

# Comment accompagner l'allongement de la carrière des enseignants en France ?

Dominique Cau-Bareille  
Maître de conférences en ergonomie, IETL / université Lyon 2  
Laboratoire de recherches éducation, cultures et politiques

## r é s u m é s abstracts

**Cau-Bareille D.**, « Comment accompagner l'allongement de la carrière des enseignants en France ? », *Retraite et société*, n° 77, p. 88-107.

Les seniors représentent 30 % des enseignants du premier et du second degré en France. Un constat préoccupant dans la mesure où toutes les recherches menées sur les fins de carrière dans ce secteur professionnel identifient des difficultés à tenir jusqu'à la retraite qui se manifestent par des problèmes de santé physique, mentale, psychique et de récupération ayant des effets à la fois dans l'activité de travail et dans la vie privée. Ces processus de fragilisation semblent plus marqués chez les femmes du fait de phénomènes d'usure prématurée résultant des activités d'articulation des sphères professionnelle et familiale tout au long de leur vie professionnelle. L'absence de suivi médical des enseignants rend leur objectivation difficile.

Cet article se propose de discuter des mesures proposées par le ministère de l'Éducation nationale pour accompagner les enseignants en fin de carrière : les espaces d'accueil et d'écoute (EAE) du personnel, le suivi médical des seniors et l'entretien individuel à vingt ans de carrière visant à évaluer leur situation et leurs souhaits de mobilité professionnelle. Nous montrerons que ces dispositifs, dont seul le premier existe encore aujourd'hui, relèvent essentiellement de la prévention secondaire et n'interrogent pas les causes des difficultés du métier partagées par l'ensemble des enseignants aux prises avec des conditions de travail de plus en plus difficiles, un tourbillon de réformes organisationnelles et des programmes, sources d'usure et de perte de sens. Il laisse de côté une réflexion plus fondamentale sur ce que pourraient être des conditions de travail tenables et soutenables dans le temps selon le genre.

Mots-clés : travailleurs âgés ; allongement de carrière ; conditions de travail ; enseignants / enseignement ; genre ; santé au travail

### How to support the lengthening of careers of teachers in France?

Seniors account for 30% of teaching staff in primary and secondary education in France. This figure is a cause for some concern given that all the research led on late careers in this occupational sector shows that teachers find it difficult to reach retirement age, reflected in physical health, mental and recovery problems having an impact both on their occupational activity and personal life. This process of fragilization appears to be more significant among women, owing to the difficulties involved in balancing their work and family life throughout their careers. The lack of medical monitoring of teachers makes it difficult to objectivise this phenomenon.

This article reviews the measures proposed by the French education ministry to support teachers in late careers, including welcome and counselling spaces for staff, the medical monitoring of seniors, and individual interviews after 20 years in the profession to assess their situation and goals in terms of occupational mobility. We will show that these initiatives, only the first of which has actually been implemented, mainly concern secondary education and do not address the occupational difficulties encountered by all teachers, who are faced with increasingly difficult working conditions and a plethora of organisational reforms and programmes that wear individuals down and erode meaning. It points the way to more fundamental thinking on the possible realistic and bearable working conditions over time and according to gender.

Keywords: senior workers; lengthening of careers; working conditions; teachers / teaching; gender; occupational health

**D**epuis la mise en place des réformes sur les retraites de 2003 visant à réduire les déficits des caisses de retraite, il est demandé aux enseignants français de travailler plus longtemps : l'âge minimum de départ à la retraite est fixé actuellement à 62 ans. Maintenir les seniors en activité en favorisant leur bien-être au travail, leur santé, devient alors un enjeu majeur pour l'institution, car de leur bien-être au travail dépendra la qualité de l'enseignement délivré aux élèves.

Le vieillissement de la population enseignante est d'autant plus préoccupant que depuis une vingtaine d'années, la proportion d'enseignants de plus de 50 ans n'a cessé d'augmenter pour atteindre en 2015, dans le premier degré, 23,1 % de femmes et 35,6 % d'hommes ; dans le second degré, 28,4 % de femmes et 33,2 % d'hommes.

L'allongement des carrières lié à l'augmentation du nombre d'annuités nécessaires pour bénéficier d'une retraite complète s'est assorti d'une disparition des dispositifs permettant des aménagements de fin de carrière. Cela s'est traduit en 2003 par la suppression des mesures de cessation progressive d'activité (CPA<sup>1</sup>) et l'extinction du régime particulier des enseignants parents de trois enfants leur permettant d'anticiper leur retraite dès l'obtention de 15 ans d'ancienneté dans le métier s'ils le souhaitent. En parallèle, s'est mis en place un système de décote dans le calcul de la retraite pour les personnes qui veulent anticiper leur départ, dispositif visant à les inciter à rester en activité jusqu'à la retraite, plutôt à temps plein. Le ministère de l'Éducation nationale se retrouve donc dans un contexte où il doit gérer de plus en plus de seniors qui bénéficient de moins en moins de possibilités d'aménagement des fins de carrière, ce qui soulève le problème de « durer dans le métier en bonne santé et motivés ».

Cette forte représentation des plus de 50 ans constitue un objet de préoccupation partagé par les responsables des ressources humaines, les médecins de prévention et les syndicats. En effet, les médecins comme les psychologues de l'Éducation nationale accueillent majoritairement des personnes en fin de carrière dans leurs consultations d'enseignants en difficulté, le plus souvent des femmes, surreprésentées dans ce milieu professionnel.

Cet article se propose donc d'analyser de manière critique les dispositifs d'accompagnement des fins de carrière des enseignants en France. Dans un premier temps, nous

1. La cessation progressive d'activité dès 55 ans dans le premier degré et 57 ans dans le second degré donnait la possibilité, jusqu'en 2003, d'effectuer un travail à mi-temps rémunéré à 80 % du traitement avant un départ en retraite à 57 ans dans le premier degré, à 60 ans dans le second degré.

évoquerons les difficultés ressenties dans cette phase du parcours professionnel sur la base d'une revue bibliographique internationale. Puis nous développerons les dispositifs qui ont été réfléchis par l'Éducation nationale pour se saisir de cette problématique depuis 2009 et analyserons les conditions de leur abandon. Nous terminerons par des propositions visant à créer les conditions de l'activité des enseignants en fin de carrière.

## Des fins de carrière souvent difficiles

Depuis une vingtaine d'années, les fins de carrière dans l'enseignement ont fait l'objet de nombreuses recherches. Toutes convergent vers le constat de difficultés à « tenir jusqu'à la retraite » et de problèmes de santé pouvant impacter le sentiment d'efficacité personnel. Nous nous proposons de faire ici une synthèse bibliographique de ces travaux afin de montrer les enjeux de la mise en œuvre de mesures d'accompagnement des seniors.

Ces recherches montrent que dès 50 ans, voire quelques années avant pour certains, les enseignants sont nombreux à percevoir une augmentation de l'astreinte liée à la pratique de leur métier, c'est-à-dire une élévation du coût du travail, le sentiment de devoir mobiliser plus de ressources qu'avant pour tenir des exigences professionnelles qui ne cessent de s'accroître (Hansez *et al.*, 2005 ; Cau-Bareille, 2009), ceci quel que soit le niveau scolaire où ils interviennent. En dépit des compétences construites au fil du temps, beaucoup estiment que leurs ressources personnelles pour faire face aux exigences diminuent. Ils évoquent de manière unanime le sentiment de devenir plus intolérants au bruit dans la classe, moins patients vis-à-vis du comportement de certains élèves, comme si leur seuil de tolérance s'abaissait avec l'âge. Ils évoquent plus de difficulté à « jaillir » dans l'activité pour mobiliser les élèves, devant puiser plus loin en eux-mêmes les ressources pour créer les conditions des apprentissages. Il en résulte une charge mentale accrue, source d'épuisement. Cela participe à une tension globale dans l'activité ressentie par beaucoup d'enseignants ainsi qu'à une transformation de leur manière de produire l'activité (Cau-Bareille, 2009) : ils tentent de mettre en œuvre des modes de régulations visant à limiter l'astreinte physique et mentale et à éviter de se retrouver dans des situations critiques. Il s'agit de régulations organisationnelles, temporelles, souvent individuelles, visant à réduire la pénibilité du travail et la fatigue liée à l'activité professionnelle<sup>2</sup> se jouant à la fois dans le travail mais aussi dans les autres sphères de vie.

Les fins de carrière s'accompagnent en effet de plus en plus de difficultés de récupération au terme d'une journée de travail, d'une semaine, d'un trimestre d'enseignement (Hansez *et al.*, 2005 ; Cau-Bareille, 2009). Ceci est lié à la fois à l'astreinte qui évolue avec l'âge, mais aussi à des problèmes de santé qui se font plus présents et plus gênants dans l'activité, les obligeant à prendre des périodes de repos plus importantes. Cela est l'origine d'un besoin plus marqué chez beaucoup de seniors de cloisonner vie de travail et vie personnelle, de dégager du temps pour soi, pour récupérer.

Mais ces stratégies mises en œuvre dans les établissements ne suffisent souvent pas à compenser les effets de l'âge, contraignant certains enseignants à procéder à des modifications dans les autres sphères de vie pour « tenir leur activité de travail jusqu'en fin

2. Toutes ces régulations ont été largement détaillées dans divers articles indiqués en bibliographies afin de ne pas alourdir le texte.

de carrière » : abandon d'engagements dans d'autres sphères de vie (associations, militantisme...), redistribution des tâches familiales au sein du couple afin d'avoir plus de temps de récupération (Cau-Bareille, 2014a). Mais cela peut s'avérer insuffisant pour « tenir en santé » jusqu'en fin de carrière ; d'où le souhait de se mettre à temps partiel<sup>3</sup> comme « stratégie pour survivre », pour pouvoir poursuivre leur activité professionnelle et « garder le plaisir de travailler » (Farges *et al.*, 2016a et b).

Tous ces facteurs contribuent aux problèmes de santé mentale et physique largement révélés dans la littérature (Gervais, 1993 ; Cau-Bareille, 2009, 2014 ; Hansez, 2005 *et al.*). De nombreux chercheurs identifient des phénomènes de *burn-out* en fin de carrière (Pillay *et al.*, 2005 ; Bauer *et al.*, 2006) conduisant certains enseignants à prendre de plus en plus de distance vis-à-vis de l'activité, à se désengager progressivement du métier (Lantheaume *et al.*, 2008). Cette modification de l'engagement professionnel est mise en rapport avec des problèmes d'épuisement professionnel (Hansez *et al.*, 2005 ; Jaoul *et al.*, 2006) ou de stress au travail, pouvant être à l'origine de souhaits de départs précoces à la retraite (Mackenzie *et al.*, 2003 ; Cau-Bareille, 2009, Farges *et al.*, 2016 a et b). Plus inquiétante est la convergence de résultats témoignant d'une fragilisation de la santé mentale des enseignants en fin de carrière (Houffort *et al.*, 2010). Elle peut se manifester par des troubles dépressifs, anxieux, des troubles psychosomatiques plus marqués (Papart, 2003) nécessitant des prises en charge médicales et pouvant conduire à des cas d'incapacité au travail.

Des problèmes de santé physique sont également identifiés, en particulier chez les enseignants de maternelle (premier degré) et d'éducation physique et sportive (EPS, deuxième degré), dont le corps est un outil de travail central dans l'activité du fait de l'effet combiné de l'avancée en âge et des effets d'usure prématurée liée à la spécificité de l'activité : troubles musculosquelettiques affectant le rachis (le dos, le cou) ainsi que les membres supérieurs et inférieurs, des problèmes d'arthrose, des rhumatismes invalidants, des problèmes circulatoires, des céphalées (Lemoyne *et al.*, 2006 ; Kovač *et al.*, 2013 ; Mäkelä *et al.*, 2015). Ces problèmes de santé constituent souvent une gêne réelle dans l'activité, modifiant les possibilités d'intervention pédagogique auprès des élèves. L'image du corps vieillissant peut alors fragiliser la relation pédagogique avec les élèves (Day *et al.*, 2006 ; Pérez-Roux *et al.*, 2007 ; Farges *et al.*, 2016b, Cau-Bareille, 2018) et, par conséquent, l'identité professionnelle des enseignants, particulièrement en EPS (Pérez-Roux, 2007). L'importance des problèmes ressentis conduit certains à opter pour une retraite progressive, pour un temps partiel, parfois pour une anticipation du départ à la retraite malgré les décotes, aussi bien chez les hommes que chez les femmes (Papart, 2003 ; Lemoyne *et al.*, 2006 ; Kovač *et al.*, 2013 ; Mäkelä, 2015). Farges *et al.* (2016a, p. 189) vont jusqu'à conclure, en se faisant l'écho d'enseignants québécois, que « le métier d'enseignant est incompatible avec l'avancée en âge pour des raisons de santé ».

Si l'on prend en compte la dimension du genre, les femmes semblent ressentir une fatigue plus marquée que les hommes en fin de carrière (Cau-Bareille, 2009 ; Farges *et al.*, 2016ab) que l'on pourrait mettre en lien avec deux facteurs : la ménopause générant une fatigue supplémentaire sur laquelle elles ont peu de prise, et le cumul des activités

3. Il faut cependant préciser que du fait d'un manque d'effectifs d'enseignants dans certains départements, les temps partiels en fins de carrière, qui ne sont pas des temps partiels « de droit », ne sont pas nécessairement accordés par la hiérarchie.

professionnelles et de gestion de la famille tout au long de la vie professionnelle pouvant susciter des phénomènes d'usure prématurée. Les enseignantes évoquent fréquemment cette usure précoce qu'elles relient à des difficultés à articuler les différentes sphères de vie très tôt dans leur carrière. Ce phénomène a des conséquences à la fois sur la façon dont le travail est vécu, mais aussi sur leur mode de vie et sur leur santé à long terme. En dépit des évolutions de la société, les enseignantes restent en effet toujours plus impliquées que leurs collègues masculins dans la gestion des enfants et des tâches domestiques (Cacouault-Bitaud, 2007 ; Jarty, 2009 ; Moreau, 2011), les exposant à des conflits d'engagements entre leurs différentes sphères de vie. Farges *et al.* (2016 a et b) montrent qu'en fin de carrière, si les seniors n'ont plus la contrainte de la gestion de leurs enfants devenus grands, les enseignantes consacrent davantage de temps aux responsabilités familiales qui se recomposent : gestion de leurs parents, prise en charge des petits-enfants. « Il semblerait donc que les usages différenciés des temps sociaux en première partie de carrière structurent largement le déroulement des fins de carrière. » (Farges *et al.*, 2016a, p. 13)

Les difficultés qui surviennent en fin de carrière sont également à mettre en perspective avec les très nombreuses réformes qui ont touché l'enseignement ces dernières années, générant une certaine lassitude de l'innovation, des phénomènes d'usure (Day *et al.*, 2006), voire d'usure organisationnelle (Lapeyre *et al.*, 2006). Les nouveaux modes de management de l'Éducation nationale, les impératifs de rentabilité, de gouvernance par les chiffres à travers des évaluations bouleversent non seulement les contenus des programmes, les objectifs pédagogiques et le sens du métier, mais font aussi peu de cas des compétences acquises au fil des années d'expérience. De plus en plus de seniors se trouvent en dissonance entre, d'un côté, ce qu'ils ont envie de faire dans leur travail et qui leur semble pertinent au vu de leur connaissance du métier, des élèves et de leurs difficultés et, de l'autre, les injonctions de la hiérarchie qu'ils ne comprennent pas toujours et auxquelles ils n'ont pas nécessairement envie d'adhérer (Farges *et al.*, 2016), quitte à « bidouiller » la prescription (Cau-Bareille, 2018) ou à refuser des inspections (Cau-Bareille, 2009). Beaucoup se sentent souvent niés dans leurs compétences et contraints de mettre en œuvre des réformes qui vont à l'encontre de leurs valeurs éthiques professionnelles. On perçoit ici l'intrication forte entre les évolutions organisationnelles pouvant participer à la construction ou à la déconstruction de la santé physique, mentale, psychique, sociale et le processus d'usure professionnelle au fil de la carrière. D'où le souhait de certains « de quitter le navire dès que possible, avant que le bateau ne coule ».

Les difficultés de fin de carrière sont également à mettre en lien avec le manque de perspectives professionnelles. Les opportunités de promotions internes, de mobilités verticales sont en effet peu nombreuses, y compris pour des personnes n'allant pas bien : les possibilités de reclassement sont limitées. La plupart des enseignants exercent donc cette activité toute leur carrière, avec le sentiment de ne pas pouvoir valoriser leurs compétences dans d'autres métiers ou s'extraire de situations de travail dans lesquelles ils ne se sentent plus d'exercer. « Vieillir sans vraie carrière n'est pas sans augmenter le malaise produit par la routinisation de l'activité », souligne Demailly (1991, p. 124). Ce manque de perspectives est à mettre en lien avec le fait que l'Éducation nationale est l'institution offrant le moins de possibilités de formation continue de toute la fonction publique<sup>4</sup>. Or, nous savons que lorsque le travail ne permet pas d'apprendre, « la proportion de

4. Rapport annuel sur l'état de la fonction publique, *Faits et chiffres 2007-2008*, p. 540.

ceux qui ne se sentent pas capables de rester dans l'emploi augmente de manière très importante et participe au désir de sortie précoce de l'activité de travail en fin de carrière » (Molinié, 2005, p. 15). En dépit de ces faibles possibilités d'évolution, plusieurs recherches (Cacouault-Bitaud, 2007 ; Jarty, 2009) ont montré que les hommes se saisissent plus de ces opportunités que les femmes pour deux raisons : ils déploient plus de stratégies pour mettre en lumière leur activité, ce qui implique un engagement extra-établissement plus important, ils sont beaucoup plus dans des logiques de développement de carrière ; la présence d'enfants dans la famille ne constituant pas un frein à leur évolution de carrière, comme c'est le cas pour les femmes. Cela incite Farges (2016a, p. 13) à conclure que « l'épuisement professionnel est négativement corrélé à la possibilité de dynamiser sa carrière, ce que les hommes sont davantage en mesure de faire ».

Les difficultés en fin de carrière ne sont donc pas liées seulement au processus de vieillissement mais également aux conditions de l'activité qui ne cessent de se durcir, aux transformations qui touchent les métiers fragilisant le sens du travail, à des problèmes de santé qui se font plus présents et aux faibles possibilités d'évoluer professionnellement. C'est bien l'ensemble du système de travail qu'il nous semble important de prendre en compte pour aborder les fins de carrière.

La question qui se pose est la suivante : les responsables de l'Éducation nationale sont-ils conscients des enjeux des fins de carrière ? Quels moyens mettent-ils en œuvre pour accompagner les seniors, pour évaluer leur état de santé physique et mental, les aider à dépasser leurs difficultés ?

---

## Méthodologie

---

Afin d'analyser les dispositifs mis en place par l'Éducation nationale et leur adéquation à la problématique des enseignants en fin de carrière, nous avons procédé en plusieurs étapes :

- nous avons fait un travail de recensement des dispositifs initiés sur une quinzaine d'années, étudié les résultats des différentes expérimentations menées par le ministère,
- nous avons réalisé des entretiens semi-directifs d'une heure et demie avec différents acteurs impliqués dans la mise en place de ces dispositifs : médecins du travail, inspecteurs, psychologues en charge des dispositifs d'accueil et d'écoute des personnels en difficulté. Ils étaient enregistrés pour être ensuite décryptés et faire l'objet d'une analyse qualitative des données, sans traitement automatique du discours,
- nous avons animé un séminaire sur la problématique de vieillissement au travail des enseignants auprès de 80 psychologues impliqués dans le suivi d'enseignants en difficulté, majoritairement des seniors, au cours duquel nous avons pu récolter des témoignages intéressants.

Ces éléments ont ensuite été mis en perspective avec les entretiens que nous menons depuis 10 ans auprès d'enseignants du premier et du second degré en fin de carrière (Cau-Bareille, 2009), auxquels nous nous référerons dans la partie discussion.

## La mise en place de dispositifs de suivi des enseignants dont certains sont spécifiques aux seniors

Jusqu'en 2003, les seules mesures concernant les seniors étaient la possibilité d'utiliser le dispositif de cessation progressive d'activité susmentionné permettant de réduire la quotité de travail lors des dernières années d'activité professionnelle et les départs à la retraite anticipés pour les enseignants ayant trois enfants et 15 ans d'ancienneté. Leur suppression et le système de décote mis en place par la loi Fillon ont contraint les enseignants à rester en activité plus longtemps et à diminuer de beaucoup les passages à temps partiel, alors même que ceux-ci s'avèrent un aménagement temporel plutôt souhaité par les intéressés, permettant de rester en activité en gardant le plaisir d'enseigner.

Ce n'est qu'à partir de 2010, dans le contexte de la mise en place des CHSCT (comités d'hygiène, de sécurité et des conditions de travail) dans la fonction publique, qu'ont été testés des dispositifs permettant de mieux suivre les personnels en difficulté (pas seulement les enseignants d'ailleurs). Certains sont spécifiquement orientés vers les seniors, d'autres non :

- mise en place d'une cellule d'écoute psychologique pour les personnes en difficulté,
- visite médicale des personnels âgés de 50 ans,
- entretien au bout de 20 ans de carrière permettant de réfléchir à des mobilités possibles pour les enseignants en difficulté ou qui souhaitent évoluer.

Nous verrons que l'un des obstacles à la production d'une réflexion pérenne de la gestion des seniors est lié au *turn-over* extrêmement important des ministres de l'Éducation nationale depuis 2002 ; 8 en l'espace de 15 ans, pas nécessairement de la même tendance politique : ce que l'un mettait en place était souvent défait par son successeur. Nous allons maintenant décrire les trois dispositifs intéressant les seniors et les discuter.

### Les cellules d'écoute psychologique pour les enseignants en difficulté

En 2003, un accord-cadre a été signé par le ministère de l'Éducation nationale et la MGEN<sup>5</sup> visant à créer un réseau de prévention d'aide et de suivi du personnel (PAS) ; il a été réellement mis en place à partir de 2005-2006. Celui-ci visait à promouvoir des actions destinées à améliorer les conditions d'exercice des personnels de l'Éducation nationale et à apporter des solutions aux difficultés personnelles ou professionnelles rencontrées. Il devait favoriser le maintien dans l'emploi du personnel, contribuer à la qualité de vie au travail, participer à la réinsertion sociale et professionnelle des personnes fragilisées ou atteintes de troubles psychiques, victimes d'accidents ou de graves maladies. Ce service confidentiel, anonyme et gratuit devait leur permettre de s'exprimer librement et de recevoir le soutien de psychologues extérieurs à tout service de l'Éducation nationale. Ce dispositif existe toujours aujourd'hui.

Ces espaces d'accueil et d'écoute du personnel visent essentiellement à accompagner des enseignants en difficulté sur un temps limité. Ils peuvent être contactés via une ligne téléphonique d'écoute dédiée mettant en relation les enseignants avec des psychologues cliniciens travaillant pour la plupart en libéral. En fonction des problèmes identifiés, des rendez-vous en face-à-face avec un psychologue peuvent être organisés afin de

5. Mutuelle générale de l'éducation nationale. C'est un acteur de la protection sociale et la première mutuelle de la fonction publique et de l'enseignement.



**ENCADRÉ 1****Les réseaux de prévention d'aide et de suivi (PAS)**

Les réseaux PAS se caractérisent par des actions qui permettent de contribuer à l'information, à l'élaboration et à la mise en œuvre de campagnes de prévention des risques professionnels, de générer des temps d'échanges, de réflexions et de contributions collectives portant sur les risques psychosociaux au travail (violence, gestion du stress, addictions), sur les troubles musculo-squelettiques (gestes et postures, troubles de la voix, etc.) et sur l'accompagnement des personnels fragilisés afin d'assurer un soutien adapté au contexte personnel et/ou professionnel de la personne par la mise en place d'écoute individuelle dans les espaces d'accueil et d'écoute (EAE) et de groupes de parole.

Ces EAE, par le biais d'entretiens individuels conduits par un ou une psychologue soumis à la règle du secret professionnel, ont pour objectif de conseiller, d'orienter et d'aider dans la recherche de solutions adaptées aux difficultés professionnelles que les agents peuvent rencontrer. Ces espaces constituent des services neutres, confidentiels et gratuits. Le dispositif est accessible à l'ensemble des personnels de l'académie, titulaires et non titulaires, adhérents ou non de la MGEN, en activité ou en situation de congé pour maladie. L'espace d'accueil et d'écoute n'est pas un lieu de soins et n'a pas vocation à se substituer aux dispositifs médico-sociaux existants. En cas d'orientation proposée vers les structures de soins, le psychologue veille à respecter le libre choix du patient.

mettre en place un dispositif d'accompagnement (pas plus de trois consultations). Il est important de préciser que ces psychologues ne travaillent pour le dispositif EAE qu'un jour par semaine et ne sont pas spécialisés dans le champ de l'enseignement.

La mise en commun de l'expérience des psychologues engagés dans ces dispositifs en janvier 2016, lors du séminaire que nous avons animé, a permis de révéler que les appels sont peu nombreux. Néanmoins, les enseignants les plus demandeurs sont majoritairement des seniors, et plus particulièrement des femmes en fin de carrière, du premier comme du second degré. Si des problèmes personnels sont parfois abordés lors des entretiens, ce sont souvent des difficultés professionnelles qui sont évoquées. Ces données sont concordantes avec le constat des psychologues engagés dans des dispositifs analogues dans l'enseignement agricole depuis 2012 : ce sont surtout des seniors qui contactent la ligne d'écoute mise à disposition, et surtout des femmes, alors même qu'elles sont minoritaires dans ce secteur de l'enseignement (Veyrac *et al.*, 2015).

Mais ces outils, s'ils offrent des espaces d'écoute importants pour les enseignants, relèvent de mesures de prévention secondaire et tertiaire et sont essentiellement centrés sur l'individu. Ils ne remettent pas en question les conditions de l'activité, les transformations du métier et les réformes qui touchent ce milieu professionnel. Ils permettent d'autant moins de questionner les déterminants de l'activité et les difficultés rencontrées que les psychologues du dispositif ne sont pas spécialistes de l'enseignement, ne font pas partie du personnel de l'Éducation nationale et n'ont pas pour mission de transformer les conditions de travail des enseignants. Comme le souligne Veyrac (2015, p. 4), « les lignes externalisées ont leurs limites car elles ne permettent pas de prévention primaire ». Au terme des

deux ou trois entretiens avec les psychologues, les prises en charge cessent : l'enseignant peut ensuite poursuivre le suivi psychologique mais en dehors du dispositif EAE et à ses frais. Selon Davezies (2006, p. 14), « le risque (de tels dispositifs) est une psychologisation excessive des problèmes du travail. En effet, dans la plupart des cas, ce n'est pas la dynamique propre des problèmes psychopathologiques personnels qui conduit à leur résurgence, ce sont les impasses et parfois les violences auxquelles se heurte le développement de l'activité. S'il y a une place pour la prise en charge psychothérapeutique, il y a, au premier chef, l'exigence de développer l'élaboration du côté du travail ». Et c'est bien là que le dispositif nous semble pécher : à aucun moment ne sont mis en place des dispositifs, des lieux d'échange pour repenser le travail et son organisation.

### Le bilan de santé des enseignants âgés de 50 ans

Le milieu enseignant français est resté très longtemps déficitaire du point de vue de la prévention et du suivi de la santé du personnel. La plupart des enseignants n'ont pas vu de médecin de prévention depuis leur embauche, ce qui peut vouloir dire pour certains depuis 30 ans... contrairement à ce qu'impose la législation du travail française : une visite médicale au minimum tous les 2 ans, voire, depuis 2017, tous les 5 ans. Cela tient à notre avis à deux facteurs : d'une part, une sous-estimation des problèmes de santé dans ce milieu professionnel comme dans beaucoup de métiers du *care* dont les formes de pénibilité, les contraintes et les effets sur la santé sont souvent sous-estimés et, d'autre part, le manque d'attractivité que représente le champ de l'enseignement pour des médecins. L'Éducation nationale a en effet du mal à recruter et à garder en son sein des médecins de prévention. À titre indicatif, en 2014, 83 médecins de prévention (64,7 équivalents temps plein) devaient prendre en charge la politique de prévention de l'Éducation nationale d'un million d'agents (enseignants mais aussi autres personnels des établissements), ce qui équivalait à un seul médecin pour 15 000 personnes ; autant dire que la mission est quasiment impossible. De fait, la tâche est lourde pour ceux qui sont en poste ; d'où la seule gestion des urgences et l'impossibilité d'assurer un suivi médical régulier des enseignants par manque de moyens humains.

Conscient que la santé au travail était l'un des points faibles du suivi des personnels de l'Éducation nationale et souhaitant investir cette problématique de vieillissement dans l'activité enseignante, Luc Chatel, en 2010, alors ministre de l'Éducation nationale, a décidé d'organiser des consultations de prévention systématiques pour les personnels âgés de 50 ans dans le cadre du nouveau pacte de Carrière proposé aux personnels de l'Éducation nationale de 2011 (décret 2011-774 du 28 juin 2011).

#### ENCADRÉ 2

##### Bilan de santé des enseignants âgés de 50 ans

Il s'agissait d'une consultation de santé au travail menée par un médecin de prévention afin de déceler d'éventuelles pathologies professionnelles. Le principe était le suivant : si, à l'occasion de cette visite, le médecin identifiait des problèmes particuliers, il pouvait orienter les personnels, s'il le jugeait nécessaire, vers des consultations spécialisées au sein d'un réseau coordonné par la MGEN : ORL, rhumatologue, psychiatre, biologiste médical exerçant en centre de santé mutualiste ou en établissement public. L'idée était qu'à terme ce bilan de santé soit généralisé.

Afin de tester la pertinence de ce dispositif avant sa généralisation, Luc Chatel a d'abord lancé une expérimentation de quatre mois dans six départements français en partenariat avec la MGEN de 2011 à 2012. Tous les enseignants de 50 ans résidant dans ces départements ont reçu un courrier les invitant à consulter le médecin de prévention de l'Éducation nationale de leur département pour un bilan de santé : il leur suffisait de téléphoner à un secrétariat pour prendre rendez-vous, sur la base du volontariat.

À l'issue des quatre mois de test, un bilan de cette expérimentation a été effectué par le ministère de l'Éducation nationale et la MGEN. Au vu des éléments recueillis, du peu d'intérêt qu'ont accordé les enseignants à ce dispositif et de la difficulté à recruter des médecins de prévention, le projet a été abandonné. C'est ce qu'explique le médecin de prévention que nous avons rencontré : **« Cette visite a fait l'objet d'une expérimentation en 2012 mais elle n'a pas été reconduite par le ministère après évaluation. Si un personnel a besoin d'une visite, il peut en faire la demande auprès de notre secrétariat dans le cadre d'un examen à la demande. À ma connaissance, à 50 ans, tout le monde reçoit un bilan de carrière préparatoire à la retraite qui récapitule les droits à la retraite. »** De fait, aujourd'hui, il n'y a plus de suivi médical spécifique des seniors, en dépit des problèmes de santé physique et mentale que nous avons soulevés. Selon certains médecins de prévention interviewés, les seniors sont cependant les premiers demandeurs de consultations (60 %), cela attestant de fins de carrière difficiles. Dans le contexte de sous-effectif des médecins, le temps d'attente pour obtenir un rendez-vous médical est de plusieurs mois ; cela est souvent dissuasif pour le personnel en demande d'aide et ne permet pas de traiter des situations critiques. Cela contribue à l'invisibilité des problèmes de santé des enseignants et au fait que l'institution se saisisse peu de ces questions de santé.

### L'entretien à 20 ans de carrière

Cet entretien, qui s'inscrivait dans le pacte de Carrière fixé par Luc Chatel (2011), devait être réalisé à 20 ans de carrière pour tous les personnels d'enseignement des premier et second degrés.

Il y eut une phase de test de ce dispositif sur une année, entre 2011 et 2012 ; les résultats de l'expérimentation sur six académies devant faire l'objet d'un bilan déterminant le déploiement du dispositif à l'ensemble des académies. Les données remontées au ministère – peu d'enseignants se sont manifestés – et le changement de ministre en 2012 n'ont pas permis sa généralisation : le dispositif a été lui aussi abandonné. Dans les faits, les deuxièmes carrières promises lors de la réforme des retraites auront touché à peine quelques dizaines d'enseignants : une goutte d'eau dans la masse de la population concernée. Par ailleurs, dans le contexte de réduction des postes d'enseignants, les restrictions ont porté en premier lieu sur les postes allégés (dits « doux ») ; d'où la raréfaction des possibilités de « mise à l'abri » pour les salariés en difficulté.

Nous avons échangé avec une inspectrice au sujet de ce dispositif et son retour est sans appel : **« J'ai bien fait passer des entretiens de carrière en 2011. Chaque inspecteur en a ensuite fait un bilan qui a été synthétisé au niveau départemental puis transmis au ministère. Châtel disparu, notre institution s'est empressée d'oublier un dispositif qui tenait plus de l'affichage et du gadget que d'un véritable accompagnement. Pour ce qui me concerne, je n'en ai pas vu l'utilité : les enseignants**

**ENCADRÉ 3****Entretien à 20 ans de carrière (pacte de Carrière de Luc Chatel)**

Ces entretiens devaient permettre de questionner les enseignants sur leur deuxième partie de carrière afin d'appréhender si à court ou à moyen terme ils envisageaient des évolutions professionnelles. Il s'agissait de repérer ceux qui étaient susceptibles de s'orienter vers les métiers de l'encadrement de l'Éducation nationale (un déficit de chefs d'établissement se profilant dans les années à venir) ou qui envisageaient des mobilités vers d'autres fonctions, d'autres ministères ou souhaitaient quitter la fonction publique. Ces entretiens devaient permettre de répondre aux attentes des enseignants en leur fournissant, le cas échéant, des pistes susceptibles de les aider dans l'élaboration de leur projet de mobilité professionnelle : ceux qui avaient un projet pouvaient être orientés vers des conseillers « mobilité carrière » du rectorat afin de les aider dans leurs démarches.

Dans le premier degré, ces entretiens étaient assurés par les inspecteurs de l'Éducation nationale (IEN) ; dans le second degré par les chefs d'établissement. Si les personnes en charge de ces entretiens étaient tenues de les proposer à l'ensemble du personnel concerné, la démarche de l'enseignant relevait du principe de volontariat.

**de ma circonscription savent bien que ma porte est ouverte et ils savent la pousser lorsqu'ils ont besoin de conseils, y compris pour leur mouvement. Nous avons bien indiqué que ces entretiens étaient facultatifs et peu d'enseignants se sont déplacés. Cet épisode illustre à mon avis deux choses : l'attrait de plus en plus évident de notre ministère pour la communication et la mise en évidence que la continuité du service public n'existe plus et a été malheureusement remplacée par "la conduite du changement". Ces entretiens ne me semblaient servir à rien. Je trouve simplement symptomatique que dès 2012 – je rappelle que la mise en place date du printemps 2011 – aucun rappel de la centrale ne nous soit parvenu. Nous n'avons jamais entendu parler de relations avec le médical à cette occasion (en référence au bilan de santé à 50 ans). Quand un enseignant nous semble aller mal, nous l'orientons vers le médecin de prévention. »** Ce verbatim montre tout d'abord que les personnes chargées de mettre en œuvre ce dispositif n'étaient pas nécessairement convaincues de sa pertinence dans l'accompagnement professionnel des enseignants et dans la réflexion sur leurs projets de carrière. Cet entretien déniait le rôle que jouent habituellement les inspecteurs et les chefs d'établissement dans leur évolution soit à l'occasion des entretiens individuels annuels pour ce qui est des chefs d'établissement dans le second degré, soit lors des inspections pour ce qui est du premier degré. L'inspecteur souligne également que les dispositifs mis en œuvre n'étant pas coordonnés ne permettaient pas de développer une approche globale des problèmes rencontrés par les enseignants.

Gauzente *et al.* (2011, p. 1), également inspecteur, soulève d'autres objections : « Ce qui fonde ces entretiens, c'est la valeur présupposée de mobilité. Jusqu'alors la mobilité n'était envisagée que comme un moyen, elle n'était pas une valeur. Dans la forme nouvelle d'évaluation des enseignants, la mobilité est posée comme une problématique de carrière. Que l'enseignant souhaite changer à l'intérieur du métier ou à l'extérieur, qu'il souhaite rester là où il est, tout est orienté vers ce problème, même si ce n'est

pas le sien. En revanche, on ne dit rien de son développement professionnel, si ce n'est pour renvoyer à une hypothétique formation. (...) Avec l'entretien à 20 ans de carrière, on réduit l'inspection et la direction d'établissement à une préparation à la gestion des ressources humaines. On fait de la mobilité et de la flexibilité des valeurs fondant non plus un métier, mais un emploi qui est garanti. Ce qui vaut, c'est le changement pour lui-même. Le problème, c'est qu'on n'envisage que des déplacements à l'intérieur ou à l'extérieur de l'institution, alors qu'il faudrait l'envisager pour soi. » Gauzente soulève ici une problématique qui nous semble centrale : la projection dans la fonction publique de valeurs issues du secteur privé en termes d'évolution de carrière, mais dans un milieu professionnel où les possibilités d'évolution sont, dans les faits, extrêmement limitées.

Notre constat est plutôt que la majorité des enseignants souhaite rester dans le métier qu'ils ont choisi soit par amour du métier, soit du fait de ce qu'impliquerait un changement de métier en termes de préparation aux concours par exemple, soit par refus d'endosser les responsabilités d'autres métiers (inspecteurs, chefs d'établissement...). Mais en privilégiant les mobilités professionnelles, est évacuée une réflexion plus fondamentale sur ce que pourraient être des conditions de travail permettant de durer dans le métier avec des conditions d'efficience, une bonne santé, et une formation continue digne de ce nom tout au long de la vie.

---

## Discussion

---

### Remettre les conditions de travail au cœur de la réflexion sur les fins de carrière

Nous avons montré, par l'analyse des dispositifs mis en œuvre depuis 2009, l'absence de réponse adaptée au problème de vieillissement des enseignants, l'absence de suivi et d'accompagnement des seniors, l'absence de politique de reclassement des enseignants en difficulté. Il ne subsiste aujourd'hui que les cellules d'écoute psychologique qui ne proposent que des mesures de prévention secondaire individuelles éludant la question de la « soutenabilité » des conditions de travail. Or, il nous semble que les fins de carrière relèvent à la fois d'un problème de gestion des ressources humaines et d'un problème de conditions de travail. Réfléchir aux fins de carrière suppose de mettre au cœur de la réflexion les spécificités des métiers de l'enseignement, les réformes qui affectent l'activité, les conditions de travail, les marges de manœuvre permettant ou non la mise en œuvre de stratégies de régulation, les problèmes de santé et de bien-être au travail, les opportunités d'évolution professionnelle proposées par l'institution tout au long de la carrière. « Cela devrait permettre de poser la question de la durée de vie professionnelle sans l'enfermer ni dans une lecture individualisante des aspirations personnelles ni dans la logique purement quantitative des arbitrages financiers » (Volkoff et Bardot, 2004, p. 88) ; mais en l'intégrant résolument comme une problématique de santé à laquelle il faut répondre.

### Considérer les enseignants comme des acteurs à même de réfléchir sur les mesures à mettre en place en fin de carrière

Si Luc Chatel est le seul ministre qui se soit vraiment posé la question des seniors dans l'enseignement et qui a tenté de mettre en place des mesures d'accompagnement des fins de carrière, on peut cependant regretter le manque d'implication des enseignants dans

leur processus d'élaboration. Les dispositifs proposés ont été pensés en dehors d'eux, sans consultation des médecins de prévention, des inspecteurs et des chefs d'établissement impliqués dans leur mise en œuvre. Cette manière d'introduire des changements à l'Éducation nationale, s'inscrivant dans une logique *top-down*, explique certainement le fait que les enseignants s'en sont peu saisis, d'où leur abandon. Comme le soulignent Hansez et al. (2005, p. 219) dans leur recherche sur les départs précoces à la retraite des enseignants belges, il est important « d'impliquer au maximum les enseignants dans la recherche de solutions, d'analyser leurs *desiderata* en rapport avec la dévalorisation qu'ils ressentent de leurs métiers ». Les intégrer dans la réflexion serait déjà un premier pas vers une reconnaissance institutionnelle qui aujourd'hui en leur faisant défaut est source de souffrance et participe à leur mal-être et à diverses formes de découragement. Cela permettrait d'intégrer d'emblée le point de vue de l'activité dans la construction de leur devenir professionnel.

### Réflexion autour des entretiens à 20 ans de carrière

Cet entretien à 20 ans de carrière, qui a été abandonné après une phase de test, nous a interpellés sur deux points : d'une part, il part de l'hypothèse que les enseignants sont nombreux à souhaiter évoluer vers d'autres métiers et, d'autre part, il nous semble pouvoir accentuer des inégalités de parcours professionnels entre hommes et femmes déjà observables.

Il soulève la question des deuxièmes parties de carrière et des possibilités d'évolution professionnelle vers d'autres métiers soit à l'intérieur de l'institution, soit à l'extérieur. Si l'on se réfère aux possibilités de changement à l'intérieur de l'institution, les possibilités de progression sont rares et ne peuvent concerner que peu d'enseignants. Elles nécessitent souvent de passer des concours impliquant un travail de préparation important en plus du travail ordinaire ; l'institution est aujourd'hui peu encline à accorder des temps partiels rémunérés à temps plein pour préparer les concours du fait d'un manque d'effectif d'enseignants. Cet accroissement de la charge de travail peut être très dissuasif, en particulier pour les femmes souvent non délestées des tâches domestiques, repoussant en fin de carrière leurs projets d'évolution de carrière (Cau-Bareille et Jarty, 2014).

La plupart des seniors que nous avons rencontrés n'ont pas envie de changer de métier, voire de changer de niveau (passer de la maternelle à l'élémentaire, du collège au lycée) (Hansez et al., 2005, Cau-Bareille, 2009 ; Farges, 2016a et b), et cela pour plusieurs raisons. Chaque niveau scolaire a ses propres exigences, ses contraintes, ses formes de pénibilité, mais aussi ses sources de satisfaction. Les enseignants y développent une identité professionnelle, des compétences et des connaissances qui constituent un support de régulation de leur activité très important en fin de carrière, sur lequel ils s'appuient et auquel ils ont du mal à renoncer. Enfin, passer d'un niveau scolaire à l'autre ne s'accompagnerait pas nécessairement d'une progression de carrière : leur salaire n'évoluerait pas forcément, leur statut ne s'en trouverait pas modifié. Ce qui pousse Vallemont (2001) à reconnaître que, dans le cas des enseignants, leur nombre et les caractéristiques de leur métier font que le concept de deuxième carrière n'a pas beaucoup de sens ; ce que nous serions disposés à croire.

Un autre élément nous semble pouvoir être mis en lien avec le peu de désir de changement les dernières années d'activité professionnelle : le rapport à la formation selon

l'âge. Fournier (2003) montre en effet que les motivations qui sous-tendent la participation à des actions de formation visent surtout à s'adapter à l'emploi chez les quinquagénaires plutôt qu'à entamer un processus plus important de changement d'emploi ou d'évolution professionnelle. « Le partage de ceux qui, à travers la formation, visent une adaptation à l'emploi et ceux qui en attendent un changement d'emploi, l'obtention d'un diplôme ou la reconnaissance d'une qualification, se modifie avec l'âge. Les plus jeunes sont relativement plus nombreux à envisager un changement conséquent. (...) À l'opposé, c'est au-delà de 50 ans que la formation a le plus souvent pour objectif une adaptation à l'emploi. » (p. 2). Proposer un changement de profession, dans un contexte de difficultés à tenir l'activité alors qu'on aime encore son métier, renverrait probablement davantage l'enseignant à une vision négative du changement (parce qu'il est en difficulté) qu'à un souhait d'évolution, une opportunité de développement de nouvelles compétences. Le coût cognitif et mental des changements est perçu comme plus élevé par les personnes en fin de carrière, ce qui constitue un frein à un changement profond de leur activité. Ce qu'évoque en des termes un peu différents Tiberghien (2006, p. 9) : « De nombreux agents publics n'envisagent pas de réorienter ainsi leur vie professionnelle ; rares sont, par exemple, les enseignants qui forment d'emblée le projet d'abandonner le métier qu'ils ont choisi, même si beaucoup le considèrent comme usant et souhaitent en aménager à certains moments les conditions d'exercice. »

Les solutions seraient alors plus à rechercher au niveau des modalités d'accompagnement des enseignants en fin de carrière. Cela pourrait passer par des propositions de participation à des formations permettant de continuer à évoluer dans le métier, ou par des rencontres pédagogiques visant à partager les expériences et à faire face collectivement aux changements qui ont des conséquences sur l'activité de travail. Il serait utile également d'avoir des suivis réels et rapprochés au niveau de la médecine du travail et des aménagements du temps de travail sur lesquels nous reviendrons un peu plus loin. Cela pose la question de la dimension « capacitante » de l'institution (Falzon, 2005), c'est-à-dire des possibilités qu'elle offre aux enseignants de développer leurs compétences et leurs connaissances tout au long de la carrière, d'élargir leurs possibilités d'action, leur degré de contrôle sur les tâches et sur la manière dont ils les réalisent. Il semble qu'à l'heure actuelle, les formations proposées répondent peu à cette dimension « capacitante », ce qui explique un faible engagement de la part des seniors.

Ce dispositif nous semble par ailleurs pouvoir aggraver des inégalités de carrière déjà existantes entre les hommes et les femmes dans ce métier (Cacouault-Bitaud, 2007 ; Jarty, 2009). En effet, il part du principe que les hommes et les femmes seraient dans les mêmes attentes et dispositions d'évolution de carrière à 20 ans d'expérience du métier. Or, ce postulat nous semble discutable au vu des travaux de recherche que nous avons menés (Cau-Bareille et Jarty, 2014), ceci pour deux raisons principales : les lieux d'investissements des hommes et des femmes au sein des établissements ne sont pas tout à fait les mêmes lorsque l'on y regarde de près ; le poids de la famille dans les choix d'évolution de carrière diffère pour les hommes et les femmes (Jarty, 2009 ; Farges *et al.*, 2016a et b). Pour illustrer les formes et les lieux d'investissements professionnels différents entre hommes et femmes au sein des établissements, nous reprendrons un verbatim d'une enseignante de collège particulièrement révélateur : **« Je pense quand même que les femmes sont plus nombreuses sur tout le cœur de la classe, tout ce qui fait fonctionner le cœur de la classe ; et je pense que la fonction de professeur principal d'une classe est un prolongement du cœur de la classe. Au conseil**

d'administration, il y a davantage une proximité du système (les hommes y sont souvent surreprésentés), alors que prof principal, il y a plutôt une proximité avec la classe. Les femmes sont toujours renvoyées au travail invisible ! C'est un travail invisible le travail de prof principal ! Et je pense que là, il y a peut-être une première division un peu sexuée du travail d'enseignant qui se joue. Les hommes, on les trouve beaucoup plus dans d'autres réseaux de sociabilité professionnels, comme la périphérie des inspections, toutes les instances qui sont un peu les instances visibles du système. »

Or la nature des investissements va jouer sur le repérage des enseignants, leur identification pour d'éventuelles évolutions ou promotions professionnelles. C'est ce qu'explique cet autre enseignant : « **Qu'est-ce qui fait avancer plus vite du point de vue de la carrière ? Je dirai l'investissement dans les projets justement et le fait de s'investir dans des équipes pédagogiques disciplinaires, c'est-à-dire d'être, de se maintenir au top des dernières innovations pédagogiques. Donc ça, c'est le côté positif et objectif. Maintenant je pense qu'il y a aussi le fait de le faire savoir, et donc se faire identifier comme quelqu'un qui fait ça.** » Ce professeur nous donne des clés de compréhension intéressantes : il faut se rendre visible non seulement au niveau de l'établissement, mais aussi faire savoir que l'on mène des activités dans des réseaux de socialisation proches des ESPE (écoles supérieures du professorat et de l'éducation), des centres de recherche en enseignement, des rectorats ; en d'autres termes déployer des activités hors établissement qui se rajoutent à une activité professionnelle déjà très prenante. Cela relève de la mise en œuvre de stratégies de communication supposant d'avoir une certaine confiance en soi, de l'assurance mais, surtout, du temps dont manquent les femmes, beaucoup plus tirillées dans les activités d'articulation des sphères de vie. Dans le cadre d'un entretien à 20 ans de carrière, on peut penser que les hommes seraient plus stratégiques dans la valorisation de leur expérience que les femmes ; et donc beaucoup plus susceptibles d'être encouragés à évoluer que leurs collègues féminines.

Nous avons également mis en évidence que le poids de la famille a beaucoup plus d'impact sur les trajectoires professionnelles des femmes qu'il n'en a sur celles des hommes, les amenant à reporter les projets d'évolution de carrière après 50 ans. Quatre-vingts pour cent des femmes que nous avons rencontrées dans le cadre de nos recherches (Cau-Bareille et Jarty, 2014) évoquent des empêchements familiaux pour évoluer vers des postes d'inspection ou de chef d'établissement, liés principalement à la gestion et à l'éducation de leurs enfants, préoccupations qu'elles perçoivent comme moins importantes chez leurs collègues masculins. En témoigne cette enseignante de collège de 58 ans : « **On m'a proposé d'être chef d'établissement à 40 ans. Pourquoi je ne l'ai pas fait ? Je crois surtout que c'était à cause de ma vie familiale. Donc voilà, c'est l'éternel problème du sexe féminin !** » La famille semble beaucoup moins un obstacle au développement professionnel des hommes qui entament beaucoup plus tôt que les femmes (dès 35-40 ans) des évolutions professionnelles.

Dans cette perspective, on peut penser que l'entretien à 20 ans de carrière aurait été certainement plus favorable aux hommes étant donné que les stratégies pour évoluer professionnellement sont souvent plus élaborées chez ces derniers, creusant davantage les inégalités de parcours déjà existantes.



## Pour un aménagement des temps de travail

Le travail à temps partiel est souvent considéré par les seniors qui l'ont choisi et que nous avons rencontrés comme un compromis acceptable pour vivre sereinement les dernières années d'activité d'enseignement. Il participe à un allègement de la charge de travail permettant de mieux gérer la fatigue, de créer les conditions pour tenir en bonne santé, de « retrouver le plaisir à travailler auprès des élèves ». Si le temps partiel concerne majoritairement les femmes, on constate que, dans le contexte de recul de l'âge de la retraite, les hommes sont de plus en plus nombreux à le solliciter. Mais, dans cette phase du parcours professionnel, cette réduction du temps de travail n'est pas nécessairement acceptée par la hiérarchie, car il ne s'agit plus d'un temps partiel « de droit » lié à l'arrivée de jeunes enfants, mais d'un temps partiel « sur autorisation » que le chef d'établissement et l'inspecteur peuvent refuser sous le motif de « nécessité du service ».

Or, cette possibilité de travailler à temps partiel est considérée par nombre de chercheurs comme une des conditions de l'allongement de la durée d'activité professionnelle : « La diminution de la durée du travail en fin de carrière peut permettre d'inciter les travailleurs à rester sur le marché du travail, à retarder leur départ à la retraite » (Jolivet, 2003, p. 12). Les résultats de nos recherches questionnent donc la pertinence des mesures législatives sur les CPA ; mesures qui ne peuvent que conduire à plus d'absentéisme et plus de situations de rupture.

Des mesures incitatives telles que celles mises en place au Québec (Farges, 2016a, p. 5) nous semblent tout à fait intéressantes : l'âge de départ normal à la retraite y est fixé à 60 ans et la retraite peut aussi être prise de façon anticipée à partir de 55 ans si les enseignants peuvent faire valoir 38 ans de service. Ils peuvent conclure avec leur employeur une entente de départ progressif en vue de diminuer leurs heures de travail sans pénalité sur la valeur de la rente. Ils ont la possibilité d'aménager leur temps de travail, de prendre des congés, de suivre des formations. Les dispositions relatives au congé avec salaire différé permettent aux employés plus âgés d'obtenir une période d'absence prolongée en répartissant sur plusieurs années la baisse de salaire (par exemple, percevoir un salaire de 80 % sur cinq ans et prendre la dernière année en congé). Des possibilités qui n'existent plus en France depuis la suppression de la cessation progressive d'activité.

Dans la même perspective, il nous semblerait important que les seniors puissent refuser les heures supplémentaires qui sont fréquentes dans les établissements du second degré en manque d'effectifs, tout à la fois compte tenu du coût du travail plus élevé mis en évidence en fin de carrière et comme stratégie de prévention de la santé des seniors (privilégier le volontariat). Souvent les dotations en personnel données aux chefs d'établissement ne suffisent pas à couvrir l'ensemble des heures de cours à donner aux élèves. Les chefs d'établissement n'ont donc pas d'autre solution que d'obliger les enseignants à accepter les heures supplémentaires, certains étant volontaires, d'autres contraints. Nous avons rencontré dans nos travaux (Cau-Bareille, 2009) plusieurs enseignants en fin de carrière qui ont quitté le métier, ne pouvant assumer des heures supplémentaires<sup>6</sup> imposées par leur chef d'établissement pour des raisons de service. Une sensibilisation

6. Selon les besoins du service et le mode de gestion des établissements, le chef d'établissement peut obliger les enseignants à réaliser au moins deux heures d'heures supplémentaires.

des chefs d'établissement aux enjeux des fins de carrière pourrait certainement contribuer à introduire davantage de marges de manœuvre facilitant l'activité des seniors, en termes de conception d'emplois du temps ou d'attribution de responsabilités par exemple. Mais ce sont plus fondamentalement les moyens humains et financiers donnés aux établissements qui doivent être remis en cause, les stratégies de réduction d'effectifs menées depuis une dizaine d'années ayant largement affecté le fonctionnement des établissements et intensifié le travail de tous.

### Pour un véritable suivi médical des enseignants tout au long de leur carrière

Comme nous l'avons souligné précédemment, les enseignants français ne disposent pas d'un suivi médical au sein de l'Éducation nationale, alors que les problèmes de santé sont bien présents. Ils sont gérés en dehors du système, ce qui contribue à leur invisibilité. D'autres ne seront pas détectés, les enseignants continuant à travailler tout en étant en grande souffrance. Certains problèmes peuvent conduire à des situations d'incapacité à enseigner qui sont traitées au coup par coup, sans qu'une réflexion générale ne soit menée sur les facteurs déclenchants. L'allongement de l'activité professionnelle demande une surveillance médicale accrue des salariés afin de prévenir les situations de rupture, qui se vivent trop souvent dans la solitude ; d'où les nombreux cas de suicides que l'on déplore aujourd'hui, surtout en fin de carrière.

On voit bien là l'enjeu de travailler plus fondamentalement sur les conditions de travail du corps enseignant et pas seulement en fin de carrière, de manière à anticiper les difficultés et à « s'atteler à la qualité des parcours professionnels » (Obéniche, 2011).

---

## Conclusion

---

Notre réflexion soulève finalement un questionnement qui dépasse la problématique des enseignants. Les réformes visant à allonger les carrières et à repousser l'âge de départ à la retraite font peu de cas des problèmes de santé des salariés et du vécu du travail. Elles s'inscrivent dans une stricte logique financière, sans prendre la mesure des processus de fragilisation des salariés. Elles n'intègrent pas dans la réflexion des éléments essentiels, tels que le rapport subjectif au travail, la santé et les effets d'usure, qui déterminent le rapport au travail en fin de carrière, pouvant éclairer les sorties précoces, l'absentéisme, les problématiques de santé.

Les réformes font également abstraction de la dimension du genre qui influence pourtant le rapport au travail, le vécu des contraintes, les stratégies d'évolution professionnelle et permet de comprendre les phénomènes d'usure prématurée des femmes en fin de carrière. On ne peut que regretter le déficit de recherches portant sur les conditions d'un « bien vieillir au travail » en fonction du genre, permettant à la fois l'efficience, le développement, tout en garantissant la santé physique, mentale et psychologique des femmes et des hommes salariés dans tous les domaines de vie. Cela pose plus fondamentalement le problème de la soutenabilité des conditions de travail dans le temps, dans un contexte d'intensification du travail. S'engager dans cette réflexion nous semble essentiel concernant les métiers de relations de service, au sein desquels les femmes sont surreprésentées et dont les formes de pénibilité sont souvent sous-estimées ou même invisibles et suscitent assez peu d'interventions en santé et sécurité au travail.

## Bibliographie

**Bauer J., Stamm A., Virnich K., Wissing K., Müller U., Wirsching M., Schaarschmidt U., 2006**, « Correlation between burnout syndrome and psychological and psychosomatic symptoms among teachers », *International Archives of Occupational and Environmental Health*, n° 79, p. 199-204.

**Cacouault-Bitaud M., 2007**, *Professeurs... mais femmes : carrières et vies privées des enseignantes du secondaire au xx<sup>e</sup> siècle*, Paris, La Découverte (coll. TAP/Genre & sexualité), 320 p.

**Cau-Bareille D., 2009**, *Vécu du travail et santé des enseignants en fin de carrière : une approche ergonomique*, rapport de recherche du Centre d'études de l'emploi, n° 56, 65 p.

**Cau-Bareille D., 2014a**, « Les difficultés des enseignants en fin de carrière : des révélateurs des formes de pénibilité du travail », *Management et avenir*, vol. 7, n° 73, p. 149-170.

**Cau-Bareille D., Jarty J., 2014**, *Trajectoires/itinéraires et rapports de genre dans l'enseignement du second degré*, Rapport de recherche produit pour le SNES-FSU.  
[https://www.snes.edu/IMG/pdf/rapport\\_final\\_snes\\_groupe\\_femmes.pdf](https://www.snes.edu/IMG/pdf/rapport_final_snes_groupe_femmes.pdf)

**Cau-Bareille D., à paraître en 2018**, « Créer les conditions du bien-être au travail des professeurs d'EPS en fin de carrière : un enjeu important pour pouvoir durer dans le métier », *Recherches & éducations*, n° 17.

**Cau-Bareille D., 2018**, « Obéir, bidouiller ou désobéir : un dilemme au cœur des pratiques enseignantes », in C. Vidal-Gomel (coord.), *Analyses de l'activité : perspectives pour la conception et la transformation des situations en formation*, Presses universitaires de Rennes (coll. Paideia), p. 47-68.

**Cau-Bareille D., Teiger C., à paraître en 2018**, « Les enseignant.e.s à temps partiels font-ils. elles l'objet de discriminations dans les établissements du second degré ? », *Publication ETUI (Bruxelles)*.

**Davezies P., 2006**, « Repères pour une clinique médicale du travail », *Actes du 29<sup>e</sup> congrès national de Médecine et santé au travail*, Lyon, 16 p.  
[http://philippe.davezies.free.fr/download/down/Clinique\\_presentation\\_Lyon\\_2006.pdf](http://philippe.davezies.free.fr/download/down/Clinique_presentation_Lyon_2006.pdf)

**Day C., Stobart G., Sammons P., Kington A., Gu Q., Smees R., Mutjabe T., 2006**, *Variations in teachers's work, lives and effectiveness (VITAE)*, Research Report n° 743, London, Department for Education and Skills.

**Demilly L., 1991**, *Le collègue, crises, mythes et métiers*, Presses universitaires de Lille (coll. Mutations/sociologie), 373 p.

**Falzon P., 2005**, « Ergonomics, knowledge development and the design of enabling environments », *Humanizing work and work environments*, Guwahati, India, p. 1-8.

**Farges G., Tremblay D.-G., 2016a**, « Temps sociaux et fins de carrière des enseignants ; continuité et recomposition dans les inégalités hommes-femmes », *Cahiers du Cirtes*, 17 p.

**Farges G., Tremblay D.-G., 2016b**, « Travailler plus longtemps ? Enjeux professionnels et non professionnels des départs à la retraite dans l'enseignement », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 42, n° 2, p. 175-206.

**Fournier C., 2003**, « La formation continue des salariés du privé à l'épreuve de l'âge » *Céreq Bref*, n° 193.

**Gauzente G., Rocquet J.-P., 2011**, « Entretien de carrière : une mutation considérable estiment des inspecteurs », *Le café pédagogique* du 7 mars 2011.

[http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2011/03/07\\_EntretienCarriere.aspx](http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2011/03/07_EntretienCarriere.aspx)

**Hansez F., Bertrand V., De Keyser V., Pérée F., 2005**, « Fin de carrière des enseignants : vers une explication du stress et des retraites prématurées », *Le travail humain*, vol. 3, n° 69, p. 193-223.

**Houffort N., Sauvé F., 2010**, *Santé psychologique des enseignants de la Fédération autonome de l'enseignement*, Québec, École nationale d'administration publique, 82 p.

**Jaoul G., Kovess V., FSP-MGEN, 2006**, « Le *burnout* dans la profession enseignante », *Annales médico-psychologiques*, n° 162, p. 26-35.

**Jarty J., 2009**, « Les usages de la flexibilité temporelle chez les enseignantes du secondaire », *Temporalités*, n° 9.

<http://temporalites.revues.org/index1057.html>

**Jolivet A., 2003**, « Partir en retraite plus tôt ou plus tard : quelles implications d'une ouverture des marges de choix individuel ? », *Revue de l'Ires*, n° 43, 21 p.

**Kovač M., Leskošek B., Hadžič V., Jurak G., 2013**, « Occupational health problems among slovenian physical education teachers », *Kinesiology*, vol. 45, n° 1, p. 92-100.

**Lantheaume F., Hérou C., 2008**, *La souffrance des enseignants : une sociologie pragmatique du travail enseignant*, Paris, PUF, 192 p.

**Lapeyre N., Thébaud C., 2006**, *Étude action sur la santé au travail : les facteurs d'usure au travail chez les seniors et leurs effets selon le sexe*, Rapport de recherche Equal, 75 p.

**Lemoyne J., Laurencelle L., Lirette M., Trudeau F., 2006**, « Occupational health problems and injuries among Quebec's physical educators », *Applied Ergonomic*, n° 38, p. 625-634.

**Mackenzie A., Dryburgh H., 2003**, « La vague de départs à la retraite », *L'emploi et le revenu en perspective*, vol. 4, n° 2, p. 5-12.

**Mäkelä K., Hirvensalo M., 2015**, « Work ability of Finnish Physical Education Teachers », *Teacher Education*, n° 72, p. 384-398.

**Molinié A.-F., 2005**, « Se sentir capable de rester dans son emploi jusqu'à la retraite ? », *Pistes*, vol. 7, n° 1, 27 p.

**Moreau M.-P., 2011**, *Les enseignants et le genre : les inégalités hommes-femmes dans l'enseignement du second degré en France et en Angleterre*, Paris, PUF (coll. Éducation et société).

**Obéniche J.-B., 2011**, « Allongement de la vie professionnelle : comment agir ? », *Travail et changement*, n° 337, 16 p.  
[http://www.pdl.aract.fr/telechargement/Travail\\_et\\_Changement\\_Mai\\_Juin\\_2011.pdf](http://www.pdl.aract.fr/telechargement/Travail_et_Changement_Mai_Juin_2011.pdf)

**Papart J.-P., 2003**, « La santé des enseignants et des éducateurs de l'enseignement primaire Rapport à l'organisation du travail », *Actions en santé publique*, Genève, 43 p.  
[http://www.radix.ch/files/R85MZMZ/etat\\_de\\_geneve\\_la\\_sante\\_des\\_enseignants\\_et\\_des\\_educateurs.pdf](http://www.radix.ch/files/R85MZMZ/etat_de_geneve_la_sante_des_enseignants_et_des_educateurs.pdf)

**Pérez-Roux T., 2007**, « Biographies professionnelles des enseignants : investissements et décrochages », in C. Montandon et J. Trincaz (dir.), *Vieillir dans le métier*, L'Harmattan, p. 77-89.

**Pillay H., Goddard R., Wilss L., 2005**, « Well-being, burnout and competence: implications for teachers », *Australian Journal of Teacher Education*, vol. 30, n° 2, p. 22-33.

**Tiberghien M., 2006**, « Fonctions publiques : de la réforme des retraites à la gestion des parcours professionnels », Rapport remis au Conseil d'orientation des retraites en 2006, 177 p.  
<http://www.cor-retraites.fr/IMG/pdf/doc-599.pdf>

**Vallemont S., 2001**, *Contribution aux travaux du Conseil d'orientation des retraites concernant les retraites des fonctionnaires*, Rapport d'étape remis au COR le 4 juillet 2001.  
[www.cor-retraites.fr/IMG/pdf/doc-158.pdf](http://www.cor-retraites.fr/IMG/pdf/doc-158.pdf)

**Veyrac H., Dumas A., 2015**, « Souffrance des enseignants du secondaire ; accompagnement de neuf enseignants français en demande d'aide », *Pistes*, vol. 17, n° 1, 21 p.  
<https://journals.openedition.org/pistes/4417>

**Volkoff S., Bardot F., 2004**, « Départs en retraite, précoces ou tardifs : à quoi tiennent les projets des salariés quinquagénaires ? », *Gérontologie et société*, vol. 27, n° 111, p. 71-94.