

Le ministre de l'Éducation nationale

Monsieur Jean-Pierre Obin
*Inspecteur général de l'éducation
nationale*

Monsieur l'inspecteur général,

En vous remerciant d'avoir bien voulu accepter la charge d'une mission de réflexion sur le métier d'enseignant du second degré, je voudrais vous préciser les raisons de cette initiative et les résultats que j'en attends.

Depuis une trentaine d'années notre école s'est profondément modifiée. Dans les années 70, le premier cycle du secondaire a accueilli dans un collège unifié l'ensemble des enfants sortis de l'école élémentaire. Puis les années 90 ont vu les seconds cycles s'ouvrir à l'ensemble des jeunes, filles et garçons. Cet effort immense est largement à mettre au crédit des professeurs, dont les conditions d'exercice du métier ont été bouleversées : classes plus hétérogènes sur le plan des niveaux scolaires, élèves socialement et culturellement plus divers, sans compter les pressions sociales accrues par la crise économique.

Aujourd'hui les attentes de la société concernant l'institution éducative ne se relâchent pas, elles relèvent à la fois de la justice sociale et de la qualité de l'enseignement : exigence de réduction des inégalités et des sorties sans diplôme, demande de contenus rénovés, mieux organisés et plus ouverts sur les formations d'excellence et les métiers d'avenir, souhait d'une attention pédagogique plus individualisée, inquiétude devant le développement de la violence et attente d'une prise en charge plus globale et plus éducative des élèves. Nul doute que le métier de professeur est encore amené à évoluer.

C'est dans cette conjoncture que s'ouvre une période exceptionnelle de renouvellement du corps enseignant : 88 000 professeurs du second degré général, technologique et professionnel seront recrutés d'ici quatre ans. C'est aussi une période qui verra sans doute se poursuivre l'évolution du marché du travail vers le plein emploi. Le métier d'enseignant devra donc être un métier choisi, de manière positive, par un nombre croissant de jeunes déjà engagés dans des études universitaires. Il doit leur apparaître comme un métier d'avenir. Pour cela, ses contours doivent sans doute être mieux définis, ses missions éclaircies et ses évolutions plus lisibles. Il me semble qu'il doit rester un métier intellectuellement et humainement enrichissant, un métier de passion autant que de raison, de responsabilité comme de conception, d'exigences éthiques et de compétences techniques, et qu'il doit aussi redevenir un métier de promotion.

Les termes de votre mission découlent des considérations qui précèdent. De nombreuses enquêtes, travaux de recherche, études ont déjà été menées sur ces sujets ces dernières années, en France et dans plusieurs pays étrangers. Vous pourrez les compléter en procédant aux auditions que vous jugerez utiles, notamment de personnalités et d'organisations représentatives de la société civile et du monde professionnel. Vous en opérerez les synthèses nécessaires dans la perspective de me proposer des pistes d'action susceptibles de renouveler l'intérêt et l'attrait du métier d'enseignant, notamment dans l'enseignement professionnel, et de mieux l'adapter aux exigences d'une société plus juste, plus dynamique et plus fraternelle.

Vous disposerez pour mener cette mission de l'aide de mon cabinet et du concours des inspections générales, des différentes directions de l'administration centrale, en particulier de la direction des personnels enseignants, de la direction de l'enseignement supérieur et de la direction de la programmation et du développement, ainsi que des services déconcentrés. Je souhaite disposer de vos premières propositions en décembre, dans la perspective du colloque que j'organise en janvier 2002 sur le métier d'enseignant, et de vos conclusions définitives à l'issue de cette manifestation.

Je vous prie d'agréer, Monsieur l'inspecteur général, l'expression de mes sentiments les meilleurs.

Jack Lang

Sommaire

Lettre de mission	3
------------------------------------	----------

Introduction : enseigner dans dix ans	7
--------------------------------------------------------	----------

Première partie

L'enseignement du second degré, d'hier à aujourd'hui : une profession en crise ?	11
-----------------------------------------------------------------------------------------	-----------

Les leçons de l'histoire	15
------------------------------------	-----------

Les motivations à devenir enseignant	22
------------------------------------------------	-----------

Le métier tel qu'il se vit et se dit	30
------------------------------------------------	-----------

Un métier dissocié	39
------------------------------	-----------

Les aspirations des jeunes aujourd'hui	47
--------------------------------------------------	-----------

Seconde partie

Le métier d'enseignant, demain : vers une profession plus attractive	53
---------------------------------------------------------------------------------------	-----------

Surmonter les difficultés de recrutement	57
----------------------------------------------------	-----------

Attirer les jeunes et... les moins jeunes	62
-----------------------------------------------------	-----------

Dessiner un métier plus rassemblé et plus attrayant	67
---------------------------------------------------------------	-----------

Donner de nouvelles libertés, confier de nouvelles responsabilités	73
------------------------------------------------------------------------------	-----------

Mieux gérer la première affectation et le mouvement	80
---------------------------------------------------------------	-----------

Développer la formation et l'aide pédagogique	85
---------------------------------------------------------	-----------

Évaluer et reconnaître	98
----------------------------------	-----------

Débattre, associer aux décisions, développer la solidarité	103
----------------------------------------------------------------------	------------

Conclusion : piloter autrement	111
-------------------------------------------------	------------

Annexes	117
Annexe 1	
Éléments d'analyse historique de la littérature officielle sur les enseignants du secondaire	119
Annexe 2	
Note de synthèse sur les motivations à devenir enseignant	137
Annexe 3	
Cadre démographique du renouvellement des enseignants du second degré	153
Annexe 4	
Note de perspective internationale sur la pénurie d'enseignants	155
Annexe 5	
Compétences attendues des enseignants dans les nouveaux dispositifs d'enseignement et d'éducation	169
Annexe 6	
État des flux interacadémiques pour les enseignants du second degré	179
Annexe 7	
Les dispositifs de formation dans l'enseignement et la fonction publique	181
Annexe 8	
L'école en tant que « cadre » pour les élèves et les professeurs	185
Annexe 9	
Personnalités et organisations rencontrées .	197

Introduction : enseigner dans dix ans

Le métier d'enseignant ! Voilà sans doute un sujet de réflexion aussi vaste que le corps est nombreux : près d'un million de personnes exercent en effet ce métier en France, dont 817 000 dans l'enseignement public (315 000 dans le premier degré, 420 000 dans le second et 82 000 dans le supérieur). Mais leur importance dans la société est loin de se réduire à ce poids démographique, d'ailleurs croissant (elles étaient en effet près de 100 000 de moins il y a dix ans), car les évolutions culturelles comme la crise économique ont considérablement développé les attentes des Français vis-à-vis de l'école. Comment leur donner tort quand tout montre que l'éducation est le facteur le plus important de la croissance économique et de la vitalité d'une nation ? Cette place centrale de la profession enseignante en fait de nos jours un objet infini de controverses : les enseignants sont-ils trop ou pas assez nombreux, travaillent-ils moins ou davantage que les autres, ont-ils trop ou pas assez de liberté dans leur travail, favorisent-ils les enfants qui leur ressemblent ou contribuent-ils à l'égalité des chances ? Il n'est pratiquement plus de jour où les médias ne développent l'un ou l'autre de ces thèmes, tout simplement parce qu'ils intéressent les Français, dont l'éducation des enfants est au cœur de la vie et des espoirs.

Ce sont ces controverses, mais aussi nos propres représentations, opinions et sans doute préjugés sur ce métier que nous avons voulu mettre de côté pour entreprendre cette étude avec une certaine disponibilité intellectuelle, une capacité de découvrir et même d'être surpris par un sujet trop connu, et pour aborder le métier avec un regard un peu neuf, bienveillant mais non complaisant. La méthode que nous avons retenue est liée à cette attitude, et comporte six axes que nous détaillons ci-dessous : une étude historique, des synthèses des travaux de recherche sur les enseignants et sur les jeunes d'aujourd'hui, une étude de comparaison internationale, des enquêtes et des entretiens avec des étudiants, des stagiaires et des professeurs, un séminaire sur les compétences des enseignants, enfin l'audition de nombreuses personnalités et de responsables d'organisation.

La première partie de cette étude a pour ambition de mieux décrire et de mieux comprendre le métier de professeur du second degré ; car les métiers restent encore assez différents, malgré des convergences, entre le premier et le second degrés. Dans notre pays, contrairement à d'autres qui ont mis en place une « école de base » correspondant à la scolarité obligatoire, les identités forgées par des histoires séparées restent vives. Même si instituteurs et professeurs ne se lancent plus les anathèmes que relève Viviane Isambert-Jamati dans son étude historique sur les rapports entre les deux ordres d'enseignement¹, primaire et secondaire sont des continents qui ne dérivent que lentement l'un vers l'autre. Dans le premier degré les maîtres, que chacun continue d'appeler « instituteurs » malgré une promotion largement entamée au grade de professeurs des écoles, forment un corps qui a su rester uni dans son identité comme dans ses attitudes pédagogiques. Dans le second degré la multiplicité des statuts, qui a jusqu'à présent été la règle, laisse progressivement place aux deux corps jumeaux de professeur de lycée professionnel et de certifié de collègue et de lycée. De leur côté les agrégés, dont la proportion ne cesse de diminuer (à peine plus d'un professeur sur dix) constituent de plus en plus un corps de promotion et un marche-pied vers les classes préparatoires et l'enseignement supérieur. Partout la féminisation continue de progresser, pour atteindre à la fin de la présente décennie sans doute 80 % dans le premier degré et 60 % dans le second. Mais d'autres évolutions s'annoncent plus brutales, comme le renouvellement des corps, surtout dans le second degré, où l'on devra recruter quelque 200 000 professeurs dans la période 2004-2014.

La mesure de ces difficultés de recrutement inaugure une seconde partie tournée vers l'avenir. Dans le second degré, ce problème, qui touche déjà certains pays voisins constitue un défi mais aussi une chance. La concurrence assez vive qui se profile sur le marché de l'emploi des cadres nous oblige à évoluer, à nous frotter à d'autres méthodes, à entreprendre un examen approfondi du métier, de son identité profonde, de ce qui constitue ses atouts et ses handicaps, à le voir tel qu'il est vraiment et à le concevoir tel qu'il pourrait être. Les propositions qui font l'essentiel de cette partie ne visent donc pas uniquement à traverser une mauvaise passe (bien qu'il faudra sans doute faire flèche de tout bois pour attirer vers les concours des publics plus nombreux et plus variés), elles cherchent aussi à dessiner pour l'avenir, c'est-à-dire pour la fin de la décennie, un métier plus attrayant, notamment pour les jeunes, plus ouvert sur la création, l'imagination, l'innovation et la dimension internationale. Un métier tourné davantage vers les attentes qui montent de la société : de plus grandes libertés dans la vie personnelle et un besoin accru de protection et de sécurité dans la vie sociale, une reconnaissance des diversités culturelles conjugée à un impératif d'intégration sociale et politique, un effort soutenu de solidarité et une affirmation de l'égalité des chances, notamment par la mise en place de la formation tout au long de la vie. Dix ans, ce n'est pas trop long pour organiser une telle ambition, prendre le

(1) V. Isambert-Jamati, « Les primaires, ces incapables prétentieux », *Revue française de pédagogie* n° 73, 1985.

temps de débattre de ses formes avec les enseignants comme avec le reste de la société, pour préparer, expérimenter et mettre en œuvre de nouvelles formes de recrutement, d'affectation, de travail individuel et collectif, de formation et de reconnaissance, et aussi pour continuer à promouvoir des rapports plus confiants entre les enseignants et leur institution.

C'est sans doute au prix de ce renouvellement que le métier d'enseignant pourra fondamentalement continuer de répondre aux besoins de la nation et d'une société en pleine évolution.

Le travail de la mission s'est organisé autour de six axes complémentaires :

1) Une étude historique : depuis la création du lycée (1802) comment les attentes sociales et politiques vis-à-vis des professeurs du secondaire ont-elles évoluées ? Objectifs : situer les attentes actuelles dans une continuité historique ; mieux cerner ce qui résiste dans certaines injonctions au changement. Moyen : étude historique des grands rapports sur l'éducation.

2) Des synthèses des travaux de recherche sur les jeunes et sur les enseignants du second degré : surtout sociologiques, ils ont été menés par des universitaires, en France et à l'étranger, ou produits par la DEP puis la DPD. Objectif : avoir une meilleure connaissance des attentes des jeunes d'une part, et d'autre part de la profession et de ses évolutions, ainsi que des représentations, craintes et attentes de ses membres, tant sur le plan professionnel que sur celui du statut social. Moyens : analyse des résultats des recherches, entretiens avec des chercheurs.

3) Une étude internationale sur la manière dont la profession évolue dans les autres pays développés. Objectifs : connaître les problèmes auxquels sont affrontés nos partenaires de l'OCDE et les solutions qu'ils ont éventuellement dégagées. Moyen : étude menée par un expert des questions éducatives internationales.

4) Des enquêtes et des entretiens auprès d'étudiants et d'enseignants. Quatre populations nous ont intéressés : les étudiants susceptibles de présenter un concours, les stagiaires en fin de seconde année d'IUFM, les jeunes enseignants et les enseignants en milieu de carrière. Objectifs : compléter la connaissance fournie par les travaux de recherche sur des points particuliers ; en particulier mieux cerner les représentations et les attentes des jeunes par rapport à la profession ; tester des pistes de propositions. Moyens : questionnaires et entretiens individuels.

5) Une étude organisée par le groupe d'experts « Nouvelles pratiques d'enseignement et d'éducation » présidé par le recteur Losfeld. Objectif : aider à définir les nouvelles missions et

compétences des enseignants du second degré dans un contexte d'élargissement et de diversification de leurs activités. Moyen : séminaire élargi suivi d'un travail interne du groupe.

6) Des auditions de personnalités et de responsables d'organisation. Quatre groupes d'interlocuteurs ont été entendus : des responsables ministériels, ès qualités ou à titre personnel, notamment des doyens de groupes de l'IGEN ; des représentants des principaux syndicats d'enseignants et des fédérations de parents ; des représentants de la société civile et des responsables des ressources humaines. Objectifs : mieux connaître les analyses et les attentes internes et externes concernant la profession enseignante ; dégager des propositions pour la rendre plus attractive. Moyens : entretiens et réunions de travail.

Sept personnes ont accepté d'apporter leur collaboration à cette mission, ce sont :

- Jean-Pierre **Bellier**, chargé d'études sur l'emploi et les qualifications ;*
 - Françoise **Clerc**, professeure de sciences de l'éducation à l'université Lumière de Lyon ;*
 - Dominique **Ginet**, maître de conférences de psychologie à l'université Lumière de Lyon ;*
 - Marie-Claude **Grandguillot**, formatrice MAFPEN et IUFM à Rouen ;*
 - Jean-Michel **Leclercq**, ancien collaborateur de la DRIC ;*
 - Nadine **Milhaud**, IA-IPR, chef du SAFCO de Toulouse ;*
 - Philippe **Savoie**, chercheur au service d'histoire de l'éducation de l'INRP.*
-

Première partie

L'enseignement du second degré, d'hier à aujourd'hui : une profession en crise ?

« Les enseignants d'aujourd'hui vivent avec leurs élèves une situation trop difficile et trop décevante ; les élèves actuels diffèrent de ceux pour lesquels le système ancien avait été conçu ; la société remet en question l'école et sa culture de façon trop radicale pour que le rapport pédagogique traditionnel puisse encore être accepté naturellement et vécu comme un accomplissement. À tout prendre, l'étonnant n'est pas que nous connaissions aujourd'hui une crise de l'acte pédagogique, mais bien qu'elle ne soit pas encore plus vive, et que les enseignants réagissent aussi bien ». Ce constat, extrait du rapport de Louis Joxe¹, date de 1972 ; tout y reste d'actualité... sauf peut-être le dernier membre de phrase.

Le sentiment de dégradation des conditions d'exercice du métier qui affecte les enseignants du second degré, a été souligné par tous nos interlocuteurs et ressort de la plupart des entretiens que nous avons menés avec des enseignants en milieu de carrière (15-20 ans d'ancienneté). Ce que décrivent le plus souvent, avec des accents bien sûr différents, les professeurs du second degré, les chercheurs ou les responsables syndicaux, est une détérioration liée aux évolutions des élèves : plus nombreux à être scolarisés dans le second degré, ils seraient moins bien préparés par leur éducation familiale et sociale à une scolarisation longue à laquelle ils n'aspireraient pas forcément, beaucoup seraient touchés par les effets de la crise économique (ségrégation urbaine, pauvreté croissante, délinquance...) et par les mutations de la famille (éclatement des couples, doute des parents sur l'autorité...). Ces évolutions leur apparaissent d'autant plus décourageantes qu'elles dépassent largement le cadre scolaire et provoquent un décalage entre les idéaux démocratiques des enseignants et une expérience professionnelle vécue comme décevante.

Mais si le constat est globalement partagé les analyses divergent profondément. Pour certains, la profession montre une sorte d'incapacité atavique à s'adapter à ces évolutions : la « culture enseignante » est par essence libérale et conservatrice, et le « corporatisme » constitue un frein puissant à toute évolution. Pour d'autres, les problèmes que rencontrent les enseignants dans leurs classes, et plus largement ceux auxquels l'école est confrontée, ne sont pas des problèmes proprement scolaires et ne peuvent donc trouver de solutions pédagogiques : les enseignants

(1) L. Joxe, *La fonction enseignante dans le second degré*, rapport au ministre de l'Éducation nationale, 1972.

souffrent d'être renvoyés à leur impuissance sociale, ils sont les premiers témoins de la « misère du monde » et des effets dévastateurs de la mondialisation libérale, leur mission s'avère de plus en plus comme une mission impossible. Pour un troisième groupe de nos interlocuteurs, l'État est le principal responsable des difficultés des professeurs ; cette critique est classique, et légitime pour des syndicats dans leur relation avec leur employeur. Elle tend néanmoins à évoluer en passant du registre habituel de l'avarice à celui plus nouveau de l'impéritie : l'État n'assumerait plus vraiment son rôle républicain traditionnel de direction et de transformation de la société, au mieux il jouerait encore un rôle de régulation et d'arbitrage entre groupes sociaux (mais le plus souvent au profit des familles et au détriment des professeurs), au pire il laisserait le navire dériver sur son aire et le métier de professeur se dissoudre progressivement dans une accumulation de demandes sociales hétérogènes et contradictoires. D'autres enfin qui, il n'y a pas si longtemps, protestaient lorsqu'on évoquait le « malaise enseignant », n'hésitent plus à parler de « crise de la profession ». Certes, expliquent-ils, le sentiment d'abandon et le ressentiment contre l'État, exacerbé par le conflit de 1999, est encore présent, mais plus profondément, c'est le doute, la disparition des repères et des certitudes professionnelles qui caractérisent cette « crise ». Plus un problème qui ne fasse débat ou même qui ne divise la profession : l'éducation, le collègue unique, la pédagogie, la prolongation des études, etc., aucune de ces questions ne fait plus accord, le consensus a disparu ¹. Le « corps enseignant », hier uni autour d'un partage de valeurs et de finalités consensuelles, semble laisser place à des individus en proie au doute, divisés sur tout, et partagés au fond d'eux-mêmes sur les solutions à adopter et les décisions à prendre.

Ces différentes analyses, qui d'ailleurs ne s'excluent pas, invitent à entreprendre une étude approfondie de l'état de la profession. Avant toute proposition, nous avons voulu comprendre de quoi est fait ce « malaise », voire cette « crise », d'autant plus que ces mots ne sont pas nouveaux : ils sont utilisés depuis au moins un siècle dans des rapports officiels, et cette permanence pose d'autant plus problème que la situation de l'école et celle des professeurs ont, pendant ce temps, profondément évolué. C'est pourquoi notre étude débute par une approche historique, sans laquelle, pour reprendre l'image de Kenzaburo Oé, : « *le présent n'est que cette lumière à laquelle se heurte le papillon affolé* », et l'on ne dispose d'aucun recul pour appréhender les singularités du temps présent et pour aborder, avec un peu moins d'incertitude, l'avenir plutôt préoccupant qui s'annonce avec le renouvellement profond du corps enseignant.

(1) Le sondage effectué en 2001 par la SOFRES à l'occasion du congrès du SNES est intéressant à cet égard.

Les leçons de l'histoire

L'enseignement secondaire public est né il y a précisément deux siècles, le 1^{er} mai 1802, avec la création du lycée par la loi Fourcroy. Nos traditions administratives (l'établissement scolaire, le proviseur et son équipe de direction, le « bureau d'administration » ancêtre du conseil d'administration), comme nos normes pédagogiques (des professeurs formés à l'université, des contenus d'enseignement définis au niveau national, le contrôle de l'inspection générale) s'enracinent dans cette réforme essentielle, qui fut complétée à l'époque par le développement des grandes écoles et l'institution de l'Université impériale. Cette fondation – à la fois fonctionnelle et symbolique – s'avérera d'une efficacité redoutable. Le modèle administratif et pédagogique du lycée, conçu pour accueillir une petite élite (12 000 élèves à la fin de l'Empire), scolarise de nos jours plusieurs millions d'élèves, et a progressivement imposé ses règles de fonctionnement à tout le second degré, au fil des réformes du XX^e siècle : l'un après l'autre l'enseignement féminin, l'enseignement technique, les écoles primaires supérieures, les cours complémentaires, l'enseignement professionnel se sont agrégés au tronc commun du secondaire et ont adopté la forme administrative du lycée et la légitimité universitaire de son enseignement. Depuis la réforme de 1989 en particulier, tous les maîtres du second degré sont formés à l'université, reçoivent dans les mêmes instituts universitaires une formation identique, puis bénéficient de la même carrière. Si elle est intellectuellement divisée, jamais la profession n'a été aussi administrativement et pédagogiquement unifiée. De façon paradoxale, la réalisation du vieil idéal unitaire et égalitaire qui a mobilisé autour du « corps unique » des générations de militants, et qui a orienté nombre de propositions de réforme, du rapport Ribot de 1899 au rapport Joxe de 1972, signe peut-être aujourd'hui, pour les jeunes enseignants, et comme on le verra plus loin, la fin du sentiment dominant d'appartenance à un même corps.

Dans les rapports officiels, quelques thèmes récurrents

La profession enseignante, ses missions, son organisation, sa formation sont bien entendu souvent au cœur des réflexions, des propositions et des réformes qui ponctuent les deux siècles qui nous séparent de l'institution du lycée. De ce point de vue, le XIX^e siècle est principalement marqué par la volonté d'Hippolyte Fortoul, ministre du Second Empire, de s'attaquer entre 1852 et 1856 à la définition strictement disciplinaire du recrutement des professeurs ¹, réforme dont le but est, déjà, de remédier à

(1) Dans tout ce qui suit, on peut se référer, pour une analyse plus détaillée, à la note de Philippe Savoie, chercheur au service d'histoire de l'éducation de l'INRP, placée en annexe 1.

une trop grande dispersion de l'enseignement. Mais cette tentative, vécue par les professeurs comme une sorte de « primarisation » du secondaire, fait long feu, et ses traces sont déjà effacées quand en 1899 la commission parlementaire Ribot jette les bases de la réforme des lycées de 1902.

Cette contribution constitue le premier d'une longue série de rapports officiels qui dénotent pendant un siècle une remarquable continuité des thèmes abordés et des conceptions réformatrices. Ces textes souhaitent en général plus d'engagement des professeurs dans l'action éducative et davantage de présence dans l'établissement en dehors des cours. Ils insistent sur le rôle fondamental que devrait tenir l'établissement comme lieu d'élaboration de l'action pédagogique et éducative et réclament plus d'autonomie pour l'établissement, plus d'autorité et de moyens pour son chef, mais aussi davantage de responsabilités, et notamment de responsabilités collectives pour les enseignants en matière de pédagogie, d'organisation scolaire, d'élaboration partielle ou au moins de modulation des contenus d'enseignement. Ils regrettent une spécialisation disciplinaire excessive et le bachotage des élèves. Ils souhaitent une formation plus cohérente, capable d'intégrer les savoirs et savoir-faire particuliers dans un tout, et susceptible de transmettre une culture, des comportements et des valeurs autant que des connaissances, capable aussi de favoriser une adaptation au monde moderne, à l'évolution des techniques et aux mutations de la société. Ils demandent aux professeurs une pédagogie moins exclusivement magistrale, plus active et plus variée, et souhaitent qu'ils soient réellement formés à leur métier, par la pratique et en tenant compte des apports de la recherche. Ils défendent une idée plus égalitaire de la communauté scolaire et enseignante : égale dignité des enseignements, répartition plus équitable des tâches, rapprochement des conditions de rémunération et des obligations de service entre les statuts. Enfin, ils insistent sur les aménagements matériels nécessaires, dans les établissements, pour réaliser les objectifs précédents.

D'une manière plus synthétique, on discerne dans les rapports officiels deux démarches opposées, quoique complémentaires et souvent associées dans le même document : la première consiste à analyser les problèmes des enseignants, leur « malaise », ou à rechercher les origines des difficultés de leur recrutement dans des questions financières, de carrière, de conditions de travail ou de considération sociale ; la seconde met l'accent sur ce qu'on demande aux professeurs de changer dans leur pratique pour s'adapter à l'évolution sociale et économique, ou simplement pour améliorer le fonctionnement de l'école. Comme ce changement apparaît plus ou moins confusément, aux yeux d'une partie des intéressés, comme la prolongation d'évolutions antérieures (réelles ou supposées) auxquelles ils attribuent une part de la dégradation de leur fonction, les rapports mettent en cause, au moins implicitement, le « conservatisme » enseignant, et insistent sur un « changement » jugé encore plus nécessaire. Il est donc intéressant d'examiner successivement ces deux thèmes récurrents du « malaise » et du « changement ».

Le « malaise » enseignant

« Nous avons recherché avec la plus grande sincérité les causes du malaise de l'enseignement secondaire [...]. La crise n'est pas limitée à notre pays, mais elle se complique en France de la lutte toujours ouverte entre l'enseignement public et l'enseignement privé. »¹

« On ne saurait aborder les problèmes posés par le malaise des enseignants, et plus généralement par la crise de l'enseignement, sans poser d'abord les éléments quantitatifs de ces problèmes. »²

À trois quarts de siècle d'intervalle, la commission Ribot de 1899 et la commission Joxe de 1972 commencent par les mêmes mots pour caractériser la situation qui a motivé leur constitution : « crise » et « malaise ». L'enseignement secondaire a connu entre temps de telles évolutions que cette constance paraît étonnante : en fait, ces termes s'adressent dans le premier cas à l'enseignement secondaire et dans le second plus précisément au corps enseignant. Mais il est intéressant de constater que l'une des causes majeures du « malaise » de 1972 semble justement provenir de la transformation engagée pour remédier à la « crise » des lycées en 1899 : la fusion des fonctions de répétiteur et de professeur et la disparition progressive de ce qu'on appelait à l'époque les « études ».

Certes, les causes du sentiment actuel de dégradation sont sans doute multiples, et nous y reviendrons. Mais le recul historique fait apparaître que l'une des clés du sentiment de dégradation sociale et professionnelle des enseignants trouve peut-être son origine dans la disparition progressive des « études » qui au XIX^e siècle représentaient, et de loin, la majeure partie du temps de travail des élèves dans les lycées d'État et surtout dans les collèges communaux³. Ainsi, au moment où s'amorce la scolarisation secondaire des enfants des classes moyennes et populaires, on commence à renvoyer sur les familles ce qui constituait le principal atout de la pédagogie humaniste des XVIII^e et XIX^e siècles, et qu'on appellerait aujourd'hui la direction ou l'encadrement des apprentissages : répétition des leçons, accompagnement des exercices et des devoirs, aide aux devoirs, etc. Ces activités étaient dirigées par des personnels spécifiques, maîtres d'études, puis maîtres répétiteurs, professeurs adjoints, enfin adjoints d'enseignement dont le statut existe toujours mais dont les missions ont évolué progressivement vers l'enseignement, sous la pression des besoins accrus en professeurs. Cette évolution s'achève dans les années 60, au moment même où le premier cycle du second degré s'ouvre à l'ensemble des adolescents. Ainsi, l'école, en se démocratisant, se prive du

(1) H. Ribot, *Enquête sur l'enseignement secondaire*, rapport général, chambre des députés, 1899.

(2) L. Joxe, *La fonction enseignante dans le second degré*, rapport au ministre de l'Éducation nationale, 1972.

(3) A. Prost, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation*, Nouvelle librairie de France, 1981.

principal instrument de réussite de cette démocratisation, l'encadrement et la direction des « études » des élèves.¹

Tout au long de ce processus de désengagement, la pression va s'accroître sur les professeurs pour qu'ils prennent en charge en classe à la fois l'enseignement et la direction des études, la transmission des savoirs et l'accompagnement de leur apprentissage, ce qu'ils ont toujours fait et ce que faisaient les maîtres d'études ; jusqu'à inverser l'ordre académique des priorités au profit des études, comme le fait Antoine Prost dans son rapport de 1983 qu'il intitule, précisément, *Les lycées et leurs études au seuil du XXI^e siècle* : « Le meilleur professeur, affirme-t-il, ce n'est pas celui qui travaille le plus mais celui qui fait le mieux travailler ses élèves [...]. Ce sont les lycéens qui apprennent et non les professeurs [...]. Les professeurs portent, avec l'institution tout entière, la responsabilité de soutenir, d'évaluer et de certifier ce processus. Ils ne peuvent étudier à la place des lycéens »². La problématique de l'enseignement, centrée sur l'activité du professeur, doit donc, pour l'historien, être renversée au profit de celle de l'étude, centrée sur les activités des élèves. Cet appel n'est pas resté sans réponse, puisque diverses initiatives ou réformes ont visé depuis à privilégier des activités d'étude : c'est le cas bien sûr des études dirigées proprement dites et de l'aide au travail personnel, mais aussi des activités fondées sur la pédagogie du projet comme les Projets pédagogiques à caractère professionnel (PPCP), les Travaux personnels encadrés (TPE) et les itinéraires de découverte, ou la pédagogie du débat comme l'Éducation civique, juridique et sociale (ECJS).

L'injonction au « changement »

Depuis le rapport parlementaire de 1899 jusqu'aux textes les plus récents, le thème du changement se décline presque toujours en trois domaines : pédagogique, éducatif et organisationnel. Examinons-les successivement.

La pédagogie : le retour des études

Dans le domaine pédagogique, on vient de le voir, la réforme de 1902, qui avait d'abord pour but de revaloriser le statut des maîtres d'études et de les amener progressivement au niveau des professeurs, a

(1) Nous avons pris le parti dans ce rapport de continuer à appeler « étude » ce qu'on appelle souvent de nos jours, avec la terminologie des sciences de l'éducation, « situation d'apprentissage » ; d'abord, comme le fait Antoine Prost, par souci de marquer la filiation et la continuité historique ; ensuite parce que le verbe « étudier » renvoie à des activités explicites alors que le verbe « apprendre » renvoie à des processus cognitifs plus difficile à appréhender, en tout cas non maîtrisables par le professeur ; enfin parce que le substantif « étudiant » désigne un statut social caractérisé par l'autonomie intellectuelle alors qu'on ne sait pas trop ce qu'apporte celui « d'apprenant » par rapport au mot « élève ». Les séquences ou dispositifs « d'étude » ont donc pour finalité l'appropriation des savoirs et pour moyen des activités formalisées.

(2) A. Prost, *Les lycées et leurs études au seuil du XXI^e siècle*, CNDP, 1983.

surtout eu pour effet de diminuer le temps d'étude des élèves, d'installer l'heure de cours comme seule forme d'organisation pédagogique et de promouvoir le cours magistral – la transmission par le discours – comme mode principal d'exercice de la profession. Avec les années 60 et la démocratisation du premier cycle, puis avec les années 80 et celle du second, ce désengagement de l'institution, ce dessaisissement vers les familles et les élèves, cette transformation d'une activité publique (les « études ») en une tâche privée (les « devoirs à la maison ») voire un processus cognitif intime (« l'apprentissage » ou la « construction » des savoirs par l'élève), vont se traduire par une pression permanente sur les enseignants pour qu'ils assurent à la fois leur mission d'enseignement et une « nouvelle » mission de direction d'étude (« aider les élèves à apprendre »). À leur tour, ces pressions vont induire, notamment à l'initiative syndicale, de nouvelles demandes quantitatives. Certaines seront satisfaites comme la diminution du nombre d'élèves par classe et l'augmentation du nombre d'heures enseignées en groupes restreints. Elles seront beaucoup moins souvent suivies par des évolutions qualitatives de la pédagogie, ou par un investissement accru des professeurs dans les études dirigées et le soutien scolaire. Ainsi, les « modules » au lycée seront rapidement détournés de leur but au profit d'un enseignement en demi-groupes. En revanche, la réforme des TPE et des PPCP, mieux menée et arrivant à son heure, semble accompagner l'évolution d'une partie notable des enseignants vers la direction d'étude.

Ces pressions, comme le discours complémentaire sur la « professionnalisation » de leur formation, ont souvent eu par le passé sur les professeurs un effet plus déstabilisateur ou culpabilisant que dynamisant, et ont globalement davantage renforcé la méfiance, les préventions ou les résistances, que préparé les changements souhaités. Néanmoins, sous l'effet des besoins des élèves en difficulté et des politiques publiques de discrimination positive, des établissements – et d'abord des collèges des quartiers populaires – ont multiplié les dispositifs d'aide pédagogique aux élèves. Mais ce sont principalement de nouveaux personnels précaires (appelés du contingent, CES, vacataires et maintenant aides éducateurs) qui les ont investis et les encadrent. Ces évolutions dessinent donc une alternative pour les prochaines années : soit, sur le modèle du XIX^e siècle, une nouvelle division du travail s'installe entre professeurs titulaires et personnels précaires ; soit les deux types de tâches, enseignement et direction d'étude, sont assurés par les professeurs eux-mêmes. Cette dernière option semble mieux engagée avec les TPE et les PPCP qu'avec les dispositifs antérieurs, mais il reste sans doute à mieux définir les conditions pour que ce processus se poursuive.

L'éducation : le « mistigri de l'autorité » ?

Dans le domaine éducatif, second thème séculaire de l'injonction au changement, le rapport Ribot de 1899 développe la conception typiquement humaniste que l'enseignement donné par les professeurs des lycées « *est à lui seul une éducation, et certainement la plus haute et la plus humaine qui se puisse donner, puisque c'est celle de tous les grands* ».

maîtres de l'esprit et de l'humanité », mais c'est pour reconnaître que cette éducation est « *peut-être donnée de trop haut ou de pas assez près* », et pour en proposer la charge... au proviseur. Le débat actuel est un peu différent, notamment depuis qu'un corps de « conseiller d'éducation » s'est substitué aux anciens « surveillants généraux » dont les tâches étaient moins ambitieuses, mais surtout depuis que le développement des phénomènes d'incivilités et de violences juvéniles (schématiquement, le début des années 90) n'épargne plus les professeurs et accroît fortement leur sentiment de « dégradation » du métier. Certains sociologues n'hésitent pas à décrire, autour du maintien de la discipline et de l'administration des sanctions et plus généralement sur la question de savoir à qui incombe la charge de l'éducation des comportements (ce que la sociologie américaine appelle le « *sale boulot* »¹), un jeu de défaisse subtil – le « *mistigri de l'autorité* » dit François de Singly² – entre les familles et l'école, puis à l'intérieur de celle-ci entre les divers représentants des fonctions « éducatives » : professeur, surveillant ou aide éducateur, conseiller d'éducation, chef d'établissement. En fait les professeurs, 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 d'un établissement à l'autre : à l'extrême, on observe des classes où une partie minoritaire du temps subsiste pour l'enseignement proprement dit³. Surtout, les professeurs ne semblent aborder ces activités ou séquences éducatives qu'avec beaucoup de réserve, comme un pis aller nécessaire se faisant au détriment de l'enseignement, rarement comme une activité normale faisant partie de leur mission. Ils « entrent en éducation » souvent à reculons, et donc en aveugles, munis pour tout bagage de leurs conceptions ou convictions personnelles, beaucoup plus rarement d'un corpus de connaissances en sciences humaines et sociales ou d'une réflexion philosophique.

L'organisation du travail : présence accrue et concertation

Le troisième domaine, celui de la transformation de la place du travail des enseignants dans l'organisation scolaire, semble revêtir également des formes qui ont peu évolué depuis un siècle ; les rapports officiels associent deux thèmes principaux : le besoin d'une présence accrue des professeurs dans l'établissement pour assurer les tâches pédagogiques et éducatives ; le travail collectif ou en équipes afin de parvenir à plus de cohérence dans les études des élèves et leur éducation. En fait, il faut remonter au XIX^e siècle, à Fortoul et à la réforme de 1852, pour observer une première tentative d'imposer une présence plus continue des professeurs dans l'établissement afin d'y prendre en charge diverses activités d'encadrement pédagogique et éducatif. Le rapport Ribot, un demi-siècle

(1) J.-P. Payet, « Le sale boulot », *Annales de la recherche urbaine* n° 75, 1997.

(2) F. de Singly, « La mobilisation familiale pour le capital scolaire », *École, familles, le malentendu*, Textuel, 1997.

(3) A. Van Zanten, *L'école de la périphérie*, PUF, 2001.

plus tard, ajoutera, pour parvenir aux mêmes fins, l'idée complémentaire du renforcement de l'autonomie des établissements et du pouvoir de leurs chefs. Cette question désormais classique s'inscrit, au fil des rapports officiels, entre des propositions de modification du temps de service, pour l'accroître ou en modifier la composition, et des recommandations de renvoyer au niveau local la gestion d'un problème délicat sur lequel on craint de heurter la sensibilité des enseignants. Ces propositions sont fondées, en dernière analyse, sur l'idée que les enseignants ne travaillent pas assez, ou pas assez dans l'établissement (mais alors on ne dit pas quelles activités assurées chez eux ils devraient y transférer, et avec quel profit pour les élèves.) Seul le rapport Prost sur les lycées de 1982 se démarque de ces recommandations en jugeant plus efficace pour la réforme du lycée de ne pas aborder ce problème.

Sur l'autre question, celle de la concertation entre professeurs, après l'échec de l'initiative radicale de Fortoul de la résoudre par une plus grande polyvalence des enseignants, c'est 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 aussi – et déjà – question de donner un rôle pédagogique au chef d'établissement, « pédagogue accompli » auquel on ne confie finalement que des tâches administratives¹. Le colloque d'Amiens de 1968, dans lequel les décentralisateurs des années 80 puiseront l'essentiel 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 souvent trop isolés.

* * *

Les propositions d'évolution de la profession enseignante se caractérisent depuis au moins un siècle par une remarquable continuité : il s'agit de faire travailler les professeurs en équipe, de les amener à être davantage présents dans l'établissement, à y assumer une responsabilité éducative et d'y assurer la direction et l'encadrement des études des élèves. Pour ce faire, il convient de confier plus d'autorité aux proviseurs et, partant, davantage d'autonomie aux établissements qu'ils dirigent. Ce qui n'est pas moins remarquable – et qui en conséquence devrait poser problème – c'est la résistance que rencontre depuis un siècle cette stratégie continue de réforme. Ainsi, de nos jours, si le mot « équipe » connaît un fort succès, il faut bien reconnaître que le travail collectif reste peu développé, que les professeurs renâclent toujours à prendre en charge l'éducation des élèves, que la pédagogie reste encore marquée par l'enseignement frontal et le modèle du cours magistral (même s'il est le plus souvent

(1) C'est l'analyse très explicite que fait Émile Boutmy, fondateur de l'École libre des sciences politiques dans un article sur « La réforme de l'enseignement secondaire », publié en marge de la commission Ribot par la *Revue politique et littéraire* du 14 janvier 1899.

« dialogué »), et par l'approche déductive ¹. Force est encore de constater que l'autonomie des établissements, qui date de 1985, reste fragile et en butte à de multiples tentatives d'intimidation ou de « digestion bureaucratique », et que l'autorité pédagogique des chefs d'établissement semble encore plus contestée qu'il y a dix ans ².

On est donc fondé à se demander si ce sont les maladresses des gouvernants ou encore les angles d'attaque des réformes qui sont en cause, ou bien la stratégie de réforme elle-même. Il faut honnêtement reconnaître qu'une telle unité d'analyse et de conception, une telle continuité de stratégie, alliées à une telle succession d'infortunes, donne plutôt crédit à la seconde hypothèse. Si tel était le cas, il conviendrait donc – en commençant par la présente étude – de regarder cette stratégie avec un œil un peu critique, afin de tenter de renouveler analyses et propositions. D'autant plus que la réforme essentielle, l'abandon de la direction et de l'encadrement des études au profit (?) de la sphère privée n'a été ni réellement pensée ni expressément voulue. Contemporaine dans son achèvement de la démocratisation du premier cycle qu'elle a contribué à financer, elle est intervenue au pire moment et a eu des effets dévastateurs sur la réussite scolaire des enfants des classes populaires, ceux-là mêmes dont Antoine Prost remarque qu'ils ont été les victimes, à la même époque, de l'unification pédagogique et de l'hétérogénéité des classes ³. C'est moins le collègue unique et la fusion des anciennes filières qui semblent en cause que l'alignement des programmes et de la pédagogie du primaire supérieur sur ceux du secondaire dont ils furent l'occasion. Les récentes réformes visent précisément à revenir sur cet épisode et ses conséquences en réinstallant dans les cursus scolaires les études dirigées ou surveillées et en y introduisant des dispositifs centrés sur le travail d'étude des élèves comme les TPE, les PPCP, les itinéraires de découverte ou l'ECJS, à côté de séquences plus classiquement consacrées à l'enseignement des disciplines.

Les motivations à devenir enseignant

Après cette approche historique, et toujours dans la perspective de mieux comprendre le métier, il nous faut continuer par cerner ce qui constitue, pour ceux qui choisissent de l'exercer, ses attraits et ses aspects dissuasifs, en particulier les représentations et les attentes des étudiants, ainsi que les motifs de ceux qu'il rebute. 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

(1) B. Decomps, *Recruter des enseignants pour les voies technologiques et professionnelles*, rapport au ministre de l'Éducation nationale, 2001.

(2) B. Maresca, « Le métier d'enseignant », *Cahier de recherche* n° 140, Crédoc, 1999.

(3) A. Prost, *L'enseignement s'est-il démocratisé ?*, PUF, 1986.

travailler avec les jeunes, le statut social et l'organisation du travail, ces deux derniers motifs étant d'ailleurs partagés par ceux qui présentent les concours de professeurs des écoles.¹

« L'amour de la discipline »

De manière significative, les étudiants comme les jeunes professeurs utilisent fréquemment, pour parler de leur goût de la discipline étudiée à l'université, le registre de l'amour et de la passion. C'est d'ailleurs souvent dans des événements marquants, dans des émotions partagées comme la rencontre d'un « maître » charismatique, que s'enracinent ces engagements, de véritables vocations qui ne peuvent être simplement ramenées au désir de continuer à faire ce qui plaît ou à poursuivre dans le domaine où l'on a réussi. Le goût pour la discipline manifeste aussi, pour beaucoup, la croyance en certaines valeurs, une représentation du monde voire une philosophie existentielle, mais on ne peut non plus omettre, dans ces déterminations, les effets d'engouement culturel, plus ou moins fugaces, qui touchent périodiquement certaines disciplines comme dernièrement l'EPS.

Le risque de cette polarisation disciplinaire, encore forte aujourd'hui chez les jeunes², est, dans ce colloque singulier avec le savoir, d'oublier les élèves, ou plus simplement de négliger la nécessité de s'y adapter. C'est parmi ces jeunes professeurs en effet que l'on trouve le plus de déçus du « niveau » des élèves ou de leurs capacités, et dans leurs rangs que se développe très tôt, souvent dès l'année de stage, l'expression d'une violente déception qui s'exprime par des discours désabusés, parfois teintés de cynisme ou de mépris.

Le plaisir d'enseigner et de travailler avec des jeunes

Pour ceux qui mettent en avant le plaisir d'enseigner, l'aspect relationnel du métier est premier. Peut-être un peu moins idéalistes que les précédents, ils fondent souvent leur choix sur une expérience du cadre scolaire (surveillant, aide éducateur, bénévole d'accompagnement scolaire...) ou de l'éducation populaire (encadrement de colonies de vacances, de centres aérés, d'association sportive...). Ils sont en moyenne plus à l'aise dans les premières années d'exercice, plus travailleurs et plus présents dans l'établissement, plus optimistes sur le métier et la réussite de leurs élèves³; ce sont ceux aussi qui manifestent le plus souvent une option

(1) Cette étude est fondée sur une synthèse de la littérature et des travaux de recherche, réalisée par Françoise Clerc, professeure à l'université Lyon-Lumière, et sur une enquête auprès des professeurs stagiaires de l'IUFM de Lyon, très largement convergentes. Cf. annexe 2.

(2) S. Lemaire, *Qui sont les nouveaux étudiants ?*, note d'information 2 février, DPD, février 2002.

(3) G. Bonnet et S. Murcia « Temps et charge de travail estimé par les enseignants du second degré », *Éducation et formations* n° 1996.

militante, un engagement social, qui ont le sentiment de se diriger vers un métier socialement « noble ». Paradoxalement, ces étudiants réussissent plus difficilement aux concours, car les épreuves actuelles ne savent pas mettre en valeur leurs qualités.

Un statut social et une organisation du travail attractifs

La sécurité de l'emploi, le statut de fonctionnaire, un salaire décent et assuré quoi qu'il arrive, sont des motifs régulièrement mis en avant par un nombre significatif d'étudiants et de jeunes enseignants. Ce ne sont pas des motivations à mépriser ou écarter, surtout dans un contexte de chômage, et surtout si l'on est soi-même issu d'un milieu social ou d'une famille affectée par la crise économique. Cette catégorie n'a cependant jamais été majoritaire, loin de là, et semble même en recul depuis l'amélioration de la conjoncture économique. Il est clair qu'on ne se destine pas à ce métier par ambition ou pour s'enrichir, et les étudiants qui connaissent les opportunités financières, pourtant exceptionnelles, de l'enseignement en classes préparatoires sont rarissimes : profondément, les jeunes enseignants sont désintéressés. Leurs motivations s'expriment plutôt dans le registre de la liberté : ce qui les attire est que l'enseignement est un métier où l'on dispose d'une grande autonomie dans les choix pédagogiques, pour lequel les prescriptions institutionnelles ne sont pas léonines et le contrôle est relativement lâche, et où l'on est libre d'organiser son temps de travail en dehors de la classe ; un temps qui relève d'ailleurs du domaine privé (le « travail à la maison ») et grâce auquel, surtout, on peut envisager différents engagements sociaux, associatifs, sportifs, politiques (plutôt pour les hommes) ou encore concilier l'éducation des enfants et la vie familiale avec une vie professionnelle à part entière (plutôt pour les femmes). On accepte d'autant mieux de renoncer à une ambition sociale que le diplôme universitaire a pu légitimement susciter (surtout s'il est scientifique), que les postes de responsabilité proposés par les entreprises sont associés à des contraintes et à un contrôle jugés « liberticides ». Les enseignants apprécient cette liberté, une « indépendance » dont le revers est évidemment le risque de solitude ; une solitude réelle parfois, dénoncée par une majorité de jeunes qui souhaiteraient un métier plus solidaire, un travail plus collectif, et davantage de soutien de la part de leurs collègues et de leur chef d'établissement.

Un recrutement à rééquilibrer

Toutes ces motivations nous apparaissent légitimes ; elles pourraient cependant être mieux mises en valeur. Car une des pierres d'achoppement réside dans le processus actuel de recrutement. En fait, par deux mécanismes assez différents, il privilégie l'amour de la discipline et le désir d'autonomie dans le travail aux dépens de la relation avec les jeunes. Le premier est attaché, on en a déjà fait la remarque, aux épreuves des concours qui restent essentiellement disciplinaires : une façon efficace de

favoriser les « bons étudiants » attirés par le métier, et qui savent mêler étroitement le goût de la culture, une facilité à apprendre et une aisance dans les épreuves académiques. Le second mécanisme, plus subtil, passe par la féminisation de la profession : l'école favorise aujourd'hui les filles, l'échec scolaire étant devenu un phénomène essentiellement masculin, et les jeunes filles titulaires d'une licence ou d'une maîtrise sont dorénavant bien plus nombreuses que les garçons dans presque toutes les disciplines. Or ce sont surtout elles qui sont attirées par la liberté d'organisation du temps de travail, et elles également que les entreprises défavorisent par des salaires inférieurs. Elles constituent en conséquence une sorte de « public captif », en tout cas privilégié, et les candidates aux concours sont aujourd'hui largement majoritaires (58 % pour le second degré et 81 % pour le premier). Quant à ceux dont la motivation est fondée sur les aptitudes relationnelles, ils n'apparaissent guère favorisés, ni par les études ni par les épreuves des concours, ce qui est d'autant plus regrettable que ces compétences sont difficiles à acquérir, et que ceux qui les possèdent font preuve par la suite d'un engagement professionnel particulièrement intéressant. Défavoriser leur réussite représente donc une sorte de gâchis pour notre institution.

Un regain d'intérêt chez les étudiants

Quant à ceux des étudiants qui marquent leur peu d'attrait pour le métier d'enseignant, leurs motifs se lisent en creux dans ce qui vient d'être dit : le peu de goût pour une discipline enseignée, leur crainte de la relation éducative, une plus forte ambition sociale même au prix d'une moindre liberté. Mais s'ajoute à cela, depuis peu, une dégradation de l'image du métier liée en partie à l'augmentation de la violence juvénile et à la montée du sentiment d'insécurité, ainsi qu'à l'écho que les médias ont donné à des événements graves et à des établissements déstabilisés. Le sentiment a grandi que le métier de professeur devenait un métier à risques, qu'à la fatigue et au stress inhérents à la maîtrise de la classe, s'ajoutaient dorénavant les agressions d'un milieu hostile. C'est sur ce terreau, et du constat (amplifié par les rumeurs) que la majorité des jeunes enseignants sont affectés dans les zones les plus difficiles, qu'est née une certaine désaffection pour le métier : entre l'enquête d'entrée à l'université de 1998 et celle de 2000, la proportion d'étudiants déclarant ne pas envisager « quoi qu'il arrive » de se présenter à un concours de recrutement d'enseignants, a fait un bond de 12 points, et le désintérêt du métier est devenu majoritaire chez les étudiants (52 % et, surtout, 54 % chez les étudiantes)¹. L'enquête de 2001, qui comportait une dimension qualitative, enregistre un regain de 2 points de l'intérêt pour l'enseignement, qui est sans doute à mettre au crédit de la politique de revalorisation de l'image du métier suivie depuis deux ans ; mais elle confirme les motifs d'une certaine prévention : si la moitié des étudiants entrés à l'université en 2001 ne souhaite pas devenir enseignant, c'est pour les trois quarts parce qu'ils ont

(1) *La rentrée 2000 dans l'enseignement supérieur*, note d'information de la DPD n° 01-05, 2001.

un autre projet et pour le quart restant par refus du métier. Parmi ces derniers 80 % citent comme motif la violence, 57 % la première affectation, 45 % la peur d'être seul face à une classe, et 40 % la faiblesse des salaires ¹.

Un des attraits du métier réside donc dans son statut social, avec une sécurité d'emploi et de salaire appréciée et des formes de gestion du temps favorables à la vie familiale et sociale. Ces questions du temps de travail et des rémunérations sont en partie liées, et il est intéressant de revenir sur certaines études qui permettent de mieux apprécier le poids de leur influence dans le choix du métier ².

Une variété des temps de travail

Seule une partie du temps de travail des enseignants, celle de l'enseignement proprement dit, peut être assez rigoureusement comptabilisée. Pour le reste, les enquêtes produisent des estimations fondées le plus souvent sur les déclarations des intéressés, parfois recoupées par des approches méthodologiques différentes. Les comparaisons dans le temps, pourtant intéressantes, sont souvent difficiles car les rubriques permettant de distinguer les activités varient d'une étude à l'autre. Cependant quelques indications générales semblent pouvoir être dégagées.

Les enseignants du second degré disent travailler en moyenne 38 heures par semaine, mais ce chiffre dissimule certaines disparités ; entre enseignants : 20 % travaillent plus de 45 heures et 20 % moins de 30 heures ; entre corps : les agrégés travaillent plus de 39 heures, les certifiés et les professeurs de lycée professionnel plus de 38 heures ; entre disciplines : les professeurs des disciplines sportives et artistiques déclarent 5 heures de moins que la moyenne, ceux des disciplines littéraires 3 heures de plus, ces différences s'expliquant principalement par la préparation des cours et la correction des copies (une heure pour une heure de cours en lettres, moins de 30 minutes en EPS et en arts) ; enfin les « jeunes » (moins de cinq ans de carrière) travaillent en moyenne 4 heures de plus que les « anciens ». Si l'on inclut dans la définition du temps de travail celui consacré aux recherches personnelles, on obtient une moyenne de 41 à 42 heures par semaine, valeur proche de celles données par les enquêtes de l'INSEE pour les catégories comparables des secteurs public et privé ³. La différence avec ces catégories s'établit plutôt sur la durée des vacances, ce

(1) S. Lemaire, *op. cit.*

(2) C. Thélot « Salaire et durée annuelle de travail des enseignants, des cadres et des professions intermédiaires », *Éducation et formations* n° 37, 1994. F. Allain « Les rémunérations des enseignants du second degré entre 1986 et 1994 », *Éducation et formations* n° 46, 1996. G. Bonnet et S. Murcia « Temps et charge de travail estimé par les enseignants du second degré », *Éducation et formations*, 1996. F.-R. Guillaume « Conditions de vie et de travail des enseignants », *Éducation et formations* n° 56, 2000.

(3) Les enquêtes du SNES conduisent à une moyenne de 44,8 heures de travail par semaine.

qui conduit à un temps annuel de travail plus faible pour les enseignants, comme on le verra ci-dessous.

Le temps passé dans l'établissement est à la fois un élément de diversité et un facteur d'attrait de la profession, puisqu'une majorité des enseignants y passent au plus six demi-journées par semaine, et un tiers cinq demi-journées ou moins (ces chiffres incluent bien entendu les temps partiels). Le temps de concertation et de travail en équipe, y compris pour les conseils de classe, représente environ 1 h 20 par semaine, ce qui reste faible. Un décalage semble d'ailleurs exister entre les attentes des enseignants (80 % se déclarent favorables au travail en équipe et à la coordination pédagogique) et la réalité des établissements (car 45 % disent n'avoir aucune pratique du travail d'équipe). Une des raisons de ce décalage réside sans doute dans une grande dispersion des activités en dehors de la classe, chacune intervenant pour une faible part dans le temps total, ce qui dessine, d'un professeur à l'autre, compte tenu de sa personnalité et du contexte de son travail, des modes d'accomplissement du métier relativement différents.

Des rémunérations en hausse

Les salaires des enseignants sont plus faciles à cerner, bien que certaines rémunérations annexes échappent au regard du statisticien, comme les vacances de formation continue ou les indemnités de jury. La revalorisation de la fonction enseignante en 1989 a, par divers mécanismes, sensiblement modifié la structure des rémunérations des professeurs du second degré : création d'indemnités, de grades, de hors classes, restructuration des échelles indiciaires notamment. Il est donc intéressant d'observer l'évolution de ces rémunérations (traitement net auquel s'ajoutent rémunérations annexes et indemnités) entre les deux années de référence 1986 et 1994. Ici encore, derrière le constat d'une augmentation sensible des rémunérations, de 10,7 % en moyenne en francs constants, se dissimulent d'assez fortes disparités.

En 1994, si le salaire net moyen d'un enseignant du second degré s'élève à 174 000 F annuel, il varie d'un facteur 2,7 entre le professeur de chaire supérieure à 382 000 F, et l'adjoint d'enseignement à 140 000 F. Ces différences, qui sont fondées sur les inégalités entre échelles de rémunération, sont le plus souvent accentuées par l'importance des heures supplémentaires effectuées : elles représentent par exemple 40 % du salaire des professeurs de classe préparatoire, contre 16 % en moyenne. De manière générale, plus le temps statutaire de service devant élèves est réduit, plus les heures supplémentaires sont nombreuses.

L'augmentation du salaire moyen se traduit de diverses manières selon les catégories. Très forte pour les PEGC (14 %), importante pour les PLP1 (5,6 %), faible pour les agrégés (1,6 %), elle se révèle négative pour les certifiés (-1,3 %), phénomène dû en partie au rajeunissement du corps. Les augmentations proviennent davantage de la progression des rémunérations annexes (+68,2 %) que de celle du traitement principal (+2,8 %), leur part à l'intérieur des rémunérations progressant globalement

de 12,1 à 18,3 % du salaire total net. Enfin, d'autres disparités de rémunération peuvent être observées : faibles entre les salaires des hommes et des femmes (+9,5 % en moyenne au bénéfice des premiers), sensibles entre ceux des professeurs de lycée et ceux des professeurs de collège ou de lycée professionnel (+16 %), et encore plus fortes entre tranches d'âge (+45 % entre les 50-65 ans et les 18-39 ans).

Un marché de l'emploi européen plutôt favorable

Lorsque l'on compare ces données avec celles que l'INSEE fournit pour les cadres de niveau de formation supérieur ou égal à bac +4, on est amené à faire des constats qui permettent d'éclairer le contexte d'une concurrence plus sévère sur le marché du travail.

Les salaires nets des enseignants du niveau de formation des certifiés et agrégés sont en moyenne d'environ 16 % plus faibles que ceux des cadres supérieurs des grandes entreprises publiques (SNCF, EDF, etc.) et de 12 % plus faibles que ceux des cadres supérieurs des entreprises privées. Mais on doit opérer une distinction entre les hommes et les femmes. Si les professeurs hommes sont nettement défavorisés (le différentiel est de plus de 20 % avec les cadres administratifs et commerciaux des entreprises publiques), les femmes le sont nettement moins, faisant même apparaître des salaires moyens supérieurs à ceux des administratives et des commerciales du privé, ce qui confirme des études antérieures¹. La différence principale entre les enseignants et les autres cadres réside dans leur temps de travail annuel : 1 340 heures estimées pour un professeur certifié ou agrégé contre environ 2 000 pour un cadre supérieur de la fonction publique ou d'entreprise (chiffres antérieurs à la RTT). Le calcul d'un « salaire horaire moyen » faisait alors apparaître une supériorité de 12 à 15 % du salaire horaire théorique des professeurs sur celui des cadres supérieurs publics et privés.

Risquons ici une critique : dans le choix d'un métier les questions du salaire et du temps de travail sont sans doute décisives, mais il faut convenir du caractère un peu arbitraire et surtout abstrait d'une arithmétique à laquelle ne se risque sans doute aucun de ceux qui hésitent dans le choix d'une profession : rémunération et temps de travail sont deux critères complémentaires mais bien différents, qui renvoient à des choix de vie trop hétérogènes pour être réduits à l'expression d'un simple ratio. Les études confirmer sur ce point les enquêtes de motivations : si les salaires restent peu attractifs, surtout pour les hommes, le temps de travail annuel ainsi que le temps de présence hebdomadaire sur le lieu de travail constituent de très réels facteurs d'attrait du métier.

Dernier élément de réflexion sur ce sujet, le marché de l'emploi n'est plus, pour les qualifications supérieures, circonscrit aux frontières

(1) J.-P. Jarousse et A. Mingat, « Les enseignants sont-ils réellement sous-payés ? », *Savoir* n° 2, 1989.

nationales, et il convient de plus en plus de raisonner au niveau européen, notamment pour un métier qui n'est plus protégé par des réglementations nationales et pour lequel la plupart des pays rencontrent ou vont rencontrer des pénuries dans les prochaines années. Sur ce marché, la position des enseignants français du second degré n'apparaît pas si défavorable. Ils sont parmi ceux dont le niveau de formation initiale est le plus élevé et le nombre d'élèves le plus faible (12,8 élèves par professeur contre 14,6 en moyenne dans les pays de l'OCDE). En matière de revenus il est plus difficile de conclure car les études internationales disponibles ne semblent guère convergentes : d'une part la Commission européenne publie un indicateur montrant un niveau de salaire rapporté au PIB parmi les plus faibles, surtout en début de carrière ¹, mais d'autre part l'OCDE calcule un indice salarial converti pour tenir compte des parités de pouvoir d'achat (ce qui semble plus pertinent) qui indique des salaires de départ situés dans la moyenne et des salaires maximaux sensiblement plus importants ².

* * *

Les motivations à choisir le métier d'enseignant, l'amour de la discipline, le goût de la relation avec les jeunes, de plus grandes libertés dans la vie professionnelle et personnelle, apparaissent donc positives et légitimes bien qu'elles comportent toutes la part de risque de déception qui naît de la confrontation d'un idéal à une réalité complexe et contradictoire. Rien ne semble en tout cas pouvoir justifier le rejet ou la subordination de l'une d'entre elles. Leur permanence surtout, qui ressort de tous les travaux sur cette question ³, représente un atout considérable pour notre institution, car elle nous assure de leur probable stabilité dans l'avenir. Ces motivations sont comme les piliers stables sur lesquels repose l'éducation nationale, ceux sur lesquels nous devons demain nous appuyer dans la concurrence aiguë qui s'annonce sur le marché du travail et en particulier celui des cadres ⁴. Toute tentative pour déstabiliser ce trépied de valeurs stables et sûres dans les idéaux professionnels apparaît donc comme une entreprise un peu irresponsable.

C'est le cas pourtant d'une partie de la stratégie développée dans les rapports officiels depuis un siècle : ainsi des attaques contre l'ancrage disciplinaire du métier au nom d'une pédagogie « interdisciplinaire » centrée sur la vie ; ainsi également des souhaits de diminuer le temps de travail librement organisé au profit d'une présence accrue dans l'établissement. De même, on peut regretter les tentatives plus récentes de médiatiser la relation avec les élèves par le développement « d'outils pédagogiques » au nom d'une approche pseudo professionnelle de l'acte

(1) *Les chiffres clés de l'éducation en Europe*, éditions de la Commission européenne, 2001 (ces comparaisons portent sur l'année 1997-1998).

(2) *Regards sur l'éducation*, OCDE, 2001.

(3) M. Duru-Bellat et A. Van Zanten, *Sociologie de l'école*, Armand Colin, 2000 : ch. 8, *La profession enseignante*.

(4) Cf. deuxième partie : « Les difficultés du recrutement ».

pédagogique : ces visions « technicistes » rebutent des jeunes davantage attirés par un contact direct avec la culture et avec les élèves que par une prétentieuse « ingénierie de la formation ». Sans doute involontairement, et souvent au profit de bonnes causes, ces discours contribuent à entamer les fondements les plus forts, les plus intimes parfois de l'engagement des professeurs, ce qui les motive, les fait vivre et endurer plus d'une épreuve, leur identité professionnelle. Tout cela apparaît en raison terriblement contre productif. La passion pour la discipline, le plaisir de la relation éducative, le souhait de mener conjointement une vie professionnelle, sociale et familiale harmonieuse, constitue une sorte de trésor à préserver et à faire fructifier, surtout dans la période qui s'ouvre. L'association de ces motivations constitue de plus un mélange original, spécifique à la profession enseignante du second degré, et qui nous garantit d'une concurrence trop vive, du moins si nous savons le mettre en valeur.

Le métier tel qu'il se vit et se dit

Les études sur les enseignants ont souvent pris pour objet leur position sociale, leurs relations avec d'autres catégories ou leur rapport avec l'État. En tant que groupe social les professeurs du second degré représentent désormais un « *métier de classe moyenne* », comme le note Jean-Michel Chapoulie ¹ pour caractériser l'évolution qui s'accomplit dans les années 60. Cet « embourgeoisement » relatif de la profession n'est d'ailleurs pas terminé, il se poursuit pour les instituteurs et les professeurs de lycée professionnel, alors qu'il semble marquer le pas, voire régresser, pour les professeurs du second degré ². Cependant, si l'on prend pour critère non plus l'origine familiale, mais le choix du conjoint, le mouvement de promotion sociale se prolonge aujourd'hui par une nuptialité sélective, surtout pour les femmes qui prennent en majorité pour conjoint un cadre ou un membre des professions intellectuelles supérieures.

Mais cet angle d'attaque dit peu de chose des rapports que les enseignants entretiennent avec leur métier, de leur « vécu » professionnel qui est, pour notre étude, le principal. Mieux cerner le rapport au métier est donc le but fixé aux enquêtes et aux entretiens que nous avons menés avec deux groupes de professeurs, les premiers en début de carrière (moins de cinq ans d'ancienneté, dont des stagiaires), les seconds en milieu de carrière (quinze à vingt ans d'ancienneté), moment réputé crucial que certains chercheurs décrivent comme celui d'une crise personnelle débouchant pour certains sur diverses remises en question ou la recherche d'autres fonctions, ou bien, pour d'autres, sur des formes de désengagement ³.

(1) J.-M. Chapoulie, *Les professeurs de l'enseignement secondaire*, éditions de la MSH, 1987.

(2) C. Thélot, *L'évaluation du système éducatif*, Nathan, 1993.

(3) M. Huberman, *La vie des enseignants, évolution et bilan d'une profession*, Delachaux et Niestlé, 1989.

Nous nous appuyons également sur les travaux de la DPD qui interroge régulièrement des panels représentatifs des professeurs du second degré et des jeunes enseignants ¹, les récentes enquêtes de la SOFRES pour le SNES ², ainsi que les témoignages rassemblés par les *Cahiers Pédagogiques* dans un numéro consacré au métier d'enseignant ³.

Diversité et unité du métier

Par-delà les statuts, les témoignages des enseignants décrivent une identité professionnelle duale, marquée à la fois par une composante unitaire (le métier est, pour tous, « d'enseigner ») et par deux éléments différenciateurs : l'appartenance à une discipline et le contexte d'exercice. Mais, dans l'habituelle déclaration d'identité professionnelle : « *Je suis professeur de bureautique* », les deux termes énoncés revêtent une égale importance, alors qu'un troisième, le lieu d'exercice, est généralement tu.

L'idéal unitaire (et par ailleurs égalitaire) de la profession a beaucoup progressé avec la revalorisation de 1989 et le recrutement de tous sur la base de la licence universitaire. Mais si les qualifications exigées sont dorénavant identiques, les professeurs décrivent des réalités professionnelles d'une extrême diversité. Ces différences sont liées à la discipline, on vient de le dire, mais aussi au contexte dans lequel on travaille. Le type d'établissement (collège ou lycée, enseignement général ou professionnel) de même que son environnement (ville ou milieu rural, banlieue populaire ou résidentielle...) imposent une façon de travailler dans laquelle l'âge, le milieu social et la motivation des élèves sont déterminants, avec des demandes relationnelles très différentes de la part des familles. De même, la composante éducative est de plus en plus présente en collège et dans les établissements difficiles, et dessine, comme on le verra, des activités et des compétences assez différenciées d'un établissement à l'autre, ainsi qu'un net clivage entre les « anciens », plutôt hostiles ou réservés, et les plus jeunes qui semblent l'avoir en majorité intégrée dans leur conception du métier.

Autre facteur de différenciation, la pluri-activité semble également jouer un rôle important dans l'investissement du métier ⁴. Ceux dont les engagements sportifs, associatifs, politiques ou culturels à l'extérieur de l'éducation nationale sont les plus forts, portent un regard souvent différent sur leur métier : plus ouverts, plus positifs, plus innovants et plus détendus dans le travail, ils n'en sont pas moins exigeants. La pratique

(1) N. Esquieu, *Les débuts dans le métier des enseignants du second degré*, note d'information DPD, avril 1999. N. Braxmeyer et C.-L. Do, *Le travail en commun des enseignants*, dossier d'éducation et formations, 2001. N. Esquieu, *De l'IUFM à la classe*, note d'information 01-56, DPD, décembre 2001.

(2) SNES, *L'évolution du métier*, supplément à l'US n° 523, mai 2000. SOFRES, *Enquête sur les jeunes enseignants*, US magazine n° 542, mars 2001.

(3) « Notre métier, notre identité », *Les Cahiers Pédagogiques*, n° 380, janvier 2000.

(4) L. Pinto, « Les autres activités des enseignants du second degré », *Éducation et formations* n° 37, 1994.

régulière d'activités non scolaires ou périscolaires avec les élèves joue également dans le même sens.

On aurait cependant tort de négliger la part d'unité du métier, qui reste essentielle. Au-delà de ces différences, ce qui rassemble la profession c'est qu'enseigner est avant tout un métier de relation, et d'abord de relation avec les élèves. Bien que les enseignants se confient moins facilement dès qu'il s'agit d'un aspect qui constitue comme le cœur intime de leur métier, on sent bien dans leurs déclarations, même si les aspects techniques de la pédagogie ne sont pas à négliger, combien la relation pédagogique avec le groupe classe et chacun des élèves reste primordiale. Le moral, le sentiment de bien ou mal faire, l'auto-évaluation permanente de la réussite professionnelle, le plaisir et parfois la souffrance quotidienne, bref, l'essentiel du vécu du métier s'ancre d'abord dans ces relations quasi quotidiennes avec les élèves. Le respect, la fermeté, l'autorité, la patience, l'honnêteté intellectuelle, le goût du contact, l'énergie, l'ouverture d'esprit, la capacité d'auto-analyse, toutes ces qualités professionnelles jugées nécessaires à l'exercice du métier par les enseignants eux-mêmes, ne prennent sens que développées sur ce substrat relationnel.

Ensuite, mais seulement ensuite, viennent les relations avec des adultes : « collègues », équipe de direction, parents d'élèves. Bien qu'on ne puisse encore vraiment parler de « travail en équipe » en l'absence le plus souvent d'une structuration collective du travail et d'une organisation régulière de réunions de production, de prise de décision ou d'information réciproque, la plupart des professeurs travaillent cependant en partie avec d'autres collègues, surtout dans leur discipline, mais cette collaboration reste le plus souvent informelle, précaire, et se fait sur une base plus élective qu'institutionnelle. Cependant, le caractère obligatoire et pluridisciplinaire de l'aide individualisée, des TPE au lycée et des PPCP au lycée professionnel, comme la nécessité de se regrouper pour affronter l'échec scolaire et la dégradation des comportements dans les collèges difficiles, semblent en voie de faire évoluer ces habitudes vers une forme d'organisation plus structurée, mais jugée par certains comme excessivement consommatrice de temps, ce qui ne semble pas surprenant dans une période de mise en place ¹.

Une vieille querelle, celle des « anciens » et des « modernes », des tenants du cours magistral et de ceux des diverses formes de pédagogie active, semble désormais largement estompée. D'une part le « cours », même si on continue de l'appeler ainsi, a laissé la place à des formes assez diverses d'enseignement, qui associent des séquences d'apports de connaissances, souvent dialoguées, à d'autres centrées sur l'activité des élèves. D'autre part, les modes et les engagements militants des décennies précédentes, moins prégnants aujourd'hui, semblent avoir davantage essaimé au niveau des principes généraux que des techniques particulières : définir une pédagogie constante, formaliser des objectifs, déterminer ce que les élèves doivent impérativement maîtriser avant de passer à une autre activité, distinguer connaissances et compétences, définir des

(1) N. Braxmeyer et C.-L. Do, *op. cit.*

dispositifs d'évaluation formative à côté des bilans et contrôles sommatifs, etc. sont des idées qui ne sont plus l'apanage d'une avant-garde et que les plus jeunes en particulier semblent avoir bien intégrées.

Sur la plupart de ces questions une certaine unité de conception et d'action semble donc progresser, notamment entre jeunes enseignants et professeurs plus anciens. Mais bien d'autres aspects montrent le développement d'un clivage net entre ces catégories, clivage qu'on ne peut réduire à un seul effet d'âge (des jeunes plus « engagés » et plus « dynamiques » et des anciens plus « fatigués » ou plus « désabusés ») bien que cet aspect existe, mais aussi sans doute à un effet de génération¹. Plus pragmatiques, moins engagés dans les débats idéologiques sur l'école et la définition du métier, moins complexés devant l'autorité, plus positifs vis-à-vis des élèves, les jeunes enseignants semblent plus ouverts à certaines évolutions identitaires, notamment en acceptant d'intégrer dans la définition même du métier sa dimension éducative, le travail en équipe ou le rôle d'animation du chef d'établissement. En fait, sur beaucoup de points, à écouter les enseignants parler de leur vie professionnelle, deux discours semblent se tenir de manière parallèle, sans forcément s'opposer, qui dénotent des préoccupations professionnelles relativement décalées.

Les anciens et le changement problématique

Le « changement » et ses difficultés constituent le thème principal des discours des professeurs ayant de quinze à vingt ans d'ancienneté. Interrogés sur les grandes évolutions qui ont marqué la profession depuis leurs débuts, ces enseignants citent de façon unanime les élèves, puis l'accumulation des tâches, une image sociale dégradée et un défaut de reconnaissance de la part de l'institution.

Des élèves plus difficiles

Pour les enseignants en milieu de carrière, la façon d'être et de travailler des élèves n'est plus la même, et leur comportement a profondément évolué ; plus audacieux et moins travailleurs, ils n'acceptent plus d'emblée les règles et les codes scolaires, leur motivation semble plus faible, ils travaillent plus difficilement à la maison, manquent d'attention en classe et ne savent plus se fixer sur une activité. Peu « d'anciens » parlent de manière positive de ces évolutions en évoquant la plus grande maturité ou le sens des responsabilités de ces élèves. D'autres, ou les mêmes, dénoncent la dégradation du climat des classes : « *matériel oublié, travail non fait, absences, mauvaise tenue, chewing-gum, vulgarité* » écrit l'un d'eux, et la nécessité du travail éducatif auquel ils sont contraints. Un sentiment qui semble partagé est que le niveau de recrutement baisse, que

(1) À cet égard, voir plus loin « Les aspirations et les valeurs des jeunes d'aujourd'hui ».

l'expression écrite se détériore, que l'hétérogénéité augmente et que les comportements se dégradent.

Ceux qui travaillent dans « les quartiers » comme on dit parfois, racontent qu'au même titre que les conducteurs d'autobus, les médecins, les postiers ou les pompiers, ils ne sont plus considérés par certains adolescents comme des personnes, ou accueillis comme des membres d'un service public, mais rejetés comme des représentants indifférenciés de l'autorité et d'un ordre établi, ou plus simplement comme des corps étrangers au territoire voire les porteurs d'un savoir jugé « toxique ». Loin de se résorber sous l'action des politiques publiques, ces phénomènes continuent de s'étendre et affectent des quartiers et des régions de plus en plus nombreux. Ces évolutions s'alimentent aussi des événements politiques : l'hostilité d'une partie des élèves d'origine maghrébine semble être née des images télévisées de l'Intifada palestinienne et de la guerre du Golfe et s'entretient de l'actualité. On n'a que peu évoqué, dans les causes de ces nouveaux comportements des élèves (qu'on ne peut confondre avec la « révolte » et « l'émancipation » des jeunes qui déstabilisaient les professeurs à l'époque du rapport Joxe), le contrecoup de la prolongation de la scolarité comme norme sociale, avec parfois une sorte d'acharnement pédagogique qui joue bien au-delà de l'obligation scolaire : l'école n'est plus perçue comme une chance pour certains élèves et un privilège pour leurs familles, elle est parfois devenue une contrainte pour les premiers et un simple droit pour ces dernières.

Des tâches qui semblent s'accumuler

Second aspect du changement vécu par ces professeurs, les tâches à effectuer se sont multipliées. À l'enseignement proprement dit s'ajoutent aujourd'hui des tâches administratives, l'animation, la gestion de conflits, l'orientation, le travail en équipe, les activités pluridisciplinaires (décrites par certains comme « *l'apparition de nouvelles heures de cours au détriment du programme* ») et l'aide individualisée. Beaucoup s'en plaignent et évoquent aussi le temps accru passé à préparer les cours et à corriger les copies, du fait des nouvelles exigences des programmes. Ce qui pose problème à certains enseignants n'est pas le renversement pédagogique qui s'opère au profit des élèves, mais que les diverses activités de direction d'étude, au sens plein du terme, semblent s'ajouter aux activités d'enseignement proprement dites, qu'au sein même des cours on leur demande de poursuivre en même temps les deux objectifs, transmettre les savoirs et diriger les études, et que le second reste encore flou et incertain, car émiétté en objectifs secondaires que rien ne semble relier (la différenciation pédagogique, la pédagogie du projet, la mise en œuvre des TICE, l'évaluation formative, etc.) et égrené en réformes successives qui semblent parfois se contrarier (au collège les parcours différenciés, puis les travaux croisés, puis les itinéraires de découverte) ou s'accumuler (au lycée les modules, l'aide individualisée, l'ECJS, les TPE ou les PPCP). Enfin la grogne semble monter contre un certain nombre de chefs d'établissement, dont les pratiques autoritaires et « l'idéologie managériale » tendent à « mettre la pression sur les professeurs », au lieu de les soutenir

face aux élèves et aux familles, et les aider dans leurs difficultés éducatives et pédagogiques. Quoiqu'il en soit les professeurs semblent rarement se sentir partie prenante d'une politique de l'établissement.

Une image troublée du métier

Le troisième point évoqué par les « anciens » concerne la dégradation de l'image de l'école et des enseignants dans la société, et notamment chez les élèves et leur famille. Au lieu de diffuser une image gratifiante de notre métier, se plaignent nombre de ces professeurs, le discours négatif des médias et l'attitude suspicieuse de l'institution (le discours sur les TICE est particulièrement mal ressenti, car vécu comme culpabilisant) véhicule une image déplorable d'une profession qui serait comme une sorte de bloc d'archaïsme, hostile à la modernité et s'opposant à la marche en avant d'une société en plein renouvellement. Du coup, disent-ils, les derniers signes de respect et de considération sociale qui restaient attachés à la profession semblent s'évanouir ; souvent c'est la raison invoquée pour déconseiller à ses enfants de faire le même métier. Le véritable traumatisme constitué par la crise de 1999 fait encore sentir ses effets, beaucoup appréhendent leur vie professionnelle en termes de conflits de pouvoir avec les élèves, les familles, « l'administration » et des gouvernants contre lesquels la rancœur semble s'être maintenant sensiblement atténuée. Mais un sentiment d'abandon reste latent. À la rentrée 2000, les réactions un peu vives de la « base » à la découverte, dans un bulletin officiel paru pendant l'été, de textes sur les sanctions disciplinaires, ont pu faire dire à un responsable ministériel que les enseignants avaient vécu l'arrivée des principes du droit dans la vie scolaire « comme une nouvelle arme anti-enseignants ».

Une demande de reconnaissance

On reconnaît cependant que depuis peu le discours officiel a changé, que la profession n'est plus prise comme bouc émissaire et que l'on ne cherche plus à « instrumentaliser » les élèves et les parents contre les enseignants, mais la plupart déplorent le défaut de reconnaissance et de soutien, l'indifférence aux difficultés, une incompréhension générale de la situation dans les établissements. Les plus impliqués se découragent aussi devant une forme d'évaluation qui ne reconnaît pas leur engagement. Certains évoquent la possibilité d'une année sabbatique ou d'un temps de formation assez long, ou encore de pouvoir « aller voir ailleurs ce qui se passe pour éventuellement changer de métier » (quand ils ne doutent pas de leur capacité à « faire autre chose qu'enseigner »), avec pour objectif plus ou moins avoué de fuir les élèves. Rares sont en fait ceux qui envisagent avec des motivations positives la direction d'un établissement ou l'inspection. Tous critiquent dans des termes peu amènes l'organisation de leur formation continue.

Une minorité cependant développe des discours plus positifs. Certains par exemple, notent que la diversification des missions et des activités incluses dans leur service par la mise en place de l'aide individualisée,

des TPE ou des PPCP notamment, bien qu'ayant accru la charge de travail, a constitué un élément fort de renouvellement et de dynamisation, a favorisé les échanges et le travail d'équipe et, tout compte fait, a fait prendre un nouveau départ à leur vie professionnelle. Pour d'autres, apparaît un souhait de diversification : assurer des fonctions de formateur d'adultes, participer à la formation des personnels, assumer une responsabilité particulière dans l'établissement ou dans l'académie. Les enseignants qui occupent ou ont occupé de telles fonctions sont d'accord sur le regard différent qu'elles leur permettent de porter sur les élèves et les problèmes rencontrés dans la classe et l'établissement.

Des jeunes enseignants motivés et en demande de soutien

Qu'elles soient exprimées sous forme d'espoir ou de crainte, trois grandes attentes dominent les déclarations des stagiaires et professeurs en début de carrière. Elles sont tournées vers l'établissement et les « collègues », vers la construction de compétences pédagogiques, et vers l'avenir professionnel.

L'établissement : un collectif

Tout d'abord, les jeunes professeurs espèrent dans leur grande majorité s'insérer dans un collectif professionnel, être nommés dans un établissement bien dirigé au sein duquel ils pourront s'intégrer à des équipes composées de collègues « ouverts », pas encore « aigris », où ils seront guidés, aidés, « parrainés » et soutenus dans leurs premiers pas. L'expérience de l'année de stage n'a pas été, du moins pour certains, à la hauteur de cet espoir et le rend d'autant plus prégnant. De « l'administration » de l'établissement, ils attendent aide et cohésion, une équipe de direction soudée et motivée travaillant en projet et associant les enseignants aux décisions ; ils veulent bénéficier d'une attention particulière et espèrent une « solidarité » (pas toujours dépourvue d'ambiguïté) dans leurs relations avec les élèves et les familles. De la part des « collègues » plus anciens, les jeunes espèrent un jeu plus collectif, un travail en équipe, un soutien pédagogique, une participation à des groupes de travail dynamiques, une bonne entente dans le travail, voire un plaisir de travailler ensemble et « de la camaraderie ». Certains ajoutent que l'établissement doit offrir un climat épanouissant, une ambiance agréable et un cadre accueillant. D'autres expriment fortement, et directement adressée à leur chef d'établissement, une demande d'ordre qui révèle leur crainte d'être débordé : énoncé et respect de règles explicites pour les élèves, strict suivi des absences, discipline et sanctions pour les manquements, « fermeté par rapport aux élèves » ou « existence d'une hiérarchie stricte ».

La crainte du premier poste

Le second espoir des jeunes enseignants, souvent exprimé sous forme d'interrogation, se porte sur la transformation aussi rapide que

possible de leurs qualifications universitaires en compétences éducatives et pédagogiques. Beaucoup expriment un doute sur leurs capacités professionnelles immédiates : savent-ils vraiment, sauront-ils mieux demain intéresser et motiver leurs élèves ? Faire partager leur savoir ? Gérer leurs classes ? Faire aimer leur discipline ? Remédier à l'échec scolaire ? Les stagiaires quant à eux vivent dans l'inquiétude de l'établissement où ils seront affectés. Ils craignent de ne pas savoir faire face, par manque d'autorité personnelle ou incompétence relationnelle, à une classe difficile, à des conflits avec des élèves ou à des chahuts. Ils redoutent des difficultés personnelles ou familiales liées à un premier poste éloigné de leur lieu de résidence habituel ; mais ils craignent surtout l'agressivité et la violence de certains élèves, ou encore d'être nommés dans un établissement difficile où ils se trouveraient « débordés » et « ne tiendraient pas le coup ».

Un avenir plein d'espoir

Le troisième espoir est souvent exprimé sous forme de crainte. Les jeunes professeurs redoutent de perdre leur dynamisme et leur qualification. Ils parlent du défaut d'enthousiasme et d'initiative de certains collègues plus anciens, de leur manque d'intérêt pour les élèves et de leur peu d'investissement dans le travail. Ce parrainage leur pèse : ils ne peuvent vraiment leur en vouloir, et pourtant ne peuvent s'identifier à leurs discours et leurs préoccupations. Ils ont peur de tomber dans la routine, la démotivation, voire « l'aigreur » ou la dépression. Ils veulent avant tout rester dynamiques et devenir de « bons enseignants », savoir se remettre en question, « ne pas s'encroûter ». De manière plus positive, ils expriment le souhait de pouvoir se perfectionner et notamment de bénéficier d'une formation continue de qualité tout au long de leur carrière. C'est la demande la plus consensuelle et la plus massive vis-à-vis de l'institution. D'une personne à l'autre elle prend des formes assez différentes, certains privilégiant le perfectionnement dans la discipline, d'autres l'acquisition de méthodes, d'autres encore l'échange de pratiques, mais l'essentiel semble partagé : entretenir ou développer des compétences professionnelles jugées encore incomplètes ou fragiles, se prémunir de la routine ou de la sclérose professionnelle, toujours progresser.

Lorsqu'on les questionne sur une éventuelle évolution ou reconversion professionnelle à terme, les jeunes professeurs avouent le plus souvent n'avoir pas envisagé sous cet angle leur entrée dans le métier : la majorité souhaite simplement rester enseignant, avec l'ambition normale de s'améliorer. Passer l'agrégation, enseigner dans une classe préparatoire, un IUFM ou à l'université constitue cependant, pour une minorité, une promotion raisonnablement envisageable. Les jeunes enseignants semblent « vieillir » plutôt bien, ceux qui ont quelques années d'ancienneté se déclarent plus souvent agréablement surpris que déçus, plus à l'aise, et aiment davantage leur métier avec l'expérience. Ces déclarations semblent corroborées par le suivi de 1991 à 1997 d'un panel de jeunes enseignants : si le sentiment de considération sociale n'évolue guère, les conditions pédagogiques qui n'apparaissent positives qu'à 39 % d'entre

eux en tout début de carrière, le deviennent pour 71 % après six années d'exercice ¹.

En majorité positifs sur leur métier, les jeunes professeurs n'en sont pas moins critiques vis-à-vis de la manière dont on les y a accueillis : en général aucun représentant du ministre ou du recteur lors de l'entrée en stage ou au moment de la première affectation pour marquer l'entrée dans la fonction publique, informer sur les droits et obligations ; ce rôle semble imparti aux seuls représentants syndicaux... Surtout, la gestion des débuts de carrière, le « barème » qui privilégie les anciens, la nomination des débutants dans les quartiers et établissements les plus difficiles sont unanimement dénoncés, de même qu'une rigidité de gestion qui met des familles dans des situations parfois difficiles : éloignement du domicile, séparation des conjoints, problèmes de garde d'enfants, lourdeurs des déplacements pour les remplaçants. La « GRH » de l'éducation nationale, disent-ils, a encore quelques progrès à faire...

* * *

L'étude du « vécu » des enseignants fait apparaître des indications marquant la continuité entre les nouveaux enseignants et les générations précédentes. C'est le cas notamment des circonstances et raisons du choix du métier, comme des doutes sur les capacités professionnelles, bien naturels en début de carrière. Mais à côté de ces constantes, on note des évolutions ou des ruptures significatives. La crainte d'une perte prématurée de dynamisme se nourrit visiblement d'observations faites auprès d'une partie des anciens. Elle explique sans doute l'espoir porté sur la formation continue et la demande massive en ce domaine. En revanche, elle débouche rarement sur des images précises d'évolutions professionnelles en milieu de carrière.

Une autre rupture avec les représentations traditionnelles du métier est l'importance nouvelle accordée par les jeunes enseignants à l'établissement scolaire, et qui prend un triple aspect : en premier lieu le rôle fort – et espéré efficace ! – attribué au chef d'établissement, en particulier concernant les règles de vie, l'autorité sur les élèves, le climat de la vie collective, la solidarité professionnelle et la sécurité ; en second lieu un désir s'adressant davantage aux autres enseignants, et notamment à ceux de la discipline, de s'inscrire dans un véritable collectif pédagogique et éducatif ; en troisième lieu, le souhait d'un espace de travail qui soit aussi un espace de vie, accueillant, agréable, chaleureux et sûr, et l'idéal d'une vie professionnelle en harmonie et en continuité avec la vie personnelle et familiale, avec la possibilité d'un ancrage local ou régional.

Enfin, l'irruption durable de la violence juvénile et du sentiment d'insécurité dans le paysage scolaire semble modifier les attitudes de début de carrière : à l'ancienne crainte, pour ceux du Sud, d'être nommés

(1) N. Esquieu, *op. cit.*

dans une académie du nord de la France, s'ajoute la peur, pour les enfants des classes moyennes, d'être affectés dans un établissement de banlieue populaire.

Un métier dissocié

Les déclarations des enseignants sont souvent marquées par une perception un peu sombre de leur action, des jugements négatifs sur les changements sociaux, parfois le découragement. Avec un peu de recul, le tableau qu'ils brossent du monde scolaire paraît paradoxal tant l'ampleur des changements et la capacité d'adaptation de la profession sont en réalité considérables. En 40 ans – à peu de chose près une vie professionnelle de professeur – l'enseignement secondaire a été en effet profondément bouleversé : mixité des filles et des garçons en 1962, amputation en 1967 du premier cycle du vieux lycée napoléonien et fusion avec l'enseignement primaire supérieur dans un nouvel établissement (le CES) scolarisant l'ensemble des adolescents, unification des filières du collège en 1975, renouvellement permanent des diplômés de l'enseignement professionnel, enfin transformation des lycées, création de nouveaux baccalauréats et accueil de la quasi-totalité des jeunes dans le second cycle à partir de 1985. En même temps les exigences pédagogiques ont évolué : aux objectifs classiques d'acquisition de connaissances se sont joints des objectifs de construction de compétences ; plus récemment se sont ajoutés des objectifs éducatifs visant les comportements et l'acquisition de normes et de règles de vie collective. Dans le même temps, l'enseignement s'est transformé : le cours magistral, même dialogué, n'a plus la place exclusive qu'il occupait auparavant, la pédagogie de projet, les travaux sur documents, des exercices d'appropriation diversifiés sollicitent de façon banale, au sein même de « l'heure de cours », l'attention et l'activité des élèves. Surtout, les publics scolarisés en premier puis en second cycle et dans l'enseignement professionnel, ont profondément évolué. La démocratisation du recrutement a bouleversé la sociologie des élèves, alors même que la société française voyait s'opérer en son sein de profondes mutations sociales et surtout culturelles. Ces dernières (l'approfondissement de l'individualisme, la crise de l'autorité, les mutations de la famille) ont profondément affecté la relation éducative, et changé d'une manière assez radicale les conditions dans lesquelles s'exerçait le métier. Il est remarquable que ces bouleversements se sont effectués à peu près sans coup férir. C'est en tout premier lieu aux professeurs et à leur capacité d'adaptation qu'on le doit.

Ce paradoxe nous invite à poursuivre l'analyse et à tenter d'aller au-delà des sentiments, de la description du « vécu » et des déclarations individuelles ; d'autant que du fait même de leur mobilisation et leur implication sur le terrain, les professeurs ne sont peut-être pas les mieux placés pour observer dans leur globalité ces évolutions. Du côté des spécialistes cependant, les débats se limitent souvent à quelques thèmes

récurrents pouvant sembler parfois un peu éloignés des réalités. Ainsi, la littérature anglo-saxonne se focalise sur un débat entre les thèses opposées de la « profession libérale » et de la « profession technique », repris récemment en France sous la forme de la défense d'une « professionnalité artisanale » menacée par une conception « libérale » du métier et les tendances « managériales » de l'institution¹. Nos observations plaident à l'inverse pour une profession plutôt originale, éloignée par de nombreux aspects tant des professions libérales que des professions techniques ou artisanales. Ni métier « d'expert » ni métier de « technicien » ou « d'ingénieur », nous pensons que le métier de professeur, en raison de son histoire particulière, de son inscription dans une institution publique et de sa finalité culturelle et éducative, ne se laisse en réalité réduire à aucun autre. Il faut donc en proposer une analyse originale.

Trois éléments nous ont semblé avoir une importance déterminante dans la compréhension du métier : une identité professionnelle très marquée par le modèle universitaire, une condition enseignante fortement déterminée par la relation aux élèves et par ses effets, et un statut socio-institutionnel caractérisé par la place ambiguë conférée à l'autonomie dans le travail. Ce sont ces éléments que nous allons maintenant développer.

Une identité marquée par le modèle universitaire

L'identité d'une profession c'est à la fois ce qui unit ses membres (ce qui est identique) et ce qui les distingue des autres (ce qui identifie). C'est ce qui rassemble des idéaux professionnels toujours constitués d'une part de réel (des pratiques, des normes, une éthique) et d'éléments imaginaires (une histoire parfois mythifiée, une vision de l'avenir). Forgées par « *une même histoire* » et soudées par « *une communauté de destin* » selon les expressions d'Edgar Morin², ces identités sont d'autant plus efficaces que « *cet ensemble de valeurs, de règles et de représentations collectives fonctionnent au plus profond des rapports humains* » comme l'affirme le sociologue Renaud Sainsaulieu³. À n'en pas douter, l'identité professionnelle des professeurs du second degré est fortement marquée par un modèle universitaire qui lui procure, en dépit des bouleversements de structures et de méthodes, à la fois légitimité et stabilité.

L'histoire des professeurs de lycée est en effet inséparable du modèle universitaire. L'université impériale instituée en 1806 ne distingue pas le secondaire et le supérieur d'aujourd'hui. Au XIX^e siècle, et encore au début du XX^e, ce sont des professeurs de lycée qui sont nommés pour enseigner dans les facultés, et le titre « d'universitaire » leur est indistinctement

(1) L. Demailly, « La restructuration des rapports de travail dans les métiers relationnels », *Travail et emploi* n° 76, 2000.

(2) E. Morin, *La métamorphose de Plozevet*, Fayard, 1975.

(3) R. Sainsaulieu, *Sociologie de l'organisation et de l'entreprise*, Dalloz, 1987.

conféré. Leur qualification, leur mode de recrutement et l'enseignement qu'ils délivrent, tout les attache à leur discipline universitaire ; c'est leur haut niveau de culture dans la discipline qui les légitime aux yeux de l'institution comme à ceux de la société. C'est sans doute là, dans les enquêtes, l'élément de continuité le plus fort entre les anciens et les plus jeunes qui restent fortement attachés à leur identité disciplinaire malgré des évolutions non négligeables dans d'autres domaines¹.

La pédagogie déductive universitaire, malgré la diversification des pratiques, a toujours les faveurs d'un enseignement général où l'on continue de parler banalement de « faire cours » et « d'heures de cours ». L'exposé magistral bien construit, le propos clair et brillant, et surtout les « connaissances de haut niveau » qu'il expose, restent des références dont la valeur symbolique apparaît encore bien supérieure à celle des pédagogies actives et des méthodes permettant aux élèves d'étudier de façon autonome. L'idéal pédagogique des enseignants reste donc marqué, en dépit de l'évolution des pratiques, par un modèle universitaire qui sépare radicalement l'enseignement des études, en confiant la responsabilité de ces dernières aux « étudiants » eux-mêmes ou, dans le lycée du XIX^e et de la première moitié du XX^e siècle, à un corps spécialisé mais dévalorisé d'enseignants. Enfin, à cette reconstruction en partie imaginaire (dans les années 1970-2000, beaucoup de professeurs du second degré ne sont en fait 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 bourgeoisie².

L'enseignement professionnel, de son côté, a une toute autre histoire. Fondés à la Libération, les « Centres d'apprentissage » se sont développés autour d'une identité ouvrière entretenue notamment par des syndicats enseignants confédérés aux centrales ouvrières et des professeurs soucieux de la réussite des enfants des milieux populaires. Cependant, dès les années 80, Lucie Tanguy note l'évolution de cette identité et le tropisme exercé par l'enseignement supérieur³. La disparition des écoles normales, les ENNA, dans le creuset des IUFM et le recrutement des professeurs sur la base de la licence universitaire ont accéléré cette évolution, au risque peut-être d'estomper le rôle traditionnellement revendiqué de « réparation scolaire » en faveur des enfants des couches populaires.

(1) SOFRES, *op. cit.*

(2) A. Prost, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, Nouvelle librairie de France, 1981.

(3) L. Tanguy, A. Poloni et C. Agulhon, *Des ouvriers de métiers aux diplômés du technique supérieur : le renouvellement d'une catégorie d'enseignants en lycée professionnel*, GST-CNRS, 1988.

Une condition enseignante déterminée par la relation aux élèves

Bien éloignée d'une identité caractérisée par la prégnance de la culture universitaire, la condition enseignante est marquée par une relation forte et exclusive aux élèves qui peut parfois revêtir un caractère quasi obsessionnel : « *Je vis avec eux 24 heures sur 24* » confie un enseignant qui avoue que « même ses rêves » tournent autour de ses classes. La « condition », à la différence de « l'identité » qui renvoie à un idéal, est d'abord un état, à la fois une manière d'être et une situation, une sorte de condensé de la réalité professionnelle dans ses aspects essentiels et conjoncturels. Plusieurs raisons objectives placent aujourd'hui la relation aux élèves au cœur de la condition enseignante.

Les élèves structurent et régulent

On a déjà évoqué la première d'entre elles, celle que nous avons appelée, avec Agnès Van Zanten, la « *contextualisation* » des pratiques et des compétences. Au-delà d'une unité de qualification, la construction d'une très grande variété de pratiques et de compétences s'opère, affirme la sociologue, par le biais de la relation pédagogique et éducative avec les élèves. L'ajustement des ambitions et des objectifs « *se traduit par des stratégies concrètes au niveau des pratiques pédagogiques* »¹, notamment dans les établissements où les comportements des élèves perturbent gravement le travail en classe. La seconde raison est complémentaire de la première : non seulement la relation aux élèves structure le travail du professeur, mais elle régule les relations de travail entre professeurs. Dès 1980, dans son enquête sur les collègues, Dominique Paty remarquait que l'effet classe, davantage que le produit d'un improbable travail d'équipe, était sans doute le fruit de l'action des élèves : « *À travers les attitudes adoptées par le groupe des élèves, la classe capitalise les modèles relationnels forgés par la pédagogie de l'ensemble des enseignants, et en renvoie l'image à chaque professeur* » notait-elle². Bien d'autres observations confirment aujourd'hui l'importance des régulations opérées par les élèves sur les pratiques collectives des professeurs.

Les élèves évaluent et valident

Mais c'est la troisième raison qui semble la plus déterminante. Les élèves influent sur les pratiques du professeur, régule ses ajustements avec ses collègues, mais surtout ils sont de fait les principaux évaluateurs de son travail. Concrètement c'est la relation aux élèves, bien avant les relations aux collègues et à l'institution, qui atteste, aux yeux du professeur lui-même, sa valeur professionnelle. Le rapport Joxe attirait dès 1972 l'attention sur cet aspect fondamental de la relation pédagogique. Il en

(1) M. Duru-Bellat et A. Van Zanten, *Sociologie de l'école*, ch. 8 : « La profession enseignante », A. Colin, 1999.

(2) D. Paty, *Douze collègues en France*, La Documentation française, 1980.

faisait même une cause notable du fameux « malaise » enseignant : « *Entre les élèves et le maître, indiquait-il, l'échange était assez intense, assez riche, assez fécond pour que le maître s'en sente par-là même intimement et profondément justifié. Parfois même il éprouvait le rare sentiment de susciter des affections et de marquer durablement. Bref, il trouvait dans sa classe une évidence immédiate de sa propre valeur qui faisait le prix de son existence et compensait dans une assez large mesure le peu de satisfaction qu'il retirait de sa dépendance professionnelle et de la médiocrité de son statut social* »¹. L'imparfait utilisé par l'auteur veut marquer le caractère révolu d'une époque caractérisée par la reconnaissance réciproque de leur valeur par le maître et les élèves. Pourtant aujourd'hui encore, le professeur reste à la recherche de sa valeur dans le regard et les déclarations de ses élèves ; il n'est pas que leurs silences qui ne puissent être interprétés comme un jugement. Ainsi cet enseignant qui témoigne avoir longtemps attendu que le silence des élèves se brisât pour laisser place, enfin, à une évaluation positive : « *"C'est dommage que vous partiez !" : au bout de sept ans, c'était comme un premier miroir qui renvoyait une image vraiment positive de mon travail, à un moment où je m'y attendais le moins* »². « Miroir », le mot semble juste : la classe est pour le professeur le miroir, le seul hélas, dans lequel il puisse se regarder. La « bonne classe » des professeurs, est-ce vraiment autre chose que celle qui leur renvoie l'image qu'ils espèrent du « bon prof », à la fois clair dans son enseignement, efficace dans la direction des études et sympathique dans la relation ? Une récente enquête sociologique confirme cette prééminence des élèves dans la relation d'évaluation : questionnés pour savoir à qui ils estimaient devoir rendre des comptes, 30 % des enseignants désignent leurs élèves et 25 % les familles (l'échantillon comprenait des instituteurs), contre seulement 15 % qui se tournent vers l'institution, 10 % vers « la société » et 3 % vers leurs collègues³.

Le primat et l'exclusivité de la relation aux élèves font aussi de l'enseignement un métier plus « usant » que d'autres, et certaines pathologies professionnelles semblent directement liées à cet aspect : la préoccupation de « tenir » la classe – et face à la classe – entretient le stress, de même que la confrontation à l'image idéale, mais parfois hors d'atteinte du « bon professeur », provoque la fuite dans la dépression⁴. Mais l'institution semble également avoir sa part de responsabilité. Selon Marc Habib, médecin-chef du centre psychiatrique de Paris de la Mgen, la majorité des patients « *a des problèmes avec l'institution, pas avec les élèves : ils sont seuls, tout à la fois très cadrés par une institution puissamment organisée, et pas soutenus.* »⁵

(1) L. Joxe, *op. cit.*

(2) A. Lavarde, « Malaise dans ma profession », *Les Cahiers pédagogiques* n° 380, janvier 2000.

(3) W. Hutmacher, « À qui rendre compte du travail enseignant ? », *Éducateur* n° 9, 1996.

(4) A. Erhenberg, *La maladie mentale en mutation*, Odile Jacob, 2001.

(5) N. Guibert, « À Paris, une structure de la MGEN pour aider ceux qui décrochent à reprendre pied », *Le Monde* du 27 septembre 2001.

Un décalage entre identité professionnelle et condition enseignante

Ces diverses observations permettent de conclure à une dissociation nette entre une identité encore fortement marquée par l'idéal universitaire et une condition déterminée par la prégnance et la quasi-exclusivité de la relation aux élèves. Ce « décalage » comme l'appelle Bruno Maresca, cette « *vision antinomique de l'idéal disciplinaire et de la réalité du métier* »¹, a deux conséquences. La première est bien entendu la déception qui guette ceux, et d'abord les nouveaux, qui prennent brusquement conscience de cette dissociation entre l'imaginaire professionnel et la réalité du métier, de ce hiatus entre le « niveau » de leurs études et celui de leurs élèves. C'est, on l'a déjà dit, parmi les jeunes professeurs dont la motivation à choisir le métier est l'amour de la discipline que se trouvent en majorité ceux qui se déclarent ensuite déçus par les élèves ou découragés par l'échec scolaire.

La seconde conséquence est que le contenu de cette relation exclusive, précisément parce qu'elle est déterminante sur les pratiques et parce qu'elle est évaluatrice, n'est pas facilement communicable. Elle reste une dimension le plus souvent cachée, intime, et loin de représenter entre enseignants un élément d'échange et un fondement au travail collectif, y fait plutôt obstacle, en constituant sans doute la base la plus solide de l'isolement professionnel des professeurs. Cette solitude, alliée au caractère objectivement fatigant du métier, représente – 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 besoin puissant de solidarité et d'entraide, associé à une concrétisation impossible dans la proximité, entraîne la nécessité de se regrouper et de faire vivre des structures de solidarité, syndicats et organismes mutualistes, à un niveau plus général, celui de la profession. L'ensemble de cet édifice se trouve aujourd'hui fragilisé avec l'arrivée de jeunes gouvernés par des idéaux moins exclusivement universitaires, plus ouverts à la relation éducative, et surtout plus individualistes. Paradoxalement, c'est sans doute cet individualisme, ce sentiment plus faible d'appartenir à un « corps », qui leur permet d'aborder de manière plus pragmatique et avec moins de prévention le travail en équipe, et d'exprimer plus ouvertement des demandes de solidarité dans la proximité.

Un statut socio-institutionnel ambigu

À côté de cette dissociation entre les idéaux universitaires et la réalité relationnelle, le regard porté sur le travail des enseignants par l'institution souffre d'une ambiguïté qui contribue sans doute à entretenir la malaise enseignant en affectant deux aspects complémentaires du métier : l'autonomie concédée dans le travail et la position dans l'organisation.

(1) B. Maresca, « Le métier d'enseignant », *Cahier de recherche* n° 140, Credoc, 1999.

L'autonomie dans le travail

Pour reprendre certains concepts de la psychologie du travail, toute profession est en effet marquée par un écart significatif entre le « travail prescrit » par l'employeur et le « travail réel » effectué par les agents¹. Plus on s'élève dans l'échelle des qualifications et plus l'écart s'accroît entre la prescription du travail et sa réalité : soit que cette prescription prend des formes générales laissant place à l'initiative et à l'imagination (c'est le cas pour des fonctions de responsabilité pour lesquelles suffisent une appropriation des finalités et des valeurs, un énoncé de missions générales et l'attente de résultats significatifs) ; soit que les professionnels s'accordent de leur propre chef une autonomie de fait en se donnant le choix des moyens les plus efficaces, ou même en réexaminant eux-mêmes la légitimité des objectifs de l'institution (c'est le cas dans les organisations bureaucratiques où les acteurs les plus qualifiés ou les mieux informés sont parfois placés devant des directives conçues par des agents moins qualifiés ou moins bien informés). De ce point de vue, le métier d'enseignant se caractérise, selon Philippe Perrenoud, par une autonomie, par un écart entre le travail prescrit et le travail réel, au caractère ambigu : « *L'autorité énonce des programmes et multiplie les directives, mais ne se donne guère les moyens d'en contrôler la mise en œuvre dans les classes* » écrit-il² ; une autonomie de fait plus que de droit, davantage concédée faute de moyens de pouvoir la contrôler que raisonnablement accordée devant la nature des responsabilités et la forte nécessité de contextualiser le travail réel. Pourtant, comme l'affirme le même sociologue, « *très peu d'enseignants s'autorisent des écarts majeurs aux programmes et aux règles* », comme s'ils « *se sentaient comptables du bien public au-delà et au besoin en dépit des injonctions ministérielles* »³. Autrement dit l'institution, qui croit diriger par les normes et, depuis peu, par les objectifs, pilote à son insu par les valeurs⁴.

La position dans l'organisation

En fait les qualifications comme les responsabilités des enseignants apparentent plutôt leur travail à celui des cadres des organisations publiques et privées ; le travail qu'on leur confie ne peut être trop prescrit, il se caractérise par une certaine indétermination des tâches, comme en témoigne d'ailleurs la difficulté de définir un « référentiel de compétences » du métier hors de tout contexte d'exercice. Comme les cadres, les professeurs doivent inventer des solutions originales à des problèmes complexes, solutions qui doivent valoir pour la classe et, de plus, pour chacun des élèves. Or l'institution, tout en leur confiant une responsabilité morale

(1) Y. Clot, *Le travail sans l'homme ; pour une psychologie des milieux de travail et de vie*, La Découverte, 1995.

(2) P. Perrenoud, « Déviance déloyale, initiative vertueuse ou nouvelle norme ? », *Les Cahiers pédagogiques* n° 384, 2000.

(3) *Idem*.

(4) À cet égard, voir notre conclusion : « Piloter autrement ».

générale sur la réussite des élèves, ne leur a jamais ouvertement conféré, dans l'organisation du travail, une responsabilité ni une position de cadre, si ce n'est au plan purement administratif du statut de la fonction publique. Au contraire, leur position d'exécutant s'est plutôt renforcée. Jusqu'à une date récente en effet, au-delà de l'aspect formel de la notation, les chefs d'établissement étaient en effet conviés à assurer un rôle d'organisation administrative, et les inspecteurs à jouer un rôle d'encouragement et de conseil. Depuis 1995 et l'apparition de la notion de « personnels d'encadrement » dotés d'une direction autonome à l'administration centrale, la position hiérarchique des personnels de direction et des inspecteurs s'est trouvée symboliquement renforcée, en plaçant implicitement les enseignants dans une position « d'encadré », c'est-à-dire d'exécutant. Loin de leur accorder une plus grande autonomie et de plus fortes responsabilités, de stimuler l'imagination et la créativité nécessaires à leur travail, on a semblé vouloir lever l'ambiguïté de leur position dans l'organisation du travail par un renforcement de l'encadrement hiérarchique.

On sait comment des modèles idéologiques, davantage que la compréhension des réalités du métier, ont pu jouer dans ces décisions. En 1986, René Monory crée une Direction des personnels d'inspection et de direction (DPID) rassemblant pour la première fois la gestion des personnels de direction et des corps d'inspection. Le modèle de l'entreprise industrielle et du commandement par l'entremise d'une hiérarchie intermédiaire est alors très prégnant : le ministère est devenu « L'entreprise du futur ! ». Neuf années plus tard, en 1995, François Bayrou transforme la DPID en Direction des personnels de direction et d'encadrement (DPDE) ajoutant, si les mots ont un sens, à l'objectif de transmission plus rigoureuse du travail prescrit un autre de contrôle plus strict du travail réel. Cette politique s'avère en fait contre productive : d'une part les observations de terrain comme certaines enquêtes montrent une montée de la méfiance et des critiques visant l'action des chefs d'établissement et des inspecteurs¹ ; d'autre part on contribue à assécher les vocations et à entretenir une crise des recrutements à l'entrée de ces corps intermédiaires en mettant l'accent, avec la promotion d'une « culture d'encadrement » restée à ce jour plutôt confuse et mal définie, sur la rupture plus que sur la continuité avec le métier d'enseignant.

L'action de l'institution ne se réduit cependant pas à ces contresens, et se révèle, sur la durée, plus complexe et ambivalente. En matière de politique pédagogique en effet, la conception dominante depuis la création d'une direction pédagogique unifiée au ministère (la DESCO) est plutôt celle d'une autonomie croissante des enseignants, d'un encouragement à la liberté créatrice et à l'invention de solutions nouvelles. Les textes officiels conçus sous l'égide de cette direction, souvent illustrés par des exemples d'innovations, sont le plus souvent appréciés par les enseignants car ils sont reçus comme des ressources davantage que comme des normes, ce qui a pour effet d'engendrer moins d'attitudes de rejet ou

(1) B. Maresca, *op. cit.*

d'acceptation passive, et davantage de ré-interprétations individuelles et collectives dans les établissements ¹.

* * *

La forte dissociation entre les idéaux professionnels et la condition enseignante, de même que l'ambiguïté du statut socio-institutionnel, semblent des éléments déterminants dans l'entretien de ce qu'on appelle le « malaise » enseignant, à côté de ceux qui ont déjà été relevés de manière plus classique par le passé et qui touchent davantage au statut social de la profession. Mais en tant qu'éléments internes, les premiers ont l'avantage d'être plus facilement maîtrisables par l'action administrative et politique. L'ambivalence de l'institution à l'égard de la position des enseignants dans l'organisation du travail dénote sans doute la coexistence de visions divergentes du métier, mais aussi, et peut-être plus profondément, de conceptions du changement. Depuis trente ans, le modèle systémique, issu de la sociologie des organisations, a progressivement imposé son emprise au secteur économique puis à la fonction publique. Or cette théorie repose sur des postulats qui peuvent être critiqués, comme l'importance accordée aux intérêts et aux enjeux de pouvoir dans les stratégies d'acteurs, comme le poids conféré aux cadres (réputés innovants) au détriment des personnels d'exécution (présumés archaïques), ou comme l'idée que les évolutions internes ne se produisent que sous l'effet des pressions socio-économiques externes. Ces conceptions semblent, pour ce qui concerne l'éducation nationale, évacuer des composantes essentielles d'une dynamique de changement, comme la dimension psychoaffective (les besoins de sécurité, d'assurance, de reconnaissance des enseignants) et la dimension culturelle (les idéaux, les valeurs, l'épaisseur historique de la profession). Cette hégémonie a peut-être contribué à brouiller les cartes, en empêchant de concevoir un mode de pilotage mieux adapté au contexte particulier et original de la profession enseignante. C'est peut-être de paradigme du changement qu'il faudrait changer : nous y reviendrons en conclusion.

Les aspirations des jeunes aujourd'hui

Si, comme on vient de le voir, le pilotage institutionnel est important – comme, en deçà, les paradigmes sur lesquels il s'appuie – le métier de demain ne peut être uniquement le fruit d'une volonté politique ; il sera aussi ce que les jeunes enseignants, qui sont les étudiants et les lycéens d'aujourd'hui, désireront qu'il soit. Pour anticiper les évolutions

(1) M. Duru-Bella et A. Van Zanten, *op. cit.*

du métier il faut donc considérer ces jeunes tels qu'ils sont, avec des aspirations et des valeurs qui ne sont pas forcément celles de leurs aînés, ni celles que nous voudrions qu'ils aient ou que nous leur imaginons. À quelle vie aspirent en effet les jeunes d'aujourd'hui, et singulièrement les jeunes filles ? Quel équilibre par exemple, leur paraît souhaitable entre la vie familiale et la vie professionnelle ? À quelles structures, sociales, territoriales ou institutionnelles se sentent-ils (elles) davantage relié(e)s ? Qu'attendent-ils (elles) d'un emploi et d'un employeur ? Voilà quelques questions dont les réponses ne devraient pas manquer, en toute logique, d'influer sur les politiques des grands recruteurs privés et publics, au premier rang desquels figure notre ministère.

Pour tenter d'y répondre, on peut se fonder sur plusieurs études récentes ; en particulier trois d'entre elles présentent l'intérêt d'être comparatives, et sont basées sur des questionnements identiques proposés à des populations analogues à dix ou vingt ans d'intervalle. C'est le cas des études de la SOFRES sur les jeunes de 15 à 24 ans, réalisées en 1984 et en 1996 pour le *Figaro Magazine*, et reprises en partie pour la FSU en 1999 ¹, des travaux d'un collectif de sociologues sur les jeunes de 18 à 29 ans, réalisés en 1981, 1990 et 1999 ², ainsi que de l'étude parue en 2000 sur « Les valeurs des Français » réalisée à partir d'enquêtes faites en 1981 et 2000 ³. Les résultats de ces investigations paraissent largement convergents. Deux traits majeurs semblent caractériser les jeunes d'aujourd'hui, et les distinguer en même temps des générations qui les ont précédés : d'une part une vigueur accentuée des valeurs privées, amitié, amour, famille – surtout cette dernière –, et d'autre part le curieux « cocktail » comme l'appellent certains auteurs, qui associe la forte remontée du principe d'autorité – voire d'ordre – dans le domaine public, à la poursuite du mouvement général d'individualisation et de libéralisation des modes de vie dans la sphère privée.

Le « cocktail » individualisme privé/autorité publique

Commençons par expliciter, à partir de certains exemples, cet improbable mélange et à examiner certaines de ses conséquences. Lorsqu'on les interroge en 1999 sur les changements souhaitables de la société, les jeunes placent en tête « L'épanouissement de l'individu » et « Que le travail prenne moins de place dans la vie », avec des scores identiques à ceux de 1981, et en troisième position « Le respect de l'autorité » : mais ce dernier résultat est en progrès de 24 points en 18 ans ! Autre exemple, une question plus politique, sur les « Buts de la France » donne des indications convergentes : « Le maintien de l'ordre » arrive en tête avec 39 % de réponses (21 % en 1981), mais directement suivi par « La

(1) *Le Figaro Magazine* du 24 mai 1996 ; *FSU Magazine*, décembre 1999.

(2) Olivier Galland et Bernard Roudet (dir.), *Les valeurs des jeunes*, L'Harmattan, 2002.

(3) Pierre Bréchon (dir.), *Les valeurs des Français*, A. Colin, 2000.

garantie de la liberté d'expression » (36 % contre 27 % en 1981). La « confiance dans les institutions » révèle encore des orientations analogues, qui pourront surprendre les générations de « jeunes » des années 70 : si le système d'enseignement fait un score remarquable avec 70 % de confiance (54 % en 1981), la police se place juste derrière avec 64 % (51 % en 1981), suivie par l'armée avec 58 % (35 % en 1981), loin devant l'administration de l'État qui perd 2 points à 39 % de confiance seulement.

Ainsi les jeunes d'aujourd'hui sont-ils partagés par rapport à l'autorité, et se distinguent de leurs aînés par le déclin d'une attitude globale d'acceptation ou de refus des normes sociales. Alors qu'hier, la contestation de la tradition était synonyme de refus de l'autorité, de nos jours la demande d'une plus grande tolérance sociale, une poursuite de la rupture avec les normes morales anciennes, le rejet de l'intervention de l'État et des religions dans la sphère privée (et notamment concernant les mœurs), s'accompagnent d'une attitude de responsabilité renforcée et d'une demande d'autorité accrue dans le domaine public. Du coup, l'opposition traditionnelle entre une jeunesse éprise de liberté et des « anciens » attachés à l'autorité des traditions, semble avoir totalement disparu : l'ensemble des 18-60 ans montre de nos jours une homogénéité remarquable et sans précédent. « *L'autorité, qui opposait jeunes et adultes, est devenue une valeur consensuelle* » conclut un sociologue¹.

On notera deux conséquences de ce nouvel état d'esprit, importantes pour la question qui nous intéresse, dans la mesure où l'on peut en induire certaines attitudes des enseignants de demain. La première est le remodelage des positions éducatives des jeunes d'aujourd'hui telles qu'elles apparaissent dans une question sur « les valeurs à encourager chez les enfants ». Une triade de réponses, déjà en tête en 1981, progresse encore en 1999 : « Le respect et la tolérance » arrive en premier suivi par « Les bonnes manières » et par « Le sens des responsabilités ». Derrière, on remarque les progrès de « La détermination et la persévérance », mais l'effondrement de « L'imagination ». On retrouve ici la marque du mélange individualisme/autorité, qui semble l'emporter aux dépens des valeurs de création.

La seconde remarque semble une conséquence directe du mouvement d'individualisation. Elle concerne les inégalités, ou plutôt la perception des tensions pouvant exister dans la société (et notamment dans le travail) entre l'aspiration à l'égalité et le sens de la justice. Si, encore plus qu'hier, les jeunes pensent que les inégalités sont d'abord le fruit de l'injustice sociale, ils ne pensent plus que le traitement égal des individus, quel que soit leur investissement et leur efficacité – ce que certains sociologues appellent l'égalitarisme – puisse en être le remède. « La reconnaissance du mérite personnel dans la société » est en effet jugé « important » ou « très important » par 78 % des jeunes interrogés et « La récompense du mérite au travail » semble « juste » à 73 % d'entre eux (contre 54 % en 1981). Entre deux risques, le maintien d'une certaine égalité au mépris de

(1) Bernard Roudet, *op. cit.*

la justice et la mise en place de certaines inégalités en son nom, le moindre – aux yeux des jeunes d’aujourd’hui – semble plutôt être ce dernier.

Triomphe des valeurs privées et de proximité

Une seconde conclusion des enquêtes sociologiques sur la jeunesse est le progrès des valeurs privées, et en particulier une sorte de triomphe sans nuance de la famille. Les 15-24 ans comme les 18-29 ans la placent de façon quasi-unanime au sommet des valeurs jugées « très importantes ». Deux autres questions, posées à cette dernière population, confirment cette domination : interrogés sur ceux dont ils se sentent « le plus proche », les 18-29 ans placent très largement en tête « Les membres de la famille » avec 91 % de réponses, suivis de très loin par « Le voisinage » (27 %) et « Les concitoyens » (15 %) ; concernant ceux dont ils se sentent « solidaires », ils placent de nouveau en tête « Les membres de la famille » (95 %) suivi « Des malades et handicapés » (58 %) et « Des personnes âgées » (47 %). Une autre caractéristique des jeunes d’aujourd’hui, qui semble aller dans le même sens que le retour à un fort ancrage familial, est l’accentuation du sentiment d’appartenance locale, qu’il soit référé à un territoire ou à un groupe : 41 % placent « avant tout » « Le sentiment d’appartenance locale », suivi pour 33 % par « L’appartenance régionale ».

Le facteur économique, s’il en est une des composantes, n’explique sans doute pas seul le retour à la famille et l’ancrage dans le local, car sinon les préoccupations tournant autour du travail et de l’emploi apparaîtraient également prépondérantes, ce qui n’est pas le cas : bien qu’en légère progression depuis 1990, « Le travail » n’apparaît comme une valeur « très importante » que pour deux tiers seulement des jeunes, loin derrière la famille, mais aussi l’amitié, et à égalité avec l’amour. Pour les jeunes femmes en particulier, l’équilibre entre les aspirations à l’épanouissement dans la vie privée et le désir de travailler est délicat car elles voient, dans leur majorité, l’accès à l’emploi comme le meilleur moyen d’assurer leur indépendance personnelle : en fait 62 % d’entre elles pensent que cet accès au travail, bien qu’important, ne doit pas contrarier le désir de fonder une famille, qui reste premier.

Les critères du choix d’un emploi

Les deux orientations qui se dégagent, domination des valeurs familiales, et association de la tolérance dans la sphère privée et de l’autorité dans le domaine public, se conjuguent pour dessiner les critères du choix d’un emploi. On en trouve confirmation dans les réponses des 18-29 ans : le désir d’épanouissement personnel (Bonne ambiance, Intérêt du travail) est associé au souhait d’une vie personnelle et familiale équilibrée (« Bon salaire », « Sécurité de l’emploi », « Bons horaires », « Promotion ») et à la recherche d’une position d’autorité (« Avoir des responsabilités », « Pouvoir prendre des initiatives »).

Sous l'emprise de la crise économique, l'importance accordée au travail s'est développée parmi les adultes comme chez les jeunes, mais moins vigoureusement chez ces derniers, qui conçoivent moins souvent que leurs aînés le travail comme le domaine exclusif de l'accomplissement personnel. Les jeunes d'aujourd'hui souhaitent préserver leur temps libre et pouvoir concilier, surtout pour les femmes, l'accès à l'indépendance que procure un emploi et le désir de fonder une famille. Plus pragmatiques, moins idéalistes que les générations précédentes, plus sensibles à l'intérêt et à l'ambiance du travail, ils n'en attendent plus une « réalisation de soi » ; ils en ont une conception plus utilitaire, davantage centrée sur le salaire, le temps de travail, l'autonomie et la sécurité. Ces tendances sociales de fond avaient d'ailleurs été perçues dès 1995 par Jean Boissonnat dans son étude sur le travail pour le commissariat général du Plan, lorsqu'il décrivait ainsi de nouvelles « *tendances fortes et parfois contradictoires : davantage de demande d'autonomie et de responsabilité, souhait accru d'appartenir à un ou plusieurs groupes sociaux ou réseaux, demande d'identité sociale reconnue et de protection. La demande de temps ou plus exactement de plus grande maîtrise du temps apparaît comme un élément important* »¹. Comme on le voit, certaines motivations des jeunes enseignants s'inscrivent parfaitement dans ces évolutions socio-culturelles.

* * *

Les études sociologiques récentes donnent des indications générales mais sans doute profondes sur le rapport des jeunes à la société et au monde, d'où se dégagent de grands équilibres entre vie publique et vie privée, rôles sexués, individu et société, particularités et universalité, qui donnent du sens à leurs comportements sociaux et notamment professionnels. Ces indications doivent d'autant plus retenir l'attention qu'elles recourent en divers domaines d'autres enquêtes, dont les nôtres, auprès de jeunes enseignants dont on peut notamment penser qu'ils attendent de l'institution plus de liberté et de reconnaissance individuelle. Ces jeunes souhaitent aussi davantage être considérés dans leur vie professionnelle comme des personnes, et non comme des ressources, se sentir d'abord définis par leur vie sociale et familiale, et moins réduits à une composante professionnelle. Ils recherchent également un meilleur équilibre (et d'abord pour les femmes, qui sont majoritaires) entre une vie familiale – dont l'institution doit comprendre qu'elle est souvent leur première préoccupation – et leur vie professionnelle.

Les jeunes enseignants que nous allons recruter attendront probablement de l'institution qu'elle assume mieux ses responsabilités essentielles dans le domaine de la vie collective : demandes d'ordre dans la vie scolaire, de liberté et de protection dans la vie professionnelle, d'affermissement de l'autorité sur les élèves, d'organisation plus conséquente du

(1) J. Boissonnat, *Le travail dans vingt ans*, rapport au commissariat général du Plan, Odile Jacob et La Documentation française, 1995.

travail collectif, d'instauration d'un climat plus humain et plus chaleureux dans les établissements scolaires. Ils accorderont vraisemblablement une attention plus soutenue à leur inscription dans la vie locale et à un ancrage régional. Cette attitude n'est qu'apparemment contradictoire avec le développement du nombre et de la rapidité des déplacements ; les jeunes sont certes moins statiques qu'avant mais ils veulent choisir plus librement le lieu d'exercice de leur métier et le moment d'une éventuelle mobilité. Ils seront sans doute plus rétifs à ce qu'une autorité extérieure décide à leur place, et sans négociation, de ce qu'ils considèrent comme un choix de vie essentiel, aux composantes personnelles importantes.

Enfin, sous l'influence toujours croissante de l'individualisation, les jeunes privilégieront peut-être demain une « culture de la justice » à la « culture de l'égalité » qui marque actuellement la gestion des personnels de la fonction publique. L'efficacité, l'investissement et le « mérite » individuels devraient alors pouvoir se traduire par des reconnaissances plus individualisées, considérées comme plus justes.

Seconde partie

Le métier d'enseignant, demain : vers une profession plus attractive

Les analyses de la première partie ont eu pour but de fournir des points d'appui plus solides aux propositions susceptibles de renouveler l'intérêt et l'attrait du métier d'enseignant et de l'adapter aux exigences d'une société plus libre, et plus éprise de justice et de solidarité. Quatre éléments nous paraissent particulièrement importants à rappeler en introduction d'une seconde partie consacrée à l'avenir.

Le premier touche à la pédagogie. Encore centrée au début du siècle sur les études des lycéens, elle s'est progressivement décentrée vers l'exposition des savoirs du professeur. Sous l'influence des enseignants eux-mêmes, ainsi que des dernières réformes, le balancier est reparti de nouveau, depuis quelques années, du côté de pratiques pédagogiques favorisant les activités d'apprentissage des élèves, mais sans que l'on puisse affirmer qu'un point d'équilibre ait déjà été atteint. Le second point d'appui concerne l'attrait du métier et les motivations à devenir professeur. Ces motivations ont l'avantage d'être peu nombreuses et stables : à l'amour de la discipline enseignée s'ajoutent le goût de la relation pédagogique et l'attrait de l'autonomie dans le travail comme d'une certaine liberté d'organisation personnelle. Face à ces motivations, le pilotage institutionnel apparaît depuis un siècle assez équivoque car les stratégies de « changement » tendent parfois à prendre ces invariants à contre pied, avec les thèmes de l'interdisciplinarité, d'une présence accrue dans l'établissement et plus récemment de la technicisation du métier. Le troisième élément est le divorce entre des idéaux professionnels marqués par le modèle universitaire, tant pour les contenus que pour la pédagogie, et la réalité d'une condition enseignante caractérisée par une relation quasi exclusive avec des élèves parfois peu amènes avec l'école et l'enseignement. Cette dissociation est porteuse de désillusion et constitue l'une des fragilités majeures de la profession. Enfin, quatrième point d'appui, les aspirations des jeunes d'aujourd'hui, qui seront les enseignants de demain, prolongent les tendances socioculturelles antérieures à l'individualisation, à l'épanouissement et à l'autonomie en y ajoutant une demande nouvelle d'autorité dans la sphère publique : on attend en particulier de l'État davantage de responsabilité et de fermeté dès qu'il s'agit des conditions de la vie en commun ; l'éducation est au cœur de cette double attente de liberté et d'autorité.

Nos propositions prennent en compte et s'appuient sur ces éléments d'analyse. Après avoir pris l'exacte mesure des difficultés de recrutement auxquelles la France et d'autres pays risquent de se trouver

confrontés, nous tentons dans cette seconde partie de dessiner les contours d'un métier qui doit se renouveler et évoluer, afin de devenir plus unifié et plus attrayant pour ceux qui l'exercent, et notamment les jeunes... et les moins jeunes qu'il faudra demain attirer en nombre. Puis nous présentons ces propositions en les rassemblant en quelques grands objectifs (donner de nouvelles libertés et confier de nouvelles responsabilités, mieux gérer la première affectation et le mouvement, développer la formation et l'aide pédagogique, évaluer et reconnaître, enfin débattre, associer aux décisions et développer la solidarité).

Trois dimensions traversent ces propositions. La première est celle de la définition du métier – un « métier d'intellectuel » proposons-nous – induite de la conception de l'éducation comme transmission de la culture, et qui débouche sur une identité professionnelle fondée sur une assise culturelle plus large que strictement disciplinaire. La deuxième dimension est celle de l'exercice de la profession, aujourd'hui trop exclusivement centré sur la relation aux élèves, qu'il faudrait pouvoir ouvrir demain à d'autres situations et d'autres relations de travail, dans et hors de l'établissement, et sur des carrières moins linéaires ménageant de multiples possibilités de diversification professionnelle. La troisième dimension est celle du pilotage institutionnel, qu'il faudrait pouvoir sortir du piège dans lequel il s'est enfermé avec le soupçon réciproque qui marque la relation entre les professeurs et l'institution qui les emploie : pour beaucoup d'enseignants, « l'administration » ne reconnaît pas leur travail et ne comprend pas leurs difficultés, alors que pour certains responsables les professeurs profitent d'une liberté excessive pour faire à peu près ce qu'ils veulent. Ceux qui développent cette vision ne se sont-ils pas laissés enfermer dans une impasse ? Car toute tentative pour diriger plus fermement ou contrôler plus rigoureusement le travail des enseignants semble avoir pour effet de renforcer leur méfiance, sans aucun profit pour les élèves. Dans ces conditions le seul chemin qui reste ouvert est, à l'opposé, celui de la confiance et de la responsabilité : il faut reconnaître et même accroître les libertés pédagogiques des professeurs tout en leur confiant de nouvelles responsabilités à différents niveaux de l'institution. C'est celui que nous suivrons dans cette seconde partie.

En toutes choses des évolutions sont toujours nécessaires, mais la contrainte les facilite rarement. Pour penser le changement, l'éducation nationale a peut-être besoin d'autres métaphores que celle, issue de la mécanique, du « système » ; celle du fleuve, proposée par Héraclite, nous semble mieux adaptée : comme l'eau a besoin de rives solides pour s'écouler, les enseignants, pour évoluer, n'ont-ils pas besoin aujourd'hui de se sentir davantage en sécurité, d'un minimum de structures stables, qu'on leur dise où ils vont et qu'on les rassure sur ce qui ne changera pas, et qu'on leur montre les éléments de permanence et de référence sur lesquels ils pourront, demain encore, s'appuyer ?

Surmonter les difficultés de recrutement

Conséquence des efforts de démocratisation des années 60-70, tous les pays européens verront partir d'ici 2010 des proportions élevées de leur personnel enseignant. Selon les statistiques de la Commission européenne, ils seront rarement inférieurs à 20 %, pourront dépasser les 30 % et même parfois les 40 %. Ce sont des chiffres qui, en termes de pourcentage et d'effectifs, correspondent souvent à un doublement des départs annuels par rapport à la précédente décennie. Le phénomène n'est du reste pas seulement européen ¹.

Des difficultés qui touchent la plupart des pays développés

Face à ces besoins, et dès la fin des années 80, l'OCDE alerte les pays membres sur les risques d'une « pénurie d'enseignants » à partir de la fin du siècle ². Le risque de ne pas réussir à combler ces vides tient à deux tendances déjà perceptibles et qui auraient des effets nocifs si elles se prolongeaient et surtout s'accroissaient. D'abord les postes ouverts en formation ne sont pas toujours pourvus. Ainsi en Écosse le nombre de candidats a baissé de près de 20 % depuis 1992 et le même phénomène prévaut dans tout le Royaume-Uni ; en Norvège, il y avait 2,7 candidats pour une place en 1996, et seulement 1,5 en 1999 ; au Luxembourg, seulement deux tiers des places disponibles ont été occupées en 2000 et dans l'Ontario, l'année 2001 a accusé une chute de 21 % des demandes d'admission. Ensuite on observe qu'une proportion croissante d'enseignants diplômés choisissent une autre activité dès la fin de leur formation ou après quelques années d'exercice. Aux États-Unis et en Angleterre, on assiste à un « exode d'enseignants » (*exodus of teachers*) dans les cinq années qui suivent les débuts dans le métier ; ces professeurs représenteraient 40 % d'une promotion en Angleterre. Le phénomène ne cesse de s'étendre, il affecte aussi bien l'Irlande que la Belgique où une récente étude s'est préoccupée de l'évasion des professeurs du secondaire inférieur, ou encore la Norvège dont seulement 77 % des diplômés se retrouvent devant des élèves. En outre, les départs à la retraite pourraient être encore plus importants que prévus si beaucoup d'enseignants continuaient à vouloir cesser leur activité avant la limite d'âge légal. En Suède par exemple, 82 % des professeurs âgés de 55 à 59 ans étaient encore en service en 1980 mais ils n'étaient plus que 58 % en 1994.

Ainsi tout laisse craindre qu'un manque d'attraction du métier se conjugue avec une désaffection croissante de ceux qui l'exercent et la volonté de le quitter dès qu'une occasion se présente. Quelques pays

(1) Pour la dimension internationale de cette partie, on s'appuie sur une étude de Jean-Michel Leclercq, dont l'intégralité figure en annexe 3.

(2) *L'enseignant aujourd'hui*, rapport de l'OCDE, 1990.

ignorent cependant ces difficultés. Ce sont essentiellement l'Allemagne où pendant quelques années devraient même encore exister des excédents dans certaines régions, l'Italie où de forts recrutements ont néanmoins toujours été accompagnés du recours à des non-titulaires (près de 20 % dans le second cycle du secondaire), et l'Espagne où les recrutements semblent avoir été facilités par leur régionalisation.

Parallèlement dans un nombre important de pays sévissent des difficultés qu'on peut qualifier de sectorielles car elles concernent certaines zones ou disciplines. Ainsi dans les pays nordiques, en Europe comme au Canada, les régions isolées, affectées le plus souvent d'un climat rude, trouvent difficilement les enseignants nécessaires, alors que des surnombres peuvent se constater dans les zones les plus urbanisées. Presque partout les mathématiques et les sciences connaissent un déficit dû principalement à la concurrence de l'industrie et des services qui offrent des rémunérations plus avantageuses ; la conjoncture peut du reste valoir à d'autres disciplines des drainages similaires : en Russie et en Europe centrale et orientale, les professeurs de langue sont captés par les métiers de la traduction et de l'interprétariat.

Enfin quelques pays connaissent des pénuries généralisées qui compromettent de manière chronique le fonctionnement de l'éducation. Au premier rang se trouve le Royaume-Uni, qui pâtit de longue date de multiples formes de pénuries et de leurs séquelles ; en Angleterre, 10 % des postes restent vacants, et à Londres sur dix postes pourvus, sept seraient par des enseignants non qualifiés. Les chefs d'établissement, à qui incombe la sélection des enseignants, vivent dans l'angoisse de ne pas trouver les concours nécessaires ou d'être exposés à des défections imprévues ; c'est sans doute ce qui explique l'augmentation de 80 % des annonces de postes vacants par voie de presse à la rentrée 2001. En Écosse, les remplacements de professeurs absents deviennent très difficiles, faute d'un volant de remplaçants et parce que les enseignants en poste, déjà surchargés, suivent les consignes syndicales de refus des remplacements, même dans leur établissement. Aux États-Unis, on estime que 12 % des enseignants en fonction n'ont reçu aucune formation et que 14 % d'entre eux n'ont pas les qualifications requises par l'état dans lequel ils exercent.

C'est ce qui explique à la fois la montée des préoccupations et l'accent mis sur une lutte contre les pénuries par des voies assez différentes de celles empruntées jusqu'ici. L'amélioration des rémunérations ne paraît plus suffire en effet à redresser les situations. Certes, la faiblesse relative des salaires, surtout sur un marché de l'emploi plus ouvert, continue de desservir le secteur de l'enseignement, mais surtout, l'image négative du métier exerce des effets dévastateurs dans les milieux susceptibles d'alimenter les recrutements et en particulier chez les étudiants. Et cela d'autant plus qu'à des représentations établies depuis longtemps, comme le caractère routinier du travail ou les possibilités limitées de promotion, s'ajoutent aujourd'hui des aspects plus décourageants comme l'insécurité et la violence dans les établissements. Quand, au Canada, 92 % des enseignants estiment que le respect des élèves est un élément fondamental de l'attrait du métier, on mesure facilement les incidences néfastes de la détérioration du climat des établissements.

Il n'est donc pas étonnant que se soient multipliés les rapports qui insistent sur la nécessité d'un changement d'optique, à la fois pour reconnaître sans ambages les difficultés et recommander des solutions mieux adaptées. La 45^e conférence internationale de l'éducation de l'UNESCO, tenue en 1996, note que : « *le recrutement des futurs enseignants préoccupe les autorités et les spécialistes en éducation dans plusieurs régions du monde* » et qu'il convient de « *développer et mettre en œuvre des politiques intégrées visant à recruter et maintenir dans la profession des individus, hommes et femmes, motivés et compétents* »¹. Mais c'est probablement un rapport anglais qui va le plus directement au cœur des difficultés en soulignant qu'elles « *ne pourront pas être résolues par une expansion à court terme de la formation [...] Ce sera seulement possible par des améliorations du métier lui-même, qui n'attire plus à cause d'une charge de travail excessive mais pas indispensable, d'un management médiocre et par-dessus tout la perte des occasions de créativité et d'autonomie professionnelle apportant la satisfaction dans le métier.* »²

En France, des données démographiques qui méritent attention

En France les difficultés que risque de connaître le recrutement des enseignants du second degré peuvent se ramener à une équation assez simple. Ses deux premiers termes, de nature démographique, sont bien connus : ce sont d'une part le déséquilibre de la pyramide des âges des professeurs du second degré et d'autre part l'évolution de la structure d'âge de la population française ; le troisième, la conjoncture économique des quinze prochaines années, est évidemment moins facilement maîtrisable.

Une pyramide des âges déséquilibrée

Premier terme de l'équation : dans les prochaines années les départs à la retraite vont considérablement augmenter. En 2000-2001 ces départs ont concerné environ 10 000 personnes, tous corps du second degré confondus, un chiffre déjà élevé, le plus important de ces dernières années. À partir de 2004 et jusqu'en 2014, l'importance des recrutements effectués dans la décennie 1965-1975 pour scolariser dans les Collèges d'enseignement secondaires (CES) l'ensemble des enfants d'une classe d'âge, va entraîner, de façon mécanique, plus de 12 000 départs en retraite par an, et plus de 18 000 par an dans les années 2007-2010³. Mais ces données ne fournissent pas directement les besoins de recrutement, car le nombre de sorties définitives dépasse chaque année sensiblement celui des départs en retraite. Ainsi, en 2000-2001, ces « sorties » pour cause de

(1) 45^e conférence internationale de l'éducation, BIE-UNESCO, rapport, p. 19.

(2) *Institute for Public Policy Research*, 2001.

(3) Ces données figurent sous forme de graphiques en annexe 4.

décès, démissions, congés de longue durée et longue maladie, détachements, etc., ont concerné plus de 2 000 personnes ¹.

L'impact de l'évolution de la démographie des élèves est plus délicat à apprécier, car l'augmentation du nombre de professeurs en fonction ne s'est jamais démentie depuis la Libération, quelles qu'aient été les évolutions démographiques de la population scolarisée. Ainsi, dans la dernière décennie, le nombre de professeurs s'est accru de 11 % malgré une démographie des élèves en baisse de 2,4 %. Les causes de ce « glissement » sont multiples : créations d'emplois, développement du temps partiel et de la Cessation progressive d'activité (CPA), etc. Pour prendre en compte la baisse du nombre d'élèves qui va se poursuivre dans la période qui s'ouvre, on peut se placer entre deux hypothèses extrêmes : dans la première le rythme du « glissement » actuel va se poursuivre et se traduire par au moins 3 000 personnes supplémentaires à recruter chaque année ; dans la seconde il va être entièrement maîtrisé ². On ne discutera pas ici du caractère plus ou moins probable de ces hypothèses, mais au total on peut estimer sans nullement être excessif, que les besoins annuels de recrutement du second degré s'élèveront, dans la période 2004-2014, à 17-20 000 professeurs par an en moyenne, avec une pointe à 20-23 000 entre 2007 et 2010.

Ces chiffres ne fournissent cependant pas le nombre de postes à ouvrir aux concours, qui relève d'un calcul plus complexe, car ces concours, quelle que soit leur nature et bien que dans des proportions fort différentes, remplissent en fait trois fonctions : d'une part faire face aux besoins de recrutement, mais d'autre part permettre la titularisation de professeurs auxiliaires ou contractuels, ainsi qu'assurer la promotion d'enseignants titulaires déjà en fonction. Enfin ils ne sont pas la seule voie d'accès au second degré : des listes d'aptitude jouent également ce rôle, bien que de façon plus modeste.

Un remplacement des générations problématique

Second terme de l'équation, la structure d'âge de la population française ³ fait craindre à l'ensemble des responsables politiques et économiques de grandes difficultés de renouvellement de la population active pendant la même période. À l'heure actuelle, le remplacement des générations est marqué par le nombre important des jeunes arrivant sur le marché du travail (classes d'âge de 850 000 personnes en moyenne) par rapport aux personnes qui le quittent (classes d'âge de 550 000 personnes en moyenne). À partir de 2006 cette logique va se trouver inversée : les générations de 850 000 personnes du *baby boom* atteindront l'âge de la retraite, alors que celles qui arriveront sur le marché du travail n'excéderont pas

(1) Cette estimation n'inclut pas les 1 500 à 2 000 congés de fin d'activité (CFA) qui ne font qu'anticiper un départ en retraite, et dont le dispositif pourrait ne pas être reconduit.

(2) « Projection du système éducatif à dix ans », *Éducation et formations* n° 58, DPD-MEN, 2001.

(3) Voir annexe 4.

750 000 personnes. En terme de différentiel entre classes d'âge, ce retournement démographique se montera donc, et de façon assez brutale, à 400 000 personnes par an. La pénurie de main d'œuvre risque donc d'être générale et de toucher de manière prioritaire les diplômés et les cadres. Du fait de ces évolutions les entrées à l'université sont déjà en diminution. Certains secteurs patronaux ne cachent d'ailleurs pas leur inquiétude et envisagent même pendant cette période une concurrence assez féroce avec le secteur public et notamment l'éducation nationale, premier employeur de diplômés du supérieur.

La conjonction de ces facteurs démographiques relativement indépendants (l'enseignement primaire, en particulier, avec une pyramide des âges plus régulière ne présente pas de « pointe » prévisible de recrutement) laisse donc entrevoir une décennie 2004-2014 difficile pour le second degré. Le troisième terme de l'équation, la conjoncture économique, peut venir accentuer ou, au contraire, atténuer ces difficultés. Nul doute que si, de plus, le plein emploi était au rendez-vous des prochaines années (ce qui était pronostiqué par nombre d'experts il y a peu), la plus grande inquiétude deviendrait légitime, et il y aurait lieu de prendre dès aujourd'hui les dispositions les plus variées pour préparer ces échéances. C'est dans cette perspective, la plus favorable au pays mais la plus délicate pour notre administration – et aussi la plus probable – que doivent sembler-t-il se situer nos propositions.

Des signes encourageants

L'importance et la rapidité de ces évolutions incitent donc à faire preuve d'une certaine prudence pour préparer l'avenir. Certains signes négatifs ont fait leur apparition. Alors que l'on estime globalement à quatre candidats présents par poste le seuil de qualité pour un concours de recrutement, on n'a dépassé cette valeur qu'à partir de 1995 sur l'ensemble des concours externes du second degré. Puis le ratio du nombre de candidats par poste est monté jusqu'à 7,6 en 1998 et 1999, s'est maintenu à 7,5 en 2000 pour décroître à 6,6 en 2001. Mais d'autres signes, plus encourageants, ont fait leur apparition comme la remontée du nombre de candidatures observée en 2002 au professorat des écoles, qui est à mettre au crédit des politiques suivies depuis deux ans : accroissement du nombre de postes, anticipation sur les besoins futurs, pacification des relations avec les enseignants et campagne de revalorisation de l'image du métier.

Ce constat très global recouvre aussi des réalités contrastées. Si le recrutement des professeurs de collège et de lycée semble encore éloigné d'une insuffisance de candidats, sauf en éducation musicale, le concours de professeur de lycée professionnel est davantage affecté. Plus inquiétant pour l'avenir, les jeunes semblent s'orienter davantage vers des études courtes, et le taux de scolarisation des 18-21 ans est en forte régression depuis 1999 ; une évolution qui aggraverait les effets de la baisse démographique.

* * *

Malgré les alertes de l'OCDE, les risques de fortes difficultés dans le recrutement des enseignants ont été pris en considération avec un certain retard dans la plupart des pays développés. La France n'a pas devancé les autres dans la découverte et le traitement du problème, malgré des services de statistiques et de prospective performants et enviés. Elle n'apparaît d'ailleurs pas, et de loin, comme le pays le plus touché, mais l'analyse globale de la stratégie à adopter ne semble pas devoir ou pouvoir être différente de celles qui sont développées dans les pays anglo-saxons. Si l'on ne peut exclure l'effet d'une amélioration des rémunérations, ainsi que l'intérêt d'une amélioration matérielle des conditions de travail, on doit reconnaître que les facteurs les plus dissuasifs ne résident pas actuellement dans ces domaines, mais dans les conditions d'exercice elles-mêmes.

La plupart des enquêtes internationales insistent sur ce point, l'image du métier joue aujourd'hui de façon plus négative que son statut social. Aux représentations anciennes d'un métier routinier, répétitif mais inducteur de stress, à l'image d'une administration lointaine et bureaucratifiée, s'ajoute aujourd'hui le handicap d'une exposition directe, dans les établissements et les classes, à l'hostilité ou l'agressivité d'une partie des élèves. Ces représentations semblent d'autant plus dommageables qu'elles s'opposent directement aux aspirations des jeunes enseignants à davantage d'autonomie, de liberté et d'épanouissement, mais aussi à leur demande de protection et d'un meilleur exercice de l'autorité dans leur environnement professionnel. Aux mesures techniques destinées à attirer davantage de candidats vers des modalités de recrutement plus variées, devrait donc s'ajouter la volonté de faire évoluer les conditions d'exercice du métier pour le rendre plus attrayant à ceux (et d'abord à celles) qui recherchent, dans leur vie professionnelle, moins une position sociale ou un salaire élevé que l'autonomie, le contact relationnel et la créativité, ainsi qu'une certaine sécurité. C'est à présenter ces modalités puis à mieux définir les contours de ce métier que nous allons maintenant nous attacher.

Attirer les jeunes et... les moins jeunes

Les difficultés dues aux tensions sur le marché de l'emploi des cadres, propres au second degré, incitent à faire dès aujourd'hui preuve d'imagination pour recruter, dans la décennie 2004-2014, un nombre suffisant de professeurs. D'ailleurs les risques ne concernent pas seulement l'éducation nationale, et le ministère de la fonction publique est conscient de ces problèmes de recrutement. Sous son égide, le Comité interministériel de réforme de l'État (CIRE) a proposé en novembre 2001 une série de mesures destinées à favoriser le recrutement des fonctionnaires. De son côté notre ministère, qui a connu d'autres périodes difficiles, dispose d'une solide expérience dont il peut tenir compte. Tous les moyens disponibles devront être utilisés, avec un souci de spécialisation de chacun

d'entre eux et de cohérence d'ensemble. Pour ce qui nous concerne, cette politique ne peut uniquement viser l'efficacité, elle doit aussi s'inspirer d'une vision du métier et de sa place dans l'institution. Deux grands objectifs complémentaires se dessinent alors : d'une part accroître les viviers actuels et attirer de nouveaux types de candidats, et d'autre part améliorer les concours et la formation qui les précède.

Accroître les viviers de candidats, attirer de nouveaux publics

Les étudiants restent bien entendu notre principal vivier, mais déjà on observe l'arrivée, dans nombre de concours externes, de candidats plus âgés et bénéficiant d'expériences antérieures. C'est là une conséquence de la tendance socioculturelle de fond qui voit les parcours professionnels se diversifier et se complexifier. Cependant ni les épreuves des concours, ni les pratiques des jurys, ni la gestion des débuts de carrières ne valorisent ces nouveaux viviers. Pour attirer ces candidats en plus grand nombre, il faudrait d'abord promouvoir l'accès aux concours externes auprès de populations satisfaisant aux conditions d'inscription, mais se tenant traditionnellement éloignées des emplois offerts par l'enseignement. Qu'ils soient salariés, travailleurs indépendants, en intérim ou demandeurs d'emploi, un grand nombre d'actifs est susceptible d'être attiré vers le métier d'enseignant. On pourrait donc mettre en place des actions de communication sur les métiers de l'enseignement en direction des services en charge des politiques d'emploi : structures spécialisées comme l'Association pour l'emploi des cadres (APEC), services et organismes du service public de l'emploi comme les Directions régionales du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle (DRTEFP), l'ANPE et l'AFPA.

Deux dispositifs législatifs votés en 1986 et 1992 permettent de donner aux personnes bénéficiant d'une expérience professionnelle la possibilité de se voir reconnaître et valider, dans des conditions précises, leurs acquis ou leurs compétences en vue de l'obtention d'un diplôme (Validation des acquis professionnels, VAP). De plus, la loi de modernisation sociale doit permettre d'élargir et de simplifier le dispositif existant (Validation des acquis de l'expérience, VAE). On estime à plusieurs centaines de milliers d'actifs les personnes susceptibles de faire valoir leur expérience en vue d'obtenir une qualification supérieure. Le nombre de ceux dont l'accès à une licence ou son équivalent est possible reste cependant imprécis, mais rien n'empêche de promouvoir cette perspective auprès de populations moins diplômées dont le passé professionnel donne la possibilité de prétendre à une certification conforme aux conditions actuelles d'accès aux concours.

Parallèlement, on devrait s'attacher à fournir de meilleures informations aux étudiants, à promouvoir auprès d'eux les mesures prises pour rendre le métier plus attrayant et les carrières plus justes et plus attractives, et de corriger l'image du métier qui tend à se développer autour de la violence des jeunes et de l'insécurité dans les établissements. Un des vecteurs de cette information est constitué par les modules universitaires

de pré-professionnalisation. Mais ceux-ci visent une population déjà un peu « ciblée » et sont insuffisants pour diffuser une information qu'il faudrait étendre à tous les étudiants.

Le développement de dispositifs de prérecrutement reste un moyen puissant pour attirer et « fidéliser » des populations qui, sans cette aide, n'auraient pas pu ou voulu présenter les concours. Trois dispositifs ont existé, et pour l'un d'eux existe encore. Ils visent des publics intéressants à plusieurs titres et pourraient être développés ou réactivés conjointement. Le premier est celui des cycles préparatoires à l'enseignement technique et professionnel (200 emplois d'élèves-professeurs ont été obtenus au budget de 2002), qui visent à placer au niveau d'entrée des concours du CAPET et du CAPLP, dans des spécialités déficitaires, des techniciens ne disposant pas de la licence mais dotés d'une expérience professionnelle. La seconde modalité serait la réactivation des allocations d'études, largement utilisées dans les années 90 pour inciter des étudiants à présenter les concours. Comme pour les IPES des années 60, ces allocations étaient attribuées sur critères universitaires. Le risque existe cependant qu'une partie des allocataires « profite » des deniers publics sans avoir l'intention réelle de réussir aux concours, ce qui était peut-être le cas puisqu'on a observé que les allocataires, pourtant présélectionnés et aidés, ne réussissaient pas mieux que les autres candidats. On peut donc se demander s'il ne faut pas « panacher » ces critères et, comme le suggère une fédération de parents d'élèves, faire une place à la motivation et aux capacités d'adaptation au métier. Le troisième dispositif poursuivrait un objectif complémentaire : en donnant des bourses d'études, sur critères à la fois géographiques et sociaux à des jeunes de milieu populaire, habitant les zones défavorisées ou des régions dans lesquelles le déficit de recrutement est déjà important, il s'agirait de faire, de nouveau, du métier de professeur du second degré un métier de promotion sociale¹. Cet objectif dépasse d'ailleurs les responsabilités de l'éducation nationale et pourrait constituer un élément significatif des politiques de la ville et de l'intégration.

D'autres modalités de recrutement ont été définies par le Comité interministériel de réforme de l'État (CIRE) de novembre 2001 : il s'agit des dispositifs dits du « troisième concours » et du concours sur titre, que nous pourrions utiliser avec discernement. Le troisième concours vise des personnes disposant d'une expérience professionnelle particulière mais ne satisfaisant pas aux conditions de diplômes. L'éducation nationale va expérimenter cette disposition dès 2002 pour les aides éducateurs ayant le niveau III de qualification professionnelle. On pourra juger nécessaire de l'étendre, après expérimentation, à d'autres publics, notamment les surveillants. Il conviendrait alors de penser l'articulation, pour l'enseignement technique et professionnel, de ces nouvelles modalités avec celles, plus anciennes, des cycles préparatoires et plus récentes de la VAP et de la VAE. Les concours sur titre ont déjà été mis en place ou sont en voie de l'être dans plusieurs ministères. L'éducation nationale pourrait expérimenter cette mesure, qui semble bien adaptée à l'enseignement technique et

(1) Voir, plus loin, le chapitre « Mieux gérer la première affectation et le mouvement ».

professionnel, avec par exemple des recrutements sur la base du titre d'ingénieur, ainsi que dans les spécialités ne disposant pas de licences universitaires. Cette modalité apparaît également intéressante dès lors qu'on se place au niveau d'un marché européen de l'emploi, puisqu'elle permet de viser des titres reconnus par les pays de l'Union européenne.

Enfin, une dernière initiative mérite d'être sérieusement examinée : l'extension à l'enseignement secondaire de l'expérience des Professeurs associés à temps partiel de l'enseignement supérieur (PAST), statut qui permet aujourd'hui à un professionnel, tout en gardant son activité principale, d'enseigner pour une durée limitée à l'université ou dans d'autres établissements supérieurs. Les modalités de sélection et d'exercice devraient bien entendu être différentes pour l'enseignement secondaire et tenir compte de ses spécificités. Outre que cette disposition pourrait faire entrer dans les établissements scolaires des enseignants ayant un profil et une vision des jeunes et de la société assez différents, elle aurait également l'avantage de placer nos relations avec les employeurs publics et privés sur le terrain de la coopération et des avantages mutuels.

La plupart de ces modalités, nouvelles ou anciennes, visent donc à drainer vers le professorat du second degré des publics plus âgés et expérimentés que les publics traditionnels d'étudiants. Elles nécessitent une particulière vigilance sur le niveau de culture des candidats professeurs, qui ne peut plus être seulement conçu comme un préalable mais doit l'être aussi comme un objectif d'actualisation. Il reste cependant un obstacle important, celui de l'absence de prise en compte de leur « ancienneté », car se trouver de nouveau à 40 ans en début de carrière est profondément dissuasif. Depuis quelques années, le statut de Professeur de lycée professionnel (PLP) prévoit, dans certaines conditions, un reclassement sur la base du tiers de la durée des services antérieurs. Il faudrait pouvoir aller plus loin pour être réellement attractif, et engager la révision des décrets statutaires des certifiés, des agrégés et des PLP afin de parvenir à un reclassement sur la base d'au moins les deux tiers des expériences antérieures et à un recrutement à tout niveau de carrière, y compris en hors classe.

Améliorer les concours, mieux préparer les candidats

Notre vivier principal reste cependant l'enseignement supérieur, et c'est d'abord à travers les études universitaires elles-mêmes que l'on peut chercher à attirer davantage de candidats et à mieux les préparer au métier. Comme les épreuves et les modalités des concours structurent largement la formation antérieure, donner des indications sur la formation universitaire implique qu'elles puissent être reprises et traduites dans les procédures de recrutement.¹

(1) Cf. plus loin : « Développer la formation et l'aide pédagogique ».

Les épreuves des concours sont déterminantes. On a vu qu'elles favorisaient presque exclusivement les compétences disciplinaires, au détriment notamment des compétences relationnelles et de la créativité. Il est entendu que le fondement des concours doit rester la vérification d'un haut niveau de qualification culturelle dans la discipline. Mais il faut aussi tenir compte de l'intérêt d'attirer des publics plus âgés et plus expérimentés, et de disposer de compétences plus variées. Une solution consisterait à ajouter une ou plusieurs épreuves aux concours actuels, mais on doit l'écarter pour des raisons évidentes de gestion et de coût. Il reste la possibilité de remplacer l'épreuve dite « sur dossier », qui était censée valider d'autres compétences mais n'y est guère parvenue, par une autre épreuve, ou mieux, un jeu d'épreuves optionnelles au choix des candidats. On peut discuter des formes, des contenus et des modalités de ces épreuves, et on ne fera ici que quelques suggestions. Pour les personnes faisant valoir des compétences acquises dans une expérience sociale ou professionnelle, ou en formation continue, on pourrait concevoir une « présentation de travaux » permettant de mettre en valeur leur cursus. Pour ceux qui ont déjà une expérience éducative, on pourrait prendre exemple sur l'épreuve d'étude de cas de l'actuel concours de CPE. De toute façon, il serait intéressant lors d'une des épreuves orales, et dans le cadre d'un court entretien complémentaire, d'interroger les candidats sur leur parcours antérieur et de connaître leurs motivations. Il est en effet particulièrement étonnant (car on ignore l'intérêt du service public) de constater qu'en dehors de toute réglementation et de toute consigne, certains présidents exigent de leur jury qu'aucune « question personnelle » ne soit posée aux candidats, alors même que d'autres concours disposent d'une épreuve consacrée à connaître leurs expériences antérieures et à mieux cerner leur personnalité et leurs motivations. Il est vrai que ce type d'épreuve implique une ouverture des jurys à d'autres compétences que strictement disciplinaires, ce qu'a fait de longue date par exemple, le jury de l'agrégation d'EPS s'agissant de l'épreuve dite de « vie scolaire ».

* * *

Le risque de difficultés à l'horizon de la décennie 2004-2014 incite donc à faire flèche de tout bois pour recruter les enseignants du second degré dont nous aurons besoin. Au public traditionnel d'étudiants, dont une partie semble dissuadée par la crainte de la violence ou par les aléas de la première affectation, et qu'il faudrait pouvoir rassurer et mieux drainer vers les concours par des pré-recrutements ciblés, devraient s'ajouter de nouveaux publics constitués de candidats plus âgés et bénéficiant déjà d'expériences professionnelles variées. Plusieurs modalités devraient être mises en œuvre pour les amener vers l'enseignement : une meilleure information, la validation des acquis, les nouvelles modalités ouvertes par la fonction publique du « troisième concours » et du concours sur titre, le reclassement en début de carrière, un statut de professeur associé à temps partiel. Parallèlement des initiatives devraient être prises pour améliorer des concours qui pourraient chercher, par des épreuves mieux adaptées à

des profils plus variés de candidats, à valider des compétences plus vastes qu'aujourd'hui.

Dessiner un métier plus rassemblé et plus attrayant

Notre propos n'est pas de proposer une nouvelle utopie, un « nouveau métier » en rupture avec les identités et les pratiques professionnelles antérieures. Cette attitude sera peut-être jugée trop prudente ; elle n'est que raisonnable. En voici les raisons principales. La première est qu'en matière éducative (contrairement sans doute au domaine économique) le neuf n'est pas plus vertueux que l'ancien, l'innovation et la tradition méritent d'être examinés du même œil, celui des principes et des valeurs de notre histoire républicaine et de notre société démocratique, qui donnent du sens au métier d'enseignant ; sans doute faut-il, en certains domaines, évoluer, mais dans d'autres, comme y invitait le pédagogue Neil Postman, ne convient-il pas de « savoir résister » aux modes, aux intérêts singuliers et même, parfois, à « l'air du temps »¹ ? La seconde raison réside dans l'histoire du système éducatif, qui montre que si des réformes ont pu parfois permettre de bouleverser les structures, les mentalités sont des choses qui se révolutionnent moins aisément. Troisième raison, la grande stabilité des motivations dans le choix du métier incite à les considérer plutôt comme un héritage à préserver et faire fructifier, car elles constituent un gage précieux dans un contexte de concurrence plus vive. Enfin, dernière raison, les composantes culturelles et relationnelles du métier constituent un substrat légitime et solide pour une profession à finalité éducative, et la question est donc moins de les réviser que de les rassembler et les compléter. C'est donc sur ces bases que nous prenons appui pour développer ci-dessous trois objectifs susceptibles de rendre le métier plus rassemblé et plus attrayant : faire du métier d'enseignant un métier d'intellectuel, un métier relationnel plus ouvert et un métier de concepteur et de cadre responsable. Dans les parties suivantes, nous illustrons ces objectifs en proposant les dispositions qui nous semblent les plus à même de les mettre en œuvre.

Un métier d'intellectuel

Le mot « intellectuel » nous a paru le plus pertinent pour rassembler une dimension essentielle du métier : son ancrage premier et irréductible dans le champ de la culture. Affirmer avec force le fondement culturel de la profession enseignante c'est à la fois proposer une conception de l'homme comme être de culture, une conception de l'éducation comme transmission de la culture dans le mouvement des générations, et

(1) Cité par G. Pelletier, *La revue des échanges* n° 3, Québec, 2001.

un idéal moral, celui de l'humanisme pour lequel la fin de l'éducation est, par la culture, de faire accéder l'homme à l'humanité.

Ces postulats ont deux implications directes. La première est que l'enseignant dispose d'un haut niveau de qualification. Cette qualification s'appuie sur des bases culturelles solides, constituées par l'état des savoirs dans une discipline universitaire ou une spécialité technique ; son actualisation permanente est faite d'un souci personnel de contact avec le savoir vivant et d'une responsabilité institutionnelle de proposer les formes les plus diverses d'accès à la connaissance. La seconde implication est que, femmes ou hommes de culture, les enseignants doivent disposer de la capacité de situer des connaissances spécialisées dans des ensembles culturels plus vastes. Enseigner n'est pas faire de la recherche, et n'implique pas une familiarité avec des savoirs de pointe relatifs à des objets limités, mais à l'inverse de disposer de larges ouvertures sur des disciplines ou des spécialités voisines, d'une approche épistémologique et de repères historiques, d'une connaissance des débats et interrogations sur le progrès et l'utilisation sociale et économique de la culture. Pour les professeurs de l'enseignement technique et professionnel cette dimension renvoie aussi à une solide connaissance du monde économique, en particulier des secteurs d'activités dans lesquels leurs élèves s'insèrent à l'issue de leurs études. Ces orientations ont évidemment des conséquences sur la formation, et d'abord celle qui est dispensée par les universités, comme nous le verrons plus loin ¹.

Un autre aspect de la définition de l'enseignant comme intellectuel est qu'en toute logique, dans la conduite de la classe comme dans ses relations professionnelles avec les élèves, les parents et les autres professeurs – et les entreprises pour l'enseignement technique et professionnel – les professeurs développent des pratiques réfléchies construites sur la base de connaissances précises dans les sciences humaines et sociales. Il ne s'agit pas de faire des enseignants de toutes disciplines de petits historiens, philosophes, sociologues et psychologues, ce qui n'aurait aucun sens, mais de leur donner les moyens de construire des compétences pédagogiques et éducatives adaptées aux situations et aux publics qui sont les leurs, sur d'autres bases que la reproduction ou l'imitation de « modèles », ou encore l'empirisme de « recettes » qui circulent entre collègues, sans parler de l'empire de certains « gourous » qui périodiquement émergent d'une sorte de marché noir de la formation. Cela renvoie, dans le cadre de la formation initiale à l'université et à l'IUFM, à la définition d'un « noyau dur » de connaissances indispensables. Il conviendrait ensuite de faire fructifier ce viatique par un intérêt constant pour l'actualité scientifique, littéraire et culturelle, et pour l'institution de proposer des actions de formation, notamment centrées sur l'échange et l'analyse des pratiques, et dirigées par des formateurs disposant d'un haut niveau de connaissances dans un ou plusieurs champs des sciences humaines et sociales ².

(1) Cf. les propositions développées plus loin dans « Développer la formation et l'aide pédagogique ».

(2) Cf. P. Perrenoud, « Mettre la pratique réflexive au centre d'un projet de formation », *Les Cahiers pédagogiques* n° 390, janvier 2001.

En tant qu'intellectuels les enseignants fondent aussi leurs jugements, leurs décisions et leurs pratiques sur une éthique professionnelle réfléchie et assumée. D'une part ils ont conscience de l'importance pour l'humanité des enjeux éducatifs et de leur rôle : leur autorité assumée sur les élèves trouve sa légitimité dans la conception de l'éducation comme transmission de la culture, et les savoirs qu'ils transmettent prennent leur sens premier dans l'édification de l'humain, travail de Sysiphe, à reprendre génération après génération et, pour les professeurs, année après année et classe après classe. D'autre part les enseignants, dont le métier se caractérise pour Philippe Meirieu par un rapport privilégié à la vérité, ont aussi conscience des limites de la connaissance, car ils forment des citoyens et, plus largement, des femmes et des hommes capables d'agir en raison : si la connaissance est indispensable à l'action, savoir ce qui est vrai ne dit rien de ce qu'il est bien, ou juste, ou bon de faire, car agir nécessite de porter des jugements de valeur, moraux ou éthiques. La transmission des valeurs de notre société et de notre civilisation, et leur appropriation par les élèves, font donc partie de la transmission de la culture, et les professeurs ne peuvent s'en désintéresser.

Si les enseignants sont des éducateurs, au sens où l'éducation n'est rien d'autre que la transmission de la culture, il est clair qu'ils doivent principalement se consacrer à leur discipline et non pas à la discipline. Mais cette homonymie n'est pas fortuite. « *L'inestimable objet de la transmission* » comme Pierre Legendre appelle l'éducation, a toujours été selon lui un « *objet biface* » : le savoir d'un côté et la loi symbolique de l'autre sont dans un rapport d'inhérence réciproque, l'accès à la culture ne se conçoit pas chez l'enfant sans accès au langage et au jeu, c'est-à-dire aux rapports normés d'altérité, et inversement l'accès au langage et au jeu est déjà acculturation¹. Les activités d'enseignement, du cours à l'encadrement des études ne peuvent se dérouler en dehors d'un cadre institué de normes et de règles, elles-mêmes sous-tendues par des valeurs. De tout temps, les professeurs ont été garants du cadre de travail qui permet à leurs élèves d'étudier. L'enseignement technique et professionnel de son côté, a toujours associé l'enseignement, la socialisation et une éducation des comportements conçue comme une composante de la construction de compétences professionnelles. Enseigner et éduquer ne peuvent donc être séparés, encore moins opposés. D'ailleurs les enseignants ont toujours contribué à l'éducation morale de leurs élèves. Ce qui est nouveau, et rend leur métier plus difficile, c'est la difficulté d'éduquer dans une société où l'autorité ne peut plus s'appuyer sur la tradition comme le remarque Hannah Arendt². Mais cela est vrai, aussi, pour la fonction parentale...

Enfin comme l'affirme Marcel Mauss, « *l'enseignement est un fait social total* », et nécessite donc un engagement réfléchi, situé aux antipodes d'un certain désengagement « post-moderne » désabusé et cynique. Prendre en charge des élèves et une partie de leur éducation implique une éthique professionnelle de l'engagement social : les professeurs représentent

(1) P. Legendre, *L'inestimable objet de la transmission*, Fayard, 1995.

(2) H. Arendt, « La crise de l'éducation », in *La crise de la culture*, Gallimard, 1972.

dans leurs classes non seulement la culture mais aussi, seconde source de leur autorité, la société démocratique et l'état de droit, ils forment les femmes et les hommes d'une société libre, ouverte, moderne et tolérante. Cette remarque renvoie à certaines de nos propositions comme la nécessité de préciser la circulaire du 23 mai 1997 définissant les missions des enseignants du second degré, le cadrage des droits et obligations professionnelles par la publication d'un guide juridique, et la rédaction d'un texte de référence, non juridique, définissant les grands principes d'une éthique professionnelle ¹.

Un métier relationnel plus varié

On a vu dans la première partie que 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,

(1) Nous détaillons ces mesures dans « Donner de nouvelles libertés et confier de nouvelles responsabilités ».

aujourd'hui plus décourageante que stimulante, mais aussi au travail quotidien des chefs d'établissement qui devrait davantage être de stimuler 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, d'encourager... 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 particulières, et en évitant ainsi les pièges du « tout ou rien » que vivent certains enseignants en milieu de carrière. La pluri-appartenance, 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. Dans l'enseignement technique et professionnel, il s'agirait d'encourager les formes les plus diverses de collaboration avec les entreprises, d'abord pour faciliter la formation et l'insertion des élèves, mais aussi pour entretenir une connaissance vivante de la spécialité enseignée et de son contexte économique.

Un métier de concepteur et de cadre responsable

On a vu plus haut le caractère ambigu de l'autonomie concédée aux enseignants et d'une position dans l'organisation du travail située entre cadre et exécutant. On sent bien la nécessité de rompre avec ces hésitations paralysantes et contre productives, mais la notion de cadre fait hésiter : si les enseignants sont vraiment considérés comme des cadres, que deviennent les missions des « cadres » actuels, personnels de direction et inspecteurs ? Et comment alors piloter le système ? Enfin qui les enseignants « encadrent »-ils, les élèves seraient-ils leurs exécutants ? Il faut donc préciser cette notion et les conséquences de son utilisation. En fait, la notion de cadre renvoie à trois significations assez distinctes : un statut socio-économique, un type de responsabilité dans l'institution, et une position dans l'organisation du travail, qu'il faut examiner successivement.

Un marché de l'emploi ouvert

Les professeurs possèdent déjà un statut administratif de cadre à l'intérieur de la fonction publique ; leurs grilles indiciaires de rémunération et l'ensemble de leur réglementation sont « calés » sur la catégorie A. Plus généralement, ils sont considérés comme des cadres sur le marché de l'emploi et dans les analyses socio-économiques, tant par leur niveau de qualification que par leur type de comportements culturels et économiques. D'une façon encore plus pratique, c'est sur le marché de l'emploi des cadres que se situera demain la concurrence pour les recruter. Si les entreprises publiques et privées peuvent offrir des niveaux de salaires bien supérieurs, nous possédons d'autres atouts, comme l'autonomie dans le travail, l'organisation personnelle du temps, une conciliation plus aisée entre vie familiale et sociale et vie professionnelle. Mais les responsables

d'entreprise – qui ont lu le rapport Boissonnat et ce qu'il évoquait des aspirations des jeunes ¹ – jouent déjà sur ces cordes. À l'embauche, beaucoup d'employeurs savent aujourd'hui négocier, pour leurs cadres, des formes très diverses de « rémunération », notamment une organisation personnalisée du temps et du type de responsabilités. Si nous n'y prenons garde, « cadre » là-bas ou bien « encadré » ici, le choix des jeunes les plus dynamiques sera alors assez simple !

Des réformes pédagogiques stimulantes

Dans un second sens, le mot « cadre » indique un niveau de responsabilité impliquant une forte autonomie de conception dans le travail, avec des prescriptions assez générales en termes de missions ou d'objectifs. Comme nous l'avons écrit plus haut, tout indique que le travail des enseignants correspond à cette définition : l'importance intrinsèque des responsabilités éducatives pour la société et la nation, la complexité des tâches, la singularité de chaque classe et de chaque élève, nécessitent de toute évidence l'invention de solutions toujours originales ; dans un tel contexte, l'important ne peut être la conformité à des normes, mais bien la pertinence des choix. En matière pédagogique, les réformes engagées depuis quelques années, et singulièrement depuis deux ans, avec l'ECJS, les TPE et les PPCP, bientôt avec les itinéraires de découverte, développent fortement la part de conception et de responsabilité du métier. Diriger et encadrer les études des élèves, piloter et suivre leurs initiatives et leurs productions, travailler en projet avec des collègues d'autres disciplines, contribue à faire sensiblement évoluer le métier, non seulement en permettant aux enseignants de développer de nouvelles compétences professionnelles mais aussi en modifiant l'image du métier et en accroissant sa légitimité institutionnelle et sociale. ²

Enfin, l'utilisation du mot « cadre » renvoie à une position dans l'organisation du travail consistant, précisément, à encadrer le travail des autres. De ce point de vue, il est clair que les élèves ne sont pas les « exécutants » des professeurs. Mais nombre de « cadres », dans les entreprises, n'ont pas sous leurs ordres de personnels d'exécution, comme certains de ceux qui travaillent dans le secteur du conseil, de l'audit ou de la recherche-développement. Sur un plan plus métaphorique on peut cependant dire que les enseignants « dirigent » et « encadrent » le travail des élèves, c'est même, on l'a vu, un enjeu essentiel pour l'avenir du métier.

* * *

(1) J. Boissonnat, *Le travail dans vingt ans*, commissariat général du Plan, Odile Jacob, 1995.

(2) On trouvera dans l'annexe 5 les conclusions du groupe d'experts sur les nouvelles modalités d'enseignement et d'éducation concernant les compétences des professeurs pour diriger ces activités.

Le métier de professeur devrait être demain un métier pleinement ancré dans la culture, marqué par un caractère relationnel plus ouvert et impliquant une autonomie et une responsabilité de cadre et de concepteur. Ce qui rassemble de manière essentielle ces composantes, c'est qu'enseigner est transmettre la culture, et que cette transmission passe par les activités d'études des élèves, imaginées, proposées et encadrées par les professeurs. Ces activités, de nature très diverse – et qui ne sont que des moyens au service d'une fin supérieure, la culture – prennent place, de nos jours, dans trois types de dispositifs scolaires : l'enseignement en classe, les activités (individuelles ou en groupe) de production et de projet, et l'étude personnelle. Dans la classe comme l'indique Jacques Delors : « *Le travail de l'enseignant ne consiste pas simplement à transmettre des informations ni même des connaissances, mais à présenter celles-ci sous la forme d'une problématique, en les situant dans un contexte, et à mettre les problèmes en perspective, de telle sorte que l'élève puisse faire le lien entre leur solution et des interrogations plus larges.* »¹ Les meilleurs élèves n'ont guère besoin d'aller au-delà d'un bon cours : leurs compétences leur permettent d'apprendre à cette occasion. Pour la plupart il faut cependant aller plus loin et proposer des activités de « répétition », de recherche et d'étude de documents, d'exercice, de résolution de problèmes, de production de projets, etc., qui leur permettent de s'appropriier les connaissances et de construire des compétences. Ce travail de « direction d'étude » commence dans la classe, où il peut rarement être mené à son terme. Avec la pédagogie du projet, de longue date développée dans l'enseignement technique, aujourd'hui promue par le PPCP, les TPE et les itinéraires de découverte, et également sous une forme un peu différente par l'ECJS, on se donne des moyens plus conséquents – durée, ressources, pluridisciplinarité – pour mener à bien un véritable travail d'étude, comportant réflexion et production. Ces innovations impliquent de donner de nouvelles libertés et de confier davantage de responsabilités aux enseignants. Elles donnent également une importance nouvelle à la fonction d'organisation pédagogique des personnels de direction, comme à la fonction d'animation pédagogique des personnels d'inspection.

Donner de nouvelles libertés, confier de nouvelles responsabilités

La gestion des ressources humaines souffre, dans la fonction publique, d'une faiblesse dénoncée depuis longtemps : une absence de perméabilité entre les différentes fonctions ayant un effet inhibiteur sur les aspirations à la mobilité et à l'innovation. Les politiques de modernisation

(1) J. Delors, *L'éducation, un trésor est caché dedans*, rapport à l'UNESCO, Le Seuil, 1996.

du service public s'efforcent, depuis plus de dix ans, de remédier progressivement à ce défaut. Le Comité interministériel de réforme de l'État (CIRE) de novembre 2001, poursuivant cette orientation, a présenté de nouvelles possibilités réglementaires susceptibles de promouvoir la mobilité interne et externe des agents publics, et d'améliorer les carrières, la formation, l'évaluation et les régimes indemnitaires. Ces remarques valent en particulier pour l'enseignement et nous avons intégré, dans ce qui suit, ces avancées à nos propositions. L'objectif reste cependant de faire du métier d'enseignant un métier d'intellectuel, un métier relationnel plus ouvert et un métier de cadre et de concepteur.

C'est plus particulièrement ce dernier aspect – un métier de cadre et de concepteur – que nous voudrions développer ici. L'aspiration à davantage de liberté et de responsabilité ne cesse, en tous domaines, de s'approfondir ; les individus ne souhaitent plus inscrire leur existence, en particulier leur vie professionnelle, dans un nombre restreint de rôles prescrits et stables, mais explorer une pluralité de fonctions, les investir d'une façon personnelle, et bénéficier de possibilités de retour. Plus que la « mobilité », concept qui peut avoir dans la fonction publique une dimension contraignante (l'obligation de mobilité de certains fonctionnaires d'autorité), il faudrait plus justement parler d'une demande de diversification et de pluri-appartenance, notions qui évoquent davantage les comportements des enseignants et leurs aspirations à entreprendre des expériences sociales et professionnelles variées, en même temps ou successivement. Cette demande s'accompagne d'une attente de facilitation et de reconnaissance dont l'institution devrait tenir le plus grand compte, notamment parce qu'elle est en train de devenir, sur le marché du travail, un élément qualitatif essentiel de l'attrait différentiel des emplois, à côté des éléments dont nous avons déjà traité, rémunérations et organisation du temps de travail. On examine ci-dessous comment l'institution peut donner aux professeurs de nouvelles libertés, tout en leur confiant de nouvelles responsabilités, sans abandonner sa responsabilité générale de pilotage politique de l'éducation nationale.

De nouvelles libertés dans l'établissement scolaire

La première liberté à développer est celle de pouvoir entreprendre un travail collectif dans de bonnes conditions. De ce point de vue les objectifs et les intérêts de l'institution rejoignent aujourd'hui pleinement les demandes et les aspirations des enseignants, et notamment des plus jeunes. Le travail en équipe ne se décrète pas, il se favorise et il s'organise. Plusieurs conditions doivent être rassemblées que les chefs d'établissement les plus efficaces connaissent bien : il faut au travail d'équipe des conditions matérielles d'espace et de temps, des contenus, des animateurs, et enfin qu'il ait des effets concrets sur les élèves et les classes.

Si l'architecture scolaire doit prendre en compte, lors de rénovations ou de constructions de locaux, la nécessité de bureaux et de petites

salles de réunion pour les professeurs, la principale difficulté du travail en équipe reste celle du temps et de la disponibilité. Cette question est controversée. Nous sommes convaincus qu'on ne peut faire porter sur les chefs d'établissement la responsabilité d'exiger des professeurs une forme de travail supplémentaire et une présence accrue, et qu'il faut envisager, comme dans le premier degré où cette disposition est un succès, l'inscription à l'emploi du temps des enseignants d'une heure hebdomadaire de travail d'équipe incluse dans le temps de service. Les implications budgétaires de cette mesure sont sérieuses et ne peuvent sans doute être égrées que sur la moyenne durée, mais elles ne semblent pas incompatibles avec les évolutions que la section scolaire du budget de l'éducation nationale a connues depuis dix ou vingt ans, et qui ont été utilisées à d'autres fins.

La définition précise du contenu de ce travail collectif est également essentielle, c'est une tâche qu'il incombe au chef d'établissement d'organiser et de planifier en concertation avec les responsables d'équipe. Elle touche à plusieurs domaines : la définition de « plans d'études »¹ pour les élèves dans chaque discipline, la mise en place et le suivi des enseignements pluridisciplinaires et des projets collectifs, le suivi des classes et les échanges d'information, enfin les réactions ponctuelles à une difficulté. Pas de travail d'équipe sans animateur : le professeur principal joue ce rôle pour l'équipe pédagogique de classe ; sur ce modèle, il conviendrait de diversifier ces fonctions ; en particulier il serait nécessaire de décider au plan national, ou de favoriser au plan local, la systématisation des fonctions de coordonnateur de discipline et de correspondant de formation d'établissement.

De plus, des moyens devraient être donnés aux établissements, et notamment aux plus importants et aux plus difficiles, pour créer d'autres fonctions de chefs de projet ou de coordonnateurs, comme chef de projet TICE, responsable des relations avec les entreprises, coordonnateur de la recherche de stages, responsable de l'insertion professionnelle, etc. Chacune de ces fonctions devrait pouvoir être définie par un « cahier des charges » précis et spécifique, comme le montre l'exemple ci-dessous (cf. encadré), et bénéficier d'une décharge de service proportionnée à la charge de travail. Pour ce faire, les établissements scolaires devraient pouvoir bénéficier d'un volant d'heures-postes lié au volume de leur dotation horaire. La formalisation de ces diverses responsabilités, ce « maillage » de l'établissement, devrait également permettre un fonctionnement plus efficace et plus démocratique, en facilitant la circulation de l'information entre les professeurs et l'équipe de direction et en préparant les décisions collectives. Ces responsabilités, accordées à des personnes pour une durée limitée, pourraient également être articulées à un élargissement des critères d'évaluation des enseignants, dans la perspective d'une gestion plus juste de la carrière.

(1) C'est ainsi que les franco-canadiens traduisent la notion anglo-saxonne de « *school curriculum* ».

Cahier des charges des équipes de discipline

Responsabilités des équipes	Responsabilités du coordonnateur
<ul style="list-style-type: none"> - Concertation - Harmonisation sur le matériel et les moyens - Devoirs communs - Harmonisation des exigences - Harmonisation des progressions sur plusieurs niveaux - Harmonisation dans la lecture des recommandations et programmes - Accueil et information des nouveaux en équipe - Partage des rôles - Élaboration d'un document de synthèse - Établit les rapports, bilans ou projets - Gère les crédits 	<ul style="list-style-type: none"> - Anime l'équipe, le travail du groupe disciplinaire - Répartit les tâches - Assure la cohérence - Facilite la réalisation des projets - Interface avec l'administration - Interface avec l'IPR ou l'IG - Interface avec les parents pour les manuels scolaires - Participe au travail du groupe des coordonnateurs - Représente l'établissement dans certaines occasions

Source : lycée Marie Curie, Nogent-sur-Oise.

La seconde liberté à développer est celle qui touche à la matière enseignée : pouvoir mieux enseigner sa discipline, enseigner une seconde discipline, ou enseigner sa discipline dans une langue étrangère. Ici encore l'intérêt de l'institution rejoint les aspirations des personnels. Le souci de mieux enseigner sa discipline renvoie à l'amélioration de la formation continue, que nous traitons plus loin dans une partie spécifique. Développons ici les deux autres aspects. D'un côté, de plus en plus de jeunes enseignants ont suivi de nos jours des parcours universitaires non linéaires, qu'ils possèdent plusieurs licences ou parties de licences ou qu'ils aient effectué tout ou partie de leurs études à l'étranger. De l'autre, le départ à la retraite des professeurs de collège qui enseignaient deux disciplines coûte cher à l'État : dans telle académie à dominante rurale, ce sont en 2000-2001, 130 « postes » (ETP) qui ont été « perdus » par le remplacement des PEGC par des certifiés qui se trouvent souvent en sous-service ; ce qui correspond à environ 2 500 heures de décharge qu'on aurait pu accorder à des professeurs volontaires – et correctement formés – pour prendre cette responsabilité. Le système le plus efficace et le plus souple pour traiter cette question ne consiste pas à réintroduire la notion de « bivalence », ce qui compliquerait excessivement les concours et la gestion des personnels, mais plutôt à mettre en place un système de validation et d'accréditation d'une compétence supplémentaire, que l'institution aurait par ailleurs tout le loisir de développer par le biais de la formation continue. Cette validation pourrait être effectuée localement par un examen organisé sous la responsabilité des corps d'inspection, et permettre ainsi de constituer des viviers de compétences, pour les zones rurales, les sections européennes et internationales ou d'autres domaines. Le service rendu ensuite à la demande de l'institution et avec l'accord des intéressés, ainsi que la charge de travail ou de déplacement occasionnée, devraient pouvoir se traduire par des allègements du service devant les élèves.

La troisième liberté à développer est celle de l'imagination et de la création. Les enseignants sont fondamentalement des concepteurs : dans la préparation d'un exposé, dans des relations sans cesse renouvelées

avec les élèves, dans la conception d'un dispositif pédagogique, le métier nécessite à tout moment de se dégager des routines, des recettes ou des outils « clé en main » pour imaginer des solutions nouvelles. Les nouveaux dispositifs pédagogiques institués notamment depuis quelques années, avec l'ECJS, les TPE et les PPCP au niveau lycée, et bientôt au collège les itinéraires de découverte, permettent aux enseignants de développer de nouvelles compétences liées aux démarches de conception et de conduite de projet impliquant les élèves et des professeurs d'autres disciplines. On peut aider les enseignants à devenir ou à rester des concepteurs ; d'une part en développant les formations et les échanges de pratiques liés à ces nouveaux dispositifs, d'autre part en desserrant les contraintes, administratives ou autres, qui peuvent brider les possibilités d'innover et d'expérimenter, et enfin en développant une capacité d'imagination qui est le préalable de la création. Or il n'existe guère qu'une école pour l'imagination, c'est la création elle-même. C'est pourquoi il serait intéressant de multiplier les occasions pour les enseignants de se frotter à la création : en favorisant les interventions de plasticiens, d'hommes de théâtre, de musiciens, de cinéastes, etc. dans les classes et les établissements, en direction des élèves ; et aussi en organisant dès la formation universitaire, puis en IUFM et en formation continue, des ateliers et stages de pratiques artistiques pour les professeurs ou futurs professeurs. Ces expériences existent et sont très généralement appréciées de ceux qui y participent comme des artistes qui les animent en y trouvant pour eux-mêmes l'occasion d'être davantage « dans le monde », comme le relate Stanislas Nordey qui travaille depuis plusieurs années avec des établissements de Seine-Saint-Denis.¹

De nouvelles libertés dans l'éducation nationale et la fonction publique

Dans les académies, on ne compte plus (c'est d'ailleurs un problème !) les enseignants occupés, à temps plein ou partiel, à des titres très variés, à des fonctions très diverses. Beaucoup sont placés de fait sous l'autorité des inspecteurs qui les utilisent à des tâches d'inspection et d'animation, d'autres se retrouvent dans les dispositifs de gestion de la formation continue qui ont succédé aux MAFPEN et dans les IUFM, d'autres encore dans les dispositifs de développement des TICE, de l'action culturelle, de la coopération internationale, de la formation des jeunes et des adultes, de la lutte contre la violence, de l'éducation prioritaire, etc. Sans altérer la nécessaire autonomie dont doivent pouvoir bénéficier les responsables des services déconcentrés, il serait souhaitable de définir quelques priorités nationales et quelques règles générales pour que ces « responsabilités intermédiaires », utiles à l'institution, se développent dans un cadre plus rigoureux et des dispositifs plus explicites, et débouchent, pour les intéressés, sur une reconnaissance et des opportunités de carrière. Deux dispositifs stratégiques nécessiteraient la création explicite de nouvelles

(1) S. Nordey, « Un besoin de transmettre », *Théâtre éducation* n° 11, ANRAT, mai 1999.

fonctions bénéficiant d'une définition nationale. C'est d'une part une fonction de conseiller pédagogique, sur laquelle nous reviendrons et qui serait la cheville ouvrière, comme dans le premier degré, d'un large dispositif d'aide de proximité, de conseil et d'évaluation formative des enseignants, placée sous la responsabilité des corps académiques d'inspection. C'est d'autre part des fonctions de correspondant formation d'établissement et de conseiller de formation qui viendraient épauler une politique plus dynamique et plus diversifiée de formation continue des personnels : les enseignants devraient, notamment, pouvoir bénéficier périodiquement d'un bilan de compétences, et dans le cadre de la gestion de leur carrière d'un dispositif adapté de validation des acquis de leurs expériences professionnelles, culturelles et sociales.

Ces fonctions, comme d'autres que souhaiteraient développer les recteurs et les inspecteurs d'académie, devraient être exercées le plus souvent à temps partiel, pour une durée limitée et pouvoir déboucher sur des positions dans lesquelles l'expérience acquise pourrait être réinvestie. On pense en particulier aux corps offrant des débouchés naturels aux enseignants et actuellement déficitaires faute d'un nombre suffisant de vocations : personnels de direction, inspecteurs et chefs de travaux. La possibilité d'intégrer ces corps par détachement est particulièrement intéressante, car elle permet un retour éventuel dans le corps d'origine et une évaluation différée. Ces capacités de fluidité interne devraient être stimulées par certaines dispositions prises par le CIRE de novembre 2001, comme l'extension des détachements aux trois fonctions publiques, les mises à disposition croisées, la facilitation des conditions de sortie et de retour, notamment par le retour en surnombre moyennant un délai de prévenance.

Pour l'éducation nationale, on pourrait envisager de faciliter, pour les enseignants, les procédures de détachement dans les fonctions voisines d'administration d'établissement, de CPE, de COP, etc., et de faciliter les services en temps partagé professeur-formateur effectués en partie devant des élèves et en partie en formation d'adultes ou en formation d'enseignants. Une autre option nouvelle ouverte par la fonction publique est le départ tardif à la retraite, qui pourrait concerner chez nous des professeurs volontaires détenteurs de savoir-faire particuliers, et pourraient être placés dans des fonctions d'aide, d'accompagnement, de conseil ou de formation afin de transmettre un « héritage professionnel » particulièrement précieux, un peu sur le modèle des « seniors » de certaines entreprises.

De nouvelles libertés à l'extérieur de la fonction publique

Comme le recommande Jacques Delors dans son rapport à l'UNESCO, rendre le métier d'enseignant plus attrayant c'est aussi donner aux enseignants « *la possibilité d'exercer d'autres professions en dehors du cadre scolaire* »¹. De nos jours, de façon un peu paradoxale, les possibilités

(1) J. Delors, *op. cit.*

de sortir d'un emploi sont devenues un facteur d'attrait pour y entrer. Trois nouvelles libertés mériteraient d'être développées : exercer une autre profession, enseigner à l'étranger et cumuler deux emplois à temps partiel.

Pour commencer, il faudrait encourager la possibilité de pouvoir quitter l'éducation pour une autre profession, dans le secteur public ou privé, définitivement ou pour un temps, notamment pour les professeurs de l'enseignement technique et professionnel. Le rétablissement bien calibré des congés mobilité pourrait y contribuer, de même que les conventions d'échange avec les organismes du monde économique comme l'Institut de l'entreprise, le Club des grandes entreprises ou les branches professionnelles. Ensuite il faudrait développer les possibilités d'enseigner à l'étranger, d'une part en favorisant l'initiative individuelle et d'autre part en organisant des échanges bilatéraux ou multilatéraux entre institutions, notamment dans le cadre de l'Union européenne. Enfin, beaucoup d'enseignants, hésitant devant les risques d'un changement trop brutal, la réglementation publique devrait favoriser – au lieu de le contrarier – le cumul, au moins pour un temps, d'une fonction d'enseignement exercée à temps partiel avec une autre activité, publique ou privée. Une première étape a été franchie par le CIRE de novembre 2001 : la réglementation devait être améliorée sur la base des recommandations formulées par le Conseil d'État en mai 1999.

* * *

Ces libertés et responsabilités nouvelles sont favorables à l'enseignement et aux élèves, car la diversité des expériences et la prise de responsabilité sont le plus souvent des facteurs de développement des compétences et d'investissement dans le métier. Du point de vue de la gestion des ressources humaines, il faut insister sur la souplesse des modalités (temps partiels, possibilité de retours éventuels...), sur de la reconnaissance des compétences développées (validation et valorisation des acquis de ces expériences), les services académiques devant se situer dans un rôle de conseil et de facilitation pour aider à concrétiser les projets d'évolution professionnelle, orienter les carrières, réinvestir les expériences et les compétences.

L'une des antiennes concernant les difficultés de pilotage de l'éducation nationale consiste à dénoncer la faiblesse de l'encadrement des enseignants par les inspecteurs et les chefs d'établissement. Mais toutes les tentatives pour restreindre l'autonomie des professeurs en développant les prescriptions et le contrôle ont eu pour effet de créer une méfiance nouvelle à l'égard des corps intermédiaires sans nullement diminuer celle dont l'institution est l'objet. Cette voie se révèle d'autant plus une impasse qu'elle va à l'encontre des tendances socioculturelles à davantage d'autonomie. Il n'existe sans doute pas d'autre alternative que d'inverser cette logique en donnant de nouvelles libertés aux enseignants tout en leur confiant de nouvelles responsabilités. Pour les chefs d'établissement et les inspecteurs, cette orientation a l'avantage de jouer la continuité et non la rupture avec leur fonction enseignante d'origine. Elle implique de réviser les missions qui

leur sont confiées, en plaçant au cœur de leur métier pour les premiers l'organisation pédagogique des établissements et la stimulation du travail collectif, et pour les seconds l'accompagnement des réformes et des évolutions, ainsi que l'animation des équipes et des réseaux. Elle entraîne enfin de réexaminer nos procédures en matière d'affectation, de formation, d'évaluation et de participation des enseignants à la vie de l'institution.

Mieux gérer la première affectation et le mouvement

Plusieurs enquêtes indiquent qu'un des éléments les plus dissuasifs au choix du métier de professeur du second degré est aujourd'hui la crainte d'une première affectation dans une zone ou un établissement réputé « difficile ». Des représentations plus ou moins fondées, des chiffres fantaisistes, des rumeurs circulent sur cette question, en particulier dans les IUFM. C'est pourquoi nous commençons par examiner de manière plus rigoureuse où sont nommés les nouveaux enseignants et leur place dans le dispositif général du mouvement des professeurs du second degré, avant de faire, sur cette question, des propositions d'amélioration.

Les effets du mouvement sur les premières affectations

Depuis 1999 le mouvement des enseignants du second degré s'organise en deux phases : « inter » puis « intra » académique. En 2001, la première phase a concerné 44 500 personnes dont 65 % ont été mutées, la seconde 76 600 personnes avec 78 % de mutation. Au total l'opération complète a permis d'examiner près de 94 000 demandes, dont plus de 60 000 se sont conclues par une mutation. Ces chiffres incluent les premières affectations des anciens stagiaires (« en situation » et en IUFM, 17 800 au total en 2001). Ces néo-titulaires représentent une part importante du mouvement : une demande sur cinq et, compte tenu de l'obligation de les affecter sur un poste, plus d'une mutation sur quatre ; cette proportion ne peut que s'accroître dans les années qui viennent.

L'organisation du mouvement se faisant selon un barème privilégiant essentiellement l'ancienneté de carrière et dans le poste, les néo-titulaires se retrouvent nommés, dans leur majorité, dans des régions ou sur des postes peu attractifs. Huit académies concentrent depuis 1999 environ les deux tiers des premières affectations, trois d'entre elles (Créteil, Versailles et Lille) en rassemblent plus de la moitié, et les deux académies de la banlieue parisienne à elles seules environ le tiers. Quant au mouvement « intra », les ex-stagiaires n'y sont guère mieux traités puisqu'on relève que plus du tiers des sortants d'IUFM est nommé en zone de remplacement tandis qu'un quart se retrouve dans des établissements présentant des difficultés répertoriées (ZEP, zone sensible ou postes à

exigences particulières de type 1). Au total ce sont donc plus de 60 % des stagiaires IUFM qui démarrent leur carrière sur les postes les plus difficiles. La représentation dominante chez les étudiants et les stagiaires d'une sorte de « bizutage institutionnel » qui consiste à placer les débutants dans les conditions d'exercice les plus dures n'est donc pas totalement erronée. Cette mécanique présente plusieurs aspects préoccupants. Le premier – et le plus grave – est de placer les professeurs les moins expérimentés dans les quartiers les plus défavorisés et devant les élèves qui ont le plus besoin de savoir-faire éducatif et pédagogique. Cette entorse majeure au principe d'égalité devant le service public compromet sans doute gravement les politiques de discrimination positives mises en œuvre depuis 1981 et a vraisemblablement pour conséquence une réelle perte d'efficacité pour notre système d'enseignement.

Mais il existe un second aspect pénalisant, c'est l'effet dissuasif de ces débuts de carrière pour la plupart des jeunes, ce qui se traduit par des stratégies multiples et successives d'évitement. Certains, qui auraient pu faire d'excellents professeurs de collège ou de lycée, se dirigent vers le professorat des écoles, non par goût mais par crainte de ces postes difficiles ou pour éviter un éloignement de leur famille ¹. Puis, parmi les reçus aux concours, plus de 7 % échappent au mouvement par diverses procédures (mise en disponibilité, détachement, etc.). En seconde année d'IUFM, on voit ensuite se multiplier des PACS qui permettent d'obtenir des points de barème supplémentaires et d'échapper ainsi au départ vers une académie redoutée, phénomène dont on a lieu de penser qu'il recouvre sans doute, pour une part, des contrats frauduleux. Enfin, en bout de course, les refus de prendre un poste, les départs en congé et les démissions semblent se multiplier, principalement en banlieue parisienne : ainsi, dans les académies de Créteil et de Versailles, les départs définitifs en cours d'année (autres que pour la retraite) ont représenté en 2000-2001 deux départs sur cinq, contre un sur cinq dans les académies d'Aix, Bordeaux ou Toulouse ². Mais, entend-on objecter, cela s'est toujours passé ainsi, et les jeunes enseignants ont toujours accepté quelques années « d'exil intérieur » avant de retourner au pays. Cela est vrai, mais les choses ont profondément changé : il y a soixante ans enseigner était souvent pour les femmes (qui étaient minoritaires) une alternative à la vie familiale, et deux sur trois restaient célibataires. Aujourd'hui, comme on l'a vu plus haut, les jeunes femmes (qui sont devenues majoritaires) aspirent profondément à concilier vie familiale et vie professionnelle, et ne sont plus du tout disposées à sacrifier la première à la seconde.

Le troisième effet négatif de l'organisation du mouvement, bien que différé, n'est pas le moins préoccupant. Beaucoup de stagiaires, une majorité sans doute, conçoivent dans ces conditions leur premier poste comme un simple passage ; ils avouent le projet d'un départ le plus rapide

(1) N. Esquieu, *De l'IUFM à la classe*, note d'information 01-56, DPD, décembre 2001.

(2) Source DPD A1, par « départs complets », il faut entendre les départs directs (retraites, démissions, congés de fin d'activité, etc. et les départs temporaires qui débouchent sur des départs définitifs).

possible vers des classes plus faciles ou leur région d'origine, et inaugurent leur carrière par une sorte de retrait assez inquiétant. Certes, l'enquête effectuée en 2001 auprès de jeunes enseignants titularisés en 1999 et 2000 fait apparaître une sorte de soulagement : bien que 54 % avouent avoir vécu une expérience « assez difficile », 89 % se déclarent globalement satisfaits. Mais des appréciations plus précises sur l'impact ou l'efficacité de leur action peuvent paraître plus inquiétantes : par exemple seuls 19 % ont le sentiment d'avoir pu aider tous les élèves à progresser, et près de la moitié reconnaît rencontrer souvent des problèmes d'indiscipline¹. Cette enquête confirme aussi la vision positive des jeunes enseignants de leur métier, qui tranche sur les données recueillies il y a une dizaine d'années et accrédite l'idée émise plus haut qu'à l'effet d'âge s'ajoute un effet de génération qui accentue le clivage avec les plus anciens². Ces jugements plutôt positifs n'empêchent d'ailleurs pas les académies les moins attractives de voir se développer un « *turn-over* » alimenté par le nombre croissant de départs en retraite : ainsi les académies les plus déficitaires sont également celles où le nombre de demandes de sortie est le plus important (Créteil, Versailles, Amiens et Lille), et représentent à elles seules la moitié des flux sortants lors du mouvement interacadémique.

Face à ces évolutions, l'administration a pris récemment deux initiatives : en 2000 elle a instauré une bonification de 50 points de barème pour les stagiaires IUFM, et en 2001 elle a créé dans les académies d'Île-de-France des postes à exigences particulières (dits PEP4) procurant divers avantages à leurs titulaires. Ces innovations, qui visaient à favoriser une plus grande mobilité des jeunes enseignants et un meilleur équilibre entre les générations dans le mouvement interacadémique, ont-elles sensiblement modifié les tendances antérieures ? L'effet des 50 points de barème peut être diversement apprécié : s'il est vrai que la proportion des néo-titulaires affectés sur les académies de Créteil et Versailles est restée constante (34 %) entre 1999 et 2001, on constate leur meilleure répartition sur l'ensemble du territoire ; ainsi les académies d'Amiens, Créteil, Lille, Nancy-Metz, Orléans-Tours, Reims, Rouen et Versailles, qui concentraient 67 % des néo-titulaires en accueillent 58 % en 2000 ; à l'opposé Aix-Marseille, Bordeaux, Montpellier, Nice, Paris et Toulouse ont reçu 15 % des néo-titulaires en 2000 contre 10 % en 1999. Les « PEP4 » se sont mis en place en 2001 : près de 2000 candidatures se sont portées vers les 700 postes à pourvoir, ce qui leur a permis d'être occupés à 90 % par des titulaires dont deux sur cinq sont des professeurs expérimentés et les autres des jeunes professeurs volontaires.

(1) N. Esquieu, *De l'IUFM à la classe*, note d'information 01-56, DPD, décembre 2001.

(2) N. Esquieu, *Les débuts dans le métier des enseignants du second degré*, note d'information 99-09, DPD, 1999.

Quelques pistes pour améliorer les premières affectations

Vouloir lutter contre les effets négatifs du mouvement sur les premières affectations recouvre en pratique deux objectifs complémentaires : il faudrait d'une part pouvoir aménager les débuts de carrière pour éviter des nominations sur les postes les plus difficiles, et de l'autre, et dans le même temps, attirer sur ces postes des enseignants plus chevronnés.

Aménager les débuts de carrière

On peut schématiquement imaginer trois grands types de solutions pour tenter d'inverser la logique précédente : modifier les priorités du barème, mettre en réserve des postes pour accueillir les nouveaux enseignants, déconcentrer en partie les premières affectations.

Une première piste consisterait à moduler, dans le barème, la logique de l'ancienneté : vouloir attirer massivement des jeunes vers un système favorisant systématiquement l'ancienneté (pour les mutations comme pour les promotions ou les mesures de carte scolaire), ressemble en effet à une gageure. Cette logique pouvait sembler adaptée lorsque la pyramide des âges modelée par les recrutements opérés dans les années 1965-1975 faisait apparaître une bonne proportion d'anciens ; pourra-t-elle encore s'appliquer quand il s'agira de gérer un corps profondément rajeuni par les recrutements des dix prochaines années ? Cette solution aurait pour avantage de ne pas bouleverser l'organisation du mouvement, en ne jouant que sur l'équilibre des critères. Mais son efficacité serait sans doute relative et l'un de ses inconvénients serait de déstabiliser les stratégies individuelles antérieures, fondées sur l'accumulation de « points d'ancienneté » ; sauf à rechercher, par des mécanismes transitoires, à préserver ce qui apparaît à beaucoup comme un droit acquis.

Une deuxième piste serait de considérer la toute première partie de la carrière (les trois à cinq premières années par exemple) comme une période intermédiaire « protégée ». Les néo-titulaires feraient alors l'objet d'un mouvement spécifique sur des postes réservés, moins difficiles que ceux qui leur échoient actuellement. L'atout de cette solution réside dans la cohérence de ce dispositif avec l'actuel projet d'aide et d'accompagnement destiné aux enseignants débutants. Mais on en imagine les difficultés de gestion : les premières affectations représentant le quart des mutations, l'impact du « gel » des postes nécessaires sur le reste du mouvement serait sans doute sérieux et, là encore, aurait vraisemblablement des incidences importantes sur les stratégies individuelles de mobilité des enseignants plus anciens.

Une troisième piste consisterait, sans toucher au caractère national des concours, à déconcentrer les premières affectations au niveau des académies, du moins pour les disciplines dont les effectifs sont suffisamment nombreux, selon la formule des « concours nationaux régionalisés » de la fonction publique. Cette mesure pourrait avoir des effets positifs importants : les difficultés de couverture des postes vacants ne

touchent en effet qu'un petit nombre d'académies (sept tout au plus) et parmi celles-ci seules deux ou trois (Créteil, Versailles, Lille ?) présentent un caractère réellement dissuasif pour les étudiants et les stagiaires, les autres (Rouen, Reims, Orléans-Tours et Amiens) pâtissant surtout de l'attraction de la région parisienne. En fait, c'est le risque d'être nommé dans ces deux ou trois académies, bien réel comme on l'a vu, qui déstabilise l'ensemble du mouvement en dissuadant sur tout le territoire certains étudiants de présenter les concours du second degré et en plaçant ceux qui y réussissent dans des stratégies d'évitement, de fuite ou d'attente. Avantage complémentaire, en déconcentrant les premières affectations on concentrerait les difficultés sur un tout petit nombre d'académies, qui pourraient alors bénéficier d'importants moyens pour parvenir le plus rapidement possible à un équilibre de leurs effectifs¹. On pense notamment à la mise en œuvre des diverses formes de pré-recrutement évoquées plus haut : bourses d'études sur critères sociaux susceptibles de faire de nouveau du professorat un métier de promotion sociale ; allocations d'études sur critères universitaires ; cycles préparatoires pour reconverter des salariés provenant des entreprises. En particulier recruter de nombreux professeurs d'origine immigrée pourrait constituer, dans ces académies, un fort enjeu d'intégration

Attirer sur les postes difficiles des enseignants chevronnés

Les propositions précédentes ne résolvent pas en elles-mêmes la question du manque d'attraction de certains postes, qui est d'ailleurs loin d'être circonscrit aux banlieues populaires mais affecte aussi les pays de montagne et d'autres zones rurales ou éloignées des centres universitaires. Sauf à se résigner à y affecter essentiellement des non titulaires, ce qui aggraverait encore les inégalités, on ne peut se contenter d'éviter aux néo-titulaires d'y être nommés. En fait la priorité accordée, comme généralement dans la fonction publique, aux vœux individuels sur l'intérêt du service, fait fonctionner le dispositif du mouvement comme un marché, une simple mise en relation d'une offre et d'une demande, dont le barème, auquel les syndicats sont très attachés, assure la transparence mais non la régulation : alors que la concurrence est vive sur certains postes, d'autres ne trouvent aucun preneur, et restent pour ainsi dire « sur le carreau ». Autant la responsabilité du mécanisme d'affectation des néo-titulaires peut sembler partagée avec nos partenaires syndicaux, autant la responsabilité de l'État semble totale dans cette absence de régulation. Certes, quelques tentatives ont été faites pour mieux « vendre » les postes réputés les plus difficiles : indemnités de sujétion spéciale, points supplémentaires de barème pour muter plus vite ou sur des postes plus convoités, etc. Mais ces dispositions sont manifestement insuffisantes, et leurs effets restent marginaux ou apparaissent même pervers : rigidité et parfois arbitraire de la délimitation des zones, opacité des divers dispositifs qui se sont accumulés, « bonus » de barème alimentant le « *turn-over* »... Assurer la régulation de l'inégale

(1) Le tableau de l'annexe 6 montre un premier état de la situation des académies.

attraction des postes ne peut sérieusement se concevoir sans en inscrire la réalité au sein même du système de mutation, en accordant aux enseignants intéressés des incitations matérielles justement proportionnées au manque d'attrait, comme des indemnités ou, surtout dans les établissements difficiles, des aménagements du temps de service. L'efficacité d'un tel système reposerait sur une logique propre au mouvement, différente de celle qui préside à la répartition des moyens entre établissements, fondée quant à elle sur les difficultés des élèves qui y sont scolarisés. Elle devrait être basée sur le simple constat d'un déséquilibre établi entre l'offre et la demande de mutation, pouvant d'ailleurs être réévalué régulièrement dans une logique de rétroaction de la demande sur l'offre.

* * *

Le mécanisme du mouvement influe fortement, et de manière particulièrement perverse, sur les premières affectations et les comportements ultérieurs des jeunes enseignants, et ses effets induits sont d'autant plus redoutables que les recrutements sont nombreux. D'une part il joue un rôle dissuasif croissant dans les stratégies des jeunes relatives à la profession – du choix initial à l'entrée dans la carrière et au rapport au métier – d'autre part et surtout il pénalise fortement la scolarité des élèves habitant les zones défavorisées, et influe sans doute de façon non négligeable sur les phénomènes d'échec et de ségrégation scolaires. Quelles que soient les difficultés à surmonter, on ne peut se satisfaire d'une telle situation et on est amené à explorer les pistes pouvant conduire à une organisation moins pénalisante du mouvement. Attirer et stabiliser des enseignants chevronnés sur les postes peu attractifs ne peut sans doute se faire à coût constant. Au nom même du principe d'égalité, qui vaut pour les élèves, et qui est gravement affecté par ces effets pervers, il faut sans doute songer à introduire, pour les professeurs, des revalorisations plus inégalitaires, directement articulées au déséquilibre du mouvement et aux inégalités territoriales. À la concentration sur un petit nombre d'académies d'importants moyens de pré-recrutement, seuls susceptibles d'enrayer les stratégies d'évitement des jeunes enseignants et le « *turn-over* », il faudrait ajouter de substantiels avantages matériels pour attirer et stabiliser les plus anciens sur les postes difficiles ou peu attractifs. La méthode, en ces domaines où les positions syndicales sont fortement établies et les enjeux individuels et collectifs considérables, est sans doute aussi importante que le fond : les évolutions doivent être anticipées, longuement préparées et discutées avec nos partenaires, et sans doute progressives.

Développer la formation et l'aide pédagogique

Les enseignants du second degré sont parfois réservés sur certains aspects de leur formation initiale, mais c'est surtout la formation

continue qu'ils critiquent : ils souhaitent bénéficier d'actions plus abondantes, plus variées et de meilleure qualité, ainsi que d'une aide pédagogique de proximité. En particulier, l'attente principale des jeunes enseignants vis-à-vis de l'institution est de pouvoir bénéficier d'une formation tout au long de leur vie professionnelle, à la fois pour entretenir leurs qualifications et pour développer leurs compétences.

Améliorer la formation initiale

Concernant tout d'abord la formation universitaire, de nouvelles indications découlent des contours que nous avons tenté de dessiner pour le métier, notamment d'une dimension intellectuelle et culturelle plus large. On sait que les études universitaires de premier cycle ont eu tendance, depuis trente ans, à se spécialiser, souvent au détriment d'une culture plus générale qui fait aujourd'hui défaut aux jeunes enseignants. Il s'agirait donc d'introduire, sous forme modulaire, des contenus culturels non strictement disciplinaires pendant les trois premières années d'études universitaires, et notamment en premier cycle. On peut penser à l'intérêt de plusieurs « pôles » culturels complémentaires : les langages (français, langues vivantes, TICE) ; le droit, les sciences humaines et l'histoire (y compris l'histoire de la discipline) et une réflexion philosophique sur l'éducation ; enfin, le contact avec la création et la possibilité de mener à bien un projet artistique et culturel. Il ne s'agirait nullement de revenir aux anciennes licences d'enseignement, mais plutôt d'utiliser les possibilités des enseignements modulaires et de favoriser ces évolutions par le biais des contrats quadriennaux. La pré-professionnalisation proprement dite devrait être maintenue et développée, car elle s'adresse à un public déjà plus déterminé en proposant une connaissance du système éducatif et des publics d'élèves, et en offrant des stages qui donnent une perception plus concrète du métier.

La réforme des IUFM mise en œuvre en 2001, qui concerne principalement mais pas uniquement le premier degré, a mis à juste titre l'accent « sur la pédagogie et l'innovation, une plus grande liberté pédagogique, une incitation à l'innovation dans tous les domaines » selon les mots du ministre. Plus récemment encore, les recommandations de Philippe Meirieu pour la seconde année d'IUFM ¹, qui est la seule véritable année de formation professionnelle initiale, s'articulent autour de quatre « mutations » à faciliter : l'entrée dans la fonction publique, la responsabilité pédagogique (ce que nous avons appelé la direction des études des élèves), la responsabilité éducative et la contextualisation socioculturelle du métier, une analyse qui semble en harmonie avec la nôtre. La formation initiale se concrétiserait par la réalisation de trois projets (didactique, pédagogique et éducatif, partenarial) et par des stages, modules et regroupements facilitant le travail en équipe pluridisciplinaire, ce qui est très important pour des ex-étudiants

(1) P. Meirieu, *Cahier des charges pour la seconde année d'IUFM*, rapport au ministre, 2001.

dont la plupart n'ont connu que leur discipline. Nous n'avons donc que quelques remarques complémentaires à formuler.

La première concerne la durée excessivement courte de cette formation, puisque la première année se polarise sur la préparation du concours. « Professionnaliser » une épreuve orale des concours, comme nous le suggérons plus haut, aurait un effet positif certain sur la formation. Une solution complémentaire, souvent évoquée récemment, serait de placer les épreuves d'admissibilité un an avant les épreuves d'admission et de n'accueillir en première année d'IUFM que les admissibles, ce qui permettrait de multiplier quasiment par deux la durée réelle de formation. L'inconvénient de cette solution serait le risque d'émergence d'années préparatoires à l'admissibilité dans les universités, surtout dans les disciplines littéraires pour lesquelles l'enseignement est un débouché important, et donc l'augmentation d'une année de la durée des études. Le haut comité de suivi des concours, mis en place par le ministre en 2001, « planche » sur toutes ces questions.

La seconde remarque concerne la formation des professeurs de lycée professionnel qui, pour des raisons historiques, n'inclut pas de stage en responsabilité, mais en pratique accompagnée. La conséquence en est, pour ces stagiaires, une véritable difficulté à opérer les mutations professionnelles escomptées, et une posture qui reste très longtemps scolaire au cours de l'année de formation. Étendre la notion de stage en responsabilité aux PLP ne doit en principe pas soulever de difficultés.

La troisième remarque tend à prolonger ce que nous avons déjà proposé pour la formation universitaire : pour faire de ce métier un métier de culture, un métier d'intellectuel, il faut ouvrir la formation culturelle des enseignants sur des domaines de connaissances connexes à la discipline ; pour en faire un métier d'imagination, de création et d'innovation, il faut placer les futurs enseignants au contact de la création vivante et les faire participer à des projets artistiques et culturels, projets qui les attirent d'ailleurs beaucoup plus que les approches techniques de la formation : ces jeunes ont raison, pour les professeurs comme pour les élèves l'intérêt n'est pas dans l'utilisation « d'outils » conçus dans un autre contexte, mais dans la recherche et l'invention de solutions et de méthodes originales et adaptées.

Quatrième remarque, c'est lors de la formation initiale que l'on doit entreprendre de banaliser définitivement l'usage des TICE, ce que le nouveau cadrage de deuxième année d'IUFM prévoit désormais. Ainsi l'ordinateur, ses multiples utilisations et connexions ne devraient plus être des objets de crainte ou de fascination, et susciter, de façon totalement excessive, des sentiments disproportionnés : il s'agit d'un outil, parmi d'autres, à la disposition des professeurs, et dont il faut simplement apprendre les utilisations possibles, à peser, dans un contexte de classe, les intérêts et les inconvénients.

Plus difficile en revanche apparaît la question du « viatique » de sciences humaines et sociales nécessaire pour construire une pratique professionnelle réfléchie et appuyée sur des connaissances. Le droit, l'histoire, la psychologie et la sociologie semblent concernés, tout comme la

philosophie. Jusqu'à présent chaque IUFM concevait son programme de « formation générale » en s'appuyant davantage sur les ressources locales que sur une réflexion sur le métier ; ces « cours », parfois repris de ceux dispensés dans un tout autre cadre à l'université voisine, décevaient souvent les attentes des stagiaires. Peu de chose semblait avoir évolué depuis que le rapport Joxe faisait une remarque analogue en 1972. On ne peut cependant se satisfaire de voir arriver dans le métier des jeunes n'ayant aucune notion de droit ou sans la moindre connaissance sur la psychologie des adolescents ou les principales cultures de l'immigration. La formation de deuxième année des IUFM a fait l'objet d'un cadrage national qui invite ces établissements à concevoir une formation très nettement orientée vers la pratique du métier et l'analyse de cette pratique ; les analyses de pratiques pourront donner lieu à des interventions de psychologues et de sociologues, tout comme les formations portant sur les problèmes d'adaptation et d'intégration scolaires. Cela sera-t-il suffisant ? De toute façon il conviendrait d'y ajouter une formation au droit.

Plus généralement on pourrait mieux utiliser la circulaire du 23 mai 1997 portant sur les missions des professeurs pour définir et organiser leur formation. Même si elle doit être complétée pour tenir compte des réformes pédagogiques introduites depuis sa parution, comme le recommande le groupe d'experts concerné ¹, les trois dimensions du métier qu'elle définit (la classe, l'établissement, l'institution) restent profondément structurantes, et on peut regretter qu'elles soient actuellement si inégalement représentées dans les cursus de formation. Ainsi, on peut penser qu'un stage d'observation de quelques jours auprès d'un chef d'établissement, un autre auprès d'un CPE contribueraient à modifier sensiblement les représentations des professeurs stagiaires sur le fonctionnement d'un établissement scolaire et devraient être obligatoires. La formation dite d'accompagnement mise en place en 2001, de trois semaines lors de la première année d'exercice puis de deux semaines l'année suivante, pourrait notamment être utilisée pour opérer ce rééquilibrage entre les trois pôles du métier.

Une nouvelle dynamique pour la formation continue

En dépit de cette remarquable initiative, la politique de notre ministère en matière de formation continue apparaît sur la durée particulièrement décevante, avec dans les années 90 une forte et constante dégradation du nombre et du volume des actions. Nous donnons ci-dessous quelques éléments significatifs de ce bilan, avant d'analyser les causes de ces évolutions et de proposer des mesures susceptibles d'encourager une dynamique positive.

(1) Cf. annexe 5.

Un constat préoccupant

Très globalement, pour l'ensemble des personnels, les dépenses de formation continue de notre ministère ont régressé de 3,61 % à 3,32 % de la masse salariale entre 1996 et 1999, alors que le protocole d'accord – négocié mais non signé – rédigé en 1996, fixait pour son terme de 1998 un objectif de 3,80 %. Dans cet ensemble, les professeurs du second degré sont loin d'apparaître privilégiés : leurs dépenses de formation sont en effet passées de 3,50 % à 3,12 % de leur masse salariale entre 1997 et 2000. Une analyse plus fine, utilisant les indicateurs issus des bilans annuels des actions réalisées, permet d'observer que ce tassement quantitatif (qui a débuté au moins depuis 1993) recouvre des évolutions qualitatives également préoccupantes.

Entre 1993-1994 et 1999-2000, la formation continue des enseignants du second degré a vu son volume baisser d'environ 100 000 journées par an, et passer d'environ 1 400 000 à 900 000 journées-stagiaires annuelles. Sur la même période le nombre de bénéficiaires a été globalement conservé (environ un enseignant en fonction sur deux), et on observe en conséquence un raccourcissement sensible de la durée moyenne des actions ; ainsi entre 1995-1996 et 1999-2000, la durée de formation par enseignant en fonction est passée de 3,5 à 2,1 journées par an. Cette évolution pénalise le plus fortement les académies de la région parisienne (Versailles régresse de 5,6 à 2,2 journées par an, Créteil de 4,6 à 2,3, Paris de 4,4 à 1,3), et se traduit concrètement par un émiettement des actions courtes d'actualisation des connaissances dans les disciplines (0,8 journée par an pour un professeur de lettres ou d'anglais par exemple) et par une forte régression des formations longues. Ainsi, les formations de plus d'une semaine qui représentaient 21 % du volume total de formation en 1993-1994, ne représentent plus en 1999-2000 que 9 % de ce même total. Les préparations aux concours en particulier, seules susceptibles de déboucher sur une promotion, ont subi pendant la période 1994-2000 une amputation de moitié, passant de 4 % des stagiaires et 23 % du volume de formation, à 2 % des stagiaires et 11 % des journées-stagiaires, évolution favorisée il est vrai par la baisse des postes aux concours internes. De même, le congé annuel de formation, pour lequel l'administration centrale (DAF) a délégué aux recteurs, pour le second degré, 1 881 Équivalents temps plein (ETP) en 1997-1998, n'a bénéficié que de 1 324 ETP en 2001-2002.

Les investissements de notre ministère en matière de formation continue de ses professeurs ne semblent donc pas être au niveau de ce qu'ils pourraient être. Certes, en terme de taux d'accès de la population concernée à la formation, nos résultats sont conformes à ceux obtenus pour les cadres et les professions intermédiaires de la fonction publique et de la santé, mais, en terme d'investissement, ils se situent bien en deçà de l'effort fourni par les entreprises pour leurs cadres, qu'on estime varier entre 5 et 15 % de la masse salariale.

À cette analyse quantitative on doit ajouter l'analyse qualitative produite en 1998 par Jean-Paul de Gaudemar et qui reste pour l'essentiel

d'actualité ¹. La formation continue des personnels est encore caractérisée par l'absence de validation des acquis de l'expérience et d'évaluation des effets des actions, et plus généralement par une absence de gestion sur l'ensemble d'une carrière. De façon très majoritaire elle est encore fondée sur la démarche volontaire des enseignants et conçue en référence à des projets plus individuels que collectifs. Enfin ses formes sont largement calquées sur celles de la formation initiale. Nous intégrons bien entendu ces remarques à nos propositions.

Des causes structurelles et conjoncturelles

Ce bilan préoccupant semble être le fruit de quatre séries de causes assez différentes. La première est la difficulté chronique et structurelle de notre ministère à se dégager des contraintes et des urgences du court terme pour aborder et privilégier les exigences du long terme. La gestion des emplois comme celle des personnels illustre, de manière récurrente, cette difficulté à privilégier la stratégie à la tactique, en d'autres termes le recrutement et la formation des personnels à la préparation de la rentrée scolaire. À la décharge de notre administration, il faut reconnaître que les syndicats d'enseignants et les fédérations de parents, malgré des discours convenus, jouent fondamentalement le même jeu qui consiste à affecter l'essentiel des moyens nouveaux à l'atténuation des pressions qui s'exercent sur la carte scolaire et le nombre d'élèves par classe. Ainsi, entre 1993 et 2000, alors que les moyens consacrés à la formation régresaient, le budget de l'enseignement scolaire a augmenté de plus de 40 milliards de francs et, dans le second degré, le nombre d'enseignants s'est accru de 15 000 pendant que le nombre d'élèves diminuait de 70 000.

La deuxième cause de ce désengagement est d'ordre plus structurel. Malgré le rassemblement, dans la même direction de l'enseignement scolaire, de bureaux hier dispersés dans deux ou trois directions d'objectifs, le défaut de pilotage reste patent : six directions sont toujours directement intéressées par les questions de formation des personnels (DAF, DES, DPE, DA, DPATE, DESCO) dont quatre par celles des enseignants du second degré (DAF, DES, DPE, DESCO) ; aucune structure de coordination, nulle instance de concertation n'a été mise en place ; à titre d'exemple, la direction des personnels n'a pas été associée à la rédaction de la circulaire du 23 mai 1997 définissant les missions des personnels qu'elle recrute et dont elle gère les stages et les examens de qualification. Plus profondément, le choix de confier à l'enseignement supérieur la responsabilité de la formation initiale et de placer le bureau de gestion de la formation continue dans la direction d'objectifs (la DESCO), de préférence à la direction de gestion des ressources humaines (la DPE) – choix compréhensible étant donnée la vocation jusqu'à présent très technique de cette dernière – n'a sans doute pas été sans conséquence sur les orientations et les résultats.

(1) J.-P. de Gaudemard, *Pour la formation continue du XXI^e siècle*, rapport au ministre de l'Éducation nationale, 1998.

La troisième cause est plus conjoncturelle et plus « politique ». Les décisions prises et les discours tenus au plus haut niveau entre 1997 et 1999 (qui succédaient à une période de contraction budgétaire) ont abouti à déstabiliser profondément, et peut-être durablement, les politiques et les dispositifs académiques de formation des enseignants du second degré. D'une part, à un discours positif sur la formation continue (présentée au début des années 80 comme un investissement et le gage de la qualité future de l'enseignement), et à un terrain consensuel avec les partenaires (concrétisé par la signature de protocoles d'accord en 1990 et 1993, et l'existence pendant six ans d'un « comité de suivi » paritaire), s'est substitué un discours parfois excessivement critique (la formation continue première cause de « l'absentéisme des professeurs », le « noyautage syndical » et « l'incompétence » des MAFPEN, etc.) et une discorde avec les syndicats. D'autre part, la décision de suppression des MAFPEN, brutale et inexpliquée, mal préparée et surtout non demandée par ses principaux « bénéficiaires », les IUFM, a provoqué une désorganisation qui n'est sans doute pas pour rien dans le bilan décevant présenté plus haut. Beaucoup d'académies (malheureusement pas toutes) ont cherché à mettre en place des dispositifs permettant de pallier l'impréparation et parfois le défaut de volonté des IUFM, d'éviter en particulier que la suppression des anciennes structures n'ait pour conséquence le démantèlement des moyens et la perte des savoir-faire qu'elles rassemblaient. On a vu ainsi se reconstituer, au sein de certains rectorats, de pseudo MAFPEN, parfois dirigées par le même responsable, ailleurs se mettre en place une structure allégée, « cellule » ou « délégation », ailleurs encore nommer un chargé de mission ou un « délégué » auprès du recteur, chargé d'élaborer et de suivre la mise en place d'une politique cohérente. Tout cela a néanmoins créé beaucoup de torts, provoqué beaucoup de dommages, et abouti parfois à certains reculs, notamment par rapport à la volonté affichée à la création des MAFPEN de faire collaborer efficacement les universitaires, les corps d'inspection et les formateurs issus du terrain : dans certaines académies les anciennes dissensions ont hélas repris le dessus et les enjeux de pouvoir remplacés le travail en commun.

Enfin, à la contraction de l'offre, à la dispersion du pilotage et à des initiatives ministérielles contestables, semble s'être ajoutée une certaine désaffection des enseignants eux-mêmes. La baisse de la demande et de la fréquentation des stages touche davantage les enseignants les plus diplômés. Elle peut être reliée au défaut d'encouragement à participer à la formation, notamment par l'absence de reconnaissance dans la gestion de la carrière mais aussi, au niveau local, à l'attitude réservée ou hostile de certains chefs d'établissement et à la difficulté de réinvestir les acquis des formations dans des pratiques pédagogiques, faute de relais dans les établissements pour accompagner des projets novateurs. Dans les enquêtes que nous avons menées, les enseignants mettent aussi en cause la qualité des stages.

Les composantes d'une relance

Les professeurs du second degré sont des personnels de haute qualification. Aujourd'hui aucun n'a suivi, avant de présenter un concours

de recrutement, moins de quatre ou cinq années d'études supérieures. Comme les autres cadres formés à ce niveau, les connaissances et les méthodes qui fondent leurs qualifications sont en évolution rapide et constante et doivent être sans cesse actualisées. De plus, l'aspect relationnel de leur métier, leur contact constant avec les élèves, fréquent avec les familles et d'autres partenaires, nécessitent l'acquisition et l'entretien de connaissances et de compétences culturelles et sociales dont souvent les cadres d'entreprises sont dispensés. La relance d'une dynamique de la formation continue s'impose donc d'abord comme une exigence politique et institutionnelle minimale ; elle peut devenir aussi l'un des éléments essentiels d'un nouveau « pacte » entre l'éducation nationale et ses professeurs, susceptible de surcroît de contribuer à attirer et fidéliser les dizaines de milliers de personnes qu'elle doit amener à présenter les concours de recrutement dans les années à venir. Cette relance, déjà entamée, présente quatre composantes principales.

L'affichage d'une volonté politique

Droit et devoir à la fois, la formation continue n'a jamais réellement bénéficié de l'affichage d'un objectif simple et compréhensible ; que peut signifier pour le professeur de philosophie ou de construction mécanique qu'il est bénéficiaire d'une formation « représentant 3,80 % de la masse salariale » ? Pour être audible par les enseignants, à la hauteur des enjeux politiques et sociaux, et crédible en terme de concurrence sur le marché du travail, on ne peut, à court terme, afficher un objectif inférieur à une semaine de formation annuelle pour chaque professeur en fonction, et sans doute faudra-t-il aller plus loin à moyen terme ; l'objectif, comme le recommande Jean Boissonnat dans son rapport pour le Plan, se situant à 10 % du temps de travail à l'horizon 2015, c'est-à-dire l'équivalent de trois à quatre années sur la carrière ou de trois à quatre semaines de formation par an ¹. Cette volonté devrait se traduire par une remise à flots budgétaire. Passer de 2,1 à 5 jours de formation par an revient schématiquement à multiplier les moyens consommés par la formation continue par un facteur de 2,4 (moindre sans doute en tenant compte des effets de structure.) Cet objectif n'est pas si ambitieux qu'il y paraît si l'on sait que les moyens ne sont actuellement pas tous consommés, et qu'il ne s'agit que de retrouver approximativement les performances réalisées par les MAFPEN à la fin des années 80. Mais ces efforts seront inopérants sans la poursuite de la réflexion déjà entamée portant sur le pilotage d'ensemble et sur l'organisation déconcentrée.

Un pilotage national plus efficace

Quatre difficultés peuvent être traitées par une amélioration du pilotage national : la dispersion des responsabilités, l'inattention au long terme, la fragilité face aux caprices d'un pouvoir politique et la faiblesse de

(1) J. Boissonnat, *Le travail dans vingt ans*, commissariat général du Plan, éditions Odile Jacob, 1995.

la concertation avec les syndicats de professeurs. La mise en place d'un programme national de pilotage de la DESCO a été une bonne initiative qui fait déjà sentir ses effets, sans toutefois changer radicalement la donne. Si l'on veut remédier durablement à ces difficultés structurelles, on est conduit à concevoir une organisation nationale à la fois plus unifiée, plus autonome, plus efficace et associant davantage les représentants des personnels.

Une première solution consisterait à créer au sein de la centrale une sous direction ou un service consacré uniquement à la formation initiale et continue des enseignants, et doté d'instances permanentes de concertation. Trois variantes se présentent alors quant à son implantation, avec chacune sa logique et ses conséquences. Placer cette nouvelle structure dans la direction chargée de l'enseignement supérieur reviendrait à privilégier l'attention portée aux établissements de formation et, partant, à mieux aider les IUFM à faire face à des tâches plus lourdes et plus complexes. La placer au sein de la direction chargée des objectifs de l'enseignement scolaire reviendrait à privilégier la vision actuellement dominante : des enseignants d'abord considérés comme des ressources pour atteindre ces objectifs, et leur formation comme devant en priorité les adapter aux évolutions culturelles et sociales et aux réformes institutionnelles. La placer enfin dans la direction chargée d'organiser la gestion des personnels aurait pour logique de privilégier une vision davantage centrée sur les personnes : un enseignant considéré comme un individu, un « tout indivisible », et sa formation (élément de la gestion de sa carrière), comme devant être plus individualisée, et ayant pour but premier, comme l'écrit Jacques Delors dans son rapport à l'UNESCO, « *de cultiver les qualités humaines propres à favoriser une nouvelle approche de l'enseignement* »¹ ; un enseignant « surplombant » les problèmes posés par l'enseignement et l'éducation plutôt que périodiquement « remis à niveau ». Ces trois visions apparaissent bien évidemment plus complémentaires qu'exclusives et la solution éventuellement retenue devrait chercher à ménager les avantages des deux autres.

Mais on peut juger qu'il serait nécessaire d'aller plus loin dans la stabilité, l'autonomie, l'efficacité et la concertation ; on peut penser notamment que dans ce dernier domaine une gestion paritaire avec les représentants des personnels ne devrait susciter aucune réserve, cette formule ayant déjà été adoptée par les fonctions publiques territoriale et hospitalière, ainsi que par l'enseignement privé. La formation n'est pas *a priori* un facteur de dissension entre salariés et employeur, et constitue même souvent un élément fort du dialogue social. Une seconde solution serait alors de créer une organisation extérieure à l'administration centrale : des exemples existent autour de nous avec les structures créées pour organiser la formation des personnels des fonctions publiques hospitalières (l'Association nationale pour la formation des personnels hospitaliers, ANFH), territoriale (le Centre national de formation des personnels territoriaux, CNFPT) et des personnels de l'enseignement privé (l'Union nationale des associations de promotion de l'enseignement catholique,

(1) J. Delors, *op. cit.*

UNAPEC)¹. On peut aussi penser à un organisme ayant un statut d'agence nationale (comme la *Teachers Learning Agency* au Royaume-Uni) ou à un autre type d'établissement public.

Une organisation déconcentrée à reconstruire

Dans une organisation plus rationnelle de la formation continue, il incomberait bien sûr à la structure nationale de tenir les objectifs, de rassembler et de répartir les moyens, de suivre et d'évaluer les réalisations, de stimuler la recherche développement, mais aussi de se réserver des secteurs pour lesquels la déconcentration aboutirait à une dispersion des efforts, voire à des absurdités : ainsi des formations relatives aux disciplines rares et spécialités techniques « pointues », mais aussi de l'auto-formation utilisant des réseaux numériques qui, par nature, se jouent des divisions territoriales. Le CNED, qui développe fortement son offre de formation continue pour les enseignants, ne devrait pas dépendre pour assurer son financement, comme aujourd'hui, de conventions avec une trentaine de structures académiques. Les exemples de nos voisins du privé et des autres fonctions publiques montrent des organisations bien plus ajustées et nullement mécaniques de la répartition des compétences entre le local, le régional et le national (*cf.* annexe 7).

Ceci étant admis, la plus grande part de l'organisation concrète de la formation ne peut être que déconcentrée. Se posent alors les questions essentielles de la structure académique de pilotage, de sa liaison avec l'IUFM, les universités et les autres ressources de formation, de l'articulation surtout entre ce niveau et celui de l'établissement scolaire, toujours évoquée et jamais vraiment résolue. L'expérience de ces dernières années montre qu'on ne peut improviser en ce domaine, laisser « cent fleurs s'épanouir » et chaque académie inventer (ou ne pas inventer) ses propres dispositifs, sauf à continuer d'observer la poursuite de l'actuel « grand bond en arrière » et l'accusation des disparités académiques. On ne peut non plus continuer à entretenir la confusion entre les fonctions de maître d'ouvrage et de maître d'œuvre, c'est-à-dire de conception et de réalisation des actions, comme le montre aussi les exemples de l'enseignement privé et des fonctions publiques hospitalière et territoriale qui sont parvenus à séparer ces fonctions (*cf.* annexe 7). Les positions de monopole risquent en effet de favoriser la routine au détriment de la qualité. C'est le raisonnement que semblent avoir tenu la DESCO et la DES, dans une circulaire conjointe du 27 juillet 2001 dont la seconde partie est consacrée notamment à définir ce qui est attendu de l'échelon académique. Il reste à traduire dans les faits ces excellentes instructions, et à aller plus loin encore.

(1) L'annexe 7 présente ces trois dispositifs de façon détaillée.

Diversifier les formes et les modalités de la formation

Une des tâches d'une éventuelle nouvelle structure nationale devrait donc être d'organiser ses relations avec les académies et de définir clairement – en concertation étroite avec elles – un dispositif cohérent et unifié répondant de façon pragmatique à ce qu'on attend de ce niveau, c'est-à-dire, schématiquement, d'assurer la maîtrise d'ouvrage de la formation. Certaines orientations pourraient alors s'imposer.

Pour commencer, un bien meilleur équilibre devrait être recherché entre le volontariat et l'obligation, entre le souci de chaque enseignant de parfaire ses compétences, d'évoluer, de se réorienter, et l'obligation de l'institution vis-à-vis de la société d'améliorer le dispositif et les contenus d'enseignement. Il ne s'agit nullement de réduire la part d'offre mais plutôt de l'améliorer en développant l'analyse des besoins, et surtout de la compléter par un accroissement significatif des formations prescrites à initiative nationale ou académique. Sur le plan pratique, pour éviter des controverses sans fin sur la définition du « temps de travail », les possibilités d'organisation devraient être simplement adaptées au type de formation, de la définition prévisionnelle des emplois du temps pour une journée ou demi-journée hebdomadaire réservée à une catégorie d'enseignants, au stage de longue durée et notamment aux trimestres et années « sabbatiques » nécessitant un remplaçant, et à la multiplication des universités d'été, d'automne et de printemps pour lesquelles les demandes ne peuvent pour l'instant être satisfaites. Il serait également nécessaire de diversifier les modes de formation, notamment en développant les formations inter-niveaux et inter-degrés, les actions conjointes avec d'autres ministères et avec des entreprises, et en favorisant le travail collectif par les échanges d'expériences à l'intérieur de tous les stades. On pourrait aussi faciliter le passage des professeurs des écoles vers le collège par la voie du détachement et en leur proposant des modules de conversion, ainsi que le passage du lycée professionnel ou du collège vers le lycée.

De manière à minimiser les effets négatifs de la formation pour l'enseignement et les élèves et, surtout, afin de mieux assurer l'investissement des acquis de la formation dans les pratiques, le dispositif académique devrait entretenir des relations étroites avec les établissements. La part de formation induite par les Plans de formation d'établissement (PFE) devrait être sensiblement accrue, l'exemple de l'académie de Toulouse montre que c'est possible. Faudrait-il aller plus loin, et confier aux établissements eux-mêmes la responsabilité de base de la formation, comme dans les fonctions publiques territoriales et hospitalières et dans l'enseignement privé ? Dans ce cas, on devrait déconcentrer les crédits de formation au niveau des établissements eux-mêmes, puis contraindre (c'est le cas de la fonction publique territoriale) ou encourager (c'est celui de l'enseignement privé et de la fonction publique territoriale) la mutualisation d'une partie de ces fonds et la mise en commun des ressources à mobiliser pour trouver des réponses adaptées aux besoins formulés dans les plans de formation d'établissement. Cette voie n'est pas facile, car elle nécessiterait d'opérer une véritable révolution culturelle pour notre administration, y

compris bien entendu pour les établissements eux-mêmes, et à ouvrir un long « chantier » de réflexion auquel nos principaux partenaires devraient être étroitement associés. Pour donner une véritable consistance aux plans de formation d'établissement, les demandes provenant des équipes et des personnels devraient être encouragées et les fonctions de correspondant local de formation et de conseiller de formation devraient être développées. De manière générale l'expérience, les outils et les ressources de la formation d'adultes devraient être mieux utilisées : on pourrait ainsi donner à chaque enseignant la possibilité, lorsqu'il le désire, d'un entretien sur son évolution de carrière ou d'un bilan de compétences, notamment dans l'enseignement technique et professionnel.

Pour tenter d'enrayer la désaffection des enseignants, les meilleures ressources de formation, externes et internes, devraient être rassemblées, du terrain à l'université, sur la seule base de la qualité des prestations, dans la concurrence la plus large, et donc sans esprit de monopole. Parallèlement, afin d'accompagner les évolutions sociales et culturelles, ainsi que les politiques nationales, il conviendrait de présenter une offre conforme aux objectifs définis au niveau national, en concertation avec les représentants des enseignants.

Il conviendrait aussi d'articuler plus étroitement formations initiale et continue, en développant notamment un dispositif particulier d'accompagnement des nouveaux enseignants. Ces formations de proximité devraient, à terme, concerner aussi les plus anciens et tous ceux, équipes et individus, qui en éprouvent le besoin ; cette possibilité d'un suivi dans la classe et avec les élèves devrait être une des raisons d'être de la nouvelle fonction de conseiller pédagogique, placée auprès de corps d'inspection dont la mission devrait elle-même évoluer.

Enfin l'auto-formation devrait être encouragée : dans chaque établissement, des bureaux équipés d'ordinateurs connectés aux réseaux numériques devraient être mis à disposition des enseignants ; une bibliothèque des enseignants, distincte du centre d'information et d'orientation des élèves et dotée d'un budget propre, devrait être ouverte afin que chaque professeur, tout au long de sa carrière puisse bénéficier de l'accès aux ouvrages et aux revues que nécessite l'entretien permanent de sa qualification, tandis qu'un fonds culturel enseignant permettrait aux professeurs l'accès gratuit à la culture sous toutes ses formes.

Articuler formation, promotion et mobilité

L'effort de formation d'un professeur mérite d'être reconnu. Dans la partie suivante, consacrée à l'évaluation, nous proposons d'intégrer cet aspect dans de nouvelles formes de gestion des carrières. Pour l'instant les concours internes constituent la seule modalité de reconnaissance promotionnelle d'un investissement de formation. Or ce dispositif s'est trouvé déséquilibré par l'intégration de la plupart des catégories dans les corps jumeaux de certifié et de professeur de lycée professionnel du deuxième grade, qui fait que l'agrégation, interne mais aussi externe, devient progressivement le seul concours de promotion à l'intérieur du

second degré. L'accès au statut d'agrégé permet aussi des mobilités intéressantes, du collège et du lycée professionnel vers le lycée, et de celui-ci vers les classes préparatoires et l'enseignement supérieur. Mais les postes ouverts à l'agrégation interne ne représentent que 18 % du total des concours internes, alors que ce concours draine 25 % des candidats présents et, surtout, près de la moitié des préparateurs inscrits dans les dispositifs académiques de formation continue. Pour rétablir l'efficacité des concours comme moyen de promotion et de mobilité, il conviendrait donc d'accroître très sensiblement la proportion des postes aux concours d'agrégation. L'augmentation du nombre d'agrégés serait aussi utile pour une autre raison : ils constituent d'évidence, de par leur qualification et leur plus grande disponibilité, le vivier naturel pour certaines fonctions intermédiaires que nous proposons de développer, comme celle de conseiller pédagogique.

* * *

La formation initiale des enseignants commence à l'université, dont les formations de premier cycle pourraient s'ouvrir à des dimensions culturelles plus larges que la discipline et au contact avec la création. Elle se poursuit par la préparation des concours, étroitement subordonnée à la définition d'épreuves qui, elles aussi, pourrait s'ouvrir à des préoccupations moins étroitement disciplinaires, d'une part pour valider l'ensemble des acquis culturels des candidats, et d'autre part pour attirer des publics bénéficiant d'expériences professionnelles variées. Elle s'achève par une formation en IUFM qui devrait notamment mieux tenir compte de la nécessité de disposer d'un viatique minimal dans les sciences humaines et sociales.

La formation continue, un peu abandonnée dans les années 90, mérite une relance dynamique. C'est une dimension essentielle du dialogue social, dans laquelle, par nature, les intérêts de l'institution et ceux des personnels sont largement convergents. À une volonté politique affirmée se traduisant par un effort budgétaire soutenu, devrait être associé un pilotage national plus efficace et plus cohérent, ce qui passe par la création d'une direction rassemblant tous les personnels du champ pédagogique et éducatif et, en son sein ou sous sa tutelle, d'une organisation de la formation bénéficiant d'une autonomie suffisante pour pouvoir respecter les exigences du long terme et associer étroitement les représentants des personnels. Le niveau académique devrait assurer la maîtrise d'ouvrage des actions de formation, organiser la qualité de leur réalisation par la mise en concurrence des maîtres d'œuvre et par l'évaluation, et s'appuyer sur des plans de formation d'établissement. Les modalités de la formation devraient se diversifier, de l'auto-formation à l'utilisation des réseaux à distance, en passant par l'accompagnement de proximité et des actions de longue durée. Enfin de nouvelles fonctions pourraient être développées comme celles de correspondant d'établissement et de conseiller de formation. Chaque enseignant, lorsqu'il le souhaite, devrait pouvoir bénéficier d'un entretien annuel et d'un bilan de compétences.

Évaluer et reconnaître

La plupart des enquêtes, comme les entretiens que nous avons effectués, montrent que les enseignants partagent un sentiment d'absence de reconnaissance de leur travail. Les plus anciens s'en plaignent et critiquent l'institution, les plus jeunes souhaitent cette reconnaissance plutôt dans la proximité, et en chargent les collègues plus anciens et le chef d'établissement. C'est pour tous un vrai sujet d'insatisfaction. Si l'évaluation, qui devrait être le fondement de cette reconnaissance, n'apparaît pas comme une pomme de discorde entre le ministère et les syndicats, c'est sans doute parce que, comme l'écrit un inspecteur d'académie bien au fait de cette question, « *le degré d'acceptabilité du système d'évaluation des personnels se mesure à son caractère illusoire, voire à sa quasi-inutilité* »¹. Jugement à l'emporte-pièce, mais que confirment bien d'autres observateurs avertis, comme Claude Pair, pour lequel « *le système ne sert qu'à préserver un mode de gestion bureaucratique* »². On peut légitimement penser que les nouvelles générations d'enseignants, dont on a vu l'importance qu'elles accordaient à la reconnaissance de l'investissement individuel et à l'exigence de justice, soient peu stimulées par un système opaque dans son fonctionnement, inefficace pour améliorer l'enseignement et, comme on va le voir, injuste quant à la gestion des carrières. L'analyse ci-dessous s'appuie principalement sur des études menées par la Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP)³, par des inspecteurs généraux⁴, et plus récemment pour le Haut Comité pour l'évaluation de l'école (HCEE)⁵.

La notation : un système critiqué

Les enseignants du second degré sont les seuls fonctionnaires à bénéficier, pour la plupart d'entre eux du moins, d'une double « évaluation », en fait une double notation. Ils reçoivent en effet une note annuelle sur 100 qui résulte de l'addition d'une note pédagogique sur 60 et d'une note administrative sur 40, à l'exception des PEGC dont les deux notes ont un poids égal, et des personnels détachés dans l'enseignement supérieur, qui reçoivent une note unique.

(1) J. Vogler, *L'évaluation*, Hachette, 1996.

(2) C. Pair, *Forces et faiblesses de l'évaluation du système éducatif en France*, rapport au HCEE, 2001.

(3) P. Périer, « Les IPR, étude sur les tâches et les missions », *Dossier d'éducation et formation* n° 54, DEP, 1995. C.-L. Do et N. Serra, « Les enseignants du second degré et l'évaluation individuelle de leur activité », *Éducation et formation* n° 46, DEP, juillet 1996. M. Gilles, « Étude sociologique sur l'évaluation et la notation des professionnels de l'éducation », *Dossier d'éducation et formations* n° 73, DEP, août 1996.

(4) J.-L. Ovaert et G. Pietryk, « *Évaluation et notation des personnels enseignants du second degré* », rapport de l'IGEN, mai 1996. J. Bourdais, « À propos de l'évaluation de l'activité professionnelle des enseignants », *Éducation et formations* n° 46, DEP, juillet 1996.

(5) C. Pair, *op. cit.*

La note administrative, portée par le chef d'établissement, est censée évaluer à la fois des comportements (comme la ponctualité), des attitudes (comme l'autorité) et des qualités psychosociales (comme le rayonnement). Les notes administratives sont révisables en commission paritaire académique et nationale ; sauf exceptions rares, elles se situent entre 36 et 40 et sont fortement liées à l'ancienneté. Les chefs d'établissement semblent en majorité découragés par une procédure qui bride toute appréciation véritable et n'a aucune influence réelle sur les comportements : seul un sur cinq procède à un entretien systématique avec les personnes notées, et plus de la moitié déclarent ne mettre jamais de « mauvaise note » du fait des contraintes liées aux grilles de notation... ou par simple pusillanimité.

La note pédagogique est portée par l'inspecteur, mais cette responsabilité est fortement encadrée par deux procédures déterminantes. D'abord la première note, qui est donnée sur la base de la nature du concours et de la place du candidat, s'avère décisive ; comme nous l'a dit un responsable syndical, « *elle marque au fer rouge* ». Car ensuite, de façon à respecter les exigences d'une certaine égalité entre régions et disciplines, l'inspecteur est contraint d'attribuer les notes suivantes en fonction d'une « grille cible » relative à l'échelon atteint par le professeur. Autant dire que l'ancienneté, facteur « obligatoire » de progression entre grilles, joue un rôle déterminant dans l'élaboration des notes. Cette mécanique a pour effet que la même note n'a pas la même signification pour un professeur débutant et un autre en milieu ou fin de carrière. D'autres anomalies contribuent à faire perdre toute signification au dispositif, comme la faible fréquence des inspections due à la surcharge de travail des inspecteurs. Ainsi la moitié des enseignants n'a pas été inspectée depuis au moins quatre ans, le quart depuis au moins huit ans et le cinquième depuis au moins douze ans ! Une stratégie individuelle peut donc consister pour l'un à demander des inspections rapprochées pour voir sa note augmenter plus rapidement... et pour l'autre à les éviter dans le même but. En définitive, comme le note un chef d'établissement, « *Il n'existe pas de réelle différence de traitement entre celui qui fait son travail dans l'excellence et celui qui se contente de faire le minimum* »¹. L'accumulation de ces petites injustices – car la note est décisive pour l'avancement dans la carrière, et donc sur le salaire – n'est stimulante ni pour le travail en équipe, ni pour le climat de l'établissement et, comme le notent beaucoup de jeunes enseignants, s'avère peu encourageante pour ceux qui s'investissent dans leur métier.

Pourtant les professeurs restent en majorité favorables au principe d'une évaluation individuelle. Mais, dans leur esprit, cette évaluation devrait être davantage formative que sommative, se dérouler de manière plus fréquente et dans une perspective d'aide, et non plus dans la situation de production d'une note qui introduit un biais déstabilisateur dans la relation de conseil et d'accompagnement. Toujours selon la majorité, elle devrait être fondée sur un entretien et un examen approfondi du travail

(1) A. Picquenot, *Courrier d'Éducation et devenir*, avril 2001.

pédagogique : la plupart des professeurs rejettent la « visite de classe » comme élément principal de leur évaluation, une procédure jugée formelle et biaisée ; ils ne souhaitent pas non plus être jugés sur leurs résultats (d'ailleurs comment comparer les « progrès des élèves » d'un professeur – et d'une classe – à l'autre ?) et sont de plus en plus défavorables à un rôle renforcé du chef d'établissement en ce domaine. Ils accepteraient volontiers cependant, qu'on tienne compte, à côté des compétences pédagogiques, de leur investissement dans la vie de l'établissement et de leur effort de formation continue. De ce point de vue la manière dont les inspecteurs investissent actuellement leur rôle est jugée assez sévèrement : si un professeur sur quatre estime qu'il vient principalement conseiller, deux sur trois pensent qu'il vient essentiellement contrôler et noter.

En principe, l'évaluation individuelle poursuit deux objectifs : d'une part favoriser l'amélioration de l'enseignement et permettre l'évolution des pratiques, des activités et des fonctions ; de l'autre participer au système d'avancement différencié de carrière et de promotion ; aucun des deux ne semble aujourd'hui remis en cause par les professeurs. C'est donc dans ce cadre qu'on peut tenter de tracer quelques pistes d'amélioration, la principale difficulté étant que la prégnance institutionnelle du second objectif risque d'occulter le premier.

Supprimer la notation : des raisons de forme et de fond

On a souvent évoqué le caractère « infantilisant » – en fait surtout « scolarisant » – de la notation pour une population – les professeurs – dont on dénonce parfois la trop forte tendance à l'autarcie professionnelle. Noter une personne, c'est en tout cas clairement la concevoir comme un exécutant et non comme un responsable qui porte dans son activité, à égalité avec l'inspecteur qui le conseille ou le chef d'établissement qui organise son travail (et qui eux ne sont pas notés), une part des valeurs et des finalités de l'institution. Un second aspect de la note est son caractère excessivement réducteur, sans commune mesure avec la diversité et la complexité du métier, comme si on pouvait « faire la moyenne » entre la manière de concevoir un cours, l'efficacité de l'aide apportée aux élèves, la volonté de participer à leur orientation, le goût pour l'expérimentation des technologies nouvelles, l'attention portée aux relations avec les familles, la mise à jour des connaissances dans la discipline, etc. Un troisième aspect réside dans la perversion bureaucratique souvent dénoncée du système de notation, qui fait qu'on ne sait plus très bien ce que la notation mesure, sinon, peut-être... l'ancienneté. Cette accumulation d'effets pervers rend le système de notation difficilement amendable. Comme plusieurs rapports l'ont déjà proposé ¹, il serait sans doute plus simple de le supprimer et de construire à sa place de nouveaux dispositifs capables de

(1) C. Pair, *op. cit.* C. Pair, *Faut-il réorganiser l'éducation nationale ?* Rapport au ministre, Hachette éducation, 1998. J.-M. Monteil, *Propositions pour une nouvelle approche de l'évaluation des enseignants*, rapport au ministre, 1999.

remplir vraiment les deux fonctions de conseil et de promotion. En fait, rien ne s'oppose en droit, au niveau de la fonction publique comme à celui de l'éducation nationale, à ce que les professeurs puissent bénéficier de tels dispositifs.

Développer le conseil, l'accompagnement et l'aide pédagogique

Libérés de leur tâche de notation, les inspecteurs devraient disposer de davantage de temps pour assurer une fonction qui, sans être nouvelle, correspond à une vaste et profonde demande des enseignants, et principalement des plus jeunes : une véritable aide pédagogique qui dépasse le cadre de la classe et même de l'établissement. Une première solution consisterait donc à confier aux IPR et aux IEN-ET pour les lycées professionnels, la prise en charge de cette fonction renouvelée. Il est à craindre cependant qu'une telle initiative ne produise que peu d'effets et ne soit pas à la hauteur de l'enjeu. Les IPR ne consacrent en effet que 40 % de leur temps à la fonction d'animation et d'inspection. Dans l'hypothèse où ils reporteraient sur cette activité d'accompagnement la totalité du temps libéré (ce qui est peu probable, car leurs deux autres fonctions, porteur des réformes, des programmes et des objectifs nationaux, et représentant du recteur, sont symboliquement plus gratifiantes), cela n'entraînerait qu'une faible progression du rythme de leurs visites. De plus, un véritable travail d'évaluation formative nécessite davantage de présence qu'une inspection, et l'effet d'une telle mesure sur la charge de travail des inspecteurs pourrait alors être négligeable.

Une solution plus efficace serait, comme nous l'avons déjà proposé, de prendre exemple sur le premier degré où cette fonction d'aide et d'accompagnement, à la satisfaction des instituteurs, est confiée à des conseillers pédagogiques. Beaucoup d'IPR ou IEN-ET disposent déjà de professeurs déchargés de service (« aides », « assistants » ou « chargés de mission ») qui assurent cette fonction, ce qui devrait rendre cette mesure moins coûteuse. Ces conseillers pédagogiques du second degré devraient être des professeurs chevronnés, volontaires, fonctionnellement déchargés de service à temps partiel et pour une période limitée. Leur action serait tournée vers les enseignants d'un secteur (le bassin de formation pour les disciplines importantes) et d'une discipline, avec le souci de développer une évaluation formative des pratiques individuelles et d'équipes, d'accompagner les évolutions des programmes, d'aider à la production de méthodes et d'outils d'enseignement, et de développer des pédagogies tournées vers les études des élèves. Certains pourraient jouer le rôle de conseiller en formation continue, procéder à des bilans de compétences et à des entretiens réguliers (tous les cinq ou six ans par exemple) pour examiner les projets personnels et faire le point sur des choix de carrière. Le rôle des inspecteurs n'en serait pas amoindri, bien au contraire. Tout en gardant des contacts essentiels avec les professeurs, les classes et les établissements, ils deviendraient logiquement les animateurs des réseaux constitués par les conseillers pédagogiques de leur académie, une responsabilité à la mesure de leur statut.

Quant au chef d'établissement, l'une de ses tâches éminentes est déjà en principe d'animer, d'impulser et d'évaluer le travail des équipes disciplinaires et de classe. Certains développent actuellement la pratique de l'entretien annuel d'évaluation, qui vaut aussi pour les personnels ATOS, dialogue à l'occasion duquel chacun peut venir présenter le bilan de son action, dire ses réussites et ses insatisfactions, proposer de nouveaux projets. On pourrait la systématiser, car il est très important que chaque professeur puisse ainsi disposer de deux formes d'écoute, et donc de regards différents et croisés sur son action pédagogique et éducative.

Rendre plus juste la gestion de la carrière

La suppression de la notation n'implique nullement celle de plusieurs rythmes d'avancement. On ne peut suivre en ce domaine ceux qui réclament un seul rythme à l'ancienneté car on ne peut remplacer un système injuste par un autre plus injuste encore. Faut-il aménager deux rythmes (comme le propose Claude Pair dans son rapport au HCEE) ou en garder trois comme aujourd'hui ? Peut-on imaginer un dispositif proche de ceux que connaissent les enseignants chercheurs du supérieur, qui conjugueraient une progression à l'ancienneté et quelques « rendez-vous » de carrière à l'occasion desquels une accélération d'avancement sous une forme ou une autre, une promotion ou une « bifurcation » serait possible ? On peut trouver cette idée intéressante si l'on considère l'impossibilité pratique de revoir la notation à l'occasion de chaque passage d'échelon, qui est une des causes des dérives actuelles. Tout cela pourrait être mis en débat car il vaudrait mieux, en ce domaine, aborder une concertation avec quelques principes et quelques idées fortes plutôt qu'avec des solutions toutes faites.

Quels pourraient être ces principes ? Il faudrait bien sûr pouvoir réduire le rôle excessif pris par l'ancienneté, mais aussi définir des critères aussi objectifs et transparents que possible (on peut penser par exemple à la validation des actions de formation suivies, aux études et diplômes universitaires obtenus, aux responsabilités prises dans l'établissement et à d'autres niveaux, à la validation de diverses formes d'expériences, etc.), et examiner ces critères uniquement sur la dernière période de la carrière afin d'éviter les effets cumulatifs des appréciations antérieures, comme dans le système actuel. Il conviendrait aussi d'abandonner résolument le fantasme orwellien qui consiste à penser que l'institution doit être capable de mesurer la « plus value » apportée par chaque professeur à chaque élève, afin de pouvoir le juger sur ses « résultats ». Il faudrait enfin éviter la dérive « technicienne » qui consisterait à élaborer de vastes et détaillés « référentiels de métier » qui donneraient peut-être l'illusion de la rigueur et de l'objectivité, mais feraient perdre à coup sûr le sens du métier en entravant sa nécessaire diversité et la part de création qu'elle implique.

En matière de gestion des services, faut-il aller vers davantage de prise en compte des situations individuelles, ou bien vers une différenciation des services en fonction des disparités constatées entre disciplines,

établissements et niveaux d'ancienneté ¹, et alors « remettre à plat » le décret de 1950 qui les définit ? Nous ne pensons pas cette seconde solution souhaitable pour deux raisons. La première est que les évolutions d'un demi-siècle d'unification ou de rapprochement des corps et des catégories du second degré ont abouti à unifier les services pour les aligner sur le standard des 18 heures hebdomadaires devant élèves des certifiés des disciplines générales. On comprendrait sans doute difficilement l'engagement aujourd'hui d'une évolution contraire. La seconde raison réside dans la souplesse de ce texte qui définit en fait des maxima horaires, ce qui permet en l'état d'accorder tous les allègements qui paraîtraient souhaitables, individuels pour une responsabilité particulière, ou encore collectifs, par exemple en début de carrière ou en établissement difficile.

* * *

La meilleure et plus juste reconnaissance du travail des enseignants passe par une révision de l'actuel système de notation qui ne donne satisfaction ni pour améliorer les pratiques ni pour gérer les carrières. Ces deux fonctions de l'évaluation pourraient être développées séparément. La première, l'amélioration des pratiques, nécessiterait la création d'une fonction de conseiller pédagogique de proximité, sur le modèle du premier degré, placée sous la responsabilité des corps régionaux d'inspection. La seconde, la gestion des carrières, impliquerait une réforme des rythmes d'avancement afin de les rendre compatibles avec une évaluation plus objective, s'appuyant sur une diversité de critères et une pluralité de regards. Ces orientations, comme les précédentes, ne seraient pas sans conséquences sur le pilotage d'ensemble et sur les missions des chefs d'établissement et des inspecteurs, ou pour le moins sur la manière de les investir.

Débattre, associer aux décisions, développer la solidarité

Considérer les enseignants comme des cadres n'implique pas seulement qu'ils en aient les qualifications, les responsabilités et les compétences, et qu'ils disposent d'une autonomie dans le travail, mais nécessite aussi qu'ils se ressentent comme une partie de l'institution, comptables de ses missions, responsables de ses orientations et solidaires de ses choix. Nous sommes donc, sur ce plan, encore loin du compte ! Mais plutôt que de dénoncer une prétendue « culture enseignante » conservatrice pour les uns, libertaire pour les autres, qui les enfermerait dans le

(1) Cf. première partie : « Les motivations à enseigner ».

retrait critique ou la revendication permanente, regardons ce que peut faire l'institution. Deux grandes pistes s'ouvrent devant elle.

La première est celle d'une politique du dialogue, du débat, de la responsabilisation et de l'association aux décisions. Il ne s'agit pas là d'un complément à l'action de communication – bien entendu nécessaire – du ministère, qui consiste à mieux diffuser et faire comprendre une politique, mais plutôt de mettre en œuvre ce que les américains appellent depuis peu, précisément pour leurs enseignants, une politique « *d'empowerment* », un mot qu'on peut traduire à un premier niveau par « donner davantage de pouvoir », mais dont le sens précis serait plutôt « faire participer davantage aux décisions ». « *L'empowerment* » ce serait par exemple, pour un enseignant, avoir son mot à dire sur la définition des objectifs et la rédaction des programmes, et pouvoir localement les traduire dans la construction de « plans d'études » adaptés à ses élèves (et donc bénéficier d'une formation à la construction de ces plans) comme le recommande Jacques Delors dans son rapport à l'UNESCO ¹. Plus généralement ce serait être partie prenante de la politique pédagogique de l'établissement, comme pouvoir débattre de l'utilisation de la Dotation globale horaire (DGH), de l'évolution des structures dans l'enseignement technique, du règlement intérieur, etc.

La seconde piste est celle de la solidarité. Pour se sentir partie prenante d'une communauté – celle de l'éducation nationale – et pas seulement d'une institution désincarnée, froide et distante, pour adhérer à ses finalités et ses valeurs, il est bon de sentir se manifester pour soi-même et les autres une solidarité concrète touchant à la vie professionnelle et à son environnement social. Nous déclinerons ces thèmes en propositions applicables aux niveaux national, régional et local, en commençant par ce dernier pour mieux appréhender les besoins et les attentes des enseignants.

L'établissement scolaire : une « communauté éducative »

La loi d'orientation de 1989 affirme que l'établissement scolaire est une « communauté éducative » ; pour que les professeurs s'en ressentent et s'en considèrent membres à part entière, ils doivent en premier lieu en être des membres éminents et influents. La démocratisation du fonctionnement des collèges, lycées et lycées professionnels passe sans doute, comme on l'a récemment évoqué, par la création en leur sein d'un conseil pédagogique qui, notamment, préparerait les décisions du conseil d'administration relatives à l'organisation de l'enseignement. Les délibérations du conseil d'administration sont en effet souvent rigides et formelles. La présentation de solutions alternatives, qui permettrait de véritables choix, y est chose rare. Cette instance est souvent une affaire de spécialistes dont les enseignants « de base » se désintéressent, en rejetant sur « l'administration » la responsabilité de décisions incomprises ou jugées

(1) J. Delors, *op. cit.*

inadaptées à leurs besoins. Mais la création de cette instance de dialogue et de préparation en amont des décisions serait insuffisante si la mise en œuvre de ces décisions n'impliquait aucune responsabilisation concrète des professeurs. On retrouve alors l'idée, développée plus haut, d'un « maillage » de l'établissement, avec la création de nouvelles fonctions de responsabilité adaptées à la situation de chaque collègue, lycée ou lycée professionnel, afin de favoriser le travail d'équipe et la communication.

C'est en second lieu dans l'établissement qu'une solidarité active et concrète entre professeurs devrait commencer à s'organiser. Cette politique de solidarité commence par l'accueil en début d'année, et tout particulièrement l'accueil des nouveaux professeurs : sollicitude pour les questions de logement, de déplacement, d'emploi du temps, informations les plus diverses, présentation des différentes personnes ressources, disponibilité... Elle se poursuit par l'organisation de la protection dont les enseignants doivent légalement bénéficier de la part de l'État. Ce droit est parfois, dans certains établissements, mal assuré et un nombre croissant de professeurs, des femmes en particulier, se plaignent d'être l'objet d'incivilités et de petites agressions verbales et physiques permanentes de la part d'élèves. On ne peut laisser se banaliser de telles situations. Assurer le respect et la sécurité des professeurs est une exigence minimale et devrait être la priorité de tout principal ou proviseur. C'est ce qu'attendent d'abord les enseignants, jeunes et anciens, que nous avons interrogés et qui souhaitent disent-ils, être « protégés » et « soutenus » par leur chef d'établissement en cas de difficulté.

Métier relationnel, comme on l'a vu trop exclusivement concentré sur les élèves, l'enseignement est une activité fatigante, qui devrait imposer qu'on ménage aux professeurs, dans la journée, des moments et des lieux de calme, pour s'isoler et se retrouver entre eux, travailler et échanger s'ils le souhaitent. Outre l'ouverture de bureaux et de salles de réunion équipés de moyens informatiques autonomes, que nous avons déjà évoquée, on pense à l'existence d'un restaurant séparé de celui des élèves et à la création d'une bibliothèque différente du CDI. Parfois sujets au stress, les enseignants devraient pouvoir bénéficier aussi de lieux d'écoute et d'une aide psychologique de proximité. La prévention et l'aide de proximité devraient compléter une organisation de la santé qui, pour l'instant, ne prend en charge les problèmes que lorsqu'ils se révèlent devoir être médicalisés.

Autre forme de solidarité, l'aide et le conseil juridique pourraient aussi s'exercer dans la proximité, de même que certains services sociaux comme l'aide au logement et à la garde des jeunes enfants, à la manière de ce que savent faire beaucoup de comités d'entreprise. Pourquoi, par exemple, une cité scolaire employant plusieurs centaines de personnels ne pourrait-elle pas ouvrir une crèche, un service qui intéresserait aussi certaines élèves mères de famille ?

Mais la solidarité devrait d'abord toucher davantage le cœur du métier : l'enseignement en classe et l'éducation des élèves, et pouvoir se développer entre collègues, notamment entre jeunes et anciens. Bien sûr, et on l'a déjà dit, cette solidarité de proximité s'organise dans le cadre du

travail d'équipe, et nécessite des méthodes et des moyens ; mais elle peut aussi se développer dans un cadre plus spontané et moins formel. Ainsi, se donner un « coup de main » en cas de difficulté en participant au besoin au cours d'un collègue ou en rencontrant avec lui des parents, organiser des échanges de savoirs, etc. devraient devenir des pratiques moins rares qui mériteraient d'être stimulées.

Enfin le cadre de l'établissement est aussi celui où il est plus aisé de reconnaître le travail accompli par les enseignants, de les encourager et de mettre en valeur leurs efforts et leurs réussites. C'est très concrètement le rôle du chef d'établissement. Assez éloigné du personnage du « manager », dans les habits duquel on a voulu le faire entrer depuis une quinzaine d'années, se dessine alors l'image d'un principal et d'un fournisseur porteurs des valeurs et garants du droit et des règles de l'institution, créateurs d'équipes, porteurs de projets et animateurs d'une communauté plus solidaire.

Au niveau académique, l'organisation de l'animation pédagogique

Le niveau académique est celui de l'organisation et de la coordination des initiatives des établissements. En matière d'aide psychologique et sociale que nous venons d'évoquer, par exemple, nul doute que les services et conseillers des recteurs et inspecteurs d'académie doivent jouer un rôle d'impulsion et d'organisation générale, mais sans se substituer à l'initiative locale : ainsi, le rôle des services rectoraux est, selon le rapport de Daniel Bancel, de « *promouvoir une politique de l'accession au logement pour les jeunes fonctionnaires* »¹, mais pas de la mettre en œuvre et de la gérer. On pourrait dire de même des politiques d'aide psychologique et de médecine de prévention, ou de la prise en charge des pathologies de fin de carrière comme celles qui affectent notamment un certain nombre de professeurs d'éducation physique et sportive.

Mais c'est surtout en matière pédagogique qu'on attend du niveau départemental ou régional une capacité concrète d'organisation. C'est à ce niveau, on l'a vu plus haut, que devrait être organisée l'aide pédagogique et structurées les interventions des conseillers pédagogiques placés auprès des inspecteurs. On peut donc penser qu'il serait utile de créer une forte structure académique d'animation pédagogique (avec des relais départementaux), qui regrouperait les fonctions de coordination exercées par les nouveaux « directeurs de la pédagogie » lorsqu'ils existent, et prendrait en charge la coordination des missions des inspecteurs et des conseillers pédagogiques. L'ambition de ce service ne s'arrêterait pas là ; il aurait également vocation à associer l'ensemble des enseignants à la définition des programmes et plus généralement des politiques éducatives, de provoquer la réflexion sur l'impact des évolutions culturelles et sociales sur l'enseignement, d'intensifier les échanges entre enseignants et de créer

(1) D. Bancel, *Rapport au ministre sur les conditions de travail et de vie des enseignants de lycée*, MEN, 1999.

des occasions et des lieux de débats dans et pour la profession. Si cette orientation est nouvelle, les moyens en resteraient assez classiques : organisation de colloques, de forums, de séminaires, publications « papier » ou en ligne, éditions de guides, outils pédagogiques, échanges de pratiques, promotion des innovations les plus intéressantes, etc. Par son importance, le service académique d'animation pédagogique, avec à sa tête un conseiller du recteur, devrait notamment pouvoir s'appuyer sur le CRDP et les CDDP, et parvenir à équilibrer le poids des services de gestion et d'administration au profit d'une nouvelle visibilité des politiques académiques. Les corps académiques d'inspection seraient amenés à y jouer un rôle déterminant.

Au niveau national, le « cadrage » d'une politique des personnels

Le niveau national est le niveau politique, celui de la définition des grandes orientations éducatives et pédagogiques. La clarté et l'efficacité de la « Centrale » gagneraient à ce qu'elle se consacre davantage, et de manière plus simple, à préciser le sens et les finalités de l'action des professeurs, à mieux définir leurs missions, à rappeler leur utilité culturelle, politique et sociale. C'est ce que ces derniers en attendent. Selon le mot d'un recteur, ancien directeur, il faudrait pouvoir « *consolider les fins, les rendre plus lisibles et plus cohérentes, et libérer les moyens* ». Les enseignants ont souvent eu l'impression de réformes ou tentatives de réformes successives dont la cohérence leur échappait, sinon par la continuité de l'injonction à changer et à « enseigner autrement » qui leur était adressée. La vision politique finale leur restait obscure, ou ce qui pouvait en tenir lieu : un discours vague sur la nécessité de « s'adapter aux évolutions sociales », mêlant de manière assez confuse des registres aussi différents que ceux des technologies nouvelles, de l'aide aux élèves en difficulté, de l'obligation de résultats, de la critique de l'académisme en pédagogie et de l'autoritarisme en éducation, etc. Une manifestation concrète de cette vision politique pourrait être d'abandonner les notions de personnels et de culture « d'encadrement », de mettre un terme à la curiosité administrative qui a consisté à placer en 1997 quelques milliers d'inspecteurs et de chefs d'établissement dans la direction qui gère plusieurs centaines de milliers de personnels ATOS, et de mettre en place une grande direction des personnels à vocation pédagogique et éducative rassemblant, dans une unité de conception, les enseignants et leurs corps naturels de débouché (inspecteurs et chefs d'établissement), et disposant de la responsabilité ou de la tutelle de leur formation.

Au niveau national revient également l'impulsion des politiques académiques d'aide pédagogique et, pourquoi pas ? la publication et la diffusion de documents qui illustrent et rendent plus concrètes ces politiques et stimulent la réflexion, sans caractère normatif ou prescriptif, à l'instar des documents diffusés par la DESCO pour les TPE, et dernièrement pour les itinéraires de découverte au collège. Mais la responsabilité la plus importante reste la définition des programmes qui ont beaucoup changé depuis quelques années, dans leur contenu comme dans leur forme.

Il n'est pas sûr cependant qu'ils aient atteint le point d'équilibre où ils offriraient à la fois un cadre stable et sécurisant pour l'ensemble du système et donneraient « du grain à moudre » au travail d'équipe pour concevoir des « plans d'études » adaptés aux élèves de chaque établissement. La Suède vient ainsi de publier l'ensemble de ses programmes pour les élèves de 3 à 16 ans en moins de cent pages, dont la rédaction invite à l'écriture de « *school curriculae* » dans chaque établissement. Faut-il s'inspirer de cet exemple pour libérer les énergies des enseignants et stimuler le travail en équipe ? Pour l'instant, le travail des groupes d'experts qui définissent les programmes n'est pas convenablement perçu à la base : l'expertise des « experts » est en effet souvent contestée au nom de la méconnaissance du « terrain » qu'on leur prête. La solution parfois évoquée de présenter les programmes scolaires au Parlement pour leur donner une plus forte légitimité doit, à notre avis, être écartée : un tel « passage en force » serait fort mal vécu par ceux qui ont à les mettre en œuvre. Il reste alors à explorer une légitimation « par le bas », c'est-à-dire par les dispositifs académiques d'animation pédagogique et les conseils pédagogiques d'établissement dont nous préconisons la création. Ces instances pourraient être associées à la définition des contenus d'enseignement et à d'autres réformes, de l'engagement de la réflexion à la rédaction finale, par une série de va-et-vient avec les responsables nationaux, dans un dispositif au fond assez banal pour les praticiens des méthodologies de projet.

Enfin le rôle du niveau national serait de rassurer une profession enseignante qui se trouve aujourd'hui dans une forme d'insécurité, non pas tant parce que le sentiment d'insécurité monte aussi dans les établissements scolaires, mais parce qu'elle a l'impression que tout bouge autour d'elle, qu'elle évolue sur un terrain perpétuellement mouvant et cherche en vain des références un peu stables sur lesquelles s'appuyer pour évoluer. Outre la nécessité de prolonger et relayer dans le travail administratif un discours politique fort destiné à « recadrer » les réformes et les évolutions récentes, deux initiatives pourraient être prises à ce niveau.

D'une part la diffusion à tous les professeurs d'un guide juridique des enseignants pourrait apporter une aide précieuse. Simple et d'usage pratique, moins complet sans doute que ce qui a été fait pour les chefs d'établissement par la direction des affaires juridiques, il ferait concrètement l'état de la réglementation et de la jurisprudence. Il est étonnant de constater la méconnaissance du droit – et en particulier de leurs droits et obligations – qui caractérise encore les enseignants, jeunes comme anciens. La conséquence de ce qu'il faut bien appeler un dysfonctionnement de l'institution est que beaucoup de professeurs, placés devant une difficulté, réagissent le plus souvent de façon affective, toujours centrés sur leur relation aux élèves, et sans le cadrage sécurisant que pourrait leur apporter la connaissance des principes et des règles du droit.

D'autre part on a déjà évoqué la rédaction d'un texte définissant l'éthique professionnelle des enseignants. Dans la plupart des pays développés, sous la pression des difficultés croissantes du métier, on réfléchit actuellement à la nécessité de préciser les principes ou les règles qui devraient guider les décisions et les choix éducatifs et pédagogiques des

professeurs. Deux voies sont possibles : la première serait de concevoir un code de déontologie comme il en existe pour beaucoup de professions libérales, mais aussi pour certains métiers de la fonction publique comme les infirmières ou les policiers. Nous n'en sommes pas partisan, d'abord parce que le droit actuel traite déjà de la plupart des questions importantes, et ensuite parce que tout droit déontologique pose le problème des sanctions et de leur administration, et qu'il ne semble pas opportun d'aborder par ce biais l'amélioration de l'exercice du métier. La seconde voie est celle de la rédaction d'un texte non juridique permettant de préciser les valeurs et les principes fondant l'action des enseignants. Sa rédaction permettrait d'engager une large réflexion et fournirait aux enseignants, aux jeunes en formation et à ceux que le métier attire, un cadre de références stables, dessinant ce qu'on pourrait appeler, dans les deux sens du mot, le « cœur du métier ». L'entrée dans la carrière pourrait être alors l'occasion d'une cérémonie un peu solennelle, au cours de laquelle chaque nouvel enseignant recevrait ce texte d'un représentant du ministre, et qui symboliserait les liens qui attachent les enseignants à la nation.

* * *

Pour sortir les enseignants de leur malaise, du retrait critique et de la méfiance qui caractérise leur rapport à l'institution, il faut certes leur donner de nouvelles libertés pour exercer leur imagination créative, leur confier de nouvelles responsabilités, leur offrir des formations de qualité et les aider dans la proximité, mais il faudrait aussi leur donner une véritable prise sur les décisions qu'ils auront à mettre en œuvre. Cette nécessité, inscrite à la fois dans la qualité d'intellectuel et dans la position de cadre, doit être organisée. Cela passe par la création de nouvelles structures de dialogue, de concertation et de débat au niveau de l'établissement, de l'académie ou du département, et peut-être au niveau national à l'instar du Conseil général de l'enseignement britannique. Ce niveau devrait être aussi celui de la définition ou du rappel du sens du métier et de son « cadre » éthique et juridique.

La sollicitude de l'institution devrait également s'étendre aux différentes formes de solidarité que manifestent normalement entre eux les membres d'une même communauté : la chaleur de l'accueil, l'exactitude de l'information, l'aide sociale pour ceux qui débentent ou traversent une mauvaise passe, le soutien psychologique pour ceux qui « craquent », la prévention médicale, la protection et la sécurité dans l'exercice de la profession.

Conclusion : piloter autrement

Au terme de cette réflexion, nous espérons être parvenus à dégager quelques pistes pour aborder de façon plus sereine une période qui s'annonce délicate en matière de recrutement : dessiner un métier plus attrayant, notamment pour les jeunes, un métier rassemblé sur sa vocation intellectuelle, sur une dimension relationnelle plus variée et sur une position de cadre concepteur associant liberté dans l'action et responsabilité dans l'institution. Il reste cependant quelques questions plus générales mais importantes, en liaison étroite avec le métier d'enseignant, qui n'ont été qu'évoquées et qu'on ne peut éluder : celle des moyens (notamment budgétaires) de la réalisation de nos propositions, et celle d'un pilotage d'ensemble (notamment du rôle des inspecteurs et des chefs d'établissement) et d'une stratégie de conduite du changement cohérent avec ces orientations.

La question des moyens

Créer des fonctions de conseiller pédagogique et de conseiller de formation, accorder des décharges fonctionnelles de service dans les lycées et les collèges pour la coordination des disciplines et d'autres tâches, surtout alléger d'une heure le service des professeurs pour la concertation et le travail collectif, tout cela se chiffre en milliers de postes mobilisés, et donc en personnes supplémentaires à recruter. Il ne faut cependant pas exagérer ces difficultés, et ceci pour deux raisons. La première est que, pour beaucoup, nous l'avons dit, ces emplois et ces personnes existent déjà ; il faudrait simplement mieux organiser, systématiser et rendre plus équitable entre les disciplines et les académies les moyens aujourd'hui dispersés dans différentes formes d'assistance ou dans des réseaux variés d'animation pédagogique, les rassembler dans un dispositif d'ensemble surtout, sur lequel appuyer une politique générale d'aide et de formation de proximité. La seconde raison est que la mise en place de cette politique pourrait s'étaler sur plusieurs années, bénéficier d'une montée en charge régulière et donc s'inscrire dans le rythme des évolutions ou redéploiements qui a caractérisé le budget de la section scolaire depuis

plusieurs décennies ; au bénéfice simplement d'autres objectifs que ceux qui ont été poursuivis jusqu'à présent : la diminution du nombre d'élèves par classe ou le développement de l'enseignement devant des groupes restreints. Bien entendu on ne peut écarter l'hypothèse que, dans de nouveaux arbitrages souhaités par la nation, le Parlement n'accorde plus à l'éducation la priorité qui a été la sienne depuis tant d'années. Mais la principale objection se situe peut-être ailleurs, dans la gageure que représenterait l'ajout de nouveaux besoins en période de difficultés de recrutement.

Il nous faut donc examiner les solutions qui permettraient de faire face à des difficultés budgétaires ou de recrutement dans la mise en place des mesures que nous proposons. Plusieurs hypothèses peuvent être étudiées qui, au demeurant, ne sont pas originales, sont bien connues des gestionnaires, présentent chacune leurs difficultés et dont le choix relève donc de décisions politiques. On en discerne schématiquement quatre. La première consisterait à accepter de faire ré-augmenter le nombre d'élèves par classe, dans une logique inverse en quelque sorte de celle qui a été suivie en période d'expansion budgétaire. C'est la voie que suivent plusieurs pays confrontés à une pénurie d'enseignants (*cf.* annexe 4). Elle n'est pas illogique, mais peut paraître injuste si elle est appliquée de façon mécanique en pénalisant uniformément les classes des collèges et des lycées, et celles des quartiers populaires comme celles des beaux quartiers. La seconde hypothèse serait de diminuer le nombre d'heures encadrées par les enseignants, soit en allégeant les programmes des élèves, soit en investissant les aides éducateurs de certaines tâches pédagogiques. Si la première formule a été tentée récemment, la seconde mériterait d'être explorée. D'une part, elle s'inscrirait dans une continuité historique en recréant un statut d'auxiliaire d'enseignement qui soulagerait le travail des professeurs ; d'autre part, elle pourrait donner de nouvelles perspectives et conférer une nouvelle dignité à des aides éducateurs dont il n'est pas sûr qu'ils soient toujours utilisés au niveau de leurs compétences : on pense en particulier à tous ceux qui, dans les prochaines années, auront vocation à présenter le « troisième concours ». La troisième hypothèse consisterait à transférer des emplois (et pourquoi pas des personnes, par la voie de la formation continue et du détachement) du premier au second degré. Il y aurait là une sorte de rééquilibrage historique, si l'on considère la manière dont l'école élémentaire a su gérer sur la longue durée les très sensibles baisses démographiques qui l'ont affectée. Enfin, dernière hypothèse, l'annualisation des services des enseignants des collèges, lycées et lycées professionnels permettrait de gagner un nombre d'heures d'enseignement sans doute équivalent à plusieurs milliers de postes. Cette mesure ne serait pas, de plus, dépourvue d'une certaine justice puisqu'elle ne toucherait pas les enseignants qui travaillent le plus.

Mais il faut honnêtement remarquer que le principal « gisement de productivité » de l'éducation nationale ne se situe sans doute pas dans ces mesures politiques ou techniques, mais dans le degré de mobilisation des établissements. Dès les années 80, une première étude de François Dubet montrait l'impact de la mobilisation différentielle des collèges sur la quantité et la qualité du travail des enseignants, sur le climat de

l'établissement et sur les résultats des élèves. ¹ Toutes les observations de terrain, de nos jours, confirment cette étude inaugurale : les établissements les plus mobilisés sont ceux où les enseignants trouvent davantage d'intérêt, de satisfaction et de plaisir à travailler, en particulier collectivement ; ceux dans lesquels on se dépense sans compter son temps, où l'on ose prendre des initiatives parce qu'on se sent soutenu et solidaire. Les paramètres de cette mobilisation sont globalement connus : ils tiennent pour une part au corps enseignant lui-même, stable mais sans excès, jeune mais pas trop, à une certaine hétérogénéité du recrutement des élèves, et surtout à la personnalité et à la qualité de la direction du chef d'établissement, à un pilotage à la fois volontaire et démocratique, sachant se garder des écueils opposés du laxisme et de l'autoritarisme.

La question du pilotage

Il existe schématiquement trois grands modes de pilotage d'une organisation : par les normes et le respect des procédures, ce qui amène logiquement à renforcer la hiérarchie et le contrôle de conformité ; par les objectifs et les résultats, et on est alors conduit à développer l'évaluation et, d'une manière ou d'une autre – incitation ou contrainte – à accentuer les pressions sur les agents pour qu'ils développent leur productivité ou leur efficacité ; enfin par les finalités et les valeurs, et l'on met alors l'accent sur une sélection pertinente des personnels, sur les responsabilités qu'on leur confie, sur l'aide, la formation et la solidarité qu'on leur prodigue. Nous avons largement développé, dans la première partie, une analyse du comportement ambivalent de notre institution par rapport aux enseignants, caractérisé par deux orientations contradictoires : d'une part le renforcement, au cours des années 90, d'un pilotage par objectifs et projets dont l'ambition anti-bureaucratique et démocratique de départ (la démarche de projet) s'est peu à peu effacée devant la seule attente d'efficacité ; et d'autre part le développement plus récent d'une politique nouvelle et appréciée d'aide, de soutien pédagogique et de formation. Au total le poids des normes de conformité s'est à peine allégé, l'attente de résultats s'est sensiblement renforcée, et le pilotage par les finalités et les valeurs reste peu utilisé alors même que l'adhésion aux finalités et valeurs de l'institution constitue l'une des motivations majeures à devenir enseignant, et que les professeurs eux-mêmes utilisent spontanément ce mode de régulation ². Nous n'avons pas cependant la naïveté de penser que l'on pourrait diriger une organisation aussi complexe uniquement sur ce mode. Même l'ordre jésuite, qui l'a utilisé le plus résolument lorsqu'il dirigeait plusieurs centaines de collèges dispersés dans tout l'Occident, a eu recours à un minimum de normes, celles du *ratio studiorum* pour assurer une certaine unité de l'enseignement ³. Aujourd'hui, devant un enseignement privé qui donne l'exemple d'une utilisation, assez pondérée et efficace

(1) F. Dubet, O. Cousin et J.-P. Guillemet, « Mobilisation des établissements et performances scolaires : le cas des collèges », *Revue française de sociologie*, n° 30, 1989.

(2) P. Perrenoud, *op. cit.*

(3) G. Mialaret et J. Vial, *Histoire mondiale de l'éducation*, PUF, 1981.

dans l'ensemble, d'un pilotage de ce type, l'enseignement public peut donner l'impression d'avoir un peu honte des finalités et des valeurs qui fondent son identité et font son honneur, osant si peu les afficher et les utiliser.

Ceci étant dit, nous plaidons plutôt pour un pilotage complexe, qui utiliserait à bon escient et de manière cohérente chacun des trois registres de régulation. En matière éducative, en premier lieu, peut-on vraiment s'affranchir de certaines normes et s'abstenir de les contrôler ? Certainement pas : il y a bien sûr l'exigence des programmes nationaux, mais les décrets et circulaires de juillet 2000 nous ont rappelé la nécessité de suivre des procédures juridiquement fondées en matière disciplinaire. En second lieu la systématisation, dans la fonction publique, de la culture d'objectifs et de résultats a sans doute été une bonne chose, mais s'est-on jamais interrogé sur la pertinence de son transfert à l'éducation ? Certes, on ne peut se passer d'objectifs, ni d'exiger des entités administratives, académies, départements, établissements, une évaluation et une observation permanente de leurs résultats. De là à décliner mécaniquement ces objectifs jusqu'au professeur, il y a un pas, qui est celui de l'absurde et qu'on ne peut franchir. Enfin et surtout, en accordant davantage de liberté, il faut aussi pouvoir faire appel à l'intelligence, à l'imagination, à la création, au sens des responsabilités et à la générosité qui caractérisent l'énorme majorité des enseignants, et aussi à leur intime conviction de travailler au service du bien public et dans l'intérêt de la nation tout entière, et ne pas être tenté de concevoir l'ensemble du pilotage administratif et pédagogique pour le plus petit nombre de ceux, plutôt moins nombreux qu'ailleurs, qui pourraient vouloir tirer profit de cette liberté sans en assumer les responsabilités.

Dans ce pilotage complexe, le rôle des inspecteurs et des chefs d'établissement, dégagé des contraintes formelles de la notation, se trouve revalorisé. Les inspecteurs en premier lieu ont une fonction majeure à remplir dans les nouvelles structures académiques d'animation pédagogique dont ils sont les piliers. Garants du caractère national de l'enseignement de leur discipline, représentants à la fois de la politique ministérielle et du projet académique, leur rôle auprès des établissements, des équipes et des enseignants prend un tour plus politique : porteurs d'une vision d'avenir et du sens de l'institution éducative, ils ont pour fonction d'expliquer et structurer, de stabiliser et rassurer, d'écouter et dialoguer, de conseiller et accompagner, et de participer à l'évaluation et à la reconnaissance des talents et des mérites. animateurs d'un réseau de conseillers pédagogiques, responsables de l'aide et de la formation de proximité, ils doivent également être les organisateurs des échanges et des débats au niveau départemental ou académique sur l'évolution des programmes et, plus largement, sur les politiques éducatives, les initiateurs d'un dialogue permanent sur l'évolution des savoirs, des méthodes et des sources d'information, ainsi que les catalyseurs des innovations.

Les chefs d'établissement en second lieu, ont bien entendu une fonction de gestion administrative et financière, pour laquelle ils doivent pouvoir s'appuyer sur un adjoint gestionnaire de haut niveau de qualification. Ils peuvent donc en majeure partie se consacrer, souvent en compagnie

d'un autre adjoint, personnel de direction, à la mise en œuvre d'une politique pédagogique et éducative. Garants dans l'établissement scolaire des finalités et des valeurs de l'institution comme des principes et des règles du droit, ils doivent alors concevoir leur rôle comme un leadership, une action constante de dynamisation, de mobilisation, d'entraînement, de mise en mouvement des personnes et des équipes, davantage que d'autorité hiérarchique au sens strict. Ils sont les responsables d'une organisation parfois complexe, mêlant contraintes d'enseignement et nécessités de vie scolaire. Ils organisent donc ces deux pôles de façon à la fois efficace et démocratique, en créant des structures, en dégageant du temps pour les concertations, les réunions et les débats, en confiant des responsabilités, en reconnaissant la valeur du travail de chacun. Ils impulsent surtout le travail en équipe et pour cela sollicitent les projets, encouragent les initiatives, stimulent l'innovation en mobilisant les moyens et en cherchant à lever les obstacles et à desserrer les contraintes. Leur rôle est essentiel. Premiers responsables et organisateurs de ce travail d'équipe, ils doivent eux-mêmes travailler de manière collective et intégrer une équipe de bassin ou de département, sous l'égide des nouveaux Proviseurs à la vie scolaire (PVS) départementaux, eux-mêmes placés sous la coordination d'un inspecteur régional « établissement et vie scolaire » animateur d'un réseau académique d'aide, de formation et de soutien professionnel, sur le même mode que ses collègues de discipline.

Mais le pilotage s'appuie toujours sur un modèle implicite ou explicite, qui le guide dans le choix de ses méthodes, sur un ensemble de convictions qui fondent, à un moment donné, un accord sur une vision ou une théorie dominante, ce que les épistémologues avec Thomas Kuhn appellent un « *paradigme* »¹. Nous visons là, comme nous l'avons dit plus haut, l'hégémonie actuelle, notamment dans la fonction publique, du paradigme systémique et d'une sociologie des organisations fascinée par le modèle de l'entreprise, une hégémonie qui mériterait simplement d'être interrogée à la lumière de l'importance des dimensions culturelle et psychologique présentes dans le monde éducatif. Comme le propose Dominique Ginet², à l'inverse de la logique interactionniste propre à l'analyse systémique (un modèle, ne l'oublions pas, issu de la mécanique), qui conduit à multiplier les injonctions, les incitations ou les pressions sur les enseignants pour qu'ils « changent » et s'adaptent aux nouvelles attentes sociales, ne conviendrait-il pas mieux de leur indiquer le « cadre » stable sur lequel ils peuvent compter et s'appuyer pour évoluer ? Le « cadre », pour la psychologie clinique d'où provient ce concept, c'est l'ensemble des invariants d'un dispositif de changement. Ainsi l'école offre aux élèves, avec la classe, l'emploi du temps hebdomadaire, les programmes et les règles de la vie scolaire, ce « cadre » stable sans lequel ils ne pourraient étudier, apprendre, se former et « grandir ». Les professeurs, pour évoluer, ont également besoin d'un « cadre » institutionnel clair, rassurant, explicite et « suffisamment bon » qui autorise et facilite les processus d'évolution des pratiques professionnelles, un « cadre » que les savoirs

(1) T. Kuhn, *La structure des révolutions scientifiques*, Flammarion, 1972.

(2) Cf. annexe 8.

disciplinaires, parce qu'ils sont désormais eux-mêmes en permanent renouvellement, ne sont plus à même d'assurer, en tout cas à eux seuls.

Faisons ce crédit aux enseignants : ils n'ignorent rien de la vigueur des changements culturels et sociaux, ils y sont directement et parfois durement confrontés. Deux choses peuvent alors les aider à modifier leurs représentations et leurs pratiques : d'une part expliciter les finalités et les valeurs qui fondent leur contrat avec la nation, et qui peuvent donc éclairer leurs choix de s'adapter (ou bien de résister) à ces changements ; d'autre part préciser le « cadre » institutionnel sur lequel ils peuvent compter et s'appuyer pour évoluer, en particulier ce qui dans leur profession ne doit pas changer. C'est à ce prix sans doute que le métier d'enseignant pourra continuer d'évoluer, mais d'évoluer afin de rester ce qu'il a toujours été, « le plus beau des métiers », celui qui voit, génération après génération, des femmes et des hommes se mettre au service de la culture et de l'avenir, dans l'espoir qui les rassemble d'un monde plus juste et plus humain pour les élèves qu'ils forment.

Annexes

Éléments d'analyse historique de la littérature officielle sur les enseignants du secondaire ¹

Cette note a pour objet d'examiner l'évolution du regard institutionnel sur le corps enseignant secondaire à travers les rapports de commissions d'enquête ou de réflexion de nature, de statut et d'ampleur diverses, qui ont évoqué cette question, à titre principal ou dans un cadre plus large, depuis le rapport de la commission parlementaire constituée en 1898 pour traiter la crise de l'enseignement secondaire (commission Ribot). Les actes du colloque de l'Association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique tenu à Amiens en mars 1968, moment crucial d'élaboration de propositions de réforme par un panel très large d'acteurs du système éducatif, ont été ajoutés au corpus ². On a également fourni, là où cela semblait le plus nécessaire, quelques éléments de contexte ou d'évolution historique, en remontant quand nécessaire au-delà d'un siècle.

D'une manière générale, la littérature officielle prise en compte pour cette analyse se résume à deux démarches opposées, quoique complémentaires et souvent associées dans le même document : la première consiste à analyser les problèmes des enseignants, ou à rechercher les origines des difficultés de leur recrutement dans des questions financières, de carrière, de conditions de travail ou de considération sociale ; la deuxième met l'accent sur ce qu'on demande aux professeurs de changer dans leur pratique au titre de l'adaptation à l'évolution sociale et économique ou simplement pour améliorer le fonctionnement de l'école. Quand les deux approches se combinent, le conservatisme enseignant est au moins implicitement mis en cause et le changement désigné comme la voie de la rédemption. Un des problèmes qu'on essaiera de pointer ici, parce qu'il semble être un apport intéressant de la perspective historique, est que, souvent, ce changement peut apparaître plus ou moins confusément aux yeux d'une bonne partie des intéressés comme le prolongement d'évolutions

(1) Par Philippe Savoie, service d'histoire de l'éducation-INRP/CNRS.

(2) Voir, à la fin du texte, la liste des documents officiels consultés pour ce travail.

antérieures (réelles ou supposées) auxquelles ils attribuent une part de la dégradation de la fonction professorale.

À lire cet échantillon de rapports officiels échelonnés sur un siècle, un paradoxe s'impose de façon frappante : alors que la situation de l'enseignement secondaire a connu des bouleversements profonds, au point que l'usage du même terme pour le désigner en 1900 et en 2000 paraît quasiment abusif, la permanence d'un grand nombre de constats, de propositions et de thèmes de réflexion est indéniable, ce qui semble prouver à première vue à la fois la continuité remarquable de la pensée des acteurs et observateurs de la réalité scolaire française, et la non moins remarquable permanence des travers qu'ils ont mis en lumière. En y regardant de plus près, l'évolution de la réalité, et donc de la nature des questions posées, les changements de contexte idéologique et l'expérience accumulée par l'institution, n'ont toutefois pas été sans conséquences sur la manière d'aborder les problèmes et de proposer de les résoudre.

De façon à peu près permanente, les rapports souhaitent plus d'engagement des professeurs dans l'action éducative et plus de présence dans l'établissement hors des cours. Ils insistent sur le rôle fondamental que devrait tenir l'établissement comme lieu d'élaboration concrète de l'action pédagogique et éducative, en réclamant plus d'autonomie pour l'établissement, plus d'autorité et de moyens pour son chef, mais aussi plus de responsabilités, et notamment de responsabilités collectives pour les enseignants, en matière de pédagogie, d'organisation scolaire, d'élaboration partielle ou au moins de modulation des contenus d'enseignement. Ils regrettent la spécialisation disciplinaire excessive et le bachotage, désignent l'objectif d'un enseignement plus cohérent, capable d'intégrer les savoirs et savoir-faire particuliers dans un tout et de transmettre une culture, des comportements et des valeurs autant que des connaissances, mais aussi celui d'une adaptation au monde moderne, à l'évolution des techniques et de la société. Ils demandent aux professeurs une pédagogie moins exclusivement magistrale, plus active et plus diverse. Ils souhaitent que les professeurs soient réellement formés à leur métier, par la pratique et en tenant compte des apports de la science. Ils défendent une idée plus égalitaire, ou plus équitable, de la communauté scolaire et enseignante : égalité de dignité des enseignements, répartition plus équitable des tâches, rapprochement ou égalité des conditions de rémunération et des obligations de service. Enfin, ils insistent sur les aménagements matériels nécessaires, dans chaque établissement, à la réalisation d'une partie des objectifs précédents.

Mais le contexte des différents rapports est trop différent pour que la nature des problèmes posés et des solutions préconisées n'en soit pas affectée. Ce qui change, c'est d'abord le public de l'enseignement secondaire. En 1899, c'est encore un enseignement réservé à une petite minorité d'élèves, pour la plupart issus des couches sociales supérieures. L'égalité de dignité avec l'enseignement classique reconnue à l'enseignement secondaire moderne – une des mesures de la grande réforme de l'enseignement secondaire de 1902 qui fait suite aux travaux de la commission Ribot – vise à y attirer (ou à y faire revenir) une nouvelle clientèle,

notamment l'élite de l'enseignement primaire supérieur ¹, mais on est très loin de la fusion des divers ordres d'enseignement dans un seul second degré, du collège unique et du lycée de masse, et de leurs problèmes de décalage social et culturel entre les enseignants et leurs élèves. L'enseignement secondaire féminin, qui n'est pas traité par le rapport, est encore très jeune, sans latin, et complètement séparé de celui des garçons (Mayeur, 1977). Ce qui change aussi, c'est l'organisation pédagogique. Malgré la crise de l'internat et les effets de la diversification disciplinaire, le temps scolaire reste marqué par le partage entre les deux classes quotidiennes de deux heures – auxquelles la réforme de 1902 va substituer la norme du cours d'une heure – et le temps des études, des répétitions et des enseignements accessoires (Compère, Savoie, 1997). Le répétiteur, chargé de surveiller et d'encadrer le travail des élèves entre les classes, reste le complément pédagogique du professeur. Enfin, on ne parle pas encore en 1899 d'un malaise des professeurs.

Le malaise enseignant

À 73 ans d'intervalle, le rapport Ribot de 1899 et le rapport Joxe de 1972 emploient en effet le même mot de malaise pour caractériser la situation qui a motivé la réunion de commissions présidées respectivement par le député et l'ancien ministre. Mais c'est le malaise des professeurs du second degré qui est en cause en 1972, alors que la commission Ribot se penchait pour sa part sur un malaise plus général de l'enseignement secondaire, qui était loin de se rapporter en priorité à la situation des professeurs des lycées. La catégorie dont la condition apparaissait alors comme la plus préoccupante, malgré les progrès remarquables dont elle avait bénéficié dans les décennies précédentes, était celle des répétiteurs. Les professeurs de lycées faisaient plutôt, pour leur part, figure de privilégiés du système, peu enclins à accepter les changements nécessaires.

Entre temps, le bouleversement démographique et structurel de l'après-guerre a totalement modifié le paysage de l'enseignement secondaire, mis ses professeurs devant des publics nouveaux et favorisé l'extinction définitive du corps des surveillants répétiteurs qui assurait tant bien que mal depuis un siècle et demi (bien plus, si l'on tient compte des collèges d'Ancien Régime), en complément du corps professoral des lycées et des collèges communaux ², une partie essentielle du travail pédagogique.

(1) L'enseignement primaire supérieur, proposé dans des Écoles primaires supérieures (EPS) et dans des cours complémentaires d'écoles primaires élémentaires, était un enseignement post-élémentaire sans latin, qui pouvait comporter des sections à caractère technique, et destiné à un public plus populaire que celui de l'enseignement classique (Briand et Chapoulié, 1992).

(2) Le terme de collège désigne alors un établissement secondaire municipal et celui de lycée un établissement national. L'un et l'autre ont des classes des deux cycles, et ils comportent généralement des classes élémentaires. C'est la réforme de 1963 qui a utilisé ces deux termes pour distinguer les établissements selon qu'ils accueillent des élèves de l'un ou l'autre cycle secondaire.

Ainsi s'est trouvée réalisée la fusion des fonctions de professeur et de répétiteur, une perspective redoutée et dénoncée par les professeurs de lycée. Une fusion partielle, d'ailleurs, puisque des tâches comme la répétition des leçons ont simplement disparu de l'éventail pédagogique. Dans cette transformation entamée dès avant la réforme de 1902 se situe certainement, à côté de facteurs liés directement à la massification de l'enseignement et excellemment décrits par les rapports Joxe (1972) et Prost (1983), une des clés du sentiment de dégradation sociale et professionnelle qui n'a cessé d'habiter le corps professoral secondaire, avec une acuité particulière depuis les années 60.

Dans les débats du colloque d'Amiens (1968), le thème du malaise enseignant est déjà présent, décrit comme le produit d'une double incapacité de l'école : incapacité à préparer les jeunes à la vie professionnelle ; incapacité à se moderniser et à répondre aux aspirations d'une société à la fois plus ouverte et soumise à l'accroissement des connaissances. Les enseignants souffriraient d'être dépouillés de leur autorité morale et aussi d'être ravalés à un rang social peu valorisant, notamment du fait de la modestie de leur rémunération. Le thème de l'insuffisance des salaires enseignants, qui fait d'ailleurs l'objet d'un vigoureux rappel dans le projet de réforme Langevin-Wallon (1947) et qui ressort de l'enquête par sondage auprès des professeurs commandée par la commission Joxe en 1972, est une constante depuis le XIX^e siècle. Il comporte aussi des dimensions internes à la profession enseignante, c'est-à-dire de situation relative des différentes catégories, qui ne sont pas sans importance.

Mais le rapport Joxe place le facteur explicatif essentiel du malaise professoral dans une crise de la relation pédagogique, dont les symptômes sont la solitude, l'isolement, de la majorité des enseignants, et le désintérêt des élèves. Cette crise des contenus et des méthodes, vécue par beaucoup de professeurs comme la conséquence de l'inadaptation du modèle pédagogique plus que comme un échec personnel, est attribuée aux effets de la démocratisation de l'enseignement qui « a conduit à dispenser à un public radicalement différent un enseignement inchangé », ainsi qu'aux modifications de l'environnement socioculturel, à l'émancipation des jeunes, et à leur anxiété à l'égard de la sélection. La commission Joxe souligne l'impact de la crise du rapport pédagogique sur les enseignants. « *Autrefois, la classe était le lieu secret où le professeur s'affirmait* ». L'intérêt du travail, l'intérêt intellectuel pour la discipline enseignée, représente, en 1972, la première cause de satisfaction des enseignants, avant les rapports avec les élèves et bien avant les éléments de sécurité de l'emploi et de confort de vie attachés à la profession. On retrouve d'ailleurs le même constat dans le rapport Bancel de 1999.

Dix ans plus tard, le rapport Prost reprend l'essentiel du diagnostic, à propos des lycées, en notant le déplacement du centre de gravité sociologique et la distance culturelle probablement accrue entre les professeurs et les lycéens. Il pointe le refus de la socialisation constaté chez nombre de lycéens, la résistance, « qui peut aller de l'apathie à l'hostilité », que ceux-ci opposent à l'enseignement, et donc l'effort plus grand que cela requiert des professeurs. Il dénonce aussi les effets, finalement

néfastes en termes d'exigences, de la réaction consistant à augmenter la pression sur les élèves et à accroître encore le caractère sélectif des études.

« *L'indispensable relation intellectuelle entre le maître et l'élève doit se développer dans le respect mutuel. Les enseignants doivent être respectés ; la violence à laquelle ils sont parfois confrontés ne sera jamais admise* » (*Un lycée pour le XXI^e siècle*, 1999) : ce rappel solennel dit assez bien que, une quinzaine d'années plus tard encore, les symptômes de la crise se sont radicalisés. À la différence des révoltes de lycéens du XIX^e siècle, la violence qu'on rencontre aujourd'hui semble en effet constituer un symptôme du refus de socialisation pointé en 1983. Encore ne s'agit-il que du lycée, plus longtemps épargné que le collège. Le rapport sur *Le collège de l'an 2000* (1999) met en lumière le désenchantement des professeurs de collège écartelés entre leurs idéaux d'une part, leur expérience professionnelle et leurs relations avec leurs élèves d'autre part, qui se sentent désarmés face aux problèmes des classes hétérogènes du collège unique, confrontés à des alternatives impossibles et à des injonctions contradictoires et, pour tout dire, abandonnés.

La disparition des répétiteurs

L'analyse des causes du malaise des professeurs interdit absolument de réduire le problème à une question d'enseignement. Il va de soi que le versant éducatif de la fonction professorale est en cause au premier chef. Or, on a longtemps séparé, au sein de l'institution secondaire, la question de l'instruction, domaine des professeurs, de celle de l'éducation.

Le principal reproche adressé par le rapport Ribot aux professeurs des lycées est précisément qu'ils sont absents de la partie éducative de la mission de l'enseignement secondaire, ce qui correspond à la conception originelle de leur fonction, mais pas aux besoins du jour. La commission parlementaire s'est saisie en 1898 de la question de l'enseignement secondaire parce qu'il y avait une crise de recrutement des établissements publics et spécialement des internats des lycées, situation préoccupante à la fois parce que le produit des pensionnats est la principale ressource financière propre des lycées et parce que l'enseignement confessionnel n'est pas touché par cette crise de l'internat.

Un des aspects du diagnostic, qui correspond d'ailleurs à un vieil argument des adversaires de l'université, c'est que les lycées n'assument pas correctement leur mission d'éducation. Depuis l'origine des lycées (1802), cette mission repose sur un corps de surveillants répétiteurs, appelés maîtres d'études jusqu'en 1853, puis maîtres répétiteurs (ou simplement répétiteurs) ¹.

(1) Sur l'évolution du statut et de la fonction des répétiteurs, comme des autres catégories de l'enseignement secondaire, jusqu'à la Première Guerre mondiale, on se permettra de renvoyer à P. Savoie (2000).

Dans les lycées de la première moitié du XIX^e siècle, les maîtres d'études ont la charge des élèves internes à toute heure du jour et de la nuit, à l'exception des deux classes quotidiennes de deux heures chacune. Ils sont d'abord des surveillants, qui accompagnent les élèves dans tous leurs mouvements, les surveillent à l'étude et lors des cours accessoires, les mènent à l'office et en promenade, mangent avec les élèves et surveillent leurs dortoirs la nuit. Mais ils sont aussi chargés d'une part importante du travail pédagogique, celle qui consiste à faire travailler les élèves entre les classes. La classe consiste en effet en une succession de séquences pédagogiques dans lesquelles entre une grande part de distribution et de correction de travaux distribués aux élèves par le professeur. Parmi ces travaux, le plus créatif n'est certainement pas la « rédaction » du cours, qui consiste à mettre en forme, dans un cahier, la leçon reçue lors de la classe précédente, une pratique générale jusqu'à ce qu'on juge, sous la III^e République, qu'elle était surtout une énorme perte de temps. Mais elle correspond, avec toute une gamme d'autres exercices (Chervel, 1992), à une pédagogie qui fait largement appel à l'imitation et à la mémoire. C'est en tout cas à l'étude que les exercices donnés en classe sont faits par les internes, sous la surveillance et la direction des maîtres d'études.

La scolarité des internes, qui constituent longtemps la majorité des élèves¹, est faite d'heures d'étude plus que d'heures de classe. Pendant une bonne partie du XIX^e siècle, avant que la multiplication des disciplines ne commence à étendre les heures d'enseignement, les quatre heures de classe sont encadrées, pour les internes, par six ou sept heures d'études. La première commence à six heures du matin, la dernière s'achève à sept heures du soir. Les jeudis, dimanches et jours fériés, les internes ont encore trois ou quatre heures d'étude. Il est difficile de déterminer, à travers les règlements et les témoignages, quel est le rôle pédagogique exact des maîtres d'études. Le fait qu'on prétende à chaque réforme, dès les années 1840 et surtout à partir de 1853, renforcer cet aspect de leur tâche est plutôt l'indice d'une insatisfaction. Néanmoins, ils sont chargés de faire répéter les élèves, de superviser leur travail, de le vérifier et de le noter, le professeur se contentant généralement, pour le travail quotidien, d'une correction sélective. Ils relèvent aussi les notes et en tiennent la comptabilité. Ils peuvent suppléer les professeurs absents, et ont particulièrement vocation à prendre en charge les classes élémentaires. Bref, ils sont (mais peut-être pas autant qu'ils devraient l'être selon la réglementation) les auxiliaires des professeurs.

À partir des années 1840, les maîtres d'études (puis répétiteurs) connaissent une amélioration progressive mais considérable de leurs conditions de vie et d'exercice du métier. La ligne directrice de cette politique est d'améliorer leurs rémunérations, leur statut et leur formation, afin de répondre à la fois à leurs demandes et aux critiques des adversaires de l'université, qui dénoncent régulièrement leur incapacité supposée à éduquer les

(1) Beaucoup d'« externes » sont d'ailleurs les pensionnaires de pensions ou d'institutions privées qui les envoient suivre les classes du lycée ou du collège communal (c'est obligatoire de 1810 à 1850), et qui encadrent d'une façon comparable le reste du temps scolaire.

élèves, la rudesse et la grossièreté de leurs mœurs et leur irrégion. On leur accorde des heures de liberté pour qu'ils puissent travailler et préparer l'agrégation de grammaire, jusqu'en 1852 (elle est alors ouverte aux bacheliers, niveau de recrutement des maîtres d'études), la licence à partir de 1853, ce qui leur permet ensuite de devenir professeurs de classe élémentaire de lycée ou professeurs de collège communal, voire de se présenter à l'agrégation (ou d'être chargés de cours, donc non titulaire, dans un lycée). Des conférences destinées aux répétiteurs sont d'abord organisées dans les lycées puis, à partir de 1854, les facultés des lettres et des sciences sont de plus en plus mises à contribution.

La politique volontariste de l'État en matière de formation permet d'élever le niveau général, au point que beaucoup de répétiteurs (et les deux tiers des professeurs de collège) sont licenciés à la fin du XIX^e siècle. Mais ils sont victimes d'un blocage des carrières qui ne leur permet guère d'espérer accéder à une chaire de lycée, voire même à une poste de professeur de collège communal, alors que leur fonction a toujours été conçue – c'est ce qui permettait de justifier sa dureté – comme un état provisoire réservé à de jeunes bacheliers, et non comme une carrière. Ils sont d'ailleurs devenus trop nombreux pour des besoins réduits par la crise de l'internat, et on propose l'« externement » (c'est-à-dire le droit de résider à l'extérieur, avec une indemnité compensatoire des avantages matériels de l'internat) à un nombre croissant d'entre eux.

La commission Ribot préconise, afin de rehausser le prestige de leur fonction, d'associer plus étroitement les répétiteurs à l'enseignement, de créer un statut de professeurs stagiaires dans le service desquels seraient comprises des heures de classe (ce qui deviendra dans la réglementation le statut de professeur adjoint), et de faire de cette fonction une préparation au professorat. Surtout, elle propose de séparer la gestion des internats de celle des externats et d'attacher les répétiteurs à l'externat. Appliquée progressivement à tous les lycées entre 1803 et 1808, cette mesure coupe définitivement le lien traditionnel entre les répétiteurs et les pensionnats. Ils sont remplacés dans cette tâche par des maîtres d'internat recrutés et payés librement par le proviseur. Des surveillants d'externat apparaissent par la suite, ces deux catégories formant un corps de surveillants moins qualifiés, dont on n'attend plus guère d'action pédagogique.

La commission de 1898 déplore que le professeur ne considère pas le répétiteur comme un collaborateur qui doit préparer sa tâche et la continuer dans l'étude, et qu'il ne s'entretienne pas plus fréquemment avec lui du travail et des progrès des élèves. Ce thème de la mauvaise collaboration des professeurs et des répétiteurs, du mépris des uns et de la crainte des autres, est encore présent en 1930, à l'occasion des auditions d'une commission parlementaire sur le surmenage scolaire ¹.

En 1945, un nouveau statut, celui d'adjoint d'enseignement, unifie les fonctions de répétiteur et de professeur adjoint. On n'y recrute

(1) Cf. l'éditorial de *L'Information Universitaire*, n° 410 du 29 novembre 1930 (« De la classe à l'étude : entente désirable »).

plus que des licenciés et des titulaires d'un certificat d'aptitude à l'enseignement. Théoriquement, le service des adjoints d'enseignement consiste en priorité à assurer les études surveillées¹, mais ils ont aussi vocation à enseigner (une heure d'enseignement valant deux heures de surveillance), sans parler des tâches administratives qu'on continue à leur confier, comme à leurs prédécesseurs. Mais la situation d'urgence créée par l'explosion démographique de l'après-guerre, qui provoque par ailleurs l'emploi de très nombreux maîtres auxiliaires, semble avoir conduit à utiliser les adjoints d'enseignement à faire classe avant tout, au détriment des études. Déjà réduits en nombre par le déclin de l'internat, les derniers surveillants répétiteurs se sont ainsi fondus dans le corps professoral² au moment précis où la démocratisation de l'enseignement secondaire – et donc son ouverture à des publics ne bénéficiant pas de la familiarité culturelle qui a longtemps caractérisé les élèves du secondaire – aurait donné tout son sens à l'appui pédagogique qu'ils pouvaient offrir.

Vers l'enseignant éducateur

Mais ce n'est pas vraiment sur les répétiteurs, qu'ils pensent trop mal placés dans l'estime des élèves, que les parlementaires de 1899 comptent pour faire des lycées un lieu d'éducation des élèves et pour assurer un suivi efficace des études. La première partie de la tâche devrait revenir à des proviseurs disposant de plus d'autonomie et d'autorité (ce qui est provisoirement tenté à partir de 1902). Mais il faudrait pour cela limiter la taille des lycées. Quant au suivi des études, il revient en principe aux censeurs, à l'égard desquels le rapport comporte des remarques peu flatteuses et qui sont absorbés par d'autres responsabilités, telles que la surveillance des salles d'étude. D'autres pistes sont donc proposées, comme celle de directeurs d'études à la manière de ceux qu'on trouve à l'école Chaptal, à l'école alsacienne, et dans de nombreux établissements privés – c'est-à-dire des professeurs en exercice ou à la retraite encadrant les élèves et leur servant de tuteurs moraux (c'est aussi un peu le modèle anglais) – et celle des professeurs généraux, ou principaux, pour pallier l'éparpillement professoral. Près d'un siècle plus tard, on connaît l'effet explosif de la proposition du rapport Legrand (1983) en faveur du tutorat dans les collèges. Qu'il s'agisse des craintes suscitées parmi les parents ou de l'hostilité de nombreux professeurs, les réactions à cette proposition montrent combien il est délicat de définir ce que pourrait être la contribution professorale à l'éducation. L'institution du professeur principal, plus associée aux notions de coordination de l'enseignement et d'évaluation scolaire, a posé moins de problèmes.

(1) Une priorité encore affirmée par l'*Encyclopédie pratique de l'éducation* éditée en 1960 par l'Institut pédagogique national.

(2) La catégorie des adjoints d'enseignement a été mise en extinction en 1989, par intégration dans le corps des certifiés.

La revendication d'une autonomie accrue pour les établissements – des établissements de taille humaine, encore une fois – et d'une capacité d'initiative plus grande pour le proviseur, ou le principal, est omniprésente à partir du rapport Joxe, qui retrouve des accents voisins de celui de 1899 pour évoquer le rôle du chef d'établissement pour animer sa « maison » et lui donner une personnalité. Mais cette responsabilité du chef d'établissement doit aller avec une responsabilité collective du personnel enseignant. En 1899, on évoque l'impuissance des assemblées de professeurs¹, et on propose de les ressusciter en leur donnant de véritables responsabilités en matière d'unification des méthodes d'enseignement, d'application des programmes d'études, d'élaboration de l'emploi du temps et du règlement intérieur. Des conseils d'enseignement, plus fréquents, donneraient leur avis sur l'attribution des bourses, les félicitations et réprimandes aux élèves, le choix des manuels.

La commission Joxe plaide dans le même sens d'une responsabilité accrue des enseignants en matière éducative, à la fois au sein de l'établissement : « *La responsabilité de l'éducation doit être assumée collectivement dans les établissements* » ; et dans leur enseignement : « *Les élèves demandent non seulement qu'on leur apprenne des savoirs, mais qu'on les aide à s'éduquer, c'est-à-dire à grandir et à devenir indépendants* ». À l'égard de l'éducation de la personnalité, on trouvait encore dans le rapport Ribot l'idée typiquement humaniste que l'enseignement donné par les professeurs des lycées « *est à lui seul une éducation, et certainement la plus haute et la plus humaine qui se puisse donner, puisque c'est celle de tous les grands maîtres de l'esprit et de l'humanité* ». Mais c'était pour reconnaître que cette éducation était « *peut-être donnée de trop haut ou de pas assez près* ». Inspirée par les travaux du colloque d'Amiens, la commission Joxe compte sur la structure formée par des groupes pluridisciplinaires de professeurs pour donner corps à l'idée d'une prise en charge collective à la fois de l'innovation pédagogique et de l'éducation. Dans le cadre d'une pédagogie diversifiée, largement définie par les acteurs eux-mêmes, ces groupes doivent permettre de maintenir une certaine cohérence. Ils doivent aussi être un facteur de sécurité et d'équilibre psychologiques pour chaque professeur.

Le rapport Prost met l'accent pour sa part sur la question du travail personnel des élèves, à l'égard duquel la commission Joxe admet que la nouvelle pédagogie comporte des risques. Il pose ainsi une question pendante depuis que l'explosion démographique de l'enseignement secondaire a entraîné avec elle la disparition des derniers vestiges de la fonction de répétiteur : où doivent se faire le travail d'apprentissage ou de reconstruction des leçons (ce qu'on appelait autrefois les répétitions), les recherches personnelles et les exercices ? S'ils doivent se faire au moins en partie dans l'établissement, qui doit l'encadrer et aider éventuellement les

(1) Brièvement mises en place à l'initiative de Jules Simon en 1872, les assemblées mensuelles des professeurs ont été rétablies par Jules Ferry en 1881 pour se prononcer sur des questions d'ordre pédagogique, et complétées, dans chaque établissement, par un conseil d'enseignement composé de représentants élus. Les enseignants, très sceptiques sur l'influence de ces instances, semblent surtout en percevoir l'aspect contraignant.

élèves ? Les rapports sur *Le lycée du XXI^e siècle* et sur *Le collège de l'an 2000* en confient clairement la responsabilité au corps professoral, ce qui justifie *a posteriori* les préventions des enseignants il y a un siècle. Mais le paradoxe est que la crainte des professeurs d'aujourd'hui est plutôt de voir les personnels recrutés au titre des emplois jeunes usurper une fonction désormais considérée comme de nature professorale, et ainsi contribuer encore à dévaloriser le métier.

Pédagogie et disciplines

Une des constantes les plus fortes du regard officiel sur l'éducation depuis un siècle est certainement la dénonciation de l'encyclopédisme et de ses deux conséquences jugées les plus néfastes : l'éparpillement de l'enseignement en une multitude de spécialités cloisonnées, et la lourdeur des programmes. Hippolyte Fortoul, resté dans les mémoires pour son autoritarisme, essaya, entre 1852 et 1856, d'arrêter le phénomène de division disciplinaire qui avait saisi l'enseignement depuis le début du XIX^e siècle, de ne plus retenir que la distinction entre lettres et sciences et de former un corps de professeurs polyvalents chargés d'appliquer à la lettre le plan d'études. Les traces de cette politique sont à peu près effacées en 1899, quand la commission Ribot déplore l'éclatement disciplinaire, le trop grand nombre de maîtres, surtout dans le premier cycle, et le bachotage dans les grandes classes, qui altèrent la cohérence et la valeur formatrice de l'enseignement et placent les élèves en état de surmenage. Les participants au colloque d'Amiens, en 1968, et les membres de la commission Joxe, en 1972, partagent le constat, mais ils en tirent des conséquences très différentes.

La commission Ribot propose qu'on conserve aux élèves du premier cycle le même professeur de grammaire d'une année à l'autre. Elle souhaite une coordination des professeurs entre eux et des professeurs avec les répétiteurs. Mais elle place surtout l'accent sur ce qui se passe à l'intérieur de la classe. Elle dénonce les classes trop chargées qui imposent au professeur de « *faire cours du haut de la chaire, comme dans l'enseignement supérieur* ». Ce point paraît particulièrement important, car il correspond à l'idéal pédagogique avancé par les réformateurs depuis 1880. La classe de vingt-cinq élèves, c'est celle dans laquelle le professeur peut engager avec ses élèves une relation pédagogique plus directe. Elle est nécessaire à un enseignement sollicitant la participation intellectuelle des élèves, davantage fondé sur la découverte, l'expérience et la réflexion, et moins sur la répétition, l'imitation et la mémoire. Il faut préciser ici que ce serait un contresens historique que de considérer le « cours magistral » d'aujourd'hui comme le modèle traditionnel de l'enseignement secondaire. La pédagogie humaniste était aussi, à sa manière, une pédagogie active, puisqu'elle reposait sur la répétition des exercices oraux et écrits, et elle était donc très loin de se réduire avec une transmission de connaissances par le discours.

L'inconvénient de la pédagogie moderne aux yeux de nombreux enseignants de l'époque – outre la difficulté de s'adapter à des méthodes nouvelles et définies de façon peu explicite par les instructions officielles – c'est la parenté du contact pédagogique plus direct qu'elle suppose avec ce qui appartient traditionnellement à la fonction des répétiteurs. Fortoul, dans les années 1850, avait essayé en vain – la sourde hostilité des professeurs avait eu raison de sa détermination – de confier aux professeurs des tâches apparemment plus proches de celles des répétiteurs que de l'exercice du professorat, en imposant dans leurs services (définis pour la première fois hors de toute référence aux besoins d'une chaire) des heures de conférence, de répétition et d'examen¹. La crainte de la fusion des fonctions, plusieurs fois évoquée par le rapport Ribot, ressurgit donc à la fin du XIX^e siècle, et elle se nourrit aussi des orientations pédagogiques nouvelles. Le triomphe de l'heure de cours, une des innovations de la réforme de 1902, ne fait que confirmer cette crainte : elle bouleverse l'organisation de l'enseignement classique et impose aux professeurs de surveiller leurs élèves entre les cours, le Conseil supérieur de l'instruction publique et deux ministres successifs tranchant dans ce sens un conflit public entre professeurs et répétiteurs².

Le colloque d'Amiens de 1968 se situe dans une toute autre perspective. Les réformes des premières années de la V^e République ont commencé à donner sa structure à un enseignement qui se démocratise à grande vitesse. Dans la ligne des perspectives tracées par le plan Langevin-Wallon, les finalités de cet enseignement de masse en construction sont radicalement différentes de celles de l'enseignement secondaire en 1899. Il s'agit désormais d'adapter l'enseignement à ses nouveaux publics, de préparer les élèves à leur vie professionnelle, de mettre l'école en phase avec le développement des techniques de communication, de multiplier les contacts avec la vie. On préconise l'éclatement des disciplines et leur recombinaison selon les nécessités du monde moderne, l'éclatement de la classe et la recombinaison de groupements d'élèves plus larges ou plus restreints, selon les besoins de l'activité concernée. Un nouveau modèle est proposé aux professeurs, celui du maître animateur, grand utilisateur des nouveaux moyens de communication, chargé autant de « *la recherche des motivations de ses élèves, de l'éveil de leur curiosité, de leurs capacités d'analyse, de jugement et de choix* » que de la transmission de connaissances.

(1) Les répétitions, par un travail pédagogique plus direct, devaient aider les élèves à suivre l'enseignement du professeur. Elles s'apparentaient fortement, comme leur nom le suggère, à la tâche des répétiteurs, auxquelles elles finirent par échoir. Les conférences visaient plutôt à un approfondissement du cours, destiné aux bons élèves, mais reposaient également sur un contact plus direct. Les examens consistaient dans l'interrogation des candidats au baccalauréat et aux concours des écoles spéciales. Cf. l'instruction du 5 août 1857, in P. Savoie, 2000, pp. 358-361.

(2) Voir la circulaire sur les récréations d'interclasse du 1^{er} août 1906, *ibid.*, pp. 638-643.

Soucieux de présenter une démarche plus prudente et plus construite, le rapport Joxe s'en tient à la recherche d'une cohérence d'ensemble et d'interfaces entre les disciplines. Mais il défend avec force l'idée que la solution à la crise de la relation pédagogique ne peut venir que d'une prise de responsabilité et d'un effort d'imagination des professeurs, et qu'elle impose de profonds changements structurels, fondés sur des principes tels que l'autonomie des établissements, le contrôle *a posteriori* et le travail en équipes. Comme on l'a noté plus haut, le rapport Prost fait du travail des élèves la priorité. « *Le meilleur professeur, ce n'est pas celui qui travaille le plus mais celui qui fait le mieux travailler ses élèves [...] Ce sont les lycéens qui apprennent et non les professeurs. [...] Les professeurs portent, avec l'institution tout entière, la responsabilité de soutenir, d'évaluer et de certifier ce processus. Ils ne peuvent étudier à la place des lycéens.* »

Dans les collèges du début des années 80, qui sont le creuset de la démocratisation de l'enseignement, les problèmes se posent de façon encore beaucoup plus aiguë. La pédagogie du collège unique né de la réforme Haby reste à inventer et à faire fonctionner avec cette donnée de base : appliquer honnêtement le principe du tronc commun, c'est se condamner à une forte hétérogénéité des classes, sans parler de l'hétérogénéité de la carte scolaire. Pour répondre au défi des classes hétérogènes, le rapport Legrand (1983) propose d'assouplir les structures pédagogiques et notamment de créer des groupes de niveau en mathématiques, français et langues vivantes. L'expérience douloureuse des professeurs de collège, évoquée plus haut (*Le collège de l'an 2000*), montre l'immense difficulté de la tâche et l'inadaptation persistante des structures, des méthodes et des enseignants.

Faire travailler les professeurs en équipes, les amener à assumer collectivement leur responsabilité éducative, à transcender les frontières disciplinaires en fonction des besoins de l'élève, à innover dans leur pédagogie : ces objectifs constituent autant de faces d'une seule et même stratégie de réforme, parmi lesquelles les rapports officiels semblent chercher le meilleur angle d'attaque. Ainsi, l'aide individualisée et les travaux personnels encadrés sont conçus pour faire émerger de nouvelles pratiques, une approche multidisciplinaire, le dialogue entre les professeurs et un véritable travail d'équipe (*Un lycée pour le XXI^e siècle*). À cet égard, on retrouve l'esprit de la recommandation finale de la commission Joxe, qui insistait sur la nécessité d'une stratégie de changement souple, progressive, expérimentale. On observe par ailleurs des variations sensibles dans l'appréciation des différents éléments du puzzle. Le rapport Bancel de 1999 appelle par exemple à « *conforter les enseignants dans leur rôle de spécialistes disciplinaires* », ainsi que de « *concepteurs d'une pratique pédagogique* », alors que l'attachement à la discipline a été souvent désigné comme un facteur d'immobilisme. Entre temps, on semble être passé d'une conception un peu naïve de la pluridisciplinarité à l'idée de coopérations d'autant plus fructueuses que chacun sait où il se situe. En tout cas, une des clés de cette stratégie d'ensemble est certainement en amont, dans la formation des enseignants. Mais poser la question de la formation, c'est aussi aborder le vaste et délicat problème des catégories enseignantes, des contrastes de traitement et des différences de service.

Formation et statuts

Contrairement au primaire, l'enseignement secondaire est caractérisé par la multiplicité des catégories de personnel. À la fin du XIX^e siècle, outre la division fonctionnelle entre professeurs et répétiteurs et la séparation des enseignements secondaires masculin et féminin, le clivage essentiel est entre les titulaires des chaires de lycée, qui sont encore obligatoirement agrégés, et les multiples autres catégories, chargés de cours des lycées, professeurs des collèges communaux, professeurs des classes élémentaires des lycées, etc. Cette complexité tend à se résorber progressivement avec la titularisation des non agrégés (à partir de 1905), l'assimilation de l'enseignement féminin à l'enseignement masculin (1924), la création du CAPES (1950) et l'extinction de la nébuleuse des répétiteurs et corps assimilés. Parallèlement, la fusion progressive de tous les enseignements du second degré fait entrer, dans ce qui reste vécu comme l'enseignement secondaire, des catégories issues de l'enseignement primaire supérieur et de l'enseignement technique. On se trouve alors devant le paradoxe, particulièrement sensible dans le cas du collège unique, d'un corps divisé en catégories qui restent traitées différemment alors que leur travail tend à s'unifier.

Le plan Langevin-Wallon pousse jusqu'au bout la logique de l'école unique en prônant la mise en place d'un corps unique pré-recruté au même niveau, formé au moins en partie de la même façon et simplement divisé en « maîtres des matières communes » et « maîtres de spécialité », le deuxième cycle (le collège d'aujourd'hui) recevant seul les deux catégories. Force est de constater que cette unification, souhaitée par le personnel primaire beaucoup plus que par le personnel secondaire, attend encore d'être réalisée. Au sein du personnel secondaire, l'agrégation elle-même a survécu de façon qui peut sembler paradoxale. Le rapport Prost de 1983 en livre une explication critique qui sonne aussi comme une mise en garde. *« Le fond du problème est que les responsables du système éducatif français et beaucoup de ses acteurs ne croient pas qu'enseigner soit en métier mais un art. [...] Pourquoi refuser de tenir compte des servitudes du métier ? Ne s'agirait-il pas, en les laissant dans l'ombre, de préserver l'image de l'enseignant comme profession libérale ? Ne s'agirait-il pas de maintenir la définition du professeur comme homme d'art ou de science, remarquable par son intelligence, sa culture, son talent, et non comme homme de métier, payé pour faire un travail ? »* Pour maintenir l'image de l'enseignant comme « cleric », l'agrégation aurait une importance symbolique majeure. Toucher au concours de l'agrégation serait *« un attentat, un sacrilège. [...] Nous ne sommes plus dans le domaine du bon sens, où l'on peut raisonner, mais dans celui de l'inconscient collectif. »*

La création des IUFM concrétise en revanche le souhait d'une formation plus ou moins commune assurée en relation avec l'université pour les personnels des premier et second degrés. Ce souhait est présent, avec des modalités très variables, du rapport Langevin-Wallon au rapport Bancel de 1989, en passant par les actes du colloque d'Amiens, le rapport Joxe et le rapport de Peretti sur la formation des personnels de l'éducation

nationale (1989). Une autre constante est l'affirmation d'une nécessaire formation continue des enseignants qui, à partir du rapport Joxe notamment, est présentée comme un élément d'un dispositif plus large où elle est associée aux fonctions d'aide à l'innovation et à la gestion des problèmes pédagogiques et à la recherche en éducation.

Quant au contenu de la formation, si un souhait traverse le siècle, c'est celui d'une professionnalisation, c'est-à-dire d'une préparation à la pratique du métier. L'enseignement secondaire a longtemps négligé cet aspect des choses et recruté ses personnels sur la foi d'épreuves académiques (la licence) ou de concours de recrutement conçus dans un esprit voisin (l'agrégation et les certificats d'aptitude). Il n'est pas absurde de considérer, cependant, que la forme pédagogique alors en usage imposait moins de formation spécifique. Dans le cadre de la réforme évoquée ci-dessus, Fortoul avait imposé cinq ans de pratique du métier et vingt-cinq ans d'âge avant de passer l'agrégation. Très mal reçue à l'époque, notamment par les jeunes normaliens qui devaient supporter un purgatoire de plusieurs années en position de non titulaires, l'obligation du stage s'est peu à peu dissoute. En 1899, le rapport Ribot regrette qu'il n'en reste plus rien, et considère que l'expérience préalable des fonctions de répétiteur et de professeur serait une préparation au métier plus utile que les cours de pédagogie. Quant au vœu d'un recrutement prenant mieux en compte les capacités et les connaissances pédagogiques des candidats, il s'est déjà traduit timidement en 1894 par une réforme du concours de l'agrégation d'histoire qui est appliquée en 1904 aux autres agrégations.

On n'analysera pas ici le cheminement de l'idée d'institutions spécifiquement consacrées à la formation enseignante et liées aux universités, qui aboutit aux IUFM. On se contentera de noter la tension entre un modèle du type des facultés d'éducation américaines, qui forment des enseignants avant de former des spécialistes, et l'attachement à l'idée de recruter des professeurs à la compétence disciplinaire indiscutable, cette tension renvoyant d'une certaine façon à la coexistence de plusieurs catégories professorales.

Les différences catégorielles ont en effet survécu au projet de corps unique, et avec elles les différences de régime en matière de traitements et en matière de temps de service. À cet égard, le rapport Prost se montre encore une fois pragmatique et attentif à la sensibilité professorale. Il propose, à la différence du rapport Joxe et du rapport de Peretti, de ne pas toucher à la définition des services, afin de faire l'économie de lourdes négociations et de ne pas modifier la règle du jeu en fonction de laquelle « des hommes, des femmes surtout, ont choisi ce métier ». Il semble que ses successeurs lui aient emboîté le pas. L'application de la proposition émise en 1998 d'inscrire des heures de « présence dans l'établissement » au service des enseignants (*Quels savoirs enseigner dans les lycées*) aurait pu soulever des difficultés. On rappellera à ce propos (sans tirer de conclusions de ce lointain précédent) l'échec de Fortoul, évoqué plus haut, à imposer des heures de conférences, répétitions et examens. L'affirmation du principe de non-alourdissement des services (*Un lycée pour le XXI^e siècle* et rapport Bancel, 1999) paraît en tout cas plus prudente dans

sa formulation, même si l'on en reste à l'idée désormais classique d'une présence des professeurs dans l'établissement entre les cours.

Sources

Rapports officiels et autres documents analysés

Enquête sur l'enseignement secondaire (sous la direction d'Alexandre Ribot, député, président de la Commission de l'enseignement), Paris, Imprimerie de la chambre des députés, 6 volumes, 1899.

La Réforme de l'enseignement, projet soumis à M. le ministre de l'Éducation nationale par la Commission ministérielle d'étude (présidée par Paul Langevin et Henri Wallon), Paris, ministère de l'Éducation nationale, 1947.

Pour une école nouvelle. Formation des maîtres et recherche en éducation, actes du colloque d'Amiens de l'Association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique (mars 1968), Paris, Dunod, 1969.

Rapport de la Commission d'études sur la fonction enseignante dans le second degré (présidée par Louis Joxe), Paris, La Documentation française, 1972.

René Haby, *Propositions pour une modernisation du système éducatif français*, Paris, ministère de l'Éducation nationale, 1975.

Rapport de la Commission sur la formation des personnels de l'éducation nationale, présidée par André de Peretti, Paris, La Documentation française, 1982.

Les Lycées et leurs études au seuil du XXI^e siècle, rapport du groupe de travail national sur les seconds cycles, présidé par M. Antoine Prost, Paris, ministère de l'Éducation nationale, 1983.

Louis Legrand, *Pour un collège démocratique*, Paris, La Documentation française, 1983.

Daniel Bancel, *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*, Paris, ministère de l'Éducation nationale, 10 octobre 1989.

Quels savoirs enseigner dans les lycées, rapport final du Comité d'organisation, Lyon, 11 mai 1998.

Un lycée pour le XXI^e siècle, Paris, ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie, 1999.

L'Organisation du temps de travail et les conditions matérielles de travail des enseignants, rapport à Monsieur le ministre de l'Éducation nationale de la Recherche et de la Technologie présenté par Daniel Bancel, Paris,

ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie, 1999.

Propositions pour une nouvelle approche de l'évaluation des enseignants, rapport à Monsieur le ministre de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie présenté par Jean-Marc Monteil, 1999.

François Dubet, Alain Bergounioux, Marie Duru-Bellat, *Le Collège de l'an 2000*, rapport à la ministre chargée de l'enseignement scolaire, 1999.

Pour un programme stratégique de recherche en éducation, rapport présenté par M. Antoine Prost, ministère de l'Éducation nationale, juillet 2001.

Bibliographie sommaire

Jean-Pierre Briand, Jean-Michel Chapoulie, *Les collèges du peuple. L'enseignement primaire supérieur et le développement de la scolarisation prolongée sous la III^e République*, Paris, INRP-CNRS-ENS Fontenay-Saint-Cloud, 1992.

Jean-Michel Chapoulie, *Les professeurs de l'enseignement secondaire : un métier de classe moyenne*, Paris, Éditions de la MSH, 1987.

André Chervel, « Les travaux écrits des élèves dans l'enseignement secondaire du XIX^e siècle », pp. 13-38 in *Travaux d'élèves, XIX^e-XX^e siècles*. Pour une histoire des performances scolaires et de leur évaluation, numéro spécial d'*Histoire de l'éducation*, n° 54, mai 1992. Repris dans A. Chervel, *La culture scolaire. Une approche historique*, Paris, Belin, 1998, pp. 57-75, 1992.

André Chervel, *Histoire de l'agrégation. Contribution à l'histoire de la culture scolaire*, Paris, INRP-Éditions Kimé, 1993.

André Chervel, Marie-Madeleine Compère, « Les Humanités dans l'histoire de l'enseignement français », in M.-M. Compère, A. Chervel (dir.), « Les Humanités classiques », numéro spécial d'*Histoire de l'éducation* mai 1997, pp. 5-38.

Marie-Madeleine Compère, *Du collège au lycée (1500-1850). Généalogie de l'enseignement secondaire français*, Paris, Gallimard/Julliard, 1985.

Marie-Madeleine Compère, Philippe Savoie (1997), « Le temps scolaire des enseignants du secondaire en France depuis deux siècles », in M.-M. Compère (dir.), *Histoire du temps scolaire en Europe*, Paris, INRP/Economica, pp. 267-312, 1997.

Paul Gerbod, *La condition universitaire en France au XIX^e siècle*, Paris, PUF, 1965.

Victor Karady, « Les professeurs de la République. Le marché scolaire, les réformes universitaires et les transformations de la fonction professorale à la fin du XIX^e siècle », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 47-48, juin 1983.

Victor Karady, « Normaliens et autres enseignants à la Belle Époque. Note sur l'origine sociale d'une profession intellectuelle », *Revue française de sociologie*, XIII-1, janvier-mars 1972, pp. 35-58.

Françoise Mayeur, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la III^e République*, Paris : Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1972.

Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, Armand Colin, 1968.

Antoine Prost, *Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement de 1945 à nos jours*, éditions du Seuil, 1992.

Philippe Savoie, *Les enseignants du secondaire. Le corps, le métier, les carrières*, textes officiels, tome 1 : 1802-1914, Paris, INRP-Economica, 2000.

Gérard Vincent, « Les professeurs de l'enseignement secondaire dans la société de la Belle Époque », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, janvier-mars 1966, pp. 49-86, 1966.

Gérard Vincent, « Les professeurs du second degré au début du XX^e siècle », *Le Mouvement social*, avril-juin 1966, pp. 47-73, 1966.

Note de synthèse sur les motivations à devenir enseignant ¹

L'identité professionnelle des enseignants est très étudiée : représentations de la profession par les enseignants eux-mêmes, images perçues par le grand public, effets de ces représentations sur les activités professionnelles et les conceptions des savoirs professionnels. De ces études, il est relativement facile de tirer les traits essentiels des motivations du choix professionnel de ceux qui ont été effectivement recrutés, qu'ils soient enseignants ou qu'ils aient, pour des raisons diverses évolué dans leur carrière. En revanche, nous ne savons que très peu de choses sur les motivations de ceux qui ont échoué aux concours de recrutement et mis à part les analyses produites annuellement par les jurys, nous ne disposons que de très peu de données sur les raisons des échecs. Or, nous savons que la sélection opérée par les concours se fait sur la base de critères très hétérogènes d'un concours à l'autre et d'un jury à l'autre. De sorte que la résultante est le produit soit de convergences qui accentuent l'effet de certaines représentations dispersées, en neutralisent d'autres et qui, dans tous les cas, renvoient à des conceptions professionnelles dont les référents, pour l'essentiel, restent implicites. Les critères académiques sont au contraire fort bien connus et font l'objet d'une analyse à tous les niveaux, depuis les universitaires chargés des préparations aux concours, jusqu'aux membres des jurys dans toutes leurs composantes statutaires.

Les études actuellement disponibles sur les motivations des enseignants évaluent donc le produit d'un système de sélection fortement convergent, non par choix délibéré des acteurs qui y sont impliqués, mais par un simple effet mécanique. Elles mettent en évidence les convergences des représentations des enseignants sur un certain nombre de points présentés ci-après et une permanence de ces convergences dans le temps. Mais celles-ci, loin de montrer le caractère inéluctable de l'attachement des enseignants à des composantes de leur identité professionnelle, sont simplement le témoignage de l'efficacité du système de recrutement en vue de la promotion d'un modèle professionnel resté longtemps stable. Or, le diagnostic actuellement porté sur l'évolution professionnelle des

(1) Par Françoise Clerc, professeure des universités, sciences de l'éducation, ISPEF, université Lumière Lyon 2, décembre 2001.

enseignants et des autres professions de l'enseignement et de l'éducation, est l'inadéquation grandissante entre les besoins réels induits à la fois par l'évolution des élèves et de la demande diffuse des familles, par les orientations des réformes les plus récentes d'une part, et les compétences disponibles soit du fait de l'organisation interne des établissements et de la division du travail qui y prévaut, soit du fait de la formation initiale et ou continue d'autre part : prise en charge éducative des adolescents de plus en plus difficile mais aussi de plus en plus essentielle, multiplication des activités d'apprentissage accompagnées, hors de la classe dans un contexte pluridisciplinaire. Pour pallier cette inadéquation ont été jusqu'à présent largement mobilisés les moyens de formation et sollicités les établissements dans leur capacité à s'ajuster localement aux besoins des populations accueillies.

Avec le renouvellement massif d'une génération nombreuse proche de la retraite, le levier du recrutement devient un moyen majeur de l'ajustement professionnel dans la mesure où les nouveaux arrivants dans les établissements, non seulement apportent de nouvelles compétences acquises dans une formation plus récente (parfois moins opérationnelles que l'expérience des professionnels plus anciens ce qui tend à relativiser cet effet), mais aussi parce qu'ils constituent soit directement dans les échanges informels, soit indirectement par la mobilisation autour de leur accueil et de leur formation sur le terrain, un puissant vecteur de formation de leurs aînés. La question qui se pose pour les recrutements futurs semble donc moins être :

- « *Quelles sont les motivations pour devenir enseignant ?* » que :
- « *Quels types d'étudiants voulons-nous attirer dans la profession ?* »

Cette question met au centre des préoccupations l'image de la profession non pas telle qu'elle est présentée à travers des rationalisations ou des expressions fantasmatiques, mais telle qu'elle s'exerce dans son extrême diversité, diversité dont le facteur majeur n'est semble-t-il désormais, ni la discipline ni la zone géographique mais bien plutôt la culture professionnelle de l'établissement et son mode d'intégration dans son environnement humain : certains établissements de zone réputée difficile sont capables, par exemple, de fidéliser leur personnel et de le mobiliser autour d'une culture professionnelle de l'excellence. Ces deux facteurs privilégiés dans le choix de nombreuses professions de niveau équivalent, doivent pouvoir jouer également dans les choix professionnels des futurs enseignants. Les effets répulsifs des conditions de travail dans des zones considérées comme difficiles, les relations éprouvantes avec le public, la nécessité de gérer des situations de crise, sont des caractéristiques partagées avec d'autres « professions de l'humain » dont il faut prendre la mesure mais qui, pour certains jeunes, représentent des défis à relever, si toutefois les conditions en sont réunies. L'autre question susceptible d'orienter notre réflexion serait donc la suivante :

- « *À quelles conditions minimales de futurs professionnels considèrent-ils que de tels défis peuvent être relevés ?* »

Les raisons d'un choix : la polarisation autour de trois types de motifs

Les études sur les choix professionnels des étudiants qui se destinent à l'enseignement sont largement convergentes. On peut regrouper leurs motivations autour de trois pôles :

- le goût pour une discipline d'enseignement ;
- le plaisir de travailler avec des jeunes ;
- l'organisation temporelle et sociale du travail enseignant.

Le goût pour la discipline

Le goût pour la discipline est un motif ambigu parce qu'il se construit sur la base de d'une expérience non professionnelle liée à la profession : celle de l'étudiant en tant qu'ancien élève. L'une des découvertes de la pré-professionnalisation ou de la première année de formation est justement celle du malentendu¹ que cette situation induit. La formation universitaire fournit une image d'une pratique d'enseignement (éventuellement de la recherche) destinée à des étudiants supposés adhérer d'avance aux contenus des études et susceptibles de manifester une certaine autonomie dans l'apprentissage. Or, cette image référent de la discipline n'est guère corrigée par le vécu du lycée au cours duquel les lycéens ne voient que la partie publique du travail de l'enseignant, c'est-à-dire sa prestation dans la classe. Le désir strictement hédoniste de « faire quelque chose qui plaît » est souvent masqué par un discours normalisé autour des valeurs intrinsèques de la discipline (rigueur, culture, citoyenneté, goût de l'effort). Pour la plupart des tâches professionnelles la représentation reste floue. L'anticipation que font les futurs enseignants est donc largement biaisée. La découverte du biais est, pour un certain nombre d'entre eux, un choc qu'il faut accompagner en cours de formation.

L'analyse des itinéraires des jeunes enseignants fait souvent apparaître un événement crucial dans cette découverte de la discipline de référence : rencontre avec un enseignant charismatique, expérience décisive (visite, voyage à l'étranger, lecture, expérience intellectuelle particulière etc.). Là encore l'image de la discipline est dépendante des conditions de sa construction : environnement, état d'esprit, émotions ressenties, groupe social, influent directement sur le choix mais, si l'on tient compte du type de postes dans lesquels sont nommés les débutants, elles ont peu de chance de se retrouver en début de carrière. À la recherche du souvenir de ces expériences déterminantes, certains stagiaires nient leur expérience présente, se montrent nostalgiques d'un passé mythique de la profession et sont fortement critiques du présent de l'institution. Ils masquent mal une déception qui retentit négativement sur leurs capacités d'adaptation.

(1) F. Clerc, « Les futurs enseignants du second degré et leur formation », *Recherche et formation*, n° 23, 1996, p 87-104.

Le goût pour la discipline manifeste également une représentation du monde, une philosophie existentielle. Il est donc difficile de dissocier les choix des attitudes personnelles, des valeurs reconnues par les étudiants. Depuis le travail pionnier de Jacques Nimier¹, on sait que les disciplines ont des résonances affectives fortes. Il faut aussi tenir compte des effets culturels et sociaux. L'engouement des jeunes pour les pratiques sportives qui se manifeste par un afflux des candidatures dans les UFR STAPS doit être rapporté à la valorisation économique et sociale du sport dans notre société. Dans un certain nombre de disciplines (philosophie, arts plastiques, musique, éducation physique et sportive), l'enseignement apparaît comme un des rares compromis acceptables pour exercer l'activité recherchée, soit que celle-ci ne permette pas, en tant que telle, de vivre, soit que les débouchés y soient rares ou hors de portée dans l'état de la compétence de l'étudiant.

D'une manière générale, au cours de la formation en première année d'IUFM, on peut observer que l'amour de la discipline induit la tentation « d'oublier » l'interlocuteur incontournable qu'est l'élève ou plutôt de le considérer comme une entité abstraite. Parmi les découvertes le plus souvent mentionnées par des stagiaires IUFM en fin de séminaire d'analyse des pratiques² figure le passage d'une idée abstraite de « l'élève » à des représentations « incarnées », précises, souvent très loin des stéréotypes premiers avec lesquels ils ont abordé leur année de stage. Ni très gentils, ni forcément méchants, ni délibérément hostiles, ni vraiment complaisants, changeants, divers, les élèves ne peuvent entrer dans des catégories générales. Si la discipline est souvent la première détermination du choix, la grande découverte des premières années d'expérience est la rencontre avec les jeunes, en tant qu'individus et en tant que groupes de personnes.

Le plaisir de travailler avec des jeunes

Le plaisir de travailler avec des jeunes est le second pôle autour duquel se regroupent les motivations de choix des enseignants. Il faudrait toutefois nuancer le propos. Une étude déjà mentionnée, portant sur un échantillon restreint (une promotion d'étudiants préparant le CAPES et la même promotion entrée à l'IUFM) et qu'il faudrait vérifier sur des échantillons plus larges, semble indiquer que les étudiants qui mentionnent en premier leur souhait de travailler avec des adolescents ne se retrouvent pas majoritairement parmi ceux qui réussissent le concours. Autrement dit, le concours aurait un effet discriminant sur cette caractéristique. Les raisons de cette discrimination, si elle existe vraiment, resteraient à étudier : y a-t-il une corrélation entre cette motivation et le niveau de compétence dans la discipline ? La source de cette corrélation est-elle à chercher dans le comportement face aux situations de compétition ? De même, il serait

(1) J. Nimier, *Les modes de relations aux mathématiques*, Paris, Méridiens Klincksieck, 1988.

(2) F. Clerc, étude à paraître.

intéressant de comparer de ce point de vue les motivations des étudiants qui choisissent de s'orienter vers le professorat des écoles. Les carrières, du moins au début, n'étant pas très différentes, les étudiants plus attirés par les aspects relationnels de la profession ne choisissent-ils pas en priorité l'école élémentaire ?

Cette motivation se fonde en général sur des expériences réussies dans un autre contexte (centre aéré, colonies de vacances, mouvement ou association, encadrement sportif etc.). Là encore l'anticipation des situations professionnelles correspond rarement aux situations réelles rencontrées dans le travail. D'abord parce que les objectifs et les conditions d'exercice du travail pédagogique sont largement différentes : la centration sur les apprentissages, la répartition horaire des interventions, la clôture de la classe, la relative solitude de l'enseignant face à son groupe. En revanche, on sait ¹ que c'est la compétence pédagogique qui fait la différence entre les jeunes enseignants alors que pour les professeurs plus anciens c'est la compétence dans la discipline qui devient progressivement décisive. Cet atout en début de carrière se traduit, dans l'exercice quotidien de la classe, par une relative aisance qui « libère » le jeune enseignant des craintes concernant le fonctionnement du groupe classe pour lui permettre de se consacrer à des tâches cognitives. La sensibilité aux phénomènes relationnels le rend plus attentif et disponible pour régler les problèmes lorsqu'ils surviennent. Il faut ajouter que cette motivation n'est pas exclusive d'une bonne maîtrise des contenus d'enseignement.

La vision des relations avec les jeunes est souvent exprimée de façon idéaliste et ne tient pas compte des contextes sociaux des établissements. Certains étudiants privilégient la ressemblance avec leurs futurs élèves et envisagent la possibilité d'une connivence avec eux (c'est le cas tout particulièrement des étudiants issus de l'immigration qui estiment pouvoir s'entendre facilement avec les jeunes ayant la même origine). D'autres font confiance à leur savoir-faire relationnel ou à leur volonté de lutter contre l'échec et/ou les inégalités. D'une manière générale, ces jeunes manifestent souvent des options militantes qui les conduisent parfois à être très critiques à l'égard de leurs aînés dans les établissements d'accueil. À la fin de la formation leurs options évoluent soit en se confirmant et en intégrant des dimensions réalistes issues de leur expérience, soit elles se retournent et ils adoptent alors des positions violemment hostiles à ce qu'ils défendaient précédemment. D'une manière générale, on peut dire que leurs attitudes en fin de première année sont fortement sous l'influence de la qualité de l'accueil reçu dans l'établissement, auprès de l'équipe de direction bien sûr, mais surtout auprès des collègues plus anciens. La première année en IUFM est, de ce point de vue, le moment déterminant d'un ajustement plus ou moins réussi.

Une variante de cette motivation consiste en l'envie de « donner ». La générosité affichée avant la confrontation avec la profession a

(1) Les premières études des sociologues sur le sujet de *l'effet maître* ont montré un renversement dans la hiérarchie des compétences nécessaires à la réussite de l'enseignement au cours de la carrière.

besoin d'être confirmée au cours de l'expérience. Pour qu'il y ait don, il faut qu'il y ait un destinataire et des valeurs partagées. Or, les étudiants les plus généreux sont parfois confrontés à l'indifférence, ou pire à l'hostilité des élèves face à un « don » dont ils n'ont que faire. La maturité professionnelle se mesure alors à la capacité d'admettre que l'élève destinataire du don puisse le refuser ou simplement en ignorer la valeur. Là encore l'idéalisme ne suffit pas à permettre une bonne insertion professionnelle. Le discours sur « les vocations » trouve ici sa limite car il produit des effets inattendus sur la capacité d'adaptation. Le plus souvent le choc quoique rude, se gère dans le courant de la première année en IUFM, si l'accompagnement est adapté. Mais dans les cas les plus difficiles, le professeur débutant échappe difficilement à la déception, au dégoût voire au cynisme.

La découverte de la profession a des effets contrastés sur les représentations professionnelles selon les motivations des personnes, mais aussi, et de façon très significative, selon les lieux de stage et la qualité de la première expérience. Alors que les étudiants qui préparent les concours cherchent à prolonger leur propre rencontre, en général plutôt réussie, avec la discipline d'enseignement choisie, les stagiaires découvrent la nécessité de « s'adapter » aux élèves. Pour les uns cette adaptation est une sorte de trahison (renoncer à une forme d'excellence que représente la réussite aux concours) et provoque en retour une sorte de colère contre les élèves ou l'institution, pour d'autres, c'est un mal nécessaire, la négociation d'un compromis avec la réalité et la condition de la réussite, pour d'autres enfin, c'est l'occasion de développer de nouvelles compétences, d'imaginer des situations d'apprentissage, des supports de communication, des stratégies détournées, le plus souvent en prenant appui sur leur propre expérience d'apprenant. Dans tous les cas, comme l'a montré Michaël Huberman¹, un début de carrière difficile ne permet pas de pronostiquer un échec dans la profession. La prudence s'impose donc dans l'évaluation des motivations et des résultats de la formation.

L'organisation temporelle et sociale du travail enseignant

Le rapport à l'institution

La troisième grande découverte des stagiaires en IUFM consiste en la prise de conscience du cadre à la fois contraignant et protecteur de l'institution (les règles professionnelles, l'établissement comme lieu d'un « travail », les contraintes de la sécurité des élèves etc.)². L'image que se forment les candidats se fonde sur une expérience en trompe l'œil : ils ne voient que la scène sur laquelle évolue le professeur

(1) M. Huberman, *La vie des enseignants*, Neufchâtel, Paris, Delachaux et Niestlé, p. 135-144, 1989.

(2) F. Clerc, étude à paraître.

(la classe et le cours qui s’y déroule), ils deviennent une part des coulisses (la préparation des cours et la correction des devoirs) mais ne se font qu’une idée très approximative des autres tâches. Or, ces tâches sont précisément celles qui ont évolué le plus vite et le plus récemment : celles qui sont liées à la mise en place des dispositifs d’aide, les formes pluridisciplinaire d’apprentissage, les relations avec les partenaires du système éducatif, le travail collectif et notamment celui qui se fait en concertation avec les équipes de direction, les contacts avec les familles. Ils n’ont pas ou peu de représentation des responsabilités en matière de sécurité, de morale éducative et de déontologie, sauf de façon très abstraite. Enfin l’établissement et l’institution sont perçus de manière générale plutôt comme un décor ou un employeur lointain que comme le cadre référentiel de l’exercice d’un travail. D’où une anticipation assez floue et paradoxalement rigide du contexte dans lequel ils seront amenés à évoluer.

L’individualisme

Mais surtout, toutes les études le soulignent, l’individualisme reste une valeur dominante du choix professionnel. Il est inexact de parler à ce propos de représentation « libérale » de la profession car, dans leur écrasante majorité, les futurs enseignants ne recherchent nullement la prise de risques inhérente à ces professions. Bien au contraire, l’individualisme est une protection contre une exposition personnelle jugée « à risque », dans la mesure où la situation de classe considérée comme le prototype des activités professionnelles, se déroule sans protection d’aucune sorte, dans l’incertitude dans l’immédiateté¹. En outre, la relation éducative fortement idéalisée et valorisée est le plus souvent comparée à des pratiques éducatives privées ce qui situe l’institution d’emblée en rivale de la famille.

Peu d’étudiants et même de jeunes enseignants ont conscience d’une différence entre l’exercice privé de l’éducation et son exercice professionnel. L’engagement à l’égard des enfants et des adolescents reste donc essentiellement référé aux croyances et aux attitudes individuelles. La mise en commun des problèmes, le partage des valeurs, la négociation de stratégies communes semblent soit des trahisons, soit des prises de risques inutiles, voire dangereuses. Comme les premières expériences se déroulent dans un contexte fortement marqué par l’individualisme des « anciens », elles tendent à conforter cette anticipation, même si de nombreux dérapages en montrent à l’évidence la limite. Si bien que le discours de nombreux débutants est marqué par une curieuse contradiction : ils revendiquent une indépendance tatillonne mais en même temps se plaignent de n’être que peu ou pas soutenus par les collègues ou leur hiérarchie en cas de problème.

(1) F. Clerc, *Une théorie de l’action pédagogique*, Habilitation, université Paris X-Nanterre, 1999. P. Perrenoud, *Enseigner, agir dans l’urgence, décider dans l’incertitude*, Paris, ESF, 1996.

Le temps libre

L'existence d'un temps important considéré comme « libre » est un facteur important de choix. Il apparaît clairement, conjugué à la sécurité de l'emploi, comme déterminant dans un certain nombre de reconversions de professionnels confirmés venant d'autres secteurs de l'administration, des entreprises privées ou des professions libérales. La revendication de temps libre peut être exprimée simplement, sur le mode agressif comme compensation d'un travail particulièrement exposé. Le temps libre, attrait mais source de culpabilité latente, se révèle dans les débuts professionnels, être un miroir aux alouettes. Massivement les enseignants débutants disent leur difficulté à faire face à leur charge de travail notamment en raison de la découverte de tâches inconnues jusque-là et par conséquent difficiles à planifier, en général liées à la partie non publique du travail enseignant (les concertations, la préparation du travail des élèves différente de la préparation du contenu des cours).

Le peu de cas fait dans l'institution des besoins engendrés par une organisation rationnelle du travail (tout particulièrement dans la formation), le caractère personnel des activités de préparation et de correction qui empiètent éventuellement sur la vie privée, accentuent le phénomène. De ce point de vue, le fait que les enseignants accomplissent une part considérable de leur travail à la maison, quoique ce soit une source de confort indéniable, se révèle être une raison majeure de dérive dans la gestion du temps. La formation peut jouer dans ce domaine un rôle important dans la mesure où elle peut prendre en charge une réflexion sur l'organisation individuelle et collective du travail, sensibiliser aux compétences nécessaires pour travailler en équipe. Mais c'est au niveau des établissements et dans l'organisation de leur vie au quotidien que les enseignants modifient de façon décisive leur image individualiste de la profession.

Les craintes et les obstacles

Il n'est pas possible d'analyser les motivations sans faire état des craintes inhérentes à la profession. La peur des élèves est constitutive du travail pédagogique : outre les risques généraux de la communication entre des personnes qui vivent une relation à la fois intense et passagère, il faut tenir compte du fait que les conditions du travail pédagogique à elles seules justifient bien des craintes : solitude de l'enseignant face au groupe des élèves, morcellement du temps qui oblige à réaliser l'exploit à chaque heure de cours, face à face des adultes et des élèves sans beaucoup de possibilité de médiations, celles-ci étant l'objet d'une méfiance de la part des adultes aussi bien que des élèves. L'entrée dans la classe s'apparente à une épreuve initiatique ¹. La gestion des conflits laisse parfois un goût amer.

(1) S. Baillauques, E. Breuse, *La première classe*, Paris, ESF.

La médiatisation du malaise scolaire, la peur de la délinquance juvénile qui se développe rapidement ¹, ont pour effet d'induire chez les enseignants la crainte de ne pas « faire le poids ». L'une des grandes peurs des enseignants débutants est d'être nommé dans des zones dites « sensibles ». La généralisation est de règle et ils se montrent peu sensibles aux contre exemples ou aux cas particuliers. De manière défensive, une sorte de couple argumentaire s'est construit progressivement et se trouve repris par de nombreux stagiaires : c'est difficile mais c'est là qu'on a des chances d'être aidés. Cette croyance (encore faudrait-il s'entendre sur le rôle et le fonctionnement attendu des équipes ce qui reste un sujet de débat) agit comme une consolation si elle s'accompagne d'une perspective d'évolution rapide de carrière (mutation notamment).

Car si la sécurité de l'emploi est d'un attrait certain, l'envers en est constitué par de médiocres perspectives d'évolution. Les étudiants et les jeunes enseignants pour qui la sécurité est une valeur primordiale se montrent en général assez soucieux de préserver leur confort et peu enclins à négocier des compromis avec leurs conditions de travail. En revanche, ceux qui sont les plus prêts à renoncer à des conditions confortables de travail, revendiquent le plus souvent des gratifications symboliques (considération pour leurs efforts d'innovation) ou matérielles (évolution plus rapide dans la carrière) ou des marges de liberté et d'initiative plus grandes. À ma connaissance, il n'existe pas d'étude longitudinale précise permettant de vérifier dans quelle proportion les projets novateurs de début de carrière se concrétisent directement dans les pratiques pédagogiques. En revanche, Michaël Huberman a montré que les remises en question qui débouchent sur des focalisations positives sont surtout le fait d'enseignants confirmés (30-39 ans), tandis que les focalisations négatives sont plutôt le fait des enseignants débutants et de ceux, plus anciens, qui vivent mal les réformes qui leur sont imposées.

La méfiance à l'égard des familles et leur disqualification dans le domaine éducatif est, curieusement, un sentiment très partagé, aussi bien chez les étudiants que chez les stagiaires. L'idée que les familles sont de plus en plus incapables d'éduquer les enfants et qu'elles s'en remettent à l'école pour le faire est partagée avec l'opinion générale. Mais dans la profession elle a un retentissement particulier. Pour certains jeunes enseignants, le refus d'assumer les conséquences de cette carence supposée va fréquemment de pair avec une priorité accordée à la discipline dans les motifs de choix. Pour d'autres, prendre en charge les apprentissages sociaux élémentaires est un mal nécessaire, une condition de possibilité du travail enseignant. Mais surtout, on remarque dans les propos des stagiaires une crispation sur des valeurs culturelles et morales qu'ils partagent avec leurs aînés mais pas nécessairement avec les étudiants, comme si le concours les avait fait changer brutalement de camp.

Tout se passe comme si la réussite au concours les transformait en censeurs sévères des mœurs contemporaines. Ce changement se traduit

(1) L. Mucchielli, *Violence et insécurité, fantasmes et réalités dans le débat français*, Paris, La Découverte, 2001.

par une hyper sensibilité aux choix vestimentaires, aux manquements à la politesse élémentaire, à la désinvolture d'un langage peu châtié. Un discours assez commun dans les séminaires de formation confine à l'idéologie de la « tolérance zéro », discours souvent conforté par celui des enseignants confirmés et des conseillers pédagogiques. Les débutants dans le front commun avec les anciens, défendent cependant des intérêts spécifiques qui sont profondément inspirés par la peur d'être débordés du fait de leur statut de stagiaire.

Qui sont les candidats professeurs ?

Même si l'enseignement reste encore dans l'esprit de nombreux étudiants de lettres notamment, la voie royale, le débouché naturel des études supérieures, on observe la réussite d'étudiants dont les cursus sont très moyens, soit qu'ils acceptent de nombreux redoublements pour réaliser leurs aspirations, soit qu'ils bénéficient dans certaines disciplines des coups « d'accordéon » sur le nombre de postes mis au concours. Le manque d'excellence produit essentiellement deux attitudes selon qu'il est ou non assumé. Pour les uns, il conduit à un renfermement sur des exigences d'excellence appliquées aux élèves et une grande rigidité dans les évaluations. Pour d'autres au contraire, parfois même de façon délibérée et très explicite, les expériences d'apprentissage malheureuses servent de référence pour penser une aide efficace. Si bien que certains étudiants médiocres, se révèlent des enseignants astucieux, attentifs aux difficultés d'apprentissage et très appréciés de leurs élèves.

Les vocations précoces pour la discipline ou pour le plaisir d'enseigner amènent les étudiants à organiser leurs stratégies de formation en fonction de leur but. Mais la marge de manœuvre pour le recrutement dans le second degré reste plus restreint que dans le premier degré du fait du caractère national des concours. Le critère le plus souvent mentionné est la réputation de la préparation assurée par l'université. Dans ce domaine, la référence reste les universités parisiennes même si elles demeurent quasi inaccessibles pour les provinciaux. C'est plutôt dans les redoublements consentis et les réorientations que se manifeste leur détermination : certains candidats n'hésitent pas à tripler leur préparation.

Parmi les étudiants brillants, le choix de l'enseignement peut ne relever que du simple désir de s'installer dans une prolongation indéfinie des études. C'est ainsi que certains prennent pour prétexte la préparation d'une maîtrise puis d'une agrégation pour ne jamais se sentir responsables de leurs classes. Souvent plus attirés par les études que par la discipline elle-même et l'enseignement, ils ont du mal à quitter leur statut d'étudiant pour devenir professeurs. Plusieurs indices révèlent ce refus dans les habitudes vestimentaires, le comportement, le mode relationnel avec les élèves et surtout la manière de s'intégrer dans l'établissement.

C'est eux aussi qui manifestent le plus souvent une incompréhension face aux difficultés d'apprentissage ou aux refus d'apprendre. Ils opèrent une sorte de reconstitution idéale de leur itinéraire d'apprenant d'où ils gommement toutes les incertitudes, tous les efforts, comme si leurs succès scolaires et universitaires, *a posteriori*, effaçaient toutes les ombres. Il arrive que les élèves portent sur eux des jugements contradictoires : proches d'eux par les comportements, ils ne les jugent pas fiables (un professeur doit être sérieux), parfois méprisant (la négation des difficultés d'apprentissage peut être jugée humiliante par les élèves).

Les vocations plus ou moins tardives et les reconversions relèvent d'autres motivations. Attirés par le statut de la fonction publique (notamment après des périodes de chômage), déçus par une première expérience professionnelle (commerciaux mais aussi ingénieurs ou techniciens), désireux de valoriser une expérience dans le domaine social (travailleurs sociaux, juristes, soignants), ces candidats constituent un groupe très hétérogène, mais plutôt concentré dans les disciplines technologiques ou l'enseignement professionnel. Ils importent dans le système éducatif des pratiques professionnelles et des habitudes de travail différentes, souvent intéressantes mais qu'ils ont parfois du mal à faire accepter. En général plus âgés, parfois parents eux-mêmes, ils manifestent une maturité qui n'est pas sans intérêt dans la relation avec les jeunes, si la reconversion est vécue comme une orientation positive et non comme la conséquence d'un échec. Il existe en effet des reconversions « par dépit » qui orientent plus vers la recherche de protection, le retrait social et le refus de l'institution.

La volonté de se promouvoir socialement apparaît clairement chez des étudiants issus de l'immigration. Devenir professeur c'est montrer le succès de l'intégration, remercier les parents des sacrifices consentis, passer le flambeau aux nouvelles générations. Certains de ces étudiants s'engagent dans des cursus complexes et longs, cherchant à bénéficier des dispenses et des équivalences entre diplômes. Dans les promotions étudiées, les stagiaires les plus représentatifs de cette catégorie étaient titulaires d'un CAPES de technologie. Il est probable que la loi de modernisation sociale, en régulant les processus de validation d'acquis, va offrir un cadre plus favorable à ces cursus et favoriser une adaptation des études universitaires.

La situation est presque symétrique pour les enfants d'enseignants, puisqu'il s'agit clairement pour eux de reproduction sociale avec toutes les ambiguïtés que ces parcours comportent : rien n'est à conquérir, mais l'échec au concours est durement ressenti comme une perte de statut social. Outre les compétences personnelles, la qualité de l'expérience professionnelle des parents et les rapports intra-familiaux sont importants. Il existe ainsi des sortes de dynasties d'enseignants qui peuvent être appréhendées positivement dans la mesure où elles facilitent l'acculturation dans le métier. Mais certains stagiaires confient, que loin d'être à leurs yeux une réussite, ils voient dans la reproduction professionnelle de leurs parents, une incapacité à inventer une trajectoire personnelle, une sorte de confinement social.

Nous l'avons déjà mentionné, dans certaines disciplines, l'enseignement n'est souvent que la seule manière disponible pour exercer un métier en lien avec la pratique favorite. Pour certains stagiaires qui découvrent en outre le plaisir d'enseigner, la tension entre les deux motivations peut être source de souffrance et parfois d'échec face aux élèves. La musique, les arts plastiques ne bénéficiant pas auprès des élèves (et d'une manière générale dans l'institution) d'un statut prestigieux, ils découvrent le décalage entre le prestige accordé aux autres pratiques sociales de leur domaine (musicien soliste par exemple) et celui que leur confère l'éducation nationale. Défi stimulant pour certains, ce décalage est vécu par d'autres comme une disqualification professionnelle grave.

Orientations pour des propositions

La question centrale du recrutement est bien sûr d'ordre qualitatif. Il serait hasardeux de tenter de voir dans les motivations des éléments de pronostic pour la réussite professionnelle ou la valeur du travail fourni. Cependant, les pratiques professionnelles d'enseignement ne peuvent pas être complètement dissociées des motivations personnelles car elles se rapportent globalement aux mêmes valeurs. S'il n'est pas certain qu'un étudiant à la recherche de la sécurité sera un enseignant frileux et peu enclin à l'innovation, il reste que des conjonctions particulières de motivations rendent plus probables certaines attitudes au travail. Plutôt que de motivations, il conviendrait de parler de profils motivationnels, sachant que certaines configurations peuvent être favorisées en tant que cibles privilégiées par l'information, par les modalités de recrutement et les possibilités de carrière, ou encore stimulées par la formation.

L'information

Les messages actuellement diffusés par les médias ont tendance à dramatiser le quotidien de la profession. Les images sont tour à tour, celle du héros capable de se donner entièrement à sa vocation, la victime de la violence des jeunes ou des parents, l'incompétent qui ne fait pas son travail... Les mises en scènes successives n'apportent pas d'information fiable sur la profession. Or, on sait que l'orientation des jeunes souffre de la méconnaissance des professions pour lesquelles ils doivent faire un choix. L'information du grand public est donc un enjeu. Il n'existe aucune raison de penser que les nouveaux étudiants sont plus que leurs aînés attirés par une profession connue sous des aspects contradictoires et/ou dissonants. Une campagne d'information ciblée sur des tâches réelles, sur des témoignages dédramatisés serait donc nécessaire.

L'information et la sensibilisation au cours des études universitaires

C'est pourquoi, une meilleure sensibilisation dès l'université par le développement de la pré-professionnalisation et des contacts suivis avec les établissements semble nécessaire. Car c'est au moment où ils sont encore disponibles, où la préparation des concours n'a pas encore absorbé la plus grande partie de leur énergie, que les étudiants sont ouverts à la découverte, capables de s'investir dans des expériences nouvelles. Pendant le stage en responsabilité ou de pratique accompagnée, l'accueil par les établissements devraient être amélioré en conformité avec leurs buts formatifs : élargissement de la fonction de conseil à des équipes, sensibilisation des chefs d'établissements à la dimension formative du travail des stagiaires, soutien efficace des personnes susceptibles de les accueillir.

Le recrutement

Plus que la motivation, c'est la formation et l'accueil dans les établissements scolaires qui sont déterminants pour l'intégration dans la profession et la construction identitaire. Néanmoins, il resterait à évaluer précisément les effets sélectifs des concours sur les profils motivationnels. Ces effets seraient à mettre en parallèle avec les évolutions des compétences professionnelles au cours de la carrière. Dans le but de rendre plus efficace l'accompagnement des premières années d'exercice et de faciliter la construction d'une identité professionnelle positive, il serait intéressant d'intégrer une évaluation du potentiel relationnel des candidats dans les concours.

La carrière

La carrière des enseignants est strictement encadrée par des règles de promotion et les possibilités de mobilité autre que géographique sont finalement assez peu nombreuses ou peu attractives. En commençant leur formation, de nombreux stagiaires s'interrogent sur leur avenir, sur la possibilité « de faire autre chose » sans pour autant quitter l'enseignement ou renoncer à la pédagogie. Pour ouvrir des perspectives de changement, il faudrait probablement reconnaître la diversification des tâches qui accompagnent l'enseignement et introduire des façons variées de les prendre en charge : au cours de sa carrière un enseignant est amené à assurer d'autres tâches que celles qui sont directement liées à la conduite de la classe (conception d'outils pédagogiques, organisation d'activités d'apprentissage dans d'autres environnements, coordination d'équipes, formation d'adultes ou formation continue) mais les modalités d'intégration de ces activités dans les services sont très variables. Elles ne peuvent constituer que dans le cas précis de la formation, une alternative à l'enseignement en présence des élèves.

Si les jeunes enseignants se montrent moins rétifs que leurs aînés à reconnaître la nécessité de coordinateurs d'équipes et de responsables intermédiaires dans les établissements, on peut penser que l'affichage

d'évolutions de carrières sur la base d'une diversification des tâches serait propre à attirer des candidats dynamiques, désireux d'explorer toutes les facettes du métier. De plus en plus nombreux sont ceux qui estiment que la carrière doit mieux refléter l'implication et la qualité de l'investissement professionnel. Moins crispés sur l'organisation traditionnelle du travail enseignant, ils apprécient d'intervenir auprès des élèves sous des formes variées s'ils ont reçu une préparation adaptée et si la culture de l'établissement n'y est pas hostile. En revanche, les premières nominations lointaines, ou dans des zones sensibles et des établissements difficiles, les services jugés peu attractifs, entretiennent l'idée chez les étudiants (démentie par la plupart des enquêtes auprès des débutants) que les débuts de carrière sont difficiles.

La formation

Si elle rassure parce qu'elle permet d'entrer dans la profession en bénéficiant d'un soutien, la formation joue un rôle ambigu dans la motivation. L'inquiétude engendrée par la nécessité de satisfaire aux multiples évaluations, le caractère provisoire des premières affectations, le statut même de stagiaire, sont autant d'éléments généralement perçus négativement. Comme toute formation, celle qui se dispense dans les IUFM contribue à déstabiliser des représentations, interroge des constructions identitaires. Mais, à ces autres éléments classiquement négatifs au regard de la motivation, il faut ajouter les tensions et les contradictions propres à la formation des enseignants et que les IUFM n'ont pas pu surmonter jusqu'à ce jour : tensions entre le terrain et l'institution de formation, images parfois contradictoires des missions attribuées aux enseignants, accumulation des situations d'apprentissage et manque de cohérence du projet de formation... Mais c'est surtout la médiocrité de l'accueil dans quelques établissements qui frappe la première expérience d'une marque négative. Être perdu dans un grand établissement, n'être pas soutenu en cas de difficulté, ignoré par les collègues, soupçonné d'incompétence par les parents (voire par les élèves) sont autant d'expériences qui contribuent à entretenir les craintes des candidats à la profession. Il faut ajouter que les expériences réussies sont mal connues et n'ont donc pas l'effet positif qu'on pourrait attendre d'elles.

Bibliographie succincte

Ouvrages

Chervel. A., *La culture scolaire, une approche historique*, Paris, Belin, 1998.

Clerc. F., « Notre métier, notre identité professionnelle », in Tozzi. M., Étienne. R., (coord.), *Quelle identité professionnelle pour notre métier ?*, Montpellier, CRDP du Languedoc-Roussillon, 2000.

Clerc. F., « Les savoirs professionnels des enseignants » in Beillerot. J., Blanchard-Laville. C., Mosconi. C., (coord.), *Pour une clinique du rapport au savoir*, Paris, L'Harmattan, pp. 301-335, 1996.

Huberman. M., Grounauer. M.-M., Marti. J., *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1989.

Paquay. L. Altet. M., Charlier. E., Perrenoud. P., (dir.), *Former des enseignants. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Bruxelles, De Bœck, 1994.

Perrenoud. P., *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan, 1994.

Perrenoud. P., *Enseigner. Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*, Paris, ESF, 1996.

Tardif, M., Lessard. C., *Le travail enseignant au quotidien, expériences, interactions humaines et dilemmes professionnels*, Bruxelles, De Bœck, 1999.

Revue

Bourdoncle. R., « La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines », *Revue française de pédagogie*, n° 94, mars 1991

Clerc. F., « Enseignants ? Éducateurs ? Qui sont les maîtres aujourd'hui ? », *Éducation et devenir*, cahier n° 33, p 45-48, 1994.

Clerc. F., « Les futurs enseignants du second degré et leur formation », *Recherche et formation*, n° 23, p 87-104, 1996.

Chervel. A., « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche », *Histoire de l'éducation*, n° 38, p 59-119, 1998.

Maresca. B., « Les enseignants du second degré et leur discipline », *Éducation et formations*, n° 52, décembre 1997, p 83-91.

Paquay. L., « Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ? », *Recherche et formations*, n° 16, p 7-38.

« Enseigner dans les collèges et les lycées », *Les dossiers d'éducation et formations* n° 48, décembre 1994, ministère de l'Éducation nationale, DEP.

« Enseigner dans les collèges et les lycées. Les enseignants dans leurs classes et leurs établissements », *Les dossiers d'Éducation et formations*, n° 61, février 1996, ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, DEP.

« Les nouveaux enseignants du second degré sortis des IUFM en 1993 », *Les dossiers d'Éducation et formations*, n° 71, juin 1996, ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, DEP.

« Connaissance des enseignants, Photographie du corps enseignant à la fin des années 90 », *Éducation et formations*, n° 56, avril-juin 2000.

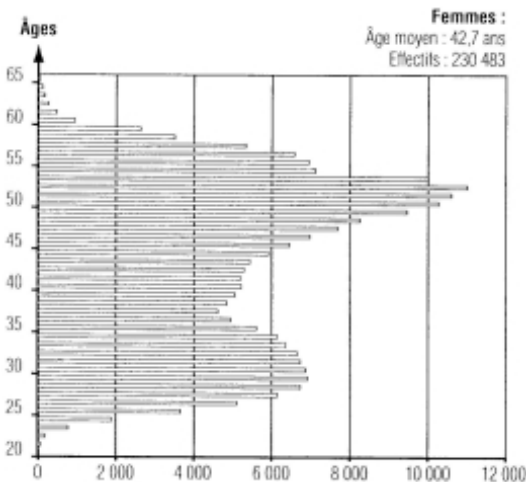
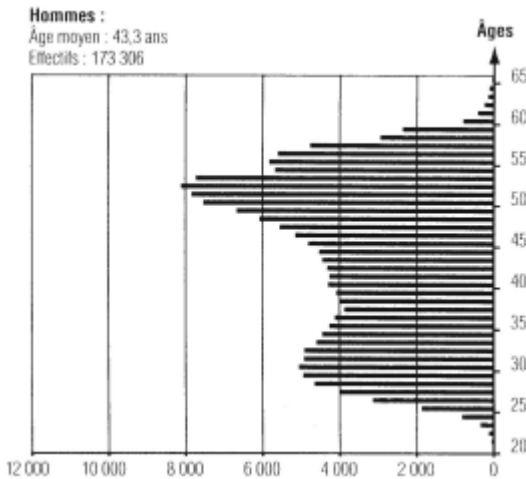
Dans les études

Chatel. E., Rochex. J.-Y., Roger. J.-L., *Le métier d'enseignant du second degré et ses évolutions*, sous la direction de Terrail. J.-P., LASTES, université Nancy 2, INRP, juillet, 1994.

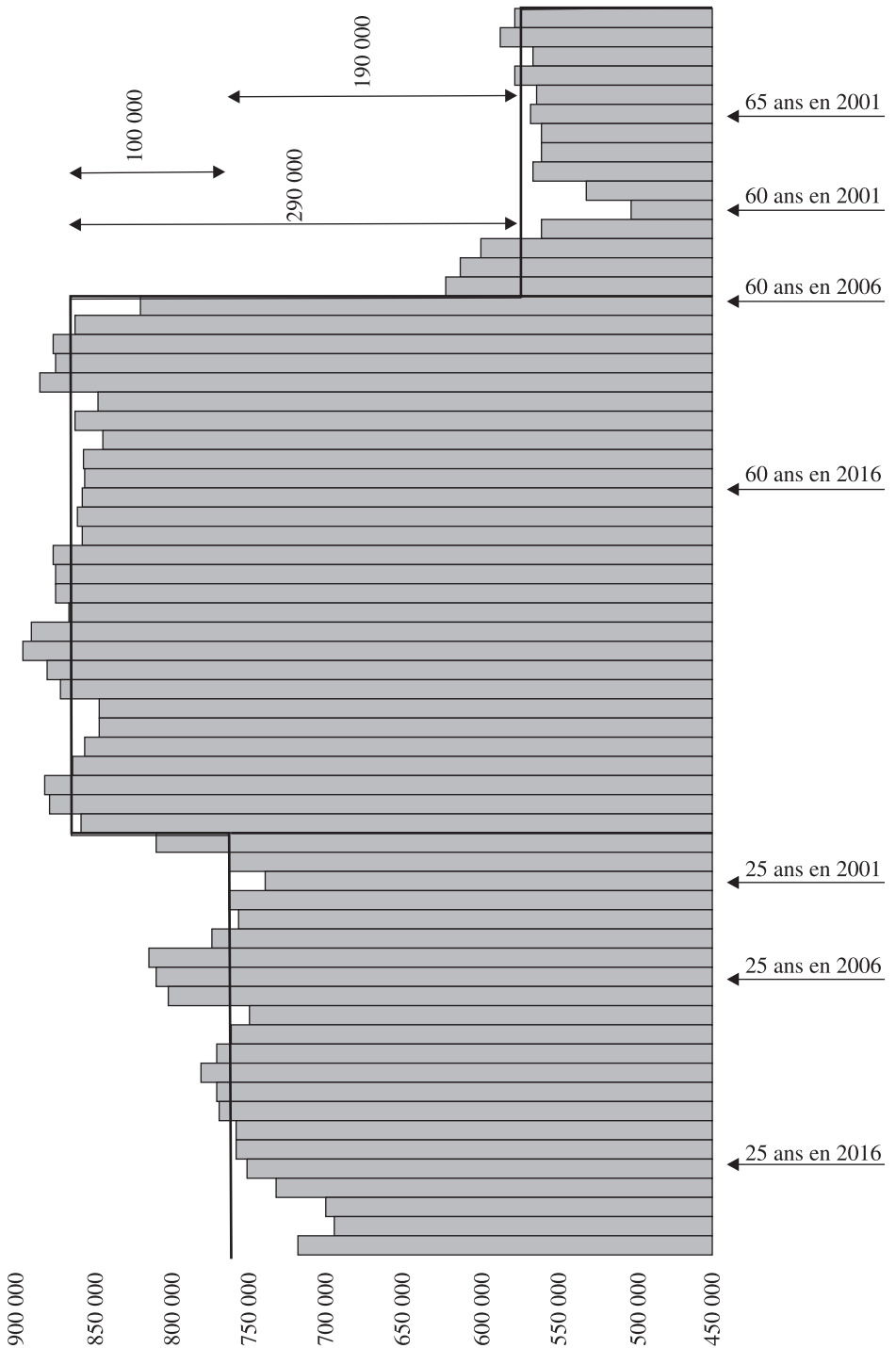
Esquieu. N., Pean. S., Les débuts dans le métier des enseignants du second degré. Bilan des six premières années d'exercice, *Note d'information 99-09*, ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie, p 1-5.

Cadre démographique du renouvellement des enseignants du second degré

Enseignants du second degré public au 31 janvier 2000
(France métropolitaine)



Population par âge en 1996



Note de perspective internationale sur la pénurie d'enseignants ¹

Des pénuries de personnels enseignants sévissent actuellement dans plusieurs systèmes éducatifs. Or les mesures prises pour y remédier paraissent d'une très relative efficacité pour assurer les effectifs nécessaires au bon fonctionnement de l'éducation. On peut alors craindre que la situation soit encore plus préoccupante dans la prochaine décennie quand des départs massifs en retraite vont se produire. Car les phénomènes déjà constatés d'une diminution du nombre de candidats à l'entrée en formation ou de l'augmentation des défections en cours d'activité risquent d'avoir des effets encore plus néfastes qu'aujourd'hui. C'est ce qui explique le besoin ressenti partout de politiques de recrutement plus offensives et mieux ciblées sur les moyens de rendre la profession enseignante plus attirante. La seule issue paraît à vrai dire que soient effectivement instaurés les nouveaux profils du métier d'enseignant qu'on évoque depuis longtemps mais qui restent souvent comme un idéal sans forte prise sur les pratiques.

Un tour d'horizon international de la question devrait permettre de mieux mesurer les chances de voir les tendances novatrices s'affirmer. En replaçant la situation française dans ce contexte on peut aussi espérer pouvoir mieux apprécier sa spécificité.

Les contrastes de la situation présente

Pour bien cerner la situation actuelle, les données nécessaires ne sont pas toujours disponibles. Cependant bien des indices révèlent une insuffisance fréquente, temporaire ou durable, des effectifs de personnels enseignants.

(1) Par Jean-Michel Leclercq.

Le manque fréquent de données fiables

Une évaluation précise des pénuries éventuelles supposerait qu'on puisse disposer d'indications sûres et détaillées sur l'offre de professeurs nécessaires face à la demande telle qu'elle s'établit dans un dispositif compte tenu notamment du nombre des élèves, des établissements ou des profils d'études souvent liés à des taux d'encadrement variables.

Or, dans la majorité des cas ces indications ne sont pas disponibles. Ni les indicateurs de l'OCDE, ni les *Chiffres clés de l'éducation dans l'Union européenne* ne les fournissent. Pour effectuer des enquêtes nationales sur les pénuries, les représentants du Comité syndical européen de l'éducation (CSEE) signalent que dans beaucoup de pays (Danemark, Espagne, Irlande, Suisse) les « indications chiffrées sur le nombre d'enseignants nécessaires font défaut »¹. Ces carences sont du reste reconnues par les autorités nationales : en Angleterre, le *General Teaching Council* estime qu'une priorité est de « permettre d'améliorer ce qui est connu sur les effectifs disponibles, le recrutement et le maintien en fonction »². Ainsi d'une manière générale on est souvent confronté à des statistiques globales qui n'apportent pas d'informations suffisamment détaillées pour permettre une connaissance des situations sur le terrain soit à des statistiques partielles qui ne donnent pas une vue d'ensemble. À cet égard les différences entre les systèmes centralisés et les systèmes décentralisés sont encore très marquées à la fois pour le maniement de l'outil statistique et pour la définition des objets auxquels l'appliquer.

Mais ces difficultés pourraient aussi tenir aux ambiguïtés de la notion même de pénurie qui semble toujours pouvoir être prise dans une acception maximaliste ou au contraire relativisée. Il est par exemple naturel de dénoncer des pénuries quand les professeurs absents ne peuvent pas être remplacés comme le font d'ordinaire les syndicats anglais ou écossais. Mais il est aussi toujours possible de s'interroger sur le bien fondé des absences. De même la mise en relation des pénuries avec la taille des classes est une démarche tout à fait naturelle quand prédominent les classes pléthoriques mais beaucoup moins quand ce n'est pas le cas. Seule une définition sans équivoque de ce qu'il faut entendre par pénurie éviterait ces problèmes mais il n'est pas sûr que ce soit possible.

C'est pourquoi il sera aussi toujours loisible de soupçonner les gouvernements de vouloir servir des visions réconfortantes à l'opinion publique ou aux organisations professionnelles bien que ces dernières soient bien entendu dans l'ensemble moins réceptives. Le secrétaire général de la *National Union of Teachers* d'Angleterre vient d'accuser le gouvernement d'avoir « toujours minimisé les problèmes auxquels les écoles sont confrontées ». Ailleurs ses homologues trouveront sans doute facilement maintes raisons de tenir le même langage. Qu'il soit fondé ou pas, il atteste probablement moins de la bonne ou mauvaise foi des interlocuteurs

(1) Comité syndical européen de l'éducation – assemblée générale de 2001 – pénuries d'enseignants en Europe p. 5.

(2) *General Teaching Council of England – Ten points plan to address concerns over teacher shortages* – p. 1.

que des différences de points de vue possibles sur l'importance des pénuries autant à cause de l'imprécision fréquente des chiffres que du manque de clarté du phénomène.

La diversité des situations

En dépit de ces obstacles, il est néanmoins possible de dégager les grandes caractéristiques de la situation actuelle marquée par une prédominance des pénuries mais de nature et d'intensité très variables.

Quelques pays ignorent les pénuries. Ce sont essentiellement :

- l'Allemagne où pendant quelques années devraient même encore exister des excédents d'enseignants ;
- l'Italie où de forts recrutements ont néanmoins toujours été accompagnés du recours à des non-titulaires qui seraient près de 20 % dans le deuxième cycle du secondaire ;
- l'Espagne où les recrutements semblent avoir été facilités et peut-être gonflés par leur régionalisation.

Parallèlement dans un nombre important de dispositifs sévisent des pénuries qualifiables de sectorielles parce qu'elles concernent certaines zones et certaines disciplines :

- dans les pays nordiques européens comme au Canada, les régions isolées, avec souvent un climat très rigoureux, trouvent difficilement les enseignants nécessaires alors que des surplus peuvent se constater dans les zones les plus urbanisées ;
- presque partout les mathématiques et les sciences sont déficitaires à cause principalement de la concurrence de l'industrie et des services offrant des rémunérations beaucoup plus avantageuses et parfois de trois à quatre fois supérieures ; la conjoncture peut du reste valoir à d'autres disciplines des drainages similaires : en Russie et en Europe centrale et orientale les professeurs de langue recherchent la traduction et l'interprétariat dans les entreprises.

Enfin quelques pays connaissent des pénuries généralisées qui compromettent de manière chronique le fonctionnement de l'éducation :

- le Royaume-Uni pâtit de longue date de multiples formes de pénuries et de leurs séquelles ; en Angleterre 10 % des postes resteraient vacants et à Londres sur dix postes pourvus, sept le seraient par des enseignants non qualifiés ; les chefs d'établissement à qui incombe la sélection des enseignants, pour toutes les disciplines et encore plus pour les sciences et les mathématiques, vivent dans l'angoisse de ne pas trouver les concours nécessaires ou d'être exposés à des défections imprévues ; c'est ce qui expliquerait qu'on ait assisté à cette rentrée à une augmentation de 80 % des annonces de postes vacants par la voie de la presse qui est le procédé d'information le plus utilisé ; de plus, comme en Écosse, les remplacements de professeurs absents ont tendance à devenir impossible à la fois parce que le volant de manœuvre n'existe pas et que les enseignants en poste déjà surchargés finissent par refuser d'effectuer des remplacements même dans leur établissement et les consignes syndicales dans ce sens sont facilement suivies ;

– aux États-Unis on estime que 12 % des enseignants en fonction n'ont reçu aucune formation et que 14 % d'entre eux n'ont pas les qualifications requises par l'État dans lequel ils exercent.

Les remèdes

S'agissant des remèdes, comme on le devine, ceux pratiqués par les autorités et ceux préconisés par les organisations professionnelles diffèrent très fréquemment.

L'accord ne se fait guère que sur la nécessité d'augmenter la capacité d'accueil des instituts de formation dans un contexte qui n'est plus celui du début des années 80. Alors dans certains pays la formation et le recrutement étaient découplés avec d'un côté des établissements presque libres d'accueillir le nombre d'étudiants qu'ils souhaitaient et de l'autre des autorités proposant leurs postes disponibles. Aujourd'hui pratiquement partout les effectifs à accepter en formation et les financements correspondants sont arrêtés par les gouvernements selon une planification des besoins qui a rejoint celle possible dans les dispositifs de tradition centralisée. On assiste donc en général à une hausse des effectifs qu'il est prévu d'inscrire en formation même si parfois la prise en compte de la baisse des effectifs scolaires est susceptible de la réduire ou même de la supprimer. En Écosse en 1998 on comptait 4 833 élèves – maîtres contre 3 200 en 1986, en Norvège, pour la scolarité obligatoire, on est passé de 2 352 en 1994 à 3 113 en 1999.

En revanche l'augmentation des salaires qui a longtemps paru indispensable pour remotiver la profession enseignante et y attirer ne semble plus être au premier rang des préoccupations même pour la plupart des syndicats qui peuvent poursuivre leurs revendications mais manifestement sans la conviction de les voir aboutir. Ou alors il faut une situation particulièrement critique à laquelle il doit être remédié comme l'indemnité spéciale à accorder aux enseignants de la région de Londres pour leur permettre de faire face à la cherté exceptionnelle des logements. Une des raisons en est sans doute que des hausses de salaires récentes ont été fréquentes comme celle de 1998 en Angleterre et que de nouvelles exigences paraissent avoir peu de chances d'être entendues. Mais il est aussi probable qu'il y a aujourd'hui chez les enseignants bien d'autres motifs d'insatisfaction que les salaires à prendre en compte pour revaloriser l'image du métier et il s'agit avant tout des conditions de travail.

Il n'est donc pas étonnant que l'amélioration de celles-ci soit fortement revendiquée avec en particulier la réduction du nombre d'élèves par classe et de la charge de travail grâce à la diminution du nombre d'heures d'enseignement comme c'est à l'ordre du jour en Espagne ou au Royaume-Uni. On assiste également, surtout dans les pays où la retraite peut intervenir au-delà de 65 ans, comme en Scandinavie, à des demandes d'aménagements dans les dernières années d'activités pour alléger la pénibilité du métier. Ces propositions trouvent cependant peu d'échos auprès des autorités. C'est probablement parce qu'elles donnent trop l'impression de profiter des pénuries pour réitérer des revendications bien connues dont

la satisfaction contribuerait probablement plus à aggraver les situations qu'à les détendre. Il est significatif qu'en Angleterre le principal syndicat n'exclut pas l'augmentation de la taille des classes ou des groupes comme un des moyens de pallier les pénuries.

En fait la solution à laquelle les responsables des systèmes très déficitaires semblent avoir le plus volontiers recours est l'appel à des professeurs « importés ». Comme les États-Unis, l'Angleterre use de la formule depuis des années et elle concernerait actuellement 10 000 personnes originaires d'autres pays anglophones tels que l'Afrique-du-Sud, la Nouvelle-Zélande, l'Australie ou même les États-Unis. C'est également la large diffusion de l'anglais aux Pays-Bas qui leur a permis de faire de même en prenant la précaution de prévoir des modalités particulières d'évaluation pour les enseignants étrangers. La mesure n'est pas inutile pour éviter des difficultés d'adaptation qui se rencontrent aussi en Angleterre surtout lorsqu'il s'agit d'enseignants dont l'anglais n'est pas la langue maternelle. Mais le cas des Pays-Bas incite à considérer que l'obstacle de la langue n'est pas forcément insurmontable si l'on veut procéder à des recrutements étrangers. Du reste la question a souvent été soulevée dans l'Union européenne où doit jouer la mobilité des enseignants avec un apprentissage de la langue du pays d'accueil si nécessaire. Il faut toutefois se demander si la période actuelle n'est pas moins propice à ces migrations que les années 80 quand existaient des systèmes avec des surplus d'enseignants dans de nombreuses disciplines qui pouvaient combler les pénuries ailleurs et quand des états membres étaient plus attirants que d'autres grâce aux salaires qu'ils offraient. Mais ces contrastes sont beaucoup moins marqués aujourd'hui et c'est peut-être seulement sur les programmes européens d'échanges d'enseignants sur de courtes périodes et pour des effectifs limités qu'il faudra compter.

De la sorte on se défend mal contre l'impression que les mesures prises ou préconisées pour remédier aux pénuries ne sont pas l'aboutissement d'une réflexion d'ensemble mais relèvent d'expédients. Car comment envisager autrement l'appel à des professeurs venus d'ailleurs ou la réouverture de dossiers trop bien connus qui ne sont guère susceptibles d'évoluer comme celui de la taille des classes ou des obligations de service ?

On comprend dans ces conditions que puissent être recherchées des pistes plus novatrices et plus cohérentes. C'est ce que propose en Angleterre le *General Teaching Council* (GTC), c'est-à-dire le conseil général pour les enseignants, sorte d'instance paritaire créée à l'automne 2000 pour être, avec l'accord des syndicats, une tribune indépendante des enseignants et une instance de propositions pour résoudre les problèmes les plus urgents. C'est ce qui a conduit le GTC à publier un « Plan en dix points pour résorber les pénuries d'enseignants » (ci-dessous). Ce plan veut en effet associer une réflexion systématique pour inciter simultanément à des projets sur le long terme et à des initiatives dans le court terme afin de pouvoir en même temps surmonter les difficultés actuelles et affronter l'avenir dans de meilleures conditions. Ce document doit ainsi principalement son intérêt au souci de lier le pragmatisme et la prospective. C'est ce qui l'amène en particulier à mettre l'accent sur l'importance

à accorder à la motivation comme facteur susceptible d'attirer de nouveaux enseignants ou d'enrayer les déperditions d'enseignants en poste et donc comme facteur susceptible de faciliter ou de compromettre les chances de pouvoir disposer d'une « force de travail enseignante » (*teaching labour force*) suffisante.

Conseil général de l'enseignement Programme en dix points pour répondre aux préoccupations sur les pénuries d'enseignants

1 – Assurer une meilleure information sur les effectifs d'enseignants disponibles, les recrutements, le maintien en fonction, le déroulement des carrières et le rôle de la motivation dans celui-ci.

2 – Prendre en compte aussi bien les aspirations à long terme que les besoins à court terme.

3 – Associer la politique de recrutement et la politique de maintien en fonction.

4 – Situer la profession enseignante dans le contexte des autres professions.

5 – Baser les politiques de recrutement et de maintien en exercice sur la connaissance de ce qui attire vers l'enseignement.

6 – Toute politique d'éducation est une politique de maintien des enseignants dans la profession.

7 – Avoir des politiques différentes pour des publics différents (public intéressé par l'enseignement primaire ou secondaire, public de jeunes ou d'adultes...).

8 – Optimiser l'utilisation des enseignants que nous avons.

9 – Avoir une vision plus large de la profession enseignante en y incluant les professions connexes.

10 – Avoir des messages cohérents sur le recrutement et le maintien dans la profession.

Texte original : General Teaching Council, Ten-points to address concerns over teacher shortages (Traduction et adaptation par l'auteur).

Les enjeux de la prochaine décennie

On voit mal en effet comment les enjeux de la prochaine décennie pourraient être affrontés sans que cette motivation soit plus forte et plus largement partagée. Car des contingents considérables vont partir en retraite durant cette période à cause des recrutements massifs qui ont eu lieu dans les années 60 et 70 sans être accompagnés ensuite des embauches qui auraient maintenu un meilleur équilibre entre les générations. Par ailleurs dans le même temps, s'accroissent les risques de voir augmenter les déperditions consécutives aux déceptions engendrées par le métier ou à la concurrence de secteurs économiques plus attirants et plus rémunérateurs. Pour remplacer ces cessations d'activité, la solution la plus normale et la meilleure serait de pouvoir compter sur des flux accrus de diplômés sortant des instituts de formation. Or si ceux-ci n'avaient pas les effectifs prévus principalement à cause du manque de motivation pour la profession enseignante chez les jeunes et si les évasions vers d'autres branches s'amplifiaient, il est à craindre que se produisent des pénuries beaucoup plus générales et beaucoup plus dramatiques que celles repérables pour le moment. Dès lors le seul remède serait de trouver les moyens d'entretenir et de stimuler la motivation aussi bien chez les professeurs en exercice que chez leurs futurs collègues et, dans cette perspective, on voit mal comment ne pas s'efforcer de mettre en valeur les nouvelles dimensions du métier d'enseignant qui devraient prévaloir pour donner à l'éducation le profil requis par le XXI^e siècle.

L'importance des départs en retraite

Dans tous les pays européens, d'ici 2010, vont partir en retraite des pourcentages très élevés du personnel enseignant. Selon les statistiques de la Commission européenne (*cf.* annexe 2), ils seront rarement inférieurs à 20 %, pourront dépasser les 30 % et même parfois les 40 %. Ce sont des chiffres qui, en termes de pourcentage et d'effectifs, correspondent souvent à un doublement des départs annuels en retraite par rapport à la précédente décennie. Le phénomène n'est du reste pas seulement européen. Au Canada, dans l'Ontario, d'ici 2010, c'est près de la moitié des enseignants actuellement en fonction qui partiront en retraite.

Les risques encourus

Les risques de ne pas réussir à combler ces vides tiennent à deux tendances déjà perceptibles qui auraient les effets les plus nocifs si elles se prolongeaient et surtout s'accroissaient.

D'abord toutes les places offertes en formation ne sont pas toujours occupées. En Écosse le nombre de candidats a baissé de près de 20 % depuis 1992 et le même phénomène prévaut dans tout le Royaume-Uni. En Norvège en 1996 il y avait 2,7 candidats pour une place et seulement 1,5

en 1999. Au Luxembourg en 2000 seulement 2/3 des places disponibles ont été occupées. Dans l'Ontario, l'année 2001 a accusé une chute de 21 % des demandes d'admission. Si de telles tendances persistent, il est bien évident que l'apport de nouveaux diplômés ne fera que se réduire.

Ensuite une autre évolution non moins préoccupante est la proportion croissante d'enseignants diplômés qui choisissent une autre activité que l'enseignement soit dès la fin de leur formation soit après quelques années d'exercice. Aux États-Unis et en Angleterre depuis longtemps on assiste à un « exode d'enseignants » (*exodus of teachers*) dans les cinq années qui suivent les débuts dans le métier ; ils représenteraient 40 % d'une promotion en Angleterre. Mais le phénomène ne cesse de s'étendre. Il affecte aussi bien l'Irlande que la Belgique, où une récente étude s'est préoccupée de l'évasion des professeurs du secondaire inférieur ou que la Norvège dont seulement 77 % des diplômés se retrouveraient devant des élèves.

En outre les départs à la retraite pourraient être encore plus importants que prévus si beaucoup d'enseignants continuent à vouloir cesser leur activité avant la limite d'âge légal. En Suède 82 % des professeurs âgés de 55 à 59 ans étaient encore en service en 1980 mais ils n'étaient plus que 58 % en 1994.

Ainsi tout laisse donc craindre qu'un manque d'attraction pour le métier avant d'y entrer se conjugue avec sa désaffection croissante quand il faut l'exercer et la volonté de le quitter aussi rapidement que possible quand une occasion se présente.

La réorientation des politiques

C'est ce qui explique à la fois la montée des préoccupations devant des perspectives inquiétantes et l'accent mis sur une lutte contre les pénuries par des voies assez différentes de celles empruntées jusqu'ici. Il s'avère notamment que l'amélioration des rémunérations ne paraît plus suffire pour redresser la situation. Il est certes reconnu que la faiblesse relative des salaires, surtout sur un marché de l'emploi plus ouvert, continue de desservir le secteur de l'enseignement. Mais il apparaît de plus en plus clairement que c'est l'image négative de celui-ci qui exerce des effets dévastateurs dans de nombreux milieux susceptibles d'alimenter les recrutements et en particulier chez les étudiants. Et cela d'autant plus qu'à des inconvénients repérés depuis longtemps comme le caractère routinier du travail de l'enseignant ou ses possibilités très limitées de promotion s'ajoutent aujourd'hui des aspects encore plus décourageants comme l'insécurité et la violence dans les établissements. Quant au Canada, 92 % des enseignants estiment que le respect des élèves est un élément fondamental dans l'attrait pour le métier, on mesure facilement toutes les incidences néfastes que peuvent avoir ces détériorations du climat des écoles.

Il n'est donc pas étonnant que se soient multipliés les rapports qui insistent sur la nécessité d'un changement d'optique à la fois pour

reconnaître les difficultés sans ambages et recommander des solutions mieux adaptées.

La 45^e conférence internationale de l'éducation, tenue en 1996, note que « *le recrutement des futurs enseignants préoccupe les autorités et les spécialistes en éducation dans plusieurs régions du monde* »¹ et qu'il convient de « *Développer et mettre en œuvre des politiques intégrées visant à recruter et maintenir dans la profession des individus, hommes et femmes, motivés et compétents* »². Par ailleurs une recommandation de cette même Conférence souligne la solidarité à manifester avec « *les enseignants qui travaillent dans des zones difficiles* »³. Mais c'est probablement un rapport anglais qui va le plus directement au cœur des difficultés en soulignant qu'elles « *ne pourront pas être résolues par une expansion à court terme de la formation... C'est seulement possible par des améliorations du métier lui-même qui n'attire plus à cause d'une charge de travail excessive mais pas indispensable, d'un management médiocre et par-dessus tout la perte des occasions de créativité et d'autonomie professionnelle qui apportent la satisfaction du métier* »⁴.

Un nouveau métier d'enseignant

Le seul vrai remède contre les pénuries consisterait donc à changer radicalement les conditions d'exercice du métier pour en faire un nouveau métier qui pourrait bénéficier de tous les concours souhaitables parce qu'il échapperait aux inconvénients de celui qui s'est pratiqué jusqu'à présent.

Ces inconvénients, de nombreuses recherches les relèvent depuis longtemps. Dès 1986, aux États-Unis, la *Carnegie Task Force on Teaching as a Profession* avait dénoncé les méfaits d'une gestion scolaire trop bureaucratique n'accordant pas suffisamment d'autonomie aux enseignants et bien des chercheurs devaient prolonger cette réflexion comme notamment J. Goodlad. En Angleterre, D. Hargreaves, à plusieurs reprises, a cru pouvoir parler d'une colonisation de l'espace et du temps ne laissant aucune place à l'initiative du corps enseignant. Il rejoint ainsi tous ceux qui insistent sur la prédominance des tâches répétitives qui exposerait les enseignants à l'ennui et la dépression alors que d'autres facteurs comme les problèmes relationnels avec les élèves ou les collègues aggraveraient les risques de troubles psychologiques⁵. En Allemagne 2/3 des enseignants souffriraient de stress et un professeur espagnol sur cinq d'anxiété. Or de multiples enquêtes montrent que ce sont précisément ces aspects qui sont le plus fréquemment mentionnés comme étant dissuasifs quant au choix de devenir enseignant.

(1) 45^e conférence internationale de l'éducation, rapport, p. 19.

(2) *Ibid.* p. 17.

(3) *Ibid.* p. 27.

(4) *Institute for Public Policy Research*, 2001.

(5) On trouvera une excellente synthèse de ces travaux dans l'étude de Carlos Marcello Garcia, « Constantes y desafíos de la profesion docente », *Revista de Educacion*, n° 306 1995.

Mais des rapports internationaux ou des réformes nationales sont de plus en plus nombreux à mettre l'accent (voir en fin de texte) sur les nouveaux profils du métier requis pour affronter les problèmes si multiples et si complexes qui se posent en matière d'apprentissage ou de vie collective. L'individualisation indispensable de l'enseignement pour répondre à la diversité des intérêts et des aptitudes doit donner lieu à une adaptation permanente des démarches pédagogiques qui exige de la part des enseignants une créativité permanente. L'importance à accorder à la communication avec les élèves, les collègues et toute la communauté éducative appelle une participation active de tous les instants. Pour s'acquitter avec succès de ces diverses missions les enseignants, dans la perspective d'un apprentissage à vie, doivent se doter d'une formation continue permanente qui ne saurait être qu'un projet personnel. Pour accomplir ce nouveau métier, les enseignants doivent donc faire preuve d'un sens de l'initiative et des responsabilités propres à de véritables acteurs de la formation libérés de l'inertie et des automatismes qui marquaient des pratiques à considérer désormais comme désuètes et contre-productives.

Si les enseignants doivent être invités dès maintenant à s'engager dans ces directions, un regard plus prospectif est bien fait pour convaincre qu'elles s'imposeront encore davantage à l'avenir. On peut en effet imaginer que dans 20 ans¹ les évolutions intervenues obligeront encore davantage les enseignants à faire preuve d'une capacité d'analyse et de décision sans laquelle ils auraient peu de chance de pouvoir répondre aux attentes à leur égard. Pour prendre en charge des groupes bien plus hétérogènes que ceux d'aujourd'hui parce que composés de jeunes et d'adultes ayant des projets de formation très différents, chaque enseignant devra être un « expert de la formation » maître de ses choix. La diversité des compétences pour affronter des enjeux qui ne seront plus seulement cognitifs mais également psychologiques et sociaux exigera le travail en équipe mais celui-ci ne se fera que grâce à la synergie d'initiatives et de responsabilités individuelles dûment assumées. Au cours de sa vie professionnelle l'enseignant devra aussi provisoirement ou définitivement changer de secteur d'activité pour assurer à son expérience l'ouverture indispensable et c'est encore d'un projet à décider personnellement en toute connaissance de cause qu'il s'agira.

Avec ce profil le métier n'aurait donc plus guère à voir avec ce qui s'est le plus souvent passé dans les écoles jusqu'ici. C'est bien entendu cette image qu'il conviendrait de promouvoir auprès de jeunes susceptibles d'entrer en formation en ce début du troisième millénaire pour évacuer des préjugés relatifs à une époque révolue.

Espoirs et aléas

Dans ces conditions, n'y aurait-il pas des raisons d'être plus optimiste, peut-être en particulier parce qu'on assisterait à une heureuse

(1) Cf. F. Cros, *Quels enseignants en 2020 ?* Futuribles, septembre 2001.

rencontre entre les décideurs et les milieux de la recherche permettant une conception du nouveau métier d'enseignant qui serait mieux fondée dans son principe et qui aurait d'assez solides chances de s'implanter ? Les uns et les autres d'abord partageraient une même vision critique de pratiques dont il faudrait se détacher, et ensuite seraient acquis aux ruptures à opérer pour qu'interviennent des changements effectifs. Néanmoins ceux-ci seront d'autant plus plausibles s'ils doivent se produire dans un environnement qui en présentent des signes annonciateurs ou des éléments de nature à les favoriser. C'est ce qui incite à se demander comment peuvent s'analyser à ce point de vue les réorientations opérées plus ou moins récemment dans le déroulement des formations ou le fonctionnement des établissements.

Pour ce qui est de ce fonctionnement, il n'est pas interdit de penser que certaines évolutions sont encourageantes. Il y a dans la plupart des dispositifs un intérêt croissant pour le projet d'établissement¹ et quand celui-ci est bien une réalité, il est certainement une occasion pour les enseignants de développer leur autonomie et leur esprit d'équipe. On le voit bien en Espagne où les contenus de l'enseignement et les horaires sont suffisamment souples pour permettre aux enseignants des choix qui leur incombent pour une très large part. Comme on l'a souvent souligné, les modalités d'élaboration et d'application des programmes d'études jouent un rôle déterminant dans la possibilité d'implanter des projets d'établissement qui confèrent à chaque établissement un profil original et du même coup appellent des interventions créatrices du côté des enseignants. Or il faut convenir que ces modalités ont été progressivement marquées par des évolutions allant dans ce sens. Il faut noter la multiplication sinon la généralisation des programmes par objectifs qui ont rapproché de la tradition anglo-saxonne du curriculum dans laquelle les enseignants de chaque école ont leur mot à dire dans ce qui y sera enseigné et comment même lorsque des contrôles centraux deviennent plus pressants comme cela a été assez paradoxalement le cas en Angleterre ou dans certains États américains. Parallèlement la sortie de programmes sans les avoir soumis auparavant aux enseignants est devenue une pratique rare. De la sorte, après diverses innovations dans le fonctionnement des établissements ou les démarches pédagogiques il existe déjà des points d'appui possibles pour un exercice plus libre de leur métier par les enseignants même s'ils continuent encore trop souvent à subir des hiérarchies internes ou externes tentées de réintroduire des sujétions bureaucratiques au nom de l'efficacité ou de besoin de résultats.

En revanche il est malheureusement à craindre que les formations initiales et continues des enseignants ne fournissent que des apports très insuffisants aux changements en cours ou escomptés dans les établissements. Leur partie académique n'attire pas de critiques particulières. En revanche leur partie pédagogique couramment incriminée de ne pas préparer à affronter les situations réelles, mérite sûrement bien d'autres reproches. Elle apporterait beaucoup plus souvent des recettes à court terme que

(1) Cf. « Le projet d'établissement, mythe ou réalité ? Politiques d'éducation et de formation », *Analyses et comparaisons internationales* n° 1, 2001

des stratégies d'ensemble fondées par exemple sur une bonne familiarisation avec les sciences cognitives. Elle n'intégrerait pas suffisamment les nouvelles technologies de l'information et de la communication. Quant aux compétences psychologiques et sociologiques qui seraient requises tant pour répondre au multiculturalisme ambiant que pour gérer tous les conflits latents de la communauté éducative, elles seraient très couramment oubliées. Et le tableau s'assombrirait encore si on mentionnait des aspects tels que la santé, l'environnement ou la dimension européenne et internationale. Si l'on se fie à des études comme celle de l'OCDE, de l'UNESCO ou du Conseil de l'Europe ainsi qu'à divers documents nationaux, ¹ au lieu de la formation tournée vers l'avenir qu'on souhaiterait, il y a le risque de trouver une formation de peu de secours non seulement pour les écoles de demain mais même pour celles d'aujourd'hui. Comme si les écoles devaient évoluer de gré ou de force sous l'influence de la société globale alors que la formation des enseignants relevait d'un univers trop replié sur lui-même pour s'ouvrir aux mutations nécessaires. On aurait là une belle illustration des difficultés rencontrées par la prospective éducative à cause de la rigidité des systèmes ². Celle-ci pourrait du reste être aussi invoquée pour expliquer les obstacles à une démocratisation qui concernerait le métier d'enseignant lui-même. Il est frappant que les enseignants aient un pouvoir beaucoup plus étendu sur l'application des décisions que sur la prise de ces décisions et l'on comprend qu'on puisse se demander s'il est possible de « *continuer à laisser aux enseignants la responsabilité de former la jeunesse [...] en réduisant leur rôle à l'application de décisions auxquelles ils n'ont pas pris part* ». ³

Bref il devrait bien être possible de remotiver les jeunes générations pour le métier d'enseignant en insistant sur ses nouveaux visages et en soulignant que ceux l'exerçant seront associés à une des évolutions les plus décisives de l'humanité dans son ensemble et la société particulière à laquelle ils appartiennent. C'est de toute évidence la seule issue pour éviter des manques de personnels qui deviendraient probablement chroniques et encore plus graves si n'intervenait pas ce changement de perspective. Toutefois cela suppose d'être attentif à l'élimination de tout ce qui peut contribuer à donner l'idée que les anciennes pratiques vont continuer à prévaloir ou à brouiller la nouvelle image à promouvoir. Par ailleurs il va de soi qu'il ne saurait être question d'annoncer le nouveau métier comme d'ores et déjà advenu ainsi que le font parfois des campagnes d'inspiration presque publicitaire. Il faut au contraire bien souligner qu'on est en présence d'un processus qui a besoin certainement d'une impulsion initiale, donnée par des autorités administratives et académiques, mais qui doit se dérouler dans la durée avec des péripéties et des incertitudes sans lesquelles il serait un projet sans consistance. Et c'est aussi un regain de démocratie que doit apporter leur affrontement par des enseignantes et des enseignants avertis de la nécessité de leur participation à la recherche d'issues. Certes des réaménagements parfois considérables des conditions

(1) Voir annexe 3.

(2) Cf. J. Lesourne, *La prospective de l'éducation*, Futuribles, septembre 2001.

(3) 45^e conférence internationale de l'éducation, rapport, p. 3.

de la profession s'imposeront mais ils devraient être plus facilement acceptés parce que leur nécessité apparaîtrait de manière plus évidente et parce qu'ils se feraient dans un climat de participation et de partenariat moins propice aux revendications purement catégorielles. On pourrait par exemple espérer le vérifier à propos de la flexibilité des conditions de service dont l'annualisation pourrait devenir la norme naturelle.

Documents internationaux et nationaux relatifs au nouveau métier d'enseignant

Parmi les documents internationaux et nationaux consacrés au nouveau métier d'enseignant on peut signaler notamment :

Au plan international :

- les rapports de l'OCDE *L'enseignant aujourd'hui*, 1990 et *La qualité de l'enseignement*, 1994 qui soulignent en particulier les changements à apporter à la formation des enseignants pour l'amélioration de l'enseignement ;
- le rapport présenté à l'UNESCO en 1996 par la Commission sur le XXI^e siècle présidée par Jacques Delors *L'éducation, un trésor est caché dedans* où figure un chapitre sur « Les enseignants en quête de nouvelles perspectives » ;
- le rapport de la 45^e conférence internationale de l'éducation tenue en 1996 et consacrée à la formation des enseignants ;
- le rapport de la Commission européenne *Accomplir l'Europe par l'éducation*, 1997 qui insiste sur la nécessité de « dynamiser les systèmes d'éducation et de formation tout en consolidant les acteurs » c'est-à-dire principalement les enseignants ;
- le rapport du Conseil de l'Europe *L'enseignement secondaire en Europe : problèmes et perspectives*, 1997 avec un chapitre sur « La formation, les fonctions et le développement des personnels d'éducation ».

Au plan national on peut rappeler en particulier :

- la loi organique de réglementation générale du système éducatif de 1990 en Espagne qui consacre plusieurs articles à la formation initiale et continue des enseignants ;
- le *Green Paper* de 1998 en Angleterre qui dans le domaine du travail des enseignants prolonge les changements qui étaient déjà intervenus avec la loi de 1988 ;
- les nouvelles réglementations concernant les enseignants publiées au Danemark, aux Pays-Bas, en Suède...

En France, le rapport d'un colloque sur *Le nouveau métier d'enseignant*, organisé par la Commission française pour l'UNESCO a été publié par La Documentation française, 2000.

Compétences attendues des enseignants dans les nouveaux dispositifs d'enseignement et d'éducation ¹

Préambule :

Ce texte est le fruit d'un ensemble de réflexions conduites dans le cadre du groupe d'experts, notamment lors d'un séminaire les 8 et 9 novembre 2001 qui a rassemblé des inspecteurs, des enseignants, des documentalistes, des conseillers principaux d'éducation, des chefs d'établissement, des formateurs et permis d'entendre plusieurs communications de chercheurs sur le métier d'enseignant (liste des participants et programme du séminaire ci-joint).

Dans le prolongement des réflexions menées par le groupe sur « les compétences développées chez les élèves » à la faveur des nouveaux dispositifs d'enseignement et d'éducation (*cf.* document du 28 novembre 2001) il se propose d'identifier des champs de compétences des enseignants requises par la mise en œuvre de ces dispositifs.

Les dispositifs auxquels ces différents textes font référence sont notamment : les TPE, l'ECJS, le PPCP, les travaux croisés, les itinéraires de découverte, les sections européennes et les projets d'ouverture internationale, les classes à projets artistiques et culturels, mais aussi les dispositifs d'aide et d'accompagnement de l'élève comme ceux qui favorisent l'éducation à la citoyenneté et l'apprentissage de la démocratie.

Le constat de départ, tel qu'exprimé dans le rapport d'étape du groupe d'experts était double :

– les pratiques des enseignants impliqués dans la mise en œuvre de ces dispositifs témoignent à la fois de compétences nouvelles mais aussi de

(1) Contribution à la réflexion, par le groupe d'experts « Nouvelles pratiques d'enseignement et d'éducation ». Point d'appui : journées d'étude des 8 et 9 novembre 2001. Documents de référence : rapport d'étape du groupe d'experts juin 2001, deuxième thème. La dimension européenne de l'éducation (29 mars 2001 et 4 septembre 2001). Les compétences développées chez les élèves dans les nouveaux dispositifs (28 novembre 2001).

compétences antérieurement attendues et manifestées, sans avoir été pour autant reconnues jusqu'ici comme indispensables à l'exercice du métier d'enseignant ;

– la formulation de ces compétences, dispersée au fil des multiples textes sur ces dispositifs, rend celles-ci peu lisibles et ne facilite ni l'appropriation des objectifs visés par les personnels, ni leur mise en œuvre.

Les propositions qui suivent concernent seulement les compétences des enseignants ; un travail complémentaire devra être réalisé de la même façon sur les compétences des autres personnels tout aussi impliqués dans ces dispositifs : les documentalistes, les CPE, les chefs d'établissement. Néanmoins les nouveaux dispositifs mettent précisément en évidence des compétences communes à différentes catégories de personnels ce qui autorise à parler de compétences partagées tout en permettant à chacun de conserver les spécificités de sa fonction.

Le terme de « compétences » est employé ici aux deux sens du mot.

Il sous-entend, dans un contexte professionnel donné, un ensemble d'acquis constitués de savoirs, de savoir-faire, d'attitudes et de comportements mobilisés par la mise en œuvre d'une activité aux objectifs identifiés ; il renvoie en même temps au domaine de responsabilité du métier.

Il n'est pas sans intérêt de noter que certaines des compétences nouvelles exigées par les pratiques des enseignants dans ces dispositifs, correspondent à des compétences qu'ils doivent par ailleurs faire acquérir aux élèves eux-mêmes.

Ces compétences concernent essentiellement quatre champs :

- un champ de compétences mobilisées par la « direction d'études » des élèves ;
- un champ de compétences liées au pilotage de projets, de dispositifs d'enseignement et d'éducation ;
- un champ de compétences mobilisées par la mise en œuvre de projets et démarches pluridisciplinaires ;
- un champ de compétences relatives à la conduite et à la maîtrise de sa pratique professionnelle.

Champ de compétences mobilisées par la « direction d'études »

Les nouveaux dispositifs d'enseignement et d'éducation concernent des objectifs, des savoirs et des situations qui ne relèvent pas d'une seule discipline ni d'une seule démarche. Ils impliquent le recours à des situations d'apprentissage variées susceptibles de concerner des élèves seuls ou en groupe, de se dérouler en des lieux divers, pas seulement dans

la classe, en présence ou non d'un ou plusieurs enseignants mais aussi entre élèves ou avec d'autres à l'extérieur de l'école.

Les pratiques développées dans le cadre des nouveaux dispositifs doivent, dans tous les cas, permettre aux élèves de développer la compétence à acquérir par eux-mêmes de nouvelles connaissances ; elles doivent les rendre capables de rechercher de l'information et de sélectionner de la documentation, type de compétence parallèlement et logiquement attendu des enseignants.

Dans ce cas, il ne s'agit pas tant pour l'enseignant de transmettre des connaissances que d'apprendre à l'élève à « étudier » pour devenir acteur de ses apprentissages et de le guider dans l'étude. Ce qui implique la capacité à :

- s'intéresser à la façon dont l'élève étudie, ce qui implique l'observation et l'analyse de son comportement au travail, l'aide à l'expression de ses difficultés, une attitude d'écoute sans connivence ;
- s'intéresser aux raisons pour lesquelles l'élève n'apprend pas pour être en mesure d'analyser ce qui fait difficulté ;
- guider l'élève confronté à un problème d'apprentissage, à le conseiller dans sa démarche, son activité et à lui en faire percevoir les atouts et les limites par rapport à l'objectif poursuivi ;
- susciter chez l'élève l'envie de s'engager dans l'étude.

Ce champ de compétences relève d'un rôle de « direction d'études ». Il concerne tous les dispositifs d'aide mis en place tant au collège qu'au lycée (aide individualisée, études dirigées, soutiens divers) mais aussi les enseignements par projet impliquant le concours de plusieurs disciplines. Il trace les contours d'une forme d'accompagnement de l'élève dans le travail scolaire (personnel ou collectif) différente de la transmission magistrale de connaissances.

Capable de guider les études de l'élève, le professeur n'est néanmoins ni un « puits de science » ni la seule source de tout savoir. Savoir qu'on ne sait pas et l'assumer auprès des élèves et des collègues devient une attitude essentielle pour conduire les nouveaux dispositifs.

Cette attitude doit être soutenue par la compétence à rechercher, à trier, à analyser rapidement, à utiliser les ressources d'information et de documentation susceptibles de faciliter l'accès à des connaissances qu'on ne maîtrise pas.

Corollaire de la compétence à guider l'élève dans sa propre recherche documentaire, la maîtrise de base des technologies d'information et de communication et la collaboration avec les documentalistes sont désormais une nécessité.

Cette notion de « direction d'études » n'est ni nouvelle ni spécifique des nouveaux dispositifs.

Elle n'est pas nouvelle : avant la réforme de l'enseignement en 1902 le temps d'enseignement était moins important que le temps d'études accompagnées alors par des « maîtres d'études ».

Elle n'est pas spécifique des nouveaux dispositifs mais ceux-ci contribuent, de fait, à la mettre en évidence et à l'actualiser, en regard notamment de l'ambition de démocratisation au cœur de la politique du service public d'éducation.

Champ de compétences liées au pilotage des projets, de dispositifs d'enseignement et d'éducation

Tous les nouveaux dispositifs exigent de l'enseignant qu'il puisse situer son action dans une démarche de projet qui vise une organisation pédagogique où étudier soit possible et prenne sens pour l'élève. C'est avec ses collègues et avec les élèves qu'il conçoit et met en œuvre projets et dispositifs et qu'il les évalue au regard des objectifs et des contraintes du contexte de réalisation.

Il doit pour cela savoir-faire des choix, négocier, obtenir des compromis et prendre des décisions. Capable de prévoir et d'organiser les étapes de réalisation du projet comme de les rendre visibles et identifiables pour les élèves, il sait à chaque étape identifier le chemin parcouru, les acquisitions et les échecs et opérer les régulations nécessaires.

Piloter un projet n'est ni appliquer ou exécuter un programme défini ailleurs, c'est se donner des objectifs et agencer les moyens et les ressources pour y parvenir.

Piloter un projet, concevoir et mettre en œuvre un dispositif pour permettre aux élèves d'acquérir connaissances et savoir-faire c'est favoriser l'activité des élèves en mettant à leur disposition des ressources, des outils et en installant le cadre dans lequel ils peuvent être utilisés.

La finalité de ce pilotage n'est de fait pas uniquement la réussite d'un « produit » (un « beau » TPE, un PPCP « présentable ») ; elle est à rechercher d'abord du côté des acquisitions de l'élève tout au long du processus d'élaboration et de réalisation (acquisitions cognitives, méthodologiques, comportementales) mais aussi de la mobilisation de ces acquis dans l'activité conduite.

En conséquence est inhérente à ce champ la capacité à formuler des indicateurs de mesure des résultats et à évaluer la pertinence du dispositif en rapport avec les acquisitions des élèves.

Cette responsabilité est nécessairement partagée avec les autres acteurs impliqués, qu'une évaluation certificative soit ou non prévue par ailleurs.

Enfin le pilotage de ces nouveaux dispositifs d'enseignement et d'éducation implique de travailler en équipe et les orientations données pour la mise en œuvre des nouveaux dispositifs en font un véritable

impératif. Même si le débat reste ouvert sur les conditions facilitant le travail en équipe, la nécessité de ce travail en coopération qui suppose des compétences spécifiques est largement reconnue.

Il n'est pas nouveau d'insister sur cet aspect. La circulaire de mai 1997 *Mission et compétences attendues des professeurs de lycée et de collège* disait : « *Un professeur n'est pas seul ; au sein de la communauté scolaire, il est membre d'une ou plusieurs équipes pédagogiques et éducatives. Il est préparé à travailler en équipe et à conduire avec d'autres des actions et des projets* ».

Travailler en équipe suppose disponibilité d'esprit, capacité d'écoute, patience, acceptation de la confrontation de ses pratiques avec celles d'autres collègues, mutualisation de l'expérience, curiosité et ouverture sur d'autres pratiques, capacité à situer sa pratique en complémentarité avec celle des collègues.

En outre les nouveaux dispositifs aujourd'hui incitent à travailler non seulement en équipe d'enseignants mais aussi dans le cadre d'équipes composées d'enseignants et d'autres collègues : documentalistes, CPE, chef d'établissement, personnels ATOSS, personnels médico-sociaux. C'est concevoir et préparer des projets en associant d'autres catégories de personnels et c'est aussi savoir se « présenter en équipe » aux élèves par exemple dans le cas de séances co-animées.

Le pilotage de projets et de dispositifs exige aussi la capacité à travailler en réseau et en coopération avec des partenaires extérieurs à l'établissement et au système éducatif ; ceci implique d'avoir connaissance des caractéristiques et des ressources de l'environnement de son établissement d'exercice.

Champ de compétences mobilisées par la mise en œuvre de projets et démarches pluridisciplinaires

La réussite des nouveaux dispositifs qui exigent pour un même objectif le concours de plusieurs disciplines et nécessitent de porter attention aux contenus et aux démarches d'enseignement d'autres disciplines repose sur un champ de compétence comportant au moins deux volets inséparables l'un de l'autre.

Le premier volet concerne la maîtrise d'un haut niveau de connaissance des enjeux, des finalités et des contenus à enseigner dans sa discipline. Cela implique aussi la capacité à s'intéresser à l'évolution scientifique de son domaine, évolution qui s'effectue fréquemment dans le sens de la pluridisciplinarité et en déplaçant sans cesse les frontières entre disciplines.

Ce déplacement est particulièrement nécessaire dans les activités de partenariat européen et international pour permettre la coopération entre enseignants de disciplines et de cultures différentes.

Développer cette ouverture sera d'autant plus aisé que l'histoire, l'épistémologie et les enjeux sociaux des disciplines seront connus et compris les processus de transposition et de ré-élaboration des connaissances scientifiques en savoirs à enseigner figurant dans les programmes d'enseignement. C'est sur cette compétence que repose la capacité à construire des approches réellement pluridisciplinaires.

Le deuxième volet concerne la compétence à travailler en coopération avec d'autres disciplines. Cela nécessite l'acquisition d'une véritable « culture professionnelle pluridisciplinaire », à ne pas confondre avec la polyvalence qui suppose chez l'enseignant l'aptitude à enseigner plusieurs disciplines.

Dès lors la question suivante doit être mise à l'étude : quelles sont les composantes de la culture professionnelle à acquérir dans d'autres disciplines pour être en mesure de s'engager avec efficacité et sans réticences dans des projets impliquant la coopération de plusieurs disciplines ? Quel est le niveau souhaitable de connaissance des programmes des autres disciplines, de leurs enjeux, de leurs méthodes et des questions qu'elles traitent, pour enrichir l'aptitude à comparer les démarches disciplinaires, à repérer les points communs, à créer des liens entre des contenus ?

Enfin tous les nouveaux dispositifs pluridisciplinaires notamment l'enseignement de sa discipline dans une langue étrangère ainsi que les dispositifs d'aide aux élèves mettent en évidence l'absolue nécessité pour l'enseignant de tenir compte non seulement des acquis des élèves dans les autres disciplines, mais aussi de leurs représentations de celles-ci, de composer avec les méthodes de travail et habitudes prises avec d'autres enseignants.

Cette dernière compétence ainsi que l'attention accordée aux autres disciplines sont essentielles pour répondre aux besoins de cohérence et à la forte demande de sens des élèves.

Elles doivent permettre, ce faisant, de dépasser la polémique sur les « risques d'instrumentalisation » des disciplines qui nourrit ce qui n'est sans doute qu'un faux débat apparu à l'occasion de la mise en œuvre de ces nouveaux dispositifs.

Dans un contexte de développement des dispositifs interdisciplinaires à caractère linguistique et interculturel on ne saurait occulter, enfin, la question de la familiarité avec des pratiques linguistiques étrangères, désormais attendue d'enseignants de plus en plus nombreux.

Champ de compétences relatives à la conduite et à la maîtrise de sa pratique professionnelle

Ce champ de compétences n'est pas spécifique des nouveaux dispositifs : il est constitutif du métier d'enseignant. Néanmoins les nouveaux dispositifs, quelles que soient leurs caractéristiques (approches pluridisciplinaires, aide individuelle ou collective, activités non disciplinaires, projets à visée éducative, enseigner en langue étrangère, conduire une activité d'élèves à plusieurs enseignants de disciplines différentes etc.), renforcent cette exigence particulièrement sur trois aspects.

Le premier concerne la compétence à réfléchir sur sa pratique, à prendre du recul et à l'analyser pour mesurer la pertinence de ses choix (y compris en termes de contenus d'enseignement), de ses stratégies dans différents contextes, éventuellement interculturels, et par rapport à des élèves différents.

En effet l'enseignant doit désormais nécessairement acquérir une conscience claire des rôles différents qu'il a à jouer dans chacune des activités développées dans ces dispositifs, afin de pouvoir travailler en synergie avec d'autres.

Son rôle est de toute évidence différent dans la mise en œuvre d'un « débat argumenté » en ECJS, dans un dispositif d'aide individualisée, dans une section européenne, dans l'heure de vie de classe, dans une séance co-animée en PPCP avec un collègue d'une autre discipline, dans l'animation d'un travail de recherche documentaire etc.

Cette compétence à identifier précisément sa position et son rôle suppose au moins trois conditions :

- un travail sur soi-même et sur ses représentations qui permet la prise de distance par rapport à sa propre pratique ;
- l'acceptation du regard des autres sur sa propre pratique ou/et sur la façon dont on en parle avec, en conséquence, l'acceptation de la confrontation ;
- la maîtrise de quelques repères et notions d'ordre théorique relevant des sciences humaines et sociales (psychologie, sociologie, sciences et histoire de l'éducation).

Le deuxième aspect, corollaire du premier, concerne la compétence à « communiquer » et à « présenter » ses choix de démarches, de méthodes, d'objectifs, ses projets et ses perspectives, les difficultés rencontrées et les résultats.

L'ambition qui se trouve au cœur de tous les nouveaux dispositifs étant bien de redonner cohérence et sens à l'enseignement et à l'éducation, cela nécessite un effort de plus grande lisibilité non seulement des directives et instructions mais aussi des pratiques mises en œuvre.

Cette compétence implique la capacité à diversifier les formes de communication écrites et orales selon leurs destinataires : élèves, collègues et autres personnels de l'établissement, parents d'élèves, partenaires

extérieurs. À cet égard une attention particulière mérite d'être portée aux formes de communication écrites qui dans ce champ de compétences sont un appui déterminant pour l'analyse de sa pratique professionnelle ainsi qu'une ressource pour nourrir l'échange entre professionnels. ; c'est aussi vis-à-vis des destinataires une forme d'engagement et la possibilité d'alimenter une « mémoire pédagogique » tant pour l'élève que pour les enseignants et l'établissement.

Le troisième aspect de ce champ de compétences concerne précisément la compétence à situer son rôle et ses pratiques professionnelles développées à la faveur de ces nouveaux dispositifs dans le cadre institutionnel du système éducatif et de sa politique.

Les responsabilités de l'enseignant, les compétences qu'elles supposent, la cohérence et le sens des activités d'enseignement et d'éducation qu'il doit conduire, requièrent qu'il puisse inscrire son action dans le projet de l'établissement. Pour cela il doit pouvoir se forger une « culture institutionnelle » faite d'un minimum de connaissances relatives à l'histoire et à l'état du système éducatif comme de l'établissement dans lequel il exerce et de ses différents partenaires.

Conclusion provisoire

Les dispositions facilitant l'acquisition et l'exercice de ces compétences requises pour la mise en œuvre de ces nouveaux dispositifs d'enseignement et d'éducation sont de plusieurs ordres. Citons, par exemple, la continuité et la stabilité des équipes, l'inscription des dispositifs et des projets dans une durée repérable par tous, leur intégration dans la politique globale de l'établissement, l'ouverture de celui-ci sur l'extérieur et la reconnaissance de responsabilités exercées par l'enseignant dans l'établissement.

Enfin l'ensemble des compétences attendues pour l'exercice de quelque métier ou fonction que ce soit ne saurait être compris sans référence aux modalités de leur acquisition et de leur développement dans le temps d'une carrière. Elles ne sont jamais ni totalement ni définitivement acquises. La question des compétences est donc étroitement liée à celle de l'expérience professionnelle acquise au fil du temps et à celle de la formation initiale et continue. Sur ce dernier point les travaux du groupe d'experts devront se poursuivre en articulation avec les projets en cours de rénovation de la formation des maîtres.

Certaines des compétences afférentes à ces différents champs figurent déjà explicitement dans la circulaire texte de mai 1997 sur les « Missions et compétences attendues des professeurs de lycées et collèges en fin de formation initiale », d'autres n'y sont qu'esquissées voire non mentionnées. Les propositions faites ici pourraient donc contribuer à la mise à jour de ce texte.

• **Ce document doit beaucoup aux travaux et aux réflexions des participants au séminaire, organisé par le groupe d'experts au foyer des lycéennes à Paris les 8 et 9 novembre 2001**

M^{me} Danielle **Alexandre**, professeure de lettres, chargée de mission à la DESCO.

M^{me} Dominique **Arras**, documentaliste, collègue des Grésillons, Carrières-sous-Poissy.

M^{me} Élisabeth **Bautier**, professeure en sciences de l'éducation, Paris-VIII.

M. Jean-Pierre **Bellier**, membre de la mission Obin.

M^{me} **Boireau-Canet**, CPE, lycée François Mauriac, Bordeaux.

M. Richard **Breheret**, professeur de mathématiques, lycée Gallilée Cergy-Pontoise.

M^{me} Chantal **Donadey**, PLP, lettres histoire, LP Henri Matisse, Trappes.

M^{me} Monique **Dupuis**, documentaliste, lycée Pierre Corneille, La-Celle-Saint-Cloud.

M^{me} Christine **Faucqueur**, DESCO.

M^{me} Marie-Claude **Grandguillot**, membre de la mission Obin.

M. Jean-Michel **Leclercq**, membre de la mission Obin.

M. Guy **Leyral**, IGEN, sciences et techniques industrielles.

M^{me} Marie-France **Mailhos**, maître de conférence d'anglais, IUFM de Bretagne.

M^{me} Michèle **Maisonhaute**, professeur SVT, IUFM Versailles.

M^{me} Nadine **Milhaud**, membre de la mission Obin.

M^{me} Suzanne **Nadot**, maître de conférences, IUFM de Versailles.

M. Michel **Pierrot**, IA-IPR, histoire-géographie, académie de Lyon.

M^{me} Jacqueline **Penninckx**, IA-IPR, mathématiques, académie de Versailles.

M. Jacques **Piron**, CPE, lycée Émile Zola, Rennes.

M. Dominique **Raulin**, chargé de mission DPE/MEN.

M. Dominique **Rojat**, IGEN sciences de la vie et de la terre.

M^{me} Monique **Rollin**, documentaliste, LP Laviste, Marseille.

M. **Rouchouze**, IEN, sciences et techniques industrielles, académie de Lyon.

M^{me} Catherine **Semeria**, PLP, biotechnologie, LP Louis Blériot, Trappes.

M. Claude **Schmitt**, proviseur LEGT Schumann, Metz.

M^{me} Françoise **Sturbaut**, chef d'établissement stagiaire, LEGT Louis Aragon, Givors.

M^{me} **Touly**, principale collègue Chepfer, Villers-les-Nancy.

M^{me} Agnès **Van-Zanten**, Observatoire sociologique du changement du CNRS.

M. Christian **Vitali**, CPE, lycée Malherbe, Caen.

M. Jean-Michel **Zakhartchouk**, professeur de lettres, collègue J.-J. Rousseau de Creil.

M^{me} **Zerbib**, IEN, économie et gestion, académie de Versailles.

• *Membres du groupe d'experts*

M. le recteur Joseph **Losfeld**, président du groupe d'experts.

M^{me} Isabeau **Beigbeder**, directrice adjointe de l'IUFM de Versailles.

M^{me} Danièle **Dahringer**, professeure de lettres et formatrice IUFM.

M. Jean-Pierre **Gaborieau**, ancien directeur de l'IUFM de Bretagne.

M^{me} Isabelle **Marchi-Barbaud**, IEN-IO, DARIC académie de Nancy-Metz.

M. Jean-Pierre **Obin**, IGEN.

M. Claude **Rebaud**, proviseur de lycée à Saint-Étienne.

État des flux interacadémiques pour les enseignants du second degré

Académies	Solde du mouvement inter académique 2001 ¹	Estimation des départs complets en 2000-2001 ²	Réussites aux concours externes 2001 ³
Aix-Marseille	440	-739	668
Amiens	-528	-348	167
Besançon	39	-270	244
Bordeaux	548	-782	663
Caen	21	-318	229
Clermont-Ferrand	171	-337	265
Corse	48	-62	15
Creteil	-1 456	-773	
Dijon	40	-402	300
Grenoble	436	-778	372
Guadeloupe	81	-100	19
Guyane	65	-43	7
Lille	-402	-806	738
Limoges	43	-176	133
Lyon	274	-645	871
Martinique	109	-116	21
Montpellier	593	-671	508
Nancy-Metz	26	-506	453
Nantes	290	-545	525
Nice	398	-538	220
Orléans-Tours	-178	-542	335
Paris	324	-511	
Poitiers	188	-444	332
Reims	-244	-302	207
Rennes	411	-598	835
Réunion	294	-255	103
Rouen	-229	-318	251
Strasbourg	73	-417	431
Toulouse	586	-713	888
Versailles	-745	-1 051	
Total	1 716	-14 103	12 748
<i>Dont Paris – Créteil – Versailles</i>	<i>-1 877</i>	<i>-2 335</i>	<i>2 945</i>

1. Source DPE.

2. Départs directs et indirects incluant CFA, source DPD A1.

3. Source DPD.

Les dispositifs de formation dans l'enseignement et la fonction publique

La formation continue des personnels de la fonction publique hospitalière

Les personnels de la fonction publique hospitalière sont un peu plus de 700 000 répartis dans environ 2 800 établissements publics hospitaliers, médico-sociaux et sociaux, dont plus de 1 000 ont moins de 50 agents et 150 plus de 1 000 agents. Leur formation continue est organisée par le décret 90 319 du 5 avril 1990, qui distingue deux dispositifs : le plan de formation de l'établissement et le congé individuel de formation. Le plan de formation comporte quatre types d'actions :

- a) des préparations aux concours et examens débouchant sur une promotion interne ;
- b) des études débouchant sur des diplômes universitaires ;
- c) des actions d'adaptation ;
- d) des actions de reconversion.

Chaque établissement est tenu de consacrer au moins 2,3 % des traitements versés à ses personnels non médicaux à leur formation continue, soit 2,1 % au titre du plan de formation et 0,2 % pour les congés de formation. La formation des médecins est traitée à part, les Centres hospitaliers (CH) devant y consacrer 0,75 % des traitements, tandis que les Centres hospitaliers régionaux (CHR) et les Centres hospitaliers universitaires (CHU) ne sont astreints qu'à 0,50 %.

Le principe de base est que chaque établissement est responsable de l'organisation de la formation de ses personnels. Le plan annuel de formation d'établissement présente donc un caractère obligatoire et est arrêté par le conseil d'administration, après consultation de diverses commissions statutaires, dont la commission administrative paritaire locale.

Il est cependant prévu qu'une partie des fonds (1 % minimum sur les 2,1 % consacrés à la formation), puisse être mutualisée par un organisme collecteur agréé afin d'organiser certaines actions de type a), c) ou

d). C'est l'ANFH (Association nationale pour la formation permanente du personnel hospitalier) qui a reçu cet agrément et regroupe donc, sur la base du volontariat, 84 % d'établissements représentant 85 % des personnels, qui lui ont versé en 2000 :

- 139 millions d'euros au titre du 1 % (actions de type a), c) et d) ;
- 31 millions d'euros de « sur cotisation » pour des actions de type b) ;
- 28 millions d'euros au titre du congé de formation ;
- soit un budget de près de 200 millions d'euros.

L'ANFH est une association 1901 gérée de façon paritaire : son conseil d'administration de quarante membres associe vingt représentants de la Fédération hospitalière de France et vingt des syndicats. Son organisation est largement déconcentrée sur vingt-cinq délégations régionales. Elle joue un rôle central dans l'organisation de la formation des personnels de la fonction publique hospitalière, d'abord d'impulsion, notamment en publiant un programme quadriennal de développement de la formation et en formulant régulièrement des « vœux » à destination des établissements, ensuite de dialogue avec l'administration centrale du ministère et de mutualisation des expériences, enfin et surtout de maîtrise d'ouvrage de la formation mutualisée. L'ANFH et ses délégations régionales, en effet, n'assurent pas la maîtrise d'œuvre des actions de formation, de même que les établissements pour la part non mutualisée qui les concerne. L'ANFH représente aussi un lieu important du dialogue social avec les organisations syndicales.

En termes de résultats globaux, 85 % des personnels hospitaliers participent chaque année à au moins une action de formation, pour une durée moyenne de 24 heures/an.

La formation continue des personnels de l'enseignement privé catholique

L'enseignement privé catholique sous contrat salarie 44 000 instituteurs et professeurs des écoles et 95 000 professeurs du second degré, assez inégalement répartis sur le territoire puisque la majorité d'entre eux travaillent dans cinq académies : Lille, Lyon, Nantes, Rennes et Versailles.

Les employeurs, qui sont les établissements scolaires, sont aussi responsables de la formation continue de leurs personnels, dont l'organisation ressortit au droit commun. La quasi-totalité des établissements privés catholiques sous contrat mutualise ses fonds de formation dans deux organismes collecteurs, gérés de façon paritaire par les établissements employeurs et les syndicats de personnels : l'ARPEC (Association régionale pour la promotion de l'enseignement catholique) au niveau régional, et l'UNAPEC (Union nationale des associations pour la promotion de

l'enseignement catholique) au niveau national. La relation entre les ARPEC et l'UNAPEC n'est pas hiérarchique, mais contractuelle et la clé de répartition des fonds, comme les prestations qui en découlent, dépend principalement du nombre de personnels de l'académie, les écoles et établissements des « petites » académies mutualisant davantage au niveau national, les « grosses » académies favorisant davantage le niveau régional.

Depuis 1993, les ARPEC et l'UNAPEC se chargent uniquement de la maîtrise d'ouvrage de la formation et délèguent sa mise en œuvre à des organismes extérieurs, essentiellement une centaine d'associations agréées par les directions diocésaines de l'enseignement catholique. À côté de la formation continue, les ARPEC et l'UNAPEC prennent également en charge la formation initiale des enseignants du premier degré, celle des enseignants du second degré étant assurée par les IUFM depuis les accords Lang-Cloupet de 1993. Leurs moyens proviennent essentiellement des conventions passées avec l'État (200 MF en 2000) et de façon subsidiaire du secrétariat général de l'enseignement catholique (2 MF en 2000). À 90 % ces sommes sont destinées à la formation continue des personnels, le reste se répartissant pour moitié entre la formation initiale et l'animation pédagogique.

Du fait du mode de recrutement des enseignants, la préparation des concours internes joue évidemment un grand rôle dans l'enseignement privé. Elle utilise le dispositif du congé individuel de formation et se déroule sur des périodes groupées de quatre à cinq semaines pour les spécialités technologiques et professionnelles, et de sept à huit semaines pour les disciplines générales, avec des taux de réussite importants allant de 65 à 80 %.

La formation continue des personnels de la fonction publique territoriale

La fonction publique territoriale rassemble plus de 1 600 000 agents, principalement de catégorie C (80 %), secondairement de catégorie B (12 %) et A (8 %). Elle regroupe 270 métiers répartis en huit filières, la filière technique représentant à elle seule la moitié des effectifs.

La formation des personnels, organisée par la loi du 26 janvier 1984, est de la responsabilité de chaque collectivité employeur. Dans ce cadre, il lui est fait obligation de mutualiser 1 % de la masse salariale à un établissement public collecteur, le Centre national de la fonction publique territoriale (CNFPT). Établissement public à caractère administratif, le CNFPT est dirigé par un conseil d'administration de trente-quatre membres dont dix-sept représentent les salariés et autant les élus employeurs ; il est présidé par un élu, actuellement Michel Delebarre, et assisté par un conseil d'orientation également paritaire. Seule, la ville de Paris, de par les

particularités juridiques de son statut, échappe à ce dispositif. Le CNFPT est déconcentré en vingt-huit directions régionales animées par des conseils d'orientation paritaires.

Le CNFPT poursuit deux missions principales : d'une part il organise la formation initiale post concours des cadres A, dans ses quatre Écoles nationales d'application des cadres territoriaux (ENACT), et celle des administrateurs territoriaux à l'Institut national des études territoriales (INET) de Strasbourg ; d'autre part il organise, concurremment avec les collectivités, la formation continue de l'ensemble des agents. Les ressources du CNFPT proviennent des collectivités et s'élèvent à 1,3 milliard de francs dont l'essentiel (1,2 milliard) représente la cotisation obligatoire de 1 %. Compte tenu de la part dont elles se réservent l'organisation, on estime à 2,5 milliards de francs l'effort des collectivités pour la formation de leurs agents, soit près de 2 % de la masse salariale. Cet investissement est cependant très inégalement réparti entre les conseils régionaux, dont on estime l'effort à 5 % de la masse salariale (mais ils salarient une majorité de cadres), et les communes de taille modeste. Les activités du CNFPT sont pour 20 % d'entre elles consacrées aux préparations aux concours, pour 25 % aux formations initiales post concours et pour 60 % à la formation continue.

En matière de formation continue, le CNFPT s'efforce d'ajuster une demande provenant des plans de formation des collectivités, en principe obligatoires, à une offre organisée en trois niveaux, national, inter régional et régional (ou infra régional), et regroupée en « catalogues des stages » accessibles aux personnels. Le CNFPT et ses 2 000 personnels (dont 400 conseillers de formation) jouent essentiellement le rôle de maître d'ouvrage et délègue la mise en œuvre des actions à des fonctionnaires territoriaux ou d'État, en régie, pour 60 % d'entre elles, et pour les 40 % restants à des organismes publics ou privés de formation, sur appel à concurrence.

Les investissements de formation des collectivités, si on les compare à ceux des entreprises, voire à ceux de la fonction publique d'État ou hospitalière, apparaissent relativement peu élevés et conduisent à des résultats somme toute modestes : le CNFPT touche chaque année environ 300 000 agents, et au total moins du tiers des agents participent à un stage si on tient compte des actions organisées par les collectivités elles-mêmes. Le mécanisme qui, de la collectivité de base élaborant son plan de formation et le soumettant à son comité technique paritaire, jusqu'à l'établissement public national organisant puis déconcentrant l'offre de formation, paraît bien lourd et compliqué. De fait, les plans de formation, lorsqu'ils existent, semblent être souvent des compilations de demandes individuelles. Malgré les efforts du CNFPT et la création de « centres de gestion relais » pour instaurer un dialogue direct avec les principales collectivités, la mise en relation des besoins collectifs identifiés et des réponses adaptées reste difficile avec la plupart des communes.

L'école en tant que « cadre » pour les élèves et les professeurs ¹

Éducation et changement

Une définition élémentaire de l'éducation implique sans doute de signifier ce qui s'y opère par référence aux changements que l'éducateur entend induire, accompagner et stabiliser chez l'éduqué. Toutefois, la pensée traditionnelle reste courte quant à l'intelligibilité de ce qui détermine de tels effets de changements : on met l'accent, volontiers, sur la consistance de l'environnement « éducatif » du jeune, sur la qualité des modèles qui lui sont proposés, sur la pertinence du système de sanctions (récompenses ou punitions) qu'il encourt...

C'est une approche profondément renouvelée de la problématique du changement psychique qu'a proposée, dès 1966, un psychanalyste argentin, José Bleger ² : réfléchissant sur la relation thérapeutique entre l'analyste et le patient, il en vient à se demander ce qui permet à ce dernier de changer. Et la réponse qu'il apporte se présente comme décisive dans sa concision et sa pertinence : ce qui permet au patient de changer dans la situation analytique, c'est précisément ce qui ne change pas, soit ce qui forme cadre. ³

L'auteur recense ainsi les éléments de la situation thérapeutique qui doivent rester « fixes », parce qu'ils délimitent un espace de déplacement psychique pour le patient : « *le rôle de l'analyste, l'ensemble des facteurs affectant l'espace et le temps, et la part de la technique (y compris les problèmes afférents aux horaires, la ponctualité, le paiement, les interruptions, etc.)* », à quoi nous ajouterons le « contrat psychanalytique » et les règles déontologiques qui encadrent cette situation psychothérapique.

(1) Par Dominique Ginet, maître de conférences, Institut de psychologie, université Lumière Lyon 2.

(2) J. Bleger, « Psychanalyse de cadre psychanalytique », in R. Kaes et coll., *Crise, rupture et dépassement*, Paris, Dunod, p. 260, 1979.

(3) *Idem*, p. 256. On observera que J. Bleger retrouve ainsi, sans y faire référence explicitement, les intuitions très anciennes des présocratiques, d'Héraclite en particulier, sur la problématique du changement.

Ainsi, pour Bleger, le cadre constitue ce à partir de quoi est susceptible de se définir un processus. La caractéristique du cadre, c'est d'être un « non-processus », soit un ensemble de constantes, à l'intérieur desquelles le processus lui-même peut se dérouler. Penser en termes de « cadre » (ou encore de « fonction cadre »), c'est donc s'appliquer à distinguer les « constantes » des « variables », ce qui est permanent de ce qui est changeant, ou encore le fond et la forme, le Moi et le non-Moi, l'implicite dont dépend l'explicite. : « *Le cadre [...] agit comme support, comme étai, cependant nous ne le percevons, pour le moment, que lorsqu'il se modifie ou se casse. Le "rempart" le plus puissant, le plus durable, et en même temps le moins apparent, c'est bien celui qui repose sur le cadre* ». S'il en va bien ainsi, on conçoit que la définition d'un cadre, son « réglage », doive s'effectuer par référence au type de processus que l'on souhaite développer et accompagner.

Éducation et cadre

Mais l'immense intérêt de cet outil conceptuel et « stratégique » qu'est la notion de « cadre » repose sur le fait qu'il est intrinsèquement transférable à d'autres situations de changements psychiques, en particulier aux dispositifs éducatifs et formatifs. Plus précisément, la notion de « cadre » révèle sa pertinence propre chaque fois que l'expérience d'un sujet est celle d'une discontinuité, voire d'une rupture, d'une menace pour son identité, d'une mise en question de ses identifications ou encore de la perte d'un code culturel. Comme le montrent les travaux de René Kaes, toutes ces expériences requièrent du sujet la nécessité d'entrer dans une « transitionnalité » psychique¹ qui en appelle à un « cadre » au sens de Bleger : maintenir une continuité dans la discontinuité, maintenir ce qui ne doit pas changer pour que le sujet, lui, change. C'est Kaes qui nous a appris à penser cette action psychique qu'est la « contenance », voire la contention, ainsi que la fonction de « conteneur » d'un groupe, d'un dispositif, voire d'une institution. Sous cet angle, le cadre est ce qui procure une suffisante sécurité psychique pour que le sujet puisse assumer l'incertitude du changement auquel il a pourtant à se confronter pour grandir et se former.

L'espace de l'éducation, l'espace de la formation sont ainsi à entendre comme des espaces de transition psychique. La capacité du sujet à entrer dans un processus de transition, assurément inégale selon les individus en fonction de leurs expériences antérieures, paraît alors dépendre très directement de ce qu'il éprouve de la fiabilité du cadre, c'est-à-dire de son aptitude à la contenance de son désordre interne. Dès lors, la qualité des changements opérés par les dispositifs éducatifs et/ou formatifs est-elle fonction de celle de l'accompagnement de ces changements. D'où

(1) R. Kaes, *op. cit.*

la nécessité, pour le cadre, de ne pas rester implicite, mais au contraire de s'explicitier clairement, sans contradiction, avec rigueur, mais sans rigidité, comme à se maintenir sans défaillance, en dépit des attaques dont il fera nécessairement l'objet de la part des éduqués ou des formés. En dernier ressort, la qualité de cet accompagnement apparaît dépendre d'une donnée totalement non apparente, qui peut se formuler comme le rapport interne de celui qui est le garant du cadre, éducateur ou formateur, à son propre cadre.

L'école et son cadre

S'agissant de l'école, elle comporte indéniablement un cadre, qu'elle fournit, propose, impose à ses usagers, c'est-à-dire aux élèves. Mais celui-ci reste à interroger quant à sa fiabilité, sa pertinence, sa non-contradiction, sa capacité à s'explicitier, son adéquation à contenir les résistances, les crises, les révoltes ou refus, les oppositions et les fuites ou, tout simplement, les changements de ceux-ci. Certes, la tâche est lourde et immense, sisypheenne pour tout dire, dans la mesure où l'école est devenue peu à peu, au sein de notre société, l'ultime instance institutionnelle qui se doit de contenir la souffrance psychique de toute une génération (entre deux ans et trente ans !).¹

Dès lors, on aperçoit ici la dimension paradoxale de l'école dans sa « fonction cadre », qui s'attache à contenir des processus de crise dont elle est elle-même, pour une part essentielle, la cause². La cure analytique n'est pas la cause de la névrose ou de l'état de morbidité psychique de qui s'adresse à elle, elle n'en est que le dispositif de soin. C'est l'école au contraire, si nous limitons notre propos aux enseignements secondaires et supérieurs, qui crée et aménage les modalités du passage de l'enfance à l'âge adulte, c'est-à-dire qui configure cet « entre-deux » interminable sous la forme de l'adolescence, à entendre comme crise identitaire. Il y aurait sans doute lieu, sur ce point, de pousser l'analyse pour se demander sérieusement si une telle mission – s'efforcer de cadrer les processus que l'on génère n'est pas « impossible », au sens où Freud parlait des métiers « impossibles » (chef d'état, analyste, éducateur), en tant qu'ils touchent à la fonction symbolique du père. Impossibles, mais nécessaires, impossibles quoique nécessaires. Risquons une définition minimale du « cadre »

(1) Cette limite supérieure, nous l'empruntons aux pertinentes analyses de T. Anatrella, *Interminables adolescences, les 12-30 ans*, Paris, Cerf/Cujas, 1991.

(2) Nos sociétés se caractérisent par un moindre besoin de main-d'œuvre et, complémentairement, par une exigence accrue quant à la qualification des jeunes professionnels, ce qui tend à se traduire quasi-mécaniquement en termes d'allongement du temps moyen de formation, tant par les dispositifs formatifs que par les usagers. La forme contemporaine de l'adolescence est dessinée par cette augmentation de la durée nécessaire pour accéder à un statut d'adulte, laquelle entraîne une élévation du « coût psychique » à payer en vue d'y parvenir.

scolaire : celui-ci recouvre tout ce qui est ordonné à créer et à maintenir un espace de transmission des savoirs et de formation intellectuelle. Mais, si claire qu'elle puisse paraître, une telle formulation occulte pourtant ce que nous ont appris les incontournables analyses d'un Pierre Legendre¹ : partout et toujours, dans l'espèce humaine, l'objet de la transmission intergénérationnelle est double ou, plutôt, biface, d'un côté le Savoir, les savoirs, et de l'autre, la loi, la limite, les interdits. Les fondements de la réflexion de Legendre sont anthropologiques, psychanalytiques et juridiques : toute société humaine est confrontée à l'impérieuse nécessité de transmettre aux plus jeunes à la fois la loi et le savoir², respectivement unis et articulés par des rapports d'inhérence réciproque. C'est précisément ce lien qui est explicitement mis à jour, lorsqu'il est attaqué et récusé, par l'opération d'un clivage, lorsque des enseignants, exaspérés ou débordés par les modalités quotidiennes de leur pratique, en viennent à dire que, après tout, ils ne sont pas là « pour faire du maintien de l'ordre... ».

Nous approchons mieux, présentement, ce qu'il devrait en être du cadre de l'école : un ensemble de règles, de limites, d'interdits, de normes, d'us et coutumes, d'habitudes et d'attitudes, prescrites aux enseignants par les enseignants et autres personnels de l'institution scolaire, afin de fournir un « conteneur » aux processus psychiques qui sont mis en jeu par la réalisation de la « tâche primaire » (E. Jacques) de l'institution, soit transmettre les savoirs et la Loi, leur fournir une formation intellectuelle, les accompagner dans leur accès à une autonomie psychique, les aider à grandir. Rappelons-le, le cadre ne se justifie que d'être au service des changements chez celui qui a à changer, en l'occurrence à grandir. Observons encore que ce cadre, s'il doit être immuable pour l'usager qui s'y trouve contenu, n'est pas pour autant intangible. La psychanalyse a bien su faire évoluer le cadre de la cure type pour l'adapter à l'évolution des pathologies, telles les états limites, les psychoses, les structures

(1) P. Legendre, *L'inestimable objet de la transmission*, et autres écrits, Paris, Fayard, 1995.

(2) C'est la raison pour laquelle certaines analyses d'un Bernard Defrance, par ailleurs si judicieuses, nous paraissent erronées, lorsqu'il évoque la « construction de la loi » dans l'école, dans la classe. Sauf à dénaturer le sens des processus, la loi ne fait pas l'objet d'une « construction psychique » au sein des dispositifs éducatifs : elle est donnée à point nommé par celui qui est investi d'une responsabilité éducative, elle est proférée ou rappelée, bref, elle est transmise sous la forme d'interdits, pour être intériorisée par le sujet. Rappelons que ces interdits doivent porter non sur la pulsion elle-même, mais sur certains des objets visés par celle-ci. Ce n'est pas l'action de mordre ou de frapper qui est en elle-même interdite, c'est seulement le corps de l'autre, en tant qu'il est susceptible de se présenter comme le point d'application (l'objet) de la pulsion cannibalique ou destructrice du sujet. Les éclairages cliniques apportés par F. Dolto (*in L'image inconsciente du corps*, Seuil) sont ici indispensables pour comprendre la portée psychiquement structurante de l'interdit, qualifié par cet auteur de « symboligène » (qui ouvre à l'ordre symbolique, qui fait « grandir »), en tant qu'il fait l'objet d'une progressive intériorisation de la part du sujet. Dolto revisite de façon affinée et améliorée la problématique freudienne de la formation du Surmoi, sur lequel J. Lacan a pu faire ce commentaire : « *Si nous ne nous limitons pas à un usage aveugle, mythique de ce terme, mot clé, idole, le surmoi se situe essentiellement sur le plan symbolique de la parole, à la différence de l'idéal du moi* ». (*Le Séminaire*, livre 1, *Les écrits techniques de Freud*, Paris, Seuil, p. 119)

psychosomatiques ou les organisations psychopathiques... L'école, quant à elle, parce que la population des usagers évolue, parce que la société change, doit aussi adapter son cadre de façon continue. Et l'on peut penser qu'elle ne le fait pas trop mal dans un certain nombre de cas.¹

Pourtant, on doit relever une caractéristique majeure du cadre de l'école, ou de l'école dans sa « fonction cadre » : nulle part, ce cadre n'est pensé comme cadre ; il n'existe pas (encore) de « culture » du cadre au sein des systèmes de représentation qui concernent l'institution scolaire en France, sauf cas isolés. Autrement dit, l'ensemble des stipulations, implicites ou explicites, qui affectent le comportement de l'élève, ne sont pas vécues en termes de contenance, c'est-à-dire d'aptitude à contenir son désordre interne, mais aussi externe. Dès lors, faute de penser le cadre comme cadre, les nécessaires attaques dont il fait l'objet, tout comme les inévitables transgressions des interdits qui se déroulent au sein de l'établissement², sont vécues le plus souvent comme autant d'offuscations narcissiques – ce qui se traduit par les accents de l'indignation – de la part des adultes, au lieu d'être tenues plus sereinement pour l'un des matériaux sur lequel doit porter l'action éducative, c'est-à-dire le rappel du cadre antérieurement posé, la réitération, ferme et solennelle, de l'interdit transgressé, bref une Parole adressée à un Sujet, à entendre comme un être qui est secrètement en attente de la Parole qui fait vivre et grandir.³

Les attaques contre le cadre

Faute d'être posé explicitement comme tel, le cadre de l'école va se révéler et se donner à entendre à travers les réponses que l'institution fournit (ou ne fournit pas) à ce qui est repéré, de la part de l'élève, comme entorse, attaque, déchirure ou perforation du cadre : nous sommes là devant une étonnante variété de comportements, de la dissipation en cours aux violences, en passant par les retards, absences (phénomène des élèves « décrocheurs ») dégradations ou autres insolences. Force est de constater, en ce

(1) Quatre exemples, de nature bien hétérogène, de cette capacité de l'école à faire évoluer son cadre en fonction de conjonctures diverses viennent à l'esprit. Tout d'abord, le problème du port du foulard « islamique » : hormis quelques cas où la réponse de l'administration, maladroite parce que rigide, a été médiatisée, on peut penser que l'institution a su éteindre ce problème. D'autre part, la loi faisant interdiction de la consommation du tabac dans les lieux publics a pu être appliquée dans les établissements scolaires concernés en souplesse et sans remous majeurs. Ensuite, l'implication de l'école dans la lutte contre l'usage par les jeunes de substances « psychoactives » apparaît de l'ordre de la pertinence, en ce qui concerne le réglage du cadre. Enfin, la manière dont l'école a pris conscience du danger redoutable que constitue le recrutement et l'emprise des sectes est encore à mettre au compte d'un étayage positif et protecteur fourni par le cadre.

(2) Nous proposons la sémantique suivante : parler d'« attaques » contre le cadre, voire de « perforations » contre celui-ci, tandis que le terme de « transgression » serait réservé à la loi en tant qu'elle se formule en termes d'interdits.

(3) On prolongera utilement de telles remarques en consultant l'ouvrage de D. Vasse, *Un parmi d'autres*, Paris, Seuil, 1978.

domaine, l'incroyable inventivité des élèves pour attaquer le cadre de l'école. Mais la recension de ces attaques n'offre guère d'intérêt, il faut aller à leur sens. R. Kaes propose de distinguer deux types d'attaque contre les dispositifs formatifs, dont l'école fait évidemment partie¹ : d'une part, les attaques tests, destinées à mettre à l'épreuve la solidité, la fiabilité du cadre : une classe ne se « met au travail » que lorsqu'elle a été suffisamment rassurée quant à la consistance du cadre dans lequel elle est tenue, contenue, par les réponses données par l'institution et ses personnels aux multiples attaques tests auxquelles elle s'est livrée à l'encontre du dispositif ; d'autre part, les attaques destructrices du cadre, lorsque celui-ci s'est révélé défaillant, contradictoire, ambigu, laxiste, bref non protecteur. La violence de la destructivité qui se dirige alors contre le cadre est à la mesure de l'angoisse qu'a suscité l'expérience de sa défaillance. Le manque de solidité du cadre, lorsqu'il se dévoile, met en danger le sentiment de continuité du sujet en changement, engendre un renforcement de son vécu dramatique et détermine des passages à l'acte. Analyser une violence dans un établissement scolaire, c'est toujours chercher où le cadre a été défaillant.

S'agissant des adolescents que sont les élèves dans le cycle secondaire, quelques observations s'imposent à propos de la « fonction cadre » de l'école. On peut noter que, faute d'une conscience du cadre, la réponse de l'établissement, lors d'une transgression ou d'une attaque, consiste bien souvent en l'administration d'une sanction, en lieu et place du rappel de la limite, de la règle ou de l'interdit. Autrement dit, dans ce type de fonctionnement, on se prive des effets de sens, de production de sens et de parole que pourrait autoriser le recours au cadre. Insistons-y : dans un espace éducatif, le cadre est là pour être attaqué, l'interdit transgressé, la Loi enfreinte. Nous voulons dire que ce n'est qu'à partir du moment où l'interdit est proféré, posé, qu'existe la transgression. L'interdit ne devient tangible pour le sujet – et, donc peut-être intériorisé – qu'au prix de pouvoir être transgressé, et d'être transgressé. Les personnels de l'institution scolaire ont encore à cheminer pour reconnaître pleinement que l'inévitable transgression de l'élève constitue le moment précieux d'une intervention éducative, et rien de plus.² L'expérience clinique conduit à se méfier des enfants « trop sages », ou encore « trop polis », comme des élèves trop dociles, qui ne le sont peut-être que d'un effet de mise en conformité adaptative, en surface, qui risque alors de signifier que rien n'a été intériorisé du cadre, de l'interdit, de la loi. La soumission comportementale, fondée sur une série d'évitements plus ou moins intelligents

(1) Cf. « Crise, paradoxe et formation », in *Crise, rupture et dépassement*, pp. 43-59.

(2) « L'institution scolaire ne peut présupposer un comportement qui n'est qu'un résultat : l'effet achevé de son entreprise. Elle n'a pas vraiment affaire à des élèves, mais encore à des enfants. Ainsi elle ne peut attendre de ceux-ci un comportement parfaitement conforme aux normes de l'organisation adaptée au but qui la sous-tend, puisque son but est justement d'amener les enfants à ce comportement par l'éducation. Elle ne peut présupposer au début ce qui ne peut advenir qu'à la fin. » J.-P. Vidal, « Le familialisme dans l'approche » analytique « de l'institution. L'institution ou le roman familial des analystes », in R. Kaes et coll., *L'institution et les institutions ; études psychanalytiques*, Paris, Dunod, p. 181, 1988.

et pervers, est aux antipodes de l'obéissance d'un sujet au commandement de la loi. Être dans une vraie position éducative, c'est savoir ne pas tomber dans le piège de la confusion entre l'une et l'autre.

Un cadre « suffisamment bon » ?

Il existe une turbulence inhérente à l'être jeune, surtout quand il est en groupe, que l'école a encore quelque peine à reconnaître comme saine, parce qu'elle la perçoit d'emblée comme une entrave à son action, ou encore qu'elle ressent comme une violence. Qu'on entende cette turbulence comme défense maniaque contre la tendance dépressive propre à l'adolescence ou comme expression de la crise identitaire que doit traverser le sujet, elle se présente comme du désordre, qui en appelle à un cadre apte à le contenir. Recourons à une image pour signifier ce qu'il devrait en être du cadre « suffisamment bon » que l'école a à proposer aux élèves. Sa consistance peut être qualifiée de « souple-dure », à l'instar de ces matières plastiques qui sont aptes à encaisser une élévation de la pression interne, sans se déchirer ou exploser, pour reprendre ensuite leur configuration initiale. On aperçoit en cet instant les deux dérives qui sont susceptibles d'affecter l'école comme cadre, en tant qu'elle a affaire à des adolescents : trop mou, laxiste, troué, ambigu, le cadre est alors incapable de contenir le désordre interne des sujets, et c'est ce désordre qui va maintenant l'envahir et le contaminer, c'est l'établissement scolaire qui est lui-même mis en crise par la crise des sujets qu'il accueille. ; trop rigide, le cadre devient alors « encadrement disciplinaire » (R. Kaes), et l'établissement risque alors de fonctionner comme un dispositif « anti-crise », tendant à une normalisation des sujets accueillis, et non plus à une éducation. Il faudrait ici discuter la substitution d'un rapport d'emprise à la relation éducative.¹ Ce qui est ainsi visé, c'est de substituer de l'ordre au désordre, faute de pouvoir le tolérer, c'est d'éteindre la crise, au risque d'en repousser à plus tard la résurgence, dans la regrettable méconnaissance du coût psychique d'un tel délai. On ne saurait s'étonner de ce que les établissements qui adoptent ce type de stratégie soient superficiellement vantés.

L'institution comme cadre pour les enseignants

Venons-en à examiner la situation de ceux qui sont – ou devraient être – les garants du cadre scolaire pour les élèves, c'est-à-dire

(1) Cf. A. Ferrant, *Pulsion et liens d'emprise*, Paris, Dunod, 2001.

les enseignants, mais aussi les CPE et surveillants, ainsi que le personnel de direction. Tout comme le rôle de l'analyste fait partie du cadre de l'analyse, de ses invariants (alors même que son travail interprétatif, lui, est du côté des processus), le rôle de l'enseignant est partie intégrante du cadre scolaire et, à ce titre, devrait être de l'ordre de l'immuable et du permanent : on peut observer d'ailleurs qu'il existe chez les élèves de tout âge une forte attente pour que leurs enseignants soient dans leur rôle, tiennent leur rôle, même si les tentatives sont multiples pour les en faire sortir. Qu'ils en sortent, le cas échéant, et c'est une réaction de stupeur incrédule, amusée ou scandalisée, qu'ils ne manqueront pas de recueillir... Mais nous voulons fixer présentement notre attention sur ce qui, dans le fonctionnement psychique de l'enseignant, n'est pas de l'ordre de la fonction cadre, mais se trouve être bien plutôt du côté des processus.

Il paraît clair, en effet, que, à côté de cette fonction de contenance, la pratique professionnelle de l'enseignant s'opère à travers des processus, mal élucidés encore dans l'état actuel des investigations cliniques. Nous délaisserons ici les processus cognitifs mis en jeu par l'enseignant dans sa pratique. Non qu'ils soient inintéressants ou bien connus, mais ce ne sont pas eux qui semblent poser le problème le plus urgent. Il y a lieu, au contraire, de privilégier les processus psychoaffectifs et relationnels, qui forment la véritable trame de l'activité enseignante, moins pour dérouler ce que nous pouvons en comprendre maintenant, que pour nous interroger sur ce qui en forme le cadre, ce qui en assure la contenance. Nous avançons l'hypothèse que c'est l'institution, c'est-à-dire l'école, qui constitue le cadre des processus psychiques qui sont mis en jeu chez l'enseignant au sein de sa pratique professionnelle. C'est dire que, par rapport au cadre que l'institution est censée fournir aux élèves de telle sorte qu'ils changent, et dont les personnels – les enseignants, singulièrement, sont les garants, la fonction de l'école est présentement envisageable sous l'angle d'un méta cadre, qui autorise et facilite la dimension des processus de la pratique professionnelle.

Explorer, si peu que ce soit, l'hypothèse selon laquelle l'institution scolaire est en position de méta cadre, implique de définir ce que nous devons entendre par « institution ». Sans doute, au plan manifeste, les institutions sont-elles « *des organisations permanentes obéissant à un modèle prescrit par la société et imposant un certain cadre aux interactions des personnes qui y vivent* ». ¹ Mais c'est J. Bleger, encore, qui nous permet d'accéder à la dimension du latent de ce manifeste, en écrivant : « *toute institution est une partie de la personnalité de l'individu ; et cela au point que l'identité est toujours entièrement, ou en partie, institutionnelle au sens qu'au moins une partie de l'identité se structure par l'appartenance à un groupe, à une institution, à une idéologie, à un parti, etc.* » Fenichel (1945) a écrit : « *Il est hors de doute que les structures de l'individu créées par les institutions contribuent à conserver ces mêmes*

(1) Nous empruntons cette définition à J. Guillaumin, « Pour une méthodologie générale des recherches sur les crises », in R. Kaes ; *Crise, rupture et dépassement*, p. 246.

institutions. Mais, outre cette interaction entre individu et institution, les institutions fonctionnent toujours à des degrés variés comme délimitations de l'image du corps et comme le noyau de base de l'identité ». ¹ La spécificité de notre point de vue clinique nous conduit donc à diriger notre attention moins vers l'institution scolaire sous son aspect « institué » (ce qu'on pourrait traduire schématiquement par « l'éducation nationale », en France), que vers cette part institutionnelle de l'identité de l'enseignant, qui est à tenir pour le véritable « cadre » des processus psychiques mis en jeu par la pratique professionnelle.

L'« école interne » de l'enseignant

J'ai proposé jadis le concept d'« école interne » pour désigner la formation psychique inconsciente qui, chez tout adulte ayant été scolarisé, résulte de l'effet de la scolarisation sur la construction de l'identité du sujet. Sous réserve d'un approfondissement supplémentaire d'un tel concept, celui-ci me paraît recouvrir d'une part une composante narcissique (la manière dont l'expérience scolaire va remanier le socle narcissique du sujet, mais aussi avoir un impact sur l'idéalité), d'autre part, l'ensemble des dynamiques identificatoires et contre identificatoires inévitablement mobilisées par la scolarité, mais aussi les choix d'objets. Il faudrait encore évoquer la gamme des mécanismes de défense plus spécifiquement convoqués par le parcours scolaire, ainsi que la relation aux objets du savoir humain. Enfin, ce qui a pu être intériorisé du cadre de l'école par l'expérience de la scolarité fait évidemment partie de l'« école interne » d'un sujet. Mais, que l'on ne s'y trompe pas, comme pour toute formation psychique, celle-ci ne résulte pas simplement d'un ensemble d'éprouvés et d'expériences dus à la singularité du parcours scolaire du sujet ; elle intègre aussi l'école interne de chacune des figures parentales, ainsi que des figures grand parentales, comme cela apparaît avec une particulière évidence dès lors que l'on pousse assez loin l'exploration clinique d'une situation d'inadaptation scolaire, de « blocage » ou de difficulté d'apprentissage : il y a, pour le formuler ainsi, une détermination familiale, une transmission intergénérationnelle, largement inconsciente, de notre rapport à l'école, qui constitue la trame fantasmatique et comme une sorte de moule pour nos éprouvés et nos investissements scolaires.

On en conviendra, le projet professionnel d'enseigner, l'« intention d'instruire » (D. Hameline, 1971) implique de la part d'un sujet une « École interne » d'une particulière consistance, souvent caractérisée par une grande rigidité. Cependant, il est moins dans notre objet d'étudier la structure propre de l'« école interne » chez l'enseignant, que de discerner les rapports susceptibles de s'instaurer entre l'institution dans sa fonction de cadrage d'une pratique professionnelle et l'« école interne »

(1) J. Bleger, *op. cit.*, p. 257.

de ce professionnel de la transmission qu'est l'enseignant, pour en interroger la nature, apprécier leur cohérence ou leur distorsion, évaluer leur capacité réciproque d'étayage et leur aptitude à demeurer dans la continuité. Il nous semble que c'est en ce point que peuvent se poser, et se penser, les vrais problèmes d'une approche clinique de la fonction cadre de l'institution scolaire pour ses personnels.

L'entrée dans le métier : une « période sensible » ?

Faute de pouvoir prolonger une analyse d'une telle envergure, nous restreindrons notre propos à notre expérience de la situation des jeunes enseignants, pour avancer que ce que beaucoup d'entre eux vivent dans leurs premiers pas dans la pratique du métier est de l'ordre de la discontinuité entre leur propre « École interne » et le cadre proposé par l'institution qui les accueille : un vécu de « désétayage » donc, qui instaure une mise en crise, au sortir de leur propre crise d'adolescence, et l'expérience d'une désillusion – un « désillusionnement » aurait mieux dit D. Winnicott – qui ne trouve nulle part à être contenue et mise en signification. Paraphrasant R. Kaes ¹, nous pourrions dire que ce dont ils ont hérité de leur expérience scolaire et de leur formation professionnelle n'est plus en mesure d'assurer la continuité de leur sentiment d'existence au sein de leur métier.

Or, il y a des enjeux cruciaux à ce que l'institution scolaire soit plus particulièrement performante dans le cadrage et l'étayage qu'elle se doit d'apporter aux jeunes professionnels qu'elle recrute, dans les moments même où ceux-ci débutent dans le métier : tout indique, en effet, qu'il y a là, dans cette entrée dans le métier, une sorte de « période sensible », dont le vécu – éventuellement traumatique – va déterminer une cristallisation des défenses, des attitudes et des modes de représentation, qui subsisteront pour l'essentiel durant toute la carrière professionnelle du sujet. On mesure l'importance de la qualité de l'accompagnement de ces jeunes enseignants dès que l'on songe aux multiples cohortes d'élèves auxquels ils auront affaire. Mais, sait-on bien, aujourd'hui, dans l'institution scolaire, ce que peut signifier un tel accompagnement, un authentique accompagnement, dont il apparaît à la lumière des remarques précédentes qu'il impliquerait une double accommodation des cadres respectifs : d'une part, celle que doit opérer le cadre institutionnel de l'école en direction du cadre de « l'école interne » du jeune professionnel, et celle, d'autre part

(1) « *L'usage de l'espace potentiel est barré à l'établissement d'un espace d'entre-deux, entre le moi et le non-moi, entre le dedans (par exemple le groupe d'appartenance) et le dehors (le groupe de réception), entre le passé et l'avenir* », R. Kaes, « Introduction à l'analyse transitionnelle », in *Crise, rupture et dépassement*, p. 25.

qui passe par une réélaboration du cadre de l'« école interne », d'un « réajustage », si l'on préfère, en fonction du cadre externe de l'institution ?

Pour conclure, quelques propositions concrètes, quoiqu'utopiques... Si succinctes que soient ces quelques remarques, elles pourraient néanmoins déboucher à nos yeux sur des aménagements institutionnels concrets, susceptibles d'améliorer la fonction cadre de l'école, relativement aux jeunes enseignants :

a) S'agissant du recrutement du corps enseignant, il apparaît hautement souhaitable que l'on puisse intégrer, dans la même proportion que le reste de la population, des jeunes issus de l'immigration : on perçoit combien c'est précisément leur « École interne » qui est précieuse pour l'institution scolaire.

b) S'agissant de la formation initiale des enseignants, elle repose sur un malentendu funeste et leurrant, tant pour le premier que pour le second cycle : elle est axée essentiellement sur les aspects didactiques du métier. Ce faisant, elle laisse croire aux formés que la qualité de leur activité enseignante dépend de l'excellence de leurs techniques didactiques, ce qui n'est jamais confirmé par leur rencontre avec le terrain. Cette conception de la formation initiale occulte en vérité, et de façon gravement irresponsable, deux registres de compétences, sans doute articulés, mais que nous distinguons pour la clarté de notre propos :

– d'une part tout ce qui concerne la connaissance de l'éduqué, l'enfant pour le primaire, l'adolescent pour le secondaire. Cette connaissance comporte certes des approches psychologiques (cognitive, clinique, sociale, différentielle...), mais aussi sociologiques, et, plus encore, – dans une société marquée par son caractère multiculturel – ethnologiques : il paraît fondamental que les jeunes enseignants soient ouverts à cette dimension, de telle sorte que toute une partie de leurs élèves ne suscitent pas en eux un sentiment « d'inquiétante étrangeté » (S. Freud). En ce qui concerne la formation psychologique des enseignants, on entend bien qu'il ne s'agit pas de transformer ceux-ci en psychologues (cliniciens ou autres), mais au contraire de leur permettre de mesurer la différence radicale des positionnements respectifs, ce qui pourrait peut-être les amener à éviter de se livrer à de la psychologie « sauvage » sur leurs élèves ou sur les parents de ceux-ci... ;

– d'autre part, ce qui est relatif à la formation relationnelle (nous voulons dire : la formation à la relation), dont le caractère décisif pour la pratique de l'enseignant est totalement méconnu de l'institution, tout autant qu'est ignorée l'existence de dispositifs appropriés de formation à ce type de compétence. Cette formation à la relation devrait recouvrir à la fois la dimension relationnelle individuelle, mais aussi la gestion de l'hétérogénéité de la classe en tant que groupe, ce qui est bien l'une des spécificités – et l'une des difficultés – du travail de l'enseignant.

c) S'agissant de l'accompagnement des jeunes enseignants dans leur entrée dans le métier, il y aurait lieu de construire de toutes pièces un dispositif adéquat et fiable, qui n'existe nulle part, à notre connaissance. Ce dispositif supposerait de manière préjudicielle une formation des enseignants ou des formateurs IUFM à l'accompagnement, là où l'on

admet de façon bien simpliste que l'ancienneté dans le métier est suffisante, ce qui aboutit souvent à une mise en résonance des expériences traumatiques des accompagnés et des accompagnateurs... Une des composantes nécessaires de ce dispositif consisterait dans la fréquentation d'un « groupe d'analyse de la pratique », animé selon les règles par quelqu'un dont c'est le métier, c'est-à-dire un psychologue clinicien ou un psychanalyste. Seul un espace de ce type permet une reprise et une élaboration, c'est-à-dire une mise en sens de ce qui est vécu au quotidien par les jeunes praticiens dans leur expérience de terrain. Il y a lieu de souligner à ce titre l'initiative pionnière d'un Jacques Levine, psychanalyste parisien, qui, dans le cadre de l'Association des Groupes de soutien au soutien (AGSAS) – et à partir d'une position d'extériorité à l'institution scolaire – propose aux enseignants des divers degrés des espaces d'élaboration psychique de leur pratique.¹

d) S'agissant de la nomination des enseignants du secondaire (et des CPE) dans leur premier poste, l'usage de l'institution consiste à envoyer les nouveaux nommés hors de leur académie d'origine. Si légitime que soit une telle pratique, au regard de motifs qu'il ne nous appartient pas de discuter, elle reste néanmoins à interroger du point de vue des effets psychiques qu'elle induit chez les jeunes enseignants. Pour certains d'entre eux, intervient un vécu de rupture qui nous paraît amplifier la crise de l'entrée en fonction.

e) D'une façon plus générale, l'institution scolaire ne nous paraît pas faire une analyse correcte des compétences dont elle a besoin pour mener à bien sa tâche à l'heure actuelle, en particulier sous l'angle de la contenance qu'elle doit apporter à ses personnels comme à ses usagers : il n'est pas normal, par exemple, que l'institution demande à des infirmières scolaires (quand ce ne sont pas à des lingères secouristes) ou à des assistantes sociales scolaires de prendre en charge des adolescents en grandes difficultés psychiques, prépsychotiques ou en voie d'organisation psychopathique, au sein des établissements scolaires, car elles n'en ont pas la formation. L'école privée, elle, a compris depuis plus de dix ans l'intérêt d'embaucher (à temps partiel) des psychologues cliniciens dans les établissements, non pas pour y faire des psychothérapies – sauf à basculer dans la confusion, l'école ne saurait être un lieu de soins –, mais bien pour y faire ce à quoi sont formés professionnellement les psychologues : accompagner des équipes pédagogiques, étayer les enseignants en difficultés professionnelles, écouter les élèves en détresse, gérer au quotidien les innombrables situations de souffrance psychique, de non-motivation, de crise, de conflit ou de violence (divorces, décomposition des familles des élèves, abus sexuels, incestes, maltraitements...). Pendant combien de temps l'éducation nationale persistera-t-elle à ignorer des compétences, qui lui sont pourtant indispensables maintenant ?

f) S'agissant de la formation continue du corps enseignant, l'examen des PAF fait plus penser au catalogue du « Bazar de l

(1) Cf. en particulier, J. Levine et J. Moll, *Je est un autre. Pour un dialogue pédagogique-psychanalyse*, Paris, ESF, 2001.

Personnalités et organisations rencontrées

- M. **Aubert**, recteur, directeur du CNED.
- M^{me} **Becquelin**, doyenne de l'IGEN.
- M. **Boissinot**, recteur.
- M. **Braunstein**, conseiller technique, cabinet du Premier ministre.
- M. **Beillerot**, professeur des universités.
- M. **Cenat**, doyen du groupe économie et gestion de l'IGEN.
- M. **Cytermann**, directeur de la programmation et du développement, et ses collaborateurs M. **Lopes**, M^{me} **Esquieu** et M^{me} **Regnier**.
- M. **Donon**, directeur général adjoint du CNFPT.
- M. **Duwoye**, directeur des personnels enseignants.
- M. de **Gaudemar**, directeur de l'enseignement scolaire, et ses collaborateurs MM. **Warzee** et **Blanchard**.
- M. **Guerin**, doyen du groupe enseignement primaire de l'IGEN.
- M. **Hussenet**, directeur adjoint du cabinet du ministre.
- M. **Jeanne**, directeur de la communication – ANFH.
- MM. **Jorland**, **Cornu** et M^{me} **Loubadji**, direction de l'enseignement supérieur.
- M. **Joutard**, ancien recteur.
- M^{mes} **Leguen** et **Simoni**, direction de l'enseignement scolaire.
- M. **Maresca**, chercheur au CREDOC.
- M. **Meirieu**, directeur de l'IUFM de Lyon.
- M^{me} **Menasseyre**, doyenne du groupe philosophie de l'IGEN.
- MM. **Nouilhat** et **Tonneau**, responsables à l'UNAPEC.
- M. **Pair**, ancien recteur.
- M. **Perret**, doyen du groupe établissements et vie scolaire de l'IGEN.
- M. **Pietryk**, IGEN.

M. **Prost**, professeur des universités.
M. **Raullin**, chargé de mission à la DPE.
M. **Robert**, chef du service de l'IGAENR.
M. **Rogé**, délégué à la vie lycéenne.
M. **Simler**, doyen du groupe sciences économiques et sociales de l'IGEN.
M. **Toulemonde**, IGEN, ancien recteur.
M^{me} **Vaillé**, présidente du haut conseil à l'innovation.
M. de **Calan**, secrétaire général de l'UIMM.
M. **Valadas**, directeur du cabinet du ministre délégué à l'enseignement professionnel.

* * *

CRAP-Cahiers pédagogiques, M^{me} **Taillandier**, M. **Zakartchouk**.
Éducation et devenir, MM. **Langanay** et **Fouque**.
FCPE, MM. **Dupont-Lahitte** et **Lambrecht**.
FSU, MM. **Laval** et **Weber**.
Ligue de l'enseignement, MM. **Bac**, **Chambont**, **Favey**, **Michel**, **Laurent**,
Ludier, **Proult** et **Vinay**, M^{me} **Houillon**.
PEEP, M^{me} **Dupuis**, M. **Jeannet**.
SE-UNSA, M^{mes} **Dodin** et **Maillard**.
SGEN, M^{me} **Conversin**, M^{me} **Piecuch**.
SNCL, MM. **Bloch**, **Braumann** et **Geniez**.
SNEP-FSU, MM. **Becker**, **Bontais** et **Couturier**, M^{me} **Deligny**.
SNES-FSU, M. **Paget**, M^{mes} **Jean**, **Rollet** et **Sergent**.
SNETAA, M. **Pabot**, M^{me} **Roche**, M. **Saulnier**.
SNUIPP-FSU, M^{mes} **Geneix** et **Groisson**.
UNSEN-CGT, M. **Davesnes**, M^{me} **Strauss**.

Table des matières

Lettre de mission	3
------------------------------------	----------

Introduction : enseigner dans dix ans	7
--------------------------------------------------------	----------

Première partie

L'enseignement du second degré, d'hier à aujourd'hui : une profession en crise ?	11
-----------------------------------------------------------------------------------------	-----------

Les leçons de l'histoire	15
------------------------------------	-----------

Dans les rapports officiels, quelques thèmes récurrents	15
-------------------------------------------------------------------	-----------

Le « malaise » enseignant.	17
------------------------------------	-----------

L'injonction au « changement »	18
------------------------------------------	-----------

– La pédagogie : le retour des études	18
-------------------------------------------------	-----------

– L'éducation : le « mistigri de l'autorité » ?	19
-----------------------------------------------------------	-----------

– L'organisation du travail : présence accrue et concertation	20
-------------------------------------------------------------------------	-----------

Les motivations à devenir enseignant	22
------------------------------------------------	-----------

« L'amour de la discipline »	23
----------------------------------------	-----------

Le plaisir d'enseigner et de travailler avec des jeunes	23
-------------------------------------------------------------------	-----------

Un statut social et une organisation du travail attractifs	24
----------------------------------------------------------------------	-----------

Un recrutement à rééquilibrer	24
-----------------------------------------	-----------

Un regain d'intérêt chez les étudiants	25
--------------------------------------------------	-----------

Une variété des temps de travail	26
--------------------------------------------	-----------

Des rémunérations en hausse	27
---------------------------------------	-----------

Un marché de l'emploi européen plutôt favorable.	28
----------------------------------------------------------	-----------

Le métier tel qu'il se vit et se dit	30
------------------------------------------------	-----------

Diversité et unité du métier	31
----------------------------------------	-----------

Les anciens et le changement problématique	33
------------------------------------------------------	-----------

– Des élèves plus difficiles	33
----------------------------------------	-----------

– Des tâches qui semblent s'accumuler	34
-------------------------------------------------	-----------

– Une image troublée du métier	35
------------------------------------------	-----------

– Une demande de reconnaissance	35
-------------------------------------------	-----------

Des jeunes enseignants motivés et en demande de soutien	36
-------------------------------------------------------------------	-----------

– L'établissement : un collectif	36
--------------------------------------------	-----------

– La crainte du premier poste.	36
----------------------------------------	-----------

– Un avenir plein d'espoir	37
--------------------------------------	-----------

Un métier dissocié	39
------------------------------	-----------

Une identité marquée par le modèle universitaire.	40
-----------------------------------------------------------	-----------

Une condition enseignante déterminée par la relation aux élèves	42
---------------------------------------------------------------------------	-----------

– Les élèves structurent et régulent	42
------------------------------------------------	-----------

– Les élèves évaluent et valident	42
---------------------------------------------	-----------

Un décalage entre identité professionnelle et condition enseignante	44
Un statut socio-institutionnel ambigu	44
– L'autonomie dans le travail	45
– La position dans l'organisation	45
Les aspirations des jeunes aujourd'hui	47
Le « cocktail » individualisme privé/autorité publique	48
Triomphe des valeurs privées et de proximité	50
Les critères du choix d'un emploi	50

Seconde partie

**Le métier d'enseignant, demain :
vers une profession plus attractive 53**

Surmonter les difficultés de recrutement	57
Des difficultés qui touchent la plupart des pays développés	57
En France, des données démographiques qui méritent attention	59
– Une pyramide des âges déséquilibrée	59
– Un remplacement des générations problématique	60
– Des signes encourageants	61
Attirer les jeunes et... les moins jeunes	62
Accroître les viviers de candidats, attirer de nouveaux publics	63
Améliorer les concours, mieux préparer les candidats	65
Dessiner un métier plus rassemblé et plus attrayant	67
Un métier d'intellectuel	67
Un métier relationnel plus varié	70
Un métier de concepteur et de cadre responsable	71
– Un marché de l'emploi ouvert	71
– Des réformes pédagogiques stimulantes	72
Donner de nouvelles libertés, confier de nouvelles responsabilités	73
De nouvelles libertés dans l'établissement scolaire	74
De nouvelles libertés dans l'éducation nationale et la fonction publique	77
De nouvelles libertés à l'extérieur de la fonction publique	78
Mieux gérer la première affectation et le mouvement	80
Les effets du mouvement sur les premières affectations	80
Quelques pistes pour améliorer les premières affectations	83
– Aménager les débuts de carrière	83
– Attirer sur les postes difficiles des enseignants chevronnés	84
Développer la formation et l'aide pédagogique	85
Améliorer la formation initiale	86
Une nouvelle dynamique pour la formation continue	88
– Un constat préoccupant	89
– Des causes structurelles et conjoncturelles	90
Les composantes d'une relance	91
– L'affichage d'une volonté politique	92

– Un pilotage national plus efficace	92
– Une organisation déconcentrée à reconstruire	94
– Diversifier les formes et les modalités de la formation	95
– Articuler formation, promotion et mobilité	96
Évaluer et reconnaître	98
La notation : un système critiqué	98
Supprimer la notation : des raisons de forme et de fond	100
Développer le conseil, l'accompagnement et l'aide pédagogique	101
Rendre plus juste la gestion de la carrière	102
Débattre, associer aux décisions, développer la solidarité	103
L'établissement scolaire : une « communauté éducative »	104
Au niveau académique, l'organisation de l'animation pédagogique	106
Au niveau national, le « cadrage » d'une politique des personnels	107
Conclusion : piloter autrement	111
La question des moyens	111
La question du pilotage	113
Annexes	117
Annexe 1	
Éléments d'analyse historique de la littérature officielle sur les enseignants du secondaire	119
Le malaise enseignant	121
La disparition des répétiteurs	123
Vers l'enseignant éducateur	126
Pédagogie et disciplines	128
Formation et statuts	131
Sources	133
Rapports officiels et autres documents analysés	133
Bibliographie sommaire	134
Annexe 2	
Note de synthèse sur les motivations à devenir enseignant	137
Les raisons d'un choix : la polarisation autour de trois types de motifs	139
Le goût pour la discipline	139
Le plaisir de travailler avec des jeunes	140
L'organisation temporelle et sociale du travail enseignant	142
Le rapport à l'institution	142

L'individualisme	143
Le temps libre	144
Les craintes et les obstacles	144
Qui sont les candidats professeurs ?	146
Orientations pour des propositions	148
L'information	148
L'information et la sensibilisation au cours des études universitaires	149
Le recrutement	149
La carrière	149
La formation	150
Bibliographie succincte	150
– Ouvrages	150
– Revues	151
– Dans les études	152

Annexe 3

Cadre démographique du renouvellement des enseignants du second degré	153
--------------------------------------------------------------------------------------------	------------

Annexe 4

Note de perspective internationale sur la pénurie d'enseignants	155
--------------------------------------------------------------------------------------	------------

Les contrastes de la situation présente	155
Le manque fréquent de données fiables	156
La diversité des situations	157
Les remèdes	158
Les enjeux de la prochaine décennie	161
L'importance des départs en retraite	161
Les risques encourus	161
La réorientation des politiques	162
Un nouveau métier d'enseignant	163
Espoirs et aléas	164
Documents internationaux et nationaux relatifs au nouveau métier d'enseignant	167

Annexe 5

Compétences attendues des enseignants dans les nouveaux dispositifs d'enseignement et d'éducation	169
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------

Champ de compétences mobilisées par la « direction d'études »	170
----------------------------------------------------------------------------	------------

Champ de compétences liées au pilotage des projets, de dispositifs d'enseignement et d'éducation	172
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------

Champ de compétences mobilisées par la mise en œuvre de projets et démarches pluridisciplinaires	173
-----------------------------------------------------------------------------------------------------	------------

Champ de compétences relatives à la conduite et à la maîtrise de sa pratique professionnelle	175
Conclusion provisoire	176
Annexe 6	
État des flux interacadémiques pour les enseignants du second degré	179
Annexe 7	
Les dispositifs de formation dans l'enseignement et la fonction publique	181
La formation continue des personnels de la fonction publique hospitalière	181
La formation continue des personnels de l'enseignement privé catholique	182
La formation continue des personnels de la fonction publique territoriale	183
Annexe 8	
L'école en tant que « cadre » pour les élèves et les professeurs	185
Éducation et changement	185
Éducation et cadre	186
L'école et son cadre	187
Les attaques contre le cadre	189
Un cadre « suffisamment bon » ?	190
L'institution comme cadre pour les enseignants	191
L'« école interne » de l'enseignant	193
L'entrée dans le métier : une « période sensible » ?	193
Annexe 9	
Personnalités et organisations rencontrées	197