

Jean-Pierre Obin

## Les enseignants

(Contribution aux Notices de la Documentation française, 2006)

*Principale catégorie de personnels de l'Éducation nationale, en termes d'effectifs, les enseignants forment une profession que l'opinion envisage souvent sous l'angle de l'unité, voire du monolithisme (le « milieu enseignant »). Or par-delà les incontestables facteurs d'unité que représentent une formation initiale académique, essentiellement disciplinaire, et une identité professionnelle historiquement forte, la diversité du métier 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. Confronté à des bouleversements sociaux qu'amplifient les difficultés d'une gestion nationale des carrières, sinon menacé à terme par la pénurie d'effectifs, le métier d'enseignant n'en est pas moins toujours caractérisé par la grande implication de ceux qui l'exercent, et une identité professionnelle forte, entre permanences et mutations.*

En 2005, le nombre de personnes exerçant en France le métier d'enseignant a franchi le cap du million : 860 000 travaillent dans l'enseignement public (318 000 dans le premier degré, 424 000 dans le second, 76 000 dans le supérieur, 42 000 sont rattachées à un centre de formation) ; 145 000 exercent dans l'enseignement privé sous contrat (46 000 dans le premier degré et 99 000 dans le second). Cette importance démographique, d'ailleurs croissante car ils étaient en effet à peu près 100 000 de moins il y a quinze ans, conduit à une gestion souvent complexe, mais dit peu de choses des dynamiques qui traversent la profession. En outre, près de 300 000 personnels non enseignants les assistent dans leurs tâches.

**Tableau 1 – Les personnels de l'enseignement public au 31-1-2005**

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	318 236	16,5	21,6	79,7	7,6
Enseignants dans le 2 <sup>nd</sup> degré	424 385	12,2	34,7	57,0	8,4
Enseignants du supérieur	76 004	8,6	39,1	34,9	1,6
Enseignants en établissements de formation	41 573	64,1	9,3	67,1	0,9
<b>TOTAL</b>	<b>860 198</b>	<b>13,1</b>	<b>29,0</b>	<b>64,5</b>	<b>7,1</b>

Source : Tableau statistique 6982, DPD-Ministère de l'Éducation nationale, 2006

## 1. État des lieux

### 1.1. Statuts

Dans le premier degré<sup>1</sup>, le corps des *professeurs des écoles* (près de 80 % des titulaires en 2005) est en voie de remplacer celui des *instituteurs* auquel il succède, et qui ne rassemble plus qu'une part minoritaire des âges médians<sup>2</sup> d'une profession dont, par ailleurs, la féminisation s'accroît. 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 formateur, accompagnent les enseignants 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) 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 des Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) ; 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 représentent, en 2005, 92 % des enseignants en fonction dans les établissements scolaires (contre 50 % quinze ans auparavant) : 50 000 *agrégés* et assimilés (soit 12,8 % du total), 247 000 *certifiés* et assimilés (63 %) et 62 000 *professeurs de lycée professionnel* (15,9 %). Les corps mis en extinction (*adjoints et chargés d'enseignement, professeurs d'enseignement général de collège*) ne représentent plus que 18 000 personnes (4,6 %) et les non-titulaires (auxiliaires et contractuels) 13 000 personnes (3,4 % du total). Dans les établissements, les enseignants du second degré sont épaulés par trois catégories de personnels : *les conseillers d'éducation*, dont le recrutement, la formation en IUFM 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 ; *les chefs de travaux* sont les responsables des enseignements techniques dispensés en atelier.

Parallèlement à ces évolutions, l'encadrement des élèves s'est amélioré : en quinze ans, le nombre d'élèves rapporté au nombre d'enseignants en fonction est passé de 19,1 à 17,9 dans le premier degré public et de 12,0 à 11,3 dans le second.

### 1.2. Recrutement

Le système d'accès aux différents corps enseignants est particulièrement complexe. Ces dernières années, notamment sous la pression de syndicats soucieux de résorber les fonctions précaires, il a eu encore tendance à s'alourdir. Dans le premier degré, aux concours externes de professeurs des écoles, ouverts dans chaque académie, s'ajoutent des « premiers concours internes » réservés aux instituteurs et des « seconds concours internes » pour les autres agents publics titulaires d'un diplôme de niveau III (deux années d'études après le baccalauréat).

<sup>1</sup> 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

<sup>2</sup> Les plus jeunes accédant par concours au corps de promotion, les plus anciens par liste d'aptitude.

**Tableau 2 – Les concours de recrutement de professeurs des écoles (2004)**

Concours de recrutement	Postes	Présents	Admis	Inscrits sur liste complémentaire	Admis/Postes	Taux de réussite
Concours externes	12 340	65 577	12 322	4 550	99,9 %	19,7 %
Premiers concours internes	3 089	4 852	2 972	214	96,2 %	61,3 %
Seconds concours internes	250	1 384	248	118	99,2 %	17,9 %
Total	15 679	71 813	15 542	4 882	99,1 %	21,6 %

Source : Note d'information 05-17, DPD-Ministère de l'Éducation nationale, 2005

Dans le second degré, où le recrutement est national, aux concours externes ouverts à tous les candidats possédant le niveau requis de diplôme (maîtrise pour l'agrégation, licence pour les autres concours), et aux concours internes ouverts aux agents titulaires et auxiliaires en fonction depuis au moins trois ans, se sont ajoutés des « concours réservés » et des « examens professionnels » destinés à titulariser des personnels précaires exerçant leurs fonctions depuis un temps plus long. Enfin, en 2002, ont été créés dans les deux degrés d'enseignement des « troisièmes concours » visant des personnes disposant d'une expérience professionnelle de 5 années en dehors de la fonction publique et de l'enseignement, sans condition de diplôme. Les mêmes dispositifs existent pour l'enseignement privé.

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 (3èmes concours, concours réservés et examens professionnels). On peut estimer que plus d'un quart des enseignants titulaires n'a pas été recruté par les concours externes, avec d'importantes disparités régionales.

L'enseignement privé obéit à une logique différente<sup>3</sup> : le concours national constitue seulement une certification. Le recrutement est 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 (celui-ci 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

<sup>3</sup> Voir aussi Notice 16, « L'enseignement privé ».

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.

En quinze ans le nombre de candidats présents aux épreuves a augmenté d'un tiers pour les concours du 1<sup>er</sup> degré public, a chuté de moitié pour le 2<sup>nd</sup> degré public et de moins de 10 % pour les concours du privé. Mais, le nombre de postes ayant diminué ces dernières années, le nombre de présents par poste s'établit à un niveau globalement satisfaisant dans le 2<sup>nd</sup> degré public (7,6), plus inquiétant pour le privé (3,5).

**Tableau 3 – Les concours de recrutement du second degré (2004)**

Concours	Externe + 3 <sup>ème</sup> concours		Interne		Réservé	
	Postes	Présents	Postes	Présents	Postes	Présents
CAPES	6782	38110	1030	9237	405	2237
CAPEPS	803	8410	120	1576	40	143
CAPET	650	6309	85	1342	85	333
CAPLP	1990	15136	250	3811	400	1748
Agrégation	1750	16090	900	11158		
Totaux Public	11975	84055	2385	27125	930	4461
Privé CAFEP/CAER	1453	8096	2925	7395		

Source : Direction des personnels enseignants (DPE) ; ces chiffres concernent les concours de recrutement des enseignants, conseillers d'éducation et conseillers d'orientation, et de pré-recrutement en cycle préparatoire, second degré public et privé.

### 1.3. Formation initiale et continue

Depuis la création des IUFM (1991), la responsabilité de la formation initiale des enseignants relève de l'enseignement supérieur alors que celle de la formation continue est restée dans le giron de l'enseignement scolaire. Pendant les trois ou quatre années du cursus universitaire conduisant à la licence ou à la maîtrise, les études d'un futur enseignant sont essentiellement disciplinaires. Quelques universités proposent cependant aux étudiants intéressés des modules de pré-professionnalisation comportant souvent des stages dans des classes et, parfois, des licences « pluridisciplinaires » adaptées au premier degré. Pendant une première année de formation à l'IUFM, ou comme candidats libres, les étudiants préparent un concours dont les épreuves orientent vers la polyvalence dans le premier degré, mais restent exclusivement centrées sur les aspects scientifiques et didactiques de la discipline pour le second degré. Ce n'est qu'après la réussite au concours, lors d'une seconde année d'IUFM organisée en alternance, que les professeurs stagiaires abordent vraiment les problèmes professionnels pratiques : ils exercent alors en pratique accompagnée (premier degré) ou en responsabilité dans une ou plusieurs classes (second degré) sous la tutelle d'un conseiller pédagogique, suivent parallèlement à l'IUFM diverses séquences de formation, théoriques et pratiques, et doivent produire un mémoire professionnel. Les titulaires du concours d'agrégation, qui en étaient en partie exclus, bénéficient aujourd'hui de la totalité de cette formation. Les réaménagements de la formation consécutifs à la publication d'un « cahier des charges » pour les IUFM et à leur intégration dans les universités, inscrits dans la loi Fillon, ne sont pas attendus avant la rentrée de 2007. La circulaire 2001-50 du 27-7-2001 prévoit qu'à la sortie des IUFM, les néo-titulaires doivent progressivement bénéficier d'un accompagnement formatif de 3 semaines lors de leur première année d'exercice, puis de 2 semaines l'année suivante.

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, est depuis 1998 confiée à la responsabilité du recteur, qui en élabore le cahier des charges et en délègue la 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 inspecteurs disposent de conseillers pédagogiques et de maîtres formateurs susceptibles d'encadrer des stages. Un tiers des enseignants participe chaque année à la formation continue, proportion stable depuis plus de dix ans. La durée moyenne de formation par enseignant en fonction s'élève à 2,7 jours.

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 dans les années quatre-vingt dix, la durée moyenne de formation par enseignant en fonction diminuant de 3,5 à 2,1 journées par an entre 1995 et 2005. Les formations non disciplinaires représentent 42% et les préparations aux concours 13% du total. Les aspects budgétaires, d'organisation et de gestion semblent davantage responsables de cette faible activité que les contenus des actions ou un 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 catholiques sous contrat mutualise une partie des fonds que la loi leur impose de consacrer à la formation dans un organisme collecteur fédéral, Formiris (Fédération des associations territoriales pour la formation et la promotion professionnelle dans l'enseignement catholique). Ces associations sont gérées de façon paritaire par les établissements et les syndicats de professeurs et 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.

#### **1.4. 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>4</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 la même carrière 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) et administrative donnée par le chef d'établissement. Ces notes sont déterminantes dans l'examen des

<sup>4</sup> Système dit « APV » ou affectations à caractère prioritaire justifiant une valorisation

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.

## 1.5. 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 professeur des écoles 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 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 d'enseignement général de collège. 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, 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 : 20 % travaillent plus de 45 h et 20 % moins de 30 h ; les professeurs des disciplines sportives et artistiques font 5h 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>5</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).<sup>6</sup>

## 2. Dynamiques et enjeux

### 2.1. Une histoire mouvementée

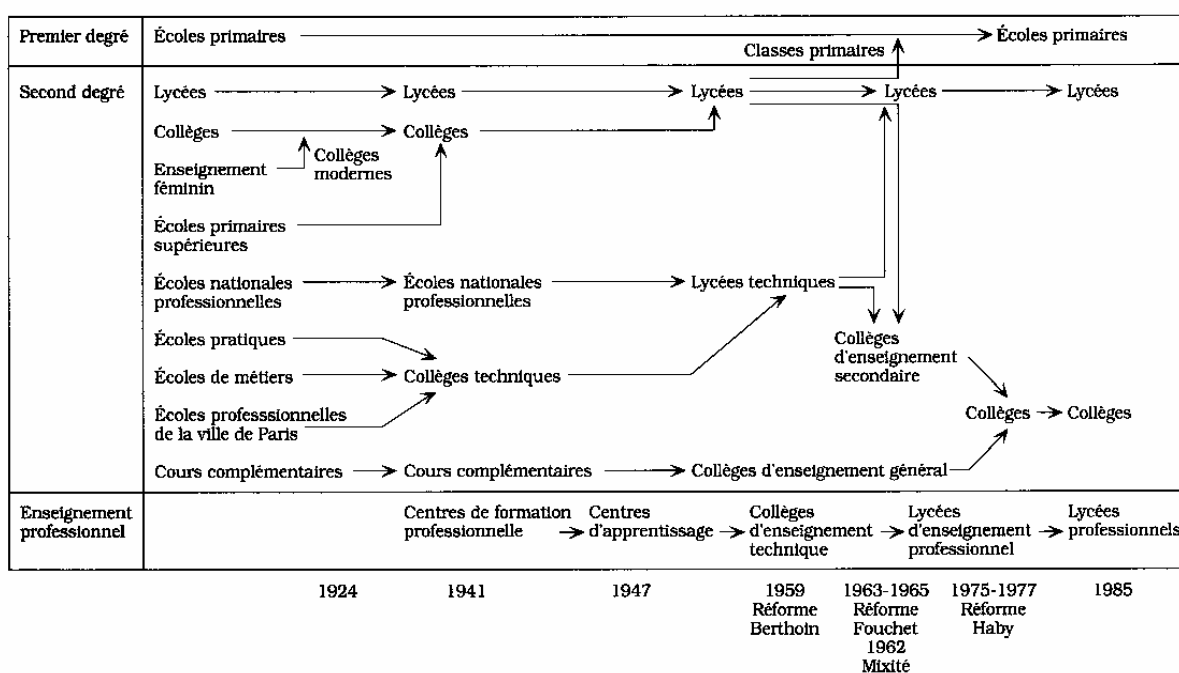
L'histoire des corps enseignants est inséparable de celle des structures scolaires. L'institution du lycée en 1802 par Bonaparte, celle de l'école communale en 1833 par Guizot, celle du

<sup>5</sup> G. Bonnet et S. Murcia, *Education et formations* n° 46, 1996

<sup>6</sup> C. Thélot, *Education et formations* n° 37, 1994

centre d'apprentissage par de Gaulle en 1947 signent la naissance de véritables ordres publics d'enseignement, doté 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-dessous)<sup>7</sup>.

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'ajoutent 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'Etat 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). Environ 10 000 au tournant du siècle, les professeurs du secondaire ne sont guère plus de 25 000 à la Libération et les diplômés de l'enseignement supérieur doivent souvent se contenter des postes subalternes de *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.



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

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

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) transformé en 1950 en 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 2000 pour l'agrégation et de 600 à 6500 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 (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). A 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, d'enseignement général de collège, adjoints et chargés d'enseignement, etc.).

## 2.2. Des identités professionnelles bien marquées

Dans le premier degré, malgré la division entre instituteurs et professeurs des écoles, la profession a su rester unie autour d'une même conception du métier, 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 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 peinant souvent à la mettre en œuvre, apparaît de plus en plus comme une sorte d'emblème identitaire permettant de continuer à marquer la spécificité de l'école primaire vis-à-vis de l'enseignement secondaire, et à 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 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 ; peut-être au risque d'estomper le rôle traditionnellement revendiqué de « réparation scolaire » des établissements professionnels.

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 la plus souvent intime qui, loin de représenter un élément d'échange et un fondement du travail collectif, y fait plutôt obstacle. Cet isolement, allié au caractère objectivement usant du métier, constitue - 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.

### 2.3. 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, un statut socio institutionnel sûr et peu contraignant, ces deux derniers motifs étant communs aux deux degrés d'enseignement <sup>8</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. C'est parmi ces professeurs en effet 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 savent mal mettre en valeur leurs compétences.

---

<sup>8</sup> F. Clerc, « Note de synthèse sur les motivations à devenir enseignant », in J.-P. Obin, *Enseigner, un métier pour demain*, op. 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).

#### **2.4. « Enseigner autrement » : une injonction récurrente**

Si l'enseignement primaire et l'enseignement 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>9</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 d'installer le cours magistral comme mode principal d'exercice de la profession. A partir des années soixante, ce désengagement de l'institution s'est traduit par une pression permanente sur les enseignants pour qu'ils assurent, en classe, à la fois 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 et accroît 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, rarement comme une activité normale faisant partie de leur mission.

Le troisième domaine, celui de la place des enseignants dans l'organisation scolaire, semble revêtir également des formes qui ont 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

---

<sup>9</sup>P. Savoie, « Eléments d'analyse historique de la littérature officielle sur les enseignants du secondaire », in J.-P. Obin, *Enseigner,...*, op. cit.

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 maladresses des gouvernants ou les angles d'attaque des réformes, ou bien si la stratégie de réforme 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 déstructurants 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 prêtes 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 au ministre, La Documentation française, 2003, pp. 70-71.

\*\*\*

La France n'est pas encore vraiment touchée par la pénurie d'enseignants qui affecte beaucoup de pays développés, mais des difficultés se profilent pour un avenir proche. **Trois facteurs joueront un rôle déterminant dans la prochaine décennie.**

En premier lieu, la structure d'âge déséquilibrée de la population française entraîne une inversion des tendances du marché du travail : jusqu'à présent, 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 fera 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 doivent s'établir à environ 11 000 par an dans les 5 ans à venir. Dans le second degré, les départs (42 000 ont été constatés entre 2003 et 2005) doivent s'établir 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 seront répercutées. Compte tenu des besoins de l'enseignement privé, on peut cependant les évaluer à plus de 30 000 personnes par an à partir de 2008 pour les deux degrés réunis.

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.<sup>10</sup> 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.

<sup>10</sup> Voir ici même Notice 19, « Échec, absentéisme, violence : la question de la vie scolaire ».

### **Les syndicats d'enseignants, des acteurs majeurs de l'évolution du système éducatif**

L'enseignement, malgré un reflux, reste l'un des milieux professionnels les plus syndiqués. Surtout, l'influence des grandes organisations syndicales est incontournable pour comprendre l'évolution du système éducatif français et, en particulier, trois de ses grands problèmes actuels : la coupure pédagogique et institutionnelle entre l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire ; un collège unique fondamentalement conçu comme une propédeutique aux études générales longues ; un enseignement technique disjoint de l'enseignement professionnel.

Issus du mouvement amicaliste du 19<sup>ème</sup> siècle, les syndicats enseignants se développent dès le début du 20<sup>ème</sup> siècle, et d'abord dans le 1<sup>er</sup> degré. Après la scission syndicale de 1922, la CGTU est la première à créer une fédération de l'enseignement regroupant les militants communistes et anarcho-syndicalistes (rassemblés dans l'Ecole émancipée, mouvement fondé en 1910). Elle est suivie en 1928 par sa concurrente socialiste, la CGT, qui fonde la Fédération générale de l'enseignement, associant les syndicats des instituteurs et des professeurs du secondaire. En 1935-36, la réunification syndicale liée au Front populaire voit la fusion de ces deux organisations au sein de la Fédération de l'éducation nationale (FEN) sur la base de la reconnaissance de tendances organisées, réclamée par les minoritaires. En fait, dès sa naissance, la « puissante fédération » semble minée par ses divisions internes : idéologiques donc, mais surtout corporatistes, avec la vive concurrence entre le primaire supérieur et le secondaire pour la scolarisation des enfants de 12 à 16 ans.

En 1947, le début de la Guerre froide entraîne une nouvelle scission syndicale. La FEN cependant, tenue par les socialistes mais avec de fortes minorités communiste et anarcho-syndicaliste organisées en courants, sauvegarde son unité et prend son indépendance vis-à-vis des confédérations ouvrières CGT et FO. Seul le secteur des centres d'apprentissage, tenu par les communistes, rejoint les syndicats confédérés, le FEN y créant alors le Syndicat national de l'enseignement technique, apprentissage, autonome (SNETAA) qui y deviendra progressivement majoritaire.

Au début de la 5<sup>ème</sup> République, courants idéologiques et enjeux corporatistes se superposent et se confortent dans une lutte sans merci pour le contrôle de la fédération et pour peser sur les réformes de l'enseignement. En 1962, *L'école et la nation*, revue du PCF, réédite le Plan Langevin-Wallon et en fait l'arme du combat de sa tendance syndicale Unité et action (U&A). Pendant 30 ans, l'idéologie élitiste de la suprématie des savoirs universitaires sur toute autre forme de légitimité professionnelle et le projet corporatiste du « second degré unifié » sont les deux armes utilisées pour réduire la part puis éliminer du second degré les professeurs d'enseignement général de collège bivalents, héritiers du primaire supérieur et syndiqués par le syndicat des instituteurs (SNI-PEGC). En 1966 la tendance U&A conquiert la direction du Syndicat national des enseignements secondaires (SNES). De son côté, le SNETAA, dont des militants lambertistes prennent le contrôle, noue une alliance stratégique avec les dirigeants socialistes de la FEN.

Si la réforme Fouchet de 1965-67 ne tranche pas sur le devenir des PEGC en maintenant 3 filières au sein des collèges d'enseignement secondaire (CES), la réforme Haby, en 1975, en unifiant ces filières et en faisant clairement du collège unique une propédeutique du lycée, scelle la défaite du projet de « l'école fondamentale » et annonce la fin, effective onze ans plus tard, des PEGC : peut-être la plus grande catastrophe qu'ait connue notre système éducatif (et sur laquelle l'actuel projet de « socle commun » tente très partiellement de

revenir.) En 1985, la création du baccalauréat professionnel et la transformation des anciens centres d'apprentissage en lycées professionnels (LP) ouvrent la voie au recrutement universitaire des professeurs de ces établissements (les PLP).

Les réformes Jospin de 1989-91 consacrent ces évolutions : recrutement avec la licence et formation dans des centres universitaires communs (les IUFM) de tous les enseignants. Ecartelés entre une base composée d'instituteurs très attachés à leur écoles normales et des PEGC aspirés par la reconnaissance universitaire, déstabilisés par l'échec de l'intégration de l'enseignement privé en 1984, les dirigeants de la FEN se montrent incapables d'étayer leur projet scolaire sur une idéologie professionnelle convaincante. Dès lors, et malgré une revalorisation très substantielle du statut et des rémunérations des instituteurs, promus professeurs d'école, des PEGC et des PLP, ainsi que le refus des uns et des autres d'intégrer le corps des certifiés, le projet de la FEN est définitivement défait. En 1992, alors même qu'en Europe la social démocratie semble l'emporter sur un communisme en pleine déconfiture, la vieille fédération éclate en donnant naissance à la Fédération syndicale unitaire (FSU) dirigée par l'extrême gauche, qui devient très rapidement majoritaire dans la profession, y compris dans le 1<sup>er</sup> degré ; puis, très rapidement, elle disparaît en fusionnant dans l'UNSA avec d'autres syndicats de la fonction publique.