

## Notice 7

# Les enseignants

Principal bataillon des effectifs de l'Éducation nationale, les enseignants forment pour l'opinion une catégorie homogène, voire monolithique (le « milieu enseignant »). Or en dépit d'incontestables facteurs d'unité – formation initiale académique, essentiellement disciplinaire, et identité professionnelle historiquement forte –, l'hétérogénéité du monde enseignant est plus accusée qu'on ne le dit : carrières, affectations, définition des missions, formation continue, présentent des variations telles qu'on ne peut guère parler d'un profil-type. Mais le métier d'enseignant, confronté à des bouleversements sociaux – qu'amplifient les difficultés d'une gestion nationale des carrières –, sinon menacé à terme par la pénurie d'effectifs, reste caractérisé par la grande implication de ceux qui l'exercent, fondement d'une identité professionnelle toujours forte, entre permanences et mutations.

En 2008, le nombre de personnes exerçant en France le métier d'enseignant reste proche du million, à raison de :

- 830 000 dans l'enseignement public (322 000 dans le premier degré, 404 000 dans le secondaire, 78 000 dans le supérieur ; 24 000 sont rattachés à un centre de formation) ;
- 143 000 dans l'enseignement privé sous contrat (46 000 pour le premier degré, 97 000 dans le second, soit un total de 130 000 emplois équivalent temps plein).

L'importance démographique des enseignants, bien qu'en diminution (de 31 000 personnes depuis 2005, malgré l'augmentation significative du temps partiel), conduit à une gestion souvent complexe. Par ailleurs, il faut rappeler que près de 300 000 personnels non enseignants les assistent dans leurs tâches. Mais les chiffres bruts disent peu de choses des dynamiques à l'œuvre dans la profession.

### Les personnels de l'enseignement public au 31 janvier 2008

Catégories de personnels (enseignement public)	Effectifs	Âge : part en %		Part des femmes %	Temps partiels %
		– de 30 ans	50 ans et +		
Enseignants dans le premier degré	322 357	15,7	20,5	81,0	11,4
Enseignants dans le 2 <sup>nd</sup> degré	404 226	10,7	32,9	57,4	11,1
Enseignants du supérieur et en centres de formation	102 548	5,6	39,4	36,1	1,6
<b>TOTAL</b>	<b>829 131</b>	<b>14,2</b>	<b>27,8</b>	<b>65,0</b>	<b>9,6</b>

Source : Tableaux statistiques, DEPP-MEN, 2009.

# État des lieux<sup>1</sup>

## Statuts

### Dans le premier degré

Le corps des professeurs des écoles (PE), qui représente 94 % des titulaires en 2008, est en voie de remplacer celui des instituteurs (auquel il a succédé en 1990), qui ne rassemble plus qu'une part résiduelle des âges médians<sup>2</sup> d'une profession dont, par ailleurs, la féminisation continue de s'accroître.

Dans les écoles élémentaires et maternelles, les enseignants sont aidés par plusieurs catégories de personnels :

- les conseillers pédagogiques, enseignants choisis pour leurs compétences pédagogiques et de formateurs, accompagnent leurs collègues dans leur pratique, entourent les inspecteurs et les aident dans leurs tâches de formation continue et d'évaluation ;
- les membres des réseaux d'aide aux élèves en difficultés (RASED, v. Notice 11) sont des psychologues scolaires, des orthophonistes, ou encore des enseignants ayant passé un certificat d'aptitude à l'adaptation et à l'intégration scolaire ;
- les professeurs maîtres formateurs participent à la formation initiale et continue de leurs collègues, notamment dans le cadre de la formation des maîtres ;
- enfin, divers spécialistes des activités artistiques et sportives, recrutés sur contrat par l'État ou les collectivités territoriales, complètent la polyvalence des maîtres.

### Dans le second degré

Les corps actuellement ouverts au recrutement rassemblent désormais la quasi-totalité des enseignants en fonction dans les établissements scolaires (contre 50 % il y a vingt ans) :

- 50 000 agrégés et assimilés (soit 12,4 % du total) ;
- 254 000 certifiés et assimilés (62,7 %) ;
- 63 000 professeurs de lycée professionnel (PLP : 15,6 %).

Les corps mis en extinction (adjoints et chargés d'enseignement, professeurs d'enseignement général de collège ou PEGC) ne représentent plus que 10 000 personnes (2,5 % du total), et les non-titulaires (auxiliaires et contractuels) 12 000 (2,9 %).

Dans les établissements, les enseignants du second degré sont épaulés par trois catégories de personnels :

- les conseillers principaux d'éducation (CPE), dont le recrutement, la formation et la carrière sont analogues à ceux des enseignants, ont la responsabilité de l'organisation de l'éducation et de la vie scolaire des élèves ;
- les documentalistes, statutairement professeurs, sont chargés d'animer les centres de documentation et d'information (CDI) des établissements ;
- les chefs de travaux sont les responsables des enseignements techniques dispensés en atelier.

Parallèlement à ces évolutions statutaires, l'encadrement des élèves s'est amélioré : en une vingtaine d'années, le nombre d'élèves rapporté au nombre d'enseignants en poste est passé de 19,1 à 17,3 dans le premier degré public, et de 12 à 11,2 dans le second.

## Recrutement

Le système d'accès aux différents corps enseignants, hier encore particulièrement complexe dans un contexte de résorption de l'auxiliariat et de promotion des corps mis en extinction, aujourd'hui quasi achevées, s'est dernièrement simplifié. Dans le premier degré, aux concours externes de professeurs des écoles, ouverts dans chaque académie,

s'ajoutent encore des « premiers concours internes » réservés aux instituteurs encore en fonction et des « seconds concours internes », pour les autres agents publics titulaires d'un diplôme de niveau III (deux années d'études après le baccalauréat).

### Les concours de recrutement de professeurs des écoles (2007)

Concours de recrutement	Postes	Présents	Admis sur liste principale	Inscrits sur liste complémentaire	Admis/postes	Taux de réussite
Concours externes	10 900	52 672	10 896	2 899	99,9 %	20,7 %
Premiers concours internes	2 934	2 998	2 461	19	83,8 %	82,1 %
Seconds concours internes	250	886	234	22	93,6 %	26,4 %
Total	14 084	56 556	13 591	3 940	96,5 %	24,0 %

Source : Repères et références statistiques, MEN-DEPP, 2008.

Dans le second degré, où le recrutement est national, aux concours externes ouverts à tous les candidats possédant le niveau requis de diplôme (en cours de réaménagement, v. Focus), s'ajoutent des concours internes ouverts aux agents titulaires et auxiliaires en fonction depuis au moins trois ans. Les « troisièmes concours », créés en 2002, visent des personnes disposant d'une expérience professionnelle de cinq années en dehors de la fonction publique et de l'enseignement, sans condition de diplôme. Des dispositifs analogues existent pour l'enseignement privé sous contrat.

En fait, ce système institue sur la longue durée une double voie de recrutement : par des concours externes présentant un haut niveau d'attente disciplinaire (certains comportent jusqu'à huit épreuves, toutes disciplinaires), et par les autres voies ouvertes soit aux personnels non titulaires, soit à des personnes bénéficiant d'une expérience professionnelle autre que l'enseignement, sur la base d'exigences cognitives moindres (concours internes) voire bien moindres (troisièmes concours, anciens concours réservés et examens professionnels). On peut estimer qu'environ un quart des enseignants titulaires n'a pas été recruté dans son corps actuel par un concours externe, avec d'importantes disparités régionales.

L'enseignement privé (v. Notice 17) obéit à une logique différente : le concours national y constitue seulement une certification, le recrutement étant opéré directement par l'établissement scolaire, ou bien par un organisme académique pour le second degré, ou départemental pour le premier degré. Il est possible de recruter un professeur titulaire de l'enseignement public (qui sera alors affecté dans un établissement privé, situation peu fréquente), un certifié d'un concours national de l'enseignement privé, ou à défaut une personne non certifiée, qui pourra se présenter ensuite à un concours externe ou interne.

Les candidats aux concours internes du second degré sont, à plus des trois quarts, des auxiliaires pour lesquels ils représentent une voie d'accès au statut de contractuel aussi importante que celle des concours externes.

Après un redressement significatif au début des années 2000, depuis 2005 le nombre de candidats présents aux épreuves externes a chuté de 20 %, tant pour les concours du premier que du second degré public, et de 16 % pour les concours externes du privé. Mais, le nombre de postes ayant diminué ces dernières années, le nombre de présents par poste se maintient à un niveau globalement satisfaisant de 6,6 dans le secondaire public et de 5,3 pour le privé.

## Les concours de recrutement du second degré (2007)

Concours	Externes		Internes	
	Postes	Présents	Postes	Présents
CAPES	6 147	33 659	847	9 029
CAPEPS	400	4 589	0	0
CAPET	276	2 502	49	942
CAPLP	1 484	11 177	244	3 435
Agrégation	1 443	12 826	760	11 415
Totaux Public	9 750	64 756	1 900	24 821
Privé CAFEP/CAER	1 276	6 799	1 350	6 837

Source : Repères et références statistiques, MEN-DEPP, 2008.

## Formation continue

Depuis la création des IUFM (1991), la responsabilité de la formation initiale des enseignants relève de l'enseignement supérieur ([pour les évolutions récentes](#), v. Focus [après cette Notice](#)), alors que celle de la formation continue est restée dans le giron de l'enseignement scolaire (v. Notice 16).

- Les enseignants du premier degré bénéficient depuis 1972 d'un droit à 36 semaines de formation continue sur l'ensemble de la carrière, dont l'organisation, à l'origine de la compétence de l'inspecteur d'académie (IA, v. Notice 4), est depuis 1998 confiée à la responsabilité du recteur, qui en élabore le cahier des charges et délègue sa mise en œuvre à divers opérateurs, dont l'IUFM. Les plans de formation sont le plus souvent académiques, mais intègrent des volets départementaux et des stages de circonscription, niveau où les IA disposent de conseillers pédagogiques et de maîtres formateurs susceptibles d'encadrer des stages. En 2006, près de la moitié des enseignants du premier degré a participé à un stage de formation, dont 44 % pour moins de 3 journées et 22 % pour plus de 9 journées. Au total, 820 000 journées stagiaires ont été réalisées, ce qui représente une durée moyenne de 2,5 journées par an et par enseignant en fonction.

- Lancée en 1982, confiée aux recteurs avec la création des Missions académiques à la formation des personnels de l'Éducation nationale (MAFPEN), la formation continue des professeurs du second degré s'est fortement développée dans les années quatre-vingt, avant de régresser par la suite, la durée moyenne de formation par enseignant en fonction diminuant de 3,5 à 2,4 journées par an entre 1995 et 2006. Les aspects budgétaires, de même que les contraintes d'organisation et de gestion, semblent davantage responsables de cette évolution que les contenus des actions ou le manque d'appétit des enseignants.

- La formation continue des enseignants du privé relève d'un dispositif particulier, tenant compte notamment de la répartition inégale des établissements et des professeurs sur le territoire. Les établissements étant directement responsables de la formation de leurs personnels, la presque totalité des établissements privés catholiques sous contrat adhère à un organisme subventionné par l'État, Formiris (Fédération des associations territoriales pour la formation et la promotion professionnelle dans l'enseignement catholique). Formiris regroupe des associations, gérées de façon paritaire par les établissements et les syndicats de professeurs, qui assurent la conception générale de programmes de formation, dont

ils délèguent la mise en œuvre à des associations agréées par les directions diocésaines de l'enseignement catholique.

## Gestion des corps et carrières

Dans le premier degré, la première affectation est départementale et s'effectue sur la base des résultats du concours académique de recrutement ; elle est nationale dans le second degré. Dans l'un et l'autre cas, elle s'opère dans le cadre de la gestion des demandes de mutation de l'ensemble des personnels (départementale dans le premier degré, inter académique puis académique dans le second), ce qui revient le plus souvent à laisser aux nouveaux les postes délaissés par les anciens. On estime ainsi, dans le second degré, qu'environ 60 % des sortants d'IUFM sont nommés sur des postes difficiles. Sur certains d'entre eux ils bénéficient d'avantages indemnitaires, ou de points supplémentaires pour une mutation ultérieure<sup>3</sup>.

Depuis 1989 (revalorisation de la fonction enseignante), trois des corps actifs de recrutement (professeurs des écoles, de lycée professionnel, certifiés de collège et lycée) ont une carrière identique comportant une classe normale de onze échelons et une hors classe, avec un avancement d'échelon en trois rythmes. De leur côté les agrégés ont une carrière construite sur le même modèle mais plus attractive. Les enseignants du premier degré sont notés par leur inspecteur de circonscription, alors que leurs collègues du second degré bénéficient de deux notes : pédagogique attribuée par l'inspecteur pédagogique régional (IPR, comptant pour 60 % de la note finale), et administrative donnée par le chef d'établissement (40 %). Ces notes sont déterminantes dans l'examen des promotions d'échelon et interviennent, à côté d'autres critères, comme l'ancienneté et la situation de famille, dans l'examen des demandes de mutation.

Dans le détail, les trois rythmes de l'avancement d'échelon se traduisent ainsi se présente selon trois rythmes :

- 30 % des promouvables bénéficient d'un avancement accéléré (dit au « grand choix ») ;
- 50 % ont un avancement normal (dit au « petit choix ») ;
- les 20% restants ont une progression lente (dite « à l'ancienneté ».)

## Revenus et temps de travail

Dans le premier degré, l'alignement, à partir de 1990, des rémunérations des professeurs des écoles sur celles des certifiés s'est traduit par une amélioration des revenus d'une part croissante des enseignants, et par une ouverture de l'éventail des salaires entre instituteurs et professeurs des écoles. Cependant ces derniers perdent deux avantages : l'indemnité de logement, et la retraite à partir de 55 ans après quinze années de service. La revalorisation des rémunérations est cependant réelle : elle peut atteindre, pour un PE en fin de carrière, plus de la moitié du traitement d'un instituteur. Les obligations statutaires de service (enseignement, concertation et réunions d'animation pédagogique) représentent 972 h par an, mais une étude<sup>4</sup> estime à respectivement 1369 et 1461 h annuelles le temps de travail réel des enseignants d'école maternelle et d'école élémentaire.

Dans le second degré, la hausse de rémunération due à la revalorisation de 1989 a été estimée à plus de 10 % en moyenne ; mais elle a touché inégalement les diverses catégories, en privilégiant ceux dont le niveau de diplôme était en moyenne le moins élevé, professeurs de lycée professionnel et PEGC. Pour les autres, elle tient davantage de la progression des rémunérations annexes que de celle du traitement principal. D'autres écarts de rémunération peuvent être observés : faibles entre les salaires des hommes et des femmes, sensibles entre ceux des professeurs de lycée et des professeurs de collège ou de

lycée professionnel (LP), mais bien plus forts entre tranches d'âge. Les enseignants du second degré, dont le service statutaire devant élèves est de 15 h pendant 36 semaines pour les agrégés et de 18 h pour les autres, travaillent en moyenne 38 h par semaine, mais ce chiffre dissimule certaines disparités<sup>5</sup> : 20 % travaillent plus de 45 h et 20 % moins de 30 h ; les professeurs des disciplines sportives et artistiques font 5 h de moins que la moyenne et leurs collègues littéraires 3 h de plus, les nouveaux (moins de cinq ans de carrière) travaillent en moyenne 4 h de plus que les autres. Enfin, une majorité d'enseignants passent au plus 6 demi-journées par semaine dans leur établissement, et un tiers 5 demi-journées ou moins, en tenant compte des temps partiels.<sup>6</sup>

Si l'on compare ces données avec celles fournies pour les salariés de niveau de formation supérieur ou égal à bac +4, on observe que les salaires nets des enseignants sont en moyenne inférieurs de 12 à 16 % à ceux des cadres des grandes entreprises publiques et privées. Mais les hommes sont nettement défavorisés (le différentiel est de plus de 20 %), alors que les femmes peuvent avoir des salaires moyens supérieurs à ceux de leurs homologues du secteur privé. La différence principale entre les enseignants et les cadres réside surtout dans le temps de travail annuel : 1 340 heures en moyenne pour un professeur, contre environ 2 000 pour un cadre supérieur (chiffres antérieurs à la RTT).

## Dynamiques et enjeux

### Une histoire mouvementée

L'histoire des corps enseignants est inséparable de celle des structures scolaires (v. Notice 1). L'institution du lycée en 1802 par Bonaparte, celle de l'école communale en 1833 par Guizot, enfin du centre d'apprentissage par de Gaulle, en 1947, signent la naissance de véritables ordres publics d'enseignement, dotés chacun des attributs d'une large autonomie : établissements, corps enseignants, corps d'inspection, centres de formation, dispositif d'élaboration des programmes et direction ministérielle. Alors que les instituteurs et les professeurs de l'enseignement professionnel présentent une histoire très linéaire, ponctuée de revalorisations financières et, surtout pour les seconds, d'un abaissement régulier des normes de service (48 h par semaine en 1947, 18 h aujourd'hui), les enseignants du secondaire ont une histoire beaucoup plus complexe (schéma ci-après)<sup>7</sup>.

### Formation historique des premier et second degrés, et émergence de l'enseignement professionnel

Source : Marie-Claude Grandguillot, *Enseigner en classe hétérogène*, Hachette Éducation, 1993.

Dès la création du lycée, la fonction enseignante, strictement hiérarchisée, est conçue comme une corporation publique. Aux professeurs (divisés eux-mêmes en trois classes), recrutés au départ par les inspecteurs généraux puis rapidement (1808) par la voie de l'École normale (la future ENS), s'adjoignent des maîtres d'études et des maîtres d'exercices, puis à partir de 1810 des agrégés, à la fois suppléants et chargés de la relève, enfin des chargés de cours, reconnus en 1850 comme un corps permanent. À ces catégories, il faut ajouter celles relevant des collèges communaux, dont l'État organisera la gestion à partir de 1880, celles de l'enseignement secondaire spécial (1865), de l'enseignement secondaire féminin (1880), des Écoles pratiques du commerce et de l'industrie et des Écoles nationales professionnelles (1892). Les professeurs du secondaire sont environ 10 000 au tournant du siècle (et guère plus de 25 000 à la Libération), et les diplômés de l'enseignement supérieur doivent souvent se contenter de postes subalternes (répétiteurs). La réforme des lycées de 1902 est l'occasion

d'une mise en ordre des diverses catégories (notamment de la promotion des répétiteurs) et d'une modernisation de leur gestion. Les concours restent cependant très sélectifs : plus de douze candidats par poste à l'agrégation jusqu'à la fin des années trente.

En 1941, avec la transformation des écoles primaires supérieures en collèges modernes, est créé le CAEC (certificat d'aptitude à l'enseignement dans les collèges), devenu en 1950 le CAPES (certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire). C'est le début du recrutement de masse : en vingt ans, les postes aux concours passent de 300 à 2 000 pour l'agrégation, et de 600 à 6 500 pour le CAPES. Dans le même temps, nombre d'instituteurs sont aspirés dans le second degré par le développement des cours complémentaires, puis des collèges d'enseignement général (1959) et des collèges d'enseignement secondaire (CES, 1963). L'État est contraint d'opérer un pré-recrutement des professeurs à bac +1 en créant en 1957 les Instituts de préparation à l'enseignement secondaire (IPES). À partir de 1973, le contexte économique s'inversant, les postes diminuent fortement, et les IPES sont supprimés en 1978.

La massification du second cycle, qui débute en 1985, ouvre une nouvelle période de croissance des postes. Avec l'institution de concours internes (1987), la revalorisation des carrières (1989) et la création des IUFM (1991), les candidatures repartent à la hausse. Parallèlement, pendant toute cette période, le corps des certifiés sert de corps de promotion et d'intégration pour de multiples catégories mises en extinction (professeurs techniques et techniques adjoints des lycées techniques, PEGC, adjoints et chargés d'enseignement, etc.).

## Des identités professionnelles bien marquées

### **Spécificités selon les degrés d'enseignement**

- Dans le premier degré, malgré la division entre instituteurs et professeurs des écoles, l'unité a prévalu autour d'une conception commune de la profession, celle du maître polyvalent, une notion de plus en plus difficile à saisir dans un exercice du métier profondément modifié par le nombre croissant d'enseignants spécialisés, et avec le recours à des intervenants extérieurs : le maître ayant seul la responsabilité de sa classe semble déjà une figure du passé, et les élèves n'ayant à faire qu'à un adulte dans la semaine sont devenus l'exception. Pour l'inspection générale, la « polyvalence vraie » n'est pas seulement l'enseignement de contenus disciplinaires juxtaposés, mais l'aptitude à créer la cohérence et à dégager le sens des apprentissages.

En fait la polyvalence, revendiquée par des maîtres qui peinent souvent à la mettre en œuvre, apparaît de plus en plus comme une sorte d'emblème identitaire permettant de maintenir la spécificité de l'école primaire vis-à-vis de l'enseignement secondaire, et de partager une représentation idéale et unifiée du métier, au-delà de pratiques de plus en plus divergentes.

- Dans le second degré, l'identité professionnelle des professeurs est toujours fortement marquée par un modèle universitaire, à la fois frondeur et élitiste, qui lui procure, en dépit des bouleversements de structures et de méthodes, à la fois légitimité et stabilité. Non seulement l'histoire des professeurs de lycée est inséparable de ce modèle, mais tout attache encore les jeunes enseignants à leur discipline : qualification, mode de recrutement, enseignement dispensé, légitimité sociale et institutionnelle. La pédagogie déductive universitaire, malgré la diversification des pratiques, a toujours les faveurs de l'enseignement général et reste une référence dont la valeur symbolique apparaît encore bien supérieure à celle des méthodes actives. À cette reconstruction en partie imaginaire (nombre de professeurs du second degré ne sont jamais passés par l'université), sur la base des critères de la valeur universitaire, on ne peut exclure que s'agrège la nostalgie

d'une « Belle Époque » où les 6 500 professeurs de lycée bénéficiaient d'un statut social envié et respecté, et d'un train de vie confortable qui en faisait des membres à part entière de la bourgeoisie.

- L'enseignement professionnel, de son côté, hérite d'une identité ouvrière entretenue notamment par des syndicats enseignants restés confédérés aux centrales ouvrières (v. Notice 10) et des professeurs soucieux de la réussite des enfants des milieux populaires. La disparition des Écoles normales nationales d'apprentissage dans le creuset des IUFM, et le recrutement des professeurs sur la base de la licence universitaire, ont encore accentué le tropisme exercé sur la profession par l'enseignement supérieur depuis les années quatre-vingt – au risque, peut-être, d'estomper le rôle traditionnellement revendiqué de « réparation scolaire » des établissements professionnels.

### **Des éléments de convergence**

Ce n'est pas là l'unique convergence entre catégories : en tant que groupe social, l'enseignement représente désormais un « métier de classe moyenne » ; le mouvement de promotion sociale se poursuit dans le premier degré et l'enseignement professionnel ; cet « embourgeoisement » se prolonge chez les professeurs du second degré par une nuptialité sélective, surtout pour les femmes qui prennent en majorité pour conjoint un cadre ou un membre des professions intellectuelles supérieures.

Autre élément commun, la relation permanente et quasi exclusive aux élèves est déterminante sur les pratiques et sur la construction de l'ego professionnel. Elle reste une dimension le plus souvent intime qui, loin de représenter un élément d'échange et un fondement du travail collectif, y fait plutôt obstacle<sup>8</sup>. Cet isolement, allié au caractère objectivement usant du métier, constitue sans doute – à côté d'un fondement identitaire inscrit dans l'histoire même de l'Université comme corporation – le substrat sans doute le plus objectif du corporatisme enseignant : un impérieux besoin d'entraide, difficile à concrétiser dans la proximité, se dénoue au niveau plus général de la profession, par l'investissement dans de puissantes structures de solidarité, syndicats et organismes mutualistes.

### **Des motivations remarquablement stables**

Diverses études montrent qu'on peut regrouper les motivations à devenir enseignant autour de trois grands pôles : le goût pour une discipline universitaire, le plaisir d'enseigner et de travailler avec des jeunes, et un statut socio-institutionnel sûr et peu contraignant, ces deux derniers motifs étant communs aux deux degrés d'enseignement<sup>9</sup>.

De manière significative, les professeurs utilisent fréquemment le registre de la passion pour parler de leur discipline, étudiée à l'université. C'est souvent dans des événements marquants, dans des émotions partagées comme la rencontre d'un « maître » charismatique, que s'enracinent de véritables vocations. Mais on ne peut omettre, dans ces déterminations, les effets d'engouement culturel, plus ou moins fugaces, qui touchent périodiquement certaines spécialités. Le risque de cette polarisation disciplinaire est évidemment de négliger la nécessité de s'adapter aux élèves, puisque c'est parmi ces professeurs que l'on trouve le plus de déçus par les capacités des élèves, et dans leurs rangs que se développent, parfois très tôt, des discours désabusés.

Moins idéalistes que les précédents, ceux qui mettent en avant le plaisir d'enseigner et l'aspect relationnel du métier fondent souvent leur choix sur une expérience du cadre scolaire (surveillant, aide éducateur...) ou de l'éducation populaire (soutien scolaire, encadrement de colonies de vacances, d'association sportive...). Ils sont en moyenne plus à l'aise dans les premières années d'exercice et plus présents dans leur établissement, plus optimistes sur le métier et la réussite de leurs élèves mais, paradoxalement, ils ne sont

guère avantagés par des concours dont les épreuves mettent peu en valeur leurs compétences.

## **L'investissement dans le métier, entre plainte et plaisir**

La plainte est une composante de la culture professorale, même si d'autres salariés s'y exercent. Elle crée un décalage entre les représentations nostalgiques des professeurs et leurs pratiques réelles. En effet, ce registre élégiaque masque le bonheur au travail de nombreux professeurs. 80 % sont satisfaits de leur métier, mais leur ambivalence est attestée par le fait qu'ils sont aussi 60 % à exprimer un malaise (1). S'ils l'ont choisi précocement, le métier semble les user, eux qui plébiscitent les formules de temps partiel et de départ anticipé à la retraite.

Néanmoins, enseigner peut procurer beaucoup de plaisir. Quand la relation pédagogique est satisfaisante, les élèves insufflent leur énergie à leurs professeurs. Ceux-ci s'avèrent souvent très volontaires et prêts à donner beaucoup de leur temps bénévolement. Ils se battent pour récupérer les heures des collègues, même non rémunérées ; motivés par le souci de finir le programme (véritable travail de Sisyphe) et le sentiment d'utilité de leur tâche. Les discours globalisants sur l'absentéisme des professeurs ne peuvent que choquer cette majorité. Tout management rigide aurait pour conséquence de la décourager, et donc d'affaiblir l'efficacité du système.

(1) Cf. « Portrait des enseignants de collèges et lycées », *Note d'information 05.07* de la Direction de l'Évaluation et de la Prospective, 2004.

Source : Laurent Frajerman, « Repenser le métier de professeur au lycée ? », *Regards sur l'actualité* n° 353, « Les lycées : état des lieux », août-septembre 2009, La Documentation française.

## **Évaluer les pratiques pédagogiques, une tâche ardue**

Les professeurs se méfient du salaire au mérite, qui selon eux récompense d'abord le conformisme et la soumission à la hiérarchie, loin de l'idéal de l'éducateur. Ils réclament donc simultanément la prise en compte de leur mérite et la protection de leur statut, uniformisatrice. Aller plus loin dans la voie de l'autonomie du corps, du contrôle par les pairs, impliquerait une plus grande responsabilité collective, dont ils ne veulent pas (1). Leur évaluation, forcément imparfaite, peut alors se fonder soit sur une approche extérieure (absentéisme, développement de projets, implication dans l'établissement), soit sur une approche intérieure (résultats des élèves). Le système actuel combine les deux approches, dont aucune ne se suffit à elle-même. Cette solution pragmatique permet aussi d'équilibrer le pouvoir du proviseur, connaissant l'enseignant, mais inapte à juger le contenu de son cours, par celui de l'inspecteur, aux caractéristiques opposées. Les rapports officiels préconisent au contraire de manière récurrente de réformer l'évaluation en l'intensifiant et en la plaçant sous la tutelle exclusive du proviseur. Ces propositions ne paraissent guère équilibrées dans une perspective pédagogique, elles sembleraient plutôt poursuivre un but politique de division de la profession.

Toutefois, ce débat n'est pas clos, en l'absence de critères incontestables de la qualité pédagogique. Le résultat ponctuel obtenu à un concours ne préjuge pas de l'évolution d'une personne sur toute une carrière. On peut être cultivé et ne pas savoir expliquer (mais comment expliquer clairement ce qu'on ne sait qu'imparfaitement ?). Les professeurs partagent la responsabilité du résultat avec leurs élèves, qu'ils seraient alors fort enclins à sélectionner, en ces temps d'abrogation de la carte scolaire. Les études montrent que les bons enseignants correspondent plus à des « bricoleurs » sachant improviser qu'à des ingénieurs, appliquant des protocoles prédéfinis. Il est donc plus ardu de les noter.

[...] Les enseignants évoluent, innovent, s'adaptent à un contexte incertain, mais ils le font à leur rythme, à leur manière (qui peut se situer aux antipodes des prescriptions officielles du moment !). Peut-on les en blâmer, alors que, finalement, eux seuls seront comptables des conséquences induites par les changements ? En lutte pour préserver leur autonomie professionnelle, ils abhorrent le concept de « bonnes pratiques » en vogue au ministère. Ce qui est cohérent avec la nécessité d'une personnalisation de la pédagogie. En effet, l'essentiel n'est peut-être pas dans la recherche de la meilleure méthode, mais dans l'implication des enseignants dans l'exercice de leur métier, en fonction de ce qu'ils sont et de leurs élèves.

(1) Michael Huberman, « Enseignement et professionnalisme : des liens toujours aussi fragiles », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 19, n° 1, 1993, p. 77-85.

Source : Laurent Frajerman, « Repenser le métier de professeur au lycée ? », art. cit.

La sécurité de l'emploi, le statut de fonctionnaire, un salaire décent et assuré, sont aussi des motifs régulièrement invoqués par un nombre significatif, bien que minoritaire, d'étudiants et de jeunes enseignants. C'est cependant le registre de la liberté qui semble donner au métier son caractère le plus attractif : large autonomie pédagogique, prescriptions et contrôle relativement lâches, temps de travail en-dehors de la classe librement organisé et permettant d'envisager des engagements sociaux, associatifs, sportifs, politiques (plutôt pour les hommes), ou encore de concilier l'éducation des enfants et la vie familiale avec une vie professionnelle à part entière (plutôt pour les femmes).

## « Enseigner autrement » : une injonction récurrente

Si les enseignements primaire et professionnel ont été relativement épargnés par les injonctions institutionnelles au changement, l'enseignement du second degré en est la cible privilégiée depuis un siècle et demi, comme le montre une étude des réformes et des rapports officiels, qui fait ressortir trois angles d'attaque récurrents : pédagogique, éducatif et organisationnel<sup>10</sup>.

- Dans le domaine pédagogique, après la tentative avortée de Fortoul en 1852-54, la réforme de 1902 a eu notamment pour but de revaloriser le statut des maîtres d'études et de les amener progressivement au niveau des professeurs ; elle a surtout eu pour effet de diminuer puis de supprimer le temps d'étude des élèves, et de faire du cours magistral le mode principal d'exercice de la profession. À partir des années soixante, ce désengagement de l'institution s'est traduit par une pression permanente sur les enseignants pour qu'ils assurent à la fois, en classe, leur mission d'enseignement et une « nouvelle » mission de direction d'étude (« aider les élèves à apprendre »). Cette pression va induire des revendications quantitatives – diminution du nombre d'élèves par classe et augmentation des heures enseignées en groupes restreints – et moins souvent se traduire par des évolutions de la pédagogie, un investissement accru des professeurs dans les études dirigées et le soutien scolaire, ou encore un réel engouement pour les dispositifs interdisciplinaires.

- Pour le domaine éducatif, le rapport Ribot de 1899 notait déjà le peu d'attrait des professeurs pour l'éducation des élèves. Le débat actuel est un peu différent, notamment depuis qu'un corps de conseillers d'éducation s'est substitué aux anciens surveillants généraux, et surtout depuis que le développement des phénomènes d'incivilités et de violences juvéniles n'épargne plus les professeurs, accroissant fortement leur sentiment de dégradation du métier. En fait les enseignants, surtout dans les collèges, assurent presque toujours cette fonction d'éducation sans laquelle ils ne pourraient instaurer dans la classe un climat propice au travail. Le temps qu'ils y consacrent est très variable : à l'extrême, on observe des classes où une partie minoritaire du temps subsiste pour l'enseignement proprement dit. Surtout, les professeurs semblent aborder ces activités éducatives avec beaucoup de réserve, et rarement comme une activité normale faisant partie de leur mission.

- Le troisième domaine, celui de la place des enseignants dans l'organisation scolaire, revêt également des formes qui semblent avoir peu évolué depuis un siècle et demi : souhait d'une présence accrue dans l'établissement, et injonction à un travail plus collectif. Dès 1852, on observe, avec la réforme Fortoul, une première tentative d'imposer une présence plus continue des professeurs dans l'établissement. Le rapport Ribot, un demi-siècle plus tard, ajoute l'idée complémentaire du renforcement de l'autonomie des établissements et du pouvoir de leurs chefs. Ces orientations sont désormais classiques. Sur l'autre question, celle de la concertation entre professeurs, après l'échec de l'initiative de Fortoul de la résoudre par une plus grande polyvalence des enseignants, c'est encore le rapport Ribot de 1899 qui inaugure la proposition d'une collaboration nécessaire entre spécialistes des différentes disciplines, mais aussi entre ceux qui dispensent le savoir, les

professeurs, et les répétiteurs maîtres d'études. Il y est également – et déjà – question de donner un rôle pédagogique au chef d'établissement, auquel on ne confie finalement que des tâches administratives. Le colloque d'Amiens, en 1968, dans lequel les réformateurs des années quatre-vingt puiseront la plupart de leurs orientations, promeut l'idée d'équipes pluridisciplinaires chargées d'assurer une certaine cohérence pédagogique et, en même temps, susceptibles d'être un facteur de sécurité et d'équilibre pour des enseignants trop isolés.

Cette remarquable continuité des propositions semble avoir pour pendant la non moins remarquable résistance que rencontrent depuis un siècle ces injonctions à « travailler autrement ». On est donc fondé à se demander si sont en cause les maladroites des gouvernants ou les angles d'attaque des réformes, ou bien si la stratégie de ces dernières ne se heurte pas au « noyau dur » identitaire, et aux motivations profondes des enseignants.

## **Les transformations du métier d'enseignant**

La relation aux élèves est première et, par beaucoup d'aspects, structurante dans le métier d'enseignant. Faut-il pour autant qu'elle soit exclusive ? On a évoqué plus haut les effets destructurants de cette exclusivité dès lors que le seul « retour » évaluateur, cognitif, pédagogique ou affectif, provient du jugement des élèves, pas toujours amène et pas forcément pour des raisons scolaires. La responsabilité de l'institution est de ne pas laisser les enseignants dans ce face à face singulier, de leur proposer d'autres formes de relations professionnelles, et donc d'autres capacités d'estimer leur action. Car les attitudes des « nouveaux élèves », souvent décriées par les professeurs un peu anciens, faites de passivité, ou à l'inverse, d'irrespect et d'hostilité, ne sont sans doute pas près de se retourner. Ces phénomènes, qui dépassent largement l'enseignement public, rendent le travail éducatif encore plus nécessaire tout en soulignant les limites de l'action de l'école. Dans ces conditions, on comprend les réactions assez vives de certains professeurs, confrontés à des situations sociales particulièrement dures, lorsqu'on évoque devant eux l'idée d'une « obligation de résultats » qu'ils interprètent comme une obligation personnelle. Ces évolutions sociales les inciteraient plutôt à espérer une « obligation d'aide » de l'institution.

Cette analyse renvoie à plusieurs séries d'initiatives possibles. La première serait de promouvoir d'autres formes de travail avec des adultes, qui renverraient aux enseignants des images nouvelles de leur valeur professionnelle. Le travail collectif, dans l'établissement, est de plus en plus jugé nécessaire et apprécié, principalement par les jeunes. Il devrait permettre aux enseignants d'avoir des regards croisés sur leurs pratiques, de construire et de mener à bien des projets, et donc de disposer, à côté du jugement des élèves, de celui de leurs pairs. Le progrès du travail en équipe semble moins aujourd'hui une question de rhétorique et de conviction que d'organisation, moins une question de fond que de forme : il faut au travail d'équipe un contenu, du temps et un cadre facilitant. Une seconde initiative serait de promouvoir des formes diverses de reconnaissance institutionnelle du travail. On pense aux modalités de l'évaluation, aujourd'hui plus décourageante que stimulante, mais aussi au travail quotidien des chefs d'établissement qui devrait davantage être d'encourager la constitution d'équipes et de projets, de suivre et d'accompagner leurs travaux, de faciliter l'action des enseignants et de leur procurer des ressources, de lever les contraintes inutiles. Une troisième initiative enfin, serait d'ouvrir le métier sur une diversité de positions, de relations et de réseaux à l'intérieur comme à l'extérieur de l'établissement, de le diversifier en multipliant les possibilités de fonctions de responsabilité ou de coordination, en évitant ainsi les pièges du « tout ou rien » que vivent certains enseignants en milieu de carrière. L'investissement extérieur, qui se développe souvent à l'initiative des enseignants eux-mêmes constitue un antidote certain à la fatigue et à l'usure, alors même que ces enseignants travaillent sans doute plus que d'autres. On pourrait ainsi, dans l'enseignement technique et professionnel, encourager les formes les plus diverses de collaboration avec les entreprises, pour faciliter la formation et l'insertion des élèves et aussi pour entretenir une connaissance vivante de la spécialité enseignée et de son contexte économique.

Source : Jean-Pierre Obin, *Enseigner, un métier pour demain*, rapport officiel, La Documentation française, 2003, pp. 70-71.

•• La France n'est pas vraiment touchée par la pénurie d'enseignants qui affecte beaucoup de pays développés, mais des difficultés ne sont pas à exclure pour l'avenir. Trois facteurs jouent ici un rôle déterminant.

En premier lieu, la structure d'âge déséquilibrée de la population française entraîne une inversion des tendances du marché du travail : jusqu'à une période récente, le surplus entre classes d'âge quittant et arrivant sur ce marché était d'environ 300 000 personnes par an ; à partir de 2006, ce différentiel fait progressivement apparaître un déficit de 100 000 personnes par an.

En second lieu, l'importance des recrutements d'enseignants effectués dans la décennie 1965-1975 pour scolariser dans le premier cycle du second degré la totalité des enfants de 16 ans, entraîne mécaniquement de très nombreux départs en retraite. La loi sur les retraites de 2003 a différé significativement les décisions de départ, spécialement dans le second degré. Dans le premier degré, les départs en retraite ont atteint leur maximum en 2003 (16 200 sorties) et s'établissent depuis à environ 11 000 par an. Dans le second degré, les départs (42 000 ont été constatés entre 2003 et 2005) s'établissent à partir de 2006 à 15-17 000 par an. Mais les besoins de recrutement dépendent aussi de la manière dont les évolutions de la démographie des élèves sont répercutées et, plus généralement, des politiques budgétaires, guère favorables aux emplois publics depuis 2004. Contre toute attente, c'est donc à une diminution des postes mis aux concours de recrutement que l'on a assisté ces dernières années. Le taux d'encadrement des élèves subit donc un léger fléchissement, mais avec 11,9 élèves par professeur dans le secondaire, il reste un des meilleurs des pays développés (OCDE, Regards sur l'éducation, 2008).

Enfin, les évolutions sociales, notamment la dégradation de la vie scolaire dans un nombre croissant d'établissements, paraissent jouer un rôle dissuasif pour beaucoup d'étudiants (v. Notice 19). Le mouvement de report d'un nombre significatif de candidatures vers le concours de professeur des écoles, métier jugé moins risqué et dont la gestion départementale permet de se prémunir contre la nomination dans une région défavorisée, s'est en effet accentué depuis 2002. Contre toute attente, c'est donc à une diminution des postes mis aux concours de recrutement que l'on a assisté ces dernières années. Le taux d'encadrement des élèves subit donc un léger fléchissement, mais avec 11,9 élèves par professeur dans le secondaire, il reste un des meilleurs des pays développés (OCDE, Regards sur l'éducation, 2008).

*Jean-Pierre Obin*

## Notes

1. La plupart des éléments abordés dans cette partie sont développés dans F. Cros et J.-P. Obin, *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*, rapport de base national pour la France, OCDE, 2003.
2. Les plus jeunes accédant par concours au corps de promotion, les plus anciens par liste d'aptitude.
3. Système dit « APV », ou affectations à caractère prioritaire justifiant une valorisation.
4. Cl. Thélot in *Éducation et formation*, n° 37, 1994.
5. G. Bonnet et S. Murcia in *Éducation et formation*, n° 46, 1996.
6. Ces chiffres sont corroborés par une étude de la DEPP, fondée sur les déclarations des ensei-

gnants (*Repères et références statistiques*, 2008, p. 299)

7. La plupart des analyses de cette partie sont développées dans deux rapports ministériels : Y. Bottin, *Enseigner en école, un métier pour demain*, MEN, 2002 ; J.-P. Obin, *Enseigner, un métier pour demain*, rapport officiel, La Documentation française, 2003.

8. A. Barrère, *Les enseignants au travail. Routines incertaines*, L'Harmattan, 2002.

9. F. Clerc, « Note de synthèse sur les motivations à devenir enseignant », in J.-P. Obin, *Enseigner, un métier pour demain*, *op. cit.*

10. P. Savoie, « Éléments d'analyse historique de la littérature officielle sur les enseignants du secondaire », in J.-P. Obin, *Enseigner, un métier pour demain*, *op. cit.*