

RAPPORT

SUR LES CONDITIONS DE TRAVAIL ET DE VIE

DES ENSEIGNANTS DE LYCEE

Daniel BANCEL, mai 1999

Par lettre du 29 octobre 1998, le ministre de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie confiait au recteur Bancel une mission relative à l'étude des conditions de travail et de vie des enseignants de lycée.

Afin de mener à bien la mission, un groupe de travail a été constitué. Composé de 18 personnes intervenant à titre personnel, choisies intuitu personae ou sur la suggestion d'organisations syndicales ayant accepté de participer à la réflexion, le groupe s'est réuni régulièrement entre novembre 1998 et avril 1999. Il a écouté différentes personnalités et organisé son travail sous des formes variées : réunions de travail, séminaires de réflexion, tables rondes...

Le groupe n'a délibérément pas souhaité subordonner sa réflexion aux résultats d'autres travaux parallèles ou récents. Il a, pendant quatre mois, travaillé en commun de façon très constructive, dans un remarquable climat de confiance.

Tous les membres du groupe partagent l'analyse faite sur l'évolution du métier d'enseignant, le diagnostic qui en est tiré, ainsi que les objectifs recherchés. Ils ont pu parfois exprimer des divergences en terme de stratégie : lorsqu'elles ont subsisté au moment de la formulation des propositions, elles sont bien entendu signalées.

Après s'être interrogé sur l'essence même du métier d'enseignant et sur ses évolutions, le groupe a été unanime à considérer qu'il était nécessaire de tenir compte des changements profonds qui se sont produits en s'appuyant sur deux principes refondateurs :

- conforter l'enseignant dans son rôle de spécialiste disciplinaire et de concepteur d'une pratique pédagogique
- élargir son cadre de référence professionnel. Cet élargissement a une double dimension : celle du recours effectif au travail en équipe et celle de l'organisation mise en œuvre au sein de l'établissement.

De cette conviction partagée découlent les propositions qui sont ensuite formulées.

UNE NECESSITE :

**TENIR COMPTE DE L'EVOLUTION IMPORTANTE INTERVENUE DANS LE
METIER D'ENSEIGNANT**

La spécificité du métier d'enseignant a toujours été reconnue. Administrativement, elle s'est essentiellement manifestée par la particularité de la définition de ses obligations de service. Si, comme tout fonctionnaire, l'enseignant est astreint au nombre d'heures de travail défini pour l'ensemble de la fonction publique, cette obligation légale et générale se traduit pour lui en la détermination d'un nombre d'heures de cours dues aux élèves, variant selon le corps auquel il appartient.

Les différences dans les obligations de service selon les corps traduisaient concrètement des variations dans le degré de qualification des enseignants, la nature de l'enseignement, le public concerné.

Il est admis qu'une heure de cours entraîne en effet un certain nombre d'heures de préparation, de recherches personnelles, de temps de correction de copies. Ces heures de travail effectuées par les enseignants en dehors de la présence des élèves sont elles-mêmes variables selon les disciplines enseignées, les effectifs des classes..., des règles systématiques sont donc difficiles à énoncer.

Les obligations de service sont réglementairement définies par différents décrets de 1950, suivis d'aménagements divers introduisant des majorations ou des minorations sur la base du nombre d'élèves concernés par le cours, en raison de l'augmentation ou de la diminution du nombre de devoirs à corriger. Ces dispositions apparaissent aujourd'hui obsolètes, dans la mesure où elles ne permettent pas de prendre en compte l'émergence de disciplines nouvelles, l'évolution des missions confiées aux enseignants et les diverses modifications intervenues dans la façon de travailler : travail en zone d'éducation prioritaire, modules, nouvelles technologies, aide à l'étude, etc.

Des aménagements divers sont donc intervenus sur la base de circulaires ou de lettres ministérielles dont la régularité juridique est d'ailleurs contestable¹.

Au delà du travail personnel fait hors de la présence des élèves, la densité même du cours, l'attention continue et l'implication personnelle qu'il exige, les sollicitations permanentes et diverses auxquelles l'enseignant doit répondre font qu'à l'évidence il ne pourrait être exigé de quiconque plus qu'un nombre d'heures de cours limité durant une même journée. Ces caractéristiques rendent particulièrement nécessaire la prise de recul que permettent les périodes de vacances dont bénéficient les enseignants au delà de la durée légale des congés annuels. Par

¹ Exposé de Philippe Herbet (Document II, page 148)

conséquent, il apparaît qu'un calcul du temps de travail des enseignants par "règle de trois", à partir de leur temps de travail pendant l'année scolaire ne saurait autoriser une comparaison mécanique avec des normes établies pour d'autres professions de la fonction publique.

Le groupe de travail a pris connaissance des travaux de la direction de la programmation et du développement sur les estimations faites par les enseignants de leur durée de travail par semaine "normale"². Il n'était pas dans les missions du groupe de confirmer ou d'infirmer ces études pas plus que de produire un complément au rapport Rochet. Il faut préciser toutefois que la mesure du temps de travail des professions intellectuelles est toujours délicate en raison de l'autonomie professionnelle, de l'opposition entre " temps contraint " et " temps libre " et de la difficulté à déterminer ce qui fait partie du temps de travail.

Les estimations moyennes masquent une extrême dispersion des observations et des réponses. Les diverses études semblent établir des différences sensibles selon :

- les corps (même s'il ne doit " que " 15 heures de cours, un agrégé déclare travailler globalement en moyenne une heure de plus qu'un PLP et qu'un certifié et deux heures de plus qu'un PEGC),
- les disciplines (les littéraires déclarent travailler en moyenne deux heures de plus que les linguistes et deux heures et demi de plus que les scientifiques),
- les établissements (en lycée on travaille environ trois heures de plus par semaine qu'en collège, et une heure de plus qu'en lycée professionnel),
- le nombre de classes en responsabilité.

Ce constat met en évidence la difficulté qu'il y aurait à préconiser l'uniformité des services et leur fixation dans un texte de nature statutaire intangible, ainsi que l'inéquité qui pourrait en résulter en définitive pour les enseignants.

A l'occasion de la discussion générale sur les 35 heures et de l'aménagement du temps de travail des fonctionnaires, l'ensemble de ces questions devra être remis à plat, en tenant compte des états de faits établis mais aussi des évolutions importantes auxquelles les enseignants ont été confrontés ces dernières années dans l'exercice de leur métier.

En effet, des transformations profondes se sont produites, qui donnent aux enseignants le sentiment de faire un travail de plus en plus difficile, sans être considérés, ni même parfois reconnus.

² Travaux DPD relatifs au temps de travail des enseignants (Document II, pages 101 à 142)

Depuis une quinzaine d'années, les conditions d'exercice du métier d'enseignant ont fortement évolué, parallèlement à l'augmentation du nombre d'élèves accueillis en lycée³ : le pourcentage d'obtention par une classe d'âge du baccalauréat est passé de 25% en 1980 à 61,5% en 1998.

Avec la massification de l'enseignement ont disparu bien des formes de connivence culturelle entre le lycée et les familles. Mais, dans le même temps et de façon apparemment paradoxale, l'augmentation du niveau de qualification de l'ensemble de la population remet parfois en cause la reconnaissance sociale de l'enseignant, son appartenance à une élite.

Face à des publics de plus en plus hétérogènes, les enseignants sont confrontés dans leur pratique quotidienne à la question de ce qu'il est possible, voire légitime, d'enseigner. C'est à eux seuls qu'il revient de construire un rapport de sens aux contenus et aux apprentissages pour des élèves qui n'avaient jusqu'alors guère accès au lycée.

D'un autre côté, l'évolution rapide des connaissances, le développement des technologies de l'information et de la communication devenus outils dans la vie sociale, professionnelle voire familiale posent le problème de l'articulation entre l'information proliférante et le savoir construit, entre le "savoir savant" qui se développe de façon exponentielle et le savoir scolaire. Pour permettre aux élèves d'acquérir l'autonomie, la créativité et la curiosité d'esprit qui sont les éléments nécessaires de l'acquisition du savoir, l'enseignant doit maintenir une neutralité et une distance critique même si pour les élèves, le contraste paraît grand entre la gratification instantanée et sans effort offerte par les médias et les exigences de la réussite scolaire.

L'institution scolaire est elle-même confrontée à la décentralisation et à ce que certains sociologues appellent "la territorialisation des politiques éducatives". Les élus, les parents, le public estiment de plus en plus avoir leur mot à dire dans les décisions relatives à l'organisation scolaire. Ce contexte qui, d'un côté traduit l'ouverture de l'école sur la cité et son intégration pleine et entière dans la société, de l'autre influe sur les conditions de travail des enseignants qui sont trop souvent soumis à des pressions, des polémiques, voire des outrances médiatiques.

Une obligation de résultats accompagne de façon paradoxale ce sentiment d'incertitude, de perte de repères. Il est demandé à l'école, aux enseignants, une amélioration de l'insertion professionnelle, une solution aux problèmes de violence. L'institution scolaire et les enseignants sont "culpabilisés", "accusés" de ne pas préparer convenablement les jeunes à l'emploi et à la vie citoyenne. Or non seulement l'école n'est pas responsable du chômage, mais il convient de rappeler qu'elle en protège plutôt, le taux de chômage étant inversement proportionnel à la durée des études et au niveau des diplômes obtenus⁴. Mais les familles ont de plus en plus tendance à traduire leur attente vis-à-vis des enseignants en une attitude

³ Comptes rendus des réunions du groupe de travail, en particulier intervention de M. Rollin (Document II, page 17 à 22)

⁴ "POINT SUR" n° 99-01, 99-02, 99-03 Insertion dans la vie active : documents du service prospective et statistique du rectorat de l'académie de Lyon.

consommériste. La presse établit des classements des établissements, les résultats au baccalauréat sont largement médiatisés.

Selon l'établissement d'affectation ou les classes auxquelles sont dispensés les enseignements, la disparité des conditions de travail des enseignants est grande. Cependant personne ne semble s'offusquer du renvoi implicite au local de la recherche de solutions permettant de dépasser la contradiction entre des situations d'enseignement de plus en plus diversifiées et une tendance à l'uniformisation des statuts, des obligations de service, de la formation initiale, uniformisation qui n'est d'ailleurs pas propre à la fonction enseignante,

Dans certains quartiers, les élèves ont perdu les repères les plus élémentaires de la vie en commun et la violence n'est pas absente des établissements scolaires.

A l'intérieur même de la classe et dans l'enseignement d'une discipline, les repères ne sont plus évidents : les orientations pédagogiques varient trop souvent au gré des réformes successives, et le professeur est finalement souvent laissé seul dans la construction de ses propres logiques.

Par ailleurs, les conditions dans lesquelles s'est exercée la gestion des personnels ont aggravé la situation des nouveaux enseignants. La nécessaire adaptation annuelle de l'offre de formation, qui consiste à mettre les enseignants là où sont les élèves, a longtemps été facilitée par la souplesse qu'offrait le recours à du personnel non titulaire, les maîtres auxiliaires. Ce fonctionnement est devenu inacceptable dans une conjoncture économique qui n'est plus celle du plein emploi. Faute d'avoir trouvé d'autres marges de manœuvre, d'autres éléments de souplesse, les modalités d'affectation ont placé les jeunes enseignants dans les situations professionnelles les plus difficiles : enseignement dans des disciplines connexes, services en lycée professionnel pour de jeunes certifiés, affectation dans les zones sensibles, fonctions de remplacement non demandées, mobilité annuelle...

Confrontés à ces évolutions contradictoires, à ces remises en question importantes, les enseignants ne se sont pourtant pas réfugiés dans l'immobilisme. Ils ont su inventer des réponses, en particulier dans les zones d'éducation prioritaires, dans lesquelles ils ont développé des démarches de projet ; ils ont pu ainsi approfondir et diversifier leurs méthodes pédagogiques, essentiellement par le travail en équipe. Mais beaucoup d'entre eux se sont usés dans ces tentatives d'adaptation mal relayées par l'institution et difficilement prises en compte. Ils n'ont, en outre, pas encore pu disposer complètement du temps nécessaire au changement dans la pratique d'un métier. Les enseignants ont en effet besoin du temps de maturation et d'appropriation qui accompagne nécessairement les changements en profondeur, temps qui se déploie dans une durée difficilement compatible avec celle de l'action politique relayée par les échos médiatiques. Ils ont besoin aussi que l'institution leur propose des objectifs stratégiques à moyen et long terme.

Différents travaux et divers sondages montrent que les enseignants sont prêts à relever les défis que représentent pour eux l'évolution de leur métier et les attentes sociales à l'égard de l'école. En particulier, les perceptions que les enseignants ont

de leur métier et de ses modes d'exercice, ainsi que l'évolution de ces perceptions, peuvent être appréciées grâce aux enquêtes conduites notamment par la direction de la programmation et du développement⁵.

Ces travaux démontrent que la perception que les enseignants ont de leurs missions est conforme à celles que leur assigne l'institution, à savoir : faire acquérir des connaissances disciplinaires utiles à la poursuite d'études et à la réussite à l'examen préparé (23% des réponses), donner à l'élève les moyens de comprendre le monde et de s'y situer (21%), former les élèves à des méthodes de travail (16%)⁶.

* *

*

Face à ces changements, il faut que l'institution donne aux enseignants les moyens de faire face, de se sentir légitimes, en appliquant deux principes essentiels : conforter l'enseignant dans sa qualité d'expert tout en l'aidant à prendre la mesure du cadre nouveau dans lequel s'exerce cette expertise.

⁵ éducation et formations n° 46 – juillet 1996 et enquête sur les sortis des IUFM en 1993 (les dossiers d'éducation et formation n° 71 – juin 1996) et en 1999

⁶ l'enquête fait également apparaître que le poids de chacun de ces critères varie en fonction de la discipline et du corps d'appartenance : ainsi les professeurs de l'enseignement technique et professionnel privilégient surtout le contact avec les jeunes, alors que pour les agrégés, c'est la mission de transmission des savoirs et des connaissances qui prime. De même l'étude souligne-t-elle le malaise ressenti par les professeurs de langue dont les réponses tranchent avec celles de leurs collègues des autres disciplines qui s'estiment, quant à eux, finalement assez satisfaits du métier qu'ils exercent.

DEUX PRINCIPES REFONDATEURS

CONFORTER L'ENSEIGNANT DANS SON RÔLE D'EXPERT ELARGIR SON CADRE DE REFERENCE PROFESSIONNEL

1°. Conforter l'enseignant dans son rôle d'expert

1.1. L'enseignant est un expert dans le domaine disciplinaire

La question des savoirs est au cœur du métier d'enseignant. La première motivation de l'enseignant du second degré pour son métier reste le goût pour sa discipline.

Selon une enquête commandée par le ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie⁷ et réalisée sur un suivi d'échantillon de jeunes enseignants de 1991 à 1997, l'intérêt pour la discipline enseignée représente la première motivation de venue au métier (40%), loin devant le contact avec les jeunes (16%) ou la transmission des savoirs et des connaissances (15%). Vient en quatrième position l'autonomie dans le travail (10%), toutes les autres motivations (temps libre, sécurité de l'emploi, exercice d'une fonction éducative...) représentant chacune moins de 5%.

L'analyse effectuée à partir des trois motivations principales cumulées fait apparaître également en premier l'intérêt pour la discipline enseignée (61%) devant le contact avec les jeunes (50%), puis la transmission des savoirs et des connaissances (45%), et enfin l'autonomie dans le travail (40%), toutes les autres motivations n'atteignant pas chacune 25%.

C'est souvent en approfondissant la discipline qu'il maîtrise que le professeur enrichit sa pratique, qu'il s'exerce à varier et à adapter ses méthodes, ses pratiques pédagogiques, qu'il découvre des liens avec d'autres disciplines ; c'est à partir de sa compétence disciplinaire que l'enseignant est amené à rejoindre des disciplines voisines, et trop souvent une transversalité vécue comme de surface n'a pu convaincre dans la mesure où elle restait superficielle ou imposée.

Mais la discipline n'est pas un dogme figé ; elle doit être conçue comme vivante, évolutive, souple⁸. Son véritable sens est de constituer le socle sur lequel s'appuie la compétence de l'enseignant et de lui permettre d'acquérir la maîtrise des savoirs qu'il aura pour tâche de transmettre.

L'histoire des sciences, l'évolution de la recherche le prouvent : les disciplines d'enseignement comme les disciplines universitaires ne peuvent être définies une fois pour toutes sans se scléroser, s'appauvrir. Les disciplines sont par nature

⁷ Enquête réalisée par TMO Régions, février 1998

⁸ Comptes rendus des réunions du groupe de travail, en particulier intervention de M. Boissinot (document II, page 11 à 13)

évolutives et traversées en permanence par des forces et mouvements centrifuges. Même s'il est devenu une référence forte, quasi identitaire, le découpage du savoir par discipline ne devrait être qu'un mode d'organisation, aussi bien dans le second degré que dans l'enseignement supérieur. Si l'émergence de champs disciplinaires nouveaux peut amener la création d'une discipline nouvelle et à fixer les frontières avec les disciplines existantes (c'est le cas de l'informatique), elle peut aussi amener à redécouper ou à fusionner en mettant l'accent sur les similitudes plutôt que sur les différences (on peut se référer à l'histoire et à la géographie, ou bien à la physique et à la chimie).

Il faut être capable de recomposer les savoirs autour du besoin des élèves par un travail en équipe effectué au sein des établissements. Il n'existe aucune raison pour que la discipline de l'enseignant, le domaine dans lequel il a acquis des compétences et dans lequel il continue d'approfondir sa maîtrise scientifique se confondent systématiquement avec les domaines d'apprentissage des élèves.

Cette souplesse est facilitée par le travail en équipe. Elle rend souhaitable l'existence de champs disciplinaires suffisamment larges (histoire - géographie, éducation civique...) et le maintien de la bivalence là où elle existe comme dans les lycées professionnels.

1.2. l'enseignant est concepteur de sa pratique pédagogique

Dans la relation pédagogique, " l'autorité " dont les enseignants sont investis ne peut se fonder sur une affirmation de pouvoir mais sur la reconnaissance d'une légitimité du savoir. La relation pédagogique demeure essentielle car c'est d'elle que procèdent les réponses aux questions que se pose l'élève sur le monde et c'est elle qui finalement conditionne le succès de la formation.

La nécessité pour l'enseignement de contribuer à la formation du jugement et au sens des responsabilités individuelles s'impose de plus en plus dans les sociétés modernes si l'on veut que les élèves soient plus tard capables d'anticiper les changements et de s'y adapter en continuant à apprendre tout au long de leur vie. C'est le travail et le dialogue avec l'enseignant qui contribuent à développer le sens critique de l'élève.

L'enseignant, avec son groupe d'élèves dans sa classe; est concepteur, et non pas répétiteur. C'est lui qui doit établir le mode de communication dans lequel il se sent le plus à l'aise, c'est lui qui adapte constamment son cours, sa façon de transmettre son savoir en fonction des élèves qu'il a en face de lui, et de ses propres domaines d'excellence. L'enseignant est en permanence en situation de création, la relation qu'il entretient avec sa classe n'est jamais reproductible.

Cette relation connaît des évolutions notamment avec l'introduction progressive des nouvelles technologies. Si l'enseignant n'est plus l'unique émetteur de savoirs, il reste à la fois le référentiel de savoir et le concepteur de l'enseignement, de sa structuration, de sa transmission, par rapport au groupe d'élèves qui lui est confié.

Dans la classe, une structuration des activités est réalisée à travers les contenus et les programmes, mais la classe est également une occasion de constructions pédagogiques et in fine de relations sociales dont la dynamique, bien que normée, reste variable et variée.

La liberté pédagogique, qui constitue une réalité et à laquelle l'enseignant est très attaché, ne doit pas conduire l'institution à l'abandonner face à ses difficultés. Il faut l'aider à analyser ses pratiques, à identifier ses problèmes et à les résoudre. Il faut lui fournir des outils⁹ afin qu'il ne soit pas obligé de tout réinventer seul.

Conforter dans la classe la relation élève-professeur ne résoudra pas toutes les difficultés rencontrées dans l'exercice du métier dont la responsabilité s'étend d'ailleurs à l'ensemble des conditions d'apprentissage de l'élève. Il convient d'élargir le cadre de référence à l'équipe, à l'établissement, et pour ce faire accroître les compétences pour organiser le travail en commun.

2. Elargir le cadre de référence professionnel

2.1. aux équipes

Même si fondamentalement le cœur du métier d'enseignant est dans la relation pédagogique dans la classe et si, en ce sens, chaque enseignant est en face de ses propres responsabilités et de son devoir professionnel, les besoins de sens collectif, de travail en équipe, s'expriment de plus en plus fortement.

Un des effets premiers de l'enseignement dans les classes difficiles a été de mettre en évidence l'intérêt du travail en commun. Parmi toutes les dimensions de ce travail en commun, ce sont le suivi des élèves (60%) et l'échange sur les méthodes pédagogiques (50%) que les enseignants jugent les plus utiles¹⁰.

Dans toutes les situations la moitié des enseignants jugent nécessaire une coordination qui, selon eux, n'est pas effective en pratique, pour harmoniser les exigences et les critères d'évaluation, équilibrer la charge de travail des élèves et leur apprendre à acquérir des méthodes de travail, développer les compétences transversales aux disciplines.

Le travail en équipe est indispensable lorsque les problèmes se posent en des termes jusqu'alors inconnus ou marginaux tels que l'absence de maîtrise des codes cognitifs et relationnels ; l'identification des difficultés et la recherche en commun de réponses est un élément de renforcement qui paraît incontournable dans certaines situations.

Le travail en équipe est indispensable pour coordonner le travail donné à l'élève : calendrier des contrôles, travaux personnels encadrés, aide au travail...

⁹ outils didactiques en accompagnement des programmes, ressources du CRDP...

¹⁰ les dossiers d'éducation et formations n° 61- février 1996

En termes de savoirs, les approfondissements et les recherches peuvent profiter du travail en équipe ; la véritable approche transdisciplinaire implique une réflexion à plusieurs autour d'un objectif d'apprentissage, ce qui est le contraire de l'approche thématique de surface trop souvent pratiquée. Enfin la demande est forte d'une confrontation des pratiques pédagogiques.

Travailler en équipe, est une façon pour l'enseignant d'être acteur dans l'évolution de sa discipline, de maîtriser et d'exercer sa liberté pédagogique, d'assurer son rôle d'éducateur au sein de l'établissement.

Le métier d'enseignant exige une capacité à argumenter et une capacité à adapter son comportement à des situations très diverses. Favoriser le travail en équipe, c'est s'appuyer sur cette double capacité pour la renforcer afin de permettre à chaque enseignant de réussir la conduite de son enseignement, dans sa classe. Le travail en équipe développe la confiance réciproque, ce qui implique que chacun puisse s'y situer à son niveau de responsabilité et que soit respecté son domaine de compétence. L'équipe de travail peut être un creuset d'apprentissage " sans risque " parce que sans évaluation individuelle explicite. C'est ce que les uns et les autres ont à faire conjointement qui devient la base de cet apprentissage renouvelé.

L'équipe est plus que la somme des participants et si sa mise en place peut être ressentie au début comme une contrainte, elle permet par la suite une plus grande efficacité.

Le travail en équipe peut être disciplinaire (vertical, horizontal), interdisciplinaire, se situer au niveau de l'établissement ou à l'extérieur. L'enseignant n'est pas dans une équipe, mais dans des équipes. Toutes les formes de ce travail en commun doivent être organisées de façon à rendre possible la capitalisation des travaux et le retour sur investissement.

Dans la réforme des lycées qui se met en place et qui implique l'aide à l'élève et encourage l'approche multidisciplinaire notamment pour faire face à l'atténuation ou la porosité des limites disciplinaires, le travail en équipe est explicitement présenté comme une réponse à ces évolutions.

Comment permettre la reconnaissance de cette organisation nécessaire du travail en équipe ? Sur ce point se sont exprimées de fortes divergences au sein du groupe de travail. Il existe une grande diversité de points de vue parmi les associations et personnalités rencontrées.

Au sein du groupe de travail certains ont prôné la diminution des obligations de service exprimées en heures de cours, ce qui devrait rééquilibrer ipso facto l'ensemble du travail de l'enseignant au profit du travail en équipe.

D'autres ont préféré que le forfait permettant des allègements du nombre d'heures de cours assurées sous forme traditionnelle soit attribué non pas à chaque

enseignant individuellement, mais à l'établissement, c'est à dire aux équipes, à charge pour elles d'établir un projet pédagogique sous forme contractuelle et négociée.

Enfin s'exprime aussi le point de vue selon lequel le travail en équipe, s'il peut être ressenti au début comme un moment de contrainte, est mis en oeuvre dans une perspective de plus d'efficacité, donc considéré comme un apport avantageux pour l'enseignant.

On évoque, par exemple, la réalisation de cours où sur un sujet multidisciplinaire deux enseignants interviennent simultanément devant les élèves ou encore un allègement des corrections de copies réalisé grâce à une meilleure coordination. A ce titre le travail en équipe peut être pris sur le temps de préparation, parce qu'il est un enrichissement de la pratique de l'enseignant.

Comme on le voit cette question est complexe. Une réponse sera néanmoins tentée sous forme de proposition.

2.2. à l'établissement

L'établissement est un lieu d'enseignement, mais aussi d'éducation, et l'enseignant y est un des interlocuteurs privilégiés des élèves, ce qui donne à sa fonction un caractère d'exemplarité.

L'enseignant, dans sa pratique professionnelle, dans son comportement personnel, dans la gestion de ses classes, fait référence aux valeurs constitutives de l'école républicaine dans son enseignement, dans sa classe, mais aussi au sein de l'établissement.

Il participe à l'organisation de la vie scolaire, en en faisant respecter les règles comme il les respecte lui-même

La notion d'éducation est indissociable de la notion de cohérence. Pour être crédible vis-à-vis des élèves et des familles, il est essentiel d'introduire une cohérence entre les cycles, entre les niveaux, entre les cours, de se mettre d'accord sur les objectifs de ne pas laisser s'instaurer de contradictions entre les pratiques des uns et des autres.

C'est nécessairement au sein de l'établissement que se construit cette cohérence.

Loin d'être le lieu d'un communautarisme protecteur, l'établissement est un lieu de rencontre d'hétérogénéités, où se produisent parfois des conflits dont la résolution permet seule de progresser.

L'établissement est l'endroit où s'établissent les solidarités, où se construisent les réseaux des relations, où s'organise la présence de chacun et où circule l'information. C'est un lieu d'équilibre, de communication rapide, humaine, où la rapidité de réaction face aux problèmes est essentielle.

L'établissement est le lieu privilégié de l'accueil des nouveaux enseignants qui feront là leurs premiers pas professionnels et trouveront - ou non - au sein des équipes l'aide nécessaire pour progresser.

L'établissement n'est pas aujourd'hui véritablement un lieu d'identification professionnelle pour les enseignants dont, par ailleurs, l'implication dans le projet d'établissement est souvent marginale. Celui-ci ne leur paraît concerner que la périphérie de ce qui est pour eux le cœur de l'activité professionnelle.

L'établissement étant par ailleurs un lieu de visibilité sociale et un lieu investi de sens par les parents d'élèves, les habitants d'un quartier, les responsables socio-économiques, se développe même un discours qui voit dans toute valorisation de l'établissement un danger pour l'idéal républicain.

Mais, pour rester dans la mesure, il faut bien reconnaître que cette distance vis-à-vis de l'établissement est loin d'être le fait des seuls enseignants opposés à

toute évolution, elle est aussi le fait d'enseignants investis fortement dans la mise en œuvre de projets, d'actions et d'innovations pédagogiques, qui ont le sentiment de ne pas être reconnus et de recevoir un soutien insuffisant, et dont l'investissement, souvent militant, déborde l'établissement parce que rien ne leur paraît se faire de désirable dans ce cadre.

C'est pourtant bien dans l'établissement que s'organise localement le travail, autour de missions et d'objectifs fixés par l'institution. La répartition des classes et des services, la composition des équipes, la maîtrise des moyens technologiques sont autant d'occasions pour que les enseignants se sentent partie prenante. Chacun est comptable de ce qui se passe, doit se sentir représenté et être un acteur de l'organisation de l'établissement, indépendamment des commodités que ce dernier peut offrir.

Une réflexion sur l'essence même du métier d'enseignant n'était pas dans le plan de travail initial du groupe, elle s'est rapidement imposée comme incontournable. Les principes sur lesquels pourrait reposer une refondation du métier d'enseignant ont bénéficié d'un large consensus.

Le groupe de travail a eu par ailleurs parfaitement conscience que le pragmatisme s'imposait aussi à lui et que face à l'attente des collègues il devait rechercher de vraies réponses à des demandes légitimes.

Les vingt-trois propositions qui font l'objet de la seconde partie de ce rapport et qui n'ont aucune prétention à l'exhaustivité, sont à placer dans cette double perspective.

VINGT-TROIS PROPOSITIONS

1. Tenir compte dans la fixation des services des enseignants des évolutions du métier

1.1. clarifier les obligations de service

La révision des décrets de 1950 est nécessaire afin que la détermination des obligations de service puisse se faire dans un cadre réglementaire adapté et dans une plus grande transparence. Bien que l'activité des enseignants ne puisse se réduire aux activités d'enseignement, la seule partie facilement mesurable du service des enseignants étant l'heure de cours, cette unité de compte doit être conservée au plan réglementaire. La détermination des services devra continuer à se faire avec une référence hebdomadaire (ce qui n'exclut pas une comptabilité annuelle), même si cette référence doit s'accompagner d'une certaine souplesse encadrée au niveau national et justifiée au niveau local par des considérations relevant plus de la pédagogie que de la gestion.

Bien entendu, cette révision réglementaire ne pourra avoir comme conséquence d'alourdir la charge de travail actuelle des enseignants : quelle que soit leur situation individuelle, elle ne pourra que s'améliorer. Il faudra prendre en compte la réalité constatée et ne se fixer qu'un objectif de simplification et d'adaptation. Par exemple, dans les lycées d'enseignement général, la prise en compte des services réellement faits pourra aboutir à fixer de nouvelles obligations de service, en supprimant parallèlement des formules d'allégement désuètes telle l'heure de première chaire.

De la même façon, les alourdissements de service compensant le faible effectif des groupes d'élèves ne paraissent plus adaptés (comment tenir compte des modules et des travaux personnels encadrés dans ces conditions ?). Dans cet esprit, le nombre d'élèves par classe ne doit pas être une norme, mais une base de calcul permettant de déléguer les moyens aux établissements. Cette référence devrait être abaissée par rapport aux pratiques actuelles afin de permettre une amélioration des conditions de travail des enseignants. Pour prendre en compte d'éventuels alourdissements ou allègements de service découlant du nombre d'élèves, il vaut mieux s'en remettre au bon sens des chefs d'établissement et des équipes pédagogiques qui, dans les établissements, sont les mieux à même d'apprécier la charge de travail effective pesant sur tel ou tel enseignant.

Il conviendra d'indiquer clairement ce que l'on entend par " cours " ou " enseignement devant élèves " pour désigner sans distinction artificielle des modes d'encadrement divers, par exemple modules, travaux dirigés, travaux pratiques, travaux personnels encadrés...

Enfin, la rédaction des textes devra ménager la possibilité d'adaptations locales dans la répartition du travail entre les heures de cours dues et le reste, ainsi que sur le rythme hebdomadaire, ces adaptations ne pouvant intervenir que sur la base de projets reconnus.

Ce travail de clarification et de simplification est nécessaire mais ne suffit pas. Indépendamment de la réflexion générale sur le temps de travail dans la fonction publique, il convient d'organiser le service des enseignants de façon à permettre de reconnaître l'existence du travail en équipe lorsqu'il est effectif ou de lui permettre de s'instaurer lorsqu'il n'existe pas, sans accroître une charge de travail individuel déjà lourde.

- ***1. remplacer les décrets de 1950 par des textes simples définissant les services des enseignants avec une référence hebdomadaire***
- ***2. garantir une dotation horaire minimale permettant d'abaisser les effectifs par classe lorsque cela est pédagogiquement nécessaire***

1.2. reconnaître le travail en équipe et le rendre effectif

Tous les membres du groupe de travail partagent l'idée que l'activité des enseignants doit se rééquilibrer au profit du travail en commun.

La distinction faite entre pratiques individuelles et travail en équipe n'est pas aussi étanche que pourraient le faire croire certains débats, car, bien entendu, ces deux aspects du métier d'enseignant se nourrissent et s'enrichissent mutuellement. La capitalisation souhaitée pour l'ensemble des enseignants par le travail en équipe commence déjà pour chacun d'entre eux par l'amélioration de ses pratiques individuelles ; le travail en équipe peut aussi avoir pour effet un gain de temps, soit parce qu'il permet de supprimer certains travaux dont la pertinence serait remise en cause collectivement, soit parce qu'il permet une prise en charge commune de tâches jusqu'alors individuelles.

La formation au travail en équipe se fait essentiellement selon une logique d'apprentissage en situation.

L'idée a été avancée qu'au terme d'une période de transition dont il est difficile de définir a priori la durée mais dont il est certain qu'elle doit se conclure par une évaluation précise des méthodes de travail, lorsque le travail en équipe se sera "routinisé", il pourra apparaître opportun de tenir compte de façon générale et uniforme de cette nouvelle organisation du travail..

Bien que le travail en équipe soit reconnu comme indispensable pour réduire les incertitudes qui assaillent les enseignants, il ne faut pas ignorer qu'il est encore bien souvent ressenti comme un moment de "contrainte" dans une perspective de plus grande efficacité, il est plus souvent assis sur un investissement "militant" que sur une représentation professionnelle.

Une mise en place progressive ainsi que des mesures incitatives accompagnant cette mise en place sont préconisées pour des raisons stratégiques car il ne faut pas passer à côté du levier qui permettra une transformation effective et générale des méthodes de travail.

C'est sur la base du projet pédagogique élaboré par les équipes, adopté par le conseil d'administration, et contractualisé avec l'autorité académique que seraient alors attribués les moyens aux établissements. Les enseignants engagés dans un travail en commun au sein d'une ou de plusieurs équipes seraient bénéficiaires de ces mesures incitatives.

- ***3. reconnaître la nécessité du travail en équipe par des mesures incitatives sur la base d'un projet pédagogique contractualisé et évalué***

2. Professionnaliser le recrutement et la formation

2.1. adapter les concours de recrutement au métier

Le concours doit avoir une forte dimension disciplinaire, mais cela ne suffit pas. Les échecs professionnels sont très lourds, pour l'élève d'abord, mais également pour le professeur qui vit avec une grande souffrance une telle situation. Le concours ne doit pas donner une idée fausse de ce qu'est le métier, il doit prendre en compte la dimension professionnelle.

L'exigence de l'institution vis-à-vis des membres des jurys des concours doit être claire : les postes offerts doivent être pourvus parce qu'il correspondent à un besoin de recrutement. Par ailleurs, il s'agit de recruter parmi les candidats ceux que le jury estime les meilleurs sans qu'il soit utile de procéder à une notation tellement

basse qu'elle en devient infamante et est de nature à jeter le discrédit sur l'ensemble de la profession.

L'expérience professionnelle acquise dans d'autres métiers doit être valorisée pour l'accès au métier d'enseignant. Il faut avoir recours plus largement à la procédure de validation des acquis qui permettrait à des personnes ayant acquis une expérience professionnelle d'accéder à la licence et de se présenter ensuite aux concours de recrutement.

La création de licences professionnelles et l'utilisation de la validation des acquis professionnels pourrait également permettre aux maîtres auxiliaires et contractuels enseignant en lycée professionnel dans des disciplines dans lesquelles il n'existe pas de diplômes du niveau de la licence, de passer le concours et d'être titularisé.

- ***4. inclure dans la formation universitaire avant le concours une composante de préprofessionnalisation***
- ***5. faire du concours un véritable moyen de recrutement pour un métier bien défini, sans omettre de vérifier l'adéquation des épreuves théoriques par rapport aux objectifs de l'enseignement du second degré***
- ***6. valoriser l'expérience professionnelle par le recours à la validation des acquis professionnels***

2.2. améliorer la formation initiale et continue

La formation initiale doit inclure l'analyse historique et épistémologique des disciplines, afin que l'enseignant acquière une vision dynamique de sa discipline et des enjeux sociaux auxquels elle est confrontée.

S'il est difficile de dire qui détient la parole légitime dans la définition des champs disciplinaires et des contenus, un progrès important serait obtenu en faisant de l'enseignant un véritable acteur de l'évolution de l'enseignement de sa discipline. Les évolutions en cours de la formation continue doivent permettre aux enseignants d'une même discipline de se retrouver dans une organisation en réseaux traitant de la discipline, de sa didactique et des pratiques pédagogiques l'accompagnant¹¹.

L'implication des universitaires porteurs de nouveauté dans ces dispositifs doit être facilitée. Ils doivent avec les enseignants du secondaire et les corps d'inspection imaginer concrètement l'évolution de l'enseignement. Une formation de qualité suppose que les enseignants soient mis au contact de la recherche lors de leurs études universitaires. Ensuite il faut construire des réseaux associant chercheurs et enseignants et organiser leur rencontre. L'investissement d'associations de

¹¹ de ce point de vue, une analyse de l'apport des IREM serait intéressante

spécialistes est déjà important dans ce domaine. Il sera un élément facilitateur pour une généralisation. Les échanges au sein de ces réseaux devront avoir une configuration délibérément interactive, et faciliter un va et vient entre les savoirs scolaires et les savoirs scientifiques, entre les significations épistémologiques et celles qui relèvent de l'usage social. C'est en lien avec l'université que la réflexion sur les contenus des formations doit être menée. Cette réflexion portera à la fois sur les contenus d'une discipline et ses aspects didactiques et pédagogiques.

La maîtrise des contenus ne suffit pas en effet à bien enseigner et une compétence plus vaste, une professionnalité est indispensable. Enseigner est un métier, il s'apprend comme tous les métiers. Il nécessite une formation aux problématiques de la didactique et de la pédagogie qui a été trop longtemps négligée en France.

Il convient également que le futur enseignant ait une bonne connaissance du monde de l'entreprise et de l'administration, en particulier celle de l'éducation nationale.

La compétence professionnelle s'acquiert en formation initiale et se construit ensuite dans la pratique du métier. La qualité de l'enseignement est déterminée autant, par la formation continue des enseignants que par leur formation initiale. La formation initiale ne suffira pas pour le restant de la vie ; il faut tout au long de la carrière actualiser et perfectionner les connaissances et les techniques. L'intérêt des enseignants du secondaire pour la formation continue doit reposer sur les contenus stricto sensu et sur les possibilités de confronter les expériences professionnelles et les pratiques pédagogiques. L'équilibre entre la compétence dans la discipline enseignée et la compétence pédagogique doit être soigneusement respecté. Il conviendrait de s'interroger sur l'opportunité d'un plan de formation individualisé garantissant cet équilibre.

C'est dans le cadre d'une organisation en réseau que les enseignants pourront être associés à l'élaboration des programmes scolaires et des matériels pédagogiques dans laquelle leur intervention est légitime.

Dans l'enseignement professionnel, la formation continue doit accompagner les mutations technologiques et permettre l'évolution des qualifications professionnelles à laquelle les élèves eux-mêmes sont préparés.

- ***7. sensibiliser les futurs enseignants à l'histoire et aux enjeux de leur discipline et les préparer à être partie prenante de l'évolution de son enseignement***
- ***8. mettre en place des réseaux de réflexion sur l'enseignement par champ disciplinaire dans lesquels universitaires et enseignants du second degré travailleront ensemble autour des savoirs, de la didactique et de la pédagogie***

- **9. faire prendre contact avec la recherche à tous les futurs enseignants du secondaire**
- **10. mettre en place des plans de formation continue individualisés, articulant compétences disciplinaire, didactique et pédagogique**
- **11. donner aux enseignants une connaissance réelle du milieu professionnel dans lequel ils travaillent**

2.3. donner toute leur place aux technologies de l'information et de la communication

L'impact des technologies de l'information et de la communication sur les conditions de travail des enseignants ne paraît pas de nature à provoquer des bouleversements immédiats dans le rapport au savoir, dans l'accès aux connaissances, dans les relations entre élèves et professeurs. Les technologies de l'information et de la communication vont provoquer des évolutions mais celles-ci doivent être maîtrisées pour ne pas devenir destructurantes. Il faut en aborder la maîtrise positivement.

Tout d'abord, les technologies de l'information et de la communication représentent des supports, des outils nouveaux de nature à enrichir l'acte pédagogique sous sa forme actuelle. La maîtrise de ces nouveaux outils, dont l'usage doit se généraliser, est indispensable.

Ensuite, progressivement, les méthodes de travail évolueront plus en profondeur, mais cela suppose des multimédias d'une qualité supérieure et mieux adaptés, et surtout le développement de la production de logiciels adaptés à l'enseignement en quantité et en qualité.

Il s'agit, dans une première étape, de généraliser l'usage de l'outil et de l'intégrer dans les pratiques pédagogiques. Ce qui est d'abord en jeu, c'est la maîtrise de l'outil par ceux qui doivent utiliser les technologies de l'information et de la communication.

La généralisation de l'usage des technologies de l'information et de la communication ne laissera pas à l'écart les enseignements. L'intégration des technologies de l'information et de la communication concerne toutes les dimensions du métier de l'enseignant, en classe bien évidemment, mais aussi pour son travail personnel.

Le plan important de formation initiale et continue qui se met en place doit permettre à tous d'acquérir les compétences minimales pour l'usage de l'outil qui pourra ensuite être intégré à la pratique professionnelle.

Deux propositions peuvent être faites dans l'immédiat :

- **12. mettre en place une formation minimale pour tous sur les outils et leur fonction de communication et d'information complétée par une formation spécifique orientée par les usages prévus dans la discipline (suivant un rythme adapté à chaque discipline)**
- **13. par des mesures incitatives appropriées, atteindre un seuil d'équipement individuel et collectif permettant d'envisager une généralisation afin de faire des technologies de l'information et de la communication un véritable outil professionnel pour l'élève et le professeur**

Un problème ne peut être éludé - qui a été de nombreuses fois évoqué - c'est celui de l'impossibilité de faire vivre des systèmes informatiques dans les établissements, de façon satisfaisante, sans un support technique. Ce problème doit être abordé dans une vision globale d'un système informatique au niveau de l'établissement, support à la fois des usages de gestion et des usages pédagogiques et en envisageant des solutions multiples et progressives :

- personnes ressources enseignants dont le rôle pourrait évoluer de la prise en charge des tâches techniques vers les tâches d'organisation et d'animation ;
- tâches techniques progressivement prises en charge par des catégories spécifiques de personnels ou externalisées en tout ou en partie ;
- mutualisation au niveau des bassins de formation ou de l'académie.

Dans l'immédiat, il convient de

- **14. Recenser et mobiliser dans chaque académie les compétences techniques et organisationnelles existantes en matière de techniques de l'information et de la communication**

3. organiser le travail dans l'établissement

Dans l'état actuel de l'organisation, il n'existe guère de lieux et de temps institutionnalisés où les enseignants peuvent échanger sur leurs pratiques et travailler en équipe.

Une priorité est d'offrir l'organisation, les espaces, le temps et les moyens qui permettront d'assurer au mieux un travail en commun dont la nécessité n'est pas contestée. Il conviendrait de conduire rapidement les études indispensables auprès d'établissements ayant engagé ce travail afin de dégager les conditions de la réussite, en particulier pour les modalités déjà organisées en collège (études dirigées et parcours diversifiés) ou à venir en lycée (aide individualisée, travail personnel encadré). Il s'agit bien, très pragmatiquement, de l'organisation des espaces, du temps et des moyens.

- **15. recenser les expériences réussies en matière d'organisation d'espaces, de temps et de moyens pour le travail en commun**

S'agissant plus précisément de l'organisation des espaces, on sait que la conception et l'organisation des lieux de travail ont une influence forte sur les pratiques pédagogiques. Les choix architecturaux, qui sont de la compétence des collectivités territoriales, ne sont pas sans incidence sur la mise en œuvre du projet pédagogique au sein d'un établissement. Il est donc normal que les enseignants soient associés aux projets de construction ou de restructuration des établissements, lorsque cette construction n'intervient pas ex nihilo.

Il serait intéressant que l'éducation nationale puisse faire un bilan de cette relation forte entre architecture et conditions de travail des enseignants, et qu'elle soit en mesure d'émettre des recommandations en ce domaine.

La création d'une mission serait bienvenue : elle permettrait de faire connaître les expériences positives et, sans qu'il soit question d'établir des normes, pourrait recommander des organisations permettant de faire des établissements des lieux de travail adaptés aux besoins des élèves, mais aussi des enseignants (salles de réunion, bureaux équipés avec accès aux technologies d'information et de communication, salles de travail en petit groupe, centre de documentation et d'information prenant en compte les besoins des enseignants...). Il serait utile en particulier de recenser la situation des établissements en matière d'équipements sportifs et de remédier en partie aux disparités locales en recommandant que les enseignants d'éducation physique et sportive puissent disposer au minimum d'un gymnase dans chaque établissement pour pouvoir faire travailler les élèves dans de meilleures conditions qu'actuellement.

- **16. créer une mission nationale de suivi de l'architecture des EPLE**

Au delà de l'organisation des espaces et du temps, il s'agit d'être en mesure de mettre en œuvre les moyens du travail en commun.

Cette nécessité d'explicitier et de faciliter les conditions de la réussite ne doit pas être confondue avec une normalisation ou une réglementation contraignante dans les moindres détails car toute formule uniforme serait inappropriée : la mise en œuvre doit être négociée et adaptée à la grande diversité des situations.

En effet, la recherche comme l'observation empirique montrent que l'un des principaux facteurs de l'efficacité scolaire est l'établissement. Une bonne organisation du travail, efficace, en particulier une équipe de direction perçue en ce sens comme compétente et ouverte, permet souvent d'introduire des améliorations qualitatives majeures.

Si les enseignants sont prudents sur les délégations au chef d'établissement, ils sont par contre d'accord avec l'idée qu'il puisse s'impliquer dans le domaine pédagogique et animer l'équipe enseignante. Le projet pédagogique commun fonderait la légitimité du chef d'établissement dans le domaine de l'organisation pédagogique.

Actuellement, on parle peu de pédagogie dans l'établissement et certains débats pédagogiques importants ne peuvent y avoir lieu.

Le projet d'établissement devrait être l'occasion pour les enseignants de clarifier, afin de le formuler, ce qu'est leur " projet pédagogique " commun.

Le projet pédagogique n'a pas pour objectif de diminuer les exigences nationales pour les adapter localement, mais bien de s'organiser localement pour mieux atteindre les objectifs nationaux. Sa réalisation permet de rendre effectif le travail en commun dont l'existence, en permettant la capitalisation du savoir faire et des compétences, améliore les conditions de travail des enseignants.

La création d'un conseil scientifique et pédagogique permettrait de formuler et donner vie à ce projet pédagogique commun. Le mode de désignation des enseignants membres de ce conseil devrait respecter le principe de l'autonomie pédagogique et donner une réelle légitimité à cette instance.

Sur la base d'un cadrage national, chaque établissement devra préciser le mode de désignation et de fonctionnement de ce conseil.

Le conseil pédagogique et scientifique fera des propositions au conseil d'administration dans son domaine de compétence, en particulier pour la répartition des moyens d'enseignement, qui devront bien entendu prendre en compte le projet pédagogique, dès lors que celui-ci aura été adopté par le conseil d'administration et fait l'objet d'une contractualisation avec l'autorité académique.

Des moyens significatifs seraient attribués, en même temps que la dotation correspondant aux structures pédagogiques, aux établissements ayant défini leur projet pédagogique dans le cadre d'une contractualisation et d'une évaluation formalisées. Ces moyens seraient eux-mêmes globalisés.

C'est sur la base du projet pédagogique que seraient alors organisées et réparties les tâches et définies des charges de service prenant en compte les différentes formes d'activité des uns et des autres. Cette définition des services individuels préciserait, non seulement les heures de cours à assurer, mais également les formes de participation au travail en commun.

Des projets pédagogiques particulièrement innovants pourraient ainsi se mettre en place et être reconnus par l'institution : instauration de rythmes de travail assouplis autour de la référence hebdomadaire, organisation du recours interne...

Le projet pédagogique de l'établissement ferait l'objet d'une contractualisation avec l'autorité académique qui garantirait les moyens accordés aux équipes pédagogiques pendant la durée du projet. Les modalités et les critères de l'évaluation qui seraient définis dès la mise en place du projet devraient permettre une analyse partagée de ses résultats, ainsi qu'éventuellement la mise en place d'actions correctrices si le besoin s'en faisait sentir.

L'évaluation du projet sera formalisée au moyen d'un protocole contradictoire et négocié. L'évaluation pédagogique de chaque enseignant reste de la compétence des corps d'inspection qui devront s'intéresser à l'ensemble du travail de l'enseignant tel qu'il s'inscrit dans le projet pédagogique, et en particulier prendre en compte les interactions entre pratiques individuelles et travail en commun.

La démarche de projet est exigeante : sa mise en place requiert du temps, des moyens divers et il est évident que tous les établissements ne réuniront pas immédiatement toutes les conditions permettant de la mener à bien. C'est pourquoi une démarche progressive qui "laisse du temps au temps", accompagnée contractuellement doit être préférée à toute injonction et réglementation. Il est donc essentiel d'arrêter des normes d'attributions de moyens réalistes et honnêtes pour un fonctionnement traditionnel qui ne devrait en aucun cas être stigmatisé par l'institution et considéré comme rétrograde. Il n'est pas toujours possible de travailler autrement et la possibilité de travailler de la même façon, mais dans de meilleures conditions, doit être ménagée, sans que les établissements ou les enseignants qui font plus ou moins volontairement, plus ou moins consciemment ce choix deviennent moins légitimes que les autres.

- ***17. créer dans chaque établissement un conseil scientifique et pédagogique***
- ***18. reconnaître les diverses formes de travail en équipe au sein du projet pédagogique de l'établissement par une contractualisation de moyens globaux attribués en plus de la dotation horaire de base***

4. Améliorer le parcours professionnel et les conditions de vie

4.1. porter une attention particulière au nouvel enseignant

Une interrogation s'est exprimée dans le groupe de travail sur l'intérêt que les heures de cours produites par tous les enseignants stagiaires ne soient plus comptabilisées comme des moyens d'enseignement, à l'instar de ce qui se pratique déjà pour les professeurs de lycée professionnel stagiaires.

Au delà de la durée de leur stage, les nouveaux enseignants doivent pouvoir faire dans le métier une entrée progressive qui ménage des allers et retours entre la formation et l'activité professionnelle. Ils doivent pouvoir obtenir des réponses aux questions qui les préoccupent, exprimer les difficultés qu'ils rencontrent, confronter leurs premières expériences avec celles de collègues plus anciens dans le métier.

On peut raisonnablement penser que le développement du travail en équipe et la participation de l'enseignant débutant au travail en commun apportera un certain nombre de réponses immédiates à ses préoccupations, mais l'accompagnement par une personne ressource, un référent, ne serait pas inutile pendant les toutes premières années.

S'il était davantage accompagné, le nouvel enseignant pourrait transformer le "handicap" de ses premières affectations en tirant parti de la diversification des situations par un enrichissement de sa pratique et de sa réflexion.

L'installation matérielle du nouvel enseignant dans son premier poste devra être facilitée. Préconiser sur ce point une prime d'installation qui, attribuée à tous les enseignants dès leur première affectation, quelles que soient les conditions matérielles de leur installation et nonobstant le fait qu'elles peuvent ne présenter aucune difficulté particulière, ne doit pas dispenser d'une politique académique adaptée aux situations locales.

Hormis peut-être le cas très particulier de l'Île de France, les difficultés rencontrées pour se loger sont en effet circonscrites à certains secteurs bien identifiés dans chaque académie. Les recteurs devront prendre en charge ce problème, désigner pour les fonctionnaires de l'éducation nationale un interlocuteur ayant recensé les possibilités de logement, faisant connaître les offres et veillant à leur renouvellement. Un rapprochement avec les préfets et les collectivités territoriales devrait faciliter l'accès aux différents parcs de logements sociaux. Enfin, la réhabilitation de certains logements de fonction ou d'anciens internats, dans des zones excentrées, devrait permettre de trouver des solutions pour les fonctionnaires exerçant leur fonction à titre provisoire dans un endroit donné.

- ***19. mettre en place un accompagnement des enseignants débutants qui inclut une formation d'accompagnement au delà de l'année de stage***
- ***20. promouvoir une politique académique de facilitation de l'accession au logement pour les jeunes fonctionnaires***

4.2. aménager les parcours professionnels

Les enseignants bénéficient de manière encore insuffisante de lieux d'écoute et d'information sur les carrières où un accueil personnalisé leur est ménagé. Les

recteurs, dans le cadre de leur politique de gestion des ressources humaines, devraient veiller au développement de tels lieux d'écoute au niveau le plus opérationnel : rectorat ou bassins de formation. Le traitement individuel des situations devrait pouvoir aller jusqu'à éclairer les commissions administratives paritaires académiques sur les projets de carrière individuels afin qu'il puisse en être tenu compte s'ils restent compatibles avec les règles de gestion collective que partagent l'administration et les représentants des personnels.

La création de tels lieux d'écoute individuelle facilitera en particulier la réponse aux problèmes que se posent les enseignants en terme d'évolution de carrière, mais permettra aussi de ménager autant que possible des fins de carrière mieux adaptées et plus progressives, dans le cadre des moyens existants ; il est souhaité, sur ce point, que des formules telles que la cessation progressive d'activité et le congé de fin d'activité soient maintenues et que leur conditions d'accès soient améliorées.

- favoriser la mobilité professionnelle

Des formules d'incitation à la mobilité professionnelle devraient être trouvées, sans qu'elle soit pour autant rendue obligatoire : pour souhaitable qu'elle soit, la mobilité vécue comme une contrainte perd en effet beaucoup de ses avantages.

Toutes les fluidités entre les différentes formes, lieux et disciplines d'enseignement doivent être encouragées ; on pourrait en particulier avoir recours à la validation des acquis professionnels pour faciliter le passage d'une discipline d'enseignement à une autre, faciliter les séjours à l'étranger, organiser les retours après une période de formation d'adultes, réfléchir à une professionnalisation des tâches d'évaluation (examens...)...

Mais, au delà, il s'agit bien de savoir gérer toutes les formes de mobilité entrantes et sortantes par rapport au métier d'enseignant et de les faciliter : passage par des périodes d'autres activités professionnelles dans les entreprises privées ou dans l'administration.

Dans ce cadre, le congé de formation professionnelle a gardé toute sa pertinence et de nouveaux moyens devraient pouvoir être accordés à ce titre sans que leur utilisation puisse prêter à contestation.

La circulation d'un type de fonction à un autre devrait être facilité au sein de la même administration, sur une base de réciprocité : accès des enseignants à des fonctions administratives, mais également accès des administratifs aux fonctions de chef d'établissement ou de conseiller principal d'éducation par exemple.

L'émergence de nouveaux métiers devrait être étudiée, en particulier dans le domaine des nouvelles technologies et dans celui des ressources humaines.

Bien entendu, toutes les ressources qu'offre la réglementation pour les changements de corps et de statut doivent être utilisées, mais leur lourdeur n'est pas

toujours adaptée aux besoins immédiats. Les recteurs devraient disposer de la possibilité d'organiser des changements d'affectation ou de fonction pour une durée temporaire, dans une perspective dynamique de gestion des carrières.

Il faut améliorer la prise en charge par l'institution de l'ensemble de ces possibilités et, en particulier, mieux gérer le retour dans l'éducation nationale en valorisant l'investissement personnel. Il faut également instaurer plus de souplesse par une gestion plus rapprochée des personnes.

- ***21. faciliter toutes les formes de mobilité professionnelle et les valoriser dans le déroulement de la carrière. Dans ce cadre, étudier l'émergence de nouveaux métiers et donner aux recteurs la possibilité d'organiser localement une mobilité fonctionnelle provisoire***

- promouvoir une véritable politique de santé et de prévention

L'éducation nationale ne dispose d'aucune étude relative à la santé de ses agents en général, ni de ses enseignants¹². Or aucune politique sérieuse de santé, incluant bien entendu la prévention, ne pourra être menée sans une identification préalable des besoins. Une enquête épidémiologique devrait être menée chez les fonctionnaires de l'éducation nationale en général, ainsi que chez les enseignants ; il est important en effet de disposer d'études portant sur des populations distinctes, afin de pouvoir analyser les différences. Un rapprochement avec l'INSERM serait à cet égard bienvenu.

Faute de moyens en personnels, le nombre de personnes vues chaque année en visite médicale ne représente que 1 à 2 % des effectifs globaux. Seules de grandes catégories de métiers sont identifiés pour les personnels soumis à un risque professionnel particulier, tels, pour les enseignants, les professeurs d'éducation physique et sportive. Les autres personnels à risque particulier ne sont pas identifiés ni suivis en médecine de prévention (femmes enceintes, personnels sur contrat à durée déterminée, handicapés, personnes présentant une pathologie particulière, personnes de retour après un congé de maladie de plus de trois semaines).

Les visites systématiques, au moins annuelles, prévues pour les personnels à risques, ne concernent que 5% d'entre elles, le statut vaccinal n'est pas contrôlé, les dépistages et examens complémentaires sont inexistantes.

¹² Exposé du docteur Chanoit (Document II, pages 78 et suivantes)

Les activités sur les lieux de travail, qui devraient représenter le tiers du temps de travail du médecin de prévention, ne sont pas assurées et le suivi des personnels en difficulté est incomplet.

L'éducation nationale, plus gros employeur de France, devrait avoir une politique sanitaire et sociale exemplaire en faveur de ses personnels. C'est pourtant le département ministériel le plus en retard pour la mise en place d'une médecine de prévention qui ne doit pas seulement être tournée vers les élèves, mais qui doit également se préoccuper des personnels¹³.

- ***22. mener une enquête épidémiologique sur les enseignants pour identifier et prévenir les maladies professionnelles et améliorer de façon significative les moyens humains consacrés à la médecine de prévention***

- l'aide aux enseignants malades ou en difficultés

Les congés de maladie à répétition, les congés de longue maladie et de longue durée sont très souvent des symptômes d'une difficulté majeure à assumer les charges d'un enseignement, mais aussi d'une impossibilité à engager le dialogue avec un représentant de l'institution, à quelque niveau que ce soit.

Toutes les académies ont mis en place des réseaux d'aide aux enseignants en difficulté, mais trop souvent le recours à ces réseaux est trop tardif pour être pleinement efficace. Il faut accroître la vigilance au niveau des établissements et savoir dédramatiser les situations. En ce domaine aussi, le rôle des équipes pédagogiques peut être déterminant.

Le signalement précoce des premières difficultés doit permettre une aide appropriée et rapide susceptible d'éviter une dégradation rendant les solutions plus problématiques. A chaque situation doit être recherchée, à partir d'une multiplicité d'approches, la solution la plus adaptée.

Qu'il s'agisse de difficultés passagères ou de la recherche de solutions à des difficultés plus graves, les prises en charge médicales doivent se doubler d'un accompagnement et d'une aide associant les corps d'inspection et les IUFM pour la mise en place de tutorats, de stages de remise à niveau, de stages de préparation à la reprise de fonctions.

Les réponses aux besoins en terme de réadaptation, de réemploi, de reclassement et de reconversion sont notoirement insuffisantes.

¹³ Communication du docteur Damon (Document II, page 35 à 38)

Le réemploi est une possibilité qui n'est offerte qu'aux enseignants ayant préalablement été placés en réadaptation. La procédure reste gérée de façon centralisée et le nombre de poste offerts, tous implantés au CNED, est bien inférieur aux besoins exprimés, en grande partie en raison de leur occupation sans limitation de durée par des personnes qui peuvent prolonger leur activité jusqu'à 65 ans.

Quant à la procédure de reclassement, elle n'est que très rarement utilisée. Les corps d'accueil, faute de recrutement externe suffisant, résistent aux entrées par reclassement qui ont pour effet de diminuer d'autant les possibilités de promotion internes déjà restreintes.

La mobilité qu'il est souhaitable de promouvoir pour tous les enseignants devrait permettre de trouver plus facilement des solutions de reconversion pour les enseignants malades ou en difficulté.

Tous les bilans de l'action des réseaux d'aide aux enseignants en difficulté plaident pour une détection précoce des problèmes et la rapidité de la mise en place des formules d'accompagnement qui doivent être multiples et adaptées à chaque situation.

L'ensemble des procédures utilisables doit donc être déconcentré et des moyens supplémentaires doivent être donnés aux recteurs afin de leur permettre de mener une politique significative en ce domaine.

- **23. permettre aux recteurs de mener une politique opérationnelle de gestion des ressources humaines en :**
 - **déconcentrant l'ensemble des procédures d'aide aux enseignants en difficulté**
 - **renforçant les moyens mis à leur disposition en ce domaine**
 - **rendant possible l'utilisation de formules de mobilité fonctionnelle provisoire**

La refondation du métier d'enseignant qui paraît aujourd'hui incontournable doit reposer sur des principes investis de sens pour les enseignants et les modalités de mise en oeuvre doivent être adaptées à la réalité de l'exercice professionnel.

Les enseignants attendent à la fois un discours fort sur leur identité professionnelle et une volonté de conduite maîtrisée des mutations indispensables.