



HAL
open science

LA SANTÉ AU TRAVAIL DES ENSEIGNANT.E.S FRANÇAIS.E.S DU PREMIER DEGRÉ

Aurélie Pasquier, Vincent Bréjard, Jean-Louis Tavani, Grégory Lo Monaco

► **To cite this version:**

Aurélie Pasquier, Vincent Bréjard, Jean-Louis Tavani, Grégory Lo Monaco. LA SANTÉ AU TRAVAIL DES ENSEIGNANT.E.S FRANÇAIS.E.S DU PREMIER DEGRÉ : Étude des représentations sociales du métier et des liens avec l'anxiété et la dépression. *Éducation & formations*, 2020, 101, pp.181-214. hal-04407435

HAL Id: hal-04407435

<https://amu.hal.science/hal-04407435>

Submitted on 20 Jan 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

LA SANTÉ AU TRAVAIL DES ENSEIGNANT.E.S FRANÇAIS.E.S DU PREMIER DEGRÉ

Étude des représentations sociales du métier et des liens avec l'anxiété et la dépression

Aurélie Pasquier, Aix-Marseille Université

Vincent Bréjard, Aix-Marseille Université

Jean Louis Tavani, Université Paris 8

Grégory Lo Monaco, Aix-Marseille Université

Appréhender la santé au travail des enseignant.e.s amène à évaluer la façon dont ils ou elles vivent leur métier. De nombreuses enquêtes confirment la pénibilité objective et subjective de la profession d'enseignante et ses retombées sur la santé physique et mentale. Le *burnout* est le phénomène souvent investigué alors que sa définition ne fait pas consensus et qu'il ne constitue pas une entité médicale reconnue, contrairement aux troubles dépressifs et de l'adaptation. L'objectif poursuivi dans cette étude a été de tenter de comprendre la manière dont la vision du métier est construite en fonction des contextes dans lesquels il s'exerce (e.g., type de classe, localisation géographique du lieu de travail, etc.), et des liens de cette vision avec l'état émotionnel des enseignant.e.s. Pour ce faire, les représentations sociales du métier enseignant, de ses freins et de ses leviers, ont été évaluées au moyen d'une méthode d'association verbales. L'échelle HAD (*Hospital Anxiety Depression scale*) a permis d'évaluer les niveaux d'anxiété et de dépression des participant.e.s à l'enquête, soit environ cent enseignants. De par le croisement d'indices de fréquence d'association et d'importance accordée, les résultats montrent que, pour la majorité de ces enseignant.e.s, leur métier représente d'abord une passion pour l'enseignement et la transmission dans le rapport à l'élève où les qualités de l'enseignant.e, sa pédagogie et ses facultés d'adaptation sont nécessaires. Enfin, cet enrichissement et cet épanouissement semblent d'ailleurs être perçus comme plus importants à leurs yeux que la surcharge de travail et l'épuisement qu'il suscite. Les résultats mettent également en évidence que le niveau de dépression est associé à des éléments de la représentation des leviers du métier bien différents de ceux liés aux scores d'anxiété, ce qui plaide pour une appréhension en termes de profils de fonctionnement émotionnel distincts.

► *Rappel* : les opinions exprimées dans les articles ou reproduites dans les analyses par les auteurs n'engagent qu'eux-mêmes et pas les institutions auxquelles ils appartiennent, ni a fortiori la DEPP.

CONTEXTE DE LA RECHERCHE

De plus en plus d'études évaluent l'impact du travail en milieu scolaire sur la santé des enseignant.e.s. Que l'on parle de pénibilité observable ou subjective (Ciavaldini-Cartaut, Marque-Dubie & d'Arripe-Longueville, 2017), de stress professionnel et de *burnout* (Laugaa, Rasclé & Bruchon-Schweitzer, 2008 ; Genoud, Brodard & Reicherts, 2009) ou de qualité de vie au travail (Horenstein, 2006 ; Rasclé, Cosnefroy & Quintard, 2009 ; Jégo & Guillo, 2016), toutes ces recherches tendent à montrer une tendance au décrochage professionnel (Karsenti, Collin & Dumouchel, 2013), autrement dit une « *souffrance au travail* » d'une partie des enseignant.e.s (Lantheaume, 2008). Pourtant, il apparaît que la plupart des enseignant.e.s français au collège font état de leur satisfaction vis-à-vis de leur travail et d'un sentiment d'accomplissement personnel selon l'enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (Talis) conduite en 2018 sous l'égide de l'Organisation de coopération et de développement économiques (Longhi, Charpentier & Raffaëlli, 2020 ; OCDE, 2019). En effet, une grande majorité d'enseignant.e.s aiment travailler dans leur collège même s'ils/elles estiment être déconsidérés par la société au sens large, et qu'ils rapportent une baisse de leur sentiment d'efficacité personnelle (en comparaison des données de l'enquête Talis de 2013). Plus généralement, il semble que l'enseignement est une profession à « *risques pour la santé mentale, physique et sociale, engendrés par les conditions d'emploi et les facteurs organisationnels et relationnels susceptibles d'interagir avec le fonctionnement mental* » (Gollac & Bodier, 2011, p. 13). Ainsi, les indicateurs de difficultés psychiques les plus couramment investigués chez les enseignant.e.s concernent le stress, le *burnout* ou encore l'anxiété (cf. Murillo & Nunez Moscoso, 2019) et constituent les risques psycho-sociaux (RPS) habituellement rencontrés et évalués dans la profession. Le *burnout*, défini comme un syndrome d'épuisement des ressources physiques et mentales consécutif aux exigences relationnelles du contexte professionnel, comporte trois dimensions : l'épuisement émotionnel, le cynisme ou la dépersonnalisation et la réduction du sentiment d'accomplissement personnel (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001). Les enseignant.e.s en fin de carrière (à partir de 30 ans d'expérience), plus âgés (les deux étant étroitement liés), se perçoivent comme étant en moins bonne santé et présentent plus d'épuisement professionnel (seule dimension significative du *burnout*) que ceux en milieu de carrière (entre 6 et 29 ans d'expérience) dans les 1^{er} et 2nd degrés (Verhoeven, Maes, Kraaij, & Joekes, 2003 ; Zavidovique, Gilbert & Vercambre-Jacquot, 2018b), sans différences vraiment notables entre hommes et femmes (Zavidovique, Billaudeau, Gilbert & Vercambre-Jacquot, 2018a). Les enseignant.e.s débutant.e.s constituent également une population à risque d'épuisement professionnel, en fonction du secteur de leur première affectation. C'est en effet en secteur sensible que l'on retrouve les taux les plus importants d'épuisement professionnel et de dépersonnalisation chez les enseignant.e.s en début de carrière (Rasclé & Bergugnat, 2013). Les conditions de travail sont génératrices de stress professionnel pouvant conduire à l'épuisement professionnel qui pourrait être considéré comme un mouvement défensif, facteur de protection d'une sur-morbidité psychiatrique chez les enseignant.e.s (Jaoul & Kovess, 2004). Parmi les déterminants probables du stress et du *burnout* des enseignant.e.s, les données relatives à la pénibilité observable du métier font apparaître les conditions de travail, la charge et l'intensité de ce travail entre autres. Concernant les données relatives à la dimension subjective de la pénibilité au travail en milieu scolaire, le manque de soutien de la hiérarchie, les relations avec les parents d'élèves et l'iniquité perçue sont retrouvés (pour une revue des travaux, cf. Ciavaldini-Cartaut *et al.*, 2017).

À travers une approche globale qui prend en compte le contexte social d'exercice du métier, deux dimensions qui influencent le vécu du métier sont repérables. La première renvoie aux conditions de travail réelles et objectives des enseignant.e.s du premier degré (*i.e.*, zone d'implantation de l'école d'exercice, moyens disponibles, nombre d'élèves, etc.). Les contextes étant porteurs de normes, de valeurs et d'enjeux, il nous semble important de questionner ce métier à partir de la place occupée par ceux qui le pratiquent. En effet, selon Lo Monaco (2016, p. 9), « *le contexte [...] peut être envisagé comme des significations liées à des constructions socio-représentationnelles actualisées dans une configuration situationnelle donnée* ».

La seconde dimension concerne quant à elle la réalité professionnelle subjective (*e.g.*, Tavani, Lo Monaco, Hoffman-Hervé, Botella & Collange, 2014a ; Tavani, Piermattéo, Collange, & Lo Monaco, 2014b). Nous nous intéressons ici à la manière qu'ont les enseignant.e.s de se représenter leur situation de travail et leur métier ; c'est (donc) bien l'évaluation de la situation et le sens qu'on lui attribue qui priment sur l'objectivité de celle-ci (Tavani *et al.*, 2014a, p. 480). Saisir en effet les représentations sociales du métier d'enseignant.e dans une perspective à la fois contextuelle et subjective nous paraît essentielle pour appréhender le rapport à cet objet sans évacuer toute sa complexité. Entamer un travail à un tel niveau d'appréhension de la réalité permet de pouvoir comprendre et d'anticiper le rapport que les enseignant.e.s entretiennent avec leur métier et donc leurs représentations de la fonction qu'ils.elles exercent. Sans exclure pour autant le questionnement centré sur les compétences et pré-requis nécessaires à l'exercice de leur métier (dimension d'autant plus discutée au regard des réformes multiples de la formation initiale et les lacunes de la formation continue des enseignant.e.s), il s'agit ici de tenter de comprendre la manière dont la vision du métier est construite en fonction des contextes dans lesquels il s'exerce (*e.g.*, type de classe, localisation géographique du lieu de travail, etc.) et de la détresse émotionnelle des enseignant.e.s à travers l'étude des symptomatologies anxieuse et dépressive. À l'évidence, des liens ont été établis dans la littérature entre l'étude des représentations sociales et celle des états émotionnels (De Mol, D'Alcantara & Cresti, 2018 ; Méthivier, 2010) et de leur partage social (Guimelli & Rimé, 2009 ; Rimé, 2005), liens qui justifient pleinement l'entreprise du présent travail de recherche mobilisant ces différents concepts. Compte tenu de ce que nous venons d'exposer, ancrer le questionnement relatif aux manières d'appréhender le métier et la situation de travail des enseignant.e.s dans le rapport subjectif entretenu avec ces aspects suppose de rendre compte des représentations sociales de ces derniers et de leurs états émotionnels.

Cadre théorique des représentations sociales

Les représentations sociales renvoient aux croyances, aux façons de voir les objets qui nous entourent. Ces représentations sont qualifiées de sociales en ce sens qu'elles font l'objet d'un partage social et leur construction repose sur un échange d'informations et d'un processus de reconstruction des informations, des vécus à travers les communications entretenues entre les membres d'un groupe donné (Moscovici, 1961 ; Rateau & Lo Monaco, 2013, 2016 pour une synthèse récente). Ainsi, s'intéresser au vécu du métier et au sens construit à son propos rend pertinente une approche en termes de représentations sociales. Selon une telle perspective, on peut alors considérer que ces aspects subjectifs qui amènent les individus et les groupes à produire des systèmes d'attente et d'anticipation (Abric, 1994) seront à même de nous renseigner sur la manière dont le métier est perçu, d'une part, et constitueront un déterminant important de la manière dont les situations sont vécues, d'autre part. En ce sens,

elles devraient être prédictrices du rapport entretenu au métier et des conséquences d'un tel rapport sur les plans sanitaire et social.

Plusieurs approches permettent de travailler les représentations sociales. C'est ainsi qu'à la suite des travaux princeps conduits par Moscovici (1961), plusieurs orientations théoriques ont été formulées. Parmi celles-ci, deux seront abordées dans le cadre de la présente contribution en raison des possibilités offertes par ces dernières en termes d'adéquation méthodologique avec les méthodes de recueil et d'analyse sollicitées remplissant ainsi les conditions de justification théorique des méthodes mobilisées (Di Giacomo, 1980) : le modèle structural (ou approche structurale) et le modèle socio-dynamique.

Nous aurons donc recours à l'approche structurale initialement proposée par Abric (1976 ; voir Rateau & Lo Monaco, 2016 pour une synthèse théorique récente et Lo Monaco, Piermattéo, Rateau, & Tavani, 2017 ou Rateau & Lo Monaco, 2016 pour des synthèses méthodologiques récentes). Le fondement de la théorie du noyau central est de considérer que, dans l'ensemble des éléments cognitifs qui constituent la représentation, certains vont jouer un rôle différent des autres. Ces éléments, appelés éléments centraux, se regroupent en une structure que Abric (1976) nomme « *noyau central* ». Le système central structure les éléments cognitifs relatifs à l'objet et est le fruit des déterminismes historiques, symboliques et sociaux particuliers auxquels sont soumis les différents groupes sociaux. Il présente une grande stabilité, et assure, de ce fait même, la permanence et la pérennité de la représentation. Autrement dit, c'est le système central qui va résister à tout ce qui pourrait mettre en cause, d'une manière ou d'une autre, l'assise générale de la représentation. Le système périphérique, en prise avec les contingences quotidiennes, permet l'adaptation de la représentation à des contextes sociaux variés. Trois fonctions essentielles lui sont assignées (Flament, 1994) :

a) Il prescrit les comportements et les prises de position en permettant aux individus de savoir ce qu'il est normal de dire ou de faire dans une situation donnée, compte tenu de la finalité de celle-ci.

b) Il permet une personnalisation de la représentation et des conduites qui lui sont attachées. Selon le contexte, une même représentation peut donner lieu à des prises de positions interindividuelles différenciées au sein du groupe. Ces différences restent compatibles avec le système central mais correspondent à une variabilité à l'intérieur du système périphérique.

c) Il protège le noyau central en cas de nécessité et joue le rôle de « pare-chocs » de la représentation. En ce sens, la transformation d'une représentation sociale s'opère dans la plupart des cas par la modification préalable de ses éléments périphériques.

De son côté, le modèle socio-dynamique considère que les représentations ne peuvent s'envisager que dans la dynamique sociale qui, par le biais de rapports de communication, place les acteurs sociaux en situation d'interaction en fonction de leurs insertions sociales. Doise (1990) ajoute que ces prises de position dépendent donc des situations dans lesquelles elles sont produites. C'est ainsi que ce modèle assigne aux représentations une double fonction. Elles sont définies, en premier lieu, comme des principes générateurs de prises de position. Mais ce sont aussi des principes organisateurs des différences individuelles. Dans cette perspective, l'étude des représentations sociales doit faire appel à des méthodes multivariées permettant de mettre en évidence des liens entre éléments cognitifs mais également entre des individus ou des groupes et des éléments cognitifs (Doise, Clémence & Lorenzi-Cioldi, 1992). Il s'agit alors d'établir des principes d'homologie entre les positions sociales des individus et leurs prises de position de manière à faire émerger les principes

organisateur des représentations étudiées (Clémence, 2001 ; Lorenzi-Cioldi & Clémence, 2001, 2010 ; Spini, 2002).

La plupart des travaux sur la santé au travail des enseignant.e.s concernent soit les enseignant.e.s du second degré, repérés comme ayant une qualité de vie au travail dégradée (Fotinos & Horenstein, 2011), soit les enseignant.e.s débutant.e.s ou les plus âgé.e.s, populations les plus touchées par le stress professionnel (étude ETUCE du Comité Syndical Européen de l'Éducation publiée en 2011 ; Verhoeven *et al.*, 2003). De plus, la plupart des études consacrées aux difficultés du métier d'enseignant.e s'inscrivant dans le paradigme psychologique s'attachent à déterminer les facteurs conduisant au stress (souvent considéré comme conduisant à l'épuisement professionnel lorsqu'il est chronique) et au *burnout* (Murillo & Nuñez Moscoso, 2019). Ce dernier est pourtant un phénomène complexe, sujet à controverses car de plus en plus considéré comme une entité psychiatrique non reconnue dont le tableau clinique ne permet pas d'être clairement distingué de ceux des troubles dépressifs et de l'adaptation (cf. Kovess-Masféty & Saunder, 2017 pour une synthèse des travaux à ce sujet). Par conséquent, nous faisons le choix de nous intéresser aux enseignant.e.s du premier degré de tous âges et de tous niveaux d'expérience afin d'évaluer la façon dont ils.elles se représentent leur métier et leur état émotionnel (anxiété/dépression).

PRÉSENTATION DE L'ÉTUDE

L'étude a été conduite selon trois étapes. Lors d'une première étape, une tâche d'association verbale selon la méthode des évocations hiérarchisées (Abric, 2003 ; Lo Monaco *et al.*, 2017 ; Moliner & Lo Monaco, 2017) a été proposée aux participant.e.s en référence à leur représentation sociale de leur métier¹. Dans l'optique de recueillir de manière ciblée des éléments relatifs aux contraintes et aux ressources perçues dans le cadre d'un travail sur la santé au travail des enseignant.e.s, nous avons décidé de provoquer l'association de contenus davantage en lien avec les conditions d'exercice de leur métier. En effet, selon Tavani, Piermattéo, Collange et Lo Monaco (2014b, p. 479), « *si la situation de travail et le sens qui lui est attribué sont fonctions des représentations des individus, il convient alors de questionner les contraintes et les ressources comme faisant l'objet d'une construction sociale et donc déterminée dans et par le contexte. Dans cette perspective, ce ne sont pas uniquement les caractéristiques objectives de la situation qui doivent nous préoccuper en matière de prévention, mais aussi et surtout la façon dont elles sont réinterprétées par les individus et les groupes en fonction du sens qu'ils.elles leur attribuent [...]. Les représentations de ces ressources et de ces contraintes vont influencer leur façon de voir leur comportement.* » Selon une telle perspective, deux tâches d'associations verbales supplémentaires portant respectivement sur les freins² et les leviers³ en lien avec le métier ont été également proposées aux participant.e.s.

Ces trois tâches associatives ont été mobilisées afin d'explorer de la manière la plus précise possible les contenus socialement construits par les enseignant.e.s interrogé.e.s à propos de

1. La phrase inductive était formulée ainsi : « *Veillez nous donner les quatre mots ou expressions qui vous viennent spontanément à l'esprit lorsque vous pensez à votre métier.* »

2. La consigne relative aux freins était : « *Merci de citer les 4 éléments ou facteurs qui font que vous avez l'impression de ne pas exercer votre métier tel que vous souhaiteriez l'exercer.* »

3. La consigne relative aux leviers était : « *Merci de citer les 4 éléments ou facteurs qui font que vous avez l'impression d'exercer votre métier tel que vous souhaitez l'exercer.* »

leur métier. Nous n'étions en effet pas certains de recueillir les freins et les leviers au moyen de la simple évocation du métier, c'est pour cette raison, qu'à l'étape d'évocation des associations en lien avec le métier d'enseignant.e, nous avons décidé de demander aux participant.e.s de s'exprimer spécifiquement à propos des freins et des leviers relatifs à l'exercice de leur métier. Cela devait nous permettre de cerner avec davantage de finesse les avantages et les inconvénients rencontrés dans le cadre de leur situation de travail. Pour ces trois étapes de recueil des données, le traitement des données a été réalisé en mobilisant à chaque fois une analyse prototypique (Vergès, 1992 ; Abric, 2003 ; Dany, Urdapilleta, & Lo Monaco, 2015 ; Lo Monaco *et al.*, 2017) et une série d'analyses factorielles des correspondances (Deschamps, 2003 ; Lo Monaco & Guimelli, 2008 ; Piermattéo, Lo Monaco, Moreau, Girandola, & Tavani, 2014).

L'approche structurale des représentations sociales a été mobilisée ainsi que le modèle socio-dynamique (Doise, 1990 ; Doise *et al.*, 1992) du fait de l'adéquation existante entre le cadre théorique de l'approche structurale et la méthode des évocations hiérarchisées (Lo Monaco *et al.*, 2017), d'une part, et l'adéquation entre la théorie des principes générateurs de prises de position et l'analyse factorielle des correspondances d'autre part (Deschamps, 2003 ; Doise *et al.*, 1992 ; Moliner & Lo Monaco, 2017).

MÉTHODE

Population

Deux cent cinquante enseignant.e.s⁴ du premier degré (M âge = 39,98 ; SD = 8,81) ont été sollicités par un message sur leur boîte de messagerie professionnelle. Sur les 250 réponses obtenues, 113 participant.e.s n'ont pas renseigné la partie concernant leurs caractéristiques socio-démographiques. Restent donc 137 participant.e.s dont les questionnaires étaient complets. La totalité de l'échantillon (*i.e.*, N = 250) a été conservée pour l'analyse thématique et seulement pour celle-ci. Les traitements multivariés, quant à eux, n'ont porté que sur les 137 participant.e.s dont les questionnaires étaient complets puisque ces analyses mobilisaient les variables renvoyant aux caractéristiques socio-démographiques. L'échantillon a été réalisé par la direction de l'évaluation de la prospective et de la performance (DEPP) des ministères de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, et de l'enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (MENJ-MESRI) qui avait lancé l'appel à projet en 2015. Le recueil des données a permis d'obtenir un échantillon équilibré du point de vue de l'ensemble des caractéristiques socio-démographiques mais de taille faible. Le **tableau 1** qui suit présente les effectifs selon les variables liées au niveau de certification, au sexe, à l'expérience et la situation géographique de l'établissement d'exercice. Le pourcentage des participantes (87,6 %) est légèrement supérieur à la proportion nationale (84,8 %) relevée récemment (DEPP-MENJ-MESRI, 2019). En ce qui concerne la dichotomisation de l'âge, celle-ci a été établie à partir de l'âge médian (*i.e.*, 40 ans)⁵. Enfin, notons que nous avons décidé de considérer l'expérience des participant.e.s à partir du nombre d'années d'exercice du métier (*i.e.*, médiane = 13 ans).

4. Pour information, nous avons contacté 1 500 enseignant.e.s et nous avons obtenu 250 réponses.

5. L'âge moyen de notre échantillon est de 40 ans, ce qui est proche de l'âge moyen (*i.e.*, 42 ans) de l'ensemble des enseignant.e.s français.e.s (DEPP-MENJ-MESRI, 2019).

Tableau 1 Caractéristiques démographiques de l'échantillon

		Effectif	Pourcentage
Diplôme	Niveau licence ou inférieur	66	48,18
	Niveau master	68	49,64
	Supérieur à bac + 5	3	2,19
Sexe	Homme	17	12,41
	Femme	120	87,59
Expérience	Expérience élevée	67	48,91
	Expérience faible	70	51,09
Situation géographique de l'établissement	Banlieue	42	30,66
	Centre-ville	49	35,77
	Zone rurale	46	33,58

Éducation & formations n° 101 © DEPP

La faible expérience se situe entre 1 et 13 ans, ce qui correspond au début et à la moitié du milieu de carrière dans les études consacrées (*i.e.*, Zavidovique *et al.*, 2018b), l'expérience élevée renvoie donc aux valeurs correspondant à 14 ans et plus (deuxième moitié du milieu de carrière et fin de carrière pour Zavidovique *et al.*, 2018b).

Matériel

Les participant.e.s ont été invité.e.s à compléter trois tâches d'association verbale (pour des synthèses récentes voir Lo Monaco *et al.*, 2017 ; Moliner & Lo Monaco, 2017) avec comme inducteurs le « métier », les « freins » et les « leviers » en jeu dans le cadre de l'exercice de leur métier. La complétion de cette tâche se déroulait à chaque fois selon deux temps. Les participant.e.s étaient tout d'abord invité.e.s à associer les quatre premiers mots qui leur venaient spontanément à l'esprit à l'évocation de l'inducteur (*i.e.*, tour à tour « métier », « freins » et « leviers », cf. partie « Présentation de l'étude »). Dans un second temps, et conformément au cadre spécifique des évocations hiérarchisées (Abric, 2003 ; Dany *et al.*, 2015 ; Lo Monaco *et al.*, 2017), ils.elles devaient classer leurs productions par ordre d'importance ⁶.

Une fois ces tâches d'association réalisées, « les participant.e.s avaient pour consigne de compléter l'échelle d'anxiété-dépression (*Hospital Anxiety Depression scale* : HAD de Zigmond & Snaith, 1983 selon la validation française en 14 items proposée par Lépine, Godchau, Brun & Lemperière, 1985). Cet outil évalue le niveau actuel de symptomatologie anxieuse et dépressive (7 items chacun). Chaque item comporte 4 modalités de réponse (3, 2, 1, 0). Un score compris entre 0 et 21 est attribué en anxiété et en dépression en fonction des réponses choisies. Pour chaque dimension, la note de 8 constitue le seuil à partir duquel la présence de troubles anxieux ou dépressifs est suspectée (Bjelland, Dahl, Haug & Neckelmann, 2002). Cet outil a été choisi car la plupart des études consacrées aux enseignant.e.s s'intéressent à leur niveau de stress ou de *burnout* (Murillo & Nuñez Moscoso, 2019). Il nous semble pourtant que les symptômes anxieux et/ou dépressifs sont les seuls à être définis de manière stable dans les classifications nosographiques (Kovess-Masfety & Saunder, 2017). Nous faisons également le choix d'appréhender des niveaux d'anxiété et de dépression (approche dimensionnelle) pouvant être considérés comme potentiellement à risque, car nous nous

6. La consigne était ainsi formulée pour chaque inducteur : « À présent, veuillez classer ces mots ou expressions selon l'importance que vous leur accordez, sachant que "1" représente le mot le plus important parmi les quatre, "4" représente le mot le moins important parmi les quatre. »

intéressons aux liens potentiels entre variables socio-cognitives (représentations sociales) et émotionnelles (état subjectif) et que nous ne cherchons pas à statuer sur la présence ou l'absence d'un trouble psychiatrique (approche catégorielle).

RÉSULTATS ET INTERPRÉTATION

Analyses concernant la représentation sociale du métier

Réduction thématique

Conformément aux préconisations formulées par Abric (2003) et plus récemment par Moliner & Lo Monaco (2017), le traitement des données issues de la méthode des évocations hiérarchisées a consisté à croiser les indicateurs de fréquence d'association et d'importance moyenne accordée à chacun des mots ou expressions associés à chaque inducteur. Notons qu'une phase préalable de catégorisation thématique (Di Giacomo, 1980 ; Moliner & Lo Monaco, 2017) a été entreprise afin de réduire le corpus et de créer des catégories d'associations en fonction de procédures relatives à la lemmatisation des termes. Les associations produites lors de la tâche d'évocation hiérarchisée pour l'inducteur « métier » ($N = 999$) ont été regroupées pour former des thématiques générales distinctes. L'analyse thématique a permis de délimiter 17 thèmes (cf. [annexe 1](#) p. 208) regroupant les associations formulées par les participant.e.s, comme le montre le [tableau 2](#).

📄 **Tableau 2** Catégories et fréquence d'apparition des évocations pour l'inducteur « métier »

	N	%	Valence
Charge de travail	149	59,6	- 0,36
Épuisement professionnel	125	50,0	- 1,61
Apprendre, transmettre	102	40,8	2,47
Passion, plaisir	88	35,2	2,58
Rapport à l'élève	80	32,0	2,62
Qualités de l'enseignant	74	29,6	2,07
Pédagogie	63	25,2	2,14
Faculté d'adaptation	62	24,8	1,21
Enrichissant, épanouissant	59	23,6	2,64
Conditions de travail difficiles	50	20,0	- 2,13
Relationnel, dimension humaine	39	15,6	2,15
Utilité sociale	33	13,2	2,35
Manque de reconnaissance	28	11,2	- 2,36
Liberté, autonomie	12	4,8	2,90
Défaillance de système	12	4,8	- 2,70
Lieux d'exercice (école)	8	3,2	2,17
Pas de soutien de la hiérarchie	7	2,8	- 2,57
Total	991 ¹		

Analyse prototypique du métier

La fréquence des catégories associées au métier d'enseignant.e a été croisée à l'importance (moyenne) que les répondant.e.s leur accordent ↘ **Tableau 3**. Il permet notamment de repérer les associations caractérisées à la fois par une fréquence élevée dans la population (*i.e.*, éléments fréquemment cités pour définir l'objet) et par un rang d'importance élevé (*i.e.*, éléments considérés comme particulièrement importants pour caractériser l'objet au sein de la population). La fréquence consiste à calculer un nombre d'occurrences des termes associés entrant dans une catégorie thématique créée sur la base de la procédure de lemmatisation. En ce qui concerne l'importance, une importance moyenne est calculée. En termes de seuils, un seuil de 10 % a été appliqué compte tenu du grand nombre d'associations verbales et l'importance médiane théorique a été appliquée (Lo Monaco *et al.*, 2017 ; Moliner & Lo Monaco, 2017). Le croisement des indices de fréquence (forte vs. faible) et d'importance (forte = 1 vs. faible = 4) permet de construire un tableau à double entrée comportant 4 cases. Chacune de ces cases renvoie à un statut structural potentiel des éléments représentationnels. C'est ainsi que, lorsque l'élément présente une forte fréquence et une forte importance pour le ou la participant.e, il se situe dans la zone de centralité. Cette zone comporte les éléments qui sont les bons candidats au noyau central de la représentation (Abric, 2003 ; Rateau & Lo Monaco, 2016 ; Lo Monaco *et al.*, 2017 ; Moliner & Lo Monaco, 2017). Ensuite, les éléments présentant une forte fréquence et une faible importance constituent la première périphérie de la représentation. Ces éléments présentent une centralité quantitative donnée par leur forte fréquence mais une faible centralité qualitative du fait de leur faible importance pour les participant.e.s (voir Moliner, 1994). Les éléments présentant une faible fréquence et une forte importance constituent la zone des éléments contrastés (Abric, 2003 ; Vergès, 1995 ; Lo Monaco *et al.*, 2017). Ces éléments, du fait de la faible occurrence qu'ils présentent, mais néanmoins de la forte importance qu'ils revêtent, dénotent potentiellement l'existence de sous-groupes au sein de l'échantillon interrogé. Enfin, les éléments présentant une faible fréquence et une faible importance prennent place au sein de la deuxième périphérie. Ces éléments sont les moins saillants et les moins déterminants quant à la manière dont les participant.e.s se représentent l'objet sous étude.

↘ **Tableau 3** Analyse prototypique pour l'inducteur « métier »

		Importance							
		< 2,5				> 2,5			
		N	%	Imp.	N	%	Imp.		
Fréquence	> 10 %	Passion, plaisir	88	35,2	2,09	Charge de travail	149	59,6	2,53
		Rapport à l'élève	80	32,0	2,15	Épuisement professionnel	125	50,0	2,58
		Enrichissant, épanouissant	59	23,6	2,15	Apprendre, transmettre	102	40,8	2,51
						Qualités de l'enseignant	74	29,6	2,55
					Pédagogie	63	25,2	2,56	
					Faculté d'adaptation	62	24,8	2,63	
					Conditions de travail difficiles	50	20,0	2,74	
					Relationnel, dimension humaine	39	15,6	2,87	
					Utilité sociale	33	13,2	2,58	
					Manque de reconnaissance	28	11,2	3,21	
	< 10 %	Liberté, autonomie	12	4,8	2,42	Défaillance du système	12	4,8	2,83
		Pas de soutien hiérarchie	7	2,8	1,714	Lieux d'exercice	8	3,2	2,75

Les associations formulées par les répondant.e.s témoignent d'une représentation plutôt positive de leur métier : les aspects les plus cités et considérés comme les plus importants à propos desquels il est possible de formuler des hypothèses de centralité (Lo Monaco *et al.*, 2017 ; Moliner & Lo Monaco, 2017) pour l'ensemble de l'échantillon concernent la passion/le plaisir, le rapport à l'élève et l'enrichissement. En effet, en raison des variations d'utilisation de la méthode des évocations hiérarchisées et des différentes réserves exprimées récemment (voir Lo Monaco *et al.*, 2017), nous qualifierions ces résultats au niveau du noyau central en termes d'hypothèses de centralité afin de ne pas conclure de manière trop hâtive à un diagnostic structural fiable et définitif de la structure de cette représentation sous étude. Le métier d'enseignant.e semble donc être considéré comme une passion, une activité qui apporte à l'enseignant.e, et dans laquelle la relation à l'enfant/l'élève aurait une place potentiellement centrale au sein du champ représentationnel. Nos données vont dans le sens de la littérature où l'orientation vers les métiers de l'enseignement se fait par passion (Périer, 2004) et revêt un caractère personnel et de longue durée (Périer, 2016). Dans ce sens, nous ne retrouvons pas non plus ici de lien avec des aspects vocationnels comme cela a déjà été mis en évidence (Périer, 2004). Plus spécifiquement, il apparaît que le projet d'éducation globale (enjeux de relation et de formation des jeunes générations) des étudiants qui se destinent au professorat des écoles prend le dessus sur les éléments relatifs aux conditions de travail ou au statut de l'enseignant (Périer, 2018).

Les aspects à propos desquels il est possible de formuler des hypothèses en termes de statut périphérique permettent de nuancer les premières interprétations, au sens où ils témoignent toutefois d'aspects plus négatifs de la représentation qu'ont les enseignant.e.s de leur métier, confrontés au réel du quotidien sur le terrain. La charge de travail, l'épuisement professionnel, les conditions de travail difficiles et le manque de reconnaissance sont fréquemment énoncés par les enseignant.e.s. La charge et les conditions de travail figurent parmi les éléments habituellement identifiés dans l'étude des déterminants du stress professionnel des enseignant.e.s (Ciavaldini-Cartaut *et al.*, 2017). Dans notre étude, les aspects liés à la charge de travail (imp = 2,53) et à l'épuisement professionnel (imp = 2,58) ont toutefois un rang d'importance très proche du seuil (le rang d'importance médian, égal à 2,50, étant utilisé pour déterminer le seuil entre une importance forte et faible) plaçant ces éléments fréquemment énoncés (respectivement 59,6 % et 50 %) à la limite des aspects importants. Les conditions de travail difficiles (imp = 2,74) et le manque de reconnaissance du métier (imp = 3,21) obtiennent des scores d'importance parmi les plus bas. Ces données laissent à penser que, même si la charge de travail et ses conséquences sur la santé sont fréquemment citées par les enseignant.e.s et qu'au-delà de la profession enseignante, ces conséquences ont été largement renseignées dans la littérature (Galy, 2013), elles sont toutefois jugées moins importantes que le plaisir, la relation à l'élève et l'enrichissement pour définir le métier. Ces constats tendent à nous imposer une certaine prudence sur le plan interprétatif dans la mesure où les seuils fixés et les valeurs obtenues en termes d'importance moyenne accordée ne permettent pas un diagnostic structural définitif. Cela ne pose pas de problème dès lors que les seuils fixés restent les mêmes et permettent d'assurer la comparabilité des résultats. Toutefois, comme cela est particulièrement bien indiqué dans la littérature (Abric, 2003 ; Dany *et al.*, 2015 ; Lo Monaco *et al.*, 2017), seul un test de centralité est apte à tester les hypothèses fournies par les résultats obtenus au moyen des évocations hiérarchisées. La présente étude ne portant pas spécifiquement sur le diagnostic structural des éléments, une telle limite méthodologique n'est par conséquent pas gênante ici.

Il semble donc co-exister une vision très positive du travail et une vision plus négative, où le métier d'enseignant.e serait un facteur de plaisir et d'épanouissement (éléments centraux de la représentation du métier) mais impliquerait une charge de travail importante pouvant conduire à un sentiment d'épuisement (éléments périphériques), cela étant sans doute redevable à un facteur d'ordre socio-démographique qui fera l'objet d'une investigation plus approfondie dans le cadre de cette contribution lorsque les données seront analysées au moyen de méthodes multivariées.

Les aspects potentiellement périphériques témoignent également d'aspects en lien avec les missions éducatives du métier d'enseignant.e (*i.e.*, apprendre/transmettre, utilité sociale) et aux qualités humaines et pédagogiques dont doit faire preuve l'enseignant.e. Les catégories « liberté, autonomie » et « pas de soutien de la hiérarchie » sont citées par un nombre plus restreint de répondant.e.s, mais sont considérées comme importantes pour ces individus. Les éléments de cette partie de la représentation (dits « contrastés ») sont particulièrement révélateurs de l'existence de sous-groupes au sein de la population. En effet, selon Vergès (1995) ou encore Abric (2003), le fait que peu de participant.e.s associent un mot ou une expression mais que ce mot ou cette expression est pourtant associé et considéré comme étant important, peut être révélateur de l'existence d'une minorité au sein du groupe considéré, mais tout reste pour l'heure hypothétique.

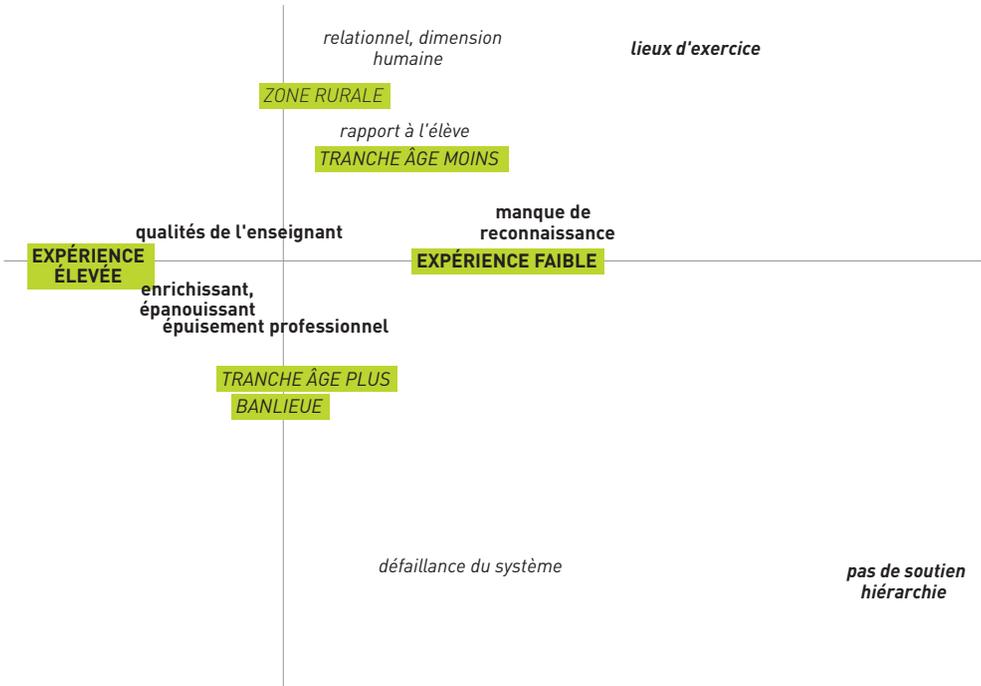
Analyses factorielles des correspondances

Afin d'étudier les régulations sociales (*e.g.*, Deschamps, 2003 ; Doise *et al.*, 1992 ; Lo Monaco & Guimelli, 2008 ; Moliner & Lo Monaco, 2017) à l'œuvre dans le cadre de l'association de contenus au métier d'enseignant.e, nous avons entrepris de comparer les positionnements pris par les individus concernant la représentation sociale du métier d'enseignant.e. Nous avons comparé les réponses associatives des participant.e.s en fonction de leurs caractéristiques démographiques en mobilisant l'Analyse factorielle des correspondances (AFC, Benzécri, 1976 ; voir également Deschamps, 2003 ; Moliner & Lo Monaco, 2017). Ce type d'analyse est pertinent pour tenter de révéler les différences de fréquences entre les associations en fonction des variables prises en compte dans l'analyse. Pour le dire autrement, cette méthode permet de révéler des correspondances entre les mots recueillis pour définir le métier d'enseignant.e et les modalités des différentes variables introduites dans l'analyse et faisant référence aux variables socio-démographiques ou à d'autres mesures collectées dans le cadre du protocole de recherche. Techniquement, afin de déterminer si une modalité participe de façon significative à la constitution d'un ou de plusieurs facteurs, nous avons pris en considération le critère de la contribution par facteur (CPF), conformément aux préconisations (formulées par Doise *et al.*, 1992, et Deschamps, 2003, reprises récemment par Moliner & Lo Monaco, 2017). Ainsi, pour chacun des axes, nous avons repéré les modalités dont la contribution à la formation d'un axe est supérieure à la moyenne. De ce fait toute modalité de variable ou toute observation (*i.e.*, dans notre cas, toute production lexicale) a été prise en compte dès lors que sa contribution par facteur dépassait la valeur seuil calculée.

La représentation du métier en fonction de la situation géographique de l'établissement et du niveau d'expérience

La première analyse factorielle des correspondances effectuée nous amène à prendre en compte la situation géographique, l'âge et le niveau d'expérience dans le métier ↘ **Figure 1.**

📄 **Figure 1** Analyse factorielle des correspondances en fonction de la situation géographique de l'établissement, de l'âge et du niveau d'expérience (pourcentage d'inertie expliquée 66,76 %)



Éducation & formations n° 101 © DEPP

Note : les termes en lettres capitales surlignées en vert représentent les modalités des variables.

« **MODALITÉ** » signifie que la modalité de la variable contribue à la constitution du facteur 1.

« **MODALITÉ** » signifie que la modalité de la variable contribue à la constitution du facteur 2.

« **Item** » signifie que le mot contribue à la constitution du facteur 1.

« **Item** » signifie que le mot contribue à la constitution du facteur 2.

« **Item** » signifie que le mot contribue à la constitution des facteurs 1 et 2.

L'ensemble des résultats fournis par l'AFC permettra donc de savoir, parmi les variables mobilisées, celles qui sont susceptibles de rendre compte ou non de l'association préférentielle de tel ou tel contenu représentationnel.

L'analyse ainsi conduite rend compte de l'explication de 66,76 % de l'inertie. Ce résultat est intéressant au sens où l'analyse fait remarquer une conservation aux deux tiers de la variation totale des données d'origine. Plus précisément, nous observons que le facteur 1 (valeur propre : 0,020 ; 45,28 % d'inertie) oppose les répondant.e.s à faible et fort niveau d'expérience. Le facteur 2 (valeur propre : 0,09 ; 21,48 % d'inertie) est quant à lui plus faible et oppose les répondant.e.s de la tranche d'âge inférieure et exerçant en zone rurale d'une part, et de la tranche d'âge supérieure et exerçant en banlieue d'autre part.

On constate que les répondant.e.s à fort niveau d'expérience associent davantage en fréquence des caractéristiques telles que les « qualités de l'enseignant », l'enrichissement et l'épanouissement que procure le métier, mais aussi le sentiment d'épuisement qu'il suscite. Toutefois, malgré la faiblesse du facteur 2, ces données vont dans le sens de l'enquête Euroteach qui montre l'impact des conditions de travail sur le niveau d'épuisement professionnel des

enseignant.e.s les plus âgés qui ont le plus souvent un fort niveau d'expérience (Verhoeven *et al.*, 2003). En effet, l'âge et l'ancienneté semblent être étroitement liées dans cette profession à l'itinéraire particulièrement stable (Zavidovique *et al.*, 2018b).

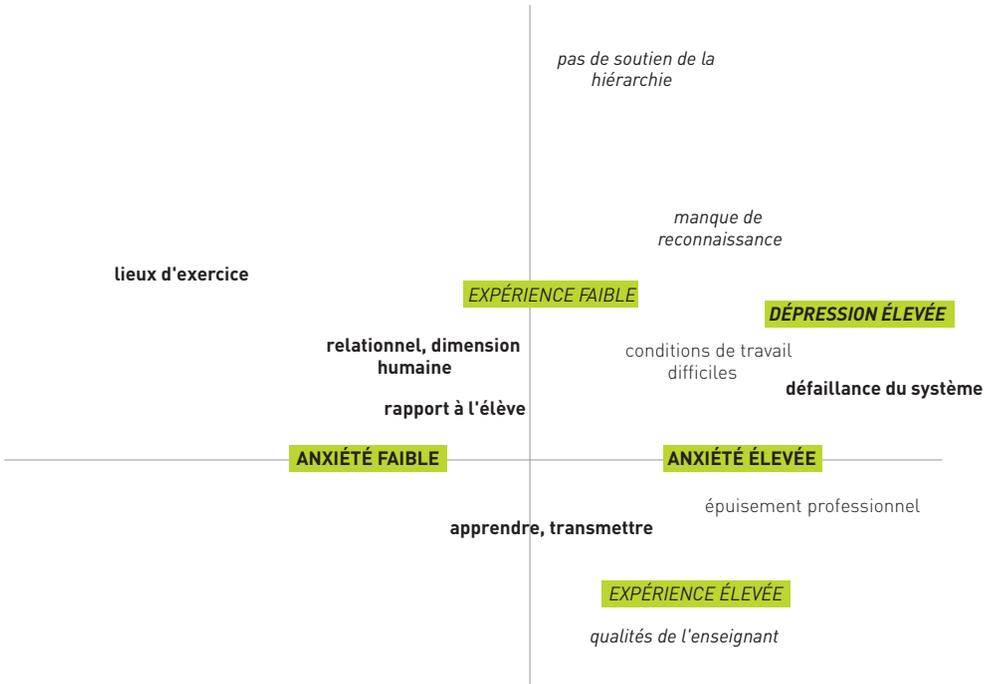
À l'inverse, les répondant.e.s à faible niveau d'expérience citent plutôt les caractéristiques relatives au manque de reconnaissance et à l'absence de soutien de la hiérarchie, ce qui est également conforme aux données faisant état d'un sentiment d'isolement face à la recherche de solutions des enseignant.e.s débutant.e.s (Ciavaldini-Cartaut *et al.*, 2017). Concernant le facteur 2, on remarque que les répondant.e.s exerçant en zone rurale et de tranche d'âge inférieure associent au métier d'enseignant.e des caractéristiques relatives à la dimension relationnelle (« relationnel, dimension humaine », « rapport à l'élève »). La zone géographique du lieu d'exercice semble être associée à un relationnel avec les élèves qui préserve les enseignant.e.s les plus jeunes, en âge et en expérience, d'une vision négative du métier car un public scolaire trop difficile où les relations sont marquées par l'incivilité représente un risque psychosocial pour les enseignant.e.s novices (Ciavaldini-Cartaut *et al.*, 2017). Par opposition, les répondant.e.s exerçant en banlieue et de la tranche d'âge supérieure considèrent davantage les aspects relatifs à la « défaillance du système » et à l'absence de soutien de la hiérarchie.

La représentation du métier en fonction des niveaux d'anxiété/dépression et du niveau d'expérience

La deuxième analyse factorielle des correspondances effectuée nous amène cette fois à prendre en compte les scores obtenus au questionnaire d'anxiété et de dépression et le niveau d'expérience dans le métier ↘ **Figure 2.**

L'analyse ainsi conduite rend compte de l'explication de 89,91 % de l'inertie. Plus précisément, nous observons que le facteur 1 (valeur propre : 0,025 ; 58,57 % d'inertie) oppose les répondant.e.s à faible et fort niveau d'anxiété. Le facteur 2 (valeur propre : 0,013 ; 31,33 % d'inertie) oppose les répondant.e.s à faible et fort niveau d'expérience. On constate que les répondant.e.s ayant un score d'anxiété fort associé à un niveau de dépression élevé associent davantage en fréquence des caractéristiques telles que la « défaillance du système » et l'« épuisement professionnel ». À l'inverse, les répondant.e.s ayant un score d'anxiété faible citent plutôt des caractéristiques relatives à la dimension relationnelle (« relationnel, dimension humaine », « rapport à l'élève ») ou centrées sur le lieu d'exercice et les missions du métier d'enseignant.e (« apprendre, transmettre », « lieu d'exercice »). C'est lorsque la dépression atteint un niveau élevé (égal ou supérieur au seuil où le trouble est suspecté) qu'elle est associée à l'anxiété, ce qui laisse supposer que, modérée ou faible, la dépression n'est pas en lien avec les représentations sociales du métier relevées ici. Ces données vont dans le sens de la littérature qui souligne l'existence de profils de fonctionnement émotionnel distincts dans les tableaux cliniques de l'anxiété et de la dépression (Pasquier, Bonnet & Pedinielli, 2008 ; Pasquier & Pedinielli, 2010 ; Bréjard, Pasquier, Bonnet & Pedinielli, 2011). En effet, la focalisation sur le vécu émotionnel négatif (dimension de valence de l'éprouvé subjectif, Watson & Tellegen, 1985) propre aux états émotionnels dépressifs, vient perturber les processus de régulation interne (identification et différenciation des émotions) et interindividuel par le partage social des émotions (Pasquier & Pedinielli, 2010). Les stratégies de retour à un équilibre émotionnel mises à mal par un cadre professionnel défaillant pourraient ainsi conduire l'individu à l'épuisement. Différemment, l'activation émotionnelle

📄 **Figure 2** Analyse factorielle des correspondances en fonction du niveau d'expérience et des niveaux d'anxiété / dépression (pourcentage d'inertie expliquée 89,91 %)¹



Éducation & formations n° 101 © DEPP

1. L'introduction dans l'analyse de la variable « anxiété-dépression » a été rendue possible en procédant à un *median split*, autorisant de fait la dichotomisation des participant.e.s selon leurs réponses à l'échelle de HAD à partir de la médiane.

Note : les termes en lettres capitales surlignées en vert représentent les modalités des variables.

« **MODALITÉ** » signifie que la modalité de la variable contribue à la constitution du facteur 1.

« **MODALITÉ** » signifie que la modalité de la variable contribue à la constitution du facteur 2.

« **Item** » signifie que le mot contribue à la constitution du facteur 1.

« **Item** » signifie que le mot contribue à la constitution du facteur 2.

« **Item** » signifie que le mot contribue à la constitution des facteurs 1 et 2.

(dimension d'intensité de l'éprouvé subjectif, Watson & Tellegen, 1985) entraînant une baisse de la clarté cognitive et une inhibition du partage socio-émotionnel chez les individus anxieux, empêche également le retour à un équilibre émotionnel (Pasquier, Bonnet & Pedinielli, 2009 ; Pasquier & Pedinielli, 2010). L'anxiété faible serait retrouvée chez les enseignant.e.s s'appuyant sur le projet d'éducation et le potentiel relationnel de leur métier comme un moyen de régulation émotionnelle interpersonnelle en contexte professionnel.

Concernant le facteur 2, on remarque que les répondant.e.s à faible niveau d'expérience associent au métier d'enseignant.e des caractéristiques relatives au « manque de reconnaissance », à « l'absence de soutien de la hiérarchie » et aux « conditions de travail difficiles ». Ces données vont également dans le sens de la littérature qui montrent que le soutien social apporté au sein de l'établissement scolaire peut modérer l'impact des exigences professionnelles sur l'accomplissement personnel et professionnel (Devereux, Hastings, Noone, Firth, & Totsika, 2009). Par opposition, les répondant.e.s à fort niveau d'expérience considèrent davantage les aspects relatifs aux « qualités de l'enseignant » pour définir le

métier d'enseignant.e. Pour cette population, le métier est plus marqué par des compétences acquises au fil des expériences que par les formations initiale et continue, jugées comme insuffisantes par les enseignant.e.s selon la dernière enquête Talis (OCDE, 2019).

Analyses concernant les freins perçus au métier tel que les enseignant.e.s souhaiteraient l'exercer

Réduction thématique

Reprenant le plan d'analyse relatif aux données recueillies dans le cadre de la représentation sociale du métier, les associations produites lors de la tâche d'évocation hiérarchisée pour l'inducteur « freins » ($N = 702$) ont également fait l'objet d'une analyse thématique. Une analyse prototypique a ensuite été conduite ainsi que des analyses factorielles des correspondances dans le but de révéler le rôle joué par différentes variables concernant l'organisation et la répartition des contenus associés. Les associations ont donc été regroupées pour former des thématiques générales distinctes. L'analyse thématique a permis de délimiter 16 thèmes (cf. annexe 2 p. 209) regroupant les associations formulées par les participant.e.s, comme le montre le **tableau 4**.

Analyse prototypique des freins

La fréquence des catégories associées aux freins de l'exercice du métier d'enseignant.e a été croisée à l'importance (moyenne) que les répondant.e.s leur accordent. Les résultats sont présentés dans le **tableau 5** p. 196.

↳ **Tableau 4** Catégories et fréquence d'apparition des évocations pour l'inducteur « freins »

	N	%
Manque de moyens	84	47,46
Manque de temps	74	41,81
Dysfonctionnement du système	62	35,03
Classes surchargées	52	29,38
Prise en charge des besoins spécifiques	50	28,25
Exigences institutionnelles	41	23,16
Attitudes des élèves	27	15,25
Aspects administratifs	51	28,81
Gestion des parents et du contexte familial	47	26,55
Absence de formation	46	25,99
Manque de concertation	35	19,77
Qualité de l'enseignant	28	15,82
Épuisement professionnel	26	14,69
Manque de reconnaissance	26	14,69
Absence de solidarité/soutien équipe	25	14,12
Réformes/changements	14	7,91
Total	688 ¹	

Éducation & formations n° 101 © DEPP

1. 14 non classés (hapax).

▾ **Tableau 5** Analyse prototypique pour l'inducteur « métier »

		Importance							
		< 2,5				> 2,5			
		N	%	Imp.	N	%	Imp.		
Fréquence	> 10 %	Manque de moyens	84	47,46	2,47	Aspects administratifs	51	28,81	2,59
		Manque de temps	74	41,81	2,19	Gestion parents/ contexte familial	47	26,55	2,64
		Dysfonctionnement du système	62	35,03	2,42	Absence de formation	46	25,99	2,61
		Classes surchargées	52	29,38	2,06	Manque de concertation	35	19,77	2,83
		Prise en charge des besoins spécifiques	50	28,25	2,42	Qualités de l'enseignant	28	15,82	2,79
		Exigences institutionnelles	41	23,16	2,34	Épuisement professionnel	26	14,69	2,81
		Attitudes des élèves	27	15,25	2,41	Manque de reconnaissance	26	14,69	2,54
					Absence de solidarité/ soutien équipe	25	14,12	2,64	
	< 10 %				Réformes/changements	14	7,91	3,14	

Éducation & formations n° 101 © DEPP

Les associations formulées par les répondant.e.s semblent témoigner d'une contradiction entre, d'une part, les attentes ou les exigences institutionnelles et, d'autre part, la non-attribution de moyens nécessaires pour mener à bien les missions attendues. En effet, pour définir les freins relatifs à l'exercice du métier d'enseignant.e, les aspects les plus cités et considérés comme les plus importants (zone de centralité) pour l'ensemble de l'échantillon renvoient à un ensemble de contraintes qui traduisent les difficultés auxquelles les enseignant.e.s interrogé.e.s doivent faire face au quotidien. Ces aspects concernent des problèmes très concrets qui nuisent à l'exercice pédagogique (*i.e.*, manque de moyens, manque de temps, classes surchargées, prise en charge des besoins spécifiques, attitudes des élèves). Par ailleurs et de manière concomitante, les enseignant.e.s évoquent d'autres difficultés d'ordre davantage institutionnel qui ne concernent pas directement la relation pédagogique mais qui pèsent sur cette dernière dénotant ainsi des risques liés à des conflits de valeurs et des exigences émotionnelles potentielles (*i.e.*, les associations en lien avec le dysfonctionnement du système et les exigences institutionnelles). Les aspects périphériques témoignent d'aspects en lien avec les difficultés rencontrées au niveau des interactions se situant en dehors de la sphère relationnelle avec l'élève (*i.e.*, gestion des parents/contexte familial, manque de concertation, absence de solidarité / soutien équipe, manque de reconnaissance) mais également à un niveau plus individuel (absence de formation, qualités de l'enseignant, épuisement professionnel).

L'ensemble de ces éléments est congruent avec la littérature internationale qui établit que les dix stressseurs les plus fréquemment retrouvés dans la population enseignante concernent aussi bien (1) les mauvaises conditions de travail, (2) les contraintes de temps et la charge de travail que le fait (3) d'enseigner aux élèves qui manquent de motivation, (4) de maintenir la discipline, (5) de faire face au changement, (6) d'être évalué par d'autres, mais également (7) la gestion des relations avec les collègues de travail, (8) les problèmes d'estime de soi et de statut (*i.e.*, manque de reconnaissance), (9) les problèmes de gestion / administration et (10) les conflits de rôles et d'ambiguïté. Autant de facteurs d'épuisement professionnel pouvant conduire au décrochage professionnel ou à une baisse du sentiment d'auto-efficacité dans les relations aux élèves et aux parents pour les enseignant.e.s qui restent dans le métier (cf. Dinham, 1993 ; Louden, 1987 ; Pithers & Soden, 1999 ; Punch & Tuetteman, 1996, cités dans Kyriacou, 2001 ; Hoglund, Klingler, & Hosan, 2015). Ces facteurs de stress et leur impact

ne sont d'ailleurs pas sans conséquences sur le plan psychologique et socio-relational des enseignant.e.s (Sinclair & Ryan, 1987).

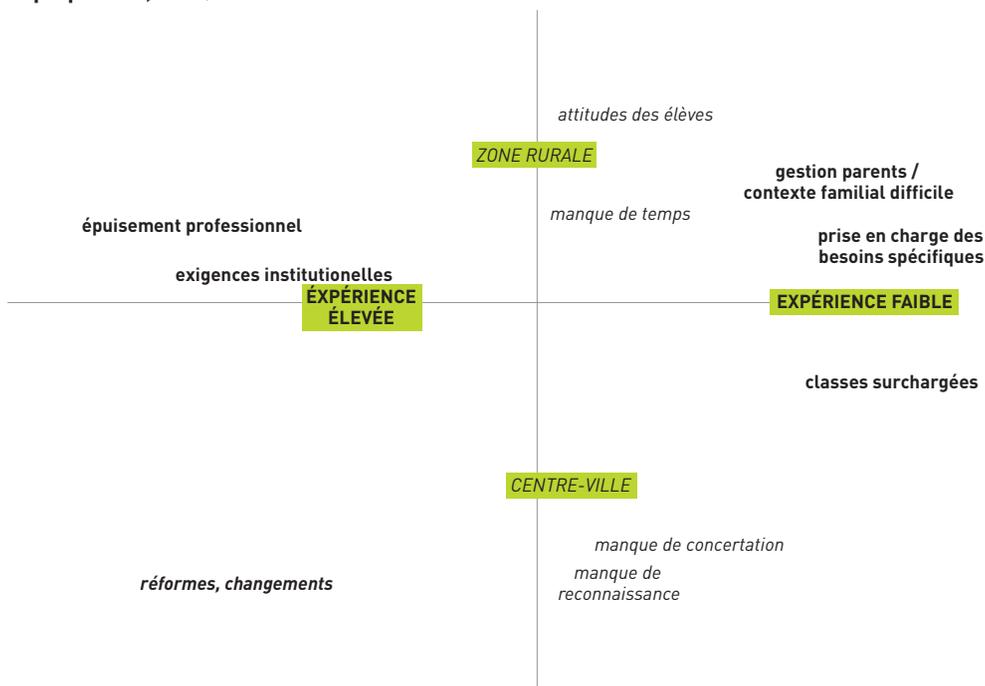
Analyses factorielles des correspondances (AFC)

Comme précédemment avec l'inducteur métier, afin de confronter les positionnements pris par les individus concernant les représentations sociales des freins perçus au métier tel que les enseignant.e.s souhaiteraient l'exercer, nous avons comparé les réponses des participant.e.s en fonction de leurs caractéristiques démographiques par la réalisation d'une AFC.

Les freins en fonction de la situation géographique de l'établissement et du niveau d'expérience

Une première analyse a été effectuée. Nous observons que le facteur 1 (valeur propre : 0,021 ; 53,59 % d'inertie) oppose les répondant.e.s à faible et fort niveau d'expérience, comme le montre la **figure 3**. Le facteur 2 (valeur propre : 0,013 ; 36,18 % d'inertie) oppose les répondant.e.s exerçant en zone rurale et en centre-ville.

↘ **Figure 3** Analyse factorielle des correspondances en fonction de la situation géographique de l'établissement et du niveau d'expérience (pourcentage d'inertie expliquée 89,77 %)



Éducation & formations n° 101 © DEPP

Note : les termes en lettres capitales surlignées en vert représentent les modalités des variables.

« **MODALITÉ** » signifie que la modalité de la variable contribue à la constitution du facteur 1.

« **MODALITÉ** » signifie que la modalité de la variable contribue à la constitution du facteur 2.

« **Item** » signifie que le mot contribue à la constitution du facteur 1.

« **Item** » signifie que le mot contribue à la constitution du facteur 2.

« **Item** » signifie que le mot contribue à la constitution des facteurs 1 et 2.

On constate que les répondant.e.s à fort niveau d'expérience associent davantage en fréquence des caractéristiques telles que les « *exigences institutionnelles* », les « *réformes et changements* », et l'« *épuisement professionnel* ». Ce qui semble donc davantage peser sur la santé des enseignant.e.s chevronné.e.s, concerne avant toute chose les nombreuses évolutions de la profession et des programmes associées à des attentes institutionnelles toujours plus fortes. Ces éléments vont dans le sens d'un état de santé perçu comme moins satisfaisant chez les enseignant.e.s chevronné.e.s malgré de meilleures conditions de travail générales, résultat qui pourrait s'expliquer par le fait qu'« *avec l'âge (l'ancienneté étant très corrélée avec l'avancée en âge), les enseignant.e.s ont [également] de moins en moins de ressources personnelles et de mécanismes pour faire face aux impératifs du métier* » (Zavidovique *et al.*, 2018b, p. 116).

À l'inverse, les répondant.e.s à faible niveau d'expérience citent plutôt les caractéristiques relatives à la « *gestion des parents et du contexte familial* », les « *classes surchargées* » et la « *prise en charge des besoins spécifiques* ». Ces données vont dans le sens des conditions d'exercice moins favorables chez les enseignant.e.s débutant.e.s (Zavidovique *et al.*, 2018b) et d'une réalité croissante d'enseigner à des élèves à besoins éducatifs particuliers (EBEP) selon la dernière enquête Talis (OCDE, 2019). De plus, ces données relatives aux freins perçus par les enseignant.e.s les plus jeunes dans le métier semblent correspondre aux représentations des étudiant.e.s se destinant au professorat des écoles. En effet, l'enjeu pédagogique de progression et de réussite d'élèves de niveaux hétérogènes, la gestion des comportements des élèves et les relations aux parents figurent en tête de liste des difficultés projetées par les étudiant.e.s se destinant au concours (Périer, 2018).

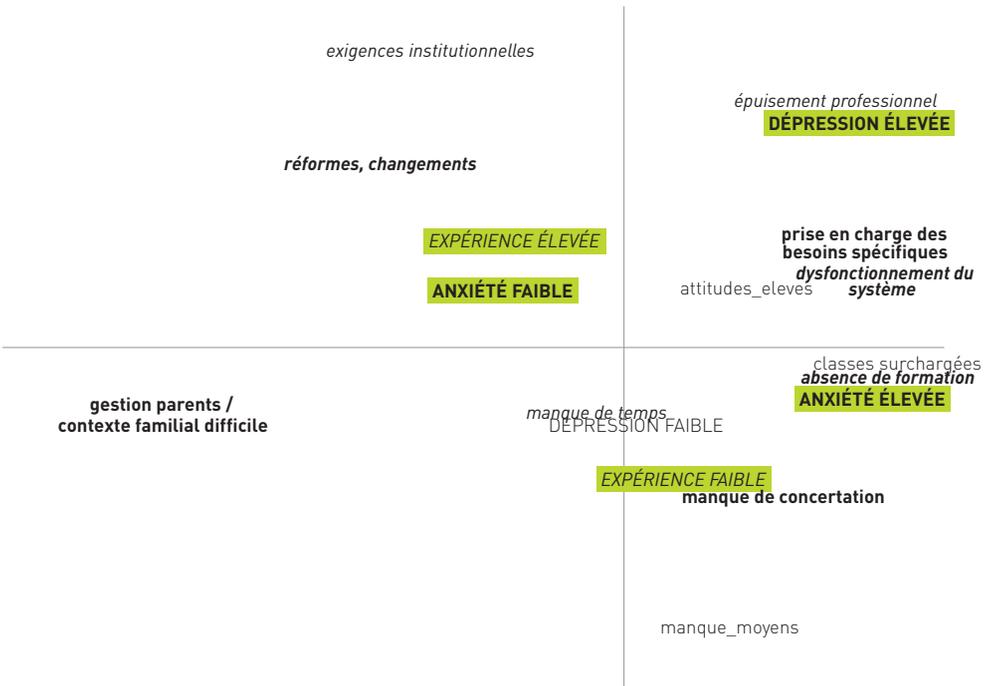
Concernant le facteur 2, facteur à interpréter avec précaution compte tenu du faible pourcentage d'inertie, on remarque que les répondant.e.s exerçant en zone rurale associent aux freins du métier d'enseignant.e des caractéristiques relatives aux « *attitudes des élèves* » et au « *manque de temps* ». Par opposition, les répondant.e.s exerçant en centre-ville considèrent davantage les aspects relatifs au « *manque de reconnaissance* », au « *manque de concertation* » et aux « *réformes et changements* ». En ligne avec la littérature, on note malgré les précautions à prendre en termes d'interprétation que l'impact de la zone géographique d'exercice ou du type d'établissement sur les niveaux de stress et d'épuisement professionnel a déjà été démontré (Vercambre *et al.*, 2009).

Les freins en fonction des niveaux d'anxiété/dépression et du niveau d'expérience

La deuxième analyse factorielle des correspondances effectuée concernant les freins au bon exercice du métier, nous amène à prendre en compte les scores obtenus au questionnaire d'anxiété et de dépression et le niveau d'expérience dans le métier. Nous observons que le facteur 1 (valeur propre : 0,025 ; 68,66 % d'inertie) oppose les répondant.e.s à faible et fort niveau d'anxiété, comme le montre la **figure 4**. Le facteur 2 (valeur propre : 0,010 ; 27,42 % d'inertie) oppose les répondant.e.s à faible et fort niveau d'expérience.

On constate pour le facteur 1, que les répondant.e.s ayant un score d'anxiété élevé et un niveau important de dépression associent davantage en fréquence des caractéristiques telles que la « *gestion des parents et du contexte familial* », les « *classes surchargées* », la « *prise en charge des besoins spécifiques* ». À l'inverse, les répondant.e.s ayant un score d'anxiété faible citent plutôt les caractéristiques relatives au « *manque de concertation* », aux « *réformes et changements* » et à « *l'absence de formation* ». Il semble alors se dessiner deux profils

↘ **Figure 4** Analyse factorielle des correspondances en fonction du niveau d'expérience et du niveau d'anxiété / dépression (pourcentage d'inertie expliquée 96,08 %)



Éducation & formations n° 101 © DEPP

Note : les termes en lettres capitales surlignées en vert représentent les modalités des variables.

« **MODALITÉ** » signifie que la modalité de la variable contribue à la constitution du facteur 1.

« **MODALITÉ** » signifie que la modalité de la variable contribue à la constitution du facteur 2.

« **Item** » signifie que le mot contribue à la constitution du facteur 1.

« **Item** » signifie que le mot contribue à la constitution du facteur 2.

« **Item** » signifie que le mot contribue à la constitution des facteurs 1 et 2.

d'enseignant.e.s à travers l'étude des freins perçus et de leurs liens avec l'état émotionnel : ceux dont le quotidien est marqué par un rapport intense et complexe aux élèves pouvant être à l'origine de leurs difficultés émotionnelles (anxiété et dépression associée), et ceux dont les difficultés perçues, d'ordre plus général, relèvent des écueils habituellement rencontrés par les enseignant.e.s dans leur métier. Comme cela a pu être montré dans le cadre des associations produites en référence à la représentation sociale du métier, la distinction entre les profils d'enseignant.e.s relativement à leurs niveaux d'anxiété et de dépression trouve un écho dans la littérature (Pasquier, Bonnet, & Pedinielli, 2009 ; Pasquier & Pedinielli, 2010). Les profils présentant une faible anxiété citent des freins à leur stratégie de régulation émotionnelle (*i.e.*, difficulté du recours au relationnel, impossibilité du recours aux autres par le partage social). Par contraste, les profils présentant une forte anxiété et/ou une forte dépression citent des freins en lien avec la gestion du quotidien qui provoque une activation émotionnelle intense les conduisant à l'épuisement.

Concernant le facteur 2, on remarque que les répondant.e.s à fort niveau d'expérience associent aux freins du métier d'enseignant.e des caractéristiques relatives à aux « *exigences institutionnelles* », les « *réformes et changements* », au « *dysfonctionnement du système* » et à

l'« *épuisement professionnel* ». Par opposition, les répondant.e.s à faible niveau d'expérience considèrent davantage les aspects relatifs au « *manque de temps* » et à « *l'absence de formation* ».

Le « *dysfonctionnement du système* » est souvent présenté comme un frein au métier d'enseignant.e par les répondant.e.s ayant des scores élevés en anxiété et/ou en dépression et qui ont une expérience élevée (facteurs 1 et 2). L'ancienneté et un état émotionnel négatif sont donc souvent associés à la vision d'un métier empêché par un dysfonctionnement global tant au niveau des rythmes scolaires, des programmes pédagogiques que d'une hiérarchie (État, Éducation nationale, décideurs et supérieurs hiérarchiques) déconnectée des réalités de terrain. Ces éléments viennent donc soutenir notre interprétation précédente selon laquelle les nombreuses évolutions, préconisations et attentes institutionnelles peuvent avoir un impact sur le bien-être au travail des enseignant.e.s chevronné.e.s.

Analyses concernant les leviers perçus au métier tel que les enseignant.e.s souhaiteraient l'exercer

Réduction thématique

Comme pour les inducteurs « métier » et « freins », les associations produites lors de la tâche d'évocation hiérarchisée pour l'inducteur « leviers » (N = 297) ont fait l'objet d'une analyse thématique. Les associations ont été regroupées pour former ici 15 thématiques générales distinctes (cf. [annexe 3](#) p. 210) regroupant les associations formulées par les participant.e.s, comme le montre le [tableau 6](#).

Tableau 6 Catégories et fréquence d'apparition des évocations pour l'inducteur « leviers »

	N	%
Qualité des relations équipe	49	63,63
Progrès élèves	41	53,25
Liberté	29	37,66
Rapport à l'élève	22	28,57
Polyvalence/diversité	20	25,97
Qualité de l'enseignant	18	23,38
Ambiance	17	22,08
Formation permanente	15	19,48
Bonnes conditions de travail	14	18,18
Passion/plaisir	14	18,18
Avantages du métier	14	18,18
Bonnes relations avec les parents	11	14,28
Projets	10	12,98
Reconnaissance des autres	6	7,79
Utilité sociale	6	7,79
Total	286 ¹	3,2

Éducation & formations n° 101 © DEPP

1. 11 non classés (hapax).

Analyse prototypique des leviers

La fréquence des catégories associées aux leviers perçus pour l'exercice du métier d'enseignant.e a été croisée à l'importance (moyenne) que les répondant.e.s leur accordent. Les résultats sont présentés dans le **tableau 7**.

Les associations formulées par les répondant.e.s semblent faire référence aux aspects qui sont au cœur de leur métier. En effet, nous retrouvons des associations tout à fait convergentes avec les associations produites de manière fréquente et considérées comme importantes concernant la représentation du métier. Cela tend à montrer que certains leviers qui semblent importants pour les enseignant.e.s sont impliqués dans la structuration de leur vision du métier. C'est en effet le cas des aspects en lien avec la passion et le plaisir, et le rapport à l'élève. À ces éléments convergents s'ajoutent d'autres aspects qui n'apparaissent pas d'emblée et qui témoignent de l'utilité d'avoir procédé à cette étape supplémentaire de recueil afin de pouvoir affiner l'analyse. En effet, les progrès des élèves semblent jouer un rôle important et apparaissent comme un levier permettant de donner du sens au métier.

À la lecture de ces résultats concernant les leviers, il semblerait donc que pour exercer le métier d'enseignant.e de façon satisfaisante, l'enseignant.e doit revenir aux fondamentaux en jeu dans la façon dont il considère son métier, c'est-à-dire comme un plaisir, une passion. Selon cette vision du métier la relation à l'enfant/l'élève et ses progrès occupent une place centrale, à condition qu'il soit effectué dans de « *bonnes conditions* ». La « *liberté* » et l'« *ambiance* » tiennent également une place importante.

Comme pour les freins, les aspects périphériques témoignent d'aspects en lien avec le rapport à l'autre (*i.e.*, qualité des relations avec l'équipe, bonnes relations avec les parents) mais également plus individuels (*i.e.*, formation permanente) ou autour de ce que permet ou apporte le métier d'enseignant.e (*i.e.*, polyvalence/diversité, projets, avantages du métier).

L'ensemble des aspects que nous venons de rapporter permet d'illustrer un ensemble organisé et structuré de ressources sur lesquelles les enseignant.e.s s'appuient, ressources qui entrent très probablement en jeu dans le cadre de l'adaptation de ces derniers aux contraintes que l'on a pu mettre en évidence dans le cadre de l'étude des freins. À l'évidence, les leviers sont à même de compenser les contraintes évoquées par les participant.e.s.

📄 **Tableau 7** Analyse prototypique pour l'inducteur « leviers »

		Importance							
		< 2,5				> 2,5			
			N	%	Imp.		N	%	Imp.
Fréquence	> 10 %	Progrès des élèves	41	53,25	2,26	Qualité des relations équipe	49	63,63	2,55
		Liberté	29	37,66	1,89	Polyvalence/diversité	20	25,97	2,50
		Rapport à l'élève	22	28,58	2,18	Formation permanente	15	19,48	2,86
		Qualité de l'enseignant	18	23,38	2,44	Avantages du métier	14	18,18	3,28
		Ambiance	17	22,08	2,29	Bonnes relations avec les parents	11	14,28	3,54
		Bonnes conditions de travail	14	18,18	2,21	Projets	10	12,98	2,60
		Passion/plaisir	14	18,18	2,35				
< 10 %					Reconnaissance des autres	6	7,79	2,83	
					Utilité sociale	6	7,79	2,66	

Il s'agit ici d'une balance ressources/contraintes qui, comme on l'a vu précédemment dans le cadre de l'étude de la représentation du métier, s'actualise telle une représentation bipolarisée entre aspects négatifs et aspects positifs relatifs au métier. Toutefois l'intérêt de l'analyse prototypique réside dans le fait qu'il est désormais possible d'avoir une image plus claire de la manière dont les contenus renvoyant aux ressources et aux contraintes sont organisés et hiérarchisés. Pour le dire autrement, toutes les contraintes et toutes les ressources n'occupent pas la même place dans le cadre des régulations individuelles et groupales en ce qui concerne le vécu du métier.

Analyses factorielles des correspondances (AFC)

Comme précédemment, afin de comparer les positionnements pris par les individus concernant les leviers présents au sein du champ représentationnel du métier, nous avons comparé les réponses des participant.e.s en fonction de leurs caractéristiques démographiques par la réalisation d'AFC.

Les leviers en fonction de la situation géographique de l'établissement et du niveau d'expérience

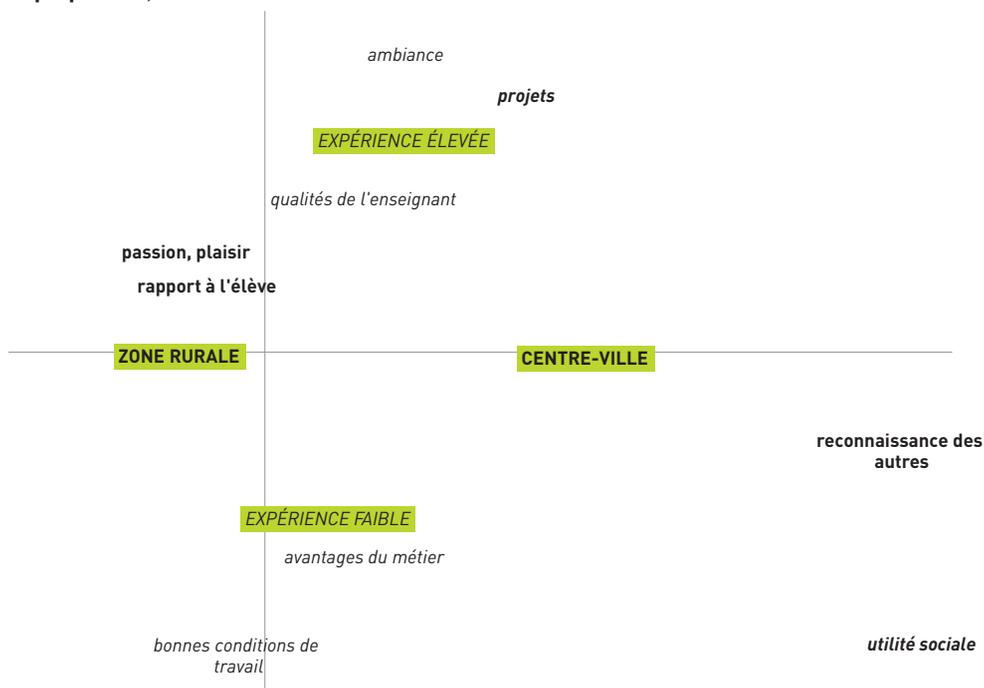
La première analyse factorielle des correspondances effectuée nous amène à prendre en compte la situation géographique et le niveau d'expérience dans le métier. Nous observons que le facteur 1 (valeur propre : 0,037 ; 50,89 % d'inertie) oppose les répondant.e.s exerçant en zone rurale et en centre-ville, comme le montre la **figure 5**. Le facteur 2 (valeur propre : 0,026 ; 35,74 % d'inertie) oppose les répondant.e.s à faible et fort niveau d'expérience.

On constate que les répondant.e.s exerçant en zone rurale associent davantage en fréquence des caractéristiques telles que la « *passion, le plaisir* », et le « *rapport à l'élève* ». De leur côté, les répondant.e.s exerçant en centre-ville citent plutôt les caractéristiques relatives à la « *reconnaissance des autres* », et à l'« *utilité sociale* » de la profession. Ces éléments sont congruents et marquent le pendant des aspects liés aux freins discutés précédemment.

Concernant le facteur 2, on remarque que les répondant.e.s à fort niveau d'expérience associent aux leviers du métier d'enseignant.e des caractéristiques relatives à l'« *ambiance* », aux « *projets* » et aux « *qualités de l'enseignant* ». Ainsi, pour les plus expérimenté.e.s, ce qui apparaît être des leviers à l'exercice du métier tels qu'ils.elles le souhaiteraient concernent le travail collaboratif. Face à l'accueil de publics de plus en plus hétérogènes, les enseignant.e.s français sont près d'un sur deux à exprimer un besoin élevé en formation pour l'enseignement aux EBEP. Les apprentissages actifs et collaboratifs, comme l'observation de collègues, caractérisent, selon les enseignant.e.s européen.ne.s, les formations les plus efficaces pour l'exercice de leur métier. Pourtant, seulement 16 % des enseignant.e.s français.e.s participent à des actions de formation continue de ce type (OCDE, 2019).

Par opposition, les répondant.e.s à faible niveau d'expérience considèrent davantage les aspects relatifs aux « *avantages du métier* » et aux « *bonnes conditions de travail* », comme autant de leviers perçus à l'exercice de leur métier tel qu'ils.elles le souhaiteraient. On sait en effet que les enseignant.e.s en début de carrière connaissent les conditions de travail les plus détériorées : temps de trajet en moyenne plus long, statut le plus souvent contractuel ou vacataire, travaillant dans plusieurs établissements, en banlieue et avec des élèves d'origine sociale défavorisée (Zavidovique *et al.*, 2018b). Par conséquent, on comprend aisément que

📌 **Figure 5** Analyse factorielle des correspondances en fonction de la situation géographique de l'établissement et du niveau d'expérience (pourcentage d'inertie expliquée 86,63 %)



Éducation & formations n° 101 © DEPP

Note : les termes en lettres capitales surlignées en vert représentent les modalités des variables.

« **MODALITÉ** » signifie que la modalité de la variable contribue à la constitution du facteur 1.

« **MODALITÉ** » signifie que la modalité de la variable contribue à la constitution du facteur 2.

« **Item** » signifie que le mot contribue à la constitution du facteur 1.

« **Item** » signifie que le mot contribue à la constitution du facteur 2.

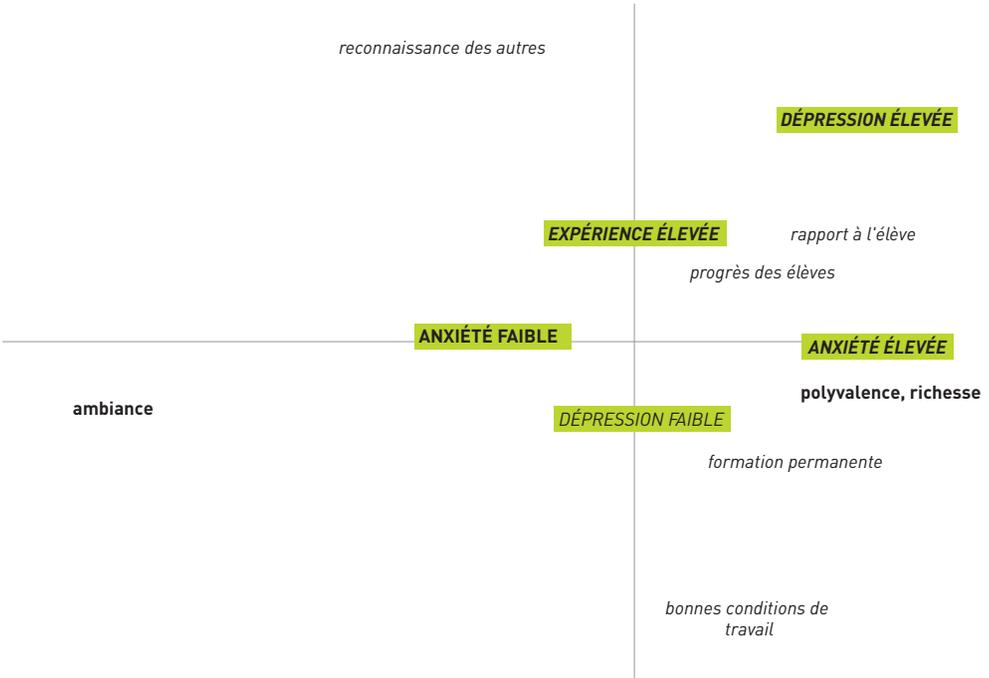
« **Item** » signifie que le mot contribue à la constitution des facteurs 1 et 2.

des rythmes scolaires respectés dans un contexte d'enseignement favorable au sens large représentent pour les enseignant.e.s débutant.e.s le meilleur moyen de revenir au fondement d'un métier source de plaisir pour eux.

Les leviers en fonction des niveaux d'anxiété/dépression et du niveau d'expérience

La deuxième analyse factorielle des correspondances effectuée nous amène ici à prendre en compte les scores obtenus au questionnaire d'anxiété et de dépression et le niveau d'expérience dans le métier. Nous observons que le facteur 1 (valeur propre : 0,026 ; 53,55 % d'inertie) oppose les répondant.e.s à faible niveau d'anxiété d'une part et les répondant.e.s à fort niveau d'anxiété et de dépression d'autre part, comme le montre la **figure 6**. Le facteur 2 (valeur propre : 0,012 ; 24,27 % d'inertie) oppose les répondant.e.s à faible niveau de dépression d'une part et les répondant.e.s à fort niveau d'expérience et fort niveau de dépression d'autre part.

📄 **Figure 6** Analyse factorielle des correspondances en fonction du niveau d'expérience et du niveau d'anxiété / dépression (pourcentage d'inertie expliquée 77,82 %)



Éducation & formations n° 101 © DEPP

Note : les termes en lettres capitales surlignées en vert représentent les modalités des variables.

« **MODALITÉ** » signifie que la modalité de la variable contribue à la constitution du facteur 1.

« **MODALITÉ** » signifie que la modalité de la variable contribue à la constitution du facteur 2.

« **Item** » signifie que le mot contribue à la constitution du facteur 1.

« **Item** » signifie que le mot contribue à la constitution du facteur 2.

« **Item** » signifie que le mot contribue à la constitution des facteurs 1 et 2.

On constate que les répondant.e.s ayant des scores d'anxiété et de dépression élevés associent davantage en fréquence des caractéristiques telles que la « polyvalence et la richesse » du métier. À l'inverse, les répondant.e.s ayant un score d'anxiété faible plutôt comme leviers des caractéristiques relatives à l'« ambiance » et au climat général.

Concernant le facteur 2, on remarque que les répondant.e.s à fort niveau d'expérience et ayant un score de dépression élevé associent aux leviers du métier d'enseignant.e des caractéristiques relatives aux « progrès des élèves », au « rapport à l'élève » et à la « reconnaissance des autres ». Par opposition, les répondant.e.s ayant un score de dépression faible considèrent davantage les aspects relatifs aux « bonnes conditions de travail » et à la « formation permanente ». On voit bien ici que le niveau de dépression est associé à des éléments de la représentation des leviers du métier bien différents de ceux liés aux scores d'anxiété, ce qui plaide pour une appréhension en termes de profils de fonctionnement émotionnel distincts comme déjà considérés plus haut, relativement aux représentations sociales du métier d'enseignant.e (Pasquier, Bonnet & Pedinielli, 2008 ; Pasquier & Pedinielli, 2010 ; Bréjard, Pasquier, Bonnet & Pedinielli, 2011).

DISCUSSION

L'objectif de cette étude était double : d'une part explorer les représentations sociales des enseignant.e.s en fonction de variables liées au contexte géographique d'exercice, au niveau d'expérience dans le métier et à l'âge, d'autre part d'analyser les relations éventuelles entre représentations du métier d'enseignant.e, freins et leviers, et état émotionnel (anxiété / dépression).

Les résultats obtenus montrent que les aspects potentiellement centraux de la représentation sociale du métier d'enseignant.e concernent la passion/le plaisir, le rapport à l'élève et l'enrichissement lié à l'activité enseignante. Les aspects potentiellement périphériques témoignent d'aspects en lien avec les missions éducatives du métier d'enseignant.e et aux qualités humaines et pédagogiques dont doit faire preuve l'enseignant.e. Toutefois, des éléments négatifs du métier d'enseignant.e apparaissent également, notamment concernant la charge et les conditions de travail associées à un manque de reconnaissance, sources d'épuisement pour les enseignant.e.s. Ceci met en évidence une nette séparation entre deux dimensions (positive, négative) dans la représentation du métier d'enseignant.e.

Des aspects contextuels et individuels apparaissent également jouer un rôle significatif, tels que la situation géographique, le niveau d'expérience ou l'âge. La vision du métier d'enseignant.e est donc dépendante d'insertions sociales particulières et de la plus ou moins grande distance expérientielle entretenue avec la profession. Cette vision apparaît en relation importante avec les niveaux d'anxiété et/ou de dépression.

Par ailleurs, cette étude a permis de mettre en évidence les représentations sociales des freins et des leviers perçus au métier tel que les enseignant.e.s souhaiteraient l'exercer. Ceux-ci apparaissent liés aux niveaux d'anxiété et de dépression, mais aussi au contexte et au niveau d'expérience. Ce constat plaide pour une approche complexe et non monolithique de la profession. La saisie des représentations sociales du métier d'enseignant.e entre donc en pleine compatibilité avec cet impératif qui consiste, pour comprendre le vécu des enseignant.e.s, à appréhender leur vécu subjectif qui est lui-même dépendant du contexte dans lequel ils.elles exercent leur métier. En effet, ce travail sur les représentations du métier d'enseignant.e nous a permis de mieux comprendre et d'anticiper le rapport que les enseignant.e.s entretiennent avec leur métier et donc leur vision construite dans et par le social de la fonction qu'ils.elles exercent. Cela se traduit notamment par les fonctions de savoir et de production de systèmes d'attente et d'anticipation (Abric, 1994 ; Rateau & Lo Monaco, 2013 ; Rateau, Moliner, Guimelli, & Abric, 2011) assurées par les représentations sociales qui en font des indicateurs fiables et pertinents de la manière dont les enseignant.e.s appréhendent leur métier. Un autre intérêt et non des moindres est à considérer dès lors que l'on envisage les fonctions identitaire et de prescription de comportement des représentations sociales.

Par ailleurs, en vertu des résultats obtenus dans le cadre de cette étude, on peut également prévoir qu'en cas d'écart ou de conflit entre les représentations sociales et certains aspects de la réalité contextuelle, ces dernières sont susceptibles d'apparaître et de renforcer en retour les aspects négatifs de la représentation du métier, dans un processus rétroactif. Le rôle des représentations sociales, dans la dépression notamment, a en effet déjà été exploré (De Mol, D'Alcantara & Cresti, 2018 ; Méthivier, 2010) et justifie l'entreprise d'un tel travail de maillage sur le plan théorique. C'est afin de rendre compte des liens possibles à établir entre

les sphères représentationnelle et émotionnelle que le schéma présenté en **figure 7** propose une synthèse des résultats obtenus et de leur articulation possible.

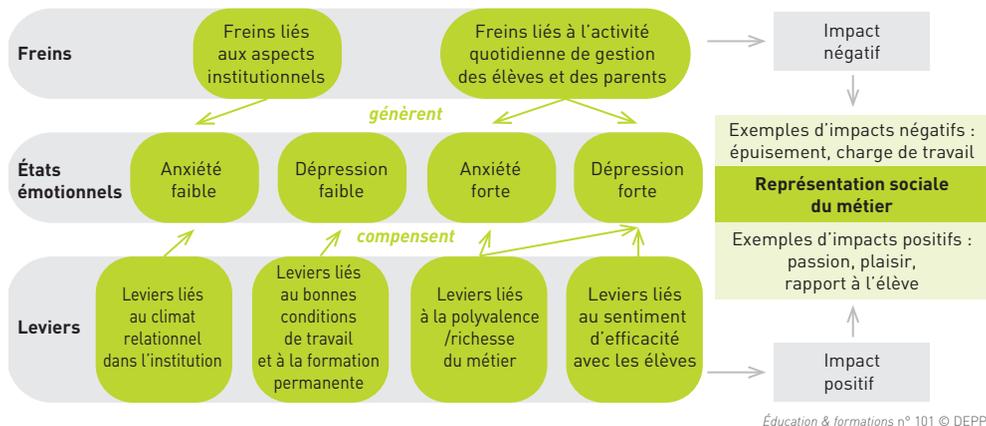
Les résultats peuvent en effet être interprétés comme renvoyant à un jeu de compensation de l'impact des freins au niveau des états émotionnels et de la manière de se représenter le métier par les leviers. C'est ainsi que les leviers ou les aspects positifs exprimés par les enseignant.e.s interrogé.e.s semblent venir contrebalancer les aspects négatifs. En substance, si des freins à l'exercice du métier sont notables, freins qui renvoient à deux grandes catégories de contraintes (aspects institutionnels et gestion quotidienne), les leviers renvoyant à des aspects en lien avec la sphère relationnelle, les bonnes conditions de travail, la richesse du métier et le sentiment d'efficacité sont à même de permettre aux enseignant.e.s de maintenir une vision positive de leur métier. À l'évidence, parmi les termes qui apparaissent le plus souvent et qui sont à la fois jugés comme importants, on trouve essentiellement des aspects positifs en lien avec la représentation du métier. Cet aspect tend à plaider pour un rôle joué par les leviers qui sont en capacité de générer le maintien de cette vision favorable du métier. Il faut toutefois rester vigilant et prendre garde aux effets délétères des freins sur le versant émotionnel car ils semblent impacter les enseignant.e.s à ce niveau, notamment en ce qui concerne la gestion du quotidien qui les conduit à devoir faire face à une situation complexe avec selon eux peu de moyen. Ici, on trouve assez naturellement une articulation possible au niveau des freins eux-mêmes qui suit une logique renvoyant à des injonctions paradoxales du type : « faire toujours plus avec toujours moins » qui aboutit de manière assez cohérente à des associations en lien avec le métier qui traduisent l'épuisement et la charge de travail accrue.

Les résultats doivent toutefois être pris avec précaution, en raison de certaines limites. La première renvoie à la représentativité de l'échantillon vis-à-vis de la population de référence. En effet, le relatif faible taux de réponse peut amener à s'interroger sur les représentations de la majorité qui n'a pas participé à l'étude. Parmi ceux-ci, le niveau d'émotions négatives atteint peut-être des niveaux plus importants. Toutefois, comme relevé dans la partie précédente, la plupart de nos résultats sont congruents avec des études antérieures, ce qui nous amène à les considérer comme pertinents tout en restant toujours prudents relativement aux limites que présente notre étude.

La seconde limite a trait à l'évaluation par auto-questionnaires, qui ne permet pas d'aller plus avant à ce stade dans la compréhension des mécanismes socio-cognitifs à l'œuvre dans la construction des représentations sociales du métier d'enseignant.e. Un intérêt certain réside dans les potentielles *fonctions* (relationnelles, psychologiques) qu'elles pourraient avoir dans la dynamique individuelle et psychosociale, ainsi que dans leurs effets sur l'adaptation/inadaptation aux contextes d'exercice du métier.

La troisième limite renvoie à la relativité des seuils utilisés dans le cadre des analyses prototypiques. Toutefois, cette limite n'est pas propre à cette étude car soulignée à maintes reprises dans la littérature (cf. Lo Monaco *et al.*, 2017 pour une synthèse critique). Les recherches futures devront se concentrer sur des diagnostics structuraux plus précis qui supposent plusieurs temps de passation, ce qui était difficile à mettre en place dans le cadre de la présente étude. Lo Monaco *et al.* (2017) proposent à cette fin un arbre de décision qui indique la nécessité de recourir à des tests de centralité comme la technique de mise en cause (Moliner, 1989, 2002), le modèle des schèmes cognitifs de base (Guimelli & Rouquette, 1992 ; Guimelli, 2003) ou encore le test d'indépendance au contexte (Lo Monaco, Lheureux, & Halimi-Falkowicz, 2008).

📌 **Figure 7 Schéma des liens entretenus entre les différentes représentations sociales du métier, de ses freins et leviers, et les niveaux d'anxiété et de dépression**



CONCLUSION

Cette étude a permis de s'intéresser à une population d'une centaine d'enseignant.e.s du premier degré de tous âges et tous niveaux d'expérience. Comme nous l'avons indiqué, saisir les représentations sociales du métier permet d'éclairer les visions partagées par les enseignant.e.s de leur profession, les instances socio-cognitives jouant dans l'orientation de leur pratique en tant qu'enseignant.e, et la manière dont ils.elles se catégorisent socialement sur le plan identitaire.

Suivant cette perspective, on a pu observer que les résultats, notamment en termes d'importance accordée lors de la phase de hiérarchisation des associations verbales, montrent que pour la majorité de ces enseignant.e.s leur métier représente d'abord une passion pour l'enseignement et la transmission dans le rapport à l'élève où les qualités de l'enseignant.e, sa pédagogie et ses facultés d'adaptation sont nécessaires. Tous ces éléments font que ce métier semble être considéré, au regard des importances moyennes accordées par les participant.e.s, comme enrichissant et épanouissant par les enseignant.e.s. Cet enrichissement et cet épanouissement semblent d'ailleurs être perçus comme plus importants à leurs yeux que la surcharge de travail et l'épuisement qu'il suscite. Plus spécifiquement, le niveau d'expérience des enseignant.e.s et leur lieu d'exercice jouent un rôle sur leur état et représentations du métier comme déjà relevé dans la littérature (Ciavaldini-Cartaut *et al.*, 2017 ; Guillet-Descas & Lentillon-Kaestner, 2019 ; Zavidovique *et al.*, 2018b).

Cette recherche permet alors de voir plus largement le vécu des enseignant.e.s du premier degré à travers l'approche des représentations qu'ils.elles se font de leur métier, de ses leviers et de ses freins.

Annexe 1

CATÉGORIES ET CARACTÉRISTIQUES DES ASSOCIATIONS FORMULÉES PAR LES PARTICIPANT.E.S À L'INDUCTEUR « MÉTIER »

Catégories	Caractéristiques
Charge de travail	Beaucoup de travail, grande préparation, surcharge de travail, travail à la maison, travail de préparation, préparation trop longue, charge administrative, lourdeur administrative, investissement personnel. Les associations concernant les aspects administratifs ont été regroupés dans cette catégorie car ils étaient cités en nombre insuffisant pour former une catégorie distincte (N = 9).
Épuisement professionnel	Épuisant, épuisement, fatigue, fatiguant, rythme, usant, saturation, angoisse, stress, découragement, changer de métier. Cette catégorie fait référence à la souffrance psychologique issue de l'épuisement professionnel.
Apprendre, transmettre	Apprentissage, découverte, éducation, enseignements, progrès, transmettre.
Passion, plaisir	Passion, plaisir, plaisir du métier, le plus beau métier du monde.
Rapport à l'élève	Enfants, élèves, contacts avec les enfants, partage avec les élèves, échanges avec les élèves.
Qualités de l'enseignant.e	Bienveillance, patience, générosité, écoute, dynamisme, empathie, disponibilité, droiture, discipline. Cette catégorie fait référence au savoir-être avec l'enfant.
Pédagogie	Pédagogie, pédagogue, créer, inventer, jeux, formation personnelle, autoformation, recherche, observer pour adapter sa pédagogie. Cette catégorie fait référence au savoir-faire avec l'enfant, à la façon d'« apprendre à apprendre » et au perfectionnement de la pédagogie (en fonction de l'élève ou au fil du temps).
Faculté d'adaptation	Hétérogénéité, multifonction, s'adapter, polyvalence, multitâches, différencier, prise en compte du handicap. Cette catégorie fait référence à l'adaptation dont doit faire preuve l'enseignant.e devant l'hétérogénéité des situations et des besoins spécifiques. Elle regroupe également les termes « frustrant » et « impuissance » dans la mesure où, pour les répondant.e.s, la frustration et le sentiment d'impuissance sont vécus lorsque l'hétérogénéité des niveaux demande à l'enseignant de s'adapter mais ne permet pas toujours d'accompagner les élèves avec les plus grandes difficultés autant que nécessaire (N = 5).
Enrichissant, épanouissant	Intéressant, passionnant, stimulant, épanouissant, enrichissant. Cette catégorie fait référence à ce qu'apporte le métier d'enseignant.e aux répondant.e.s, sur les plans personnel et intellectuel. Tous les termes faisant référence à ce qu'apporte le métier d'enseignant.e ont été différenciés de la catégorie « Passion, plaisir » car (1) le plaisir n'implique pas forcément l'enrichissement et inversement, et (2) ces deux catégories étaient parfois associées ensemble dans une même suite associative, suggérant qu'il s'agit de deux aspects différents pour les répondant.e.s.
Conditions de travail difficiles	Nombreux, classes chargées, conditions de travail, bruit, pénible, mauvaises conditions, difficile, violence. Les associations « parents », « relations parents difficiles » et « incompréhension parents/enseignant.e.s » ont été regroupées dans la catégorie « conditions de travail difficiles » car ils étaient cités en nombre insuffisant pour pouvoir former une catégorie distincte (N = 6). Cette catégorie fait référence aux difficultés matérielles et relationnelles (avec les élèves ou les parents) qui illustrent les aspects en lien avec la pénibilité du travail.
Relationnel, dimension humaine	Communauté éducative, équipe, relations humaines, rencontres, interaction, humain, on traite avec l'humain.
Utilité sociale	Déterminant, important, indispensable, utilité, fondamental, avenir.
Manque de reconnaissance	Déconsidéré, dévalorisé, mal reconnu, mal rémunéré, mal compris.
Liberté, autonomie	Liberté, liberté pédagogique, liberté d'action, autonomie.
Défaillance du système	Doit évoluer, défaillances multiples, ancrage dans le passé, manque de formation.
Lieux d'exercice	École, école (lieu), classes.
Absence de soutien de la hiérarchie	Hiérarchie, poids de la hiérarchie, manque de respect de la hiérarchie, le rapport à la hiérarchie rétrograde.

Annexe 2

CATÉGORIES ET CARACTÉRISTIQUES DES ASSOCIATIONS FORMULÉES PAR LES PARTICIPANT.E.S À L'INDUCTEUR « FREINS »

Catégories	Caractéristiques
Manque de moyens (catégorie qui regroupe l'insuffisance des moyens financiers, humains et matériels. Regroupement souvent déjà effectué par les répondant.e.s au travers de leurs réponses).	Contraintes budgétaires, finances, les moyens, contraintes matérielles, manque de matériel, manque de locaux adaptés, manque de moyen informatique, moyen matériel et humain, manque de matériel et de personnel.
Manque de temps	Manque de temps, temps.
Dysfonctionnement du système (fait référence aux difficultés rencontrées en provenance du système lui-même et de la façon dont celui-ci est conçu par l'État, l'Éducation nationale, les décideurs et supérieurs hiérarchiques).	Rythmes scolaires inadaptés, des rythmes scolaires pas assez efficaces, incohérence dans les orientations, lenteur des démarches dans la gestion de cas graves, temps avant une prise en charge d'un élève par les institutions trop long, programmes trop chargés, programmes trop dispersés. Les associations faisant référence au décalage entre les demandes effectuées aux enseignant.e.s et leur application concrète sur le terrain ont été regroupées dans la catégorie « dysfonctionnement du système », car elles étaient citées en nombre insuffisant pour pouvoir former une catégorie distincte (N = 7 ; e.g., « décalage entre les circulaires et le fonctionnement sur le terrain », « écart entre demandes institutionnelles et réalités », « hiérarchie déconnectée des réalités »).
Classes surchargées	Trop nombreux, classes trop chargées, effectif trop important, le nombre d'élèves, sureffectif.
Prise en charge des besoins spécifiques (fait référence aux difficultés de l'enseignant devant l'hétérogénéité des situations et des besoins spécifiques de certains élèves comme les difficultés scolaires, troubles du comportement, situations de handicap).	Difficultés à gérer les niveaux très hétérogènes, hétérogénéité des élèves, diversification des élèves, intégration des élèves à besoins particuliers, enfants à besoins particuliers, handicap, troubles du comportement.
Exigences institutionnelles	Poids hiérarchique, attentes institutionnelles, pression de la hiérarchie, trop de demandes institutionnelles, trop d'évaluations.
Attitude des élèves	Difficultés comportementales des élèves, élèves dissipés, élèves agités, élèves « zappeurs », peu de concentration, élèves difficiles, indiscipliné.e.s.
Aspects administratifs	Baucoup d'administratif, contraintes administratives, impératifs administratifs, paperasse administrative, travail administratif, réunions inutiles, réunionite, trop de réunions administratives.
Gestion des parents et du contexte familial	Parents, parents casse-pieds, parents peu souvent de notre côté, parents démobilisés, parents consuméristes, agressivité des parents, carence éducative des parents, gestion de carences éducatives, difficultés sociales des élèves et de leurs parents.
Absence de formation	Manque de formation de qualité, formation continue pas à la hauteur, manque de formation concrète sur le terrain, manque de formation.
Manque de concertation	Manque de temps de concertation, travail en équipe difficile à mettre en place, manque de collaboration entre les différents partenaires, manque de discussion avec les pairs, manque de travail en équipe, trop peu de travail en équipe.
Qualité de l'enseignant.e (référence aux qualités individuelles de l'enseignant.e qui, si elles viennent à manquer, peuvent venir freiner l'exercice du métier d'enseignant.e).	Manque d'organisation, manque de confiance, défaut d'autorité, discipline, gestion de classe, avoir une sérénité, avoir de l'expérience.
Épuisement professionnel (fait référence à la souffrance psychologique issue de l'épuisement professionnel).	Épuisement, fatigue, rythme, lassitude, stress, découragement.
Manque de reconnaissance	Manque de considération, dévalorisé, pas assez reconnu, salaire peu valorisant.
Absence de solidarité / de soutien de l'équipe.	Collègues, collègues désagréables, pas de confiance des supérieurs envers les enseignant.e.s, pas de soutien de nos supérieurs hiérarchiques, peu d'écoute de la hiérarchie.
Réformes, changements	Nouveaux rythmes, nouveaux programmes, programmes changeants, réformes incessantes, réformes répétées.

Annexe 3

CATÉGORIES ET CARACTÉRISTIQUES DES ASSOCIATIONS FORMULÉES PAR LES PARTICIPANT.E.S À L'INDUCTEUR « LEVIERS »

Catégories	Caractéristiques
Qualité des relations avec l'équipe	Bonne ambiance dans l'école entre les collègues, confiance de l'équipe, solidarité des équipes enseignantes, retours de l'équipe pédagogique, travailler au sein d'une bonne équipe, travailler avec les personnes appréciées, cohésion de l'équipe.
Progrès des élèves	L'évolution des élèves, les avancées de mes élèves, moment de mise en réussite d'un élève en particulier, progression des élèves, les résultats obtenus, réussite des élèves, évolutions positives des élèves.
Liberté	Liberté, liberté pédagogique, liberté dans la mise en œuvre des programmes, mise en œuvre libre.
Rapport à l'élève	Bonne relation aux élèves, échange avec les enfants, être auprès des enfants, bonne relation élève/prof.
Polyvalence, diversité	Polyvalence, polyvalence des enseignements, diversité des matières, larges propositions de projets éducatifs, riche.
Qualités de l'enseignant (cette catégorie fait référence aux qualités individuelles de l'enseignant qui peuvent venir faciliter ou améliorer l'exercice du métier d'enseignant.e).	Bienveillance, maturité pédagogique, l'écoute, la confiance en soi, bonne organisation, détermination et motivation.
Ambiance	Bonne ambiance, bon climat, bonne ambiance générale, enthousiasme des élèves, un public motivé, bon climat de classe.
Formation permanente (catégorie qui illustre comment l'intérêt porté à la formation, la volonté de se former et de continuer à se former peut venir faciliter ou améliorer l'exercice du métier d'enseignant.e).	Formation personnelle et tutorat via Internet, formation, intérêt pour la recherche en pédagogie, formations personnelles.
Bonnes conditions de travail (catégorie qui regroupe les conditions de travail satisfaisantes au niveau des moyens financiers et matériels alloués).	Bon équipement numérique, budget conséquent, effectif réduit, la possibilité de travailler avec du matériel adapté, moyen matériel et financier.
Passion, plaisir	Passion, plaisir, plaisir du métier, le plaisir d'aller travailler, envie de se lever le matin.
Avantages du métier	Sûreté, vacances, le choix des entrées pour un enseignement, multitude des écoles et lieu de travail, pouvoir travailler à temps partiel.
Bonnes relations avec les parents	L'approbation des parents, confiance des parents, travail avec les familles, bonne entente avec les familles.
Projets	Projets, travailler en projets.
La reconnaissance des autres	La reconnaissance, reconnaissance de mes collègues, reconnaissance des parents, reconnaissance de l'institution.
Utilité sociale	Sentiment d'être utile, impact sociétal, formation des citoyens de demain.

↳ BIBLIOGRAPHIE

- Abric, J.-C. (1976). *Jeux, conflits et représentations sociales*. Thèse de Doctorat, Université de Provence.
- Abric, J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF.
- Abric, J.-C. (2003). *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Ramonville Saint-Agne : Érès.
- Benzécri, J. P. (1976). Histoire et préhistoire de l'analyse des données. *Cahiers de l'analyse des données*, 1(2), 101-120.
- Bjelland, I., Dahl, A.A., Haug, T.T. & Neckelmann, D. (2002). The validation of the Hospital Anxiety and Depression Scale. An updated literature review. *Journal of Psychosomatic Research*, 52(2), 69-77.
- Bréjard, V., Pasquier, A., Bonnet, A. & Pedinielli, J.-L. (2011). Étude comparative de l'expérience émotionnelle subjective chez des adolescents présentant une symptomatologie dépressive associée ou non à des conduites à risques. *L'Encéphale*, 37(4), 257-265.
- Ciavaldini-Cartaut, S., Marquie-Dubie, H. & D'Arripe-Longueville, F. (2017). Pénibilité au travail en milieu scolaire, stratégie de faire face et stratégie de défense chez les enseignants débutants : un autre regard sur les éléments contributifs d'une vulnérabilité au phénomène de décrochage professionnel. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 19(2), 1-30.
- Clémence, A. (2001). Social Positioning and Social Representations. In K. Deaux & G. Philogène (Eds.), *Representations of the social : Bridging theoretical traditions*, 83-95. Oxford : Blackwell.
- Comité syndical européen de l'éducation ETUCE-CSEE/OSH-SST santé et sécurité au travail (2011). *Stress lié au travail des enseignant(e)s : Analyse, comparaison et évaluation de l'impact des risques psychosociaux sur les enseignant(e)s sur leur lieu de travail dans l'UE*. Repéré à etuce.homestead.com/Publications2011/WRS_Brochure_fra_final.pdf
- Dany, L., Urdapilleta, I. & Lo Monaco, G. (2015). Free associations and social representations: some reflections on rank-frequency and importance-frequency methods. *Quality & Quantity*, 49, 489-507.
- De Mol, J., D'Alcantara, A. & Cresti, B. (2018) Agency of depressed adolescents: embodiment and social representations. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 13, 564-516.
- DEPP-MENJ-MESRI (2019). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*.
- Deschamps, J.-C. (2003). Analyse des correspondances et variations des contenus des représentations sociales. In J.-C. Abric (Ed.), *Méthodes d'étude des représentations sociales*, 179-200. Ramonville Saint-Agne : Érès.
- Devereux, J. M., Hastings, R. P., Noone, S. J., Firth, A. & Totsika, V. (2009). Social support and coping as mediators or moderators of the impact of work stressors on burnout in intellectual disability support staff. *Research in Developmental Disabilities*, 30(2), 367-377.
- Di Giacomo, J.-P. (1980). Intergroup alliances and rejections within a protest movement (analysis of the social representations). *European Journal of Social Psychology*, 10, 329-344.
- Doise, W. (1990). Les représentations sociales. In R. Ghiglione, C. Bonnet & J.-F. Richard (Eds.), *Traité de psychologie cognitive, vol. 3. Cognitions, représentation, communication*, 111-174. Paris : Dunod.
- Doise, W., Clémence, A. & Lorenzi-Cioldi, F. (1992). *Représentations sociales et analyses de données*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Flament, C. (1994). Structure, dynamique et transformation des représentations sociales. In J.-C. Abric (Ed.), *Pratiques sociales et représentations*, 37-57. Paris : PUF.
- Fotinos, G. & Horenstein, J. M. (2011). *La qualité de vie au travail dans les lycées et collèges : le burnout des enseignants*. Paris : MGEN.
- Galy, E. (2013). *Temps de travail pour tant de travail*. Aix-en-Provence : Habilitation à Diriger des Recherches de l'Université d'Aix-Marseille.

- Genoud, P.A., Brodard, F. & Reicherts, M. (2009). Facteurs de stress et burnout chez les enseignants de l'école primaire. Stress factors and burnout in elementary school teachers. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 59, 37-45.
- Gollac, M. & Bodier, M. (2011). *Mesurer les facteurs psychosociaux de risque au travail pour les maîtriser. Rapport du collège d'expertise sur le suivi des risques psychosociaux au travail, faisant suite à la demande du ministre du travail, de l'emploi et de la santé.*
- Guillet-Descas, E. & Lentillon-Kaestner, V. (2019). Burn-out et engagement chez les enseignants du secondaire : Une comparaison femmes/hommes selon le contexte d'enseignement. *Éducation & formations*, n° 99, DEPP-MENESR, 71-86.
- Guimelli, C. (2003). Le modèle des schèmes cognitifs de base (SCB) : méthodes et applications. In J.-C. Abric (Ed.), *Méthodes d'étude des représentations sociales*, 119-143. Ramonville Saint-Agnes : Erès.
- Guimelli, C. & Rimé, B. (2009). Émotions et représentations sociales. In P. Rateau & P. Moliner (Eds.), *Représentations sociales et processus sociocognitifs*, 165-180. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Guimelli, C. & Rouquette, M.-L. (1992). Contribution du modèle associatif des schèmes cognitifs de base à l'analyse structurale des représentations sociales. *Bulletin de Psychologie*, 45, 196-202.
- Hoglund, W. L., Klinge, K. E. & Hosan, N. E. (2015). Classroom risks and resources : Teacher burn-out, classroom quality and children's adjustment in high needs elementary schools. *Journal of School Psychology*, 53(5), 337-57.
- Horenstein, M. (2006). *La qualité de vie au travail des enseignant.e.s.* Paris : MGEN.
- Jaoul, G. & Kovess, V. (2004). Le burnout dans la profession enseignante. *Annales Médico-Psychologiques*, 162, 26-35.
- Jégo, S. & Guillo, C. (2016). Les enseignant.e.s face aux risques psychosociaux : Comparaison des enseignant.e.s avec certains cadres du privé et de la fonction publique en 2013. *Éducation & formations*, n° 92, DEPP-MENESR, 77-114.
- Karsenti, T., Collin, S. & Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant : état des connaissances. *International Review of Education*, 59(5), 549-568.
- Kovess-Mafesty, V. & Saunder, L. (2017). Le burnout : historique, mesures et controverses. *Archives des Maladies Professionnelles et de l'Environnement*, 78, 16-23.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35.
- Lantheaume, F. (2008). Tensions, ajustements, crise dans le travail enseignant : un métier en redéfinition. *Pensée plurielle*, 2(18), 49-56.
- Laugaa, D., Rasclé, N. & Bruchon-Schweitzer, M. (2008). Stress and burnout among French elementary school teachers: A transactional approach. *European Review of Applied Psychology*, 58, 241-251.
- Lepine, J.-P., Godchau, M., Brun, P. & Lemperrière, T. (1985). Évaluation de l'anxiété et de la dépression chez des patients hospitalisés dans un service de médecine interne. *Annales Médico-psychologiques*, 143, 175-189.
- Lo Monaco, G. (2016). *Représentations sociales, contextes et processus sociocognitifs : apports théoriques et méthodologiques.* Nîmes : Habilitation à Diriger des Recherches de l'université de Nîmes.
- Lo Monaco, G. & Guimelli, C. (2008). Exprimer ses opinions : entre menace identitaire, présentation de soi et coping. In S. Berjot & B. Paty (Eds.), *Stress, Santé et Société Vol. 4 : Stress et faire-face aux menaces de l'identité et du soi*, 153-182. Reims : Presses universitaires de Reims.
- Lo Monaco, G., Lheureux, F. & Halimi-Falkowicz, S. (2008). Test of context independence (TCI) and Structure of Social Representations. *Swiss Journal of Psychology*, 67, 119-123.
- Lo Monaco, G., Piermattéo, A., Rateau, P. & Tavani, J. L. (2017). Methods for studying the structure of social representations: a critical review and agenda for future research. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 47(3), 306-331.
- Longhi, L., Charpentier, A. & Raffaëlli, C. (2020). *Caractériser les environnements de travail favorisant la satisfaction professionnelle des enseignants : les apports de l'enquête Talis 2018.* Note d'Information, n° 20.11.
- Lorenzi-Cioldi, F. & Clémence, A. (2001). Group processes and the construction of social representations. In M.A. Hogg & S. Tindale (Eds.), *Blackwell handbook of social psychology : Group processes*, 311-333. Oxford : Blackwell.

Lorenzi-Cioldi, F. & Clémence, A. (2010). Social representations. In J. M. Levine & M. A. Hogg (Eds.), *Encyclopedia of Group Processes and Intergroup Relations*, vol. 2, 823-826. Thousand Oaks : Sage.

Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.

Méthivier, J. (2010). Impact de la peur sur les représentations sociales du travail et du chômage, chez de jeunes adultes en recherche d'emploi. *Bulletin de Psychologie*, 507, 183-189.

Moliner, P. (1989). Validation expérimentale de l'hypothèse du noyau central des représentations sociales. *Bulletin de Psychologie*, 41, 759-762.

Moliner, P. (1994). Les méthodes de repérage et d'identification du noyau des représentations sociales. In C. Guimelli (Ed.), *Structures et transformations des représentations sociales*, 199-252. Lausanne : Delachaux et Niestlé.

Moliner, P. (2002). Ambiguous-scenario and attribute-challenge techniques: social representations of "the firm" and "the nurse". *European Review of Applied Psychology*, 52, 273-279.

Moliner, P. & Lo Monaco, G. (2017). *Méthodes d'association verbale pour les sciences humaines et sociales*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Moscovici, S. (1961). *La Psychanalyse, son image et son public*. Paris : PUF.

Murillo, A. & Nunez Moscoso, J. (2019). Les paradigmes de recherche sur les difficultés dans le travail enseignant. *Éducation et socialisation*, 54, 1-15.

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

OCDE (2019). *Résultats de TALIS 2018 (Volume II) : Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie*. Paris : OCDE.

Pasquier, A., Bonnet, A. & Pedinielli, J-L. (2008). Anxiété, dépression et partage social des émotions : des stratégies de régulation émotionnelle interpersonnelle spécifiques. *Journal de Thérapie Cognitive et Comportementale*, 18(1), 2-7.

Pasquier, A., Bonnet, A. & Pedinielli, J-L. (2009). Fonctionnement cognitivo-émotionnel : le rôle de l'intensité émotionnelle chez les individus anxieux. *Annales Médico-Psychologiques*, 167(9), 641-716.

Pasquier, A. & Pedinielli, J-L. (2010). Relations entre conscience émotionnelle, partage social des émotions et états anxieux et dépressifs : des fonctionnements émotionnels qui diffèrent. *L'Encéphale*, 36(S2), 97-104.

Périer, P. (2004). Une crise des vocations ? Accès au métier et socialisation professionnelle des enseignants du secondaire. *Revue Française de Pédagogie*, 147, 79-90.

Périer, P. (2016). S'orienter vers les métiers de l'enseignement : déterminants socio-scolaires et choix des étudiant.e.s. *L'orientation scolaire et professionnelle [En ligne]*, 45(4).

Périer, P. (2018). Devenir enseignant du premier ou second degré : intérêts et incertitudes des étudiants de la démocratisation scolaire. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 17, 47-73.

Piermattéo, A., Lo Monaco, G., Moreau, L., Girandola, F. & Tavani, J. L. (2014). Context variations and pluri-methodological issues concerning the expression of a social representation: the example of the Gypsy Community. *The Spanish Journal of Psychology*, 17, 1-12.

Rasclé, N., Cosnefroy, O. & Quintard, B. (2009). Mesure de la qualité de vie des enseignants du secondaire (QVE) selon le modèle "Job Strain" de Karasek: Une adaptation française du Leiden Quality of work questionnaire. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 15(4), 334-353.

Rateau, P. & Lo Monaco, G. (2013). Étude du sens commun. Dans L. Bègue & O. Desrichard (Eds.), *Traité de psychologie sociale*, 413-422. Bruxelles : de Boeck.

Rateau, P. & Lo Monaco, G. (2016). La théorie structurale ou l'horlogerie des nuages. Dans G. Lo Monaco, S. Delouée, & P. Rateau (Eds.), *Les représentations sociales*, 113-130. Bruxelles : de Boeck.

Rateau, P., Moliner, P., Guimelli, C. & Abric, J.-C. (2011). Social Representation Theory. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (477-487). Thousand Oaks : Sage.

Rimé, B. (2005). *Le partage social des émotions*. Paris : PUF.

Sinclair, K. E. & Ryan, G. (1987). Teacher anxiety, teacher effectiveness, and student anxiety. *Teaching and Teacher Education*, 3(3), 249-253.

Spini, D. (2002). Multidimensional scaling. A technique for the analysis of the common field of social representations. *European Review of Applied Psychology*, 52, 231-240.

Tavani, J. L., Lo Monaco, G., Hoffman-Hervé, L., Botella, M. & Collange, J. (2014a). La qualité de vie au travail : objectif à poursuivre ou concept à évaluer ? *Archives des Maladies Professionnelles et de l'Environnement*, 75(2), 160-170.

Tavani, J. L., Piermattéo, A., Collange, J. & Lo Monaco, G. (2014b). Pour une prise en compte des représentations sociales dans l'étude de la santé au travail : des pistes pour la prévention. *Archives des maladies professionnelles et de l'environnement*, 75(5), 478-491.

Vercambre, M.-N., Brosselin, P., Gilbert, F., Nerrière, E. & Kovess-Masféty, V. (2009). Individual and contextual covariates of burnout: a cross-sectional nationwide study of French teachers. *BMC Public Health*, 333(9), 1-12.

Verhoeven, C., Maes, S., Kraaij, V. & Joeke, K. (2003). The job demand-control-social support model and wellness/health outcomes: A European study. *Psychology and Health*, 18(4), 421-440.

Vergès, P. (1992). L'évocation de l'argent : une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation. *Bulletin de Psychologie*, 405, 203-209.

Watson, D. & Tellegen, A. (1985). Toward a consensual structure of mood. *Psychological Bulletin*, 98(2), 219-235.

Zavidovique, L., Billaudeau, N., Gilbert, F. & Vercambre-Jacquot, M.-N. (2018a). Conditions d'exercice et bien-être au travail des enseignants : Quelles différences hommes-femmes ? *Éducation & formations*, n° 96, DEPP-MENESR, 233-250.

Zavidovique, L., Gilbert, F. & Vercambre-Jacquot, M.-N. (2018b). Bien-être au travail et qualité de vie des enseignants : quelles différences selon l'ancienneté ? *Archives des Maladies Professionnelles et de l'Environnement*, 79, 105-119.

Zigmond, A. S. & Snaith, R. P. (1983). The Hospital Anxiety and Depression Scale. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 67, 361-370.