

**ATTIRER, FORMER ET RETENIR**

**DES**

**ENSEIGNANTS DE QUALITE**

*Rapport de base national de la France*

*Présenté par Françoise Cros et Jean-Pierre Obin*

dans le cadre de l'activité de l'OCDE (Organisation de coopération et  
de développement économiques)

**Avril 2003**

## TABLES DES MATIERES

<b>Résumé analytique</b> .....	p. 5
<b>Introduction-</b> Le recrutement des enseignants en France : une situation encore privilégiée ?.....	p. 8
<b>Section 1- Contexte national</b> .....	p. 10
Une histoire marquée par le souci de l'Etat	
L'école et la raison d'Etat	
1802 : création du Secondaire public	
1833 : institution de l'école primaire communale	
1941 : création d'un enseignement professionnel public	
La seconde partie du 20 <sup>ème</sup> siècle	
Des filières ségrégatives	
A partir des années 1960	
Recul de l'enseignement privé	
Décentralisation et financement	
La système éducatif de nos jours	
Privé-public : un dualisme tempéré	
1 <sup>er</sup> et 2d degrés : faiblesse de la coopération	
Un enseignement technique divisé	
Des enseignements spécialisés non encore stabilisés	
Des corps enseignant statutairement unifiés	
Des efforts financiers soutenus	
Une stratégie continue de réformes	
Une opinion publique ambivalente	
<b>Section 2- Le système scolaire et les corps enseignants</b> .....	p. 17
Le premier degré	
Une organisation administrative de proximité	
Une décentralisation de l'école primaire	
Une organisation pédagogique en évolution	
Des réformes pédagogiques restées structurelles	
Une aide diversifiée	
Les conseillers pédagogiques	
Les spécialistes des réseaux d'aide	
Les maîtres formateurs	
Les spécialistes des activités artistiques et sportives	
Le second degré	
Une organisation administrative à quatre niveaux	
Des évolutions socioculturelles lourdes	
Le recrutement, la formation et l'évaluation peu touchées par les réformes	
A côté des professeurs	
Les personnels d'inspection	
Les personnels de direction	
Les conseillers d'éducation	
Les documentalistes	
Les enseignants du privé	
Des besoins de recrutement	
L'élaboration des politiques éducatives	
Des changements qui demandent du temps	
Des stratégies en amont	
Des instances consultatives	

Une volonté de prise en compte du terrain

**Section 3- Attirer des enseignants motivés**.....p. 27

Le risque de pénurie d'enseignants

Le premier degré

Un changement radical de profil professionnel

L'intégration d'enfants d'étrangers

L'égalité des chances

La préparation à la réussite de la scolarité secondaire

La rôle éducatif

Une polyvalence difficile à définir et à mettre en œuvre

Une identité professionnelle qui intègre des données sociales nouvelles

La modification du comportement des élèves

Les nouvelles données culturelles, technologiques et sociologiques

L'intégration des handicapés

Les demandes élargies des familles

Des motivations et des raisons de choisir le métier

Le second degré

Une assez grande stabilité à choisir le métier

Une concurrence avec les autres secteurs d'emploi

De nombreuses mesures déjà prises ou envisagées

Améliorer la communication et l'orientation

Améliorer et élargir le dispositif de recrutement

Améliorer la première affectation

S'élargir à l'Europe

Développer les pré-recrutements

Moduler le salaire d'embauche

D'autres propositions envisageables

**Section 4- Former et perfectionner**..... p. 36

Un double clivage

Une nouvelle formation initiale

Le premier degré

Une formation initiale réformée

Une formation progressive

Des avis partagés sur la qualité de la formation

Une formation continue articulée à la formation initiale

Des mesures d'amélioration

Des contenus peu liés aux priorités de l'école primaire

Le second degré

Une formation initiale marquée par les aspects disciplinaires

Une formation continue en recomposition

Des initiatives récentes ayant déjà produit des effets

D'autres propositions d'amélioration

L'enseignement privé

**Section 5- Recruter et affecter**..... p. 46

Des principes communs et des procédures différentes dans les deux ordres d'enseignement

Le premier degré

Le profil des lauréats aux concours

Un recrutement inégal selon les académies

Un recrutement local

- Une première affectation complexe
- Des postes en dehors des classes
- Les mutations différent selon les départements
- Le second degré
  - Des concours nationaux marqués par la discipline
    - Un système complexe
    - Un système particulièrement lourd
    - Vers des difficultés de recrutement
  - Un mécanisme d'affectation sur barème
    - Une première affectation très dépendante des critères de mobilité
    - Des conséquences contrastées
  - Les initiatives récentes et leurs effets
  - D'autres propositions envisageables pour améliorer les débuts de carrière
- Le cas particulier de l'enseignement privé

**Section 6- Mieux gérer les carrières..... p. 56**

- Rendre plus fluides et diversifier les carrières
- Le premier degré
  - Un accompagnement relativement continu
  - Une certaine mobilité professionnelle
- Le second degré
  - De vrais problèmes : la démotivation et le découragement
  - La mesure des compétences et ses effets
  - Des propositions pour améliorer l'évaluation
  - Des propositions envisageables pour satisfaire mobilité et diversification
- L'enseignement privé
  - La formation initiale suit celle du public
  - Un recrutement par listes d'aptitude
  - Une formation continue fréquentée de façon régulière
  - Une formation continue organisée aux niveaux national et régional
  - Des formes d'accompagnement et d'animation pédagogiques
  - L'évaluation et la gestion des carrières
  - Un enseignement confessionnel ?

- Conclusion.....p. 62**
- Bibliographie .....p. 64
- Résumé des principaux points envisageables pour pallier le manque d'enseignants .....p. 65
- Liste des abréviations.....p. 66
- Principaux textes officiels qui régissent le recrutement et la formation.....p. 68
- Liste des tableaux et schémas.....p. 70
- Remerciements.....p. 71

## RESUME ANALYTIQUE

Le contexte français actuel n'est pas globalement marqué par la situation de pénurie que connaissent certains pays voisins dans le recrutement de leurs enseignants. Néanmoins, la structure d'âge de la population française n'est pas favorable à la satisfaction des besoins importants de recrutement, dus aux départs nombreux à la retraite, qui vont caractériser la période qui s'ouvre. Le problème étudié par l'OCDE se posera donc à la France. En fait, quatre facteurs vont jouer dans cette question un rôle déterminant :

- la structure d'âge déséquilibrée de la population française implique que le marché du travail va s'inverser en quelques années ;
- l'importance des recrutements effectués dans la décennie 1965-1975 pour scolariser dans le premier cycle du second degré la totalité des enfants jusqu'à 16 ans va entraîner des départs à la retraite très nombreux entre 2004 et 2014 ;
- le développement de la violence et de l'insécurité dans certaines zones urbaines et certains établissements scolaires jouent un rôle dissuasif, avec le refus de beaucoup d'étudiants de présenter les concours de recrutement de professeur du second degré.
- L'allongement de la durée d'activité des futurs retraités différera le problème sans le supprimer ;

On ne peut comprendre le système éducatif français si on ne l'appréhende dans une perspective historique, c'est-à-dire en rappelant que l'école française actuelle est le fruit d'une démarche d'unification de ses structures et de la démocratisation de son accès. Cependant trois fractures subsistent : le dualisme tempéré et sous contrôle entre le privé et le public ; la faible coopération entre le premier et le second degrés ; enfin, un enseignement technique divisé.

Les deux degrés de l'enseignement sont gérés différemment : à une organisation déconcentrée du premier degré répond un fonctionnement plus centralisé du second degré. Ces deux niveaux vivent, depuis une vingtaine d'années, des évolutions socioculturelles lourdes et une politique permanente de réformes, plus portée sur les changements structurels que sur les changements pédagogiques.

Les personnels de ces deux niveaux bénéficient, depuis la loi d'orientation de 1989, d'une formation initiale (puis continue après 1998) effectuée dans les Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM, un par région administrative ou académie).

A côté des enseignants, travaillent dans le premier degré d'autres personnels, les conseillers pédagogiques, les inspecteurs, les spécialistes d'aide aux élèves en difficultés, les maîtres formateurs et les spécialistes d'activités artistiques ou sportives. Dans le second degré s'ajoutent, à côté des personnels d'inspection, des personnels de direction, des conseillers d'éducation, des documentalistes, sans compter des conseillers d'orientation, dont les bureaux sont implantés à l'extérieur des établissements scolaires.

Pour l'enseignement privé, qui représente environ 15% des élèves du primaire et 20% de ceux du secondaire, le recrutement, la formation initiale et la gestion des carrières des enseignants sont alignés depuis 1993 sur ceux de l'enseignement public.

L'élaboration des politiques éducatives est loin d'être une chose simple dans un pays centralisé, même si des brèches sont ouvertes qui orientent d'ailleurs plus sur une perspective de déconcentration que de véritable décentralisation. La sensibilité des personnels du système éducatif français interdit toute précipitation dans les changements et requiert une longue concertation.

Le risque de pénurie des enseignants a déjà donné lieu à certaines initiatives : une politique de communication offensive vantant les mérites du métier d'enseignant ; le versement d'une allocation représentant le salaire minimum durant l'année de préparation du concours en échange d'un engagement pour une durée minimale ; la création de modules de sensibilisation à la carrière

enseignante dès les deux ou trois premières années universitaires ; la constitution d'un réseau d'IUFM permettant de transférer des candidats vers une académie déficitaire, etc. Dans le second degré, des concours internes peuvent intégrer des personnels au statut précaire ; la valorisation des acquis de l'expérience ouvre aussi une réelle opportunité, mais la loi date de 2002 et son aspect récent interdit toute projection. Une mesure serait également salutaire, celle qui permettrait d'éviter d'affecter de jeunes débutants dans les zones ou établissements les plus difficiles. Moduler le salaire de début de carrière en fonction de l'expérience acquise dans une autre profession serait également mobilisateur. Enfin, un accroissement des échanges européens entre enseignants élargirait une vision trop nationale. D'autres considérations plus générales, mais peut-être aussi importantes pour le choix de la profession, seraient de rendre le métier plus attrayant en considérant l'enseignant comme un intellectuel, un concepteur et un cadre responsable, en inscrivant l'exercice du métier dans le cadre stable d'une éthique professionnelle motivante, et en ouvrant l'exercice du métier sur des relations professionnelles avec des adultes, notamment par le travail collectif.

Les enseignants français ont vu leur profil professionnel se modifier sensiblement durant ces vingt dernières années ; modification due à l'évolution des attentes sociales : intégration de plus en plus marquée des enfants étrangers, aspiration à l'égalité des chances, réussite aux examens scolaires, enfin, demande de prise en charge éducative. Ajoutons à cela une polyvalence des enseignants du Primaire pas toujours comprise. Cependant, les motivations relatives au choix du métier restent stables : goût pour la discipline enseignée (second degré), désir de s'occuper de jeunes et d'enseigner, statut socioprofessionnel impliquant autonomie interne et liberté externe.

En 1990, en même temps que la création des IUFM, l'unification des carrières et des salaires des trois catégories d'enseignants a été amorcée : professeurs des écoles, des lycées professionnels, des collèges et lycées. Cette revalorisation des carrières continue cependant d'avoir des incidences budgétaires notables, car l'intégration de certaines catégories dans de nouveaux statuts mieux rémunérés se fait progressivement. La formation donnée dans les IUFM est sujette à controverses : son installation et sa pérennisation restent difficiles dans la mesure où le changement a été radical dans la réunion des anciennes formations, l'institution de formations communes, la création d'un mémoire professionnel, le travail en commun de formateurs d'horizons différents (praticiens, universitaires, inspecteurs, chefs d'établissement, etc.) Les critiques les plus vives sont de deux ordres : des contenus peu liés aux priorités de l'école et des apports répondant mal aux questions immédiates posées par la prise de fonction. Dans le Secondaire, la formation est encore très marquée par la discipline.

Le recrutement et l'affectation des enseignants sont différents entre le premier et le second degrés. Les enseignants du premier degré sont recrutés et affectés dans un département, les enseignants du second degré à l'échelle nationale. Des professeurs des écoles sont affectés hors des classes, au service de l'animation des politiques pédagogiques et éducatives locales et nationales. Certains départements sont très demandés lors des mutations, le choix s'opérant davantage sur la base de l'ancienneté dans le poste que sur celle de la note pédagogique et administrative. Dans le Secondaire, le système est particulièrement lourd à gérer. Des initiatives récentes ont été prises pour l'alléger : la « déconcentration » du mouvement, c'est-à-dire sa décomposition en deux phases a eu des effets positifs mais limités. L'attachement des principaux syndicats à un barème égalitaire laisse en réalité peu de place à la recherche d'une véritable adéquation entre un poste particulier et une personne. L'administration centrale tente cependant, par divers biais, comme les bonifications de barème et les postes à exigences particulières, d'individualiser la gestion des affectations. Trois possibilités pourraient être explorées : gérer de manière inégale les postes selon leur attrait ; moduler les primes pour y attirer les enseignants ; régionaliser les premières affectations, du moins pour les disciplines à effectifs importants, sans toucher au caractère national des concours.

La gestion des carrières est également critiquée pour la faible mobilité professionnelle des enseignants (surtout dans le premier degré), une formation continue facultative et non prise en compte dans la carrière, des procédures d'évaluation formelles et peu efficaces.

En conclusion, la France risque de connaître de sérieuses difficultés dans le recrutement de ses enseignants. Pour ce qui semble prévisible, ces difficultés pourraient toucher en premier lieu, à partir de 2004, le second degré et à l'intérieur de celui-ci, l'enseignement privé, l'enseignement professionnel et les disciplines scientifiques. Deux questions sont posées à cette occasion, qui débordent largement le cadre strict de l'éducation, et interpellent les choix politiques et sociaux dans leur profondeur :

- la première question est celle du choix et des limites éventuelles des investissements éducatifs compte tenu notamment de leur efficacité. La France a vu depuis la Libération une croissance continue de ses dépenses éducatives, mais la réussite scolaire ne progresse plus depuis une dizaine d'années ;
- la seconde question, compte tenu de ces contraintes budgétaires, est de savoir comment attirer une grande masse de jeunes diplômés sur un marché de l'emploi des cadres fortement concurrentiel, sur lequel l'état ne peut prétendre lutter à armes égales avec les entreprises. Une piste de réflexion serait de refuser la banalisation sociale du métier en le plaçant résolument sur le terrain des valeurs et en proposant, de manière explicite aux jeunes diplômés, un cadre éthique clairement plus enthousiasmant que la recherche du profit, les lois du marché et la compétition entre les individus qui régit le monde des entreprises.

## INTRODUCTION - LE RECRUTEMENT DES ENSEIGNANTS EN FRANCE : UNE SITUATION ENCORE PRIVILEGIEE ?

1- Le contexte français n'est pas globalement marqué par la situation de pénurie que connaissent certains pays voisins dans le recrutement de leurs enseignants. Ainsi, la campagne 2002 s'est soldée par 54 826 candidats présents aux concours de recrutement pour 12 000 postes ouverts dans le premier degré, et 92 759 candidats présents pour 17 200 postes de professeur du second degré. Mais ces chiffres rassurants ne peuvent faire oublier un puissant motif d'inquiétude : la structure d'âge de la population française n'est pas favorable à la satisfaction des besoins importants de recrutement qui vont caractériser la période qui s'ouvre. Actuellement, le remplacement des générations est caractérisé par le grand nombre de jeunes arrivant sur le marché du travail par rapport aux personnes qui le quittent. A partir de 2006 cette logique se trouvera inversée. Or c'est à partir de 2004, et jusqu'en 2014, que les départs à la retraite des enseignants seront les plus nombreux, surtout dans le second degré. Dans cette période, les besoins de recrutement d'enseignants ne seront vraisemblablement pas inférieurs à 37 000 personnes par an pour l'ensemble du premier et du second degrés (public et privé). Un récent rapport des inspections générales de l'éducation nationale et de l'inspection générale des finances estime que le point culminant pour les départs du premier degré interviendra en 2003-2004 et, pour le second degré, en 2007-2008, au moment où la période majeure de recrutement pour l'enseignement primaire s'achèvera. Les besoins totaux de recrutement seront donc atteints en 2008 pour s'infléchir ensuite. Déjà plusieurs signes précurseurs laissent entrevoir les difficultés à venir : la baisse du nombre d'étudiants inscrits à l'université est sensible depuis 1997, de même qu'en première année d'Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM). Dans le second degré, le nombre de candidats présents par poste ouvert aux concours de recrutement diminue depuis trois ans ; enfin des déficits de recrutement existent déjà dans certaines zones pour le premier degré, et dans certaines spécialités techniques de l'enseignement professionnel, ainsi que dans l'enseignement privé.

2-Devant cette conjoncture préoccupante, et qui concerne de manière plus générale le marché de l'emploi des diplômés de l'enseignement supérieur, le gouvernement français a déjà pris certaines mesures. Par ailleurs, le ministre de l'Education nationale a demandé en 2001 à deux inspecteurs généraux des rapports d'analyse et de propositions pour faire face à ce risque de pénurie<sup>1</sup>. Ces mesures, ces analyses et ces propositions constituent, à côté des données statistiques disponibles sur le sujet, l'une des sources qui alimentent ce rapport.

**Tableau 1- Catégories de personnels**

Catégories de personnels (enseignement public)	Effectifs 2000	Age : part en %		Part des femmes %	Temps partiels %
		- de 30 ans	50 ans et +		
Enseignants du premier degré	314.730	12,8	22,6	77,8	6,4
Enseignants du 2 <sup>ème</sup> degré	420.240	12,5	33,5	56,7	7,5
Enseignants du supérieur	71.600	9,0	41,9	33,1	1,3
Enseignants stagiaires en formation	34.570	72,1	8,0	62,3	0,7
Person. Adm. Tech. Encadrement	303.320	22,5	27,1	64,9	17,1
<b>TOTAL</b>	<b>1.144.460</b>	<b>16,8</b>	<b>28,6</b>	<b>63,4</b>	<b>9,2</b>

Source : note d'information 01-40, DPD-MEN, 2001

**Tableau 2- Evolution des effectifs d'élèves (public et privé)**

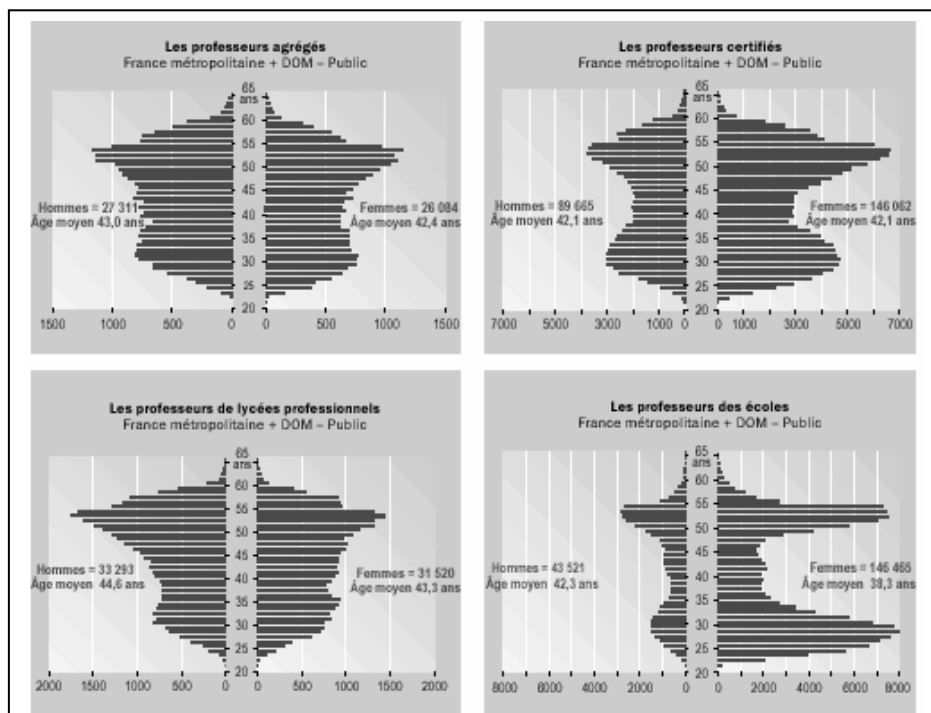
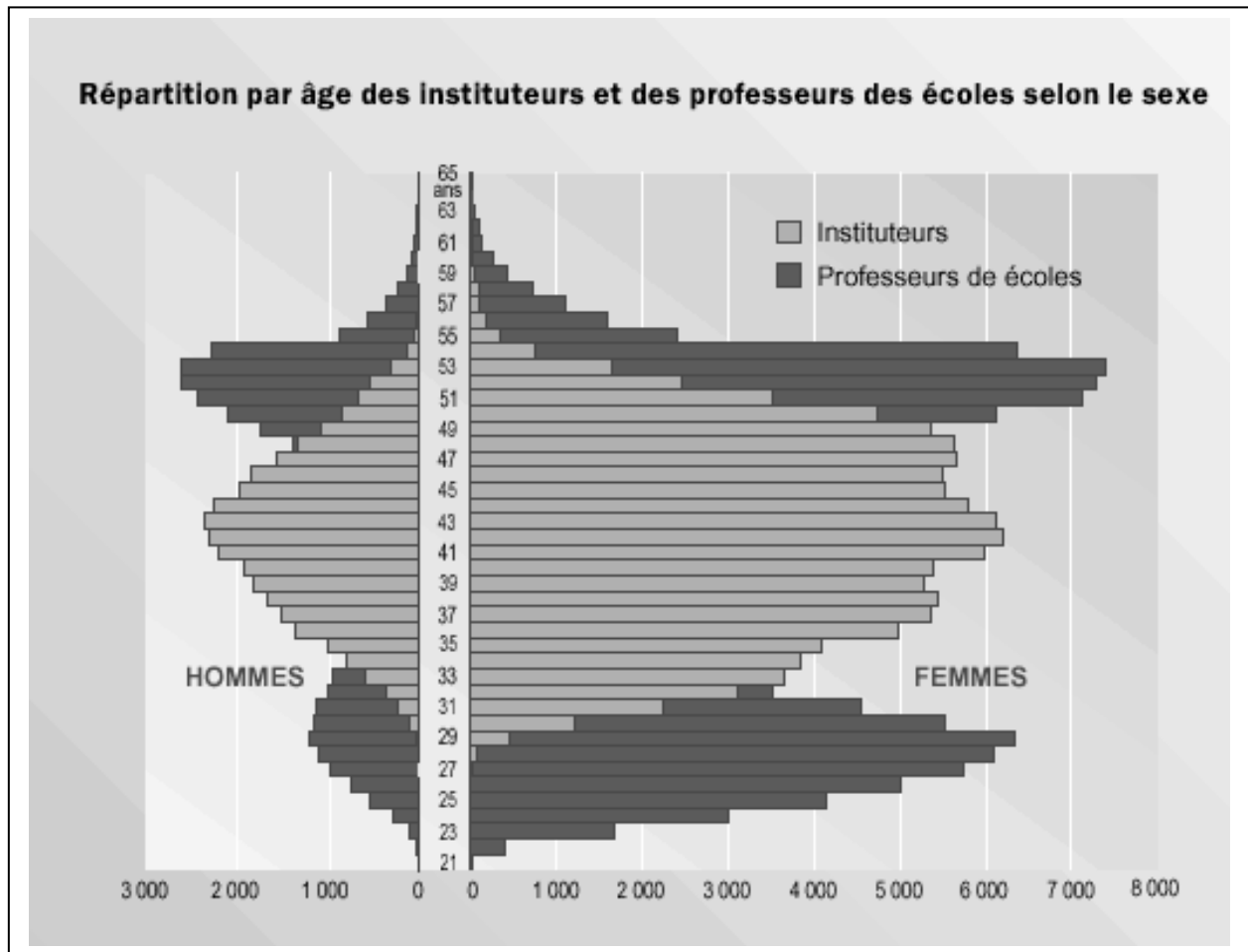
Elèves ou étudiants scolarisés dans	1960	1970	1980	1990	2000
Premier degré y compris maternelles	6 371 000	7 220 000	7 124 000	6 705 000	6 552 000
Second degré	3 158 000	4 452 000	5 137 000	5 523 000	5 613 000
<b>Total</b>	<b>9 529 000</b>	<b>11 672 000</b>	<b>12 261 000</b>	<b>12 228 000</b>	<b>12 165 000</b>

Source : *Repères et références statistiques*, DPD-MEN, 2002

<sup>1</sup> BOTTIN, Y. (2002), *Enseigner en école, un métier pour demain*, Rapport au ministre de l'éducation nationale, Paris : MEN  
OBIN, J-P. (2002), *Enseigner, un métier pour demain*, Rapport au ministre de l'éducation nationale, Paris : La Documentation française



**Tableau 3- Répartition par âge et par sexe des enseignants du premier degré**  
**Tableau 4 : Répartition des enseignants du second et premier degrés par âges**



## SECTION 1 – CONTEXTE NATIONAL

3- L'approche historique nous a semblé la plus pertinente pour rendre compte de la singularité et des spécificités du système éducatif français. C'est pourquoi cette section est organisée selon trois parties ordonnées chronologiquement : du 17<sup>ème</sup> siècle à la Seconde Guerre mondiale, seconde partie du vingtième siècle, le système scolaire français aujourd'hui.

### **Une histoire marquée, depuis la fin du 17<sup>ème</sup> siècle, par le souci de l'Etat d'utiliser l'école comme un levier politique**

4- La singularité de la France en Europe tient sans doute à ce que l'existence d'un Etat y a précédé l'émergence d'une nation. L'unification administrative, linguistique, culturelle et idéologique des populations habitant le territoire français a été un souci constant de la plupart des souverains et des gouvernants depuis la fin du Moyen Âge.

#### *L'école et la raison d'Etat*

5- C'est avec la Contre Réforme, au 17<sup>ème</sup> siècle, que l'école apparaît pour la première fois comme un instrument au service d'une telle ambition : douze ans après la révocation de l'Edit de Nantes qui inaugure une période de persécution des Protestants, Louis XIV impose la fréquentation scolaire jusqu'à 14 ans, dans les écoles et collèges catholiques, aux enfants nés de parents protestants (Ordonnance du 13 décembre 1698). C'est encore au nom de la raison d'Etat que Louis XV expulse plus tard, en 1762, les Jésuites de leurs collèges ; raison d'Etat toujours lorsque la Révolution poursuit cette œuvre, en transférant aux pouvoirs civils l'organisation de l'éducation publique (décrets de septembre 1789), puis en interdisant les congrégations religieuses (décret du 18 août 1792). Pendant cette période le débat se noue (toujours pas refermé de nos jours) entre les partisans d'une « éducation nationale », guidés par La Chalotais et voulant confier une responsabilité éducative éminente à une école d'Etat, et les tenants de « l'instruction publique », menés par Condorcet et souhaitant donner une instruction « élémentaire » à tous les enfants, filles et garçons, mais garder la responsabilité éducative aux familles.

#### *1802 : création de l'enseignement secondaire public*

6- Mais il faut attendre Bonaparte pour voir se construire durablement un enseignement secondaire public (Loi Fourcroy du 1<sup>er</sup> mai 1802 créant le lycée), dont le modèle administratif et pédagogique, malgré certains aménagements, marque toujours profondément l'organisation scolaire du second degré. L'enseignement devient en principe un monopole d'Etat avec les décrets du 10 mai 1806 et du 17 mars 1808 créant et organisant l'Université impériale. La philosophie politique qui légitime cette décision est que l'enseignement secondaire public est destiné à « former, pour l'Etat, des citoyens attachés à leur religion, à leur prince, à leur patrie et à leur famille »<sup>2</sup>, c'est-à-dire l'élite bourgeoise dans laquelle pourront puiser les Grandes écoles et les Corps constitués chargés d'encadrer la nation.

#### *1833 : création de l'école primaire communale*

7- C'est un protestant, François Guizot, effrayé par l'agitation révolutionnaire et la première révolte ouvrière, celle des Canuts à Lyon en 1832, qui soustrait en 1833 l'enseignement primaire aux paroisses catholiques pour le confier à de nouvelles écoles publiques communales. Il généralise également les écoles normales d'instituteurs et fonde un enseignement primaire supérieur offrant une

---

<sup>2</sup> Décret du 17 mars 1808, article 38

possibilité d'études secondaires (et supérieures avec la création de l'Ecole normale supérieure de St Cloud) aux meilleurs élèves de cet enseignement primaire public.

8- Désormais, et pendant presque 150 ans, la concurrence va marquer les rapports entre ces filières parallèles de l'enseignement public, le Primaire et le Secondaire, qui s'opposent non par l'âge des élèves scolarisés mais par le caractère social de leur recrutement. « L'instruction primaire universelle est désormais une des garanties de l'ordre et de la stabilité sociale » déclare Guizot pour justifier ce profond bouleversement<sup>3</sup>. Affirmation que ne récuseront pas, 50 ans plus tard, les fondateurs de la 3<sup>ème</sup> République qui, après la sécularisation de l'école primaire, laïcisent son enseignement, le rendent gratuit et obligatoire, et, surtout, l'étendent aux filles. Ici encore, la préoccupation politique est clairement revendiquée : l'enseignement primaire est placé au service exclusif d'une cause politique, la défense de la République : « J'ai promis la neutralité religieuse ; je n'ai jamais promis la neutralité politique » déclare le ministre Jules Ferry<sup>4</sup> ; le contrôle idéologique d'une élite n'est plus de mise, même celui des hommes ne suffit plus pour transformer la société, les femmes deviennent partie prenante des dynamiques sociales : « Celui qui tient la femme, celui-là tient tout, d'abord parce qu'il tient l'enfant, ensuite parce qu'il tient le mari » n'hésite pas à affirmer Jules Ferry<sup>5</sup>.

*1941 : Création d'un enseignement professionnel public*

9- Quant à la fondation d'un enseignement technique public au 20<sup>ème</sup> siècle, elle ne relève pas des seules nécessités économiques, ou des évolutions technologiques, mais aussi de préoccupations politiques. Si la loi Astier sur l'apprentissage, votée en 1918, place le jeune « apprenti » sous la responsabilité de son patron, c'est de peur que des centres de formation publics ne deviennent des creusets d'agitation révolutionnaire. C'est en définitif le régime de Vichy en 1941, pendant l'Occupation, qui ouvre, à côté des « Chantiers de jeunesse », plus de 900 « Centres de formation professionnelle », ancêtres en ligne directe des actuels lycées professionnels, afin de mieux contrôler la jeunesse ouvrière et de tenter de la former aux « exigences morales et politiques de la révolution nationale » du maréchal Pétain.<sup>6</sup>

**La seconde partie du 20<sup>ème</sup> siècle voit l'unification partielle des trois ordres d'enseignement et la scolarisation massive de la jeunesse**

*Des filières ségrégatives héritées du 19<sup>ème</sup> siècle*

10- Pendant la 4<sup>ème</sup> République (1947-1958), les structures scolaires de l'enseignement public se stabilisent dans trois ordres d'enseignement (Primaire, Secondaire et Professionnel) disposant chacun de ses établissements scolaires, de ses centres de formation d'enseignant, de ses programmes, de son corps d'inspecteurs et de sa direction ministérielle. Plus concurrents que complémentaires, ils reflètent davantage les hiérarchies sociales que les talents et les mérites des élèves, tant par le recrutement des élèves et des maîtres que par les débouchés des études : concurrence notamment des « Cours Complémentaires » du Primaire supérieur et des premiers cycles des lycées ; ou encore des « Collèges techniques » puis « Lycées techniques » du Secondaire, et des « Centres d'apprentissage » puis « Collèges d'enseignement technique » du Professionnel.

11- Ces divisions scolaires, héritées des hiérarchies sociales de la France du 19<sup>ème</sup> siècle, apparaissent de plus en plus inadaptées, au cours de la première moitié du 20<sup>ème</sup> siècle, aux caractères d'une société en pleine modernisation (exode rural, urbanisation, développement du salariat, émancipation des femmes, individualisme). Dès 1918, un manifeste d'officiers de la Grande Guerre proclame la nécessité d'une « école unique » organisée par « degrés » et non plus par filières<sup>7</sup>. Le mouvement pour

---

<sup>3</sup> François Guizot, Lettre aux instituteurs primaires, 18 juillet 1833

<sup>4</sup> Jules Ferry, Discours au Congrès pédagogique des instituteurs du 3 avril 1883

<sup>5</sup> Jules Ferry, Discours d'avril 1870 à la Salle Molière

<sup>6</sup> LELIEVRE, C. (1990) Histoire des institutions scolaires, Paris : Nathan, p.168

<sup>7</sup> Manifeste des Compagnons de l'Université nouvelle

la démocratisation de l'école ne cessera alors de se développer dans la société et la classe politique pour déboucher, cinquante ans plus tard, dans les grandes réformes de structures de la 5<sup>ème</sup> République.

### *A partir des années 60, démocratisation et unification des structures*

12- Le but de ces réformes s'affirme de nouveau comme clairement politique : pour leur principal promoteur, le Général de Gaulle, il s'agit de « contribuer à effacer peu à peu les classes sociales » en ouvrant l'enseignement secondaire « aux masses » et en offrant « des chances égales à tous les jeunes Français »<sup>8</sup>. La réforme Fouchet place en 1963 les classes du premier cycle des lycées et celles de l'enseignement primaire supérieur dans un nouvel établissement commun, le Collège d'enseignement secondaire (CES) ; douze ans plus tard, la réforme Haby unifie les filières du CES dans un « Collège unique », aux classes résolument hétérogènes.

13- Si la démocratisation du premier degré est achevée dès la Première guerre mondiale, à la Libération celle du second degré reste à faire. Paradoxalement, c'est Vichy qui l'a involontairement mise en branle, en confiant pour des raisons politiques les Ecoles primaires supérieures au Secondaire, réputé plus docile au Régime. La création en 1942 d'une nouvelle série du baccalauréat, accessible aux élèves du Primaire supérieur, va ainsi contribuer, après la Libération, à désenclaver et dynamiser cet enseignement. Le nombre d'élèves accueilli doublera presque entre 1945 et 1962 et dépassera alors, à la veille de l'unification, le nombre de ceux scolarisés dans les premiers cycles des établissements secondaires.

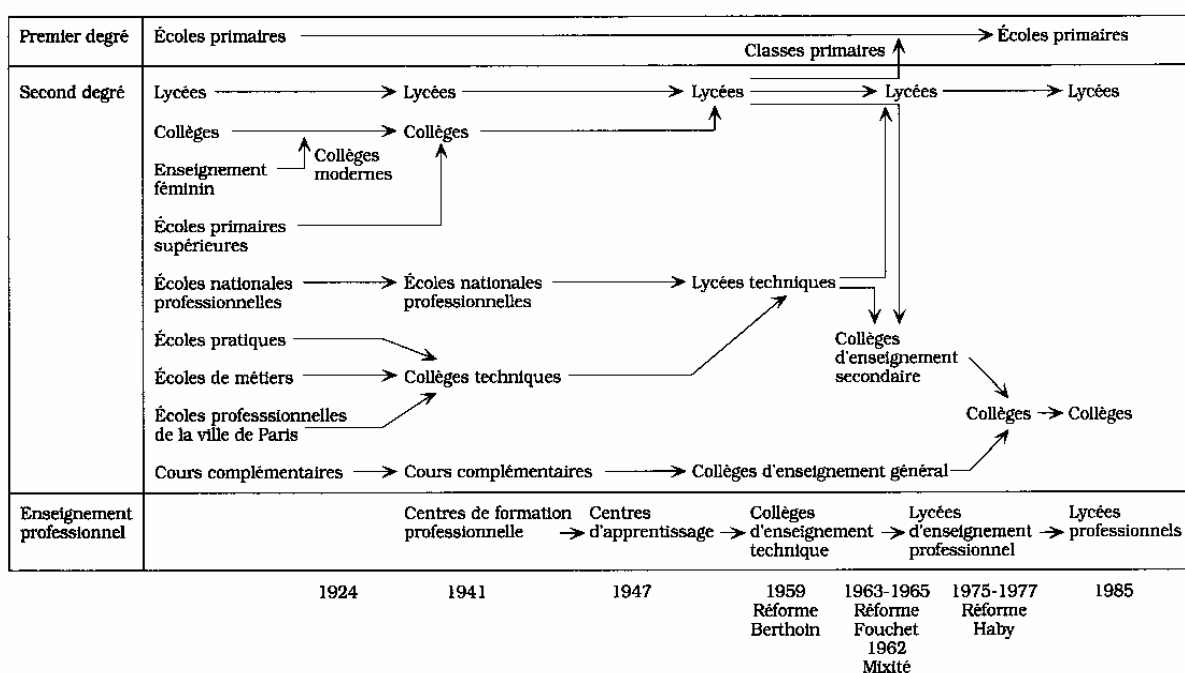
14- A partir de 1958, unification des filières et effort de scolarisation vont aller de pair : ainsi en 1958, le Primaire supérieur accueille 411 000 élèves et le premier cycle du Secondaire 507 000. Le collège unique, dont la construction s'achève en 1977, rassemble tous les élèves dans les mêmes classes et scolarise 2 500 000 élèves : la totalité des classes d'âge de 4 à 14 ans est alors scolarisée. Le système éducatif français est dès lors structuré par établissements de niveau : école maternelle, école primaire, collège (secondaire inférieur), lycée et lycée professionnel (secondaire supérieur). En 1985 la décision de scolariser la totalité des jeunes dans le secondaire supérieur s'accompagne de la diversification de ses filières, notamment par la création d'un « baccalauréat professionnel ».

15- Parallèlement, la scolarisation des filles ne cesse de progresser, en même temps que disparaissent en 1924 les structures ségréguatives qui empêchaient, comme pour les élèves du Primaire supérieur, leur accès au baccalauréat. En 1945, les bachelières représentent 3,7 % de leur génération, contre 4,8 % pour les garçons ; dès la fin des années soixante, leur nombre dépasse celui des garçons.

---

<sup>8</sup> Déclaration du Président de la République, Conseil des ministres du 12 décembre 1962. Cité par LELIEVRE, C. et NIQUE, C. (1995), *L'Ecole des Présidents*, Paris : Nathan

**Tableau 5- Evolution des structures de l'enseignement public**



Source : GRANDGUILLOT, M-C (1993), *Enseigner en classe hétérogène*, Paris : Hachette Education

### **Recul de l'enseignement privé<sup>9</sup>**

16- L'enseignement privé qui scolarise encore un garçon sur cinq et une fille sur deux au début du siècle subit, dans la période qui suit la Libération, une perte importante d'effectifs, due au contrecoup du statut favorable dont il a bénéficié sous le régime de Vichy. La proportion d'élèves qu'il scolarise chute globalement de 30 à 20 % dans le second degré entre 1950 et 1980 et, pendant la même période, de 20 à 15 % dans le premier degré. Devant ces pertes de substance les partisans de l'enseignement privé se mobilisent et obtiennent la prise en charge par les fonds publics du fonctionnement des établissements (lois Marie et Barangé, 1951), puis des salaires des professeurs de ceux qui acceptent de passer contrat avec l'Etat (loi Debré, 1959) en contre partie d'un contrôle public sur l'enseignement et sur les professeurs.

### **Décentralisation et financement**

17- En 1982-1983, des lois de décentralisation (conservant aux communes la responsabilité de la gestion des écoles maternelles et élémentaires), confient les collèges aux départements, et les lycées et lycées professionnels aux régions. Les efforts financiers de ces collectivités territoriales sont depuis lors notables en matière de fonctionnement et d'investissement : leur part dans la dépense intérieure d'éducation passe ainsi de 15 % en 1980 à 21 % en 2000, tandis que la part de l'Etat diminue corollairement de 70 à 64,5 % (pour un total en 2001 de près de 100 milliards d'euros).

### **Le système éducatif de nos jours : des fractures non totalement résorbées**

18- Fruit d'une histoire complexe, le système éducatif français est encore marqué, après l'unification de ses structures et la démocratisation de son accès, par trois cicatrices encore profondes : entre le

<sup>9</sup> Il convient de distinguer d'une part un enseignement privé exclusivement dépendant des financements de particuliers ou d'entreprises à but lucratif, et d'autre part un enseignement privé contractuel associé à l'Etat, représentant 95% des effectifs et très majoritairement constitué par les 10 000 établissements catholiques du pays

public et le privé, entre le premier et le second degré, enfin au sein même de l'enseignement technique.

### ***Privé - public : un dualisme tempéré et sous contrôle***

19- Aujourd'hui, l'enseignement privé sous contrat, presque exclusivement catholique, semble relativement intégré au service public d'éducation, tant par ses modes de financement que par son organisation pédagogique. Public et privé bénéficient en effet des mêmes dispositions de financement par les collectivités territoriales. L'Etat finance de son côté les rémunérations des enseignants et des documentalistes. Les chefs d'établissement, les personnels d'administration, de gestion, d'éducation et de service ne bénéficient pas de ces dispositions. Après l'échec des partisans de l'intégration totale du Privé dans un service public unifié et laïque en 1983, la loi Chevènement de 1984 institue une proportionnalité de financement entre les deux ordres d'enseignement, gelant ainsi, de fait, les positions sur le terrain. De nos jours le premier degré privé scolarise donc 13,5 % des élèves, et le second degré 20,1 %, proportions sans grands changements depuis vingt ans. Les programmes scolaires nationaux et le contrôle de leur enseignement s'imposent de la même façon dans le Public et le Privé. De même, les concours de recrutement et les carrières des enseignants sont strictement analogues, et leurs formations initiales sont même devenues partiellement communes pour le second degré. L'enseignement privé se distingue cependant par un recrutement des élèves affranchi de toute contrainte géographique, le laissant libre d'accueillir un public d'élèves correspondant à ses objectifs.

### ***Premier et second degrés : faiblesse de la coopération***

20- La coupure historique entre les deux ordres d'enseignement, Primaire et Secondaire, se perpétue de nos jours entre le premier et le second degrés. Malgré les instructions officielles incitant à la coopération entre instituteurs et professeurs d'une même zone, les collaborations demeurent peu nombreuses. Les obstacles sont d'abord culturels mais aussi administratifs. Pour les élèves le choc peut être rude entre l'école, où ils sont placés sous l'autorité d'un seul maître, et le collège où, sans transition ni préparation, ils se trouvent confrontés à la tutelle de plus d'une dizaine d'adultes. La formation initiale des enseignants, malgré la fusion des structures anciennes dans les IUFM en 1990, reste encore très différente dans son organisation et ses contenus. La formation continue reste, de son côté, totalement disjointe. Il en va de même pour l'enseignement privé où la formation est prise en charge par les CFP (Centres de formation pédagogique) en convention avec l'Etat. La conception des programmes d'études n'est pas vraiment harmonisée entre une école élémentaire aux finalités prioritairement « instrumentales » et un collège à la vocation « culturelle ». L'école obligatoire française n'est donc pas une « école de base » dont les contenus culturels se suffiraient à eux-mêmes. Dans la société le débat est d'ailleurs loin d'être clos entre les partisans d'un rapprochement de l'école élémentaire et d'un collège unifié dans une « école de base » débouchant sur des études générales ou professionnelles, et les tenants d'un collège à filières diversifiées, qui orienterait progressivement vers l'enseignement technique les élèves incapables de suivre, et constituerait essentiellement la propédeutique du lycée. Des enquêtes récentes montrent que la majorité actuelle des enseignants serait pour la fin du collège « unique » et pour l'ouverture précoce de filières<sup>10</sup>.

### ***Un enseignement technique divisé***

21- La logique de la division de l'enseignement technique entre des filières dites « technologiques » et « professionnelles » est un des aspects les moins faciles à expliquer à des interlocuteurs étrangers. Elle est essentiellement le fruit d'une évolution historique qui a vu la formation des techniciens se développer dès la fin du 19<sup>ème</sup> siècle dans le cadre de l'enseignement secondaire, tandis que celle des ouvriers et employés s'est développée dans les centres créés pendant la dernière guerre. Ces centres ont été conservés à la Libération, sous l'influence alors dominante de la Confédération générale du travail (CGT) et du Parti communiste français (PCF), peu soucieux de voir les enfants de la classe

---

<sup>10</sup> *Le Monde* du mardi 19 novembre 2002, page 10, où 52% des enseignants du primaire, 62% du collège et 53% du lycée seraient favorables à l'abandon du principe du collège unique

ouvrière se mêler à ceux de la petite bourgeoisie, et privilégiant la formation d'une aristocratie ouvrière à celle de futurs « déclassés ». Aujourd'hui subsistent donc deux types d'établissement : le lycée (enseignement général et technologique) et le lycée professionnel, deux baccalauréats, technologique et professionnel, et deux corps de professeurs. Cette séparation, maintenue pour des raisons corporatives, semble peu profitable aux élèves, est dispendieuse pour les collectivités et l'Etat, assez opaque pour les familles et les entreprises, et en définitive ségrégative sur le plan social.

### *Des enseignements spécialisés non encore stabilisés*

22- La scolarisation des enfants handicapés tend à être assurée le plus fréquemment dans le cadre scolaire normal. Il reste cependant dans le premier degré 48 000 élèves (0,74 %) scolarisés dans des classes d'intégration scolaire (CLIS). Dans le second degré, les Sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA), annexées aux collèges, accueillent 104 000 élèves. De plus, dans certains collèges, des Unités pédagogiques d'intégration scolarisent 1 600 élèves handicapés mentaux. Enfin des Ecoles régionales d'enseignement adapté (EREA) accueillent 11 000 élèves atteints de handicaps plus graves.

### *Des corps enseignants statutairement unifiés et culturellement divisés*

23- Une extrême diversité des corps enseignants a précédé la période d'unification des structures. Plusieurs rapports parlementaires ou ministériels (Ribot 1899, Joxe 1972, Prost 1983, notamment) ont insisté sur les effets pervers de cette excessive diversité des statuts, des charges et des rémunérations pour des enseignants exerçant parfois les mêmes fonctions devant les mêmes élèves. La « revalorisation de la fonction enseignante » de 1989, œuvre du ministre Jospin, a unifié les statuts de tous les enseignants (premier et second degrés, enseignements général, technologique et professionnel) sur la base d'un recrutement de tous au niveau de la licence universitaire, de deux années de formation initiale dans le cadre du même Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM, un par région éducative ou « académie »), et de carrières strictement analogues. Subsistent pourtant aujourd'hui trois types de professeurs ayant des recrutements, des rémunérations et des carrières identiques : professeur des écoles (écoles maternelles et élémentaires), professeur certifié (collèges et lycées) et professeur de lycée professionnel. Enfin, le concours traditionnel et considéré comme prestigieux de l'agrégation, qui permet de recruter environ 10% des professeurs de collège et de lycée au niveau de la maîtrise universitaire, a été conservé. Il est remarquable de constater ici la prégnance culturelle des anciens ordres d'enseignement (Primaire, Secondaire, Professionnel) par rapport aux nouvelles structures par niveau.

### *Des efforts financiers soutenus mais à l'efficacité limitée*

24- Depuis la Libération, l'effort financier en faveur de l'éducation a rarement été démenti. Ainsi, entre 1950 et 1980, le budget de la section scolaire de l'éducation nationale a été multiplié par 9 en francs constants. La dépense intérieure d'éducation est passée de 6,3 % du PIB en 1974 à 7,0 % en 2001 (avec une pointe de 7,4 % en 1993). Enfin la dépense moyenne par élève a cru en euros constants de 3300 E (1975) à 6260 E (2001). Pendant cette période d'un quart de siècle, la proportion d'une classe d'âge accédant au niveau IV de qualification (baccalauréat) est passé de 30 à 69 %, tandis que la proportion de jeunes accédant au niveau V (Brevet d'enseignement professionnel, BEP, et Certificat d'aptitude professionnelle, CAP) est passé de 80 à 92,1 % d'une génération. Au total la proportion de jeunes sortant du système scolaire sans qualification est tombée de 38 % en 1965 à 7,2 % en 2001.

25- Cependant, on observe une quasi-stagnation de cet indicateur depuis dix ans, de même que des taux d'accès aux niveaux IV et V de qualification. Ceci est d'autant plus préoccupant que, pendant cette dernière décennie, le nombre d'élèves a diminué de 587 000 (dont 440 000 dans le premier degré) et que le nombre d'enseignants s'est accru de 27 000 (essentiellement dans le second degré). Parallèlement, entre 1975 et 2001, la dépense pour un élève du premier degré a augmenté de 94 % et de 74 % pour un élève du second degré, en euros constants. Cette véritable perte d'efficacité amène donc logiquement à rechercher aujourd'hui des pistes de progrès plus qualitatives que quantitatives.

### *Une stratégie continue de réforme qui rencontre des résistances*

26- Les propositions d'évolution de la profession enseignante, telles qu'elles ressortent des rapports officiels, se caractérisent depuis au moins un siècle par une remarquable continuité<sup>11</sup> : il s'agit d'engager les professeurs à travailler collectivement, surtout dans le second degré, de les amener à être davantage présents, à s'investir dans la dimension éducative, à adapter leur pédagogie à leurs élèves. Pour y parvenir il est proposé de renforcer le rôle des directeurs et des inspecteurs ainsi que l'autonomie des écoles et des établissements. La loi d'orientation de 1989 insiste sur la nécessité pour chaque établissement scolaire d'avoir un projet validé par le niveau académique. Il n'est pas moins remarquable de constater la résistance que rencontre cette stratégie continue de changement de la part des acteurs comme de la technocratie, à tel point d'ailleurs qu'on peut s'interroger sur sa pertinence.

### *Une opinion publique ambivalente*

27- L'ambivalence actuelle du public français par rapport à l'école est représentative de ce que des sociologues ont pu appeler le nouveau « cocktail de valeurs » qui travaille la société française et qui associe volontiers une demande supplémentaire de liberté dans le domaine privé (et les choix scolaires des enfants sont vécus comme tels), à une demande d'autorité, voire d'ordre dans le domaine public (et l'espace de l'école est perçu comme tel.)<sup>12</sup> On demande ainsi à la puissance publique de résoudre une équation difficile : « déréguler » les conditions de la scolarisation au risque d'augmenter les inégalités devant l'école, tout en « réglant » plus fermement l'espace scolaire, c'est-à-dire en assurant plus rigoureusement l'égalité de tous devant la loi. Il n'est pas sûr qu'un point d'équilibre puisse être facilement atteint !

---

<sup>11</sup> OBIN, J-P (2002) op. cit., pp. 15 à 22

<sup>12</sup> BRECHON, P. (2000), *Les valeurs des Français*, Paris : A. Colin



## SECTION 2- LE SYSTEME SCOLAIRE ET LES CORPS ENSEIGNANTS

### Le premier degré

#### *Une organisation administrative de proximité*

28- L'école primaire n'a aucune autonomie administrative et financière ; elle n'a pas, contrairement aux établissements scolaires du second degré, de personnalité morale et juridique, c'est, sur le plan administratif, un simple service municipal. Le directeur d'école n'a aucune responsabilité administrative et, du point de vue de l'Etat, responsable de l'enseignement et employeur des enseignants, le premier échelon d'organisation administrative est la « circonscription ». Chaque école dépend d'une « circonscription » dirigée par un inspecteur de l'éducation nationale (IEN) aidé de conseillers pédagogiques. L'IEN est à la fois responsable administratif et pédagogique d'un réseau d'écoles (souvent plusieurs dizaines) et notamment de la carte scolaire, de l'implantation des emplois et de la gestion des maîtres. Il est lui-même placé sous l'autorité d'un inspecteur d'académie, responsable de l'éducation nationale pour un département. Les enseignants du premier degré représentent 25,5% du total des personnels de l'Education Nationale, 43% des personnels enseignants de l'enseignement scolaire public, dont ils prennent en charge 56% des effectifs d'élèves. Le corps enseignant des écoles apparaît en moyenne plus jeune et plus féminisé que celui du Secondaire<sup>13</sup>.

29- La circonscription d'enseignement du premier degré est incarnée par l'inspecteur de l'éducation nationale (IEN) assisté de l'équipe de circonscription. L'inspecteur du premier degré est, au plus près du terrain, celui qui assure la représentation de l'Etat auprès des maires et autres représentants des collectivités ; il est le garant de la préservation du sens de la politique nationale. Les missions de ces inspecteurs ont progressivement évolué et leurs charges de travail se sont alourdies. Issus pour plus de 80% d'entre eux de l'élite des enseignants du premier degré, généralement d'un niveau de formation élevé, ils pratiquent de plus en plus le management de service public et œuvrent à produire des résultats et à augmenter le potentiel des écoles de leur circonscription. A cet effet, ils jouent de leurs six fonctions : donner du sens, organiser, animer, contrôler, aider à la mise en place des nouvelles directives et évaluer. Dans leurs actions, les inspecteurs sont assistés d'une équipe de circonscription. Cette dernière est une construction de fait plus qu'une structure réglementaire ; elle a une géométrie qui peut être variable selon les départements et les secteurs. Le noyau dur de cette équipe est constitué des conseillers pédagogiques et du secrétaire de circonscription ; s'y ajoutent des enseignants responsables des technologies de la communication et des animateurs chargés des langues, vivantes ou régionales. De plus, l'inspecteur coordonne et anime l'ensemble des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (les RASED), dont il évalue le fonctionnement et les maîtres.

30- Actuellement, le premier niveau de régulation du fonctionnement et de la mise en place des nouvelles politiques dans les écoles est celui de la circonscription, les directeurs d'école n'ayant aucune prérogative en ce domaine. Un inspecteur a la responsabilité de 300 enseignants en moyenne, répartis dans des écoles dont le nombre peut varier de 30 à plus de 70, nombres trop élevés pour permettre une régulation qui soit un accompagnement soutenu et se traduise par des échanges réguliers entre les enseignants et leur responsable. Soulignons toutefois que les inspecteurs ont joué un rôle fondamental dans la mise en route des cycles<sup>14</sup>.

---

<sup>13</sup> Cf. tableau en fin d'introduction.

<sup>14</sup> PLATONE, F. (1996) « Les inspecteurs de l'éducation nationale et la rénovation de l'école primaire » in CROS, F. et ADAMCZEWSKI, G. *L'innovation en éducation et en formation*. Paris/Bruxelles : De Boeck Université/INRP, 185-191

### *Une décentralisation de l'école primaire exigeant un regroupement*

31- Avec la perspective d'une nouvelle étape de la décentralisation et la création de réseaux d'établissements, des enjeux importants apparaissent. En effet, le ministère incite de plus en plus les établissements primaires à se regrouper et à créer des réseaux d'écoles, pas seulement dans les zones rurales ou enclavées, visant la complémentarité des apports pédagogiques, notamment en matière de langues vivantes ou d'activités artistiques, voire périscolaires. Le recteur Claude Pair, dans un rapport au ministre daté de 1998, formule la proposition novatrice de réunir des écoles trop petites pour permettre un vrai travail d'équipe, et atteindre un seuil suffisant pour fonder un nouveau type d'établissement public, l'établissement primaire public local d'enseignement (EPPLÉ), doté de la personnalité morale et juridique et d'une autonomie administrative et financière. Il pourrait exercer trois fonctions qui amélioreraient les attributs professionnels des professeurs des écoles, à savoir :

- pédagogique : l'établissement se doterait d'un projet pédagogique et éducatif qui organiserait le travail collectif des enseignants et la mise en commun de compétences différenciées, dans le cadre d'une polyvalence définie par rapport à une équipe (ce qui entraînerait une modification dans la formation professionnelle) ;
- administrative grâce à un budget alimenté par une partie des sommes affectées par les communes pour les dépenses courantes ;
- de gestion des équipements et des ressources pédagogiques.

Comme les établissements du second degré, ce regroupement serait doté d'un conseil d'administration, lieu de délibérations, de formulation d'avis et de prise de décisions. Le directeur aurait alors un rôle de responsable pédagogique et administratif et serait appelé à assurer en partie les fonctions actuellement dévolues à l'IEN

### *Une organisation pédagogique en évolution*

32- Le premier degré a pris son réel essor et sa forme actuelle à partir du 19<sup>ème</sup> siècle avec les lois préparées par Jules Ferry (1879-1882) sur l'école laïque, obligatoire et gratuite. Chaque commune possédait déjà au moins une école et chaque département une Ecole normale de formation des instituteurs depuis 1833. Elle scolarise jusqu'en 1963 les élèves jusqu'à 14 ans ; elle les garde depuis jusqu'à 11 ans avant de les transmettre au collège. Elle s'est récemment constituée en trois cycles, incluant l'école maternelle jusque là composée de trois niveaux : petite section, moyenne section et grande section. Si l'école primaire est obligatoire à l'âge de 6 ans, l'école maternelle, qui la précède, est facultative. Cependant, l'observation par le ministère de l'Education nationale depuis 1997, pendant leurs premières années de scolarité primaire, d'un panel d'écoliers, montre que les chances d'accéder au cours élémentaire deuxième année sans redoubler sont d'autant plus grandes que l'élève est entré précocement à l'école maternelle<sup>15</sup>. Plus jeunes ils y entrent et plus les résultats scolaires sont bons. L'école maternelle scolarise 35% des enfants de deux ans et 95% des enfants de trois ans.

33- La création de l'école unique en 1959 a profondément transformé les missions de l'enseignement primaire. L'école est passée d'une logique de classes sociales, où les enfants du peuple ne fréquentaient pas ceux de la bourgeoisie (cf. section 1), à une école pour tous. Auparavant, ce système dual s'accompagnait d'un enseignement bien différencié dans lequel les écoles primaires préparaient à la vie (le diplôme délivré était le Certificat d'études primaires, qui développait les aptitudes sociales et les capacités du citoyen de base), tandis que les classes primaires des lycées préparaient à poursuivre des études. Dorénavant, tout au moins en droit, l'école primaire est identique pour tous et prépare à l'apprentissage de ce que l'on nomme les « apprentissages fondamentaux », c'est-à-dire la lecture, l'écriture et le calcul. Mais ces apprentissages sont envisagés dans la perspective de la poursuite des études au collège de tous les élèves. Un débat porte sur le statut et la place d'une école primaire qui a perdu son rôle essentiel de préparation à la vie citoyenne pour constituer un simple lieu de passage instrumental vers des études secondaires à contenu culturel.

---

<sup>15</sup> *Scolarisation à 2 ans et réussite au début de l'école élémentaire*, Education et formations n°60, DPD/MEN (2001)

34- Les apprentissages instrumentaux sont donc conçus dans cet esprit et reliés à un minimum de contenus suffisamment larges pour préparer la suite des études. Soulignons que, si dans les textes officiels les écoles primaires offrent un service éducatif et d'instruction identique, dans les faits il en est tout autrement. En effet, selon la localisation de l'école et sa configuration, on observe des performances et des modalités éducatives très différentes. Etre scolarisé dans une école rurale à classe unique ou dans une école de banlieue pauvre à plusieurs classes relève de deux univers très différents. Le risque est de voir se développer des ghettos scolaires dans lesquels certains parents de classe moyenne ne veulent plus inscrire leurs enfants, accentuant ainsi les disparités.

35- L'école primaire (y compris l'école maternelle) est organisée, depuis le décret du 6 septembre 1990, en trois cycles : 1 ou des apprentissages premiers ; 2 ou des apprentissages fondamentaux et 3 ou des approfondissements<sup>16</sup>. Le système reste très dépendant de la commune qui détient la responsabilité des locaux, des personnels de service et du logement des enseignants. La France compte 18 000 écoles maternelles et 33 500 écoles élémentaires, dont 5 600 à classe unique, principalement en zone rurale où l'enseignant est souvent seul, assurant aussi la direction et ses activités administratives.

36- La France a connu ces dernières années une succession de grèves des directeurs d'écoles, souvent chargés d'enseignement car ce n'est que lorsque l'école a 16 classes que le directeur est à plein temps. Le ministère a créé récemment une prime supplémentaire de reconnaissance des travaux de gestion pour les directeurs.

### *Des réformes pédagogiques souvent restées structurelles*

37- Les réformes de ces dix dernières années ont porté sur les structures (cycles, pas encore tous installés), sur les modalités pédagogiques de leur mise en œuvre et sur l'apprentissage précoce des langues vivantes. Des textes publiés par le ministère guident les enseignants sur cette nouvelle voie<sup>17</sup>. Lors du ministère Allègre (1997-2000), une politique volontariste (la « charte pour l'école du 21<sup>ème</sup> siècle ») a été pilotée par l'Institut national de recherche pédagogique auquel ont été associés des Universités et des Instituts universitaires de formation des maîtres. Cette charte avait pour objectif d'aider les écoles à construire des projets dans lesquels seraient insérées de nouvelles modalités pédagogiques telles que l'évaluation formatrice, les groupes de besoins, l'accompagnement des élèves en difficulté, ainsi que des structures adaptées au contexte local, aidées par des « contrats éducatifs locaux ». Il semblerait que, comme beaucoup de propositions de réformes, ces initiatives se soient perdues dans les sables ou, pour certaines, soient restées à l'échelon académique. L'introduction de l'enseignement des langues vivantes, par touches successives, est récente et se résout de façon différente selon les ressources locales : soit les maîtres, aidés par des fiches pédagogiques fournies par le ministère, se sentent compétents pour initier leurs élèves, soit l'IEN fait appel à des professeurs du second degré, voire à d'autres catégories de personnes.

38- Avant 1991, les enseignants du primaire et ceux du secondaire étaient formés séparément (c'est encore le cas dans l'enseignement privé.) Les enseignants du premier degré du secteur public étaient formés dans les Ecoles normales. Plusieurs étapes ont ponctué cette évolution :

- avant 1979, les Ecoles normales recrutaient en majorité en fin de collège et conduisaient tous les futurs instituteurs au baccalauréat suivi d'une année professionnelle ;
- en 1979, un DEUG spécifique a été instauré pour l'enseignement du premier degré comportant 30 unités de formation dont 10 étaient menées conjointement avec l'Université et les 20 autres par l'Ecole normale seule ; ce DEUG était suivi d'une année de formation professionnelle ;
- en 1982, ce DEUG a disparu au profit de l'exigence d'un DEUG universitaire à dominante disciplinaire, auquel s'ajoutait une année de formation professionnelle ;
- en 1986 les futurs enseignants du primaire doivent posséder ce DEUG avant d'entrer à l'Ecole normale et bénéficient ensuite de deux années de formation (soit un niveau bac+4) ;

---

<sup>16</sup> La grande section de maternelle est partie commune des cycles 1 et 2

<sup>17</sup> Cf. le document sur les cycles, publié par le CNDP sur les objectifs de chacun des cycles

- le passage au recrutement avec la licence (bac+3) s'est fait progressivement. Depuis 1991 les professeurs des écoles bénéficient d'une formation initiale de 5 années d'enseignement supérieur dont 2 en IUFM (une pour préparer le concours et l'autre postérieure à la réussite) selon un modèle identique à celui des professeurs du second degré.

### *Une aide diversifiée*

39- Les enseignants du primaire sont épaulés par des personnels issus de leur rang ou bien spécialistes dès l'origine.

#### *Les conseillers pédagogiques*

Ce sont des enseignants du primaire qui ont été reconnus pour leurs compétences professionnelles et de formateurs, qui accompagnent les enseignants dans leurs pratiques pédagogiques. Ils entourent l'inspecteur et l'aident dans ses tâches de formation continue et d'évaluation. Ces conseillers sont nommés par l'inspecteur d'académie.

#### *Les spécialistes des Réseaux d'aide aux élèves en difficultés (RASED)*

Les spécialistes sont soit psychologues scolaires (anciens enseignants du premier degré ayant passé un concours), soit orthophonistes, soit professeurs des écoles ayant passé un certificat d'aptitude à l'adaptation scolaire (CAPSAIS) avec des spécialités selon les handicaps.

#### *Les maîtres formateurs*

Les maîtres formateurs sont chargés, en étroite liaison avec les IUFM, d'assurer la formation initiale et continue des enseignants. Leur mission est définie par des dispositions officielles, principalement depuis la circulaire du 13 décembre 1976 réaffirmée dans une note de service du 5 décembre 1995. Le principe de cette mission rappelé dans ce dernier texte souligne « la place importante et irremplaçable du terrain dans le processus de préparation au métier d'enseignant ». Les enseignants ayant des fonctions de maîtres-formateurs sont les acteurs essentiels de l'articulation entre le centre de formation et le terrain, mais aussi entre apports théoriques et pratiques professionnelles. Un enseignant du premier degré peut passer le certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou professeur des écoles maître formateur (CAFIPEMF)<sup>18</sup> après une pratique de terrain d'au moins cinq ans. C'est souvent par sollicitation d'un inspecteur de l'Education nationale que l'enseignant se lance dans la préparation de ce certificat délivré par un jury présidé par l'Inspecteur d'académie.

#### *Les spécialistes des activités artistiques ou sportives*

Ce sont des personnels recrutés sur contrat et possédant un diplôme d'Etat ; ils sont employés par le ministère ou par les collectivités territoriales. Ils interviennent dans les écoles dans leur domaine de compétence et complètent ainsi la polyvalence des maîtres.

## **Le second degré**

40- L'élève qui sort de l'école élémentaire entre au collège en classe de 6<sup>ème</sup> <sup>19</sup>. Il y accomplit en principe quatre années d'études pour être orienté vers un lycée (enseignement général ou technologique) où les études durent trois années pour obtenir le baccalauréat, ou bien vers un lycée professionnel où il peut obtenir, en général en deux années, un Certificat d'aptitude professionnel (CAP, spécialisé) ou un Brevet d'enseignement professionnel (BEP, moins spécialisé) ; les meilleurs titulaires de ce diplôme peuvent alors suivre deux nouvelles années d'études, en lycée pour obtenir un

---

<sup>18</sup> Les épreuves de ce certificat soumettent l'enseignant à une interrogation sur ses pratiques : une leçon dans sa classe suivie d'un entretien d'explicitation de ses choix pédagogiques ; une critique d'une séance de classe menée par un autre enseignant ; la rédaction d'un mémoire professionnel et sa soutenance. Toutefois ce certificat ne relève pas d'une validation universitaire. La mise en place en 2000-2001 d'un diplôme d'enseignement supérieur spécialisé (DESS) en ingénierie du conseil pédagogique, par certains IUFM et par contrat avec des universités, indique l'intérêt du ministère pour une évolution de la formation des maîtres formateurs vers un cursus plus universitaire

<sup>19</sup> La France se singularise par un décompte à rebours des années d'études : avant la réforme de 1962 on entrait au lycée à six ans, en 11<sup>ème</sup>, ce qui exprimait simplement qu'il restait à l'enfant encore onze années d'études pour arriver au baccalauréat...

baccalauréat technologique, ou en lycée professionnel pour décrocher un baccalauréat professionnel. A cette organisation en années d'études se superpose depuis 1990 un découpage en « cycles »<sup>20</sup> d'une ou deux années d'études. Ainsi les quatre années du collège sont regroupées en trois cycles : d'accueil (6<sup>ème</sup>), central (5<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup>), et d'orientation (3<sup>ème</sup>). De son côté, le lycée est organisé en deux cycles : de détermination (2<sup>nde</sup>) et terminal (1<sup>ère</sup> et Terminale) ; de même le lycée professionnel comporte deux cycles (préparation d'un CAP ou BEP, préparation d'un baccalauréat). Enfin, à partir de 16 ans, un élève peut se diriger vers le secteur de l'apprentissage, sous statut salarial, pour obtenir un diplôme professionnel (principalement un CAP). En fait cette organisation en cycles reste assez formelle, parents, élèves et enseignants continuant de raisonner en années d'études. Seul le processus d'orientation en est réellement affecté, car le redoublement et l'orientation ne sont plus autorisés en cours de cycle (sauf si la famille est volontaire). Quelques interrogations fortes demeurent cependant sur cette architecture ; exposons ici les deux principales.

41- La première interrogation concerne les études au collège. Faut-il y maintenir tous les élèves en retardant à la fin de la 3<sup>ème</sup> (14-15 ans) la première orientation possible vers des études professionnelles (jusqu'au milieu des années 90 subsistaient en effet des possibilités d'orientation en fin de 5<sup>ème</sup> (12-13 ans) vers le lycée professionnel ou l'apprentissage) ? Dans ce cas, faut-il maintenir l'unité de l'enseignement du collège ou y instituer une certaine diversification ? Si on s'oriente vers cette dernière solution, quel degré de pré-orientation cette option doit-elle ou peut-elle induire pour la suite des études ? Ces questions agitent depuis un quart de siècle les enseignants et l'opinion publique. Plusieurs solutions ont été mises en œuvre sans qu'aucune ne s'impose vraiment. Comme on l'a vu en section 1, cette instabilité chronique du collège provient plus fondamentalement de la difficulté à trancher entre deux conceptions qui divisent profondément le corps social : doit-il constituer la fin de l'école de base ou la préparation du lycée ?

42- La seconde interrogation porte sur la cohérence de formations techniques réparties, selon les diplômes, entre deux types d'établissement. L'ancienne distinction entre études « courtes » (CAP-BEP) et « longues » (baccalauréat puis études supérieures techniques) avait du sens, mais elle ne vaut plus depuis la création en 1985 du baccalauréat professionnel, dont les titulaires entreprennent de plus en plus souvent des études supérieures. La question est de savoir si le lycée professionnel, qui a joué hier un rôle indéniable de « réparation scolaire » et de promotion sociale, ne remplit pas aujourd'hui – le chômage des jeunes aidant – une fonction de ségrégation et d'exclusion. C'est ce que peut laisser penser son image dégradée et sa baisse d'attractivité, y compris dans les classes populaires.

### ***Une organisation administrative à quatre niveaux hiérarchiques en évolution***

43- L'organisation scolaire est calquée sur celle de l'administration des pouvoirs publics. Aux quatre niveaux de responsabilité politique (Etat, région, département, commune) correspondent les quatre niveaux d'organisation de l'administration scolaire : administration centrale, académies (rectorats), départements (inspections d'académie), établissements scolaires. Les compétences respectives de ces niveaux hiérarchiques évoluent depuis un quart de siècle en fonction des efforts de décentralisation (cessions de responsabilités de l'Etat aux collectivités territoriales et aux établissements scolaires) et de déconcentration (délégations de compétences d'un échelon supérieur de l'Etat vers un échelon inférieur). Décentralisation et déconcentration sont des dynamiques qui sont loin d'être achevées comme en témoigne la préparation en 2003 d'une nouvelle loi de décentralisation.

44- A l'heure actuelle, pour le secteur public, les départements sont propriétaires et responsables des collèges et les régions des lycées et des lycées professionnels, dont ils assurent le fonctionnement et les investissements financiers (construction et réparations) ; l'Etat conserve pour sa part la maîtrise des contenus d'enseignement, du recrutement et de la gestion des personnels enseignants et non enseignants, ainsi que la responsabilité du contrôle administratif et pédagogique. La plupart des actes

---

<sup>20</sup> Ne pas confondre cette utilisation du mot « cycle » avec celle, plus classique, qui permet de désigner le collège comme le premier cycle du second degré et le lycée comme le second

de formation et de gestion des personnels est assurée au niveau académique, à l'exception notable du recrutement des enseignants et des cadres pédagogiques et administratifs.

45- Les établissements scolaires, qui bénéficient de la personnalité juridique et morale (contrairement aux écoles primaires), sont responsables de l'organisation pédagogique ; ils doivent présenter leur politique éducative et pédagogique dans un « projet d'établissement » voté par leur Conseil d'administration pour une période de trois à cinq ans, traduction d'une autonomie reconnue par le décret du 25 août 1985 créant les « établissements publics locaux d'enseignement » (EPL). Le niveau intercommunal du « bassin de formation », en voie de développement, doit en principe rester un niveau fonctionnel de coordination et d'animation pédagogique entre écoles, collèges et lycées d'une même zone, sans responsabilité administrative.

### ***Des évolutions socioculturelles lourdes et une politique permanente de réforme***

46- Aux effets bien connus de la crise économique sur la vie scolaire (chômage, augmentation des inégalités notamment entre classes d'âge, ségrégation de l'habitat par zones, etc.), il faut ajouter, moins souvent citées mais sans doute plus importantes, des évolutions socioculturelles significatives.

- La première concerne la crise générale de l'autorité qui affecte en particulier la relation éducative et pédagogique ; face à l'indiscipline des élèves, les professeurs sont souvent en proie au doute sur les fondements de leur légitimité professionnelle.

- La seconde a trait aux mutations de la famille, liées en partie au facteur précédent, mais qui possèdent leur dynamique propre : déstructuration et recomposition des rôles parentaux, place centrale prise par l'enfant, focalisation sur sa scolarité et attitude consumériste par rapport à l'école. Ces évolutions laissent les acteurs scolaires parfois démunis devant les nouveaux comportements des familles (absentéisme des élèves, rôle des frères et sœurs aînés, agressivité envers les professeurs, etc.).

- La troisième concerne l'intégration des enfants issus de l'immigration. Le modèle scolaire républicain (« l'indifférence aux différences ») semble parfois déstabilisé : les difficultés d'insertion sociale de populations fragilisées par le chômage, la « ghettoïsation » de certains quartiers urbains, l'arrivée permanente de nouveaux arrivants parfois « clandestins », la montée du racisme et de la xénophobie, l'émergence d'une logique communautaire (qui ne touche cependant que des secteurs limités des populations d'origine étrangère) sont autant de difficultés nouvelles pour des professeurs dont la formation a rarement pris en compte ces évolutions.

47- Face à ces changements les réformes pédagogiques et éducatives tendent à promouvoir une forme d'adaptation de l'école aux mutations sociales et culturelles. Mais leur sens général reste souvent opaque pour les acteurs. La question est en effet de savoir si leur finalité doit être de tendre à affirmer l'action de résistance de l'école face à des tendances sociales à endiguer, ou bien à l'inverse, à la conformer à une dynamique sociale dont la valeur n'a pas à être interrogée. Nombre des réformes récentes (évolution des structures du collège, des contenus d'enseignement, de la pédagogie à mettre en œuvre, du régime des sanctions) qu'on ne peut ici décrire dans le détail, ont été marquées par cette problématique et, parfois, par des hésitations ou des retours en arrière, ou encore une recherche d'équilibre entre « conservateurs » et « novateurs » qui ne rend pas plus lisibles les politiques suivies.

### ***Le recrutement, la formation et l'évaluation des enseignants, un secteur relativement peu touché par les réformes de fond***

48- Cette vague de réformes, qui a touché à plusieurs reprises depuis vingt ans les structures et les contenus d'enseignement du collège, du lycée et du lycée professionnel a souvent donné l'impression aux enseignants d'une « réforme permanente » dont le sens général leur échappait. Devant l'hostilité de la plupart des syndicats à poursuivre ce mouvement, le ministre délégué à l'enseignement scolaire a, en 2002, annoncé une « pause des réformes ». Pourtant les corps enseignants ont été eux-mêmes relativement peu touchés par le changement : les procédures de recrutement par concours nationaux, laissant une place prépondérante, voire quasi-exclusive, aux connaissances dans la matière enseignée,

sont restées pratiquement inchangées. Il en est de même des procédures d'évaluation et de gestion des carrières dont la plupart des critiques relèvent le caractère formel et « égalitariste ».

49- En revanche la formation initiale a été marquée par la création en 1990 des Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) et le rassemblement dans les mêmes murs (ceux des anciennes Ecoles normales) des formations dispensées auparavant séparément aux instituteurs et aux diverses catégories d'enseignants du second degré général, technologique et professionnel, ainsi que par le recrutement des professeurs de lycée professionnel au niveau de la licence universitaire. Le régime des études y est de deux années : la première (comme étudiant) permet de préparer un concours de recrutement ; la seconde (comme professeur stagiaire), en alternance, se conclut par un examen de qualification professionnelle et la titularisation dans la fonction publique d'Etat.

50- La création des IUFM semble avoir eu deux effets positifs principaux : d'abord quantitatif, en contribuant sans doute à ce que le nombre de candidats par postes mis au concours passe d'environ 3 à presque 8 en sept ans (1990-1997) ; ensuite qualitatif avec une évolution positive des représentations du métier chez les nouveaux enseignants<sup>21</sup>. Cette institution reste cependant fortement critiquée par les secteurs conservateurs de la profession attachés aux anciennes structures, mais aussi, comme le relèvent certaines enquêtes, par les jeunes enseignants eux-mêmes (cf. section 4).

### ***A côté des professeurs : d'autres personnels liés à l'enseignement***

#### *51- Les personnels d'inspection*

Recrutés par concours parmi les professeurs sur la base de la discipline enseignée et formés pendant deux années en alternance au niveau national, les personnels d'inspection relèvent de deux statuts distincts : Inspecteur d'académie inspecteur pédagogique régional (IA-IPR) pour l'enseignement en collège et en lycée, Inspecteur de l'éducation nationale (IEN) pour l'enseignement en lycée professionnel. Ces personnels sont placés sous l'autorité du recteur d'académie et sont chargés de l'inspection et de la notation des professeurs ainsi que de l'organisation des examens et, plus généralement, de l'animation pédagogique de la discipline d'enseignement dont ils sont issus.

#### *52- Les personnels de direction*

Chefs d'établissement et adjoints relèvent depuis 1989 du même statut. Ils sont recrutés parmi les enseignants ou assimilés par concours au niveau national, puis formés en alternance pendant deux ans au niveau académique. Le chef d'établissement représente l'Etat, il est également le président et l'exécutif du conseil d'administration. Il est secondé par un personnel administratif chargé de la gestion notamment financière et, dans la plupart des établissements, par un ou plusieurs adjoints chargés de l'aider dans l'organisation éducative et pédagogique.

#### *53- Les conseillers d'éducation*

Spécificité française, ces personnels dont le recrutement, la formation en IUFM et la carrière sont analogues à ceux des enseignants, sont chargés, dans les établissements, de l'organisation de l'éducation et de la vie scolaire des élèves : contrôle des absences, discipline et surveillance, activités socio-éducatives, etc. Ils dirigent parfois un important service dit de « la vie scolaire » au sein duquel travaillent des personnels de statut plus précaire : surveillants (relevant de la fonction publique), aides éducateurs et contrats emploi solidarité (contractuels de droit privé) et, à partir de 2003, « assistants d'éducation ».

#### *54- Les documentalistes*

Chargés d'animer les Centres de documentation et d'information (CDI) présents dans chaque établissement, les documentalistes sont statutairement des professeurs. Ils s'en distinguent cependant par leur fonction qui, bien que pédagogique, n'est pas d'enseigner, par leur rôle de collaboration avec l'ensemble des professeurs et leur place centrale au sein de l'établissement. Le développement des TICE a beaucoup fait évoluer le métier de documentaliste et l'espace du CDI.

---

<sup>21</sup> OBIN, J-P (2002), op. cit., pp. 36-37

### ***Les enseignants du privé : parallélisme et particularités***

55- Depuis 1993, le recrutement, la formation initiale et la gestion des carrières des enseignants du Privé ont été alignés sur ceux de l'enseignement public. Statutairement, les professeurs des établissements privés sous contrat d'association avec l'Etat (l'essentiel de l'enseignement secondaire catholique) sont des contractuels de droit privé dont l'employeur est l'organisme gestionnaire de l'établissement (souvent une association regroupant les familles). Ils sont recrutés sur la base de concours nationaux organisés par l'Etat, strictement parallèles et identiques dans leurs formes et exigences à ceux des professeurs certifiés et des professeurs de lycée professionnel de l'enseignement public. Ils sont formés dans les mêmes IUFM et bénéficient ensuite de la même carrière que leurs collègues. En revanche leur formation continue relève d'organismes privés spécifiques (cf. section 4).

### ***Des besoins de recrutement laissant craindre des difficultés importantes dans la période qui s'ouvre***

56- Si la France n'est pas encore touchée par une pénurie d'enseignants, les difficultés se profilent pour l'avenir proche. Quatre facteurs vont jouer un rôle déterminant dans la prochaine période.

- Premier facteur, la structure d'âge déséquilibrée de la population française implique que le marché du travail va être bouleversé en quelques années. A l'heure actuelle le surplus entre classes d'âge qui quittent le marché du travail et qui y arrivent est d'environ 300 000 personnes par an. A partir de 2006, ce différentiel s'inversera et le déficit sera de 100 000 personnes. Au total la différence s'élèvera à moins 400 000 personnes par an. Le marché des cadres en sera d'autant plus affecté que semble parallèlement se dessiner chez les jeunes un mouvement de désaffection pour les études supérieures, en particulier longues.

- Second facteur, l'importance des recrutements d'enseignants effectués dans la décennie 1965-1975 pour scolariser dans le premier cycle du second degré la totalité des enfants de 16 ans va entraîner mécaniquement de 12 à 18 000 départs en retraite par an entre 2004 et 2014. Si l'on ajoute à ce flux d'autres types de sorties (en particulier les départs vers l'enseignement supérieur), les études prévisionnelles chiffrent à 20 000 par an (à effectif d'élèves constant), ou à 17 000 par an (en reportant les baisses du nombre d'élèves sur celui des enseignants) les besoins annuels de recrutement sur cette période dans l'enseignement public<sup>22</sup>. Compte tenu des besoins propres de l'enseignement privé, ce sont 20 000 à 24 000 professeurs du second degré qu'il faudra vraisemblablement recruter chaque année dans cette période (et qui s'ajouteront aux 17 000 professeurs des écoles). La conjoncture économique, largement imprévisible, peut accentuer ou atténuer ces difficultés : la crainte du chômage en période de récession semble en effet avoir joué un rôle dans le choix de l'enseignement pour un jeune enseignant sur cinq.<sup>23</sup>

- Par ailleurs, il sera économiquement de plus en plus difficile d'assurer le versement des retraites au niveau actuel sans allonger la durée ou relever le niveau des cotisations. Autrement dit, si les enseignants sont conduits à retarder leur départ pour obtenir la durée exigée de cotisation, le recrutement de jeunes enseignants sera différé, ce qui permettra, dans un premier temps, de ne pas trop souffrir de la pénurie. Cette question des retraites doit être tranchée par le parlement en 2003.

- Enfin le développement de la violence et de l'insécurité dans certaines zones urbaines et certains établissements scolaires semble jouer un rôle dissuasif, avec pour conséquence le refus de beaucoup d'étudiants de présenter les concours de recrutement de professeur du second degré<sup>24</sup>. La campagne de recrutement de 2002 semble de ce point de vue accentuer un mouvement, seulement esquissé les années précédentes, de report d'un nombre important d'étudiants vers le concours de professeur des écoles, un métier jugé moins risqué et dont la gestion départementale permet de se prémunir contre la nomination dans une région défavorisée. Les concours du second degré de 2002 ont en effet vu une baisse de 6,7 % du nombre de candidats présents, tandis que les concours du premier degré voyaient leurs candidats augmenter de 16 %.

<sup>22</sup> AUSSANT, D. et LEPETIT, B. (2002), « Les besoins en personnels d'enseignement dans le second degré public entre 2004 et 2010 », *Education et formations n° 63*, Paris : DPD-MEN

<sup>23</sup> ESQUIEU, N. (1999), « Les débuts dans le métier d'enseignant du second degré », *Note d'information*, Paris : DPD-MEN

<sup>24</sup> OBIN, J-P (2002), op. cit. p. 25 et pp. 80-81



## **L'élaboration des politiques éducatives**

### ***Des changements qui demandent du temps***

57- L'élaboration des politiques éducatives est loin d'être une chose simple dans un pays centralisé et politisé comme la France. La moindre velléité de changement suscite de manière générale une série d'oppositions des secteurs variés de la société dont les intérêts sont touchés ou les habitudes affectées. L'éducation ne déroge pas à ces règles, au contraire, car c'est à la fois le premier budget de l'Etat et le premier sujet de préoccupation des Français. Le Premier ministre ne vient-il pas de déclarer que la fonction de ministre de l'éducation nationale était, de loin, la plus exposée et la plus difficile du Gouvernement ?<sup>25</sup> Quoi qu'il en soit les réformes politiques sont rarement imposées brutalement et suivent un long cheminement à la fois politique et administratif. Si, au début du siècle, il n'a fallu que 3 ans pour que les idées émises par le rapport parlementaire d'Alexandre Ribot (1899) soient mises en œuvre dans la réforme des lycées de 1902, il a fallu au moins 20 ans pour que la démocratisation du second degré souhaitée par la commission Langevin-Wallon (1945-1947) commence à voir le jour avec la réforme Fouchet du premier cycle du second degré de 1965-67 ; de même, quinze ans ont été nécessaires pour que la décentralisation et l'autonomie des établissements scolaires, largement étudiées par le colloque d'Amiens de 1968 soient réalisées en 1986.

### ***Des stratégies en amont***

58- La stratégie politique adoptée par les ministres réformateurs consiste donc, le plus fréquemment, à demander à une personnalité éminente et si possible incontestée (universitaire, parlementaire...) ou à une commission d'experts indépendants, un rapport d'analyse et de propositions. Plus rarement, mais ce fut la méthode dominante des années 60, une grande manifestation intellectuelle (colloque) rassemblant universitaires, hommes politiques et technocrates modernisateurs couronne une réflexion préparatoire menée par des groupes de travail spécialisés. Enfin, dernière stratégie, des « assises » régionales et nationales, rassemblant les acteurs institutionnels et sociaux, ou leurs représentants, sont conviés à débattre d'orientations ou de projets de réforme. L'impact médiatique, évidemment essentiel, de ces différentes méthodes n'est pas équivalent. L'objectif commun de ces dispositifs est triple : d'une part afficher une volonté politique transformatrice, à défaut des réformes elles-mêmes, plus difficiles ; écouter, comprendre, déceler les difficultés, les obstacles et les réticences de certains groupes afin d'éviter les impairs dans la mise en œuvre ; expliquer, convaincre, discuter avec les différents syndicats, fédérations de parents et groupes de pression influents.

### ***Des instances consultatives***

59- Sur un plan plus formel, et donc plus administratif, les réformes de structures ou de programmes sont soumises à un cheminement précis et parfois long avant de pouvoir éclore, dans lequel les instances de concertation paritaires jouent un rôle essentiel, mais en trompe-l'œil. Ces instances consultatives (elles ne prennent pas de décisions mais les proposent à l'autorité administrative) sont de deux sortes : les commissions administratives paritaires (CAP) départementales, académiques et nationales examinent, pour chaque corps de fonctionnaires, toutes les questions individuelles et collectives relatives aux carrières des personnels ; les comités techniques paritaires (CTP) départementaux, académiques et national sont compétents pour examiner l'organisation du travail et ses éventuelles évolutions. En ce qui concerne les programmes, les groupes d'experts organisés par discipline et, pour l'enseignement technique et professionnel, des commissions professionnelles consultatives (CPC) rassemblant experts et représentants des patrons et des employés d'un secteur professionnel, rédigent des projets de programmes qui sont ensuite soumis au Conseil national des programmes puis à une concertation générale par diffusion au Bulletin officiel. Enfin, pour toute réforme, de structure ou de programme le passage par le Conseil supérieur de l'éducation (CSE, composé de représentant de l'administration, des personnels et des usagers – élèves et parents) est

---

<sup>25</sup> Interview au journal *Le Monde* du 1<sup>er</sup> décembre 2002

obligatoire. Enfin certaines réformes nécessitent le passage par la loi, et donc par le Parlement et un avis du Conseil d'Etat. En fait peu de ministres tentent d'imposer une réforme en « passant en force » contre l'avis du CSE par exemple, et préfèrent négocier de manière informelle avec les principaux syndicats et les autres organisations influentes les aménagements qui entraîneront leur approbation ou, à tout le moins, leur abstention (processus appelé par euphémisme « concertation »). Ces tractations, souvent de coulisses, peuvent durer fort longtemps, d'autant plus que les opinions et les intérêts entre organisations consultées sont parfois contradictoires, et peuvent expliquer la lenteur ou la progressivité de certains processus de réforme.

### *Une volonté de prise en compte du terrain*

60- Ces changements s'appuient parfois sur des expérimentations plus ou moins contrôlées, ou connues. La recherche développement est très peu présente dans la prise des décisions d'orientation. Cependant, au fur et à mesure des années, le corps enseignant est plus volontiers directement consulté pour de nouveaux programmes ou des changements de structures. De plus, les instructions officielles sont accompagnées de documents illustratifs de recommandations non obligatoires et d'outils méthodologiques<sup>26</sup>. De plus en plus les modifications sont données sous la forme d'orientations, de façon à laisser à chaque enseignant ou équipe d'enseignants la possibilité d'adapter ces nouvelles directives de façon pertinente au terrain, aux élèves et à leurs propres compétences. Enfin, le ministère a créé un dispositif de repérage des innovations de façon à faire remonter les « bonnes » pratiques et à en assurer la diffusion, dans une démarche ascendante en rupture avec la démarche descendante propre aux systèmes bureaucratiques. La prochaine étape de la décentralisation, en donnant droit de cité à l'expérimentation, renforcera sans doute encore cette perspective.

---

<sup>26</sup> Voir par exemple les documents fabriqués par le Centre national de documentation pédagogique sur le contenu et les directives des cycles dans le primaire

## SECTION 3- ATTIRER DES ENSEIGNANTS MOTIVES

### Le risque de pénurie d'enseignants

61- Cette question est récurrente pour trois raisons.

- Les facilités de recrutement des enseignants sont en proportion inverse du taux de chômage : lorsque le taux de chômage est au zénith, la profession enseignante devient attractive et les candidats sont nombreux aux portes des IUFM. Durant ces périodes, il n'est pas rare de voir s'inscrire des candidats dont le niveau de diplôme est bien supérieur à ce qui est requis : diplôme d'ingénieur, de pharmacien, voire de médecin. De plus, les candidats sont plus âgés et plus souvent des hommes. Lorsque le taux de chômage décline, les candidats sont moins nombreux et le ministère est contraint de développer des campagnes de communication pour attirer des candidats.
- Le salaire des enseignants n'est pas attractif en tant que tel, et les jeunes engagés dans des carrières scientifiques rencontrent davantage de possibilités de mieux gagner leur vie dans le secteur des entreprises. Ce qui explique le faible taux de candidats ayant une licence scientifique, surtout dans le premier degré où les littéraires tiennent le haut du pavé.
- La féminisation de la profession, croissante au fil des années, pose le problème de l'équilibre éducatif. La séparation du recrutement des hommes et des femmes étant devenue inconstitutionnelle, on ne sait plus comment attirer les hommes dans une profession considérée, il y a peu de temps, comme apportant un salaire d'appoint et peu pénible, laissant du temps libre pour élever ses enfants.

62- Le recrutement des enseignants apparaît donc erratique, avec des hauts et des bas conjoncturels. Les effectifs de première année d'IUFM ont ainsi doublé entre 1991 et 1994 mais fléchissent depuis. Dans la décennie passée une série de mesures a donc été prise pour attirer les jeunes vers cette profession en période de pénurie :

- Une politique de communication pour vanter les mérites du métier d'enseignant ;
- Le versement d'une allocation représentant le SMIC (salaire minimum) durant la première année à l'IUFM, en contre partie d'un engagement à passer le concours puis enseigner pendant une durée minimale. Cette allocation a été mise en place dans des filières disciplinaires déficitaires et leur nombre a varié selon les IUFM et dans le temps.
- La mise en place de modules de sensibilisation à la carrière enseignante dès les deux premières années d'université, comportant un court stage dans une classe.
- La constitution, pour le premier degré, de réseaux d'IUFM de façon à transférer des candidats au concours d'une académie pléthorique à une académie déficitaire.

### Le premier degré

#### *Un changement radical de profil professionnel*

63- Si les professeurs des écoles adhèrent aux deux grandes finalités de leur métier : apprendre aux élèves à lire, écrire et compter, et leur donner le goût du savoir et des connaissances, des différences apparaissent entre les générations concernant l'autonomie de l'élève, prônée davantage par les anciens alors que les jeunes défendent plutôt l'éducation à la citoyenneté.

64- Une étude comparative entre les anciens enseignants et les jeunes illustre cette évolution<sup>27</sup>.

---

<sup>27</sup> Note d'information 01.46, Paris : DPD-MEN, 2001

**Tableau 6- Finalités de l'école pour les enseignants du premier degré**

Finalités de l'enseignement primaire	Débutants (%)	Anciens (%)
Apprendre à lire/écrire/compter	60	59
Former les futurs citoyens	38	26
Former les élèves à des méthodes de travail	20	19
Habituer les enfants à une vie collective	12	11
Développer l'autonomie de l'enfant	20	29
Donner le goût du savoir et des connaissances	48	52

65- L'évolution du profil des élèves et de la demande sociale d'éducation en général conduit à un changement radical de profil du métier de professeur des écoles, ceci pour plusieurs raisons.

#### *L'intégration des enfants étrangers*

Si les pays occidentaux veulent développer leur capacité de production et d'économie, la seule population interne ne sera pas suffisante à terme. Une politique d'immigration européenne englobant la France deviendra urgente et nécessaire. L'arrivée de populations aux cultures et langues différentes nécessite une évolution des compétences des enseignants, en étroite liaison avec une formation à l'interculturel. La gestion de groupes d'enfants hétérogènes est une des principales questions. Comment gérer cette hétérogénéité et des apprentissages individualisés ?

#### *L'égalité des chances*

Elle doit être envisagée sous différents angles : égalité entre garçons et filles (à tous les niveaux du système éducatif les filles réussissent mieux que les garçons) ; intégration des handicapés dans la filière scolaire normale ; égalité entre les élèves de niveaux socioculturels différents ; égalité entre écoles (effet maître et effet établissement) et entre territoires.

#### *La préparation à la réussite de la scolarité secondaire*

Comme nous l'évoquions précédemment, les professeurs des écoles ne préparent plus les élèves à la vie courante, l'école constituant maintenant l'antichambre du collège. Il ne s'agit donc plus de faire acquérir les savoirs indispensables à la vie de tous les jours mais de bâtir des « attitudes » développant les compétences à « apprendre à apprendre », à « apprendre à être ». Les dimensions éducatives et sociales deviennent indissociables des apprentissages cognitifs.

#### *Le rôle éducatif*

L'éducation à la citoyenneté et l'instruction sont des missions plus importantes que jamais, en étroite liaison avec les dimensions déjà évoquées. Il ne s'agit plus pour le professeur des écoles de laisser de côté le rôle éducatif, en pensant qu'il est l'apanage des familles, et ceci pour deux raisons : la configuration familiale a considérablement changé et ne peut remplir seule le rôle éducatif ; tout contenu est éducatif et, dans la mesure où l'enseignant ne forme plus à la vie courante mais à une prédisposition à poursuivre des études et à se former tout au long de la vie, il distille des normes éducatives dont il a tout intérêt à comprendre les enjeux et les effets.<sup>28</sup>

<sup>28</sup> Une étude récente menée auprès de 6 pays de l'Union Européenne (Espagne, Finlande, France, Grèce, Italie et Suède) montre que, s'il existe des discours officiels généraux sur la formation ou l'apprentissage tout au long de la vie (Lifelong learning), aucun élément n'apparaît dans les programmes de formation initiale des enseignants au sujet de ce thème. Or, comment former les élèves à l'apprentissage tout au long de la vie si les maîtres n'y sont pas eux-mêmes préparés dans leur formation initiale ? (Cf, Initial Teacher Training and Lifelong Learning, Rapport intermédiaire, Responsable scientifique F. Cros, INRP/UE, 2002, 200p.)

## *Une polyvalence difficile à définir et à mettre en œuvre*

66- La notion de polyvalence, à laquelle s'ajoutent certains impératifs de contenus (langues vivantes étrangères ou régionales), est le fondement même de l'exercice professionnel du professeur des écoles, davantage encore à l'école primaire qu'en maternelle. Il faut donc s'y arrêter car elle est décisive pour définir le profil du futur enseignant. Cette polyvalence est à distinguer de la pluri-fonctionnalité qui consiste à assurer les tâches liées à l'acte d'enseigner ou de la pluri-valence désignant l'enseignement de plusieurs disciplines<sup>29</sup>. Pour l'inspection générale (IGEN)<sup>30</sup>, le terme « polyvalence » est utilisé pour caractériser d'une part une position professionnelle (le maître polyvalent, chargé de tous les enseignements, par opposition au professeur du second degré spécialiste de sa discipline), et d'autre part des exigences spécifiques à l'école primaire : la « polyvalence vraie » n'est pas seulement l'enseignement de contenus disciplinaires juxtaposés, mais l'aptitude à créer la cohérence et le sens des apprentissages à travers lesquels les élèves construisent leurs savoirs. L'IGEN situe les enjeux de la polyvalence dans un contexte social en évolution : c'est à compter de l'entrée massive des élèves dans le second degré (1959) et du collège unique (1975) que l'on passe peu à peu d'une « polyvalence naturelle » à une « polyvalence de référence ». Celle-ci caractérise l'école élémentaire, indiquant à la fois les effets induits par le contact avec le collège et les résistances à la « secondarisation ». Le métier est, par ailleurs, modifié par le nombre croissant de petites écoles, la reconnaissance de certaines spécificités du métier (en ZEP, en zone rurale), l'émergence de professionnels spécialisés (en éducation physique et sportive (EPS), en arts plastiques, musique, informatique), le recours aux décroisements et la présence d'intervenants extérieurs.<sup>31</sup>

67- Selon une étude du ministère<sup>32</sup>, une très forte majorité de maîtres (80%) a une opinion positive de la polyvalence, les plus jeunes en étant plus volontiers partisans (87%) que les plus anciens (70%). Toutefois, la polyvalence requise à l'école primaire est la source de difficultés, clairement exprimées par 27% des professeurs des écoles issus de la liste d'aptitude ou du concours interne<sup>33</sup>, et par 8 à 10% seulement des professeurs des écoles issus du concours externe. Cela signifierait-il que la polyvalence soit un exercice de mieux en mieux maîtrisé ? Cela n'est pas certain si l'on suit les résultats d'une autre enquête conduite en 1998 et qui donnent la certitude que « le maître d'école ayant seul la responsabilité de « sa » classe, est déjà une figure du passé : du fait des mi-temps, des échanges de service, de l'enseignement des langues et des intervenants extérieurs fréquents pour les activités sportives ou artistiques, les élèves qui n'ont à faire qu'à un adulte dans la semaine sont l'exception. De ce fait, la polyvalence peut apparaître comme un « artefact idéologique » continuant de prôner une représentation idéale mais passéiste du métier, démentie par les pratiques et les évolutions en cours. »<sup>34</sup> Les auteurs remarquent que les élèves de l'école primaire peuvent recevoir des durées d'enseignement très variables d'une classe à l'autre dans les matières considérées comme fondamentales ; ces fluctuations peuvent aboutir parfois à la disparition totale de tout temps d'enseignement par le maître (mais non pour l'élève) en histoire, géographie, technologie, éducation physique ; 55% des enseignants déclareraient ne pas enseigner seuls.

68- Le français est considéré à juste titre comme la discipline qui soutient le plus aisément l'exercice de la polyvalence, car elle comprend un corpus de compétences transversales qui peut être associé à toutes les autres disciplines. Les échanges de service, les décroisements, le concours d'intervenants extérieurs sont jugés compatibles avec l'exercice de la polyvalence, à condition que les interventions soient coordonnées, même si certains pointent le risque de « dispersion des activités ». En ce qui concerne les échanges de service, l'inspection générale constate qu'ils impliquent de 57% à 70% des maîtres selon le cycle. Ils portent surtout sur les arts, l'EPS, l'histoire, la géographie, les sciences et la technologie, mais jamais sur les mathématiques ou le français.

<sup>29</sup> Nous reprenons ici l'excellente synthèse sur la polyvalence fournie par Y. Bottin dans son rapport déjà cité

<sup>30</sup> *La polyvalence des maîtres à l'école élémentaire*, Paris : IGEN-MEN, 1996

<sup>31</sup> cf. le colloque de l'INRP du 22-9-2000 sur le thème *Polyvalence des maîtres et formation des professeurs des écoles*

<sup>32</sup> ESQUIEU, N. et PERIER, P. (2001) *Devenir professeur des écoles*, Paris : DPD-MEN

<sup>33</sup> Ces notions seront présentées en section 5

<sup>34</sup> BAILLAT, G. et GUILLON, R. (2000), *Polyvalence des maîtres et formation des professeurs des écoles*, Paris : INRP

69- L'existence de partenaires extérieurs a conduit à aménager le temps scolaire en fonction d'initiatives ou de demandes multiples des collectivités locales, des associations de parents d'élèves, des initiatives nationales (celles du ministère de la jeunesse et des sports en particulier). Les effets sont ambivalents et les relations parfois concurrentielles. Le rapport de l'inspection générale précise que l'on trouve des intervenants extérieurs dans deux tiers des classes de cycle II et dans trois quarts des classes de cycle III (sur un panel de 317 classes visitées).

70- En d'autres termes, la polyvalence, revendiquée par des maîtres qui peinent toutefois à la mettre en œuvre, apparaît comme une spécificité « introuvable » de l'école élémentaire, un drapeau identitaire autant qu'un projet concret, ayant une fonction rêvée, la promotion de l'enfance, et une fonction réelle, la défense de l'école primaire. Anne-Marie Chartier, chercheuse à l'INRP, note toutefois des évolutions intéressantes. Ainsi, « les représentations des maîtres continuent à se référer à la polyvalence comme idéal et comme réalité identitaire, même quand les pratiques montrent les remises en cause actuellement en cours. Le recours à des spécialistes ou à des professionnels peut alors être conçu sur le mode de la complémentarité, sans que soit nécessaire un projet pédagogique commun. C'est particulièrement le modèle induit par l'introduction des langues vivantes, la présence des intervenants municipaux en sport, les difficultés d'élèves requérant des maîtres spécialisés ». Dans ce type d'organisation, « les maîtres font à leurs collègues spécialisés des demandes d'appoint précis, en attendent des recours spécifiques visant une maîtrise accrue des didactiques ». C'est ainsi que « la façon de travailler des maîtres spécialisés a récemment fortement changé et on pourrait y voir un effet direct de la façon dont les maîtres polyvalents traitent aujourd'hui leur besoin de spécialistes pour tenir les exigences de la réussite scolaire. Dans tous les cas, la durée des collaborations peut faire évoluer leurs modalités. »<sup>35</sup>

71 Au total, consubstantielle à l'école primaire, la polyvalence des maîtres fonde non seulement son organisation et son identité, au regard de l'enseignement secondaire, mais encore celle de ses maîtres, qui la revendiquent. Son exercice, toutefois, est devenu de plus en plus complexe, au point de sembler relever d'une « vertu », d'accès difficile ou problématique, notamment au cycle III où s'affirment les champs disciplinaires à l'approche de l'entrée des élèves au collège.

### ***Une identité professionnelle qui intègre des données sociales et comportementales nouvelles***

#### *La modification du comportement des élèves*

72- La violence est un phénomène qui n'épargne plus l'école primaire, même si les manifestations restent géographiquement limitées et très en deçà de celles observées dans les établissements secondaires. Les maîtres de ZEP, les débutants surtout, évoquent les bagarres entre élèves, les violences verbales, les insultes et les menaces des parents ou des grands frères, ainsi que les dégradations et les vols de matériels. Les réponses données semblent être l'éducation à la citoyenneté, l'apprentissage des normes et des règles de la vie collective, le dialogue avec les parents et, surtout, la solidarité d'équipe. De telles réponses exigent un autre profil de métier, un enseignant capable de travailler avec des partenaires et en équipe.

#### *Les nouvelles données culturelles, technologiques et sociologiques*

73- Télévision, médias, informatique frappent à la porte de l'école et ne peuvent laisser le professeur des écoles indifférent. Cette ouverture est liée à la possibilité d'équipement de l'école plus qu'à la formation continue : si les enseignants sont de plus en plus confrontés aux interventions extérieures, la plus importante relève des collectivités territoriales et des investissements qu'elles peuvent consentir pour l'équipement des écoles<sup>36</sup>. Les très grandes différences sociales entre les écoles doivent aussi être prises en compte : le professeur des écoles doit être préparé à gérer toutes les catégories sociales

---

<sup>35</sup> CHARTIER, A-M. (2000), *Polyvalence des maîtres et formation des professeurs des écoles*, Paris : INRP

<sup>36</sup> Le rapport de l'IGEN sur *L'aménagement des rythmes scolaires à l'école primaire* montre que les crédits annuels par élève, à charge des municipalités, peuvent varier de moins de 15 à plus de 1000 E

d'élèves, depuis une zone rurale enclavée jusqu'à une zone péri-urbaine habitée par des familles de travailleurs immigrés. Une littérature abondante est parue cette année sur ce sujet<sup>37</sup>.

### *L'intégration des handicapés*

74- La France procède de la même manière que l'Italie, à savoir intégration dans des classes dites « normales » où les professeurs sont accompagnés par un collègue spécialisé et où ils bâtissent en commun des séquences d'apprentissage pour tous les élèves.

### *Les demandes élargies des familles*

75- Non seulement l'échec de leur enfant est devenu intolérable et semble injuste aux parents, mais leurs demandes portent aussi sur l'enrichissement des activités pratiquées à l'école, le temps scolaire et péri-scolaire, l'aménagement des rythmes scolaires (qui touche près du tiers des écoles publiques), les aides de la politique de la ville ou des ZEP, et le développement des services périphériques : cantine, garderie, etc.

### *Des motivations et des raisons de choisir le métier*

76- Il existe deux grandes motivations à choisir le métier d'enseignant dans le premier degré : d'une part, le désir d'enseigner et d'autre part celui de s'occuper d'enfants. Une étude menée au cours de l'année 1999-2000 auprès d'un panel de professeurs des écoles, pour moitié issus d'IUFM en 1999 et recrutés par concours externe, pour moitié nommés sur liste d'aptitude ou lauréats au concours interne, permet de repérer les motivations à devenir enseignant du premier degré<sup>38</sup>.

**Tableau 7- Motivations pour devenir enseignant du premier degré**

Motivations	Chez les débutants (%)	Chez les anciens (%)
Autonomie dans le travail	5	5
Temps libre, vacances	0	1
Sécurité de l'emploi	3	5
Garantir l'équilibre entre vie professionnelle et vie privée	6	4
Désir de s'occuper d'enfants	25	31
Désir d'enseigner	43	35
Considération pour ce métier	2	4
Exercer une fonction éducative	15	8
Le salaire	0	0
La perspective de carrière	0	1
Exercer un métier de service public	0	2
Autre	1	4

77- Si l'on s'appuie sur une autre étude menée en 1999<sup>39</sup>, on observe que les deux tiers des professeurs des écoles en exercice privilégient, dans la représentation de leur rôle, la transmission des savoirs et des connaissances, l'autre tiers donnant la priorité au rôle d'éducateur ; cette proportion est respectivement des trois quarts et d'un quart chez les débutants. Mais lorsqu'il s'agit de parler de ce qui se passe véritablement dans la classe, les proportions s'inversent : le rôle d'éducateur est évoqué en premier (52 % du panel), la transmission des savoirs et des connaissances arrive après (39 %),

<sup>37</sup> Consulter *Les ZEP, des pôles d'innovation et de dynamisme*, Cahiers Pédagogiques n°407, 2002 et *Les Zones d'éducation prioritaires*, Revue Française de Pédagogie n°151, 2002

<sup>38</sup> *Note d'information* 01.46, Paris : DPD-MEN, 2001

<sup>39</sup> Enquête SOFRES pour le syndicat SNUIPP : *Le jugement des instituteurs sur leur métier*, 1999

tandis que le rôle social fait son apparition. Nous voyons ainsi se profiler un nouveau type de professeurs des écoles pour lesquels les actions éducatives et sociales seront privilégiées par rapport aux acquisitions de connaissances. Les opinions sont fortement clivées entre un métier conçu comme dispensateur de savoirs et une profession vue comme prioritairement éducatrice. Ces deux tendances s'opposent au moins depuis la Révolution (cf. section 1) et la mentalité française semble malheureusement rétive à leur synthèse. Comme le montre le tableau 8, les raisons de choix du premier degré ne sont pas les mêmes selon l'ancienneté<sup>40</sup>.

**Tableau 8- Raisons de choisir le métier dans le premier degré**

Raisons invoquées	Débutants (%)	Anciens (%)
Rester dans l'académie ou le département	29	17
S'occuper d'enfants jeunes	55	40
Les chances de réussite au concours premier degré étaient plus fortes	18	4
Attrait pour la multiplicité des disciplines enseignées	57	22
Pas de diplôme qui préparait aux concours de recrutement du second degré	4	25
Pas été reçu aux concours du second degré	8	8
Autre	7	30

L'enquête poursuit en soulignant que, pour quatre jeunes professeurs des écoles sur dix, l'accès au métier se caractérise par une hésitation entre le premier et le second degré, davantage pour les diplômés de langues vivantes et de disciplines scientifiques que pour ceux de lettres ou d'arts. Le choix du premier degré par défaut (non réussite au concours du second degré) ne concerne que huit enseignants sur cent.

### **Le second degré**

78- Les données démographiques, dont il a été fait état dans la section précédente, laissent entrevoir pour la prochaine décennie un risque de pénurie de cadres diplômés. Si le secteur public ne lutte certainement pas à armes égales avec les entreprises, notamment sur la question essentielle des salaires, le système éducatif n'est cependant pas sans atouts dans le contexte d'une concurrence qui s'annonce vive. Pour le second degré, le principal atout réside sans doute dans les motivations à devenir enseignant.

#### ***Une assez grande stabilité à choisir le métier***

79- Les études disponibles depuis nombre d'années sur les motivations à devenir enseignant dans le second degré, convergent vers le sentiment d'une grande stabilité autour de trois grandes motivations<sup>41</sup>. La première est faite de la passion pour une discipline universitaire ou une spécialité technique, autour de laquelle on souhaite construire une vie professionnelle. Les « vocations » qui en découlent ne peuvent être ramenées au désir routinier de continuer à faire ce qui plaît. Mais cette passion n'est pas sans risque, notamment celui de la déception qui guette des étudiants trop idéalistes devant les réalités des élèves et du métier. La seconde motivation relève du plaisir d'enseigner et de travailler avec des jeunes. Cet aspect relationnel du métier est principalement invoqué par les étudiants qui ont déjà eu des expériences éducatives solides (encadrement de centres de vacances et de loisirs,

<sup>40</sup> Note d'information 01.46, Paris : DPD-MEN, 2001

<sup>41</sup> CLERC, F. (2002), « Note de synthèse sur les motivations à devenir enseignant », in OBIN, J-P. op. cit.



soutien scolaire, surveillants et aides éducateurs, etc.). Enfin une troisième motivation s'exprime autour du statut social et de l'autonomie dans le travail. Beaucoup de jeunes femmes notamment sont attirées par des métiers où le temps contraint n'est pas majoritaire et où la liberté d'organisation permet d'envisager de mener de front une véritable vie professionnelle, une vie sociale riche et une vie familiale épanouie. Même ce temps contraint, passé dans l'établissement scolaire, est imaginé comme offrant plus d'espaces de liberté que dans une administration ou une entreprise. La stabilité de ces motivations peut constituer un solide atout pour l'avenir, pour autant que les responsables sachent les faire fructifier, notamment pour la seconde, en leur laissant une place dans les critères de recrutement.

### ***Une concurrence avec les autres secteurs d'emploi moins défavorable qu'il pourrait paraître***

80- Un autre domaine déterminant pour le choix d'un métier est celui de la rémunération et du temps de travail. Les salaires des enseignants ont été sensiblement (mais diversement selon les catégories) revalorisés en 1989. Globalement, une étude chiffre à 10,7 % cette augmentation moyenne en francs constants, entre 1986 et 1994<sup>42</sup>. Mais les études comparatives avec d'autres secteurs d'emploi sont les plus intéressantes, car elles permettent de faire une distinction essentielle entre la situation des hommes, qui sont en moyenne des rémunérations plus faibles de 20 % de celles des cadres du privé de même niveau de qualification, et la situation des femmes (majoritaires à 58 % dans l'enseignement du second degré) dont les salaires sont analogues à ceux des femmes cadres d'entreprise. La différence se fait alors sur le temps de travail. Si le temps de travail hebdomadaire est comparable (de 41 à 45 h selon les études), le temps de travail annuel (1 340 heures contre 2000 heures en moyenne pour un cadre supérieur de la fonction publique ou d'entreprise), est nettement favorable aux métiers de l'enseignement du second degré.<sup>43</sup>

81- Dernier élément de réflexion, si l'on se place au niveau européen, comme à celui des pays développés, la position des enseignants français n'apparaît pas défavorable. Ils sont parmi ceux dont le niveau de formation initiale est le plus élevé et le nombre d'élèves le plus faible (12,8 élèves par professeur pour 14,6 en moyenne dans les pays de l'OCDE). L'indice salarial calculé par cet organisme, et qui tient compte des parités de pouvoir d'achat, indique des salaires de départ situés dans la moyenne et des salaires de fin de carrière plus importants que dans la majorité des pays développés.<sup>44</sup>

### ***De nombreuses mesures déjà prises ou envisagées***

82- La revalorisation des carrières de 1989 continue cependant d'avoir des incidences budgétaires notables, car l'intégration de certaines catégories dans de nouveaux statuts mieux rémunérés, se fait progressivement. D'autres mesures, prises ou envisagées, peuvent également contribuer à attirer de jeunes étudiants, et des personnes moins jeunes mais ayant une expérience professionnelle, vers les métiers de l'enseignement du second degré.

### ***Améliorer la communication et l'orientation***

83- Un effort important de communication a déjà été fait pour informer et sensibiliser les lycéens et les étudiants. Il est envisageable de déployer ces campagnes d'information vers les services en charge des politiques d'emploi, les associations de cadres et les organismes de formation.

---

<sup>42</sup> ALLAIN, F. (1996) « Les rémunérations des enseignants entre 1986 et 1994 », *Education et formations* n° 46, Paris : DPD-MEN

<sup>43</sup> -THELOT, C. (1994), « Salaire et durée annuelle de travail des enseignants, des cadres et des professions intermédiaires », *Education et formations* n° 37, Paris : DPD-MEN

<sup>44</sup> OCDE (2000), *Regards sur l'éducation*, et *Les chiffres clés de l'éducation en Europe*, Editions de la Commission européenne

### *Améliorer et élargir le dispositif de recrutement*

84- A côté des concours externes de recrutement, il existe actuellement trois types d'examen ou de concours internes, dont l'objectif est davantage l'intégration dans la fonction publique d'enseignants de statuts précaires, qu'un véritable recrutement de personnes nouvelles (cf. section 5). Le dispositif du « troisième concours » mis en place en 2002 semble plus intéressant puisqu'il s'adresse à des personnes qui ne proviennent pas de l'enseignement ; mais pour sa première année de fonctionnement, en 2002, les 800 postes ouverts n'ont pas tous pu être pourvus. Un autre dispositif de la fonction publique, celui des « concours sur titre » n'a pas encore été utilisé par l'éducation nationale. De son côté, le dispositif de « valorisation des acquis de l'expérience » (VAE) institué par une loi de 2002, semble offrir également une opportunité intéressante pour l'éducation nationale : pouvoir obtenir tout ou partie d'un diplôme universitaire par validation d'une expérience professionnelle et permettre ainsi à de nouvelles personnes de se présenter aux concours de recrutement. Le statut de professeur associé ne semble pas connaître le même succès que dans l'enseignement supérieur (une quinzaine de bénéficiaires seulement). Il est de fait très peu connu et on peut penser qu'il est moins valorisant, pour un cadre, d'être professeur associé dans un lycée qu'à l'université. Enfin, à côté de ces différentes possibilités d'élargissement du vivier, on ne peut omettre de mentionner une possible réforme des épreuves des actuels concours – plusieurs fois envisagée – qui ferait davantage de place à la diversité des expériences, des compétences et des connaissances des candidats potentiels.

### *Améliorer la première affectation*

85- Un des facteurs dissuasif pour les étudiants est la probabilité de se trouver affecter après la fin de leur formation dans une académie, une zone ou un établissement réputé difficile, ce qui est le cas aujourd'hui pour environ 60% d'entre eux. C'est pourquoi la gestion des personnels à tenter d'intégrer en 2000 cette difficulté, d'une part en donnant un « bonus » aux stagiaires sortant d'IUFM dans le dispositif d'affectation, d'autre part en créant dans la banlieue parisienne des « postes à exigences particulières », offrant divers avantages dérogatoires (d'affectation, de formation, de carrière). Les effets de ces dispositifs, sans être négligeables, restent toutefois limités.

### *S'élargir à l'Europe*

86- L'élargissement de l'Europe va offrir de nouvelles possibilités de circulation aux enseignants des états membres. La France n'est pas la plus mal placée pour attirer des ressortissants d'autres pays. L'adaptation de sa réglementation depuis quelques années a déjà permis de recruter dans certaines disciplines (surtout les langues vivantes) un nombre significatif de candidats au concours (304 en 2002). On remarque d'ailleurs que si le nombre de candidats fléchit depuis 1997, ils sont mieux préparés, et le nombre de lauréats parmi eux reste à peu près stable.

### *Développer des pré-recrutements*

87- En 2002 a été réactivé un dispositif de pré-recrutement qui avait fonctionné avec succès dans les années 80 : il s'agit du « cycle préparatoire » : deux années rémunérées pour des techniciens voulant acquérir une licence universitaire et se mettre au niveau du concours dans certaines spécialités déficitaires de l'enseignement professionnel (200 emplois ont été créés au budget de 2002). Ce dispositif pourrait être développé en fonction de l'évolution des besoins dans les prochaines années, du moins s'il rencontre plus de succès que cette première année où seulement 85 postes ont pu être pourvus. De même, les allocations d'études pour des étudiants intéressés par le métier d'enseignant qui ont existé dans les années 90 pour résorber le déficit de candidatures à certains concours pourraient le cas échéant être réactivées.<sup>45</sup>

---

<sup>45</sup> Déclaration du ministre délégué à l'enseignement scolaire, Septembre 2002

### *Moduler le salaire d'embauche en fonction de l'expérience acquise*

88- La possibilité de « reclasser » le nouvel enseignant dès sa titularisation à un échelon de rémunération tenant compte des années d'exercice professionnel accomplies antérieurement, est un élément très attractif pour les personnes expérimentées souhaitant se convertir à l'enseignement. Pour les techniciens qui réussissent le concours de professeur de lycée professionnel, un reclassement est déjà prévu sur la base du tiers des services accomplis antérieurement. Pour d'évidentes raisons budgétaires, l'extension de ces mesures à d'autres catégories n'est pas envisagée pour l'instant.

### *D'autres propositions envisageables pour améliorer l'image et l'exercice du métier*

89- L'ensemble des propositions ci-dessous a été recueilli lors de l'étude menée en 2002 à la demande du ministre Jack Lang pour rendre le métier non seulement plus « attractif », mais aussi plus « attrayant », notamment pour les jeunes<sup>46</sup>. On ne les détaillera pas ici dans la mesure où il n'est pour l'instant question que de mettre ces idées en débat. L'attrait du métier, c'est-à-dire sa conformité aux aspirations profondes des jeunes d'aujourd'hui, relève en effet davantage de changements dans les conceptions, les mentalités, les pratiques et les modes de management que de mesures administratives.

90- Car les aspirations des jeunes à davantage de liberté et de responsabilité d'une part, de soutien, d'aide, de reconnaissance et de protection d'autre part, ne sont pas de celles qu'on peut facilement satisfaire. Leurs peurs (la routine, la sclérose professionnelle, la solitude, le débordement par les élèves) ne peuvent être simplement écartées par des mesures budgétaires, d'ailleurs improbables dans la conjoncture actuelle. On peut néanmoins citer de manière non exhaustive quelques pistes de réflexion qui pourraient déboucher, à terme, sur des propositions destinées à rendre le métier plus attrayant :

- considérer l'enseignant comme un intellectuel, un concepteur et un cadre responsable ;
- inscrire l'exercice du métier dans le cadre stable d'une éthique professionnelle motivante ;
- ouvrir l'exercice du métier sur des relations professionnelles plus variées que les seules relations avec les élèves ;
- développer l'aide de proximité notamment par le travail collectif et l'accompagnement entre pairs ;
- offrir davantage de perspectives de mobilité professionnelle, à l'intérieur et à l'extérieur du système scolaire ;
- rendre l'exercice du métier plus sûr et mieux protégé.

---

<sup>46</sup> OBIN, J-P (2002), op. cit., pp. 67-72

## SECTION 4 - FORMER ET PERFECTIONNER

### Un double clivage

91- Toute l'histoire de l'école en France est marquée par une dualité forte entre l'école primaire et le niveau secondaire et, au sein de ce dernier, entre l'enseignement général et l'enseignement professionnel. Pour des raisons historiques ces clivages ont toujours été marqués tant sur le plan des contenus que des recrutements et de la formation des enseignants (voir section1).<sup>47</sup>

92- Avant la création des IUFM en 1990 et leur généralisation un an plus tard, trois types d'institutions prenaient en charge la formation des enseignants. Les enseignants des écoles primaires ou instituteurs étaient formés dans des Ecoles normales installées dans chaque département. Cette formation initiale avait à l'origine pour but de former des instituteurs capables de développer le ciment idéologique de la nation. Charles Péguy évoque au début du siècle ces instituteurs laïques et républicains en les appelant « Les hussards noirs de la République ». Bien des mentalités actuelles sont encore forgées sur ce modèle. L'enjeu du développement scolaire était politiquement fort et les ministères successifs ont multiplié le recrutement des instituteurs. Généralisées en 1833 les Ecoles normales recrutaient en fin de Primaire supérieur (3ème actuelle) ; certaines le faisaient encore dans les années 1960, alors que d'autres recrutaient avec le baccalauréat. Dans les années 70 l'exigence d'entrée a été élevée au niveau de 2 années d'études après le baccalauréat. Les élèves instituteurs recevaient une formation de base pour préparer le développement des apprentissages civiques, les savoirs pratiques (comme de remplir une lettre administrative, savoir faire les comptes de tenue d'une maison, savoir observer pour agir) couronnés par le Certificat d'études primaires à l'âge de 14 ans, dont la réussite permettait de vérifier ces compétences (cf. Section 2).

93- La formation des enseignants du Secondaire était, depuis la création du lycée par Bonaparte en 1802, assurée par l'université pour la partie théorique, essentiellement disciplinaire. Après la réussite au concours une formation professionnelle pratique d'un an fut dispensée à partir des années 60 par des centres pédagogiques régionaux (CPR, un par académie), sous la responsabilité des corps d'inspection. Enfin la formation des professeurs de l'enseignement professionnel était dispensée, après la réussite à un concours, dans des Ecoles normales nationales d'apprentissage (ENNA), créées en 1947 et au nombre de six : deux dans la région parisienne, Toulouse, Lyon, Lille et Nantes. Ces centres de formation, imprégnés d'idéologie ouvriériste rassemblaient côte à côte enseignants des disciplines générales et des spécialités professionnelles. Les études duraient deux années, dont une en pratique de classe accompagnée.

### Une nouvelle formation initiale

94- Aujourd'hui, la formation des professeurs du second degré général, technique ou professionnel se fait dans les IUFM. Tous les futurs enseignants, quel que soit le niveau où ils exerceront, sont recrutés avec une licence universitaire<sup>48</sup>. Les jeunes voulant se diriger vers le professorat secondaire doivent posséder une licence de la discipline enseignée, ou d'une des disciplines correspondant à la spécialité enseignée (par exemple biologie ou géologie pour ceux qui veulent enseigner les sciences de la vie et de la terre). Pour les futurs professeurs des écoles, toute licence donne accès au concours, si bien que le recrutement des futurs professeurs des écoles dans les IUFM est plus hétérogène. Concevoir la formation des enseignants du primaire est plus complexe dans l'équilibrage des connaissances, dans l'individualisation et dans la recherche d'une polyvalence dont la forme est encore bien indéterminée !

<sup>47</sup> PETITAT, A. (1982) *Production de l'école. Production de la société : analyse socio-historique de quelques moments décisifs de l'évolution scolaire en Occident*, Genève : Editions Droz

<sup>48</sup> Trois types de dérogations sont possibles : on accepte d'inscrire des jeunes qui n'ont pas fini leur licence mais ont de fortes chances de l'obtenir à la session d'octobre et, sans condition de diplôme, les mères de familles de 3 enfants et les sportifs de haut niveau. Le pourcentage de ces deux dernières catégories est très faible

La première année d'études est consacrée à préparer le concours de recrutement ; ses contenus sont donc strictement déterminés par les épreuves du concours.

95- Ajoutons que la formation des professeurs d'éducation physique et sportive (EPS) est très particulière dans la mesure où le débouché principal de la licence est le professorat. C'est pourquoi les futurs licenciés rédigent en fin d'études un mémoire portant sur l'aspect éducatif du métier d'enseignant. Ils ont également une formation poussée à l'évaluation ; du coup le décalage est manifeste entre les premières années d'IUFM en EPS et dans les autres disciplines.

### **Le premier degré**

96- Comme pour le second degré, et depuis la création des IUFM (1990), la responsabilité de la formation initiale des enseignants du premier degré relève de l'enseignement supérieur. Mais celle de la formation continue incombe toujours à l'enseignement scolaire. Cette organisation séparée ne facilite évidemment ni la cohérence ni l'articulation entre ces deux missions essentielles.

### ***Une formation initiale réformée***

97- Depuis la création, en 1991, dans chaque académie, d'un Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) regroupant toutes les formations d'enseignants la majorité des futurs enseignants du primaire est recrutée au niveau d'une licence, quelle que soit sa discipline, et passe deux ans dans cet institut : la première année, les étudiants préparent le concours du certificat d'aptitude professionnelle à l'enseignement primaire (CAP). Reçus, ils entrent en seconde année en tant que fonctionnaires stagiaires pour y suivre une formation professionnelle consacrée à un stage en responsabilité de classe, avec quelques modules de formation à l'institut. Ils sont titularisés à l'issue de la validation de cette formation, après une inspection. Ce modèle de formation initiale des enseignants correspond au modèle de formation consécutif ou non simultané<sup>49</sup>.

98- Ajoutons qu'il est possible de passer le concours en s'inscrivant en étudiant libre sans avoir suivi la première année d'IUFM. Cet état de fait a, à plus d'un titre, questionné les IUFM, dans la mesure où certains taux de réussite au concours ont pu être supérieurs chez les étudiants libres. Heureusement, ces cinq dernières années, le taux de réussite des étudiants d'IUFM est largement prédominant. Il faut aussi souligner que le plus important centre de préparation au concours est le Centre national d'enseignement à distance (CNED) qui dispense des cours proches de ceux donnés dans les IUFM. Cet enseignement à distance permet aux étudiants salariés ou résidant à l'étranger de préparer le concours dans de bonnes conditions.

99- Soulignons que la formation des enseignants d'école maternelle est identique à celle de tous les enseignants du primaire. Autrement dit, tout enseignant ayant suivi la formation en IUFM est réputé capable d'exercer aussi bien dans une école élémentaire que dans une école maternelle. Quelques modules spécifiques de formation à l'école maternelle sont dispensés à tous au sein des IUFM.

100- Il existe deux référentiels de compétences pour les professeurs d'école : un de sortie de formation initiale et l'autre de métier. Le premier référentiel est un des éléments structurants de la formation de seconde année et il est le cadre commun à partir duquel des contrats sont établis entre les étudiants et les formateurs, entre l'IUFM et l'Etat, et entre la direction de l'IUFM et ses formateurs. Ce cadre de référence est donc décliné selon les compétences et les ressources locales dans le contrat quadriennal passé entre chaque IUFM et l'Etat. Le second référentiel est utilisé dans la formation continue et dans la perspective future de construction d'un « portefeuille de compétences » de chaque enseignant.

101- Pour le premier degré, les principes des IUFM étaient à l'origine au nombre de quatre :

---

<sup>49</sup> *Formation initiale et transition vers la vie professionnelle*, vol.3, Eurydice, Communauté Européenne (2002)

- recruter des jeunes de niveau de culture générale plus élevé, avec pour corollaire une extraction sociale moins modeste<sup>50</sup> ;
- donner un statut universitaire à la formation en introduisant dans les instituts des enseignants chercheurs du Supérieur ;
- professionnaliser la formation par des apports à la fois théoriques et pratiques en liaison avec le terrain ;
- mettre sur pied une formation commune entre enseignants du Primaire et du Secondaire (création de modules communs de formation sur des questions transversales ou intéressant l'apprentissage de la maternelle à l'université).

Ces objectifs ont été plus ou moins atteints, mais d'ores et déjà le métier d'enseignant du Primaire n'est plus le même car :

- l'enseignant est polyvalent ; encore faut-il préciser ce terme (voir section 3) ;
- l'enseignant du Primaire acquiert un niveau de recrutement et de rémunération égal à celui du professeur du Secondaire ; d'instituteur, un titre créé sous la Révolution, ils devient « professeur des écoles » ;
- il suit une formation professionnalisante dont le but est de former des cadres capables de répondre aux demandes sociales et d'apprentissage des élèves de tous les milieux et origines.

### *Une formation progressive*

102- Depuis la rentrée de 2003 le concours de professeur des écoles est composé d'épreuves d'admissibilité écrites (français et mathématiques) et d'épreuves d'admission orales (entretien pré-professionnel, une 1<sup>ère</sup> épreuve au choix : sciences et technologie ou histoire et géographie, et une 2<sup>nde</sup> épreuve au choix : une langue vivante, arts plastiques ou musique). A cela s'ajoute une épreuve d'éducation physique et sportive. Ce concours est actuellement en discussion et son contenu risque d'être encore modifié. La première année IUFM est, jusqu'à présent, entièrement consacrée à préparer ces épreuves. Il s'agit d'équilibrer entre disciplines littéraires et scientifiques les connaissances acquises dans la licence. Ces contenus sont enseignés sous forme de didactiques des disciplines, c'est-à-dire d'une réflexion sur les méthodes d'enseignement et les apprentissages.

103- La première année est ponctuée de stages dans les établissements scolaires. La deuxième année, après la réussite au concours, met les jeunes en position de fonctionnaires stagiaires. Ils suivent une formation en alternance faite de stages progressifs et de regroupements en centre de formation. Ainsi, l'ensemble des professeurs stagiaires du premier degré effectue, au cours de la seconde année de formation :

- un stage de pratique accompagnée de deux semaines ;
- un stage en responsabilité d'une durée totale de neuf semaines comprenant trois sessions, devant s'exercer dans la mesure du possible dans chacun des trois cycles de l'école primaire ;
- un stage très court, de quelques jours, en collège.

Les stagiaires effectuent la plupart du temps un stage en école maternelle. La durée des stages est, elle aussi, actuellement en discussion.

104- La seconde année tous les jeunes retournent deux jours par semaine à l'IUFM travailler sur certaines didactiques, parfaire leur connaissance du métier par des conférences sur des thèmes transversaux à tous les niveaux de l'école ou par des groupes d'analyse de pratiques<sup>51</sup>. A la fin de cette seconde année est opérée une évaluation interne qui porte sur trois aspects égaux : le mémoire

<sup>50</sup> Le rapport de Y. BOTTIN (op. cit.) fait état d'un double constat en ce qui concerne le recrutement social des professeurs des écoles : « l'extraction sociale des professeurs des écoles est sensiblement plus élevée que la moyenne de la population française, d'une part, et cette tendance est au renforcement, si, d'autre part, on compare les jeunes lauréats du concours (61% de pères cadres moyens ou supérieurs) avec ceux issus du concours interne ou de la liste d'aptitude (34%) »

<sup>51</sup> La maquette de formation de seconde année propose les horaires suivants : 96 heures pour les didactiques du français et des mathématiques ; 105 heures de modules de base (arts, EPS ou langues vivantes) ; 60 heures en sciences ; 60 heures de connaissance de l'école et 72 heures de préparation et exploitation des stages

professionnel<sup>52</sup>, l'évaluation des apports transversaux appelés « formation commune »<sup>53</sup>, et le stage en responsabilité. Cette évaluation est plutôt une validation de la formation qui autorise le futur professeur à être reçu par le jury académique de l'examen de qualification professionnelle, représentant l'Etat employeur et qui propose sa titularisation. Le pourcentage de stagiaires refusés est infime. Ils peuvent d'ailleurs bénéficier d'une prolongation de stage l'année suivante<sup>54</sup>.

### *Des avis partagés sur la qualité de la formation*

105- La première année d'IUFM suscite peu de critiques de la part des futurs professeurs. Elle en suscite en revanche de la part de certains formateurs qui trouvent que cette année n'est pas assez orientée vers la professionnalisation et que les épreuves du concours sont trop théoriques, même si quelques aménagements ont été apportés pour se rapprocher des situations de classe, en heurtant ainsi une orientation de l'inspection générale considérant que la connaissance des disciplines enseignées est encore à vérifier.

106- Par contre, la seconde année fait l'objet de beaucoup de critiques de la part des futurs enseignants<sup>55</sup> dès leur sortie d'IUFM. Ces critiques portent essentiellement sur les apports concernant l'apprentissage de la lecture, les techniques d'expression et de communication, les sciences humaines et sociales et, surtout, les questions relatives à la gestion de la classe, à l'hétérogénéité des publics, à la discipline, à la conduite des classes à plusieurs niveaux, à l'enseignement en ZEP ; ce qui pose problème compte tenu des premières affectations. Les opinions les plus positives se rapportent au stage en responsabilité de seconde année, mais aussi au mémoire professionnel et aux apports des enseignants issus du premier degré qui guident et conseillent. En ce qui concerne la formation commune, les avis divergents exprimés au début des IUFM sont maintenant plus positifs dans la mesure où les formateurs ont réajusté leur tir et construisent une exploitation de ces contenus selon les niveaux et les savoirs.

107- Les opinions portées sur les formateurs par les futurs professeurs des écoles sont diverses : moins de la moitié se disent satisfaits de leurs formateurs, mais plus du tiers d'entre eux le sont de leurs intervenants et neuf sur dix des formateurs à temps partagé ou les accueillant dans leur école. Ce ne sont pas les compétences des formateurs qui paraissent en cause, mais les types d'enseignement dispensé et surtout, leur proximité avec les préoccupations professionnelles des futurs professeurs. Il serait démagogique de répondre directement à une demande de proximité immédiate de la pratique, dans la mesure où le début dans le métier constitue souvent une rupture, voire une déception par rapport à la formation, surtout quand celle-ci se fait en deux ans et qu'on la pense comme définitive pour l'exercice du métier. La formation continue devrait donc être repensée en liaison étroite avec la formation initiale. Cela pose également la question des objectifs de la formation initiale, du socle de compétences indispensables pour construire la professionnalité (d'autant plus qu'il s'agit d'une polyvalence dont nous avons évoqué la complexité) et pour aborder le métier dans de bonnes conditions. Sans doute la mise en place d'un accompagnement à la prise de fonction changera-t-elle la nature de ces réactions (voir section 3).

108- Ajoutons que l'existence du référentiel des compétences attendues en formation initiale ne semble pas véritablement permettre de construire une formation dans la mesure où il existe un fossé entre de bonnes intentions (comme « savoir gérer la classe ») et les réalités multiples, toujours nouvelles et dynamiques. La formation initiale ne prend son sens que par rapport à l'ensemble de la

---

<sup>52</sup> Le mémoire professionnel est un texte d'environ 30 pages, à mi-chemin entre la recherche et le compte-rendu de pratique. Il s'agit de problématiser une question de pratique et de tenter de la traiter par des apports théoriques et pratiques, en offrant in fine des propositions de changement. Lire CROS, F. (1999) *Le mémoire professionnel en formation initiale des enseignants*, Paris : L'Harmattan

<sup>53</sup> Cette formation commune, outre qu'elle rencontre des résistances car elle tente de réunir les deux ordres d'enseignement, est très difficile à évaluer ; souvent l'évaluation se borne à comptabiliser la présence des stagiaires

<sup>54</sup> Le problème de cette validation réside dans son mode de construction : faut-il faire la moyenne ? Auquel cas un stagiaire ayant eu une note excellente au mémoire professionnel peut-il compenser une mauvaise évaluation au stage ? Ou bien faut-il privilégier le stage et lui accorder une forte pondération ? La question ne semble pas résolue

<sup>55</sup> *Devenir professeur des écoles*, Paris : DPD-MEN, et enquête SOFRES pour le SNUIPP, déjà cités

carrière de l'enseignant et n'est qu'un moment de celle-ci. Cependant ce référentiel permet de bâtir le « cahier des charges » de la formation de seconde année d'IUFM, document qui sert dans la contractualisation de l'IUFM avec l'Etat, mais aussi aux formateurs et aux formés.

109- Enfin signalons qu'une étude est en cours pour valider les éléments de cette seconde année en crédits ECTS, afin de permettre des échanges européens entre organismes de formation.

### *Une formation continue articulée à la formation initiale*

110- L'année 2001 a été celle du 30<sup>ème</sup> anniversaire de la loi de 1971 sur la formation continue, qui a institué la contribution des entreprises à la mise en place d'actions pour leurs salariés. Mais l'Etat n'était lui-même pas contraint par cette loi.

111- Si l'enseignement du premier degré bénéficie dès 1972 d'un texte fixant ses modalités, les enseignants du second degré ont dû attendre 1982 pour bénéficier de la mise en place d'un dispositif de formation continue. A partir de 1972 les principes de la formation continue du 1<sup>er</sup> degré sont clairement identifiés :

- Elle constitue un droit dont bénéficie chaque instituteur en activité.
- Chacun d'eux dispose d'un crédit de formation d'une année utilisable tout au long de sa carrière.
- La formation se fait sur le temps de travail par utilisation de remplaçants pour assurer le service des enseignants en stage.
- L'objectif visé est le perfectionnement des maîtres.
- Le lien entre l'établissement de formation initiale et les corps d'inspection est nettement affirmé, permettant l'articulation entre les lieux de travail et les lieux de formation.

112- Dans la logique du perfectionnement, qui a remplacé le terme de « recyclage », sont exclus de ces actions les enseignants situés à cinq ans ou moins de la retraite. La formation continue dans le premier degré est ainsi devenue progressivement une composante de la vie professionnelle des enseignants. Elle se décline en stages de longueur variable, animés par des professeurs d'IUFM ou d'autres intervenants dans la continuité de la formation initiale, et en journées pédagogiques animées par les Inspecteurs de l'éducation nationale, au plus près du terrain, dans les circonscriptions<sup>56</sup>.

113- Lors des Entretiens de La Villette de janvier 2001, l'atelier qui a eu à réfléchir sur la question « Quelle articulation entre la formation initiale et la formation continue ? » a fait émerger plusieurs idées qui semblent confirmer que la « formation tout au long de la vie » est une nécessité qui doit aujourd'hui accompagner l'enseignant tout au long de son parcours professionnel. On ne peut guère imaginer de formation initiale idéale parvenant à faire apprendre au nouvel enseignant la totalité des facettes de son métier. C'est pour cette raison que la continuité de la formation s'impose peu à peu. La brièveté de la formation professionnelle initiale depuis l'instauration des IUFM a fait prendre conscience aux différents acteurs et au ministère de l'Éducation nationale que les nouveaux titulaires devraient pouvoir disposer dans les deux premières années de leur carrière d'au moins cinq semaines de formation en IUFM pour faciliter leur entrée dans le métier.<sup>57</sup>

114- Pour les enseignants en poste depuis plus longtemps apparaît la nécessité du travail en équipe sur des projets. L'accompagnement de projets pédagogiques dans les écoles, auprès d'équipes constituées, nécessite, chez les formateurs, des compétences de « facilitateurs » plutôt que de transmetteurs de savoirs. Pour les enseignants en fin de carrière, au moment où le renouvellement du corps enseignant est en passe de connaître un grand bouleversement avec des départs à la retraite massifs, l'important est de ne pas perdre la mémoire des initiatives pédagogiques passées et d'assurer leur transmission aux générations suivantes. La capacité des nouveaux enseignants à analyser sans concession leur propre

---

<sup>56</sup> Une enquête de la Direction de l'enseignement scolaire, DESCO A10, N°6.1/4, portant sur l'année scolaire 2000/2001, précise que 34% du volume d'intervention en formation continue du premier degré sont assurés par des professeurs affectés en IUFM contre 50% par d'autres personnels de l'éducation nationale

<sup>57</sup> Déclaration du ministre de l'Éducation nationale du 28 février 2001 et circulaire du 27 juillet 2002 « Accompagnement à l'entrée dans le métier des nouveaux enseignants »



pratique professionnelle, capacité liée pour une large part à la rédaction d'un mémoire professionnel à la fin de la deuxième année de l'IUFM, augure bien de la prédisposition de la nouvelle génération à utiliser la formation continue pour progresser dans l'acquisition de compétences professionnelles.

115- Les anciens instituteurs devenus professeurs des écoles se sont emparés des possibilités offertes par la formation continue pour évoluer dans leurs pratiques professionnelles (60% d'entre eux ont suivi une formation dans ce cadre au cours des cinq dernières<sup>58</sup>). La formation à dominante pédagogique apparaît comme la plus suivie (48%) précédant la ou les formations disciplinaires (34%). Enfin, ce sont les formations aux technologies éducatives qui motivent le plus les professeurs des écoles.

116- La formation continue est un droit et à ce titre n'est pas obligatoire, c'est une affaire de conscience pour des individus qui investissent du temps au service de leur profession. La reconnaissance institutionnelle des formations qualifiantes ou diplômantes ne participe généralement pas à une revalorisation salariale, mais représente la validation symbolique d'un investissement intellectuel important. Si la formation tout au long de la vie devient une impérieuse nécessité pour tous les enseignants, elle doit encore faire l'objet d'une reconnaissance et d'une évaluation. Elle deviendra alors une composante du métier d'enseignant aussi indispensable que les missions originelles d'enseignement et d'éducation.

117- La formation continue dans l'enseignement primaire est donc bénéficiaire, dès 1972, d'un véritable dispositif prévoyant un droit de 36 semaines de formation sur l'ensemble de la carrière, placé sous la responsabilité de l'inspecteur d'académie. Elle reposait au départ sur un cadrage national pluriannuel mais est, depuis 1998, placée sous la responsabilité du recteur qui élabore le cahier des charges de la formation continue des personnels et en confie la mise en œuvre à des opérateurs au rang desquels les IUFM figurent en bonne place. Les plans de formation sont le plus souvent académiques et intègrent des volets départementaux. L'inspecteur d'académie met en œuvre la politique académique de formation continue au niveau du département, en consultation avec les organisations représentatives des personnels ; il reste l'ordonnateur des dépenses. La formation continue s'appuie ainsi sur un contrat d'objectifs. Par ailleurs les IUFM semblent prioritairement absorbés par leurs tâches de formation initiale, si bien qu'ils répondent encore de manière incomplète à la demande de formation continue. Cependant le premier degré dispose de conseillers pédagogiques et de maîtres formateurs susceptibles d'assurer des formations en relation avec les Inspecteurs de l'éducation nationale de circonscription. Actuellement un tiers des enseignants participe chaque année à la formation continue, une proportion stable depuis plus de dix ans.

118- La formation continue des professeurs des écoles s'appuie sur les priorités nationales affichées relayées dans le programme national de pilotage de la formation ; elle s'appuie également sur des moyens spécifiques de remplacement (« brigades » et stages en situation des professeurs en formation initiale). Ce dernier dispositif, complexe, repose sur les périodes où les stagiaires IUFM sont en responsabilité dans une classe ; le titulaire de cette classe, libéré, peut donc bénéficier d'un temps de formation. Cependant depuis la prise en charge en 1998 par les IUFM de la réalisation de la formation continue, des difficultés d'ajustement sont nées, accrues par une pénurie dans le recrutement des formateurs et par le fait que la majorité des formateurs sont à mi-temps dans leur école et à mi-temps pour assurer des formations. De plus, quatre demi-journées par an sont prévues, prises dans le service des enseignants, pour une formation assurée par les équipes de circonscription (IEN et conseillers pédagogiques). Contrairement à celle du second degré, la formation continue des enseignants du premier degré est en partie conditionnée par des moyens de remplacement. Or, ces dernières années<sup>59</sup>, un nombre important de postes réservés à des fins de remplacement ont été supprimés. Cependant, la

---

<sup>58</sup> Note d'information 01.46, Paris : DPD-MEN (2001)

<sup>59</sup> Entre 1989-90 et 1999-2000, 1151 postes destinés aux remplacements pour la formation continue ont été supprimés, soit une perte de capacité de formation continue de plus de 40 000 semaines-stagiaires en 10 ans. Rapport de l'IGEN, « Utilisation des emplois et élaboration de la carte scolaire dans l'enseignement primaire », juillet 2000

formation continue s'est déroulée en 2000/2001 à 94% du volume de formation pendant le temps devant élèves dont 88% avec remplacements.<sup>60</sup>

### ***Des mesures d'amélioration***

119- Les mesures d'amélioration prises en 2001 sont de trois ordres : d'une part, la formation initiale est repensée dans son contenu, d'autre part une formation est prévue dans les premières années de prise de fonction et, enfin, la formation continue est révisée dans sa forme.

120- La formation initiale des futurs professeurs des écoles tente ces deux dernières années de « professionnaliser » les stagiaires en leur accordant plus de liberté et d'initiative dans le choix de leurs études. Il s'agit d'un contrat entre l'IUFM et les futurs enseignants avec un suivi par un groupe de formateurs. Le premier objectif poursuivi dorénavant par les IUFM est de préparer les futurs professeurs à mettre en place des situations pédagogiques autour des savoirs de base comme *lire, écrire, parler et compter*. D'après Yves Bottin, « La formation initiale bénéficie désormais d'une dominante disciplinaire et doit sensibiliser l'ensemble des stagiaires aux problèmes de la difficulté scolaire, aux méthodes d'adaptation et d'intégration scolaire, ainsi qu'à l'hétérogénéité des publics, pour une meilleure adaptation de la pédagogie des futurs maîtres. Le plan de rénovation prévoit, aussi des temps de formation communs aux premier et second degrés, sur thèmes d'intérêts transversaux comme l'évaluation, la lecture, l'expérience scientifique ou la construction du temps. Les équipes de formateurs se diversifient avec, comme nous le disions déjà, un noyau indispensable de formateurs permanents et des enseignants en service partagé. Un nouveau cahier des charges accompagne ces nouveautés et chaque IUFM a présenté en 2002 un projet d'établissement dans la perspective d'une contractualisation avec l'Etat. »<sup>61</sup>

121- Une circulaire récente (n°2001-150), déjà évoquée, concerne l'accompagnement à l'entrée dans le métier, avec un cahier des charges correspondant aux besoins des nouveaux enseignants. Ces mesures se mettent en place progressivement et seront générales en 2005. Cet accompagnement prévoit une formation complémentaire visant à développer les savoirs professionnels et les compétences des futurs enseignants : adaptation des savoirs liés aux réalités du terrain, gestion de la classe, diversification des réponses pédagogiques, travail en équipe, insertion dans un projet d'école, etc. Cet accompagnement dure trois semaines en première année d'exercice et deux semaines l'année suivante.

122- La question de lier la formation continue à des diplômes universitaires ne semble plus d'actualité. Il semble plutôt que l'idée du ministère soit de donner aux recteurs des pouvoirs plus affermis sur la formation continue.

### ***Des contenus peu liés aux priorités de l'école primaire***

123- Selon une enquête réalisée par la Direction de la programmation et du développement du ministère, 60 % des enseignants déclarent avoir bénéficié de la formation continue au cours des cinq dernières années. Celle-ci a plutôt porté sur les techniques de la pédagogie générale, puis sur la didactique disciplinaire et les nouvelles technologies. Parmi d'autres formations, on note celles concernant l'apprentissage des langues vivantes et celles préparant aux fonctions de direction. Les motivations évoquées par les enseignants à suivre la formation continue sont le désir d'échange avec d'autres enseignants sur les pratiques professionnelles, suivi par le souhait d'améliorer sa pratique et d'élargir sa culture pédagogique et les pratiques innovantes. Enfin, les deux tiers des enseignants ne lient pas la qualité de l'enseignant à celui de la formation reçue<sup>62</sup>. Ces constats ont milité en faveur d'un nouveau dispositif.

---

<sup>60</sup> *Données pour la formation continue des enseignants du premier degré*, Paris : DESCO-MEN (2001)

<sup>61</sup> Cf. BOTTIN, Y. (2002) op. cit.

<sup>62</sup> Idem, page 40

124- C'est ainsi que les contrats d'organisation de la formation continue signés par les recteurs et les directeurs d'IUFM peuvent conduire à une plus grande clarification des objectifs et à une plus grande prise en compte des réalités du terrain. Un programme national de pilotage (PNP) permet une meilleure diffusion de l'information auprès des relais académiques et une meilleure lisibilité des priorités nationales grâce à des stages nationaux ou inter-académiques destinés à un personnel d'encadrement, de responsables et de concepteurs de formation. La publication des actes de ces séminaires, diffusés largement dans les académies ou disponibles en ligne, y contribue également.

125- Deux problèmes subsistent : celui de l'articulation entre les niveaux départementaux, académiques et nationaux, chacun ayant ses priorités ; celui de la formation assurée par les inspecteurs, qui sont par ailleurs évaluateurs des enseignants, ce qui peut poser dans certains cas des difficultés.

## **Le second degré**

### *Une formation initiale marquée par les aspects disciplinaires*

126- Pendant les trois années du cursus universitaire qui conduit à la licence, les études d'un futur enseignant du second degré sont essentiellement centrées sur une discipline, les contenus de premier cycle universitaire ayant eu tendance depuis trente ans à se spécialiser. Quelques universités proposent néanmoins aux étudiants intéressés par les métiers de l'enseignement des modules de « pré-professionnalisation » comportant souvent des stages dans des classes.

127- Pendant la première année de formation à l'IUFM, les étudiants préparent un concours dont les épreuves sont quasi exclusivement centrées sur les aspects scientifiques et didactiques de la discipline. Ce n'est qu'après la réussite au concours que le professeur stagiaire aborde les problèmes professionnels pratiques de son métier qui touchent à l'organisation de son enseignement, à la relation pédagogique, aux questions éducatives, au travail collectif dans l'établissement et aux relations avec les parents. Cette seconde année d'IUFM est organisée sous la forme d'une alternance entre un exercice de l'enseignement en responsabilité dans une ou plusieurs classes, sous la tutelle d'un conseiller pédagogique (4 à 6 h d'enseignement par semaine, 7 à 9 h à partir de 2004) et une douzaine d'heures hebdomadaires de formation théorique et pratique à l'IUFM. Les titulaires du concours d'agrégation, qui en étaient en partie exclus, bénéficient de la formation de seconde année en IUFM.

128- Ce système, dont on a déjà souligné en section 2 les effets positifs, fait aussi l'objet de critiques récurrentes. On n'en reprendra ici que les plus importantes. La première porte sur le caractère trop exclusivement disciplinaire de la formation. Ceux qui la formulent proposent d'ouvrir les cursus universitaires à d'autres contenus culturels ou instrumentaux utiles à l'enseignement (droit, sciences humaines, français, TICE, etc.). Une autre proposition consisterait à commencer la formation professionnelle dès avant la préparation du concours, en introduisant dans ce dernier une épreuve évaluant des compétences pré-professionnelles. Mais ces hypothèses semblent aujourd'hui abandonnées.

129- Une deuxième critique porte sur le peu d'unité de la formation professionnelle dispensée en seconde année d'IUFM. Elle met l'accent sur la coupure ressentie par les stagiaires entre la formation pratique et les aspects théoriques ou, plus précisément, entre les contenus des cours dispensés à l'IUFM et la réalité des problèmes vécus dans les classes. En fait, cette critique, traditionnellement portée par les jeunes professeurs, plus avides de « recettes » que de « discours », doit être modérée, car certains IUFM ont fait de louables efforts pour mieux articuler ces deux aspects de l'alternance.

130- La troisième critique porte précisément sur la grande disparité des prestations fournies par les IUFM. En première année les taux de réussite aux différents concours peuvent varier dans de très grandes proportions à l'intérieur d'un même IUFM, et d'un IUFM à l'autre<sup>63</sup>. En seconde année, la

---

<sup>63</sup> *Les Instituts universitaires de formation des maîtres 2001-2002*, Note d'information 02.56, Paris : DPD-MEN (2002)

quantité comme la qualité des prestations fournies peuvent également être très différentes, ne serait-ce parce que les IUFM sont largement tributaires des ressources régionales. Au total le système de formation apparaît aujourd'hui comme assez fortement inégalitaire.

### ***Une formation continue en recomposition***

131- Les années 90 n'ont pas été bonnes pour la formation continue des enseignants du second degré. Le volume global de formation organisée a régressé de 100 000 journées-stagiaires par an, au moins pendant la période 1993-2000 ; la durée moyenne de formation par enseignant en fonction est passée de 3,5 à 2,1 journées par an entre 1995 et 2000 ; enfin le pourcentage de la masse salariale consacrée à la formation continue a baissé de 3,50 à 3,12 % entre 1997 et 2000. Tous ces indicateurs montrent une perte de vitesse, qui se concrétise davantage par une diminution de la durée des stages que par celle du nombre de stagiaires. Les chiffres disponibles pour l'année 2001 montrent une remontée significative de tous ces indicateurs, évolution qui traduit une prise de conscience des responsables ministériels.

132- C'est donc bien l'organisation de la formation qui est en cause plutôt que ses contenus ou un manque d'appétit des enseignants. Cette hypothèse est confirmée par l'hétérogénéité régionale de cette évolution, qui touche bien davantage la région parisienne que la province. Les causes de cette désorganisation sont à la fois structurelles et conjoncturelles. Du côté des premières, le partage des responsabilités à l'administration centrale du ministère entre l'enseignement scolaire et l'enseignement supérieur a été évoqué plus haut ; on peut y ajouter l'inclination permanente de l'administration (parfois sous la pression des syndicats et des organisations de parents) à privilégier le court terme (l'organisation de la rentrée scolaire) sur le long terme (la formation) dans la gestion des emplois et des personnels. Il est significatif de remarquer que, pendant la période de régression des budgets de la formation continue mentionnée plus haut (1993-2000), le budget de l'enseignement scolaire a globalement augmenté de plus de 40 milliards de francs et que, dans le second degré, le nombre d'enseignants s'est accru de 15 000 pendant que le nombre d'élèves diminuait de 70 000 !

133- Autre cause structurelle souvent invoquée pour expliquer ce fléchissement, l'absence de reconnaissance des efforts de formation dans la gestion des carrières. Plus généralement, au sein de la technostructure, une vision positive de la formation continue, moteur du changement, prédominante dans les années 80, a progressivement fait place à des représentations plus négatives : la formation, moyen de fuir la classe, premier motif notable d'absence des professeurs, etc. Enfin, cause proprement conjoncturelle, relayant sans doute les représentations précédentes, une décision ministérielle a mis fin brutalement en 1999 à l'existence des « Missions académiques à la formation des personnels de l'éducation nationale » (MAFPEN) chargées, depuis 1982, dans chaque académie, de l'organisation et de la mise en œuvre des actions de formation. Cette décision non préparée et inexplicite a eu des conséquences parfois catastrophiques sur le terrain, dont la moindre n'a pas été la dispersion des équipes de responsables et de formateurs. Les IUFM, bénéficiaires en principe de ce démantèlement, mais non demandeurs, se sont révélés dans leur majorité peu capables de prendre immédiatement le relais, au moment où leur charge de formation initiale s'alourdissait.

### ***Des initiatives récentes ayant déjà produit des effets***

134- L'année 2000 a vu le début d'une reprise en mains plus rationnelle des dossiers des IUFM et de la formation continue. Trois initiatives méritent d'être mentionnées. La première concerne la formation initiale : une circulaire de 2002 est venue préciser les exigences nationales de la seconde année de formation, sur la base d'un rapport écrit par le professeur Meirieu, directeur de l'IUFM de Lyon<sup>64</sup>. Ces exigences, sans former un carcan, « cadrent » davantage ce qui est exigé par l'Etat des instituts, afin notamment de réduire les disparités entre les académies. Les plans quadriennaux pour la formation initiale, sur la base desquels le ministère signe un contrat d'objectifs et de moyens avec chaque IUFM, ont donc été révisés pour la rentrée de 2002.

---

<sup>64</sup> MEIRIEU, P. (2001), *Cahier des charges pour la seconde année d'IUFM*, Rapport au ministre de l'éducation nationale, Paris : MEN

135- La seconde initiative se situe à l'articulation entre la formation initiale et la formation continue : une formation d'accompagnement des jeunes enseignants lors de leurs premières années d'exercice du métier a été instituée. Le plan publié par l'administration centrale en 2001 prévoit, comme pour le premier degré, la mise en place de trois semaines de formation en première année d'exercice et de deux semaines en deuxième année. Cette formation, contrairement au cas le plus général, est obligatoire, et les professeurs sont en principe remplacés dans leurs classes. Dans ce cadre, certaines académies ont mis en place des dispositifs particuliers pour les enseignants demandant à être affectés sur des postes situés dans des établissements difficiles. Etant donné son coût, cette formation d'accompagnement nécessitera plusieurs années pour être généralisée.

136- Enfin, troisième initiative, un programme national de pilotage de la formation (PNP) permet une meilleure diffusion de l'information auprès des relais académiques et une meilleure lisibilité des priorités nationales, grâce à des stages nationaux ou inter-académiques destinés à un personnel d'encadrement, à des responsables et à des concepteurs de formation.

### ***D'autres propositions d'amélioration***

137- Une formation initiale mieux articulée aux besoins des jeunes professeurs, une formation continue disposant de davantage de moyens, tels sont les objectifs qui fondent les propositions récemment remises au ministre pour rendre le métier plus attractif<sup>65</sup>. On citera ici brièvement les plus importantes. Au plan de l'organisation tout d'abord, on peut suggérer qu'il serait sans doute plus efficace de responsabiliser davantage les établissements en leur confiant la responsabilité de la formation continue de leurs personnels. Dans cette occurrence, l'échelon académique resterait un niveau de gestion des ressources et de régulation, sur le modèle adopté par les fonctions publiques territoriale et hospitalière<sup>66</sup>.

138- Sur le plan de la gestion des carrières, une réflexion pourrait être amorcée pour concevoir de quelle façon les investissements individuels et les compétences acquises en formation continue pourraient intervenir dans l'évaluation des personnes et la gestion des carrières : promotions, accès à des postes de responsabilité ou à des fonctions intermédiaires comme conseiller pédagogique ou conseiller en formation par exemple.

139- Au niveau des méthodes, la diversification des modalités de la formation continue devrait être poursuivie, bien au-delà du modèle du « stage », encore prédominant : développement de « campus numériques » offrant une large palette de possibilités, accompagnement (coaching), auto-formation, actions conjointes avec d'autres administrations (jeunesse, police, justice par exemple) et avec des entreprises, échanges de savoirs et mutualisation des pratiques, etc.

### **L'enseignement privé : intégration de la formation initiale, spécificité de la formation continue**

140- L'intégration du recrutement et de la formation initiale des professeurs du Privé dans le système public a déjà été examiné (section 2). La formation continue, en revanche, relève d'un dispositif particulier qui tient compte notamment de la répartition très inégale des établissements et des professeurs sur le territoire national. Le principe général de son organisation est que les établissements sont directement responsables de la formation de leurs personnels. Sur cette base, la presque totalité des établissements catholiques sous contrat mutualise les fonds que la loi leur impose de consacrer à la formation dans deux organismes collecteurs, l'un régional et l'autre national ; ces organismes, ARPEC (Associations régionales pour la promotion de l'enseignement catholique) et UNAPEC (Union nationale des associations de promotion de l'enseignement catholique), sont gérés de façon paritaire par les établissements employeurs et les syndicats de professeurs. Depuis 1993, ils assurent la conception générale des programmes de formation, mais délèguent leur mise en œuvre à des associations agréées par les directions diocésaines de l'enseignement catholique.

---

<sup>65</sup> OBIN, J-P, 2002, pp. 91-97

<sup>66</sup> Idem, annexe 7

## SECTION 5 - RECRUTER ET AFFECTER

141- Que ce soit dans le privé ou dans le public, les dix prochaines années verront des départs à la retraite élevés. Les analyses et les prévisions montrent que la moyenne annuelle de ces départs se situera aux environs de 17 200 (dont 15 000 pour l'enseignement public) pour la période 2002-2006<sup>67</sup>. Les besoins en recrutements sont les suivants :

**Tableau 9 : Projection des départs des personnels au cours de la prochaine décennie 2001-2010**

Niveau d'enseignement	Effectifs de référence 2000	Nombre de départs 2001-2010	% de départs 2001-2010
Premier degré public	327050	142 200	43
Premier degré privé sous contrat	47 900	23 000	48
Second degré public	390 900	163 300	42
Second degré privé sous contrat	92 600	36 300	39
Total	858 450	364 800	43

Source : « Projection du système éducatif à dix ans », *Education et formations n°63*, DPD-MEN, 2002

142- La massification progressive de l'enseignement a permis, dès la 3<sup>ème</sup> République, à tous les enfants d'entrer à l'école primaire. Si, il y a encore peu, les enfants de ruraux n'allaient à l'école que durant les périodes d'hiver, cela ne reste plus qu'un souvenir. Tous les enfants français et étrangers de 6 à 11 ans suivent les cours d'une école primaire. Ce qui veut dire que le nombre d'élèves varie selon la natalité et les flux d'immigration. Ces trois dernières années, nous relevons une stagnation du nombre d'élèves dans l'enseignement primaire et secondaire. Mais la prévision démographique interne n'est pas à elle seule suffisante pour élaborer une politique quantitative de recrutement des enseignants.

### **Des principes communs et des procédures différentes dans les deux ordres d'enseignement.**

143- Concours et affectations obéissent dans les premier et second degrés aux mêmes principes généraux. Les enseignants doivent être détenteurs d'une licence ou d'un titre équivalent et préparer un concours en première année d'IUFM ou en candidat libre ; ce concours réussi ils doivent passer une seconde année de formation en IUFM, rémunérés comme fonctionnaires stagiaires, puis réussir un examen de qualification professionnelle pour être titularisé. L'affectation sur un poste se fait ensuite dans le cadre plus général du « mouvement » de l'ensemble des enseignants souhaitant changer de poste, sur la base d'un barème donnant une grande importance à l'ancienneté.

144- Les procédures en vigueur dans le Primaire et dans le Secondaire sont cependant sensiblement différentes. Pour les professeurs des écoles le concours est régional (académie) et l'affectation départementale. Pour les professeurs certifiés ou agrégés du second degré, les concours sont nationaux, de même que les affectations, dans le cadre d'un mouvement en deux temps : inter académique puis intra académique. Les contenus des concours sont également bien différents : les épreuves visent la recherche de la « polyvalence » dans le Primaire et de l'excellence disciplinaire dans le Secondaire.

<sup>67</sup> La répartition des âges des enseignants n'est pas uniforme sur le territoire. On distingue une France plus jeune du nord et du centre, où Amiens et Créteil dépassent de 4 à 8 points la moyenne nationale. La France du sud est en moyenne plus âgée et deux académies (Marseille et Montpellier) dépassent de 14 points la moyenne nationale : *Note d'information 02.24*, Paris : DPD-MEN (2002)

## Le premier degré

### *Le profil des lauréats aux concours de recrutement*

145- Les lauréats des concours externes ont pour 70% d'entre eux une licence ; 18,8% sont titulaires d'une maîtrise, 2,9% ont un DEA ou un DESS ; 38% des candidats admis n'ont pas préparé le concours externe en IUFM. Les concours internes sont passés par des personnels déjà insérés dans le système éducatif.<sup>68</sup>

### *Un recrutement inégal selon les académies*

146- Le concours de recrutement est organisé au niveau académique. Les sujets des épreuves ont longtemps été différents selon les académies, ce qui a créé deux sortes de difficultés : les sujets sont apparus inégalement difficiles, et les formateurs étant les correcteurs, l'anonymat des candidats n'était pas pleinement assuré. Des rapprochements entre académies ont été organisés, par exemple un regroupement des académies de la région Ile-de-France (Paris, Créteil et Versailles) pour déterminer des sujets communs. Jusqu'en 2000, la date du concours était la même. En 2002, les concours ont été organisés sur deux dates : d'une part, en Ile-de-France et, d'autre part, dans les autres académies. Ceci permet à des candidats de se présenter dans deux académies différentes et d'augmenter ainsi les chances d'être reçus au concours. En 2003, les deux dates seront partagées entre deux groupes d'académies.

**Tableau 10- Concours de recrutement de professeurs des écoles, session 2000**

Concours de recrutement	Postes	Inscrits	Présents	Admis	Inscrits sur liste complémentaire	Admis/postes	Taux de réussite
Concours externes	10 075	59 220	47 024	10 075	6 488	100	21,4 %
Premiers concours internes	3 110	9 239	7 172	3 102	334	99,7	43,3 %
Seconds concours internes	250	1 645	1 261	250	91	100	19,8 %
Total	13435	70 104	55 457	13 427	6 913	99,9	24,2 %

Note d'information 02-19, DPD-MEN, 2002

### *Un recrutement local*

147- Le recrutement des enseignants du Primaire se fait donc à l'échelle de l'académie et le nombre de places au concours est lié aux postes susceptibles de se libérer dans chaque département. Cependant, les calculs prévisionnels réalisés après enquête auprès des rectorats sont difficiles à ajuster au terrain, et les nombres de postes affichés apparaissent souvent inférieurs aux besoins réels. Chaque concours comporte donc une liste complémentaire de lauréats dans laquelle puise l'inspection académique pour répondre aux besoins immédiats. Depuis plusieurs années, cette situation constitue une difficulté dans la mesure où les lauréats inscrits sur cette liste complémentaire vont directement dans les classes sans aucune formation. La plupart étant affectée dans des écoles difficiles, cette situation n'est pas sans poser problème. Ajoutons qu'il existe deux concours internes spécifiques : le premier est ouvert dans tous les départements aux instituteurs titulaires justifiant de trois années d'ancienneté ; le second est ouvert d'une part aux agents publics titulaires et non titulaires possédant une licence ou un diplôme correspondant à trois années d'études post-secondaires et justifiant de trois années d'ancienneté et, d'autre part, aux élèves professeurs d'un « cycle préparatoire » recrutés par

<sup>68</sup> Note d'information 02.19, Paris : DPD-MEN (2002)

concours parmi les agents publics titulaires et non titulaires possédant un DEUG ou un diplôme correspondant à deux années d'études post-secondaires et justifiant de trois années d'ancienneté. Moins de trois admis sur dix sont recrutés par ces concours internes.

### ***Une première affectation complexe***

148- Au terme de cette formation professionnelle en IUFM, les stagiaires sont affectés dans une école ou une zone de remplacement selon un barème complexe tenant compte à la fois de leur situation familiale, de leurs résultats à la validation et d'autres éléments liés à leur parcours avant l'entrée en IUFM, sachant que pour les nouveaux professeurs des écoles l'affectation est académique alors que pour les anciens le mouvement est départemental. Ainsi, les nouveaux professeurs des écoles sont nommés dans un département d'affectation à l'issue du mouvement des titulaires, en fonction des besoins et des postes vacants. Il n'y a pas de différence d'affectation entre écoles primaires et écoles maternelles. Enfin, les enseignants du premier degré sont gérés par le département où ils sont affectés. Pour le quitter il leur faut disposer d'une autorisation, « l'exeat », et d'une autorisation d'entrée dans un nouveau département, « l'ineat ». Ces affectations se font en commissions administratives paritaires où les syndicats jouent un rôle non négligeable. De nombreux paramètres entrent en ligne de compte. En règle générale, les départements et les académies en baisse d'effectifs scolaires recrutent moins, malgré les besoins liés aux départs à la retraite. Les académies à gros besoins (Versailles, Créteil, Lille, Aix-Marseille) recrutent des candidats provenant de toutes les régions. Mais ces maîtres demandent souvent à retourner par la suite dans leur région d'origine et y parviennent peu à peu. Certaines académies apparaissent donc comme des régions de transit et de formation, aux besoins sans cesse réaffirmés.

149- L'exercice de la profession d'enseignant du primaire est très varié selon le lieu. Beaucoup de sortants de formation se retrouvent confrontés à des écoles à classe unique (soulignons que 47 % des écoles ont trois classes ou moins) ou à des classes situées en ZEP. Les jeunes professeurs sont essentiellement affectés sur des postes provisoires (huit sur dix). Ils sont moins présents en maternelle que leurs aînés, la situation s'inverse pour les jeunes hommes, deux fois plus nombreux à être affectés en maternelle que les anciens instituteurs (15 % contre 6 %). On ne peut toutefois conclure s'il s'agit d'un effet de génération ou bien d'ancienneté.

150- Les trois quarts des sortants d'IUFM sont satisfaits de leur première affectation dont 46 % très satisfaits. Quant au quart restant, on le retrouve plus fréquemment en ZEP, en zone rurale et dans les communes de plus de 50 000 habitants.<sup>69</sup> A noter que les enseignants du premier degré forment une population assez mobile. La localisation des concours peut entraîner le choix ultérieur de rester dans la région d'origine, mais il faut aussi tenir compte du nombre de places ouvertes dans chaque académie. Ainsi, le grand nombre de postes ouverts dans l'académie de Créteil (1 129 pour la session 2000) attire des candidats de la France entière. En 2001, 52% des enseignants du premier degré n'exerçaient pas dans leur département de naissance.

### ***Des postes en dehors des classes***

151- Un rapport de l'inspection générale<sup>70</sup> fait état d'une enquête menée dans 18 départements pour mieux cerner l'utilisation des postes situés en dehors des classes et leur incidence sur le fonctionnement de l'école primaire. En dix ans, de 1989 à 1999, un effort très net d'encadrement des élèves a été réalisé, avec pour effet d'augmenter également le nombre de postes sans classe qui est passé de 38 668 à 43 391 (soit plus de 12 %) sans compter les 36 250 emplois d'aides éducateurs. Ces postes correspondent à trois priorités : la continuité du service d'enseignement (maladies, formation), la direction d'école et l'accompagnement des priorités pédagogiques nationales. En 1999-2000, 56 % des emplois hors classes sont affectés au remplacement des maîtres. Avec ceux qui servent aux

---

<sup>69</sup> Note d'information 01.46, Paris : DPD-MEN (2001)

<sup>70</sup> BOTTIN, Y et NACABAL, J (2001), *L'utilisation des postes hors classes à l'école primaire*, Rapport de l'IGEN, Paris : MEN

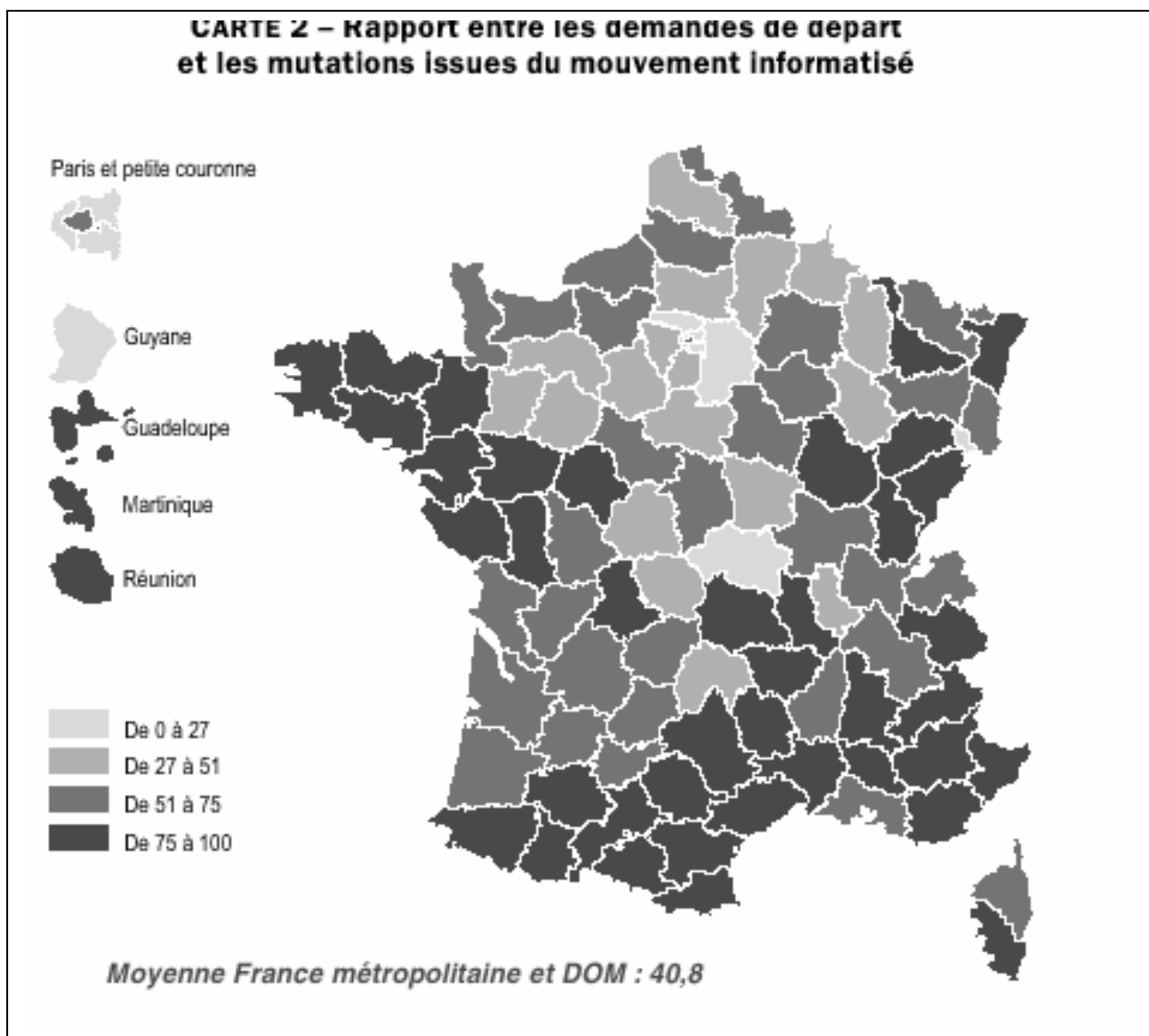


décharges de service des directeurs d'école, ils forment près des trois quarts du total. Les postes hors classes sont pour une grande part les moyens privilégiés d'une politique nationale. Les enquêtes mettent en évidence l'inégalité relative des situations des départements, ainsi que la part relativement faible d'emplois hors classes affectés au service des politiques pédagogiques et éducatives locales : 8% en moyenne contre 92% au service des priorités nationales.

### *Les mutations diffèrent selon les départements*

152- Les mutations des professeurs des écoles diffèrent selon l'âge et la volonté de changer de département d'exercice de part et d'autre d'une ligne allant de la Bretagne à la Savoie (tableau 11). En 2000, 4,5 % des enseignants ont changé de département : les trois quarts d'entre eux après les deux étapes du mouvement informatisé et le dernier quart après le mouvement complémentaire manuel.<sup>71</sup> A la fin des différentes étapes du mouvement, un enseignant sur deux a vu sa demande satisfaite. Entre les rentrées 2000 et 2001, 3,5 % des professeurs des écoles et 1,4 % des instituteurs ont changé de département. En 2000, 13 400 enseignants ont souhaité changer de département d'exercice. 55 % des demandeurs ont obtenu satisfaction. Ainsi, au total, on a assisté à 7 400 mutations.

**Tableau 11- Rapport entre les demandes de départ et les mutations, 1<sup>er</sup> degré**



<sup>71</sup> Note d'information 02.29, Paris : DPD-MEN (2002)

Nous disposons, grâce à une enquête menée auprès de jeunes professeurs des écoles en fin de première année d'exercice, de la connaissance des difficultés liées à la première affectation en termes d'adaptabilité aux conditions du métier (tableau 12).

**Tableau 12- Principales difficultés rencontrées en début de carrière**

Difficultés rencontrées	Pourcentage
S'adapter au niveau des élèves et des classes	68
S'adapter à l'école	7
Eloignement de la famille ou de la région	7
Problème de logement	1
Difficulté de préparation des cours	45
Problèmes de discipline avec les élèves	30
Problèmes de relations avec les élèves	5
Problèmes de relations avec les collègues	11
Problèmes d'intégration à une nouvelle région	2
Problèmes financiers	2
Trajets domicile travail	12
Difficultés de gestion de son temps	53
Conditions de travail	26
Problèmes d'organisation de sa vie privée	8
Aucune difficulté	1
Autre	9

Source : Les Dossiers DPD-MEN, n°123, *Devenir professeur des écoles*, 2001

En conclusion, s'adapter au niveau des élèves, gérer son temps et préparer les cours paraissent les difficultés majeures rencontrées par les jeunes professeurs

## Le second degré

153- Les corps enseignants du second degré sont au nombre de trois : professeurs agrégés (ils sont environ 46 000) recrutés sur la base d'une maîtrise universitaire (4 années après le baccalauréat), professeurs certifiés (232 000) et professeurs de lycée professionnel (60 000) recrutés sur la base de la licence (3 années après le baccalauréat)<sup>72</sup>. Ces corps sont nationaux comme les concours de recrutement qui y mènent. La réussite à un concours implique l'entrée dans la fonction publique comme professeur stagiaire et une année de formation en IUFM ; à l'issue de cette formation, un examen de qualification professionnelle permet la titularisation et l'affectation sur un poste de professeur, dans un établissement ou une zone de remplacement. Cette affectation s'opère dans le cadre plus général du « mouvement » qui permet à chaque professeur de demander chaque année, s'il le souhaite, une mutation, c'est-à-dire une affectation sur un autre poste.

### *Des concours nationaux marqués par la discipline enseignée et jouant plusieurs fonctions*

#### *Un système complexe*

154- Le système français d'accès aux corps de professeurs du second degré est particulièrement complexe. Ces dernières années, sous la pression de syndicats de la fonction publique soucieux de résorber les fonctions précaires, il a eu encore tendance à s'alourdir par accumulation de dispositifs anciens et de formules nouvelles. Aux anciens concours « externes » ouverts à tous les candidats (principalement des étudiants) possédant le niveau requis de diplôme (maîtrise pour l'agrégation, licence pour les autres concours), et concours « internes » ouverts aux agents titulaires et auxiliaires en

<sup>72</sup> A ces personnels il faut ajouter environ 30 000 professeurs titulaires de corps en voie d'extinction et 15 000 non titulaires

fonction depuis au moins cinq ans, se sont ajoutés pour la période 2001-2005 des « concours réservés » et des « examens professionnels » aux épreuves allégées et moins exigeantes, destinés spécifiquement à titulariser les personnels précaires exerçant leurs fonctions en tant qu'auxiliaires ou contractuels depuis un temps plus long. Enfin en 2002 ont été créés des « troisièmes concours » visant des personnes ayant déjà une expérience professionnelle en dehors de la fonction publique et de l'enseignement. Ouverts notamment aux « aides éducateurs », contractuels de droit privé des établissements scolaires, ils sont accessibles pendant quatre ans sans la licence, avec seulement un diplôme de niveau III (deux années d'études après le baccalauréat). Les mêmes dispositifs sont prévus pour l'enseignement privé.

155- En fait, le système français des concours et examens institue sur la longue durée une double voie de recrutement : par des concours « externes » présentant un haut niveau d'exigences disciplinaires (certains concours comportent jusqu'à huit épreuves, toutes disciplinaires !), et par les autres voies ouvertes soit aux personnels non titulaires, soit à des personnes bénéficiant d'une expérience professionnelle autre que l'enseignement, sur la base d'exigences cognitives moindres (concours « internes ») voire bien moindres (concours « réservés » et « examens professionnels »). Aucune étude n'est disponible sur cette question mais il n'est pas déraisonnable d'estimer que de 20 à 25% des enseignants titulaires ne sont pas actuellement recrutés par les concours « externes », avec d'importantes disparités régionales : dans les académies d'outre mer, par exemple, cette proportion s'élève sans doute à 80% ou plus !

**Tableau 13- Ensemble des examens et concours du second degré, sessions de 2002**

Concours ou examen	Postes ouverts *	Candidats inscrits *
Externe public	17 400	127 087
Interne public	2 560	29 067
Réservés public	2 540	10 235
3 <sup>ème</sup> concours public	800	1 560
Examens professionnels	---**	2 655
<b>TOTAL PUBLIC</b>	<b>23 300</b>	<b>170 604</b>
Externe privé	2 020	9 379
Interne privé	2 925	9 635
3 <sup>ème</sup> concours privé	200	204
<b>TOTAL PRIVE</b>	<b>5 145</b>	<b>19 218</b>
<b>TOTAL PUBLIC + PRIVE</b>	<b>28 445</b>	<b>189 822</b>

- Ces chiffres concernent les concours et examens professionnels de recrutement des enseignants, conseillers d'éducation et conseillers d'orientation, et de pré-recrutement en cycle préparatoire, second degré public et privé.
- \*\* S'agissant d'un examen, et non d'un concours, il n'y a pas de postes ouverts

#### *Un système particulièrement lourd*

156- Au total ce ne sont pas moins de 293 concours nationaux comportant 869 « sections » différentes (chacune correspond généralement à une discipline enseignée), pour l'enseignement public (633) et l'enseignement privé (236), qui ont été organisés en 2002 par la Direction des personnels enseignants du ministère de l'Education nationale. A cela s'ajoute l'organisation des « examens professionnels » par les académies (1500 lauréats en 2002). Cette charge est considérable et en constant alourdissement : en 1999 par exemple, le nombre de sections ouvertes n'était en effet que de 559. En 2002, 23 300 postes ont été ouverts aux concours de l'enseignement public et 5 145 à ceux de l'enseignement privé. On aura un aperçu des lourdeurs d'une telle organisation centralisée en sachant que 11 000 personnes ont siégé dans les jurys, 43 000 épreuves d'admissibilité (en général écrites) ont été organisées et 329 000 copies corrigées, représentant près de 10 tonnes de papier ! Si l'on ajoute à cela les 2 400 journées d'épreuves d'admission (en général orales), on aboutit à un coût total de plus de 28 millions d'euros.

### *Vers des difficultés de recrutement*

157- Si l'on s'en tient aux seuls concours externes qui sont les seuls ayant pour effet un véritable apport de nouveaux enseignants (en exceptant les 800 postes, pas tous pourvus, ouverts en 2002 aux « troisièmes concours ») il est difficile de décrire de manière précise leur contribution réelle au recrutement, car ils remplissent de fait trois fonctions : de recrutement bien entendu, de promotion (c'est le cas notamment pour l'agrégation externe) et de titularisation (notamment pour les personnes qui ne remplissent pas les conditions d'ancienneté exigées aux autres concours et examens). On ne peut donc vraiment dire quelle proportion de « sang neuf » représentent les plus de 16 000 admis de la session 2002 de ces concours.

158- Néanmoins les statistiques portant sur les concours externes sont à peu près représentatives des plus ou moins grandes difficultés de recruter. Le tableau ci-dessous présente les séries statistiques disponibles des postes, inscrits, présents et admis aux concours externes de 1990 à 2002. Le ratio le plus significatif est celui des « présents par poste », dont il est souvent admis (d'une manière d'ailleurs assez subjective) que, supérieur à 4, il garantit un recrutement quantitativement et qualitativement suffisant. Cela n'a été vrai qu'à partir de 1995 et, après une conjoncture optimale entre 1998 et 2000, période où plus de 7 candidats se présentaient pour chaque poste, la situation tend de nouveau à se dégrader sans pour autant être encore inquiétante.

**Tableau 14- Evolution des concours externes**

<b>Année</b>	<b>Postes*</b>	<b>Présents*</b>	<b>Admis*</b>	<b>Présents / Poste</b>	<b>Admis / Poste</b>
1990	17 793	44 375	12 628	2,5	0,71
1991	16 300	46 601	12 872	2,9	0,79
1992	21 050	46 424	14 888	2,2	0,71
1993	21 200	57 526	15 369	2,7	0,72
1994	21 200	78 384	16 393	3,7	0,77
1995	21 100	89 996	16 145	4,3	0,77
1996	19 580	100 965	15 384	5,2	0,79
1997	16 215	108 669	14 400	6,7	0,89
1998	14 620	104 879	13 534	7,2	0,93
1999	13 704	98 781	13 364	7,2	0,98
2000	12 965	92 279	12 748	7,1	0,98
2001	14 335	89 125	14 169	6,2	0,99
2002	16 410	82 926	16 102	5,1	0,98

\* Ces chiffres concernent les concours externes de recrutement d'enseignants, second degré public

159- Enfin les difficultés de recrutement ne touchent pas les différentes spécialités enseignées de manière identique. Les concours de l'enseignement professionnel sont les plus affectés, et en particulier des spécialités (génie civil, génie industriel, génie chimique) dont certaines ont déjà moins de deux candidats par poste au concours. En 2002, la diminution du nombre de candidats a aussi été sensible dans les disciplines scientifiques (sciences physiques -13 % ; mathématiques -12 % ; sciences de la vie et de la terre -10 %) et dans certaines disciplines littéraires (histoire et géographie -11 %, lettres modernes -10 %).

### ***Un mécanisme d'affectation sur barème qui privilégie le souhait personnel et l'ancienneté***

#### *Une première affectation très dépendante des critères de mobilité des anciens*

160- La première affectation des nouveaux enseignants est donc incluse dans les opérations plus générales de mobilité géographique dites du « mouvement » des enseignants. Le principe de ce mouvement est que chaque enseignant peut, chaque année, faire des « vœux » pour changer de poste. Plus précisément, il peut faire 16 vœux, certains étroits (un établissement particulier), d'autres plus

larges (un type d'établissement, une ville, un département, une région...). Depuis 1999, et malgré l'hostilité de certains syndicats à cette réforme, le mouvement n'est plus centralisé mais organisé en deux phases : « inter », puis « intra » académique. En 2001, la première phase a concerné 45 000 personnes dont 65 % ont obtenu satisfaction, la seconde 76 600 personnes avec 78 % de mutations. En pratique, une personne qui souhaite changer d'académie doit dans un premier temps demander une (ou plusieurs) autre académie, obtenir satisfaction, puis faire des vœux plus précis dans le cadre de la phase intra-académique. Sur chaque poste vacant, le classement des postulants se fait par l'utilisation d'un « barème » de points, valable pour tous. Ce barème est complexe, si bien qu'un petit nombre de spécialistes, syndicalistes et administratifs, est réellement à l'aise avec ses arcanes<sup>73</sup>. Ce classement, effectué par informatique, est ensuite examiné par les Commissions administratives paritaires nationales et académiques (CAPN et CAPA) composées à égalité par des membres de l'administration et par des représentants syndicaux. Bien que les catégories du barème soient nombreuses et compliquées, on peut cependant relever que l'ancienneté dans le poste joue un grand rôle, de même que le fait d'avoir enseigné un certain nombre d'années dans un établissement difficile ; la situation familiale intervient également mais de manière moins importante, ainsi que la difficulté du poste demandé.

161- Les nouveaux enseignants, du fait de l'application mécanique de ce barème, passent donc généralement après les anciens et obtiennent donc souvent les postes les moins demandés. De nombreuses stratégies sont déployées par certains pour tenter d'éviter ces postes peu attractifs, dont le succès tient au degré d'information, à certains choix tactiques et, parfois, à certaines manœuvres frauduleuses. Au total ce sont près de 60 % des stagiaires sortant d'IUFM qui ont commencé en 2002 leur carrière sur des postes répertoriés « difficiles » (remplaçant, zone d'éducation prioritaire, établissement ou poste « sensible ») et, en 2001, c'est plus d'un tiers des nouveaux enseignants qui a été nommé sur 2 des 30 académies, celles de la banlieue parisienne.

162- Les causes de cet état de fait tiennent à l'attractivité très inégale des différents postes : au tropisme, traditionnel en France, des régions du nord vers celles du sud, et des campagnes vers les villes, s'ajoute aujourd'hui la crainte des banlieues difficiles. La (mauvaise) réputation, réelle ou justifiée, de telle académie, de tel département, de telle commune joue un rôle de plus en plus important dans les comportements des enseignants.

#### *Des conséquences contrastées*

163- Les conséquences de ces procédures sont multiples. La première est positive : les enseignants apprécient un dispositif qui laisse beaucoup de place à leur liberté individuelle. Après quelques années difficiles, ils finissent par obtenir la région souhaitée ou le poste rêvé, et se stabilisent. Cela fait partie de l'attrait du métier, et en particulier du souhait de beaucoup d'enseignants(e)s de combiner une vie professionnelle harmonieuse et une vie familiale épanouie. Mais d'autres effets sont plus négatifs comme la déstabilisation de certains établissements par le « turn-over » des professeurs, ou encore le manque d'investissement dans le premier poste, conçu comme un simple passage. La mobilité géographique est en fait cantonnée aux débuts de carrière : l'âge moyen des demandeurs de mutation est de 33 ans, avec une ancienneté moyenne de 4 ans dans le poste occupé ; à l'autre extrémité, un quart des professeurs occupe le même poste depuis au moins 20 ans ! La pire des conséquences de ce système est cependant qu'il constitue objectivement un facteur d'accroissement des inégalités sociales devant l'école : quelle que soit sa logique par ailleurs, il a pour effet de placer globalement les enseignants les moins chevronnés devant les élèves les plus en difficulté et les plus difficiles à faire réussir.

164- Une enquête récente montre que les jeunes enseignants sont en fait partagés devant cette expérience : d'une part ils sont soulagés (89 % se déclarent globalement satisfaits bien que 54 % avouent avoir vécu une expérience assez difficile), mais d'autre part ils portent un jugement réservé

---

<sup>73</sup> Le principal syndicat a publié pour expliquer les procédures du mouvement de 2003 une brochure de 32 pages !

sur leur impact professionnel (19 % seulement ont le sentiment d'avoir pu aider tous les élèves à progresser et près de la moitié reconnaît avoir rencontré souvent des problèmes d'indiscipline)<sup>74</sup>.

### *Les initiatives récentes et leurs effets*

165- La « déconcentration » du mouvement, c'est-à-dire sa décomposition en deux phases, déjà évoquée ci-dessus, a eu certains effets positifs mais limités. L'objectif de pouvoir individualiser la gestion des postes et des personnels est en effet loin d'être atteint. L'attachement des principaux syndicats à un barème égalitaire laisse en fait peu de place à la recherche d'une véritable adéquation entre un poste particulier et une personne. Il reste que la gestion de cette question au niveau académique se fait moins « en aveugle » qu'au niveau national, et laisse davantage de place à l'examen de certaines situations individuelles.

166- Autres initiatives, l'administration centrale a instauré en 2000 une bonification de 50 points de barème pour les stagiaires IUFM, et a créé en 2001 dans les académies d'Ile-de-France des postes à exigences particulières (dits PEP4) procurant divers avantages à leurs titulaires. Ces innovations, qui visaient à favoriser une plus grande mobilité des jeunes enseignants et un meilleur équilibre entre les générations dans le mouvement inter académique, ont sensiblement modifié les tendances antérieures. L'effet des 50 points de barème peut être diversement apprécié : s'il est vrai que la proportion des néo-titulaires affectés sur les deux académies de la banlieue parisienne est restée constante (34 %) entre 1999 et 2001, on constate leur meilleure répartition sur l'ensemble du territoire ; ainsi les huit académies les moins attractives<sup>75</sup> qui concentraient 67 % des néo-titulaires n'en accueillent plus que 58 % en 2000 ; à l'opposé les six académies les plus demandées<sup>76</sup> ont reçu 15 % des néo-titulaires en 2000 contre 10 % en 1999. Les « PEP4 », mis en place en 2001, ont attiré près de 2000 candidatures sur les 700 postes à pourvoir, ce qui leur a permis d'être occupés à 90 % par des titulaires, mais dont deux sur cinq seulement sont des professeurs expérimentés. A cela il faut ajouter le plan de mise en place de formations d'accompagnement sur le premier poste, déjà décrit en section 4, et dont un des objectifs est précisément d'adapter la formation des jeunes enseignants aux difficultés qu'ils rencontrent dans leur classe.

### *D'autres propositions envisageables pour améliorer les débuts de carrière*

167- Dans les propositions récemment remises au ministre, deux permettraient de combattre les effets pervers de l'actuel dispositif de gestion des premières affectations<sup>77</sup>.

168- La première consisterait à gérer plus sagement l'attrait inégal des postes. Actuellement seuls les professeurs affectés en ZEP reçoivent une indemnité particulière. La carte de France des postes peu attractifs ne correspond donc que très imparfaitement à celle des « primes » données pour attirer les enseignants. La proposition consisterait donc à ajuster le système de « primes » à la réalité constatée du manque d'attrait de certains postes. On conçoit que cette décision, budgétairement coûteuse, ne soit pas facile à mettre en œuvre.

169- La seconde proposition serait, sans toucher au caractère national des concours, de « régionaliser » les premières affectations, du moins pour les disciplines à effectifs importants. Les difficultés de couverture des postes vacants ne touchent en effet qu'un petit nombre d'académies (huit tout au plus) et parmi celles-ci seules deux ou trois présentent un caractère réellement dissuasif pour les professeurs stagiaires. En fait c'est le risque, bien réel, d'être nommé dans ces deux ou trois académies qui pèse sur l'ensemble du recrutement en dissuadant, sur tout le territoire, certains étudiants de présenter les concours, et en plaçant ceux qui s'y présentent et y réussissent dans des stratégies d'évitement, de fuite ou d'attente. Le premier degré, avec ses concours régionaux, ne connaît pas ces difficultés. Avantage

<sup>74</sup> ESQUIEU, N. (2001), *De l'IUFM à la classe*, Note d'information 01-56, Paris : DPD-MEN

<sup>75</sup> Amiens, Créteil, Lille, Nancy-Metz, Orléans-Tours, Reims, Rouen et Versailles,

<sup>76</sup> Aix-Marseille, Bordeaux, Montpellier, Nice, Paris et Toulouse

<sup>77</sup> OBIN, J-P. (2002), op. cit., pp. 83-84

complémentaire, en déconcentrant les premières affectations on concentrerait les difficultés sur ce petit nombre d'académies, qui pourraient alors bénéficier de davantage de moyens pour parvenir à un équilibre de leurs recrutements. Mais cette option n'a pas l'appui de syndicats qui, dans leur majorité, restent hostiles à toute déconcentration des recrutements.

### **Le cas particulier de l'enseignement privé : recrutement local et certificat national**

170- L'enseignement privé, bien que largement intégré à l'enseignement public pour ses procédures de gestion de carrière (sections 2 et 4), obéit à une logique totalement différente lorsqu'on aborde les questions de recrutement et d'affectation des nouveaux enseignants, accompagné d'une inscription sur une liste d'aptitude. Pour le Privé le concours national ne constitue pas un recrutement mais simplement une certification. Le recrutement est local, il est le fait de l'employeur, c'est-à-dire de l'établissement scolaire. Ce dernier a donc le choix : il peut recruter un professeur titulaire de l'enseignement public (cette situation est très minoritaire), ou un certifié d'un concours national de l'enseignement privé, ou encore une personne non certifiée qui pourra se présenter ensuite à un concours, externe ou interne, du privé. L'enseignement privé est donc le seul domaine, en France, où il pourrait exister des « enseignants au chômage », une catégorie qui n'a en fait que peu de réalité étant donnée une plus faible qualification générale des professeurs, et donc l'attrait que représentent les professeurs certifiés pour les employeurs. La population majoritaire des candidats aux concours internes du second degré est, à plus de 75%, celle des délégués auxiliaires pour lesquels ils constituent de fait une voie de contractualisation (titularisation) aussi importante que celle du concours externe (CAFEP, Certificat d'aptitude aux fonctions d'enseignant dans le privé). Par ailleurs, le recrutement n'est pas seulement effectué par les établissements scolaires mais il existe une organisation académique de recrutements dans le second degré et une organisation départementale (diocésaine) dans le premier degré.

## SECTION 6 - MIEUX GERER LES CARRIERES

### Rendre plus fluides et diversifier les carrières

171- La préoccupation de la France n'est pas, comme celle de certains autres pays, de « retenir » les enseignants dans leur profession parce qu'un nombre significatif d'entre eux l'abandonnerait pour d'autres métiers, plus lucratifs, plus sûrs ou moins épuisants nerveusement. Les enseignants français sont stables, très stables même pour les maîtres du premier degré. Les raisons de cette particularité sont simples : les attraits du statut de fonctionnaire, des rémunérations qui, pour les femmes, sont comparables à celles du privé, un « temps libre » plus important et une grande autonomie dans l'organisation du travail. A quoi il faut ajouter d'autres bonnes raisons : en général de solides motivations ; dans le premier degré et pour une partie notable des professeurs du second degré, une satisfaction professionnelle indéniable et la conscience de faire un métier « noble »... Et peut-être de moins bonnes raisons : chez les plus anciens notamment, l'impression de ne pas être capable de faire autre chose qu'enseigner, d'être en quelque sorte « coincé » dans un métier aux compétences très (trop ?) spécifiques.

172- Au total les enseignants du premier degré, dont la gestion est départementale, sont particulièrement stables dans la profession et moins mobiles sur le plan géographique. Ceux du second degré sont plus mobiles, surtout en début de carrière (cf. section 5) ; quant à leur stabilité dans le métier, elle apparaît extrêmement grande si l'on en juge par les chiffres ci-dessous qui montrent 1922 départs volontaires en cours de carrière, soit un taux voisin de 0,5 %, dont 284 départs véritables de l'Education nationale (0,07 %) :

- retraites : 7451
- pré-retraites (CFA) : 4230
- Décès : 508
- Démissions et licenciements<sup>78</sup> : 284
- Nomination dans les corps de direction et d'inspection : 966
- Nomination et affectation dans le supérieur : 672

### Le premier degré

#### *Un accompagnement relativement suivi*

173- Dans le Primaire, la gestion de carrière est assurée par les inspecteurs et les conseillers pédagogiques qui aident et évaluent l'enseignant. Cette évaluation n'a pas un impact considérable sur la carrière dans la mesure où l'ancienneté est le critère le plus important dans une promotion qui s'opère, comme dans le Secondaire, selon trois rythmes d'avancement (à l'ancienneté, au « demi choix » et « au choix »).<sup>79</sup> Cette évaluation est régulière et plus fréquente que dans le second degré. Devant la difficulté de distinguer les enseignants plus performants, le ministre de l'Education nationale a demandé un rapport sur cette question<sup>80</sup>. Ce texte part du constat que « les pratiques

---

<sup>78</sup> S'agissant des démissions et des licenciements, les données sont globalisées car la plupart des « licenciements » intervient après une absence de réintégration à la suite d'une fin de disponibilité, ce qui équivaut à une démission déguisée

<sup>79</sup> Le rapport d'Y. Bottin signale que « Dans la quasi totalité des cas, on peut considérer que tous les enseignants du primaire relèvent du même traitement. Le barème, dont l'application attribue à chaque maître une valeur numérique, prend toujours en compte la valeur professionnelle, exprimée par la note, et l'ancienneté générale des services (AGS), selon la formule : note/20 + AGS. Les nuances sont apportées par les éléments de pondération propres au barème de chaque département. Ainsi, la note peut être prise sans pondération ou pondérée par 1,5, par deux ou par trois ; elle peut être affectée de correctifs lorsqu'elle est ancienne et même, dans quelques cas, être diminuée au prorata des promotions antérieures ! »

<sup>80</sup> MONTEIL, J-M. (1998), *Propositions pour une nouvelle approche de l'évaluation des enseignants*, Rapport au ministre de l'éducation nationale, Paris : MEN



actuelles d'évaluation sont parfois plus proches d'un rituel pédagogique en voie de sécularisation que d'une démarche pour repérer et apprécier des performances et des compétences ». L'auteur fait ensuite un ensemble de propositions pour pallier les défaillances rencontrées, tant pour le premier que pour le second degré :

- L'évaluation des enseignants devrait reposer sur la production d'un rapport d'activité tous les trois ans. L'instruction fournirait le thème principal, l'éducation et l'administration les thèmes éventuellement associés.
- Il existerait une observation de dix séquences d'enseignement qui représenterait l'inspection pédagogique proprement dite, support de la note pédagogique. Cette observation serait conduite par deux inspecteurs. Les professeurs débutants ne feraient pas l'objet d'une notation avant la fin de leur deuxième année d'enseignement comme titulaires.
- Il conviendrait de concevoir et de diffuser un référentiel de l'inspection qui permettrait à chacun (inspecteur et enseignant) de partager un petit nombre d'indicateurs pédagogiques objectifs.
- Enfin, il faudrait faire de l'évaluation un facteur contributif du plan de formation continue.

### ***Une certaine mobilité professionnelle***

174- Le professeur des écoles a la possibilité de changer de métier en passant des concours :

- Pour devenir inspecteur de l'éducation nationale ;
- Le CAPSAIS, certificat d'aptitude professionnelle spécialisé à l'adaptation et l'intégration scolaires. Il y a 7 options selon le type de handicap des élèves (26 644 postes) ;
- Le CAFIPEMF, certificat d'aptitude de professeur maître formateur qui permet de devenir tuteur en école (4 606 postes) ou conseiller pédagogique (3 252 postes);
- Pour devenir psychologue scolaire.

175- A côté de cela, il peut demander un poste en dehors d'une classe avec une fonction de coordination, d'animation, de soutien, d'aides spécialisés en ZEP, pour les TICE, en milieu rural, pour les langues régionales, pour un total de 11 575 emplois. On trouve aussi les emplois de directeur d'école déchargés (19 062 dont 1043 totalement et 3934 à moitié), accessibles après inscription sur une liste d'aptitude et participation au mouvement. Les profils de ces postes et leur accès demandent à être mieux définis.

### **Le second degré**

#### ***De vrais problèmes : la démotivation en milieu de carrière, le découragement de fin de carrière***

176- La « crise » des 40 ans est, semble-t-il, une donnée assez générale du métier d'enseignant.<sup>81</sup> En France, elle se polarise cependant sur l'idée communément émise d'un sentiment de « dégradation » des conditions d'exercice du métier, dû d'abord aux évolutions des élèves : les jeunes sont aujourd'hui plus nombreux qu'il y a quinze ans à suivre des études secondaires, moins bien préparés par leur origine sociale à une scolarisation longue à laquelle ils n'aspirent pas forcément, nombreux à être touchés par les effets de la crise économique et par la déstructuration des familles. Ces évolutions sont d'autant plus décourageantes pour les enseignants qu'elles sont en partie le produit des idéaux démocratiques dont ils ont été les porteurs.

177- A cela s'ajoute un sentiment assez communément partagé que les activités à effectuer dans le cadre professionnel se multiplient : à l'enseignement proprement dit s'ajouteraient dorénavant des tâches administratives, les responsabilités éducatives et la gestion des comportements, l'orientation des élèves, le travail en équipe et, récemment, les nouvelles activités pluridisciplinaires (itinéraires de découverte au collège, travaux personnels encadrés au lycée, projets pédagogiques à caractère professionnel en lycée professionnel), ainsi que l'aide individualisée aux élèves en difficulté.

---

<sup>81</sup> HUBERMAN, M. et al. (1989) *La vie des enseignants*, Genève : Delachaux et Niestlé

178- Enfin, le malaise de ces professeurs se nourrit d'un sentiment de déconsidération de l'image de l'école et des enseignants dans la société et, surtout pensent-ils, chez les élèves et les familles. Ce sentiment s'entretient de certaines injonctions institutionnelles au changement, réinterprétées comme autant de procès en archaïsme (c'est le cas, mais pas uniquement, du discours modernisateur concernant les TICE)<sup>82</sup>.

179- Ainsi, après une quinzaine d'années de carrière, encore éloignés de la perspective de la retraite, les enseignants du second degré se trouvent placés devant une triple possibilité pour gérer ce risque de découragement : « rebondir » sur le plan professionnel en opérant une sorte d'aggiornamento de leurs pratiques ; changer de métier en particulier en partant vers l'enseignement supérieur, l'étranger, l'inspection ou la direction d'établissement ; se résigner et entrer dans la spirale de l'amertume et du découragement en attendant la possibilité de prendre une retraite parfois anticipée.

180- Cette dernière catégorie est, hélas, plus fournie qu'on ne pourrait l'espérer, du moins si l'on se réfère à une enquête du principal syndicat sur les fins de carrière et les retraites<sup>83</sup>. On y observe notamment une profonde lassitude des quinquagénaires : seuls 2,3 % comptent enseigner jusqu'à l'âge limite ; et encore, pour une majorité d'entre eux, il s'agit seulement de pouvoir obtenir une pension complète ! Dans la même enquête, on relève que la principale cause de cette attente massive de départ à la retraite résiderait principalement dans « les conditions de travail », et dans « l'intérêt du travail ».

### ***La mesure de la compétence et ses effets : une question en débat***

181- L'évaluation des enseignants est une nécessité pour l'institution, qui n'est d'ailleurs pas contestée par les intéressés et les organisations qui les représentent. Mais ses modalités posent de sérieux problèmes. Le système français d'évaluation est un peu compliqué pour le second degré, car chaque enseignant reçoit en effet deux notes : l'une, annuelle, du chef d'établissement, dite « administrative », mesure en principe des attitudes, des comportements et des qualités professionnelles générales ; l'autre, donnée par un inspecteur, résulte d'une visite dans une classe suivie d'un entretien. Mais l'inspection est rare (un quart des enseignants n'a pas été inspecté depuis huit ans ou plus !) et ses effets sur la note dite « pédagogique » ne sont pas garantis, les procédures de gestion des notes étant encadrées par des normes bureaucratiques sévères, au prétexte d'harmonisation. On ne peut entrer ici dans les détails, mais de nombreuses critiques se sont élevées contre un système en définitive assez formel, coûteux, et qui, au bout du compte ne permet de poursuivre efficacement aucun des deux objectifs d'une véritable évaluation : l'aide à l'évolution des pratiques et la gestion des carrières. Cette question est donc en débat, les syndicats restant attachés à un système de notation qu'ils contrôlent, même s'il est formel ou parfois injuste, les deux facteurs influant le plus sur la note étant de fait l'ancienneté et le rang obtenu au concours<sup>84</sup>.

### ***Des propositions pour améliorer l'évaluation et rendre les carrières plus dynamiques***

182- Les trois derniers rapports remis au ministre abordant le sujet de l'évaluation des enseignants portent à peu près les mêmes critiques et préconisent le même remède sur le système de notation : ce système paraît peu facilement amendable et il serait plus simple de le supprimer afin d'en construire un nouveau<sup>85</sup>. La sensibilité – légitime – des syndicats sur cette question indique sans doute qu'il vaudrait mieux l'aborder par une démarche prudente, en concertation avec eux, à partir de quelques principes essentiels plutôt qu'avec des solutions toutes faites.

183- Deux principes peuvent être ici indiqués. Le premier serait de réduire le rôle excessif pris par l'ancienneté en définissant des critères aussi objectifs que possible (par exemple la validation des

<sup>82</sup> OBIN, J-P, (2002) op.cit., pp. 33-36

<sup>83</sup> SNES-FSU, (2001), « Fin de carrière et retraite », *l'Université syndicaliste* n° 558

<sup>84</sup> -MONTEIL, J-M (1998), op. cit.

-PAIR, C. (2001), *Forces et faiblesses de l'évaluation du système éducatif en France*, Rapport au Haut comité de l'évaluation de l'école, Paris : MEN

<sup>85</sup> MONTEIL, J-M (1998), op. cit. ; PAIR, C. (2001), op. cit. et OBIN, J-P. (2002), op. cit.

formations suivies, des études universitaires, des expériences accumulées et des responsabilités prises dans l'établissement et à d'autres niveaux). Le second principe serait de rendre le rythme de possibles « accélérations de carrière » compatible avec celui de l'évaluation (par exemple quatre ou cinq « moments » dans une vie professionnelle) et de n'évaluer à chaque fois que la dernière période, afin d'éviter les effets cumulatifs qui constituent une des dérives du système actuel. Deux écueils devraient également être évités. Le premier est celui de l'illusion de pouvoir être capable d'évaluer la « plus value » apportée par chaque enseignant à ses élèves, dans une problématique « objective » de mesure de l'efficacité individuelle. Le second est celui de l'illusion de rigueur que pourrait procurer l'encadrement de l'évaluation par de vastes « référentiels de métier » détaillant les tâches et les capacités professionnelles, dans une logique de rationalité instrumentale. Car on peut légitimement craindre que ce qu'on gagnerait, peut-être, en objectivité et en rigueur, serait à coup sûr perdu en contrariant la nécessaire diversité et en entravant la part de liberté, d'initiative et de création qui donnent son sens au métier d'enseignant.

### ***Des propositions envisageables pour satisfaire les besoins de mobilité et de diversification***

184- Plus que de « mobilité », une notion ambiguë qui peut revêtir dans la fonction publique française une dimension contraignante, il conviendrait plutôt de répondre à de véritables besoins de diversification du métier et de pluri-appartenance professionnelle, des notions qui décrivent davantage le comportement actuel de beaucoup d'enseignants parmi les plus dynamiques. Des recommandations faites récemment au ministre vont plutôt dans ce sens<sup>86</sup>. On ne peut faire ici que les énumérer.

- Encourager le développement du travail collectif au sein des établissements scolaires en mettant à la disposition des enseignants du temps, des espaces aménagés et une organisation mieux structurée des équipes pédagogiques.

- Confier des responsabilités fonctionnelles (chef de projet, coordonnateur de discipline, correspondant de formation continue) à certains enseignants.

- Permettre à des enseignants volontaires, par des formations appropriées, d'enseigner une seconde discipline, ou d'enseigner leur matière dans une langue étrangère, ou encore d'avoir une compétence attestée dans l'utilisation des TICE, etc.

- Chercher à développer, au niveau académique, des fonctions intermédiaires exercées à temps partiel : conseiller pédagogique, conseiller de formation continue, etc.

- Développer la possibilité d'exercer par détachement, qui existe déjà pour les fonctions d'inspection et de direction, pour d'autres fonctions comme celles de conseiller d'éducation.

- Revoir la réglementation actuelle afin de permettre à un enseignant de cumuler sa profession avec une autre, exercée à temps partiel.

- Etudier des dispositifs susceptibles d'encourager la possibilité de quitter la profession enseignante pour une autre, publique ou privée, pour un temps ou même définitivement.

- Enfin développer les possibilités d'aller travailler à l'étranger, notamment dans le cadre de l'Union européenne.

### **L'enseignement privé<sup>87</sup>**

185- Le secteur privé est très inégalement réparti ; il se situe majoritairement dans les départements de l'ouest et de l'est ayant une longue tradition religieuse. Il existe plusieurs fédérations d'enseignement privé en France : protestante, juive, des établissements privés laïcs, et surtout l'enseignement catholique qui, à lui seul, représente plus de 95 % des établissements sous contrat avec l'Etat.

### ***La formation initiale suit celle du public***

186- Les enseignants des établissements privés sous contrat avec l'Etat deviennent contractuels par le biais de concours sur listes d'aptitude. Ces concours sont les mêmes que leurs équivalents dans le

---

<sup>86</sup> OBIN, J-P (2002), op. cit., pp. 54-58

<sup>87</sup> Nous remercions Monsieur Gérard Tonneau, responsable de la formation des chefs d'établissement et de la recherche à l'UNAPEC, pour son aide dans la rédaction de ce chapitre

secteur public. Dans le premier degré, la formation initiale est assurée depuis fort longtemps par des centres de formation pédagogique (CFP) en convention avec l'Etat. Dans le second degré, la formation initiale est organisée depuis 1993 dans le cadre d'un partenariat entre les IUFM et l'enseignement catholique, qui compte dans la plupart des académies, ou régions inter-académiques, un institut de formation pédagogique des maîtres du second degré (IFP). La participation de l'enseignement catholique à la formation est minoritaire en première année de formation initiale ; elle est majoritaire en seconde année. La formation initiale du second degré fait l'objet d'une convention nationale cadre, passée entre l'Etat et l'UNAPEC, de conventions académiques d'application passées entre le rectorat, l'IUFM et l'ARPEC dans chaque académie. UNAPEC et ARPEC sont des associations au sein desquelles les partenaires sociaux (syndicats des chefs d'établissement et syndicats des salariés) sont majoritaires. Elles exercent des missions de pilotage, de prescription et de gestion de la formation. Elles ne sont pas dispensatrices de formation. Elles exercent leurs missions en partenariat avec des instituts, centres et organismes de formation de l'enseignement catholique. Celui-ci participe notamment à la dimension de professionnalisation des plans de formation (participation au suivi des mémoires professionnels de seconde année, accompagnement des stagiaires, etc.)

### ***Un recrutement par listes d'aptitude***

187- Le recrutement des sortants de formation initiale a conduit l'enseignement catholique à s'organiser sur le plan départemental (diocésain) dans le premier degré et académique dans le second degré. Il repose sur le fait que le succès aux concours se traduit, pour les lauréats, par une inscription sur une liste d'aptitude, ce qui permet aux chefs d'établissement d'opérer le recrutement au niveau de l'établissement. Une voie importante de recrutement, surtout dans le second degré, est le concours interne qui permet à de nombreux jeunes délégués auxiliaires de devenir contractuels. Le concours interne pour les établissements privés est donc actuellement :

- un concours de recrutement pour les jeunes délégués auxiliaires (75 % de la population se présentant au concours interne) ;
- un concours de reclassement (de promotion) pour d'anciens délégués auxiliaires ou contractuels non certifiés (25 % de la population se présentant au concours interne).

### ***Une formation continue fréquentée de façon régulière***

188- La formation continue des premier et second degrés est pilotée et gérée par l'UNAPEC au plan national, les ARPEC au plan régional. La réalisation des actions de formation est confiée majoritairement aux instituts, centres et organismes de formation de l'enseignement catholique. Le plan national, piloté et géré par l'UNAPEC, représente environ la moitié de la dépense globale de formation continue. Sa place est fort différente de celle occupée par le programme national de formation dans le secteur public, où il représente un volume très minoritaire par rapport aux plans académiques.

### ***Une formation continue organisée aux niveaux national et régional***

189- ARPEC et UNAPEC se répartissent globalement la prise en compte des besoins de formation de la manière suivante :

Pour les ARPEC :

- formation d'adaptation et de perfectionnement professionnel, de professionnalisation des futurs et jeunes enseignants;
- formation liée à la mobilité professionnelle et à la conversion interne ou externe ;
- formation initiale des chefs d'établissement du premier degré.

Pour l'UNAPEC :

- les concours internes et le CAPSAIS ;
- la formation des formateurs ;
- la formation initiale des chefs d'établissement du second degré.

Il existe aussi des actions de recherche fondamentale et de recherche empirique. Elles réunissent des équipes d'établissement, des formateurs, des chercheurs universitaires. Ces actions sont principalement pilotées et gérées par l'UNAPEC.

### ***Des formes d'accompagnement et d'animation pédagogiques***

190- Les enseignants en validation d'un concours interne ou externe (premier et second degrés) et CAPSAIS, sont accompagnés par des maîtres de stage, professeurs conseillers pédagogiques ou tuteurs. Dans le second degré, cet accompagnement fait l'objet d'une indemnisation prise en charge par l'Etat et d'une organisation locale. L'animation pédagogique est partagée entre plusieurs acteurs : animateurs formateurs des directions diocésaines, formateurs des instituts, centres et organismes de formation de l'enseignement catholique, responsables des ARPEC et de l'UNAPEC, personnes ressources en établissement ou dans un réseau d'établissements. La formation des professeurs conseillers pédagogiques, tuteurs ou maîtres de stage, des chefs d'établissement, des cadres éducatifs, des animateurs formateurs, des formateurs est élaborée à partir de référentiels de métier et de formation.

### ***L'évaluation et la gestion des carrières***

191- Compte tenu des contrats passés entre les établissements, les enseignants et l'Etat, l'évaluation des enseignants relève essentiellement des corps d'inspection de l'Education nationale. Il n'existe pas à proprement parler d'organisation nationale ou académique de la fonction « ressources humaines », hormis pour le recrutement et l'emploi. Ce sont, le plus souvent, les directions diocésaines, les ARPEC et l'UNAPEC qui prennent en compte dans les dispositifs de formation, les besoins liés à l'évolution de la carrière des enseignants (mobilité professionnelle, prise de responsabilité, conversion interne ou externe)

### ***Un enseignement confessionnel ?***

192- L'enseignement catholique, compte tenu des contrats liant ses établissements à l'Etat, n'est pas un enseignement confessionnel. Il s'engage à respecter la laïcité prévue dans les contrats et à accueillir tous les élèves, à la demande des familles. Il développe trois types d'activités liés à sa spécificité :

- des activités explicites d'enseignement du fait et des cultures religieuses, notamment dans le cadre des programmes officiels des disciplines d'enseignement ;
- des activités explicites de catéchèse proposées aux familles volontaires, en dehors des temps d'enseignement faisant l'objet d'un contrat avec l'Etat, sur fonds propres (contribution des familles) ;
- des activités implicites de pastorale, intégrées dans la vie de l'établissement et référées aux valeurs humaines et chrétiennes, qu'il souhaite promouvoir.

193- Le choix de l'enseignement catholique par les familles n'est pas prioritairement lié à une motivation religieuse. Il est souvent lié au caractère jugé attractif du projet d'établissement ou au fait que l'enseignement catholique offre une alternative par rapport à l'enseignement public. De nombreuses familles pratiquent, pour le parcours scolaire de leurs enfants, une alternance entre structures d'enseignement publiques et privées.<sup>88</sup>

---

<sup>88</sup> LANGOUET, G. et LEGER, A. (1997), *Le choix des familles : école publique ou école privée ?*, Paris : A. Colin

## CONCLUSION

194- La France, comme nombre de pays développés, se trouve confrontée, sinon à une perspective de pénurie, du moins à celle de sérieuses difficultés dans le recrutement de ses enseignants. Pour ce qui semble prévisible, et déjà se dessine, ces difficultés pourraient toucher en premier lieu et à partir de 2004 le second degré et, à l'intérieur de celui-ci, l'enseignement privé, l'enseignement professionnel et les disciplines scientifiques. Deux questions sont posées à cette occasion, qui débordent largement le cadre strict de l'éducation, et interpellent les choix politiques et sociaux dans leur profondeur : celle des investissements éducatifs et celle de l'attrait de la profession.

195- Les rémunérations des personnels représentant largement plus de 90 % des dépenses de l'Education nationale, la première question est celle du choix et des limites éventuelles des investissements éducatifs compte tenu notamment de leur efficacité. Or la France a vu depuis la Libération une croissance continue de ses dépenses éducatives en euros constants, une part étant consacrée à scolariser un nombre croissant d'élèves et à allonger la durée des études, une autre part à augmenter les dépenses pour chaque élève. Ainsi la dépense annuelle par élève est-elle passée de 2220 E en 1975 à 4310 E en 2001 pour le premier degré, et de 4520 E en 1975 à 7880 E en 2001 pour le second degré (en euros constants). Malgré ces efforts, les indicateurs de réussite des élèves, qui jusque-là avaient suivi une évolution parallèle favorable, stagnent depuis le milieu des années 90. Il semble donc plus difficile, dans ces conditions, de demander à l'Etat d'accroître encore ses investissements éducatifs, d'autant plus que les contraintes d'harmonisation et de convergence européennes jouent dans le sens d'une meilleure maîtrise, voire d'une réduction des dépenses publiques. La décentralisation, si elle est un facteur d'économie pour l'Etat, n'en est pas forcément un pour les dépenses publiques prises dans leur globalité. Quant à la privatisation, elle est évoquée davantage à l'étranger qu'en France où, du fait d'une histoire particulièrement conflictuelle, elle représente une option très largement virtuelle. En outre elle n'apporterait que peu de ressources puisque la puissance publique prend en charge aujourd'hui l'essentiel des dépenses des écoles et des établissements privés. Reste donc à imaginer d'autres solutions. Les premières sont qualitatives et visent à améliorer le fonctionnement pédagogique de l'école primaire (lutte contre l'illettrisme), du collège (diversification des parcours des élèves) et de l'enseignement professionnel (création de « lycées des métiers »). Les secondes pourraient être quantitatives et organiser le non-remplacement poste à poste des enseignants partant à la retraite : en jouant sur la diminution du volume horaire des élèves, ou bien sur la diminution du volume enseigné en groupes restreints, ou encore sur l'augmentation du nombre d'élèves par classe. Sans parler des effets d'un recul de l'âge de la retraite ! Toutes ces orientations qui vont à l'encontre des évolutions des précédentes décennies ne seraient sans doute guère populaires dans l'opinion, et encore moins parmi les enseignants.

196- La seconde question, compte tenu de ces contraintes budgétaires assez prégnantes est de savoir comment attirer une telle masse de jeunes diplômés sur un marché de l'emploi des cadres vraisemblablement très tendu. Puisqu'il est illusoire de vouloir concurrencer les entreprises en matière salariale, surtout pour les hommes, il reste à chercher à renforcer ce qui constitue l'attrait particulier des professions enseignantes. Toutes les enquêtes auprès des enseignants convergent pour indiquer que le métier ne rencontre aucune crise de vocation : dans la plus récente encore deux tiers des enseignants déclarent que leur métier est celui qu'ils rêvaient d'exercer, 82% déclarent s'épanouir et plus des trois quarts espèrent garder leur profession jusqu'à la retraite.<sup>89</sup> Or ces vocations sont fondées sur des motivations stables depuis des décennies : l'amour de la discipline enseignée (surtout pour le second degré), le goût de la relation avec les enfants et les jeunes, l'attrait pour un métier de liberté intellectuelle et d'autonomie dans le travail. On peut affirmer qu'aujourd'hui, peut-être encore

---

<sup>89</sup> Enquête Sofres pour le journal *L'étudiant*, septembre 2002

davantage qu'hier, le métier d'enseignant reste un métier éthiquement marqué ; il représente, notamment dans l'imaginaire des jeunes, un certain aspect de résistance sociale dans une société de plus en plus marquée par la perte des références morales et des valeurs de l'engagement collectif, par la recherche du profit, ainsi que par la coupure entre investissements personnels et professionnels.

197- S'ils adhèrent à ces analyses, plusieurs pistes s'ouvrent aux pouvoirs publics. La première est de rendre le métier plus attrayant dans son exercice même, en particulier pour les jeunes, avec plus de liberté pédagogique et davantage de responsabilité dans le travail et vis-à-vis des élèves, plus d'aide et moins de contrôle de la part de la hiérarchie (inspecteurs, chefs d'établissement), davantage de souplesse de carrière, l'amélioration du temps partiel et l'accès au temps partagé entre plusieurs activités, la possibilité de quitter le métier en facilitant une mobilité externe, une meilleure association aux réformes et aux évolutions de programmes, etc. La seconde piste serait de développer une véritable sollicitude institutionnelle vis-à-vis des personnels, attitude qui fait jusqu'à présent peu partie de la culture de la fonction publique : un véritable accueil dans le métier, une première affectation moins injuste, des promotions plus équitables, une reconnaissance et une validation des compétences acquises dans et hors de l'institution, des services juridiques, sociaux (recherche d'un logement pour les jeunes par exemple) et de santé de qualité et plus proches, des possibilités de formation plus nombreuses. Enfin la dernière piste amènerait à refuser la banalisation sociale du métier en le plaçant résolument sur le terrain des valeurs et en proposant de manière explicite aux jeunes diplômés un cadre éthique clairement plus enthousiasmant que la recherche du profit, les lois du marché et la compétition entre les individus : par exemple au travers d'une charte professionnelle définissant le sens d'un métier tourné vers l'avenir, la construction de la Paix et la transmission aux enfants du Vrai, du Beau et du Bien.

## BIBLIOGRAPHIE

- ALLAIN, F. (1996) « Les rémunérations des enseignants entre 1986 et 1994 », *Education et formations* n° 46, Paris : DEP-MEN
- AUSSANT, D. et LEPETIT, B. (2002), « Les besoins en personnels d'enseignement dans le second degré public entre 2004 et 2010 », *Education et formations* n° 63, Paris : DPD-MEN
- BAILLAT, G. et GUILLON, R. (2000), *Polyvalence des maîtres et formation des professeurs des écoles*, Paris : INRP
- BOTTIN, Y. et NACABAL, J. *L'utilisation des postes hors classes à l'école primaire*, Paris : IGEN-MEN (2001)
- BOTTIN, Y. (2002), *Enseigner en école, un métier pour demain*, Rapport au ministre de l'éducation nationale, Paris : MEN
- BRECHON, P. (2000), *Les valeurs des Français*, Paris : A. Colin
- CHARTIER, A-M. (2000), *Polyvalence des maîtres et formation des professeurs des écoles*, Paris : INRP
- CLERC, F. (2002), « Note de synthèse sur les motivations à devenir enseignant », in OBIN, J-P
- CROS, F. (2002), *Initial Teacher Training and Lifelong Learning*, Rapport intermédiaire, Paris : INRP
- La polyvalence des maîtres à l'école élémentaire*. Paris : IGEN-MEN (1996)
- ESQUIEU, N. (1999), *Les débuts dans le métier d'enseignant du second degré*, Note d'information, Paris : DPD-MEN
- ESQUIEU, N. (2001), *De l'IUFM à la classe*, Note d'information, Paris : DPD-MEN
- ESQUIEU, N. et PERIER, P. (2001) *Devenir professeur des écoles*, Paris : DPD-MEN
- HUBERMAN, M. et al. (1989) *La vie des enseignants*, Genève : Delachaux et Niestlé
- LANGOUET, G. et LEGER, A. (1997), *Le choix des familles : école publique ou école privée ?*. Paris : A. Colin
- LELIEVRE, C. (1990) *Histoire des institutions scolaires*, Paris : Nathan
- LELIEVRE, C. et NIQUE, C. (1995), *L'Ecole des Présidents*, Paris : Nathan
- MEIRIEU, P. (2001), « Cahier des charges pour la seconde année d'IUFM », *Rapport au ministre de l'éducation nationale*, Paris : MEN
- MONTEIL, J-M. (1998), *Propositions pour une nouvelle approche de l'évaluation des enseignants*, Rapport au Ministre, Paris : MEN
- OBIN, J-P. (2002), *Enseigner, un métier pour demain*, Rapport au ministre de l'éducation nationale, Paris : La Documentation française
- PAIR, C. (2001), *Forces et faiblesses de l'évaluation du système éducatif en France*, Rapport au Haut comité de l'évaluation de l'école, Paris : HCEE-MEN
- PETITAT, A. (1982) *Production de l'école. Production de la société : analyse socio-historique de quelques moments décisifs de l'évolution scolaire en Occident*, Genève : Editions Droz
- PLATONE, F. (1996) « Les inspecteurs de l'éducation nationale et la rénovation de l'école primaire » in CROS, F. et ADAMCZEWSKI, G. *L'innovation en éducation et en formation*. Paris/Bruxelles : De Boeck-INRP
- THELOT, C. (1994), « Salaire et durée annuelle de travail des enseignants, des cadres et des professions intermédiaires », *Education et formations* n° 37, Paris : DEP-MEN
- Données pour la formation continue des enseignants du premier degré*, Paris : DESCO-MEN (2001)
- Formation initiale et transition vers la vie professionnelle*, Eurydice, Communauté Européenne (2002)
- L'aménagement des rythmes scolaires à l'école primaire*, Paris : IGEN-MEN
- Les chiffres clés de l'éducation en Europe*, Bruxelles : Editions de la Commission européenne
- Les ZEP, des pôles d'innovation et de dynamisme*, Paris : Cahiers Pédagogiques n°407 (2002)
- Les Zones d'éducation prioritaires*, Paris : Revue Française de Pédagogie n°151 (2002)
- Regards sur l'éducation*, Paris : OCDE (2000)
- Scolarisation à 2 ans et réussite au début de l'école élémentaire*, *Education et formations* n°60, Paris : DPD-MEN (2001)
- Utilisation des emplois et élaboration de la carte scolaire dans l'enseignement primaire*, Paris : IGEN-MEN (2000)



## **Résumé des principaux points envisageables pour pallier le manque d'enseignants dans les dix années à venir**

Les différentes mesures peuvent se regrouper selon quatre thèmes :

### **1- Attirer des enseignants motivés**

- Développer des campagnes ciblées de communication sur les attraits des métiers d'enseignant
- Proposer des modules de pré-professionnalisation dès les premières années d'études universitaires afin de découvrir les métiers de l'enseignement
- Organiser des rencontres, forums et salons sur les métiers de l'éducation
- S'appuyer sur les motivations des enseignants actuellement en exercice : l'amour de la discipline enseignée, le plaisir d'enseigner et d'être dans une relation éducative avec des jeunes, la liberté personnelle et l'autonomie dans le travail
- Permettre une meilleure orientation des étudiants en université en développant les rencontres avec des conseillers d'orientation
- Développer des pré-recrutements avec, par exemple, des allocations d'études ciblées selon les régions et les disciplines

### **2- Former et perfectionner les enseignants**

- développer l'autonomie et la responsabilité des enseignants dans leur travail
- construire des contrats éducatifs locaux
- développer la formation tout au long de la vie par des apprentissages formels, informels et non formels
- développer la formation à distance en réseau pour tous les enseignants en cours de service (e-learning)
- reconnaître la formation continue dans la gestion de la carrière

### **3- Mieux recruter et affecter**

- améliorer la première affectation par l'attribution de bonus pour des lieux d'exercice difficiles
- régionaliser les premières affectations pour le second degré

### **4- Mieux gérer la carrière**

- permettre une plus grande mobilité des enseignants à l'intérieur de l'école et hors de l'école (contrats de reconversion)
- valoriser les acquis professionnels et d'autres expériences
- permettre à des personnes voulant entrer dans l'enseignement de le faire à tout moment par des équivalences et la valorisation de leurs acquis

## LISTE DES ABREVIATIONS

ARPEC : Association régionale pour la promotion de l'enseignement catholique

BEP : Brevet d'enseignement professionnel

BOEN : Bulletin officiel de l'éducation nationale

CAFEP : Certificat d'aptitude aux fonctions d'enseignement dans le privé

CAFIPMF : Certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou professeur des écoles maître formateur

CAP : Certificat d'aptitude professionnel

CAP : Commission administrative paritaire

CAPA : Commission administrative paritaire académique

CAPN : Commission administrative paritaire nationale

CAPSAIS : Certificat d'aptitude professionnel spécialisé pour l'adaptation et l'intégration scolaire

CDI : Centre de documentation et d'information

CFA : Congé de fin d'activité (pré-retraite)

CFP : Centre de formation pédagogique

CGT : Confédération générale du travail

CLIS : classe d'intégration scolaire

CNED : Centre national d'enseignement à distance

CPC : Commission professionnelle consultative

CSE : Conseil supérieur de l'éducation

CTP : Comité technique paritaire

DEA : Diplôme d'études approfondies

DESS : Diplôme d'études supérieures spécialisées

DEUG : Diplôme d'enseignement universitaire général

DPD : Direction de la programmation et de la prospective au ministère de l'éducation nationale

ECTS : European credit transfert system

ENI : Ecole normale d'instituteurs

ENNA : Ecole normale nationale d'apprentissage

EPLÉ : Etablissement public local d'enseignement

EPPLÉ : Etablissement primaire public local d'enseignement

EPS : Education physique et sportive

EREA : Ecole régionale d'enseignement adapté

IA-IPR : Inspecteur d'académie, inspecteur pédagogique régional

IEN : Inspecteur de l'Education nationale

IGEN : Inspecteur général de l'Education nationale  
Inspection générale de l'Education nationale

IMF : Instituteur maître formateur

INRP : Institut national de la recherche pédagogique

IUFM : Institut universitaire de formation des maîtres

MAFPEN : Mission académique à la formation des personnels de l'éducation nationale

MEN : Ministère de l'éducation nationale

PEP : Poste à exigence particulière

PIB : Produit intérieur brut

PNP : Programme national de pilotage

RASED : Réseau d'aide spécialisée aux élèves en difficultés

REP : Réseau d'éducation prioritaire

SEGPA : Section d'enseignement général et professionnel adapté

SMIC : Salaire minimum inter-catégoriel de croissance

SVT : Sciences de la vie et de la terre

TICE : Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement

UNAPEC : Union nationale des associations régionales pour la promotion de l'enseignement catholique

UPI : Unité pédagogique d'intégration

VAE : Validation des acquis de l'expérience

ZEP : Zone d'éducation prioritaire

## **PRINCIPAUX TEXTES OFFICIELS REGISSANT LE RECRUTEMENT ET LA FORMATION DES ENSEIGNANTS**

- BOEN n°32 du 6 septembre 2001, circulaire N°2001-150 du 27 septembre 2001 : accompagnement de l'entrée dans le métier et formation continue des enseignants des premier et second degrés et des personnels d'éducation et d'orientation.
- BOEN n°43 du 24 novembre 1994, note de service n°94-271 du 16 novembre 1994 : Référentiel de compétences et capacités caractéristiques du professeur des écoles (ce référentiel de fin de formation initiale constitue la base du « cahier des charges » des IUFM pour élaborer les objectifs, les contenus et les modalités de la formation.
- Pour le premier degré :
  - BOEN n°43 du 21 novembre 2002, note de service n°2002-256 du 18 novembre 2002 : conditions de fonctionnement des jurys, système de notation, modalités de déroulement des différentes épreuves.
  - BOEN n°34 du 19 septembre 2002 : recrutement des professeurs des écoles, concours pour les maîtres des établissements d'enseignement privé. Rectificatif de la note publiée au BOEN spécial n°14 du 18 juillet 2002.
  - BOEN n°32 du 5 septembre 2002, arrêté du 5 septembre 2002 relatif aux modalités d'organisation du concours externe, externe spécial, second concours interne, second concours interne spécial et troisième concours de recrutement de professeurs des écoles.
  - BOEN spécial n°14 du 18 juillet 2002 (calendriers, modalités d'inscription et de déroulement des concours, conditions d'inscription)
  - BOEN n°29 du 18 juillet 2002, arrêté du 29 avril 2002 relatif aux épreuves et aux programmes du concours externe de recrutement de professeurs des écoles.
  - BOEN n°17 du 25 avril 2002, arrêté du 29 mars 2002 relatif aux modalités d'organisation des troisièmes concours de recrutement de professeurs des écoles.
- Pour le second degré :
  - BOEN n°7 du 13 février 2003, note de service n°2003-013 du 5 février 2003 : instructions concernant les concours réservés de recrutement de personnels enseignants, d'éducation et d'orientation des lycées et collèges (rappel des épreuves, dates et modalités d'envoi du rapport, calendrier et lieux de déroulement des épreuves)
  - BOEN n°5 du 30 janvier 2003 : affectation des stagiaires lauréats des concours et des examens professionnels- rentrée 2003.
  - BOEN n°4 du 2 » janvier 2003, modification de la note de service n°2002-148 du 10 juillet 2002, publiée au BOEN spécial n°14 du 18 juillet 2002, concernant la durée des épreuves d'admissibilité de concours.
  - BOEN n°37 du 10 octobre 2002, arrêtés du 3 octobre 2002 nommant les présidents des jurys de concours de recrutement de personnels de l'enseignement du second degré.
  - BOEN n°36 du 3 octobre 2002, arrêté du 20 septembre 2002 autorisant au titre de la session 2003, l'ouverture des concours de

recrutement, concours externes, réservés ou examens professionnels de professeurs stagiaires du second degré, de CPE, de COP et concours d'entrée en cycle préparatoire au concours externe d'accès au corps de PLP.

- BOEN n°34 du 19 septembre 2002, recrutement de personnels enseignants d'éducation et d'orientation, concours pour les maîtres des établissements d'enseignement privé.
- BOEN spécial n°14 du 18 juillet 2002, note de service n°2002-148 du 10 juillet 2002, calendriers, modalités d'inscription et de déroulement des concours, conditions d'inscription.

*L'école maternelle, son rôle, ses missions* (1986). Paris : CNDP

*Les cycles à l'école primaire* (1991). Paris : Hachette

*Qu'apprend-on à l'école maternelle ? Les nouveaux programmes* (2002). Paris : CNDP

*Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Les nouveaux programmes* (2002). Paris : CNDP

## **Liste des tableaux et schémas**

Tableau 1 : Catégories de personnels

Tableau 2 : Evolution des effectifs d'élèves

Tableau 3 : Répartition par âge et par sexe des enseignants du premier degré

Tableau 4 : Répartition par âges des professeurs des collèges et lycées

Tableau 5 : Evolution des structures de l'enseignement public

Tableau 6 : Finalités de l'enseignement selon les jeunes et les anciens enseignants du premier degré

Tableau 7 : Motivations pour devenir enseignant du premier degré

Tableau 8 : Raisons de choisir le métier dans le premier degré

Tableau 9 : Projection des départs des personnels 2001- 2010

Tableau 10 : Concours de recrutement des professeurs des écoles, session 2000

Tableau 11 : Rapport entre les demandes de départ et les mutations dans le premier degré

Tableau 12 : Principales difficultés rencontrées en début de carrière dans le premier degré

Tableau 13 : Examens et concours du second degré, session 2002

Tableau 14 : Evolution des concours externes du second degré

## REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier très vivement les personnes suivantes qui nous ont aidés dans notre recherche d'informations :

- Gérard BONNET, chargé de Mission à la Direction de la l'évaluation et de la prospective du MJENR ;
- Yves BOTTIN, Inspecteur général de l'Education nationale ;
- Madame CHASSAGNE, chargée de documentation à la Direction de l'évaluation et de la prospective du MJENR;
- Monique CLAEYSSSEN, directrice adjointe du premier degré à l'IUFM de Versailles ;
- Jean-Claude EICHER, professeur des Universités ;
- Yves GUERIN, doyen de l'Inspection générale, groupe du premier degré ;
- Alain MICHEL, Inspecteur général de l'Education nationale, représentant de la France au CERI de l'OCDE ;
- Eric PEYRE, chargé de mission à la Direction des personnels enseignants du MJENR ;
- Nadine PROST, chargée de mission "OCDE" à la Direction des relations internationales du MJENR ; vice-présidente au comité de l'éducation de l'OCDE, coordonnatrice de l'activité ;
- Dominique RAULIN, chargé de mission à la Direction des personnels enseignants du MJENR ;
- Véronique STRAAT, chargée de mission à la Direction de l'enseignement scolaire du MJENR.