieurs auteurs en matière de fins de vie active.

Dans son rapport au COR, Tiberghien (2005) soulevait déjà la question des fins de carrière en ces termes : « *Quel intérêt les pouvoirs publics employeurs pourront-ils avoir à maintenir en emploi le plus longtemps possible leurs agents, dans les prochaines années ? ... L'avancée en âge, dans la Fonction publique, s'accompagne aujourd'hui de difficultés de plus en plus nombreuses, que l'allongement de la vie professionnelle pourrait aggraver* ». Dans notre étude, nous avons pris la mesure de ce problème en rendant compte des difficultés des métiers de l'enseignement, tant dans l'exercice de la profession que dans leur rapport au métier, aux évolutions de la profession, en identifiant les problèmes particuliers qu'ils rencontrent en fin de carrière, alors même que le dispositif d'allongement de la durée d'activité n'est encore que partiellement appliqué.

Au terme de son rapport, Tiberghien posait les questions suivantes : est-il possible de retarder l'âge de la retraite sans fragiliser les salariés ? Et à quelles conditions ? C'est aussi le problème que soulève Jolivet (2003) : « *Comment rendre cohérents l'allongement de la vie active et l'amélioration ou la non-détérioration des situations individuelles ?* » Quels moyens de prévention et d'évaluation de la santé au travail des enseignants dans un tel contexte ? Quelles mesures individuelles et collectives de suivi et d'accompagnement des salariés ? Gérer les fins de carrière impose une prise en compte individuelle du problème car, comme le soulignait déjà Laville (1989), le processus de vieillissement impacte de manière différentielle les individus ; et nous avons vu que les arbitrages en termes de cessation d'activité et de modalités de fins de carrière relèvent de choix très personnels.

Tiberghien (2005) soulignait aussi : « *La Fonction publique ne peut solliciter des agents pour une carrière de plus longue durée que si elle garantit une attention accrue à des conditions physiques et organisationnelles du travail considérées comme un facteur puissant de maintien en bonne forme physique et mentale des agents. Cette orientation passe notamment par un renforcement de la prévention. Elle passe aussi par le développement des possibilités de reclassement d'agents en difficulté dans la Fonction publique* ». Sur ce point, l'Éducation nationale a tout à construire, car le processus d'allongement de l'activité est déjà en route alors que les dispositifs d'accompagnement ne sont pas encore en débat. Le choix de retarder l'âge de la retraite impliquerait donc de mener une réflexion de fond sur le Travail, sur les conditions d'exercice du métier, autour duquel doivent se mobiliser les acteurs impliqués dans l'action éducative.

Nos entretiens traduisent aussi un déficit de reconnaissance des métiers de l'enseignement à tous les niveaux, source de souffrance, participant à l'envie de quitter prématurément le métier. Déficit de reconnaissance que l'on peut retrouver plus globalement dans l'ensemble des salariés des services publics (Weller, 1999), aujourd'hui désignés comme une population privilégiée dans un contexte de précarité de l'emploi et d'intensification du travail. Ces représentations traduisent, nous l'avons vu, une méconnaissance du travail et sont souvent à l'origine de difficultés et de découragement particulièrement perceptibles en deuxième moitié de carrière.

Réfléchir aux fins de carrière impose donc d'examiner aussi la manière dont on considère aujourd'hui les métiers, ici l'enseignement, à la place que l'on fait aux enseignants dans le discours social, dans la société comme au sein de l'institution. « *Il est à suggérer de mettre en place des moyens pour lutter contre cette misère morale des enseignants* », concluaient Hansez et coll. (2005). « *Agir sur les facteurs dits de motivation revient alors à clarifier la tâche des enseignants, à revaloriser la profession et le professeur. Cela revient aussi à ne pas résoudre seulement les problèmes élèves-parents-enseignants vécus au quotidien, mais surtout à essayer de rendre à la société en général une meilleure image de l'enseignement, de façon à rétablir la reconnaissance d'antan. Sans cela, la fuite des enseignants pourrait ne pas se résorber* ». Nous pourrions mentionner aussi la hiérarchie, eu égard à la « *défiance pyramidale* » souvent ressentie par les enseignants de la part des inspecteurs, de l'administration, voire des ministères.

Les fins de carrière relèvent donc à la fois d'un problème de gestion des ressources humaines et d'un problème de conditions de travail. Cela suppose de mettre au cœur de la réflexion plus largement les métiers, le travail dans ses multiples dimensions, les conditions de travail, son articulation avec les différentes sphères de vie, le rapport à la santé, le rapport à la société. « *Cela devrait permettre de poser la question de la durée de vie professionnelle sans l'enfermer, ni dans une lecture individualisante des aspirations personnelles, ni dans la logique purement quantitative des arbitrages financiers ; mais dans une intégration plus franche de la problématique de santé et du sentiment d'avoir les moyens de faire face* » (Molinié, 2005).

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BRUNET L., 1996, *Stress et climat de travail chez les enseignants*, Compte-rendu du colloque du 10 février 1996, www.forres.ch/colloque/stress-climat-brunet.htm
- BRUNET L., SAVOIE A., 1999, *Le climat de travail*, Montréal, Éd. Logiques.
- CACOUAULT-BITAUD M., 2003, « La sociologie de l'éducation et les enseignants : cherchez la femme... », in ouvrage collectif coordonné par J. Laufer, C. Marry et M. Maruani, *Le travail du genre*, Ed. La Découverte/Mage, Paris, pp 63-180.
- CANGUILHEM G., 198, « Préface » à H. Péquinet (Ed.) *Vieillir et être vieux*, Paris, Vrin.
- CAU-BAREILLE D., 2008, *Rapport spécifique aux enseignantes de maternelle*, 60 p.
- CAU-BAREILLE D., 2009a, "Early Retirement among Teachers: What Work-Related Malaise, Stress and Hardship are Driving the Trend?", In Proceedings of the 17th congress of *International Ergonomics Association (IEA)*, August 9-14, Beijing (China).
- CAU-BAREILLE D., 2009b, "Approach to Retirement among Kindergarten Teachers", in Proceedings of the 17th congress of *International Ergonomics Association (IEA)*, August 9-14, Beijing, (China).
- CAU-BAREILLE D., 2009c, *L'expérience est-elle un atout dans la gestion des fins de carrière des enseignantes de maternelle ?*, Actes du 1^o congrès International sur l'expérience du 2 au 4 décembre 2009, Dijon.
- CLOT Y., 1999, *La fonction psychologique du travail*, Edition PUF.
- COLIN C., DJIDER Z., RAVEL C., 2005, « La parité à pas comptés », *Insee première*, n° 1006, mars, http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/ip1006.pdf
- COR, 2001, « *Age et travail, un axe de réflexion essentiel pour l'avenir des retraites* », Actes du colloque organisé par le Conseil d'orientation des retraites, Paris, La Documentation française.
- COR, 2008, *Retraites : droits familiaux et conjugaux*, Rapport du 7 décembre, Sixième rapport, Paris, 353 p. <http://www.lesechos.fr/info/france/300318028-le-rapport-du-cor-sur-les-droits-familiaux-et-conjugaux-en-matiere-de-retraite.htm>
- CURIE J., 2000, *Travail, Personnalisation, Changements sociaux - Archives pour les histoires de la psychologie du travail*, Editions Octarès, 554 p.

- CURIE J., 2002, Parcours professionnels et interdépendances des domaines de vie, in *Revue d'Education Permanente*, n° 150, p 23-32.
- DANIELLOU F., 1997, « Evolutions de l'ergonomie francophone : théories, pratiques et théories de la pratique », in GERRA, Recherche, Pratique, Formation en Ergonomie, Actes du Congrès de la SELF, Lyon, pp. 37-54.
- DAVEZIES P., 2008, *Les pièges sur la prévention des facteurs de risques psychosociaux*, In Colloque Santé-Travail du 15 octobre 2008 sur le thème : Déjouer les pièges des risques Psychosociaux, téléchargeable sur Internet sur le site : <http://www.sante-et-travail.fr/video>
- DEJOURS C., 1993, *Travail : usure mentale. De la psychopathologie à la psychodynamique du travail*, Paris, Edition Bayard.
- DELGOULET C., 1995, *Approche multidimensionnelle de l'activité d'apprentissage chez les travailleurs vieillissants : prise en compte des variables conatives intervenant dans le suivi d'une formation de remise à niveau en comptabilité et bureautique dans un centre de formation professionnelle toulousain*, Mémoire de DEA d'ergonomie, Université Toulouse II, EPHE, CNAM.
- DELGOULET C., 2000, *La formation professionnelle des travailleurs vieillissants : composantes motivationnelles et modes d'apprentissage d'une technique de maintenance ferroviaire*, Thèse Nouveau Régime en Ergonomie, Toulouse II.
- DELGOULET C., MARDON C., SINASSAMY C., WEILL-FASSINA A., 2009, « Pénibilités des activités et santé perçue des Agents Spécialisés des Écoles maternelles (ASEM). Des évolutions avec l'âge », in Gaillard I., Kerguelen A., Thon P. (Éds), Actes du 44^{ème} congrès de la Société d'ergonomie de Langue française (SELF), *Ergonomie et organisation du travail*, 22-24 septembre, Toulouse, p. 327-334.
- DELGOULET C., 2000, *La formation professionnelle des travailleurs vieillissants : composantes motivationnelles et modes d'apprentissage d'une technique de maintenance ferroviaire*, Thèse Nouveau Régime en ergonomie, Toulouse II.
- DUBET F., 2008, *Faits d'école*, Editions EHESS.
- FLOTTES A., 2008, Participation à la table ronde du Colloque Santé-Travail du 15 Octobre 2008 sur le thème : Déjouer les pièges des risques Psychosociaux , téléchargeable sur Internet sur le site : <http://www.sante-et-travail.fr/video>.
- FOTINOS G., 2006, Le climat scolaire dans les lycées et les collèges : État des lieux – Analyse – Propositions - MGEN, 127 p. www.mgen.fr/fileadmin/user_upload/documents/Education/
- FOURNIER C., 2003, « La formation continue des salariés du privé à l'épreuve de l'âge », Céreq, *Bref*, n° 193, janvier.
- GAUDART C., THEBAULT J., 2008, « La fidélisation du personnel paramédical dans un service de gérontologie : enjeux et déterminants », (Actes du séminaire *Agés et travail du Créapt de mai 2007*), In *Rapport de recherche du Centre d'études de l'emploi*, n° 5, novembre.
- GUERIN F., LAVILLE A., DANIELLOU F., DURAFFOURG J., KERGUELEN A., 2001, *Comprendre le travail pour le transformer. La pratique de l'ergonomie*, Lyon, ANACT.
- HANSEZ F., BERTRAND V., DE KEYSER V., PEREE F., 2005, *Fin de carrière des enseignants : vers une explication du stress et des retraites prématurées*, Presses Universitaires de France | *Le travail humain*, 2005/3, vol. 68.
- HUBERT R., CONDAT C., 2008, *Exercer en collège : un défi quotidien*, Dossier dans le supplément de l'hebdomadaire du Syndicat National des Enseignants de Second Degré, n° 671, 18 septembre.
- HUEZ D., 2008, Participation à la table ronde du Colloque Santé-Travail du 15 Octobre 2008 sur le thème : Déjouer les pièges des risques Psychosociaux, téléchargeable sur Internet sur le site : <http://www.sante-et-travail.fr/video>
- IGAS, 2000, *Situation des médecins de prévention dans la Fonction publique de l'État*, Rapport de l'Inspection générale des affaires sociales, septembre.
- JOLIVET A., 2003, « Partir en retraite plus tôt ou plus tard : quelles implications d'une ouverture des marges de choix individuel ? », *Revue de l'IREES*, n°43, 2003/3, 21p.
- JOLIVET A., 2008, « Réforme des retraites de 2003 : quel impact sur l'emploi des seniors ? », *Retraite et Société*, n° 54.
- KARASEK R.-A., 1979, "Job demands, job decision latitude, and mental strain : implications for job redesign", *Administrative Science Quarterly*, 24 : 285-308.
- LALLEMENT M., 2003, « Quelques remarques à propos de la place du genre dans la sociologie du travail en France », in ouvrage collectif coordonné par J. Laufer, C. Marry et M. Maruani, *Le travail du genre*, Ed. La Découverte/Mage, Paris, pp 123-137.
- LANCRY-HOESTLANDT A., 1994, *Modèles de la tâche dans l'analyse du travail scolaire*, Communication au Congrès IAAP, Madrid, juillet.

- LANTHEAUME F., HELOU C., 2008, *La souffrance des enseignants : une sociologie pragmatique du travail enseignant*, Paris, Presses Universitaires de France, 192 p.
- LASFARGUES G., 2005, « Départs en retraite et « travaux pénibles » : L'usage des connaissances scientifiques sur le travail et ses risques à long terme pour la santé », *Rapport de recherche*, n° 19, Centre d'études et de l'emploi, avril, 34 p.
- LAVILLE A., 1989, « Vieillesse et travail », in *Le travail humain*, 52, pp 3-20.
- MESSING K., ÖSTLIN P., 2006, *Gender Equality, Work and Health, A Review of the Evidence*, Geneva, World Health Organisation, 46 p.
- MESSING K., 1996, « La santé au travail des femmes au Canada : examen critique et discussion des problèmes actuels », *Revue électronique Vie Saine*, Forum canado-américain sur la santé des femmes, 30 p.
- MESSING K., 1999, *La pertinence de tenir compte du sexe des "opérateurs" dans les études ergonomiques: Bilan de recherches*, <http://www.pistes.uqam.ca/v1n1/articles/v1n1a5s.htm>, vol 1, n° 1, novembre.
- MESSING K., CHATIGNY C., 2004, « Travail et genre », in P. Falzon, *Ergonomie* Paris: Presses Universitaires de France, Chapitre 18, pp. 301-316.
- MESSING K., SEIFERT A.-M., 1997, « Reine de la salle de classe », in Soares A., *Stratégies et résistance du travail des femmes*, Montréal, Harmattan, pp. 69-106.
- MESSING K., SEIFERT A.-M., 2002, « On est là toutes seules : contraintes et stratégies des femmes en contrat à durée déterminée dans l'enseignement aux adultes », *Revue Travailler* – 2002/1, n° 7, pp. 147-166.
- MOLINIE A-F., 2005, « Se sentir capable de rester dans son emploi jusqu'à la retraite? », *Revue électronique Pistes*, <http://www.pistes.uqam.ca/v7n1/pdf/v7n1a10.pdf>, vol. 7, n° 1, février.
- MOLINIE A-F., 2006, « La santé au travail des salariés de plus de 50 ans », *Données sociales, La Société Française*, pp. 543-553.
- PAPART J.P., 2003, *La santé des enseignants et des éducateurs de l'enseignement primaire*, Rapport à l'organisation du travail, Actions en santé publique, Genève, décembre, <ftp://ftp.geneve.ch/primaire/rapport-papart.pdf>
- PARIENTY A., 2004, « Les fins de carrière des enseignants : vécu, aspirations et représentations », In « Conditions de travail, santé et aspirations à la retraite », Actes du séminaire Créapt 2003, *Rapport de recherche du CEE*, n° 18, http://www.cee-recherche.fr/fr/rapports/travail_sante_actes_seminaire6.pdf
- PAUMES D., MARQUIE J.C., 1995, « Travailleurs vieillissants, apprentissage et formation professionnelle », dans l'ouvrage collectif J.C. Marquié, D. Paumès, S. Volkoff, *Le travail au fil de l'âge*, Editions Octarès, Toulouse, p. 391-410.
- PAUMES D., PELEGRIN C., 1993, « Apprendre... est-ce une aptitude réservée aux jeunes ? », *Formation emploi*, 41, pp. 43-54.
- PONTHIEUX S., SCHREIBER A., 2006, « Dans les couples de salariés, la répartition du travail domestique reste inégale », *Données sociales, La société française*, Insee, 22 p., www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/donsoc06d.pdf
- PUEYO V., GAUDART C., 2000, « L'expérience dans les régulations individuelles et collectives », dans l'ouvrage : *Le travail collectif, perspectives actuelles en ergonomie*, Ed. Octarès, pp. 257-271.
- RAPOPORT B., 2006, *Les intentions de départ à la retraite des salariés du privé âgés de 54 à 59 ans*, Rapport de la Drees, n° 478, mars, 8 p.
- Rapport annuel sur l'état de la Fonction publique, *Faits et chiffres 2007-2008*, vol. 1, <http://www.fonction-publique.gouv.fr/article1258.html>
- RIEL J., MESSING K. 2007, *L'analyse du travail enseignant au secondaire dans des écoles du Québec : une approche ergonomique participative*, Communication présentée dans le cadre du 38^e congrès de l'Association canadienne d'ergonomie, octobre, Toronto.
- SCHWARTZ Y., DURRIVE L., 2003, *Travail et ergologie : entretiens sur l'activité humaine*, Editions Octarès, coll. « Travail & activité humaine », 308 p.
- SGEN-CFDT, 2008, *Enquête sur les conditions de travail des personnels de collège*, www.sgen-cfdt.org/actu/IMG/pdf/Retour_TEQ.pdf
- SGEN-CFDT, « Conditions de travail des personnels de collège », *Le travail en question*, Supplément au n° 175 de *Profession Education*.
- SIEGRIST J., 1996, "Adverse Health Effects of High Effort/Low Reward Conditions", *Journal of Occupational Health Psychology*, 1, 27-41, 1996.

- SIX F., 2001, « L'activité de travail des enseignants : exemples d'apports de l'ergonomie à la conception des situations de travail scolaire », in G. Masclét (s/d), *Les écoles et le management*, Aubin Editeur, pp. 82-113.
- SZNELWAR L.I., MASCIA F.L., BOUYER G., 2006, « L'empêchement au travail : une source de TMS ? », in *revue électronique @ctivité*, vol. 3, n° 2.
- TEIGER C., 2006, « Les femmes aussi ont un cerveau ! – Le travail des femmes en ergonomie : réflexions sur quelques paradoxes », *Travailler*, 2006/1, n° 15, pp. 71-130.
- THOMAS G., 1990, “Institutional Child Abuse: The Making and Prevention of an Un-Problem”, *Journal of Child and Youth Care*, 4, 1-22.
- TIBERGHIE M., BERTHOD-WURMSER, 2005, *L'allongement de la vie professionnelle et la gestion des ressources humaines dans la Fonction publique*, Rapport remis au COR.
- TOUPIN C., 2008, *Expérience et redéfinition de la tâche dans le travail des infirmières de nuit : une recherche menée dans des unités de pneumologie*, Thèse de Doctorat en ergonomie soutenue au Conservatoire national des arts et métiers, Paris.
- VALLEMONT S., 2001, *Contribution aux travaux du Conseil d'Orientation des Retraites concernant les retraites des fonctionnaires*, Rapport intermédiaire remis au COR, 4 juillet.
- VEZINA M., GINGRAS S., 1995, “Travail et santé mentale : les groupes à risque », *Rapport de recherche*, Québec, Département de médecine sociale et préventive, Université Laval, 20 p.
- VOLKOFF S., BARDOT F., 2004, « Départs en retraite, précoces ou tardifs : à quoi tiennent les projets des quinquagénaires ? », *Gérontologie et Société*, n°111, décembre, pp. 71-94.
- VOLKOFF S., CRISTOFARI M.-F. , GADBOIS C., LAVILLE A., MOLINIE A.-F., PRUNIER-POULMAIRE S., STOCK S., VEZINA N., 2005, *L'ergonomie et les chiffres de la santé au travail : ressources, tensions et pièges*, ouvrage collectif publié aux éditions Octarès, Toulouse, 244 p.
- VOLKOFF S., 2003, *Rester plus longtemps, dans quel travail ? : l'ergonomie et la question de la durée de la vie active*, Session du Conseil de la SELF du congrès de Paris 2003, www.ergonomie-self.org/self2003/session2003.pdf
- WELLER J.M., 1999, *L'État au guichet : sociologie cognitive du travail et modernisation administrative des services publics*, Desclée de Brouwer, Paris.

Annexe

LES PERSONNES RENCONTRÉES

	Sexe	Age	Age de départ (passé ou prévu)	Statut, temps de travail	Etablis.	Annuités pour partir à l'âge de départ indiqué	Raisons prolongation
Maternelles							
E.	F	57	57	Retraitée	Zep	Non 58 ans	
S.	F	53	57	Tps plein	Rural	Non 59 ans	
E.	F	51	55	Mi-temps	Rural	Non	
D.	F	54	57	Tps partiel	Zep	Non 59 ans	
A.	F	57	57	Retraitée	ville	Oui	
B.	F	50	53	Tps partiel	Rural	Non 58 ans	
M.	F	52	55	Tps plein	Rural	?	
S.	F	55	50	Retraitée	ville	Non 60 ans	
Élémentaire							
B.	F	50	53	Tps partiel	Rural	Non 58 ans	
C.	F	55	55	Retraitée	Rural	Non 57,5 ans	
P.	F	50	60 ou plus	Tps plein	Ville	Non 65 ans	Vit seule- Pour avoir annuités
D.	F	50	47	Retraitée	Rural	Non 57 ans	
M.	F	54	60 ou plus	Tps plein	Ville	Non 62 ans	Vit seule - Pour avoir annuités
J.	M	52,5	55	Tps plein	Rural	Non 58	
Collège							
P.	F	56	60	CPA	Rural	Oui	Surcotisation pdt CPA
C.	F	60	60	Tps plein	Ville	Non 62 ans	
M-P	F	60	61,5	Tps plein	ville	Oui	Pour avoir les annui- tés
R.	F	57	60	Tps partiel	Rural	Non	
C.	F	51	60	Tps plein	Rural	Non	
M-C	F	60	60	Tps plein	Rural	Oui	
M B	F	51	60	Tps plein Envisage CPA	Rural	Non	
Gi	F	60	60	Tps plein	Rural	Non 61 ans	
G	F	63	63	Tps plein	Rural	Oui	Seule – eft à charge
M	F	58	60	Pl temps	Rural	Oui	
D	F	60	61	Tps partiel	Ville	Non	
A	F	55	Ne sait pas : pb santé	Pl temps	Ville	Non 62 ans	

M	F	56	60	Tps plein	Rural	Non 63 ans	
C P	F	58	60	CPA	Rural	Oui	
F	F	57	63	Tps plein	Rural	Oui	Pour avoir les annuités Personne seule ac eft
M	M	52	60	Tps plein	Rural	Oui	
C L	M	52	60	Tps plein	Rural	Non 60,5 ans	
G	M	50	49*	Retraité	Ville	Non 60 ans	
D G	M	51	60	Tps plein	Ville	Non 64 ans	
D	M	50	51*	Tps plein	Zep	Non 62 ans	
D M	M	58	60	Tps plein	Rural	Non 63 ans	
T	M	59	62	Tps plein	Rural	Oui	Avoir les annuités
M L.	M	60	60	CPA	Rural	Non	
Gr	M	58	60	CPA	Ville	?	
Lycée							
M	F	58	60	En maladie 3 ans	Ville	Non 65 ans	
M-N	F	56	55	Retraîtée	Ville	Non 60 ans	
F	F	60	60	CPA	Ville	Non 61 ans	
J-M	M	62	58	Retraité	Rural	Non	Arrêt maladie à 58 ans

* : Sortie de l'Éducation nationale mais pas cessation d'activité.

DERNIERS NUMEROS PARUS :

(Téléchargeables à partir du site <http://www.cee-recherche.fr>)

- N° 55** *Une évaluation des effets des baisses de cotisations sociales sur les bas salaires dans le cadre de la réforme Fillon de 2003*
MATTHIEU BUNEL, RICHARD DUHAUTOIS, FABRICE GILLES, PATRICK KWOK, YANNICK L'HORTY, MARIANNE PAUCHET, CORINNE PERRAUDIN
juillet 2009
- N° 54** *Les baisses de cotisations sociales ultramarines : une évaluation ex ante à l'aide d'une maquette ad hoc*
NICOLAS BAUDUIN, FRANÇOIS LEGENDRE, YANNICK L'HORTY
janvier 2009
- N° 53** *Formes d'organisation du travail et relations de travail*
MATTHIEU BUNEL, JEAN-LOUIS DAYAN, GUILLAUME DESAGE, CORINNE PERRAUDIN, ANTOINE VALEYRE
décembre 2008
- N° 52** *Les déterminants de la gestion de l'emploi au delà des frontières de l'entreprise*
CORINNE PERRAUDIN, HELOÏSE PETIT, NADINE THEVENOT, ANTOINE REBERIOUX, JULIE VALENTIN
décembre 2008
- N° 51** *Activités, expérience et santé à l'épreuve des évolutions du travail : recherches dans quatre secteurs professionnels. Actes du séminaire Ages et Travail (mai 2007)*
CREAPT-CEE
novembre 2008
- N° 50** *Les Adultes relais, six ans après le lancement du dispositif (2000-2005)*
CECILE BARON, BAPTISTE BROSSARD, PATRICK NIVOLLE, NICOLAS SCHMIDT
octobre 2008
- N° 49** *Entre grèves et conflits : les luttes quotidiennes au travail*
SOPHIE BEROU, JEAN-MICHEL DENIS, GUILLAUME DESAGE, BAPTISTE GIRAUD, JEROME PELISSE
juin 2008
- N° 48** *À propos du « travail soutenable ». Les apports du séminaire interdisciplinaire « Emploi soutenable, carrières individuelles et protection sociale »*
MICHEL GOLLAC, SANDRINE GUYOT, SERGE VOLKOFF
juin 2008
- N° 47** *Aléas de carrière, inégalités et retraite*
NAJAT EL MEKKAOUI DE FREITAS, CINDY DUC, KARINE BRIARD, BERANGERE LEGENDRE, SABINE MAGE
juin 2008
- N° 46** *Les politiques des entreprises en matière de certification et l'utilisation de la validation des acquis de l'expérience*
MARIE-CHRISTINE BUREAU, SOLVEIG GRIMAULT, YVES LOCHARD, MARIE-CHRISTINE COMBES, NATHALIE QUINTERO, CAROLE TUCHSZIRER
mai 2008
- N° 45** *A Taxonomy of European Labour Markets Using Quality Indicators*
LUCIE DAVOINE, CHRISTINE ERHEL, MATHILDE GUERGOAT-LARIVIERE
mai 2008