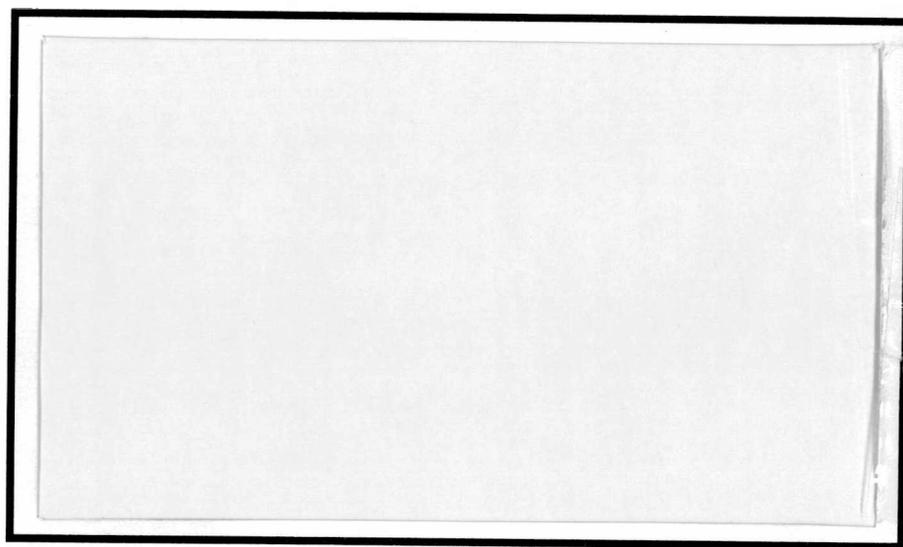


# CAHIER DE ReCHERCHE

■



**CRÉDOC**

L'ENTREPRISE DE RECHERCHE

# CRÉDOC

**LE METIER D'ENSEIGNANT**  
**Contributions à l'analyse de l'univers**  
**professionnel des maîtres et des professeurs**

Bruno MARESCA

Novembre 1999

CAHIER DE RECHERCHE N°140

Cette recherche a bénéficié de la subvention recherche du C.G.P. accordée au Crédoc

142, rue du Chevaleret  
7 5 0 1 3 - P A R I S

---

## SOMMAIRE

*INTRODUCTION*

Le contexte social et économique de l'exercice de la profession enseignante .....	5
---	---

*CHAPITRE 1*

Les attentes des parents vis-à-vis de l'école .....	9
---	---

- |  |    |
|--|----|
| 1. Les familles et l'école.....  | 9  |
| 2. Les projections dans l'avenir : projets d'études et projets professionnels..... | 10 |

Quelques résultats complémentaires de l'enquête ONISEP-CRÉDOC de décembre 1997.....	17
---	----

*CHAPITRE 2*

L'évolution des caractéristiques sociales du corps enseignant dans les écoles du premier degré .....	21
--	----

- |  |    |
|--|----|
| 1. La pyramide des âges des enseignants des écoles.....                      | 21 |
| 2. L'élévation des niveaux de formation .....                                | 22 |
| 3. L'évolution de l'extraction sociale .....                                 | 24 |
| 4. La progression de la féminisation.....                                    | 24 |
| 5. Un indicateur de la diversité des profils professionnels des maîtres..... | 25 |

*CHAPITRE 3*

L'organisation du travail des enseignants de maternelle et du primaire .....	26
--	----

- |   |    |
|---|----|
| 1. Le temps de travail hebdomadaire à l'école .....       | 26 |
| 2. Le temps de travail journalier des élèves .....        | 27 |
| 3. L'organisation des enseignements dans le primaire..... | 30 |
| 4. L'organisation des enseignements en maternelle.....    | 33 |
| 5. Le temps de travail des enseignants.....               | 36 |

*CHAPITRE 4*

Les satisfactions et les difficultés du métier.....	43
---	----

- |  |    |
|--|----|
| 1. Les rôles de l'enseignant.....                              | 43 |
| 2. Les motivations du choix du métier.....                     | 45 |
| 3. Les satisfactions procurées par la pratique du métier ..... | 45 |
| 4. Les satisfactions d'ordre pédagogique .....                 | 48 |
| 5. Les difficultés d'exercice du métier.....                   | 49 |
| 6. L'adhésion à la fonction et au système éducatif .....       | 50 |

*CHAPITRE 5*

L'image et les représentations du métier .....	54
--	----

- |   |    |
|---|----|
| 1. La considération s'attachant à la profession d'instituteur .....               | 54 |
| 2. Les images professionnelles caractérisant les dimensions du métier.....        | 56 |
| 3. La représentation du métier et le degré de satisfaction des instituteurs ..... | 59 |

*CHAPITRE 6*

Les représentations du métier chez les professeurs du secondaire .....	63
--	----

- |  |    |
|--|----|
| 1. L'importance accordée à la discipline : une invitation à parler de la relation au métier et de son utilité .....      | 63 |
| 2. La vision antinomique de l'idéal disciplinaire et de la réalité du métier.....  | 64 |
| 3. Le discours sur l'amour de la discipline et la passion de sa transmission.....  | 65 |
| 4. Le discours de l'utilité : la matière est en soi discipline de l'esprit, elle est aussi vecteur de socialisation..... | 65 |
| 5. Une typologie des différents "points de vue" sur la discipline .....  | 67 |
| 6. L'idéal disciplinaire entre le désir d'excellence et le souci d'utilité sociale.....                                  | 75 |

## CHAPITRE 7

La fonction managériale des chefs d'établissement du secondaire .....	80
1. Au profil des "gestionnaires" s'opposent ceux qui réclament plus de moyens .....	81
2. Les chefs d'établissement souhaitent, majoritairement, être investis d'un rôle d'évaluation de leurs enseignants .....	82
3. L'autonomie de l'établissement, entre l'Etat et les collectivités locales .....	83

## AVERTISSEMENT

Le présent document rassemble une série de contributions sur le métier des enseignants dans les écoles, maternelles et primaires, les collèges et les lycées de l'enseignement public. Ces textes ont été établis en reprenant les éléments les plus importants de plusieurs articles publiés dans la revue *Education et Formations* du Ministère de l'Education nationale, ainsi que les aspects concernant le métier des enseignants, développés dans les rapports d'étude que le Crédoc a réalisés entre 1993 et 1998 pour la Direction de l'Evaluation et de la Prospective, devenue depuis Direction de la Programmation et du Développement. En introduction de cet ensemble, ont été adjoints des éléments tirés de deux contributions réalisées à la demande de l'ONISEP.

L'ensemble de ces textes a été organisé de manière à balayer aussi largement que le permettent ces travaux, les sujets suivants :

- le contexte socio-économique de l'exercice de la profession enseignante
- les attentes des parents vis-à-vis de l'école,
- l'évolution des caractéristiques sociales du corps enseignant,
- l'organisation du travail des enseignants de maternelle et du primaire,
- les satisfactions et les difficultés de la fonction enseignante,
- les images et les représentations du métier, chez les instituteurs et chez les professeurs du secondaire,
- la fonction managériale des chefs d'établissement du secondaire.

Nous remercions la Direction de la Programmation et du Développement du Ministère de l'Education nationale et l'ONISEP de nous avoir permis de travailler sur la fonction enseignante et les attentes des familles à l'égard de l'école et de nous ouvrir la possibilité de valoriser, par ce document de réflexion, les aspects qui nous paraissent les plus intéressants pour la connaissance des conditions d'exercice du métier des instituteurs et des professeurs de l'enseignement public.

## INTRODUCTION

### *Le contexte social et économique de l'exercice de la profession enseignante <sup>1</sup>*

Les deux décennies 70 et 80 constituent une période charnière au cours de laquelle se sont opérées des mutations sociologiques majeures que l'on ne mesure vraiment que depuis le milieu des années 90. Nombre d'entre elles pèsent d'un poids déterminant sur les conditions dans lesquelles les nouvelles générations se forment, accèdent à l'indépendance et trouvent leur voie professionnelle. Ces évolutions qui conditionnent l'orientation scolaire et l'insertion professionnelle influencent directement les perspectives de la fonction enseignante.

L'évolution démographique est le phénomène le mieux connu. Le vieillissement progressif de la population va réduire l'importance numérique des classes d'âge à scolariser. Il va accroître la population des retraités qui, étant à la fois plus valide et plus fortunée que par le passé, va jouer un rôle de plus en plus actif socialement et économiquement, notamment par l'entraide au sein des familles. On constate, notamment, que les grands-parents aident leurs petits enfants plus que leurs enfants.

Le phénomène propre aux vingt dernières années tient, bien sûr, aux mutations économiques. Le phénomène le plus voyant, l'expansion d'un chômage structurel, a touché sévèrement les jeunes générations entrant dans la vie active (jusqu'en 1974, le taux de chômage frictionnel chez les moins de 25 ans ne dépassait pas 5%). Mais le processus le plus déterminant réside probablement dans la profonde transformation des catégories d'emploi. Il s'est produit une forte contraction du volume des emplois non qualifiés (emplois agricoles, du commerce, de l'artisanat, ouvriers non qualifiés et personnels de service) au profit des emplois du secteur tertiaire de niveau employé et profession intermédiaire. Parallèlement, la dérégulation des conditions d'embauche se traduit, semble-t-il durablement, par la multiplication des statuts précaires pour les premiers emplois, ainsi que par la baisse des niveaux de salaire des débutants. Globalement, le temps d'attente nécessaire pour stabiliser l'insertion professionnelle s'est allongé.

Sur la même période, le phénomène de l'allongement de la scolarisation initiale, constitue une mutation tout aussi profonde. Amorcée en 1970, cette tendance s'est accélérée entre 1985 et 1995, entraînant des effets spectaculaires :

---

<sup>1</sup> Texte repris d'une conférence à l'assemblée générale de l'ONISEP (Paris, ENA, décembre 1995)

- 1) l'accès au statut d'actif en emploi stable n'est acquis qu'après 25 ans, ce qui a pour effet de repousser l'âge au mariage à 25 ans, en moyenne, pour les femmes et 27 ans pour les hommes (soit 5 ans plus tard qu'en 1965) ;
- 2) entre 19 et 21 ans, 50% d'une classe d'âge est encore en formation, notamment du fait d'une croissance massive du nombre de jeune accédant au baccalauréat (pour une classe d'âge, 20% de bacheliers en 1970, 30% en 1985, 60% en 1995 dont près de 40% de bacs généraux)
- 3) il en résulte un très net allongement du temps passé à l'école et une réduction corrélative du nombre de sortants sans diplôme ni qualification (27% d'une classe d'âge en 1973, 18% en 1985, 9% en 1993).

La pression sur la formation initiale est telle que plus de 80% des lycéens de terminale veulent poursuivre des études longues dans le supérieur. Sachant que la quasi-totalité d'une classe d'âge commence l'école à 3 ans, le temps consacré à la scolarisation pourrait atteindre 20 années pour la majorité des jeunes des années 2000.

### *Les conséquences sur le contexte scolaire*

La conjonction des mutations du marché de l'emploi et de l'allongement des durées de scolarisation -deux phénomènes qui se développent parallèlement- ont une série de conséquences qui obligent à s'interroger sur les contenus des programmes de l'enseignement obligatoire et sur les stratégies de l'orientation scolaire et professionnelle.

Globalement, l'équilibre des ajustements entre les niveaux de diplôme et les niveaux d'emploi qu'ils permettent d'atteindre, s'est beaucoup dégradé. Si le nombre de jeunes sans diplôme régresse, il n'y a plus suffisamment d'emplois permettant d'insérer les jeunes qui se révèlent être des "inadaptés" de l'école. Le volume des élèves en apprentissage qui était tombé très bas au début des années 70, est remonté depuis mais n'a guère progressé entre 1980 et 1995. A l'autre bout de l'échelle des diplômes, on constate qu'il y a trop de diplômés du supérieur par rapport au nombre de postes de cadres ouverts aux débutants. L'inadéquation s'est renforcée aux deux extrémités de l'échelle des catégories d'emploi.

Deuxième conséquence importante, l'effet conjugué de l'allongement des études et de la durée des situations précaires au début de la vie active, provoque l'étirement de la période de dépendance des jeunes, les enfants restant plus longtemps au domicile familial ou dépendant matériellement de leurs parents. Cette tendance explique le recul de l'âge de formation des couples et de l'âge à l'arrivée des premiers enfants.

Enfin, tout poussant les collégiens et les lycéens à rester aussi longtemps que possible dans les filières de l'enseignement général et à aller aussi loin que possible dans l'enseignement supérieur, les orientations professionnelles précoces ne bénéficient d'aucune attractivité. Par voie de conséquence, de nombreux métiers manuels dans lesquels existent des débouchés (métiers de bouche, hôtellerie,...) peinent à trouver des candidats. Le discours sur le prestige et la sécurité procurés par le diplôme d'études supérieures est plus puissant que jamais, véhiculé à la fois par les médias, les professeurs et les familles. Dans toutes les classes sociales, les parents exercent une pression accrue sur leurs enfants pour qu'ils accèdent à la réussite scolaire. Bien que les moyens utilisés soient sensiblement différents selon le niveau social, on assiste à une intensification de l'investissement des familles que ce soit en termes de préoccupations, de temps passé auprès des enfants, de dépenses pour l'école et de dialogue avec les enseignants.

### *L'accroissement de la compétition scolaire*

Alors que le flux de la population scolaire est actuellement stable, le maintien de la majorité de la classe d'âge jusqu'au bac a objectivement accru l'hétérogénéité des classes. Cette tendance pèse fortement sur la perception qu'ont les enseignants des difficultés d'exercice du métier, tout en entretenant le discours sur la question du niveau (baisse-t-il ou non ?).

Le gonflement du flux des élèves au lycée et des entrées dans le supérieur a conduit l'Education nationale à multiplier les filières, notamment par la création des bacs professionnels. Pourtant cette ouverture de l'offre, en termes de parcours possibles, n'a pas réussi à casser les processus de la sélectivité, l'excellence restant concentrée dans un tout petit nombre de filières "nobles". En dépit de plusieurs réformes récentes (1992, 1994), la filière S (scientifique) reste la voie "du succès" à laquelle s'accrochent les familles, et que cultivent les établissements, le développement de la filière ES (économie) servant à absorber les élèves ne satisfaisant pas les critères d'excellence imposés pour les classes purement scientifiques ou littéraires (S et L).

La mécanique de l'orientation entre la fin de la troisième et la terminale montre que la logique des choix s'enclenche très tôt, vers S pour les classes sociales supérieures, vers L pour les filles. Les élèves qui n'y parviendront pas intériorisent, très tôt également, une option "de second ordre" (ES ou autres) qui leur laisse, en revanche, une plus grande latitude de choix personnel. Ces inégalités dans l'orientation, et les différences de classement qui en résultent pour l'accès aux filières du supérieur, s'accroissent de manière progressive tout au long du second degré. Les familles se mobilisent de plus en plus pour tenter d'atteindre la filière la plus satisfaisante : par le choix des options facultatives et des établissements, par une présence accrue auprès des enseignants, en payant des cours particuliers, en faisant appel des décisions d'orientation, etc. Contrairement à ce que disent les jeunes, ce sont moins eux qui font le choix

des filières que leurs parents, les élèves adoptant le plus souvent l'orientation qui satisfait leur famille.

Ces évolutions alimentent un débat récurrent sur les finalités principales de l'école. Les trois acteurs principaux que sont les enseignants, les élèves et les parents ont de ces finalités des visions manifestement décalées. Les enseignants privilégient la vision "éducative" - former l'esprit, former de futurs citoyens - mais aussi "académique", faire acquérir des méthodes, faire accéder à la culture. Les parents, et les Français en général, voudraient tenir à la fois la vision "éducative" - faire acquérir les bases indispensables, en garantissant l'égalité des chances - et la vision "instrumentale", selon laquelle l'école doit permettre l'accès au monde du travail. Les jeunes qui parviennent à la fin du secondaire ont une vision plus "formative" : si, pour eux, la scolarité doit contribuer à trouver, plus tard, un emploi, elle doit d'abord servir à acquérir une culture générale et à former la capacité de réflexion et de jugement.

La crise des perspectives de socialisation offertes aux jeunes induit des contradictions profondes. Les parents, à leur corps défendant, et les enseignants, par intérêt professionnel bien compris, sont demandeurs de plus d'école, s'opposant à ce que l'on réduise les programmes, les horaires ou l'offre d'options. Parallèlement, la société affiche le souci de l'aménagement des rythmes scolaires et tente, difficilement, de le faire passer dans les faits. Enfin, on mesure mal aujourd'hui, les conséquences sur l'évolution des compétences et sur l'adéquation entre diplôme et niveau d'emploi, d'un afflux de diplômés du supérieur qui auront privilégié le nombre d'années d'études plutôt que la professionnalisation. Et dans cet univers d'incertitudes, se pose la question, plus radicale, du bien-fondé et des limites de l'intensité de la compétition scolaire qui s'impose, de plus en plus précocement, aux élèves et à leurs familles.

## CHAPITRE 1

### *Les attentes des parents vis-à-vis de l'école*<sup>2</sup>

#### *1. Les familles et l'école*

Interrogés sur leurs attentes vis-à-vis de l'école, les parents ont des réponses multiples qui couvrent un large spectre des finalités assignables à l'école. Deux visions sont dominantes. La première retient le caractère fondamentalement éducatif : former l'esprit, apporter aux enfants des connaissances, du savoir, bref, une culture générale (47% des parents l'évoquent). La seconde s'attache à la finalité la plus instrumentale, l'accès à une profession (44% des parents) : préparer à un métier, garantir un avenir professionnel. La mission éducative, elle non plus, n'échappe pas aux perspectives utilitaristes : la réussite scolaire, avec pour seule finalité l'obtention des diplômes et l'accès aux études supérieures (cité par 16% des familles). Il peut s'agir également d'une perspective plus directement sociale, quand les parents attendent de l'école une préparation à la vie collective et une formation du futur citoyen (13% en parlent). Finalement, ceux qui mettent l'équilibre de l'enfant au centre de l'investissement scolaire sont une minorité (12%) : pour eux, l'école devrait s'adapter à leurs enfants, leur apporter une ouverture d'esprit, un certain épanouissement.

Ces projections parentales vis-à-vis des missions de l'école sont en partie influencées par le sexe de l'enfant. Ainsi, davantage de parents espèrent de l'école des effets directs sur l'avenir professionnel quand il s'agit de leur fils (47%) que de leur fille (40%). Pour les filles, les parents attendent plus souvent l'apport d'une culture générale (50% contre 45% pour les garçons), d'une éducation civique (14% contre 11%).

Ce constat est important. Il révèle que pour une partie au moins des parents, les attentes à l'égard de l'école ne sont pas de même nature selon qu'il s'agit d'une fille ou d'un garçon. Probablement plus inquiets de l'insertion professionnelle des garçons, les parents attendent des études une utilité sociale directe. Pour les filles, comme cela a été souvent montré, l'avenir ne se joue pas strictement sur le plan professionnel mais aussi par l'alliance matrimoniale (même si de plus en plus, il faut que les femmes puissent, par sécurité, disposer d'une certaine autonomie financière et donc investir professionnellement). Pour elles, les études ont d'abord une valeur éducative au sens le plus large.

---

<sup>2</sup> Texte repris du rapport d'enquête pour l'ONISEP, *Les familles et l'orientation scolaire*, Marie Guillaume, Bruno Maresca, Crédoc, janvier 1998. Voir en fin de chapitre les caractéristiques des 318 familles qui ont été interrogées par l'enquête ONISEP-Crédoc.

On peut rapprocher ces différentes façons de considérer le rôle de l'école des conclusions de certains chercheurs. Pour **Dubet & Martucelli** (1996), le modèle de l'école dans l'imagerie populaire est conforme au mythe de l'école républicaine, elle se voit attribuer une mission de socialisation (bonnes manières, citoyenneté...). Les classes moyennes considèrent plutôt que la socialisation (formation intellectuelle) scolaire intervient en complément de la socialisation effectuée par la famille. Pour les classes populaires, "l'école met à l'épreuve la valeur des familles et des individus.(...) D'un côté, existe la reconnaissance de la légitimité de l'école et de ses capacités de socialisation. De l'autre, l'école apparaît comme une menace pour les enfants et, au-delà, pour les familles.(...) La valorisation de l'enfance crée une tension avec les exigences scolaires" (p.111). Les classes moyennes "ne cessent d'affirmer l'unité de l'épanouissement personnel et de la performance" (p.111). "L'objectif des parents est (...) de s'assurer des compétences de l'enfant à gérer son rapport aux autres et aux savoirs." (p.112). "Dès l'école primaire, l'expressivité de l'enfant est mobilisée au service d'une réussite sociale" (p.114).

Dans son étude des parents de collégiens, **Bounoure** (1995) voit aussi des attentes face à l'école différentes selon les milieux sociaux (et du même coup selon la distance à la culture scolaire).

- \* Cadres supérieurs et parents ayant fait des études longues : bonne connaissance du système éducatif, désir d'études poussées, souci de l'épanouissement personnel et ouverture sur le monde extérieur par l'utilisation maximale de sources de connaissances variées (pédagogiques, éducatives et culturelles). Le rôle de l'école est avant tout de dispenser un entraînement à la réflexion.
- \* Parents ouvriers ou employés, ayant un niveau inférieur au bac (voire pas de diplômes), et des faibles revenus : attitude plus pragmatique, visant un bon métier et le confort matériel (comme objectifs poursuivis pour leurs enfants). La réussite des études doit permettre une bonne préparation à la réussite professionnelle, plutôt qu'une culture générale étendue. Leurs relations avec le système éducatif sont plus distantes et ils participent moins au travail scolaire (aussi parce qu'ils en ont moins la compétence).

Les attitudes lors du choix de l'orientation des enfants varient donc en conséquence de ces différentes attentes, qui jouent notamment sur le niveau d'études visé mais aussi sur la perception que les parents se font des différentes filières.

## ***2. Les projections dans l'avenir : projets d'études et projets professionnels***

L'orientation se fait selon un cheminement assez variable d'un élève à l'autre, en premier lieu parce que cela dépend de sa réussite scolaire. Un "bon élève" est confronté plus tardivement à la question de son orientation qu'un élève en difficulté. Le premier se pose au moment du passage de seconde en première. Le second, en revanche, peut être pressé (par son milieu ou

par l'institution scolaire) de faire des choix de filière dès la fin de la troisième, pour rejoindre une filière professionnelle.

On peut penser, également, que le caractère volontaire ou subi de l'orientation est déterminé par le degré d'élaboration des projets scolaires ou professionnels. On peut parler de choix d'orientation véritables, quand les familles dessinent des projets d'avenir. Dans le cas contraire, le processus d'orientation se fait par défaut, les choix s'imposant à l'élève. Mais il faut aussi admettre que les choix sont généralement repoussés le plus tard possible, ce qui est le cas général pour tous ceux qui peuvent se maintenir dans la filière d'enseignement général.

## 21. "Passe ton bac d'abord !", une assurance minimale pour la réussite professionnelle ?

Un certain consensus apparaît sur la question de la nécessité d'avoir le bac pour réussir sa vie professionnelle. Un tiers des parents interrogés pensent que c'est indispensable, et 37% pensent que c'est préférable. Cela veut dire que pour sept parents sur dix, les études supérieures représentent la voie qui conduit vers une vraie carrière professionnelle. Cependant, près de trois parents sur dix pensent qu'il est possible de réussir sa vie professionnelle sans avoir le bac. Dans une conjoncture où l'avenir professionnel est plutôt vécu comme incertain, l'opinion générale s'accorde ainsi à reconnaître aux études un impact déterminant sur la réussite professionnelle.

L'importance accordée à ce diplôme est influencée par le niveau auquel se trouve de l'enfant. Les parents de collégiens épousent l'opinion générale selon laquelle obtenir le baccalauréat est préférable, voire indispensable, quand bien même l'avenir scolaire des enfants n'est pas encore très défini. Toutefois, un bon tiers ne partage pas ce point de vue. Les parents des lycéens des filières générales sont encore plus massivement acquis à l'idée que le bac est indispensable. Ainsi, moins d'un parent de lycéens-là sur cinq pense que l'on peut réussir professionnellement sans l'avoir. Ayant de bonnes raisons pour espérer que leur enfant obtiendra le baccalauréat, non seulement ils ne remettent pas en cause son utilité, mais ils en font un objectif de premier ordre.

Les parents dont les enfants suivent des études de CAP ou de BEP semblent penser que le bac aurait été souhaitable, même si plus d'un sur cinq estime qu'il est possible de réussir professionnellement sans le bac. Preuve que pour la plupart des parents concernés, les filières ne menant pas au baccalauréat sont des orientations par défaut, CAP et BEP ne sont pas vus comme les voies les plus sûres pour réussir professionnellement.

Finalement, ce sont les parents dont les enfants sont dans une filière menant au bac professionnel qui sont les moins convaincus du caractère incontournable du baccalauréat. On peut penser que le "bac" évoque avant tout, pour eux, le diplôme de fin d'études générales. On

peut aussi admettre que le bac professionnel qui ouvre sur des études supérieures courtes est une voie suffisamment satisfaisante pour ne pas avoir à regretter le bac classique.

Des divergences apparaissent dans l'évaluation de l'importance du baccalauréat pour l'avenir professionnel, quand on considère le niveau d'études du chef de ménage ou sa position sur l'échelle des catégories socioprofessionnelles.

Ce sont les parents non-diplômés ou peu diplômés (Certificat d'études primaires, Brevet d'études ou BEPC) qui estiment le plus massivement que le baccalauréat est souhaitable pour réussir professionnellement. Moins les parents seraient diplômés, plus la perspective de réussir sans ce diplôme leur semblerait difficile. On peut comprendre que leur propre situation professionnelle, tributaire de leur absence de diplômes, les renforce dans la croyance que le baccalauréat est le viatique de l'accès à un emploi choisi et à une situation meilleure que la leur.

Paradoxalement, les parents les moins diplômés sont rejoints par les parents les plus diplômés. On comprend que ceux qui possèdent un diplôme du supérieur (bac+4 ou plus), voient le baccalauréat comme le diplôme minimum indispensable sans lequel aucune porte ne s'ouvre : 46% de ces familles sont convaincues du caractère indispensable du bac, 35% considèrent qu'il est préférable de l'avoir. Les plus diplômés évaluent l'importance du diplôme au regard de leur expérience qui leur enseigne que le bac est la porte obligée pour accéder aux études supérieures, objectif incontournable pour maintenir sa position sociale.

Finalement, ce sont les parents ayant un diplôme professionnel, qu'il soit inférieur ou supérieur au bac (CAP, BEP, Brevet professionnel, BTS, DUT...) qui sont les plus enclins à admettre qu'il est possible de réussir sans ce diplôme. Les parents de classes moyennes, employés ou de professions intermédiaires, ne sont qu'un tiers à considérer le bac comme indispensable. Probablement parce qu'ils estiment qu'il existe des voies de réussite dans des filières d'études similaires à ce qu'ils ont eux-mêmes fait, et qu'ils sont plus convaincus des vertus de la professionnalisation.

Il y a là l'une des conclusions importantes de l'enquête : les mécanismes de la reproduction sociale font que le modèle scolaire intériorisé par les parents, positivement ou négativement, surdétermine les ambitions projetées sur les enfants. Ce qui laisse penser que **les études professionnelles ne sont vues positivement que lorsque les parents ont connu eux-mêmes une expérience réussie de ce type.**

La position sociale des parents et leur niveau de formation influencent très directement les attentes en matière d'éducation et l'importance attribuée aux diplômes. On le sait, les parents d'un milieu social élevé visent en général un haut niveau d'études pour leurs enfants de manière à assurer la "reproduction" de leur situation sociale. Les parents dont le niveau d'études est

plutôt intermédiaire accordent plus d'importance aux diplômes professionnels, de niveau bac+2, voire au-delà, pour accéder à des métiers suffisamment spécialisés.

## 22. L'évaluation et l'anticipation par les parents du cursus scolaire de leurs enfants.

### *Filles et garçons, une évaluation différenciée de la réussite scolaire*

La majorité des parents (79%) se dit plutôt satisfaite de la scolarité de leurs enfants. Ce degré de satisfaction semble, néanmoins, différencié selon le sexe des enfants. Les parents qui se déclarent "tout à fait satisfaits" sont nettement plus nombreux quand il s'agit des garçons : 38% contre 27% pour les filles. **Comparée à celle des garçons, la scolarité des filles semble apporter, aux parents, une satisfaction plus souvent relative** : pour les filles, 52% ont des appréciations plus mitigées contre 41% pour les garçons.

**Paradoxalement, pourtant, les filles sont un plus souvent déclarées "très bonnes élèves"** (17% pour les filles et 13% pour les garçons) ou "plutôt bonnes" (39% contre 38% pour les garçons). Les garçons, plus souvent que les filles, n'aiment pas beaucoup ou pas du tout l'école (31% des garçons contre 22% des filles), et les élèves pas très bons ou en difficulté sont un peu plus souvent des garçons (7% contre 5% des filles). De ces constats, il ressort que les opinions des parents seraient plus facilement extrêmes concernant les garçons, comme si les enjeux étaient plus cruciaux pour la progéniture masculine.

Cette hypothèse est confortée par les projections parentales concernant les ambitions de réussite scolaire. Si les filles semblent plus souvent être de bonnes élèves, en revanche, **les parents ont tendance à être plus ambitieux pour leurs fils que pour leurs filles**. Près de 17% estiment que leur fils sera capable d'entrer dans une grande école, contre 12% seulement s'il s'agit d'une fille. On constate que les garçons dont on espère qu'ils seront diplômés de grande école ne sont pas seulement ceux que les parents jugent comme de très bons élèves. A l'inverse, pour les très bonnes élèves, les parents évoquent des études universitaires plus souvent que les grandes écoles. Il faut en conclure que les parents continuent de conforter des modèles scolaires fortement inégalitaires quant au sexe. D'un côté les jeunes filles, toujours minoritaires dans les grandes écoles, ne sont pas encouragées dans cette voie, et ce malgré leurs capacités, parce que les familles supputent, implicitement, qu'elles ont moins de chances que les garçons. Pour ces derniers, au contraire, les familles poussent à la roue, ce qui aboutit à un nombre des candidats potentiels sans commune mesure avec les chances de succès.

Les grandes écoles ne sont, heureusement, pas la seule référence, les filières courtes de type CAP, BEP ou bac professionnel, étant citées par 21% des parents. Là encore, ces études à plus fort contenu professionnel sont projetées plus fréquemment sur les garçons (24%) que sur

les filles (18%). Ainsi, les parents semblent plus souvent prêts à renoncer au baccalauréat pour leur garçon que pour leur fille. Si la réussite professionnelle ne passe pas obligatoirement par le bac quand il s'agit de garçons, c'est moins souvent le cas pour les filles : le bac est considéré comme indispensable par 38% des parents de celles-ci et seulement 29% des parents de ceux-là. **Non seulement ce sont à des diplômes plus généraux que pensent les parents quand il s'agit des filles (40% de diplômes de type bac +2 ou +4), mais au moins 10% des parents ne savent quel niveau d'études leur fille sera capable d'atteindre (10,5% contre 7,5% s'agissant des garçons).** Attitude que l'on peut voir positivement en pensant que la plus grande facilité de réussite des filles à l'école évite aux parents de se poser trop de questions ou négativement si on l'interprète comme une moindre préoccupation pour l'accès des filles à l'emploi.

La réussite d'un garçon générerait plus souvent de grandes espérances, et celles-ci conduiraient, assez systématiquement, à viser les cursus les plus prestigieux, qui sont aussi les plus sélectifs. Par voie de conséquence, une scolarité moyenne ou médiocre aboutirait à des renoncements plus grands pour un garçon, en ramenant plutôt aux filières professionnelles courtes. On peut aussi penser que l'insertion professionnelle est une exigence plus forte pour les garçons, de sorte que si les études supérieures très qualifiantes ne peuvent être envisagées, il vaut mieux se rabattre sur des diplômes professionnels ayant des débouchés directs.

Dans les classes sociales supérieures, pour lesquelles les études apparaissent généralement comme une nécessité, on sait que les ambitions sont souvent plus fortes pour un garçon que pour une fille. Probablement parce que perdre l'idée qu'une fille pourra toujours espérer bénéficier de la situation de son conjoint, quand bien même on sait que cela est de moins en moins vrai. De même, dans les classes plus populaires, c'est l'idée de l'obligation pour un garçon d'assurer lui seul son avenir socioprofessionnel qui pousse à privilégier les filières courtes directement professionnalisantes. Les filles de ces milieux, souvent en situation de meilleure réussite scolaire, ne sont pas poussées à se placer professionnellement aussi vite que les garçons, leurs diplômes scolaires généraux (BEPC, BEP, Bac) paraissant suffisants pour donner accès à des emplois du tertiaire (peu qualifiés).

Un certain nombre de travaux ont montré comment les modèles comportementaux propres aux enfants pouvaient expliquer les différences d'adaptation à l'école selon le sexe. Ainsi **Establet (1988)**, indique que la différenciation des scolarités féminines et masculines commence très tôt, dans la mesure où la vie scolaire provoque des réactions d'adaptation commandées par les modèles traditionnels inculqués aux filles et aux garçons.

*Pour les garçons : compétition, affirmation du moi, usage somptuaire de l'espace maximal.*

*Pour les filles : compréhension des règles sociales, attention à autrui, usage économe de l'espace.*

De ce fait, la différenciation des stratégies éducatives selon le sexe de l'enfant ne concerne pas que le débouché des études. Tous les choix d'orientation en sont imprégnés, à commencer par le choix des filières dans le secondaire (littéraire plus féminin, scientifique plus masculin, par exemple).

### *L'enseignement privé, au service d'une réussite scolaire plus ambitieuse ?*

L'enseignement privé, choisi par 19% des familles, semble plus à même de contenter les parents. Ainsi, 40% de ces parents se déclarent tout à fait satisfaits de la scolarité de leur enfant, pour seulement 30% des parents dont l'enfant est dans un établissement public. A l'opposé, c'est par rapport à l'enseignement public qu'on enregistre le plus de mécontents (23% du public et 13% du privé). Cela se comprend aisément, puisque dans la plupart des cas, les parents ont choisi l'établissement privé selon leurs attentes, alors que le collège public, compte tenu du principe de la sectorisation, s'impose généralement aux parents. De plus la satisfaction pour le privé, tient autant aux parents qui sont portés à justifier leur choix qu'aux établissements qui se doivent de satisfaire leurs "clients".

Les parents du privé voient plus souvent leurs enfants comme de bons ou très bons élèves (18% de très bons élèves dans le privé, contre 14% dans le public, et 40% d'élèves plutôt bons dans le privé, contre 38% dans le public). Dans la logique de ces déclarations, c'est dans le "public" que l'on trouve le plus de parents jugeant leur enfant "pas très bon" ou "en difficulté" (7% pour 1,7% dans le privé). Ces jugements pourraient laisser penser qu'il y a nettement plus de bons élèves dans le privé, ce qui est une vision vraisemblablement déformée de la réalité. Il serait en tout cas excessif d'en conclure que l'enseignement privé favorise une réussite plus systématique de ses élèves.

Néanmoins, il faut admettre que les parents qui ont fait le choix du privé ont des appréciations plus positives et plus ambitieuses concernant la réussite scolaire de leurs enfants, constat qu'il faut rapprocher de la composition sociologique de cette fraction des familles. A titre d'exemple, ces parents imaginent nettement plus fréquemment leurs enfants dans une grande école (22% du privé pour 12% du public), et l'ambition d'atteindre les grandes écoles l'emporte sur les études universitaires courtes notamment technologiques (type IUT). Ceci conforte l'idée qu'il s'agit de parents ayant élaboré des stratégies scolaires particulièrement offensives, le choix du privé répondant à la volonté d'assurer la réussite scolaire la plus élevée possible.

Toutefois à côté des visées les plus ambitieuses, le privé scolarise également le nombre des élèves qui dans une logique de formation professionnelle se projettent plutôt dans des

curus d'études. Dans l'enseignement secondaire privé, 20% des familles estiment que leurs enfants s'orienteront vers un CAP, un BEP ou un bac professionnel.

On retiendra une conclusion importante : les anticipations des familles en matière d'études ne sont pas directement indexées sur l'évaluation du potentiel scolaire des enfants. Entrent en ligne de compte des attentes de nature plus culturelles qui touchent aux positions sociales que les parents ambitionnent pour leurs enfants, bien au-delà du seul aspect de l'emploi. Les projections et la satisfaction à l'égard de la scolarité sont déterminés par cet arrière-plan, qui influence la plupart des décisions d'orientation, depuis le choix des langues vivantes jusqu'au choix des filières du bac, en passant par le choix des établissements, etc.

*Quelques résultats complémentaires  
de l'enquête ONISEP-CRÉDOC de décembre 1997*

*Caractéristiques de l'enquête*

318 ménages ayant au moins un enfant scolarisé dans le cycle secondaire ont été invités à parler de la scolarité de leurs enfants : ont été pris en compte l'enfant le plus âgé se trouvant encore au collège ou au lycée (1<sup>er</sup> enfant) et l'enfant suivant (2<sup>ème</sup> enfant) dans le cas où un second enfant se trouvait également dans le secondaire.

	1 <sup>er</sup> enfant	2 <sup>ème</sup> enfant
filles	50,6	45,1
garçons	49,4	54,9
	100%	100%
Nombre total d'enfants pris en compte	318	122

ONISEP, Crédoc, 1998

38% des répondants ont un deuxième enfant scolarisés dans le secondaire. Dans 50,8% des cas, les deux enfants sont de sexe opposé.

*La réussite et les ambitions scolaires*

**Êtes-vous satisfait de la scolarité de votre enfant actuellement ?**

100% en ligne (pour tous les tableaux ci-dessous, sauf précision contraire)

	tout à fait satisfait	plutôt satisfait	pas vraiment	pas du tout
1 <sup>er</sup> enfant	32,4	46,2	17,9	3,1
2 <sup>ème</sup> enfant	39,3	41,0	19,7	-

ONISEP, Crédoc, 1998

**Diriez-vous de votre enfant qu'il aime l'école ?**

	beaucoup	assez	pas beaucoup	pas du tout	N.S.P.
1 <sup>er</sup> enfant	24,5	49,1	18,2	7,9	0,3
2 <sup>ème</sup> enfant	21,3	54,9	15,6	8,2	-

ONISEP, Crédoc, 1998

45,1% des parents donnent des réponses similaires pour leurs deux enfants.

**Quand un enfant n'aime pas l'école, quels sont, selon vous, les deux principaux responsables ?**

	<i>ses parents, qui ne lui consacrent pas assez de temps</i>	<i>l'établissement, qui n'est pas assez accueillant</i>	<i>l'enfant lui-même, souvent par désintérêt</i>	<i>les professeurs, qui ne s'adaptent pas au niveau de l'élève</i>	N.S.P.
1 <sup>er</sup> responsable	23,9	9,7	29,9	32,7	3,8
2 <sup>ème</sup> responsable	17,3	20,3	20,3	29,1	13,1

ONISEP, Crédoc, 1998

**Quel niveau d'études pensez-vous que votre enfant sera capable d'atteindre ?**

	BEPC	CAP	BEP	Bac général + technique	Bac profes- sionnel	BTS, Bac+2	Bac + 4	Grande école, Bac+5	Aussi loin que possible	autre	N.S.P
1 <sup>er</sup> enfant	0,9	2,5	5,3	13,2	11,9	25,8	11,3	14,1	4,4	1,2	9,1
2 <sup>ème</sup> enfant	1,6	5,7	3,3	9,8	19,7	15,6	9,8	14,7	9,0	0,8	9,8

ONISEP, Crédoc, 1998

36,1% des parents donnent une réponse similaire au sujet de leurs deux enfants.

**10. Diriez-vous que votre enfant a trop de travail à faire après les cours ?**

	beaucoup trop	moyennement	pas beaucoup	très peu	Ne se prononce pas
1 <sup>er</sup> enfant	22,3	48,4	15,4	11,1	2,8
2 <sup>ème</sup> enfant	18,8	60,6	12,3	8,2	0,1

ONISEP, Crédoc, 1998

46,7% de réponses similaires pour 1<sup>er</sup> et 2<sup>ème</sup> enfant.

**Votre enfant a-t-il des activités régulières en dehors de l'établissement ?**

Fait-il ?	100% en colonne		
	du sport	une activité artistique	une autre activité
oui	52,5	26,1	15,1
non	47,5	73,3	84,9

ONISEP, Crédoc, 1998

**Certains pensent qu'aujourd'hui les enfants qui sont au collège n'ont plus le temps pour faire autre chose que du travail scolaire. Êtes-vous :**

tout à fait d'accord	plutôt d'accord	plutôt pas d'accord	pas du tout d'accord	N.S.P.
16,7	27,7	24,5	30,2	0,9

ONISEP, Crédoc, 1998

*L'investissement des familles pour la réussite scolaire*

**Quelqu'un aide-t-il régulièrement votre enfant à faire ses devoirs ?**

	oui	non
1 <sup>er</sup> enfant	41,8	58,2
2 <sup>ème</sup> enfant	55,7	44,3

ONISEP, Crédoc, 1998

### Qui est-ce, le plus souvent ?

	mère	père	Frère, sœur, grands- parents	professeur de l'établis- sissement	professeur particulier	accompa- gnateur scolaire	autre
1 <sup>er</sup> enfant	57,9	20,3	7,5	3,7	2,2	1,5	6,8
2 <sup>ème</sup> enfant	55,9	16,2	13,2	1,5	1,5	4,4	7,3

ONISEP, Crédoc, 1998

Si vous deviez choisir entre travailler moins pour être plus disponible pour vos enfants ou travailler plus pour avoir plus de moyens financiers à leur consacrer, quel choix feriez-vous ?

	plus de temps	plus de moyens	N.S.P.
Ensemble des répondants	66,1	27,3	6,6

ONISEP, Crédoc, 1998

Il faut noter que 74% des personnes ayant répondu au questionnaire sont des mères de famille.

### Estimez-vous que la scolarité de vos enfants vous coûte :

	très cher	plutôt cher	plutôt pas cher	pas du tout cher	ne se prononce pas
Ensemble des répondants	11,9	38,7	41,2	6,6	1,6

ONISEP, Crédoc, 1998

### Avez vous chez vous un ordinateur ?

	oui	non
Ensemble des répondants	52,2	47,8

ONISEP, Crédoc, 1998

### Pour ceux qui en ont un, votre enfant s'en sert-il pour l'école ?

	oui	non
Ensemble des répondants	65,7	34,3

ONISEP, Crédoc, 1998

### Avez-vous déjà :

	payé des cours particuliers pendant l'année scolaire	payé des stages de remise à niveau ou des stages de pré- rentrée	inscrit votre enfant dans une structure pour de l'accompagnement scolaire	payé quelqu'un pour s'occuper de votre enfant après l'école
oui	19,8	4,4	2,2	6,0
non	80,2	95,6	97,8	94,0

100% en colonne  
ONISEP, Crédoc, 1998

*L'établissement scolaire*

Que diriez-vous de l'établissement où votre enfant est scolarisé ? En ce qui concerne...

sa réputation :

	très bonne	plutôt bonne	moyenne	plutôt mauvaise	très mauvaise
1 <sup>er</sup> enfant	27,7	46,8	21,1	3,8	0,6
2 <sup>ème</sup> enfant	22,9	52,4	22,9	0,8	0,8

ONISEP, Crédoc, 1998

59% des personnes interrogées ont le même degré de satisfaction en ce qui concerne la réputation de l'établissement des deux enfants.

ses résultats :

	très bons	plutôt bons	moyens	plutôt mauvais	très mauvais
1 <sup>er</sup> enfant	26,1	46,8	25,1	1,2	0,6
2 <sup>ème</sup> enfant	22,9	49,2	26,2	1,6	0,1

ONISEP, Crédoc, 1998

66,4% des personnes interrogées ont le même degré de satisfaction en ce qui concerne les résultats de l'établissement des deux enfants.

les faits de violence :

	très fréquents	fréquents	présents de temps en temps	rares	absents
1 <sup>er</sup> enfant	1,2	6,0	21,1	41,8	29,9
2 <sup>ème</sup> enfant	0,8	9,0	27,9	36,1	26,2

ONISEP, Crédoc, 1998

68,8% des personnes interrogées ont le même degré d'inquiétude en ce qui concerne les faits de violence dans l'établissement de leurs deux enfants.

Avez-vous déjà demandé une, ou plusieurs, dérogation(s) pour obtenir un autre établissement ?

oui	non
11,3	88,7

ONISEP, Crédoc, 1998

Depuis la 6<sup>ème</sup>, votre enfant a-t-il fréquenté uniquement des établissements publics, uniquement des établissements privés, ou les deux ?

public seul	privé seul	public et privé
74,8	11,5	13,7

ONISEP, Crédoc, 1998

Pour les enfants scolarisés dans le public, Auriez-vous aimé mettre l'un de vos enfants dans un établissement privé ?

oui	non	non concerné
21,0	76,0	3,0

ONISEP, Crédoc, 1998

## CHAPITRE 2

### *L'évolution des caractéristiques sociales du corps enseignant dans les écoles du premier degré*<sup>3</sup>

Malgré une stabilité apparente, du fait d'un recrutement annuel régulier (l'ancienneté et l'âge moyen évoluent peu d'une année sur l'autre), le corps enseignant des écoles du premier degré est en profonde évolution. La féminisation croissante, l'élévation des niveaux de recrutement, la revalorisation du statut sont les traits les plus marquants des mutations en cours. Les instituts universitaires de formations de maîtres (IUFM) connaissent un afflux de candidatures depuis le début des années 90, conduisant à une plus grande sélectivité du recrutement. Celle-ci, jointe à la formation professionnelle dispensée par l'année d'IUFM, contribue à un renforcement sensible des compétences.

Malgré l'apparition d'un nouveau corps plus favorable, le statut de professeur des écoles, dont bénéficient les sortants d'IUFM, on ne constate pas de rupture générationnelle. Il faut reconnaître à l'institution scolaire une remarquable capacité à intégrer les nouveaux enseignants dans le moule de leurs aînés. Les instituteurs les plus jeunes expriment un degré de satisfaction envers le métier qui est significativement supérieur à la moyenne (globalement, 80% des instituteurs jugent positivement l'intérêt de leur métier). Ils épousent vite les opinions et les pratiques dominantes de la profession, au point que les différences générationnelles ne jouent que faiblement, notamment face aux innovations que l'institution cherche à mettre en œuvre.

#### *1. La pyramide des âges des enseignants des écoles*

Compte tenu de la régularité du processus de renouvellement des enseignants en activité et de la stabilité du nombre de classes depuis vingt-cinq ans<sup>4</sup>, la pyramide des âges et des anciennetés évolue peu. La moyenne d'âge se situe entre 41 et 42 ans, et l'ancienneté moyenne d'exercice de la fonction est de 19 ans. La moitié des instituteurs a plus de 40 ans (54%) et exerce depuis plus de 20 ans (49%)<sup>5</sup>

<sup>3</sup> Texte repris du document *Enseigner dans les écoles : enquête sur le métier d'enseignant*, Bruno Maresca, Crédoc, Les dossiers d'Education et Formations, n°51, janvier 1995.

<sup>4</sup> Il y avait 232 000 classes dans l'enseignement public (classes de maternelle, du primaire et de l'enseignement spécialisé) en 1970, on en compte 236 000 en 1994.

<sup>5</sup> Les résultats utilisés dans ce chapitre sont tirés de deux enquêtes DEP-Crédoc (1994 et 1995) menés auprès d'échantillons de 800 instituteurs de maternelle et de primaire, représentatifs de l'enseignement public en France métropolitaine.

Les enseignants du premier degré restent longtemps au même poste, c'est-à-dire dans la même école et au même niveau de classe. Avec l'ancienneté le temps passé dans le même établissement s'allonge régulièrement : 70 % des instituteurs qui ont plus de 30 ans de métier occupent leur poste actuel depuis au moins 10 ans et 50 % d'entre eux depuis plus de 20 ans.

La régularité du renouvellement de la population des enseignants du premier degré entraîne néanmoins des transformations importantes en ce qui concerne les niveaux de formation et les caractéristiques sociologiques des nouveaux postulants à la fonction enseignante.

## 2. L'élévation des niveaux de formation

Des modifications successives des conditions de recrutement, il résulte que les instituteurs actuellement en exercice ont des bagages de formation initiale très différents. Plus de la moitié d'entre eux, les plus anciens, sont simplement bacheliers (57,6 %), un quart ont été recruté avec un diplôme de niveau bac+2 (24,0 %), et les plus jeunes ont d'abord obtenu un titre de niveau bac+3 ou plus (18,2%).

Répartition des enseignants selon le diplôme le plus élevé (en %)

Niveau de diplôme	Enquête 1994	enquête 1995
- inférieur au bac	0,7	0,6
- Bac	62,8	56,6
- Bac + 2	21,0	24,2
- Bac + 3	9,1	10,6
- Bac plus 4 ou plus	3,4	7,6
- autre	3,1	0,5

CREDOC/DEP 1994, 1995

base 800

A l'évolution des prés requis pour le recrutement, s'ajoute la transformation des conditions de la formation professionnelle préalable qui, jusqu'à une période récente se passait dans les Ecoles normales, et qui maintenant a lieu dans les instituts universitaires de formation des maîtres. Il existe encore une proportion de maîtres qui ont commencé à exercer sans formation professionnelle, principalement dans les générations les plus âgées (50 % de ceux qui ont plus de 25 ans de carrière). L'absence de formation préalable régresse régulièrement avec le renouvellement du corps. Non seulement les nouvelles générations d'instituteurs ont un niveau au moins égal à la licence ou à la maîtrise, mais ils sont de plus en plus nombreux à passer par les IUFM (c'est le cas de 63% de ceux qui sont en fonction depuis moins de trois ans). On

assiste, ainsi, à un renforcement très significatif du niveau de compétences des enseignants des écoles maternelles et primaires.

Part des enseignants formés par l'école normale ou l'IUFM (en %)

Niveau de diplôme	enquête 1994	enquête 1995
- normaliens	62,2	62,1
- diplômés d'IUFM	3,7	6,0

CREDOC/DEP 1994, 1995

base 800

Répartition des instituteurs selon le type de formation initiale

(en pourcentage de l'ensemble des enseignants en activité du premier degré)

- Bac ou inférieur, sans formation*	24,7
- Bac ou inférieur + formation	32,9
- Bac+2, + formation	19,8
- Bac+3, + formation	15,4
- Bac+2 minimum, sans formation	7,2

\* Formation : en École Normale ou en IUFM

CREDOC/DEP 1995

base 801

Une autre évolution du recrutement tient au nombre des instituteurs qui ont exercé une profession avant d'être recrutés par l'Education nationale. Ce phénomène qui a beaucoup augmenté ces dernières années est induit par l'évolution des conditions d'accès à l'emploi pour les diplômés de l'enseignement universitaire. Plus de la moitié des nouveaux instituteurs se sont tournés vers l'enseignement après des expériences d'emplois jugées insuffisamment satisfaisantes. Ceci transforme vraisemblablement le rapport au métier et contribue en particulier à relativiser le moteur de la vocation.

Part d'instituteurs ayant exercé une autre profession (en %)

Niveau de diplôme	Enquête 1994	enquête 1995
- 1 à 10 ans	41,2	54,0
- 11 à 20 ans	17,6	21,1
- plus de 20 ans	10,2	12,9
<b>ensemble</b>	<b>17%</b>	<b>24%</b>

CREDOC/DEP 1994, 1995

base 800

### 3. L'évolution de l'extraction sociale

L'élévation du niveau de recrutement a provoqué une évolution sensible de l'origine sociale des instituteurs. Pendant longtemps l'accession à la profession a fonctionné comme promotion sociale pour les enfants des classes populaires réussissant bien à l'école. Les instituteurs de plus de 50 ans actuellement en exercice sont encore majoritairement marqués par ces origines populaires. A l'inverse, chez ceux qui ont été recrutés depuis moins de 10 ans, on compte pratiquement autant de personnes ayant un père cadre supérieur ou chef d'entreprise qu'un père ouvrier ou employé.

L'origine sociale des instituteurs selon l'ancienneté (en %)

Classe d'ancienneté	Part d'instituteurs dont la profession du père est :	
	cadre supérieur ou chef d'entreprise	ouvrier ou employé
1 à 10 ans	25,5	29,1
11 à 20 ans	21,5	27,1
20 à 25 ans	16,4	36,5
plus de 25 ans	10,8	42,5
<b>ensemble</b>	<b>16,4</b>	<b>33,9</b>

CREDOC/DEP 1995

base 800

### 4. La progression de la féminisation

La féminisation de la profession enseignante est en constante progression. Elle s'est accrue fortement depuis le milieu des années 80. En 1995, on ne compte plus que 2 hommes parmi 10 instituteurs et cette proportion atteint plus de 9 sur 10 dans les écoles maternelles. Néanmoins le nombre d'hommes augmentent tendanciellement avec le niveau d'enseignement.

Proportion des hommes parmi les instituteurs selon le niveau d'enseignement

(en pourcentage de l'ensemble des enseignants en activité du premier degré)

- Maternelle (tous niveaux confondus)	6,3
- Cours Préparatoire (C.P.)	21,8
- Cours élémentaires	24,9
- Cours moyens	36,0
- Classes multiples C.P./CE	12,4
- Classes multiples CE/CM :	45,0
<b>ensemble</b>	
% d'hommes	20,7
% de femmes	79,3

CREDOC/DEP 1995

base 801

Proportion des hommes parmi les instituteurs selon l'ancienneté

(en pourcentage de l'ensemble des enseignants en activité du premier degré)

<i>ancienneté</i>	<i>enquête 1994 *</i>	<i>enquête 1995 **</i>
- 1 à 3 ans	7,1	13,5
- 4 à 7 ans	12,9	8,5
- 8 à 10 ans	19,2	18,6
- 11 à 15 ans	19,7	28,6
- 16 à 20 ans	30,8	19,2
- 21 à 25 ans	24,4	23,7
- 26 à 30 ans	24,2	22,1
- 31 à 34 ans	28,5	18,3
- 35 à 40 ans	36,5	25,4

\* source : enquête DEP/CREDOC 1994

\*\* source : enquête DEP/CREDOC 1995

**5. Un indicateur de la diversité des profils professionnels des maîtres**

La confrontation des dimensions les plus discriminantes du "profil" professionnel – l'âge, le niveau de diplôme initial, la formation professionnelle reçue - permet de distinguer quatre groupes dans la population des instituteurs en activité.

**1- Les professeurs des écoles formés en IUFM (6 % des instituteurs)**

Ce sont les moins nombreux, les plus diplômés et les plus jeunes (moins de trois années d'activité), mais leur proportion va croître régulièrement avec les années. Près de 60 % ont travaillé avant d'enseigner. Un grand nombre est issu des classes moyennes et supérieures.

**2- Les titulaires du DEUG ou de la licence (45 %)**

Groupe le plus nombreux, il correspond au recrutement des années quatre-vingt. Ces instituteurs ont entre 30 et 40 ans et sont passés par l'École Normale. Une part non négligeable de ces enseignants a exercé une autre profession (30 %).

**3- Les instituteurs bacheliers (35 %)**

Agés de 40 à 50 ans, ils ont entre 20 et 30 ans d'ancienneté : ils ont commencé leur carrière à la fin des années soixante. Un sur deux n'a reçu aucune formation.

**4- Les professeurs des écoles promus en fin de carrière (14 %)**

Beaucoup sont directeurs d'école (39 %). Ils ont plus de 50 ans, 30 à 40 ans de carrière et possèdent au plus le bac. Comme les précédents, beaucoup de ces enseignants sont issus de classe sociale modeste (père ouvrier ou employé).

### CHAPITRE 3

#### *L'organisation du travail des enseignants de maternelle et du primaire* <sup>6</sup>

On sait que l'un des débats sensibles de l'organisation de l'école concerne les rythmes scolaires. Depuis de nombreuses années, les écoles disposent d'une certaine latitude pour adapter les rythmes scolaires. Les " orientations pour l'école élémentaire " de l'Éducation Nationale<sup>7</sup>, accordent au " conseil d'école " une autonomie d'organisation, sous réserve toutefois de respecter quelques lignes directrices. Il n'y a donc pas de modèle unique d'organisation du temps scolaire.

#### *1. Le temps de travail hebdomadaire à l'école*

La durée hebdomadaire de l'école, actuellement fixée à 26 heures au maximum, était de 30 heures dans les années cinquante. Aujourd'hui encore, la durée hebdomadaire a tendance à diminuer, du fait de l'abandon d'une partie des demi-journées du samedi. Aujourd'hui, très peu de classes <sup>8</sup> fonctionnent tous les samedis matin (seulement 4% en primaire, 8% en maternelle). Les rythmes hebdomadaires les plus courants sont ceux qui libèrent un samedi sur trois (41% des classes) ou un samedi sur quatre (22% des classes). En revanche, la suppression complète de la classe le samedi matin, n'est encore le fait que de 12% des classes.

Dans les écoles rurales, les trois-quarts des classes fonctionnent 2 samedis sur 3 ou bien 3 sur 4 (c'est la règle pour 74% des enseignants du primaire et 80% de ceux de maternelle). A Paris, en revanche, près de 85% des instituteurs dans le primaire et 66% dans les maternelles ne font classe que 1 samedi sur 2 ou sur 3. Enfin, c'est en région parisienne que l'on trouve le plus de classes qui fonctionnent encore tous les samedis (10%).

<sup>6</sup> Texte repris du rapport pour la DEP (Ministère de l'Éducation nationale) *Enseigner dans les écoles : la journée de travail de l'enseignant du premier degré*, Bruno Maresca, Emmanuelle Galiana, Crédoc, novembre 1995.

<sup>7</sup> voir Arrêté du 1er août 1990, Décret n°90-788 du 6 septembre 1990, Note du 11 mars 1991.

<sup>8</sup> Les résultats présentés ici sont tirés d'un échantillon de 801 classes du premier degré (maternelle et primaire) représentatif de l'enseignement public en France métropolitaine.

L'organisation de l'enseignement le samedi  
en primaire et en maternelle

en %

% d'instituteurs faisant classe :	Primaire	Maternelle	Ensemble
tous les samedis	4,5	8,5	5,9
trois samedis sur quatre	20,5	24,4	21,7
deux samedi sur trois	43,9	34,8	40,8
un samedi sur deux	5,2	3,4	4,6
un samedi sur trois	7,8	8,0	7,9
irrégulier (i.e peu fréquent)	7,2	8,3	7,6
aucun samedi	10,9	12,6	11,5
	100%	100%	100%

CREDOC/DEP 1995

Base 801

L'organisation de l'enseignement le samedi  
selon la taille de l'agglomération

en %

% d'instituteurs faisant classe :	moins de 2000 hab	2000 à 20000 hab	20001 à 10000 hab	Plus de 10000 hab	Paris	Région parisienne	Ensemble
Tous les samedis	3,6	4,0	8,7	6,1	5,6	10,2	5,9
Deux samedis sur trois	51,0	43,6	45,7	42,2	6,8	19,6	40,8
Trois samedis sur quatre	25,4	20,2	18,8	20,7	0	32,1	21,7
Un samedi sur deux ou trois	8,3	6,5	6,7	8,8	78,9	16,0	12,5
Irrégulier ou aucun	11,7	25,6	20,1	22,3	8,6	22,1	19,1

CREDOC/DEP 1995

Base 801

## 2. Le temps de travail journalier des élèves

Si la durée journalière de classe est pour tous les élèves de six heures, le temps d'activité réelle est sensiblement plus court. Les temps d'organisation, de mise au travail et de préparation juste avant les sorties de classe, ajoutés aux temps de récréation, amputent notablement le temps de travail dans la classe : ce dernier est évalué à 5 heures en primaire, et 4 heures en maternelle, la différence venant aussi bien de la durée des récréations (voire de la sieste) que du temps pris par l'organisation du groupe d'élèves.

Chaque récréation dure, le plus souvent, 15 ou 20 minutes en primaire et 30 minutes en maternelle. Les estimations fournies par l'enquête de 1995 (801 instituteurs interrogés) permettent d'évaluer la moyenne du temps de récréation : tous niveaux confondus, elle atteint,

pour la journée entière, 36 minutes dans le primaire et 58 minutes en maternelle. Au temps de récréation proprement dit s'ajoutent les temps nécessaires pour que les écoliers se préparent à sortir. Ces temps sont courts en primaire, entre 2 et 5 minutes en moyenne selon les moments de la journée, plus conséquents en maternelle (7 minutes en moyenne).

De même, une fois entré en classe, la mise au travail n'est pas immédiate. Il peut s'écouler parfois jusqu'à une heure avant que les activités d'enseignement proprement dite ne débutent. Les classes de maternelle ont des temps de préparation parfois très longs. L'estimation moyenne donnée par les enseignants atteint près de 20 minutes le matin et près de 15 minutes l'après-midi. En primaire, les temps sont nettement plus courts : près de 10 minutes le matin, et 5 minutes l'après-midi. En primaire comme en maternelle, le temps de mise en route est nettement plus rapide l'après-midi.

Le cumul de tous ces temps sur la journée, différencie nettement le primaire de la maternelle. En moyenne, 25 minutes sont passées quotidiennement en temps de préparation en primaire et 64 minutes en maternelle (soit deux fois et demi plus). On observe une réduction sensible des temps de préparation moyens avec l'élévation des niveaux : en maternelle, cette diminution concerne surtout la grande section et, pour le primaire, les cours moyens. Que ce soit en maternelle ou en primaire, l'effectif d'élèves de la classe n'a pas beaucoup d'incidence sur les temps de préparation. Ceux-ci varient peu également selon la composition sociale des classes et, en particulier, que l'on soit en ZEP ou non.

Moyennes des temps pris par la mise au travail et la préparation à la sortie

En minutes

	Primaire		Maternelle		Ensemble	
	Moyenne	Ecart type	Moyenne	Ecart type	Moyenne	Ecart type
Temps de mise au travail en début de matinée	9,3	5,3	19,1	11,2	12,65	9,1
Temps de mise au travail en début d'après-midi	5,1	4,5	14,1	19,9	8,2	8,5
Temps de préparation en fin de matinée	2,3	2,3	6,6	4,4	3,8	3,8
Temps de préparation en fin de journée	4,6	3,3	7,0	4,5	5,4	3,9
Temps total de préparation	25 minutes	13,2	64 minutes	28,9	39 minutes	25,5

CREDOC/DEP 1995

Base 801

Les temps de préparation journaliers selon les niveaux d'enseignement

En minutes

PRIMAIRE	CP	CE1/CE2	CM1/CM2	Classes multiples CP-CE	Classes multiples CE-CM
Temps total de préparation dans la journée	28,2	26,4	23,2	28,4	21,3

CREDOC/DEP 1995

Base 512

MATERNELLE	En minutes			
	Petite section	Moyenne section	Grande section	Classes multiples
Temps total de préparation dans la journée	70,5	60,2	59,6	63,2

CREDOC/DEP 1995

Base 289

Le décompte des temps d'organisation permet d'estimer le temps effectivement consacré aux activités d'enseignement. Il s'agit d'une estimation grossière puisqu'il faudrait, en toute rigueur, être en mesure de décompter les temps de transition entre les séquences d'activité (passage d'une activité à une autre, préparation du matériel, etc.), les temps morts, les temps pris pour ramener le calme, etc. Ces temps sont éminemment variables d'une activité à l'autre et d'une journée à l'autre.

Compte tenu de la procédure de l'enquête, les moyennes présentées dans ce travail ne résultent pas de mesures mais d'estimations données par l'instituteur : elles sont pour partie soumises à leur subjectivité. Pour limiter l'importance de celle-ci, rappelons qu'il était demandé aux instituteurs de se référer à une journée bien précise : en principe la journée précédant l'entretien, ou bien la dernière journée complète passée en classe. A défaut d'être exacts (les instituteurs ont tendance à arrondir, certains sous-estiment, beaucoup surestiment), on aboutit à des ordres de grandeur suffisamment sûrs, qui confirment notamment des données issues d'études qualitatives.

Le temps moyen d'activité en classe est de 296 minutes en primaire, soit 5 heures, et de 236 minutes en maternelle, soit 4 heures. Il doit être pris comme une approximation, par excès, de la durée maximale du temps de travail effectif des élèves : il correspond à la durée globale de la journée (en fonction des horaires d'entrée et de sortie de l'école) de laquelle on déduit le temps total de préparation (évalué par demi-journée, ainsi que les durées de récréation).

Temps moyen d'activité en classe selon le niveau d'enseignement

PRIMAIRE	En minutes				
	CP	CE1/CE2	CM1/CM2	Classes multiples CP-CE	Classes multiples CE-CM
moyenne en minutes	291	295	299	296	304
soit, en heures	4 h 51	4 h 55	4 h 59	4 h 56	5 h 04

CREDOC/DEP 1995

Base 512

MATERNELLE	En minutes			
	Petite section	Moyenne section	Grande section	Classes multiples
moyenne en minutes	227	239	241	239
soit, en heures	3 h 47	3 h 59	4 h 01	3 h 59

CREDOC/DEP 1995

Base 289

Il ne faut pas oublier que le temps de travail scolaire des enfants du primaire se prolonge au delà de la classe par le biais des devoirs à faire à la maison. Malgré l'interdiction qu'avait prononcée la circulaire de 1956, les devoirs sont toujours partie intégrante de l'enseignement élémentaire : en primaire le travail à la maison est fréquent dans 92% des classes. Sa durée est évalué par les instituteurs à 15 minutes au minimum et 30 minutes au maximum, et elle augmente sensiblement avec le niveau scolaire. Le travail à la maison n'est pas non plus totalement absent, sous des formes spécifiques, des maternelles (10% des classes de maternelle le mentionnent), essentiellement dans les grandes sections.

### 3. *L'organisation des enseignements dans le primaire*

Le français fait l'objet d'un enseignement quotidien, quel que soit le niveau du primaire : c'est la seule matière dans ce cas. Les instituteurs consacrent, en moyenne, à l'enseignement du français 1 heure 45. Le temps journalier d'apprentissage du français diminue sensiblement avec le niveau scolaire : près de 2 heures en CP, 1 heure 40 minutes en CM1/CM2. Apprentissage le plus important, le temps qui lui est consacré est légèrement plus long les deux premiers jours de la semaine. La comparaison avec les directives des années cinquante montre que la place du français a un peu diminué (1 heure 45 au lieu de 2 heures par jour en moyenne sur l'ensemble du primaire)<sup>9</sup>.

Les mathématiques représentent la seconde matière de l'emploi du temps : elle occupe environ 20 % de la journée. Très peu de classes n'ont pas au moins une séquence de calcul par jour. Si le temps journalier varie entre 30 minutes et 1 heure 30 selon les classes, la majorité des instituteurs réalisent des séquences d'une durée de 1 heure par jour. Le temps des séquences de mathématiques est un peu plus long le lundi et le jeudi, c'est-à-dire les lendemains des jours de repos. En moyenne, le calcul occupe une bonne heure dans l'emploi du temps de la journée. Ce temps augmente avec le niveau d'enseignement, conformément aux directives des programmes : en moyenne, entre 1 heure en CP et 1 heure 10 minutes en cours moyen. On constate que les instituteurs d'aujourd'hui font un peu plus de calcul que dans les années cinquante, surtout au cours préparatoire.

Les apprentissages nécessaires à la maîtrise de la langue et du calcul occupent au moins la moitié de l'emploi du temps (54% du temps). Si l'on y ajoute l'histoire, la géographie et les sciences, les deux tiers du temps d'activité effectif (66%) sont absorbés. La durée moyenne de l'histoire et de la géographie est de 34 minutes. Le temps qui lui est consacré dans une journée, varie entre 30 minutes et 1 heure. C'est une matière qui est enseignée certains jours seulement, plus

---

<sup>9</sup> Pour la situation des années 50, on peut se reporter à l'ouvrage *Le livre de l'instituteur* (Paris, SUDEL, 1958), qui présente l'emploi du temps des écoles maternelles et élémentaires d'après les circulaires de 1945, 1947 et 1956.

fréquemment en début qu'en fin de semaine. Matière traitée de manière plus concrète, les sciences sont souvent reportées en fin de semaine. Les séquences de sciences ont une durée le plus souvent inférieure à une heure : si elles étaient étalées sur tous les jours, elles représenteraient 16 minutes en moyenne de l'activité journalière.

Histoire, géographie et sciences occupent une place nettement plus importante en cours moyen qu'en cours préparatoire : la différence est très marquée pour les deux premières matières. On notera aussi que par rapport à l'emploi du temps type des années cinquante, les instituteurs d'aujourd'hui passent nettement plus de temps sur ces matières.

Temps consacré au français en fonction du niveau scolaire

	CP	CE1/CE2	CM1/CM2	Classes multiples CP-CE	Classes multiples CE-CM	Ensemble
Temps moyen (en mn)	114,5	110,2	99,5	108,7	98,7	106,3
Ecart type	34,2	32,6	32,9	34,3	34,3	35,6
Part du français dans la journée (en %)	37	35	32	34	30	34
Ecart type	0,11	0,10	0,10	0,11	0,10	0,10

CREDOC/DEP 1995

Base 512

Temps d'enseignement de mathématiques et niveau scolaire

	CP	CE1/CE2	CM1/CM2	Classes multiples CP-CE	Classes multiples CE-CM	Ensemble
Temps moyen (en mn)	61,4	64,7	68,1	63,1	67,7	64,8
Ecart type	19,3	19,7	19,3	17,8	26,0	20,85
Part du calcul dans la journée (en %)	20	20	22	20	21	20
Ecart type	0,6	0,6	0,6	0,5	0,8	0,6

CREDOC/DEP 1995

Base 512

Temps d'enseignement d'histoire et géographie, selon le niveau scolaire

	CP	CE1/CE2	CM1/CM2	Classes multiples CP-CE	Classes multiples CE-CM	Ensemble
Temps moyen (en mn)	9,9	26,7	28,7	26,7	24,1	24
Ecart type	17,6	27,9	27,6	26,9	25,7	25,7
Part de l'histoire-géogr. dans la journée (en %)	3	8	9	8	7	7
Ecart type	0,6	0,8	0,9	0,9	0,8	0,8

CREDOC/DEP 1995

Base 512

Temps d'enseignement des sciences, selon le niveau scolaire

	CP	CE1/CE2	CM1/CM2	Classes multiples CP-CE	Classes multiples CE-CM	Ensemble
Temps moyen (en mn)	13,8	13,4	18,3	15,3	20,9	16,2
Ecart type	21,4	23,5	27,8	23,1	28,6	25,3
Part des sciences dans la journée (en %)	4	4	6	5	6	5
Ecart type	0,7	0,8	0,9	0,7	0,9	0,8

CREDOC/DEP 1995

Base 512

Après les disciplines principales, ce sont l'éducation sportive et l'éducation artistique qui sont les plus régulièrement pratiqués au cours de la semaine. Les instituteurs du primaire font faire du sport à leurs élèves pendant des durées qui sont assez variables (entre 20 minutes et 2 heures pour l'ensemble des niveaux). Une durée moyenne journalière de 31 minutes lui est consacrée. Elle ne varie guère ni en fonction des jours de la semaine, ni en fonction du niveau de la classe. Cette durée correspond exactement à celle prévue par l'emploi du temps type des années cinquante.

En ce qui concerne les arts plastiques, les durées journalières peuvent varier entre 10 minutes et 2 heures : la moyenne atteint 16 minutes. Mais le temps qui leur est imparti régresse nettement entre le CP et le cours moyen (de 22 minutes à 12, en moyenne). Là encore, la durée moyenne des instituteurs d'aujourd'hui est exactement celle des années cinquante.

Les autres disciplines ou activités occupent 20% de la journée d'école. Il s'agit notamment de l'éducation musicale (ramenée à la journée, elle occupe en moyenne 9 minutes), de l'apprentissage de poésies (8 minutes), de l'instruction civique (6 minutes), de l'initiation aux langues et à l'informatique (3 minutes). Pour cette dernière activité qui n'est pas pratiquée dans toutes les classes, la moyenne journalière a moins de sens. Il en va de même pour des activités plus globales telles que les études dirigées, les temps pluridisciplinaires, les temps non disciplinaires ("rituels" de la classe notamment), les temps de bibliothèque. L'ensemble de ces activités pédagogiques qui se rajoutent aux disciplines régulières <sup>10</sup> représente une heure par jour en moyenne. Les instituteurs les programment plus souvent en fin de semaine, en particulier le vendredi.

<sup>10</sup> Les activités régulières, au sens où elles sont pratiquées quasi quotidiennement, sont le français, le calcul, l'histoire et géographie, les sciences et technologie, le sport.

Temps d'enseignement consacré aux matières pratiquées le moins régulièrement,  
selon le niveau scolaire

Temps moyen journalier * des disciplines suivantes	en minutes					
	CP	CE1/CE2	CM1/CM2	Classes multiples CP-CE	Classes multiples CE-CM	Ensemble
instruction civique	3,7	5,8	7,0	3,9	7,2	5,5
éducation musicale	12,8	8,8	6,4	7,4	9,6	8,7
langues et informatique	2,0	1,0	5,9	1,9	4,6	3,1

CREDOC/DEP 1995 Base 512  
\* ces temps sont tout à fait théoriques, dans la mesure où ils concernent des matières qui ne sont pas enseignées tous les jours, ni même toutes les semaines ; de plus toutes les classes de primaire ne bénéficient pas d'une initiation aux langues ou à l'informatique.

#### 4. L'organisation des enseignements en maternelle

Les enseignants de maternelles ont des temps d'activité en classe sensiblement plus courts et adoptent des modes d'organisation plus souples, ce qui explique une plus grande dispersion des durées données aux différentes activités.

Les objectifs de la maternelle sont plus globaux : ils visent avant tout à socialiser l'enfant, à lui apprendre à construire des relations dans un groupe. L'apprentissage du langage, objectif principal, passe par une multitude d'activités : de l'échange le plus quotidien à l'expression orale organisée, en passant par des exercices oraux, la lecture, les comptines, etc. *“ Il s'agit que l'enfant, par diverses activités, développe ses capacités (...), dans le même temps, qu'il élargit son expérience, explore le monde, et augmente ses connaissances. (...) Les diverses activités de l'école se définissent autant en terme de démarche que de contenu. ”*<sup>11</sup>

Activités de langage et apprentissages graphiques occupent 40% du temps scolaire en maternelle. Ces activités sont présentes tout au long de la journée, à travers plusieurs séquences, et sont pratiquées tous les jours. En moyenne, les activités de langage occupent entre trois quart d'heure et une heure selon les niveaux (moyenne globale de 53 minutes, et jusqu'à 67 minutes en grande section). Comme il est difficile de fixer les limites de ce qui relève spécifiquement de cet apprentissage, la variabilité des temps donnés par les instituteurs est grande : les durées de séquence les plus fréquentes sont 30 minutes, 45 minutes et une heure. Ces durées sont un peu plus longues en fin de semaine. Les activités d'apprentissage de la maîtrise du langage mobilisent, en moyenne, le cinquième du temps de travail de la journée (19%, tous niveaux confondus).

<sup>11</sup> Circulaire n°86.046 du 30 janvier 1986, relative à l'orientation pour l'école maternelle.

Les activités graphiques et plastiques, sont l'autre vecteur essentiel des apprentissages en maternelle. C'est un registre aussi important que le langage, auquel les jeunes enfants s'adonnent en moyenne près d'une heure par jour (51 minutes). Bien qu'elles occupent le même temps moyen journalier que les activités de langage, les séquences ont des durées souvent plus longues.

A côté des registres du langage et du graphisme, d'autres types d'activités sont pratiquées très régulièrement par les instituteurs de maternelle. Il s'agit de l'expression musicale (95% des instituteurs en font régulièrement), des activités corporelles (90% des instituteurs), de l'initiation aux nombres et aux figures géométriques (80% des instituteurs). L'ensemble de ces activités (initiation au calcul et à la géométrie, expression musicale, activités corporelles) occupent près de 30% du temps scolaire.

Le temps d'initiation au calcul progresse nettement de la petite à la grande section : entre 15 et 25 minutes en moyenne. Pour cette activité, les séquences ont le plus souvent des durées de 20 ou 30 minutes. Le chant et les autres activités d'expression musicale ont la même importance en durée (20 minutes par jour en moyenne). Le temps qui leur est consacré est stable tout au long de la maternelle : cette activité fonctionne par séquences courtes de 10, 15 ou 20 minutes.

Enfin l'importance donnée à l'éducation physique est équivalente en maternelle et en primaire : près de 35 minutes par jour (moyenne pour tous les niveaux). Importante pour le développement de la motricité des enfants, on note que près de la moitié des enseignants inscrivent dans leur emploi du temps une séquence journalière de 30 minutes.

Temps consacré aux activités de langage et aux activités graphiques et plastiques  
selon le niveau de maternelle

	en minutes			
temps moyen journalier	Petite section	Moyenne section	Grande section	Classes multiples
pour les activités de langage	41,7	45,6	66,5	56,5
écart-type	28,4	23,7	34,6	29,5
pour les activités de graphisme et d'expression plastique	40,5	70,8	53,8	52,0
écart-type	26,5	31,6	33,0	31,8

Temps consacré à l'initiation au calcul, à l'expression musicale, aux activités corporelles  
selon le niveau de maternelle

	en minutes			
temps moyen journalier	Petite section	Moyenne section	Grande section	Classes multiples
pour les activités d'initiation au calcul	16,9	22,1	26,	24,1
écart-type	15,6	12,9	17,3	14,7
pour les activités d'expression musicale	20,5	21,7	20,0	19,6
écart-type	11,6	7,6	11,4	11,6
pour les activités corporelles	31,9	34,1	35,3	35,6
écart-type	14,1	18,1	15,8	22,6

CREDOC/DEP 1995

Base 289

Les activités restantes, plus occasionnelles, occupent un peu plus du quart de l'emploi du temps, soit au moins 1 heure en moyenne. Il s'agit des activités d'observation, des jeux de manipulation, de l'initiation à la lecture, des activités autonomes en ateliers, etc. La principale de ces activités est l'initiation aux sciences par l'observation : la moitié des instituteurs la pratiquent régulièrement, pendant un temps moyen de 25 minutes. Le temps imparti à cette activité est nettement plus important dans les grandes sections de maternelle.

Les séquences d'initiation à la lecture ou à l'écriture, les moments consacré aux contes, à des activités autonomes en ateliers, etc., sont moins fréquents. Quand ils ont lieu, les instituteurs leur consacrent des durées de 20, 25 ou 30 minutes. Comme dans le primaire, les activités moins systématiques sont plus souvent programmées le vendredi, journée qui apparaît plus variée dans son organisation.

La structure de l'emploi du temps en maternelle par grands types d'activité

	Moyenne	Ecart type
Les deux activités cardinales :		
* part du temps consacrée aux activités de langage	19%	0,10
* part du temps consacrée à l'expression graphique	19%	0,11
Part de l'emploi du temps consacrée :		
* aux activités principales *	59%	0,17
* à l'expression corporelle	13%	0,07
* aux autres matières	28%	0,17
* Langage, expression graphique, expression musicale, calcul et observation	100%	

CREDOC/DEP 1995

Base 289

La comparaison avec le primaire montre que la structure de l'emploi du temps est similaire du premier cycle des apprentissages jusqu'au cours moyen. Toutefois, l'attention est moins soutenue, les séquences plus fragmentées. Les enseignants de maternelle évaluent à 45 minutes le temps pris par les moments de transition entre activités, le temps passé aux rituels de la classe, au goûter, etc. , durée qui décroît logiquement de la petite section (50 minutes) à la grande (35 minutes).

### 5. Le temps de travail des enseignants

L'enquête du Crédoc de mars 1995 est la première approche d'évaluation du temps de travail réel de l'enseignant sur la base d'un échantillon représentatif de maîtres. Outre la tâche d'enseignement pendant les six heures de la durée officielle de la journée d'école, le travail de l'enseignant compte un certain nombre d'autres obligations. Elles correspondent d'une part à des activités dans l'école : les temps de surveillance de récréation ou de cantine, mais aussi d'études, les temps de rencontre avec les parents, le travail avec les collègues, les tâches de direction pour certains. Le temps de travail des enseignants comporte aussi les temps de préparation et de correction, généralement effectués au domicile, et des activités périscolaires (sorties, classes transplantées, voyages) pour beaucoup.

Le temps d'enseignement dans la classe ne représente que 65% de la journée de travail de l'instituteur, en maternelle comme dans le primaire. La préparation de la journée suivante et les corrections des travaux des élèves occupent 24% du temps des enseignants du primaire et 19% de ceux de maternelle : 1 heure 15 minutes par jour, en moyenne, pour la préparation des enseignements en maternelle comme en primaire, et pour les corrections 55 minutes en primaire, 15 minutes en maternelle.

Le poids des différentes activités de la journée de travail de l'enseignant  
en primaire et en maternelle

	en %		
	Primaire	Maternelle	Ensemble
part de l'enseignement dans la classe	65	66	65
part de la préparation et des corrections	24	19	22
part des activités dans l'école autres que l'enseignement et sa préparation	11	15	13
	100%	100%	100%

Il est difficile d'évaluer avec précision la durée de toutes les activités d'un instituteur au cours d'une journée d'école, tant l'activité est multiforme et déborde largement du temps de la classe proprement dit. En invitant les enseignants à évaluer les durées des différents temps qu'ils ont consacré à leur activité au cours d'une journée bien précise, on établit les ordres de grandeur de leur temps de travail journalier. La précision apparente des données ne doit pas faire oublier que l'on raisonne sur des évaluations de durée en partie imprécise et subjective. Quelques cas de doubles comptes ont pu se présenter, lorsqu'un enseignant corrige des travaux d'élèves pendant qu'un collègue ou un intervenant spécialisé s'occupe de sa classe ; ces situations sont en nombre limité.

Globalement donc, les chiffres établis par l'enquête de 1995 sont des estimations qui permettent de fixer des ordres de grandeur. Pour cerner le temps de travail global de l'enseignant deux modes de calcul ont été établis.

L'estimation n°1, cumule le temps de présence à l'école fondé sur la durée de classe journalière adoptée par l'établissement (y compris temps de récréations mais hors temps de déjeuner sauf en cas de surveillance de cantine) et les activités connexes, en particulier la préparation et les corrections, les rencontres avec les parents, les surveillances d'études, les activités diverses hors temps scolaire. L'estimation n°1, plus élevée, s'approche du "temps professionnel" au sens classique du temps de présence sur le lieu professionnel, auquel se rajoutent les temps consacrés au métier hors des horaires de présence dans l'école.

L'estimation n°2, fait la somme de tous les temps d'activité menés avec la classe que l'enseignant s'est remémoré pour la journée qu'il a décrit, et de tous les moments hors de la classe qui, ce jour là, ont relevé de son métier ; les temps de récréation et de déjeuner sont exclus (sauf en cas de surveillance de cantine) ; par contre les temps de battement entre différentes activités sont pour partie pris en compte. L'estimation n°2, ou "temps réel d'activité", est plus homogène dans la mesure où elle résulte strictement de la description d'une journée précise ; mais en tant que somme des durées des différentes activités de l'instituteur, elle se limite à la partie active de l'activité d'enseignement et laisse de côté des temps éventuellement passifs. Ce peut être les temps de récréation, ou des temps pris par des activités assurées par d'autres intervenants, quand l'instituteur ne les occupe pas à de la préparation, des échanges avec les collègues, etc. .

L'écart entre les deux estimations est très réduit pour les enseignants du primaire, mais important dans le cycle maternel. Dans ce dernier cas, les 50 minutes d'écart, correspondent pour l'essentiel à la durée des récréations. Au total, sur la base de la description d'une journée réelle, l'ensemble des activités de l'enseignant représente, en moyenne, 8 heures 20 minutes en

primaire et 7 heures en maternelle (ces durées excluent les temps de récréation ou de repas s'ils ne donnent pas lieu à un service de surveillance).

La durée de la journée de travail de l'enseignant  
en primaire et en maternelle

	Primaire	Maternelle
<u>le temps professionnel</u> de l'instituteur	509 mn	476 mn
(estimation 1)                      soit	8 heures 29	7 heures 56
<u>le temps réel d'activité</u> de l'enseignant	502 mn	424 mn
(estimation 2)                      soit	8 heures 22	7 heures 04

CREDOC/DEP 1995

Base 801

Les évaluations de ces durées valent pour les journées de classe complètes (lundi, mardi, jeudi et vendredi). En admettant que la journée du samedi compte pour une demi-journée en durée d'enseignement, mais pour une journée pour les temps hors classes (contacts avec les parents, corrections, préparation du lundi), on peut établir une estimation, théorique, du temps de travail hebdomadaire. Sur la base de ces hypothèses, on aboutit à un temps de travail pour l'enseignant du premier degré (tous niveaux confondus) qui se situe dans la fourchette suivante : entre 38 heures 30 pour le " temps professionnel " et 37 heures pour le " temps réel d'activité " de l'enseignant.

Les durées journalières de l'activité enseignante montrent une certaine variabilité au cours de la semaine. En maternelle comme en primaire, c'est la journée du lundi qui est aussi la plus lourde. En revanche, c'est le jeudi que les enseignants passent le plus de temps en préparations et en corrections. Il faut voir là une confirmation du caractère un peu particulier du vendredi, journée au cours de laquelle les enseignants prévoient fréquemment des activités qu'ils font moins régulièrement et qui demandent, de ce fait, des préparations spécifiques.

Le temps réel d'activité de l'enseignant selon les jours de la semaine  
(tous niveaux confondus pour chacun des cycles)

Temps moyen dans la journée	en minutes			
	lundi	mardi	jeudi	vendredi
instituteurs de <u>maternelle</u>	431	426	424	417
Ecart type	109	103	101	94
instituteurs du <u>primaire</u>	513	497	509	490
Ecart type	87	85	89	84

CREDOC/DEP 1995

Base 801

Les temps de préparation et de correction selon les jours de la semaine

(tous niveaux confondus pour chacun des cycles)

Temps moyen dans la journée	en minutes			
	lundi	mardi	jeudi	vendredi
instituteurs de <u>maternelle</u>				
* temps de préparation	76	71	85	66
* temps de correction	17	8	26	9
instituteurs du <u>primaire</u>				
* temps de préparation	78	77	80	78
* temps de correction	53	46	62	58

CREDOC/DEP 1995

Base 801

Aux activités d'enseignement dans la classe, s'ajoutent près de 2 heures (1 h 50 mn) de préparation et de correction. Pour l'ensemble des niveaux, la moyenne du temps de préparation des enseignements est de 1 h 12 minutes <sup>12</sup>. Si les temps de préparation se révèlent être quasi équivalents dans les deux cycles, les temps requis pour la correction ou l'évaluation des travaux des élèves sont nettement différents. La correction des travaux des élèves prend, en moyenne, 54 minutes par jour en primaire. Il est beaucoup plus faible en maternelle (14 minutes, si l'on prend en compte tous les enseignants), en particulier parce qu'il n'est pas systématique. La majorité des instituteurs (57%) n'avaient pas effectué de correction dans la journée qu'ils ont décrit pour l'enquête. En se limitant aux instituteurs qui ont mentionné cette tâche, le temps de correction prend, en moyenne, 24 minutes en maternelle.

Au total, préparations et corrections représentent, en moyenne, le quart d'une journée de travail.

Part du temps de préparation et de correction dans la journée, selon le niveau scolaire

Temps de préparation + temps de correction	Maternelle	CP	CE1/CE2	CM1/CM2	Classes multiples	Ensemble
Proportion du temps de la journée d'activité de l'enseignant (en %)	19	24	25	23	25	24
Ecart type	0,09	0,09	0,08	0,08	0,10	0,09

CREDOC/DEP 1995

Base 801

Le métier de l'instituteur ne se réduit pas à l'enseignement dans la classe et aux préparations qu'il nécessite. En dehors des tâches de préparation des enseignements et de correction, les

<sup>12</sup> Cette estimation est conforme à celle de l'enquête de 1994 (Crédoc/DEP) qui était établie sur une base hebdomadaire (6 heures par jour, sur la base de 5 temps de préparation pour les 5 jours d'école).

instituteurs passent, en moyenne, une heure par jour à des obligations diverses. Il s'agit notamment (classement par ordre décroissant de fréquence de l'activité) : des échanges avec les collègues, des rencontres avec les parents, des surveillances de récréation, de cantine et d'études, des charges de direction d'école (pour ceux qui sont directeurs), et des activités diverses notamment périscolaires.

#### *Echanges avec les collègues*

La moitié des instituteurs avait consacré un moment à des échanges entre collègues au cours de la journée décrite pour l'enquête. Pour ces instituteurs, la durée moyenne de cette concertation occupe dans la journée 35 minutes en primaire et 32 minutes en maternelle. Si on s'en tient, par contre, à la moyenne pour l'ensemble des instituteurs, le temps de concertation entre collègues serait de près de 20 minutes par jour (moyenne théorique) par instituteur.

#### *Rencontre des parents*

La rencontre avec les parents est une activité très fréquente. Elle l'est plus en maternelle que dans le primaire (59% des instituteurs de maternelle ont passé du temps à ces contacts au cours de la journée décrite, contre 38% en primaire). Ceci s'explique principalement par les différences de l'accueil des enfants entre les deux cycles. Le temps consacré à ces contacts est très variable, mais occupe le plus fréquemment entre 10 et 20 minutes par jour.

La durée de cette activité d'échange avec les familles atteint 12 minutes en primaire et 14 minutes en maternelle (moyenne théorique) par instituteur.

#### *Les surveillances*

L'activité la plus prenante en temps est la surveillance des périodes de cantine et des périodes d'étude, mais cette astreinte concerne peu d'instituteurs chaque jour : en primaire, 20% des instituteurs pour la cantine, 11% pour l'étude. Ces surveillances ont des durées très variables car à la cantine peuvent être, ou non, associés des temps de surveillance de récréation (d'où des durées de 30 minutes, 1 heure ou 2 heures selon les cas). La charge des surveillances d'études représente 1 heure ou 1 heure 30. Si l'on répartit ces obligations de surveillance sur l'ensemble des instituteurs, elles occupent un temps journalier de 29 minutes en primaire et de 21 minutes en maternelle.

#### *Tâches de direction*

Un instituteur sur cinq (20%) a des tâches de direction d'école à assurer journalièrement. La direction de l'école prend, en moyenne, 45 minutes dans la journée, dans les deux cycles, soit un peu plus de 5% du temps dans une journée normale.

*Activités diverses*

Les activités diverses, notamment périscolaires, ne sont qu'occasionnelles : parmi les instituteurs interrogés, seuls 13% en primaire et 8% en maternelle, les ont mentionnées pour la journée décrite dans l'enquête. Les temps correspondants sont extrêmement variables. La moyenne pour les instituteurs concernés est proche de 1 heure pour les activités périscolaires, et de 1 heure pour les autres activités diverses. Globalement réparties sur tous les instituteurs, ces activités occupent 15 minutes en primaire et 20 minutes en maternelle, pour une journée moyenne.

Globalement, on observe un allongement du temps de travail des instituteurs à mesure de l'élévation du niveau des classes, qui est imputable au temps pris par les activités qui entourent les moments d'enseignement proprement dit. Toutefois, ce ne sont pas strictement les obligations de préparation qui expliquent cette croissance. On constate même que la préparation des séquences d'enseignement prend, en valeur absolue, plus de temps dans les petites sections que dans les grandes : 80 minutes en CP et cours élémentaire contre 60 minutes en cours moyen ; 80 minutes en petite et moyenne sections de maternelle contre 70 minutes en grande section.

C'est donc sur les temps de corrections et les autres activités de l'enseignant que se creusent les différences. La journée la plus longue est celle des instituteurs de cours moyen qui, en moyenne, ont des temps d'enseignement proprement dit et d'activités annexes, autres que préparations et corrections, un peu plus longs (5 heures 20 minutes par jour pour les temps d'enseignement, 1 heure 20 minutes pour les activités annexes).

Temps passé aux diverses tâches autres que l'enseignement, les préparations et les corrections  
en primaire et en maternelle

		Primaire	Maternelle
<u>rencontre des parents</u>	durée moy.*	18 mn - <u>12 mn</u>	18 mn - <u>12 mn</u>
	% d'instituteurs concernés**	38%	59%
<u>échanges avec collègues</u>	durée moy.*	35 mn - <u>20 mn</u>	32 mn - <u>19 mn</u>
	% d'instituteurs concernés**	43%	52%
<u>tâches de direction</u>	durée moy.*	<u>45 mn</u>	<u>46 mn</u>
	% d'instituteurs concernés**	19%	24%
<u>surveillance de cantine</u>	durée moy.*	68 mn - <u>18 mn</u>	70 mn - <u>15 mn</u>
	% d'instituteurs concernés**	20%	17%
<u>surveillance d'études</u>	durée moy.*	67 mn - <u>11 mn</u>	49 mn - <u>6 mn</u>
	% d'instituteurs concernés**	11%	6%
<u>activités périscolaires</u>	durée moy.*	51 mn - <u>8 mn</u>	54 mn - <u>10 mn</u>
	% d'instituteurs concernés**	13%	8%
<u>autres activités</u>	durée moy.*	58 mn - <u>7 mn</u>	52 mn - <u>9 mn</u>
	% d'instituteurs concernés**	9%	12%

CREDOC/DEP 1995 Base 801  
 \* les moyennes non soulignées ne prennent en compte que les durées fournies par les instituteurs ayant passé du temps à l'activité concernée au cours de la journée qu'ils ont décrite pour l'enquête;  
 les moyennes soulignées correspondent aux mêmes durées rapportées à l'ensemble des instituteurs.  
 \*\*les instituteurs concernés sont ceux qui ont passé du temps à l'activité citée au cours de la journée décrite.

Temps moyens des activités hors classes comparés à la durée de l'ensemble des activités  
de la journée de l'enseignant

Temps moyens journaliers -en minutes-	Maternelle	CP	CE1/CE2	CM1/CM2	Classes multiples
ensemble des activités hors classe soit en heures	150 2 heures 30	164 2 heures 44	186 3 heures 06	200 3 heures 20	182 3 heures 02
dont temps de préparation + temps de correction soit en heures	86 1 heure 26	118 1 heure 58	141 2 heures 21	120 2 heures	142 2 heures 22
temps réel d'activité de l'enseignant soit en heures	424 7 heures 04	474 7 heures 54	502 8 heures 22	517 8 heures 39	505 8 heures 25

## CHAPITRE 4

### *Les satisfactions et les difficultés du métier<sup>13</sup>*

On peut dire de la grande majorité de ces enseignants qu'ils sont, tout à la fois, très attachés à leur métier et insatisfaits du statut qui lui est associé. Les trois-quarts d'entre eux jugent peu satisfaisante la place des instituteurs dans la société. Ce sentiment de dévalorisation, s'il est moins accusé chez les jeunes enseignants, l'est fortement dans les classes d'âge intermédiaires, qui sont les plus nombreuses. Pour autant ce sentiment d'occuper une position dévalorisée, ne conduit pas à douter de l'intérêt et de la valeur de la fonction. La grande majorité des instituteurs reste persuadée que leur métier est l'un des plus beaux (82% le pensent), et cette certitude prévaut à tous les niveaux d'enseignement. Tous partagent l'idée qu'ils ont une responsabilité au moins aussi grande que celle des professeurs, mais ils préfèrent se définir comme des "éducateurs". La spécificité de leur fonction réside dans la globalité de leur investissement pédagogique plutôt que dans les compétences disciplinaires.

#### *1. Les rôles de l'enseignant*

Un décret récent<sup>14</sup> a précisé les objectifs des cycles élémentaire et préélémentaire et rappelé les différentes dimensions qui leur sont assignées : un rôle éducatif (" *l'école favorise l'ouverture de l'élève sur le monde et assure, conjointement avec la famille, l'éducation globale de l'enfant* "), un rôle d'initiation au savoir (" *elle assure la continuité des apprentissages* "), une fonction sociale (" *elle participe aussi au dépistage des difficultés sensorielles, motrices ou intellectuelles et favorise leur traitement précoce* ").

Dans l'exercice quotidien du métier, les enseignants ne se contentent pas de remplir leur fonction principale de transmission des savoirs. Ils sont amenés à assumer deux autres rôles : celui d'éducateur, qui leur est classiquement dévolu, et celui d'un quasi travailleur social qui est de plus en plus clairement assumé, notamment dans le cadre des zones d'éducation prioritaires (ZEP). Les instituteurs estiment que la transmission des connaissances occupe, en moyenne, 50% de leur temps de travail. La fonction éducative vient ensuite (estimée à 36% de leur temps de travail), le rôle de "travailleur social" ne venant qu'en troisième place (14 % de leur temps de travail). Le rôle de transmission des savoirs est plus affirmé en primaire et son importance s'accroît à mesure que l'on progresse vers les niveaux supérieurs. La fonction d'éducateur

<sup>13</sup> Texte repris pour partie de *L'image du métier chez les enseignants du premier degré*, Bruno Maresca, in *Education et Formations*, n°46, juillet 1996.

<sup>14</sup> Décret n°90-788 du 6 septembre 1990 relatif à "organisation et fonctionnement des écoles maternelles et élémentaires"

s'imbrique de manière complémentaire à la transmission des savoirs, de manière d'autant plus importante qu'il s'agit de très jeunes enfants ou bien d'enfants en difficulté. Dans les classes de maternelle et les classes spécialisées, elle occupe plus de place que pour la moyenne des enseignants.

La troisième fonction est assez différente. Elle n'est pas marginale, puisque seuls 17% des instituteurs l'excluent de leurs missions. Pour la majorité des instituteurs l'idée de "travailleur social" est associée au rôle de socialisation des jeunes enfants que remplit l'école : cette fonction prend significativement plus de place en maternelle et, à l'inverse, beaucoup moins en cours moyen. Mais le rôle de "travailleur social" a aussi, pour certains, des connotations négatives : ceux qui estiment qu'il prend trop de place dans leur métier le vivent comme une dérive de leur profession imputable à l'accroissement de l'hétérogénéité des classes <sup>15</sup>.

Les enseignants les plus jeunes et, plus encore, les plus diplômés, valorisent la fonction cardinale du métier, la transmission des savoirs, au détriment de la fonction éducative. En revanche, ceux qui sont en milieu de carrière (20 à 25 ans de carrière) ont tendance à affirmer une conception opposée. Le rapport entre fonction magistrale et fonction éducative varie aussi en fonction des contextes sociaux : les instituteurs des écoles des centres des grandes villes sur valorisent le rapport à la connaissance ; à l'inverse, dans les villes moyennes, et notamment dans les communes de banlieue, la fonction éducative prend beaucoup plus d'importance du fait de contextes scolaires plus difficiles.

#### Répartition des rôles selon le niveau d'enseignement

	moyenne en %		
	Transmission des savoirs	Rôle d'éducateur	Rôle de travailleur social
maternelles	<b>46 %</b>	<b>38 %</b>	<b>16 %</b>
CP	<b>53 %</b>	<b>32 %</b>	15%
CE	52%	36%	<b>12 %</b>
CM	<b>53 %</b>	34%	13%
multiples CP-CE	52%	34%	14%
multiples CE-CM	51%	34%	15%
classes spécialisées	<b>40 %</b>	<b>45 %</b>	15%
<i>moyenne pour l'ensemble</i>	50%	36%	14%

\* en gras sont indiqués les moyenne dont l'écart avec la moyenne de l'ensemble est significatif

Base 801

<sup>15</sup> Le terme de travailleur social n'appartient pas à l'univers professionnel des enseignants. Il est employé ici, par commodité, dans le sens très général qu'on lui donne habituellement pour réunir les différents métiers du travail social. Ce terme apparaissait dans les questions posées aux instituteurs dans l'enquête DEP-Crédoc de 1995.

## *2. Les motivations du choix du métier*

Passées les motivations premières que sont le désir de s'occuper d'enfants et le désir d'enseigner, la hiérarchie des raisons invoquées pour justifier le choix de cette profession, montre bien que l'attrait du métier tient beaucoup plus à des avantages liés aux conditions de travail (l'autonomie, le temps libre) et à la sécurité de l'emploi, qu'à la perspective d'une carrière à l'Education nationale.

Dans l'ensemble les jeunes générations d'instituteurs mettent nettement en avant les avantages procurés par les conditions de travail, et les plus diplômés (ceux qui ont une licence, une maîtrise) sont particulièrement sensibles à la liberté d'organisation dans le travail. Indice qu'une partie d'entre eux s'est orienté dans cette voie "par défaut", ils insistent sur la stabilité de l'emploi, et sur le fait de ne pas avoir trouvé de débouché dans ce qu'ils recherchaient au cours de leurs études.

Les instituteurs les plus âgés ont gardé des motivations marquées par l'image de promotion sociale qui, jusque dans les années soixante, s'attachait au métier. Assez souvent pour eux, le choix de ce dernier a été influencé par l'exemple ou l'incitation de la famille, et la considération qui accompagnait la fonction.

## *3. Les satisfactions procurées par la pratique du métier*

Les attraits de la fonction que les instituteurs privilégient au bout de plusieurs années de pratique renforcent l'idée que le métier vaut surtout pour la sécurité de l'emploi et pour l'autonomie qu'il autorise. La dimension de l'indépendance de l'enseignant dans sa classe passe assez vite devant le plaisir d'enseigner. Avec l'âge également, progresse l'intérêt porté à la stabilité de l'emploi, alors que l'attrait du temps libre s'atténue sensiblement. C'est chez les plus diplômés, qui sont aussi les plus jeunes, que le temps libre est le plus valorisé.

Les jeunes générations affirment un niveau de satisfaction nettement supérieur à celui de leurs aînés<sup>16</sup>. Même si l'on doit prendre en compte le fait que l'intérêt professionnel peut s'émousser avec le temps, le haut degré de satisfaction des jeunes instituteurs est remarquable eu égard à la manière dont ils entrent dans la profession. Nettement plus diplômés, ayant souvent déjà travaillé auparavant, et pour une bonne part d'entre eux venus à la profession faute de mieux, leur adhésion à la fonction montre la capacité de l'institution scolaire à intégrer de nouvelles générations, dont le profil sociologique a beaucoup évolué. Les générations entrées en fonction

---

<sup>16</sup> 89% des instituteurs ayant moins de 10 ans d'ancienneté sont satisfaits de leur métier, contre 77% chez ceux qui ont plus de 25 ans d'ancienneté.

depuis le début des années quatre-vingt, ont fait des études supérieures, sont plus diplômées, ce qui a induit une élévation progressive de l'extraction sociale des nouveaux enseignants. Pour autant, on ne trouve pas trace d'une "vieille école" qui camperait sur une culture du métier très différente des jeunes formés dans les IUFM. Conclusion importante, les différentes générations d'instituteurs ont, des finalités de l'école élémentaire, une vision très homogène : la majorité se réfère de manière privilégiée aux objectifs d'acquisition des savoirs de base, l'apprentissage de la lecture et le développement du raisonnement en particulier.

Les aspects du métier qui sont privilégiés par les instituteurs en activité

en fonction de l'ancienneté

- en %, réponses multiples -

	1 à 10 ans	11 à 20 ans	21 à 25 ans	25 ans et plus	Ensemble
L'autonomie dans le travail	<b>67,3</b>	<b>72,5</b>	62,4	57,5	64,2
La stabilité de l'emploi	50,0	57,3	63,9	<b>71,3</b>	61,8
Le désir de s'occuper d'enfants	51,5	50,9	56,3	57,1	54,3
Le désir d'enseigner	<b>70,1</b>	44,6	48,7	48,0	52,1
Le temps libre, les vacances	<b>49,4</b>	<b>49,9</b>	43,6	36,4	43,9
Le fait d'appartenir au service public	6,1	9,0	<b>13,6</b>	7,9	9,0
Le salaire	0,8	3,9	4,3	5,0	3,7
La perspective de carrière	2,1	2,8	0,4	1,6	1,7
La considération qui s'attache à ce métier	1,0	1,4	0,8	1,9	1,4
Aucun	0,6	1,5	0,4	3,1	1,6

CREDOC/DEP - 1994-

base 800

Parmi les différentes satisfactions qu'ils évoquent<sup>17</sup>, la double dimension de la relation aux enfants et de l'ambition pédagogique alimente les trois-quarts des réponses. La liberté dans le travail, et le plaisir d'enseigner, dont on a dit précédemment qu'ils arrivaient au premier plan des raisons du choix du métier, viennent au second rang par rapport à des ambitions pédagogiques plus concrètes. Celles-ci se trouvent hiérarchisées de la manière suivante (selon l'ordre de fréquence des citations):

- la progression des élèves
- l'évolution des enfants
- l'épanouissement des enfants

<sup>17</sup> La question étant totalement ouverte, les satisfactions évoquées ont été énoncées de manière spontanée

- la préparation de l'avenir des enfants.

Cette hiérarchie est peu influencée par les générations, mais elle l'est nettement par les niveaux d'enseignement. Les instituteurs de maternelle sont très concernés par la relation avec l'élève, c'est-à-dire par l'évolution et l'épanouissement des jeunes enfants. Au niveau du cours préparatoire, le fait de voir progresser les élèves est un motif de satisfaction particulièrement fort, qui renforce manifestement le plaisir d'enseigner.

Les principales satisfactions procurées par le métier  
selon le niveau d'enseignement

- en %, réponses multiples -

% d'instituteurs retenant la satisfaction suivante :	Maternelle	CP	CE1 + CE2	CM1 + CM2	Classe du primaire à plusieurs cours	Ensemble
la relation avec les enfants	<b>62,8</b>	42,1	<b>62,5</b>	46,5	43,9	53,5
la progression des élèves	21,1	<b>40,7</b>	18,0	25,5	30,8	25,6
la liberté d'organisation dans le travail	19,0	11,3	17,7	<b>19,0</b>	15,1	17,0
l'évolution	13,6	12,3	10,7	10,6	14,5	12,8
le plaisir d'enseigner	7,3	<b>14,4</b>	<b>14,4</b>	11,2	11,3	10,8
l'épanouissement des enfants	<b>12,7</b>	4,1	8,2	7,9	7,7	9,1
être utile	3,3	<b>5,9</b>	3,6	<b>5,8</b>	<b>6,2</b>	4,7
préparer l'avenir des enfants	2,6	<b>4,8</b>	3,0	<b>5,2</b>	<b>5,5</b>	4,0
autre	2,4	<b>4,1</b>	3,1	0,0	2,5	2,4

CREDOC/DEP -1994-

base 800

Pour les enseignants des cours élémentaires, qui n'ont pas une position très spécifique dans le cursus du primaire, les objectifs pédagogiques semblent moins nettement affirmés qu'aux autres niveaux. De ce fait, moins pénétrés d'un sentiment d'utilité à l'égard de l'avenir des enfants, les instituteurs de ces classes insistent, plus que la moyenne, sur le plaisir de la relation avec le groupe d'élèves. En comparaison, les enseignants des classes terminales (cours moyens) et des classes à niveaux multiples, comme ceux des CP, sont nettement plus concernés par la dimension d'utilité sociale de leur mission ("se sentir utile", "préparer de l'avenir des enfants") même si cet aspect est, globalement, peu mis en avant par les instituteurs.

#### 4. Les satisfactions d'ordre pédagogique

Les instituteurs mettent en avant le contact avec les élèves qui leur permet d'épanouir leur ambition pédagogique (progression des élèves) et éducative (épanouissement des enfants). La relation à l'enfant reste le dénominateur commun de l'attrait du métier, les objectifs plus strictement pédagogiques (acquérir des notions nouvelles, favoriser l'expression) venant en second. Ils ne sont pas enclins à investir la tradition du maître dispensant le savoir. En trouvant leurs satisfactions professionnelles dans la progression et l'épanouissement des enfants, ils laissent entendre que le plaisir d'enseigner se nourrit de l'interaction éducative plutôt que de la position magistrale.

##### Les satisfactions pédagogiques que procure la pratique de l'enseignement

en %

liste des satisfactions proposée aux instituteurs	Satisfaction principale	Seconde satisfaction	Troisième satisfaction	somme des 3 réponses
<b>Les échanges avec les élèves</b>	22,6	19,4	15,1	<b>57</b>
<b>Voir progresser ceux qui sont le plus en difficulté</b>	21,2	22,6	14,5	<b>58</b>
<b>Contribuer à l'épanouissement des enfants</b>	19,1	13,4	16,8	<b>49</b>
Le fait de transmettre des connaissances	13,1	7,2	10,0	30
La capacité des élèves à acquérir des notions nouvelles	10,9	12,1	10,9	34
Le fait que les élèves enrichissent le cours	4,1	9,0	11,5	24
Avoir permis aux élèves de s'exprimer	3,8	10,1	8,2	22
Faire passer des notions difficiles	3,1	2,3	4,6	10
Avoir une classe attentive	1,3	2,0	2,0	5
Avancer dans le programme	0,9	1,5	2,9	4

CREDOC/DEP 1995

Base 801

##### La satisfaction la plus importante dans l'acte d'enseigner

###### selon le niveau scolaire

*les trois dimensions les plus souvent citées pour la "satisfaction principale"*

Maternelle	CP	CE1/CE2	CM1/CM2	Classe à niveaux multiples
Echange avec l'enfant	Progression de l'élève	Echange avec l'enfant	Echange avec l'enfant	Transmission des connaissances
Epanouissement des enfants	Echange avec l'enfant	Progression de l'élève	Transmission des connaissances	Progression de l'élève
Progression de l'élève	Transmission des connaissances	Transmission des connaissances	Progression de l'élève	Epanouissement des enfants

CREDOC/DEP 1995

Base 801

Les instituteurs de maternelle valorisent l'épanouissement des enfants mais aussi la progression de ceux qui ont le moins de facilités. C'est en CP que cette dernière motivation prend le plus d'importance. Le souci de la transmission des connaissances s'accroît à mesure que le niveau s'élève, et vient en tête des satisfactions des instituteurs de classes à niveaux multiples.

### *5. Les difficultés d'exercice du métier*

Contrairement à l'idée que s'en font ceux qui ne connaissent pas de près la pratique enseignante, l'enseignement à l'école, maternelle et primaire, n'est pas une activité de tout repos. Sur l'échelle des difficultés rencontrées, le phénomène de la turbulence des enfants, et dans certains cas les comportements violents, sont les principales sources de pénibilité du métier. Le métier est d'autant plus éprouvant que l'indiscipline ou l'agitation du groupe d'élèves sont fortes. Deux contextes très différents conduisent à cette situation. Une situation particulièrement fatigante est celle des petites classes de maternelle, l'agitation des enfants rendant le groupe classe souvent difficile à organiser et le bruit générateur de fatigue nerveuse. L'autre situation est celle des classes des quartiers populaires où les questions de discipline dans les classes du primaire peuvent être assez importantes et s'accompagner de manifestations d'agressivité.

Parmi l'ensemble des instituteurs (tous niveaux confondus), seuls 20% déclarent être confrontés assez souvent à des débordements de violence et 30% ne le sont qu'exceptionnellement. En ZEP, ces problèmes sont un peu plus fréquents mais restent minoritaires : 40% des écoles rencontrent beaucoup de problèmes de discipline et, parmi elles, 20% ont à faire face à des situations de violence. Dans plus de la moitié des cas (60%), la violence correspond à des bagarres et des coups entre élèves. Dans un petit nombre de situations seulement (20%), il s'agit d'actes plus graves, violences verbales ou agressivité à l'égard des enseignants ou du personnel de l'école.

L'hétérogénéité des niveaux des élèves représente la seconde source de difficulté dans la conduite de l'enseignement. Les classes les plus hétérogènes se rencontrent surtout dans les écoles des quartiers peu favorisés socialement, si bien que cette difficulté se cumule souvent à celle de la discipline. On constate que l'ensemble de ces facteurs de pénibilité de la fonction rejaille directement sur le degré de satisfaction que procure le métier. D'une part les relations avec les parents mais aussi avec l'inspecteur sont d'autant meilleures que l'enseignant a affaire à une classe plus calme. D'autre part les contextes scolaires qui sont difficiles sociologiquement obligent à investir plus fortement qu'ailleurs les fonctions éducatives et sociales.

La hiérarchie des principales difficultés du métier évoquées spontanément par les instituteurs est la suivante :

- les qualités pédagogiques requises
- la fatigue nerveuse
- la difficulté à faire face à l'échec scolaire
- les qualités relationnelles nécessaires
- les insuffisances de l'Education nationale
- le comportement des enfants
- les problèmes sociaux des familles
- l'hétérogénéité des classes.

La difficulté à soutenir l'attention des élèves, la fatigue nerveuse du maître et l'insuffisance des moyens matériels (inadaptation des locaux, manque de matériel) sont le lot commun de tous les enseignants du premier degré. L'instabilité des enfants est plus fortement ressentie dans les classes de cours préparatoires et de cours élémentaires, l'exigence de rester attentif pendant six heures de classe n'allant pas de soi pour des enfants de cet âge. En revanche, la fatigue nerveuse est plus forte chez les enseignants de maternelle, le bruit étant la principale source de pénibilité évoquée. Les problèmes matériels, enfin, sont plus sensibles dans les classes les plus élevées du primaire et dans les classes à niveaux multiples. La maternelle apparaît, de ce point de vue, plus favorisée.

A côté des problèmes du quotidien, la difficulté d'être à la hauteur pédagogiquement et l'impuissance ressentie devant l'échec scolaire sont des sources de frustration importantes. Elles alimentent le discours sur la difficulté à faire face à l'hétérogénéité des groupes d'élèves. Par ailleurs, les qualités relationnelles exigées par le métier sont un autre registre de problèmes rencontrés dans la pratique professionnelle. Ils concernent l'adaptation aux comportements des enfants, les contacts avec les familles, les relations avec les collègues, les inspecteurs et l'institution en général.

## ***6. L'adhésion à la fonction et au système éducatif***

Malgré les difficultés qu'ils peuvent rencontrer dans leur exercice de l'enseignement, les instituteurs se déclarent largement satisfaits de leur métier. Même s'ils sont moins déterminés que leurs aînés par la vocation, les instituteurs en activité, y compris les nouveaux recrutés, sont très majoritairement habités du "virus" pédagogique : 80 % jugent l'intérêt de ce métier "satisfaisant", et parmi eux 33 % le considèrent "très satisfaisant". Les instituteurs les plus jeunes (moins de 10 ans d'ancienneté) expriment un degré d'intérêt pour le métier qui est très

significativement supérieur à la moyenne. L'usure est par contre sensible chez ceux qui sont dans la deuxième moitié de leur carrière (20 à 25 ans d'ancienneté).

Le degré de satisfaction envers le métier

(en pourcentage de l'ensemble des enseignants en activité du premier degré)

<b>"comment jugez-vous l'intérêt du métier?"</b>	
très satisfaisant	32,8
satisfaisant	47,0
moyennement satisfaisant	19,1
insatisfaisant (positions 1 et 2)	1,1
<b>"aujourd'hui, cesseriez-vous d'enseigner comme instituteur ?"</b>	
oui	22,6
non	68,5
nsp	8,9

CREDOC/DEP 1995

Base 801

L'intérêt pour le métier est beaucoup plus affirmé chez les femmes que chez les hommes. Il varie également significativement en fonction du degré de facilité des classes (au regard du niveau des élèves et des questions de discipline).

Le système éducatif français du premier degré fonctionne sans chercher à constituer des classes de niveau homogène. De ce fait, l'hétérogénéité des groupes classe est la règle. Si l'on se base sur une échelle d'évaluation des niveaux des élèves proposée dans le cadre de l'enquête du Crédoc de 1995, on constate qu'un quart seulement des classes du premier degré peuvent être considérées comme homogènes (et seulement une sur six en fin de cycle, au niveau des cours élémentaires et cours moyens). Si le principe d'hétérogénéité, consubstantiel du principe républicain de l'école égalitaire, reste consensuel (4% seulement des instituteurs voudraient le supprimer), la majorité (54%) pense que ce principe aurait besoin d'être aménagé pour gagner en efficacité, notamment vis-à-vis des élèves les plus en difficulté. Très logiquement, cette idée est plus affirmée chez ceux qui ont à faire face aux classes les plus hétérogènes.

Cette question de l'hétérogénéité renvoie à l'impression qu'ont les instituteurs de ne pouvoir faire face aux besoins de chacun des élèves de leur classe. En dépit de leurs efforts, les instituteurs sont nombreux à penser que la scolarisation n'a pas véritablement d'effet sur la réduction des inégalités sociales : 47% sont plutôt de cet avis, 29% estimant même que le système éducatif contribuerait plutôt à les amplifier ; seuls 23% ont confiance dans leur capacité à œuvrer à la réduction des inégalités. Enfin, plus globalement, une majorité d'entre eux (56%) affiche un certain pessimisme s'agissant de l'avenir du système éducatif.

C'est dans les écoles rurales et dans celles de la région parisienne que l'optimisme sur le système éducatif est le plus affirmé. A l'inverse, les villes moyennes (20 000 à 100 000 habitants) sont marquées par un très net déficit de confiance que l'on peut imputer, en partie, au fait que dans les villes de cette taille, les quartiers d'habitat social y pèse plus lourd que dans les villes plus grandes.

Les positionnements d'opinion selon les caractéristiques des enseignants  
et la localisation géographique des classes

sens des écarts avec la moyenne de l'ensemble des enseignants

	L'intérêt éprouvé à l'égard du métier	La confiance dans l'avenir du système éducatif
homme	—	—
femme	+ +	+
<i>niveau d'enseignement</i>		
maternelles	—	+
CP	—	—
CE	—	+
CM	+	—
multiples CP-CE	+ +	+
multiples CE-CM	—	—
classes spécialisées	+	+
<i>ancienneté</i>		
1 à 10 ans	+ +	+
11 à 20 ans	—	—
21 à 25 ans	—	—
plus de 25 ans	—	+
<i>niveau de formation</i>		
bac ou inférieur	—	—
bac+2	+	+
bac + 3	+	—
bac+ 4 ou supérieur	+	+
<i>localisation des classes</i>		
communes rurales	+	+ +
villes de 2000 à 20000 hab	—	—
villes de 20000 à 100000 hab	—	— —
villes de plus de 100000 hab	—	—
région parisienne (hors Paris)	+	+
Paris	+	+

\* en gras sont indiqués les écarts avec la moyenne de l'ensemble qui sont significatifs au seuil de probabilité de 95%

Base 801

guide de lecture :    +    —    écarts positif ou négatif faibles  
                          ++    --    écarts positif ou négatif importants et significatifs

## CHAPITRE 5

### *L'image et les représentations du métier* <sup>18</sup>

Le fort sentiment d'attachement au métier coexiste avec une insatisfaction affirmée à l'encontre du statut de la profession. Ce sentiment de dévalorisation, s'il est moins accusé chez les jeunes enseignants, l'est fortement en milieu de carrière pour des raisons de rémunération et de perspectives de carrière jugées insuffisantes.

#### *1. La considération s'attachant à la profession d'instituteur*

Pour la majorité des enseignants du premier degré, la position sociale de l'instituteur n'est que moyennement satisfaisante : 68% pensent que " la profession d'instituteurs est moyennement considérée ", 4% seulement qu'elle est " bien considérée ". Ce sentiment traduit une certaine insatisfaction qui renvoie principalement à une question d'image de la profession : plus d'un instituteur sur quatre (28%) pense qu'elle est mal considérée, tant à l'intérieur de l'institution (les instituteurs sont en bas de l'échelle des enseignants), que dans la société (les instituteurs n'occupent plus une place éminente, notamment auprès des familles de leurs élèves).

Ce sont les instituteurs qui ont entre 40 à 45 ans qui souffrent le plus d'un manque de reconnaissance comme si, à ce stade de la carrière, l'investissement professionnel ne rencontrait pas un système de gratification suffisant, que ce soit par le statut ou la rémunération. Les enseignants qui ont entre 20 et 25 ans d'ancienneté sont, de loin, les plus enclins à récriminer contre l'insuffisante considération et le niveau de revenus qui s'attachent à la fonction. A l'inverse, c'est parmi les jeunes enseignants (moins de 10 ans d'ancienneté) et les plus âgés (plus de 25 ans) que le degré de satisfaction est le plus élevé, pour la considération comme pour la rémunération. Ceci laisse penser que la question de la considération est fortement corrélée à la question du statut, les enseignants accédant au corps des professeurs des écoles se vivant comme plus favorisés.

La rémunération est un sujet d'insatisfaction pour une majorité d'instituteurs. Un sur dix seulement s'en déclare vraiment satisfait, tandis que la majorité (57%) incline à penser que le salaire n'est pas à la hauteur de l'investissement professionnel. Dans cette question, interviennent des déterminants sociologiques qui dépassent la seule question des statuts. A la différence de la considération s'attachant au métier, la satisfaction à l'égard des revenus oppose

---

<sup>18</sup> Texte repris pour partie de *L'image du métier chez les enseignants du premier degré*, Bruno Maresca, in *Education et Formations*, n°46, juillet 1996.

fortement les femmes et les hommes (ces derniers étant très significativement plus insatisfaits que la moyenne), ainsi que les instituteurs des petites communes (moins de 20 000 habitants) par rapport aux autres (les instituteurs des communes rurales étant nettement plus satisfaits que la moyenne en matière de revenu).

L'effet des déterminants sociaux (sexe et contexte résidentiel) explique que les instituteurs de maternelle, ainsi que ceux des classes à niveaux multiples, s'affirment plus satisfaits de leur sort.

Evolution de la perception du degré de considération

qui s'attache à la profession

(en pourcentage de l'ensemble des enseignants en activité du premier degré)

	1994 *	1995 **
<b>"la profession d'instituteurs est-elle bien considérée ?"</b>		
bien considérée	3,9	3,9
moyennement considérée	49,1	68,1
mal considérée	46,8	27,9
nsp	0,2	0,1
<b>"comment jugez-vous la place des instituteurs dans la société ?"</b>		
satisfaisante	5,3	5,7
moyennement satisfaisante	45,7	70,5
pas satisfaisante	48,8	23,8
nsp	0,2	-

\* enquête DEP/CREDOC 1994

\*\* enquête DEP/CREDOC 1995

Le jugement concernant la rémunération

(en pourcentage de l'ensemble des enseignants en activité du premier degré)

	1994 *	1995 **
<b>"comment jugez-vous vos revenus ?"</b>		
satisfaisants	13,6	11,4
plutôt satisfaisants	29,3	31,3
plutôt pas satisfaisants	27,3	33,3
pas satisfaisants	29,8	24,0

\* enquête DEP/CREDOC 1994

\*\* enquête DEP/CREDOC 1995

Les variations, assez marquées d'une année sur l'autre, des réponses aux questions sur la considération du métier laissent penser qu'il s'agit de sujets très sensibles au "climat social" régnant dans la profession.

## 2. Les images professionnelles caractérisant les dimensions du métier

Si elles restent fidèles à la notion de "maître", les jeunes générations ont tendance à préférer, au terme d'instituteur, des dénominations plus valorisantes, telle que "enseignant" et "professeur des écoles", qui marquent leur désir de ne pas être maintenus dans un statut d'infériorité au sein de la grande famille des fonctions enseignantes.

Les images subjectives du métier peuvent être appréhendées par un test de type projectif utilisant une liste de métiers ou de fonctions, sorte d'espace de représentations sociales dans lequel les instituteurs projettent leur manière d'investir leur activité. Dans la liste proposée par l'enquête DEP-Crédoc de 1994 qui comportait 26 fonctions types, les enseignants du premier degré se sont identifiés à moins d'une dizaine de métiers.

Il s'agit, dans l'ordre, de :

- pédagogue (retenu par 76% d'entre eux)
- psychologue (53%)
- éducateur de jeunes enfants (41%)
- formateur (30%)
- assistante sociale (27%)
- présentateur (20%)
- chef d'orchestre (14%)
- metteur en scène (14%)

Au delà des proximités fonctionnelles, représentées par les professions de relations avec les personnes (psychologue, assistante sociale, éducateur, formateur), les instituteurs se projettent volontiers sur des postures plus allégoriques, tout particulièrement celles qui ont un caractère théâtral, engageant implicitement une direction d'acteurs (présentateur, chef d'orchestre, metteur en scène). Ils révèlent, par ailleurs, leur positionnement de profession "intermédiaire", en laissant de côté deux registres : celui des professions jugées inférieures ou passives (animateur, moniteur, gouvernante, surveillant), et celui des professions évoquant l'enseignement supérieur (chargé de cours, spécialiste, conférencier, intellectuel).

La spécificité de la maternelle, transparaît dans l'importance accordée à la fonction psychologique et dans la proximité sémantique avec la profession d'éducateurs de jeunes enfants. Aux niveaux les plus élevés, le métier est plus volontiers projeté dans le registre de la direction de personnes en position d'être des acteurs : les instituteurs de cours moyens sont les plus nombreux à retenir les fonctions de présentateur, de chef d'orchestre, de metteur en scène. Quant aux classes du primaire à plusieurs cours, elles sont nettement plus sensibles à la mission de formateur et à celle d'éducateur spécialisé.

### Représentation de l'espace d'identification des fonctions

Explorée par les méthodes de l'analyse des données, la liste des métiers et des fonctions proposées aux instituteurs dessine un espace projectif dont ressortent les grandes composantes du système de compétences du métier d'instituteur.

La fonction psychologique est la dimension qui différencie le plus les comportements d'identification : ceux qui privilégient la relation aux enfants s'opposent à ceux qui affirment le plus la dimension formatrice du métier.

L'espace des compétences révélé par ce test projectif, s'organise autour de trois pôles :

- 1- les compétences psychosociales
- 2- les compétences de formateur
- 3- les compétences d'animateur.

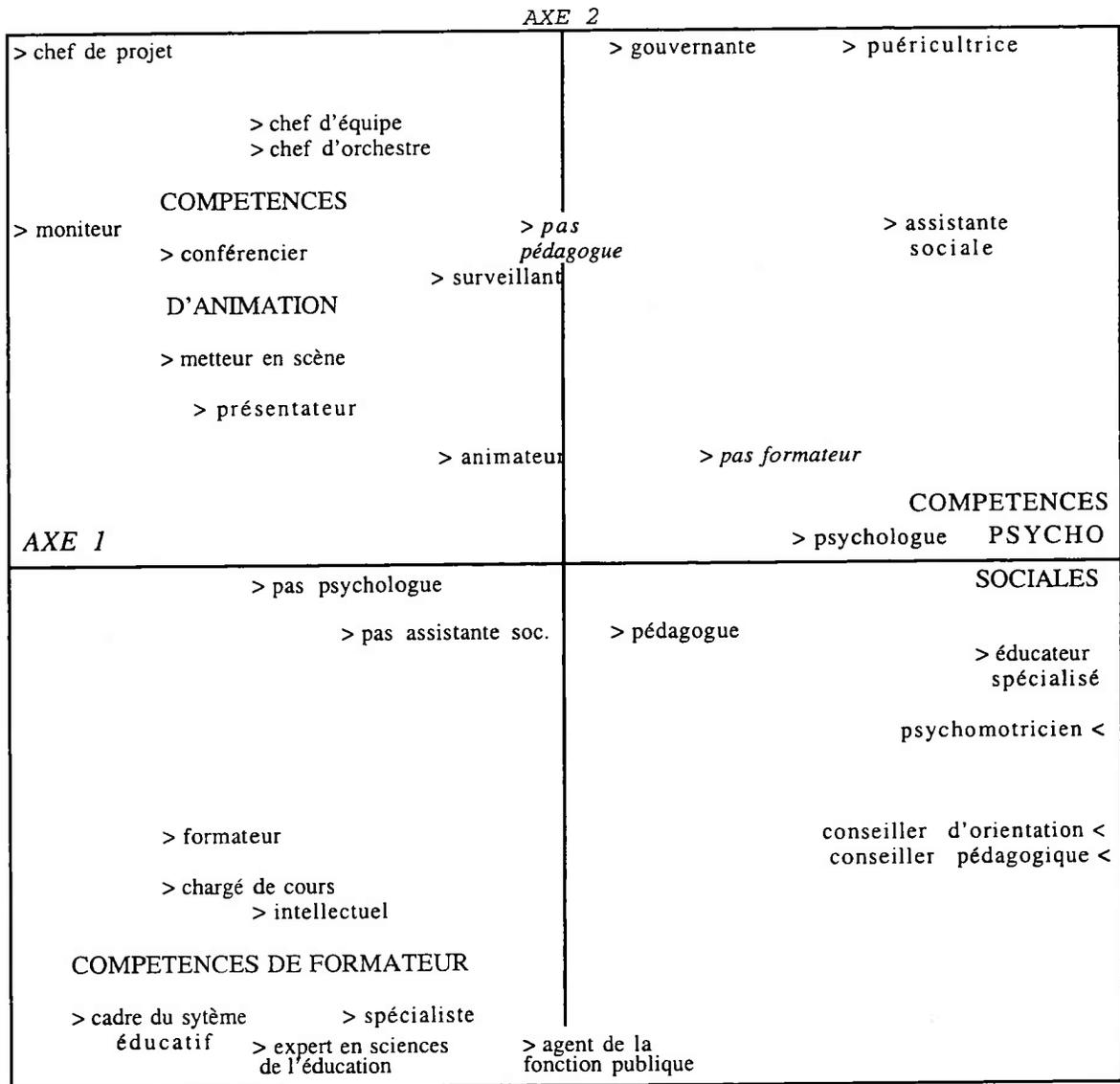
L'identification aux fonctions psychosociales se développe selon un spectre assez large : la tendance la plus éloignée du pédagogique, réduit le métier à des fonctions d'assistance (assistante sociale) ou de "gardiennage" (gouvernante, puéricultrice) ; à l'opposé, l'intégration de la dimension formatrice porte vers l'éducation "spécialisée" (éducateur), la rééducation (psychomotricien), l'orientation (conseiller). La part "sociale" du rôle de l'instituteur s'exprime à travers ces professions : selon les cas, la connotation est positive ou négative.

La fonction formatrice, recouvre le rôle pédagogique associé à la transmission des savoirs. Selon le degré d'ambition investi par les instituteurs, on passe du métier de formateur à la compétence du spécialiste ou de l'expert en sciences de l'éducation. L'aspiration au statut de cadre, dans les métiers de l'éducation, est sensible à ce niveau.

Les fonctions relevant de l'animation se différencient du pédagogique au sens strict, et dessinent une composante qui est probablement très spécifique aux instituteurs, dans la mesure où elle traduit l'importance de l'exigence de polyvalence de leur métier. La volonté de diriger un groupe de personnes et d'organiser un travail collectif explique les projections sur les fonctions de chef de projet, de chef d'orchestre, de metteur en scène, de présentateur. Cette ambition d'animation tendue vers les réalisations collectives traduit bien la composante éducative et socialisatrice propre à l'école élémentaire.

L'image du métier de l'instituteur

Représentation de l'espace d'identification des fonctions



Les jeunes enseignants retiennent, dans leur ensemble, moins souvent la dimension psychologique et, dans le même ordre d'idée, la fonction d'éducateur de jeunes enfants. Ils sont par contre plus concernés par le métier de formateur et adhèrent particulièrement à la fonction de metteur en scène.

### *3. La représentation du métier et le degré de satisfaction des instituteurs*

Le croisement des dimensions qui structurent l'image de la profession avec les opinions sur les attraits du métier, mais aussi les insatisfactions qu'il engendre, conduit à distinguer quatre principaux types de comportements dans la population des instituteurs en activité. La moitié des instituteurs a une vision très positive du métier, qui se fonde sur l'importance donnée au plaisir d'enseigner. Un tiers a une attitude moins enthousiaste mais qui reste globalement positive. Seul un sixième affiche une vision négative sur l'exercice du métier.

Les enseignants les plus motivés se différencient selon deux "profils". Un premier groupe d'instituteurs (24%) porte sur tous les aspects de l'activité un regard positif : très ouverts aux méthodes pédagogiques innovantes, ils considèrent positivement l'image sociale de la profession, et les trois-quarts sont prêts conseiller ce métier à leurs enfants. Cet enthousiasme caractérise pour partie des enseignants jeunes, mais non débutants, et pour une grande part des enseignants de maternelle.

Un second groupe (25%) correspond à des enseignants très motivés par le désir d'enseigner, mais qui s'estiment insuffisamment reconnus : ils jugent, en particulier, le niveau de salaire peu acceptable en regard de l'utilité sociale de leur fonction. La notion d'utilité est très présente dans leur représentation du métier, et ils refusent particulièrement l'identification à des fonctions passives. Cette vision de la profession n'est pas associée à une catégorie particulière d'instituteurs.

Un tiers des instituteurs (34%) est moins motivé par l'ambition pédagogique, et se satisfait surtout des avantages matériels du métier (la sécurité de l'emploi, le temps libre). Ces aspects sont mis en avant pour justifier le choix de l'enseignement. Ces maîtres ont de la fonction une image plutôt favorable, mais en matière de niveau de salaire et de progression de carrière, ils pencheraient plutôt vers une attitude critique. Appartenant aux générations entrées dans la fonction au niveau du bac, ils considèrent, plus que la moyenne, qu'il n'est pas nécessaire de faire des études supérieures pour enseigner dans les écoles.

Le dernier groupe correspond aux "déçus" du métier (17%). Leurs opinions sont particulièrement négatives, au point que la plupart estiment qu'ils cesseraient d'enseigner s'ils le pouvaient. Le métier est, selon eux, trop mal considéré et trop mal rémunéré, et la majorité pense que ce n'est pas une profession à conseiller à ses enfants. Plus âgés que la moyenne, ils sont souvent en milieu de carrière.

Il ne faudrait pas prendre ce paysage des opinions comme révélateur d'un monde professionnel cloisonné, qui serait constitué d'une mosaïque d'enseignants venus d'horizons très divers. Instituteurs et professeurs des écoles forment un milieu professionnel dont l'homogénéité est la première des caractéristiques. Les différences d'appréciation que marquent les positionnements d'opinion doivent être vus comme l'indicateur d'un processus évolutif, dont les déterminants se trouvent moins dans les différences générationnelles que dans la dynamique des cycles de carrières.

Deux grandes conclusions peuvent être dégagées des analyses présentées ici. D'un côté, le métier d'instituteur a conservé une capacité d'attraction forte (et même un regain de faveur dans la conjoncture économique des années 90) qui fonctionne, à part égale, sur l'idéal pédagogique et sur les avantages professionnels. D'un autre côté, le métier souffre de son positionnement au bas de l'échelle des fonctions enseignantes, l'idée d'un manque de considération dans la société renvoyant principalement à un sentiment blocage au sein de l'institution, sentiment que les instituteurs intériorisent progressivement et qui culmine en milieu de carrière. L'introduction du nouveau corps des professeurs des écoles peut être vu, pour une part, comme la cause, conjoncturelle, d'un accroissement de l'insatisfaction (pour ceux qui ne sont pas sûrs d'accéder à cette promotion) et, à terme, comme sa principale solution, à la fois symboliquement et statutairement. Le nouveau statut, en effet, fait entrer les maîtres dans l'une des catégories les plus nobles de l'échelle sociale, celle des professeurs.

### L'image du métier d'instituteur

#### -Analyse des facteurs déterminants-

Ce sont les jugements portés sur la place des instituteurs dans la société, la considération qui s'attache au métier, le fait que ce métier puisse être conseillé ou non à ses enfants, qui différencient le plus les comportements. A cette image générale caractérisant le degré de reconnaissance, se superpose le jugement sur la rémunération du métier, qui renforce l'opposition entre les "satisfaits" et les "mécontents".

Le second facteur de différenciation concerne plutôt l'intérêt porté à cette activité d'enseignement, le sentiment qu'il s'agit de l'un des plus beaux métiers, l'évaluation de la charge de travail et les motifs déterminants du choix du métier. C'est ainsi que le désir de disposer de beaucoup de vacances s'oppose au désir d'enseigner : le premier va de pair avec l'expression d'une satisfaction mitigée, le second accompagne les opinions des instituteurs les plus satisfaits. On peut dire que le temps libre est valorisé comme compensation par ceux qui sont les moins motivés.

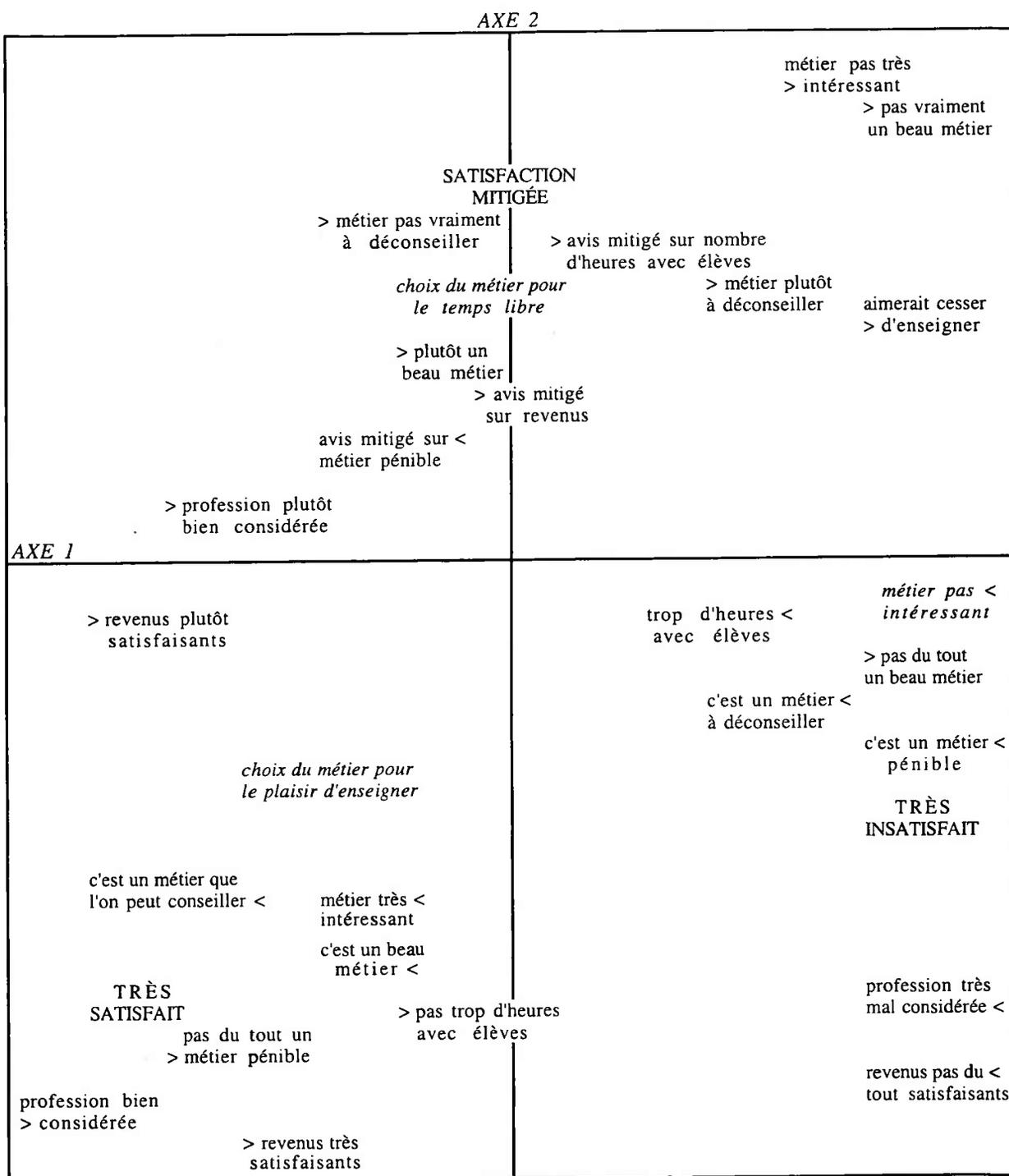
Il en résulte une structuration des comportements entre trois pôles :

- 1- le groupe des très insatisfaits pour qui le métier est pénible, les revenus très insuffisants ; il vaut mieux déconseiller cette profession et même la quitter si on peut ; le degré de satisfaction est très négatif ;
- 2- le groupe des très satisfaits pour qui c'est le plus beau métier ; il n'est pas pénible, le revenu est très satisfaisant, on peut le conseiller à ses enfants, le degré de satisfaction est maximum ;
- 3- le groupe de ceux qui expriment une satisfaction mitigée ; celle-ci penche tantôt du côté des avis positifs, pour la considération qui s'attache à la profession et l'intérêt du métier, tantôt du côté des avis négatifs, pour la question du salaire, la pénibilité du travail.

Le degré d'adhésion à l'idée que l'on reste dans le métier par peur du chômage recoupe très bien ces trois types de comportements.

L'image du métier d'instituteur

Représentation de l'espace des opinions sur la profession



## CHAPITRE 6

### *Les représentations du métier chez les professeurs du secondaire*<sup>19</sup>

L'invitation faite à un millier d'enseignants de collèges et de lycées de parler de leur attachement à l'enseignement disciplinaire a été introduite dans une enquête de la Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP) de 1995, conduite par entretiens en face-à-face. La question, volontairement complexe, dissociait les notions "*discipline*" et "*enseignement*", en suggérant que la discipline n'est qu'un aspect de la fonction de l'enseignant du secondaire. Cette interrogation invitait à charger de sens la relation à l'investissement disciplinaire.

De la confrontation de près d'un millier de réponses, il ressort que les enseignants font très souvent le choix de justifier l'importance de leur matière plutôt que d'expliquer ce qu'elle représente pour eux-mêmes. La grande majorité des enseignants ont choisi de s'exprimer sur *l'importance de leur discipline dans l'enseignement en général* en justifiant l'utilité pédagogique et sociale de celle-ci. Ceux, minoritaires, qui ont évoqué la pratique de leur métier l'ont fait, surtout, pour souligner l'inadéquation qui sépare l'idéal de la discipline des conditions dans lesquelles s'opère sa transmission au collègue et au lycée.

#### ***1. L'importance accordée à la discipline : une invitation à parler de la relation au métier et de son utilité***

L'enseignement étant une relation duale entre le maître dépositaire d'un savoir à transmettre et l'élève en situation de réception, il n'est pas surprenant que les discours sur la discipline fassent d'abord apparaître cette dualité. Elle apparaît sous la forme d'une opposition cardinale entre : 1) des "points de vue" qui évoquent les réalités concrètes du métier et 2) des "points de vue" qui parlent de l'interaction avec les interlocuteurs de l'enseignement -les élèves certes-, mais, au delà, l'institution et la société prises à témoin.

Utilité scolaire (apprendre les méthodes de travail, la rigueur), utilité sociale (former le corps et l'esprit, ouvrir au monde), utilité professionnelle, sont des registres développés par plus de 40% des enseignants. Par cette forme de discours, ils cherchent avant tout à argumenter leur rôle social.

L'expression d'un rapport plus personnel à l'investissement disciplinaire, mise en avant par un quart des professeurs, est une forme de réponse nettement différente. On trouve dans leur

---

<sup>19</sup> Texte repris de *Les enseignants du second degré et leur discipline*, Bruno Maresca, in *Education et Formations*, n°52, décembre 1997.

expression tout ce qui nourrit, classiquement, le discours de la vocation, amour du savoir et plaisir de le transmettre tout à la fois.

Il reste un tiers d'enseignants pour qui la question a été entendue non sous la forme simple "*quelle est l'importance de votre discipline*", mais plutôt sur la capacité qu'ils ont à investir leur idéal disciplinaire dans la pratique de l'enseignement secondaire. Ont été sensibles à cette perspective, ceux qui ressentent l'écart existant entre ce que leur formation initiale leur a dispensé d'exigences, et ce qu'ils parviennent à transmettre, compte tenu des conditions de l'enseignement dans les collèges et les lycées.

## ***2. La vision antinomique de l'idéal disciplinaire et de la réalité du métier***

Les discours qui se caractérisent par la fréquence des mots "*décaler*", "*décalage*" sont identifiés, par l'analyse lexicale <sup>20</sup>, comme le "point de vue" le plus différent de la moyenne des réponses. La problématique du décalage, voire du fossé séparant l'ambition initiale de la réalité de la pratique, prend plusieurs visages : le pessimisme des enseignants ayant à faire face à des classes où les niveaux sont faibles, la conscience d'être privilégiés pour ceux qui enseignent au niveau les plus élevés (notamment dans les classes préparatoires), l'idée aussi qu'avec l'ancienneté c'est l'investissement pédagogique qui prend le pas sur la préoccupation disciplinaire.

### Le décalage entre idéal disciplinaire et réalité du métier

#### Citations types

*"La pratique quotidienne de l'anglais et les programmes sont trop décalés par rapport à la formation initiale."*

*"La formation initiale a peu de rapport avec mon enseignement du fait que je suis appelée à enseigner dans des classes de niveau relativement faible et hétérogènes".*

*"J'ai été formée pour enseigner à de bons élèves. La réalité m'a souvent obligée à adapter l'enseignement de ma discipline aux élèves qui m'étaient confiés, à élaguer le contenu des programmes, mais je crois avoir surtout essayé de susciter chez eux l'intérêt pour ma discipline. Ma formation initiale ne tenait pas compte des conditions difficiles dans lesquelles nous devons enseigner actuellement."*

*"Pas de décalage entre ma formation universitaire et mes pratiques pédagogiques. Mais, enseignant en classe préparatoire, j'estime que cette position n'est pas représentative."*

Ce regard, qui n'est pas marginal, renvoie avant tout aux difficultés d'exercice du métier (nombre et niveau des élèves, volumes d'heures, contenus des programmes et moyens), et fait valoir que la discipline est d'abord le support d'un idéal de savoir. Dans le contexte du collègue

<sup>20</sup> Les méthodes employées sont précisées en fin de chapitre.

et du lycée, cet idéal ne rencontre pas toujours les conditions jugées nécessaires pour que sa transmission s'opère de manière satisfaisante.

### ***3. Le discours sur l'amour de la discipline et la passion de sa transmission***

La forme de discours le plus opposée à la vision précédente surdétermine le rapport à la discipline dans un registre quasi affectif, qui épouse la thématique de la vocation. Attachement, plaisir, passion, sont les ressorts de l'identité disciplinaire qui nourrissent le plaisir d'enseigner, c'est-à-dire le désir de transmettre, d'éveiller l'esprit, d'ouvrir à la culture. De la transmission de la culture, on passe facilement à l'ouverture aux autres cultures, à la communication avec les autres, et plus globalement à l'initiation aux moyens qui permettent de s'exprimer. Ce point de vue est très fréquent chez les enseignants de lettres et de langues et il est, par ailleurs, très féminin.

#### L'amour de la discipline, le plaisir de la transmettre

*"Toute petite j'ai eu envie d'être enseignante et, quand mon goût et mes capacités se sont affirmés, d'enseigner les mathématiques. J'aime chercher et résoudre des problèmes. C'est cette capacité là que je tente de transmettre à tous mes élèves en sachant que cela leur sera utile pour leur futur travail et pour la formation de leur intelligence où la rigueur côtoie la créativité."*

*"Cela représente une de mes principales passions intellectuelles, un élément important de ma vie que j'aime faire partager."*

*"C'est un métier qui me tient à cœur, que j'ai choisi par intérêt pour la discipline et pour le contact avec les enfants, afin de transmettre un savoir et du goût pour cette discipline."*

*"Je suis très attachée à l'enseignement de ma discipline. J'aime la langue que j'enseigne et mon objectif est de faire partager, aux élèves, cet enseignement, et leur donner envie de découvrir l'Espagne et sa culture."*

### ***4. Le discours de l'utilité : la matière est en soi discipline de l'esprit, elle est aussi vecteur de socialisation.***

Le troisième pôle des discours sur la discipline est beaucoup plus pragmatique : il cristallise la dimension de l'utilité sociale et ne s'embarrasse pas de projections affectives. Le discours se veut rationaliste et volontariste : la matière est en soi un vecteur de formation de l'esprit, en ce qu'elle transmet méthode, rigueur et "discipline". Cette dimension cardinale, "l'outil pour apprendre à apprendre", est suffisante pour une grande partie des enseignants.

L'utilité sociale vient souvent renforcer cette vision où la discipline est avant tout support de la pédagogie de l'apprentissage. Pour beaucoup, l'outil disciplinaire se justifie pleinement s'il est associé à un intérêt pour l'avenir des élèves, qu'il s'agisse de socialisation (ouverture sur le monde, exercice de la citoyenneté) ou de formation professionnelle. Si les matières scientifiques et techniques privilégient cette dimension, elles ne sont pas seules à le faire. Il est frappant, notamment, de voir la similitude des réponses proposées par les professeurs d'éducation physique et sportive. L'histoire-géographie, quant à elle, valorise volontiers sa perspective d'éveil et de formation du futur citoyen.

### L'utilité pédagogique et sociale de la discipline

*"Le français c'est la discipline transversale par excellence, c'est la clé pour comprendre les autres disciplines, les énoncés. C'est la discipline qui devrait tenir une plus grande place dans les programmes de lycées professionnels, une discipline à laquelle les élèves devraient être conduits à consacrer davantage de temps dans leurs horaires hebdomadaires de travail."*

*"L'histoire et la géographie sont deux matières fondamentales qui permettent à la fois de développer l'esprit critique, de se cultiver intellectuellement mais aussi de structurer sa pensée par des repères concrets, de comprendre le monde contemporain."*

*"Le but essentiel est pour moi la recherche du développement de l'élève à raisonner, à se forger un esprit logique, à acquérir des méthodes de rigueur et de soin qui sont essentielles à la réussite dans cette discipline."*

*"[EPS], c'est un support comme un autre pour apprendre aux élèves comment on peut acquérir des connaissances ou des méthodes de travail. C'est un moyen pour les replacer dans le milieu terrestre, leur apprendre comment fonctionne leur organisme, leur donner des règles d'hygiène."*

Les différentes formes de discours identifiées par l'analyse lexicale ne sont qu'en partie influencées par les conditions de la pratique du métier (niveau des classes, matière enseignée). Au lycée, en particulier, le discours ne connaît que des variations limitées, les professeurs du second cycle général (seconde-terminale) étant ceux dont les réponses sont les plus proches du discours "moyen". Tout laisse penser que la représentation dominante du fonctionnement disciplinaire est celle qui prévaut dans le cursus du lycée, et qui s'impose comme modèle pour l'ensemble de l'enseignement secondaire.

Les enseignants du premier degré (sixième-troisième) se distinguent par un plus grand nombre de discours incluant le plaisir de la discipline comme vecteur de transmission culturelle. Logiquement, les enseignements technologiques et professionnels sont marqués par les exigences, et les contraintes, de la transmission des savoir-faire.

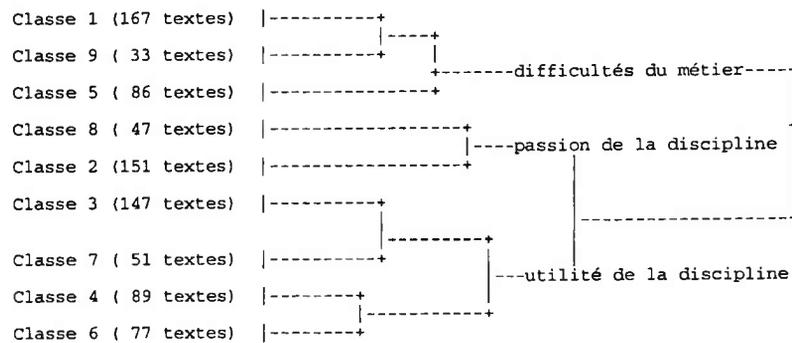
Les enseignants de 4ème et 3ème technologiques sont ceux qui accordent le plus d'importance aux aspects de l'insertion sociale et professionnelle, mais aussi à l'acquisition des méthodes de travail. C'est aussi dans ces classes qu'ils sont les plus nombreux à ressentir le décalage entre leur formation initiale et ce qu'ils sont en mesure d'enseigner compte tenu du niveau des élèves. Dans les sections de lycées professionnels et dans les classes de techniciens, ce sont plutôt les difficultés matérielles de l'enseignement qui sont mises en avant.

Enfin, d'une manière plus générale, le souci d'ouvrir l'élève sur le monde, de lui permettre de se situer, sont des aspects plus affirmés en fin de cycles, c'est-à-dire dans les classes où les élèves sont confrontés à une possible sortie du système éducatif.

### 5. Une typologie des différents "points de vue" sur la discipline

Des différents traitements lexicaux opérés pour explorer le corpus des discours, se dégage une partition en 9 classes bien typées, qui livre une analyse fine de la diversité des réponses.

#### La hiérarchisation des classes de la typologie des discours



#### A. Les discours sur les difficultés de l'exercice du métier

##### **Le sentiment de décalage entre excellence disciplinaire et conditions d'exercice de l'enseignement (classe 1- 19% des textes)**

Il faut noter que la notion de "décalage" n'était pas particulièrement induite par la question sur la discipline. Pour les enseignants qui ont tenu ce type de propos, la question a fonctionné un peu comme prétexte pour exprimer un sentiment d'insatisfaction fortement ressenti.

Les agrégés, tout comme les enseignants des disciplines technologiques, sont un peu plus souvent que les autres enclins à tenir ces propos.

De ce "point de vue", se rapproche une petite fraction d'enseignants qui a saisi la question ouverte pour exprimer une grande insatisfaction les conduisant à contester la démarche même de l'enquête et le contenu du questionnaire (*classe 9*, 4% des textes). Un tiers sont des enseignants de lettres. C'est en effet dans les disciplines littéraires que le sentiment de dévalorisation du métier semble le plus fréquent.

classe 1 : *Le sentiment de décalage*

Les textes suivants sont des exemples des discours les plus significatifs sélectionnés par l'analyse lexicale.

\* le décalage avec la formation initiale

*"Jeune enseignante, je suis extrêmement déçue du décalage existant entre le degré d'exigence existant lors des épreuves du concours que j'ai obtenu, l'agrégation, et la faiblesse des contenus que je dispense aujourd'hui dans mon enseignement. Il existe d'ailleurs également un décalage entre les contenus des programmes en vigueur lors de ma propre scolarité en lycée et ceux appliqués aujourd'hui, à 10 ans d'intervalle. J'ai choisi cette discipline parce je l'aimais, je n'en offre que des miettes à mes élèves. Je me sens déçue, flouée et dévalorisée. Pour ce qui concerne mon enseignement lui-même, mis à part la baisse affligeante du niveau des programmes, je n'ai pas le sentiment de former des élèves à l'autonomie, au sens critique, au goût de la découverte. Je me sens enfermée dans le carcan inflexible des programmes à boucler, je cours après le temps, je fais un travail de bourrage de crâne, qui me paraît bien dangereux pour les élèves. Mais j'applique les consignes, comme on me le demande."*

\* la vision positive (mais peu fréquente) du décalage

*"Les études supérieures à la faculté de lettres sont en harmonie avec l'exercice de ma profession. Cependant les méthodes et les épreuves d'examen ayant évolué et encore aujourd'hui étant en passe de changer, il a fallu adapter ses connaissances aux nouvelles épreuves."*

\* la confrontation aux difficultés d'exercice du métier

*"J'ai été formée pour enseigner à de bons élèves. La réalité m'a souvent obligée à adapter l'enseignement de ma discipline aux élèves qui m'étaient confiés, à élaguer le contenu des programmes mais je crois avoir surtout essayé de susciter chez eux l'intérêt pour ma discipline. Ma formation initiale ne tenait pas compte des conditions difficiles dans lesquelles nous devons enseigner actuellement."*

### Satisfactions et difficultés de l'enseignement des disciplines techniques (*classe 5- 11%*)

La moitié des textes de cette classe émane d'enseignants du technique, dont une part exerce en classe de techniciens supérieurs.

L'enseignement des matières techniques suscite, chez bon nombre d'enseignants de ces disciplines, une forme de satisfaction particulière qui est alimentée par l'attrait de la

confrontation à la pratique, par l'intérêt que leur manifestent les élèves ayant des difficultés dans les matières principales. Ils soulèvent, néanmoins, des difficultés qui leurs sont spécifiques : évolution des programmes et donc des compétences nécessaires, organisation des élèves en petits groupes, adaptation du matériel, adéquation aux évolutions des besoins des entreprises.

classe 5 : *La satisfaction des enseignements techniques*

Quelques exemples des textes les plus significatifs sélectionnés par l'analyse lexicale.

\* satisfaction de l'enseignement des disciplines techniques

*"La technologie est une matière assez nouvelle pour des élèves entrant en 6e, d'où la facilité de la motivation pour la discipline. La technologie basée par un projet technologique d'établissement et des projets techniques définis permet de définir des objectifs généraux et spécifiques liés à l'activité dans la discipline. Les élèves préfèrent travailler sous forme d'ateliers tournants, ce qui les responsabilise rapidement. La matière permet à un groupe-classe, du fait des activités diverses pendant les 2 heures, d'être motivé par la matière dans les méthodes de travail. Les élèves font un lien entre la vie scolaire et l'environnement socio-économique de leur milieu. Certains élèves en difficulté scolaire dans certaines disciplines, mathématiques, français, langues, se révèlent capables de savoir-faire qui les revalorisent et peut les remotiver. Dernier point, la technologie permet aux élèves de les guider dans leur projet personnel , professionnel."*

\* les questions d'organisation et de programmes

*"J'aime beaucoup enseigner une partie de la technologie au collège. Je pense inadmissible de nous demander d'enseigner à la fois la gestion, l'électronique et la mécanique compte tenu de la formation acquise et du type d'élèves. Les élèves aiment énormément cette matière. Nous n'avons pas les moyens matériels, en heures, d'appliquer les circulaires officielles : 2 heures de technologie par classe en groupes allégés. La suppression des sciences physiques en 6ème et 5ème a eu des répercussions sur notre enseignement. Nous n'avons déjà pas le temps de tout faire et nous avons maintenant de la physique en plus."*

*"La technologie de l'électricité a énormément évolué ces 2 dernières années. Le programme du point de vue des connaissances ne fait que croître. La part de l'intellectuel demandée à l'élève devient de plus en plus grande par rapport à la pratique, alors que ces élèves en difficulté ne demandent qu'à s'investir dans la pratique."*

## *B. Les discours sur le plaisir de la transmission de la discipline*

### **Faire partager le plaisir de la discipline, pour son contenu culturel (classe 2- 18%)**

Une partie des enseignants de lettres et de langues développe un discours où le plaisir de la discipline est alimenté par un intérêt très marqué pour la culture, culture nationale dans le cas du français, autres cultures dans le cas des langues étrangères. Les professeurs de français insistent sur le plaisir de cultiver l'usage de la langue maternelle comme moyen d'expression, en particulier pour maintenir toute sa place à la culture de l'écrit. Les professeurs de langues autres que l'anglais (la dimension utilitaire de cette dernière prédomine dans le discours des anglicistes), sont très attachés à l'utilité de leur discipline comme moyen d'ouverture sur les autres civilisations. C'est plus particulièrement le cas pour l'espagnol.

Chez ces enseignants la relation à l'élève est centrale, le désir de les motiver très présent. La communication se trouve, pour eux, au cœur de la transmission du savoir. Mais ils refusent d'admettre que leur métier puisse avoir une connotation de travail social. Il leur paraît préférable que le système éducatif sélectionne les élèves à même de réussir scolairement.

#### classe 2 : *Transmission de la culture*

Quelques exemples des textes les plus significatifs sélectionnés par l'analyse lexicale.

*"Ma discipline, c'est d'abord l'apprentissage de la langue maternelle et l'initiation à une culture littéraire. Le principal objectif est de donner aux enfants outils et méthodes pour s'exprimer correctement et de leur donner envie d'approfondir le minimum littéraire qu'on a l'occasion de leur faire découvrir."*

*"Pour moi, enseigner l'espagnol c'est enseigner une culture, c'est faire aimer la beauté de la langue en soi, la poésie et l'art. C'est aussi faire s'exprimer les élèves sur des sujets actuels pour qu'ils donnent une opinion, les aider à ce qu'ils formulent leur pensée sur divers sujets. Mais surtout leur apprendre à regarder et à apprécier les autres! C'est un acte d'humilité."*

*"Faire passer aux élèves le message suivant : comprendre la langue allemande d'un point de vue linguistique, et la culture allemande, en allant toujours plus en profondeur."*

### **L'amour de la discipline comme moteur de la vocation (classe 8- 5%)**

Les discours rassemblés dans ce groupe sont proches des précédents. Ils conjuguent le goût pour la matière, qui a motivé le choix de l'enseignement, et le plaisir de la transmettre. Il est le fait de disciplines assez variées.

Très mobilisés par la pédagogie, ces enseignants sont plus ouverts à la diversité des élèves, mais ils redoutent que leur métier se dévalorise du fait de l'hétérogénéité grandissante des classes.

*classe 8 : L'amour de la discipline*

Quelques exemples des textes les plus significatifs sélectionnés par l'analyse lexicale.

*"Si j'ai choisi d'être enseignant de lettres modernes, c'est par amour de la littérature, intérêt pour la grammaire, la construction et le fonctionnement de la langue française. J'espère faire partager cette passion à mes élèves ou tout du moins éveiller l'intérêt chez certains d'entre eux."*

*"J'ai choisi la comptabilité et l'informatique, c'est parce que c'est un centre d'intérêt important pour moi. Il est aussi important pour moi de transmettre cet intérêt à mes élèves."*

*"C'est la base de mon enseignement. Sans l'anglais, je n'enseignerais pas ! C'est la possibilité de faire aimer à d'autres ce que j'aime moi-même et que l'on m'a fait aimer autrefois."*

*"Ma discipline est tout dans mon enseignement et, pour faire passer l'amour ou l'intérêt pour cette discipline, je fais tout ce qu'il faut au niveau de la pédagogie. Je développe des liens personnels avec les élèves et même me transforme en aide psychologique ou sociale car sinon on ne peut faire passer aucune connaissance."*

*C. Les discours sur l'utilité scolaire et éducative des matières enseignées*

Dans les types de discours qui suivent, on quitte le registre du plaisir que procure la culture de l'esprit pour entrer dans celui de l'utilité sociale. Les arguments sont d'ordre utilitaire et accompagnent l'idée que les matières enseignées doivent, avant tout, contribuer à un projet d'éducation et de socialisation des élèves. Ce type d'argumentaire est tenu par des enseignants qui justifient le choix de leur métier moins pour le contenu disciplinaire que pour le contact avec les jeunes.

**Ouvrir l'élève sur le monde, ouvrir l'esprit, former le corps (classe 3- 17%)**

C'est une classe de transition entre les discours sur la culture et ceux sur la fonction éducative. Les associations de mots indiquent la fréquence des thématiques suivantes : communication, prise de conscience de la personnalité, intégration de l'élève dans la société, ouverture sur le monde.

Il est tenu le plus souvent par des enseignants de français et de langues, notamment d'anglais et d'allemand, c'est-à-dire des langues qui peuvent plus que les autres revendiquer une fonction utilitaire. Le discours de l'ouverture sur l'Europe est assez caractéristique de cette classe. Les professeurs d'EPS ont fréquemment ce point de vue, en intégrant la maîtrise du corps dans une conception globale du projet éducatif.

A la différence des enseignants des classes 2 et 8, ceux-ci acceptent plus volontiers que leur métier comporte une dimension de travail social. Ils sont sensibles à l'idée d'exercer un métier de service public.

classe 3 : *Ouvrir l'élève sur le monde*

Quelques exemples des textes les plus significatifs sélectionnés par l'analyse lexicale.

*"La diversité des activités physiques et sportives me permet à travers celles-ci d'intervenir sur la totalité de l'individu. Les capacités motrices ne sont pas les seules prises en compte, et un travail sur le social, l'affectif, l'émotion est ainsi pris en compte. Une telle richesse permet donc une réelle possibilité pour intervenir efficacement sur mon enseignement."*

*"L'aisance de parler une langue vivante dans le monde, en société. L'importance de l'anglais dans le monde. Les connaissances sur le plan de la civilisation anglo-saxonne. Ouverture au monde extérieur. Meilleure compréhension des autres, tolérance des étrangers."*

*"La vente prépare à un métier de communication, tout comme l'enseignement en est un ! De plus cette discipline permet aux jeunes de trouver un emploi, et aussi d'évoluer sur le plan de la connaissance de soi."*

**Favoriser l'insertion des jeunes, former le futur citoyen (classe 4- 11%)**

Former le futur citoyen, lui donner des bases pour s'insérer socialement et professionnellement, contribuer à l'éducation des élèves pour les aider à devenir des adultes responsables, sont des finalités cardinales dans ce type de discours. La préoccupation éducative est très affirmée et efface la référence à la matière en elle-même.

Ce point de vue est adopté par des enseignants d'histoire-géographie, d'EPS et de matières professionnelles, plutôt du tertiaire. Dans la motivation du métier, le contact avec les jeunes est central. La dimension sociale du métier est acceptée, mais elle va néanmoins de pair avec un sentiment de dévalorisation de la profession.

classe 4 : Favoriser l'insertion des jeunes

Quelques exemples des textes les plus significatifs sélectionnés par l'analyse lexicale.

"C'est d'abord un moyen plutôt qu'une fin : je veux dire qu'au travers des contenus, des savoirs, des savoir-faire, l'objectif est de former des citoyens autonomes et responsables. Le contenu disciplinaire n'a d'intérêt que pour passer l'examen, la poursuite d'études en priorité, et beaucoup moins pour former l'homme."

"Être à l'écoute des élèves, leur transmettre certaines connaissances en vue de la poursuite des études, les aider à devenir plus autonomes pour leur vie future, ce sont les objectifs essentiels de cette discipline."

"Goût de l'activité physique, goût de l'effort. Solidarité entre partenaires et loyauté entre adversaires. Formation du futur citoyen, apprentissage de valeurs, de repères."

**La discipline, un outil pour acquérir des méthodes et développer l'esprit critique  
(classe 6- 9%)**

Ce type de discours est le plus étroitement axé sur l'utilité scolaire et le point de vue est très fonctionnel. Les professeurs de mathématiques sont ici dominants. Mais on trouve également des professeurs d'EPS, ce qui montre la propension de ces derniers à développer tous les registres qui permettent de justifier l'utilité sociale de cette discipline. D'une manière générale, l'EPS se distingue des autres matières dites "secondaires" par une préoccupation plus affirmée de l'importance de leur rôle dans les apprentissages scolaires.

classe 6 : L'acquisition de méthodes de travail

Quelques exemples des textes les plus significatifs sélectionnés par l'analyse lexicale.

"C'est un support comme un autre pour apprendre aux élèves comment on peut acquérir des connaissances ou des méthodes de travail. C'est un moyen pour les replacer dans le milieu terrestre, leur apprendre comment fonctionne leur organisme, leur donner des règles d'hygiène."

"Ma discipline me sert de support pour faire acquérir aux élèves des connaissances mais aussi et surtout des méthodes de réflexion, travail d'analyse qu'ils pourront réutiliser dans d'autres domaines, dans d'autres situations, dans la vie professionnelle mais aussi dans le quotidien."

"Mon enseignement me permet de transmettre des connaissances visant à donner une culture historique et géographique à des enfants. Mais il me permet également de donner une méthode d'analyse et de raisonnement aux élèves afin qu'ils puissent, dans la mesure du possible, penser avant tout par eux-mêmes."

"Faire acquérir aux jeunes des capacités de réflexion, les former à une certaine rigueur, à un esprit de déduction et à un esprit critique. Leur apprendre le sens de l'effort et le plaisir de comprendre."

Les enseignants qui tiennent les discours réunis dans cette classe, n'attendent pas que le système éducatif soit plus élitiste, mais ils aimeraient avoir affaire à des classes homogènes. L'autonomie dans le travail est l'un des principaux avantages qu'ils reconnaissent à leur métier.

### **L'apprentissage de la rigueur, de l'esprit scientifique (classe 7- 6%)**

Apprendre à raisonner, développer l'esprit logique et d'expérimentation, sont au cœur du discours des matières scientifiques. Cette classe, assez voisine de la précédente, est le fait des enseignants de mathématiques et de sciences.

Si les enseignants de cette classe sont attachés à leur discipline, ils se distinguent des autres par leur tendance à privilégier les aspects matériels de leur métier (le temps libre, l'organisation de leur emploi du temps, ...)

#### classe 7 : *L'apprentissage de l'esprit scientifique*

Quelques exemples des textes les plus significatifs sélectionnés par l'analyse lexicale.

*"Les mathématiques représentent la méthode de calcul, l'effort intellectuel nécessaire au bon fonctionnement du corps humain, c'est donc pour moi la matière noble par excellence. Sans mathématiques, j'ai beaucoup de mal à envisager l'abstraction. Il m'arrive souvent de m'évader grâce aux mathématiques. C'est pourquoi j'ai quelques fois du mal à accepter le refus automatique de certains élèves pour cette discipline et je suis ravie lorsque je vois passer cette discipline pour un moyen de plaisir et de jeux."*

*"Les sciences naturelles permettent de développer des qualités autres que celles qui sont traditionnellement scolaires : l'observation, la découverte, le dessin, le respect du vivant et donc de soi. Cette discipline permet de se connaître en tant qu'humain et pas uniquement en tant qu'élève. Les sciences naturelles nécessitent rigueur et logique mais aussi intuition et initiative. Les supports pédagogiques y sont concrets, matériels, vivants, riches, etc. Et permettent d'associer le geste au travail intellectuel."*

*"Les sciences physiques sont des sciences expérimentales. Le développement de l'outil informatique permet un dialogue entre la théorie et l'expérience, via la modélisation des résultats. C'est une belle démarche scientifique."*

## *6. L'idéal disciplinaire entre le désir d'excellence et le souci d'utilité sociale*

Les discours qui ont été formulés sur la discipline apparaissent structurés sur des dimensions qui transcendent la situation particulière de chaque enseignant. Les caractéristiques de celui-ci (contexte scolaire, génération, statut, ...) et les conditions dans lesquelles il pratique son métier ont bien une influence, mais celle-ci n'est pas massive. Si on peut mettre en évidence quelques tendances, il ne faut pas les regarder comme des déterminations absolues.

Les enseignants des disciplines littéraires (lettres et langues) sont plus rétifs que ceux des disciplines scientifiques et techniques à faire face à une formation "de masse", c'est-à-dire à prendre en charge des groupes d'élèves dont l'hétérogénéité des niveaux et des motivations peut être grande. Ils répugnent à voir leur métier contraint d'assumer une dimension de quasi "travail social", et ont tendance à en retirer l'impression d'une certaine dévalorisation de leur profession. Ce sentiment, toutefois, n'est pas à prendre dans l'absolu. Il traduit l'écart entre un fort attachement à la discipline, plus marqué que chez les autres enseignants, et les difficultés quotidiennes de la maîtrise des groupes-classes. Les disciplines littéraires développent une conception de l'excellence plus élitaire que les disciplines scientifiques : pour ces enseignants, l'idéal serait de travailler avec des élèves ayant de bonnes chances de réussite et avec des classes motivées.

Les enseignants de matières scientifiques et techniques sont plus souvent portés par l'idée de l'utilité sociale et scolaire de leurs matières et ont un sentiment plus fort de reconnaissance de leur métier. S'ils préfèrent pouvoir enseigner à des classes homogènes, ils acceptent plus facilement de faire entrer une dimension de "travail social" dans leur activité, ce qui veut dire, en clair, d'enseigner à des élèves de faible niveau. Dans la transmission du savoir scientifique, la dimension logique et la progressivité des acquisitions paraissent plus faciles à adapter à des niveaux de classes qui peuvent être fortement différenciés.

Si l'opposition entre un point de vue "littéraire" et un point de vue "scientifique" de l'investissement de la matière est bien repérable, elle n'épuise pas tous les points de vue. Le troisième pôle, celui du discours sur les difficultés du métier, est beaucoup moins dépendant de ces identités disciplinaires. Seules les disciplines de l'enseignement technique ont une plus grande affinité avec ce registre de discours. Ceci s'explique par une plus fréquente confrontation des enseignants aux hiatus existant entre formation théorique de haut niveau, transmission de savoirs techniques dans le cadre de l'école, et demandes des entreprises.

Le discours sur les disciplines telles qu'elles sont enseignées dans les collèges et les lycées, reste manifestement traversé par des clivages profonds. Il y a d'un côté permanence de la vision académique de l'excellence, qui véhicule une perspective volontiers élitiste, et de l'autre développement de la perspective instrumentale des savoirs positifs, qui favorise une vision plus ouverte de l'accès aux outils de la connaissance. Le discours d'une partie des enseignants sur l'inadéquation entre formation disciplinaire et conditions de sa transmission, révèle l'importance de cette dualité. La frustration est surtout ressentie par les matières littéraires et les matières techniques, c'est-à-dire par les disciplines les plus déterminées par l'idée d'excellence, de l'esprit pour les unes, du métier pour les autres. A l'inverse, les disciplines qui en appellent aux "discours de la méthode" ont moins la crainte de la dévalorisation de leur mission.

### Sources et méthode

Les éléments présentés ici sont tirés d'une enquête de la Direction de l'Évaluation et de la Prospective du Ministère de l'Éducation Nationale réalisée en **mars et avril 1995**, auprès d'un échantillon représentatif de 1000 enseignants titulaires du second degré de l'enseignement public (collèges, lycées de l'enseignement public) <sup>21</sup>, enquête qui abordait un grand nombre de questions sur la pratique concrète du métier, l'image de la profession et de l'institution scolaire.

Le questionnaire, rempli dans le cadre d'un entretien en face-à-face d'une durée de 30 à 45 minutes, se concluait par une question très ouverte invitant l'enseignant à rédiger quelques lignes à partir de la sollicitation suivante : *"Pouvez-vous écrire en quelques lignes ce que représente, pour vous, votre discipline dans votre enseignement ?"*

Cette question a suscité des réponses courtes qui développent un point de vue principal et, rarement, plusieurs idées à la fois. Le millier de textes obtenu (après élimination des non-réponses, le **corpus comporte 912 textes**) a été analysé par les méthodes de la statistique lexicométrique, qui permettent d'analyser les contextes signifiants véhiculés par le vocabulaire présent dans chaque réponse <sup>22</sup>.

<sup>21</sup> Pour la méthodologie et les résultats de cette enquête, qui a été réalisée par entretiens en face-à-face, on se reportera au rapport de Pierre Périer publié dans les "Dossiers d'éducation et formations" de la DPD sous le titre *Enseigner dans les collèges et les lycées*, Dossier n°61, février 1996.

<sup>22</sup> L'analyse statistique des données textuelles mise en œuvre pour l'étude de cette question fait appel au logiciel ALCESTE développé par Max Reinert, chercheur à l'université de Toulouse-Le Mirail, en association avec le département "Prospective de la consommation" du CRÉDOC.

Bibliographie

P. PÉRIER "Enseigner dans les collèges et les lycées" Dossiers d'éducation et formations n°61, DEP, février 1996.

B. MARESCA "La représentation du métier chez les instituteurs" in *Education et Formations*, n°41, juin 1995, pp. 61-68.

V. BEAUDOUIN et S. LAHLOU "L'analyse lexicale : outil d'exploration des représentations", Cahier de recherche n° 48, CRÉDOC, septembre 1993.

M. REINERT "Les mondes lexicaux et leur logique" in *Langage et société*, Maison des Sciences de l'Homme, n°66, 1993, pp. 5-39.

### Mode de lecture et grille d'interprétation

Les résultats de l'analyse des textes synthétisés dans la figure ci-après sont issus d'un traitement par le logiciel de statistique textuelle ALCESTE, qui permet d'élaborer une typologie de réponses fondée sur la similarité du vocabulaire. Cette procédure opère une classification descendante hiérarchique sur le tableau qui contient en ligne le contenu de chaque réponse et en colonne le vocabulaire (après sélection des formes verbales par le logiciel).<sup>23</sup>

Les mots qui figurent sur le graphique sont (à l'exception de ce qui est souligné) les mots les plus significatifs identifiés par l'analyse lexicale dans les textes étudiés. Ces mots sont projetés dans le plan qui est structuré par les deux premiers axes de l'analyse factorielle. Cette analyse répartit les mots en fonction de leurs affinités -les mots fréquemment associés dans les textes sont proches les uns des autres- et en fonction de leurs oppositions -les mots que l'on ne trouve jamais ou rarement ensemble sont éloignés les uns des autres-.

L'analyse lexicale fournit plusieurs informations :

1. elle sélectionne les mots les plus significatifs des discours, tant par leur fréquence que par leur spécificité (mots associés à des énoncés qui se différencient nettement des autres) ;
2. elle établit les associations de mots les plus fréquentes et les plus caractéristiques pour des séries de textes qui présentent des contenus similaires ;
3. sur cette base, l'analyse lexicale procède à une classification des textes en fonction de la présence ou de l'absence des mots significatifs repérés dans l'ensemble du corpus.

Le traitement aboutit, ici, à repérer 9 classes qui, sur le graphique, sont repérées par les numéros •01 à •09 ; la position de ces numéros situe le barycentre des classes constituées par l'analyse.

La procédure ne classe pas les textes les plus atypiques (absence de mots ou d'associations de mots significatifs). Sur 912 textes analysés, 111 n'ont pu être associés à une classe (soit 12%, ce qui n'est pas trop élevé).

#### *Guide de lecture de la figure*

Les mots en italique sont les mots, présents dans bon nombre de textes, qui désignent la discipline qu'enseigne la personne interrogée. Leurs projections sur le plan factoriel indiquent que chaque corpus disciplinaire (ensembles des textes produits par les enseignants d'une même discipline) se trouve être associé à des nébuleuses de mots qui dessinent des associations d'idées spécifiques.

Les axes 1 et 2 représentent les deux principales dimensions selon lesquelles se différencient les discours. Sur l'axe 1, se dessine l'opposition entre les textes qui parlent des conditions d'exercice du métier et tous les autres textes qui s'attachent à justifier l'intérêt de la discipline enseignée.

Ces derniers se différencient sur l'axe 2, selon une opposition nette entre le registre de l'utilité scolaire ou sociale, et le registre de la passion de la transmission de la culture.

Sur la base de ce jeu d'oppositions (qui sont les plus significatives), trois pôles se différencient nettement, qui sont trois façons de développer le discours sur la place de la discipline dans la fonction d'enseignement.

Le discours le plus spécifique est celui de l'insatisfaction, à travers lequel s'exprime la frustration résultant de l'écart entre l'ambition disciplinaire (celle qui a été investie dans les études initiales) et les difficultés d'exercice du métier. D'où la fréquence des mots "décalage", "formation" et "initial" (pour formation initiale), "programme" et "horaire" (difficulté à assumer les programmes), "niveau" (problèmes résultant du niveau des élèves), etc.

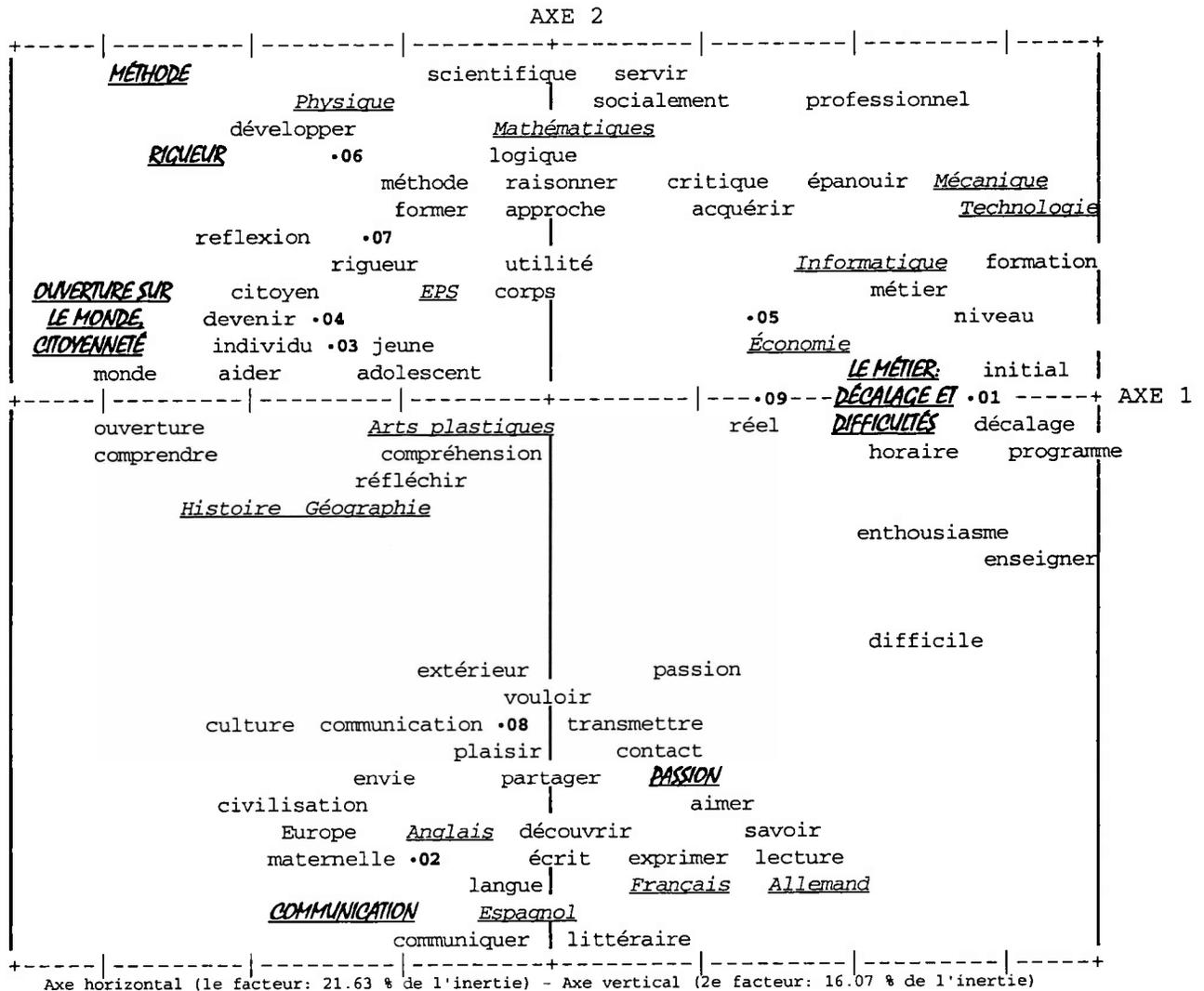
L'autre forme du discours sur la discipline est celui qui cherche à justifier l'importance de celle-ci, soit en mettant en avant l'utilité des savoirs fondamentaux, soit leur importance d'un point de vue éducatif.

Que soient évoquées l'acquisition de méthodes de travail et la rigueur de raisonnement, ou bien l'ouverture sur le monde et la formation du futur citoyen, les mots significatifs sont directement évocateurs.

La troisième forme qui nourrit le discours est celui de la vocation, qui s'argumente par une double figure : l'amour de la discipline et le plaisir de la transmettre. Là aussi, le vocabulaire le plus directement associé à ce pôle parle de lui-même.

<sup>23</sup> Pour plus de détail sur les méthodes de l'analyse textuelle, on peut se reporter à BEAUDOUIN et LAHLOU (1993), REINERT (1993).

L'analyse des réponses par la prise en compte de tous les mots du discours sur la discipline \*



\* à l'exception des mots "discipline", "enseignement" et "représenter", ces mots étant présents dans la formulation de la question

## CHAPITRE 7

### *La fonction managériale des chefs d'établissement du secondaire* <sup>24</sup>

La volonté d'accroître l'autonomie des établissements scolaires, c'est-à-dire à la fois de consacrer l'importance de cette unité de gestion de l'appareil éducatif et de développer la capacité de décision des directeurs, s'est affirmée comme un axe privilégié de réformes et de modernisation de l'Education nationale. Ce contexte est favorable à l'expression d'une demande d'autonomie de décision de plus en plus affirmée de la part des chefs d'établissements, dans les domaines de la gestion des moyens, de la pédagogie, de l'ouverture de l'établissement, etc.

Décentralisation et déconcentration ont fait largement évoluer les conditions de fonctionnement des services extérieurs de l'Etat, et en particulier des institutions ayant le plus vocation à bénéficier d'une réelle autonomie. C'est dans cet esprit que collèges et lycées sont devenus des établissements publics locaux (EPL) soumis, non plus à une tutelle directe de l'administration, mais à un contrôle exercé par les collectivités locales. Cette évolution n'a supprimé ni l'importance, ni la nature des liens des établissements avec les services rectoraux. Elle a par contre donné aux collectivités locales les moyens de développer une politique propre en faveur de l'enseignement, et d'investir des moyens budgétaires importants.

Les chefs d'établissement se trouvent maintenant en relation avec deux partenaires privilégiés. Ceci n'exclue pas que d'autres interlocuteurs gardent ou acquièrent un rôle notable, dans un mouvement qui pousse les établissements à rechercher une insertion locale de plus en plus affirmée. Dans ce jeu, des partenaires du monde professionnel sont amenés à développer leur rôle d'appui aux activités d'enseignement.

Ces nouvelles règles du jeu ont donné beaucoup d'espérances aux chefs d'établissement, l'espoir d'y gagner la consécration d'un rôle de direction renforcé et d'une liberté de gestion dans tous les domaines de la vie de l'établissement. La réalité du développement de leur autonomie a été probablement plus lente et moins complète que ce qu'ils en attendaient. On constate que, dans ce domaine, ils expriment toujours une forte aspiration à l'élargissement de leurs compétences.

Les deux préoccupations que les directeurs retiennent comme prioritaires pour développer très sensiblement l'autonomie, relèvent du même registre. Il s'agit d'accroître les domaines de

---

<sup>24</sup> Texte repris du rapport pour la DEP (Ministère de l'Education nationale) *L'autonomie de l'établissement*, Bruno Maresca, Crédoc, septembre 1993.

responsabilités du chef d'établissement et, en particulier, de lui reconnaître un rôle d'encadrement du personnel des collèges et des lycées.

### ***1. Au profil des “gestionnaires” s’opposent ceux qui réclament plus de moyens***

Les chefs d'établissement n'ont pas véritablement de culture gestionnaire. Issus du corps enseignant, leurs compétences se situent essentiellement dans le domaine pédagogique et éducatif. Un tiers d'entre eux seulement privilégie la fonction de gestionnaire : ceux-là adhèrent à une vision moderniste du management qui n'est pas partagée par la majorité des chefs d'établissement. Pour les autres, la question du budget et des moyens de l'établissement ne représente pas les ressorts principaux de l'efficacité de l'institution scolaire.

Les *gestionnaires* sont des chefs d'établissement qui souhaitent maîtriser un budget réel et qui sont favorables au contrat pluriannuel passé avec les services académiques pour pouvoir gérer un budget globalisé. Seul un petit nombre (12%) se distingue par sa pratique de la gestion globalisée des moyens de l'établissement dans le cadre d'un contrat établi avec le Rectorat. L'attrance pour un mode de management se rapprochant de celui des entreprises, va de pair avec une attitude plus offensive à l'égard des services de tutelle et des partenaires de l'établissement. Cette tendance est plus fréquente dans les établissements ayant des ressources propres et dont les directeurs sont plutôt jeunes. Leur principale attente en matière d'autonomie se situe au niveau de l'assouplissement des règles de fonctionnement et de gestion de l'établissement.

A ces “managers” entreprenants s'opposent l'autre extrême : les directeurs *peu concernés par la gestion budgétaire* (27%). Ce sont des chefs d'établissement plutôt âgés, qui laissent volontiers à l'intendant la charge des problèmes matériels. Peu intéressés par les questions budgétaires, ils ne souhaitent pas avoir à maîtriser un budget réel. Ils sont par contre très sensibles à l'insuffisance des moyens, d'autant qu'il s'agit d'établissements n'ayant pas de ressources propres. Pour eux, l'autonomie doit être renforcée principalement par une augmentation des dotations, et ils comptent plus particulièrement sur les collectivités locales pour cela.

Entre ces deux “profils” qui représentent les tendances les plus affirmées, les autres chefs d'établissement se sentent plus concernés par les questions pédagogiques et les conditions de la réussite des élèves, que par la dimension gestionnaire de leur fonction. L'obligation qui leur a été faite de mener jusqu'au bac l'essentiel d'une classe d'âge, les a renforcés dans cette voie, les conduisant à surinvestir la question de l'orientation des élèves, et celle de l'organisation des équipes pédagogiques pour gérer au mieux la question des jeunes en difficulté face à l'exigence scolaire. C'est dans ce domaine que leur autorité est, d'ailleurs, la plus légitime.

## ***2. Les chefs d'établissement souhaitent, majoritairement, être investis d'un rôle d'évaluation de leurs enseignants***

Choisir ses collaborateurs et évaluer les enseignants sont deux démarches parallèles qui renvoient globalement à l'idée que la liberté de recruter son personnel pourrait accroître l'autonomie et la responsabilité du chef d'établissement. Au moins 60% des directeurs sont acquis à l'idée que l'évaluation des professeurs pourrait relever de leur mission d'encadrement (65% des proviseurs de lycée et 59% des principaux de collège). Les adjoints des chefs d'établissement sont, en revanche, plus réticents à l'accroissement des pouvoirs de la direction en matière d'évaluation des qualités professionnelles des personnels pédagogiques (42% des adjoints seulement y sont favorables), preuve que cette question divise enseignants et directeurs.

La question de l'intervention du chef d'établissement dans le domaine pédagogique est un sujet de débat qui donne lieu à des positions fortement différenciées. Les chefs d'établissement les plus opposés à leur intervention dans le registre pédagogique font généralement face à des enseignants réticents à l'ingérence du directeur dans ce domaine. Ces chefs d'établissement préfèrent que le travail en équipe reste volontaire et ils ne sont pas très convaincus que cette forme de travail doive être généralisée. De fait, c'est dans leurs établissements que l'on trouve les proportions de travail en équipe les plus faibles (moins de 25% des enseignants concernés).

Les "interventionnistes", au contraire, pensent que tous les enseignants ont à travailler en équipe, que la formation continue est nécessaire et que, comme pour tout métier, la fonction enseignante doit être en mesure de s'adapter au contexte de chaque établissement. Il s'agit de directeurs volontaristes en matière pédagogique, qui privilégient la constitution d'équipes comme critère pour définir le service des professeurs. Ils rencontrent une attitude favorable des enseignants face à ces interventions. De fait, dans ces établissements le travail en équipe mobilise plus de 50% des professeurs.

Ainsi les comportements des chefs d'établissement se ramènent à trois attitudes principales.

Les "*non-interventionnistes*" : peu concernés par les questions pédagogiques, ils préfèrent ne pas intervenir sur l'organisation pédagogique des enseignants, même s'ils estiment que l'encadrement par l'Inspection est insuffisant (ce groupe compte 27% des chefs d'établissement).

Les "*animateurs*" : ils réussissent à obtenir un taux élevé d'organisation des enseignants en équipe et participent activement aux débats sur les orientations pédagogiques dans l'établissement, cette attitude étant bien acceptée des enseignants (35% des chefs d'établissement),

Les “*volontaristes*” : ils veulent généraliser le travail en équipe, et souhaitent pouvoir évaluer les enseignants ; ils provoquent néanmoins des réticences de la part de la majorité des professeurs (38% des chefs d'établissement).

Si les attentes des principaux et des proviseurs les portent surtout à espérer que soient légitimées leur autorité et leurs responsabilités sur les choix pédagogiques, ce domaine est celui où les enjeux sont les plus sensibles. Modifier les principes de l'encadrement des professeurs au bénéfice du directeur, bouleverserait tout l'édifice du statut de la fonction enseignante et des rapports entre le directeur et le professeur. La plupart des chefs d'établissement, malgré leur souhait de disposer de responsabilités plus nombreuses et mieux assises, ne veulent pas remettre en cause la culture du consensus qui caractérise leurs relations avec les équipes enseignantes. On le voit particulièrement bien à travers le souci de favoriser un travail collectif des équipes pédagogiques. Alors que la plupart sont convaincus de la nécessité du travail en équipe, les deux tiers préfèrent qu'il reste fondé sur le volontariat pour ne pas remettre en cause l'équilibre délicat qui conditionne la manière dont les interventions du directeur sont reçues par les enseignants.

Finalement, seule une minorité de chefs d'établissement (un tiers) adopte une attitude délibérément “interventionniste” en matière pédagogique, quitte à ne s'appuyer que sur les enseignants les plus actifs et à être plutôt directif envers les autres, voire mal accepté. Il s'agit de la fraction des chefs d'établissement qui, sur tous les aspects, manifestent le plus de volontarisme. Acquis à l'intérêt d'obtenir plus de responsabilités de gestion, adeptes des dispositifs d'auto-évaluation du fonctionnement de l'établissement, ce sont aussi ceux qui sont le plus ouverts aux stratégies de négociation avec les partenaires locaux, ceux qui acceptent le mieux les contributions des collectivités locales, sans en redouter les risques de limitation de leur autonomie.

### ***3. L'autonomie de l'établissement, entre l'Etat et les collectivités locales***

Les appréciations portées sur les partenaires institutionnels, les services de l'Etat (l'Inspection académique et le Rectorat) et ceux des collectivités territoriales (le Département, la Région), au regard de leurs contributions respectives au développement de l'autonomie des institutions scolaires, semblent aller plutôt en faveur des derniers. Les collectivités locales sont vues avant tout comme des bailleurs de fonds, dont les contributions à la vie de l'établissement et à son ouverture sur l'environnement sont très bien reçues. Les services de l'Education nationale restent, malgré eux, les boucs émissaires de l'insuffisance des moyens, alors que les principes du budget globalisé et du contrat pluriannuel sont présentés comme ce qui est le plus susceptible de favoriser l'autonomie.

Pourtant, lorsque les collectivités locales interviennent en finançant des intervenants extérieurs ou des heures d'enseignants de manière à développer des actions pour les élèves en difficulté ou pour favoriser le travail d'équipe, ou encore pour accroître les équipements pédagogiques, les réticences se font vite sentir. Une fraction de chefs d'établissement (un quart d'entre eux) y sont très opposés, d'autres ont manifestement de la difficulté ou de la réticence à juger les interventions des collectivités locales.

Ces réticences révèlent un autre type de comportement, diamétralement opposé à celui des "volontaristes". Une partie des chefs d'établissements, en effet, manifeste son peu d'intérêt pour les partenaires locaux et pour une ouverture de l'établissement hors de l'Education nationale, un faible attrait pour la gestion matérielle, une grande prudence en matière d'intervention pédagogique. Adeptes d'un consensus avec les enseignants fondé sur la non-ingérence dans les pratiques pédagogiques, ces directeurs voient dans la tutelle de l'Etat la principale garantie de la permanence de leur indépendance. L'autonomie, pour eux, n'a ni le même sens, ni le même attrait que pour la majorité des chefs d'établissement ; elle serait plutôt synonyme de "dérégulation" du fonctionnement de l'enseignement public et, à ce titre, son développement serait lourd de conséquences.

Finalement, entre cette minorité (qui représente près d'un quart des chefs d'établissement) et celle qui affiche un volontarisme volontiers systématique, la très grande majorité des chefs d'établissement fait de la question de l'autonomie une revendication mesurée. Si la question de l'insuffisance des moyens, tout particulièrement de la dotation horaire, justifie à elle seule les jugements sur l'insuffisance de l'autonomie, il serait excessif de penser que la plupart attendent que les collectivités locales aient un rôle nettement plus important dans la gestion de l'enseignement. On peut penser que ce que souhaitent surtout les chefs d'établissement, c'est une évolution de leurs responsabilités, principalement dans le domaine de leur fonction d'encadrement du personnel (y compris enseignant), qui consacrerait la prééminence de leur statut, signifiant leur rupture avec le statut d'enseignant et les plaçant véritablement au-dessus de celui-ci. Il s'agit tout autant d'une préoccupation statutaire, très présente dans leur vision du problème, que du désir de s'affirmer comme des "managers" pédagogiques ayant les moyens de relever le défi des performances et de s'inscrire dans un environnement qui n'est pas exempt de rapports de concurrence entre établissements.

