

Le métier d'enseignant dans les collèges et lycées au début des années 2000

Ce dossier s'appuie sur les résultats d'une enquête menée en 2001 et 2002 auprès d'un panel de 955 enseignants représentatif des disciplines, grades et types d'établissements du second degré public.

Il consiste en une analyse de quelques aspects et enjeux contemporains du métier d'enseignant : modalités d'accès à la fonction, conditions d'exercice et relations avec les élèves, difficultés et épreuves rencontrées, perspectives professionnelles, interrogations identitaires et attentes à l'égard de l'institution.

L'analyse montre des situations contrastées selon l'ancienneté dans la fonction et les contextes de classe et d'établissement.

L'hétérogénéité accrue des publics d'élèves, à la fois plus indisciplinés et moins disposés sur le plan des apprentissages et des savoirs, impose de nouvelles manières de travailler et de concevoir le métier.

La question de l'adaptation contextuelle et de la compétence relationnelle devient centrale, et si la plupart des enseignants s'accommodent de ces évolutions, une minorité semble déstabilisée, qu'ils soient débutants ou professeurs « chevronnés ». Pour les uns, le modèle imaginé s'écarte par trop de la réalité vécue en situation tandis que d'autres perçoivent une distance entre la culture et les exigences scolaires d'un côté, les valeurs et références, le langage et l'écriture des élèves de l'autre.

Face à ces situations, la gestion de la classe et des relations avec les élèves devient un enjeu majeur en même temps qu'une source de « risques » pour un métier plus complexe et plus incertain. Outre le travail en équipe qu'il conviendrait de mieux instituer et reconnaître, les enseignants attendent une réduction des effectifs d'élèves par classe et une réflexion sur l'orientation qui interroge notamment l'objectif d'études longues pour le plus grand nombre. Le manque de reconnaissance sociale partagé par la plupart ajoute à la difficulté d'un métier dont les mutations préfigurent l'émergence de nouvelles identités professionnelles.

ministère
jeunesse
éducation
recherche



direction
de l'évaluation
et de la prospective
[dep]



www.education.fr

ISSN 1141-4642
ISBN 2-11-093457-3
N° 005 3 2 145
PRIX 15 euros

145 les dossiers juin 2003

ENSEIGNANTS ET
PERSONNELS DE L'ÉDUCATION

Le métier d'enseignant dans les collèges et lycées au début des années 2000

ministère
jeunesse
éducation
recherche



145
juin 2003

Le métier d'enseignant dans les collèges et lycées au début des années 2000

Pierre PÉRIER

Maître de conférences à l'IUFM de Bretagne à Rennes et chercheur
au Centre de recherches sur les politiques et pratiques éducatives
(CERPPE) de l'université Rennes II

Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche
Direction de l'évaluation et de la prospective

SOMMAIRE

SYNTHESE	7
INTRODUCTION	13
1. PRESENTATION DU RAPPORT	14
2. CONCEPTION ET DEROULEMENT DE L'ENQUETE	16
I / L'ACCES AU METIER	19
1. ELEMENTS DE SOCIOLOGIE DES PROFESSEURS DU SECONDAIRE	20
2. MOTIVATIONS ET CONTRAINTES D'ACCES AU METIER	24
3. L'AFFECTATION ET LES POSTES	29
II / L'EXERCICE DU METIER	31
1. L'ENSEIGNANT DANS SA CLASSE.....	32
1.1. Perception des élèves.....	32
1.2. Indiscipline et violence des élèves.....	36
2. LE TRAVAIL EN PARTENARIAT.....	43
3. EVALUATION ET ORIENTATION DES ELEVES	48
III/ LES EVOLUTIONS DU METIER	55
1. LES DEFINITIONS DE LA FONCTION ET SES OBJECTIFS	56
2. LES CHANGEMENTS DANS LE RAPPORT AU METIER ET A SES DIFFICULTES	60
3. LA FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS.....	67
IV / PERSPECTIVES POUR LE METIER D'ENSEIGNANT	73
1. IMAGES SOCIALES DU METIER	74
2. QUELLES PERSPECTIVES DE CARRIERE ?.....	77
3. REPENSER LE METIER D'ENSEIGNANT.....	82
V / ESSAI DE TYPOLOGIE DES ENSEIGNANTS	85
1. CONSTRUCTION DE LA TYPOLOGIE	86
2. LES PROFILS-TYPES D'ENSEIGNANTS.....	88
3. RAPPORT AU METIER ET RAPPORT AUX ELEVES	91
CONCLUSION	93
BIBLIOGRAPHIE	95
INDEX DES TABLEAUX	97

SYNTHESE

L'accès au métier d'enseignant dans le secondaire

Les femmes accèdent dans des proportions croissantes à la fonction enseignante dans le second degré (57 % en moyenne et 61 % parmi les enseignants ayant moins de 5 ans d'ancienneté) mais de façon très différenciée selon les disciplines. Les lettres et philosophie ou langues vivantes comptent environ 80 % de femmes mais elles ne sont que 42 % en mathématiques. Parallèlement, le niveau de diplôme tend à s'élever et au-delà du niveau requis pour les concours. Ainsi 59 % des certifiés ont un niveau d'études supérieur à la licence et la moitié des agrégés sont titulaires d'un Bac + 5 ou plus. Cette dynamique a partie liée avec la mobilité d'enseignants dont 45 % ont changé de corps depuis leur intégration dans l'Education nationale (y compris les anciens maîtres-auxiliaires).

Près des deux tiers des enseignants reconnaissent l'influence d'une autre personne dans le processus ayant conduit au métier. Il s'agit plus fréquemment d'un enseignant, mais aussi de parents ou proches. Ce lien donne un caractère jugé a posteriori plus précoce à leur choix professionnel qui intervient pour une moitié des enseignants avant les études supérieures, durant celles-ci pour un tiers et après une première expérience professionnelle pour une minorité, principalement dans les disciplines de l'enseignement technologique et professionnel. L'attachement à la discipline enseignée est le moteur principal de venue dans le métier (45 % ont cité ce critère en première motivation), précédant le contact avec les élèves et la transmission de savoirs et connaissances. Cette passion disciplinaire apparaît plus caractéristique des jeunes enseignants et des professeurs d'EPS, d'éducation musicale et d'arts plastiques, de philosophie et de lettres. On peut également souligner qu'un cinquième environ des enseignants en poste depuis moins de 10 ans reconnaissent qu'éviter le chômage a pesé sur leur décision de devenir enseignant. Dit d'une autre manière, un tiers des professeurs des disciplines d'histoire-géographie, de lettres et philosophie soulignent qu'il n'y avait pas d'autres débouchés professionnels dans les secteurs qui les intéressaient.

L'enseignant dans sa classe

Dans leur grande majorité, les enseignants prêtent un intérêt aux élèves pour apprendre dans leur discipline mais les jugent insuffisamment autonomes dans leurs apprentissages. Aussi, enseigner aujourd'hui se traduit notamment par des difficultés d'adaptation au niveau des élèves dont l'une des raisons majeures serait l'hétérogénéité de leurs acquis. Cependant, les professeurs de collège insistent davantage sur l'hétérogénéité scolaire et socio-culturelle des élèves tandis que leurs collègues de LP soulignent leur défaut d'investissement et d'intérêt. Plus généralement, nombre d'enseignants perçoivent une distance entre la culture des élèves et la culture scolaire, notamment à travers l'expression orale et écrite. Le quotidien serait très prégnant dans la vie des élèves et l'utilité des savoirs ne semble pas suffire à les mobiliser. Cette distance paraît accentuée en lycée professionnel et en collège.

Dans certains contextes d'établissements, notamment en ZEP-REP, les problèmes de comportement et d'indiscipline en classe des élèves ont un caractère fréquent (41 % en rencontrent très souvent ou assez souvent) et qui concerne plus directement les enseignants débutants (50 % des enseignants avec moins de 5 ans d'ancienneté). Les bavardages entre élèves sont la forme la plus courante de l'indiscipline mais le manque de respect entre élèves et l'insolence semblent plus caractéristiques des publics en ZEP-REP. Les professeurs d'EPS y sont également plus fréquemment confrontés. La difficulté des élèves à rester concentrés serait la cause première de leurs comportements agités et indisciplinés, avec à l'arrière-plan des problèmes personnels, sociaux et familiaux, en particulier au niveau collège, en ZEP-REP et en lycée professionnel.

Les problèmes de violence touchent davantage les collèges et les LP mais ils sont surtout plus fréquemment mentionnés en ZEP-REP. La nature des faits de violence auxquels les enseignants ont été confrontés est principalement d'ordre verbal. L'analyse détaillée de récits de faits de violence montre en effet que les acteurs impliqués sont en réalité plus souvent des élèves. Les actes de violence varient selon l'âge et le type d'établissement : gifles, insultes, bousculades semblent plus particulièrement illustrer les situations au niveau collège, alors que le lycée serait le lieu d'une forme d'opposition voire de défiance vis-à-vis de l'enseignant, parfois conflictuelle en LP.

Le travail en équipe et en partenariat

Près de 60 % des enseignants déclarent pratiquer le travail en équipe une fois au moins par mois mais de façon inégale selon les contextes d'établissement. Les professeurs des collèges en ZEP-REP et en LP le pratiquent davantage. L'élaboration de projets pédagogiques caractérise les collèges en ZEP-REP dont les enseignants estiment (à hauteur de 38 %) que c'est l'objectif de travail en équipe le plus utile. En lycée et LP, la pratique dominante en matière de travail en équipe consiste à échanger sur les méthodes pédagogiques. Un quart des enseignants ne pratiquent pas le travail en équipe et parmi eux, les plus âgés, les agrégés, professeurs de langues vivantes, de lettres et philosophie. Le manque de temps est le motif le plus souvent invoqué mais la difficulté à se remettre en cause et à redéfinir le travail enseignant font également partie des facteurs pouvant agir sur la participation au travail d'équipe. Pour autant, la quasi-totalité des enseignants accordent une utilité au travail en équipe pour eux-mêmes comme pour leurs élèves.

Deux tiers environ des enseignants s'accordent à dire des conseils de classe qu'ils sont un lieu d'échanges constructif entre enseignants et une instance relativement juste dans l'appréciation des situations des élèves et leur orientation. Les professeurs de LP ont néanmoins une opinion sensiblement plus réservée, qui n'est pas sans lien avec les difficultés spécifiques des publics d'élèves accueillis dans ce type d'établissement. En revanche, la contribution des parents apparaît peu développée en raison notamment d'une mauvaise compréhension des critères d'orientation et des procédures de décision.

Pour autant, les enseignants jugent les relations parents-professeurs constructives et sont plutôt enclins à leur attribuer des effets bénéfiques sur le comportement ou le travail scolaire des élèves. Cependant, les enseignants en ZEP-REP se montrent un peu plus réservés quant à leurs effets auprès des élèves (30 % estiment qu'il y a rarement ou jamais d'amélioration dans le comportement ou le travail des élèves contre 24 % hors éducation prioritaire). L'une des difficultés de ces relations porte sur la question de l'orientation. De ce point de vue, l'incertitude des élèves quant à ce qu'ils souhaitent faire apparaît comme la raison majeure des difficultés de compréhension entre parents et enseignants (65 % le citent comme première raison). L'idée d'une absence de projet des élèves est un peu moins répandue tout en restant majoritaire en LP. En matière d'orientation, une large majorité estime qu'elle doit aussi se décider sur les critères d'effort et de volonté de l'élève, donc pas seulement sur les résultats scolaires. Cependant, les enseignants se montrent réservés sur l'objectif de poursuite d'études longues pour le plus grand nombre notamment les professeurs de collège et en ZEP-REP (où 15 % seulement des enseignants sont d'accord avec cette proposition) moins semble-t-il pour restaurer une politique de sélection renforcée que pour penser autrement l'orientation des élèves.

La fonction et ses évolutions

La plupart des enseignants reconnaissent que le métier d'enseignant consiste à la fois à instruire et éduquer (85 % d'accord), et ils définissent l'idéal de leur métier sous l'angle de la transmission, de l'instruction, de l'enseignement. A l'épreuve des réalités professionnelles, la patience apparaît comme la caractéristique première du métier d'enseignant. Déclinée sous la forme d'objectifs, leur fonction vise à donner aux élèves les moyens de compréhension du monde dans lequel ils vivent. Cette appréhension des missions de l'enseignant renvoie plus particulièrement aux disciplines de lettres-philosophie et d'histoire-géographie. En fait, l'utilité scolaire et/ou professionnelle prêtée aux connaissances et savoirs dispensés apparaît plus forte au niveau lycée alors que l'enseignement au collège serait plus axé sur l'accès à la compréhension du monde et la formation à l'autonomie de l'élève. La préparation à l'insertion professionnelle contribue de façon très spécifique à la définition de la fonction enseignante en LP.

Près de 80 % des enseignants se déclarent assez ou moyennement satisfaits de leur métier au regard de l'idée qu'ils s'en faisaient initialement. Cette satisfaction tend à décliner au fil de l'ancienneté dans la carrière (de 61 % de satisfaits avec moins de 5 ans d'ancienneté à 49 % avec plus de 20 ans). Dans ce contexte, 45 % des enseignants recommanderaient ce métier à leurs enfants et un peu moins encore lorsqu'ils exercent en collège. La discipline enseignée représente un critère discriminant puisque les enseignants des disciplines du secteur industriel et, plus généralement les PLP, se montrent plus enclins à recommander le métier d'enseignant (51 % des PLP, 51 % des agrégés,

42 % des certifiés mais 35 % des PEGC) tandis que les professeurs des disciplines littéraires et surtout de lettres-philosophie le déconseillent vivement.

Les enseignants disposés à recommander ce métier à leurs enfants font plus particulièrement référence à des mots tels que «contact», «jeunes», «savoir», «élèves», «transmettre». Plus généralement, on pourra remarquer que la valorisation du métier se fait davantage sur la qualité des contacts et échanges avec un public jeune. De l'autre côté, les arguments des enseignants les moins enclins à recommander le métier à leurs enfants mettent en avant la fatigue ou le stress engendré par des relations avec des élèves jugés de plus en plus difficiles. L'idée d'une dégradation de la qualité des rapports pédagogiques occupe l'arrière-plan de ces représentations où pointe également un manque de reconnaissance à travers le salaire ou l'évolution de carrière. Ce discours pessimiste quant au statut s'inscrit dans un contexte où les enseignants s'accordent à juger les élèves de plus en plus difficiles (85 %) et où de plus en plus de choses seraient demandées aux enseignants (94 %). Le métier présenterait même des «risques» de plus en plus grands (84 % d'accord). Cette perception est plus fortement ressentie parmi les enseignants âgés de 40 ans et plus.

Quelles perspectives pour le métier d'enseignant ?

La reconnaissance sociale attachée au métier et, dans une moindre mesure, le niveau de salaire, dénotent une réelle insatisfaction des enseignants quant à leur statut. Le sentiment d'un manque de considération de la société pour le métier d'enseignant apparaît plus fort en début qu'en fin de carrière (de 69 % avec moins de 5 ans d'ancienneté à 50 % avec plus de 20 ans). Dans les établissements en ZEP-REP, où les enseignants sont plus jeunes, le sentiment de reconnaissance y est moins affirmé (24 % contre 36 % hors éducation prioritaire). Les raisons invoquées pour en rendre compte portent en particulier sur la question du temps de travail injustement réduit, dans les représentations dominantes, au temps passé avec les élèves. Les discours négatifs tenus sur les enseignants et l'école confortent également le préjugé négatif. A cela s'ajoute la responsabilité attribuée aux enseignants quant aux difficultés ou à l'échec scolaire de certains enfants. Ce sentiment semble plus spécifique des enseignants de collège.

Pour autant, les quatre cinquièmes d'entre eux aspirent à rester dans le métier et un peu plus d'un tiers de ceux qui songent cesser l'enseignement, de façon temporaire ou définitive, envisagent leur activité hors l'Education nationale (soit 7 % de l'ensemble des enseignants). La dévalorisation du métier, le manque de reconnaissance des capacités et de l'investissement dans la fonction pèsent fortement sur les aspirations exprimées par les enseignants enclins à quitter leur fonction dans le second degré. Le comportement des élèves et le caractère répétitif de l'enseignement alimentent également l'aspiration à la mobilité ou au changement. Reste que la plupart des enseignants évoquant l'hypothèse d'un départ du second degré songent en réalité à une évolution au sein de l'Education nationale, notamment l'enseignement supérieur pour les agrégés.

Améliorer le métier et le fonctionnement des établissements

Pour plus d'un enseignant sur deux, diminuer le nombre moyen d'élèves par classe apparaît comme la première mesure à prendre pour une amélioration des conditions d'exercice du métier. Outre la question des effectifs, les enseignants préconisent une prise en compte des temps de concertation dans le service ou le développement des moyens permettant le travail en équipe. Ce critère décline en passant des petits aux grands établissements scolaires. La concertation est beaucoup plus attendue en ZEP-REP qu'hors éducation prioritaire (57 % contre 42 %). Aider les élèves individuellement tant sur le plan scolaire que social et psychologique apparaît également comme une priorité d'amélioration. Cette préoccupation peut être rapprochée d'un sentiment partagé par les trois quarts des enseignants estimant que chacun se trouve seul, face à sa propre responsabilité, pour traiter toutes les dimensions d'un métier de plus en plus complexe.

Typologie des enseignants

Une typologie des enseignants construite sur deux axes (proximité/distance entre la culture scolaire et la culture des élèves d'un côté, niveau de satisfaction professionnelle au regard de l'idée initiale du métier de l'autre) permet de dégager six groupes dont les caractéristiques et le rapport au métier diffèrent sensiblement. Schématiquement, on observe que la moitié environ des enseignants se

situent dans un rapport pédagogique où leurs références culturelles, artistiques, littéraires, de langage oral ou d'expression écrite leur apparaissent éloignées de celle des élèves. Plus largement, le sens donné à leur mission ne correspond pas aux attentes des élèves. Inversement, un cinquième des professeurs du secondaire exprime un fort degré de « connivence » culturelle avec leurs élèves.

Cette opposition dessine une différence générationnelle (la distance perçue étant croissante avec l'ancienneté dans la fonction) mais elle est amplifiée par des effets de contextes d'enseignement qui rendent les situations professionnelles plus ou moins difficiles. Le groupe majoritaire (29 %) illustre un processus de désenchantement professionnel se traduisant, par exemple, par des problèmes fréquents d'indiscipline et de violence, un fort sentiment de déconsidération sociale mais aussi un certain isolement caractérisé notamment par un faible investissement dans le travail en équipe. Ce groupe rassemble davantage d'enseignants PLP, âgés de 50 ans et plus, en poste dans des établissements de banlieue. A l'opposé figurent les enseignants plus jeunes, plus souvent agrégés et en poste dans les lycées des agglomérations urbaines. Leur fonction axée sur la transmission de savoirs et de connaissances et l'intérêt pour la discipline enseignée semble s'accorder aux dispositions de leurs élèves dont ils s'estiment culturellement et scolairement proches.

Ces disparités seraient de nature à illustrer le sentiment partagé par la très grande majorité des professeurs du second degré (89 %), qui se révèle essentiel à l'analyse des différences d'expérience et de rapport au métier, selon lequel il n'y a pas *un* mais *plusieurs* métiers d'enseignants.

INTRODUCTION

1. Présentation du rapport

Cette recherche, réalisée dans le cadre d'une convention entre la Direction de la Programmation et du Développement (DPD, Ministère de l'Éducation nationale) et le Centre de Recherches sur les Politiques et Pratiques éducatives de l'Université de Rennes 2 (CERPPE), consiste en un rapport de synthèse sur le métier d'enseignant dans le second degré public¹. Elle s'est appuyée principalement sur les données recueillies dans le cadre d'une enquête menée en deux vagues successives (Juin 2001 et Janvier 2002), auprès d'un échantillon représentatif de la population des professeurs titulaires des différents grades et disciplines. Ils ont été sélectionnés de façon aléatoire dans les collèges, lycées et lycées professionnels de 12 académies de la France métropolitaine. Au total, 955 enseignants ont été interviewés en face-à-face lors de la première vague d'enquête puis 806 au cours de la seconde, sur la base d'un questionnaire d'une durée de 3/4 d'heure environ².

Le présent travail ne visait pas à restituer la totalité des données collectées mais au contraire à sélectionner et à relier les éléments d'enquête qui semblaient les plus significatifs des dimensions et problématiques contemporaines de la fonction enseignante et de ses modes d'accomplissement. En effet, la période récente et à venir est marquée par un double enjeu. Elle s'ouvre, d'une part, sur plusieurs années de recrutements massifs liés au départ à la retraite d'une part importante des enseignants ayant pris leur fonction au cours des années 1970. La question de l'attractivité du métier, des modalités et contenus de concours et de formation, ainsi que de l'accompagnement lors des premières années suivant la prise de fonction représente désormais un enjeu majeur tant sur le plan des politiques et moyens de recrutement³ que sur le processus d'insertion professionnelle des titulaires débutants⁴. La situation en matière d'enseignement public se caractérise d'autre part, par les transformations des conditions d'exercice du métier qui modifient en profondeur les manières de faire cours, de concevoir et d'exercer la fonction et au-delà, l'identité professionnelle des enseignants. Les professeurs en poste s'adaptent, avec des difficultés variables, à cette nouvelle donne pédagogique et professionnelle, développent des compétences nouvelles et un autre type de rapport au métier. Les futurs professeurs se préparent à exercer un métier sans doute éloigné de celui qu'ils ont connu lorsqu'ils étaient élèves mais qui conserve néanmoins, par sa relation privilégiée au savoir disciplinaire et à la culture en général ainsi que par l'autonomie relative qu'il confère aux acteurs, un réel attrait⁵.

C'est dans ce contexte de mutation et d'enjeu pour l'avenir, qu'il a semblé important de s'attacher à mieux comprendre les ressorts de ces changements et leurs effets perçus, tant sur le plan du métier que du statut, par les différentes catégories d'enseignants exerçant dans des contextes d'établissements et de classes de plus en plus contrastés. Plus précisément, quatre parties principales ordonnent la réflexion.

La première porte sur les modalités et critères d'accès au métier, qu'il s'agisse des plus jeunes ou des enseignants « chevronnés ». Outre l'analyse des trajectoires scolaires et professionnelles des professeurs du second degré, on s'intéresse à comprendre les motivations d'entrée dans la fonction et leurs évolutions. De ce point de vue, le choix de l'enseignement se caractérise plutôt par une stabilité des représentations et aspirations, au moins en ce qui concerne la discipline qui joue un rôle moteur à la fois dans l'accès au métier et dans la définition de l'identité professionnelle.

¹ Ce travail a bénéficié du soutien, des conseils et de la confiance de Nadine Esquieu et de Alain Lopes (DPD) que je tiens vivement à remercier.

² La réalisation des enquêtes et les premières exploitations ont été effectuées par la société d'études TMO Régions.

³ Le récent rapport de Jean-Pierre Obin, *Enseigner, un métier pour demain*, Rapport au Ministre de l'Éducation nationale, Mars 2002, formule un certain nombre de propositions en rapport avec ces nouvelles préoccupations.

⁴ On pourra consulter le rapport de suivi, sur deux années, d'un panel d'enseignants débutants, P. Périer, *Les nouveaux enseignants sortis des IUFM en 1993*, DEP-MEN, n°76, 1996 et, plus récemment, N. Esquieu, *De l'IUFM à la classe*, Note d'information, n° 01-56, Déc. 2001

⁵ Comme l'a souligné le rapport de J.-P. Obin, il y avait encore en 2001, 6.6 candidats en moyenne pour un poste aux concours externes du second degré (7,5 en 2000).

Dans une seconde partie, il s'agit d'examiner les conditions et modalités d'exercice du métier telles qu'elles sont appréhendées et vécues par les enseignants. Dans sa classe, l'enseignant doit faire face à des comportements d'élèves plus indisciplinés, plus instables dans leurs apprentissages et peu enclins à développer un rapport « désintéressé » au savoir. Dans les collèges populaires et en ZEP-REP, les tensions sont plus vives, l'ordre scolaire plus incertain, ce qui ne signifie pas qu'il s'accompagne d'une plus grande résignation des personnels. Le partenariat d'équipe et les relations avec les parents peuvent aider à surmonter les épreuves d'un métier qui a perdu une partie de l'autorité que procure la légitimité d'institution⁶ mais qui a gagné à s'inscrire dans une logique plus collective. Plus incertaines et de moins en moins normées, les situations pédagogiques sont à construire sans être jamais définitivement stabilisées. Face à ces publics, les enseignants semblent douter d'un objectif qui privilégie la poursuite d'études pour le plus grand nombre, moins semble-t-il avec l'idée de renforcer la sélection que d'orienter autrement.

La troisième partie s'attache à décrire les évolutions perçues dans le métier, dont la difficulté semble s'accroître au point que la plupart éprouve le sentiment d'exercer un métier à « risques ». Parce qu'il engage beaucoup de lui-même dans les situations d'enseignement, le professeur se trouve à la fois plus sollicité et plus exposé. La gestion de la relation avec les élèves et la classe devient un enjeu majeur de sorte que la plupart des enseignants perçoivent une diversification et complexification des tâches, nécessitant d'opérer le basculement d'une posture de transmission de savoirs et de connaissances au profit d'un rôle d'éducateur.

Enfin, dans la dernière partie, sont abordées les différentes questions relatives à l'image du métier et à la carrière des enseignants. Nombre d'entre eux et surtout les jeunes professeurs, soulignent un déficit de reconnaissance. L'investissement personnel et professionnel requis pour un métier devenu plus exigeant ne trouve pas la considération et l'estime attendues. Pour les plus « anciens » dans la fonction, c'est l'écart croissant entre le métier imaginé et le métier réellement exercé qui suscite les déceptions les plus fortes. Dans ce contexte, les enseignants aspirent majoritairement à une réduction des effectifs d'élèves par classe et à une organisation de la concertation et du travail d'équipe considéré comme une composante à part entière de leur statut et de leur service.

Face à ces évolutions institutionnelles et à cette complexité nouvelle du métier, la méthodologie de l'enquête par questionnaire rend difficile, à la différence d'observations *in situ* ou d'entretiens individuels approfondis, de reconstituer les modes d'agencement du métier et le sens que lui est donné par les acteurs. Cette méthode offre néanmoins la possibilité d'opérer, sur des échantillons dont la taille suffisante autorise l'extrapolation, des analyses différenciées, comparatives et contextualisées. Dans cette perspective, les différentes dimensions du métier ont été analysées à la lumière d'un certain nombre de critères tels que le grade, la discipline enseignée, l'ancienneté dans la fonction, le type d'établissement d'exercice. Ce dernier critère qui recouvre plusieurs systèmes de différences (dans le profil des enseignants, la sociologie des élèves, les conditions d'enseignement...) se révèle particulièrement discriminant comme le montre l'analyse des différences entre l'enseignement en ZEP-REP et hors éducation prioritaire. Non que cette distinction recouvre des oppositions systématiques au risque du schématisme entre établissement ou classe « facile » d'un côté, « difficile » de l'autre, mais parce qu'elle illustre sous plusieurs dimensions l'idée force selon laquelle il n'y a pas *un* mais *plusieurs* métiers d'enseignant dans le secondaire. Autrement dit, toute différence ne doit pas être appréhendée uniquement à partir de ce que les uns auraient en « plus » ou en « moins » mais comme des manières de concevoir et d'exercer autrement le métier. En effet, les enseignants s'arrangent et composent sur un mode individuel avec des réalités comparables, et l'impact des conditions d'enseignement n'exclut pas des différences dans les styles d'enseignement et les types de rapport au métier.

⁶ Cf. P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *La reproduction*, Paris, Editions de Minuit, 1970

2. Conception et déroulement de l'enquête

La démarche d'enquête

Pour la première vague d'enquête (Juin 2001), les démarches de prise de contact avec les enseignants ont été effectuées après qu'une information préalable par lettre du Directeur de la DPD ait été effectuée auprès des chefs d'établissement et des recteurs des académies concernées. En raison d'un certain nombre de difficultés, l'objectif initial des 1000 professeurs a été ramené à 955 personnes effectivement enquêtées. Cet échantillon a été constitué en exploitant, dans une première étape, la quasi-totalité des adresses du fichier principal. Dans un second temps, des tirages ont été effectués dans le fichier complémentaire de façon à retrouver des enseignants proches du profil manquant.

Au total, 715 enseignants du fichier principal ont été interviewés et 240 pour le fichier complémentaire. Le taux de "chutes" réel sur fichier peut être estimé à 24 %. Plusieurs facteurs, parfois combinés entre eux, sont intervenus. Outre les refus clairement exprimés par une partie des enseignants, un certain nombre d'autres situations laissent à penser qu'ils n'ont pas souhaité donner suite à la demande d'entretien. Cas de figures multiples mais qui représentent la cause principale des "chutes" (environ 50 %). D'autres personnes n'ont pu être contactées ou rencontrées pour des raisons de congé maladie, de maternité, de formation ou de convocation à des examens. Enfin plusieurs enseignants étaient déjà partis à la retraite ou s'y préparaient pour la fin d'année scolaire et ne jugeaient pas pertinent de participer à cette enquête. En outre, quelques personnes avaient changé de fonction et n'exerçaient plus en tant qu'enseignant.

Lors de la seconde vague d'enquête, (Janvier 2002), les enseignants interviewés lors de la première vague ont été destinataires d'un courrier les informant de l'enquête en cours et d'un prochain contact les concernant. Celui-ci s'est effectué dans la plupart des cas dans des conditions satisfaisantes permettant de limiter le nombre de chutes. Au total, 806 enseignants du fichier ont été interviewés et 103 n'ont pas participé à la seconde vague d'enquête, soit un peu plus de 10 % de l'effectif initial. Plus d'un motif de non interview sur deux a été dû à l'impossibilité –parfois, sans doute, une forme de refus déguisé- de joindre l'enseignant. ou de convenir d'un temps d'entretien.

La structure de l'échantillon enquêté

L'échantillon des enseignants appartenant au champ d'enquête est constitué de professeurs titulaires du second degré public. Leurs profils et coordonnées ont été déterminés sur la base des tirages aléatoires des deux échantillons de 1000 enseignants (fichier principal, fichier complémentaire) après sélection de 12 académies⁷ représentatives de l'ensemble de la population des enseignants du secondaire (soit 344 236 personnes en 2000/2001). Les deux échantillons ont été tirés selon une procédure identique avec contrôle a posteriori de leur qualité statistique. Compte tenu de la nécessité de remplacer les personnes manquantes ou non-répondantes à l'enquête, des noms ont été pris dans le fichier complémentaire des populations visées en ayant soin, autant que faire se peut, de prendre le profil le plus proche (au regard des principaux critères d'échantillonnage) de celui à remplacer. En définitive, la structure de l'échantillon enquêté s'est révélée très proche de la population mère. Néanmoins, une procédure de redressement de l'échantillon enquêté a été mise en oeuvre afin de retrouver une structure identique à la population totale des enseignants du second degré public (source : fichiers MENRT).

La pondération a été effectuée sur les critères suivants :

- Sexe,
- Age,
- Grade enseignant,
- Type d'établissement,
- ZEP-REP, Hors ZEP-REP.

⁷ Aix-Marseille, Clermont, Créteil, Limoges, Lille, Lyon, Rennes, Poitiers, Nice, Montpellier, Strasbourg, Versailles

A l'issue de la seconde vague, l'échantillon des 806 personnes enquêtées présente une structure proche, sous les principaux critères, des 955 personnes enquêtées en vague 1. La représentativité de la population enquêtée apparaît donc préservée.

Caractéristiques principales de l'échantillon enquêté

	Vague 1 955 enseignants		Vague 2 806 enseignants
	effectif (non redressé)	% (redressé)	%
SEXE			
Homme	406	43 %	44%
Femme	549	57 %	56 %
AGE			
Moins de 30 ans	60	8 %	5 %
30-39 ans	222	24 %	23 %
40-49 ans	270	29 %	27 %
50 ans et plus	401	39 %	45 %
CORPS			
Agrégé	128	13 %	13 %
CAPES/ CAPEPS	536	56 %	58 %
CAPET	48	5 %	4 %
PLP	150	16 %	16 %
PEGC	69	7 %	7 %
Autres	24	3 %	2 %
DISCIPLINE			
Lettres - Philosophie	122	13 %	12 %
Histoire/Géographie - SES	105	11 %	12 %
Langues vivantes	161	17 %	17 %
Mathématiques	104	10 %	11 %
Physique- Chimie- SVT	89	9 %	9 %
Technologie	49	5 %	4 %
Ed. musicale- Arts plastiques	34	4 %	4 %
EPS	72	8 %	8 %
Bivalents	80	8 %	8 %
Secteur industriel	88	10 %	9 %
Secteur tertiaire	40	4 %	6 %
Autres	11	1 %	/
TYPE D'ETABLISSEMENT			
Collège	470	49 %	47 %
Lycée	357	37 %	38 %
LP	122	13 %	15 %
EREA	6	1 %	
ZEP-REP/ Hors ZEP-REP			
ZEP-REP / Hors ZEP-REP	146	14 %	14 %
	795	86 %	86 %
Type commune			
Commune rurale	25	3 %	3 %
Ville isolée	89	9 %	10 %
Centre d'une agglomération	453	47%	47 %
Commune de banlieue	388	41 %	40 %

I / L'ACCES AU METIER

1. Eléments de sociologie des professeurs du secondaire

Des hommes et surtout des femmes

De façon analogue à ce qui est observé dans l'enseignement du premier degré, on assiste à une féminisation du corps des professeurs du second degré (56,8 % de femmes). Les femmes se présentent plus nombreuses au concours (58 % dans le second degré et 81 % pour le premier) et elles sont aussi majoritaires dans la plupart des filières universitaires pouvant conduire à l'enseignement⁸. Cette féminisation ne doit pas être comprise comme un processus qui concernerait l'ensemble de la fonction car la proportion croissante de femmes recouvre de fortes disparités selon les disciplines et, dans une moindre mesure, selon les grades.

Part des femmes selon le grade et la discipline

Grade		Discipline de formation initiale	
Agrégé	54 %	Lettres - Philosophie	77 %
Capes / Capeps	62 %	Langues vivantes	80 %
Capet	43 %	Histoire - Géographie	51 %
PLP	49 %	Mathématiques	42 %
PEGC	54 %	Physique- Chimie- SVT	51 %
		Technologie	48 %
		Educ. musicale - Arts plastiques	60 %
		EPS	45 %
		Secteur industriel	21 %
		Secteur tertiaire	80 %

Ainsi, les disciplines de lettres, de langues vivantes et de services dans le secteur technologique et professionnel, apparaissent fortement marquées par le genre féminin, les mathématiques et disciplines de production industrielle étant les plus caractéristiques des professeurs hommes. Conséquence, les femmes restent globalement minoritaires dans les disciplines de l'enseignement technique et professionnel bien qu'elles représentent 80 % des professeurs des disciplines du secteur tertiaire.

Aux origines sociales du métier

Outre la féminisation du corps enseignant, l'accroissement du nombre des professeurs a favorisé une diversification du recrutement social aujourd'hui plus ouvert et plus proche de la structure de la population active ayant un emploi⁹. Cependant, en dépit de son caractère socialement plus hétérogène, la morphologie du corps enseignant reste dominée par une surreprésentation des catégories moyennes et supérieures de sorte qu'un quart environ des enseignants devraient changer d'origine sociale pour ressembler à celle de l'ensemble des individus ayant un emploi¹⁰.

⁸ Cf. J.-P. Obin, *Enseigner, un métier pour demain*, Rapport au Ministre de l'Education nationale, Mars 2002

⁹ Cf notamment, les analyses de C. Thélot, in *L'évaluation du système éducatif*, Paris, Nathan, 1993

¹⁰ Selon les analyses effectuées par A. Degenne et L.-A. Vallet in « L'origine sociale des enseignants par sexe et niveau d'enseignement. Evolution entre 1964 et 1997 », *Education et formations*, n° 56, 2000, pp. 33-40

**Tableau 1 : Activité professionnelle principale du père et de la mère
(ou de celui/celle qui vous a élevé(e))**

	père	mère
Agriculteur	8	5
Artisan, commerçant, chef d'entreprise	14	7
Cadre, profession intellectuelle supérieure	28	8
Profession intermédiaire	19	15
Employé	13	16
Ouvrier	18	4
Femme au foyer		45
Total	100 %	100 %

Base = 806

En outre, un cinquième des professeurs a (ou a eu) un parent au moins enseignant et le phénomène d'auto-recrutement apparaît d'autant plus fort que l'on s'élève dans la hiérarchie des grades de la fonction. Ainsi, 30 % des agrégés contre 9 % des PLP ont un parent au moins enseignant (21 % en moyenne) et 17 % des premiers contre 4 % des seconds ont (ou ont eu) leurs deux parents dans l'enseignement (7 % en moyenne). Ainsi, la proximité d'avec le milieu et la culture scolaire prédispose à devenir soi-même enseignant et favorise l'accès aux positions les plus prestigieuses de la fonction.

D'ailleurs, les deux tiers environ (65 %) des enseignants du second degré estiment que certaines personnes ont contribué dans un passé proche ou éloigné à leur venue dans le métier. La figure centrale qui, par son influence ou le modèle qu'elle a représenté, a pesé sur les choix professionnels est le plus souvent un enseignant (54 %), notamment en Lettres-philosophie, (65 %) mais aussi, un parent (28 %) ou un autre membre de la famille lui-même enseignant (15 %). Cette vision d'un choix professionnel soumis à l'influence de proches ou de professeurs ayant laissé une forte empreinte donne à penser que les jeunes professeurs héritent d'un modèle qui façonne, consciemment ou inconsciemment, leur conception du métier et leur identité professionnelle. Cette identification rétrospective peut s'interpréter au regard du modèle de professeur que le nouvel enseignant s'attache à retrouver, mais aussi sur la base de l'élève que l'enseignant a été et du souvenir de son expérience scolaire passée. Cet élève « écran », figure reconstruite de son passé, recouvre nombre des traits de l'élève idéal et peut masquer la découverte des élèves « réels » que l'enseignant accueille dans ses classes. L'un des risques consiste en une comparaison trop directe entre les relations pédagogiques vécues par l'enseignant en tant qu'élève et celles qu'il perçoit aujourd'hui en occupant à son tour la position du professeur. Ce rapprochement peut alimenter un discours volontariste voire militant sur la possibilité de faire réussir les enfants de milieu populaire, celui-là même dont ces enseignants sont issus¹¹. Cependant, si la référence à son propre passé d'élève, souvent de « bon » élève, intervient favorablement dans le processus de choix du métier, elle peut aussi être la source de tensions pédagogiques voire de désillusions professionnelles, notamment dans les établissements « difficiles ».

La référence au passé scolaire dépend du moment auquel l'enseignant estime s'être déterminé pour ce métier et de la manière dont il pense l'avoir choisi. En effet, l'inscription biographique dans la carrière plonge ses racines à des moments différents de la vie des enseignants et de leur trajectoire d'accès à la fonction. Plus précisément, cette vision n'est pas sexuée mais différenciée selon les univers professionnels des enseignants. Ainsi, elle est davantage partagée par les professeurs d'histoire-géographie et d'EPS (75 % dans les deux cas) et sensiblement moins parmi les PEGC (50 %) et les PLP (57 %) dont le choix tend à s'effectuer plus tardivement et souvent après une première expérience professionnelle, dans le secteur de l'enseignement ou dans un autre.

¹¹ Selon le modèle de la stabilité militante caractérisant l'engagement d'enseignants originaires de milieu populaire et en poste dans les écoles des quartiers populaires, in Léger A., Tripiet M., *Fuir ou construire l'école populaire ?*, Paris, Méridiens Klincksieck, 1988

Tableau 2 : Moment de choix de devenir enseignant selon le grade des enseignants

	Agrégé	Capes/ capeps	Capet	PLP	PEGC	Ens.
Ecole primaire	12	11	10	8	24	12
Collège	12	18	9	6	23	16
Lycée	22	24	10	19	25	22
Début études supérieures	15	13	10	10	9	12
Au cours des études supérieures	22	17	4	15	10	16
Fin des études supérieures	12	8	10	9	5	8
Suite 1 ^{ère} expérience d'enseignement	1	4	15	11	3	5
Suite 1 ^{ère} expérience professionnelle (hors enseignement)	3	4	30	19	1	8
Nsp	1	1	2	3	/	1
TOTAL	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Base = 955

D'une façon générale, les années passées au collège puis au lycée apparaissent comme la période charnière dans le processus de choix d'orientation et de profession des futurs enseignants : 38 % d'entre eux se sont décidés dans ces années de leur scolarité et près de la moitié si l'on prend en compte les orientations décidées au début des études supérieures. En outre, lorsque les enseignants reconnaissent l'influence d'une personne dans leur choix, celui-ci apparaît encore plus précoce : 55 % de ceux qui l'évoquent dans ces termes ont fait un choix avant l'entrée dans le supérieur contre 42 % dans le cas inverse. Autrement dit, l'identification positive à une figure du métier côtoyé par le futur enseignant intervient rétrospectivement comme un facteur déclenchant un choix précoce du métier, c'est-à-dire lorsque la biographie personnelle se confond avec le projet professionnel¹². C'est plus particulièrement le cas dans les disciplines de langues vivantes et surtout en EPS où respectivement 62 % et 83 % des professeurs se sont déterminés avant les études supérieures. Plus à l'écart de ce schéma « vocationnel », les professeurs des disciplines de l'enseignement professionnel et technologique se distinguent par un choix plus tardif de la profession pouvant, dans un certain nombre de cas, intervenir quelques années après une expérience professionnelle dans un autre secteur d'activité : 29 % des professeurs de technologie et 37 % dans les disciplines des secteurs tertiaire et industriel (37 % dans les deux cas) accèdent à la fonction suite à une première expérience professionnelle dans ou hors l'enseignement. Les professeurs de mathématiques et de physique-chimie occupent de ce point de vue une position intermédiaire avec un choix professionnel se situant au cours (33 %) ou à la fin des études supérieures (35 %).

Des études au métier

Les niveaux BAC + 3 et BAC + 4 requis pour les concours de l'enseignement ont un effet d'homogénéisation de la partie la plus jeune du corps enseignant. Ce phénomène a pour effet une différence significative dans la part des licenciés de moins de 30 ans comparativement à leurs prédécesseurs dans la fonction qui pouvaient intégrer à un niveau d'étude BAC + 2 voire au niveau BAC.

¹² Il resterait de ce point de vue à s'interroger sur les effets inverses, c'est-à-dire sur les figures négatives voire « repoussoir » qui marqueraient négativement le métier d'enseignant.

Tableau 3 : Niveau de diplôme selon l'âge des enseignants

	< 30 ans	30 - 39	40 - 49	50 - 54	55 et +	Ens
BAC + 2 (Deug, DUT, BTS) ou moins	2	9	19	18	23	16
BAC + 3 (licence)	44	27	27	24	23	27
BAC + 4 (maîtrise)	43	43	34	41	31	38
BAC + 5 ou plus (Dea, Dess, école d'ingénieur...)	11	19	16	13	17	16
Autres		2	4	4	6	3
TOTAL	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Base = 955

En effet, une minorité de professeurs débutants ont prolongé leurs études supérieures au-delà du niveau requis pour se présenter aux concours soit du Capes (ou de l'équivalent) soit de l'agrégation. Cependant, les différences dans le niveau d'études ne sont pas totalement réductibles à l'exigence du concours mais pourraient refléter des logiques de professionnalisation distinctes.

Tableau 4 : Niveau de diplôme selon le grade

	Agrégé	Certifié	CAPET	PLP	PEGC	Ens.
BAC + 2 (Deug, DUT, BTS) ou moins		4	12	46	64	16
BAC + 3 (licence)	7	34	32	20	17	27
BAC + 4 (maîtrise)	42	48	43	16	9	38
BAC + 5 ou plus (Dea, Dess, école d'ingénieur...)	51	13	13	7		16
Autres		1		11	10	3
TOTAL	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Base = 955

Ainsi, les agrégés sont les plus diplômés des enseignants du secondaire et ils le sont au-delà du niveau exigé pour le concours (51 % ont un diplôme de niveau BAC + 5 ou plus). 59 % des certifiés (Capes/Capeps/Capet confondus) ont un niveau d'études maîtrise ou plus supérieur à celui requis pour l'examen mais une partie d'entre eux a pu tenter l'agrégation (ou pensé le faire). Cet investissement dans les études qui se poursuit parfois au-delà de l'insertion professionnelle montre un intérêt de type intellectuel et culturel pour la discipline. Dans ce cas, l'enseignement secondaire peut être, au moins temporairement, un moyen de conjuguer la passion disciplinaire avec les avantages d'un statut qui ménage la possibilité de développer d'autres activités, projets ou ambitions dans son domaine de connaissance privilégié (écriture, recherche...). Dans d'autres cas, la prolongation d'études peut résulter d'échec(s) au(x) concour(s) ou répondre à une stratégie d'optimisation des chances de succès par une formation universitaire plus approfondie.

2. Motivations et contraintes d'accès au métier

Les critères de choix du métier

Envisagée du point de vue des enseignants du secondaire, la genèse de la venue au métier prend sa source non dans l'origine sociale ou le milieu familial -dimension souvent ignorée ou déniée dans les représentations ordinaires surplombées par une logique de la personnalité- mais dans l'intérêt ou l'amour qu'ils déclarent porter à leur discipline. Il est vrai que les connaissances disciplinaires priment fortement dans les concours de recrutement et, au-delà, dans la définition de l'identité professionnelle des enseignants. Aussi, la plupart des professeurs du second degré mettent en avant le goût voire la passion pour la discipline enseignée dans l'ordre des motivations personnelles de choix du métier.

Tableau 5 : Motivations pour devenir enseignant

	En 1 ^{er}	3 critères cumulés
Enseigner la discipline que j'aime	42	64
L'autonomie dans le travail	5	31
Le temps libre, les vacances	2	16
L'équilibre vie professionnelle/ vie privée	7	31
Le contact avec les élèves	11	52
Transmettre des savoirs, des connaissances	12	45
Exercer une fonction éducative	4	20
Le salaire	1	1
La perspective de carrière		2
Exercer un métier de service public	1	9
La vocation	11	19
Autres	4	5
Total	100 %	(*)

Base = 955

(*) Total > 100 % en raison des réponses multiples

Le primat accordé à la discipline enseignée n'en reste pas moins inégalement partagé par les différentes catégories d'enseignants. De façon schématique, il distingue d'un côté, les professeurs des disciplines technologiques et professionnelles, de l'autre, les enseignants de lettres, arts et EPS. De même, les agrégés et les plus diplômés adhèrent dans des proportions supérieures au modèle de l'excellence disciplinaire pour rendre compte de leur choix du métier sinon de leur compétence pour l'exercer.

Enseigner la discipline que j'aime

Cité en 1^{er} selon la discipline

Philosophie - Lettres	52 %
Langues vivantes	47 %
Histoire - Géographie	45 %
Mathématiques	36 %
Physique - chimie	46 %
Technologie	18 %
Education musicale - arts plastiques	67 %
EPS	68 %
Bivalents	34 %
Secteur industriel	26 %
Secteur tertiaire	12 %

Plus précisément, il semble possible de distinguer d'un côté, les enseignants manifestant une très forte identification à leur discipline et pour lesquels le savoir disciplinaire justifie leur projet professionnel et lui donne sens. Pour d'autres, leur choix emprunte davantage à des critères liés au statut et aux conditions d'exercice du métier. C'est dans les disciplines technologiques et professionnelles (notamment tertiaires) que les critères tels que l'autonomie et l'équilibre entre vie professionnelle et vie privée occupent la place la plus significative. Respectivement, 14 % et 17 % des enseignants de technologie citent le premier et le second de ces critères en premier choix de motivation de venue dans le métier, 18 % et 25 % des enseignants des disciplines du secteur tertiaire font de même. Hors d'une conception étroitement disciplinaire du métier, il y a un espace de décision pour accéder à un statut et à une condition où la sécurité d'emploi et la relative autonomie d'organisation du temps et de l'activité ne sont pas sans intérêt, pour les hommes comme pour les femmes, même si les modalités diffèrent sensiblement. En effet, on peut remarquer que les hommes s'intéressent davantage au temps libre (20 % le citent contre 13 % des femmes) tandis que les femmes privilégient l'équilibre entre leur métier d'enseignante et leur vie privée (35 % contre 25 % des hommes).

Souvent invoquée pour rendre compte de la motivation sinon de la compétence à enseigner, la vocation ne semble pas jouer -au moins dans l'interprétation rétrospective qui en est faite-, le rôle moteur qui lui est souvent accordé. En fait, cette forme d'inscription biographique du métier concerne plus spécifiquement le corps des PEGC (17 % citent ce critère en premier et un tiers sur la base de trois réponses) et, par corrélation, les enseignants plus anciens dans la fonction. Ainsi, la vocation est mentionnée, en premier critère, par 9 % des enseignants de moins de 40 ans mais par 16 % de ceux âgés de 55 ans et plus.

Tableau 6 : Les trois premières motivations pour devenir enseignant selon l'ancienneté dans la fonction

	< 5 ans	6 – 10 ans	11 - 20 ans	+ de 20 ans
Enseigner la discipline que j'aime	71	61	66	63
L'autonomie dans le travail	39	36	31	27
Le temps libre, les vacances	27	12	17	15
L'équilibre vie professionnelle./ vie privée	39	38	32	27
Le contact avec les élèves	48	56	55	51
Transmettre des savoirs, des connaissances	36	42	51	45
Exercer une fonction éducative	16	18	19	21
Le salaire	2	1	1	1
La perspective de carrière		2	1	2
Exercer un métier de service public	5	6	10	10
La vocation	16	17	12	23
Autres		6	3	7
Total	(*)	(*)	(*)	(*)

Base = 955

(*) Total > 100 % en raison des réponses multiples

Plus généralement, la manière d'épouser la carrière enseignante paraît avoir sensiblement évolué au fil des générations. Il apparaît en effet, que les jeunes enseignants manifestent un plus fort attachement à la discipline enseignée en même temps qu'ils s'intéressent à trouver des conditions d'activité professionnelle qui leur ménagent une autonomie dans le travail, un équilibre entre vie professionnelle et vie privée, et du temps libre. Suivant cette perspective, la venue au métier relève moins d'un destin qui s'impose à l'individu que d'un choix raisonné selon un certain nombre de critères et de contraintes. Cette logique contraste avec celle à tonalité « vocationnelle », des enseignants plus âgés et plus investis dans les dimensions éducatives et de transmission de savoirs attachées à leur fonction. Cette logique est celle qui enraine plus loin l'origine du choix du métier puisque 39 % des enseignants ayant exprimé en premier critère le choix par vocation estiment qu'il a pris forme lors de la scolarité primaire et 44 % au cours du collège ou lycée.

Les facteurs contextuels

La profondeur du lien entre les études suivies et l'emploi visé se manifeste clairement à travers la discipline d'enseignement qui représente à la fois la source et le support, via la formation universitaire, de l'accès au métier. Ainsi, 59 % des enseignants considèrent que leur choix d'études devait les conduire au métier qu'ils exercent aujourd'hui.

Tableau 7 : Accord sur la proposition "j'ai choisi mes études supérieures dans le but de devenir enseignant" selon le grade

	tt à fait d'acc.	plutôt d'acc.	plutôt pas d'acc.	pas du tout d'acc.	Nsp	Total
Agrégé	40	16	12	30	2	100 %
CAPES/ CAPEPS	50	14	11	24	1	100 %
CAPET	21	13	8	58		100 %
PLP	28	16	8	47	1	100 %
PEGC	52	13	6	24	5	100 %
Ensemble	44	15	10	30	1	100 %

Base = 955

Cette cohérence et continuité entre le projet, la formation et le devenir professionnel correspond davantage aux disciplines générales que technologiques ou professionnelles. En effet, dans les disciplines de lettres-philosophie, de langues vivantes et d'histoire-géographie, 61 % des enseignants sont d'accord avec l'idée que leur choix d'études universitaire portait en lui un projet professionnel d'accès au professorat. Cette même relation entre formation et emploi est reconnue par les deux tiers des PEGC. En revanche, pour une majorité des enseignants titulaires du CAPET ou PLP, l'enseignement ne s'imposait pas, au moment de leurs études supérieures, comme un débouché permettant de donner sens à leur formation mais plutôt comme une possibilité voire une alternative qui s'est constituée au fil des années. De fait, les études poursuivies ne l'ont pas toujours été, à l'origine, en vue d'exercer le métier d'enseignant et d'autres facteurs ont pu interférer dans le processus d'orientation et de choix professionnels.

Tableau 8: Degré d'accord sur plusieurs raisons ayant pu conduire au métier d'enseignant

	tt à fait d'acc.	Plutôt d'acc.	plutôt pas d'acc.	pas du tout d'acc.	Nsp	Total
L'important était d'éviter le chômage	4	9	12	71	4	100 %
Il n'y avait pas d'autres débouchés professionnels dans les secteurs qui m'intéressaient	8	15	11	63	3	100 %

Base = 955

En réalité, l'analyse des parcours d'accès au métier implique de combiner plusieurs dimensions qui sont pour une part, le produit de motivations exprimées sous la forme du choix mais aussi, négativement et pour partie inconsciemment, la résultante de contraintes et de contingences qui vont orienter les trajectoires et parcours professionnels des futurs professeurs. La dynamique du marché de l'emploi représente l'une des dimensions pouvant infléchir les parcours professionnels comme le donne à penser le poids relatif que les enseignants accordent à la crainte du chômage.

**% d'accord avec la proposition : "L'important était d'éviter le chômage"
selon l'ancienneté dans la fonction**

moins de 6 ans	21 %
6 - 10 ans	20 %
10 - 20 ans	14 %
Plus de 20 ans	9 %
Moyenne	13 %

Se prémunir des risques du chômage en accédant au professorat du second degré correspond davantage au cheminement des PLP (21 % d'accord) mais aussi des enseignants ayant intégré plus récemment la fonction. L'accès au métier apparaît donc pour partie commandé par des effets conjoncturels qui ont davantage pesé sur les orientations professionnelles de certaines catégories d'enseignants. Il ne faudrait pas en conclure qu'il s'agit là d'une orientation par défaut mais bien de la prise en compte de préoccupations externes devenues plus prégnantes. D'ailleurs, les trois quarts des enseignants du secondaire inclinent à considérer que leur formation leur offrait d'autres débouchés professionnels et que leur accès à la fonction correspond alors à un véritable choix. Plus précisément, l'analyse de corrélation avec la préoccupation d'évitement du chômage montre que les personnes les plus en accord avec une vision restreinte des possibles professionnels étaient aussi plus soucieuses de conjurer le chômage. En effet, 30 % des enseignants tout à fait d'accord pour reconnaître qu'ils n'avaient pas d'autres débouchés professionnels dans les secteurs d'activité qui les intéressaient, cherchaient aussi à éviter le chômage contre 7 % des enseignants qui estimaient pouvoir disposer d'alternatives professionnelles à l'enseignement. En d'autres termes, évoquer l'absence d'alternatives est une autre manière de poser l'impératif d'accès à l'enseignement.

De ce point de vue, on peut observer que les agrégés sont plus enclins à poser la contrainte du manque de débouchés (30 % d'accord) comme si leur ambition disciplinaire rendait l'intégration professionnelle dans l'enseignement plus nécessaire sinon exclusive d'autres choix. D'ailleurs l'accès au niveau d'études BAC + 5 (ou plus) renforce la vision d'un avenir professionnel qui passe par l'enseignement. De même, la formation initiale dans certaines disciplines (lettres, philosophie, histoire-géographie, éducation musicale, arts plastiques) donne un caractère de plus grande priorité au débouché professionnel de l'enseignement, qui est une manière d'indiquer l'importance de cette voie professionnelle dans l'accès à un statut et à un métier. Par contraste, seuls 14 % des titulaires du CAPET inscrivent leur choix professionnel dans cette logique.

**% d'accord avec la proposition :
"Il n'y avait pas d'autres débouchés professionnels dans les secteurs qui m'intéressaient"**

Niveau d'études		Discipline de formation initiale	
Bac+ 2 ou moins	13 %	Lettres - Philosophie	33 %
Bac + 3 (licence)	26 %	Langues vivantes	18 %
Bac + 4 (maîtrise)	21 %	Histoire - Géographie	32 %
Bac + 5 et plus	32 %	Mathématiques	15 %
		Physique- Chimie- SVT	21 %
		Technologie	22 %
		Educ. musicale - Arts plastiques	30 %
		EPS	28 %
		Secteur industriel	23 %
		Secteur tertiaire	18 %

Les freins perçus dans l'accès à la fonction

Les recherches sur le métier d'enseignant se sont massivement attachées à identifier et à analyser les conditions et motivations d'accès à la fonction mais en négligeant souvent la connaissance des freins et résistances par lesquels on se détourne de cette profession. Or, si les conditions de niveau d'études et de concours représentent un obstacle réel par leur durée et leur difficulté, d'autres facteurs

et notamment certaines images de la fonction enseignante et de ses conditions d'exercice peuvent engendrer des hésitations ou des renoncements. L'ancienneté dans la fonction permet d'apprécier les différences de perception des freins dont on peut penser qu'ils n'interviennent pas seulement dans les raisons invoquées par les non-accédants à la fonction mais aussi, à des degrés moindres, dans les critères pris en compte dans le processus de choix du métier.

Tableau 9 : Frein prioritaire dans le choix du métier d'enseignant selon l'ancienneté dans la fonction

(« Parmi les raisons suivantes, quelle est celle qui freine en priorité le choix du métier d'enseignant ? »)

<i>Les enseignants débutants...</i>	< 5 ans	6 – 10 ans	11 – 20 ans	+de 20 ans	Ens.
Sont nommés dans des établissements difficiles	42	40	40	41	41
Sont souvent nommés loin de chez eux	29	29	21	16	21
Jugent leur salaire peu attractif	9	15	18	19	17
Estiment difficile d'enseigner la discipline qu'ils aiment	11	6	11	10	10
Craignent d'être isolés		3	5	3	3
Autres	6	4	3	8	6
NSP	3	3	2	3	2
Total	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Base = 936

Selon les professeurs du second degré actuellement en activité, la crainte d'une affectation dans des établissements réputés difficiles est le critère qui pèse le plus fortement sur les freins d'accès au métier. Cette vision n'est pas liée à l'ancienneté dans la fonction mais les professeurs de collège sont un peu plus sensibles aux effets présumés de cette image d'établissement (47 % contre 37 % en LEGT et 36 % en LP), ce qui interroge sur la difficulté effectivement rencontrée pour exercer dans ce type de contexte.

L'éloignement par rapport à l'académie de formation ou la localité de résidence représente un second type de facteur dont les enseignants estiment qu'il contrecarre les "vocations". Les plus jeunes dans la fonction se montrent en effet un peu plus convaincus des effets dissuasifs que cela peut avoir. Moins que l'isolement de la personne dans les relations avec ses collègues, c'est la distance géographique par rapport au lieu de vie sociale qui apparaît comme une source de préoccupation majeure. Si le lieu d'affectation et les contraintes de mobilité représentent la cause principale pour près de 70 % des enseignants en poste depuis moins de 10 ans, les aînés dans la fonction évoquent plus particulièrement le niveau de salaire qu'ils jugent trop faible. Précisons également que cette perception est plus masculine que féminine (23 % des hommes contre 12 % des femmes).

3. L'affectation et les postes

L'analyse des carrières enseignantes développée par Alain Léger au début des années 1980 garde toute son actualité¹³. Autrement dit, les professeurs les plus gradés, les plus âgés, occupent les postes dans les lycées les plus « bourgeois » et fuient les établissements les plus populaires laissés à la charge des enseignants débutants et en proie à une forte rotation des équipes. Les établissements relevant de l'éducation prioritaire sont exemplaires de ce processus. Ainsi, la part des enseignants en poste dans les établissements en ZEP-REP varie en relation inverse avec l'âge et l'ancienneté.

Part des enseignants en ZEP-REP selon l'âge

Moins de 30 ans :	37 %
30 – 39 ans :	20 %
40 – 49 ans :	13 %
50 – 54 ans :	10 %
55 ans et plus :	9 %
moyenne :	14 %

Ancienneté dans l'établissement en ZEP-REP et hors ZEP-REP

	ZEP-REP	Hors ZEP-REP
Moins de 6 ans :	43 %	31 %
6 – 10 ans :	26 %	26 %
11 – 20 ans :	15 %	22 %
20 ans ou plus :	16 %	21 %

De même, si les professeurs agrégés sont deux fois moins nombreux qu'en moyenne dans les établissements relevant de l'éducation prioritaire, ils sont fortement sur-représentés dans les lycées (83 % contre 38 % en moyenne).

En conséquence, l'ancienneté dans la fonction, en lien avec l'âge, apparaît comme un critère déterminant, les plus jeunes aspirant dans des proportions plus importantes à pouvoir changer d'établissement et/ou de lieu géographique. En effet, une minorité de 7 % des enseignants ont demandé un changement d'affectation pour l'année scolaire 2001/2002 mais ils sont 21 % parmi les enseignants ayant moins de 6 ans de fonction dans leur établissement, 14 % avec 6 à 10 ans d'ancienneté, 7 % avec 11 à 20 ans et seulement 3 % après 20 ans d'ancienneté dans le même établissement. Questionnés sur les raisons principales de leur demande, les enseignants montrent la prépondérance des critères de vie personnelle et familiale sur les critères professionnels.

Principales raisons de la demande de changement d'affectation (2 réponses possibles)

Etablissement trop loin du domicile	34 %
Raisons d'ordre conjugal et familial	34 %
Elèves difficiles	22 %
Ambiance de l'établissement n'était pas bonne	8 %
Base = 50	

¹³ A. Léger, « les déterminants sociaux des carrières enseignantes », *Revue française de sociologie*, XXII, 1981, pp. 549-574

Un certain nombre d'autres raisons ont été mentionnées témoignant des motifs personnels de la demande. Au total, moins qu'une fuite d'un établissement ou de publics jugés difficiles, les jeunes enseignants souhaitent pour des raisons relevant de leur vie privée changer de localité et souvent d'académie. Un cinquième seulement de ceux ayant obtenu une demande d'affectation, ont obtenu un changement et dans la très grande majorité des cas pour l'établissement effectivement demandé.

En définitive, 97 % des enseignants enquêtés exerçaient en 2001/2002 dans le même établissement que l'année précédente.

II / L'EXERCICE DU METIER

1. L'enseignant dans sa classe

1.1. Perception des élèves

Les enseignants du secondaire dressent un tableau contrasté de leurs élèves qu'ils jugent volontiers intéressés par les enseignements dispensés mais relativement peu autonomes dans leurs apprentissages. Tout se passe comme si, à la lumière de la distinction opérée dans la théorie du rapport au savoir¹⁴, les élèves étaient disposés à travailler mais sans nécessairement être en mesure d'apprendre.

Tableau 10 : Impressions dominantes sur les élèves selon le type d'établissement

Les élèves ne sont pas du tout intéressés	1	2	3	4	5	6	7	Les élèves sont très intéressés
	1	2	7	31	31	21	7	
Ensemble	10			31		59		100 %
Collège	10			32		58		100 %
Lycée	10			29		61		100 %
LP	10			33		57		100 %
<i>Note moyenne</i>	4.8 (écart-type = 1.2)							

Les élèves sont très passifs	1	2	3	4	5	6	7	Les élèves sont très participatifs
	3	8	13	28	25	18	5	
Ensemble	24			28		48		100 %
Collège	20			27		53		100 %
Lycée	29			31		40		100 %
LP	23			27		50		100 %
<i>Note moyenne</i>	4.4 (écart-type = 1.4)							

Les élèves travaillent moins en petits groupes	1	2	3	4	5	6	7	Les élèves travaillent plus en petits groupes
	4	9	8	18	15	24	22	
Ensemble	21			18		61		100 %
Collège	24			19		57		100 %
Lycée	19			16		65		100 %
LP	14			18		68		100 %
<i>Note moyenne</i>	4.9 (écart-type = 1.7)							

Les élèves ne sont pas du tout autonomes dans leur travail	1	2	3	4	5	6	7	Les élèves sont tout à fait autonomes dans leur travail
	9	23	23	24	14	6	1	
Ensemble	55			24		21		100 %
Collège	54			28		18		100 %
Lycée	54			23		23		100 %
LP	57			17		26		100 %
<i>Note moyenne</i>	3.4 (écart-type = 1.4)							

Base = 952

¹⁴ Les ouvrages de référence sont ceux de B. Charlot, E. Bautier, J.Y. Rochex, *Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Paris, A Colin, 1992 et de B. Charlot, *Du rapport au savoir*, Paris, Editions Anthropos, 1997

D'ailleurs, aucune matière ne semble souffrir d'un désintérêt manifeste mais la technologie et l'EPS bénéficient, du point de vue des professeurs de ces disciplines, d'un attrait plus affirmé (respectivement 71 % et 85 % de réponses de niveau 5/6/7). La participation des élèves suscite des jugements un peu plus contrastés, notamment en lycée mais les différences selon le type d'établissement et le niveau enseigné restent globalement peu marquées. En outre, et contrairement à ce qui semblait attendu, la perception du comportement des élèves en classe, de leurs aptitudes et capacités à se mettre au travail ne diffèrent guère entre les professeurs en ZEP-REP et hors ZEP-REP.

Tableau 11 : Perception des élèves en collège ZEP-REP

(positions négatives 1/2/3 cumulées)

	ZEP-REP	Hors ZEP-REP
Elèves pas intéressés	3 %	11 %
Elèves passifs	19 %	21 %
Elèves travaillent moins en petits groupes	24 %	24 %
Elèves pas autonomes	62 %	52 %

En fait, les enseignants des collèges hors ZEP-REP sont même plus enclins à juger leurs élèves peu intéressés. Ils sont en revanche moins nombreux à estimer qu'ils ne sont pas autonomes, ce manque d'autonomie dans le travail étant l'une des difficultés majeures des élèves des collèges ZEP-REP. Les tensions didactiques entre travailler et apprendre, entre intérêt et savoir posent donc le problème des méthodes pédagogiques pratiquées par les enseignants et des contenus de savoirs enseignés. De ce point de vue, les formes de mise au travail des élèves permettent d'apprécier l'intérêt que les enseignants du second degré accordent au travail en petits groupes d'élèves et les effets bénéfiques qu'ils lui attribuent. Ces effets se vérifient davantage dans le contexte des lycées et LP et dans les disciplines de sciences, technologie et disciplines professionnelles. Le caractère plus expérimental de l'enseignement dans ces disciplines et le recours plus fréquent à des exercices contribueraient à favoriser des situations d'apprentissage dont les enseignants estiment, sur la base d'une pédagogie du travail en groupes, qu'elle favorise l'acquisition de connaissances.

**% d'accord (positions positives 5/6/7 cumulées) avec la proposition :
« les élèves travaillent plus en petits groupes selon la discipline enseignée »**

Lettres - Philosophie	57 %
Langues vivantes	58 %
Histoire – Géographie -SES	51 %
Mathématiques	50 %
Physique- Chimie- SVT	72 %
Technologie	72 %
Educ. musicale - Arts plastiques	52 %
EPS	68 %
Secteur industriel	69 %
Secteur tertiaire	73 %
<i>Base = 471</i>	

Les relations avec les élèves

Du point de vue des enseignants, la fonction de transmission des savoirs et des connaissances est ce qui définit le mieux le sens de la relation avec les élèves. Toutefois, l'ancienneté dans la fonction montre quelques variations.

Tableau 12: Sens du contact avec les élèves selon l'ancienneté dans la fonction

	5 ans ou moins	6 – 10 ans	11 - 20 ans	+ de 20 ans	Ens
Une façon de rester jeune	2	1	7	7	6
Une remise en question constante de soi	33	29	21	24	25
La spontanéité dans les rapports avec les jeunes	26	23	21	19	20
Un remède contre la routine	3	1	1	2	2
Le plaisir de transmettre des connaissances	36	45	49	46	46
Autre		1	1	2	1
Total	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Base = 806

En effet, les enseignants les plus jeunes dans la fonction et par l'âge se montrent plus disponibles dans la relation avec les élèves pour se remettre en question ou reconnaître l'intérêt d'échanges spontanés. Moins campés sur la seule position consistant à transmettre les contenus disciplinaires, les enseignants débutants développent une conception plus large et à certains égards plus impliquante sur le plan personnel de la relation avec les élèves. Cette posture s'estompe progressivement au fil de l'ancienneté dans la fonction mais sans que l'on sache si ce processus relève d'un effet de vieillissement ou d'un effet de cohorte, saisies dans des périodes historiques différentes. Dès 5 ans d'ancienneté dans la fonction, il s'opère un recentrage de la relation sur la transmission des connaissances, dimension plus fortement affirmée dans les disciplines de mathématiques (56 %) et plus faiblement en EPS (25%) ou en musique-arts plastiques (39 %).

Sur la base de deux réponses, la hiérarchie des critères est maintenue et le caractère prépondérant du plaisir de transmettre des connaissances est largement confirmé.

Sens du contact avec les élèves
(2 réponses)

Le plaisir de transmettre des connaissances	79 %
Une remise en question constante de soi	51 %
La spontanéité dans les rapports avec les jeunes	44 %
Une façon de rester jeune	13 %
Un remède contre la routine	10 %

Base = 806

(*) Total > 100 % en raison des réponses multiples

L'adaptation à la diversité des publics et situations scolaires

Aujourd'hui, le processus d'adaptation contextuelle à la diversité des publics et situations d'enseignement représente l'une des caractéristiques majeures des transformations du métier d'enseignant, notamment dans les établissements difficiles¹⁵. Cette exigence nouvelle source de malentendus et de tensions dans l'exercice du métier se manifeste sous différentes formes.

Tableau 13 : Accord sur quelques propositions relatives à l'enseignement d'aujourd'hui

	tt à fait d'acc.	plutôt d'acc.	plutôt pas d'acc.	pas du tout d'acc.	Nsp	Total
L'adaptation au niveau des élèves est difficile	19	38	27	14	2	100 %
Il existe un grand décalage entre l'attente de l'élève et ce qui est prévu dans les programmes	31	42	18	6	3	100 %
Les élèves sont surtout intéressés par ce qui les touche dans leur quotidien	40	40	13	5	2	100 %
Les références culturelles, littéraires et artistiques de la plupart des élèves sont éloignées des vôtres	41	37	15	4	3	100 %
L'expression orale de la plupart des élèves est éloignée de la vôtre	33	40	21	5	1	100 %
L'expression écrite de la plupart des élèves est éloignée de la vôtre	48	39	9	1	3	100 %
Les élèves ne comprennent pas que ce que vous leur enseignez est important pour leur vie future	26	41	24	7	2	100 %

Base = 806

La plupart des enseignants s'accordent à souligner un fort décalage avec leurs élèves que ce soit sous l'angle du langage, des références culturelles ou des domaines d'intérêt qui puisent largement dans leur univers quotidien. L'une des conséquences pédagogiques consiste en un décalage entre les attentes scolaires des élèves et les programmes à enseigner. Ce sentiment est exprimé, pour des raisons sans doute différentes et qu'il conviendrait de mieux analyser, avec une plus grande acuité dans les disciplines de lettres-philosophie (36 % tout à fait d'accord), de mathématiques (36% également) ainsi que dans les disciplines du secteur tertiaire où s'exprime un plus grand « malentendu » avec les élèves.

Tableau 14 : Pourcentage d'enseignants « tout à fait d'accord » avec différentes propositions sur l'enseignement d'aujourd'hui selon le type d'établissement

	Collège	Lycée	LP
Les élèves sont surtout intéressés par ce qui les touche dans leur quotidien	42 %	34 %	45 %
Les références culturelles, littéraires et artistiques de la plupart des élèves sont éloignées des vôtres	44 %	37 %	42 %
L'expression orale de la plupart des élèves est éloignée de la vôtre	30 %	33 %	45 %
L'expression écrite de la plupart des élèves est éloignée de la vôtre	49 %	45 %	55 %
Les élèves ne comprennent pas que ce que vous leur enseignez est important pour leur vie future	26 %	22 %	35 %

¹⁵ Cf. A Van Zanten, *L'école de la périphérie*, Paris, PUF, 2001

Plus généralement, la distance culturelle qui sépare les enseignants des élèves accentue la distorsion entre le travail prescrit et le travail réel et elle apparaît globalement plus forte en lycée professionnel qu'en LEGT. L'hétérogénéité des publics scolaires ou leurs difficultés non seulement dans les apprentissages mais au regard du sens donné à leur scolarité participent d'une accentuation du malentendu entre professeurs et élèves. Les références des élèves mais, plus encore, leur expression écrite apparaissent comme des obstacles majeurs dans les situations d'enseignement.

Les enseignants dans les établissements en ZEP-REP sont très sujets à ce phénomène puisque 49 % d'entre eux jugent les références culturelles, littéraires et artistiques des élèves éloignées des leurs (contre 40 % hors ZEP-REP), 40 % disent de même pour l'expression orale (contre 32 % hors ZEP-REP) et 57 % pour l'expression écrite (47 % hors ZEP-REP). Toutefois, la question du « niveau » des élèves appréhendée à partir d'une insuffisance dans les notions de base présente, selon la perception des enseignants, l'obstacle majeur dans les apprentissages et la conduite de la classe. Il se conjugue à un manque d'investissement ou de travail des élèves qui ne doit cependant pas se confondre avec un manque d'intérêt. Se manifeste ainsi une tension entre les dispositions à apprendre des élèves et leur mobilisation ou capacités réelles, source de difficultés voire d'un sentiment d'impuissance pédagogique du côté des enseignants.

Tableau 15: Deux raisons qui expliquent le mieux les difficultés d'adaptation des enseignants au niveau de leur classe selon le type d'établissement

En %	Collège	Lycée	LP	Ensemble
Hétérogénéité des acquis scolaires	52	48	46	51
Hétérogénéité des milieux socio-culturels des élèves	26	21	21	24
Maîtrise insuffisante des notions de base par les élèves	58	65	55	61
Manque d'intérêt des élèves pour l'enseignement	11	13	22	14
Manque d'investissement des élèves	44	48	52	48
Autre	2	1	2	2
TOTAL	(*)	(*)	(*)	(*)

Base = 806

(*) Total > 100 % en raison des réponses multiples

On soulignera que, parmi les raisons invoquées pour rendre compte des difficultés d'adaptation rencontrées, les professeurs de collège mettent un peu plus l'accent sur une hétérogénéité scolaire et socio-culturelle des élèves tandis que leurs collègues de LP insistent davantage sur le défaut d'investissement et d'intérêt des élèves. Au total, le critère scolaire apparaît central à la fois en termes d'hétérogénéité des niveaux et d'insuffisance de ce niveau, notamment en LEGT.

1.2. Indiscipline et violence des élèves

Les problèmes de comportement et d'indiscipline en classe des élèves sont devenus un enjeu majeur dans l'enseignement, notamment dans certains contextes d'établissements. En réalité, le phénomène n'est pas nouveau mais il prend des formes différentes où le chahut traditionnel, intégré à l'ordre institutionnel, a laissé place au chahut anémique¹⁶ voire au chahut endémique¹⁷ qui, de façon quasi permanente, perturbe et ralentit l'enseignement. En outre, l'amplification du phénomène de désordre scolaire a accompagné l'accentuation des disparités entre établissements, sensibles au niveau du collège. Autrement dit, l'indiscipline se manifeste de façon parfois très vive dans certains contextes et les enseignants en ZEP-REP apparaissent de ce point de vue plus exposés à la fréquence de ces comportements perturbateurs.

¹⁶ Selon la célèbre distinction formulée par J. Testanière dans « Chahut traditionnel et chahut anémique dans l'enseignement du second degré », *Revue française de sociologie*, 1967, VII, pp. 17-33

¹⁷ Expression empruntée à G. Lapassade in *Microsociologie de la vie scolaire*, Paris, Anthropos, 1999

**Tableau 16 : Fréquence des problèmes de discipline
en ZEP-REP et hors ZEP-REP**

	ZEP-REP	Non ZEP-REP	Ens
Très souvent	11	4	5
Assez souvent	30	23	24
Assez peu souvent	43	41	41
Rarement, jamais	16	32	30
Total	100 %	100 %	100 %

Base = 806

Ainsi, un peu plus d'un quart des enseignants hors ZEP-REP mais 40 % environ dans des établissements relevant de l'éducation prioritaire rencontrent fréquemment des problèmes de discipline avec leurs élèves. Ces situations se révèlent plus fréquentes également au collège et en LP qu'en LEGT (respectivement 33 % et 35 % en rencontrent très ou assez souvent contre 21 % en LEGT). Compte tenu des modalités d'affectation, les professeurs débutants, dont on a vu qu'ils étaient plus souvent en collège et en établissement ZEP-REP, se trouvent aussi plus souvent concernés par ce type de difficultés. La moitié des professeurs ayant moins de cinq ans d'ancienneté dans la fonction, près d'un tiers de ceux ayant entre 6 et 10 ans, un quart environ après dix ans de métier déclarent éprouver ce type de difficultés. Les professeurs d'EPS mais aussi dans les disciplines du secteur industriel sont plus fréquemment confrontés au comportement indiscipliné des élèves (46 % et 39 % très souvent ou assez souvent).

Les manifestations concrètes de cette indisciplinisme scolaire sont de plusieurs ordres mais prennent d'abord la forme de bavardages entre élèves.

Tableau 17 : Manifestations d'indiscipline des élèves en classe

	En 1er	3 critères cumulés
Inattention des élèves	25	52
Manque de respect entre élèves	15	50
Manque de respect vis-à-vis des adultes de l'établissement	5	22
Manque de respect vis-à-vis des professeurs	5	19
Insolence dans les paroles et le comportement	16	43
Bavardages entre élèves sans rapport avec le cours	28	66
Désordre dans les prises de parole	5	31
Déplacements non autorisés pendant les cours	1	5
Autre	0	2
Total	100 %	(*)

Base = 564

(*) Total > 100 % en raison des réponses multiples

Manifestations «douces» de l'indiscipline, le bavardage comme l'inattention des élèves peuvent en certains cas côtoyer des expressions plus «dures » sous la forme du manque de respect ou de l'insolence. A chaque type d'établissement semble correspondre un ordre de manifestations dont on peut penser qu'elles n'ont pas la même incidence sur l'enseignement et la personne de l'enseignant.

Quelques manifestations d'indiscipline en classe selon le type d'établissement
(3 critères cumulés)

	ZEP-REP	collège	LEGT	LP	Ens
Inattention	39 %	45 %	62 %	50 %	52 %
Bavardages	57 %	58 %	78 %	64 %	66 %
Manque de respect entre élèves	67 %	57 %	37 %	56 %	50 %
Insolence	49 %	45 %	36 %	48 %	43 %

Ainsi, les professeurs des lycées d'enseignement général et technologique sont sensiblement moins confrontés à des manifestations d'insolence et de manque de respect et l'indiscipline revêt principalement la forme d'un désordre scolaire qui ne représente pas une entrave majeure ni une mise en cause directe de l'autorité enseignante. Ces attitudes témoignent bien davantage d'une « culture de la réticence »¹⁸ qui est moins opposition à l'école que l'expression d'une adhésion minimale aux normes de l'univers scolaire. Les manifestations d'indiscipline ont une autre teneur et signification en collège et en LP, surtout s'ils sont des établissements ZEP-REP, où l'insolence et plus encore le manque de respect entre élèves impriment fortement les relations dans la classe, affectent l'identité des personnes et participent du sentiment de victimation. Ce constat établi sur la base de perceptions des enseignants n'est resté pas moins cohérent avec nombre d'enquêtes soulignant l'importance de ce phénomène dans la caractérisation des violences ténues et quotidiennes¹⁹. Les enseignants de certaines disciplines et tout particulièrement l'EPS sont en butte à ces comportements où les injures, tentatives d'intimidations ou d'humiliations, paroles blessantes ponctuent des interactions sous la forme de l'insolence (59 %), du manque de respect entre élèves (70 %). Le manque de respect vis-à-vis des adultes de l'établissement semble relever pour partie d'un effet établissement (29 % en LP, 25 % en collège et 16% en lycée), mais cette relation ne se vérifie pas pour les professeurs de même que leurs caractéristiques personnelles (de discipline, de grade, d'ancienneté dans la fonction) ne permettent pas de rendre compte de façon significative de perceptions différentielles dans le manque de respect des élèves à leur égard.

L'analyse des causes de l'indiscipline perçues par les enseignants montre le caractère prépondérant de la difficulté des élèves à rester concentrés : 31 % des enseignants citent ce critère en premier facteur explicatif, 21 % évoquant ensuite les problèmes sociaux et familiaux de certains élèves.

Tableau 18: Deux principales causes de l'indiscipline des élèves selon le type d'établissement

En %	Collège	Lycée	LP	Ensemble
Manque d'intérêt pour la discipline enseignée	8	17	15	12
Manque de goût des élèves pour découvrir et apprendre	29	29	42	31
Manque d'autonomie des élèves	14	23	18	18
Problèmes familiaux et sociaux de certains élèves	55	21	43	41
Effectifs de classe trop importants	28	32	18	28
Difficulté des élèves à rester concentrés	65	70	59	66
Autre	2	7	4	4
TOTAL	(*)	(*)	(*)	(*)

Base = 564

(*) Total > 100 % en raison des réponses multiples

Du point de vue des enseignants, les élèves éprouvent des difficultés à rester concentrés en classe c'est-à-dire réellement impliqués dans les situations d'apprentissage. Maintenir leur attention nécessite de diversifier les activités et les contenus enseignés mais oblige également les enseignants à gérer les comportements perturbateurs. Outre cette dimension présente à tous les niveaux d'enseignement, les enseignants mentionnent deux types de causes majeures d'indiscipline. Il y a d'une part, les problèmes personnels, sociaux et familiaux des élèves, et surtout dans les collèges en ZEP-REP (48%). Ce que ces élèves vivent en dehors de l'école affecterait leur disponibilité et leur capacité à apprendre, favorisant l'instabilité et l'indiscipline des plus « déshérités ». Sans écarter la réalité des difficultés de conditions de vie dans certains quartiers et leurs effets sur le rapport à l'école et la mobilisation en classe, nombre de recherches ont également attiré l'attention sur le risque d'une explication du désordre scolaire par des facteurs externes à l'institution scolaire et à la classe. En effet, le comportement en classe des élèves est aussi fonction du contexte de scolarisation et de l'action spécifique du professeur produisant un effet-maître.

¹⁸ Selon, l'expression de P. Rayou in *La cité invisible. Sur la socialisation politique des lycéens*, Paris, L'harmattan, 1998

¹⁹ On consultera en particulier les travaux de E. Debarbieux, *La violence en milieu scolaire, T2. Le désordre des choses*. Paris, ESF, 1999

Les enseignants pointent, en second lieu, le manque de goût d'apprendre ou de curiosité intellectuelle qui serait un facteur supplémentaire générateur de comportements perturbateurs ou indisciplinés des élèves, notamment en LP et dans les disciplines du secteur industriel en particulier (46 %). A des causes sociales semble se substituer une explication par l'individu qui ne manifesterait pas les motivations attendues. L'enjeu consiste alors à construire des situations et objets d'apprentissages qui suscitent la motivation et le goût d'apprendre des élèves et sans préjuger a priori de leur intérêt. Cette façon de procéder participe de l'incertitude pédagogique laquelle avec laquelle nombre d'enseignants doivent désormais composer.

Sans être négligeable, la question des effectifs d'élèves par classe n'apparaît pas ici déterminante. Les jeunes enseignants sont un peu plus enclins à lui imputer un impact sur le comportement agité ou indiscipliné des élèves mais ce sont surtout les professeurs des disciplines « minoritaires » qui se montrent préoccupés par les effets de classes surchargées : 42 % le mentionnent en musique/ arts plastiques, 42 % également en EPS.

Les phénomènes de violence scolaire

Préoccupation majeure dans l'école d'aujourd'hui, la violence est très inégalement présente dans les établissements scolaires. Dans le cadre de cette enquête et sur la base des déclarations des enseignants, ce sont 31 % des établissements scolaires qui depuis la rentrée scolaire (l'enquête ayant eu lieu en Janvier) ont été confrontés à des problèmes graves de violence. Précisément, ces types de problèmes ont touché 34 % des collèges, 30 % des LP et 27 % des lycées. Surtout, ces problèmes sont mentionnés par 47 % des enseignants en ZEP-REP. Rapportée à l'expérience vécue des enseignants, ce sont 12 % d'entre eux qui déclarent avoir été confrontés à des problèmes graves de violence. En ZEP-REP, ce taux s'élève à 16 %, de même en LP. Les professeurs d'EPS sont les plus exposés puisque 24 % d'entre eux estiment avoir connu ce type de problème depuis la rentrée scolaire.

La fréquence déclarée des problèmes, pour ceux qui les ont connus, se répartit de la façon suivante :

Une fois	35 %
2 fois	19 %
3 fois	14 %
4 fois et plus	32 %
base = 98	

Au total, 4 % des enseignants ont été confrontés une fois au moins à un problème grave de violence depuis le début de l'année scolaire (soit sur une période de quatre mois environ) et 8 % deux fois ou plus. Ces proportions sont sensiblement plus élevées pour les enseignants d'EPS (17 %).

Pour les enseignants ayant été confrontés à ce type de violences, les principales manifestations ont été d'ordre verbal, soit entre les élèves soit en direction des enseignants.

Type d'actes de violence

Violences verbales, insultes envers les élèves	59 %
Bagarres, coups entre élèves	32 %
Violences verbales, insultes envers les enseignants	52 %
Violences verbales, insultes envers d'autres personnels de l'établissement	15 %
Agressivité, menaces physiques entre élèves	33 %
Agressivité menaces physiques envers un adulte	21 %
Dégradation du matériel de l'établissement	36 %
Dégradation de vos affaires personnelles	9 %
Vols	25 %
Racket	7 %
Autre	8 %

Base = 98

(*) Total > 100 % en raison des réponses multiples

Plus généralement, les violences auxquelles les enseignants ont été confrontés ont été principalement le fait des élèves entre eux. Les enseignants se trouvent aussi impliqués verbalement, plus rarement sur le plan physique.

Questionnés pour raconter la dernière situation de violence à laquelle ils ont été confrontés, 95 enseignants ont fait le récit, plus ou moins détaillé, d'une expérience de ce type. L'analyse de la fréquence des mots²⁰ permet de préciser :

- que les acteurs impliqués sont le plus souvent un ou des élèves (86 citations)
- que le contexte est le plus souvent celui de la classe ou de la cour (27 citations)
- que la dimension verbale de la violence ressort plus fréquemment (20 citations), puis les termes de violence(s) (13 citations également), d'insulte(s) (12 citations) de coups (7 citations).

Une analyse de contenu des témoignages des enseignants permet de dégager, au-delà du caractère éminemment protéiforme de ces phénomènes, des citations caractéristiques c'est-à-dire composées de mots et segments répétés plus fréquemment qu'en moyenne dans les différents groupes d'individus (on considérera néanmoins, en raison notamment des faibles effectifs par groupe, que seules les premières citations ont un caractère très spécifique). L'analyse différenciée à partir du type d'établissement (collège, lycée d'enseignement général et technologique et lycée professionnel) est apparue comme l'une des plus discriminantes pour rendre compte des différences de contenu dans la violence. Ce constat corrobore les analyses effectuées par Eric Debarbieux qui conclut à l'importance d'un effet établissement et d'un effet filière²¹ voire à leur valeur prédictive des phénomènes étudiés.

Citations caractéristiques des enseignants de collège ayant été confrontés à un problème de violence

Un produit irritant en classe.

Problèmes de racisme entre 2 élèves.

Un chahut : les élèves se poussaient, les 35 gamins s'insultaient et il a fallu les séparer. Très chaud !

Un élève en a menacé un autre et l'a insulté.

Un élève qui m'a sauté dessus et que j'ai giflé.

Un élève en a giflé un autre.

Bousculades dans les couloirs avec fortes poussées d'élèves de 3ème (impossible à calmer) sur des élèves de 6ème.

Tags sur les murs de la part d'élèves.

Altercation dans la rue à la sortie du collège : des élèves se menaçaient avec des gros mots.

Un attroupement comme pour les combats de coq venait exciter les protagonistes du litige.

²⁰ Les analyses textuelles ont été effectuées à l'aide du logiciel SPAD T

²¹ L'effet établissement désigne d'une part, des établissements plus ou moins exposés au risque des violences en raison de certaines caractéristiques sociales des publics et, d'autre part, l'inégale efficacité des établissements pour conjurer ce risque notamment par un travail d'équipe, cohérente et mobilisée, soutenue par une politique d'établissement. In E. Debarbieux, *La violence en milieu scolaire, T1. Etat des lieux*, Paris, 1996, ESF et *La violence en milieu scolaire, T2. Le désordre des choses*. Paris, 1999, ESF

Citations caractéristiques des enseignants de lycée (LEGT) ayant été confrontés à un problème de violence

Violences verbales.

Violences verbales d'un élève qui n'a pas accepté une mauvaise note : insultes.

Pendant un cours parce que l'élève n'a pas ses affaires ou refuse de travailler, d'accepter la discipline, violences verbales.

Harcèlement moral d'une classe envers un élève avec intimidation physique, provocation.

Pendant le cours, un élève fait l'objet d'une réflexion de ma part alors qu'il n'arrive pas à faire le travail demandé sur le micro-ordinateur et il a dit "*putain, merde, fait chier...*".

Lors d'un voyage scolaire, confiscation d'une *game boy* = colère, violences verbales, menaces de mort.

Violence verbale et insulte de la part d'un élève à la suite du refus de celui-ci de ranger une revue *Auto Moto* qu'il n'avait pas à consulter dans ce cours.

Grief personnel de l'élève suite à une convocation au tribunal due à un problème de drogue (cannabis).

Refus systématique de la part d'un élève de se plier aux consignes du laboratoire, qui sont strictes.

Au cours d'une séance d'EPS, plusieurs élèves sont entrés de force dans la salle de sport d'un autre prof, et l'ont obligé à arrêter son cours : violences verbales.

Citations caractéristiques des enseignants de LP ayant été confrontés à un problème de violence

J'ai dû arrêter une bagarre assez violente entre deux élèves, et j'ai pris quelques coups au passage.

Cette semaine j'ai vu mon nom associé à un terme insultant.

Sur le terrain de football extérieur dans la cité, nous nous sommes fait lapider par des gamins de 10 à 11 ans qui voulaient le terrain pour jouer.

Elève qui prend la parole pour dire des insultes par rapports aux enseignants sans qu'on lui ait demandé quelque chose auparavant.

La semaine dernière, suite à un reproche sur son comportement, une élève m'a répondu : "*ta mère elle t'a bien élevé ?*".

Il y a un mois, projectiles lancés sur les élèves et professeurs par d'autres élèves. Actes d'incivilité quotidiens. Crachats.

C'est un élève à qui j'ai proposé de venir en aide individualisée parce que pendant tout le contrôle, il n'y a eu aucune coopération... Il m'a répondu "*je m'en bats les c...*"; le proviseur l'a exclu de 10 à 12 h et une grosse croix gammée a été dessinée sur le capot de ma voiture.

Une élève qui ne comprend pas les consignes d'un devoir et qui agresse verbalement un professeur. Et de ce fait refuse de faire les devoirs en accusant le professeur de ne pas avoir donné assez de consignes pour l'élève.

Elève utilisant son téléphone portable à plusieurs reprises, refusant d'arrêter et de quitter le cours avec violences verbales.

Un élève qui insulte un professeur car il lui avait demandé de sortir de la classe.

Tout se passe comme si une forme de gradation de la violence se manifestait en passant du collège au lycée et LP. En effet, les gifles, insultes, bousculades semblent plus particulièrement illustrer les situations au niveau collège, décrivant des phénomènes que l'on peut classer sous le terme de « bullying » (micro-violence, petites agressions et menaces au quotidien) et impliquant plus souvent les élèves entre eux (le terme élève(s) apparaît à 57 reprises dans les mots des enseignants de collège). Au lycée, une forme d'opposition voire de défiance vis-à-vis de l'enseignant se manifeste en classe, pendant les cours mais elle conserve un caractère principalement verbal. En lycée professionnel, les situations rapportées donnent à voir des rapports parfois très conflictuels entre enseignants et élèves, pouvant conduire à des menaces, agressions, déprédations des biens personnels. Il semble dans ce cas, que les actes n'affectent pas simplement l'ordre scolaire mais qu'ils portent aussi directement atteinte à l'identité personnelle et professionnelle des enseignants.

Face à ces phénomènes d'incivilités et de violences en milieu scolaire, le travail d'équipe et la mobilisation des partenaires autour d'un projet d'établissement suscitant la participation et l'adhésion des acteurs, apparaît comme l'un des modes de prévention et de régulation des problèmes et conflits les plus efficaces. En effet, les enseignants les plus exposés sont aussi les professionnels en poste dans les établissements où le système de normes et de valeurs, de règles et de sanctions, est affaibli, ouvrant plus grande la voie à la négociation inter-individuelle qui engage davantage la subjectivité des acteurs pour gagner l'adhésion des élèves. « La relation pédagogique est largement dérégulée, elle n'est plus enfermée dans un programme institutionnel »²² et les individus ont à charge d'établir les conditions d'une relation qui les préserve d'une épreuve sans cesse recommencée.

²² F. Dubet, *Le déclin de l'institution*, Paris Le Seuil, 2002, p. 159

2. Le travail en partenariat

Fréquence et contenu du travail en équipe

Encouragé par l'institution et l'autonomie accrue des établissements, le travail en équipe est pratiqué de façon très inégale selon les profils d'enseignants et contextes d'établissement. Une ligne de partage semble se dessiner entre l'univers des collèges en ZEP-REP et celui des lycées professionnels d'un côté, celui des collèges hors ZEP-REP et lycées de l'autre.

Tableau 19 : Fréquence du travail en équipe selon le type d'établissement

	Au moins 1 fois / quinzaine	Au moins une fois / mois	Au moins une fois / trimestre	Rarement ou jamais	Total
Collège	31	22	18	29	100 %
Lycée	38	21	15	26	100 %
LP	58	20	12	10	100 %
Ensemble	38	21	16	25	100 %

Base = 955

En effet, les enseignants de lycée professionnel sont près de deux fois plus nombreux qu'en collège à travailler en équipe à raison d'une réunion au moins par quinzaine. Les professeurs des collèges en ZEP-REP investissent davantage la dimension collective du travail enseignant (45 % contre 28 % pour les enseignants des collèges hors ZEP-REP). Tout se passe donc comme si enseigner dans les contextes et auprès des publics réputés plus difficiles suscitait et nécessitait un travail en équipe plus fréquent et qui ne relève pas seulement des logiques affinitaires et sociabilités qui ailleurs ordonnent, souvent sur un mode informel, l'essentiel des pratiques et discussions collectives²³.

Le travail en équipe correspond le plus souvent à un travail en équipe disciplinaire (60 % en moyenne), surtout en lycée (68 %). Les réunions en équipe pluridisciplinaire sont davantage le fait des enseignants de LP (49 %), des collèges ZEP-REP (49 % contre 38 % hors ZEP-REP) et, plus généralement, des enseignants ayant des pratiques de réunions collectives. Ainsi, 42 % des enseignants ayant une réunion au moins une fois par quinzaine travaillent sous une forme pluridisciplinaire contre 34 % de ceux se réunissant au mieux une fois par mois.

Parmi une série d'objectifs pouvant être assignés à des réunions d'équipe, ce sont les échanges sur les méthodes pédagogiques qui apparaissent à la fois comme la pratique la plus fréquente et comme celle que les enseignants jugent la plus utile.

Tableau 20 : Objectifs du travail en équipe

	Régulièrement	Assez svnt	Occasionlnt	Jamais	Total
Préparer des séquences pédagogiques	18	21	39	22	100 %
Echanger sur les méthodes pédagogiques	29	39	27	5	100 %
Produire des documents d'évaluation	24	27	34	15	100 %
Produire des supports de cours, des exercices	20	26	38	16	100 %
Harmoniser la correction des contrôles, le suivi des élèves	21	26	36	17	100 %
Elaborer des projets pédagogiques	22	29	38	11	100 %

Base = 955

²³ Cf. A. Barrère, « Sociologie du travail enseignant », *L'année sociologique*, 50, n° 2, pp 469- 492

Chacun de ces objectifs se décline de façon variable selon les contextes, profils d'enseignants et degrés d'investissement dans les pratiques collectives. Ainsi, la préparation de séquences pédagogiques est une pratique un peu plus répandue dans le cadre d'un travail en équipe disciplinaire (21 % régulièrement contre 14 % en équipe pluridisciplinaire), de même que la préparation de documents d'évaluation (29 % régulièrement contre 15 % en équipe pluridisciplinaire). En outre, comme il a été montré ailleurs, le travail en équipe pluridisciplinaire ne répond pas seulement à des questions d'apprentissages mais vise aussi à rendre plus cohérentes et si possible plus efficaces les méthodes de gestion de la classe et du désordre scolaire. Cette dimension devenue centrale voire première dans la vie de certains établissements « difficiles » conduit à travailler autrement afin de se prémunir des risques d'une relation pédagogique de plus en plus incertaine et potentiellement conflictuelle.

Toutefois, c'est l'élaboration de projets pédagogiques qui spécifie les pratiques de travail en équipe pluridisciplinaire (28 % régulièrement contre 18 % en équipe disciplinaire). Par corrélation, on observe que les professeurs travaillant en équipe pluridisciplinaire accordent une place prépondérante à l'élaboration de projets pédagogiques qu'ils considèrent comme la pratique du travail en équipe la plus utile (34 % contre 19 % pour ceux privilégiant le plus souvent le travail en équipe disciplinaire).

Tableau 21 : Objectifs du travail en équipe jugés les plus utiles selon le type d'établissement

	collège	Lycée	LP	Ensemble
Préparer des séquences pédagogiques	11	12	11	11
Echanger sur les méthodes pédagogiques	29	39	36	34
Produire des documents d'évaluation	7	6	3	6
Produire des supports de cours, des exercices	5	7	15	7
Harmoniser la correction des contrôles, le suivi des élèves	12	15	11	13
Elaborer des projets pédagogiques	31	18	21	25
NSP	5	3	3	4
TOTAL	100 %	100 %	100 %	100 %

Base = 955

On pourra également observer que l'élaboration de projets pédagogiques est l'objectif le plus valorisé dans le cadre du travail en équipe en collège (31 % estiment que c'est le plus utile contre 21 % en LP et 18 % en lycée). Des différences sont également perceptibles entre les collèges en ZEP-REP et hors ZEP-REP sur ce même critère (38 % des premiers contre 29 % des seconds). Au-delà des contenus des projets, le travail d'élaboration et de mise en œuvre s'accompagne d'une mobilisation collective qui a des effets de cohésion au niveau des équipes.

Les raisons de non travail en équipe

Un quart des enseignants déclarent ne pas pratiquer le travail en équipe, principalement par manque de temps. La question du temps effectivement disponible pour le travail en équipe est délicate à apprécier car elle résulte pour partie d'une politique d'établissement et d'une dynamique du travail collectif qui, de façon inégale, reconnaissent la nécessité et l'intérêt de concertations et de réunions d'équipe. L'incapacité ou le refus d'enseignants de se remettre en cause apparaît comme le second facteur dissuadant certains de s'investir dans cette forme de travail. Cette dimension souligne les réticences d'une partie du corps enseignant non seulement à s'investir dans un travail collectif, impliquant une remise en question de leurs façons de faire et de penser, mais aussi leur difficulté voire impossibilité à dire ce qui se passe dans leur classe, leur manière de travailler et le type de relations qu'ils développent avec leurs élèves. Elles impliquent une rupture avec le modèle traditionnel de l'enseignant maître et autonome dans sa classe et la construction de nouvelles normes de travail et références identitaires.

D'ailleurs, on note très peu de différences selon les contextes d'établissement et l'investissement semble donc procéder davantage des personnes et des profils de professionnels. De ce point de vue, les enseignants les plus âgés sont aussi plus nombreux à ne pas participer au travail d'équipe (32 % de ceux ayant 55 ans ou plus), ainsi que les PEGC (34 %) et les agrégés (31 %), de même que les professeurs des disciplines de langues vivantes (39 %) et de lettres-philosophie (33 %).

**Deux raisons de ne pas travailler en équipe
(enseignants déclarant ne jamais travailler en équipe)**

Les professeurs manquent de temps	65 %
Les professeurs ne veulent pas remettre en cause leurs propres pratiques professionnelles	35 %
Il n'y a personne pour animer le travail d'équipe	20 %
Il manque des locaux pour le travail en équipe	13 %
L'administration de l'établissement ne nous aide pas	11 %
Les corps d'inspection ne nous aident pas	11 %
Autres	26 %

Base = 240

Total >100 %, plusieurs réponses possibles

La question du pilotage et de l'animation du travail collectif est également posée et donne à penser que les pratiques ne peuvent pas seulement reposer sur l'initiative individuelle des enseignants mais impliquent un engagement de l'institution et du chef d'établissement en particulier. Parmi les autres raisons qui interfèrent pour pratiquer le travail en équipe, il faut mentionner en premier lieu l'absence de collègue enseignant dans la même discipline. Au total, tout un ensemble de facteurs est avancé dont :

- Le manque d'habitude,
- La préférence pour travailler seul,
- L'attitude peu motivée des collègues,
- L'absence de besoin de travailler sous cette forme.

Perception du travail en équipe et de ses fonctions

Si un quart des enseignants ne pratiquent pas le travail en équipe, seuls 5 % estiment qu'il n'est pas utile pour les professeurs. Ce résultat est à nouveau une mise en cause des conditions de fonctionnement (temps, locaux, pilotage...) et non des motivations individuelles des enseignants dans le développement du travail collectif. Un fort consensus prévaut également en ce qui concerne les effets du travail d'équipe auprès des élèves puisque 93 % le jugent bénéfique. Cette idée est plus fortement répandue parmi les enseignants des collèges en ZEP-REP, là où la régulation des rapports avec les publics scolaires se pose avec une acuité particulière. Concertation, harmonisation des pratiques, préparations communes seraient donc utiles pour les élèves eux-mêmes et a fortiori lorsqu'ils connaissent davantage de difficultés scolaires.

L'intérêt de principe ne suffit pas pour autant à ce que le travail en équipe devienne une pratique totalement ordinaire. En effet, 95 % des enseignants estiment que s'investir dans le travail en équipe demande beaucoup de disponibilité et 85 % considèrent que les collègues sont libres de ne pas y participer. Les professeurs des collèges en ZEP-REP seraient néanmoins un peu moins enclins à reconnaître ce « droit de non-participation » à leurs collègues : 50 % sont tout à fait d'accord contre 66 % dans les collèges hors ZEP-REP.

Tableau 22 : Opinion des enseignants sur le travail en équipe

	tt à fait d'acc.	Plutôt d'acc.	Plutôt pas d'acc.	pas du tt d'acc.	Nsp	Total
Le travail en équipe est utile pour les professeurs	63	31	4	1	1	100 %
Le travail en équipe est bénéfique pour les élèves	58	35	4	1	2	100 %
Collège ZEP-REP	71	28	1			100 %
Collège hors ZEP-REP	55	35	5	2	3	100 %
Chaque professeur peut choisir de ne pas travailler en équipe	64	21	8	6	1	100 %
Le travail en équipe est plus utile lorsqu'il est interdisciplinaire	31	37	18	7	7	100 %
Travailler en équipe demande beaucoup de disponibilité	75	20	4	1		100 %
Travailler en équipe est une source de tensions entre collègues	12	22	27	37	2	100 %

Base = 955

Par ailleurs, la valorisation du travail en équipe pluridisciplinaire est plus forte du côté des enseignants qui effectivement le pratiquent sous cette forme (85 % d'accord) mais elle n'en reste pas moins reconnue par 60 % des enseignants privilégiant le travail en équipe disciplinaire. Il y aurait donc une majorité d'enseignants, pratiquants et non pratiquants du travail en équipe, disposés à s'investir dans une collaboration de ce type. Peut-être les tensions redoutées ou vécues entre collègues sont-elles un frein dans la mise en oeuvre pratique. Reste que ce ne sont pas les formes de travail disciplinaire ou pluridisciplinaire qui modifient les opinions mais plutôt le degré d'investissement dans le travail en équipe : 30 % de ceux qui le pratiquent au moins une fois par quinzaine craignent les tensions entre collègues contre 39 % des enseignants réunis en équipe au mieux une fois par trimestre.

Les effets perçus des relations avec les parents

La reconnaissance progressive des parents comme partenaires de la scolarité de leur enfant et, plus largement, de l'école, s'est imposée dans les textes et dans les discours des acteurs. Au-delà d'une analyse des différences dans la structure et la signification des rapports école-famille, l'enjeu porte sur leurs effets, c'est-à-dire sur l'efficacité scolaire de ces relations. De ce point de vue, les enseignants estiment globalement que les relations parents-professeurs sont un temps d'échanges constructif et sont plutôt enclins à considérer que ces rencontres ont des effets bénéfiques sur les comportements ou le travail scolaire des élèves.

Tableau 23 : Opinion sur les relations parents-professeurs et leurs effets

<i>Les rencontres parents-professeurs...</i>	Sont un lieu d'échanges constructif avec les parents	Ont un effet bénéfique sur le travail ou le comportement des élèves
Oui, presque toujours	33	19
Oui, assez souvent	49	54
Non, rarement	14	24
Non, jamais	2	1
Nsp	2	2
Total	100 %	100 %

Base = 719

Ainsi, une large majorité des enseignants s'accorde à qualifier de constructives les relations avec les parents des élèves, notamment au collège où 86 % des enseignants (contre 80 % en LEGT et 75 % en LP) ont une opinion positive sur ces rencontres. Les trois quarts des enseignants en ZEP-REP partagent cet avis mais la différence porte principalement sur les effets scolaires ou comportementaux de ces relations : 30 % estiment en effet qu'il n'y a rarement ou jamais d'amélioration dans le comportement ou le travail des élèves (contre 24 % hors éducation prioritaire). L'ancienneté dans la fonction et par conséquent, l'expérience des relations avec les parents, conforte le sentiment favorable à l'égard de ces rencontres, y compris sur le plan des effets scolaires ou comportementaux des élèves.

**Opinion sur les relations parents-professeurs et leurs effets
selon l'âge des enseignants**

<i>Les rencontres parents- professeurs...</i>	Oui, presque toujours	
	Sont un lieu d'échanges constructif avec les parents	Ont un effet bénéfique sur le travail ou le comportement des élèves
Moins de 30 ans	22 %	17 %
30 – 39 ans	30 %	12 %
40 – 49 an	29%	17 %
50 – 54 ans	33 %	22 %
55 ans et plus	44 %	27 %

3. Evaluation et orientation des élèves

Les conseils de classe

Questionnés sur leur perception des conseils de classe, les professeurs du second degré dressent un tableau relativement optimiste quant à la qualité des échanges entre collègues et la manière dont sont examinés les différents cas d'élèves. Une forte majorité d'entre eux est d'accord pour estimer qu'ils sont un lieu utile pour parler des élèves (89 %), que la participation des élèves est bénéfique (81 %), et qu'ils fonctionnent de façon démocratique (76 %). Le rôle important accordé au professeur principal est reconnu par la quasi-totalité des enseignants (92 %). Cette image est sensiblement plus contrastée si l'on interroge les élèves eux-mêmes ou leurs parents, rarement présents et pas toujours représentés dans ces instances dont ils se sentent exclus²⁴. D'ailleurs, les enseignants expriment davantage de réserves lorsqu'il s'agit des parents et plus de 70 % estiment alors que les conseils de classe ne sont pas un lieu d'échanges constructif avec les parents.

Tableau 24 : Opinion des enseignants sur le fonctionnement des conseils de classe

	tt à fait d'acc.	Plutôt d'acc.	plutôt pas d'acc.	pas du tout d'acc.	Nsp	Total
Les Conseils de Classe sont un lieu d'échanges constructif entre enseignants	25	41	21	12	1	100 %
Collège ZEP-REP	51		49			100 %
Collège hors ZEP-REP	61		38		1	100 %
Les Conseils de Classe sont un lieu d'échanges constructif avec les parents	5	19	31	41	4	100 %
Collège ZEP-REP	24		74		2	100 %
Collège hors ZEP-REP	32		68			100 %
Dans les conseils de classe, on parle des élèves comme j'aimerais que l'on parle de mes enfants.	24	43	17	11	5	100 %
Collège ZEP-REP	56		40		4	100 %
Collège hors ZEP-REP	69		27		4	100 %

Base = 955

Au lycée, la participation des parents au conseil de classe ne semble guère appréciée des enseignants dont 17 % seulement estiment qu'elle donne lieu à des échanges constructifs. En collège ZEP-REP, cette question comme celle des échanges entre enseignants et notamment lorsqu'il s'agit des élèves revêt également un caractère plus problématique. On peut penser que les situations des élèves, discutées lors de ces conseils de classe représentent une source de tensions et de difficultés pour les enseignants qui peinent davantage à se reconnaître dans les propos tenus par les collègues ou dans les décisions prises (40 % des enseignants en collège ZEP-REP n'aimeraient pas que l'on parle de leurs enfants comme on y parle des élèves).

²⁴ Voir sur ce point, P. Boumard, *Le conseil de classe*, Paris, PUF, 1997 et P. Masson, *Les coulisses d'un lycée ordinaire*, Paris, PUF, 1999. Ce dernier souligne en particulier l'écart important entre les logiques des parents en attente de conseil et de prise en compte du projet de l'élève et les attitudes jugées « cyniques » des enseignants, ne serait-ce qu'au travers du peu de temps consacré à l'examen de chaque élève (1minute et 48 secondes en moyenne selon les évaluations effectuées à partir de plusieurs conseils de classes en lycée).

Les processus d'orientation

Au centre des conseils de classe, c'est la question des décisions d'orientation et notamment du passage dans la classe supérieure qui est posée. Ce processus introduit l'enjeu de la connaissance des procédures par les familles et les élèves, de l'équité de traitement entre élèves, du niveau de conformité des décisions aux souhaits exprimés.

Tableau 25 : Opinion des enseignants sur l'orientation et les passages de classe selon le type d'établissement

En %	1	2	3	4	5	6	7	
Les décisions d'orientation ne sont pas du tout équitables	2	6	7	20	22	32	11	Les décisions d'orientation sont tout à fait équitables
Ensemble	15		20		65			100 %
Collège	14		18		68			100 %
Lycée	12		19		69			100 %
LP	28		24		48			100 %

	1	2	3	4	5	6	7	
Les modalités d'orientation ne sont pas conformes à ce que je souhaiterais pour mes enfants	5	10	9	21	18	27	10	Les modalités d'orientation sont conformes à ce que je souhaiterais pour mes enfants
Ensemble	24		21		55			100 %
Collège	23		19		58			100 %
Lycée	19		21		60			100 %
LP	37		26		37			100 %

	1	2	3	4	5	6	7	
Familles et élèves ne connaissent pas et ne comprennent pas les critères d'orientation	12	24	19	21	12	9	3	Familles et élèves connaissent et comprennent les critères d'orientation
Ensemble	55		21		24			100 %
Collège	51		21		28			100 %
Lycée	56		24		20			100 %
LP	67		17		16			100 %

	1	2	3	4	5	6	7	
On ne connaît pas suffisamment les élèves pour prendre les décisions d'orientation	4	6	7	18	21	31	13	On connaît suffisamment les élèves pour prendre les décisions d'orientation
Ensemble	17		18		65			100 %
Collège	15		16		69			100 %
Lycée	15		20		65			100 %
LP	28		17		55			100 %

	1	2	3	4	5	6	7	
Les qualités des élèves ne sont pas suffisamment prises en compte dans les décisions d'orientation	5	8	11	15	20	29	12	Les qualités des élèves sont suffisamment prises en compte dans les décisions d'orientation
Ensemble	24		15		61		100 %	
Collège	26		14		60		100 %	
Lycée	21		19		60		100 %	
LP	32		12		56		100 %	

Base = 953

Les procédures d'orientation sont jugées équitables par les enseignants, notamment en ce qu'elles s'appuient sur une connaissance des élèves et la prise en compte de leurs qualités scolaires et personnelles. Cette vision dominante ne doit pas masquer les disparités de jugements qui s'expriment ici ou là. Le contexte des lycées professionnels traduit de ce point de vue la distance critique que certains enseignants peuvent avoir à l'égard de ces procédures. Environ 30 % des professeurs de ces établissements estiment avoir une connaissance insuffisante de leurs élèves pour prendre une décision et une proportion voisine a le sentiment de ne pas suffisamment tenir compte des qualités des élèves. De même, 30 % des enseignants du secteur tertiaire et 35 % dans le secteur industriel partagent cette dernière opinion. Cependant, la critique d'une insuffisante prise en compte des qualités des élèves revient très spécifiquement aux professeurs des disciplines artistiques (52 % se rangent à cet avis en arts plastiques et éducation musicale). De façon corrélative, ces enseignants sont également très enclins à considérer que les élèves ne sont pas suffisamment connus des enseignants pour prendre les décisions d'orientation les concernant (42 %). Ces doutes ou réserves sont également partagés par les enseignants des collèges en ZEP-REP: un quart des professeurs déclarent ne pas suffisamment connaître les élèves pour prendre les décisions d'orientation et un tiers a le sentiment de ne pas suffisamment tenir compte des qualités des élèves.

Ces résultats tendent à montrer que là où les élèves connaissent des scolarités plus difficiles et suivent des trajectoires moins choisies, les enseignants doutent davantage de la justesse des décisions qu'ils ont à prendre. Pour nécessaire qu'elle soit, la connaissance des résultats scolaires des élèves ne suffit pas à l'examen de situations moins ordinaires et plus complexes. Ainsi, la distance culturelle qui parfois sépare les publics de l'institution scolaire et de ses agents peut nourrir une incompréhension quant aux critères de décisions pris pour statuer sur les cas d'élèves. En effet, la méconnaissance que les familles ont de ces critères est plus forte en LP et plus fréquente également dans les collèges en ZEP-REP (58 %). L'opacité des règles et procédures avive un sentiment d'arbitraire dans les décisions d'orientation des établissements pour des familles s'estimant incompetentes et scolairement démunies. Face à ces situations source de malentendus et de conflits, les commissions d'appel ne semblent pas suffire du point de vue des enseignants à corriger, si nécessaire, les décisions des conseils de classes : 42 % adhèrent à cette opinion, 49 % partagent l'avis contraire (9 % ne se prononcent pas). Sans négliger leurs effets -d'autant plus qu'il s'agit là de l'opinion des enseignants et non des parents-, ces commissions ne semblent pas en mesure d'agir efficacement face à des procédures qui laissent les familles populaires sans réel pouvoir d'intervention en amont et sans recours en aval.

Outre le redoublement, l'une des sanctions scolaires les plus redoutées des familles consiste en une orientation non choisie, conduisant souvent vers une filière professionnelle. D'ailleurs, pour les deux tiers des enseignants, l'orientation dans les filières de l'enseignement professionnel correspond à la trajectoire scolaire d'élèves en difficulté. Cette représentation est partagée par la plupart des professeurs de LP accueillant ces publics d'élèves. Ce faisant, elle contribue à une dévalorisation de ces filières et au sentiment de disqualification des élèves qui les fréquentent sinon des enseignants qui y exercent. Parallèlement, les enseignants se montrent relativement partagés quant à la nécessité de hiérarchiser les séries en lycée. En réalité l'égalité formelle masque des différences déjà présentes dans le système éducatif et dont témoigne notamment le prestige accordé à la filière scientifique.

Tableau 26 : Opinion des enseignants sur l'orientation et les passages de classe

	tt à fait d'acc.	Plutôt d'acc.	plutôt pas d'acc.	pas du tout d'acc.	Nsp	Total
Les élèves en difficulté vont en LP	27	38	21	10	4	100 %
Collège	71		26		3	100 %
Lycée	52		41		7	100 %
LP	79		21			100 %
La hiérarchie des séries est indispensable au lycée	19	24	20	29	8	100 %
Collège	43		50		7	100 %
Lycée	43		53		4	100 %
LP	46		38		16	100 %

Base = 955

Quelle politique d'orientation ?

Si une large majorité des enseignants estiment que l'orientation d'un élève doit aussi se décider sur les critères d'effort et de volonté, donc pas seulement sur la base des résultats scolaires mais aussi en tenant compte de l'investissement personnel de l'élève, ils n'en restent pas moins réservés sur l'objectif de poursuite d'études longues pour le plus grand nombre. Dans l'acception des enseignants, cette perspective recouvre pour une bonne part l'objectif des 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat avec ses effets en termes de massification scolaire et d'accueil de nouveaux publics lycéens socialement et scolairement hétérogènes.

Tableau 27 : Opinion des enseignants sur l'orientation des élèves selon le type d'établissement

En %	Désaccord					Accord		Total
	1	2	3	4	5	6	7	
On ne devait admettre dans chaque type de classe que les élèves ayant de vraies chances de réussir	22	13	12	17	14	8	14	100 %
Ensemble	47			17	36			100 %
Collège	54			14	32			100 %
Lycée	36			20	44			100 %
LP	49			18	33			100 %

	1	2	3	4	5	6	7	Total
Même si les performances sont médiocres, il faut largement tenir compte au moment de l'orientation des efforts de l'élève et de sa volonté de réussir	2	4	7	15	20	24	28	100 %
Ensemble	13			15	72			100 %
Collège	11			15	74			100 %
Lycée	19			15	66			100 %
LP	10			13	77			100 %

	1	2	3	4	5	6	7	Total
L'important est de permettre au plus grand nombre de poursuivre des études longues	28	17	17	17	9	6	6	100 %
Ensemble	62		17	21		100 %		
Collège	65		16	19		100 %		
Lycée	61		17	22		100 %		
LP	57		21	22		100 %		

Base : 806

La question de la précocité de l'orientation et de la sélection des élèves sépare les professeurs de collèges des enseignants de lycées. Les premiers critiquent l'idée consistant à n'accueillir que les élèves ayant de véritables chances de réussir et surtout en ZEP-REP où 15 % des enseignants sont d'accord avec cette proposition. C'est encore dans les établissements en ZEP-REP que le désaccord avec l'idée d'une sélection basée sur les chances de réussite supposées des élèves est le plus massif (55 % d'opposition). Inversement, les professeurs de lycée, les agrégés et les enseignants de mathématiques adhèrent plus volontiers à l'idée d'une sélection permettant le « tri » des élèves supposés réussir (respectivement 44 %, 47 % et 52 % sur les positions 5/6/7). Face à l'hétérogénéité nouvelle des publics lycéens, développant un rapport plus stratégique au savoir tourné vers des finalités d'ordre professionnel et de mobilité sociale²⁵, une partie des enseignants incline sinon à une politique de sélection renforcée du moins à une autre politique d'orientation des élèves. Cette attente a sans doute ses raisons pédagogiques mais elle pourrait aussi trahir le sentiment de déclin statutaire et de perte de prestige de la fonction auquel elle se trouve corrélée²⁶.

La question de l'échec scolaire

Du point de vue d'une majorité des enseignants, l'échec scolaire des élèves n'est pas, principalement, un échec de l'institution et encore moins celui des enseignants. Cette double dénégation donne à penser que les raisons de l'échec (de la réussite ?) se situent du côté de l'élève ou de sa famille. Cette représentation pourrait aisément dédouaner les enseignants qui imputent à des causes externes l'origine des difficultés des élèves. Les professeurs les plus jeunes (moins de 30 ans) sont un peu plus enclins à accepter leur responsabilité dans l'échec d'un élève (19 % inclinent à le penser). Reste qu'au-delà de ces quelques nuances d'opinions, peu de différences sont perceptibles selon le grade, le contexte d'établissement, la discipline enseignée.

Tableau 28 : Opinion des enseignants sur les raisons de l'échec scolaire et les élèves en difficulté

	tt à fait d'acc.	Plutôt d'acc.	plutôt pas d'acc.	pas du tout d'acc.	Nsp	Total
L'échec scolaire d'un élève, c'est d'abord l'échec de l'institution	11	26	35	27	1	100 %
L'échec scolaire d'un élève, c'est d'abord l'échec des enseignants	2	11	40	46	1	100 %
Ce n'est pas en les excluant des établissements que l'on règle le cas des élèves en difficulté	42	36	11	7	4	100 %

Base = 955

²⁵ Ces changements ont été analysés dans E. Bautier, J.-Y. Rochex, *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens*, Paris, A. Colin, 1998

²⁶ Pour une analyse des relations entre conceptions de l'orientation et rapport au métier, on pourra lire P. Périer, « Les conceptions des enseignants du secondaire en matière d'évaluation et d'orientation des élèves », *Carrefours de l'éducation*, n°6, 1998, pp. 23-42

En fait, c'est plutôt l'approche sous l'angle de la responsabilité de l'institution scolaire qui peut susciter des divergences de point de vue. Ainsi, 42 % des enseignants de collège mais un tiers en LP et 31 % en lycée rattachent l'échec de l'élève à celui de l'institution. Ce sentiment est également plus fortement partagé en collège ZEP-REP (47 % d'accord). Cet effet établissement dans l'appréhension des causes de l'échec scolaire semble indiquer une plus grande difficulté des professeurs de collège face à la difficulté ou l'échec scolaire des élèves et la responsabilité de l'institution dans la construction de ces situations. Des recherches récentes se sont intéressées à dévoiler les processus et facteurs qui concouraient à ce bilan souvent teinté de désarroi professionnel²⁷. On se contentera de souligner, en filigrane, les interrogations relatives au collège unique, à son fonctionnement et à ses moyens, et à ses effets supposés néfastes, pour les élèves les meilleurs mais surtout et avant tout pour les plus faibles.

Quant aux élèves en difficulté ou posant des difficultés, l'exclusion de leur établissement est jugée peu recevable par la plupart des enseignants du moins sans efficacité réelle. L'adhésion à cette idée est toutefois moins répandue en LP (24 % de désaccord), c'est-à-dire dans les établissements les plus souvent confrontés à ce type de situation et où l'âge des élèves peut rendre l'exclusion effective. On pourra d'ailleurs souligner que les enseignants des collèges en ZEP-REP ne se reconnaissent qu'en très faible proportion dans cette idée (14 % en désaccord).

²⁷ Cf en particulier, F.Dubet, M.Duru-Bellat, *L'hypocrisie scolaire*, Paris, Seuil, 2000

III/ LES EVOLUTIONS DU METIER

1. Les définitions de la fonction et ses objectifs

Les objectifs assignés à la fonction

Les transformations du système éducatif et la diversification de ses publics ont modifié les conditions d'enseignement et le rapport au métier des professeurs du secondaire. Jean-Michel Chapoulie avait été l'un des premiers à souligner l'impact de la première massification du secondaire amorcée dans les années 1960 et l'émergence d'une « crise » de la relation pédagogique, marquée notamment, dans les représentations des enseignants, par l'insuffisance des performances scolaire des élèves et l'émergence de problèmes disciplinaires d'un autre type. Les enseignants se trouvaient soudainement confrontés à la nécessité nouvelle d'une adaptation de leurs exigences et attitudes aux publics d'élèves et contextes d'exercice du métier²⁸. Les professeurs ont été progressivement contraints, notamment dans les établissements à recrutement populaire, de modifier leur façon de travailler mais aussi les objectifs assignés à leur fonction. Cette redéfinition plus ou moins bien acceptée a engendré une diversification et complexité des tâches où la transmission de savoirs disciplinaires ne suffit plus à construire un ordre scolaire ni à donner sens à la relation pédagogique.

Tableau 29 : Objectifs qui correspondent le mieux à la fonction d'enseignant dans la secondaire

<i>En %</i>	En 1er	3 critères cumulés
Donner aux élèves les moyens de comprendre le monde, de s'y situer	30	50
Intéresser les élèves à ma discipline	12	28
Faire acquérir les connaissances disciplinaires utiles pour la poursuite des études et la réussite aux examens	25	60
Former les élèves à des méthodes de travail	11	47
Apprendre aux élèves à devenir autonomes dans leurs apprentissages	10	51
Habituer les élèves à la vie collective	2	11
Préparer les élèves à l'insertion professionnelle	4	18
Participer à l'évaluation et à l'orientation, des élèves	1	7
Former les futurs citoyens	5	26
Autre		1
Total	100 %	(*)

Base = 806

() Total > 100 % en raison des réponses multiples*

En premier lieu, on remarquera que les enseignants du second degré ont une appréhension large de leur fonction qui intègre une diversité d'objectifs. Ils s'attachent d'une part, à la formation scolaire de l'élève dont les connaissances et apprentissages ont une visée moins intellectuelle que stratégique en vue de la poursuite d'études ou d'accès à l'autonomie et d'autre part, au développement de la personne en procurant à chacun les moyens de comprendre le monde dans lequel il vit. Les savoirs et connaissances acquis à l'école ont donc une fonction d'aide à la construction de son identité et de son rapport au monde. Le primat accordé à la capacité à appréhender le monde et sa place dans le monde renvoie plus particulièrement aux disciplines de lettres-philosophie (48 %) et d'histoire-géographie (64 %) dont les objets offrent plus de latitude pour développer cette perspective où apprendre est aussi apprendre sur soi et sur les autres. Les recherches sur le rapport au savoir des lycéens montrent, en cohérence avec les objectifs poursuivis par les enseignants, que les apprentissages permettent la découverte et la compréhension du monde et sont indissociables de leurs effets identitaires²⁹.

²⁸ J.-M. Chapoulie, *Les professeurs de l'enseignement secondaire*, Paris, MSH, 1987

²⁹ Cf. E. Bautier, J.-Y. Rochex, *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens*, Paris, A Colin, 1998

Du point de vue des enseignants, la fonction définie sous l'angle de l'acquisition de connaissances pour la poursuite d'études et la réussite aux examens correspond davantage aux agrégés (36 %) et enseignants des disciplines scientifiques (30 % en physique-chimie-SVT et 37 % en mathématiques). Ces différences recouvrent pour partie celles liées aux niveaux et publics enseignés variables selon les types d'établissement.

Tableau 30 : Objectifs qui correspondent le mieux à la fonction d'enseignant dans la secondaire selon le type d'établissement

En %	Collège	Lycée	LP
Donner aux élèves les moyens de comprendre le monde, de s'y situer	57	49	31
Intéresser les élèves à ma discipline	30	27	26
Faire acquérir les connaissances disciplinaires utiles pour la poursuite des études et la réussite aux examens	53	68	60
Former les élèves à des méthodes de travail	47	50	39
Apprendre aux élèves à devenir autonomes dans leurs apprentissages	54	47	50
Habituer les élèves à la vie collective	13	7	17
Préparer les élèves à l'insertion professionnelle	9	18	44
Participer à l'évaluation et à l'orientation des élèves	6	8	3
Former les futurs citoyens	29	23	28
Autre	1	1	
Total	(*)	(*)	(*)

Base = 806

(*) Total > 100 % en raison des réponses multiples

Les principales dimensions qui orientent la fonction enseignante sont inégalement partagées selon les types d'établissement d'exercice. Ainsi, l'utilité scolaire et/ou professionnelle des connaissances et savoirs dispensés est plus forte au niveau lycée alors que le collège apparaît comme un lieu plus axé sur l'accès à la compréhension du monde et la formation à l'autonomie de l'élève. La préparation à l'insertion professionnelle contribue de façon très spécifique à la fonction en LP. De ce point de vue, il y a plusieurs métiers d'enseignants tournés vers des objectifs sensiblement différents. Cependant, quel que soit le niveau scolaire pris en compte, le modèle du *magister* où « la valeur centrale est le savoir qui vaut en lui-même et pour lui-même »³⁰ semble non pas abandonné mais insuffisant pour construire une relation pédagogique qui tienne et qui rencontre l'attente et l'intérêt des élèves. Les missions se sont diversifiées et former les futurs citoyens relève désormais des fonctions de l'enseignant et les professeurs en ZEP-REP s'y montrent un peu plus sensibles qu'en dehors de ces secteurs (32 % contre 25 %). Ces résultats corroborent les analyses de bilan d'actions menées en ZEP-REP et interrogent sur l'importance donnée à la socialisation des élèves, à la civilité scolaire, notamment lorsqu'elles se dissocient des apprentissages voire deviennent la condition préalable à toute situation cognitive³¹.

Quelles missions pour l'enseignant ?

La diversité des objectifs que les enseignants assignent, selon des agencements variables, à leur fonction participe d'une reconnaissance de la dimension éducative de leur métier. En effet, les trois quarts d'entre eux estiment qu'il leur faut à la fois instruire et éduquer, avec cependant quelques nuances selon le grade et la discipline.

³⁰ Cf. M.Hirschhorn, *L'ère des enseignants*, Paris PUF, 1993, p. 230

³¹ Cf. sur ce point : J.-Y. Rochex, « Les ZEP, un bilan décevant », in J.-P. Terrail, *La scolarisation de la France*, Paris, La Dispute, 1997

Tableau 31 : Accord sur la proposition "choisir le métier d'enseignant, c'est accepter d'instruire mais aussi d'éduquer" selon le grade

	tt à fait d'acc.	plutôt d'acc.	plutôt pas/ pas du tout d'acc.	Nsp	Total
Agrégé	55	26	19		100 %
CAPES/ CAPEPS	59	26	13	2	100 %
CAPET	52	40	8		100 %
PLP	62	25	11	2	100 %
PEGC	69	18	11	2	100 %
Ensemble	59	27	13	1	100 %

Base = 955

La mission d'éduquer et non pas seulement d'instruire à travers la transmission des savoirs est un peu plus reconnue par les enseignants des disciplines professionnelles et technologiques qu'au sein du corps des agrégés voire des certifiés. Cette distinction recouvre des différences disciplinaires caractérisées par une distance plus grande à la fonction éducative dans les disciplines de mathématiques (20 % en désaccord) alors qu'elle fait l'objet d'une adhésion particulièrement forte en EPS (70 % tout à fait d'accord). Toutefois, questionnés de façon ouverte sur ce qui dans l'idéal et dans sa réalité pratique, définit le mieux leur conception de la fonction, les enseignants développent un très large éventail de réponses qui semblent exprimer le rapport personnel que chacun entretient au métier.

Toutefois, cinq fonctions et dimensions reviennent de façon plus systématique :

- 1 / transmettre (8 %)
- 2 / instruire (5 %)
- 3 / enseigner (5 %)
- 4 / éduquer (4 %)
- 5 / disponibilité (3 %)

Ainsi, l'approche de la fonction se décline principalement mais non exclusivement sous l'angle des savoirs et connaissances à transmettre ce qui ne signifie pas qu'ils constituent une fin en soi mais que les contenus sont une médiation pour développer une culture générale et une compréhension du monde. En outre, ces cinq premiers termes cumulés ne représentent qu'un quart des définitions du métier d'enseignant envisagé idéalement. Autrement dit, les réponses donnent à voir une grande variété de conceptions et de modes d'appréhensions des missions que les enseignants placent au coeur de leur métier. En effet, 212 mots différents ont été choisis spontanément pour qualifier l'idéal du métier, la liste des 30 premiers mots cités totalisant près des deux tiers (65 %) des réponses.

30 premières réponses à la question :

Quel est le mot le plus important qui dans l'idéal définit votre métier d'enseignant ?

<i>De 1 à 10</i>	<i>De 11 à 20</i>	<i>De 21 à 30</i>
Transmettre	Transmission	Apprendre
Instruire	Vocation	Connaissances
Eduquer	Echanger	Pédagogie
Enseigner	Respect	Réussite
Disponibilité	Ecoute	Autonomie
Communication	Plaisir	Compétence
Savoir	Communiquer	Dévouement
Contact	Partager	Formation
Education	Relation	Former
Passion	Enthousiasme	Motivation

De même, qu'il y a une forme de « bricolage pédagogique » en classe, il y aurait une sorte de « bricolage identitaire » des enseignants où chacun s'invente un métier dont les références sont de moins en moins stabilisées et les comportements professionnels de moins en moins normés. Car, au-delà de la nécessaire maîtrise des savoirs et de leur enseignement, nombre de réponses mettent en avant la dimension relationnelle du métier et l'implication personnelle de l'enseignant sollicité dans sa capacité à écouter, à échanger, à faire partager avec enthousiasme sa passion aux élèves. Le terme de communication vient rappeler que la relation pédagogique ne peut se définir par la seule transmission de connaissances mais qu'elle met en jeu des rapports interpersonnels et intersubjectifs qui vont se construire en situation.

Parallèlement, la même question rapportée à ce qu'est le métier d'enseignant dans sa pratique au quotidien met en avant la notion de patience mais sans regrouper un grand nombre de réponses (5 % seulement). D'une certaine manière, enseigner se ferait selon un double mouvement où il faut prendre sur soi, quant au rythme et à l'exigence de travail, en même temps qu'on apprend à d'autres. Il y a sans doute là une source de tensions et de difficultés, inégales selon les publics et conditions d'enseignement. Toutefois, c'est à nouveau l'idée de diversité qui prédomine puisque 333 mots différents ont été cités, les 30 premiers représentant 52 % des réponses.

**30 premiers mots cités en réponse à la question :
« Quel est pour vous le mot le plus important qui définit votre métier
dans la pratique au quotidien ?**

Patience	Plaisir	Stress
Discipline	Travail	Transmission
Eduquer	Echanger	Adaptabilité
Disponibilité	Communication	Passion
Transmettre	Education	Relation
Ecoute	Respect	Autonome
Instruire	Rigueur	Elève
Difficulté	Savoir	Communiquer
Enseigner	Fatigue	Comprendre
Contact	Motivation	Enseignement

En fait, on observe qu'un grand nombre des termes utilisés pour qualifier le métier dans l'idéal s'appliquent également à ce que les enseignants vivent dans la réalité : éduquer, disponibilité, transmettre, instruire... Ceci laisse à penser que les enseignants tendent, dans l'exercice du métier, à se rapprocher de leur conception du métier du moins à faire évoluer leur posture professionnelle en rapport avec les situations pédagogiques réelles. Il y aurait donc moins une césure entre fonction idéale et fonction effective que des situations contrastées quant au niveau de cohérence unifiant idéalement les deux termes. Seul le terme de discipline (enseignée) qui définit fortement l'identité professionnelle enseignante dans le second degré s'ajoute de façon très spécifique.

2. Les changements dans le rapport au métier et à ses difficultés

Les évolutions de la fonction

Pour la plupart des enseignants du second degré, le métier est soumis à de nouvelles contraintes susceptibles de modifier en profondeur la nature de la fonction et ses conditions d'exercice. Les changements institutionnels et les transformations de la relation pédagogique ont nécessité l'adoption de nouvelles postures professionnelles. On peut les appréhender à partir des éléments suivants.

Tableau 32 : Opinion des enseignants sur quelques évolutions de la fonction

	tt à fait d'acc.	Plutôt d'acc.	plutôt pas d'acc.	pas du tout d'acc.	Nsp	Total
Les élèves sont de plus en plus difficiles	57	28	11	2	2	100 %
On demande de plus en plus de choses aux enseignants	72	22	4	1	1	100 %
Le métier d'enseignant présente des risques de plus en plus grands	47	37	11	4	1	100 %

Base = 955

Ainsi, le jugement sur le caractère plus «difficile » des élèves suscite un large consensus et un surcroît d'adhésion en LP (91 % d'accord dont 64 % tout à fait d'accord). Cette perception ne doit pas être directement assimilée à un effet de la massification scolaire car elle procède plus profondément d'un changement dans le rapport au savoir des élèves, rapport plus utilitariste au collège et plus stratégique au lycée au sens où les apprentissages disciplinaires seraient davantage investis en rapport avec les projets d'avenir. La difficulté éprouvée par les enseignants porte aussi sur la construction d'un ordre scolaire, d'un type de rapport pédagogique permettant de stabiliser les relations avec les élèves et de contenir les risques de l'indiscipline, de l'affrontement verbal et de la défiance qui perturbent le quotidien de la classe et affectent l'identité professionnelle des enseignants.

D'ailleurs, le sentiment d'exercer un métier de plus en plus exposé et présentant des «risques » toujours plus importants est partagé par la plupart et fortement éprouvé par près d'un enseignant sur deux. Polysémique et relative, la notion de risque n'en constitue pas moins un indicateur non de la dangerosité réelle de la profession mais du niveau d'exposition à des situations imprévisibles et pouvant apparaître subjectivement comme menaçantes. En ce sens, le risque représente un indice de la précarité nouvelle du métier, jugé plus difficile et plus incertain par des enseignants qui ne s'estiment pas nécessairement préparés, tant professionnellement que personnellement, pour y faire face ni disposés à concevoir le métier sous cet angle. Les différences de contextes d'établissement ne donnent pas lieu à de fortes divergences d'appréciation. En revanche, l'inquiétude quant au développement des risques associés à la fonction est plus fortement ressentie après 40 ans (40 % tout à fait d'accord avant 40 ans et 51 % après cet âge), et surtout par les enseignants d'EPS dont 69 % se montrent tout à fait d'accord avec cette proposition. On peut penser que la dimension corporelle et physique engagée dans les apprentissages donne un caractère plus direct, plus visible et plus imprévisible au risque du moins à de tensions et conflits auxquels l'enseignant peut malgré lui se sentir exposé, soit directement soit, plus souvent, à travers sa responsabilité à l'égard des élèves.

En précisant ce que recouvre la notion de risque, il apparaît qu'elle revêt principalement des formes verbales dans des situations de conflit avec les élèves.

Tableau 33 : Types de risques dans le métier d'enseignant

	En 1er	3 critères cumulés
Etre en conflit avec certaines élèves	41	58
Etre en conflit avec toute une classe	4	14
Subir des violences verbales	26	63
Subir des violences physiques	6	26
Subir des dégradations matérielles (vols, pneus crevés)	7	38
Voir vos choix pédagogiques remis en cause par les élèves	2	12
Voir vos choix pédagogiques remis en cause par les parents	2	14
Voir vos choix pédagogiques remis en cause par les collègues	1	1
Voir vos choix pédagogiques remis en cause par votre inspecteur(trice)	1	5
Souffrir d'une mauvaise image ou réputation dans l'établissement	1	5
Etre accusé à tort dans une affaire de mœurs	6	14
Autre	3	4
Total	100 %	(*)

Base = 719

(*) Total > 100 % en raison des réponses multiples

Les enseignants redoutent moins le risque d'une agression physique -pourtant plus médiatisée- ou d'une remise en cause de leur compétence pédagogique que d'affronter des situations de défiance à l'égard de leur autorité scolaire et morale. Dès lors, «faire face » ou «garder la face » passe moins par la capacité à « tenir » dans la confrontation directe avec les élèves les plus rebelles que par des stratégies visant à prévenir les désordres scolaires ou à les éviter, en recourant à certaines tactiques et arrangements négociés avec les éléments les plus perturbateurs³². C'est sans doute cette vigilance incessante requise dans certains contextes de classes, la maîtrise de soi qu'elle réclame des enseignants et la mobilisation exigée en situation qui pèsent le plus fortement sur le sentiment d'une précarité accrue du métier et nécessitent d'agir selon un sens pratique qui puise largement dans les compétences relationnelles et les dispositions personnelles des professeurs et s'enracine dans leur biographie et leur histoire. Les attentes aux biens personnels de l'enseignant ajoutent à ce climat scolaire détérioré voire menaçant du point de vue de l'enseignant.

Toutefois, les craintes et risques perçus varient peu selon les contextes d'enseignement ou d'établissement. Cependant, enseigner en ZEP-REP exposerait davantage à certains risques notamment celui des violences physiques (34 % contre 24 % hors éducation prioritaire). Par ailleurs, les professeurs d'EPS ainsi que du secteur industriel ont souligné la plus grande fréquence en classe des problèmes d'indiscipline des élèves et leur crainte de conflit avec certains (67 %). En effet, dans cette discipline, les risques prennent des formes un peu différentes en raison du type d'activités pratiquées et de la mise en scène et mise en jeu du corps. Les contacts physiques sont le premier critère de risque cité mais on note également :

Types de risques auxquels les enseignants d'EPS estiment être plus particulièrement exposés

Risques liés aux déplacements jusqu'aux installations sportives	20 %
Risques liés à la dangerosité des lieux et équipements	16 %
Risques liés aux difficultés de surveillance des vestiaires	21 %
Risques liés aux contacts physiques lors des exercices (aide pour parade, touchers corporels)	33 %
Autres	10 %
TOTAL	100 %
<i>base = 61</i>	

³² Voir à ce propos l'article de P. Woods, « Les stratégies de survie des enseignants », dans J.-C. Forquin, *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*, De Boeck Université, 1977 ainsi que la recherche conduite par D. Thin, « Désordre » scolaire dans les collèges de quartiers populaires, GERS, Université Lumière Lyon 2, 1999

Les fonctions de l'enseignant : conceptions et réalités vécues

Cette perception du risque n'est pas sans lien avec l'idée d'un élargissement des missions et ce, quel que soit le profil de l'enseignant ou le type d'établissement. En effet, les recherches sur le métier d'enseignant font apparaître une complexité nouvelle du métier liée à la diversification des tâches et des exigences relationnelles requises pour faire cours, construire et stabiliser des normes de fonctionnement et d'apprentissage en classe. Comme le dit Anne Barrère, « *les ordres scolaires apparaissent aujourd'hui aussi individualisés que partiellement inexplicables* »³³. On peut néanmoins appréhender le rapport des enseignants à leur fonction, ses tensions et contradictions éventuelles, à partir d'une analyse de ce qui sépare la conception du métier de ses réalités vécues.

Tableau 34 : Conception et réalité du métier d'enseignant

<i>Etre enseignant, c'est d'abord...</i>	Conception	réalité	Ecart
Avoir un rôle d'éducateur	16	53	+ 37
Transmettre des savoirs et des connaissances	82	36	- 46
Avoir un rôle de travailleur social	1	8	+7
Nsp	1	3	+ 2
Total	100 %	100 %	

Base = 806

Si l'on ne peut réduire de façon exclusive le métier d'enseignant à l'une ou l'autre des définitions proposées, l'ampleur des écarts entre l'idéal et la réalité témoigne des remaniements identitaires opérés. Sous cet angle, le métier évolue de la transmission de savoirs et de connaissances vers un rôle éducatif, d'une conception qui privilégie la maîtrise disciplinaire au fondement de la légitimité et de la compétence enseignante à une fonction qui doit prendre en compte les capacités et attentes de l'élève, et où la qualité de la relation pédagogique sinon de la relation interpersonnelle va occuper une place centrale. On doit se garder ici d'interpréter ce basculement sur le mode de la résignation contrainte mais il importe également de souligner l'importance des ajustements à négocier et le sens qu'ils prennent en situation. Cette conversion identitaire plus ou moins rapide et contrainte apparaît sensiblement plus forte en LP et plus faible en LEGT.

- LP

	conception	réalité	écart
Educateur	16 %	54 %	+ 38
Transmettre	82 %	29 %	- 53
Travailleur social	1 %	15 %	+ 14

- LEGT

	conception	réalité	écart
Educateur	15 %	47 %	+ 32
Transmettre	84 %	42 %	- 42
Travailleur social	/ %	3 %	+ 3

Autrement dit, les enseignants en poste dans des établissements d'exercice et au contact de publics d'élèves socialement et scolairement hétérogènes ne se distinguent pas par leur conception initiale du métier, qui dénote à l'inverse une remarquable unité de représentation, mais par les changements qu'ils doivent négocier afin d'accorder leur identité professionnelle à la réalité des conditions et pratiques d'enseignement. De ce point de vue, les enseignants connaissent des situations contrastées en raison de leur grade et par conséquent aussi, des établissements d'enseignement³⁴. On observe ainsi que les agrégés centrent davantage leur conception du métier sur la fonction de transmission de savoirs et de connaissances et semblent plus en accord avec cette représentation (92 % dans la conception et 58 % dans la réalité).

³³ A. Barrère, op. cit., p 476

³⁴ « La hiérarchie des corps tend à se calquer sur celle des établissements » écrit M. Hirschhorn, op. cit, p 247

Situation inverse pour les PLP qui vivent une tension identitaire plus forte (82 % d'un côté, 27 % de l'autre) de même que les jeunes enseignants (moins de 30 ans) qui, à l'instar de leurs collègues, appréhendent la fonction en termes de transmission de savoirs et de connaissances (85 %) mais ne sont qu'un cinquième à la qualifier de la sorte en pratique (contre par exemple, 38 % des professeurs âgés de 50 ans et plus). La distorsion est également plus vive dans les disciplines de langues vivantes (85 % / 33 %), en musique/ arts plastiques (75 % / 26 %), en EPS (67 % / 16 %) ainsi que dans les disciplines du secteur tertiaire (88 % / 24 %) tandis qu'une plus grande cohérence identitaire semble préservée pour les enseignants d'histoire-géographie (82 %/ 49 %).

Toutefois, ces variations ne prennent tout leur sens qu'à condition d'apprécier le degré d'adhésion des enseignants à la dimension éducative de leur fonction. Or, 63 % jugent qu'être éducateur fait partie des fonctions normales du métier mais avec un clivage important entre les disciplines scientifiques, technologiques et professionnelles qui réfutent à hauteur de 40 % cette dimension de leur activité et les autres disciplines dont les deux tiers voire les trois quarts des enseignants l'acceptent comme une composante à part entière sinon centrale de leur fonction.

% d'accord avec la proposition : « Etre éducateur fait partie des fonctions normales du métier » selon la discipline enseignée

Lettres -Philosophie	66 %
Langues vivantes	62 %
Histoire –Géographie -SES	71 %
Mathématiques	54 %
Physique- Chimie- SVT	51 %
Technologie	62 %
Educ. musicale -Arts plastiques	86 %
EPS	79 %
Secteur industriel	46 %
Secteur tertiaire	55 %
<i>Base = 802</i>	

Notons enfin que les professeurs de collège et en ZEP-REP sont un peu plus enclins à intégrer cette dimension de leur fonction (68 %). Conséquence, les PEGC (73 %) se reconnaissent plus volontiers une fonction d'éducateur tandis que les PLP et agrégés s'en démarquent davantage (respectivement 41 % et 35 % estiment que ce n'est pas une fonction normale).

Bilan d'expérience professionnelle dans le second degré

Globalement, les deux tiers des enseignants du second degré expriment leur satisfaction à exercer ce métier et la montée en âge ou en ancienneté dans la fonction n'altèrent pas de façon significative ce rapport au métier. En revanche, les types d'établissements d'exercice révèlent quelques divergences, ce qui donne à penser qu'elles dépendent moins des profils d'enseignant et des déroulements de carrière que des conditions d'exercice de la fonction.

Tableau 35 : Satisfaction des enseignants sur leur expérience professionnelle selon le type d'établissement

	Très satisfait	Assez satisfait	moyennement satisfait	Assez peu /pas du tout satisfait	Nsp	Total
Lycée	16	58	18	7	1	100 %
Collège ZEP-REP	15	46	26	13		100 %
Collège hors ZEP-REP	12	56	24	7	1	100 %
LP	13	55	26	5		100 %
Ensemble	13	54	24	8	1	100 %

Base = 804

Ainsi, les professeurs de lycée et, par corrélation, les trois quarts des agrégés (24 % de très satisfaits et 51 % assez satisfaits) expriment un sentiment d'accomplissement professionnel un peu plus fort, au regard notamment des enseignants des collèges situés en ZEP-REP. Autrement dit, les difficultés et exigences du métier dans ces établissements atténuent la satisfaction professionnelle mais sans condamner pour autant au désenchantement professionnel. En fait, il conviendrait d'apprécier plus finement les différences de contextes en ZEP-REP et ailleurs afin d'identifier plus précisément ce qui, au-delà des catégories par trop générales et des risques d'étiquetage, distingue effectivement les établissements que ce soit sous l'angle des conditions d'exercice du métier, du degré de mobilisation des équipes, du pilotage institutionnel... L'expérience de l'enseignant ne prend sens qu'à condition de l'insérer dans un cadre collectif plus large que l'univers de la classe. Les sociabilités qui se développent au travail, sur un mode souvent informel et affinitaire, participent de cette socialisation professionnelle essentielle dans les établissements difficiles, et pour les professeurs débutants en particulier.

Les difficultés professionnelles

Une autre manière d'envisager les évolutions du métier ces cinq dernières années consiste à apprécier la fréquence et la nature des difficultés rencontrées dans l'exercice du métier. Sous cet angle, le constat d'une dégradation des conditions d'exercice, c'est-à-dire d'une activité professionnelle jugée plus pénible, augmente progressivement avec l'ancienneté dans la fonction.

Tableau 36: Evolution de la difficulté d'exercice du métier selon l'ancienneté dans la fonction

	5 ans ou moins	6 – 10 ans	11 - 20 ans	+ de 20 ans	Ens
De plus en plus difficile	29	41	53	68	58
Ni plus ni moins difficile	52	41	40	29	35
De moins en moins difficile	19	17	6	3	7
Nsp		1	1		
Total	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Base = 806

En fait, le sentiment d'une difficulté croissante dans l'exercice du métier devient prépondérant après 10 ans d'ancienneté alors même que les conditions objectives d'enseignement vont plutôt en s'améliorant au fil des années passées dans le système éducatif. Sensiblement plus âgés dans la profession, les PEGC sont par conséquent les plus sensibles à cette difficulté grandissante (64 %) contre 44 % des agrégés. L'écart irait donc en s'accroissant entre une certaine conception du métier et les pratiques effectives en classe, entre le métier qui prévalait durant une certaine période de la carrière et celui qu'ils accomplissent aujourd'hui.

S'agissant des difficultés professionnelles rencontrées, les enseignants s'accordent sur trois dimensions majeures de leur activité :

Les conditions de travail (matériel, effectif):	31 %
S'adapter au niveau des élèves:	18 %
Les problèmes de discipline avec les élèves :	18 %

De même que les enseignants sont enclins à rendre compte de l'échec scolaire à partir des élèves et des familles, ils désignent volontiers les conditions de travail, souvent exprimées en termes de manque de moyens pédagogiques et de sureffectif des classes, comme causes premières des difficultés et épreuves du métier et de leur accentuation. Ce type d'argument est un peu plus répandu en lycée, comme si les effets de la massification secondaire se faisaient ici plus vivement ressentir, tant au niveau des personnels que des structures d'enseignement.

Tableau 37 : 3 principales difficultés professionnelles rencontrées selon le type d'établissement

En %	Collège	Lycée	LP	Ens.
Aucune	5	7	3	5
S'adapter au niveau des élèves	44	41	46	43
S'adapter au niveau des classes	23	23	20	22
S'adapter à l'établissement	6	6	8	6
La préparation des cours	8	9	8	8
Les problèmes de discipline avec les élèves	49	32	47	42
Les problèmes de relation avec les élèves	15	13	21	15
Les problèmes de relations avec les collègues	8	8	6	8
Les problèmes de relations avec les parents	18	10	21	16
Les difficultés de gestion de son temps	21	27	16	22
Les conditions de travail	55	62	53	57
Autres	12	14	7	12

Base = 954, Total > 100 % en raison des réponses multiples

Les problèmes de discipline avec les élèves apparaissent plus caractéristiques de l'enseignement en LP et au collège mais sans être pour autant un fait distinctif des collèges en ZEP-REP (51 % contre 48 % hors ZEP-REP). Cette difficulté de gestion des comportements perturbateurs et plus largement des relations avec les élèves correspond davantage à l'expérience de jeunes enseignants : 48 % des moins de 30 ans évoquent les problèmes de discipline et 23 % les problèmes de relations avec les élèves. Il convient cependant de rappeler que les professeurs débutants sont plus souvent affectés dans les collèges difficiles, qu'ils ne bénéficient pas toujours des classes réputées les plus faciles, et qu'ils affrontent à des degrés et sous des formes variables, les épreuves réservées rituellement aux primo-arrivants. Si la difficulté de gestion du temps est plus caractéristique de l'enseignement en lycée, elle préoccupe également les jeunes enseignants (33 % mentionnent cette difficulté). On peut penser qu'elle ne résulte pas nécessairement d'un défaut de préparation des séquences d'enseignement mais peut être un effet de l'indiscipline en ce qu'elle contraint les enseignants à intervenir davantage, à effectuer des rappels à l'ordre et à modifier ou ralentir le déroulement des cours.

Si l'on s'intéresse à préciser ce que recouvre la principale cause, selon les enseignants, des difficultés qu'ils rencontrent dans l'exercice de leur métier, il apparaît que les conditions de travail visent en premier lieu le comportement des élèves. Car, en réalité, l'enjeu des conditions de travail ne peut pas se réduire à une seule dimension et ce sont bien plutôt les combinaisons de facteurs qui peuvent rendre compte de la manière dont les enseignants appréhendent les difficultés nouvelles auxquelles ils se trouvent confrontés.

Tableau 38 : Les trois premières raisons qui rendent les conditions de travail difficiles

	En 1er	3 critères cumulés
Nombre d'élèves par classe trop élevé	30	54
Difficulté de faire progresser tous les élèves	21	63
Le comportement des élèves (passivité, démotivation, indiscipline)	34	76
Les conditions matérielles des salles de classe (sonores, exigüité)	2	12
Insuffisance des moyens pédagogiques dans les salles de classe	1	11
Manque de lieux où les professeurs peuvent travailler en dehors des heures de classe	1	6
Difficulté de rencontrer les collègues à cause des emplois du temps	1	20
Complexité des tâches demandées à l'enseignant	7	44
Autres	3	6
Total	100 %	(*)

Base = 802,

() Total > 100 % en raison des réponses multiples*

En effet, la difficulté de faire progresser tous les élèves apparaît indissociable de la question des effectifs comme du problème de comportement des élèves non seulement par l'indiscipline mais aussi par le désinvestissement scolaire qu'ils manifestent. Si le problème du sureffectif apparaît plus spécifique du lycée que du LP (61 % contre 34 %), la gestion de la diversité des rythmes d'apprentissages, c'est-à-dire l'hétérogénéité des niveaux et performances scolaires des élèves, affecte davantage l'enseignement en LP (65 %) et au collège (68 %). S'ajoute à cela, une plus grande diversité des tâches demandées à l'enseignant (travail en équipe, aide individualisée, relations avec les familles...), générant une complexité nouvelle du métier. Celle-ci n'est pas sans affecter la représentation que les enseignants ont de leur fonction qui accumule les missions et les tâches selon le sentiment largement répandu que « *l'on demande de plus en plus de choses aux enseignants* » (72 % tout à fait d'accord et 22 % plutôt d'accord).

3. La formation continue des enseignants

Les formations suivies

82 % des professeurs du second degré déclarent avoir déjà suivi, depuis le début de leur carrière, au moins une formation dans le cadre de la formation continue des enseignants. Les taux de bénéficiaires varient logiquement selon l'âge mais on pourra néanmoins souligner que la part des enseignants ayant suivi une formation continue est plus élevée parmi les professeurs de 40-49 ans qu'après cet âge. Ceci laisse à penser que l'accès à ces dispositifs s'est renforcé, sans que l'on puisse apprécier précisément ce qui relève d'un effet d'offre et ce qui procède d'une intensification de la demande des enseignants.

Taux de bénéficiaires de formation continue selon l'âge

Moins de 30 ans	57 %
30 – 39 ans	79 %
40 – 49 ans	88 %
50 – 54 ans	86 %
55 ans et plus	81 %

L'approche en nombre de jours de formation continue suivis en 1999–2000 et surtout en 2000-2001 permet de souligner l'investissement rapide des enseignants les plus jeunes (moins de 30 ans) dans la formation continue puisqu'ils sont presque deux fois moins nombreux, d'une année à l'autre, à n'avoir suivi aucune formation continue. Après 30 ans, la proportion d'enseignants non bénéficiaires reste stable mais devient majoritaire à 55 ans et plus.

Tableau 39 : Part des enseignants n'ayant suivi aucune formation continue entre 1999 et 2001 selon l'âge

	< 30 ans	30 - 39	40 - 49	50 - 54	55 et +	Ens
1999- 2000						
Aucun	45 %	42 %	37 %	41 %	54 %	42 %
2000- 2001						
Aucun	25 %	45 %	49 %	47 %	56 %	46 %

L'analyse selon le grade montre par ailleurs un plus faible investissement des agrégés (53 % en 1999/00 et 51 % en 2000/01 n'ont pas suivi de formation continue). Cumulé sur ces cinq dernières années, 41 % des enseignants ont été une semaine ou moins en formation et 59 % plus d'une semaine. Les disparités déjà observées sont vérifiées à partir de ce critère notamment en termes de grade des enseignants. Ainsi, 49 % des agrégés ont suivi moins d'une semaine de formation sur la période considérée contre 32 % des CAPET et 33 % des PEGC. Les thèmes de formation suivis privilégient dans une large mesure ce qui se rapporte, en termes de contenus ou de didactique, à la discipline enseignée. Parmi les enseignants bénéficiaires d'une formation continue, c'est en EPS et dans les collèges et lycées que cette approche est plus particulièrement privilégiée.

Tableau 40 : Formations continues suivies selon le type d'établissement

EN %	Collège	lycée	LP	Ens.
Nouvelles modalités d'enseignement (travaux croisés, TPE – PPCP- Education civique, juridique et sociale)	18	22	31	21
Contenus disciplinaires	55	55	45	54
Didactique de votre discipline	50	41	27	43
Utilisation en classe des TICE	25	19	15	22
Evaluation et orientation des élèves	21	12	13	17
Préparation aux concours internes	10	12	6	10
Formation inscrite dans le projet d'établissement	16	11	10	13
Formation spécifique demandée par un groupe de professeurs	24	23	31	24
Autres	17	16	28	18

Total > 100 % en raison des réponses multiples

Base = 782

En effet, 77 % des professeurs d'EPS ont suivi une formation portant sur les contenus disciplinaires (68 % en ce qui concerne la didactique). Ils sont encore 67 % en physique-chimie-SVT, 61 % en histoire-géographie-SES. Les nouvelles modalités d'enseignement mobilisent davantage les enseignants de LP (30 % des PLP) tandis que l'utilisation des TICE en classe correspond davantage au choix des professeurs des disciplines scientifiques (32 % en mathématiques et 27 % en physique-chimie-SVT). Soulignons par ailleurs qu'il n'y a pas de différences significatives entre enseignants de ZEP-REP et en dehors de ces secteurs. Parmi les autres formations suivies, il faut mentionner en particulier la place occupée par l'informatique et l'internet.

D'une façon générale, les enseignants expriment une forte satisfaction sur les formations suivies (au moins deux tiers de satisfaits).

Tableau 41 : Degré de satisfaction sur les formations suivies

	Très satisfait	Assez satisfait	Assez peu/pas du tt satisfait	Nsp	Total
Nouvelles modalités d'enseignement (travaux croisés, TPE – PPCP- Education civique, juridique et sociale)	20	48	31	1	100 %
Contenus disciplinaires	31	54	15	/	100 %
Didactique de votre discipline	31	52	17	/	100 %
Utilisation en classe des TICE	26	44	29	1	100 %
Evaluation et orientation des élèves	17	57	25	1	100 %
Préparation aux concours internes	32	42	22	4	100 %
Formation inscrite dans le projet d'établissement	23	55	22	/	100 %
Formation spécifique demandée par un groupe de professeurs	29	47	24	/	100 %

Base = 428

Les formations les plus appréciées sont également les plus suivies c'est-à-dire les formations disciplinaires et didactiques. Les deux types de formation suscitant relativement plus de réserves et critiques sont d'une part, les nouvelles modalités d'enseignement (31 % d'insatisfaits) et d'autre part, l'utilisation des TICE en classe (29 % d'insatisfaits). Au-delà des interrogations quant à la conception et aux contenus de ces formations, on peut noter qu'elles portent sur des compétences relativement nouvelles qui dessinent une autre manière d'exercer le métier.

En ce sens, il peut être plus difficile de s'y former et de transposer certains acquis de formation dans la pratique professionnelle et le fonctionnement ordinaire des établissements.

Depuis les cinq dernières années, un quart environ des enseignants du second degré poursuivent ou ont poursuivi des études supérieures ou préparé un concours. Ce type de formation a concerné dans des proportions très proches les enseignants des différents grades mais de façon décroissante au fil de l'âge :

% d'enseignants ayant suivi des études supérieures ou préparé un concours
(5 dernières années)

< 30.ans	54 %
30 – 39 ans	37 %
40 – 49 ans	25 %
50 ans et +	8 %
Ensemble	24 %

Cet investissement dans des formations supérieures qui peut également prendre la forme de recherches s'inscrit plus largement dans le cadre de la pluriactivité de nombre d'enseignants du secondaire qui exercent, de façon souvent continue et publique, un travail à côté de leur activité professionnelle principale³⁵. Outre les activités associatives, ce sont les activités de formation de type universitaire qui mobilisent le plus le « temps libre » des enseignants, dans des proportions parfois très importantes, en particulier pour ce type d'activité. Le but poursuivi consiste principalement en la préparation de concours d'enseignants dans le second degré, majoritairement par voie interne (58 %) et, dans une moindre mesure, par voie externe (19 %). Un cinquième des enseignants ne font pas référence aux concours et indique une poursuite d'études supérieures dans la discipline enseignée.

Intérêts à suivre une formation continue

De façon cohérente avec les formations effectivement suivies ces dernières années, les enseignants déclarent un intérêt manifeste pour ce qui porte d'une part, sur les programmes et contenus d'enseignement, d'autre part sur les pratiques pédagogiques et de gestion de la classe.

Tableau 42 : Intérêts à suivre une formation continue

	En 1er	3 réponses cumulées
Travailler en équipe	8	18
Parfaire ma connaissance des programmes et contenus d'enseignement	26	47
Améliorer ma connaissance du système éducatif et de ses publics	3	8
Echanger avec d'autres enseignants sur les pratiques professionnelles	25	68
Travailler les techniques de communication et audiovisuelles (multimédia)	7	24
Sortir du cadre de l'établissement et de la classe	3	19
Me donner une formation complémentaire pour un éventuel changement d'activité professionnelle	1	5
Alimenter ma réflexion pédagogique	14	53
Améliorer ma pratique de la classe	12	50
Autres	1	2
Total	100 %	(*)

Total > 100 % en raison des réponses multiples
Base = 782

³⁵ Cf. pour une analyse détaillée de la diversité de ces activités et des « bénéfiques » qu'elles procurent aux enseignants, L. Pinto, « Les autres activités des professeurs du second degré », *Education et formations*, n° 37, 1994, pp. 67-77

Cependant, la possibilité de réflexions et d'échanges avec les collègues c'est-à-dire de disposer de temps pour confronter des expériences et partager des interrogations, apparaît indissociable des apports et modalités de formation. Des intérêts plus spécifiques sont exprimés selon les profils d'enseignants et les contextes où ils exercent. Ainsi, les professeurs de LP accordent un plus grand intérêt à la notion de travail en équipe (27 % le citent parmi les 3 critères contre 15 % en lycée). Les professeurs de collège quant à eux investissent davantage la formation continue dans l'idée d'améliorer leur réflexion pédagogique et leur pratique de la classe.

	collège	lycée	LP
Améliorer ma réflexion pédagogique	55 %	52 %	47 %
Améliorer ma pratique de la classe	56 %	47 %	37 %

Les attentes de formation continue

Les nouvelles modalités d'enseignement développées ces dernières années interrogent sur les besoins en formation des enseignants chargés de les mettre en oeuvre. Les contextes d'application et les publics visés par ces dispositifs varient et leur pertinence pour l'enseignant doit donc être appréciée selon le type d'établissement.

Tableau 43 : Part des enseignants déclarant avoir des besoins de formation pour la mise en oeuvre des nouvelles modalités d'enseignement selon le type d'établissement

en %	collège	lycée	LP	Ens.
Education civique, juridique et sociale (ECJS)	25	22	35	25
Travaux croisés	60	25	32	43
Parcours diversifiés	55	19	36	39
TPE (travaux personnels encadrés)	35	50	30	40
Aide individualisée	44	33	48	41
Etudes dirigées	28	11	22	21
Consolidation	34	21	34	29
PCPP (projet pluridisciplinaire à caractère professionnel)	40	30	72	41
Soutien	31	20	34	27
Modules	24	28	39	27

Base = 949

D'une façon générale, les enseignants ne limitent pas l'expression des besoins de formation aux dispositifs s'appliquant plus spécifiquement au niveau où ils enseignent (TPE, travaux croisés, PCPP) bien que des dominantes apparaissent clairement : travaux croisés et parcours diversifiés au collège, TPE au lycée, PCPP et aide individualisée au LP. Hormis les TPE, les professeurs de collège et de LP ont un niveau d'attente de formation dans ces différents domaines plus élevé qu'en lycée. Cela donne à penser qu'ils sont plus engagés de près ou de loin dans ces différentes modalités de travail ou, à tout le moins, qu'ils s'intéressent à mieux les connaître afin d'apprécier l'opportunité de les mettre en oeuvre dans leur établissement. Le constat d'une demande de formation continue à la fois plus forte et plus diversifiée dans ses contenus vaut également pour les enseignants en ZEP-REP. Cependant, le niveau de demande des enseignants diffère sensiblement selon qu'il s'agit d'un collège ZEP-REP ou hors de ces secteurs et ce, dans trois domaines en particulier :

Collège

	ZEP-REP	Hors ZEP-REP
Aide individualisée	51 %	42 %
Etudes dirigées	35 %	27 %
Soutien	39 %	29 %

Les attentes exprimées témoignent des préoccupations plus spécifiques de prise en charge et d'accompagnement individualisé des élèves dans les collèges en ZEP-REP. Confrontés à des situations scolaires et d'apprentissages difficiles, les enseignants s'intéressent à développer des dispositifs et des actions qui permettent de soutenir la scolarité des élèves et pallier dans certains cas à l'absence de compétence ou de disponibilité des parents pour aider leur enfant.

Un classement des types de formations jugés prioritaires par les enseignants confirme cette hiérarchie des attentes en lien avec les modalités d'enseignement spécifiques à leur type d'établissement :

- Travaux croisés au collège : 28 %
- TPE au lycée : 32 %
- PPCP au LP : 32 %

Cependant, exprimées sur la base de trois réponses, les priorités sont confirmées mais nuancées par la place accordée à d'autres formations. Ainsi, l'aide individualisée apparaît au total comme la formation la plus demandée (40 % des enseignants), à égalité ou presque avec les travaux croisés (39 %). En collège ZEP-REP, cette demande de formation relative à l'aide individualisée se trouve encore renforcée (47 %).

Trois types de formation continue jugés prioritaires par type d'établissement

Collège	Lycée	LP
Travaux croisés : 57 % Parcours diversifiés : 44 % Aide individualisée : 39 %	TPE : 59 % Aide individualisée : 38 % Modules : 26 %	PPCP : 55 % Aide individualisée : 44 % ECJS : 29 % Modules : 29 %

Quant aux modalités de formation continue souhaitées par les enseignants, elles portent pour 56 % d'entre eux sur un stage en journées groupées. En second lieu, les préférences vont pour une organisation sous forme de journées échelonnées (25%).

Quelques attentes spécifiques se dessinent, notamment la recherche-action plus particulièrement souhaitée par les enseignants de mathématiques (39 % sur la base de 2 réponses). Les actions développées dans le cadre de l'IREM (Institut de recherche pour l'enseignement des mathématiques) contribuent sans doute à expliquer ce résultat. Notons également que la formation à distance, qui requiert l'usage des TIC, est un peu plus facilement envisagée par les professeurs de technologie et du secteur industriel (respectivement 19 % et 17 % sur la base de deux réponses).

IV / PERSPECTIVES POUR LE METIER D'ENSEIGNANT

1. Images sociales du métier

La reconnaissance sociale du métier

La dualité du métier et du statut structure fortement l'identité enseignante et le rapport à l'institution. Les recherches dans ce domaine montrent qu'en dépit des difficultés nouvelles rencontrées par une partie des enseignants contraints de s'adapter à la diversité des élèves, à un nouveau type de rapport au savoir et à l'enseignant, leur désenchantement professionnel met beaucoup plus directement en cause l'administration de tutelle, le manque de considération qui affecte leur statut et l'image du métier³⁶. Ainsi, qu'il soit appréhendé en termes de reconnaissance sociale ou de niveau de salaire, le rapport au statut des enseignants traduit une réelle insatisfaction.

Tableau 44: Sentiment de reconnaissance vis-à-vis de la société selon l'ancienneté dans la fonction

	< 5 ans	6 – 10 ans	11 - 20 ans	+ de 20 ans	Ens
Plutôt reconnu	24	27	35	37	35
Plutôt déconsidéré	69	60	49	50	52
Nsp	7	13	16	13	13
Total	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Base = 806

En effet, un peu plus d'un tiers seulement des enseignants s'estiment reconnus vis-à-vis de la société. Le sentiment d'un manque de considération de la société pour le métier d'enseignant apparaît plus fort en début qu'en fin de carrière. A l'âge de 55 ans ou plus, le rapport s'inverse puisque 45 % des enseignants s'estiment plutôt reconnus et 39 % plutôt déconsidéré. Compte tenu de la structure d'âge des enseignants sensiblement plus jeunes en établissement ZEP-REP, le sentiment de reconnaissance y est moins affirmé : 24 % s'estiment reconnus contre 36 % hors éducation prioritaire. En revanche, il y a relativement peu de différences selon le type d'établissement ou le grade des enseignants.

Tableau 45 : Opinion des enseignants sur le niveau de salaire

	tt à fait d'acc.	Plutôt d'acc.	plutôt pas d'acc.	pas du tout d'acc.	Nsp	Total
Le salaire des professeurs n'est pas assez élevé	38	38	17	4	3	100 %

Base = 955

S'agissant du niveau de salaire, les trois quarts des enseignants le jugent insuffisant. Les PLP sont un peu moins enclins à le critiquer et les PEGC un peu plus (respectivement 70 % et 83 % d'accord). Cette distinction, recouvre pour partie un effet d'âge puisque le mécontentement progresse lui aussi au fil de l'ancienneté dans la fonction. Moins que le niveau de salaire pour débiter dans la carrière, ce serait la progression dans l'échelle indiciaire qui serait jugée insuffisante.

³⁶ Cette dualité du statut et du métier qui fonctionne en réalité comme juxtaposition a été analysée par F. Dubet dans *Les lycéens*, Paris, Seuil, 1992

**Part des enseignants d'accord avec la proposition
« Le salaire des professeurs n'est pas assez élevé »**

< 30 ans	63 %
30 – 39 ans	72 %
40 – 49 ans	77 %
50 – 54 ans	83 %
55 ans et plus	78 %

Ces résultats confortent l'idée d'une dissociation croissante sinon d'une opposition entre le statut et le métier d'enseignant. Elle s'accompagne d'un sentiment plus ou moins vif et de déconsidération sociale, de perte de prestige de la fonction qui n'est pas sans affecter la manière dont l'enseignant se situe dans ses rapports avec les élèves comme avec leurs parents.

Les raisons de ce manque de reconnaissance sociale sont de plusieurs ordres. Recueillies à partir d'une question ouverte, les réponses ont permis de préciser ce que recouvre ce sentiment de déconsidération sociale selon un classement effectué par type d'établissement.

**Raisons caractéristiques du sentiment de déconsidération
des enseignants de collège**

Pas reconnu dans la présence et le travail fait pour l'éducation des enfants.

C'est un sentiment, c'est tout.

Les familles pensent que les enseignants n'accompagnent pas réellement leurs enfants dans les études.

Parce que le système éducatif est considéré comme un échec par les médias et les parents et donc un échec général.

Souvent les parents rejettent la responsabilité de l'échec de leurs enfants sur les enseignants.

Parce que l'éducation nationale échoue et que la responsabilité des enseignants est engagée.

Individualisme, irresponsabilité et refus de l'autorité. Irresponsabilité des pouvoirs publics.

Image négative véhiculée dans les médias, les études sont déconsidérées.

Le pouvoir casse les enseignants, ils sont les bouc-émissaires.

L'attitude des élèves et des parents a évolué. Dans un établissement scolaire, les lieux de concertation ne jouent pas toujours un rôle dans l'élaboration d'un projet collectif.

**Raisons caractéristiques du sentiment de déconsidération
des enseignants de lycée**

Les gens ne se rendent pas compte de l'effort qu'on fait.

Souvent on entend que l'on ne fait rien, peu de gens se rendent compte de notre travail.

Parce que les enseignants n'ont plus le statut qu'ils avaient.

Préjugés vis-à-vis de tous les fonctionnaires, les gens ne prennent en compte que les heures effectives d'enseignement sans les heures de préparation.

A cause de la réforme Allègre, aussi parce que les gens ne tiennent compte que des heures de présence devant les élèves.

La population est persuadée que le travail de prof se réduit aux 18 H de cours devant les élèves (le travail de déconsidération d'Allègre a porté ses fruits depuis quelques années). Les parents ont gardé de la rancune vis-à-vis de l'école.

La plupart des personnes ne tiennent pas en compte le travail fait en dehors du lycée.

Parce que les gens ne voient que nos vacances et le peu d'heures que l'on fait dans une semaine

Les gens ont l'image du métier d'enseignant avec le travail fait devant les élèves et ne prennent pas en compte ce qu'il y a autour.

Seul le travail devant élèves est pris en compte. La politique d'Allègre a été très néfaste. Beaucoup de gens ont une « dent », une rancune, une déception. Nous avons trop de vacances !

Raisons caractéristiques du sentiment de déconsidération des enseignants de lycée professionnel

Payé à rien faire, "Toujours en vacances" voilà ce qu'on entend de notre métier.

Plutôt mal considéré : on nous envie beaucoup mais on ne se rend pas compte des difficultés, on pense d'abord vacances mais pas au travail derrière.

Ce n'est pas socialement valorisant, souvent on est considéré comme improductif.

Parce qu'on nous prend pour des « glandeurs » qui ne travaillent que 18 heures alors qu'on en fait beaucoup plus à la maison, qu'on a trop de vacances et qu'on est payé à rien foutre.

Trop de vacances.

On est moins reconnu qu'auparavant ; élèves démobilisés, trop nombreux, incivilités de la part des élèves mais aussi des parents.

Croyance de certaines facilités sur les horaires de travail et des vacances.

Salaire insuffisant.

On est considéré comme étant toujours en vacances ou en grève.

On est pris pour des privilégiés car on a des vacances, on porte le statut de fonctionnaire.

De façon synthétique, les raisons invoquées permettent de dégager plusieurs thèmes dominants et des distinctions fortes selon le type d'établissement.

- La mise en cause du temps de travail que le sens commun réduit à celui du temps passé avec les élèves est jugée injuste par les enseignants et source de déconsidération en ce qu'il laisserait beaucoup de temps de vacances et au-delà, conforterait le préjugé relatif aux prétendus « privilèges » des fonctionnaires. Ce sentiment est particulièrement significatif des témoignages des professeurs de lycée.
- Une seconde source de déconsidération, là aussi plus caractéristique des enseignants de lycée, puise dans les discours négatifs tenus dans l'opinion publique sur les enseignants et l'école, du moins dans les effets de ces discours qu'ils soient le fait des médias ou d'un ancien Ministre de l'Education nationale.
- Un troisième registre de déconsidération a trait à la responsabilité attribuée aux enseignants quant aux difficultés ou à l'échec scolaire de certains élèves. Ce sentiment semble plus spécifique des enseignants de collège et il peut leur sembler d'autant plus injuste que selon eux la responsabilité de ces échecs incombe principalement aux élèves et à leurs familles d'une part, à l'institution d'autre part.
- Enfin un dernier registre d'expressions porte sur le statut et le métier d'enseignant que ce soit à travers le salaire jugé insuffisant, la déconsidération dont ils font l'objet ou la dévalorisation des savoirs intellectuels par lesquels ils se définissent et où ils puisent une partie importante de leur légitimité.

2. Quelles perspectives de carrière ?

Satisfaction par rapport à l'idée initiale du métier

Peu nombreux sont les enseignants soit très satisfaits par rapport à l'idée initiale du métier soit, à l'opposé, très peu ou pas du tout satisfaits (4 %). Les enseignants exprimant une réelle déception professionnelle restent très minoritaires et on sait en effet, que le passé fait toujours l'objet d'un travail de réinterprétation, de création continue et de mise en cohérence avec l'avenir³⁷. Cependant, l'analyse comparée sur plusieurs générations montre une baisse progressive de la satisfaction au profit d'une position intermédiaire plus nuancée (moyennement satisfaits) et qui témoigne des tensions et contradictions qui traversent le métier sans se réduire pour autant à un effet inhérent à la « déstabilisation initiale »³⁸ des premiers postes. Ainsi, 61 % des jeunes enseignants se déclarent très ou assez satisfaits de leur métier au regard de l'idée initiale qu'ils en avaient contre 49 % parmi les professeurs ayant plus de 20 ans d'ancienneté dans la fonction³⁹.

Tableau 46: Satisfaction par rapport à l'idée initiale du métier selon l'ancienneté dans la fonction

	5 ans ou moins	6 – 10 ans	11 - 20 ans	+ de 20 ans	Ens
Très satisfait	4	9	4	7	7
Assez satisfait	57	48	51	42	45
Moyennement satisfait	24	33	35	35	34
Assez peu satisfait	5	7	7	13	10
Très peu ou pas du tout satisfait	10	3	3	3	4
Total	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Base = 806

Plus l'enseignant avance dans sa carrière, moins il perçoit de correspondance satisfaisante entre ce qu'il imaginait du métier et ce qu'il pratique effectivement. Les ajustements et remaniements identitaires ne sont pas nécessairement plus importants -les conditions d'enseignement sont plutôt meilleures en tout cas davantage choisies- mais sans doute sont-ils plus difficiles à accepter et à négocier à certains moments de la carrière. Les agrégés semblent parvenir à une plus grande cohérence entre la représentation initiale du métier et sa réalité vécue (69 % de satisfaits), ce qui laisse à penser qu'ils rencontrent des conditions d'exercice du métier et un déroulement de carrière objectivement mieux accordés à ce qu'ils souhaitaient.

Cesser d'enseigner en collège ou lycée ?

D'ailleurs, les manières d'envisager l'avenir et surtout l'éventualité d'une rupture avec la carrière enseignante dans le secondaire peuvent procéder d'une forme de désaffection pour le métier mais plus largement constituer un indice des différents modes d'exercice de la fonction appréhendée comme un moment dans un parcours professionnel ayant d'autres horizons et motivations. Dans cette perspective, un cinquième des enseignants du second degré déclarent envisager à court terme de cesser l'enseignement en collège ou lycée, de façon temporaire ou définitive.

³⁷ Cf. M. Huberman, *La vie des enseignants*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1989

³⁸ Selon l'expression de A. Van Zanten dans *L'école de la périphérie*, Paris, PUF, 2001

³⁹ Ces résultats quant à la forte satisfaction professionnelle des professeurs débutants sont convergents avec ceux issus d'une récente enquête de la DPD menée auprès d'un échantillon de 900 professeurs débutants sortis d'IUFM et appartenant à trois disciplines (lettres, histoire-géographie, mathématiques). Cf. N. Esquieu, De l'IUFM à la classe, *Note d'information*, MEN-DPD, n° 01-56, 2001

Logiquement, la perspective d'une cessation anticipée de l'enseignement secondaire baisse sensiblement au fil des années et apparaît surtout très caractéristique des enseignants de moins de 40 ans et des agrégés. Il n'y a pas en revanche de différence entre hommes et femmes.

Part des enseignants déclarant envisager à court terme cesser d'enseigner dans un collège ou un lycée de façon temporaire ou définitive.

Selon l'âge		Selon le grade	
Moins de 30 ans	27 %	Agrégé	34 %
30 – 39 ans	35 %	Capes	20 %
40 – 49 ans	19 %	Capet	21 %
50 – 54 ans	10 %	PLP	14 %
55 ans et plus	7 %	PEGC	4 %

L'horizon de sortie temporaire ou définitive de l'enseignement dans le second degré permet de préciser la force des intentions poursuivies. On peut distinguer trois échéances qui sont trois manières d'envisager l'éventualité d'un changement :

- A très court terme : 40 % envisagent cette cessation dans 3 ans au plus,
- A moyen terme : 30 % l'envisagent dans 4 à 9 ans,
- A long terme : 30 % l'envisagent à un horizon de 10 ans ou plus.

Plus précisément, la signification de ces intentions ou projets ainsi que leur temporalité sont à analyser à partir des motifs invoqués.

Tableau 47 : Principales raisons de départ (temporaire/définitif) de l'enseignement secondaire

	En 1er	3 réponses cumulées
Caractère répétitif de l'enseignement	21	35
Absence de perspective d'évolution de carrière	10	32
Absence de mobilité	1	8
Absence de travail d'équipe	3	10
Hétérogénéité des élèves	3	16
Comportement des élèves	19	47
Manque de reconnaissance de vos capacités et de votre investissement	13	52
Dévalorisation du métier	17	51
Perspective d'un salaire plus élevé	1	13
Autre	12	18
Total	100 %	(*)

Total > 100 % en raison des réponses multiples

Base = 186

Une certaine lassitude gagne les enseignants en raison notamment du caractère jugé répétitif de l'enseignement, du comportement des élèves et d'un manque de reconnaissance de leur action et investissement. Ces raisons sont mises en avant pour rendre compte de leur intention d'interrompre ou de cesser l'enseignement dans le second degré. On perçoit à nouveau une critique de l'institution tant sous l'angle des effets imputés à la massification scolaire qu'en termes de perte de statut et de considération sociale. Ce manque de reconnaissance est plus vif du côté des enseignants débutants projetant une sortie de l'enseignement (59 % le citent sur 3 réponses cumulées) et qui s'appêtent à renoncer, moins en raison des difficultés du métier que des représentations négatives associées à leur statut. En fait, un peu plus d'un tiers seulement des professeurs qui évoquent un départ envisagent de quitter définitivement l'enseignement. Autrement dit, il s'agit moins d'une rupture que d'une reconversion ou d'un complément de service dans des voies jugées plus prestigieuses (on pense notamment à l'enseignement supérieur ou à la formation d'enseignants).

Type de mobilité souhaitée

Mobilité partielle avec des services partagés (enseignt secondaire et IUFM, formation continue)	40 %
Avoir une mobilité totale temporaire	18 %
Quitter définitivement l'enseignement secondaire	37 %
Autre (préciser)	5 %

L'intention de cesser l'enseignement dans le secondaire apparaît plus spécifique des hommes (44 % contre 33 % des femmes) et des agrégés (52 % contre 30 % des Capes), en raison notamment des possibilités qui peuvent se présenter dans le supérieur. D'ailleurs, 38 % des agrégés envisagent une mobilité en accédant à l'université.

Destination de mobilité souhaitée

Dans l'Education nationale

Université	20 %
IUFM	13 %
Chef d'établissement ou adjoint	12 %
Inspecteur	3 %
Documentaliste	2 %
Conseiller en formation continue	3 %
Formation continue en GRETA	3 %
Autre	9 %

Hors éducation nationale

Dans la fonction publique	8 %
Entreprise privée	12 %
Autre	15 %

Il apparaît plus généralement que les deux tiers environ des enseignants du second degré ayant des intentions de départ temporaire ou définitif visent des postes au sein de l'Education nationale. Moins qu'une « fuite » de l'enseignement, cette mobilité projetée semble témoigner d'un souhait d'évolution de carrière impliquant un changement de fonction pour la plupart mais plus rarement un changement de statut et d'univers professionnel.

Un métier à recommander ?

Une autre manière d'apprécier l'adhésion au métier consiste non à mesurer les intentions d'évasion mais bien au contraire à évaluer les effets de prescription dont il bénéficie. C'est ainsi que 45 % des enseignants recommanderaient ce métier à leurs enfants (55 % l'inverse) mais 39 % seulement parmi les professeurs de collège. Il n'en reste pas moins difficile d'interpréter ce résultat contrasté pour lequel l'ancienneté dans la fonction ne joue pas de façon significative à la différence de la discipline enseignée qui représente un critère discriminant.

Part des enseignants disposés à recommander le métier d'enseignant à leurs enfants

Lettres -Philosophie	28 %
Langues vivantes	45 %
Histoire -Géographie	42 %
Mathématiques	44 %
Physique- Chimie- SVT	43 %
Technologie	41 %
Educ. musicale – Arts plastiques	29 %
EPS	56 %
Secteur industriel	62 %
Secteur tertiaire	41 %

En effet, les professeurs des disciplines du secteur industriel et plus généralement les PLP, sont plutôt enclins à recommander le métier d'enseignant (51 % des PLP, 51 % des agrégés, 42 % des certifiés mais 35 % des PEGC) tandis que les disciplines littéraires et surtout de lettres-philosophie le déconseillent massivement. Notons que ce résultat est l'expression d'un mécontentement plus général sur le métier puisque 24 % des professeurs de ces disciplines se déclarent assez ou pas du tout satisfaits sur le métier par rapport à leur idée initiale. Interrogés sur les raisons de recommander ou pas le métier d'enseignants, ceux qui le déconseillent font un usage fréquent, dans leurs réponses, du terme de « *difficile* ».

Pour les enseignants les plus disposés à recommander ce métier à leurs enfants, leurs réponses empruntent plus particulièrement des mots tels que « contact », « jeunes », « savoir », « élèves », « transmettre ». On pourra remarquer que la dimension relationnelle du métier prime sur la transmission de connaissances et que la référence aux élèves et à la jeunesse intervient de façon positive. Les citations caractéristiques recueillies auprès des enseignants illustrent les deux types d'attitudes.

Réponses caractéristiques des enseignants souhaitant recommander le métier à leurs enfants

Le contact avec les jeunes.

C'est enrichissant, humain.

Pour transmettre un savoir, le contact avec les jeunes, liberté d'action dans le travail.

Intéressant, enrichissant, le contact avec les élèves, les parents.

Pour l'autonomie, le contact avec les jeunes, l'absence de hiérarchie.

C'est un métier très enrichissant.

C'est motivant de transmettre un savoir.

Il reste un beau métier.

Pour le contact avec les jeunes, la transmission du savoir, l'aménagement de l'emploi du temps.

Ça reste un beau métier.

Réponses caractéristiques des enseignants ne souhaitant pas recommander le métier à leurs enfants

Trop difficile.

Trop dur nerveusement.

Les élèves sont de plus en plus difficiles.

Métier devenu trop difficile.

Trop fatigant, pas assez intéressant.

Trop de travail. Salaire pas assez revalorisé.

Trop de stress, peu d'épanouissement, pas assez payé.

Devient trop difficile et dangereux.

Métier trop difficile car élèves trop difficilement « gérables »

Salaire insuffisant, non reconnaissance ou insuffisance de reconnaissance.

En effet, les arguments de valorisation du métier portent sur la qualité des relations et échanges avec un public jeune. La transmission des savoirs est l'une des dimensions de ces interactions. Une place significative est également donnée à l'autonomie dont dispose l'enseignant dans son activité et dont on peut souligner, en rapport avec la valorisation du métier par les enseignants PLP et des disciplines industrielles, qu'elle a souvent représenté l'un des critères de choix du métier⁴⁰. Enfin, l'idée d'exercer un « beau métier » continue d'animer un certain nombre d'enseignants, convaincus que l'enseignement a gardé ses lettres de noblesse. Moins développés, les arguments des enseignants les moins enclins à recommander le métier à leurs enfants mettent en avant la fatigue et le stress engendrés par des relations avec des élèves de plus en plus difficiles. L'idée d'une dégradation de la qualité des conditions et rapports pédagogiques occupe l'arrière-plan de ces représentations où pointe également un manque de reconnaissance à travers les insuffisances de salaire ou de perspectives de carrière.

⁴⁰ On lira, pour une analyse plus complète des motivations d'accès à l'enseignement de techniciens venus du secteur industriel, L. Tanguy, *L'enseignement professionnel en France*, Paris, PUF, 1991

3. Repenser le métier d'enseignant

Améliorer le métier et le fonctionnement des établissements

Pris entre la dégradation des conditions d'exercice du métier et la perte de sa valeur sociale et symbolique, les enseignants privilégient pour plus de la moitié d'entre eux une amélioration de leur métier par la diminution du nombre moyen d'élèves par classe. Cette mesure leur apparaît comme la plus à même de favoriser leur efficacité pédagogique et la qualité des interactions dans la classe. Cette priorité reste liée au contexte d'établissement car 63 % des enseignants l'énoncent comme l'une des trois priorités dans les établissements de moins de 600 élèves contre 75 % dans les établissements de 600 à 1000 élèves et 70 % dans les établissements de plus de 1000 élèves. C'est en LP que cette priorité occupe une place moins primordiale (57 % contre 74 % en collège et 69 % en lycée), les classes étant effectivement de taille plus modeste⁴¹.

Tableau 48 : Propositions pour améliorer le métier d'enseignant

	En 1er	3 critères cumulés
Diminuer le nombre moyen d'élèves par classe	53	69
Abaissier le temps d'enseignement devant élèves	6	20
Améliorer la gestion des carrières	3	17
Améliorer la gestion des affectations	4	15
Revaloriser les salaires	8	37
Intégrer un temps de concertation dans le service	12	44
Favoriser le travail en équipe	4	29
Améliorer la formation continue	4	31
Diminuer la durée du service hebdomadaire	3	17
Uniformiser les services de toutes les catégories d'enseignants pour un même type d'établissement	1	7
Autre (préciser)	2	6
Total	100 %	(*)

Base = 806

(*) Total > 100 % en raison des réponses multiples

Outre la question des effectifs, les enseignants préconisent une prise en compte des temps de concertation dans le service, ce qui serait alors une manière de le rendre possible et d'en faire reconnaître institutionnellement l'intérêt. L'importance donnée à cette proposition évolue de concert avec celle relative au travail d'équipe et demande à être rapprochée du manque de temps précédemment énoncé pour rendre compte de la difficulté du travail en équipe. La taille d'établissement modifie sensiblement la perception que les enseignants ont de l'intérêt et des effets du travail en équipe sur leur métier.

Deux propositions pour améliorer le métier d'enseignant selon la taille établissement

	< 600 élèves	600 – 1000	> 1000 élèves
Intégrer un temps de concertation	51 %	47 %	35 %
Favoriser le travail d'équipe	33 %	28 %	25 %

⁴¹ Le nombre d'élèves par division est de 28, 8 en lycée, 24, 2 en collège et 21,1 en LP Cf. Lopès A., Degabriel R., « Les enseignants et la taille de structures pédagogiques dans le second degré public à la rentrée 1999 », *Education et formations*, n°56, 2000, pp. 61-68

Ainsi, la question du travail d'équipe, des temps de concertation et de leur prise en compte dans le service des enseignants occupent une place déclinante en passant des petits aux grands établissements scolaires. De même, les LP leur accordent une importance particulière (53 % pour le temps de concertation et 39 % pour le travail en équipe). La concertation est aussi beaucoup plus attendue en ZEP-REP qu'hors éducation prioritaire (57 % contre 42 %) où l'élargissement du cadre de référence du métier et l'intégration dans un travail collectif participent plus directement d'une redéfinition de la compétence des enseignants⁴². On peut considérer d'ailleurs que la demande d'amélioration des modalités de participation et de l'offre de formation continue relève d'une même préoccupation de réflexion sur l'identité professionnelle et sur les changements du système éducatif.

Par ailleurs, on pourra mentionner que l'attente de revalorisation salariale est plus masculine que féminine (43 % contre 32 %) et qu'elle n'est pas moins forte chez les débutants que parmi les plus anciens dans la fonction (40 % avec moins de 5 ans d'ancienneté et 36 % avec 30 ans ou plus).

Quelles pistes d'amélioration ?

Sollicités à partir d'une question ouverte pour formuler deux pistes d'amélioration du fonctionnement des établissements du second degré, les enseignants ont formulé un certain nombre de propositions et de réflexions pour lesquelles le type d'établissement d'exercice apparaît à nouveau comme l'un des facteurs les plus discriminants.

Propositions d'amélioration du fonctionnement des établissements du 2nd degré caractéristiques des enseignants de collège

Le travail en équipe : c'est fondamental. Des moyens horaires suffisants.
Meilleurs équipements informatiques. Incitation au travail en équipe.
Créer des structures pour les élèves en difficultés.
Plafonner l'effectif à 500 élèves. Obligation du travail en équipe.
Meilleure concertation, travail en équipe. Meilleur service social.
Réintroduction du travail manuel (EMT). Faire des classes plus adaptées aux élèves en difficulté.
Rappeler qu'un établissement scolaire est avant tout un lieu de travail.
Circuits différenciés en préparation.
Travail par petits groupes pour aider les élèves en difficultés. Aide aux devoirs.
Plus de médecins scolaires ou psychologues plus souvent disponibles. Plus d'amélioration du soutien pour les élèves en difficulté.

Propositions d'amélioration du fonctionnement des établissements du 2nd degré caractéristiques des enseignants de lycée (LEGT)

Accroître le dialogue entre enseignants. Faciliter le dialogue entre enseignants et élèves.
Leur apprendre le civisme et le respect.
Diminuer le nombre d'élèves par classe. Diminuer le service hebdomadaire.
Restructuration. Rendre le lycée plus convivial.
Diminuer les effectifs. Améliorer l'orientation.
Moins d'heures et moins d'élèves
Diminuer le fossé entre les profs de collège et du lycée.
Diminuer le nombre d'élèves par classe. Etre plus sélectif entre études générales et techniques.
Moins de classes par lycée. Moins d'options.
Diminuer le nombre d'élèves. Des heures dédoublées pour le TP.

⁴² Cf. Bouveau P., Rochex J.-Y., *Les ZEP-REP, entre école et société*, Paris, Hachette, 1997

Propositions d'amélioration du fonctionnement des établissements du 2nd degré caractéristiques des enseignants de LP

Davantage de rigueur et de discipline. Davantage de concertation et de dialogue.

Plus de personnel. / Plus de formation continue.

Plus de souplesse dans l'organisation de l'emploi du temps. Temps de concertation prévu dans l'emploi du temps.

Diminution des effectifs. Temps de concertation prévu dans les emplois du temps.

Régler le problème de l'absentéisme. Le respect de tous les autres.

Petites unités de petits établissements. Du matériel adapté.

Plus de moyens. Le recrutement des élèves doit être plus sélectionné.

Une orientation « pour » au lieu de « contre ». Plus d'autonomie des professeurs vis-à-vis de la hiérarchie.

Valoriser le temps de préparation des cours, le rémunérer. Réserver un temps de réflexion, de concertation avec d'autres enseignants.

L'analyse des propositions caractéristiques des différents groupes d'enseignants fait apparaître quelques thèmes dominants.

- Le travail en équipe, la concertation entre enseignants. Cette attente est plus spécifique du collège et du LP où elle prend la forme d'une revendication d'intégration des temps de concertation dans l'emploi du temps des enseignants.
- L'amélioration des conditions d'enseignement avec notamment une réduction des effectifs d'élèves par classe ou du nombre d'heures d'enseignement. Ce type d'attentes caractérise davantage les professeurs de lycée.
- Des moyens d'aide aux élèves que ce soit sur le plan scolaire (travail en petits groupes, aide aux devoirs, aide aux élèves en difficulté) ou sur le plan social/ psychologique. Leur diversité sociale et scolaire accrue pose un double enjeu d'apprentissage et de méthodes de gestion des lacunes scolaires des élèves d'une part, de mobilisation de compétences professionnelles variées au sein des établissements d'autre part.
- Des moyens au sein des établissements en particulier en termes de matériels (informatique) ou de suivi des élèves (absentéisme).

On remarquera également la place donnée à la question de l'orientation et donc du recrutement des élèves en LP.

V / ESSAI DE TYPOLOGIE DES ENSEIGNANTS

1. Construction de la typologie

Après analyse de l'ensemble des résultats de l'enquête, plusieurs variables ayant une forte valeur explicative des attitudes et opinions des enseignants ont été identifiées pour la construction de la typologie. Selon cette méthodologie, deux axes ont été distingués :

- Un premier axe établit le niveau de plus ou moins grande proximité/distance entre la culture scolaire (représentée par l'enseignant) et la culture des élèves ou plus exactement, leur rapport à la culture scolaire et à ses exigences. Les variables utilisées dans la construction des axes définissent le degré d'accord des enseignants sur les propositions suivantes⁴³ :
 - Les références culturelles, littéraires et artistiques de la plupart des élèves sont éloignées des vôtres
 - L'expression orale de la plupart des élèves est éloignée de la vôtre
 - L'expression écrite de la plupart des élèves est éloignée de la vôtre
 - Les élèves ne comprennent pas ce que vous leur enseignez est important pour leur vie future

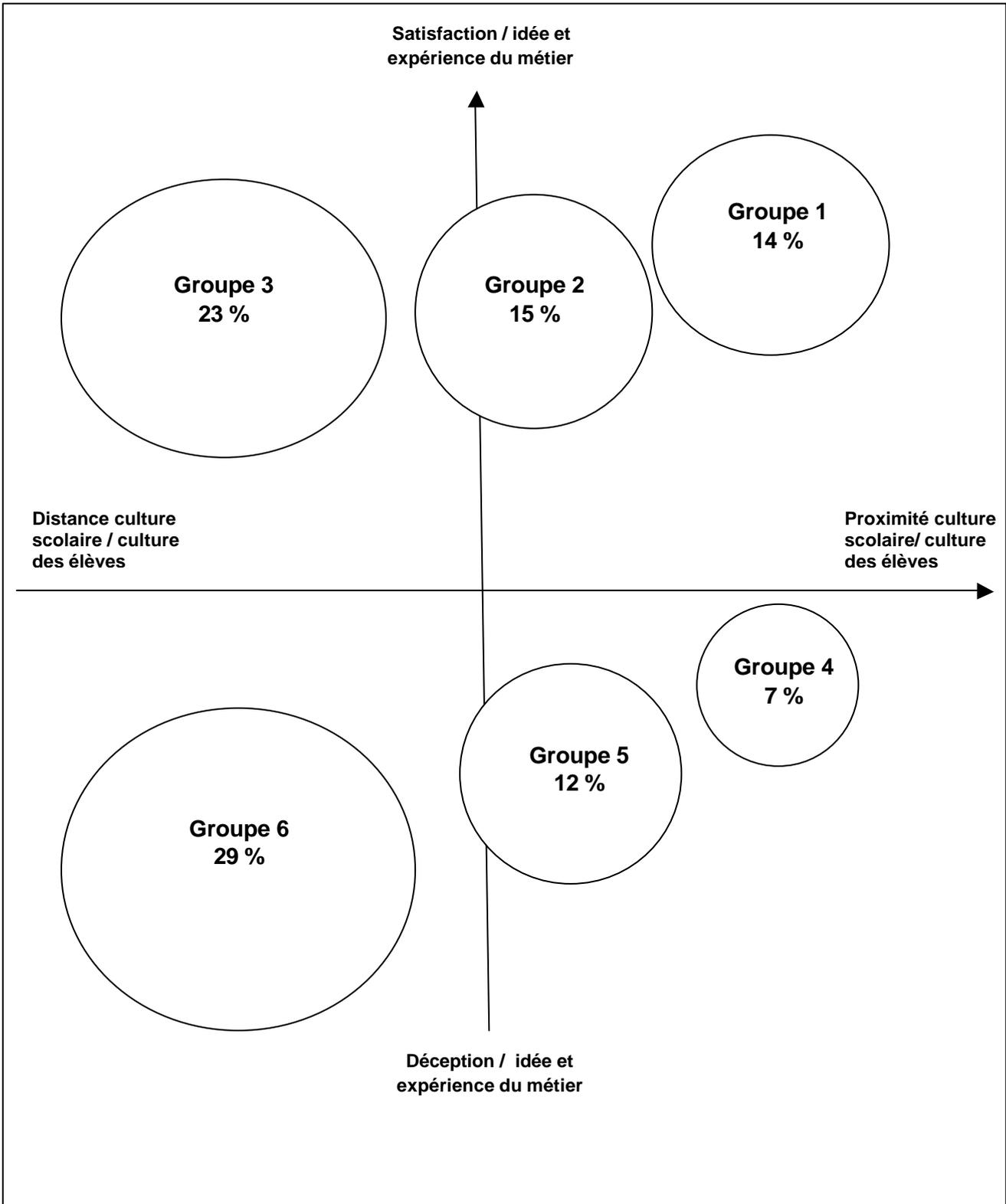
Pour chaque enseignant a été établi un score fonction des ses réponses à chacune de ces propositions. L'échelle s'étend de 4 à 16 points, selon la distance qui sépare les enseignants de leurs élèves, tant sur le plan des savoirs et finalités de l'enseignement qu'à travers les modalités de la relation et des échanges. Cet axe représente le degré d'accord entre les réquisits et contenus du rapport pédagogique et les dispositions des élèves à les recevoir.

- Le second axe est défini par le niveau de satisfaction/déception dans l'expérience professionnelle des enseignants, y compris par rapport à l'idée initiale qu'ils en avaient.
 - Bilan d'expérience professionnelle dans le secondaire depuis le début de la carrière,
 - Satisfaction par rapport à l'idée initiale du métier

Cet axe témoigne du déroulement de carrière des enseignants, de la manière dont ils s'arrangent sur le plan identitaire et statutaire des situations pédagogiques rencontrées et de la cohérence rétrospective entre l'idée première voire l'idéal du métier et celui qu'ils exercent aujourd'hui.

Du croisement de deux axes se dégagent six groupes d'enseignants, de poids statistique inégal, et ayant des profils, des conditions d'exercice et un rapport au métier différents. Les groupes ont été constitués selon un principe de plus forte cohérence interne et de plus grande différence avec les autres groupes. La caractérisation de chacun des groupes de typologie se fait par comparaison, en termes d'écart significatif, positif ou négatif, avec la moyenne d'échantillon.

⁴³ A noter que les non réponses à chacune des questions ont été écartées de sorte que la base totale de typologie des enseignants s'élève à 737 personnes.



2. Les profils-types d'enseignants

Les enseignants satisfaits de leur expérience professionnelle dans le secondaire et dont l'enseignement s'accorde bien à leur public d'élèves

Le **groupe 1 (14 % des enseignants)** est le groupe le plus masculin, avec la plus forte proportion d'agrégés (23 %), d'enseignants en lycée (49 % / 36 % en moyenne) et, inversement, la plus faible proportion de professeurs en ZEP-REP. La quasi-totalité des enseignants (95 %) dressent un bilan positif de leur expérience professionnelle dans le secondaire (95 %). L'évolution de la satisfaction professionnelle sur 5 ans est également la plus positive et parallèlement, le métier est plutôt jugé en amélioration quant à la difficulté de l'exercer.

Ces enseignants sont moins enclins à souligner le décalage du programme par rapport aux attentes des élèves, à penser que les références culturelles, artistiques littéraires des élèves sont éloignées des leurs, de même en ce qui concerne leur expression orale et écrite. D'ailleurs, ils sont sensiblement moins nombreux qu'en moyenne à éprouver des difficultés d'adaptation aux élèves (43 % contre 59 % en moyenne). Ils n'en restent pas moins critiques sur les effectifs de classe jugés trop élevés et source de difficultés. Néanmoins, l'ordre scolaire semble stabilisé car les problèmes de discipline de classe et les problèmes de violence dans l'établissement sont peu fréquents, en tout cas sensiblement moins qu'ailleurs (13 % rencontrent souvent des problèmes de discipline contre 30 % en moyenne).

Ce groupe d'enseignants apparaît le plus enclin à se définir, dans la réalité du métier, dans un rôle de transmission de savoirs et de connaissances. Donner aux élèves les moyens de comprendre le monde et les intéresser à la discipline enseignée sont deux objectifs plus spécifiques à ce groupe. Ces enseignants développent une perception plus positive qu'en moyenne des relations avec les parents et de leurs effets sur le comportement des élèves. Ainsi, sont-ils moins enclins à penser que l'échec scolaire des élèves relève d'une démission des familles. Il en résulte un fort sentiment de reconnaissance sociale et une disposition particulière pour recommander le métier à leurs enfants.

Le **groupe 2 (15 %)** compte la plus forte proportion d'enseignants jeunes (38 % ont moins de 40 ans), couplée à une surreprésentation des agrégés et des enseignants d'histoire-géographie. Dans ce groupe, le niveau de satisfaction sur l'expérience professionnelle dans le secondaire est comparable à celui du groupe 1 mais le sentiment d'accroissement des difficultés est un peu plus fort tout en restant en-deçà de la moyenne (45 % jugent le métier de plus en plus difficile depuis 5 ans contre 58 % en moyenne). C'est avant tout le sentiment d'une continuité et stabilité d'expérience, tant en ce qui concerne la satisfaction que la difficulté professionnelle, qui prédomine.

Les problèmes de discipline de classe sont moins fréquents qu'en moyenne, de même que les problèmes graves de violence dans l'établissement. Ce groupe d'enseignants est globalement un peu plus enclin qu'en moyenne à penser que l'expression orale et écrite des élèves est éloignée de la leur. Le métier est plus souvent vécu, dans sa réalité, dans la fonction de transmission de savoirs et de connaissances. Ce rapport privilégié à la discipline se manifeste notamment à travers l'objectif d'intéresser les élèves à la discipline enseignée qui est plus affirmé qu'en moyenne. Dans ce groupe, la perception des effets des relations parents-professeurs sur le comportement des élèves apparaît plus positive. Ces enseignants s'estiment plus reconnus socialement qu'en moyenne et ils seraient parmi les plus enclins à recommander le métier à leurs enfants (66 %).

Les enseignants satisfaits de leur expérience professionnelle dans le secondaire mais dont l'enseignement s'accorde difficilement à leur public d'élèves

Le **groupe 3 (23 %)** rassemble la plus forte proportion d'enseignants de 55 ans et plus (25 %). Ces enseignants dressent un bilan positif de l'expérience professionnelle vécue dans le secondaire et de ses évolutions (87 % se déclarent satisfaits / 58 % en moyenne et 22 % de plus en plus satisfaits / 13 % en moyenne).

Le métier se caractérise notamment par la difficulté à faire progresser tous les élèves (29 %), compte tenu d'un programme qu'ils jugent fortement décalé par rapport aux attentes des élèves (80 % d'accord). Les références culturelles de ces derniers puisent dans leur quotidien de sorte qu'elles s'écartent sensiblement de celles de l'enseignant (75 % sont tout à fait d'accord avec cette idée / 34% en moyenne), de même en ce qui concerne l'expression orale (59 % tout à fait d'accord / 34% en moyenne) et écrite des élèves (80 % tout à fait d'accord/ 50 % en moyenne). Pour autant, cette difficulté particulière dans les rapports pédagogiques ne s'accompagne pas de problèmes d'indiscipline ni de problèmes graves de violence, un peu moins fréquents qu'en moyenne. Loin d'une crispation identitaire sur les savoirs et la fonction de transmission des connaissances, le métier est plus souvent vécu, dans sa réalité, dans un rôle d'éducateur (65 %). Former les élèves à des méthodes de travail est un objectif du métier plus affirmé qu'en moyenne. En outre, ce groupe partage une perception positive des relations avec les parents et de leurs effets sur le comportement des élèves. En dépit des quelques difficultés rencontrées, moins en rapport avec les problèmes de comportement que d'apprentissages, ils s'estiment plus reconnus socialement qu'en moyenne (41 % contre 34 %) et seraient plus enclins à recommander le métier à leurs enfants (60% contre 45 %).

Les enseignants plutôt déçus de leur expérience professionnelle dans le secondaire mais dont l'enseignement s'accorde bien à leur public d'élèves

Le **groupe 4 (7 %)**, minoritaire et quelque peu atypique, rassemble la plus forte proportion d'enseignants certifiés (73 %), dans la tranche d'âge de 30-54 ans et la plus forte proportion d'enseignants d'EPS (23 % / 6% en moyenne). Ces enseignants sont sensiblement moins diplômés qu'en moyenne (51 % ont un niveau qui n'excède pas Bac + 3 / 41 % en moyenne).

Leur relative déception professionnelle dans le métier (46 % moyennement ou peu satisfaits / 32 % en moyenne) a un caractère déjà ancien dans la mesure où l'évolution dans la satisfaction ou les difficultés ressenties depuis 5 ans s'apparente à la moyenne. A l'instar du groupe 1, ces enseignants perçoivent une réelle proximité d'ordre scolaire et culturel entre le programme et les attentes des élèves, leurs références et langage et celui de l'enseignant. D'ailleurs, ils apprécient la spontanéité des contacts et échanges avec les élèves et la remise en question de soi qu'ils impliquent (35 % / 26 % en moyenne). La moindre fréquence des problèmes de discipline de classe et des problèmes de violence dans l'établissement participe de cette qualité de relations et d'enseignement. Ce groupe est l'un des plus enclins à définir la réalité du métier à travers un rôle d'éducateur (64 %) et à reconnaître la fonction éducative du métier (69 %). Il se montre également plus attaché à conjuguer l'objectif visant à intéresser les élèves à la discipline enseignée à les préparer à la vie collective. Pour autant, ce groupe d'enseignants s'estime un peu plus déconsidéré socialement qu'en moyenne et moins disposé à recommander le métier à leurs enfants (69 % ne le recommanderaient pas / 55 % en moyenne).

Les enseignants déçus de leur expérience professionnelle dans le secondaire et dont l'enseignement s'accorde à leur public d'élèves

Les enseignants du **groupe 5 (12 %)** sont surreprésentés au grade de certifié (70 %) et par leurs postes en collège, notamment dans les communes de banlieue.

Moins enclins à se dire satisfaits de leur expérience professionnelle d'enseignant dans le secondaire (47 % / 68 % en moyenne), ils estiment pour les deux tiers d'entre eux l'exercice du métier de plus en plus difficile depuis les cinq dernières années.

Bien que la relation pédagogique et l'échange culturel avec les élèves se situent au même plan qu'en moyenne, les problèmes d'indiscipline sont un peu plus fréquents, notamment en raison de la difficulté des élèves à rester concentrés. Les problèmes graves de violence dans l'établissement sont également plus nombreux. Aider les élèves à devenir autonomes dans leurs apprentissages est l'un des objectifs plus spécifiquement visés par les professeurs de ce groupe.

Ces enseignants s'estiment plus déconsidérés socialement qu'en moyenne (64 %/ 53 % en moyenne) et donc moins enclins à recommander le métier à leurs enfants. La revalorisation des salaires fait partie des améliorations statutaires plus particulièrement attendues par les enseignants de ce groupe.

Les enseignants très déçus de leur expérience professionnelle dans le secondaire et dont l'enseignement s'accorde très difficilement à leur public d'élèves

Dans ce **groupe 6** (29 %), les enseignants de 50 ans et plus se trouvent surreprésentés (51 %), de même que les PLP (22 %), avec également davantage de postes dans les établissements des communes de banlieues. Le métier suscite une vive déception (62 % des enseignants se déclarent moyennement ou peu satisfaits de l'expérience professionnelle dans le secondaire/ 32 % en moyenne) et les évolutions récentes y contribuent largement : 69 % parlent d'un métier de moins en moins satisfaisant depuis 5 ans et 78 % d'un métier de plus en plus difficile.

Ce groupe d'enseignants est globalement le plus enclin à percevoir une distance entre la culture scolaire et les dispositions, compétences et intérêts des élèves, à juger les programmes décalés par rapport aux attentes des élèves (41 % tout à fait d'accord / 31 % en moyenne) en prise avec leur quotidien (51 % tout à fait d'accord/ 41 % en moyenne). Plus encore, ces enseignants se montrent particulièrement sensibles au fossé générationnel et culturel qui les sépare des jeunes dans les classes : 70 % sont tout à fait d'accord pour estimer que leurs références culturelles sont éloignées de celles des élèves (42 % en moyenne) et la totalité des enseignants jugent l'expression orale et écrite des élèves éloignée de la leur. Un enseignant sur deux approuve totalement l'idée selon laquelle les élèves ne comprennent pas que leur enseignement est important pour leur vie future (27 % en moyenne).

S'agissant des conditions de travail, la difficulté majeure est imputée à des problèmes de comportement des élèves (48 % / 35 % en moyenne), ce que confirment les problèmes d'indiscipline qui se situent à leur niveau de fréquence le plus élevé (46 % en rencontrent très ou assez souvent), de même que les problèmes graves de violence dans l'établissement (41 % / 31 % en moyenne depuis le début de l'année scolaire). Les enseignants y ont été, pour 18 % d'entre eux, directement confrontés (12 % en moyenne).

En conséquence, moins d'un quart des enseignants estiment transmettre des savoirs et des connaissances tandis que 14 % considèrent exercer, dans la réalité du métier, un rôle de travailleur social. Dans ce contexte, les enseignants perçoivent moins le caractère constructif des relations avec les parents et leurs effets bénéfiques. Ils considèrent au contraire que l'échec scolaire des élèves relève soit d'une responsabilité de l'élève (64 %/ 54 % en moyenne) soit d'une démission des familles (74 % / 64 % en moyenne).

Dès lors, les enseignants s'estiment très déconsidérés socialement (70 %/ 53 % en moyenne) et se montrent les moins enclins à recommander le métier à leurs enfants (81 % ne le recommanderaient pas / 55 % en moyenne).

3. Rapport au métier et rapport aux élèves

Les groupes d'enseignants qui se montrent les plus enclins à souligner la distance entre la culture scolaire et celle des élèves sont aussi les deux groupes les plus âgés (groupes 3 et 6, soit 52 % de la population totale). Ce qui les sépare des élèves pourrait donc relever d'un effet de génération amplifié, dans certains cas (groupe 6), par des conditions d'enseignement plus difficiles (plus forte proportion de PLP et de postes dans des établissements de banlieue). Les enseignants plus satisfaits professionnellement et se sentant proches culturellement de leurs élèves (groupes 1 et 2 soit 29 % des enseignants) sont plus jeunes, plus souvent agrégés et en poste en lycée. Les conditions d'enseignement sont sans doute plus favorables à l'exercice du métier et au développement d'un rapport pédagogique et de compréhension avec les élèves permettant la valorisation des savoirs.

En passant d'un côté à l'autre de l'axe des rapports entre la culture scolaire et celle des élèves, on établit une distance qui s'apprécie à travers les références, les modalités d'expression, les attentes et domaines d'intérêts. D'un côté, des élèves en phase avec le monde de l'école et des enseignants, de l'autre des situations de malentendu pédagogique se traduisant parfois par des tensions, manifestations d'indiscipline voire de violence (groupe 6). Lorsque les enseignants expriment certaines réserves voire déceptions quant à leur métier d'aujourd'hui au regard de l'idée initiale, ils restituent parallèlement des situations professionnelles difficiles. Les comportements des élèves sont alors perçus comme l'une des sources de difficulté dans l'exercice du métier.

Les enseignants qui se perçoivent dans un rapport pédagogique de plus grande connivence culturelle avec les élèves, conjugué à une forte satisfaction professionnelle (groupes 1 et 2) se positionnent plus volontiers dans un rôle de transmission de savoirs et de connaissances. Ils mettent plus spécifiquement en avant l'objectif d'intéresser les élèves à leur discipline. En fait, plus les situations sont difficiles avec les élèves ou dans le rapport au métier, plus les enseignants estiment exercer malgré eux un rôle éducatif voire de travailleur social (groupe 6).

Si globalement, les différents groupes d'enseignants valorisent les relations avec les familles et leurs effets, le groupe 6 se montre plus réservé, y compris sur le travail en équipe dans lequel il est moins investi. Ce groupe comme le groupe 3, c'est-à-dire les moins accordés pédagogiquement dans leurs relations avec leurs élèves, imputent davantage à des causes externes, notamment la « démission » des familles, la responsabilité des situations d'échec scolaire. C'est l'inverse du côté des groupes 1 et 4 moins enclins à utiliser l'argument de la prétendue démission parentale⁴⁴.

Le sentiment de reconnaissance sociale paraît lui aussi très lié à la satisfaction professionnelle au regard de l'idée initiale du métier. Aussi, les groupes 1, 2 et 3 se jugent-ils plus reconnus que leurs collègues des groupes 4, 5 et 6 qui partagent un sentiment de déconsidération sociale dont le niveau de salaire est l'une des composantes. En conséquence, les premiers recommanderaient volontiers le métier à leurs enfants, les seconds le déconseilleraient. Les réponses à la question des améliorations souhaitées pour le fonctionnement des établissements montrent peu de différences d'un groupe à un autre, comme si la plupart des revendications traversaient les différences objectives de situations et contextes d'enseignement produisant une unification du corps enseignant dans la défense et les revendications de statut.

En définitive, il semble se dessiner une relation entre d'un côté, le métier et les difficultés induites par ses conditions d'exercice dans certains contextes et, de l'autre, le rapport au métier, en termes de satisfaction professionnelle et de cohérence entre idéal et la réalité vécue de la fonction. A l'enseignement en lycée s'oppose le travail en collège et LP dans les communes de banlieue, où les difficultés, notamment de comportement des élèves, iraient en s'accroissant. Cependant, l'investissement dans le travail en équipe et dans les relations avec les familles participe d'une attitude qui refuse de céder à la résignation (groupes 4 et 5) tout en exprimant une forte attente de reconnaissance du travail effectué et de la nécessité de le faire évoluer.

⁴⁴ Pour une critique de cette notion, on pourra lire notamment : B. Lahire, *Tableaux de familles*, Paris, Gallimard/Le Seuil, 1995

Conclusion

Au tournant des années 2000, devenir enseignant dans le secondaire ne répond plus seulement et sans doute de moins en moins à un modèle d'accomplissement de vocation. L'accès au métier procède plutôt d'une forme de rationalité de choix en raison d'une formation qui conduit à l'enseignement par « amour de la discipline » certes, mais aussi avec l'idée de travailler auprès d'un public jeune ou bien encore en intégrant les bénéfices d'un statut source d'avantages en temps et en autonomie individuelle. Plus tardif, l'engagement dans le métier ne s'inscrit pas dans une logique de destin mais relève d'une conjonction de critères personnels et de contraintes, notamment celles inhérentes au marché de l'emploi. De ce point de vue, l'enjeu de renouvellement, dans les dix prochaines années, d'un cinquième environ des enseignants du secondaire partant à la retraite se poserait moins en termes de « crise des vocations » que sous l'angle d'une crise ou mutation des identités professionnelles.

En effet, les contours du métier sont rendus plus incertains en raison d'une diversité scolaire et sociale des publics et de disparités accrues entre contextes d'établissements. Le lycée semble à cet égard relativement préservé au sens où la culture scolaire et ses exigences de connaissances seraient, du fait de la sélection par l'orientation, plus proches de celles des élèves. Inversement, le collège, et tout particulièrement en ZEP-REP, représente le creuset scolaire des changements actuels et des différentes manières de concevoir et d'exercer le métier. Car sans renoncer à l'objectif de développement cognitif des élèves, les professeurs doivent plus souvent affronter des situations de désordre scolaire qui, sur le mode de l'irrespect ou de l'insolence, de la défiance ou de micro-violences, sont vécues comme des atteintes à leur identité professionnelle et personnelle. Face à ces situations, les enseignants invoquent à la fois des causes sociales et familiales génératrices d'instabilité comportementale et de manque de motivation intellectuelle chez les élèves, mais ils dénoncent également les effectifs de classe trop chargés pour faire face à ces nouvelles réalités. La dimension collective du travail semble alors davantage reconnue et attendue par des enseignants qui déplorent manquer de temps et de cadre institutionnel pour développer et faire reconnaître ces pratiques.

Sensibles à la précarité pédagogique croissante du métier face à des élèves que tous s'accordent à juger de plus en plus difficiles, les enseignants perçoivent une complexité nouvelle des tâches et une diversification des missions qu'il leur faut désormais assumer. De façon plus ou moins contrainte et rapide, ils opèrent une conversion identitaire en acceptant un élargissement éducatif de leur fonction, où prime la qualité de la relation avec les élèves et la possibilité de les former à une compréhension du monde qui les environne, de sorte que les apprentissages contribuent aussi à une meilleure connaissance de soi. Cet objectif les éloigne peu ou prou de l'idée initiale qu'ils avaient d'une fonction appréhendée à travers la transmission de savoirs et de connaissances disciplinaires mais la plupart s'en accommodent considérant qu'enseigner, c'est à la fois instruire et éduquer. Ces remaniements identitaires sont source de tensions voire de désillusions pour une minorité mais ils impliquent surtout de développer un autre rapport au métier. Ce dernier s'appuie en particulier sur la compétence relationnelle nécessaire pour gérer les comportements des élèves et les motiver tout en variant les méthodes pédagogiques et les activités permettant de faire progresser des élèves et des classes scolairement hétérogènes. Cette difficulté dans les apprentissages de tous les élèves représente un enjeu majeur pour le sentiment de réussite ou d'échec des enseignants et un motif de revendication auprès de l'institution, notamment par les moyens et conditions qu'elle offre pour mener à bien l'objectif de réussite du plus grand nombre.

Dans cette perspective, la question de l'orientation représente également un enjeu non pour appliquer une sélection renforcée que la plupart semble rejeter mais en vue de concevoir une autre politique d'orientation qui ne se réduise pas, comme une forme de salut et de fuite en avant⁴⁵, à la poursuite d'études longues qui seraient à elles-mêmes leur propre fin. La perte de considération de la fonction enseignante participe d'une interrogation inquiète sur les changements en cours visant un métier de plus en plus difficile et de moins en moins reconnu, que ce soit à travers le niveau de salaire ou, plus généralement, par les discours tenus à l'égard des enseignants.

⁴⁵ Selon un processus analysé à propos de jeunes des classes populaires par S. Beaud et M. Pialoux in *Retour sur la condition ouvrière*, Paris, Fayard, 1999 (chapitre VI en particulier)

Les profonds changements à l'école et hors l'école ont modifié l'image et la réalité du métier et ouvrent une période d'indétermination identitaire qui impose l'élaboration de nouvelles références. Ni le recours à la vocation pour qualifier l'accès au métier, ni l'idéal de la connaissance et du savoir disciplinaire qu'il suffirait de maîtriser pour le faire partager, ne peuvent suffire désormais à rendre compte d'une activité à la fois plus complexe et plus soucieuse d'efficacité. Si la profession enseignante ne se réduit pas à sa technicité, elle ne saurait pas davantage postuler une communication immédiate entre enseignants et apprenants, entre la culture scolaire des enseignants et le rapport au savoir des élèves. Connaître la diversité des façons de faire et lever le voile du huis clos scolaire de la classe est une manière d'explicitier les conditions et dimensions d'une profession dont il faut dire les épreuves afin d'aider à ses réussites.

Bibliographie

- Barrère A., « Sociologie du travail enseignant », *L'année sociologique*, 50, n° 2, 2000, pp. 469-492
- Bautier E., Rochex J.-Y., *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens*, Paris, A. Colin, 1997
- Beaud S., Pialoux M., *Retour sur la condition ouvrière*, Paris, Fayard, 1999
- Boumard P., *Le conseil de classe*, Paris, PUF, 1997
- Bouveau P., Rochex J.-Y., *Les ZEP-REP, entre école et société*, Paris, Hachette, 1997
- Bourdieu P., Passeron J.-C., *La reproduction*, Paris, Editions de Minuit, 1970
- Chapoulié J.-M., *Les professeurs de l'enseignement secondaire*, Paris, Maison des Sciences de l'Homme, 1987
- Charlot B., *Du rapport au savoir*, Paris Anthropos, 1997
- Debarbieux E., *La violence en milieu scolaire, T 1: L'état des lieux, T2 : Le désordre des choses*, Paris, ESF, 1996 et 1999
- Degenne A., Vallet L.-A., « L'origine sociale des enseignants par sexe et niveau d'enseignement. Evolution entre 1964 et 1997 », *Education et formations*, N° 56, 2000, pp. 33-40
- Dubet F., *Les lycéens*, Paris, Seuil, 1992
- Dubet F., *Le déclin de l'institution*, Paris Le Seuil, 2002
- Dubet F., Duru-Bellat M., *L'hypocrisie scolaire*, Paris, Seuil, 2000
- Esquieu N., De l'IUFM à la classe, *Note d'information*, n° 01-56, Déc. 2002
- Hirschhorn M., *L'ère des enseignants*, Paris, PUF, 1993
- Huberman M., *La vie des enseignants*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1989
- Lahire B., *Tableaux de familles*, Paris, Gallimard/ Le Seuil, 1995
- Lapassade G., *Microsociologie de la vie scolaire*, Paris, Anthropos, 1999
- Léger A., « Les déterminants sociaux des carrières enseignantes » *Revue française de sociologie*, XXII, 1981, pp. 549-574
- Léger A., Tripier M., *Fuir ou construire l'école populaire ?*, Méridiens Klincksieck, Paris, 1988
- Lopes A., Degabriel R., « Les enseignants et la taille de structures pédagogiques dans le second degré public à la rentrée 1999 », *Education et formations*, n°56, 2000, pp. 61-68
- Masson P., *Les coulisses d'un lycée ordinaire*, Paris PUF, 1999
- Obin J.-P., *Enseigner, un métier pour demain*, Rapport au Ministre de l'éducation nationale, Mars 2002
- Périer P., Les nouveaux enseignants du second degré sortis des IUFM en 1993, *Les Dossiers d'Education et Formations*, n° 71, 1996
- Périer P., « Les conceptions des enseignants en matière d'évaluation et d'orientation des élèves », *Carrefours de l'éducation*, 6, 1998, pp. 23-42
- Pinto L., « Les autres activités des professeurs du second degré », *Education et formations*, n° 37, 1994, pp. 67-77
- Rayou P. *La cité invisible*, Paris, l'Harmattan, 1998
- Rochex J.-Y., « Les ZEP, un bilan décevant », in J.-P. Terrail, *La scolarisation de la France*, Paris, La Dispute, 1997
- Tanguy L., *L'enseignement professionnel en France*, Paris, PUF, 1991
- Testanière J., « Chahut traditionnel et chahut anémique dans l'enseignement du second degré », *Revue française de sociologie*, 1967, VII, pp. 17-33
- Thélot C., *L'évaluation du système éducatif*, Paris, Nathan, 1993
- Thin D., « Désordre » scolaire dans les collèges de quartiers populaires, Groupe de Recherche sur la Socialisation, Université Lumière Lyon 2, Septembre 1999
- Van Zanten A., *L'école de la périphérie*, Paris, PUF, 2001
- Woods P., « Les stratégies de survie des enseignants », dans J.C. Forquin, *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*, De Boeck Université, 1997

Index des tableaux

Tableau 1 : Activité professionnelle principale du père et de la mère (ou de celui/celle qui vous a élevé(e)).....	21
Tableau 2 : Moment de choix de devenir enseignant selon le grade des enseignants	22
Tableau 3 : Niveau de diplôme selon l'âge des enseignants	23
Tableau 4 : Niveau de diplôme selon le grade 23	
Tableau 5 : Motivations pour devenir enseignant	24
Tableau 6 : Les trois premières motivations pour devenir enseignant selon l'ancienneté dans la fonction	25
Tableau 7 : Accord sur la proposition " <i>j'ai choisi mes études supérieures dans le but de devenir enseignant</i> " selon le grade.....	26
Tableau 8 : Degré d'accord sur plusieurs raisons ayant pu conduire au métier d'enseignant	26
Tableau 9 : Frein prioritaire dans le choix du métier d'enseignant selon l'ancienneté dans la fonction	28
Tableau 10 : Impressions dominantes sur les élèves selon le type d'établissement	32
Tableau 11 : Perception des élèves en collège ZEP-REP	33
Tableau 12 : Sens du contact avec les élèves selon l'ancienneté dans la fonction	34
Tableau 13 : Accord sur quelques propositions relatives à l'enseignement d'aujourd'hui	35
Tableau 14 : Pourcentage d'enseignants « tout à fait d'accord » avec différentes propositions sur l'enseignement d'aujourd'hui selon le type d'établissement	35
Tableau 15 : Deux raisons qui expliquent le mieux les difficultés d'adaptation des enseignants au niveau de leur classe selon le type d'établissement	36
Tableau 16 : Fréquence des problèmes de discipline en ZEP-REP et hors ZEP-REP	37
Tableau 17 : Manifestations d'indiscipline des élèves en classe	37
Tableau 18 : Deux principales causes de l'indiscipline des élèves selon le type d'établissement	38
Tableau 19 : Fréquence du travail en équipe selon le type d'établissement	43
Tableau 20 : Objectifs du travail en équipe	43
Tableau 21 : Objectifs du travail en équipe jugés les plus utiles selon le type d'établissement	44
Tableau 22 : Opinion des enseignants sur le travail en équipe	46
Tableau 23 : Opinion sur les relations parents-professeurs et leurs effets	46
Tableau 24 : Opinion des enseignants sur le fonctionnement des conseils de classe.....	48
Tableau 25 : Opinion des enseignants sur l'orientation et les passages de classe selon le type d'établissement	49
Tableau 26 : Opinion des enseignants sur l'orientation et les passages de classe.....	51
Tableau 27 : Opinion des enseignants sur l'orientation des élèves selon le type d'établissement.....	51
Tableau 28 : Opinion des enseignants sur les raisons de l'échec scolaire et les élèves en difficulté..	52
Tableau 29 : Objectifs qui correspondent le mieux à la fonction d'enseignant dans la secondaire	56
Tableau 30 : Objectifs qui correspondent le mieux à la fonction d'enseignant dans la secondaire selon le type d'établissement	57
Tableau 31 : Accord sur la proposition " <i>choisir le métier d'enseignant, c'est accepter d'instruire mais aussi d'éduquer</i> " selon le grade.....	58
Tableau 32 : Opinion des enseignants sur quelques évolutions de la fonction.....	60
Tableau 33 : Types de risques dans le métier d'enseignant	61
Tableau 34 : Conception et réalité du métier d'enseignant	62
Tableau 35 : Satisfaction des enseignants sur leur expérience professionnelle selon le type d'établissement	63
Tableau 36: Evolution de la difficulté d'exercice du métier selon l'ancienneté dans la fonction	64
Tableau 37 : 3 principales difficultés professionnelles rencontrées selon le type d'établissement	65
Tableau 38 : Les trois premières raisons qui rendent les conditions de travail difficiles	65
Tableau 39 : Part des enseignants n'ayant suivi aucune formation continue entre 1999 et 2001 selon l'âge	67
Tableau 40 : Formations continues suivies selon le type d'établissement	68
Tableau 41 : Degré de satisfaction sur les formations suivies	68
Tableau 42 : Intérêts à suivre une formation continue	69
Tableau 43 : Part des enseignants déclarant avoir des besoins de formation pour la mise en oeuvre des nouvelles modalités d'enseignement selon le type d'établissement	70

Tableau 44: Sentiment de reconnaissance vis-à-vis de la société selon l'ancienneté dans la fonction	74
Tableau 45 : Opinion des enseignants sur le niveau de salaire	74
Tableau 46: Satisfaction par rapport à l'idée initiale du métier selon l'ancienneté dans la fonction	77
Tableau 47 : Principales raisons de départ (temporaire/définitif) de l'enseignement secondaire.....	78
Tableau 48 : Propositions pour améliorer le métier d'enseignant	82