Université Lumière Lyon 2
Institut des sciences et pratiques d'éducation et de formation

L'évolution de la volonté d'enseigner dans le premier degré (étude de représentations)

Par Louis BASCO
Doctorat de sciences de l'éducation
Sous la direction de Guy AVANZINI
Présentée et soutenue publiquement le 30 avril 2001

Devant un jury composé de : Aba ABRAHAM, Professeur, université de Jérusalem Guy AVANZINI, Professeur émérite, université Lumière Lyon 2 René HESS, Professeur, université Paris 8 Alain MOUGNIOTTE, Maître de conférence habilité à diriger des recherches, université Lumière Lyon 2 Jean-Paul ROUX, Maître de conférence habilité à diriger des recherches, IVEM, Aix Marseille

Table des matières

Remerciement . . 1

Résumé . 3

Abstract . . 5

Introduction . . 7

Chapitre I. : L'exploration du champ bibliographique . 11

A De l'étude du cycle de vie humaine à celle de la carrière des enseignants. . 11

1- Premières études concernant leur biographie. . 11

2- La recherche de Peterson [7] . . . 13

3- Les recherches de Michaël Huberman. . . 14

4- Tendances générales du cycle de vie des enseignants du second degré (Michael Huberman). . 16

5- Vers un modèle de synthèse. . 18

B Une approche centrée sur la personne de l'enseignant : Ada Abraham. . 19

1- La notion de personne se trouve à la base de notre réflexion. . 19

2- Le Soi et le Soi collectif. . 20

3- Les forces de l'inconscient et les manoeuvres du Soi. . 20

4- Le contexte scolaire, lieu de contradiction. . 21

5- Comment l'enseignant arrive-t-il à se défendre devant ses multiples contradictions ? . 22

6- Le Soi professionnel ou l'appartenance professionnelle. . 22

Chapitre II. Méthodologie . 25

A Historique de la recherche. . 25

B La méthodologie. . . 27

1- La méthodologie de ce travail a deux grands objectifs. . . 27

2- Une compréhension du concept de représentation. . 29

[7] . Peterson, Age, teacher's role and the institutional setting. In B. Biddle & W. Elena (eds.), Contemporay Research on teacher Effectiveness., New York, Holt, Rinehart, 1964. A.D.C. Peterson, Techniques of teaching, secondary education., Oxford - London - Edinburg , Pergamon Press , 1965.

3- Le guide d'entretien oral : ouvert. . 32

4- La deuxième étape : Le questionnaire fermé. . . 37

Chapitre III. Les caractéristiques professionnelles de la fonction d'instituteur, de professeur d'école : Les caractéristiques de l'échantillon . 53

A Les aspects institutionnels. . 53

1- Les différents niveaux d'enseignement. . 53

2- La féminisation du métier . 55

3- La carrière . 57

4- Les différences de statut. . 59

5- La formation des maîtres. . 60

6- Typologie du corps des maîtres. . 65

B L'origine sociale. . 67

1- Une profession clairement située dans les classes moyennes (graphique 46). . 67

2- L'incidence de l'origine sociale sur la perception du métier. . 69

3- L'incidence de l'origine sociale sur les motivations . . 70

4- La perception de la valeur de la fonction d'enseignant dans le premier degré. . 71

Chapitre IV. Désir ou non désir de changer, de quitter, de ne plus enseigner... . . 75

A A-t-on pensé à quitter ? . . 75

B A quels moments de la carrière ces doutes viennent-ils ? . 94

C Quelles sont les raisons des doutes sur la poursuite de carrière ? . . 105

1- Le départ sans crise. . . 109

2- Le malaise des enseignants du premier degré. . . 109

3- L'angoisse des enseignants. . . 122

D Les raisons de ne pas partir. . . 128

Chapitre V. Du désir initial : les motivations de l'enseignant pour l'enseignement . . 137

A Les motivations générales de l'enseignant [101] . . 139

1- Les besoins d'expression et d'épanouissement. . . 140

2- Le besoin d'affection. . . 140

[101] 'après une étude de la COFREMCA auprès des enseignants pour le Ministère de l'Education Nationale, décembre 1987.

3- Le besoin de sécurité. . 142

4- Le besoin de prestige. . . 143

5- Le besoin de considération et d'estime. . 143

6- Hommes et femmes ont-ils les mêmes motivations ? . . 143

7- Le sens donné au travail. . 144

8- Cas des enseignants les plus jeunes. . . 147

B Les trajectoires professionnelles. . 148

C Les motivations de l'enseignant pour l'enseignement. . 150

1- Les motivations actives. . 151

2- les motivations matérielles. . 151

3- Les motivations passives. . 152

D Les motivations de départ. Le désir initial. . 158

E Les hésitations à choisir l'enseignement. . 160

Chapitre VI. L'exercice du métier . . 165

A Les raisons de choisir de nouveau, ou non, l'enseignement. . 168

1- Rechoisir ou non l'enseignement. . 169

2- Les raisons de ne pas rechoisir l'enseignement. . . 174

3- Les raisons de rechoisir l'enseignement. . 178

4- Instituteur... professeur d'école, un métier attachant. . 182

5- Le bonheur d'enseigner. . 184

B Les difficultés rencontrées . . 193

1- La perception d'une absence de consensus sur les missions de l'enseignement. . 193

2- Le mauvais fonctionnement du système éducatif. . . 194

Chapitre VII. Peut-il exister des stratégies pour éviter ou accompagner la crise ? . 199

Conclusion . 215

Bibliographie . . 221

Liste des sigles utilisés . 227

Annexes . . 229

Les caractéristiques professionnelles de la fonction d'instituteur, de professeur d'école Les caractéristiques de l'échantillon . 237

Désir ou non désir de changer, de quitter, de ne plus enseigner… . . 297

Du désir initial : les motvations de l'enseignant pour l'enseignement . 388

L'Exercice du métier . . 418

Annexe 1 Les personnels de l'Education Nationale Repères et références statistiques 2000 Ministère de l'Education Nationale . . 451

Annexe 2 Rapport des effectifs féminins et masculins n° 37-1994 Education et formation Ministère de l'Education Nationale . . 457

Annexe 3 L'origine sociale des enseignants. Claude Thélot n° 37-1994 Education et Formation Ministère de l'Education Nationale . . 458

Annexe 4 Le recrutement des nouveaux enseignants du premier degré. Jean-Claude EMIN n° 37-1994 Education et Formation Ministère de l'Education Nationale . 461

Annexe 5 La représentation du métier chez les instituteurs Bruno Maresca n° 41-1995 Education et Formation Ministère de l'Education Nationale . 468

Annexe 6 Les débuts dans le métier des nouveaux professeurs des écoles Note d'information 97.25 Juin 1997 Direction de l'Evaluation et la Prospective Ministère de l'Education Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche . 476

Annexe 7 Les instituteurs et professeurs des écoles au 1° Janvier page 33 1997 Note d'information 98.31 Septembre 1998 Direction de l'Evaluation et la Prospective Ministère de l'Education Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche . . 481

Annexe 8 Enseigner dans les écoles Note d'information 95.29 Juin 1995 Direction de l'Evaluation et la Prospective Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche et de l'Insertion Profesionnelle . 486

Annexe 9 Mobilité et mutations interdépartementales des personnels enseignants du premier degré. Georges Bernède n° 37-1994 Education et Formation Ministère de l'Education Nationale . 490

Annexe 10 Carrière des enseignants du premier degré. Georges Bernède n° 37-1994 Education et Formation Ministère de l'Education Nationale . . 494

Annexe 11 Note de service Congé de formation à caractère personnel des fonctionnaires de l'Etat, année scolaire 1999/2000 Inspection Académique de Vaucluse Septembre 1998 . 497

Annexe 12 Extrait de "Ecole, Famille le malentendu". Sous la direction de François Dubet Textual 1999 . 503

Annexe 13 L'impossible Monsieur parent. Agnès Klarsfeld Le Monde de l'Education, lévrier 2000 . 510

Annexe 14 La longue marche des parents d'élèves Dossier La place des parents d'élèves Supplément de La lettre de l'éducation n° 311. 26 Juin 2 000. . 514

Remerciement

A Sylvie, mon épouse, pour ces années de patience...

A Anaïs et Astrid, mes filles, à qui je n'ai pas encore eu le temps d'expliquer ce qu'était une thèse....

A Guy, qui me fait confiance depuis déjà presque 20 ans ...

A Jean-Luc, qui me soutient, m'encourage sans cesse...

A tous ceux qui m'ont aidé, par leurs compétences, leur présence ou leur amitié...

"La personne de l'enseignant compte davantage que ce qu'il sait, compte davantage que les méthodes utilisées." Carl Rogers "On Becoming a person" Boston, 1961

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

Résumé

Les difficultés rencontrées par les enseignants du premier degré dans l'exercice de leur activité professionnelle, sont encore peu documentées qu'elles soient d'ordre relationnelle, dans la gestion de la classe ou face aux évolutions institutionnelles. Certains éprouvent des moments de doute et parfois, le désir de ne plus enseigner .

Le présent travail examine cette question en regard des profils socio-démographiques, curriculaires et vocationnels . Tout d'abord, il s'appuie sur une exploration bibliographique qui avec Michaël Huberman met en évidence des cycles de vie et invite à traiter la personne de l'enseignant. Problème qu'instruisent particulièrement les travaux d'Ada Abraham.

Ensuite, cette recherche est développée à partir d'une enquête auprès d'un échantillon que l'on a souhaité représentatif, au niveau national, de la population des maîtres du premier degré. Il est relevé une évolution de la volonté d'enseigner liée aux déterminants initiaux de ce choix professionnel en rapport aux conditions d'exercice du métier. Cette interaction apporte une explication forte du déroulement de carrière.

Ce constat suggère la mise de solutions d'accompagnement visant à limiter sinon éviter la crise.

MOTS CLÉS:

désir initial d'enseigner, moments de doute, histoires de vie, motivations, exercice du métier, formation

vertu de la loi du droit d'auteur.

vertu de la loi du droit d'auteur.

Abstract

The difficulties encountered by first-degree teachers relating to relational, classroom management or facing with institutional changes are little documented. Some of them experience times of deep doubt and sometimes the desire to shop teaching.

The present work examines this question regarding the sociological, demographic, curricular and vocational profiles of teachers. First, it is based on a bibliographic exploration that clearly shows life cycles with Michaël Huberman, and invites to treat the teacher person herself or himself, a problem that Ada Abraham's work taught particularty.

Secondly, this research is documented by an enquiry conducted near a sample wished representative of national population of the first-degree teachers. As a result, it is observed a change in the willing to teach link to the initial determinants of professional choice in relation with the occupation acting conditions. This interaction gives a sound explanation of the career stages. Accompaniment solutions seem possible if not to avoid, at least to limit crisis.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

Introduction

La profession d'enseignant s'est trouvée brutalement, dans les années quatre-vingts, en crise, en particulier en 1986 où, pour la première fois depuis la seconde guerre mondiale, l'Education Nationale n'a pas réussi à recruter tous les instituteurs dont elle avait besoin : sur 5000 postes offerts, seulement 4700 furent pourvus. Or cette profession avait longtemps paru protégée, à l'abri du chômage, entourée de privilèges jalousés (les vacances en particulier ...).

Cette situation était d'autant plus paradoxale qu'elle est survenue dans un contexte économique caractérisé depuis plus d'une dizaine d'années par un chômage important chez les jeunes. Or, même si, aujourd'hui, le nombre de candidats au concours de recrutement des professeurs d'école est le double, voire le triple, de celui des admis, il semble que ce métier, malgré la sécurité de l'emploi qu'il assure, ait peu à peu perdu son attrait. D'autre part, cette crise n'affecte pas seulement son renouvellement. Elle le touche dans sa globalité. En effet, à l'intérieur même du corps des instituteurs, parmi ceux qui ont accédé à cette profession il y a quelques années, certains ne désirent plus enseigner et ont la volonté de faire autre chose. "***L'enseignement aujourd'hui, c'est le radeau de la Méduse. Ceux qui restent, c'est parce qu'ils n'ont pas pu partir*** ." [1]

Ce jugement est certainement bien négatif. Il existe autour de nous des hommes et des femmes qui rayonnent de bonheur dans leur métier d'enseignant, même à la veille de leur retraite. Cependant, il n'y a pas de mois où nous n'entendons ou ne lisons dans les

[1] . Bayrou, 1990 - 2000 La décennie des mal appris, Paris, Flammarion, 1990.

vertu de la loi du droit d'auteur.

médias les confidences de ceux qui déclarent vouloir changer de métier [2] . Les mots de lassitude sont presque toujours les mêmes. Ils témoignent d'un certain refus "du changement vécu", "de la situation qui s'est dégradée". D'autres encore, qui sont le signe d'une véritable démission, expriment un réel malaise, qui ne peut être vécu jusqu'à la retraite. Certains souhaitent, tant qu'ils le peuvent encore, "essayer autre chose" [3] .

Mais il y a d'autres fuites : les plus brillants écrivent, et les moins sincères, peut-être, courent vers des postes de conseillers pédagogiques, de responsables à la M.G.E.N., voire aux responsabilités syndicales et publiques, vu les horizons qu'elles apportent. Tous les ans, nous voyons de nouveaux maîtres solliciter à leur tour des postes avec un demi service, ou souhaiter être totalement déchargés.

Cette situation est préoccupante car, dans les prochaines années, l'Etat devra remplacer quarante pour cent des instituteurs qui, en activité aujourd'hui, partiront à la retraite.

Dans ce contexte, les motivations des enseignants sont multiples et très différentes. Plusieurs d'entre-eux ont assurément beaucoup de satisfaction à pratiquer leur métier. Mais certains éprouvent des moments de doute et des désirs de changement. Sont-ils nombreux et à quoi cela tient-il ? C'est ce qui nous a amené à notre problématique :

Les maîtres du premier degré éprouvent-ils, au cours de leur carrière, le désir de ne plus enseigner, de changer d'activité professionnelle ? Quels en sont les facteurs ? En quoi certains aspects de leur vie peuvent-ils influer sur ce souhait ?

Notre hypothèse est qu'ilest fonction :

- - de facteurs externes liés à l'image, aux rôle et fonction du maître du premier degré
- - de facteurs internes, dépendant eux-mêmes
  - des motivations initiales
  - des conditions d'exercice par rapport aux élèves
  - par rapport aux autres enseignants
- - de l'articulation des deux facteurs précédents.

Notre travail doit, dans un premier temps, commencer par une exploration du champ bibliographique. Ainsi, les synthèses des travaux d'autres chercheurs pourront servir de référents théoriques.

Nous nous proposons, ensuite, d'étudier les représentations que les maîtres du

[2] 'actualité littéraire et pédagogique de la rentrée 1999 se fait l'échos d'un certain mal-être enseignant. A lire en particulier : Philippe Milner, A bas les élèves !, Albin Michel, 1999; Nicolas Revol, Sale prof, Fixot, 1999; William Reymon, Mémoire de profs : mission, joies et craintes, les profs parlent, Flammarion, 1999.

[3] I faut cependant relever que le nombre de véritables démissions est très faible puisqu'il ne concerne, pour l'année scolaire 1998-1999, que 23 enseignants (dont 16 femmes et 7 hommes). Toujours pour la même année scolaire, on relève 29 intégrations dans un autre corps (13 femmes et 16 hommes) et 64 autres sorties (33 femmes et 31 hommes).

vertu de la loi du droit d'auteur.

premier degré ont de leur métier. A cette fin, notre recherche a comporté une enquête constituée d'entretiens et d'un questionnaire centrés sur l'éventualité de ce désir mise en lien avec leurs motivations initiales mais aussi avec les conditions d'exercice de leur profession.

Enfin, la seule analyse d'une réalité actuelle ne peut suffire. Ce travail doit conduire à une réflexion aboutissant à des propositions destinées à éviter mais aussi, peut-être, à accompagner la crise que certains peuvent éprouver.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

Chapitre I. : L'exploration du champ bibliographique

Travailler à une recherche en Sciences de l'Education sur l'évolution du désir initial d'enseigner chez les maîtres du premier degré soulève, bien entendu, de nombreux problèmes. Nous voudrions en écarter quelques uns et bien montrer que nous sommes conscient des critiques auxquelles nous n'échapperons point.

Tout d'abord, cette recherche est originale en ce sens qu'elle n'a jamais été encore menée en France quoique, bien évidemment, certains aspects du sujet aient déjà été traités ponctuellement. Il nous a été donc possible de puiser dans des bibliothèques pédagogiques, ou beaucoup plus générales, pour lire livres ou journaux qui abordent telle partie du sujet. Au départ, notre travail a consisté à en analyser les contenus. Nous en avons dégagé des lignes directrices et élaboré une synthèse.

A De l'étude du cycle de vie humaine à celle de la carrière des enseignants.

1- Premières études concernant leur biographie.

vertu de la loi du droit d'auteur.

A la suite du développement récent du domaine du "cycle de vie humaine" en tant qu'objet scientifique, des études traitant en particulier de la biographie personnelle des enseignants ont été publiées.

Plus généralement, l'analyse du cycle de la vie humaine au niveau philosophique et romancier a toujours fortement intéressé. Mais, en tant qu'objet d'étude scientifique, son histoire est plus récente.

En premier lieu, à plusieurs niveaux nous pouvons relever différentes filières :

- dans la littérature psycho-dynamique, avec Freud, mais surtout avec Erickson (1950), qui a mis en évidence "les 8 crises de la vie" [4] et qui, se situant dans un cadre psychanalytique, trace le développement de la personnalité à travers huit crises, depuis le stade oral et sensoriel jusqu'à la maturité, correspondant selon lui à la vieillesse.
- Une seconde filière, de nature plus sociologique, a connu un essor remarquable dans les écrits de l'"école de Chicago". Ils interprêtaient les données biographiques, offrant une place privilégiée à l'histoire orale. Ainsi, Becker (1970) a essayé d'analyser les déterminants de la "carrière" professionnelle sur des enseignants de Chicago [5] .
- Mais aussi, à partir de 1970, notons un courant "life-span developmental psychology", qui a progressivement intégré des conceptualisations et des données empiriques émanant de plusieurs disciplines : de la biologie, de l'histoire, de la sociologie, de la physiologie et surtout de la psychologie. Retenons en particulier, à titre d'exemple plus récent, les travaux de Baltes et Brim [6] (1982).

De ces différentes recherches se dégagent deux dimensions :

La première concerne l'évolution des conduites et des attitudes des enseignants au cours de leur carrière. On distinguera particulièrement leurs rapports avec autrui et l'évolution de ceux-ci au cours de la vie.

Plusieurs conclusions peuvent être dégagées :

- Les enseignants ont tendance, avec l'âge, à réduire le nombre et la fréquence des contacts sociaux. Ils ne garderont que quelques relations privilégiées.
- Entre 35 et 45 ans, ils auront la volonté accrue d'aider autrui dans leurs difficultés.
- Entre 45 et 55 ans, ils auront tendance à s'investir davantage dans des activités non professionnelles.
- Avec l'âge, ils auront la préoccupation croissante d'accomplir les différentes tâches qu'ils se sont fixées.

La seconde dimension fait apparaître deux préoccupations : le passage de la vie "active" à la vie "contemplative" et à la réorientation des valeurs.

Le début de la vie adulte, après l'achèvement de la formation et éventuellement la création d'un foyer, s'accompagne des sentiments d'autonomie, de compétence, de stabilité. Cette période d'expansion est suivie d'une période de contradictions.

4 . Erickson, Enfance et Société, Lausanne, Delachaux et Niestlé, 1950.

5 . Becker, Making of a Chicago School Sociologist, Social Problems, Work and Deviance, Chicago, Aldine, 1970.

6 . Baltes et O. Brim, Life-Span Development and Behavior, volume 4 , New york, Academic Press, 1982.

vertu de la loi du droit d'auteur.

A mesure que l'âge s'élève, l'individu est plus préoccupé de ses émotions, connaît plus souvent l'anxiété. Il s'abstrait davantage de son milieu social.

Avec la vieillesse, il se replie et son désengagement professionnel devient plus important. Sa préoccupation principale sera de vivre le mieux possible en se protégeant au maximum des risques physiques, sans omettre de conserver ses prérogatives (droits, possessions...) .

Selon Jung, une "transvaluation radicale" intervient vers le milieu de la vie. Cela se traduit par une réorientation des énergies, et des valeurs nouvelles apparaîssent en symboles sociaux, religieux, civiques et philosophiques. L'adulte de 45-55 ans a normalement obtenu la réussite économique et il peut ainsi se tourner vers les affaires de la communauté. Mais aussi, ayant apporté sa contribution aux institutions politiques et sociales, il a tout intérêt à les protéger de l'emprise de la jeune génération.

2- La recherche de Peterson [7] .

Ces différentes sources ont permis l'émergence d'un intérêt porté à l'étude biographique de l'enseignant en particulier. A l'exception de l'importante recherche de Peterson en 1964, il n'y avait à l'époque, pratiquement, pas d'études de sa carrière. Et, lorsqu'elles existaient, elles portaient uniquement sur la période de formation initiale et sur l'entrée dans son activité. Mais la sienne couvre celle-ci, en prenant comme population de base les enseignants du secondaire.

Différents moments ont été remarqués :

- L'entrée dans la carrière. Généralement, l'enseignant du secondaire a l'âge correspondant à celui d'un frère (ou soeur) ainé(e) de ses élèves. Le jeune enseignant (considéré comme celui qui a entre 6 et 10 ans de fonction) connaît, avec ses premières années, le "meilleur moment". Il est "le maître confident". C'est une période de motivations fortes, d'envie, d'expérimentation, où "l'émoi et l'énergie correspondent aux mêmes caractéristiques de ses élèves".
- Par la suite, à mi-carrière, il atteint l'âge des parents de ses élèves : "le maître parent". Il apparaît alors une distance croissante entre les élèves et lui. Le contact plutôt privilégié et facile des premières années fait place à des rapports plus formels. Les élèves le perçoivent comme leur propre parent et hésitent à se livrer de façon aussi spontanée . De même, l'enseignant sera beaucoup plus réservé dans la relation avec ses élèves, s'identifiant au rôle parental. "...Sûrement, ils pensent que je suis beaucoup, plus âgé qu'eux. Je n'ai jamais eu ce sentiment avant, mais je l'ai maintenant...Cela m'a génée : je pensais que j'allais perdre les relations amicales, voire intimes que j'avais eues auparavant avec mes élèves." [8] . La routine se

[7] . Peterson, Age, teacher's role and the institutional setting. In B. Biddle & W. Elena (eds.), Contemporay Research on teacher Effectiveness., New York, Holt, Rinehart, 1964. A.D.C. Peterson, Techniques of teaching, secondary education., Oxford - London - Edinburg , Pergamon Press , 1965.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

manifeste à la même époque dans le travail, qui devient plus mécanique. Cela peut être un véritable souci pour le maître, qui éprouve moins "d'enthousiasme pour l'enseignement" et une "diminution d'énergie". Cependant, il s'investit davantage dans "des activités professionnelles" (syndicalisme, groupe de travail) et moins dans des activités pédagogiques au sein de la classe. "Je me dis parfois que lorsque nous devenons plus âgés, nous nous investissons moins et nous faisons notre travail de manière plus mécanique. Cela change toute notre perspective..." [9] Les enseignants, en cette période, ont cependant tendance à se décrire plus détendus, plus à l'aise, plus autonomes face à leur enseignement et à l'administration scolaire. Ceci est principalement dû à la sécurité de l'emploi mais aussi, davantage, à des "résonances psychologiques". Ils arrivent à s'assumer tels qu'ils sont réellement et même à anticiper les problèmes."*Je suis aussi serein maintenant que je suis capable de l'être...*" [10]

- En fin de carrière leur attitude change et devient plus sévère, voire "défensive", aussi bien à l'égard de leurs élèves que de leurs collègues, parfois à l'égard d'eux-mêmes. Peterson relève un noyau d'enseignants qui se caractérise par des qualités de chaleur, d'enthousiasme et de sérénité : *"les conseillers*". C'est auprès d'eux que les élèves continuent de se confier...même après bien des années.

3- Les recherches de Michaël Huberman.

A partir de 1980, dans de nombreux pays, on note des publications qui permettent de commencer à mieux comprendre le destin professionnel des enseignants, ainsi que ses déterminants. En France, Hamon et Rotman en 1984 [11] ; en Suisse, Michaël Huberman. Les recherches de celui-ci dans le domaine du cycle de vie ont débuté depuis 1971. [12]

L'étude des adultes et de l'âge adulte en tant que phase particulière du développement a permis d'établir quelques conclusions.

"La maturation biologique ainsi que la somme d'expériences et de connaissances accumulées au cours de la vie contribuent à façonner un groupe qualitativement distinct de l'enfance, de l'adolescence et de l'extrême vieillesse." [13] 0

Les expériences des adultes, plus nombreuses que celles des enfants, apportent un caractère particulier à cette période. Progressivement, l'état physiologique, le temps physiologique et le profil de l'activité professionnelle se modifient chez eux, entraînant des changements dans la façon complexe de leurs centres d'intérêt et de leurs motivations.

8 . Peterson, Using Faculty Career Satisfaction Data : Effective Environments, Productive Faculty, Enhanced Institutional Commitment, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, 1986.

9 d., p. 274.

10 d., p. 273.

11 . Hamon et P. Rotman, Tant qu'il y aura des profs. , Paris , Edition du seuil, 1984.

12 . Huberman , Adult Development and Learning from a Life Cycle Perspective. Paris : Royaumont, 1971.

13 d.

 Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

D'autres recherches ont été dirigées davantage vers l'enseignement proprement dit. Leur objectif principal était de savoir si les analyses effectuées à partir des travaux sur les cycles de vie humaine se confirmaient lorsqu'on étudiait de près une population spécifique d'adultes, les enseignants du secondaire.

A partir de 1979, une étude particulière a complété celle de Peterson. Elle relevait les changements dans les relations enseignants-élèves au cours de la carrière des premiers (Huberman et Schapira) [14] 1 .

Michaël Huberman et son équipe de chercheurs ont prolongé ce travail. Il s'agissait pour eux de combiner l'apport des approches psychologiques et psycho-sociologiques, afin de répondre à une série de questions concernant la carrière dans le second degré.

Quelles questions passionnantes ! Prenons le risque d'en livrer quelques-unes en vrac :

- Y a-t-il des phases ou des stades dans l'enseignement ? Un grand nombre d'enseignants passe-t-il par les mêmes étapes, les mêmes crises, les mêmes événements-type, les mêmes dénouements de carrière, indépendamment de la génération à laquelle ils appartiennent, ou y-a-t-il des parcours différents selon le moment d'entrée dans la carrière ?
- Comment se perçoit-on en tant qu'enseignant en classe à différents moments de sa carrière ? A-t-on le sentiment d'avoir modifié ses modes d'animation, ses rapports avec les élèves, son organisation de classe, ses priorités, sa maîtrise de la discipline enseignée ? Se reconnaît-on comme plus ou moins compétent avec les années ? Si oui, quels domaines de compétence pédagogique sont en jeu ?
- Est-on plus ou moins satisfait de sa carrière à des moments précis de sa vie professionnelle ? Qu'est-ce-qui constitue, en définitive, les meilleures années d'enseignement ? Si l'on avait à refaire son choix professionnel, le rechoisirait-on ?
- Y-a-t-il, comme certains l'affirment, des moments de crise, d'usure, qui touchent une population importante ? Si oui, qu'est-ce-qui les provoque ? Comment y fait-on face ?
- Finit-on, comme la sociologie institutionnelle l'insinue, par ressembler de plus en plus à l'institution dans laquelle on travaille ? Devient-on plus prudent, plus conservateur, plus fataliste ?
- Qu'est-ce-qui distingue, en cours de carrière, les enseignants qui finissent dans l'amertume de ceux qui achèvent leur activité professionnelle dans la sérénité ? A partir de quel moment peut-on discerner, voire prédire, ce dénouement de carrière ?"

Telles sont, en définitive, les questions qui ont constitué l'essentiel de la recherche menée en Suisse entre 1982 et 1986. [15] 2

[14] . Huberman et A.Schapira, Cycle de vie et enseignement : Changements dans les relations enseignants-élèves au cours de la carrière, dans Gymnasium Helveticum, 34, 2, 113-129., 1979.

[15] . Huberman et alii, La Vie des enseignants., Lausanne - Paris, Delachaux et Niestlé, 1988.

vertu de la loi du droit d'auteur.

4- Tendances générales du cycle de vie des enseignants du second degré (Michael Huberman).

L'étude est réalisée dans une perspective classique, celle de la "carrière".

Nous pouvons relever des "séquences" ou des "maxicycles" dans les carrières des individus différents dans une même profession mais aussi, d'une manière plus large dans celles de personnes exerçant des professions variées. Néanmoins, ces périodes ne sont pas toujours vécues dans le même ordre et tous les membres d'une même profession ne les vivent pas obligatoirement toutes.

"Le développement d'une carrière est ainsi un processus, non pas une série d'événements. Pour quelques uns, ce processus peut paraître bien linéaire, mais pour d'autres il y a des plateaux, des régressions, des culs de sac, des déclics, des discontinuités." [16] 3

En 1988, Michaël Huberman a délimité des "phases" ou des "stades" de la vie en classe.

- L'entrée dans la carrière . Deux aspects, "la survie" et "la découverte", sont relevés. Le premier correspond au "choc du réel". C'est toute la période pendant laquelle le jeune maître va être confronté à la vie de la classe et à la découverte de ses difficultés. Dans sa pratique, il va procéder par tâtonnement et accentuera la préoccupation de soi-même. Il se posera des questions par rapport à sa position, à son rôle dans le nouveau métier qu'il exerce. Il va se rendre compte qu'il peut exister un décalage entre ses idéaux et les réalités quotidiennes de la classe. En revanche, l'aspect "découverte" va se traduire par un certain "enthousiasme" à faire partie "d'un corps de métier constitué", mais aussi à expérimenter sa pratique, éventuellement à avoir sa propre classe, ses élèves. La littérature classique sur la socialisation professionnelle réunit ces deux aspects ainsi que leurs déterminants sous le nom "exploration".
- Une seconde phase, "la stabilisation", se traduit par un engagement définitif de la part de l'enseignant mais aussi de l'institution. Ces paramètres sont variés. En premier lieu : ceux qui sont de nature pédagogique. L'enseignant va consolider sa pratique. Mais aussi, des facteurs psychologiques l'aideront à acquérir une plus grande "aisance", voire une certaine "détente". On pourra parler d'"un confort psychologique". C'est également le moment de l'appartenance à un groupe de pairs.
- La troisième phase, dite "d'expérimentation ou de diversification", est celle qui correspond à deux positions. Pour les uns , la consolidation pédagogique de la phase de "stabilisation" étant réalisée, il s'agit maintenant de *"majorer son apport et son impact au sein de la classe*". [17] 4 Pour les autres, la position est plus "institutionnelle", car il va être maintenant temps de "*s'attaquer aux aberrations du système qui justement réduisent l'impact virtuel en classe*" [18] 5 . C'est à ce moment que pourra se

[16] ***. Huberman et alii, La Vie des enseignants., Lausanne - Paris, Delachaux et Niestlé, 1988.***

[17] d.

vertu de la loi du droit d'auteur.

manifester "la problématique de l'ambition personnelle" par réaction à une recherche active "des responsabilités personnelles". Les enseignants désirent faire face à de "nouveaux défis", par peur de la routine.

- Certains (plus d'hommes que de femmes) passent par une phase "modale de remise en question", dont les "*symptômes peuvent aller d'un léger sentiment de routine à une réelle crise existentielle face à la poursuite de la carrière*" [19]6 . Il est ainsi possible de voir apparaître progressivement un sentiment de routine à partir de la phase de "stabilisation". "*Ils font leur boulot, ni plus ni moins, juste la quantité requise, aidés en cela par la précision des normes, des emplois du temps, des programmes. Les carcans des textes et des réglements leur sert à fixer la stricte limite de leur assiduité... Le feu sacré s'éteint en douceur...en un état de cynisme impensé, d'ankylose bienfaisante...un contrat de couleur rouille*" [20]7 .
- Le problème surmonté, il y aura "la phase modale de sérénité et de distance affective". Il s'agit, en quelque sorte, "d'un état d'âme". Les enseignants se sentent "*moins énergiques, voire moins investis mais aussi moins soucieux, face aux problèmes courants en classe.*" [21]8 Rappelons, également, la présence d'une "distance affective vis à vis des élèves". Ce sont eux qui vont se détourner affectivement de leur professeur et cet éloignement ne cessera de croître.
- Relevons encore qu'il peut exister une phase de "conservatisme et plaintes" correspondant à ceux de 50-60 ans, pendant laquelle un nombre important devient "râleur", remettant en cause l'évolution de la politique éducative et les mentalités des élèves et de leurs jeunes collègues. Cette phase rejoint les études plus générales réalisées "sur la relation entre l'âge et le conservatisme". Des recherches psychologiques [22]9 relèvent l'orientation que certaines histoires de vie peuvent avoir avec l'âge en particulier à plus de rigidité, de dogmatisme, de prudence et de nostalgie du passé mais aussi à moins d'innovation et surtout à un sentiment de protection par rapport à ce qui est déjà possédé. Ce changement serait croissant jusqu'à la cinquantaine où là, il s'accélèrerait.
- La dernière phase est celle du "désengagement". Il s'agit ici "d'un repli progressif" ainsi que d'"une intériorisation accrue vers la fin de la carrière".Ils "*se détacheraient progressivement, sans rancune, de l'investissement professionnel, pour consacrer plus de temps à eux-mêmes et à une vie sociale plus réfléchie*" [23]0 .

Il faut noter cependant que la démonstration empirique d'une telle phase n'a pas été faite de façon univoque. En effet, nous ne pourrions penser que les enseignants se comporteraient autrement vers la fin de leur carrière que d'autres personnes qui ressentiraient les mêmes pressions sociales ou la même évolution psychologique. Par ailleurs, nous relevons des études [24]1 qui reconnaissent l'existence de professeurs qui, désinvestissent déjà à mi-carrière parce qu'ils auraient été déçus des résultats de leur

18 d.

19 . Huberman et alii, La Vie des enseignants., Lausanne - Paris, Delachaux et Niestlé, 1988.

20 . Hamon, B. Rémy, Textes aux mêmes mots, Paris, Editions du Seuil, 1984.

21 . Huberman et alii, La Vie des enseignants., Lausanne - Paris, Delachaux et Niestlé, 1988.

22 M. Lowenthal et al., Four stages of Life, San Francisco, CA. : Jossey-Bass, 1975. C. Ryff et P. Baltes, Value transition and adult development of women:, Developmental Psychology, 12, 1976. M. Riley et al., Aging and Society, vol. 3, New York, Russel Sage,1968. B. Neugarten et N. Datan, Sociological perspectives on the life cycle, in P. Baltes et K. Schaie (eds.), Life-span Developmental Psychology : Personality and Socialization, New York, Academic Press, 1973.

23 . Huberman et alii, La Vie des enseignants., Lausanne - Paris, Delachaux et Niestlé, 1988.

24 . Becker, The career of the Chicago schoolmaster. In H. Becker (ed), Sociological Work : Method and Substance, Chicago, Aldine, 1970.

travail ou des contraintes et exigences institutionnelles.

5- Vers un modèle de synthèse.

A partir de cet essai de classification en phases et d'une organisation progressive "fragmentaire et embryonnaire", Michael Huberman a dépeint "*une séquence normative dans le cycle de vie professionnelle de l'enseignant* " [25] 2.

L'enseignant traversera ainsi "des phases, des transitions, des crises" pendant sa carrière. Relevant des "tendances centrales dans la carrière", "un modèle schématique et spéculatif" a pu être décrit. Ainsi, un "parcours thématique" est tracé.

Ce "modèle schématique et spéculatif" reprend les tendances dessinées précédemment.

L'auteur met en évidence six "conditions de stabilisation" : [26] 3

- "s'engager définitivement..."
- "être nommé, avoir une stabilité d'emploi..."
- "avoir des classes maniables et des rapports satisfaisants avec les élèves..."
- "réunir autour de soi un noyau de collègues conviviaux..."
- "maîtriser les facettes pédagogiques de base..."
- "trouver un équilibre avec la vie de famille..."

Une filière en quelque sorte "unique" jusqu'à la phase de stabilisation se dégage, se poursuivant en mi-carrière en de multiples voies, pour se terminer en une nouvelle phase unique. Cette dernière sera vécue sereinement ou avec amerturme selon le parcours antérieur.

Deux types d'itinéraires extrêmes peuvent déjà être mis en évidence [27] 4 .

- "Le plus harmonieux"serait le suivant :
  - diversification => sérénité => désengagement serein
- Le plus problématique serait :
  - remise en question => désengagement amer ou remise en question => conservatisme => désengagement amer"

L'étude permet également de définir quatre types de scénarios possibles :

[25] . Huberman et alii, La Vie des enseignants., Lausanne - Paris, Delachaux et Niestlé, 1988.

[26] . Huberman et alii, La Vie des enseignants., Lausanne - Paris, Delachaux et Niestlé, 1988.

[27] d.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

- "carrière harmonieuse (débuts faciles, stabilisation, approfondissement et diversification et ou prise de responsabilités)..."
- "harmonie acquise (débuts difficiles, résolution, stabilisation, approfondissement et diversification)..."
- "remise en question (débuts faciles, stabilisation, remise en question)..."
- "carrière difficile (débuts difficiles, résolution partielle, stabilisation, remise en question)..."

B Une approche centrée sur la personne de l'enseignant : Ada Abraham.

1- La notion de personne se trouve à la base de notre réflexion.

La personne renvoie à "persona", le substantif latin qui signifiait le "masque" de théâtre indiquant le rôle de l'acteur. Jung apporte une autre dimension, plus approfondie de la notion : pour lui, "persona" est une sorte de masque que l'individu revêt, cela afin de produire un effet déterminé et pour cacher sa vraie nature.

Ada Abraham va se référer à la définition originelle et à celle de Jung pour désigner l'état existentiel de l'enseignant. Très influencée par l'école rogérienne, elle déduit que l'image de Soi que les enseignants se faisaient d'eux-mêmes avait une corrélation très forte avec leur image du Soi idéal.

Mais la notion en elle-même ne peut pas expliquer cette tendance acharnée qui défie les différences culturelles, ce besoin de se présenter d'une manière si idéalisée, de paraître "tel qu'il faut" et non "tel qu'on est".

Les données des recherches d'Ada Abraham présentent des images de Soi empreintes de perfection, d'une idéalisation sans reproche, tout à fait à l'opposé de ce que l'on peut constater aujourd'hui : un certain malaise, l'abandon de la carrière.

Cette "persona" enseignante a un rôle dynamique, mais comment l'expliquer ? Ada Abraham a essayé de mieux le comprendre à partir d'une réflexion basée sur l'analyse d'entretiens avec des groupes d'enseignants menés d'après la méthode des "Groupes en auto-apprentissage". Dans un premier temps, en essayant de paraître au mieux, ils accusent les élèves, le système scolaire, les parents comme seuls responsables des problèmes qu'ils rencontrent. Mais, une fois certains du regard neutre des autres membres du groupe, ils se sont montrés réellement authentiques laisant se manifester leur vrai Soi dans leur comportement avec des signes d'anxiété profonde, celle d'être critiqué ou agressé.

Ada Abraham, pour interpréter ces mécanismes, va devoir recourir à une notion plus riche, plus compliquée que la notion de la personne.

vertu de la loi du droit d'auteur.

2- Le Soi et le Soi collectif.

Là encore, nous ferons référence à la notion du Soi de Rogers.

Le Soi (Self) est la manière dont un individu vit ou réussit à symboliser dans son conscient les vécus de son organisme.

D'après Rogers, il doit remplir trois conditions pour assurer un bon fonctionnement envers soi-même et envers les autres :

- la congruence
- l'authenticité de la capacité d'accepter dans le Soi l'expérience vraie de l'organisme.
- le regard positif porté sur autrui ou l'empathie par laquelle la personne essaie de sentir le monde d'autrui tel qu'il est vécu par l'autre (tout en restant séparé de lui).

C'est aussi, le regard positif porté sur soi ou l'empathie par laquelle la personne essaie de "sentir" son propre organisme avec une certaine distance d'acceptation.

Ainsi, Ada Abraham, d'après cette conception du Soi, affirme que "l'image idéalisée que l'enseignant présente a pour fonction de le protéger de l'humiliation de son être engagé dans une profession où la survalorisation de l'idéal et la charge fantasmatique des autres prédominent" [28] 5 Cette image idéalisée va permettre à l'enseignant de protéger l'image de son vrai Soi.

La dévalorisation de l'image de son vrai Soi entraînerait une perte de distance entre celles de son Soi réel et de son Soi idéal.

Mais les pressions spécifiques au Soi collectif (avec ses normes et ses idéaux) peuvent expliquer ce phénomène d'aliénation de Soi.

Dans le cadre de ce Soi collectif, l'enseignant doit se présenter avec une image parfaite. Il est l'adulte représentant la société. Il doit tout savoir et tout maîtriser: la classe, les matières à enseigner et aujourd'hui même les problèmes sociaux. Tâche bien difficile a priori... L'image idéalisée qu'il va présenter est la conséquence directe des tensions propres au Soi collectif. Il n'y aurait que les enseignants en dépression qui perdraient cette possibilité d'autodéfense. Cette forme d'autodéfense révèle "la situation existentielle pathogène du Soi collectif". Elle expliquerait certains blocages de l'énergie psychique, l'épuisement, le stress de certains maîtres...

3- Les forces de l'inconscient et les manoeuvres du Soi.

Quels sont les manoeuvres du Soi, ses mécanismes de défense ?

On prend ainsi en compte aussi bien les images du Soi que ses tensions, anxiétés qui oeuvrent à un niveau inconscient.

[28] . Abraham, Modèle multi-dimentsionnel pour l'étude du Soi et du Soi collectif , nouvelle édition, Issy-les-Moulineaux, Edition EAP, 1985.

vertu de la loi du droit d'auteur.

"Le Soi collectif est à l'oeuvre dans le monde intérieur des enseignants, il le bâtit et l'investit dans les strates fondamentales de leur être. Pour continuer à exister et survivre, le Soi individuel a besoin à son tour de recréer à l'extérieur son propre monde intérieur. C'est là que réside l'importance des formations identifiantes et représentationnelles qui, sous le signe de la répétition, sont à la base de la souffrance et de la joie de la profession, alors que tout changement met en cause la continuité de ce mécanisme et provoque des ruptures propres à tout renouvellement." [29] 6

Ada Abraham a mis en évidence l'apparition d'une image cachée d'un "Soi faible", "dévalorisé". Par ses expériences , elle a pu constater que cette dernière pouvait être acceptée si "le climat du groupe (du Soi collectif)" permettait cette découverte. Elle se faisait certaines fois dans la souffrance. Ce "Soi retrouvé et authentique" est souvent confus et mêlé à de forts sentiments de honte voire de haine envers lui-même. Par les émotions libérées, le processus de changement peut commencer et conduit à "*l'acceptation du vrai vécu de l'organisme, c'est-à-dire de la symbolisation du vécu de l'organisme entier dans le Soi"* [30] 7. Le recours au "Soi idéalisé" et la récupération de l'énergie s'ensuivent.

4- Le contexte scolaire, lieu de contradiction.

L'enseignant, dans le contexte scolaire, est pris dans un réseau de contradictions spécifiques à sa profession et alimenté par les mouvements antinomiques inhérents à la société d'aujourd'hui. Cela aura une influence certaine sur son épanouissement et son devenir.

A quels niveaux se placent ces contradictions ?

- Le premier d'entre eux avec le couple "transmission-création". L'enseignant n'a pas le rôle d'un créateur, comme un scientifique ou un littéraire. Il doit transmettre à ses élèves les créations d'autrui. Cependant, il y a nécessité d'un acte de création dans deux domaines différents : celui de la matière à enseigner et celui de la relation avec l'élève et la classe. Or, le contexte le rend incapable de ce sentiment de création mais au contraire renforce plutôt l'épuisant mouvement de répétition.
- Le second est difficilement vécu par l'enseignant : "idéalisation-dévalorisation". En effet, il est, d'un côté, toujours un modèle d'identification, mais souffre en même temps d'un manque de considération sociale. Les maîtres d'aujourd'hui ne bénéficient plus d'un quelconque prestige. Cela a pour conséquence directe que, parmi les jeunes, peu sont réellement animés de ce que l'on peut appeler la vocation. Ils sont, pour certains, devenus enseignants par opportunité. Ici, l'unité du Soi peut être atteinte.
- Les pressions opposées de "renouvellement-conservation" constituent le troisième

[29] . Abraham, Le Monde intérieur des enseignants, nouvelle édition, Issy-les-Moulineaux, Edition EAP, 1982.

[30] Id.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

niveau de contradiction. D'un côté, le maître est sollicité pour innover, afin de faire face à l'instabilité propre à notre société, au changement et à l'adaptation aux nouvelles méthodes. D'un autre côté, il est soumis au mouvement conservateur des anciennes habitudes, à la pression du passé, souvent influencée par les parents.

- Enfin la quatrième contradiction est peut-être, parmi les quatre citées, la plus permanente. L'enseignant est un adulte seul devant une classe d'enfants. Avec eux, il revit chaque jour ses propres conflits enfantins.

Il est assailli par ces tendances opposées qui nuisent à ses identifications les plus profondes : l'enfant et le parent, qui sont tous les deux en lui en tant qu'objets internes.

Comment rester neutre et adulte devant ces pressions contradictoires ? Comment ne pas basculer vers un pôle (parent et enfant) plutôt que vers un autre ?

Notons également le phénomène de la féminisation.

Le métier d'enseignant du premier degré est-il un métier de femme ? Le silence qui entoure parfois la féminisation de l'enseignement couvre l'un des conflits les plus fondamentaux de l'être enseignant d'aujourd'hui.

5- Comment l'enseignant arrive-t-il à se défendre devant ses multiples contradictions ?

C'est la tâche du Soi.

Sa profession, avec ses différents niveaux de contradiction, le place plus que quiconque, devant des difficultés. Il doit préserver son identité. Si celle-ci est perdue, il peut perdre son équilibre et basculer dans un malaise, voire la maladie. Mais également, il doit accepter que certaines parties du Soi meurent, pour en laisser naître d'autres qui lui permettront d'évoluer. Des recherches sur "le cycle de vie professionnelle" de Peterson (1965) [31] 8 aux U.S.A. et Michaël Huberman (1984) [32] 9 en Suisse ont montré qu'il existait une réorientation des énergies et des intérêts vers le milieu de la carrière, aussi bien dans les relations de l'enseignant envers les élèves (il prend plus de distance) qu'envers soi-même (il devient plus sûr et plus détendu). D'autre part, il prend plus d'intérêt à sa vie privée. Enfin, c'est le Soi qui lutte pour obtenir des autres le regard positif nécessaire à l'estime de soi. Ainsi, le Soi peut refouler certaines tendances de lui-même et devenir ce "faux Soi" pour les autres. Sa santé mentale et le niveau d'anxiété qu'il peut supporter dépendent du respect de ces conditions.

6- Le Soi professionnel ou l'appartenance professionnelle.

Ada Abraham, par ses recherches (1972, 1986) [33] 0 , a indiqué que, mis à part les cas extrêmes de maladies mentales, des enseignants qui ont de graves problèmes sur le plan

[31] .D.C. Peterson, Techniques of teaching, secondary education, Oxford, London, Edinburgh,.., Pergamon Press, 1965.

[32] . Huberman, in A. Abraham et coll., L'enseignant est une personne, E.S.F., Paris, 1984.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

familial peuvent très bien réussir dans leur travail. C'est ainsi que l'on peut dire que l'investissement du Soi professionnel fonctionne comme un réservoir d'énergie et de raffermissement de la personne entière. Mais également, l'auteur met en évidence des cas d'enseignants présentant un comportement sain dans leur vie privée et qui avaient dans l'exercice de la profession des troubles liés à de grandes anxiétés, soit devant la classe, soit devant l'autorité. Elle en conclut que ni l'idée de personnalité, ni celle du Soi ne peuvent rendre compte de ces contradictions. En effet, l'individu est constamment en relation avec un espace social donné.

Le Soi professionnel est lié au Soi collectif du champ professionnel. L'enseignant partage ce monde commun de valeurs et d'exigences, qui contribue à la structuration même du Soi professionnel.

Le Soi est une notion concrète : c'est peut-être la réalité la plus vraie pour l'individu et pour l'entité groupale. Il est présent dans toutes les situations et peut être touché dans les interventions éducationnelles.

Les recherches américaines, celles de Peterson et enfin le travail de Michaël Huberman confirment bien l'existence de cycles de vie dans la carrière des enseignants. Mais elles ont toutes comme support expérimental des populations d'enseignants du second degré, dans des contextes éducatifs différents du système français. Ainsi, il est intéressant, dans la logique des hypothèses de ces précédentes recherches, de réfléchir à la vie de ceux de l'école maternelle et élémentaire française, en mettant en valeur l'existence de périodes pouvant éventuellement entrainer des doutes. L'enseignement primaire, aujourd'hui celui que l'on nomme du premier degré a toujours eu, par son histoire, une place particulière dans la société française. L'étude d'une population française peut montrer si l'existence de ces possibles phases dans la vie d'un maître du premier degré est liée à la spécificité du système éducatif français..

Une critique est cependant à faire : Ayant été nous-même un élément actif du milieu enseignant, il nous a été possible de nous aider de notre situation professionnelle pour approfondir et prolonger la première étape bibliographique. Mais nous sommes ainsi placé dans une position particulière par rapport à l'étude que nous voulons mener. Peut-on vraiment être juge et partie ?

Nous le souhaitons, et la méthodologie utilisée permet de prendre le recul nécessaire à la présente recherche.

[33] . Abraham, La matrice intra et interpersonnelle du soi professionnel de l'enseignant , (M.I.S.P.E.), Editions Scientifiques et Psychotechniques, Paris, pp.. 1-12, 1972. A. Abraham, Les enseignants dans la perspective du soi profesisonnel, Topics in the professional choice, Schefi and the Hebrew University, Jerusalem, pp. 46-64 (en hébreu), 1986.

vertu de la loi du droit d'auteur.

vertu de la loi du droit d'auteur.

Chapitre II. Méthodologie

A Historique de la recherche.

Par nos fonctions d'Instituteur-maître-formateur exercées pendant quelques années, nous avons mené des actions de formation et, de ce fait, noué de nombreux contacts avec des maîtres du premier degré. Nous avons pu constater que certains étaient, par rapport à leur avenir, confrontés à de sérieuses incertitudes voire éprouvaient un réel désir de changement. Il semble exister chez eux un mal être (provisoire ou même plus profond) à exercer leur métier d'enseigner. C'est ainsi, que l'on en trouve régulièrement, dans les stages les plus longs de la formation continue, qui ne veulent plus rester dans leur classe. Quelquefois, ce sont les mêmes qui, tous les ans, s'échappent de leur classe ou de leur école et participent à des semaines de formation.

Nous avons aussi été fort intrigué par les mouvements intradépartementaux d'école à école de certains personnels, qui se produisent à chaque rentrée scolaire. En effet, certains demandent leur changement d'école tous les ans [34] , comme si c'était les lieux qu'il fallait fuir pour échapper aux problèmes. Il est également important de remarquer le nombre croissant de candidats à des congés de formation ou de mobilité [35] . Sur ce sujet, des études organisées par le Ministère de l'Education Nationale ont montré que ceux qui en bénéficiaient (en particulier pour les congés de mobilité) en tiraient rarement une

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

amélioration de situation. Serait-ce la raison qui expliquerait qu'ils aient été supprimés depuis l'année scolaire 1997-1998 ?

Par ailleurs d'autres possibilités administratives sont proposées aux personnels pour arrêter temporairement leur carrière : en particulier par des congés parentaux, des mises en détachement (pour un emploi rémunéré dans un autre service de l'Education Nationale que le premier degré ou agréé par elle), en disponibilité (non rémunéré par l'Education Nationale) voire service à temps partiel [36] .

Par les nombreux enseignants rencontrés depuis quelques années au cours de nos changements de postes, d'école, ou même de nos visites dans différents groupes scolaires, la discussion sur les problèmes de la profession nous était aisée. Il nous paraîssait donc nécessaire de continuer à multiplier ces contacts.

Pour des raisons d'efficacité, nous pensions organiser des rencontres autour de thèmes bien précis :

- Les motivations de départ.
- L'exercice du métier, la réalité.
- Quel avenir ?

Il aurait été intéressant de rassembler d'assez grands groupes d'instituteurs, en laissant libres et spontanées les interventions. Nous avions prévu d'organiser quatre réunions en des endroits géograhiques différents (Avignon, Orange, Cavaillon, Apt) le mercredi matin.

Nous avions sélectionné quelques écoles du département de Vaucluse et nous nous y sommes rendu, afin de présenter aux maîtres notre recherche. Nous souhaitions, à cette occasion, les inviter à l'une de ces réunions. L'enregistrement au magnétophone

[34] tat des mouvements intradépartementaux des personnels enseignants du 1° degré, année 1999, Source Ministère de l'Education Nationale, de la Recherche et de Technologie, Direction de la Programmation et du Développement. hommesfemmestotaltitulaire d'un poste fixe changeant décole11 19543 43854 633titulaire remplaçant passant titulaire poste fixe 1 122 3 275 4 397titulaire poste fixe passant titulaire remplaçant 1 061 2 688 3 749titulaire remplaçant changeant de circonscription 382 798 1 180total13 76050 19963 959Voir également : Mobilité et mutations interdépartementales des personnels enseignants du premier degré, Annexe 9 en Annexes, tome 3.

[35] ongé de mobilité : Décret N° 90 857 du 25 09 90 , J.O. 27 09 90. Congé de formation : Décret N° 85 607 du 14 06 85, J.O. du 19 06 85. Pour le département de Vaucluse Congé de mobilité année scolairenombre de candidaturescandidatures retenues1992-19931681993-1994 961994-19951251996-1997122Congé de formation année scolairenombre de candidaturescandidatures retenues1996-19972451997-19983341998-19993871999- 20003682000- 2001429Voir également Annexe 11 en Annexes, tome 3.

[36] En 0ctobre 1999 : - 4 596 enseignants du premier degré étaient en détachement dont 2 147 hommes et 2 449 femmes. - 5 792 en disponibilité dont 1 097 hommes et 4 695 femmes - 2 113 en congé parental dont 51 hommes et 2 062 femmes - 397 en congé de formation professionnelle rémunéré dont 123 hommes et 397 femmes. - 20 109 en travail à temps partiel dont 720 hommes et 19 389 femmes. Les motifs des disponibilités 1996 -19971997 -19981998 -19991999 - 2000convenance personnelle33 %32,5 %33,1 %33,2 %pour suivre son conjoint41,6 %41,9 %41,8 %41,7 %pour élever un enfant15,7 %15,5 % 5,5 % 5,5 %pour études 3,3 % 3,4 % 3,2 % 3,1 %autres motifs 6,3 % 6,6 %16,4 %16,5 %effectif total6 3556 1955 9235 792

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

devait nous permettre de transcrire puis d'analyser ces débats. Ainsi, nous pensions en déduire les idées exprimées, les critiques, les suggestions, les accords et les désaccords. Il aurait donc été possible de recueillir leur opinion sur leurs motivations de départ dans la carrière et sur la sensation éventuelle d'évolution.

Ce projet n'a pas été concrétisé car nous nous sommes heurté à deux objections principales:

- une partie importante d'entre eux n'était pas favorable à une réunion de groupe en dehors de leur temps de travail.
- d'autre part, certains n'étaient pas d'accord pour se déplacer au lieu de rendez-vous.

Il faut noter qu'en règle générale ils manifestent une certaine hostilité envers de trop nombreuses réunions hors des temps de travail et se prolongeant quelquefois assez tard. Il est vrai qu'un grand nombre a régulièrement, après la classe, un service d'étude et, pour certains, même, le mercredi, une activité U.S.E.P..

Cependant, une très forte majorité acceptait l'idée de dialoguer avec nous, dans leur école, pendant leur temps de travail. Il nous a donc fallu décider d'une autre méthodologie que nous allons maintenant exposer.

B La méthodologie.

1- La méthodologie de ce travail a deux grands objectifs.

Le premier est d'étudier le désir initial et les motivations de l'enseignant, afin d'en poursuivre l'analyse plus avant dans la carrière et ainsi de voir ce que deviennent celles de départ : c'est notre deuxième objectif. En effet, le rapport entre les motivations initiales et la conduite de la carrière a été peu étudié. Par les résultats obtenus, il sera possible de cerner l'évolution des motivations.

Pourquoi veut-on ou non continuer à enseigner ? Si l'on avait à rechoisir, opterait-on de nouveau pour l'enseignement ?

Nous avons utilisé la communication avec les enseignants du premier degré comme moyen d'investigation. La règle de départ à respecter est de dialoguer sans cesse, très librement, avec eux. Les échanges doivent être sans blocage et efficaces.

"L'enquête, en tant qu'instrument de connaissance du social relève de la démarche quantitative qui apparaît comme l'une des caractéristiques privilégiées de la sociologie. Elle contribue à l'élaboration de l'objet de recherche, à sa description rigoureuse et objective, au dégagement de schèmes explicatifs qui en rendent compte" [37] .

Réaliser une enquête, c'est interroger un certain nombre de personnes en vue d'une

[37] *I. Javeau, L'enquête par questionnaire., Bruxelles, Édition de l'Organisation, 1990-1992.*

vertu de la loi du droit d'auteur.

généralisation : ce ne sont pas elles dans ce qu'elles ont de singulier qui nous intéresse, mais la possibilité de tirer de ce qu'elles disent des conclusions plus larges. Cela se distingue à la fois de l'observation, où l'intervention du chercheur essaie d'être minimale, et de l'expérimentation, où au contraire il crée et contrôle la situation dont il a besoin. Elle prend des individus comme unité d'observation et donc d'analyse.

Les modèles d'interrogation varient selon la plus ou moins grande directivité des techniques employées. Il est d'usage de réserver les termes d'"entretien" ou "d'interview" (en général synonymes) aux techniques les moins directives et d'appeler "questionnaire" les formes d'interrogation où les questions sont formulées à l'avance.

Nous souhaitions un traitement informatisé par croisement de données des réponses. Ainsi, l'organisation d'un questionnaire fermé semblait la plus pertinente. Certains travaux se rapprochant par quelques points de notre recherche se sont appuyés sur des enquêtes par questionnaires. C'est le cas d'une étude de Françoise Clerc sur les représentations du métier et de la formation [38] . Par ailleurs, d'autres travaux pour relever l'opinion de personnels enseignant sur leur métier ont fait appel à des techniques d'enquêtes : c'est le cas, en particulier, d'un rapport réalisé en 1991 à la demande de la Direction de l'information et de la communication du Ministère de l'Education Nationale [39] et d'un dossier en 1992 sur les débuts dans le métier réalisé par la Direction de l'Evaluation et de la Prospective du Ministère de l'Education Nationale [40] .

Cette démarche par enquête semble bien correspondre à nos attentes, basées sur le principe de l'échange le plus directe possible avec les maitres. Les répondants auraient à choisir sur une liste de réponses proposées.

Les problèmes soulevés par la confection de ce questionnaire ont été aussi nombreux que complexes. Il convenait d'en dresser le projet ou, plutôt, les projets successifs :

- Les motivations.
- L'exercice du métier.
- L'avenir du désir initial.

Le dépouillement d'articles de la presse écrite ou de revues pédagogiques a permis une première épure, qui rassemble en désordre et en langage de tous les jours toutes les questions que nous souhaitions poser et qui correspondaient aux objectifs définis par les hypothèses de travail retenues. Mais ce travail n'était pas suffisant et, comme nous l'avons dit, il était pertinent de nous servir de notre situation d'enseignant pour être au

[38] F. Clerc, Les représentations du métier et de la formation (étudiants P.C.L 1 et P.C.L.2, 1992-1993, I.U.F.M. de Lorraine, Nancy.

[39] nquête réalisée par la SOFRES du 5 mars au 9 avril 1991, dans le cadre du panel enseignant, échantillon national de 809 personnes représentatif de l'ensemble des personnels enseignants du Ministère de l'Education Nationale..

[40] nquête réalisée par la Société TMO OUEST auprès d'un panel de 804 nouveaux enseignants titulaires recrutés pour le second degré public. Cette enquête a été publiée dans un dossier Education et formation n°20 Profession : enseignants, les débuts d'un métier, en décembre 1992.

vertu de la loi du droit d'auteur.

plus près des sentiments des maîtres du premier degré. C'est pourquoi la solution d'un premier questionnaire ouvert a été choisie. La formulation et l'ordre des questions y sont fixés. Le sujet répond oralement et aussi longuement qu'il le désire. Il peut y être incité par des relances de l'enquêteur. Les réponses n'étant pas prévues, il est libre de s'exprimer comme il le veut. L'entretien ainsi dirigé sert à recueillir des informations standardisées. Toutes les personnes interrogées répondent à des questions identiques, reçoivent les mêmes explications. Les entretiens se déroulent dans des conditions aussi semblables que possible.

Les avantages : si on a formulé les questions convenablement, on pourra obtenir de bonnes informations, qui peuvent même donner des renseignements sur des problèmes délicats, en relevant une grande partie des remarques ou des réponses possibles.

Les inconvénients : la formulation des questions est très complexe. Elles doivent être aisément comprises et ne comporter aucune ambiguïté ou contresens. Il faut prévoir, au moment des entretiens, une prise de note bien organisée, car le dépouillement et l'analyse des réponses peuvent être difficiles.

2- Une compréhension du concept de représentation.

Si Moscovici (1986) [41] considère les représentations sociales d'un objet (au sens sociologique du terme) "*comme l'organisation durable de perceptions et de connaissances relatives à un certain aspect du monde de l'individu* ", on dépasse l'univers des opinions et des croyances décrits par René Kaës (1972) [42] pour se rendre à l'évidence que "*la représentation est une modalité de connaissances particulières, expression spécifique d'une pensée sociale*" (Herzlich 1975 [43]) qui s'inscrit dans une chronologie de l'histoire de l'homme et de l'espace social déterminé qu'est l'Ecole.

Prolongeons la réflexion sur ce concept de représentation. Il désigne la faculté qu'a un individu d'évoquer, d'exprimer une abstraction par un symbole. Nous excluons d'emblée la définition physique qui n'a pas d'intérêt pour notre propos.

Nous pouvons donc parler des objets ou des phénomènes culturels "les motivations", "l'exercice du métier" "l'avenir du désir initial" comme constructions qui empruntent à la fois à des éléments de réalité, mais aussi à des éléments symboliques, liés, d'une part, à notre perception [44] de cette réalité et, d'autre part, à nos pratiques culturelles. En d'autres termes, le fait de souhaiter quitter l'enseignement du premier degré est une réalité physique dans la mesure où il est matérialisé par des exemples d'anciens instituteurs qui ont quitté l'enseignement. Il fait également partie de la symbolique, dans la

41 . Moscovici, L'ère des représentations, in W. Doise, A. Palmonari (eds), L'étude des représentations sociales, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1986.

42 . Kaës, Inconscient et culture, collection dirigée par René Kaës et Didier Anzieu, Paris, Dunod, 1972.

43 . Herzlich, Santé et maladie : analyse d'une représentation sociale, Paris, La Haye, Mouton, 1975.

44 . Stoezel, La Psychologie sociale , (Chapitre VII notamment), Edition Flammarion ,1963.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

mesure où il renvoie la personne au contact avec sa réalité à un imaginaire qu'il se construit par rapport à son histoire et à sa manière de percevoir la réalité. L'individu construira donc une partie de sa représentation de la volonté de quitter l'enseignement du premier degré en fonction de sa propre pratique culturelle.

Les études sur la perception, quant à elles, révélent que percevoir la réalité n'est pas exclusivement recevoir mais également comprendre. Cette nécessité de compréhension d'un événement ou d'un fait est donc fortement liée à l'intérêt de la représentation, que nous lui conférons en fonction de notre histoire de vie. La représentation est une forme de connaissance de la réalité, par le truchement de laquelle celui qui connaît se replace dans ce qu'il sait.

La représentation de la volonté de quitter l'enseignement pour chaque maître sera fonction de sa propre histoire de vie. Il y a nécessité d'aller au delà de la simple perception du phénomène, pour en saisir une signification intelligible. La représentation est à considérer comme un intermédiaire entre l'objet de connaissance extérieur et l'univers mental d'un individu se référent à ce qu'il considère comme réel. Il y aura donc dans l'absolu autant de représentations sociales du désir de quitter l'enseignement qu'il existe d'individus. Nous sommes en quelque sorte dans le registre des opinions, qui échappent à l'examen critique pour se transformer en croyances ou approbations qui, d'une part, peuvent comporter des degrés allant de la simple impression à la certitude et, d'autre part, portent sur la réalité ou la vérité d'un savoir selon une plus ou moins grande probabilité. Pour Moscovici [45] 2 la représentation "*est un processus de médiation entre le concept et la perception*".

Représentation de soi et représentation.

La représentation de soi se construit en interaction permanente avec les représentations sociales, dont elle pourrait être finalement le centre subjectif. On aurait ainsi une sorte de grand cadre pour l'ensemble des représentations qu'un individu peut construire, organisé en série de cercles concentriques, comprenant, du centre vers l'extérieur : soi, les autres, le monde.

Un axe supplémentaire, perpendiculaire, concernerait le temps, suivant que les concepts réfèreraient au passé, au présent et au futur. Pour notre étude, nous pourrons relever l'importance des relations que les motivations de départ et l'exercice du métier d'enseignant entretiennent avec les anticipations concernant le désir de le quitter.

Représentations de soi et représentations sociales.

Ces considérations nous conduisent à discuter des liens entre représentations de soi et représentations sociales. Pour Reuchlin (1990) [46] 3 , le modèle cognitiviste postulant que l'organisme sélectionne de l'information dans son milieu, la traite pour en construire des représentations internes et règle son comportement sur ces représentations a été utilisé

[45] . Moscovici, La Psychanalyse, son image et son public, Edit. PUF, 1961, Chap. 1.

[46] .Reuchlin, Les différences individuelles dans le développement conatif de l'enfant, Paris, PUF, 1990.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

pour reformuler des idées anciennes en psychologie sociale et pour reformuler aussi les idées relatives aux représentations. Il a eu, par l'une et l'autre de ces voies, un impact sur les formulations relatives à cette représentation largement sociale qu'est le concept de soi.

Pour Jodelet [47] [4], une première définition de la représentation sociale sur laquelle s'accommode la communauté scientifique est la suivante : *"C'est une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. Egalement désignée comme savoir de sens commun ou encore savoir naïf, naturel, cette forme de connaissance est distinguée, entre autres, de la connaissance scientifique. Mais elle est tenue pour un objet d'étude aussi légitime que cette dernière en raison de son importance dans la vie sociale, de l'éclairage qu'elle apporte sur les processus cognitifs et les intéractions sociales".*

Mais la notion de représentation sociale se situe à la jonction du psychologique et du sociologique parce qu'elle est à la fois un mécanisme psychique, en tant qu'expression de l'esprit humain, et un mécanisme sociologique, en tant que produit culturel.

Le maître du premier degré se re-socialise en fonction des transformations matérielles et idéologiques de sa société professionnelle, ainsi que par son entrée dans de nouveaux rôles selon les âges de la vie et les évènements de son histoire personnelle. Ce sont des indices relatifs à ces situations matérielles et idéologiques et à ces rôles que nous avons souhaité introduire dans notre étude de la représentation de soi et de leur avenir des enseignants du premier degré en fonction.

Il faut aussi préciser si une représentation de soi peut être considérée comme sociale ou si elle est sociale dans la mesure où la conscience de soi s'obtient dans l'intéraction avec d'autres. Pour saisir la forme sociale des représentations citons une nouvelle fois Moscovici : *"En d'autres mots, pour pouvoir saisir le sens du qualificatif du social, il vaut mieux mettre l'accent sur la fonction à laquelle il corrrespond que sur les circonstances et les entités qu'il reflète. Celle-ci lui est propre, dans la mesure où la représentation contribue exclusivement aux processus de formation des conduites et d'orientation des communications sociales"* (Moscovici, 1976, p. 76) [48] [5]. Doise précise que *"les représentations sociales sont des principes générateurs de prises de position liées à des insertions spécifiques dans un ensemble de rapports sociaux et organisant les processus symboliques intervenant dans ces rapports"* (Doise, 1986, p. 85) [49] [6].

Les représentations de soi sont "des principes générateurs de prises de position" car elles sont "la partie active de la représentation" dont le rôle est "le passage à l'acte" par le comportement.

[47] .Jodelet, Les représentations sociales, Paris, PUF, 1989.

[48] . Moscovici (1976), La psychanalyse, son image et son public., Paris, PUF,1961.

[49] . Doise, Les représentations sociales : définition d'un concept, in W. Doise, A. Palmonari (eds), L'étude des représentations sociales, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1986.

vertu de la loi du droit d'auteur.

Ces représentations sociales sont liées à des insertions sociales spécifiques, par le fait de "la dimension fondamentalement sociale des différentes images de soi qui se superposent chez un même individu ".

Le concept de soi organise les processus symboliques intervenant dans les rapports sociaux .On pourrait dire, avec Greenwald (in Piolat et al., 1992) [50] [7] que "*l'ego serait au service des fonctions d'observation (perception) et d'enregistrement (mémorisation) de l'expérience personnelle, il joue en quelque sorte le rôle d'historien de la personne* ".

Si nous reprenons la définition donnée par Jodelet "une représentation peut-être socialement élaborée et partagée".

Il existe deux grands modèles de représentations : d'origine perceptive et d'origine sémantique, qui peuvent prendre deux formes, celle de propositions ou de schémas. Les représentations mentales du soi peuvent appartenir à l'une ou l'autre de ces deux grandes classes.

Nous pouvons placer toute la partie autobiographique du concept de soi dans la dimension d'origine perceptive désignée pareillement comme "épisodique" dans la mesure où elle est simultanément imagée et séquentielle.

La dimension sémantique caractérise bien la représentation de soi et la représentation sociale. La représentation qu'a un individu d'un fait social a évidemment bien un caractère social, sans pour cela avoir le statut de représentation sociale.

C'est pourquoi nous souhaitons, à travers les traitements effectués sur une collection de représentations individuelles, caractériser quelques aspects des éléments constitutifs des représentations sociales. C'est ainsi que nous nous proposons d'engager l'étude de la représentation de soi et de son avenir dans le métier d'enseignant à travers le traitement opéré sur une collection de représentations de soi et de son avenir individuelles.

La représentation sociale de soi peut ainsi se rapprocher de la notion de représentation sociologique [51] [8] .

Notre travail a donc porté sur la dimension "représentation sociale" de la représentation de soi et de son avenir. Il se composera de deux moments. Un premier a essayé de définir un système de catégorisation pertinent pour la représentation de soi et de son avenir. Nous avons adopté la procédure d'analyse de contenu d'une collection d'autoportraits dirigés par une série de questions dites ouvertes. Dans un second temps, à partir de ces catégories nous avons réalisé un questionnaire fermé, en reprenant la notion d'image sociale afin de pouvoir travailler sur les attitudes en relation avec ces catégories.

3- Le guide d'entretien oral : ouvert.

[50] . Piolat, M.-C. Hurtig, M.-F. Pichevin, Le Soi, recherches dans le champ de la cognition sociale, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1992.

[51] ittéralement: qui relève de l'étude de faits sociaux

vertu de la loi du droit d'auteur.

Une liste formée d'une série de dix-sept questions dites ouvertes, laissant les enseignants libres de leurs réponses a été préparé.

Quel est votre parcours d'études et de diplômes ?	1.
Quelle était, au moment de votre entrée dans l'Education Nationale, la catégorie socio-professionnelle de votre famille ?	2.
Quelles sont vos autres expériences de la vie avant l'enseignement ?	3.
A quel moment avez-vous décidé de devenir enseignant ?	4.
A quel âge êtes-vous entré dans l'enseignement ?	5.
Quelles sont les raisons qui vous ont incité à choisir le métier d'enseignant ?	6.
Avez-vous hésité à choisir l'enseignement ?	7.
Pensez-vous rester dans l'enseignement toute une carrière ?	8.
Quels sont les points, dans la pratique du métier , qui vous paraîssent satisfaisants ?	9.
Quels sont les points, dans la pratique du métier, qui ne vous paraîssent pas satisfaisants ?	10.
Comparativement à quelques années, en quels points le métier d'enseignant est-il plus facile ?	11.
Comparativement à quelques années, en quels points le métier d'enseignant est-il plus difficile ?	12.
A quel niveau enseignez-vous cette année?	13.
A quel niveau préfériez-vous enseigner ?	14.
Rechoisiriez-vous le métier d'enseignant ? Quelles en sont les raisons ?	15.
Vous est-il déjà arrivé de penser sérieusement à quitter l'enseignement ?	16.
Si oui, à quels moments de votre carrière ces doutes sont-ils apparus ? Pourquoi penser à quitter le métier dans lequel on s'est engagé ? Si non, quels motifs avez-vous pour ne pas avoir envisagé un départ?	17.

Nous étions dans l'obligation d'organiser, de structurer nos rencontres, mais il nous fallait aussi profiter du fait que nous avions des contacts avec des écoles des départements du Rhône, du Doubs, des Hauts de Seine.

Les moments d'entretien se sont déroulés en deux temps.

Le premier : pendant le mois de novembre 1993 pour les enseignants du Rhône, du Doubs et des Hauts de Seine, le vendredi et, ou le samedi matin.

Trois écoles du Rhône, deux du Doubs et trois des Hauts de Seine, ont été consultées. Elles ont été sélectionnées en fonction d'un enseignant connu qui y travaillait. Le second temps : de novembre à décembre 1993, pour le Vaucluse. Les écoles ont été choisies au hasard, cependant avec la volonté de travailler aussi bien avec des groupes scolaires urbains (Zone d'Education Prioritaire ou non) d'Avignon, Cavaillon, Carpentras, Orange, qui sont les villes les plus importantes en population du Vaucluse, qu'avec des écoles rurales de tout le département, de l'école à classe unique à l'école à plusieurs

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

classes des villages.

En tant qu'instituteur-maître-formateur, nous avions une action au sein de la formation initiale et ainsi, avons souvent fait coincider les visites à rendre à des professeurs d'école stagiaires de deuxième année d'I.U.F.M. en exercice dans une classe, en même temps que nos rendez-vous avec des enseignants. Ils ont été interviewés pendant les récréations ou souvent pendant l'interclasse de midi, où plusieurs assurent un service de cantine. Les réunions ont rassemblé en moyenne cinq à huit personnes pour les groupes scolaires les plus importants mais se sont limitées à un seul pour les écoles à classe unique.

En règle générale, avant toute rencontre, nous demandions l'autorisation à l'I.E.N. de la circonscription et la permission au directeur d'école. Selon les cas, il a fallu compter de trente minutes à une heure par groupe. Les entretiens ayant lieu dans des lieux géographiques différents et nécessitant de notre part de nombreux déplacements, il a été souhaitable de les conduire par groupe au préalable informés et volontaires.

L'effectif total de la population est de 87 maîtres (34 hommes et 53 femmes) du premier degré, composé uniquement de personnes réellement en exercice dans une école.

D'après l'ensemble des maîtres interrogés, le nombre moyen d'enfants scolarisés dans les écoles maternelles et élémentaires est de 155 élèves par établissement. La grande majorité d'entre eux en compte moins de 250 (seuls 10 % en ont plus). Leur nombre par classe varie entre 10 et 35, la moyenne s'établissant à 24.

Dans notre population, près d'un tiers des maîtres sont à l'école maternelle (31%). Ce sont presque exclusivement des femmes : 96% dans les petites et moyennes sections, 91 % en grande section et dans les classes muti-niveaux. Il faut remarquer qu'à l'école maternelle près de la moitié des classes fonctionnent à multi-niveaux (41%).

Dans les classes primaires, un peu moins d'un tiers travaillent en classes multiples.

L'interview de groupe poursuit en général deux objectifs simultanés : réunir des informations factuelles et observer les attitudes des personnes qui interviennent, en notant la caractéristique de leur intervention (constructive, négative, sans rapport avec le thème). Il peut apporter des indications précieuses. Les sujets qui osent s'exprimer les premiers (ceux qui jouissent peut-être d'une plus grande facilité d'expression) entraînent les autres. Grâce à cette stimulation, des propositions apparaîssent par un débat d'idées.

Le déroulement des rencontres s'est toujours opéré selon le même scénario.

Avant même l'entretien, par le jeu des questions, il nous fallait ôter toute crainte aux maîtres en leur expliquant oralement le but de notre recherche entreprise.

L'important était de créer un certain courant de sympathie et de compréhension, tout en essayant de rester aussi naturel et sincère que possible. Il fallait par ailleurs demeurer neutre : notre but était de prendre de l'information et non pas de juger.

Les enseignants, dans l'ensemble, se sont montrés intéressés par le sujet et il nous a même été quelquefois nécessaire de fournir des explications complémentaires concernant les objectifs de notre enquête. Le langage employé n'a été ni prétentieux ni

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

technique, afin de rester le plus simple pour donner le maximum de confiance. Notre préoccupation a été également d'éviter toute précipitation, d'être accueillant et ouvert tout en sachant ramener l'entretien vers ses objectifs véritables.

Nous avons eu constamment à l'esprit d'éviter :

- que les maîtres réagissent dans le sens de l'une ou l'autre déformation possible (réaction de prestige, repli face à la question personnalisée...).
- que certains profitent de la situation pour se décharger de tous les problèmes qui les tracassent.
- que, en exigeant de nombreuses explications supplémentaires ou en marquant trop d'hésitations, ils nous incitent à avancer des éléments de réponses.
- que notre propre conduite ou nos propos induisent un certain nombre de biais dans les réponses.

D'une manière générale, nous avons essayé de donner l'impression d'être plutôt impersonnel ; les maîtres étaient interrogés en tant que membres d'un groupe social déterminé, et non en tant que personnes privées.

Ainsi, la relation qui nous unissait se devait de rester la plus superficielle pour éviter l'empathie. Il arrivait que l'enquêté ait envie de faire plaisir à l'enquêteur mais nous avions également le souci que la relation enquêteur-enquêté ne devienne pas conflictuelle. En effet, même volontaires, des personnes peuvent ressentir un interrogatoire un peu comme une agression.

De plus, par notre problématique, notre recherche peut s'intéresser en quelque sorte à la vie intime des individus. La réserve que nous avons certaines fois ressentie sur quelques points se devait d'être respectée, même si elle risque de voiler un aspect de notre travail.

Par ailleurs, nous avons essayé de ne pas susciter de sentiment d'indiscrétion et de ne pas adopter d'attitudes autoritaires, qui provoquent des blocages bien compréhensifs et nuisent à l'enquête.

La notation des réponses a été identique pour tous les entretiens.

Si on exclut l'enregistrement sonore ou filmé opéré à l'insu du sujet (ce procédé soulève des objections graves), on ne dispose que de deux moyens imparfaits :

- prendre des notes en cours d'entretien ou enregistrer de façon discrète, mais non équivoque, avec l'accord du sujet. Cela peut troubler, dans une mesure difficile à déterminer, l'atmosphère des rencontres.
- noter des réponses aussi vite que possible après l'entretien, ce qui entraîne inévitablement un appauvrissement et des déformations.

Nous avons choisi de noter de manière systématique, au cours des échanges, les réponses aux questions posées et parfois même les réactions lorsque celles-ci nous semblaient pertinentes.

vertu de la loi du droit d'auteur.

Quelques critiques sont à apporter par rapport aux informations recueillies.

Les réponses données l'ont presque toutes été de façon spontanée, sans qu'il y ait eu besoin d'insister. Les questions qui mettent en cause la personnalité ou l'intimité des individus ont, en revanche, pour certains, engendré beaucoup moins "d'élan" et, par là, peut-être moins de sincérité.

Quelques uns se sont exprimés avec complaisance, signe probable qu'ils ont désiré orienter leur point de vue en fonction de ce qu'ils pensaient que l'interlocuteur souhaitait entendre.

Le traitement des réponses a été réalisé de manière anonyme. Chaque question a été étudiée individuellement.

On constate que la moitié des maîtres se satisfont du niveau où ils enseignent. Toutefois, une certaine hiérarchie se fait jour, révélant que certaines classes procurent un degré de satisfaction plus élevé que d'autres, en particulier les niveaux de transition, grande section de maternelle, C.P. et C.M.2.

La hiérarchisation est la suivante :

Tableau 1 : part des maîtres qui, enseignant à un niveau donné, désignent ce niveau comme celui où ils préfèrent enseigner

le C.M.2	76,4 %
le double niveau de maternelle (moyen et grands)	72,8 %
la grande section de maternelle	71,4 %
le C.P.	69, 6 %
le C.M.1	61,1 %
la moyenne section de maternelle	60,9 %
le C.E.2	53, 4 %
la petite section de maternelle	51, 9 %
le C.E.1	45, 2 %

Les classes les moins valorisées sont celles dont les enjeux pédagogiques sont moins affirmés que les autres : la première année de maternelle, dont le public d'élèves est ressenti comme plus ingrat, et les classes des cours élémentaires qui sont des niveaux intermédiaires.

On remarque que 55 % des hommes préfèrent enseigner dans les cours moyens, alors que 55 % des femmes privilégient la maternelle et le cours préparatoire.

Par ailleurs, l'étude approfondie des réponses apportées aux dix-sept questions a permis de dégager une liste d'arguments, d'indices, d'explications les plus fréquemment donnés pour chacune d'entre elles.

Ils ont été classés et ont permis de construire un second questionnaire, aux interrogations plus serrées, reprenant les idées fortes émises par les enseignants, leurs sentiments, leurs ressentiments.

De nouvelles pistes dérivées des questions posées ont même émergé.

vertu de la loi du droit d'auteur.

4- La deuxième étape : Le questionnaire fermé.

Les instituteurs et professeurs d'école constituent un groupe professionnel d'environ 302 680 enseignants [52 9] , exerçant leurs fonctions dans les 55 000 écoles primaires. Il s'agit d'un corps particulièrement homogène, qui, jusqu'à une période récente, ne comportait pas de différenciation de grade ou de fonction. En 1989, un nouveau corps a donc été créé, celui des professeurs des écoles, qui aligne la carrière des personnels qui y accèdent, soit par promotion, soit à travers leur formation en I.U.F.M., sur celle des professeurs certifiés des lycées et collèges.

Les instituteurs qui ont répondu à cette enquête ont, pour les plus anciens, commencé leur carrière à la fin des années cinquante ou au début des années soixante. Très peu ont connu le régime de la scolarité limitée à 14 ans [53 0] . Ils n'ont donc pas été vraiment marqués par l'époque où l'école élémentaire constituait le seul horizon scolaire d'une grande majorité d'enfants. Les classes maternelles et primaires ne sont plus que le premier degré d'un cursus qui connaît un allongement progressif et régulier et qui conduit la quasi totalité d'une classe d'âge bien au-delà de la fin de l'école primaire.

Les instituteurs ont intériorisé le fait qu'ils ne sont que le premier maillon d'un édifice de formation dont le couronnement se situe dorénavant très loin d'eux, dans l'accès à l'enseignement supérieur. Leur rôle a perdu de la superbe des "hussards de la République", chère à la société républicaine du début du siècle. Les enjeux pédagogiques d'aujourd'hui sont devenus plus complexes, et moins propices aux certitudes qui accompagnaient la transmission des valeurs civiques dans la première moitié du siècle.

En l'absence de différenciation par le jeu des disciplines (le maître du premier degré est polyvalent) et de hiérarchisation par la multiplication des statuts [54 1] , comme c'est le cas pour les professeurs du second degré, ce sont les générations successives qui seules dessinent le changement des conditions d'exercice du métier d'instituteur.

Les différences de générations, engagent, nous le verrons, des différences de recrutement très sensibles, tant au point de vue de l'origine sociale que du cursus d'accès à la profession. La conception des finalités de l'enseignement a suffisamment évolué pour que les opinions de la génération qui a plus de 20 ans d'ancienneté tranchent sensiblement sur celles des plus jeunes. Le phénomène générationnel constitue le premier critère d'interprétation utilisé dans cette recherche pour rendre compte de l'hétérogénéité des attitudes à l'égard du métier.

[52] oir Annexe 1 en Annexes, Tome 3 "Repères et références statistiques sur les enseignements, le formation et la recherche" , Direction de la Programmation et du Développement, Ministère de l'Education Nationale, Ministère de la Recherche, Edition 2000.

[53] 'est en 1959 que la scolarité obligatoire a été prolongée jusqu'à 16 ans. Ordonnance dite "Réforme Berthouin" du 6 Janvier 1959 portant prolongation à seize ans de la scolarité obligatoire.

[54] usqu'à la création du corps des professeurs d'école, les enseignants du premier degré n'avaient qu'un seul statut, il est prévu que dans un avenir proche tous les instituteurs soient intégrés dans le corps des professeurs d'école. Il n'y aura, ainsi, de nouveau, qu'un seul statut.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

Nous pouvons distinguer quatre générations principales :

- ceux qui ont plus de 30 ans d'ancienneté ; ils ont commencé leur carrière au cours des années soixante ;
- ceux qui ont 20 à 30 ans d'ancienneté ; ils sont entrés dans le métier dans les années soixante-dix ;
- ceux qui ont 7 à 20 ans de carrière ; ils ont débuté au tournant des années quatre-vingts ;
- ceux qui ont moins de 7 ans d'ancienneté.

Le facteur générationnel a une forte incidence sur les études initiales des postulants à l'entrée dans la fonction.

Au cours de ces trente dernières années, le niveau du concours de recrutement, permettant d'accéder à la fonction, et notamment à la préparation au sein des écoles normales, a été relevé de la troisième à la licence, et le niveau de sortie de bac + 1 à bac + 4 . Ce processus d'élévation du niveau des pré-requis s'est réalisé en trois étapes et contribue à renforcer les seuils entre les générations successives d'instituteurs. Le nombre d'années d'études supérieures avant l'entrée dans le métier est un indicateur de l'incidence de l'élévation du niveau sur la transformation de l'image associée à la profession.

Les conditions d'exercice de l'enseignement dans les écoles du premier degré se fondent sur les mêmes bases institutionnelles. La conduite de la classe, le rapport avec les élèves sont marqués avant tout par la polyvalence disciplinaire que doit assurer l'instituteur [55] 2 . Nous remarquons néanmoins que les deux niveaux qui perdurent dessinent des univers, toujours, en partie différenciés. L'école maternelle est perçue comme un univers nettement dissocié de l'école élémentaire, le passage de l'un à l'autre étant encore, pour les jeunes enfants et leur famille, une étape qui compte.

Cette organisation de l'école élémentaire donne au cours préparatoire un statut de classe importante, dans laquelle doivent être construites des acquisitions essentielles. Il en va de même pour les deux années du cours moyen : leur statut d'années de préparation au franchissement de l'étape majeure que représente l'entrée en sixième leur confère un statut également privilégié.

4.1- Le répondant doit obligatoirement choisir parmi l'éventail des réponses qui lui sont présentées.

Toutes les questions sont formulées au préalable et posées sans adaptation ni explication particulière. Elles se comprennent facilement et l'on peut ainsi y répondre aisément (il suffit d'entourer une réponse choisie).

Ce type de questionnaire standardise les réponses en demandant à chaque sujet de

[55] otons cependant que l'esprit de la "Charte du XXI° siècle" telle qu'elle était proposée à son origine, en 1999, atténuait cette compétence particulière qu'est la polyvalence du maître dans sa classe, lui conférent plûtot le statut de "chef d'orchestre" qui dirigerait tous les enseignements et en particulier ceux animés par les intervenants extérieurs, les aides éducateurs...

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

choisir la sienne dans une liste pré-établie. C'est à cette condition qu'il nous est possible de les dénombrer : elles peuvent être considérées comme comparables. Ce genre de questions est celui qui se prête le mieux au dépouillement et à l'analyse statistique. En effet, les réponses étant prévues, il ne peut y avoir dans la réaction de la personne interrogée, aucune ambiguité. Elles garantissent , par ailleurs, un certain anonymat. On peut donc répartir les différents répondants selon la réponse qu'ils ont fournie, sans passer par des étapes d'analyse intermédiaire.

Mais cette forme de questionnaire présente également l'inconvénient de "dicter" la réponse à l'enseignant : dans la mesure où, n'autorisant aucune expression de nuances, elle risque de l'aiguiller vers la réponse qui lui semble non la plus proche de ce qu'il pense (et qui d'ailleurs peut ne pas figurer parmi les choix possibles) mais la plus conforme à l'attente du réalisateur de l'enquête (du moins la moins éloignée). Cependant, le fait d'avoir établi ce questionnaire à partir des aspirations concrètes des maîtres interrogés oralement au cours de la première série de questionnaires par interview devrait nous permettre certainement de ne pas trop nous heurter à ce danger.

4.2- Les deux aspects primordiaux auxquels nous sommes confronté sont :

- Comment choisir les individus faisant partie de l'échantillon ?
- Quelle doit être la taille de l'échantillon ?

LE CHOIX DE LA POPULATION À INTERROGER.

Il faut se demander en premier lieu qui interroger.

L'échantillon, c'est-à-dire l'ensemble des personnes à questionner, est extrait d'une population plus large "les enseignants du premier degré, en activité à temps plein, avec au minimum un demi-service d'enseignement" . La définition d'une "population mère" obéit à des contraintes selon la nature des questions auxquelles on veut répondre [56] 3 . Il nous faut chercher, au sein de la population enseignante du premier degré, un certain nombre d'individus, qui ensemble constituent l'échantillon, dont on désire qu'il soit représentatif de cette population. "*L'échantillon représentatif est appelé à donner une image fidèle de la composition, une sorte de miniature de l'ensemble à observer. Dans ce modèle réduit de l'ensemble , les opinions et catégories de réponses à étudier sont également représentées dans une proportion correspondant au modèle....*" [57] 4

LA TAILLE DE L'ÉCHANTILLON .

La pratique des échantillons repose avant tout sur la théorie mathématique des probabilités, notamment sur la loi des grands nombres. Il s'agit de tirer d'une population

[56] a définition de la population est donc dépendante : - de l'objet même de l'enquête : la population est nommée dans l'énoncé de l'objet : "les maîtres du premier degré éprouvent-ils , au cours de leur carrière, le désir de ne plus enseigner, de changer d'activité professionnelle...?" - des hypothèses qui sont liées en partie aux motivations initiales, aux conditions d'exercice...

[57] . Noelle, Les sondages d'opinion., Paris, Editions de minuit, 1966. (Collection Les Grands Documents).

vertu de la loi du droit d'auteur.

déterminée une fraction dans laquelle les différents caractères dont on connaît la fréquence dans la population se retrouvent avec une fréquence identique : situation administrative, âge, sexe, niveau d'enseignement, ancienneté de service effectif.

Notre échantillon sera cependant considéré comme pris au hasard. Plus grand il sera, plus grande sera la précision avec laquelle il reproduira les caractéristiques de la population.

Quatre mille questionnaires ont été adressés à des enseignants du premier degré en activité à plein temps dans les départements de Vaucluse, Alpes Maritimes, Haults de Seine, Doubs, Haute Savoie, Bouches du Rhône, Gard, Rhône. Nous sommes revenu, bien entendu, en premier lieu vers les maîtres qui ont été interviewés avec le premier questionnaire. Nous avons arrêté ce premier choix d'une part parce que nous nous étions engagé à le faire au cours des entretiens oraux mais également parce qu'il nous paraissait acquis que ces enseignants étaient volontaires, voire motivés, pour répondre à ces questionnaires. Pour les enseignants qui n'auraient pas été interrogés dans la pré-enquête, une lettre explicative détaillée, relevant la finalité de notre travail, a accompagné le questionnaire.

Avant de l'envoyer, nous avons pris contact, dans les différents départements concernés par l'ennquête, avec les différents I.E.N. de circonscription auprès de qui nous avons développé notre travail de recherche. Comme pour les entretiens de la pré-enquête, le choix des écoles a été effectué au hasard, toujours avec la volonté d'interroger des maîtres de groupes scolaires urbains (en Z.E.P. ou en milieu plus favorisé) mais aussi d'écoles rurales, de l'école à classe unique à l'école à plusieurs classes.

Mille vingt maîtres du premier degré nous ont retourné leur questionnaire et nous avons pu ainsi travailler à partir de cet échantillon.

4.3- Le départ du questionnaire.

Dans un premier temps, il a été décidé de bien définir les différents profils auxquels un enseignant du premier degré peut appartenir.

- L'âge. Aujourd'hui, la carrière d'un maître du premier degré s'arrêtant normalement entre cinquante-cinq ans et soixante ans, nous avons choisi quatre tranches d'âge :

  – moins de 26 ans.
  – 26 -35 ans.
  – 36 -45 ans.
  – plus de 45 ans.

- La situation administrative. Nous nous sommes ensuite demandé si nous devions faire préciser par nos répondants leur situation administrative. Etait-il pertinent de savoir si le maître était un enseignant du secteur public ou privé? En ce qui concerne le privé, plusieurs distinctions auraient été à faire :

vertu de la loi du droit d'auteur.

– personnel de l'enseignement privé catholique ou confessionnel.
– personnel de l'enseignement privé non confessionnel.
– (quatre-vingt-quinze pour cent de l'enseignement privé est confessionnel.)
– école privée avec un contrat simple.
– école privée avec un contrat d'association. Ainsi, nous aurions pu étudier si les motivations de départ étaient identiques quel que soit le type de l'école et voir s'il existait, par la suite, une différence dans la poursuite de la carrière. Mais, ces nouvelles données auraient répondu à une hypothèse différente de celles qui sont l'objet de notre étude.

· L'affectation. : Il existe plusieurs statuts d'affectation possibles.

– Les titulaires de leur poste à titre définitif: Ces maîtres ont été nommés après les voeux qu'ils ont formulés au mouvement départemental. Chaque poste vacant est mis au concours du plus fort barême.
– Les directeurs, maîtres-formateurs : L'appellation de directeur peut aussi bien s'adresser à un directeur d'une école à deux classes qu'à plus de douze classes. Les directeurs sont des enseignants nommés sur une liste d'aptitude [58] 5 . En ce qui concerne les écoles à une classe (classe unique) l'enseignant nommé sur ce type de poste est "chargé d'école". Les maîtres-formateurs sont des instituteurs qui ont réussi à un examen, le Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteur-Maître-Formateur (le C.A.F.I.M.F. [59]6) (anciennement C.A.E.A.). Ils sont en fonction sur des classes dites d'application et ont une action d'au moins six heures par semaine au sein des I.U.F.M., en formation initiale essentiellement mais ausi en formation continue. En ce qui concerne les titulaires remplaçants, il en existe deux catégories : ceux qui ont réellement fait ce choix de travail, et ceux qui, n'ayant pas obtenu le poste espéré au mouvement départemental ont été nommés sur ce type de fonction. Il faut remarquer que depuis quelques années de plus en plus d'instituteurs sont volontaires pour être titulaires remplaçants, cela est dû en particulier aux nombreux avantages financiers et de carrière offerts [60] 7 .
Aujourd'hui, on ne fait plus la différence entre les remplaçants Z.I.L. (Zone d'Intervention Limitée) et les "brigades". Les instituteurs Z.I.L. intervenaient sur une partie de circonscription, tandis que les maîtres "brigades" intervenaient sur

[58] Les Directeurs sont nommés sur une liste d'aptitude après entretien avec un jury formé d'un Inspecteur d'Académie, d'un I.E.N. et d'un Directeur en fonction.

[59] e C.A.F.I.M.F. est un examen composé de trois épreuves devant un même jury, à savoir : un Inspecteur d'Académie, un I.E.N., un I.M.F.I.E.N. (ou C.P.C.), un professeur d'I.U.F.M. (anciennement P.E.N.) et un I.M.F. en fonction. L'admissibilité consiste en une séquence de classe suivie d'un entretien (note 15 minimum). L'admission comporte une critique de leçon faite par un professeur-d'école stagiaire d'I.U.F.M. (les candidats ont la possibilité, pour cette troisième épreuve, de choisir d'animer une séance avec un groupe d'enseignant en formation) et la soutenance d'un mémoire.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

une partie du département. A présent, tous les maîtres remplaçants sont affectés à un I.E.N. et travaillent sur la totalité d'une circonscription, donc aussi bien en classe maternelle qu'élémentaire.. Les maîtres titulaires d'un poste à titre provisoire sont des titulaires, remplaçants ou non, nommés sur une classe pour une année scolaire. Ces nominations ont été faites sur des postes libérés tardivement (au mois de juin ou pendant l'été), qui n'ont pu, pour certains, être attribués au mouvement principal à titre définitif. La nature de ces postes est variable : un poste d'adjoint à temps plein dans une école (en remplacement d'une mutation, d'un congé de longue durée, d'un congé de formation, de mobilité...) ou à l'occasion d'une création de classe. Certains sont nommés sur des services fractionnés. Ils complètent des postes d'enseignants dits "déchargés".

· Le niveau d'enseignement : L'enseignement du premier degré est divisé en trois cycles. Mais, la Nouvelle Politique pour l'Ecole n'étant pas encore en place partout d'une manière efficace, nous avons établi un classement selon le type d'enseignement toujours dispensé, à savoir [61] 8 :

– maternel.
– élémentaire
– maternel et élémentaire
– Les années effectives de la carrière. On appelle "année effective" une année scolaire pendant laquelle le maître a réellement enseigné. Les années de formation initiale ne sont pas comptabilisées. Plusieurs paliers apparaîssent, de l'entrée dans la carrière au départ à la retraite :

- Entre 0 et 3 ans : c'est l'entrée dans la carrière, le départ, le premier engagement.

- Entre 3 et 6 ans : c'est l'engagement dans la carrière, le début d'une éventuelle stabilisation.

- Entre 6 et 14 ans : l'engagement dans la carrière semble définitif.

- Entre 14 et 25 ans : c'est la période qui se situe à peu près à mi carrière.

- Entre 25 et 35 ans : l'enseignant a réalisé une grande partie de sa carrière.

- Entre 35 et 40 ans : c'est la fin de la carrière.

4.4- Le questionnaire fermé

[60] Les indemnités de remplacement.varient en fonction de la distance que les maîtres ont à parcourir entre le lieu de leur résidence administrative et l'école où ils doivent assurer un remplacement. Par exemple, en ce qui concerne les Académies d'Aix-Marseille, Montpellier, les indemnités de sujestions spéciales de remplacements au 1° décembre 1999 sont : distances en kilomètresmontant / jour- 1090 F.0 à 29118 F.0 à 39146 F. 40 à 49205 F.50 à 59238 F.60 à 80273 F.

[61] ne classification selon les trois cycles du premier degré aurait pu être faîte : -Cycle 1, section des petits, section des moyens, section des grands apprentissages premiers -Cycle 2, section des grands, cours préparatoire, cours élémentaire première année, apprentissages fondamentaux -Cycle 3, cours élémentaire deuxième année, cours moyen, approfondissements

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

Entourer la lettre correspondant à votre réponse.
En règle générale : une réponse par question.

· A QUELLE CATEGORIE APPARTENEZ-VOUS ? 01. Votre âge :

moins de 26 ans 1.
26 à 35 ans 2.
36 à 45 ans 3.
46 à 55 ans 4.

· 02. Votre sexe :

masculin 1.
féminin 2.

· 04. Votre affectation. Vous êtes titulaire et vous êtes :

nommé(e) sur un poste de direction, de maître-formateur 1.
nommé(e) sur une classe à titre définitif 2.
nommé(e) sur une classe à titre provisoire pour une année scolaire 3.
nommé(e) sur plusieurs services fractionnés 4.
chargé(e) des remplacements des maîtres 5.

· 05. Votre niveau d'enseignement :

école maternelle 1.
école élémentaire 2.
école maternelle et élémentaire 3.

· 06. Votre ancienneté générale d'enseignement

entre 0 et 3 ans 1.
entre 4 et 6 ans 2.
entre 7 et 14 ans 3.
entre 15 et 25 ans 4.
entre 26 et 35 ans 5.
entre 36 et 40 ans 6.

vertu de la loi du droit d'auteur.

· LES MISSIONS DE L'EDUCATION NATIONALE 07. Quelles sont pour vous les finalités de l'enseignement du premier degré ?

Apprendre à lire, à écrire et à compter	1.
Transmettre le goût de savoir	2.
Développer l'autonomie	3.
Former des citoyens	4.

· 08. Le fonctionnement du système éducatif. Globalement, diriez-vous que le système éducatif français fonctionne plutôt

Bien	1.
Mal	2.
Sans opinion	3.

· 1ère question. Quel est votre parcours d'études et de diplômes ? 1.1. Les études avant votre entrée dans l'enseignement ?

concours E.N. fin de 3ème => bac => E.N. => titulaire	1.
bac => remplaçant => titulaire	2.
bac => concours E.N .=> E.N. => titulaire	3.
université => remplaçant => titulaire	4.
université => concours E.N., I.U.F.M. => E.N., I.U.F.M. => titulaire	5.
université => enseignement 2ème degré => concours E.N.,I.U.F.M. =>E.N.,I.U.F.M. => titulaire	6.

· 1.2. Le diplôme le plus haut que vous possédiez avant votre entrée dans l'enseignement ?

bac	1.
diplôme 1er cycle universitaire	2.
diplôme 2ème/3ème cycle universitaire	3.
autre diplôme (de l'enseignement supérieur).	4.

· 1.3. Le diplôme le plus haut que vous possédez aujourd'hui.

bac	1.
diplôme 1er cycle universitaire	2.
diplôme 2ème/3ème cycle universitaire	3.

vertu de la loi du droit d'auteur.

autre diplôme (de l'enseignement supérieur) 4.

· 2ème question. Quelle était, au moment de votre entrée dans l'Education Nationale, la catégorie socio-professionnelle de votre famille (la plus élevée au cas où les deux parents étaient en activité) ?

Agriculteur/exploitant 1.
-Artisan/commerçant 2.
Chef d'entreprise 3.
Cadre supérieur 4.
Enseignant 5.
Cadre moyen 6.
Ouvrier 7.
Employé 8.
Autre 9.

· 3ème question. Quelle est votre expérience avant l'enseignement ?

activité professionnelle commerce, industrie 1.
-activité professionnelle monde agricole 2.
activité professionnelle domaine social, médical, religieux 3.
activité professionnelle (autre) 4.
uniquement études 5.
au foyer 6.
responsabilité d'enfants à temps plein ou partiel 7.

· 4ème question. A quel moment avez-vous choisi de devenir enseignant ?

Etude primaire 1.
Collège 2.
Lycée / entrée universitaire 3.
en cours / en fin d'études universitaires 4.
suite à une expérience professionnelle 5.
autres - ne savent pas 6.

· 5ème question. A quel âge êtes-vous entré dans l'enseignement ?

18 - 20 ans 1.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

21 - 25 ans 2.
26 - 35 ans 3.
plus de 35 ans 4.

· 6ème question. Quelles sont les raisons qui vous ont incité à choisir le métier d'enseignant ? Le premier critère qui a motivé votre choix de devenir enseignant. (**1 réponse seulement de A à R)** Motivations actives

contact avec les jeunes, à l'aise avec les jeunes 1.
transmettre des connaissances, des savoirs 2.
la considération portée à ce métier 3.
la tradition familiale : influence d'un parent enseignant ou influence d'un enseignant 4.
avoir une fonction éducative, un impact sur les jeunes, sur la société 5.
succès scolaire en tant qu'élève, désir de rester dans cet univers 6.
compenser son éducation, faire mieux que ce qu'on a eu 7.
rester au contact des livres, de la culture 8.
exercer un métier de service public 9.

· Motivations matérielles

moyen de gagner sa vie, devenir indépendant 1.
avantages matériels, conditions de travail favorables 2.
liberté d'action, flexibilité et diversité dans le travail, autonomie dans le travail 3.
sécurité de l'emploi, protection, l'important c'est d'éviter le chômage 4.
possibilité de garantir un équilibre entre vie professionnelle et privée 5.
le temps libre, les vacances 6.

· Motivations passives

faute de mieux, par élimination ; il n'y avait pas de débouché dans les secteurs professionnels qui m'intéressaient 1.
c'est un métier où je suis venu par hasard 2.
l'enseignement était le débouché principal de mes études 3.

· 7ème question. Avez-vous hésité à choisir l'enseignement ?

non 1.
non, mais je n'étais pas certain du niveau (premier degré et du type des élèves) 2.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

non, mais je n'étais pas certain de m'engager définitivement 3.
oui, parce que j'étais autant intéressé par d'autres voies 4.
oui, parce que j'étais plus intéressé par d'autres voies 5.

· 8ème question. Pensez-vous, aujourd'hui, rester dans l'enseignement toute une carrière ?

oui, ferme 1.
non, ferme 2.
je ne sais pas vraiment 3.

· 9ème question. Pour chacun des points suivants, pouvez-vous juger votre situation ?
9.1. Vos revenus

très satisfaisante 1.
plutôt satisfaisante 2.
plutôt pas satisfaisante 3.
pas satisfaisante du tout 4.

· 9.2. L'intérêt de votre métier

très satisfaisante 1.
plutôt satisfaisante 2.
plutôt pas satisfaisante 3.
pas satisfaisante du tout 4.

· 9.3. Le temps libre dont vous disposez

très satisfaisante 1.
plutôt satisfaisante 2.
plutôt pas satisfaisante 3.
pas satisfaisante du tout 4.

· 9.4. Le niveau de vos élèves

très satisfaisante 1.
plutôt satisfaisante 2.
plutôt pas satisfaisante 3.
pas satisfaisante du tout 4.

vertu de la loi du droit d'auteur.

· 9.5. La place des enseignants dans notre société

très satisfaisante 1.
plutôt satisfaisante 2.
plutôt pas satisfaisante 3.
pas satisfaisante du tout 4.

· 9.6. Les conditions matérielles de travail

très satisfaisante 1.
plutôt satisfaisante 2.
plutôt pas satisfaisante 3.
pas satisfaisante du tout 4.

· 10ème question. Diriez-vous que vous êtes aujourd'hui très satisfait, assez satisfait, peu satisfait, ou pas satisfait du tout, de votre métier ?

très satisfait 1.
assez satisfait 2.
peu satisfait 3.
pas satisfait du tout 4.

· 11ème question. Comparativement à quelques années, estimez-vous que le métier d'enseignant est plus facile ou plus difficile en ce qui concerne : 11.1. Le contact avec les élèves

plus facile 1.
plus difficile 2.
pas de changement 3.
-D- sans opinion 4.

· 11.2. Le contact avec les parents d'élèves

plus facile 1.
plus difficile 2.
pas de changement 3.
sans opinion 4.

· 11.3. Les contacts avec les autres professeurs / instituteurs

vertu de la loi du droit d'auteur.

plus facile 1.
plus difficile 2.
pas de changement 3.
sans opinion 4.

· 11.4. L'homogénéité des classes

plus facile 1.
plus difficile 2.
pas de changement 3.
sans opinion 4.

· 11.5. La discipline

plus facile 1.
plus difficile 2.
pas de changement 3.
sans opinion 4.

· 11.6. La vie des écoles

plus facile 1.
plus difficile 2.
pas de changement 3.
sans opinion 4.

· 11.7. La possibilité d'intéresser les élèves

plus facile 1.
plus difficile 2.
pas de changement 3.
sans opinion 4.

· 12ème question. Si c'était à refaire, compte tenu de votre expérience, choisiriez-vous ou non l'enseignement ?

oui, ferme 1.
oui, mais avec des nuances (autre niveau d'élèves, 2ème degré par exemple...) 2.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

oui, passivement, faute de mieux, faute d'autres ouvertures 3.

je ne sais pas 4.

non 5.

· 13ème question. Quelle raison principale auriez-vous de ne pas rechoisir l'enseignement ?

désir de reprendre une voie envisagée et abandonnée 1.

aujourd'hui, d'autres voies nouvelles sont possibles 2.

c'est un métier où la routine est trop importante 3.

c'est un métier où les conditions d'exercice sont mauvaises 4.

les rémunérations sont insuffisantes 5.

autre raison 6.

· 14ème question. Quelle raison principale auriez-vous de rechoisir l'enseignement ? Raisons "intrinsèques"

une vocation ; forte attirance pour le métier 1.

le contact avec les jeunes 2.

les possibilités d'enrichissement intellectuel 3.

· Raisons "extrinsèques"

l'autonomie dans le travail 1.

garantie de l'emploi 2.

les horaires de travail 3.

les vacances, le temps libre 4.

· 15ème question. Vous est-il déjà arrivé de penser sérieusement à quitter l'enseignement ?

non ferme. J'ai toujours désiré continuer à enseigner 1.

oui ferme. J'ai pensé à quitter l'enseignement 2.

oui avec des nuances. Oui, mais continuer avec d'autres fonctions que l'enseignement 3.

non avec des nuances. Non, mais enseigner à d'autres publics..., autres cycles... 4.

· 16ème question. Si vous avez déjà pensé sérieusement à quitter l'enseignement . 16.1. A quels moments de votre carrière ces doutes sont-ils apparus ?

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

avant les 2 premières années 1.
pendant les 3ème et / ou 4ème années 2.
pendant les 5ème et / ou 6ème années 3.
entre les 7ème et 15ème années 4.
après la 15ème année 5.
j'ai eu plusieurs moments de doutes sérieux dans ma carrière 6.

· 16.2. Quel est le motif principal qui explique pourquoi vous avez pensé quitter l'enseignement ?

quitter sans crise, envie de faire autre chose 1.
plus ou pas de charisme 2.
raison institutionnelle malaise 3.
raison familiale 4.

· 17ème question. Si vous n'avez jamais pensé sérieusement à quitter l'enseignement. Quelle en est la raison ?

un plaisir certain à exercer ce métier 1.
on n'y pense pas 2.
on n'ose pas... 3.

4.5- La méthode de dépouillement :

Il faut maintemant dépouiller les questionnairres, c'est-à-dire en dégager les résultats qui s'inscrivent dans le cadre défini par nos hypothèses de travail.

Ce travail commence par une série de comptages et contingences.

Le décompte pur et simple des réponses d'un certain genre à une question déterminée : c'est le comptage.

Par exemple, à la question :

· A quel moment avez-vous choisi de devenir enseignant ?

Etude primaire 1.
Collège 2.
Lycée / entrée universitaire 3.
en cours / en fin d'études universitaires 4.
suite à une expérience professionnelle 5.
autres - ne savent pas 6.

vertu de la loi du droit d'auteur.

Nous ferons le décompte des "A", des "B", des "C", des "D", des "E" et des "F", que l'on conservera tels quels (fréquences absolues).

La mise en contigence des réponses à deux questions différentes.

Cette opération consiste à voir dans quelle mesure deux ensembles de réponses sont liés entre eux. Il s'agit alors de remarquer comment une variable se combine avec une autre. Nous cherchons ainisi à construire des tableaux de contingence et à essayer de voir dans quelle mesure les six catégories de réponses sont influencées, entre autres, par d'autres éléments de réponses correspondant à une autre question.

Pour reprendre notre exemple, nous pouvons mettre en corrélation la première question avec une seconde, qui relève des réponses par rapport au désir de quitter l'enseignement.

· Vous est-il déjà arrivé de penser sérieusement à quitter l'enseignement ?

non ferme. J'ai toujours désiré continuer à enseigner	1.
oui ferme. J'ai pensé à quitter l'enseignement	2.
oui avec des nuances. Oui, mais continuer avec d'autres fonctions que l'enseignement	3.
non avec des nuances. Non, mais enseigner à d'autres publics..., autres cycles...	4.

Tableau : Avoir pensé à quitter l'enseignement en fonction du choix de devenir enseignant.

moments du choix	quitter l'enseignement			
	non, avec des nuances	non, ferme	oui, avec des nuances	oui, ferme
études prim.				
collège				
lycée,entrée u				
études univ.				
exp. prof.				
ne sait pas				

4.6- Le plan de dépouillement.

L'informatique est à ce point entrée dans les moeurs qu'il ne nous paraît plus nécessaire de décrire les avantages liés à l'exploitation d'un logiciel adapté. Le matériel présentement utilisé est Excel 97.

vertu de la loi du droit d'auteur.

Chapitre III. Les caractéristiques professionnelles de la fonction d'instituteur, de professeur d'école : Les caractéristiques de l'échantillon

A Les aspects institutionnels.

1- Les différents niveaux d'enseignement.

Dans notre échantillon, près de 30 % des personnes interrogées sont nommées à l'école maternelle, plus de 60 % sont à l'école élémentaire et un peu moins de 10 % dans des écoles qui regroupent classes élémentaires et maternelles. Ces dernières sont d'ailleurs souvent en milieu rural.

Tableau 2 : L'âge en fonction du niveau d'enseignement.(Graphique 1, Annexes, tome 2)

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

niveau	âge			
	- 26 ans	26 / 35 ans	35 / 45 ans	+ 45 ans
maternelle	4,5 %	21,5 %	38,5 %	35,5 %
élémentaire	4 %	23,5 %	42,5 %	30 %
mat. & élém.	5,5 %	60 %	5 %	31,5 %

Les proportions sont à peu près équivalentes pour les classes maternelles et classes élémentaires. Pour les écoles réunissant des classes maternelles et élémentaires, nous remarquons une très faible proportion de maîtres entre 36 et 45 ans.

Tableau 3 : Le sexe en fonction du niveau d'enseignement. (Graphique 2, Annexes, tome 2)

niveau	sexe	
	masculin	féminin
maternelle	20 %	80 %
élémentaire	27 %	73 %
maternelle & élémentaire	42 %	60 %

Il y a en proportion plus de femmes que d'hommes à l'école maternelle qu'à l' école élémentaire. Cependant, de plus en plus d'hommes y travaillent. Ce phénomène est particulièrement sensible depuis ces dernières années. L'école maternelle était, il y a une dixaine d'années, presque totalement féminine.

Tableau 4 : L'affectation en fonction du niveau d'enseignement (Graphique 3, Annexes, tome 2)

niveau	affectation				
	direction/M. formateur	classe à titre définitif	classe à titre provis.	services. fractionnés	remplacements
maternelle	29 %	55,5 %	11 %	1,5 %	3 %
élément.	19 %	65 %	8,5 %	6 %	1,5 %
mat&élém.	5 %	16 %	5 %	26,5 %	47,5 %

Peu d'enseignants remplaçants apparaissent dans les écoles maternelles ou élémentaires. Cela se justifie étant donné qu'aujourd'hui tout poste de titulaire- remplaçant est rattaché à une circonscription. L'enseignant peut aussi bien réaliser des missions à l'école maternelle qu'en élémentaire. Les postes de maîtres-formateurs se retrouvent le plus souvent dans des écoles maternelles ou élémentaires. On dénombre peu de classes rattachées aux I.U.F.M., ayant plusieurs niveaux (en particulier allant de la petite section de maternelle au Cours Moyen deuxième année). Lorsqu'elles existent, elles se situent essentiellement en milieu rural.

Tableau 5 : L'ancienneté générale d'enseignement en fonction du niveau d'enseignement. (Graphique 4, Annexes, tome 2)

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

niveau	Ancienneté générale.					
	0/3 ans	4/6 ans	7/14 ans	15/25 ans	26/35 ans	36/40 ans
matern.	4,5 %	34 %	28 %	17 %	9 %	7,5 %
élém.	3,5 %	24 %	30 %	18,5 %	12,5 %	11,5 %
mat.&élé.	20,5 %	31 %	21,5 %	4,5 %	17 %	5,5 %

Les maîtres du premier degré ne choisissent pas une école maternelle ou élémentaire en fonction de leur ancienneté dans l'enseignement.

Plus de 50 % des maîtres nommés en classes maternelles et élémentaires ont moins de 6 ans d'ancienneté. Il s'agit dans ce cas de titulaires-remplaçants.

2- La féminisation du métier

Après 1945, le recrutement traditionnel des instituteurs se modifie. Leur origine sociale change. Ce ne sont plus les enfants du peuple qui reviennent diffuser leur savoir devant les générations montantes .

Mais, surtout, un événement considérable va bouleverser le paysage familier des maîtres d'école : ils sont de moins en moins nombreux ; les institutrices font massivement leur apparition. Trois maîtres sur quatre sont des femmes. Ce nombre grimpe allègrement jusqu'à plus de quatre-vingt-quinze pour cent à l'école maternelle, où cependant le nombre d'hommes continue régulièrement de croître (en valeur absolue et relative). Cette progression ne tient pas seulement à l'expansion du nombre de vocations masculines mais les nouveaux venus ont, pour certains, été contraints d'accepter le poste que l'adminitration leur offrait.

Les femmes représentent 75 % des enseignants du premier degré, 86,5 % chez les professeurs stagiaires de seconde année d'I.U.F.M.. Le taux de féminisation suit une progression inverse de l'âge moyen et de la position hiérarchique : le pourcentage de femmes n'est que de 63 % parmi les directeurs d'établissement du premier degré [62] .

Si féminisation il y a, la profession n'en est pas pour autant constituée de femmes de cadres qui viendraient trouver dans l'Education Nationale un traitement d'appoint. C'est un phénomène qui est rare et, lorsqu'il existe, le plus souvent urbain.

Si les trois quarts des enseignants du premier degré sont des femmes, le rapport homme / femme proche de 0% en petite section du cycle premier, croît progressivement à mesure que le niveau des classes s'élève : il atteint près de 50 % en cours moyen.

La féminisation a progressé par palier depuis cinquante ans, en partie par l'accès à la profession de femmes recrutées par le biais des suppléances. Cette pratique a connu une très forte expansion dans les années soixante, période qui correspond à l'explosion scolaire. Leur taux parmi les entrants est extrêmement élevé ces dernières années : 93 % des enseignants ayant entre une et trois années d'activité sont des femmes. Parmi ceux qui sont actuellement en fonction, on voit nettement se dessiner la progression de la

[62] irection de la Programmation et du Développement, Ministère de l'Education Nationale, de la Recherche et de la Technologie, enseignement public au 1° Janvier 1997. Voir également Annexe 1 et Annexe 2, Annexes, tome 3.

vertu de la loi du droit d'auteur.

féminisation : 87 % de femmes parmi ceux qui ont moins de 10 ans d'ancienneté, 75 % dans la tranche 11 à 25 ans, moins de 70 % pour ceux qui ont plus de 30 ans d'activité. Ces données ne livrent que la photographie de la situation correspondant à ceux qui enseignent actuellement en maternelle et en élémentaire. Elles n'indiquent pas les départs vers l'enseignement secondaire, ou vers d'autres fonctions qui, au moins relativement, concernent peut-être un plus grand effectif d'hommes que de femmes.

En ce qui concerne notre échantillon

Tableau 6 : L'âge en fonction du sexe. (Graphique 5, Annexes, tome 2)

sexe	âge			
	- 26 ans	26 / 35 ans	35 / 45 ans	+ 45 ans
masculin	2 %	30 %	41,5 %	26,5 %
féminin	5,5 %	24,5 %	36,5 %	33,5 %

Plus de 68 % des hommes et plus de 58 % des femmes ont plus de 35 ans.

Parmi les jeunes enseignants de moins de 26 ans, 11 % sont des hommes et 89 % des femmes. Le métier se féminise donc de plus en plus.

Tableau 7 : L'affectation en fonction du sexe. (Graphique 6, Annexes, tome 2)

sexe	affectation				
	direction/M. formateur	classe à titre définitif	classe à titre provis.	services. fractionnés	remplacements
masculin	37,5 %	40 %	7,5 %	5,5 %	9,5 %
féminin.	15,5 %	63,5 %	9 %	6,5 %	5,5 %

Les postes de direction ou de maîtres-formateurs sont pourvus à 53,5 % par des femmes et à 46,5 % par des hommes. 37,5 % de ceux-ci occupent un poste d'enseignant avec des responsabilités administratives ou de formation, contre 15,5 % des femmes. Cela révèle que les hommes, bien que moins nombreux, occupent une part importante de ce type de postes.

Tableau 8 : L'ancienneté générale de service en fonction du sexe. (Graphique 7, Annexes, tome 2)

sexe	ancienneté générale					
	0/3 ans	4/6 ans	7/14 ans	15/25 ans	26/35 ans	36/40 ans
masculin	11,5 %	9,5 %	22,5 %	30 %	22,5 %	4 %
féminin.	11,5 %	14,5 %	16,5 %	25 %	28,5 %	4 %

Dans les années soixante, de nombreuses institutrices (en proportion plus importante que les hommes) ont été recrutées. Ce sont généralement des maîtres qui ont eu le statut de remplaçant pendant plusieurs années et ont été titularisés sans formation initiale. Par ailleurs, la proportion des hommes a baissé à partir des promotions recrutées dès 1992.

Tableau 9 : Le niveau d'enseignement en fonction du sexe. (Graphique 8, Annexes, tome 2)

vertu de la loi du droit d'auteur.

sexe	niveau		
	maternelle	élémentaire	mater. & élément.
masculin	24,5 %	60,5 %	15 %
féminin	34,5 %	58 %	7,5 %

Ces résultats confirment que, parmi les hommes, en proportion peu d'entre eux travaillent à l'école maternelle.

3- La carrière

L'**âge** des enseignants en exercice est représenté par le graphique 9 en annexe, tome 1. Les enseignants du premier degré en exercice ont, pour l'essentiel, entre 25 et 55 ans : ceux qui ont moins de 25 ans et ceux qui dépassent l'âge où ils peuvent bénéficier de la retraite sont l'exception (moins de 1% pour les premiers, un peu plus de 1% pour les seconds).

La classe d'âge des enseignants interrogés la plus représentée est entre 36 et 45 ans.

L'**ancienneté générale d'enseignement** des enseignants en exercice est décrite par le graphique 10. Du fait de leur renouvellement régulier, la distribution des anciennetés est très harmonieuse entre une année et 37 années, ou plus, de carrière: moins de 4 % dépassent 36 ans. Ce taux est en augmentation depuis ces dernières années. En effet, il n'atteignait pas 1% en 1994. Mais, le changement de catégorie des instituteurs en professeurs d'école et la création d'une hors classe statutaire a obligé certains à prolonger leur carrière, pour pouvoir changer d'échelon ou passer dans la hors classe, ce qui a pour conséquence l'obtention d'une meilleure retraite.

Le profil des anciennetés démontre la stabilité du corps. On note néanmoins que ceux qui ont entre 26 et 35 ans de carrière sont sensiblement les plus nombreux, juste devant ceux qui en ont entre 15 et 25 ans : à eux deux, ils représentent plus de la moitié du corps enseignant.

Tableau 10 : L'âge en fonction de l'ancienneté générale de service. (Graphique 11, Annexes, tome 2)

ancienneté	âge			
	- 26 ans	26 / 35 ans	36 / 45 ans	+ 45 ans
0 / 3 ans	39 %	52 %	9 %	
4 / 6 ans		67,5 %	32,5 %	
7 / 14 ans		48,5 %	38 %	13,5 %
15 / 25ans		10 %	81 %	9 %
26 / 35 ans			14,5 %	85,5 %
36 / 40 ans				100 %

Nous relevons l'existence d'entrées tardives dans le métier.

En effet, 1% de notre échantillon commencent une carrière entre 36 et 45 ans. Près

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

de 10 % des débutants ont entre 36 et 45 ans. Par ailleurs, près de 4,5 % ont entre 36 et 45 ans et enseignent depuis un maximum de six années.

Tableau 11 : Le sexe en fonction de l'ancienneté générale d'enseignement. (Graphique 12, Annexes, tome 2)

ancienneté	sexe	
	masculin	féminin
0 / 3 ans	26 %	74 %
4 / 6 ans	**19 %**	81 %
7 / 14 ans	32,5 %	67,5 %
15 / 25ans	29,5 %	70,5 %
26 / 35 ans	22 %	78 %
36 / 40 ans	25,5 %	74,5 %

Une baisse dans le recrutement de professeurs d'école masculins se manifeste à partir des années 1992.

L' **affectation en fonction de l'ancienneté dans l'enseignement** (graphique 13)témoigne bien que c'est surtout l'ancienneté qui induit l'immobilité dans la fonction. Le fonctionnement du corps veut que les nouveaux assurent l'essentiel des fonctions de remplacement sur des postes de titulaires remplaçants ou accomplissent des compléments de service d'autres maîtres, ayant un mi-temps ou une "décharge". Parfois même, les débutants ont la responsabilité d'une classe pour une année scolaire pleine. L'entrée dans la carrière est marquée par la mobilité. Nous remarquons néanmoins un phénomène récent et important : il en existe qui, avec une ancienneté de service leur permettant d'obtenir un poste souhaité, choisissent, au cours de leur carrière, d'assurer les remplacements. Ils désirent peut-être ainsi ne plus avoir la responsabilité d'une classe pour toute une annnée scolaire. Mais peut-être est-ce l'existence d'indemnités de déplacement qui induit ce choix en fin de carrière. Dans notre échantillon, c'est le cas de 7,5 % des maîtres ayant entre 36 et 40 ans d'ancienneté et 3,5 % de ceux qui en ont entre 26 et 35.

Tableau 12 : Niveau d'enseignement en fonction de l'ancienneté générale d'enseignement. (Graphique 14, Annexes, tome 2)

ancienneté	niveau		
	maternelle	élémentaire	mater. & élément.
0 / 3 ans	22 %	60,5 %	17,5 %
4 / 6 ans	22 %	56 %	22 %
7 / 14 ans	29,5 %	59,5 %	11 %
15 / 25 ans	33 %	66 %	1 %
26 / 35 ans	40 %	53 %	7 %
+ 36 ans	37,5 %	50 %	12,5 %

Lorsque quelqu'un a une ancienneté de service importante, il choisit davantage de travailler à l'école maternelle.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

S'il en a peu il est plus souvent nommé sur des postes de remplaçants intervenant aussi bien dans des classes maternelles qu'élémentaires. Mais aussi, il est plus fréquemment affecté en milieu rural dans des classes regroupant des élèves scolarisés aussi bien en école maternelle qu'en élémentaire. Ces dernières sont plus facilement accessibles à des maîtres qui ont peu d'ancienneté.

4- Les différences de statut.

Peu nombreuses, les différences de statut tiennent soit à l'accès au corps de professeurs des écoles, qui offrent des possibilités de carrière plus importantes, soit à la fonction de directeur qui, toutefois, ne revêt pas la même importance que dans le second degré (le directeur d'école n'est pas un supérieur hiérarchique ni un chef d'établissement) soit encore au rôle de maître-formateur.

On accède au statut de professeurs des écoles par trois voies très différentes : la première est la réussite à un concours interne, réservé aux instituteurs ayant plus de 3 ans d'ancienneté, la seconde est l'intégration par liste d'aptitude départementale par un classement après calcul d'un barême. L'ancienneté est le processus de loin le plus fréquent puisque 76 % des professeurs d'école ont plus de 25 ans d'ancienneté. La formation en I.U.F.M. est la troisième voie. Ceux qui en sortent obtiennent ce statut dès leur première année d'enseignement.

Compte tenu de ces voies de promotion, le taux de professeurs des écoles féminins devrait être plus important que celui des hommes. Il n'en est rien : 23 % des hommes ont ce statut, contre 13 % des femmes, ce qui montre, que comme dans bien d'autres professions, la féminisation ne fait pas disparaître les inégalités de carrière résultant du sexe. C'est à l'école élémentaire que la proportion d'accès au statut est la plus forte.

Dans notre échantillon, la fonction de directeur ou de maître-formateur est assurée par 21 % des enseignants en activité (graphique 15).

L'âge paraît également un paramètre important pour l'obtention d'une direction ou d'un poste de maître-formateur. 28 % des uns et des autres ont plus de 46 ans, 65 % entre 36 et 45 ans et 7 % entre 26 et 35 ans (graphique 16).

La proportion d'hommes, nettement plus forte que la moyenne (46 % pour les directeurs ou les maîtres formateurs contre 21 % pour les autres enseignants) illustre, là encore, le meilleur accès de ceux-ci aux promotions de carrière (graphique 17).

Nous remarquons, en étudiant les différents niveaux d'enseignement, que seulement 2,5 % des postes de directeurs et de maître-formateurs correspondent à des écoles maternelles et élémentaires (graphique 18). Le fait que très peu de "classes d'application" soient implantées en milieu rural (lieu où l'on retrouve le plus souvent des unités réunissant des élèves d'âges très différents) explique cette faible part.

Parmi les directeurs d'école ou les maîtres-formateurs 1,5 % ont entre 4 et 6 ans d'ancienneté, 19,5 % entre 7 et 14 ans, 41,5 % entre 15 et 25 ans, 30,5 % entre 26 et 35 ans et 7 % plus de 36 ans d'anciennneté (graphique 19). Comme pour le statut de professeur des écoles, la règle de l'ancienneté paraît être un critère important

vertu de la loi du droit d'auteur.

d'accession. Pour arriver à la fonction de directeur d'école, il faut avoir au moins 3 ans d'ancienneté de service et être inscrit sur une liste d'aptitude.

Cependant, depuis quelques années, dans de très nombreux départements, des postes de direction restent vacants après la première phase de nomination. Ils sont alors parfois attribués à titre provisoire à des maîtres volontaires ayant juste 3 ans d'ancienneté, voire parfois à des professeurs d'école débutants.

83,5 % des directeurs et des maîtres-formateurs ont eu une formation initiale et ce n'est le cas que 73 % de leurs collègues (graphique 20).

Tableau 13 : Diplôme le plus élevé possédé à l'entrée dans l'enseignement en fonction de l'affectation. (Graphique 21, Annexes, tome 2)

diplôme à l'entrée de l'enseignement	affectation	
	directeurs-maîtres-formateurs	ensemble des adjoints
baccalauréat	67 %	41 %
diplôme 1°cycle univers.	**21 %**	19,5 %
diplôme 2° et 3° cycle	**11,5 %**	34,5 %
autre dipôme ens. sup.	**0,5 %**	5 %

A l'entrée dans le métier, les directeurs et maître-formateurs étaient moins diplômés que l'ensemble des maîtres du premier degré. Cela est à rapprocher du fait que cette population est plutôt âgée et qu'au moment de leur entrée dans le métier le niveau de recrutement était, pour une grande part, le baccalauréat.

Tableau 14 : Diplôme le plus élevé possédé aujourd'hui en fonction de l'affectation. (Graphique 22, Annexes, tome 2)

diplôme possédé aujourd'hui	affectation	
	directeurs-maîtres-formateurs	ensemble des adjoints
baccalauréat	44 %	36,5 %
diplôme 1°cycle univers.	**25,5 %**	22 %
diplôme 2° et 3° cycle	**28 %**	36 %
autre diplôme ens. sup.	**2,5 %**	5,5 %

De nombreux directeurs ou maîtres-formateurs ont engagé au cours de leur carrière une formation universitaire. Cette évolution est moins nette dans l'ensemble des maîtres.

5- La formation des maîtres.

Le corps des enseignants du premier degré en activité se répartit, au regard de la formation initiale, en deux groupes remarquables d'égale importance : ceux qui y sont entrés à la suite du baccalauréat, et ceux qui ont effectué au moins 2 ans d'études supérieures (graphique 23).

Il existe en fait une relation directe entre le nombre d'années d'études initiales et le type de formation professionnelle reçu pour accéder à l'exercice du métier.

vertu de la loi du droit d'auteur.

Parmi ceux qui ont arrêté leur cursus scolaire à la fin de la terminale après avoir obtenu leur baccalauréat, 40 % seulement ont bénéficié d'une formation à l'Ecole Normale. Il s'agit ici de personnes recrutées avant les années quatre-vingts. C'est à partir de cette période que le niveau D.E.U.G. a été exigé pour passer le concours d'entrée à l'Ecole Normale. Jusqu'à la fin des années soixante-dix, il était possible aux titulaires du baccalauréat de solliciter des postes de titulaires-remplaçants. Ils avaient, dans un premier temps, le statut de suppléants éventuels, puis de remplaçants. Ils effectuaient des remplacements et avaient pour seule formation "une réunion pédagogique" un mercredi matin par mois, animée par un conseiller pédagogique de circonscription. Cette condition pouvait durer 5 années avant d'être titularisés. Ils devaient réussir aux épreuves du C.A.P., qu'ils passaient généralement à partir de leur deuxième année de remplacement. Les enseignants recrutés dès 1981, 1982, ont, presque tous, bénéficié d'une formation initiale.

Pour ceux, qui au contraire, avaient engagé des études supérieures auparavant, la quasi totalité (85 %) est passée par une école normale ou un I.U.F.M.. On pourrait donc comprendre que moins de 15 % des titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur auraient commencé leur fonction par le satut de remplaçant.

Ces deux situations reflètent en fait des contextes générationnels bien tranchés.

Les **parcours d'études en fontion du sexe** (graphique 24)relève que 84 % des hommes ont eu une formation initiale, contre seulement 72 % pour les femmes.

Les **parcours d'études en fonction de l'âge** (graphique 25) montre bien que l'absence d'études supérieures est le fait des plus âgés. Notre étude rappelle l'existence de la possibilité offerte jusqu'à la fin des années soixante aux lycéens de passer le concours d'entrée à l'Ecole Normale dès la classe de troisième. Il est à noter également que peu d'enseignants du premier degré viennent du second degré.

C'est aussi parmi les plus jeunes ou les plus diplômés que l'on rencontre une fraction significative des sujets ayant exercé une autre profession avant d'entrer dans l'enseignement.

Par ailleurs, à peu près 100 % des moins de 26 ans ont eu une formation initiale, 92 % des maîtres entre 26 et 35 ans, 94 % des maîtres entre 36 et 45 ans et 35 % des maîtres de plus de 45 ans. La formation initiale a été une revendication syndicale très forte pendant les années soixante-dix. A partir des années quatre-vingts, tous devaient en avoir reçu une.

Tableau 15 : L'expérience avant l'enseignement en fonction de l'ancienneté générale d'enseignement.
(Graphique 26, Annexes, tome 2)

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

ancienneté générale de service	expérience avant l'enseignement		
	activités professionnelles	études uniquement	responsabilités d'enfants
0/3 ans	**43,5 %**	47 %	4,5 %
4/6 ans	**51 %**	33 %	11 %
7/14 ans	**40 %**	45 %	8 %
15/25 ans	7,5 %	81 %	10 %
26/35 ans	16 %	70 %	12,5 %
plus de 36 ans	25 %	50 %	0 %

L'étude montre bien que, pour les plus anciens dans le métier (entre 15 et 25 ans d'enseignement, 26 et 35 ans et plus de 35 ans) peu ont eu une expérience professionnelle à temps plein avant d'enseigner. A contrario, les maîtres entrés plus récemment ont en plus grande part exercé une autre activité (près de 50 % d'entre eux).

Tableau 16 : Le niveau de diplôme possédé avant l'entrée dans l'enseignement en fonction de l'âge. (Graphique 27, Annexes, tome 2)

diplôme avant l'entrée	âge			
	moins de 26 ans	**26/35 ans**	**36/45 ans**	plus de 46 ans
bac		**11 %**	**54,5 %**	72,5 %
D. 1°cycle	11 %	**28,5 %**	**17 %**	15,5 %
D. 2°, 3°cycle	87 %	**53 %**	**23 %**	12 %
autre D.	2 %	**13 %**	**13 %**	

Depuis vingt ans, le niveau de diplômes requis pour se présenter au concours d'entrée à l'Ecole Normale puis à l'I.U.F.M. s'est élevé. Jusqu'à la fin des années soixante-dix, le baccalauréat y suffisait. Puis le recrutement s'est situé au niveau D.E.U.G. pour être aujourd'hui à celui de la licence. C'est ainsi que les plus jeunes ont tous, au minimum, un niveau de premier cycle universitaire, à l'exception d'un très faible nombre (3 %) entre 26 et 35 ans recruté au niveau bac sur liste complémentaire comme suppléants éventuels pour pallier des manques d'effectifs. Ceux-ci n'ont pas eu de réelle formation et ont été titularisés après quelques années de service. Leur formation initiale s'est échelonnée sur plusieurs années, par des stages de 4 à 8 semaines par an à l'I.U.F.M. .

De même, nous remarquons encore l'existence d'enseignants de niveau D.E.U.G chez les plus jeunes : cela s'explique par le fait que des recrutements d'instituteurs (ayant au moins un diplôme "bac+2") se sont poursuivis pendant quelques années dans de nombreuses académies après la mise en place des I.U.F.M., en vue d'avoir des maîtres chargés des remplacements.

Des recrutements spéciaux niveau D.E.U.G. ont encore eu lieu au cours de la rentrée scolaire 1999 [63] .

[63] oncours spéciaux pour le recrutement d'instituteurs- année 1999-. Répartition des emplois aux concours spéciaux pour le recrutement d'instituteurs- année 1999- : B.O.E.N. n° 30 du 2 septembre 1999.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

Tableau 17 : Le niveau de diplôme le plus élevé possédé aujourd'hui en fonction de l'âge. (Graphiques 28 et 29, Annexes, tome 2)

diplôme aujourd'hui	âge			
	moins de 26 ans	**26/35 ans**	**36/45 ans**	plus de 46 ans
bac		**4 %**	**39 %**	70,5 %
D.1°cycle	11 %	**26,5 %**	**24,5 %**	17 %
D.2°, 3°cycle	87 %	**60 %**	**30 %**	12,5 %
autre D.	2 %	**9,5 %**	**6,5 %**	

Les enseignants âgés entre 26 et 35 ans et entre 36 et 45 ans sont aujourd'hui plus diplômés qu'au moment de leur entrée dans le métier.

Tableau 18 : Le niveau de diplôme le plus élevé possédé avant l'entrée dans l'enseignement en fonction du sexe. (Graphique 30, Annexes, tome 2)

diplôme avant l'entrée dans l'enseignement	sexe	
	masculin	féminin
bac	50,5 %	45 %
D.U. 1° cycle	19 %	**20 %**
D.U. 2° cycle	28,5 %	**30,5 %**
autre D.U.	2 %	**4,5 %**

Les enseignants féminins sont légèrement plus diplômés. Cela n'est pas surprenant car elles ont, dans la plupart des professions, à l'entrée dans la carrière, par rapport aux hommes, un niveau d'études générales légèrement décalé vers le haut.

Tableau 19 : Le niveau de diplôme le plus élevé possédé aujourd'hui en fonction du sexe. (Graphique 31, Annexes, tome 2)

diplôme aujourd'hui	sexe	
	masculin	féminin
bac	32 %	40,5 %
D.U. 1° cycle	22,5 %	22 %
D.U. 2° cycle	**41,5 %**	32,5 %
autre D.U.	4 %	5 %

Les hommes plus que les femmes acquièrent des diplômes pendant leur carrière. Ils auraient donc plus que leurs collègues féminins continué un cycle d'études universitaires. Une partie d'entre eux, une fois installés dans la carrière, auraient poursuivi des études pour obtenir un diplôme plus élevé.

Tableau 20 : Le niveau de diplôme le plus élevé possédé aujourd'hui en fonction du niveau de diplôme possédé à l'entrée dans l'enseignement. (Graphique 32, Annexes, tome 2)

diplôme aujourd'hui	diplôme à l'entrée			
	bac	D.U. 1°cycle	D.U.2°cycle	autre D.U.

vertu de la loi du droit d'auteur.

bac	82 %			
D. 1°cycle	**8,5 %**	92,5 %		
D. 2°, 3°cycle	**7,5 %**	**7,5 %**	100 %	
autre D.U.	**2 %**			100 %

Parmi ceux qui avaient uniquement le baccalauréat à l'entrée, aujourd'hui 82 % d'entre eux n'ont rien obtenu de plus, 8,5 % ont un diplôme de 1° cycle universitaire, 7,5 % un diplôme de 2° ou 3° cycle et 2 % un autre diplôme de l'enseignement supérieur. 18 %, seulement, des maîtres qui étaient faiblement diplômés ont continué un cycle d'études. 7,5 % des titulaires d'un diplôme de 1° cycle universitaire ont aujourd'hui acquis un diplôme de 2° et 3° cycle.

Formation universitaire en fonction de l'ancienneté générale d'enseignement (graphique 33)**.**

C'est à partir de la classe d'âge entre 15 et 25 ans d'ancienneté que l'on voit apparaître une formation universitaire plus importante. En effet, rappelons qu'en 1979 une réforme des recrutements des maîtres du premier degré obligeait tous les enseignants à être titulaires d'un D.E.U.G..

Formation initiale en fonction de l'ancienneté générale de service (graphique 34)**.**

76 % des enseignants en exercice ont eu une formation à l'Ecole Normale ou à l'I.U.F.M. , c'est, par ailleurs, également le cas de 96 % des maîtres entrés en fonction au cours des quartorze dernières années. Joint à l'élévation du niveau de recrutement, cet aspect dénote un très net renforcement du degré de compétence exigé.

Au delà de 15 ans d'ancienneté, la proportion d'enseignants qui exercent sans être passés par une formation initiale à l'Ecole Normale augmente régulièrement, jusqu'à dépasser 60 % au delà de 25 ans d'activité.

La situation actuelle du profil professionnel des classes d'âge les plus élevées peut s'expliquer comme le résultat d'un départ régulier des normaliens vers des postes de professeurs dans les collèges.

Tableau 21 : L'expérience avant l'enseignement en fonction du niveau de diplôme le plus élevé possédé à l'entrée dans l'enseignement. (Graphique 35, Annexes, tome 2)

diplôme	expérience avant l'enseignement		
	activités professionnelles	uniquement études	responsabilité d'enfants
bac	18 %	70 %	9,5 %
D.U. 1°cycle	23,5 %	69 %	5,2 %
D.U. 2°/3°cycle	35,5 %	47 %	13 %
autre D.U.	75 %	12,5 %	12,5 %

Les moins diplômés avant d'entrer dans l'enseignement n'ont été, pour une grande part, que lycéens ou étudiants et, par conséquent, très peu ont eu une activité professionnelle. Pour ceux qui en ont exercé une, il s'agit essentiellement d'une durée

vertu de la loi du droit d'auteur.

limitée certainement aux périodes de vacances.

Les titulaires d'un diplôme de 2° ou 3° cycle avant d'entrer dans l'enseignement ont davantage exercé une activité professionnelle, en particulier dans le commerce et l'industrie. Il s'agit certainement de professeurs d'école entrés tardivement dans l'enseignement, après avoir eu un emploi de niveau cadre.

Enfin, les titulaires d'un autre diplôme de l'enseignement supérieur (spécifique ou professionnel ouvrant à la vie active) ont, pour 75 % d'entre eux, déjà exercé une activité professionnelle.

Tableau 22 : L'expérience avant l'enseignement en fonction de l'âge. (Graphique 36, Annexes, tome 2)

âge	expérience avant l'enseignement		
	activités professionnelles	uniquement études	responsabilité d'enfants
moins de 26 ans	22 %	66 %	0 %
26/35 ans	**30,5 %**	56,5 %	13 %
35/45 ans	27 %	62,5 %	8 %
plus de 45 ans	23 %	61 %	10 %

Ces résultats ne sont pas particulièrement significatifs. Ils démontrent cependant que c'est parmi les classes d'âges entre 26 et 45 ans que l'on trouve le plus de ceux qui ont eu une activité avant leur entrée dans le métier. Parmi eux, certains ont commencé leur carrière tardivement. 66 % des plus jeunes maîtres n'ont eu que leurs études comme seules expériences.

6- Typologie du corps des maîtres.

La confrontation des classes d'âge, des niveaux de diplôme, des différences de statut et niveaux d'enseignement (graphiques 37, 38, 39, 40, 41, 42), montre que le facteur générationnel est le fait dominant. C'est lui qui commande la différentiation des statuts et des aspects institutionnels du métier.

Sur la base des caractéristiques professionnelles, on peut distinguer plusieurs groupes principaux.

- Les bacheliers ayant 20 à 30 ans d'ancienneté. Les titulaires du seul baccalauréat comme diplôme initial sont les plus répandus (près de 40 %). La moitié sont des normaliens (57,7 %). Les deux tiers ont plus de 25 ans de carrière et leur classe d'âge se situe entre 36 et plus de 55 ans. Plus que la moyenne de leurs collègues, ils expliquent le choix du métier par le désir de s'occuper d'enfants (34,5 % d'entre eux)
- Les enseignants promus en milieu et fin de carrière. Ce type caractérise, sur 100 % de postes de direction ou de maître-formateur, 42 % des enseignants qui assurent ces fonctions ont entre 15 et 25 ans d'ancienneté de service, 30 % ont entre 26 et 35 ans et 7 % ont plus de 35 ans. Ils ont une vision très positive de la valeur de leur métier.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

- Les titulaires d'un D.E.U.G. Ils représentent 22 % des enseignants du premier degré. La quasi totalité a plus de 26 ans et leur ancienneté se situe surtout entre 7 et 25 ans de service. Ils expliquent leur motivation par leur désir d'enseigner.
- Les titulaires d'un niveau "bac + 3" ou plus. Ce groupe qui représente 35 % des personnes en activité comporte, pour la moitié, des enseignants en début de carrière (52 % ont moins de 6 ans d'ancienneté, 55 % ont entre 20 et 35 ans). Pour expliquer leur motivation pour le métier, ils mettent en avant l'autonomie dans le travail et l'avantage du temps libre.

Tableau 23 : La première motivation en fonction du dipôme le plus élevé possédé aujourd'hui. (Graphique 43, Annexes, tome 2)

diplôme	motivations		
	motivations passives	motivations matérielles	motivations actives
bac	9 %	29 %	62 %
D.1° cycle	11 %	31 %	58 %
D. 2°/3°cycle	7 %	45 %	48 %
autre D.ens. sup.	1 %	38 %	61 %

Tableau 24 : La première motivation en fonction du dipôme le plus élevé possédé avant l'entrée dans l'enseignement. (Graphique 44, Annexes, tome 2)

diplôme	motivations		
	motivations passives	motivations matérielles	motivations actives
bac	10,5 %	27,5 %	62 %
D.1° cycle	7,5 %	36 %	57 %
D. 2°/3°cycle	6,5 %	47 %	47 %
autre D.ens. sup.	0,5 %	51,5 %	38,5 %

Tableau 25 : La première motivation en fonction du dipôme le plus élevé possédé avant l'entrée dans l'enseignement. (Graphique 43, Annexes, tome 2)

motivations	diplôme			
	bac	D. 1°cycle	D. 2°,3° cycle	autre D.
actives	42 %	22,5 %	30 %	5 %
matérielles	31,5 %	19 %	44 %	5,5 %
passives	41 %	29,5 %	29,5 %	

Tableau 26 : Le niveau de diplôme possédé avant l'entrée dans l'enseignement en fonction des motivations de départ pour l'enseignement. (Graphique 44, Annexes, tome 2)

motivations	diplôme			
	bac	D. 1°cycle	D. 2°,3° cycle	autre D.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

actives	50,5 %	20 %	26 %	3,5 %
matérielles	35,5 %	19,5 %	39,5 %	5,5 %
passives	58,5 %	18 %	23,5 %	

Les maîtres entrés dans l'enseignement avec des motivations actives ou passives sont aujourd'hui plus diplômés que ceux qui avaient des motivations matérielles. Parmi eux, ceux qui ne possédaient qu'un baccalauréat ont certainement davantage ressenti le besoin de continuer des études supérieures, les uns pour peut-être approfondir leur pratique professionnelle, les autres pour continuer un cursus d'études vraisemblablement déjà commencé.

En ce qui concerne les maîtres entrés dans l'enseignement avec des motivations matérielles, ceux qui ont élevé leur niveau de dipôme sont, par exemple, ceux qui ont réussi une licence afin d'être intégrés plus rapidement dans le corps des professeurs d'école pour des raisons matérielles.

Première motivation chez les maîtres-formateurs ou directeurs (graphique 45).

- motivations passives 10 %
- motivations matérielles 30 %
- motivations actives 60 %

Les enseignants aujourd'hui directeurs ou maîtres-formateurs sont, pour 60 % d'entre eux, entrés dans l'enseignement avec des motivations actives. Ces motivations de départ ont certainement un lien avec celles qui ont été à l'origine du choix de devenir directeurs ou maîtres-formateurs.

B L'origine sociale.

1- Une profession clairement située dans les classes moyennes (graphique 46).

Le positionnement sur l'échelle sociale évolue sensiblement à travers les générations mais, globalement, les enseignants du premier degré se placent, relativement, à mi-chemin entre les classes moyennes et les classes supérieures [64] .

François Quinson [65] , en reprenant le modèle à deux dimensions construit par Yannick Lemel [66] , affine l'analyse en ajoutant au graphique initial deux droites qui

64 oir également Annexe 3, Annexes, tome 3.

65 .Quinson, Quitter la classe : Reconversions professionnelles des enseignants du premier degré Mémoire de D.E.A. sous la direction de Dominique Glasman, Université Lumière LYON 2, 1996/1997, p. 18.

vertu de la loi du droit d'auteur.

passent par la position "instituteurs" : l'une est parallèle à l'axe des revenus, l'autre à celui des diplômes, définisant ainsi quatre quadrants (A, B , C , D); nous ajoutons les contours des groupes de PCS.

Quels sont les changements remarquables dans l'origine sociale des enseignants du premier degré depuis ces dernières quarante années?

Elle a connu une forte mutation. Le boursier méritant, pour qui l'enseignement est une forte promotion sociale, n'existe plus.

L'élévation de l'origine sociale est démontrée par les statistiques et confirmée par les résultats de l'enquête.

Ce recrutement a longtemps été lié à une origine ouvrière et/ou paysanne. Ceux-là s'identifiaient fortement à la fonction et étaient attachés à la solidarité interne. Ce métier était pour eux le seul moyen d'échapper à leurs origines populaires. Frédéric Charles les appelle "les oblats de l'école" [67] . A partir des années quatre-vingts, le recrutement d'élèves-maîtres de niveau D.E.U.G. permet l'arrivée d'une nouvelle génération qui a des origines sociales et un niveau de diplôme plus élevés. Ils n'ont pas la même perception du métier que leurs aînés, ne se sentent pas reconnaissants par rapport à l'institution et considèrent leur position sociale comme une solution de repli, peut-être temporaire, et non pas comme une promotion.

Tableau 27 : La profession des parents des enseignants du premier degré.

	statistiques Ida Berger [68]		statistiques enquête
	1954	1974	1998
cadres supérieurs prof. libérales	**7,5 %**	**17 %**	**13 %**
cadres moyens	**22 %**	**19 %**	**35 %**
commerçants, artisans	18 %	15,5 %	9 %
ouvriers employés	**42,5 %**	**35 %**	**32 %**
agriculteurs	5 %	8 %	6 %
divers	5 %	5,5 %	5 %

Ce tableau reflète les grands mouvements migratoires dans l'origine sociale des maîtres : un lent embourgeoisement du corps se dessine de manière significative. Il apparaît que le nombre de maîtres issus de classes sociales moyennes ou élevées a augmenté considérablement, il occupe la première place des statistiques de 1998. De nombreux ouvrages ont été publiés sur la composition de ce corps et son développement récent. A partir des années soixante, l'augmentation des effectifs scolaires n'est pas suivie par des arrivées suffisantes d'élèves-maîtres dans les Ecoles Normales. C'est ainsi

66 . Lemel,Stratification et mobilité sociale, Paris , Colin, 1991, p. 180.

67 . Charles, Instituteurs, un coup au moral ! , Paris, Ramsay, 1988.

68 . Berger , les instituteurs d'une génération à l'autre, Paris, P.U.F. , 1979, pp. 28,30.

vertu de la loi du droit d'auteur.

que le Ministère de l'Education Nationale embauche de nombreux instituteurs de niveau baccalauréat, qui n'auront pas de formation initiale (en 1964, près d'un sur trois était dans ce cas). Ces recrutements viennent bousculer les habitudes de fonctionnement du corps enseignant en menacent son homogénéité. A ascendance plus bourgeoise, mariages plus bourgeois : les enseignantes mariées ont, pour la plupart, épousé des cadres et des membres des professions libérales.

L'élévation de l'origine sociale, renforcée par la féminisation de la profession, amène à des appartenances de classe indépendantes de la position enseignante elle-même, ce qui contribue à une déstabilisation du corps enseignant et à une perte relative de son homogénéité et de sa solidarité interne.

Tableau 28 : La catégorie socio-professionnelle des parents des enseignants en fonction de l'âge des enseignants. (Graphique 47, Annexes, tome 2)

catégorie socio-professionnelle des parents d'enseignants	âge			
	- de 26 ans	26 à 35 ans	36 à 45 ans	+ de 45 ans
ouvriers empoyés	**11 %**	15 %	36,5 %	38 %
cadres moyens	15,5 %	24,5 %	24,5 %	18,5 %
enseignants	7 %	**28 %**	9 %	6 %
cadres supérieurs	**33 %**	17 %	9 %	12 %
artisans commerçant	11 %	8 %	7 %	14 %
agriculteurs	11 %	4 %	7 %	8 %

Les enseignants de plus de 40 ans se perçoivent significativement en dessous des plus jeunes. Ceci tient à ce qu'ils ont un niveau d'études supérieures souvent plus élevé et sont issus de milieu socio-culturels plus bas.

Il y a de moins en moins d'enfants d'ouvriers ou d'employés parmi les enseignants les plus jeunes, et de plus en plus d'enfants de cadres supérieurs.

Notons également un pic parmi les enseignants de 26 à 35 ans issus de famille d'enseignants.

2- L'incidence de l'origine sociale sur la perception du métier.

Nous retrouvons à peu près les mêmes proportions dans les degrés de satisfaction du métier, quelle que soit la catégorie sociale d'origine. Cependant, il est intéressant de noter que ceux qui sont issus de classes sociales très favorisées sont le plus satisfaits.

Tableau 29 : La perception du métier en fonction de l'origine sociale. (Graphique 48, Annexes, tome 2)

catégorie	

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

socio-professionnelle des parents d'enseignants	degré de satisfaction du métier	
	satisfaits	non satisfaits
agriculteurs	92 %	8 %
artisans commerçants	94,5 %	5,5 %
chefs d'entreprises	**99 %**	1 %
cadres supérieurs	**99 %**	1 %
enseignants	92 %	8 %
cadres moyens	77,5 %	22,5 %
ouvriers	80,5 %	19,5 %
employés	82,5 %	17,5 %
autres	90 %	10 %

3- L'incidence de l'origine sociale sur les motivations

Tableau 30 : La première motivation en fonction de la catégorie socio-professionnelle d'origine. (Graphique 49, Annexes, tome 2)

catégorie socio-professionnelle des parents d'enseignants	motivation première des enseignants		
	motivations passives	motivations matérielles	motivations actives
agriculteurs	0,5 %	38 %	61,5 %
artisans commerçants	10,5 %	41 %	48,5 %
chefs d'entreprises	14 %	29 %	57 %
cadres supérieurs	10 %	41 %	49 %
enseignants	4 %	22 %	**74 %**
cadres moyens	13,5 %	34 %	52,5 %
ouvriers	10 %	33,5 %	56,5 %
employés	3 %	31 %	66 %
autres	0,5 %	80,5 %	19 %

31 % des enfants d'enseignants ont choisi ce métier sous l'influence de leur parent enseignant. Ce sont ceux dont les motivations actives sont les plus fortes et par qui par conséquent ont de faibles motivations matérielles et très peu de motivations passives.

Tableau 31 : La catégorie socio-professionnelle d'origine en fonction des premières motivations de départ pour l'enseignement du premier degré. (Graphique 50, Annexes, tome 2)

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

motivations	catégorie socio-professionnelle			
	agriculteurs	artisans commerçants	chefs d'entreprise	cadres supérieurs
actives	7 %	8 %	3,5 %	9 %
matérielles	7 %	11 %	3 %	3 %
passives	0,5 %	12 %	6 %	11,5 %

motivations	catégorie socio-professionnelle				
	enseignants	cadres moyens	ouvriers	employés	autres
actives	**16,5 %**	**20 %**	**17,5 %**	**16,5 %**	2 %
matérielles	8 %	**20,5 %**	**16 %**	12,5 %	11 %
passives	5,5 %	**35 %**	**23,5 %**	5,5 %	0,5 %

Parmi les enseignants entrés dans le métier avec des motivations actives, on remarque en plus forte proportion des enfants de cadres moyens, d'ouvriers, d'employés et d'enseignants.

Parmi ceux qui y sont venus avec des motivations matérielles, on retrouve en grande partie des enfants de cadres moyens, d'ouvriers.

Parmi ceux qui avaient des motivations passives, on constate de nouveau une importante part d'enfants de cadres moyens, d'ouvriers.

4- La perception de la valeur de la fonction d'enseignant dans le premier degré.

A propos du sentiment négatif de la place des enseignants dans la société, de nombreux aspects peuvent intervenir : le sexe et l'âge en sont deux, le cursus scolaire et l'origine sociale en sont deux autres. L'ensemble rend difficile la compréhension du discours peu satisfait de la profession sur elle-même .

A peine plus d'un quart des enseignants du premier degré (30 %) estime leur fonction bien considérée dans la société.

Tableau 32 : Degré de satisfaction par rapport à la place des enseignants dans la société en fonction du sexe. (Graphiques 51 et 52, Annexes, tome 2)

	satisfaits	non satisfaits
hommes	26,5 %	**73,5 %**
femmes	31 %	69 %

Très peu de femmes se disent très satisfaites (1,5 % des enseignantes).

De manière plus générale, les hommes sont plus insatisfaits que les femmes.

Tableau 33 : Degré de satisfaction par rapport à la place des enseignants dans la société en fonction de l'âge. (Graphiques 53 et 54, Annexes, tome 2)

vertu de la loi du droit d'auteur.

	satisfaits	non satisfaits
moins de 26 ans	50 %	50 %
26 à 35 ans	40 %	60 %
36 à 45 ans	26,5 %	**73,5 %**
pus de 45 ans	22 %	**78 %**

C'est dans les tranches d'âges de 36 à 45 ans et plus de 45 ans que l'on trouve le plus fort sentiment de dévalorisation.

Plus l'enseignant est jeune, plus il est satisfait. Ce qui est facilement compréhensible car le jeune professeur d'école n'a pas encore été vraiment confronté à la réalité du métier et vit toujours sur ses représentations.

Tableau 34 : Degré de satisfaction par rapport à la place des enseignants dans la société en fonction du diplôme le plus élevé possédé aujourd'hui. (Graphique 55, Annexes, tome 2)

	satisfaits	non satisfaits
bac	18 %	82 %
D.U. 1°cycle	35 %	65 %
D.U. 2°cycle	37 %	**62 %**
autre D.U.	50 %	**50 %**

Les enseignants les plus diplômés, qui sont aussi les plus jeunes, et souvent issus d'une origine sociale plus élevée, font partie de ceux qui sont les moins négatifs sur la place du métier qu'ils exercent.

Tableau 35 : Degré de satisfaction par rapport à la place des enseignants dans la société en fonction de l'origine sociale. (Graphique 56, Annexes, tome 2)

	satisfaits	non satisfaits
agriculteur	**46 %**	54 %
artisan/commerçant	26,5 %	73,5 %
chef d'entreprise	**43 %**	57 %
cadre supérieur	**50 %**	50 %
enseignant	34,5 %	65,5 %
cadre moyen	18 %	82 %
ouvrier	22 %	78 %
employé	34,5 %	65,5 %
autre	20,5 %	79,5 %

Les enseignants issus des classes sociales les plus favorisées sont, parmi le corpus du premier degré, les plus satisfaits de la place qui leur est donnée dans la société. C'est un sentiment opposé qui apparaît de la part des maîtres issus de classes sociales plus défavorisées. Ceux pour qui l'accès à cette situation professionnelle est une ascension sociale ont le souhait d'être davantage reconnus par la société.

Tableau 36 : Degré de satisfaction par rapport à la place des enseignants dans la société en fonction du

vertu de la loi du droit d'auteur.

parcours d'études. (Graphique 57, Annexes, tome 2)

	satisfaits	non satisfaits
parcours 1	19,5 %	**80,5 %**
parcours 2	23 %	**77 %**
parcours 3	36 %	64 %
parcours 4	20 %	**80 %**
parcours 5	36,5 %	63,5 %
parcours 6	44,5 %	55,5 %

Parcours 1 : concours E.N. fin de 3ème => bac => E.N. => titulaire

Parcours 2 : bac => remplaçant => titulaire

Parcours 3 : bac => concours E.N .=> E.N. => titulaire

Parcours 4 : université => remplaçant => titulaire

Parcours 5 : université => concours E.N., I.U.F.M. => E.N., I.U.F.M. => titulaire

Parcours 6 : université => enseignement 2ème degré => concours E.N.,I.U.F.M. => E.N.,I.U.F.M. => titulaire

Les enseignants sans formation initiale sont plutôt insatisfaits de leur statut social. Les maîtres entrés très tôt à l'Ecole Normale dès l'obtention de leur baccalauréat ont le même sentiment.

Etudions maintenant le degré de satisfaction par rapport aux revenus.

Tableau 37 : Degré de satisfaction par rapport aux revenus des enseignants en fonction du dipôme le plus élevé possédé aujourd'hui. (Graphique 58, Annexes, tome 2)

	satisfaits	non satisfaits
bac	72 %	28 %
D.U. 1°cycle	76 %	24 %
D.U. 2°cycle	**78,5 %**	21,5 %
autre D.U.	90 %	10 %

Plus l'enseignant a un diplôme élevé, plus il est satisfait de ses revenus. Comment expliquer cela ? Peut-être ces maîtres hautement diplômés étaient-ils à la recherche d'un emploi et le fait d'avoir une situation stable, loin des angoisses du chômage, leur apporte-t-il une satisfaction. Ils sont généralement tous professeurs des écoles et bénéficient ainsi de la revalorisation des traitements.

Tableau 38 : Degré de satisfaction par rapport aux revenus des enseignants en fonction de l'origine sociale. (Graphique 59, Annexes, tome 2)

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

	satisfaits	non satisfaits
agriculteur	76,5 %	23,5 %
artisan/commerçant	94,5 %	5,5 %
chef d'entreprise	99 %	1 %
cadre supérieur	90 %	10 %
enseignant	84,5 %	15,5 %
cadre moyen	70 %	30 %
ouvrier	55 %	**45 %**
employé	69 %	**31 %**
autre	90 %	10 %

Ce sont les enseignants issus des classes sociales les plus défavorisées qui ont un taux d'insatisfaction le plus élevé. Ce résultat confirme celui qui est observé plus haut concernant leur place dans la société : ceux qui sont issus de milieux familiaux les plus défavorisés attendent beaucoup de leur situation d'enseignant.

Tableau 39 : Degré de satisfaction par rapport aux revenus des enseignants en fonction du parcours d'études. (Graphique 60, Annexes, tome 2)

	satisfaits	non satisfaits
parcours 1	73 %	27 %
parcours 2	72 %	28 %
parcours 3	72,5 %	27,5 %
parcours 4	66 %	34 %
parcours 5	**80,5 %**	19,5 %
parcours 6	**77,5 %**	22,5 %

Les titulaires d'un diplôme universitaire qui ont eu une formation initiale à l'Ecole Normale ou à l' I.U.F.M. (parcours 5 et 6) sont les plus satisfaits de leurs revenus.

Les moins diplômés et dépourvus de formation initiale en sont moins heureux. La plupart n'ont pas encore été intégrés dans le corps des professeurs d'école et ont donc un indice salarial nettement inférieur.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

Chapitre IV. Désir ou non désir de changer, de quitter, de ne plus enseigner...

Tout maître du premier degré se pose des questions de fond à différents moments de sa carrière :

Ai-je bien choisi d'exercer ce métier ?

Vais-je continuer à enseigner à des élèves de cet âge ?

En somme, la question fondamentale est : vais-je rester dans le métier ou en sortir?

A A-t-on pensé à quitter ?

Geneviève est un cas. A 43 ans, dont vingt-trois de métier et dix-sept passés dans le vingtième arrondissement de Paris, elle a décidé qu'elle ne continuerait plus à enseigner. *"Les joies de l'école ne remplissent plus son coeur."* Elle va quitter l'enseignement, "*partir en douceur "* comme elle l'affirme. Elle se dit en "*K.O. technique"* Sa reconversion est programmée. Mais qu'est-ce-qui va la faire partir du métier où elle s'était pourtant engagée pour toute une carrière? Elle n'en peut plus, dit-elle, et ne peut plus exercer son

vertu de la loi du droit d'auteur.

métier correctement. Les élèves qu'elle a eus ces dernières années ne sont pas seuls en cause : "*ils ne sont pas pires que d'autres ; mais à 8 ans, déjà, ils ont tous des défauts du vieux siècle : durs à tenir en place, maniaques de la parole, agités de l'esprit et du geste".* Elle passe son temps, dit-elle, à essayer de les canaliser, alors qu'elle espère leur apprendre quelque chose. Tout cela l'a usée. Retenir leur attention quelques minutes lui a demandé, ces dernières années, de gros efforts qu'elle n'a plus le courage de mener encore. Elle déplore également qu'ils ne s'écoutent même plus entre eux car personne ne le leur a appris. Quand elle rentre le soir, elle a souvent passé dix heures à l'école. Elle déplore la situation, qui s'est agravée. Il y a dix ans, se souvient-elle, il y avait peut-être trois enfants par classe chez qui on sentait que le divorce, la violence, le chômage, l'exiguïté des appartements rejaillissaient sur la scolarité. Aujourd'hui, il y en a deux fois plus. L'école, pour elle, ne peut assumer les désordres de la société. Au final, constate-t-elle, personne n'est content : ni les enfants parce qu'ils se font punir car ils ne tiennent pas en place, ni les familles qui, débordées, abdiquent . Mais, les maîtres aussi ne peuvent accepter cette situation, car l'ambiguïté qui en résulte est intenable : on finit par en vouloir aux enseignants de ne pas pouvoir résoudre, au sein de la classe, ce qui ne l'est pas non plus à la maison... Pour Geneviève, les illusions sur l'école se sont envolées : elle ne répond plus aux besoins des enfants car ils ne peuvent plus supporter cet enseignement de masse.

Elle a donc décidé qu'elle ne continuerait plus à enseigner. Elle a repris, il y a quelques années des études universitaires de psychologie, qu'elle a poursuivies jusqu'en troisième cycle. Elle a passé des entretiens et a obtenu un poste de psychologue dans une grande entreprise.

Tout enseignant se pose donc des questions au cours de sa carrière. Ai-je bien choisi de faire ce métier ? Vais-je rester dans la même école, continuer à enseigner au même niveau ? Comme d'autres recherches l'indiquent [69] , en particulier dans le second degré, des enseignants se posent la question fondamentale : vais-je **rester dans l'enseignement pendant toute ma carrière** (graphique 61) **?**

Dans notre échantillon près de 70 % des maîtres interrogés l'affirment ; près de 5 % pensent le contraire et surtout 26 % d'entre eux ne savent pas vraiment.

Cette question est présente certes dans tout métier mais elle risque d'être posée de façon plus aïgue en milieu de carrière.

L'étude du **désir de rester dans l'enseignement en fonction de la première motivation** montre qu'une grande part des maîtres qui ne désirent pas rester dans l'enseignement avaient comme motivation première pour l'enseignement de :

- compenser son éducation, faire mieux que ce qu'on a eu
- rester au contact des livres, de la culture
- gagner sa vie, devenir indépendant
- garantir un équilibre entre vie professionnelle et privée

[69] out particulièrement celle de M. Huberman, La vie des enseignants, Lausanne- Paris, Delachaux et Niestlé, 1988.

vertu de la loi du droit d'auteur.

- accéder à un statut social supérieur
- avoir un contact avec les jeunes, à l'aise avec les jeunes
- poursuivre la tradition familiale : influence d'un parent enseignant ou d'un enseignant
- avoir une fonction éducative, un impact sur les jeunes, sur la société

Tableau 40 : Désir de rester dans l'enseignement du premier degré en fonction de la première motivation pour l'enseignement. (Graphique 62, Annexes, tome 2)

désir de rester dans l'enseignement	motivations		
	actives	matérielles	passives
oui ferme	**59,5 %**	31,5 %	9 %
non ferme	54,5 %	34 %	11,5 %
ne sait pas...	47,5 %	47 %	5,5 %

Les maîtres qui répondent fermement désirer enseigner toute une carrière ont eu, pour le plus grand nombre, des motivations de départ actives.

C'est parmi ceux qui ne souhaitent pas rester dans l'enseignement ou ne savent pas vraiment que l'on trouve le plus de premières motivations initiales matérielles.

Tableau 41 : Désir de rester dans l'enseignement du premier degré en fonction du dipôme le plus élevé possédé aujourd'hui. (Graphique 63, Annexes, tome 2)

	ne sait pas	non ferme	oui ferme
bac	13 %	1,5 %	85,5 %
D.1°cycle	20 %	4,5 %	75,5 %
D.2°/3°cycle	**41 %**	7 %	52 %
autre Diplôme	**50 %**	10 %	40 %

Les maîtres titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur au moins de second cycle sont les plus incertains : 41 % d'entre eux ne savent pas s'ils continueront à exercer leur métier. Leur niveau de diplômes pourraient effectivement leur permettre de prendre une autre voie de formation. Par ailleurs, 50 % des titulaires d'autres diplômes (généralement très spécialisés) ne savent également pas s'ils demeureront dans le premier degré. Cependant, c'est parmi les titulaires du baccalauréat que l'on trouve le plus grand nombre de ceux qui désirent rester. Or les moins diplômés du système éducatif français sont généralement les plus âgés.

Tableau 42 : Désir de rester dans l'enseignement du premier degré en fonction de l'âge d'entrée dans l'enseignement. (Graphique 64, Annexes, tome 2)

	ne sait pas	non ferme	oui ferme
18-20 ans	20 %	3 %	77 %
21-25 ans	20,5 %	6 %	73,5 %
26-35 ans	**48,5 %**	3 %	48,5 %
plus de 35 ans	**44,5 %**	0 %	45,5 %

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

C'est parmi les maîtres entrés tardivement dans l'enseignement que l'on trouve le plus d'individus qui ne savent pas s'ils y resteront. Ils sont par ailleurs hautement diplômés.

Afin de savoir si certaines personnes éprouvent une réelle volonté de ne plus enseigner, nous avons leur avons demandé si : **il leur était déjà arrivé de penser sérieusement à quitter l'enseignement ?** (graphique 65)

Dans le questionnaire, cette demande est bien placée après une réflexion sur les motivations, sur les conditions d'exercice et sur la décision, ou non, de rechoisir ce métier si l'on avait à le faire. Les maîtres sont ainsi mûrs pour cette nouvelle question et peuvent y répondre. Dans le cas d'une réponse affirmative, on demande pourquoi et à quel moment ce doute est intervenu. Dans tous les cas, on cherche à savoir pour quelles raisons il est apparu.

Globalement, près de la moitié de notre échantillon (47,5 %) déclarent de manière ferme qu'il ne leur est jamais arrivé de songer sérieusement à quitter l'enseignement. Encore 15,7 % répondent-ils "non avec des nuances". En revanche, 13,2 % affirment "oui fermement" et 23,5 % "oui avec des nuances". Ainsi, la majorité dit "non", mais une assez forte minorité 36,7 % s'est posé sérieusement la question. Nous sommes dans une proportion presque égale : 2 enseignants sur 5.

S'il y a désir de ne pas exercer pendant toute une carrière, cela ne signifie pas pour autant que ceux-ci envisagent concrètement de le quitter.

Il faudra étudier les réponses en fonction de plusieurs facteurs.

Tableau 43 : Avoir pensé à quitter l'enseignement en fonction du sexe. (Graphiques 66 et 67, Annexes, tome 2)

	masculin	féminin
non avec des nuances	17 %	15 %
oui avec des nuances	26,5 %	22,5 %
oui ferme	**21 %**	10,5 %
non ferme	35,5 %	**52 %**

Alors que 53 % des hommes disent ne pas y avoir pensé, cette réponse est donnée par 67 % des femmes. De même, ils sont plus nombreux (21 %) que les femmes (11 %) à dire qu'ils ont fermement envisagé un départ. Celles-ci expriment simplement plus que les hommes le fait ne pas y avoir songé sérieusement : respectivement 52 % contre 35,5 %.

Tableau 44 : Avoir pensé à quitter l'enseignement en fonction de l'âge. (Graphiques 68 et 69, Annexes, tome 2)

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

âge	quitter l'enseignement	
	63 %	37 %
	Non	Oui
moins de 26 ans	100 %	0 %
26 / 35 ans	66 %	34 %
36 / 45 ans	57,5 %	**42,5 %**
plus de 46 ans	63 %	37 %

C'est parmi ceux de 35 à 45 ans que l'on trouve les plus fortes proportions de ceux qui ont répondu positivement (42,5 % des enseignants de cette tranche d'âge : soit 15,5 % "oui ferme" et 27 % "oui avec des nuances").

Tableau 45 : Avoir pensé à quitter l'enseignement en fonction de l'ancienneté générale d'enseignement. (Graphiques 70 et 71, Annexes, tome 2)

années d'expériences	quitter l'enseignement	
	Non	Oui
	63 %	37 %
0/3 ans	73,5 %	26,5 %
4/6 ans	75 %	25 %
7/14 ans	51,5 %	**48,5 %**
15/25 ans	57 %	**43 %**
26/35 ans	67 %	33 %
plus de 35 ans	63 %	37 %

C'est parmi ceux qui ont entre 7 et 14 ans de pratique professionnelle que l'on trouve les proportions les plus fortes de l'idée de renoncer à l'enseignement (48,5 % dont 16 % qui ont répondu "oui ferme" et 32,5 % "oui, avec des nuances").

Dans la tranche entre 15 et 25 ans d'ancienneté, également, des parts importantes d'enseignants déclarant y avoir songé (43 % dont 20,5 % "oui ferme" et 22,5 % oui avec des nuances).

Par ailleurs, parmi les plus anciens dans le métier, 37 % y ont pensé. Il s'agit certainement ici de maîtres retraitables, qui ont réfléchi sur la date effective de leur départ en retraite. Cette comparaison s'avère très instructrive.

Si nous combinons d'une part les réponses affirmatives et d'autre part celles négatives, il apparaît que les maîtres ayant le plus d'ancienneté disent "non" davantage que les autres et "oui" moins souvent. Soit leur motivation est restée forte, soit ils ont oublié ces moments de doute.

Une "zone de danger" se révèle entre 7 et 14 ans, suivie de près par une seconde "zone à risque" entre 15 et 25 ans d'ancienneté. En effet, ce sont des années où la remise en question semble en toucher le plus.

Tableau 46 : Avoir pensé à quitter l'enseignement en fonction de l'affectation. (Graphiques 72 et 73, Annexes, tome 2)

vertu de la loi du droit d'auteur.

affectation	quitter l'enseignement	
	Non	Oui
	63 %	37 %
Direction maître-formateur	56 %	**44 %**
Classe à titre définitif	66,5 %	33,5 %
Classe à titre provisoire	60,5 %	39,5 %
Plusieurs services fractionnés	69 %	31 %
Remplacements	53,5 %	**46,5 %**

C'est chez les maîtres chargés des remplacements que le désir de quitter est le plus fort. En effet, on trouve aujourd'hui, dans cette catégorie, deux types principaux d'enseignants. Le premier formé de ceux qui ont ce poste à défaut d'un autre parce que le barême ne leur permettait pas d'obtenir celui qu'ils souhaitaient. Ils ont généralement peu d'ancienneté dans le métier donc souvent des postes non désirés et cela altère leur désir d'enseigner. Le second type est formé de ceux qui ont déjà une ancienneté de service conséquente et qui, pour des raisons financières (être "titulaire-remplaçant" est assujetti à des indemnités) ou par lassitude ou fatigue, décident de faire ce choix. Rappelons que depuis quelques années un nombre croissant d'enseignants de plus de 46 ans demandent assurer des remplacements.

De même, chez les directeurs et les maîtres-formateurs, beaucoup ont sérieusement pensé à cesser d'enseigner. Cela peut s'expliquer par le fait qu'ils ont déjà entrepris une démarche d'évolution dans leur carrière en assumant d'autres fonctions, telles que la direction d'école ou la formation et que, malgré cet engagement nouveau, ils sont certainement confrontés aux mêmes difficultés.

Tableaux 47 et 48 : Avoir pensé à quitter l'enseignement en fonction du niveau d'exercice. (Graphiques 74 et 75, Annexes, tome 2)

niveau d'exercice	quitter l'enseignement	
	Non	Oui
	63 %	37 %
maternelle	63 %	37 %
élémentaire	63 %	37 %
maternelle & élémentaire	62 %	36,5 %

niveau d'exercice	quitter l'enseignement			
	non, avec des nuances	non, ferme	oui, avec des nuances	oui, ferme
maternelle	13,5 %	**49,5 %**	17 %	**20 %**
élémentaire	16 %	47 %	26 %	11 %
maternelle & élémentaire	21,5 %	42 %	31 %	5,5 %

vertu de la loi du droit d'auteur.

A chaque niveau d'exercice, on peut remarquer les mêmes proportions de maîtres qui ont eu le désir de ne pas continuer à enseigner. Ces taux correspondent à celui de l'ensemble de l'échantillon.

Il faut noter cependant des variations dans le caractère de cette aspiration. Ce sont ceux des classes maternelles qui ont les positions les plus fermes, que ce soit dans la volonté ou non d'interrompre la poursuite de leur métier.

Tableaux 49 et 50 : Avoir pensé à quitter l'enseignement en fonction du choix de devenir enseignant. (Graphiques 76 et 77, Annexes, tome 2)

moment du choix de devenir enseignant	quitter l'enseignement	
	Non	Oui
	63 %	37 %
études primaires	**81 %**	19 %
collège	**74 %**	26 %
lycée,entrée universitaire	53 %	47 %
études universitaires	60 %	40 %
expérience profession.	52 %	48 %
ne sait pas	50,5 %	49,5 %

moment du choix	quitter l'enseignement			
	non, avec des nuances	non, ferme	oui, avec des nuances	oui, ferme
études prim.	16 %	**65 %**	11 %	8 %
collège	11,5 %	**62,5 %**	11,5 %	14,5 %
lycée,entrée u	11 %	41,5 %	36 %	11,5 %
études univ.	20 %	40 %	20 %	20 %
exp. prof.	19 %	33 %	33 %	15 %
ne sait pas	14,5 %	36 %	49 %	0,5 %

Quand le moment du choix est très ancien, comme celui des études primaires ou au collège, la détermination de rester est la plus forte. Ce phénomène peut s'expliquer parce ces maîtres connaissent mal ou pas du tout le monde extérieur à l'école et qu'un changement de carrière leur semble impossible. C'est donc aussi parmi ceux qui ont fait tardivement le choix d'enseigner que l'on en trouve un grand nombre qui ont pensé fermement à quitter leur métier : certains ont déjà eu une expérience professionnelle, et une reconversion nouvelle ne les effraie pas.

Tableaux 51 et 52 : Avoir pensé à quitter l'enseignement en fonction du diplôme le plus élevé possédé aujourd'hui. (Graphiques 78 et 79, Annexes, tome 2)

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

diplôme	quitter l'enseignement	
	Non	Oui
	63 %	37 %
bac	64 %	36 %
D. 1°cycle enseig. sup.	62 %	38 %
D.2°/3° cycle ens. sup.	62 %	38 %
autres diplômes ens.sup.	70 %	30 %

diplôme	quitter l'enseignement			
	non, avec des nuances	non, ferme	oui, avec des nuances	oui, ferme
bac	10 %	**54 %**	17 %	19 %
D. 1°cycle	15,5 %	46,5 %	29 %	9 %
D.2°3°cycle	20 %	42 %	28 %	10 %
autre D.	30 %	40 %	20 %	10 %

Il n'y auraitpas de relation entre le diplôme le plus élevé et le désir de quitter ou non l'enseignement. Cependant, les titulaires uniquement d'un baccalaréat sont les plus nombreux (54 % d'entre eux) à n'y avoir jamais pensé. La quasi totalité de ceux-ci ont été recrutés il y a plus de vingt ans et sont ceux, comme nous l'avons vu précédemment, qui appréhenderaient une éventuelle reconversion, en particulier parce qu'ils éprouveraient de la crainte à tout nouvel engagement dans un univers professionnel inconnu .

Rappelons que les titulaires d'un diplôme de second et troisième cycle de l'enseignement supérieur ou d'un diplôme spécialisé sont les moins nombreux à désirer demeurer dans leur métier. Ils sont, par ailleurs, les plus nombreux à ne pas savoir s'ils y resteront toute une carrière. Malgré ces positions, ils ne se distinguent pas, à la lecture de ces résultats, par le fait d'avoir l'intention plus particulièrement que les autres catégories de cesser d'enseigner. Ils n'ont pas envie de rester toute une carrière dans leur métier mais pas vraiment déjà projeté de s'en aller.

Tableaux 53 et 54 : Avoir pensé à quitter l'enseignement en fonction de l'âge d'entrée dans l'enseignement du premier degré. (Graphiques 80 et 81, Annexes, tome 2)

âge	quitter l'enseignement	
	Non	Oui
	63 %	37 %
18/20 ans	60 %	40 %
21/25 ans	54 %	36 %
26/35 ans	**63,5 %**	27,5 %
plus de 35 ans	45,5 %	55,5 %

âge	quitter l'enseignement			
	non, avec des nuances	non, ferme	oui, avec des nuances	oui, ferme

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

18/20 ans	15,5 %	44,5 %	20 %	20 %
21/25 ans	13,5 %	50,5 %	22,5 %	13,5 %
26/35 ans	**24,5 %**	**48,5 %**	24 %	3 %
+ de 35 ans	11 %	33,5 %	55,5 %	0,5 %

C'est parmi les maîtres entrés dans l'enseignement entre 26 et 35 ans que l'on en trouve le moins qui aient envisagé fermement de quitter au cours de leur carrière. Au moment de leur choix, ils ont, davantage que les autres, mesuré leur engagement.

Tableaux 55 et 56 : Avoir pensé à quitter l'enseignement en fonction du degré de satisfaction par rapport aux revenus. (Graphiques 82 et 83, Annexes, tome 2)

désir de quitter l'enseignement	degré de satisfaction par rapport aux revenus	
	satisfaits	non satisfaits
	76 %	24 %
oui	64,5 %	**35,5 %**
non	81 %	19 %

degré de satisfaction par rapport aux revenus	désir de quitter l'enseignement	
	oui	non
	37 %	63 %
satisfaits	32,5 %	67,5 %
non satisfaits	**50 %**	50 %

Dans leur grande majorité (76 %), les enseignants du premier degré sont satisfaits, voire très satisfaits, de leurs revenus. Parmi ceux qui ne le sont pas, 50 % d'entre eux ont pensé à quitter l'enseignement. Plus d'un sur trois de ceux qui y ont songé ne sont pas satisfaits de leurs revenus.

Cet état de satisfaction aurait une incidence sur le fait de réfléchir sérieusement à ne pas rester dans cette carrière professionnelle.

Tableaux 57 et 58 : Avoir pensé à quitter l'enseignement en fonction du degré de satisfaction par rapport à l'intérêt du métier. (Graphiques 84 et 85, Annexes, tome 2)

désir de quitter l'enseignement	degré de satisfaction par rapport à l'intérêt du métier	
	satisfaits	non satisfaits
	94 %	6 %
oui	86,5 %	13,5 %
non	99,5 %	0,5 %

vertu de la loi du droit d'auteur.

degré de satisfaction par rapport à l'intérêt du métier	désir de quitter l'enseignement	
	oui	non
	37 %	63 %
satisfaits	34 %	66 %
non satisfaits	91 %	9 %

Les enseignants sont, dans leur quasi totalité, satisfaits de l'intérêt de leur métier (94 %).

La très faible minorité de ceux qui ne le sont pas se retrouve essentiellement parmi ceux qui ont pensé à quitter. 91 % des insatisfaits y ont songé.

Parmi ceux qui n'en ont jamais eu le désir, presque tous sont satisfaits de l'intérêt du métier.

Tableaux 59 et 60 : Avoir pensé à quitter l'enseignement en fonction du degré de satisfaction par rapport au temps libre. (Graphiques 86 et 87, Annexes, tome 2)

désir de quitter l'enseignement	degré de satisfaction par rapport au temps libre	
	satisfaits	non satisfaits
	91 %	9 %
oui	93 %	7 %
non	89 %	11 %

degré de satisfaction par rapport au temps libre	désir de quitter l'enseignement	
	oui	non
	37 %	63 %
satisfaits	**38 %**	62 %
non satisfaits	26,5 %	73,5 %

Les enseignants sont, dans leur quasi totalité, satisfaits de leur temps libre (91 %).

Ce facteur n'a pas, a priori, d'incidence sur le fait de penser à quitter. Nous remarquons cependant que, parmi les maîtres satisfaits de leur temps libre, 31 % ont songé à renoncer à leur métier. Ce résultat est supérieur à celui des non satisfaits (26,5 % ont envisagé d'abandonner l'enseignement).

Tableaux 61 et 62 : Avoir pensé à quitter l'enseignement en fonction du degré de satisfaction par rapport au niveau des élèves. (Graphiques 88 et 89, Annexes, tome 2)

désir de quitter l'enseignement	degré de satisfaction par rapport au niveau des élèves	
	satisfaits	non satisfaits
	76 %	24 %
oui	71 %	29 %
non	78,5 %	21,5 %

degré de satisfaction par	

vertu de la loi du droit d'auteur.

rapport au niveau des élèves	désir de quitter l'enseignement	
	oui	non
	37 %	63 %
satisfaits	34,5%	65,5%
non satisfaits	**44 %**	56 %

Les 2/3 des enseignants (76%) sont satisfaits des élèves. Ceci semble paradoxal par rapport au débat qui anime aujourd'hui certaines tribunes pédagogiques concernant la baisse du niveau scolaire.

Ne pas être satisfait du niveau des élèves influerait sur le fait de penser à quitter. En effet, parmi ceux qui s'en plaignent, 44 % y ont songé.

Tableaux 63 et 64 : Avoir pensé à quitter l'enseignement en fonction du degré de satisfaction par rapport à la place des enseignants dans la société. (Graphiques 90 et 91, Annexes, tome 2)

désir de quitter l'enseignement	degré de satisfaction par rapport à la place des enseignants dans la société	
	satisfaits	non satisfaits
	30 %	70 %
oui	20 %	80 %
non	36 %	64 %

degré de satisfaction par rapport à la place des enseignants dans la société	désir de quitter l'enseignement	
	oui	non
	37 %	63 %
satisfaits	25 %	75 %
non satisfaits	**42 %**	58 %

Les enseignants se sentent mal considérés : 70 % ne sont pas satisfaits de leur place dans la société. Ils forment les 81 % de ceux qui ont réfléchi fermement à un éventuel départ et 79 % de ceux qui y ont songé avec des nuances.

42 % des maîtres non satisfaits de leur place dans la société ont pensé à quitter leur métier.

Tableaux 65 et 66 : Avoir pensé à quitter l'enseignement en fonction du degré de satisfaction par rapport aux conditions matérielles. (Graphiques 92 et 93, Annexes, tome 2)

désir de quitter l'enseignement	degré de satisfaction par rapport aux conditions matérielles de travail	
	satisfaits	non satisfaits
	41 %	59 %
oui	36 %	**64 %**
non	45 %	55 %

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

degré de satisfaction par rapport aux conditions matérielles de travail	désir de quitter l'enseignement	
	oui	non
	37 %	63 %
satisfaits	32 %	68 %
non satisfaits	**40,5 %**	59,5 %

59 % des maîtres n'en sont pas satisfaits et particulièrement 64 % des maîtres qui ont pensé à quitter.

Par ailleurs, 40,5 % des enseignants non satisfaits ont projeté d'abandonner leur métier.

Tableaux 67 et 68 : Avoir pensé à quitter l'enseignement en fonction du degré de satisfaction par rapport au métier. (Graphiques 94 et 95, Annexes, tome 2)

désir de quitter l'enseignement	degré de satisfaction par rapport au métier	
	satisfaits	non satisfaits
	87 %	13 %
oui	70 %	30 %
non	**96 %**	4 %

degré de satisfaction par rapport au métier	désir de quitter l'enseignement	
	oui	non
	37 %	63 %
satisfaits	30 %	70 %
non satisfaits	**81 %**	19 %

Nous avons déjà observé que les maîtres sont satisfaits de l'intérêt de leur métier. D'une manière plus générale par rapport à leur profession, 87 % d'entre eux le sont Nous pouvons constater, dans cette logique, qu'ils l'aiment.

Parmi ceux qui n'ont pas songé à s'en aller, il y a 96 % de satisfaits.

81 % des maîtres non satisfaits ont envisagé de le quitter. Cependant, avoir l'intention de partir n'est pas uniquement lié au fait de ne pas être satisfait, car 63 % des maîtres qui y ont pensé fermement et 74 % avec des nuances sont satisfaits .

Avoir pensé à quitter l'enseignement en fonction du sentiment sur l'évolution du métier par rapport au contact avec les élèves (graphiques 96 et 97).

55 % des maîtres considèrent que le contact avec les élèves est plus difficile aujourd'hui, contre 8 % qui disent le contraire.

Parmi ceux qui ont songé à quitter l'enseignement 62,5% estiment que le contact est plus difficile avec les élèves maintenant.

Parmi ceux qui jugent ce contact plus pénible, 42 % d'entre eux ont pensé à s'en aller .

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

Avoir pensé à quitter l'enseignement en foncion du sentiment sur l'évolution du métier par rapport au contact avec les parents d'élèves (graphiques 98 et 99).

Une analyse de sondages et d'enquêtes réalisés en 1994 et 1998 [70] permet d'apprécier le sentiment sur l'école et l'enseignant vus par les parents.

En ce qui concerne le rôle de celle-là, la majorité (67,9 %) pense que le système éducatif français est assez performant. Leurs points de vue semblent mitigés car, d'un côté, ils sont très et assez satisfaits, à 74 %, de l'enseignement reçu par leurs enfants et, d'un autre, ils estiment que celui-ci, en France, fonctionne assez mal et très mal, à 58 % en 1998 (contre seulement 46 % en 1996).

Une grande majorité (environ 86 %) est d'avis que le rôle premier de l'école est d'instruire, alors que 45 % l'envisagent comme le prolongement de l'éducation que donne la famille. L'on constate néanmoins que 26 % pensent que l'école est là pour donner une éducation que la famille ne transmet pas.

Les parents artisans, commerçants, chefs d'entreprise et ouvriers pensent plutôt que l'école a pour rôle de préparer l'enfant à un métier, tandis que ceux qui exercent des professions libérales et intellectuelles supérieures ou sont cadres moyens ou supérieurs, les employés et agriculteurs mettent au premier plan le développement de la personnalité de l'enfant. Cependant, tous accordent une place importante à ces deux besoins de l'enfant.

Ils sont tout d'abord désireux d'être informés de ce qui se passe au sein de l'établissement; ensuite, ils aiment être avisés des changements et transformations de l'école et du système éducatif; puis ils veulent assister aux réunions, qui représentent pour eux la source d'information la plus importante concernant l'école et, enfin, ils pensent qu'il est important de pouvoir donner leurs avis.

Grâce à divers moyens et diverses personnes, ils sont prévenus des évolutions dans la vie de l'établissement. Pour eux, les sources d'informations les plus importantes sont les réunions de parents avec les enseignants. Par ailleurs, on peut noter qu'ils communiquent peu à propos de l'école avec leurs enfants, et ce manque pourrait être la cause de certains problèmes scolaires. La relation école, enfant, parents est primordiale pour la réussite scolaire.

Intéressons-nous maintenant à l'opinion des parents par rapport au rôle des enseignants.

Ils désirent que s'instaure un dialogue plus facile avec eux et être plus présents dans l'école. D'après eux, le maître doit être très proche de ses élèves, savoir dialoguer et les écouter, être capable de repérer leurs difficultés et les aider en conséquence. Ainsi, il semblerait que l'image idéale de l'enseignant glisserait d'un maître du savoir à celle d'un maître qui entoure et soutient ses élèves.

Ils estiment enfin que les quatre principales difficultés de ce métier sont : la discipline,

[70] n 1994, un sondage Anacom-Télé-Performance-PEEP a été réalisé. Ce sondage a été repris dans un ouvrage sous la direction de François Dubet, Ecole-famille, le malentendu , Textuel, 1997. Voir Annexe 12 en Annexes, tome 3. En 1998, un autre sondage SOFRES-SNES a été effectué. Voir également, Annexes 13 et 14 en Annexes, tome 3.

vertu de la loi du droit d'auteur.

la fatigue et la tension nerveuse, le manque de considération et le contact avec les parents.

Au regard de notre échantillon, 59 % des maîtres considèrent que ce contact est plus laborieux aujourd'hui.

Parmi ceux ceux qui ont pensé à quitter l'enseignement, 64 % le reconnaissent difficile. Parmi ceux qui l'estiment plus pénible, 39 % ont eu le désir d'arrêter leur carrière professionnelle.

Pour comprendre les rapports entre famille et école, il nous faut revenir sur des points d'histoire et, en particulier, sur la manière dont l'école a été créée [71] .

Au Moyen-Age et jusque vers la fin du dix-septième siècle, la notion d'enfance n'existe pratiquement pas. L'enfant n'a pas vraiment une identité. La transmission des valeurs, des savoirs et, plus généralement, la socialisation de l'enfant ne sont pas, toujours, totalement assurées ni contrôlées par la famille. A partir de la naissance, l'enfant est élevé le plus souvent par sa mère, parfois par une nourrice. Il reste au sein très longtemps (jusqu'à six ou sept ans) puis, à partir du sevrage, il est, parfois, quasiment abandonné à la collectivité locale, quartier ou village, ou même il peut faire ses apprentissages dans la rue. Il ne revient dans sa famille que pour son héritage. Il est donc mélangé très tôt au monde des adultes, où il apprend.

Ce n'est qu'au début du dix-huitième siècle qu'apparaissent simultanément le sentiment de la famille et la nécessité de la scolarisation. L'existence de la famille comme communauté solidaire et l'existence de l'école comme mise en quarantaine des enfants dans des organismes spécialisés procèdent du même phénomène, datant de cette époque. Tant que la famille ne s'intéresse pas à l'avenir de ses enfants, elle ne s'intéresse pas à la structure scolaire. L'éducation se fait par le tissu social. Jusqu'au dix-huitième siècle, on ne trouve d'ailleurs pratiquement pas de trace de l'affection parentale. L'enfant devient très vite membre de la collectivité, dès qu'il est capable de survivre en groupe et de se mélanger avec des gens du même âge et des adultes. La famille devient une réalité affective à partir du dix-huitième siècle. Avec le triomphe de la raison, l'idée s'impose que l'homme doit accéder à la rationalité, et qu'il faut fonder la société en contrôlant l'éducation des enfants, en organisant leur éducation. L'école doit uniformiser, homogénéïser. L'école est une mise en quarantaine de la jeunesse. Elle permet de surveiller les enfants et d'éviter des errances considérables : l'enfant est un être plein d'impulsion, incontrôlable. Paradoxalement, l'école ne s'est donc pas constituée contre la famille mais pour elle, sous l'influence des parents et de leur souci éducatif. Mais elle va très vite échapper aux parents. En effet, elle va apparaître comme très intéressante pour l'Etat et, au dix-neuvième siècle, s'organisera selon l'idée de Jules Ferry : seul l'Etat a le droit d'éduquer. Il représente le progrès contre l'archaïsme de la famille, la raison contre l'affectivité, l'universalité contre la particularité, l'intérêt général contre les intérêts particuliers, la science contre l'obscurantisme et la superstition, la langue commune contre le dialecte et le patois, l'égalité et le mérite contre l'inégalité et les

[71] 'ouvrage de référence à ce sujet est celui de Philippe Aries, L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime, Edition du Seuil, 1975.

vertu de la loi du droit d'auteur.

privilèges. Il faut libérer l'enfant de la tutelle familiale, pour le faire adhérer à la religion de la raison et de la République. L'école devient un outil d'émancipation de l'enfant par rapport à sa famille, à l'affectivité familiale. C'est pourquoi, au 19° siècle, on remarque une systématisation des internats. L'Etat doit donc s'emparer de l'école et contrôler très fortement l'éducation. Cette idée sous-entend une conception implicite de l'école comme outil privilégié de l'Etat nation pour unifier l'instruction des élèves, qui ne sont pas tous de la même origine sociale, afin de former les futurs patriotes. Nous pourrions ainsi penser que les lois Jules Ferry vont beaucoup plus dans ce sens que dans celui d'une obligation scolaire qui était déjà presque totale dans la réalité à son époque. Jules Ferry veut avant tout fonder une unité nationale : donc seule pour lui l'école primaire va compter. En effet, c'est à ce niveau de l'enseignement que le système scolaire peut instruire et éduquer la totalité des élèves. La grande victoire de Jules Ferry est, pendant la guerre de 1914-1918, la fraternité patriotique fondée sur l'unité nationale en dépit des différences sociales, mais aussi l'imposition du français par l'écrit et l'éradication progressive des patois. L'unité se fait autour d'une langue très archétypale, que tous les enfants apprennent en même temps. Les discours des instituteurs du 19° siècle sont porteurs d'un messianisme républicain extraordinaire. C'est une véritable religion de la raison. Christian Nique et Claude Lelievre (1993), dans *la République n'éduquera plus* [72] étudient l'école de Jules Ferry dont la laïcité était profondément religieuse. Les auteurs montre que plus l'instruction, ce qui importait c'était de "former de bons français patriotes" : projet idéologique et politique. On disait aux instituteurs *"Vous êtes les hussards noirs de la République !"* . L'école était une sorte de machine de guerre contre le particulier, pour l'instauration de l'Etat-nation, qui voulait transcender le local au profit du national. Dans ce combat, les parents sont l'ennemi : il faut dégager l'enfant de l'assujettissement de la famille. Alain affirme que *"l'école délivre l'enfant de l'amour pour le faire accéder à la rationalité nationale dans laquelle se fonde l'unité de l'Etat"* [73] .

Du temps des "héritiers" et des "boursiers", tout se jouait "naturellement". Les parents restaient en dehors de tout processus d'éducation voire d'orientation. Ils n'étaient pas mis à contribution et n'intervenaient guère à l'école. Avec le durcissement de la compétition scolaire, avec le souci de la personnalité de l'enfant, ils sont de plus en plus actifs et présents. Ils faisaient confiance à l'institution scolaire pour délivrer un passeport social et professionnel. Mais la crise économique a entrainé une crise de confiance. Ils cherchent alors des moyens pour remédier aux déficits de l'institution avec par exemple des détournements des règles de la carte scolaire, choix d'options... Ce retour est une réalité sociologique depuis dix ou quinze ans. Les parents reprennent du pouvoir au sein de l'école. Il y a une réapparition de leur influence dans l'école, variable selon le milieu social des familles (elle augmente avec le milieu socio-professionnel et le niveau de diplômes). Mais, dans tous les milieux, cette pensée revendicative systématique sur l'école s'installe et déstabilise les enseignants, qui se sentent les victimes des pressions des parents.

72 . Nique et C.Lelièvre, La République n'éduquera plus, Plon, Paris,1993. Les auteurs analysent l'Ecole de Jules Ferry et montent que sa constitution s'inscrivait dans un projet idéologique et politique ; plus que l'instruction, ce qui importait à Jules Ferry c'était de "former de bons français patriotes".

73 . ALain, Propos sur l'éducation, P.U.F., Paris, 1954.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

Ceux-ci n'hésitent pas à adresser des courriers qui mettent en cause la compétence pédagogique des maîtres, aux direteurs, inspecteurs de circonscription voire aux inspecteurs d'Académie.

La loi d'Orientation de 1989 et la Charte du XXI° siècle [74] rappellent que les parents d'élèves sont de véritables partenaires pour l'école. Même si les enseignants déplorent généralement cette présence, ils sollicitent de plus en plus les familles, qui doivent se mobiliser pour construire une scolarité efficace en aidant les enfants, en suivant de près les orientations, en organisant des loisirs les plus enrichissants pour leurs enfants. Les parents jouent maintenant un rôle particulièrement actif dans la relation maître-élève et de nouvelles intéractions apparaissent. Même s'ils sont partagés entre une demande d'une part d'épanouissement et d'autre part d'efficacité et de réussite pour leurs enfants, il est clair que cette dernière l'emporte, surtout dans les classes moyennes, qui considèrent l'école comme un service bien plus que comme une institution. Au delà de leur intérêt pour l'école, les familles aujourd'hui s'impliquent. L'école est devenue un enjeu central dans la vie des familles. Dans leur foyer, les élèves sont interrogés sur leurs notes : certains sont punis pour leurs mauvaises notes et d'autres récompensés. Dès les premières classes de l'école élémentaire, des élèves reçoivent des cours particuliers. Les parents rencontrent régulièrement les maîtres et demandent à être informés de leur pédagogie. Quelquefois même, des contestations montent sur les démarches adoptées en classe. Les parents demandent également à être consultés sur certains projets de classe.

"La relation entre famille et corps enseignant est à la fois indispensable et conflictuelle : indispenable pour des raisons évidentes, qui tiennent au bien-fondé d'une coordination entre deux principales parties prenantes à l'éducation, conflictuelle, cependant, parce que l'enfant est inéluctablement, quoique à son insu, l'objet d'une compétition affective. On peut même dire que plus ses divers éducateurs prennent leur tâche au sérieux et plus ils se trouvent en rivalité. Il est en effet le sujet de rivalité liée à ce que les parents et maîtres lui sont attachés et veulent également son bien... Chacun voudrait que l'autre agisse selon ses propres vues et a peur qu'il en aille autrement : les parents ont besoin du corps enseignant mais ils craignent son emprise abusive, son influence excessive ; ils redoutent que celle-ci ne s'exerce pas dans le sens qu'ils désirent...Les professeurs quant à eux, souhaitent la collaboration des parents mais simultanément, ils la craignent... " (Alain Mougniotte [75])

Le pouvoir de l'école, c'est de limiter le pouvoir des parents; le pouvoir des parents, c'est de limiter celui de l'école.

Sélection, orientation, réussite scolaire préoccupent les parents, qui sont de plus en

[74] Une charte pour bâtir l'école du XXI° siècle" . Dispositions énoncées dans le B.O. numéro 13 Hors Série du 26 novembre 1998, mises en place par Claude Allègre Ministre de l'Education Nationale. Suite à de nombreux mouvements de contestation des personnels enseignants (début 2000) à l'encontre de ces textes, aujourd'hui, avec le départ du Ministre, on ne parle, plus de "charte" Une recherche, qui en est issue, sur "l'école du XXI° siècle", menée par l'I.N.R.P. avec des établissements volontaires est toujours en cours dans différentes académies.

[75] . Mougniotte, Parents, parents d'élèves, école, La lettre du C.L.E.R.S.E. N° 16 , Novembre 1992, pp. 2,3,4.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

plus nombreux à contrôler le travail de leurs enfants et, par là même, celui des maîtres. Le soutien scolaire représente un moment important dans les tâches domestiques journalières. L'implication parentale, même si elle reste plus fréquente dans les familles aisées, s'est particulièrement développée dans les milieux défavorisés. Cependant, l'efficacité de l'encadrement familial ne tient pas seulement à une forte mobilisation : elle dépend aussi des ressources disponibles. Ainsi, les parents d'origine modeste évitent encore la rencontre avec les enseignants; en tout cas, elle reste nettement moins fréquente que celle des enseignants avec des parents de classe moyenne ou privilégiée.

Quoi qu'il en soit, les pratiques éducatives familiales se diversifient de plus en plus. On note, par exemple, que l'implication des mères, dans les milieux populaires, surtout lorsqu'elles travaillent, peut jouer très positivement sur les résultats des enfants, particulièrement ceux des filles.

Globalement, lorsque, dans les foyers, il y a un échange sur la vie des enfants à l'école et que les parents s'intéressent à la vie de celle-ci au sein d'associations et par des rencontres régulières avec les maîtres, les élèves sont plus investis dans leur travail. Ils peuvent avoir ainsi une meilleure perception de leur scolarité.

Avoir pensé à quitter l'enseignement en fonction du sentiment sur l'évolution du métier par rapport au contact avec les collègues (graphiques 100 et 101)**.**

62 % des maîtres considèrent qu'il n'y a pas de changement dans le contact avec les autres de l'école ou sont sans opinion. Ce résultat est étonnant car, depuis la Loi d'Orientation de 1989 et, en particulier, depuis la Nouvelle Politique pour l'Ecole de 1990, du temps leur a été donné sur leurs horaires d'enseignement pour qu'ils puissent travailler ensemble, en équipe.

61 % de ceux qui trouvent les relations avec les différents enseignants plus difficiles ont pensé à abandonner leur métier.

Parmi ceux qui ont émis le désir de le quitter, 23 % d'entre eux estiment le contact avec leurs collègues plus compliqué.

Avoir pensé à quitter l'enseignement en fonction du sentiment sur l'évolution du métier par rapport à la vie dans les écoles (graphiques 102 et 103).

57 % affirment que la vie dans les écoles est globalement plus difficile. Cela est paradoxal du fait que les mêmes sont, dans une très grande majorité, satisfaits de leur métier. En tout cas, ce phénomène n'a pas de conséquence directe sur le désir de quitter l'enseignement.

39 % de ceux qui trouvent la vie dans les écoles plus pénible y ont pensé. Parmi ceux qui ont eu le désir de ne pas persévérer dans leur carrière professionnelle, 61 % d'entre eux jugent la vie dans les établissements plus difficile.

Avoir pensé à quitter l'enseignement en fonction du sentiment sur l'évolution du métier par rapport à l'homogénéité des classes (graphiques 104 et 105).

L'éducation doit se donner des obligations en termes de résultats. Les perspectives tracées par le IX° Plan concernant l'objectif de quatre-vingts pour cent d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat en l'an 2000 en a constitué une base. Cette disposition est

vertu de la loi du droit d'auteur.

nouvelle dans la mesure où les perspectives antérieures du développement de l'éducation définissaient l'obligation scolaire en terme d'âge (quel que soit le résultat obtenu). La mise en place du collège unique, à la fin des années 1970, a entraîné l'afflux d'une population scolaire nouvelle.

Ainsi, apparaîssent de nouvelles contraintes pour l'école et pour ses enseignants. Elle doit accepter à tous les niveaux des élèves très divers, non sélectionnés a priori et donc, à la base, accueillir tous les jeunes, tout en ayant l'obligation de résultat.

Incontestablement, des classes hétérogènes sont difficiles à conduire. 64 % des maîtres affirment la gestion de la classe plus pénible, 4 % seulement disent le contraire.

66,5 % de ceux qui ont songé à quitter l'enseignement trouvent la gestion des classes plus difficile.

38 % de ceux qui l'estiment plus rude ont pensé sérieusement à s'en aller.

Il est par ailleurs intéressant de constater qu'il en est de même pour 50% de ceux qui l'affirment plus facile.

Avoir pensé à quitter l'enseignement en fonction du sentiment sur l'évolution du métier par rapport à la discipline (graphiques 106 et 107).

Ici aussi, il ressort très nettement que la discipline dans les classes est un problème majeur aujourd'hui (77 % des maîtres le pensent).

78,5 % de ceux qui ont pensé à quitter leur métier déclarent la discipline dans les classes plus difficile à gérer.

38 % de ceux qui la trouvent épuisante ont envisagé démissionner de l'enseignement.

Avoir pensé à quitter en fonction du sentiment sur l'évolution du métier par rapport à la possibilité d'intéresser les élèves (graphiques 108 et 109).

58 % des maîtres remarquent qu'il est plus difficile aujourd'hui d'intéresser les élèves. Cela n'a pourtant pas de conséquence particulière sur le fait qu'ils projettent ou pas d'abandonner ce métier.

64 % de ceux qui y ont pensé trouvent plus embarrassant de motiver leurs élèves dans la classe.

40 % de ceux qui trouvent plus fastidieux de susciter, continuellement, l'intérêt des élèves ont eu envie de quitter l'enseignement.

Le problème essentiel est devenu celui de la motivation des élèves. De ce fait, les enseignants, quelle que soit l'origine de leur désir initial d'enseigner, sont tenus de conquérir des élèves qui ne répondent pas toujours aux attentes. Leur rôle s'est profondément transformé, car chacun doit s'engager dans une relation pédagogique à la fois cognitive et affective. C'est un métier de plus en plus subjectif, qui mobilise la personnalité autant que les compétences. Somme toute, ils se heurtent au même problème que leurs élèves, ils doivent aussi se motiver pour produire des motivations scolaires. Il doivent se fixer des objectifs, être attentifs à la progression de chacun, "séduire" des élèves, leur permettre de donner du sens à leur travail... Plusieurs

vertu de la loi du droit d'auteur.

s'adaptent de bon gré à ces exigences, qui mêlent les compétences du maître à celle de l'éducateur et, parfois, du psychologue. En même temps, ils peuvent regretter la clarté des modes anciens d'organisation du système éducatif. Les capacités d'adaptation et d'innovation ne sont pas indépendantes d'un fort sentiment de nostalgie et, parfois, d'un certain conservatisme idéologique...

Tableau 69 : Avoir pensé à quitter l'enseignement en fonction des hésitations à choisir l'enseignement. (Graphique 110, Annexes, tome 2)

avoir pensé à quitter	hésitations à choisir l'enseignement du premier degré				
	non ferme	non, incertitude par rapport au niveau	non, incertitude engagem-ent définitif	oui autant intéressé par d'autre voies	oui plus intéressé par d'autre voies
non ferme	64 %	19,5 %	6 %	9 %	1,5 %
oui ferme	29,5 %	11,5 %	3,5 %	**33,5 %**	**22 %**
oui nuance	41,5 %	10,5 %	8,5 %	35 %	4,5 %
nonnuance	56 %	13 %	3 %	25 %	3 %

Parmi les maîtres qui ont pensé fermement à quitter l'enseignement du premier degré, 55,5 % d'entre eux avaient hésité à y entrer.

Si l'on s'intéresse maintenant à ceux qui, résolument, n'ont pas le désir de continuer à enseigner, 10,5 % seulement avaient hésité à s'engager dans cette profession. Il est ainsi possible d'affirmer que, si l'on a eu des hésitations au départ, il y aura plus d'éventualité de penser à rester.

Parmi ceux qui ont hésité à entrer dans l'enseignement parce qu'ils étaient plus intéressés par d'autres directions professionnelles 79,5 % ont envisagé, au cours de leur carrière, de le quitter.

De même, 60,5 % de ceux qui ont se sont engagés avec cependant un intérêt partagé pour d'autres voies ont aspiré, à un moment, à arrêter leur carrière

Tableau 70 : Avoir pensé à quitter l'enseignement en fonction des hésitations à choisir l'enseignement. (Graphique 110, Annexes, tome 2)

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

hésitations à choisir l'enseignement	avoir pensé à quitter			
	non ferme	oui ferme	oui nuance	non nuance
non	57,5 %	7,5 %	18,5 %	16,5 %
non, incertitude niveau	60,5 %	10 %	16,5 %	13 %
non, incertitude engagement définitif	49 %	8,5 %	34 %	8,5 %
oui, autant intéressé par d'autres voie	21 %	**21 %**	**39,5 %**	18,5 %
oui, plus intéressé par d'autres voie	10 %	**59 %**	**20,5 %**	10,5 %

Le fait d'avoir hésité à entrer dans l'enseignement impliquerait, au cours de la carrière, des incertitudes pouvant déboucher sur un départ pour une autre activité.

B A quels moments de la carrière ces doutes viennent-ils ?

Comme nous l'avons relevé dans la partie précédente, 36,7 % des maîtres interrogés ont fait état d'un ou plusieurs moments de leur carrière au cours desquels ils ont pensé sérieusement à quitter le métier d'enseignant. Nous leur avons demandé de situer plus précisément ce moment.

Les résultats confirment bien ceux que nous avons établis antérieurement : c'est entre la 7° et la 15° année d'enseignement qu'ils ont le plus de doute (36 % des cas). Mais nous devons être également attentif à deux autres moments forts : le premier au tout début de la carrière (9,3 %) et un second après la 15° année (18,7%). Enfin, 18,6 % font état de plusieurs moments de doutes sérieux. (graphique 111)

Etudions le moment où apparaît ce doute en fonction de chaque motivation première de départ

Dans un premier temps, relevons leur **première motivation pour l'enseignement** (graphique 112).

- motivation active : contact avec les jeunes, à l'aise avec les jeunes,15,7 %
- motivation matérielle : moyen de gagner sa vie, devenir indépendant,13,2 %
- motivation active : avoir une fonction éducative, un impact sur les jeunes, sur la société, 12,7 %

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

- motivation active : transmettre des connaissances, des savoirs, 12,3 %
- motivation matérielle : possibilité de garantir un équilibre entre vie professionnelle et privée, 11,8 %
- motivation matérielle : liberté d'action, flexibilité et diversité dans le travail, autonomie dans le travail, 5,9 %
- motivation active : la tradition familiale, influence d'un parent enseignant ou influence d'un enseignant, 5,4 %
- motivation passive : c'est un métier où je suis venu par hasard, 3,9 %
- motivation active : succès scolaire en tant qu'élève, désir de rester dans cet univers, 3,4 %
- motivation passive : l'enseignement était le débouché principal de mes études, 2,9 %
- motivation active : la considération portée à ce métier, 2 %
- motivation active : rester au contact des livres, de la culture, 2 %
- motivations matérielles : avantages matériels, conditions de travail favorables, 2 %
- motivation active : exercer un métier de service public, 1,5 %
- motivation matérielle : sécurité de l'emploi, protection, l'important c'est d'éviter le chômage, 1,5 %
- motivation matérielle : le temps libre, les vacances, 1,5 %
- motivation passive : faute de mieux, par élimination ; il n'y avait pas de débouché dans les secteurs professionnels qui m'intéressaient, 1,5 %
- motivation active :compenser son éducation, faire mieux que ce qu'on a eu, 1 %

Les motivations actives, qui mettent en relation l'enseignant et élève, sont davantage citées.

Observons plus finement ces motivations pour les maîtres interrogés, en distinguant ceux qui ont eu des moments de doute et ceux qui n'ont jamais pensé à quitter l'enseignement (graphique 113).

Tout d'abord celles des seconds.

- motivations actives : 61 %
- motivations matérielles : 33 %
- motivations passives : 6 %

Ceux qui n'ont pas pensé à quitter leur métier y sont entrés, pour 61 %, avec des motivations actives.

Intéressons-nous maintenant uniquement aux premiers et examinons **les motivations de départ de ceux qui ont pensé à quitter l'enseignement** et eu des moments de doute.

Tableau 71 : Les premières motivations des maîtres qui ont pensé à quitter l'enseignement. (Graphique 114,

vertu de la loi du droit d'auteur.

Annexes, tome 2)

motivations	moment du doute					
	1°, 2° an.	3°,4° an.	5°,6° an.	7°,15°an.	après 15°	plusieurs
actives	6 %	3 %	8,5 %	**37 %**	23 %	22,5 %
matériell.	9,5 %	**19,5 %**	9,5 %	32 %	16 %	13 %
passives	**22 %**	0,2 %	0,3 %	**44,5 %**	11 %	22 %

Lorsque les motivations de départ sont plutôt matérielles, les moments de doute arrivent très tôt dans la carrière et se poursuivent tout au long de celle-ci.

Lorsqu'elles sont plutôt passives, ils ont lieu, nettement, en tout début de vie professionnelle, disparaissent presque totalement et réapparaissent en son milieu.

Lorsqu'elles sont plutôt actives, ils n'existent, réellement, qu'à mi-carrière et continuent jusqu'à la fin.

Etudions, pour chaque motivation de départ, la présence des différentes périodes d'incertitude, lorsqu'elles se produisent au cours d'une carrière.

Dans un premier temps, travaillons à partir des motivations actives, qui représentent 46,5 % des premières motivations pour choisir le métier d'enseignant.

Tableau 72 : Les moments de doute en fonction de la motivation : le contact avec les jeunes, être à l'aise avec les jeunes. (Graphique 115, Annexes, tome 2)

1°2°années	3°4°années	5°6°années	entre7°15°années	après15 année.	plusieurs moments
7 %	1 %	8 %	**50 %**	9 %	25 %

Celle-ci représente 15,7 % des déterminations initiales à s'engager dans l'enseignement.

Les moments de doute apparaissent de manière significative entre les 7° et 15° années. L'enseignant, s'il s'est engagé très tôt, va vivre à mi-carrière des rapports plus formels avec ses élèves. Ces derniers ne le perçoivent plus comme "le maître confident". Une distance croissante entre lui et eux se renforce. Alors, des épisodes d'indécision peuvent se manifester.

Tableau 73 : Les moments de doute en fonction de la motivation : transmettre des connaissances, des savoirs. (Graphique 116, Annexes, tome 2)

1°2°années	3°4°années	5°6°années	entre7°15°années	après15 année.	plusieurs moments
0,5 %	0,5 %	**28 %**	**29 %**	**41,5 %**	0,5 %

Celle-ci représente 12,3 % des déterminations initiales à s'engager dans l'enseignement.

Des phases d'incertitude surgissent dès la 5° année, pour être à leur maximum après

vertu de la loi du droit d'auteur.

la 15°année. La routine survient parce que le travail devient plus spontané.

Tableau 74 : Les moments de doute en fonction de la motivation : la considération portée à ce métier. (Graphique 117, Annexes, tome 2)

1°2°années	3°4°années	5°6°années	entre7°15°années	après15 année.	plusieurs moments
0,1 %	0,1%	0,3 %	0,5 %	0,5 %	**98,5 %**

Celle-ci représente 2 % des déterminations initiales à s'engager dans l'enseignement.

C'est tout au long de la vie professionnelle que des moments de doute se présentent. Il n'y a pas de circonstances particulières qui les déclancheraient. Au cours de leur carrière et même de manière progressive, ces maîtres, entrés dans l'enseignement parce qu'ils en avaient une haute estime, seraient déçus .

Tableau 75 : Les moments de doute en fonction de la motivation : influence d'un parent enseignant ou influence d'un enseignant. (Graphique 118, Annexes, tome 2)

1°2°années	3°4°années	5°6°années	entre7°15°années	après15 année.	plusieurs moments
23 %	0,5 %	0,5 %	**24 %**	**27 %**	**25 %**

Cette motivation représente 5,4 % des déterminations initiales.

23 % sont confrontés dès les deux premières années à des moments de doute. Leurs fortes représentations du métier peuvent être remises en cause par la réalité de la profession et ses difficultés, très tôt dans leur carrière.

Tableau 76 : Les moments de doute en fonction de la motivation : avoir une fonction éducative, un impact sur les jeunes, sur la société. (Graphique 119, Annexes, tome 2)

1°2°années	3°4°années	5°6°années	entre7°15°années	après15 année.	plusieurs moments
0,5 %	15 %	0,5 %	**33,5 %**	**34 %**	**16,5 %**

Celle-ci représente 12,7 % des déterminations initiales à s'engager dans l'enseignement.

Les périodes d'indécision apparaissent de manière caractéristique à partir de la 7° année d'enseignement, comme pour ceux qui avaient choisi ce métier parce qu'ils étaient à l'aise avec les jeunes. Après les premières années d'expérimentation et d'espérance par rapport à leur fonction, les représentations du métier relatives à l'impact de la fonction éducative sur les enfants sont remises en cause, et cela est source de troubles.

Tableau 77 : Les moments de doute en fonction de la motivation : avoir eu un succès en tant qu'élève et le désir de rester dans cet univers. (Graphique 120, Annexes, tome 2)

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

1°2°années	3°4°années	5°6°années	entre7°15°années	après15 année.	plusieurs moments
0,3 %	0,1 %	0,1 %	**99 %**	0,3 %	0,2 %

Celle-ci représente 3,4 % des déterminations initiales à s'engager dans l'enseignement.

Les périodes d'indécision se concentrent essentiellement entre la 7° et 15° année.

Le plaisir de rester dans cet univers scolaire sécurisant est maintenu dans les premières années. Mais, avec la pratique professionnelle, le contexte d'une nouvelle et différente place dans l'institution fait surgir de nouvelles bases déstabilisantes.

Tableau 78 : Les moments de doute en fonction de la motivation : désir de vouloir compenser son éducation, de faire mieux que ce que l'on a eu. (Graphique 121, Annexes, tome 2)

1°2°années	3°4°années	5°6°années	entre7°15°années	après15 année.	plusieurs moments
0,1%	0,1 %	0,1 %	**50 %**	0,2 %	**49,5 %**

Celle-ci représente 1 % des déterminations initiales à s'engager dans l'enseignement.

Le début de carrière est plutôt serein mais c'est pour 50 % de ces maîtres entre la 7° et 15° années que les premiers doutes apparaissent. Ceux qui ont choisi l'enseignement pour une promotion sociale, se trouvent face à la réalité du métier et à ses déceptions, en particulier en ce qui concerne leur statut dans la société. Il s'agit essentiellement de personnes d'origine populaire, recrutées après la classe de troisième à l'Ecole Normale [76] .

Tableau 79 : Les moments de doute en fonction de la motivation : désir de rester au contact des livres, de la culture. (Graphique 122, Annexes, tome 2)

1°2°années	3°4°années	5°6°années	entre7°15°années	après15 année.	plusieurs moments
0,1 %	0,1 %	0,1 %	0,2 %	**99 %**	0,5 %

Celle-ci représente 2 % des déterminations initiales à s'engager dans l'enseignement.

Les phases d'indécision apparaissent beaucoup plus tardivement, après des premières années d'enseignement sereines. Pendant cette période, les maîtres ont pu réaliser leur désir de rester au contact des livres et de la culture par une activité professionnelle permettant l'accès à un mode culturel. L'évolution du métier depuis ces trente dernières années a favorisé cette ouverture. La période de crise se manifestant à partir de la 15° année est certainement due à des facteurs venant freiner leur dynamisme.

Tableau 80 : Les moments de doute en fonction de la motivation : désir d'exercer un métier de service public.

[76] ire à ce sujet Frédéric Charles, Instituteurs un coup au moral, en particulier Instiurat et promotion sociale : 1955-1973, Chapitre II, Pages19 à 49, Paris, Edition Ramsay, 1988.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

(Graphique 123, Annexes, tome 2)

1°2°années	3°4°années	5°6°années	entre7°15°années	après15 année.	plusieurs moments
0,1 %	0,1 %	0,1 %	0,2 %	0,5 %	**99 %**

Celle-ci représente 1,5 % des motivations initiales pour choisir l'enseignement.

Ceux qui ont ce type de motivations se sont engagés dans l'enseignement avec une idéologie, des espérances ou des convictions qui ont été contrariées tout au long de leur carrière.

Observons maintenant la présence de moments de doute à partir des motivations matérielles de départ qui représentent 41,3 % des déterminations initiales.

Tableau 81 : Les moments de doute en fonction de la motivation : l'enseignement comme moyen de gagner sa vie, de devenir indépendant. (Graphique 124, Annexes, tome 2)

1°2°années	3°4°années	5°6°années	entre7°15°années	après15 année.	plusieurs moments
7 %	**14,5 %**	7 %	**36 %**	**14,5 %**	**21 %**

Celle-ci représente 18,7 % des déterminations initiales à s'engager dans l'enseignement.

Au cours des premières années, les promotions sont fréquentes et les changements d'échelon nombreux, permettant ainsi des augmentations de traitement. A partir de la 7° année, ils sont moins rapprochés. C'est à ce moment que, pour 36 % d'entre eux, des périodes d'hésitation surgissent.

Tableau 82 : Les moments de doute en fonction de la motivation : l'enseignement pour ses avantages matériels en particulier ses conditions de travail favorables. (Graphique 125, Annexes, tome 2)

1°2°années	3°4°années	5°6°années	entre7°15°années	après15 année.	plusieurs moments
0,1 %	0,1 %	0,1 %	**49 %**	**50 %**	0,7 %

Celle-ci représente 2,7 % des motivations initiales pour choisir l'enseignement.

Pendant leurs premières années d'enseignement, ils exercent dans un contexte psychologique favorable, puisqu'ils ont choisi leur métier pour ses conditions matérielles d'exercice avantageuses. Mais, ici encore, après les premières années, pour certains d'entre eux la réalité n'est pas celle qu'ils s'étaient dessinée.

Tableau 83 : Les moments de doute en fonction de la motivation : l'enseignement pour sa liberté d'action, sa flexibilité, sa diversité dans le travail et son autonomie. (Graphique 126, Annexes, tome 2)

1°2°années	3°4°années	5°6°années	entre7°15°années	après15 année.	plusieurs moments
14 %	**27,8 %**	**29 %**	**29 %**	0,1 %	0,1 %

vertu de la loi du droit d'auteur.

Celle-ci représente 9,3 % des déterminations initiales à s'engager dans l'enseignement.

Des périodes de trouble existent très tôt. Ces maîtres, dès leur début de carrière, doivent faire face, d'une part, à la vie des écoles, les obligeant à respecter ses réglements et, d'autre part, à l'institution et à ses exigences par rapport à la mise en place des politiques éducatives.

Tableau 84 : Les moments de doute en fonction de la motivation : l'enseignement pour la sécurité de l'emploi, l'important c'est d'éviter le chômage. (Graphique 127, Annexes, tome 2)

1°2°années	3°4°années	5°6°années	entre7°15°années	après15 année.	plusieurs moments
0,2 %	0,2 %	0,2 %	**99 %**	0,2 %	0,2 %

Celle-ci représente 1,3 % des déterminations initiales à s'engager dans l'enseignement.

C'est essentiellement entre la 7° et la 15° année que les doutes apparaissent. Après une période que nous pourrions qualifier d'assurance, parce que, pour certains, il n'y a plus le souci du chômage et de la recherche d'un emploi, les préoccupations sur l'avenir surviennent. En effet, la motivation première ne suffit pas à équilibrer la vie d'enseignant et à minimiser les désagréments qui peuvent y exister.

Tableau 85 : Les moments de doute en fonction de la motivation : l'enseignement pour la possibilité de garantir un équilibre entre la vie professionnelle et la vie privée. (Graphique 128, Annexes, tome 2)

1°2°années	3°4°années	5°6°années	entre7°15°années	après15 année.	plusieurs moments
13,5 %	**29 %**	1 %	**13,5 %**	**29 %**	**14 %**

Celle-ci représente 9,3 % des déterminations initiales à s'engager dans l'enseignement.

Lorsque des incertitudes se manifestent, c'est tout au long de la carrière qu'elles se présentent. Le temps de travail dépasse bien les 27 heures officielles de présence par semaine. Les préparations, les corrections, les rendez-vous avec les parents font que bien de ceux qui pensaient pouvoir être plus disponibles pour leur vie familiale réalisent qu'ils se sont trompés. Par ailleurs, après une journée de classe, pour ceux qui sont également parents, il n'est pas toujours facile de suivre scolairement leurs enfants.

Les moments de doute en fonction de la motivation : l'enseignement pour le temps de libre, les vacances .

Celle-ci représente 0,1 % des premières motivations et donc très peu de maîtres sont concernés par ce type d'engagement dans l'enseignement. Lorsque certains d'entre eux connaissent des moments de doute, la période essentielle d'hésitation se situerait après la 15° année.

vertu de la loi du droit d'auteur.

Enfin, intéressons-nous à ces moments chez ceux qui sont entrés dans l'enseignement avec des motivations passives.

Tableau 86 : Les moments de doute en fonction de la motivation : l'enseignement par élimination, faute de mieux. (Graphique 129, Annexes, tome 2)

1°2°années	3°4°années	5°6°années	entre7°15°années	après15 année.	plusieurs moments
49,5 %	0,1 %	0,1 %	50 %	0,1 %	0,2 %

Celle-ci représente 2,7 % des déterminations initiales à s'engager dans l'enseignement.

Lorsque l'on a choisi ce métier parce qu'aucune autre voie professionnelle ne semblait convenir davantage, c'est dès le début que surgissent des moments de doute. Les motivations ne sont pas suffisamment fortes pour pouvoir aborder le métier dans sa globalité.

Tableau 87 : Les moments de doute en fonction de la motivation : l'enseignement c'est un métier choisi par hasard. (Graphique 130, Annexes, tome 2)

1°2°années	3°4°années	5°6°années	entre7°15°années	après15 année.	plusieurs moments
20 %	0,1 %	0,1 %	20,5 %	20,3 %	39 %

Celle-ci représente 6,7 % des premières motivations.

Lorsque les maîtres ont choisi leur métier par hasard, s'ils éprouvent des moments de doute, ces périodes s'échelonnent tout au long de leur carrière.

Tableau 88 : Les moments de doute en fonction de la motivation : l'enseignement comme débouché principal des études. (Graphique 131, Annexes, tome 2)

1°2°années	3°4°années	5°6°années	entre7°15°années	après15 année.	plusieurs moments
0,1 %	0,1 %	0,1 %	**99,2 %**	0,3 %	0,2 %

Cette motivation représente 2,7 % des premières motivations.

Les maîtres pour qui l'enseignement était le débouché principal de leurs études se sont certainement présentés immédiatement après leur cursus universitaire aux concours de recrutement d'instituteurs ou de professeurs d'école. Parmi eux, ceux qui rencontrent des temps de trouble les éprouvent à partir de la 7° année.

Ce profil serait à rapprocher de celui des personnes qui ont choisi l'enseignement pour rester au contact des livres et de la culture.

Tableau 89 : La motivation première en fonction des différents moments où apparaît le doute. (Graphiques 132 à 137, Annexes, tome 2)

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

moment de doute	motivations		
	actives	matérielles	passives
1° et 2° années	27 %	**44 %**	29 %
3° et 4° années	13,5 %	**86 %**	0,5 %
5° et 6° années	49 %	50,5 %	0,5 %
entre 7° et 15° an.	**50 %**	36 %	14 %
après 15° année	**57 %**	35 %	6 %
plus. moments	**56 %**	29,5 %	14,5 %

Ces résultats confirment bien que, lorsque les épisodes d'incertitude surviennent très tôt dans la vie professionnelle, les motivations initiales étaient plutôt d'ordre matériel ou passif.

Lorsqu'ils apparaissent plus tard (en milieu ou en fin de carrière) elles étaient plutôt actives, celles-ci permettraient un début plutôt serein.

Par ailleurs, il est intéressant de rappeler les proportions d'enseignants n'ayant pas sérieusement pensé à quitter l'enseignement par rapport à leurs motivations de départ.

Ils représentent 63,4 % de notre échantillon et ont eu au départ des motivations, en majorité, actives.

actives	matérielles	passives
61 %	33 %	6 %

Tableau 90 : Moment du choix de devenir enseignant parmi les maîtres qui ont pensé à quitter l'enseignement du premier degré. (Graphique 138, Annexes, tome 2)

moment du choix	moment du doute					
	1°,2° années	3°,4° années	5°,6° années	7°,15° années	après15°année	plusieurs moments
études primaires	14 %			**43 %**	43 %	
collèges	11 %		11 %	**56 %**		23,5 %
Lycée, entr.uni.			6 %	**35 %**	29,5 %	29,5 %
études universit.	9 %	14 %	4,5 %	**41 %**	18 %	14 %
expér; profess.	16 %	23 %	23 %	23 %	8 %	8 %
ne savent pas	14 %	14 %		14 %	14 %	43,5 %

Dans chaque groupe de réponses concernant les périodes où les doutes se sont manifestés, nous avons étudié à quel moment la décision de devenir enseignant a été effective.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

Seulement 19 % de ceux qui ont choisi très tôt, voire dès l'école élémentaire, ont des moments de doute. Parmi eux, lorsque ceux-ci apparaissent, c'est principalement entre les 7° et 15° années et après la 15°.

A contrario, ceux qui se sont déterminés plus tardivement, en particulier au cours ou en fin d'études universitaires ou à la suite d'une expérience professionnelle, ont des périodes d'incertitude tout au long de leur carrière.

Par ailleurs, il est intéressant de noter que, parmi ceux qui ont fait le choix de devenir enseignants en cours ou en fin d'études universitaires, 40,5 % rencontrent une ou plusieurs phases d'embarras dans leur carrière.

Il en est de même pour 50,5 % de ceux qui l'ont décidé à la suite d'une expérience professionnelle.

Il semblerait donc probable que le fait d'avoir une ou des périodes de doute au cours de sa carrière et donc d'envisager de quitter l'enseignement soit lié au moment où le maître a décidé de le devenir. Plus ce choix est tôt, plus il a de chance d'avoir une carrière sereine, sans phase d'insécurité.

Tableau 91 : Moments du choix de devenir enseignant parmi les maîtres qui n'ont pas pensé à quitter. (Graphique 139, Annexes, tome 2) Interessons-nous tout particulièrement aux maîtres qui n'ont jamais envisagé renoncer à leur métier.

études primaires	collège	lycée, entrée uni.	études universit.	suite exp.profes.	ne savent pas
23 %	**21 %**	15 %	25 %	11 %	5 %

Pour 44 % d'entre eux, le choix s'est fait très tôt, c'est à dire avant le lycée.

Tableau 92 : Moments de doute en fonction du sexe. (Graphique 140, Annexes, tome 2)

sexe	moments du doute					
	1°,2° années	3°,4° années	5°,6° années	7°,15° années	après15°années	plusieurs moments
masculin	4 %	4 %	4 %	**44 %**	12 %	32 %
féminin	**12 %**	**12 %**	10 %	32 %	22 %	12 %

Chez les hommes, les moments de doute, lorsqu'ils se présentent, sont très nombreux entre les 7° et 15° années, bien que beaucoup déclarent avoir eu plusieurs périodes d'incertitude au cours de leur carrière.

Chez les femmes, si des phases d'hésitation apparaissent, elles figureront dès le début.

Tableau 93 : Moments de doute en fonction de l'ancienneté générale d'enseignement.. (Graphique 141, Annexes, tome 2)

ancien-neté	

vertu de la loi du droit d'auteur.

	moment du doute					
	1°,2° années	3°,4° années	5°,6° années	7°,15° années	après15°années	plusieurs moments
0/3 ans	34 %	66 %				
4/6 ans	27,5 %	30 %	42,5 %			
7/14 ans	5 %	5,5 %	16,5 %	**44,5 %**		28 %
15/25ans	8,5 %	0,5 %	4,5 %	**48 %**	30,5 %	9 %
26/35ans	0,5 %	0,5 %	0,5 %	**39 %**	22 %	37,5 %
+ 36 ans	0,5 %	0,5 %	0,5 %	0,5 %	**97,5 %**	0,5 %

Parmi ceux qui ont connu des moments de doute, les plus anciens dans la carrière ne les ont ressentis qu'à partir de la 15° année. Des périodes d'indétermination se manifestent nettement plus tôt pour ceux qui ont moins d'ancienneté.

Tableau 94 : Moments de doute des maîtres qui ont pensé à quitter l'enseignement en fonction de l'âge d'entrée dans l'enseignement du premier degré. (Graphique 142, Annexes, tome 2)

âge d'entrée	moment du doute					
	1°,2° années	3°,4° années	5°,6° années	7°,15° années	après15°années	plusieurs moments
18/20 ans	7 %	0 %	4 %	**50 %**	**19,5 %**	**19,5 %**
21/25 ans	6 %	11 %	3 %	37 %	26 %	17 %
26/35 ans	33 %	22,5 %	22 %	0,5 %	0,5 %	20,5 %
plus de 35 ans	0,5 %	19,5 %	41 %	20 %	0,5 %	19,5 %

Lorsque les maîtres entrés dans l'enseignement très jeunes (particulièrement entre 18 et 20 ans) ont des périodes d'incertitude, ces dernières surviennent surtout entre les 7° et 15° années et après.

Par ailleurs, parmi eux, 40 % rencontrent ces temps d'indécision. A contrario, ceux qui sont entrés plus tardivement les ressentent plus tôt dans leur carrière.

Il est intéressant de noter que, parmi ceux qui sont entrés entre 26 et 35 ans, seulement 27,5 % connaissent un ou plusieurs moments de doute situés plutôt en début de leur vie professionnelle.

Il semblerait donc probable que le fait d'entrer très jeune dans l'enseignement permette un commencement de carrière plutôt serein. Lorsque des phases d'incertitude apparaissent, celles-ci sont placées plutôt en milieu, voire, pour quelques-unes, en fin de carrière.

A contrario, lorsque l'âge d'entrée est plus tardif, les moments de doute, lorsqu'ils ont lieu, se manifestent rapidement, dès le début de celle-ci.

Tableaux 95 et 96 : L'âge d'entrée dans l'enseignement du premier degré des maîtres qui ont pensé à quitter l'enseignement et des maîtres qui n'ont pas pensé à quitter l'enseignement. (Graphique 143, Annexes, tome 2)

vertu de la loi du droit d'auteur.

avoir pensé à quitter l'enseignement	âge d'entrée			
	18/20 ans	21/25 ans	26/35 ans	+ 35 ans
non	30 %	48 %	18,5 %	3 %
oui	34,5 %	46,5 %	12 %	7 %

âge d'entrée	avoir pensé à quitter l'enseignement	
	oui	non
18/20 ans	**40,5 %**	59,5 %
21/25 ans	36 %	64 %
26/35 ans	27,5 %	72,5 %
+ de 35 ans	**55,5 %**	44,5 %

Lorsque des maîtres sont entrés dans l'enseignement très jeunes ou plus tardivement après 35 ans, il est plus probable qu'une intention de quitter leur métier se présente au cours de leur carrière.

C Quelles sont les raisons des doutes sur la poursuite de carrière ?

Pourquoi penser à quitter le métier dans lequel on s'est engagé ?

Il peut exister un désir de changement dû à un malaise. Mais il ne faut pas justifier les raisons des doutes sur la poursuite de carrière uniquement par le malaise que certains peuvent ressentir.

L'idée de quitter l'enseignement peut se faire aussi sans crise.

Le motif principal qui explique pourquoi on a pensé à quitter l'enseignement (graphique 144).

- Raisons familiales 8 %
- Malaise28 %
- Plus ou pas de charisme 3 %
- Quitter sans crise, envie de faire autre chose61 %

Une grande majorité de nos répondants qui ont pensé à quitter l'enseignement affirment que cela n'est pas dû à une crise, mais simplement à ce qu'ils ont envie de faire autre chose.

Tableau 97 : Le motif principal qui explique pourquoi on a pensé à quitter l'enseignement en fonction du sexe. (Graphique 145, Annexes, tome 2)

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

sexe	motif pour quitter l'enseignement			
	faire autre chose	plus de charisme	malaise	raison familiale
masculin	60 %	8 %	**36 %**	0 %
féminin	64 %	0 %	24 %	12 %

Les hommes plus que les femmes, lorsqu'ils ont envisagé de quitter l'enseignement, ont éprouvé un malaise par rapport à leur profession.

Observons les raisons qui ont entraîné l'occasion d'y avoir réfléchi en fonction de l'âge d'entrée dans le métier.

Tableau 98 : Le motif principal qui explique pouquoi l'on a pensé à quitter l'enseignement en fonction de l'âge d'entrée dans l'enseignement du premier degré. (Graphique 146, Annexes, tome 2)

âge d'entrée dans l'enseignement	motif pour quitter l'enseignement			
	faire autre chose	plus de charisme	malaise	raison familiale
18/20 ans	**73 %**	4 %	23 %	0 %
21/25 ans	57 %	3 %	**31,5 %**	8,5 %
26/35ans	44 %	0 %	**33,5 %**	12,5 %
plus 35 ans	60 %	0 %	20 %	20 %

Lorsque les enseignants entrés tardivement dans l'enseignement pensent le quitter, cela est dû, pour 60 % d'entre eux, par envie de faire autre chose, 20 % par suite d'un malaise et 20 % pour des raisons familiales. Ce résultat peut être interprété doublement. D'une part, le fait d'avoir commencé à enseigner tardivement laisserait supposer que ces maîtres ont déjà eu une expérience professionnelle qui leur permettrait de comparer les conditions de travail et, ainsi, de préférer une autre voie. D'autre part, on pourrait également admettre que, entrés après 35 ans, ils auraient choisi l'enseignement pour des motifs matériels, qui en particulier ne seraient pas suffisamment forts pour engager une carrière sereine.

Ceux qui sont entrés entre 26 et 35 ans connaîtraient, plus que les autres, des périodes de malaise par rapport à la profession qui impliqueraient une intention de la quitter.

Pour d'autres qui ont commencé leur carrière entre 18 et 20 ans (ils ont aujourd'hui au moins vingt ans d'ancienneté) la raison de renoncer à leur métier serait due au besoin de faire autre chose. Cela s'explique aisément parce qu'ils se sont engagés dans l'enseignement dès l'obtention de leur baccalauréat et n'ont connu que celle-ci comme expérience professionnelle.

Tableau 99 : L'âge d'entrée dans l'enseignement du premier degré en fonction du motif principal qui explique pouquoi l'on a pensé à quitter l'enseignement. (Graphique 146, Annexes, tome 2)

motif pour quitter	âge d'entrée dans l'enseignement			
	18/20 ans	21/25 ans	26/35ans	+ de 35 ans

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

l'enseignement				
faire autre chose	41,5 %	43,5 %	8,5 %	6,5 %
plus de charisme	50 %	50 %	0 %	0 %
malaise	28,5 %	52,5 %	14,5 %	4,5 %
raison familiale	0 %	50 %	34 %	16 %

Lorsque des enseignants sont mal à l'aise dans leur vie professionnelle quotidienne et désirent l'abandonner, il s'agit essentiellement de personnes qui s'y sont engagées entre 21 et 25 ans pour 52,5 % et entre 18 et 20 ans pour 28,5 %. Lorsqu'ils souhaitent arrêter leur métier par manque de charisme, il s'agit alors de maîtres entrés jeunes, voire très jeunes (50 % entre 21 et 25 ans, 50 % entre 18 et 21 ans)

Tableau 100 : La raison qui explique pouquoi l'on a pensé à quitter l'enseignement en fonction de l'ancienneté générale d'enseignement. (Graphique 147, Annexes, tome 2)

ancienneté générales	motif pour quitter l'enseignement			
	faire autre chose	plus de charisme	malaise	raison familiale
0/3 ans	50 %	0 %	16 %	34 %
4/6 ans	70 %	0 %	1 %	29 %
7/14 ans	60 %	0 %	**39 %**	1 %
15/25 ans	65 %	4 %	30 %	0,5 %
26/35 ans	55,5 %	5,5 %	28 %	11%
+ 36 ans	65 %	2,5 %	30 %	2,5 %

Lorsqu'un maître commence sa carrière, s'il pense déjà à l'arrêter, cela est dû à 34 % à des raisons familiales; par ailleurs 16 % d'entre eux éprouvent un malaise.

Près de 40 % des personnes ayant entre 7 et 14 ans d'exercice annoncent qu'elles souhaiteraient quitter leur métier parce qu'elles souffrent, au quotidien, d'un malaise dans leur pratique professionnelle. Ce taux diminue ensuite pour celles ayant plus d'ancienneté.

Il y aurait donc une période, entre 7 et 14 ans après l'entrée dans le métier d'enseignant du premier degré, où les maîtres seraient plus sensibles à des tourments.

Tableau 101 : La raison qui explique pouquoi l'on a pensé à quitter l'enseignement en fonction du moment du choix de devenir enseignant. (Graphique 148, Annexes, tome 2)

vertu de la loi du droit d'auteur.

moment du choix de devenir enseignant	motif pour quitter l'enseignement			
	faire autre chose	plus de charisme	malaise	raison familiale
primaire	**66,5 %**	0,5 %	**32,5 %**	0,5 %
collège	**42,5 %**	14 %	**43 %**	0,5 %
lycée	70,5 %	0,5 %	17,5 %	12 %
université	72,5 %	0,5 %	23 %	4,5 %
exp. profes.	53,5 %	7,5 %	23 %	15,5 %
autres	29 %	0,5 %	57 %	14 %

Lorsque le choix est très ancien, c'est à dire dès l'école élémentaire ou le collège, les raisons d'un désir de départ sont essentiellement, soit, parce que les maîtres aspirent à faire autre chose ou qu'ils ressentent un malaise.

Tableaux 102 et 103 : La première motivation de départ pour l'enseignement du premier degré des maîtres qui ont pensé à quitter l'enseignement. (Graphique 149, Annexes, tome 2)

motivations	avoir pensé à quitter l'enseignement	
	oui	non
actives	31 %	69 %
matérielles	42 %	58 %
passives	53 %	47 %

avoir pensé à quitter	motivations		
	actives	matérielles	passives
oui ferme	48,5 %	40,5 %	11 %
oui avec nuances	46 %	41,5 %	12,5 %

Lorsque les motivations initiales étaient majoritairement matérielles ou passives, l'on pense davantage à quitter l'enseignement.

Tableaux 104 et 105 : La première motivation de départ pour l'enseignement du premier degré en fonction du motif principal qui explique pourquoi on veut quitter l'enseignement. Graphique 150, Annexes, tome 2)

motif pour quitter l'enseignement	motivations		
	actives	matérielles	passives
faire autre chose	30,5 %	**50 %**	13,5 %
plus de charisme	0,5 %	**50 %**	**49,5 %**
malaise	**71,5 %**	19 %	9,5 %
raison familiale	**49,5 %**	**49,5 %**	0,5 %

vertu de la loi du droit d'auteur.

motivations	motif pour quitter l'enseignement			
	faire autre chose	plus de charisme	malaise	raison familiale
actives	48 %	0,5 %	43 %	8,5 %
matérielles	74,5 %	3 %	13 %	9,5 %
passives	66 %	11 %	22,5 %	0,5 %

Parmi les maîtres qui désirent renoncer à leur engagement professionnel pour faire autre chose, 50 % avaient des motivations matérielles lorsqu'ils y sont entrés.

Il est intéressant de relever que celles des maîtres qui annoncent un manque de charisme étaient uniquement matérielles ou passives et en aucune façon actives.

Par ailleurs, ceux qui souhaitent s'en aller parce qu'ils éprouvent un malaise avaient, en grande majorité, des motivations initiales actives. Ils seraient plutôt déçus, lassés ou fatigués par leur métier.

Enfin, ceux qui avancent des raisons familiales avaient essentiellement, au départ, des motivations actives ou matérielles.

A partir de chaque classe de motivations initiales, étudions les raisons de la volonté de quitter l'enseignement .

Lorsque les maîtres choisissent d'entrer dans l'enseignement avec des motivations actives et désirent abandonner le métier, cela est dû essentiellement parce qu'ils souhaitent faire autre chose ou vivent mal leur profession.

Pour ceux qui, au départ, ont des motivations matérielles ou passives, ils renonceront, en grande majorité, à leur métier pour faire autre chose.

1- Le départ sans crise.

L'idée de quitter pour autre chose, sans pour autant être malheureux dans l'enseignement, existe.

Le premier scénario est classique : on y entre sans avoir renoncé à d'autres options. A des moments précis (un sentiment de s'enliser, une carrière peu intéressante...), cette incertitude refait surface.

Le second scénario concerne surtout les femmes qui travaillent à temps partiel et dont le mari assure une sécurité financière. On quitterait alors l'enseignement pour se consacrer davantage à sa famille, pour refaire des études...

Le troisième cas peut être un désir de promotion : quitter lorsqu'une offre plus attrayante parvient, telle qu'un poste de cadre dans le secteur privé. C'est l'orientation également des personnes qui, au fur et à mesure des années, développent un intérêt en dehors de l'école et, à un moment donné, envisagent sérieusement de le poursuivre à temps plein.

2- Le malaise des enseignants du premier degré.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

Les raisons institutionnelles du malaise sont multiples : la fin du monopole enseignant sur l'école qui doit fonctionner avec l'intervention de divers partenaires et en particulier les parents d'élèves, l'image des maîtres qui est souvent ternie, des réformes incessantes qui les perturbent. Lorsque plusieurs conditions institutionnelles néfastes sont réunies, on pense sérieusement à partir.

Un exemple a été relevé pendant les entretiens. C'est le témoignage d'un enseignant qui, avec 4 ans d'ancienneté, est prêt à démissionner car, chaque année, il est nommé sur des postes en complément de services (jusqu'à 4 postes, tous avec des niveaux et disciplines différents) malgré son voeu d'être sur une seule classe.

D'autres facteurs peuvent engendrer un malaise certain. A bout de nerf, à bout de souffle, ils disent avoir au moins de bonnes raisons de baisser les bras, en particulier par rapport aux conditions d'exercice, quelquefois difficiles, du métier.

On ne peut parler des enseignants du premier degré comme d'un ensemble homogène. La diversité des niveaux auxquels ils enseignent et celle des types d'établissement génèrent des représentations extrêmement variées de la profession.

En ce qui concerne, donc, l'enseignement du premier degré, une très grande majorité des enseignants se déclare contents de leur métier et, d'ailleurs, il en est de même pour les parents. Ces maîtres s'accordent pour une identité commune, dans laquelle ils mettent en avant leur rôle de pédagogue et d'éducateur. Néanmoins, si la plupart s'associe à à vouloir faire réussir les élèves, leur hétérogénéïté croissante ne le permet pas toujours. Ils doivent diversifier leurs méthodes, s'adapter à des nouveaux codes culturels et, dans les zones les plus sensibles, socialiser plus qu'enseigner, pour une réussite difficilement évaluable...

Ces difficultés émergent aujourd'hui dès les classes de maternelle. Malgré un rapport plutôt étroit avec l'institution et, en particulier, une hiérarchie facilement accessible, par l'intermédiaire des Inspecteurs de l'Education Nationale, les maîtres se sentent seuls devant les problèmes du terrain et se réfugient souvent derrière les textes et programmes officiels pour essayer de justifier leur manière d'agir. Ils se retrouvent ainsi pris entre les exigences des Instructions Officielles et des connaissances requises en fin de cycle et la réalité des classes. Il faut parfois partir d'un niveau tout autre, avant de prétendre aborder le programme.

Les maîtres doivent également gérer les oppositions qui peuvent exister entre leurs propres conceptions de l'enseignement et les demandes des élèves et des familles. Certains qui ont des conceptions particulières et adaptées sur la transmission des savoirs, sont souvent confrontés à une demande beaucoup plus utilitariste. Ils doivent ainsi repenser leurs pratiques professionnelles.

Beaucoup cherchent à améliorer leur efficacité. S'appuyant sur les recherches didactiques et pédagogiques, ils s'engagent sur des méthodes innovantes (pédagogie différenciée, travaux interdisciplinaires...). Mais, hélas, ils se heurtent vite alors aux contradictions du terrain et aux contraintes matérielles (effectifs, horaires, rigidité du système ...) ou même à l'hostilité des collègues plus traditionnels, et finissent par se décourager devant les obstacles.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

En somme, ils exercent leur métier dans une diversité de situations paradoxales et chacun va être amené à se construire une identité. La personnalité de tout maître opère une négociation entre le statut que sa profession lui attribue et la pratique quotidienne à laquelle il est confronté. En effet, ils doivent faire face à des situations imprévisibles, dont personne ne leur avait vraiment parlé et auxquelles nul n'a pensé à les préparer. En outre, ils font l'objet de nombreuses critiques, qui les traitent de nantis, de paresseux, de responsables des maux de notre système éducatif et de son insuffisance à former les jeunes pour l'avenir. C'est dans ce contexte que leur malaise est une réalité, qui en touche beaucoup et, est devenue un sujet de recherche.

On peut définir le malaise des maîtres comme l'ensemble de réactions, de démission, de découragement, maximalistes, agressives ou angoissées, qu'en tant que groupe professionnel à la recherche de son identité, ils manifestent depuis une vingtaine d'années.

S'y intéresser a pour but, au-delà d'un discours misérabiliste sur leur condition, de favoriser l'analyse des causes et des circonstances qui ont créé ce malaise, afin de proposer des solutions efficaces.

Un rapport de l'O.C.D.E. [77] évoquait la démoralisation diffuse des personnels enseignants, alors que certains indicateurs relèvent une baisse de la qualité de l'enseignement. Mais peut-on améliorer ces résultats alors que les innovations et les efforts en ce sens doivent toujours s'établir sur le volontariat ? Peut-on les solliciter de puiser éternellement dans leur temps personnel pour y participer ? Par ailleurs, avec des personnes démoralisées, il sera bien laborieux d'atteindre l'objectif, approuvé et consenti par tous : donner une formation de qualité à tous les jeunes afin qu'ils puissent s'insérer à notre société. Wolfgang Mitter [78] indique, dans ses études comparatives des systèmes éducatifs européens, qu'ils peuvent subir une période de déception qui conditionne largement l'exercice de leur profession. Il rapporte ce fait à la déqualification qu'ils subissent, compte tenu de leur niveau de formation. De son côté, Blase [79] a décrit aux Etats-Unis, en 1982, un "processus de détériorisation de l'efficacité pédagogique", dû aux conditions actuelles d'exercice de l'enseignement.

On parle du malaise des enseignants depuis de nombreuses années, mais c'est au début des années quatre-vingts qu'il devient un objet de recherche au sujet duquel des revues spécialisées ont publié plus de cinq cents études. Le terme "malaise enseignant" recouvre tous les effets négatifs que les conditions psychologiques et sociales de l'enseignement ont sur la personnalité des professeurs.

Quels en sont les indicateurs?

Les recherches ont mis en évidence deux sortes de facteurs impliqués (Blase, 1982).

77 .C.D.E. L'enseignement obligatoire face à l'évolution de la société.,Paris, O.C.D.E.,1983.

78 . Mitter, Goal aspects of teacher education., European Journal of Teacher Education, 8,3, pp. 273-282.1985.

79 .J. Blase, A social psychological grounded theory of teacher stress and burnout., Education Administration Quarterly,18,4, pp. 93-113, 1982.

vertu de la loi du droit d'auteur.

Tout d'abord, on peut relever des facteurs structuraux ou de contexte, qui agissent indirectement en diminuant l'efficacité et la motivation de l'enseignant.

Mais il y a aussi des facteurs qui agissent directement sur le travail de l'enseignant dans sa classe, suscitant alors des sentiments désagréables.

2.1- Les facteurs de contexte.

Le premier d'entre eux, c'est le changement du rôle des enseignants et des agents de socialisation. L'accentuation du changement social a profondément modifié leur rôle mais ils n'ont pas toujours su s'y adapter. Les administrations n'ont guère élaboré de nouvelles stratégies d'adaptation ni de formation, afin de les préparer à leurs tâches. C'est ainsi que la perplexité et le doute semblent s'emparer d'eux, et ils s'interrogent sur le contenu et la portée de leur travail.

La profession dans le premier degré a vu sa valeur sociale faiblir continuellement durant ces trente dernières années. Parmi les éléments qui ont contribué à cette baisse, il faut rappeler en particulier la diminution du poids de l'enseignement primaire dans la structure d'ensemble du système éducatif français, donc du déplacement du centre de gravité de la scolarité obligatoire, qui va passer de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire. Ainsi, il y a eu une perte institutionnelle du monopole de la socialisation (civique en particulier), que l'enseignement primaire a détenu très longtemps.

Un des autres effets de la restructuration de l'enseignement se traduira au cours des années soixante, pour l'école primaire, par la perte progressive du pouvoir de certification scolaire qu'elle détenait alors en faisant passer à ses élèves le certifcat d'études primaires ou le brevet élémentaire et la possibilité d'ascension sociale en préparant aux concours ses meilleurs élèves.

Le processus de dévalorisation de la profession d'instituteur, qui s'est accompli lentement, est donc lié en partie à la restructuration du système scolaire du début des années soixante, qui gomma la coupure réelle et symbolique entre le primaire et le secondaire et va réduire l'importance des fonctions accordées au primaire et, par là même, celle de la fonction d'instituteur à l'intérieur du système scolaire. Cette diminution de son rôle stratégique aura pour conséquence d'affaiblir le prestige de la profession dans les classes sociales mêmes où il était le plus fort parce qu'elles en avaient été longtemps les principales bénéficiaires.

De plus, au cours de cette même période, des transformations importantes ont affecté la structure de la communauté française, notamment avec la croissance de deux groupes : celui des cadres supérieurs et des professions libérales, et celui des cadres moyens, liée à l'utilisation accrue de l'école. La profession d'instituteur, en se banalisant, va voir sa position sociale et son prestige diminuer. La féminisation importante du métier est autant un effet qu'une cause dans le processus de dévalorisation de la profession d'instituteur.

Aujourd'hui, tout le monde est passé par l'école primaire. Le niveau moyen de la population primaire est monté grâce en partie aux maîtres. Mais leur succès se retourne contre eux.

vertu de la loi du droit d'auteur.

L'évolution de la société en général et des familles en particulier tend à minimiser le rôle éducatif de celles-ci, alors que de nouvelles responsabilités sont attribuées aux enseignants. Or leur formation initiale n'a guère changé en ce sens ; peu de moyens supplémentaires leur ont été fournis pour faire face à ces responsabilités et les structures administratives ont peu évolué. Il découle de cette situation un flou inquiétant sur leurs fonctions et leur formation. Cette dernière doit être orientée différemment et tout particulièrement dans le développement de compétences à gérer des conflits : aptitude actuellement indispensable pour eux. Leur condition actuelle est déterminée par trois facteurs :

- L'évolution des agents de socialisation, notamment de la famille. L'augmentation du nombre de femmes qui travaillent implique une baisse de leur disponibilité pour les tâches éducatives, et la disparition de membres autrefois chargés de la socialisation des enfants (oncles, cousins, fratries nombreuses...) dans la famille actuelle transfère ces tâches sur les enseignants. Nombre d'entre eux discernent souvent des carences éducatives chez leurs élèves.
- Le professeur n'est pas à lui seul la source d'information. Les moyens de communication de masse ont dérobé aux maîtres leur statut d'unique détenteur du savoir, seul capable de transmettre des informations. Ils ne sont plus qu'un des éléments de la mosaïque d'informations disponibles. Leur discours s'intègre à d'autres, dont ils doivent tenir compte. Nous pouvons donc donner une explication à leur découragement : un environnement délétère. Durant des décennies, les maîtres du primaire donnaient à tous les enfants un viatique minimal. Ceux du secondaire transmettaient leurs connaissances aux futures élites. Aujourd'hui, à l'heure de la télévision, d'internet et des moyens de communication de masse, ils ne sont plus les seuls détenteurs du savoir : les jeunes passent en moyenne 1 200 heures devant des écrans en tout genre, contre 800 heures dans les salles de classe. *A côté des vidéo-clips, des ordinateurs avec les C.D. Rom et des magnétoscopes, de quoi avons-nous l'air avec notre craie et notre éternel tableau noir ?* interroge une institutrice de la banlieue parisienne. L'éducation est devenue à la fois un enjeu social capital et un objet de contestations permanentes, d'autant que certains parents sont tout aussi diplômés que les professeurs, sinon davantage. Les familles, obsédées par la réussite de leur enfant, étudient les manuels scolaires, jugent et critiquent les méthodes d'apprentissage, réagissent à la première mauvaise note. Les professeurs ont souvent du mal à accepter cette intrusion dans leur pré carré. *Si une classe affiche des notes au-dessous de la moyenne, certains parents en concluent aussitôt que c'est nous qui sommes nuls,* se plaint une enseignante de Cours Moyen du centre de ville de Lyon.
- Il n'y a plus de consensus social sur les valeurs et les objectifs de l'éducation. Une société avancée et pluraliste suppose l'expression d'opinions divergentes sur un sujet qui n'est plus le monopole des spécialistes. L'éducation devient un enjeu social sur lequel tous les groupes aspirent à s'exprimer, c'est ainsi que la possibilité de contestation du travail des enseignants peut apparaître. Cela est d'autant plus ressenti comme une agression que les maîtres n'ont pas toujours défini avec clarté

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

les valeurs et les objectifs qu'ils poursuivent. Ceux qui ont fait un choix explicite et raisonné peuvent mieux réagir et argumenter face aux controverses possibles.

Les enseignants sont en présence d'élèves de plus en plus dissemblables. A leur relative similitude d'apparence et de comportement s'est substituée une diversité qui reflète celle des mouvances et des sous-cultures que brasse notre société. La scolarité de la totalité d'une classe d'âge est à ce prix. Mais elle est lourde de conséquences pour les enseignants. En effet, ils étaient certainement moins remis en question et avaient moins un sentiment d'étrangeté dans les classes relativement homogènes, dont les élèves, issus en majorité des classes moyennes et favorisées, avaient avec eux une proximité sociale et culturelle qui aidaient leur travail. Rien de tel pour le maître déraciné, exerçant en milieu rural ou en banlieue, dont les élèves, d'origines sociales et culturelles très diverses, sont fort éloignés de lui par leur cadre de vie, leurs habitudes et les valeurs qu'ils ont assimilées.

Un conflit ouvert ou larvé semble donc constitutif du travail des enseignants. Il est cependant injuste de leur reprocher de ne pas être toujours au plus proche des exigences et des enjeux de leur profession, alors que celle-ci évolue rapidement et que les moyens dont ils disposent sont quasiment inchangés et inadéquats [80] 2 .

Le second facteur de contexte : la contestation et les contradictions de la fonction enseignante se sont accrues.

Les nouvelles responsabilités confiées à l' enseignant se doublent d'attentes considérables et souvent contradictoires à son égard. On attend de lui qu'il soit animateur bienveillant, à l'attitude amicale d'aide, mais aussi évaluateur impartial, qui sélectionne les élèves selon les résultats. Le développement de la personne est souvent en contradiction avec les exigences scolaires et l'intégration sociale, qui supposent des règles et les limitations reflétant les choix politiques et économiques du moment. Il en est de même pour l' évolution de son autonomie. En outre, nombre d'enseignants se trouvent en porte-à-faux par rapport au mode de fonctionnement et aux règles que l'institution scolaire établit et commande de suivre. Et pourtant ils incarnent bien cette institution aux yeux des élèves et de leurs parents.

Toutes ces contradictions ne datent pas d'aujourd'hui, mais les transformations rapides de notre société les ont exaspérées. Toffler [81] 3 a décrit en 1974, dans *le choc du futur,* les pressions et les incertitudes que provoquent les modifications rapides des conditions de vie, rendant improbable tout retour en arrière. Or cela est bien le cas des enseignants, qui ont vu se succéder sans cesse programmes et directives ministérielles. Ce choc a touché non seulement les plus anciens dans le métier, nostalgiques d'un temps révolu, mais aussi tous ceux dont les élèves ont changé et dont les objectifs sont sans cesse modifiés, souvent implicitement d'ailleurs.

Le troisième facteur de contexte, c'est la diminution du soutien que la société offre aux enseignants, en particulier du premier degré.

[80] apport de l'O.I.T. O.I.T., Emploi et conditions de travail des enseignants, Genève, Bureau International du Travail, 1981.

[81] . TOFFLER, Le choc du futur, Paris, Denoël, 1974.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

Leur prestige s'est amoindri et leur image s'est ternie. Symbole de cette dégradation : leur modeste traitement, à l'heure où la société juge les personnes à l'épaisseur de leur chéquier. Les jeunes aujourd'hui, sans discrimination sociale, rêvent d'être médecin , grand reporter... ou de gagner de l'argent. Peu d'enseignants conseilleraient à leur enfant de devenir professeur. Un sondage réalisé auprès d'eux, en avril 1991, par la Sofres pour le ministère de l'Education Nationale, et publié dans "le Monde" du 21 novembre, rapporte que 6 % seulement souhaiteraient que leur enfant les imite professionnellement. En effet, une écrasante majorité aime leur métier, mais beaucoup sont mécontents de la place qui leur est faite dans la société, même s'ils sont nombreux à estimer leurs revenus satisfaisants.

Il y a bien eu cette mémorable revalorisation, si longtemps attendue et tellement espérée. Ils sont dorénavant recrutés au niveau de la licence et deviennent désormais des professeurs d'école mais, sur le terrain, ils ont l'impression, globalement, d'avoir été floués.

Patrice Ranjard [82] [4] affirme, dans l*es enseignements persécutés* (1984), qu'ils ont le sentiment d'être agressés et tourmentés quand on parle de leur travail. Il conclut que ce sentiment se fonde sur le fait que la société les talonne parce que son évolution impose de profonds changements dans leur profession. "***Il ne s'agit pas seulement de leur demander de préparer les enfants pour une société d'avenir que nous connaissons mal*** *"* [83] [5] . Le sentiment général qu'ils ressentent est celui d'une diminution du soutien social à leur égard.

Martin Cole [84] [6] (1985) évoque également un sentiment global plutôt défavorable à leur encontre. Les reproches qu'on leur adresse sont souvent injustes puisque ils sont tenus pour responsables des dysfonctionnements du système éducatif dont ils sont les premières victimes. Non seulement les parents leur manifestent moins la confiance, mais ils savent qu'ils ne sont pas à l'abri d'une mise en cause publique de leur part. Pour en être convaincu, il suffit de lire la presse et de relever le nombre d'affaires judiciaires dans lesquelles des maîtres sont impliqués pour une claque donnée à un élève. Des conseils ont même été donnés aux familles pour les aider à "se défendre contre l'école" par une revue pour consommateurs ("Comment attaquer l'école", Que choisir, 1999)

Par ailleurs, il est rare que leur dévouement, qui se traduit par de longues heures de travail de préparation, soit reconnu et récompensé. Mais, s'ils subissent des difficultés, souvent liées à des facteurs hors de leur portée, l'éventuel échec leur est entièrement attribué.

La perte de prestige de la profession s'avère évidente. Elle va de pair avec un changement de valeurs dominantes dans notre société. En effet, le niveau culturel, le dévouement et le savoir semblent moins estimés que le niveau économique et ses signes

82 . Ranjard, Les enseignants persécutés, Paris, Robert Jauze, 1984.

83 . Faure, Apprendre à être, Paris, Fayard, 1972.

84 . Cole, A crisis of identity : teachers in times of political and economical change, Coloquio Internacional sobre Funcion Docente y Salud mental, Universitad de Salamanca, 1985.

vertu de la loi du droit d'auteur.

extérieurs. Or les enseignants sont, comme nous l'avons dit, plutôt défavorisés quant aux revenus. En effet, dans tous les pays occidentaux, ils gagnent nettement moins que les cadres d'autres secteurs possédant des diplômes similaires.

Un quatrième facteur de contexte : c'est l'introuvable réforme de l'Education Nationale. Le changement social exige la révision des objectifs et des institutions scolaires, mais aussi de nouvelles attitudes, de la part des parents, des jeunes et des enseignants. Comme il n'était plus possible de maintenir les objectifs d'un système scolaire conçu pour une élite à l'heure de l'enseignement de masse, la loi d'Orientation de 1989 a placé "l'enfant au centre du système éducatif". C'est pour en renforcer les principes qu'une "nouvelle politique"et "158 propositions pour l'école" ont été mises en place. Rappelons qu'aujourd'hui une recherche menée par l'I.N.R.P. sur "l'école du XXI° siècle" est en cours. Ce dernier engagement est issu du projet du Ministre Claude Allègre "une charte pour bâtir l'école du XXI° siècle" qui a engendré de nombreux troubles au sein du corps enseignant. A chaque recommandation ou précision d'orientation récente, de nouvelles confusions apparaissent chez les maîtres.

L'élévation générale du niveau de qualification exigé ne permet d'ailleurs pas de garantir un statut social et économique, à quelques étroites exceptions près. Les maîtres se voient donc contraints de modifier leurs objectifs, non sans une certaine déception. Cet enseignement de masse qu'on leur demande est difficile à vivre.

Le progrès des connaissances pose également un problème délicat. Ils doivent continuellement se mettre à jour et intégrer des contenus toujours différents. Les "nouvelles technologies" et, en particulier, l'utilisation d'internet exigent de la part des maîtres un investissement personnel très important.

Un autre facteur de contexte c'est l'image même que les enseignants ont de leur pratique professionnelle. Elle leur paraît bien trouble.

Deux stéréotypes contradictoires semblent coéxister.

D'une part les enseignants sont représentés sous un angle idéalisé, en tant qu'amis et conseillers des élèves. Ils se destineraient surtout à l'aide personnelle, manifestant une disponibilité et un dévouement sans limites. C'est le cas, en particulier, de nombreuses séries de télévision comme par exemple "l'instit.".

D'autre part, la presse les présente aux prises avec des contestations, supportant parfois la violence, pauvrement rémunérés et manquant de moyens nécessaires à l'exercice de leur profession.

Cette double image semble correspondre aux deux pôles extrêmes entre lesquels oscille leur perception d'eux-mêmes.

De nombreux travaux de recherche [85] 7 mettent en évidence que la formation initiale

[85] E. Bayer et S. Walker, Libertés et contraintes de l'exercice pédagogique, Genève, Faculté de Psychologie et Sciences de l'Education, 1980. J. Gruwez, La formation des maîtres en France, European Journal of Teacher Education, 6, 3, p.p. 281-289., 1983. R. Honneford, Starting teaching, London, Guilford, 1982. S. Veenman , Perceived problems of the beginning teacher, Review of Education Research.,54, 2, pp. 143-178, 1984. J.H.C. Vonk, Problems of the beginning teacher, European Journal of Teacher Education, 6, 2, pp. 133-150, 1984.

vertu de la loi du droit d'auteur.

des maîtres met en avant l'image idéalisée. Il en est ainsi à chaque fois que cette formation se fonde sur des normes d'excellence qui représentent ce que l'enseignant doit faire ou être, sans lui apprendre à faire face à ses tâches dans des conditions réelles d'exercice. Le maître débutant risque fort de subir un choc lors de sa première confrontation réelle avec la profession. Il se sentira d'autant plus décontenancé et pris au dépourvu qu'il aura probablement la responsabilité des classes réputées difficiles, un poste éloigné de chez lui, c'est-à-dire des conditions pénibles.

Veenman (1984) a qualifié ce brusque effondrement de l'image idyllique des enseignants de "choc de la réalité",dans lequel sombrent les idées généreuses que le futur professeur a pu nourrir.

Des travaux [86] [8] rapportent qu'au cours de leur première année la plupart doivent réviser profondément l'image intériorisée pendant leur formation. Au bout de cinq ou six ans, cette image s'écroule. Il peut s'en suivre une véritable crise d'identité, déterminée par la contradiction entre le moi réel de l'enseignant (ce qu'il se voit faire tous les jours en classe) et son moi idéal (ce qu'il souhaiterait faire ou pense devoir faire).

Ada Abraham [87] [9] décrit 4 types de réactions à ce conflit :

- Les sentiments contradictoires sont prééminents et induisent une attitude fluctuante en classe et de l'enseignant par rapport à lui-même. Le conflit entre idéal et réalité n'étant pas résolu, il ne peut pas suffisamment se valoriser et ainsi se donner une ligne de conduite stable et équilibrée.
- Il nie la réalité qui est une source d'anxiété insupportable. Il développe des attitudes de fuite, telles que l'inhibition ou l'enlisement dans la routine, afin de se désengager dans son travail et de se protéger.
- L'anxiété semble caractériser toutes les réactions de celui qui ne peut pas renoncer à son idéal et cherche toujours à l'atteindre en s'engageant de plus en plus dans leur travail. La distance entre idéal et réalité incite à multiplier ses activités, qui visent souvent à pallier des insuffisances structurelles du système éducatif. Quelques-uns risquent de sombrer dans la dépression et d'éprouver un certain mépris envers eux-mêmes, parce qu'ils ne sont pas capables de réaliser leurs idéaux.
- Il manifeste une attitude équilibrée, accepte le conflit en tant que réalité objective incontournable et essaie d'y apporter des solutions adaptées.

2.2- Etudions maintenant les facteurs à la classe.

Ils affectent directement l'activité pédagogique parce qu'ils imposent des limites et des

[86] . Amiel et G. Mace-Kradjian, Quelques données épidémiologiques sur la psychologie et la psychopathologie du monde enseignant, in : Annaleeees Médico-Psychologiques, 3, octobre, pp. 321-353, 1972. A. Léon, La profession enseignante : motivations, recyclage, promotion, in : M. Debesse et G. Mialaret, traité des sciences pédagogiques, 7, Paris, P.U.F., 1978. W.A. Stern, Teacher absenteeism at the secondary school level., Detroit, Michigan State University, 1980. H. Walter , Auf der Suche nach dem Selbstverständnis, in : IPFLING H.JJ. (Ed), Verunsicherte Lehrer ? München, Ehrenwirth, 1974.

[87] . Abraham, Modèle multi-dimensionnel pour l'étude du soi et du soi collectif, Issy-les -Moulineaux, E.A.P., 1985.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

tensions qui gênent le travail quotidien en classe. On y retrouve les indicateurs plus immédiats du malaise des maîtres.

Le premier d'entre eux : moyens et conditions de travail.

Les recherches sur le malaise des enseignants [88] 0 mettent souvent en avant le rôle du manque généralisé de moyens. En effet, les enseignants motivés par des innovations pédagogiques sont souvent découragés par le manque de moyens et de matériels pédagogiques.

Nombre d'entre eux dénoncent la flagrante contradiction entre, d'une part, le soutien et le prestige dont jouit le renouvellement pédagogique auprès des instances responsables du système éducatif et de la société en général et, d'autre part, la non attribution de moyens nécessaires pour la mener à bien. Cela aboutit souvent à susciter une attitude d'inhibition et de désengagement vis-à-vis de leur travail .

Ce manque de moyens touche aussi bien le matériel pédagogique que les locaux, le mobilier.

Les conditions de travail, aujourd'hui leur imposent des réunions régulières entre eux et avec les partenaires du système éducatif que sont, en premier lieu, les parents d'élèves mais aussi les associations,... On peut même affirmer qu'un enseignement de qualité, dans l'esprit des instructions officielles, est le fruit d'une équipe qui, réagissant à certaines tentations de s'abandonner à la routine comme défense inhibitoire face aux difficultés rencontrées, essaie de pallier, par un surcroît d'énergie et d'enthousiasme, le manque de moyens. De nombreux enseignants s'en plaignent donc. Toute amélioration de leur travail exige de leur part un effort supplémentaire pour obtenir les aides espérées et faire évoluer l'institution.

Beaucoup s'en plaignent donc. L'hétérogénéïté des classes est difficile à gérer car elles sont encore trop chargées en effectif. Certains avouent qu'il leur est difficile de soutenir efficacement les élèves en grosse difficulté. Il manque dans certains départements de nombreux maîtres spécialisés. Ceux qui sont chargés de la rééducation et les psychologues scolaires partant à la retraite ne sont souvent plus remplacés. D'autres sont fréquemment seuls face à des enfants qui ont de lourds problèmes sociaux, familiaux et culturels. De graves problèmes de violence apparaissent même dans les écoles.

Mais ils regrettent également des nouvelles procédures d'orientation qui les ont dessaisies de leur pouvoir au profit de celui des familles. Elles ont la possibilité de faire appel en cas de décision d'une prolongation de scolarité dans un cycle. Il faut savoir qu'elles obtiennent en règle générale satisfaction et qu'ils se sentent parfois bafoués. L'administration tient peu compte de leur avis et, en accord avec l'esprit de la loi d'orientation de 1989, approuve presque systématiquement les procédures d'appel des parents.

[88] . Dunham, Stress situation and responses, In : Stress in Schools, Hemel Hempstead, National Association of Schoolmasters, 1976. C. Kyriacou et J. Sutdiffe Teacher stress : a review, Education review, 29, 4 , pp. 299-306, 1977. Teacher stress : Prevalence, sources and symptoms, British Journal of Educational Psychology, 48, pp. 159-167, 1978. O.I.T., Emploi et conditions de travail des enseignants , Bureau international du travail, 1981.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

Le second facteur interne à la classe, c'est l'augmentation d'actes de violence et d'incivilité dans les institutions scolaires.

Dès 1980 aux Etats-Unis, des données plus précises sur ce phénomène ont été recueillies par la National Education Association [89] 1. Il en ressort qu'il y a eu au moins 5 % de la population enseignante des établissements publics de ce pays qui ont un jour été victimes de violence. On enregistre par ailleurs une augmentation constante de ces cas. En dehors de ces violences physiques avérées, environ 25 % des professeurs affirment avoir craint une agression de la part des élèves.

Par ailleurs, dans le même rapport émanant de l'O.I.T., d'autres études montrent également l'accroissement de la violence dans les institutions scolaires israéliennes, britanniques, suédoises et françaises.

Ce phénomène dans les classes permet de bien illustrer les mécanismes qui alimentent en partie le malaise des enseignants et qui découlent des conditions psychologiques et sociales d'exercice de cette profession. En effet, le problème de la violence ne touche qu'une minorité et reste un phénomène isolé. Mais du point de vue psychologique, il est démultiplié et de nombreux enseignants qui n'ont jamais été agressés et ne le seront probablement jamais, en seront pourtant inquiets et ressentent un malaise qui mine leur confiance et leur sécurité.

Toujours dans ce même rapport du Bureau International du Travail à Genève, on relevait que les agressions sont plus nombreuses dans le second degré, dans une proportion de 5 à 1 par rapport au primaire. Elles sont le fait de garçons et touchent surtout les hommes. Leur répartition varie selon l'environnement. Elles atteignent 15 % dans les grandes agglomérations urbaines, 6 % dans les petites villes et 4 % dans les zones rurales. Les établissements de grande taille sont également plus touchés. On peut sans doute avancer que l'anonymat et la faiblesse des relations dans ces établissements favorisent l'apparition d'actes de violence.

Aujourd'hui encore, les chiffres démontrent qu'elle existe dans les établissements scolaires, même dans le premier degré. Le problème réel, ce sont ces élèves "impossibles".

Marie, professeur d'école depuis 21 ans, dès sa sortie de l'école normale a souhaité travailler avec des enfants difficiles. Mais, aujourd'hui, "*c'est trop dur..."* et, lorsqu'elle rentre en classe elle a "*l'impression d'aller à l'abattoir".* Un cas parmi d'autres, témoin de l'important malaise qui mine aujourd'hui l'Education Nationale : les professeurs, en particulier d'école sont en train de "craquer". Ces hussards fatigués, parfois désespérés, souvent révoltés, risquent, physiquement, moralement, de démissionner. Il y a donc ceux qui partent, et les autres, innombrable armée de ceux qui se sentent de plus en plus mal. Dès qu'on les interroge, ils expriment désarroi et amertume. Leur mission n'a cependant jamais été si importante. Jamais certains, pour la remplir, ne se sont sentis si désarmés dans notre société où le savoir a une place aussi capitale. Les instituteurs ont toujours eu l'habitude d'enseigner à des enfants de toutes origines sociales. En revanche, l'application progressive du fameux slogan "80 % d'une classe d'âge au baccalauréat" a

[89] ational Education Association, Teacher's problems, Today's education, nov.-déc., p.5, 1979 et sept.-oct., p. 21, 1980.

vertu de la loi du droit d'auteur.

entraîné une ouverture massive des portes du collège et du lycée. La mise en place de la loi d'orientation confirme bien ce phénomène, tout particulièrement en ce qui concerne le premier degré. En effet, elle préconise qu'il n'y ait plus, si besoin, qu'une seule et unique prolongation de scolarité, afin que tous les enfants puissent entrés en classe de sixième au plus tard à 12 ans. Les écoles sont de plus en plus confrontées aux difficultés sociales et à une très grande hétérogénéïté. Les professeurs sont en première ligne. Aberration du système : ce sont les enseignants les plus jeunes, donc les moins expérimentés, qui sont affectés à des établissements sensibles. Une enseignante à peine sortie de l'I.U.F.M. vient d'être nommée dans une école de banlieue en Z.E.P.: "*Je n'ai pas été préparée à travailler dans de telles conditions. Les enfants livrés à eux-mêmes avec des parents chômeurs pour la plupart sont des durs* ". Chaque année, de nombreux enseignants nommés en Z.E.P. désirent fuir leur établissement et certains obtiennent leur mutation. Une autre, sortie également depuis peu de l'I.U.F.M., est remplaçante dans les quartiers nord de Marseille, secteur où toutes les écoles où elle intervient sont en Z.E.P. .Elle exprime son indignation :"*J'ai quelquefois peur dans certaines classes de C.M.2. Les élèves crient, s'insultent tout le temps et même m'insultent... Il n'y a plus de respect pour le professeur. On se demande dans quel monde on est. La discipline est inexistante...*"

Il faut enfin évoquer, face à la montée de la violence, la crise de la discipline qui, après avoir été critiquée parce qu'imposée à tous de façon extérieure et arbitraire, n'a pu être remplacée par un ordre plus juste, acquis grâce à la collaboration de chacun.

La discipline ? Une notion (périmée, semble-t-il parfois) qui ne s'appliquerait pas partout. Certains professeurs apprendraient-ils donc à gérer ces nouveaux élèves qui ne savent pas se taire, capables de faire voler les gommes et les crayons d'une table à l'autre, qui se comportent comme s'ils étaient devant la télévision ?

Un maître confie que "*leur attention est tellement fragile* qu'il est *obligé de faire une pause toutes les dix minutes. Sinon, ils décrochent...*"

En 1991, à Vilgénis, les enseignants ont choisi l'humour pour exprimer leur malaise. Au lieu de se décourager ou de remâcher leur rancoeur, douze d'entre eux sont montés sur les planches et ont raconté leur malaise dans "tableau noir", une pièce drôle et grinçante sur la vie des professeurs.

Il faut être d'une solidité morale à toute épreuve pour pouvoir supporter au quotidien, sans s'effondrer nerveusement ou moralement, une certaine violence. Il est très difficile, pour certains, de vivre des agressions orales ou même matérielles sur leur véhicule par exemple... Des maîtres de Mantes-la-Jolie ont encore le souvenir de leur collègue, enseignant remarquable et appliqué qui, insulté par une élève difficile, lui avait donné une claque. La mère avait porté plainte. Ne pouvant supporter l'opprobre, le maître s'était pendu dans son jardin. Un cas extrême sans doute, mais qui montre à quel point ces professeurs mettent à l'épreuve leur équilibre. Ils s'investissent trop dans leur métier, face à certaines familles hostiles ou inconscientes et à une administration souvent indifférente, parfois carrément négative.

Le niveau dramatiquement faible des élèves achève d'atterrer certains enseignants, qui constatent que la situation ne cesse de se détériorer, bien qu' officiellement l'on affirme le contraire. Les évaluations nationales du ministère pour les classes de C.E.2 et

vertu de la loi du droit d'auteur.

de sixième confirment malheureusement que 20 % des élèves ne savent pas lire en sixième et 50 % ont du mal à comprendre le sens de ce qu'ils lisent. Les enseignants supportent d'autant plus mal cet échec qu'ils s'en sentent tenus pour responsables, alors qu'ils n'en sont qu'involontairement les acteurs.

D'autres facteurs internes à la classe sont l'accumulation de responsabilités et le surmenage .

La littérature spécialisée en langue anglaise associe souvent le concept de burnout au stress. Il s'agit du surmenage que subissent les enseignants épuisés, "vidés" par leur travail. Ils manquent de temps pour assurer les multiples responsabilités qui leur sont confiées. Cela serait souvent à l'origine de la fatigue qu'ils éprouvent et de ses conséquences. Il y a donc une surchage de travail qui les oblige à morceler leur activité. Ils doivent préserver une discipline rigoureuse, tout en maintenant dans sa classe un climat chaleureux et sympathique. Il leur faut stimuler les élèves les plus rapides et suivre ceux qui travaillent lentement. Il doit donc veiller sur l'atmosphère de la classe, tout en programmant ses activités, évaluer, conseiller, recevoir les parents et les entretenir sur l'évolution de leur enfant, organiser des activités extra-scolaires, participer aux conseils des maîtres, de cycles, d'école... (même si une heure hebdomadaire est dégagée pour ce type de réunion).

Les enseignants sont dépassés par l'imputation de responsabilités disproportionnées par rapport au temps et aux moyens dont ils disposent.

2.3- Etudions maintenant les effets de ce malaise sur la personnalité.

Avant d'aborder ce sujet, il faut d'abord préciser deux considérations de fond.

Premièrement, on n'a parlé jusqu'à présent que du malaise des enseignants et de leur épuisement, qui découle de la multiplicité de leurs responsabilités. Il s'agissait de décrire une situation générale, dont on a souligné les aspects sociologiques. Leurs réactions à cette situation sont très diverses et l'on ne peut donc pas généraliser le discours sur leur malaise.

Deuxièmement, il faut en nuancer la portée sur la personnalité. Si l'on veut l'évaluer finement sur le plan qualitatif et quantitatif, il faut rejeter résolument des expressions vagues qui foisonnent dans certaines études, où les données fournies semblent difficilement comparables.

Les effets nocifs qu'ils peuvent subir sur leur personnalité sont liés à de nombreux facteurs institutionnels, d'âge, de sexe et d'expérience professionnelle. Nous sommes donc loin d'un discours simpliste établissant des liens de cause à effet linéaires et avançant des affirmations excessivement globales.

José M. Esteve distingue douze niveaux de conséquences du malaise des enseignants sur leur personnalité [90] 2 . On ne peut parler d'atteinte physique que pour les trois derniers, et ils ne concernent qu'un nombre très réduit. En effet, ils mettent en oeuvre des mécanismes de défense tels que le désengagement personnel par rapport à leur

[90] .M. Esteve, El malestar docente, Laia, Barcelona, 1987.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

travail, la routine ou l'absentéïsme qui, tout en diminuant la qualité de l'enseignement, leur permettent d'échapper aux tensions de leur profession. Il s'agit là des effets indésirables les plus courants et les plus nombreux de ce malaise.

J.M. Esteve en a classé, d'une part par ordre croissant de gravité et d'autre part décroissant en fonction du nombre d'enseignants atteints, les conséquences sur leur personnalité .

- Apparition de sentiments de perplexité et d'insatisfaction face aux problèmes que pose la pratique de l'enseignement, souvent en franche contradiction avec l'idéal des enseignants.
- Demandes de mutation liées au désir de fuir une situation de conflit.
- Mise en oeuvre d'attitudes de désengagement par rapport à leur travail.
- Désir explicite d'abandonner l'enseignement (réalisé ou pas).
- Absentéïsme permettant de soulager la tension accumulée
- Epuisement dû à l'accumulation de tensions
- Stress
- Apparition de l'anxiété comme un trait de personnalité ou de l'attente anxieuse.
- Dévalorisation de soi. L'enseignant éprouve des sentiments de culpabilité parce qu'il ne réussit pas dans son activité.
- Névroses réactionnelles.
- Dépression.
- L'anxiété devient un état permanent. Elle est alors le symptôme d'une maladie mentale.

Des maîtres doivent faire face à des situations imprévisibles dont peu de personnes ne leur avaient vraiment parlé et pour lesquelles ils n'ont pas été réellement préparé.

S'efforcer de combattre leur malaise, c'est par l'étude de ses origines, au-delà d'un diagnostic négatif sur leurs conditions de vie professionnelle, vouloir lutter contre les sentiments de perplexité et d'agression. Des facteurs sociaux et structuraux en sont souvent la cause.

3- L'angoisse des enseignants.

Nous avons parlé de toutes ces causes importantes d'angoisse, qu'elles soient d'ordre institutionnel ou social : la dévalorisation de la fonction enseignante par rapport à d'autres professions, l'inadaption des structures de l'Education Nationale aux besoins tant des élèves que des maîtres., l'hétérogénéïté des classes, la violence d'une certaine population scolaire...Toutes ces causes sont réelles et nous en avons relevé encore bien d'autres. Sans que nous ayons l'intention de les écarter ou de les minimiser, l'angoisse est liée à celles plus profondes encore, qui ont un lien avec la relation entre un maître et ses élèves, quels que soient l'effectif des classes ou même l'état nerveux de celles-ci (ces

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

deux facteurs ne créant pas directement le problème mais venant l'accentuer). Le travail du maître porte sur des personnes et non pas sur des choses, comme dans d'autres actes professionnels. A la différence des pratiques socio-médicales, il y a en plus une relation à un troisième pôle, celui du savoir. Il faut ajouter une autre dimension dans la spécificité du fonctionnement du maître dans sa classe : le rapport au groupe qui a une importance dans la démarche d'apprentissage du savoir. Il concerne, bien entendu, l'élève qui est dans l' ensemble, mais aussi l'enseignant qui doit s'y placer et non uniquement en pernanence par rapport à tel ou tel individu. Le savoir apparaît alors à l'élève comme non pas destiné à lui seul mais à partager et à construire avec d'autres. Dans cette vie de groupe, c'est le maître qui est sous les regards de tous où "être en vue" implique bien des risques.

Mais chacun de ces éléments ne peut véritablement s'isoler car tous sont intériorisés par les élèves ou par le maître, et de façon différente. L'élève, par exemple, intériorise le groupe, l'enseignant et, en partie, le savoir. Le maître intériorise le savoir, l'élève et le groupe... Chacun contient, d'une part, sa propre personne mais aussi des éléments des autres. Cette intériorisation s'effectue le plus souvent sur le mode du ressenti, donc de l'imaginaire, que de la réalité. Le groupe-classe, par exemple, est à la fois un élément objectif quant à son nombre, sa composition, sa structure, mais il est aussi sujet à l'imaginaire parce qu'il peut être vécu de façon très différente par chacun de ses membres et, en particulier, le maître. Parce que tel ou tel élève a été mal ressenti la veille et qu'il a pensé à ces enfants-là avant de s'endormir, la classe qu'il retrouve le matin ne sera pas la même. Mais aussi, dans le groupe, il peut y avoir tel élève qui rappelle des souvenirs plus ou moins lointains et l'appréhension de la classe n'est plus la même. De même, une réunion de trente élèves peut apparaître plus ou moins nombreuse selon les moments. Le vécu imaginaire, voire fantasmatique, du maître commande son expérience réelle. C'est à ce niveau que l'on pourrait relever une des origines de l'angoisse. Le phantasme travestit les données objectives et ne permet pas au maître de mesurer la distance qu'il fait éprouver au réel. Le désir de la bonne image de soi peut, par exemple, changer le réel. Mais, quelquefois, ce n'est pas le groupe classe dans son entier qui est fantasmé; c'est un élève ou un groupe d'élèves. Que peut éveiller en soi tel élève ou telle réaction de groupe ? A quelle profondeur de son passé psychologique ou scolaire ceci le renvoie-t-il ? Est-ce son image ou une image complémentaire de la sienne que le maître recherche ou rejette? Il est certain qu'il peut être aux prises avec une ambivalence vis-à-vis de cet élève ou de ce groupe, ne sachant pas comment réagir, passant d'une attitude de séduction cachée à une position d'agressivité qui ne se déclare pas vraiment. C'est le cas si le vécu de la classe par tel élève ou tel groupe d'élèves touche au plus profond du soi inconscient. Ainsi, l'angoisse apparaît [91]. Au cours des entretiens que nous avons eus avec les maîtres lorsqu'ils ont des difficultés dans leur classe, dans le témoignage de leur vécu surgit souvent l'expression de troubles personnels ou scolaires rencontrés lorsqu'ils avaient précisément l'âge des élèves avec lesquels ils se sentent dans l'embarras. Ce sont leurs confusions à eux qui, non résolues, ressurgissent au plan inconscient à

[91] ur cette notion d'ambivalence comme source de l'angoisse on peut appliquer à l'enseigneant ce que dit J. Favez-Boutonier : La notion d'ambivalence, étude critique, valeur sémiologique..., Thèse de médecine, Paris, 1938 et surtout L'angoisse , Paris, P.U.F.,1945, chap. VII et VIII où sont étudiés les instincts angoissants et agressifs.

vertu de la loi du droit d'auteur.

l'occasion de celles que vivent ces élèves, comme s'ils n'avaient pas cicatrisé des plaies qui font de nouveau souffrir. Le maître, dans le quotidien de ces difficultés, ne réalise pas l'origine de ces maux dans la pratique de sa classe. Il en cherchera la cause uniquement dans la classe, alors qu'elle est en lui. Et, tant qu'on ne l'aidera pas à prendre conscience de la source de ses fantasmes, il en restera prisonnier. Il pourra même entretenir inconsciemment ce mal-être, en retrouvant, presque avec un sentiment d'assurance, ces périodes de difficultés avec certains de ces élèves.

Les conflits que peut rencontrer l'enseignant dans sa pratique professionnelle ont une origine très profonde. Quelles conséquences cela peut-il avoir dans l'acte d'enseigner ? Il est certain qu'au delà de la communication d'un savoir, l'instruction ou l'éducation font appel à celle d'un vécu et mettent en présence tout autant de contenus conscients qu'inconscients chez le maître et chez l'élève. On peut alors se demander ce qui peut exister comme projet inconscient sous le projet pédagogique. Que signifie donc l'acte d'enseigner s'il implique la mise en relation entre un adulte et un enfant ? Est-ce construire l'enfant à son image ? Est-ce la recherche d'une satisfaction personnelle dans un substitut de désir de paternité ou de maternité ?

Quoi qu'il en soit, enseigner sera toujours une forme de désir humain, du désir d'entrer en communication avec l'autre, à qui on donne un peu quelque chose de soi. La peur ou l'appréhension de n'être pas reçu quand on donne constitue toujours une source d'angoisse. La relation enseignante est souvent apparentée à une relation possessive, et cela se remarque si l'on souligne les difficultés qu'ont les maîtres pour accepter dans leur classe des personnes étrangères. Le degré d'implication affective peut être très important lorsqu'on observe les attitudes de séduction plus ou moins déclarée dans les jeux de scène qui peuvent devenir des jeux de peine avec bien des déceptions. Il faut s'interroger sur ce que signifient la déception enseignante et la souffrance, le découragement, la peine qui les accompagnent quelquefois.

Pour mieux comprendre ce problème, il faut tenir compte du fait qu'un des éléments de cette relation est un enfant, c'est-à-dire un être en construction. L'adulte, parce qu'il veut aider, prendre en charge, comprendre, va mettre en jeu des projections personnelles.

"Sans doute l'enfant qu'est l'élève ne représente pas dans l'inconscient du maître des valeurs symboliques aussi investies affectivement que dans l'inconscient des parents. Mais l'enfant reste néanmoins un symbole chargé de résonances affectives dans l'inconscient de l'adulte. Il attire inconsciemment celui qui reste attaché à sa propre enfance *"* écrit G. Mauco [92] [4] . Cette relation serait-elle motivée par la tentation de retrouver son double, de contempler son image, de revivre son histoire ? Au delà de cet aspect répétitif, la relation enseignante met en évidence une volonté inconsciente de compléter ce qui a été inachevé, de rajouter ce qui a manqué, de perfectionner ce qui n'a jamais pu l'être.

La relation enseignante permet au maître, par sa fonction pédagogique et les intéractions au savoir qui vont avoir lieu, de retrouver l'élève qui est en lui et à qui il a manqué quelque chose. Ainsi, l'action éducative, peut apporter à l'élève (et

[92] . Mauco : Psychanalyse et éducation , Flammarion, Coll. Champs, 1999, p. 165.

vertu de la loi du droit d'auteur.

inconsciemment à l'élève qui est en le maître) quelque chose de plus, pour devenir plus que ce que le maître a été ou est aujourd'hui [93] 5 . Nous pouvons retrouver, avec cette réflexion, une des motivations à la vocation enseignante. C'est ainsi que dans les entretiens, nous avons pû noter les remarques suivantes :

- " Si de mon temps, j'avais pû avoir tout cela, j'aurais encore mieux réussi..."
- " Avec tous ces manuels et ces aides humaines et matérielles, j'aurais certainement été un élève brillant...".

Dans le désir de combler, il y a là un aspect "nourricier" s'exerçant chez le maître et dont la frustration peut être source d'angoisse. L'oralité de la relation enseignante implique une valorisation de la parole comme nourriture. Ce désir de "donner le savoir, de le transmettre", est une autre forme de motivation pour enseigner. C'est ainsi que nous pourrions comprendre que le maître ait des difficultés à accepter de ne pas pouvoir "nourrir" l'élève "qui n'a pas faim" parce qu'il n'est pas motivé pour apprendre et est en état d'anorexie intellectuelle par rapport à l'école. Sa fonction première va alors changer et il va devoir se tranformer en éveilleur de motivation pour certains de ses élèves. Parce qu'il n'aura pas été obligatoirement préparé à cette fonction et va se sentir privé du rôle qu'il recherchait en ayant choisi le métier d'enseignant, celui du nourricier du double inachevé qui est en lui, l'angoisse peut surgir. L'élève qui refuse d'apprendre refuse également de parler, et cette absence de relations orales engendre, pour le maître de l'anxiété, parce qu'il peut l'enfermer dans la solitude. Cette situation se complique davantage lorsque le rôle de "transmetteur des savoirs" est tenu par quelqu'un d'autre que lui, en particulier par les média. Le "retour" dans la relation pédagogique qu'il attend ne s'exerce pas ou mal et il ne reçoit plus la confirmation de l'image de lui qu'il cherche. Au contraire, c'est le renvoi d'une image trouble ou négative qui va s'opérer. Celui qui n'a pas dans ces cas là une image assez solide de lui va se sentir dévaloriser.

- " j'ai l'impression d'être perdu dans l'image qu'ils me renvoient..."
- "Suis-je pour eux ce que je désire être ..."

N'y a-t-il pas dans ces remarques, pour certains, la reviviscence d'une sorte de "stade du miroir" lacanien.

Il y a également une sorte de phantasme kafkaïen chez d'autres, qui ont un fort sentiment de culpabilité.

- "Il me semble pourtant que je fais mon travail le plus sérieusement possible...et je ne suis pas satisfait..."
- "Je ne comprends pas pourquoi cela ne marche pas ..."

Ce sentiment est souvent lié à une incertitude sur l'avenir.

- " Je ne sais vraiment pas comment je vais finir l'année scolaire..."

[93] 'est ici une autre façon de présenter le rêve de Pygmalion que Kaës voit au fond du désir du formateur. Fantasme et formation, R. Kaës, D. Anzieu, Th. Louis-Vincent., p. 45 et 151 Paris, Dunod, 1997.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

· " C'est affreux, je ne sais pas si je tiendrai jusqu'à la retraite..."

Nous devons également maintenant concevoir la façon dont l'agressivité est vécue dans la relation enseignante. En effet, l'amour et la haine sont au plus profond de chacun d'entre nous et à l'origine de l'angoisse [946] .

L'agressivité est une réponse à la frustration d'affection, d'amour, comme une forme d'instinct de conservation qui est combatif [957] . Dans une classe, le taux d'agressivité dépend de plusieurs facteurs. Le premier d'entre eux est celui de turbulence et d'instabilité nerveuse du groupe et de quelques élèves ayant une position de "leaders" [968] . Outre le type de leadership instauré par l'enseignant dans son rapport au groupe et aux leaders, il faut souligner ce qui tient à sa personne encore plus intimement : essentiellement sa capacité à accepter les frustations et à interpréter les conflits : l'enfant va transférer sur son enseignant une partie de ce qu'il vit dans son milieu familial et sa propre agressivité envers les adultes. Le maître va être confronté au problème de devoir répondre à ce transfert sans contre-transférer à son tour. La résistance sera encore plus lourde si l'on imagine tout ce qu'une pareille attitude peut réveiller dans son inconscient à propos de ses propres conflits [979] . Parce que le maître a peur du conflit, il peut l'activer. Ce serait là la preuve de l'existence d'un conflit inconscient. La manière dont il vit sa propre agressivité, la façon dont il la manifeste est très important. Nous pouvons nous demander pourquoi il lui est si difficile de vivre ce phénomène de façon positive pour lui et pour les autres. Outre son équilibre personnel, l'image du soi professionnel, qui fait partie du rôle auquel s'identifient rapidement des personnalités fragiles, a un effet inhibiteur [980] . Le maître est susceptible de ne plus comprendre ce qui se passe réellement dans un groupe et accentue l'agressivité potentielle quand il a peur de perdre aux yeux des autres, ou de soi-même, cette image du soi professionnel.

· "Quand je ne comprends pas ce qui se passe, j'ai peur de perdre mon pouvoir et je deviens agressif, quand je comprends je peux attendre tout le temps qu'il faut avant d'intervenir, je sais que m'en tirerai."

C'est ainsi que nous pouvons saisir tout le lien qui existe entre ces deux réalités vécues : l'agressivité et le désir de pouvoir. C'est ainsi que le pouvoir du maître ne se situe pas

[94] e théâtre contemporain a surtout retenu l'aspect d'agressivité et de mort. Voir La leçon de Ionesco où l'enseignant, poussé à bout, tue l'élève. Symétriquement, dans Classes terminales d'Obaldia, c'est la classe qui a tué le professeur .

[95] . Boutonier : L'angoisse : "les instincts agressifs" .

[96] ce propos voir les études précises de Lippitt, White et Lewin. Mais aussi, Psychologie sociale, textes fondamentaux anglais et américains présentés par A. Lévy, t. I, p. 278 sq., Paris, Dunod, 1996.

[97] ême si l'on accepte une théorie du transfert plus marquée par la thérapie existentielle (Rollo May) que par des thèses freudiennes, le même problème demeure : aboutir à une relation authentique . C.F. Max Pagès : La vie affective des groupes, p. 396, Paris, Dunod, 1997.

[98] da Abraham le souligne plusieurs fois (p. 59, 62) in Le monde intérieur des enseignants (Epi).

 Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

uniquement à partir de la relation au savoir. Il se place aussi par rapport à la connaissance de ce qui se passe dans le groupe. Ceci met en jeu, de la part des enseignants, des savoirs-faire et des savoirs-être. Le maître doit être capable de savoir ce qui se produit en lui lorsqu'il se déroule quelque chose dans la classe. Son agressivité est la signification de son angoisse devant la perte de pouvoir. Certains adultes sont agressifs par peur, parce qu'ils sont tellement désireux d'exercer leur pouvoir, tellement anxieux de vérifier qu'ils l'ont toujours et qu'ils ne sont pas sûrs d'eux.

Nous pouvons aller encore plus loin dans la réflexion sur l'angoisse enseignante. Celle-ci ne serait plus seulement une forme de l'identification à l'élève, de la recherche de l'image de soi ou de la volonté de pouvoir. Elle aurait son origine dans une forme plus inconsciente d'identification. Identification à tel maître qui a marqué l'enseignant d'aujourd'hui, au point de l'empêcher de se dégager de son modèle, dont il reproduira la situation d'autorité dans un substitut de la relation parentale. Bien des rigidités ont leur origine dans ce désir secret de s'identifier à l'interdit sans pouvoir se libérer de cette fascination inconsciente, puisque tout est vécu ici sur le mode du désir fantasmatique non reconnu. La spontanéïté du maître n'arrive plus à s'exprimer comme désir légitime et l'enseignant se réfugiera derrière les exigences institutionnelles, qui fonctionneront comme des renforcements identificatoires.

C'est pourquoi nous pouvons noter des manifestations de fuite lorsque des maîtres vont se placer derrière "le programme" pour se protéger de l'angoisse. D'autres se serviront des exigences des parents, de l'administration, de l'inspection. A titre de régulateur des craintes, il est bon que des médiations de l'angoisse interviennent comme elles le font dans toute société [99] 1 . Mais l'objectivité n'est pas la rigidité. Celle-ci prend souvent le prétexte de la nécessité des médiations pour fuir le problème. On dérive moins l'angoisse qu'on ne la fuit ou la masque et, du coup, elle ressurgit là où l'on ne l'attendait pas. C'est surtout juste au plan des relations interpersonnelles. Sous le prétexte de l'impartialité de l'enseignant, du self-contrôle qu'il doit garder, on renforce la fausse image du soi : les rigidités personnelles accentuent les mécanismes de défense sociale, on en oublie jusqu'à sa personnalité d'homme, jusqu'aux ressources de sa sensibilité. On bloque sa propre émotion sous divers prétextes et, au terme, on se retrouve beaucoup plus agressif qu'au début. Ce serait le cas des enseignants qui hésiteraient entre ne jamais exprimer leur agressivité et la faire surgir sans arrêt.

Les dérivations de l'angoisse sont nombreuses. L'agressivité contre les structures, le Ministère, le nombre d'élèves...en sont des formes possibles. De même les critiques contre la formation reçue.

- "En formation on apprend tout sauf l'essentiel qui concerne la vie d'un groupe et les relations d'un enseignant avec sa classe."

Tout cela associe, trop souvent, le réel et le parfaitement justifié avec le phantasmatique. Ada Abraham le signale [100] 1 chez des enseignants israéliens plus soucieux de perpétuer un modèle acquis que d'instituer une expérience. Le refus de modifier sa relation

[99] . de Peretti signale le même problème sous d'autres formes in Liberté et relations humaines, p.96, Paris, Epi, 1976. On le retrouve aussi chez Max Pages : La vie affective des groupes, p. 415 (Dunod).

vertu de la loi du droit d'auteur.

pédagogique (et à travers elle de se changer soi-même) en attendant tout d'une évolution de ces structures n'est-il pas une forme de cette défense contre l'angoisse, qu'implique toute expérience de changement.

L'appel à des "recettes pédagogiques et relationnelles" est une autre forme de dérivation.

Il faut relever enfin l'existence d'activités hors enseignement chez les maîtres qui, parfois, y passent beaucoup plus de temps qu'à enseigner.

- "Si je n'avais pas cela, j'étoufferais... Je deviendrais fou, il me faut obligatoirement faire autre chose..."

D Les raisons de ne pas partir.

Jusqu'ici, nous avons étudié les réponses des maîtres qui, pour une ou plusieurs raisons, ont pensé sérieusement à quitter l'enseignement. Il y en a, toutefois, un grand nombre (63 %) qui répondent ne pas l'avoir envisagé.

Parmi eux, 75 %, fermement, ne pensent pas quitter et 25 % ne prévoient pas de s'en aller mais, sont plus nuancés.

Quels motifs fournissent-ils ?

Globalement, les raisons données sont de trois types. On n'y pense pas, simplement parce qu'on se plaît dans l'enseignement, ou qu'on ne peut imaginer une autre carrière, ou qu'on tient trop aux avantages "matériels" de l'enseignement.

Pour quelle raison n'a-t-on jamais pensé sérieusement à quitter l'enseignement ? (graphique 151).

Parmi ceux qui n'imaginent pas renoncer à leur métier :

- 8 % n'osent pas
- 19 % n'y pensent pas
- 73 % éprouvent vraiment du plaisir

Trois motifs principaux pourraient apparaître :

1. Eprouver du plaisir à enseigner. 46 % du total des répondants, 72,5 % de ceux qui n'ont jamais pensé à quitter ont un réel plaisir à exercer leur métier, à vivre avec des enfants . Cette satisfaction est attribuée surtout au fait que chaque année est une année nouvelle. De l'une à l'autre, le travail est très varié, puisque les élèves sont différents : il est possible alors de se renouveler tout le temps. La fatigue est suppléée par sa variété. Il y a toujours quelque chose à découvrir.

[100] . ABRAHAM, L'image de soi de l'enseignant, Jérusalem, vol.18, pp. 471-493 (en hébreu), 1972.

vertu de la loi du droit d'auteur.

2. On ne pense pas à quitter (12 % du total des répondants, 19,5 % de ceux qui n'ont jamais pensé à quitter l'enseignement). Même si l'on en avait l'envie, on ne voit pas ce qu'on ferait d'autre ou alors l'on n'a pas la formation adéquate pour entreprendre une autre carrière. Il y a également très souvent une méconnaissance de "l'extérieur".

3. Les avantages matériels (5 % du total des répondants, 8 % de ceux qui n'ont jamais pensé à quitter l'enseignement). On peut avoir peur de les perdre.

La sécurité de l'emploi joue ici un grand rôle. Par ailleurs, les conditions de travail (liberté, vacances, changement de poste, mutation, temps partiel...) sont quasiment irresistibles; on ne les retrouve pas ailleurs, même dans le secteur public.

Certains maîtres, effectivement, dans leur pratique de la classe "n'en peuvent plus" mais leur profession est beaucoup trop attirante pour qu'ils la quittent. Ils y ont trop d'avantages.

Il faut par ailleurs noter une quatrième raison, d'une autre nature : on ne pense pas à quitter parce que l'on se prémunit contre la lassitude ou le surmenage. Certains savent peut-être se prémunir en aménageant des conditions de travail et leur degré d'investissement dans le travail. C'est par exemple le cas de ceux qui décident une de ses "mesures préventives":

- prendre un poste à temps partiel. S'il y a des moments difficiles, quand on est à mi-temps on peut récupérer.
- enseigner dans différentes écoles par des postes fractionnés, ou occuper un des postes de remplaçants
- changer d'école ou de classe régulièrement
- avoir des intérêts ou des activités externes
- faire une coupure : un congé de formation, une disponibilité, un détachement
- engager un travail "sur soi-même" : réflexion, thérapie, analyse
- approfondir les échanges avec les autres enseignants : l'expérimentation pédagogique collective

Tableau 106 : L'âge des maîtres qui n'ont jamais pensé à quitter l'enseignement. (Graphique 152, Annexes, tome 2)

âge	% d'enseignants qui n'ont jamais pensé à quitter l'enseignement
moins de 26 ans	100 %
26 / 35 ans	66 %
35 / 45 ans	57 %
plus de 45 ans	63 %

Tableau 107 : Le motif qui explique pourquoi on n'a jamais pensé à quitter l'enseignement en fonction de l'âge des maîtres. (Graphique 152, Annexes, tome 2)

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

âge	motif de ceux qui n'ont jamais pensé à quitter		
	plaisir à enseigner	ne pensent pas	n'osent pas
moins de 26 ans	77 %	23 %	
26 / 35 ans	68,5 %	25,5 %	6 %
36 / 45 ans	81,5 %	11,5 %	7 %
plus de 45 ans	65,5 %	22 %	12,5 %

C'est parmi les maîtres de 36 à 45 ans que l'on trouve le moins de personnes qui n'ont jamais envisagé de quitter leur métier. Parmi eux, il y a le plus grand nombre de ceux qui n'y songent pas parce qu'ils éprouvent du plaisir à enseigner.

Parmi ceux de plus de 45 ans, 63 % n'ont jamais prévu sérieusement d'y renoncer, en particulier 12,5 % parce qu'ils n'osent pas. Que faire d'autre ? Il faut rappeler que cette promotion est peu diplômée.

Tableau 108 : Le sexe des maîtres qui n'ont jamais pensé à quitter l'enseignement. (Graphique 153, Annexes, tome 2)

sexe	% d'enseignants qui n'ont jamais pensé à quitter l'enseignement
masculin	52,5 %
féminin	67 %

Tableau 109 : Le motif qui explique pourquoi on n'a jamais pensé à quitter l'enseignement en fonction du sexe des maîtres. (Graphique 153, Annexes, tome 2)

sexe	motif de ceux qui n'ont jamais pensé à quitter		
	plaisir à enseigner	ne pensent pas	n'osent pas
masculin	76 %	17 %	7 %
féminin	60,5 %	**28,5 %**	**11 %**

Plus de deux femmes sur trois n'ont jamais eu l'idée de quitter l'enseignement, contre un homme sur deux. 40 % des femmes qui n'y ont jamais songé, c'est, parce que cette idée leur a toujours été étrangère ou qu'elles n'osent pas envisager un départ. Lorsqu'un homme n'y pense pas, c'est, pour 76 % d'entre eux, parce qu'ils aiment enseigner.

Tableau 110 : L'ancienneté générale d'enseignement des maîtres qui n'ont jamais pensé à quitter l'enseignement. (Graphique 154, Annexes, tome 2)

ancienneté	% d'enseignants qui n'ont jamais pensé à quitter l'enseignement
0 / 3 ans	75 %
4 / 6 ans	75 %
7 / 14 ans	**51,5 %**
15 / 25 ans	**57,5 %**
26 / 35 ans	67 %
plus de 35 ans	62,5 %

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

Tableau 111 : Le motif qui explique pourquoi on n'a jamais pensé à quitter l'enseignement en fonction de l'ancienneté générale d'enseignement des maîtres. (Graphique 154, Annexes, tome 2)

ancienneté	motif des maîtres qui n'ont jamais pensé à quitter		
	plaisir à enseigner	ne pensent pas	n'osent pas
0/3 ans	70 %	24 %	6 %
4/6 ans	74,5 %	25 %	0,5 %
7/14 ans	73,5 %	16 %	10,5 %
15/25 ans	**80,5 %**	13 %	6,5 %
26/35 ans	67,5 %	21,5 %	11 %
plus de 35 ans	60 %	20 %	20 %

Les maîtres possédant entre 7 à 15 ou 15 à 25 ans d'ancienneté ont, pour près d'un sur deux, un jour projeté d'abandonner l'enseignement. Parmi ceux qui ont cette même ancienneté et n'y ont jamais pensé, un taux élevé éprouve un réel plaisir à l'exercer. Ils y sont plutôt bien.

Parmi ceux ayant plus de 35 ans d'ancienneté, près de 40 % n'y ont pas songé parce qu'ils n'ont pas osé ou vraiment imaginé faire aute chose.

Tableau 112 : L'affectation des maîtres qui n'ont jamais pensé à quitter l'enseignement. (Graphique 155, Annexes, tome 2)

affectation	% d'enseignants qui n'ont jamais pensé à quitter l'enseignement
direction/Maître-Formateur	56 %
titre définitif	67 %
titre provisoire	62 %
plusieurs services	69 %
remplaçants	55 %

Tableau 113 : Le motif qui explique pourquoi on n'a jamais pensé à quitter l'enseignement en fonction de l'affectation des maîtres. (Graphique 155, Annexes, tome 2)

affectation	motif de ceux qui n'ont jamais pensé à quitter		
	plaisir à enseigner	ne pensent pas	n'osent pas
direction / M.F.	74,5 %	17 %	8,5 %
titre définitif	72 %	20,5 %	7,5 %
titre provisoire	71,5 %	28 %	0,5 %
plusieurs services	76,5 %	23 %	0,5 %
remplaçants	71 %	0,5 %	28,5 %

C'est parmi les directeurs d'école et les remplaçants que l'on trouve le plus de ceux qui ont eu sérieusement l'intention d'arrêter leur carrière professionnelle. Ceci pourrait expliquer le fait que certains aient choisi d'assurer les fonctions de remplaçant, poste sur

vertu de la loi du droit d'auteur.

lequel ils ont un engagement moindre que s'ils avaient la responsabilité d'une classe ou, pour d'autres, préféré la charge d'une direction d'école ou d'un poste de maître-formateur, fonctions qui leur permettent de "s'évader" de leur classe par des tâches administratives ou de formation.

Ces deux types de postes correspondent à un choix de désengagement direct avec les élèves. Le remplaçant s'investit moins qu'un autre dans une classe. Il a moins de rapport avec les parents, mais aussi moins de dynamisme dans ses actions au sein des écoles.

Les directeurs ont, pour la plupart, toujours une fonction d'enseignement, mais leur travail dans l'établissement est essentiellement celui d'animation et de gestion administrative, même si un grand nombre n'a pas de décharge.

Tableau 114 : Le niveau d'enseignement des maîtres qui n'ont jamais pensé à quitter l'enseignement. (Graphique 156, Annexes, tome 2)

niveau d'enseignement	% d'enseignants qui n'ont jamais pensé à quitter l'enseignement
maternelle	63 %
élémentaire	63 %
maternelle & élémentaire	63,5 %

Tableau 115 : Le motif qui explique pourquoi on n'a jamais pensé à quitter l'enseignement en fonction du niveau d'enseignement des maîtres. (Graphique 156, Annexes, tome 2)

niveau d'enseignement	motif de ceux qui n'ont jamais pensé à quitter		
	plaisir à enseigner	ne pensent pas	n'osent pas
maternelle	65,5 %	24,5 %	10 %
élémentaire	76 %	17 %	7 %
matern. / élém.	74,5 %	17 %	8,5 %

Il existe autant de maîtres à l'école maternelle qu'en élémentaire qui n'ont jamais imaginé renoncer à leur métier. Cependant, parmi eux, c'est dans la première que l'on trouve le moins de ceux qui n'ont pas songé à l'abandonner parce qu'ils y ont du plaisir. Parce qu'il y a plus de femmes que d'hommes, ces résultats rejoignent et confirment ceux que nous avions étudiés lorsque nous avions observé le facteur sexe.

Tableau 116 : Le niveau de diplôme le plus élevé possédé des maîtres qui n'ont jamais pensé à quitter l'enseignement. (Graphique 157, Annexes, tome 2)

diplôme	% d'enseignants qui n'ont jamais pensé à quitter l'enseignement
baccalauréat	64 %
D. 1° cycle enseign. sup	62,5 %
D. 2° et 3° cycle	62 %
autre diplôme	57 %

vertu de la loi du droit d'auteur.

Tableau 117 : Le motif qui explique pourquoi on n'a jamais pensé à quitter l'enseignement en fonction du niveau de diplôme le plus élevé possédé aujourd'hui. (Graphique 157, Annexes, tome 2)

diplôme	motif de ceux qui n'ont jamais pensé à quitter		
	plaisir à enseigner	ne pensent pas	n'osent pas
bac	66 %	22 %	12 %
D.U.1°cycle	75 %	18 %	7 %
D.U. 2°cycle	75 %	20 %	5 %
autre D.U.	99 %	0,5 %	0,5 %

La possession d'un diplôme élevé ne semble pas influencer le souhait de ne pas interrompre sa carrière, exception peut-être pour les titulaires d'un autre diplôme universitaire. Mais notre enquête n'a pas précisé à quel type d'autre diplôme nous avons à faire; peut-être sont-ce des diplômes professionnels. Ceux qui, à 57 %, n'ont jamais eu le désir de quitter possèdent tous un plaisir à exercer leur métier.

Est-ce à dire que les titulaires de ce type de diplôme "osent" prévoir abandonner l'enseignement lorsqu'ils en ont des raisons ?

Tableau 118 : La première motivation de départ pour l'enseignement du degré par rapport aux raisons de n'avoir jamais pensé à quitter l'enseignement. (Graphique 158, Annexes, tome 2)

motif de ceux qui n'ont jamais pensé à quitter l'enseignement	motivations de départ		
	actives	matérielles	passives
plaisir	**67 %**	27,5 %	5,5 %
on n'y pense pas	40 %	52 %	8 %
on n'ose pas	60 %	30 %	10 %

Tableau 119 : La première motivation de départ pour l'enseignement du degré des maîtres qui ont pensé à quitter l'enseignement. (Graphique 158, Annexes, tome 2)

	motivations actives	motivations matérielles	motivations passives
ceux qui ont pensé à quitter l'enseignement	46,5 %	41 %	12,5 %

Ceux qui n'ont jamais envisagé de s'en aller parce qu'ils éprouvent un réel plaisir ont eu, pour 67 %, des motivations actives. La poursuite de cette carrière avec une totale satisfaction serait liée à une entrée dans l'enseignement conséquente à des motivations actives. Le fait de ne pas penser à le quitter parce que l'on ne voit pas ce que l'on ferait d'autre ou n'ose pas décider d'un départ serait à rapprocher davantage d'une accession au métier associée à des motivations d'origine passive ou matérielle. Dans cette même logique, celui qui aurait commencé sa carrière avec des motivations matérielles et

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

passives serait plus qu'un autre sensible au fait de songer à l'arrêter.

Tableau 120 : Le motif qui explique pourquoi on n'a jamais pensé à quitter l'enseignement en fonction de la première motivation de départ pour l'enseignement du degré . (Graphique 158, Annexes, tome 2)

motivations	motif de ceux qui n'ont jamais pensé à quitter l'enseignement		
	plaisir	on n'y pense pas	on n'ose pas
actives	80 %	12,5 %	7,5 %
matérielles	61,5 %	31,5 %	7 %
passives	62,5 %	25 %	12,5 %

Parmi ceux qui ont eu des motivations actives avant leur entrée dans le métier et n'ont jamais pensé sérieusement à le quitter, c'est, pour 80 %, parce qu'ils ont un réel plaisir à enseigner. Mais, quand les motivations initiales étaient passives ou matérielles, ce ne sont alors plus que 61,5 % et 62,5 % qui n'ont jamais projeté de partir parce qu'ils éprouvent de la satisfaction à l'exercer.

E Prédictibilité et conséquence de la crise.

Peut-on prédire la crise ?

Y-a-t-il des facteurs de la carrière qui anticipent en quelque sorte un moment de doute sérieux ?

Y a-t-il une relation entre les motivations du début de carrière et une remise en question ?

Ces questions sont difficiles car ces facteurs peuvent être multiples et, parfois, se trouver en dehors de la vie scolaire.

Tableau 121 : La première motivation de départ pour l'enseignement du premier degré des maîtres qui n'ont jamais sérieusement pensé à quitter l'enseignement. (Graphiques 159 A et 159 B, Annexes, tome 2)

pensé à quitter ?	motivations		
	actives	matérielles	passives
non ferme	**61 %**	**33 %**	**6 %**
non avec nuance	**62 %**	**31,5 %**	**6,5 %**
oui ferme	48,5 %	40,5 %	11 %
oui avec nuance	46 %	41,5 %	12,5 %

Tableau 122 : Penser sérieusement à quitter ou non l'enseignement en fonction de la première motivation à l'entrée de la carrière. (Graphique 160, Annexes, tome 2)

motivations	pensé à quitter ?	
	oui ferme + oui avec des nuances	non ferme + non avec des nuances
actives	30 %	**70 %**
matérielles	43 %	57 %
passives	53 %	47 %

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

La tendance est claire. Les motivations actives empêcheraient des moments de remise en question, alors que les motivations passives les anticipent, mais dans une moindre mesure. Les motivations matérielles sont entre les deux.

Les maîtres qui choisiraient l'enseignement par hasard ou parce que c'était le seul débouché de leurs études ou encore parce qu'après une entrée provisoire il a été trop difficile de changer, ont en quelque sorte pris un certain risque quant à une poursuite harmonieuse de leur carrière.

Ceux qui se sont engagés dans le métier avec des motivations matérielles mais aussi avec de nombreuses incertitudes connaîtraient plus que les autres, au cours de leur carrière, le désir de le quitter. C'est après 7 années d'exercice qu'ils commencent, effectivement, à manifester cette volonté. Ils n'ont, alors, plus d'intéret à le pratiquer, en ont une image négative et ne sont pas satisfaits de leurs revenus. Ils jugent sévèrement leurs rapports professionnels avec les autres enseignants mais aussi avec les parents d'élèves. L'envie de faire autre chose serait la raison principale qui déterminerait un départ. Ce sont les hommes ayant entre 7 et 14 ans d'ancienneté, entrés jeunes avec des motivations actives, qui éprouveraient plus intensément un malaise.

Chez ceux qui rencontrent des moments de doute, ces derniers n'apparaissent qu'en milieu de carrière si le choix de devenir enseignant s'est fait très tôt (dès l'école primaire) et s'ils ont débuté jeunes, avec des motivations initiales intrinsèques. Les femmes, plus que les hommes, seraient soumises à ces phases d'indécision dès les premières années d'exercice. Les maîtres ayant un forte ancienneté, ne les auraient rencontrées qu'au coeur de leur vie professionnelle : ce sont, en effet, des motivations actives qui ont animé l'engagement d'une grande partie d'entre eux. Mais ne pouvons-nous pas également admettre que la pratique du métier, dès son début, correspondait certainement davantage aux représentations qu'ils en avaient ?

Plus de deux hommes sur trois n'ont jamais pensé à s'en aller, essentiellement parce qu'ils ont un évident plaisir à exercer. Proportionnellement, ils sont plus nombreux que les femmes.

C'est parmi les maîtres ayant entre 15 et 25 ans d'ancienneté et portés par des motivations initiales actives que l'on rencontre le plus de ceux qui ont un réel bonheur à enseigner.

vertu de la loi du droit d'auteur.

vertu de la loi du droit d'auteur.

Chapitre V. Du désir initial : les motivations de l'enseignant pour l'enseignement

L'accession au monde du travail est une démarche capitale, sinon une étape essentielle, dans l'accomplissement de tout individu, quelle que soit la profession choisie. Par cela, chacun peut se signifier à lui, comme aux yeux des autres, comme sujet autonome, ayant une place entière dans la société. Il lui est ainsi possible de devenir un véritable acteur social .

Bien entendu, la nature de l'emploi a une importance considérable. Mais la perception du pouvoir acquis dépend aussi de la valeur que la collectivité confère à cet emploi, du niveau assigné à la personne dans la hiérarchie spécifique à son métier, de sa rémunération, de ses possibilités d'avancement ou de promotion. En somme, la certitude du pouvoir acquis s'accompagne d'une reconnaissance extérieure de ses capacités et de ses droits comme de ses devoirs, quels que soient la profession et le poste occupé, en somme quelle que soit la position sociale. Ainsi, chacun se reconnaît en ses charges, en ses pouvoirs, il s'identifie singulièrement à son métier et, à travers lui, apparaît un adulte. C'est pourquoi l'entrée dans un métier devrait être, pour chacun et pour tous, une espérance.

Les métiers de l'éducation et de l'enseignement ont, eux, une finalité particulière, qui est de conduire les apprenants dans leur construction personnelle. Le maître va se

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

proposer aux élèves, consciemment ou pas, volontairement ou non, par le savoir et par les valeurs qu'il promeut, comme figure de médiation, voire d'identification. Il sera, plus qu'aucun autre professionnel, interpellé dans sa propre dynamique. Effectuer un travail revient à exercer une activité en un lieu défini, dans un cadre plus ou moins fortement structuré. Faire de ce travail un métier, c'est, en échange d'une certaine rémunération et peut-être aussi d'autres gratifications réelles ou symboliques, effectuer des tâches délimitées selon un rôle assigné dans un milieu physique et social. Exercer un travail, c'est s'inscrire dans un environnement professionnel, avec des projets quant à son propre avenir. Mais, au delà, faire de ce travail son métier, c'est devenir un véritable professionnel.

Alors, quel est le profil professionnel de l'enseignant ?

L'obligation de résultat qui incombe à l'école a comme corollaire la nécessité de développer de façon très fine et opérationnelle des pratiques d'évaluation, elles-mêmes traduites en propositions de régulation des pratiques et d'orientation des élèves. Mais aussi, l'école ne peut ignorer sa nécessaire modernisation, qui touche à la fois aux méthodes, aux techniques et à l'utilisation des ressources (humaines, documentaires, technologiques...).

Enfin l'école, n'ayant plus le monopole de l'instruction ni de l'éducation, devra aussi intégrer dans ses démarches l'instruction et l'éducation résultant d'activités non scolaires.

Le principe d'acceptation et d'accueil appelle des compétences particulières en matière de compréhension des élèves, d'analyse de motivation et d'adaptation des démarches à la situation. Le profil de l'enseignant dans ce domaine est non seulement celui du spécialiste de la discipline mais également celui du communicateur. Sa qualification doit être aujourd'hui nécessairement beaucoup plus large. Elle permet d'aborder de façon plus instrumentée les situations complexes au développement de l'éducation, en fonction de la demande sociale et des attentes des élèves et des parents. La flexibilité des formations et l'enrichissement des systèmes de valeurs impliquent que, au-delà d'une excellente connaissance des disciplines, un enseignant ait une culture générale, c'est-à-dire qu'il possède au moins des éléments de culture classique, technique et méthodologique. C'est la condition à laquelle il pourra jouer pleinement son rôle de communicateur.

La modernisation fait de l'enseignant un méthodologue capable de choisir dans l'ensemble des ressources et des techniques celles qui sont le mieux adaptées aux situations sur lesquelles il doit travailler. Il doit savoir tirer le maximum de ressources éducatives des informations souvent fragmentaires et peu cohérentes issues de la pratique des médias et des diverses activités des enfants. Mais aussi, il lui faut encore mieux connaître les différentes ressources éducatives de la cité et de l'environnement.

Quoi qu'il en soit des fondements de son engagement initial, toute personne qui enseigne aujourd'hui, doit vivre au quotidien cette réalité.

Etudions quels types de relations peuvent exister entre la motivation et la poursuite de la carrière.

Les motivations de départ peuvent-elles influencer le déroulement ultérieur de la

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

carrière ?

Peut-il exister une relation entre le type de motivation de départ et le degré d'activisme ou de fatalisme des enseignants plus tard ?

Le type de motivation de départ anticipe-t-il la présence, ou non, d'une “crise” à un moment de la carrière ?

Nous essaierons ici d'apporter quelques réponses à ces questions. Simplement, notre intérêt sera uniquement des mises en relation par le truchement de tableaux croisés. Autrement dit, nous ne pouvons pas prétendre aux relations de cause à effet.

A Les motivations générales de l'enseignant [101] .

Selon Maslow, un adoucissement progressif de l'environnement d'un groupe humain, une élévation de son niveau de vie, une amélioration de sa sécurité induisent une évolution de ses motivations dominantes, qui se succèdent dans un ordre pré-déterminé :

- Besoin physiologique de survie =>
- Besoin de sécurité =>
- Besoin d'affection et de chaleur humaine =>
- Besoin de prestige et de considération =>
- Besoin d'expression et d'épanouissement.

Les motivations anciennes, qui s'effacent devant des motivations nouvelles, ne disparaissent pas pour autant : elles restent présentes, mais perdent leur position dominante.

Ainsi, dans la population française, se succèdent :

besoin de sécurité: 55 %	1.
besoin d'affection:47 %	2.
besoin de prestige:46 %	3.
besoin de considération:17 %	4.
besoin d'épanouissement:30 %	5.

Au sein du monde enseignant, le glissement des motivations apparaît nettement. Deux motivations dominent : besoin d'épanouir sa personnalité et besoin d'affection.

- Besoin de sécurité:38 % (- 17 % par rapport à la population française)
- Besoin d'affection:48 % (+ 1 %)

101
'après une étude de la COFREMCA auprès des enseignants pour le Ministère de l'Education Nationale, décembre 1987.

vertu de la loi du droit d'auteur.

- Besoin de prestige:38 % (- 6 %)
- Besoin de considération :20 % (- 3 %)
- Besoin d'épanouissement:49 % (+ 19 %)

La moitié aimerait pouvoir s'épanouir davantage, devenir plus eux-mêmes ; or cet objectif motive à peine le tiers des Français (30 %), loin derrière ceux de sécurité, d'affection et de prestige.

Les enseignants ne partagent guère les attentes matérielles (comme la sécurité de l’emploi, avantages divers, vacances et loisirs) qui constituent les préoccupations dominantes des Français de moins de 50 ans.

1- Les besoins d’expression et d’épanouissement.

Ils les distinguent nettement de l'ensemble de la population française et situent parfaitement le registre dominant de leurs motivations.

Manifeste dans les années 1965-80 au travers d'une affirmation contestataire, la motivation d'expression est aujourd'hui davantage vécue que revendiquée. Elle s'exprime par la réalisation mature de soi, non plus dans l'opposition.

Elle, qui constitue une des caractéristiques majeures de l'identité du monde enseignant, est le moteur de sa diversité croissante, de son éloignement par rapport aux institutions et de la volonté d'autonomie dont il fait preuve au quotidien.

Par rapport à l'intensité qu'elle atteint dans le monde enseignant, la motivation d'épanouissement semble relativement peu marquée chez les plus jeunes.

Dans la population française, on constate que le besoin d'épanouissement caractérise les classes d'âge les plus jeunes, et décroît régulièrement à mesure que l'on s'élève en âge, avec une césure à 35 ans.

Chez les enseignants, cette distribution est partiellement remodelée : les plus motivés par l'expression de la personnalité sont ceux de 29 à 34 ans (56 %), les plus jeunes n'étant guère plus portés à l'épanouissement que ceux de 35 à 49 ans (51 % contre 50 %).

2- Le besoin d’affection.

Le besoin d'affection exprimé par les enseignants peut constituer un symptôme de désajustement progressif de l'institution scolaire par rapport à l'évolution des mentalités.

Cette motivation est primordiale pour près de la moitié (48 %). Bien qu'elle soit à un niveau sensiblement plus élevé que les autres, elle ne permet pas réellement de les caractériser.

En effet, la proportion de personnes, chez qui le besoin d'affection est intense, est tout à fait comparable dans la population française et dans notre échantillon.

Il ne s'agit donc pas, à l'inverse de la motivation d'épanouissement, d'une dimension

vertu de la loi du droit d'auteur.

discriminante.

Toutefois, au regard de la théorie de Maslow, on peut s'interroger sur l'importance que la motivation d'affection et de chaleur humaine conserve chez eux. Elle traduit une forte sensibilité au social, une attention vigilante aux risques d'écrasement des individus et d'accentuation des inégalités.

Mais il faut également interpréter ce besoin d'affection comme ressenti par les enseignants pour eux-mêmes, traduisant des attentes de confort au quotidien, d'appartenance à des environnements humains plus chaleureux, de sécurité affective.

Les femmes, dans cette population spécifique, comme c'est le cas dans la population française, sont davantage motivées par la recherche de chaleur humaine que les hommes (respectivement 54 % et 40 %).

Le besoin de chaleur humaine : une motivation plus prégnante au-delà de 35 ans, mais aussi caractéristique des plus jeunes.

Comme dans l'ensemble de la population française, la classe d'âge la plus élevée est la plus concernée par la motivation d'affection (62 %), qui est également très prégnante chez ceux de 35 à 49 ans (47 %).

En revanche, ils se distinguent de la population française dans la mesure où les plus jeunes sont motivés en premier lieu par la recherche d'affection (59 %), alors que les Français du même âge ne sont que 34 % à éprouver cette propension.

Après avoir intégré des enseignants très en pointe sur la dynamique d'évolution des mentalités des années soixante-dix (particulièrement expressifs, peu affectifs), l'Education Nationale tend aujourd'hui à recruter des jeunes en léger décalage par rapport aux évolutions de leur propre classe d'âge.

Ceux de 29-34 ans constituent, par rapport à la population française, une sous-population très avancée sur les dimensions d'expression, d'épanouissement (56 % contre 36 %).

Leurs cadets conservent une coloration expressive (51 %) plus accentuée que celle de l'ensemble des Français d'âge identique (38 %). Ils ont toutefois sensiblement estompé leur avance.

En revanche, ceux de 29-34 ans sont en retrait des Français de même génération en ce qui concerne le besoin d'affection (37 % contre 44 %), alors que ceux de 21-28 ans sont beaucoup plus sensibles à cette aspiration (59 %) ou que l'ensemble des Français du même âge (34 %).

Les recrutements les plus récents au sein de l'Education Nationale semblent privilégier des personnes en quête de sécurité affective, et assez peu sensibles aux aspirations matérielles.

En effet, si l'on compare la hiérarchie des motivations exprimée par ceux de 21-28 ans, avec celle des jeunes Français du même âge, on observe :

- une bi-polarisation des motivations des jeunes enseignants (besoin d'affection, besoin d'épanouissement), par opposition à une relative dispersion des motivations des

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

jeunes Français. Cette dispersion est symptomatique de l'évolution récente des mentalités : des personnalités plus éclectiques et versatiles, plus multiples, sont davantage en prise sur l'ensemble de leurs motivations, sans laisser l'une d'entre elles l'emporter nécessairement sur les autres.

- Les préoccupations matérielles dominantes chez les jeunes Français, touchent peu les jeunes enseignants. L'aspiration à une situation plus sûre domine chez les premiers, de 21 à 28 ans (respectivement 57 et 59 %). Le désir de s’offrir quelque chose dont ils rêvent depuis longtemps concerne 52 % d’entre eux et y fait jeu égal avec les besoins d'affection d'épanouissement (44 %).

La situation socio-professionnelle plus stable des jeunes enseignants atténue fortement leurs préoccupations économiques (34 % et 39 %), et permet aux autres motivations de passer à l'avant-scène. Néanmoins, ils ont une nette propension à accorder leur préférence à un environnement affectif sûr, au sein duquel ils pourront s'épanouir, plutôt qu'aux satisfactions matérielles.

Il semble que l'Education Nationale tende à se désajuster progressivement de la dynamique d'évolution des mentalités, ce qui génère à terme un double problème de recrutement.

En premier lieu, au sein de la population française, la proportion de personnes ayant un profil socio-culturel similaire à celui des enseignants actuels régresse. Le vivier potentiel de recrutement de l'Education Nationale se restreint.

En second lieu, un hiatus semble s'esquisser entre une partie des enseignants (les plus expressifs et les plus toniques) et le système scolaire. Cela peut se manifester à l'avenir par une désaffection (voire un abandon) de leur part à l'égard de leur institution.

Le problème de recrutement posé par la première observation s'en trouverait amplifié.

3- Le besoin de sécurité.

Bien que vivaces, les motivations de sécurité sont beaucoup moins prégnantes chez les enseignants que dans l'ensemble de la population française. 38 % d’entre eux formulent le voeu d'avoir moins de craintes pour l'avenir, ou une situation plus sûre.

Cette proportion est largement inférieure à celle de la population française, qui s'élève à 55 %.

Cela s'explique probablement, pour une grande part, par le statut des enseignants, que leur appartenance à la Fonction Publique préserve d'une crainte actuellement majeure : le chômage.

Ce sont néanmoins plus du tiers des enseignants qui expriment le souhait d'éprouver moins de craintes.

La menace du chômage étant atténuée, il faut probablement comprendre le poids relatif de cette motivation de sécurité économique comme l'expression d'une inquiétude en matière de maintien du pouvoir d'achat, du niveau et du confort de vie, de progression de carrière.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

4- Le besoin de prestige.

“S'offrir son rêve” motive moins les enseignants que l'ensemble des Français.

38 % parmi eux, contre 46 % des Français, mentionnent le fait de pouvoir s'offrir un bien dont ils rêvent depuis longtemps comme un voeu prioritaire.

Ce souhait occupe la troisième place dans la hiérarchie des motivations principales des Français, derrière les sécurités économiques et affectives. Il occupe la troisième place également dans l'échelle des motivations des enseignants, à jeu égal avec la sécurité économique, mais loin derrière l'épanouissement et l'affection.

Tout comme dans l'ensemble de la population française, les hommes, davantage que les femmes, sont sensibles à ce besoin, avec respectivement 46 % et 31 % de mentions.

Les plus jeunes enseignants ne sont pas les plus enclins à souhaiter réaliser leur rêve. C'est toutefois avant 35 ans que cette motivation est la plus vive.

5- Le besoin de considération et d'estime.

Le désir de considération et d'estime ne motive qu'une minorité des enseignants. Un sur cinq déclare souhaiter bénéficier de davantage de considération. Cette faible proportion est toutefois légèrement plus élevée que dans la population française : 20 % contre 17 %.

De la même façon que pour l'ensemble de celle-ci, les hommes y sont un peu plus sensibles que les femmes (respectivement 23 % et 17 %).

Chez ceux de 29 à 34 ans, la proportion de personnes désireures d'obtenir davantage de considération est plus importante que dans l'ensemble des Français du même âge (26 % contre 11 %). Peut-être faut-il voir ici une trace de la dévalorisation sociale dont souffrirait cette catégorie socio-professionnelle.

La crise d'identité, le sentiment de n'être pas reconnu, apparaît vécu assez intensément chez ceux de 29-34 ans ; ce phénomène ne peut cristalliser dans des mouvements réactifs de la part de cette population très expressive.

6- Hommes et femmes ont-ils les mêmes motivations ?

Les motivations des femmes enseignantes sont massivement orientées vers l'épanouissement et l'affectivité ; celles des hommes enseignants, plus hétérogènes, ont surtout trait à l'épanouissement et au prestige.

Le désir d'épanouissement et d'affection est sensiblement plus développé chez les femmes enseignantes (respectivement 52 et 54 %) que chez les hommes (respectivement 45 et 40 %).

On observe dans la population française une sensibilité plus forte à ces mêmes motivations chez les femmes (31 % et 50 %) que chez les hommes (28 % et 44 %).

Ce contraste s'accentue en ce qui concerne les enseignants, marquant ainsi une

vertu de la loi du droit d'auteur.

bi-polarisation des motivations féminines : le besoin d'affection d'une part (54 %), le besoin d'épanouissement d'autre part (52 %), les caractérisent et dominent largement, au détriment de l'ensemble des autres motivations.

Chez les enseignants masculins, les motivations sont beaucoup plus partagées. L'importance du besoin de prestige et d'ostentation crée un hiatus avec les motivations féminines. Ils constituent une population aux motivations hétérogènes, légèrement en retrait par rapport aux femmes sur la logique d'évolution mise en évidence par Maslow.

En termes de motivations à enseigner, il est probable que les femmes aient été incitées par la possibilité (réelle ou supposée) de s'épanouir pleinement, en aidant les enfants à devenir eux-mêmes, et de donner libre cours à leur intense besoin d'affection au sein même de leur environnement professionnel.

Pour les hommes, en revanche, l'insertion dans le milieu enseignant semble davantage résulter du besoin d'exister à travers le statut et ses attributs.

Le hiatus majeur séparant enseignants et jeunes Français concerne la prééminence accordée dans un cas à l’épanouissement et dans l'autre à la sécurité économique.

Ce hiatus est plus prononcé chez les hommes que chez les femmes : alors que les jeunes Français sont plus inquiets de leur avenir que les jeunes Françaises (respectivement 60 % et 55 %), les enseignantes éprouvent moins le besoin d'être rassurées sur ce point (36 %) que les enseignants (39 %). Soit un écart de 24 points entre jeunes Français et enseignants masculins, contre 16 points pour les femmes.

Les hommes enseignants se distinguent par leur forte expressivité, leur motivation intense d'épanouissement.

Hormis le hiatus évoqué plus haut, aisément explicable par la différence de statuts socio-professionnels, il est intéressant de noter que la hiérarchie des motivations des enseignants masculins diffère peu de celle des jeunes Français, tandis que l'on observe certains décalages entre femmes enseignantes et jeunes Françaises.

Les premières aspirent plus à la sécurité affective alors que les secondes recherchent davantage des satisfactions matérielles.

La tonalité affective des intégrations effectuées par l'Education Nationale est ici encore patente.

7- Le sens donné au travail.

Le sens donné au travail distingue fortement les enseignants du reste de la population française.

7.1- Le désir d'enrichissement intellectuel et d'utilité sociale prime sur les motivations pécuniaires.

Le score extrêmement élevé (49) obtenu par les enseignants sur le courant épanouissement professionnel trouve ici son expression.

vertu de la loi du droit d'auteur.

61 % d'entre eux, contre 50 % des Français, considèrent comme très important qu'un travail soit formateur, apprenne beaucoup de choses.

Plus des trois quarts (77 %) privilégient le rôle social du travail au détriment de son caractère lucratif, alors que seulement 56 % des Français en font autant.

82 % des enseignants accordent leur préférence à un travail intéressant plutôt que très rémunérateur ; cette préférence est mentionnée par 60 % des Français. Les motivations pécuniaires passent très nettement au second plan, derrière l'épanouissement personnel et l''utilité sociale. Les satisfactions économiques et matérielles ne peuvent égaler, pour les enseignants, les satisfactions intellectuelles et la satisfaction d'accomplir un rôle utile pour la collectivité.

7.2- Des tendances hétérogènes d'évolution entre les enseignants et la population française, en ce qui concerne le sens donné au travail.

On ne note pas de différence fondamentale entre sexes en ce qui concerne le sens du travail, mais une accentuation des valeurs d'enrichissement intellectuel et d'utilité sociale chez les femmes.

Il est frappant de constater que, par certains aspects, les jeunes enseignants et les plus âgés ont beaucoup de points communs alors que les premiers s'opposent aux classes d'âge intermédiaire, et même aux jeunes Français.

On observe chez les enseignants âgés de 35 à 49 ans un tassement des valeurs communes du monde enseignant, qui les place en retrait (voire en rupture) de l'ensemble de leurs collègues, et les rapproche de l'ensemble des Français du même âge.

Il existe au sein de la population française une logique d'évolution qui se traduit par une forte corrélation entre l'âge et le sens attribué au travail : les motivations monétaires sont sensiblement plus intenses avant 35 ans qu'après et, globalement, régressent à mesure que l'âge est plus ou moins élevé. De même l'attachement extrême à un travail formateur fléchit-il au-delà de 35 ans (95 % des 21-28 ans, contre 84 % des 50-64 ans estiment important d'exercer un travail formateur).

Dans la population enseignante, cette logique se trouve sensiblement perturbée.

L'attrait pour un travail formateur s'atténue avec l'âge chez elle, tout comme dans l'ensemble de la population française.

Mais cette atténuation s'y exprime de façon contrastée. Alors que, dans la population française, les positions extrêmes fléchissent à mesure que l'âge s'élève, les enseignants les plus âgés sont proportionnellement plus nombreux que leurs cadets à estimer très important qu'un travail soit formateur (65 % contre 61 % en moyenne).

Dans l'ensemble de la population française, la préférence pour un travail d'intérêt général croît avec l'âge, au détriment d'un travail lucratif.

Chez les enseignants, la classe d'âge de 35 à 49 ans se situe en rupture avec cette logique et crée un hiatus avec les plus âgés. Ceux de 35 à 49 ans sont proportionnellement moins nombreux que leurs collègues à opter pour un travail d'utilité sociale.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

Le tiers des Français préfèrent un travail lucratif sans grand intérêt à un travail passionnant mal rémunéré. Ce choix est corrélé à l'âge : il est un peu plus fréquent chez les jeunes.

Chez les enseignants, la corrélation s'inverse : la préférence pour un travail rémunérateur est plus forte au-delà de 35 ans, au point de provoquer un net fléchissement de la motivation d'épanouissement chez les 35-49 ans.

Au total, le monde enseignant se montre traversé de clivages d'âge très spécifiques, qui correspondent probablement à différentes périodes de recrutement, et traduisent les différentiels d'ajustement entre l'institution scolaire et la population française au cours de l'histoire récente.

Les enseignants les plus âgés se démarquent de leur génération par l'accentuation des dimensions d'expression et d'épanouissement.

Les plus jeunes se distinguent par une appétence inférieure à celle des Français du même âge pour les dimensions pécuniaires, et une intensification des motivations d'utilité sociale et d'épanouissement.

Les enseignants de 35 à 49 ans rompent partiellement avec les valeurs communes à l'ensemble du monde enseignant, en montrant une relative sensibilité aux motivations économiques.

Il semble qu'après avoir intégré jusqu'à ces dix dernières années des jeunes enseignants possédant des sensibilités au plus près de celles de leur classe d'âge et en rupture avec les mentalités de leurs aînés, l'Education Nationale tende progressivement à se déconnecter de la dynamique d'évolution des sensibilités, au point qu'un divorce s'esquisse entre les jeunes enseignants d'aujourd'hui et leur classe d'âge. Après avoir été un lieu précurseur du changement des mentalités, l'institution scolaire tend à regrouper des personnes un peu en retrait des mouvements majeurs d'évolution.

C'est manifestement chez les hommes que le décalage est le plus flagrant.

Alors que les structures de réponse des femmes enseignantes obéissent à une logique similaire à celles des jeunes Françaises, on observe une véritable distorsion des structures de réponses des enseignants masculins par rapport à celles des jeunes Français.

Ainsi, la proportion de femmes préférant un travail utile pour la collectivité passe de 61 % chez les jeunes Françaises à 77 % chez les enseignantes (+ 16 %), alors que la proportion chez les hommes passe de 39 % à 77 %, soit 38 points de plus.

De la même façon, la proportion de femmes choisissant un travail passionnant mais peu lucratif s'élève de 73 % chez les jeunes Françaises à 84 % chez les enseignantes (+ 11 %), tandis que, chez les hommes, cette proportion croît de 58 % à 80 %, soit + 22 %.

Les filtres les plus sélectifs mis en place par l'Education Nationale (au travers d'une conjonction d'éléments, comme : son image, sa politique salariale, ses orientations éducatives, son personnel actuel,...) opèrent davantage sur la population masculine.

Ce “filtrage” retient prioritairement des hommes très portés à l'expression et à l'épanouissement personnels et peu préoccupés par les aspects matériels de l'existence.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

Chez les femmes éprouvant le besoin d'expression et d'épanouissement et également soucieuses de sécurité affective, il s'ajoute l'attrait de l'enseignement.

8- Cas des enseignants les plus jeunes.

Les plus jeunes se situent en retrait des Français du même âge sur les dimensions de plaisir, d'émotion et de vitalité.

Leurs faibles scores sur les courants "Expérience émotionnelle" et le score très moyen du courant "Polysensualisme", dénotent sa faible propension à rechercher le plaisir au quotidien, à se mettre en quête de stimulations et d'expériences, à manipuler ses émotions et ses humeurs.

La structure des réponses données exprime bien cette réserve des enseignants, plus enclins à cultiver leurs dimensions intellectuelles qu'à épanouir leurs potentialités corporelles et sensitives : 44 % des enseignants, contre 57 % des Français, se disent attirés par une vie riche et animée.

Les hiatus entre jeunes enseignants et jeunes Français, ou entre enseignants de 50-64 ans et Français du même âge, sont patents.

En effet, même si, de façon globale, les enseignants de moins de 35 ans, tout comme les jeunes Français, font preuve d'un attrait plus marqué pour une vie intense que leurs aînés, on note :

- Une grande proximité entre enseignants de 21-28 ans et de 29-34 ans, qui contraste avec les nuances sensibles séparant les réponses de ces mêmes classes d'âge au sein de la population française (75 % d'attrait pour une vie animée chez les plus jeunes, 64 % chez les 29-34 ans).
- Des différentiels de réponse plus importants entre enseignants de 21-28 ans et l'ensemble des Français d'âge identique, qu'entre enseignants de 29 à 49 ans et Français du même âge.

Il en va de même en ce qui concerne la classe d'âge des 50-64 ans.

Il existe des études empiriques sur les motivations des enseignants (Pietrofesa et Splete [102], 1975).

En partie, elles démontrent que les raisons de choisir l'enseignement sont multiples et font intervenir des facteurs matériels (sécurité de l'emploi, salaire, vacances...) aussi bien que des motifs plus professionnels (contact avec les jeunes, les enfants, désir de transmettre...). Cependant, il se trouve des exemples de personnes qui ne prévoient pas au départ une carrière dans l'enseignement, mais y sont attirées par le débouché de leurs diplômes universitaires. Elles affirment même qu'elles resteront quelques années seulement dans une école, puis s'orienteront vers une autre profession, qui est encore pour eux très vague. Ainsi, elles ne "choisissent" pas la profession; elles s'y "enlisent"

[102] . Pietrofesa et H. Splete, Career Development, New York, Harper and Row , 1975.

vertu de la loi du droit d'auteur.

Plusieurs étapes dans cette étude. Nous sommes parti, dans un premier temps, des trajectoires professionnelles des maîtres interrogés, en considérant les études qu'ils avaient faites, puis avons relevé leurs motivations pour l'enseignement en relation avec le moment de leur choix mais aussi de leurs hésitations éventuelles.

B Les trajectoires professionnelles.

Il faut examiner tout d'abord les différents parcours (sur le plan des études et des diplômes mais aussi des expériences autres...) à travers lesquels les maîtres sont arrivés à l'enseignement du premier degré.

A partir de notre échantillon, **les études avant l'entrée dans l'enseignement** (graphique 161).

- Série 1, concours E.N. fin de 3ème => bac => E.N. => titulaire: 20 %
- Série 2, bac => remplaçant => titulaire : 17 %
- Série 3, bac => concours E.N .=> E.N. => titulaire :11 %
- Série 4, université => remplaçant => titulaire : 7 %
- Série 5, université => concours E.N., I.U.F.M. => E.N., I.U.F.M. => titulaire : 41%
- Série 6, université => enseignement 2ème degré => concours E.N.,I.U.F.M. =>E.N.,I.U.F.M. => titulaire: 4 %

Soit 52 % des maîtres ont une formation universitaire et 24 % d'enseignants n'ont pas eu de formation initiale.

Tableau 123 : Les parcours d'études avant l'enseignement en fonction de l'âge. (Graphique 162, Annexes, tome 2)

âge	parcours					
	1	2	3	4	5	6
- 26 ans					100 %	
26/35ans		5,5 %	7,5 %	2 %	79,5 %	5,5 %
35/45ans	41 %	1,5 %	14 %	4 %	36 %	4 %
+ 45 ans	15,5 %	47,5 %	11 %	17 %	4,5 %	4,5 %

Tous ceux de moins de 26 ans sont titulaires au minimum d'une licence de l'enseignement supérieur et ont eu obligatoirement une formation à l'I.U.F.M. (en place depuis 1992) .

En ce qui concerne les maîtres âgés entre 26 et 35 ans près de 80 % ont eu une formation universitaire et à l'I.U.F.M. . Une part très réduite (13 %) n'en a pas eu et certains ont été recrutés immédiatement après le baccalauréat. Il s'agit certainement de ceux qui sont originaires de départements très déficitaires en postes à l'époque de leur recrutement, comme certains de la couronne parisienne. En effet, ils ont fait appel à des

vertu de la loi du droit d'auteur.

suppléants-éventuels titulaires uniquement d'un baccalauréat, pour assurer des remplacements, quand bien même le niveau de recrutement était déjà celui du D.E.U.G..

Notons également que près de la moitié de ceux d'au moins 45 ans ont commencé leur carrière comme remplaçants après un baccalauréat. Cela correspond bien au recrutement des années soixante et soixante-dix, à une période où l'Education Nationale avait besoin d'un fort contingent .

Tableau 124 : Les parcours d'études avant l'enseignement en fonction du sexe. (Graphique 163, Annexes, tome 2)

sexe	parcours					
	1	2	3	4	5	6
masculin	20,5 %	9,5 %	19 %	6 %	43 %	2 %
féminin	20 %	20 %	8 %	8 %	39 %	5 %

Parmi le personnel féminin, il faut relever le fort pourcentage de celles qui sont entrées dans l'enseignement en tant que remplaçantes puis ont été titularisées. Il y a plus de femmes que d'hommes qui n'ont pas eu de formation initiale.

Tableau 125 : Le dipôme le plus élevé possédé aujourd'hui en fonction de l'âge. (Graphique 164, Annexes, tome 2)

âge	diplôme			
	bac	D.U.1°cycle	D.U.2°cycle	autre D.U.
- de 26 ans	0 %	4,5 %	89 %	6,5 %
26 à 35 ans	4 %	26,5 %	60 %	9,5 %
35 à 45 ans	39 %	24,5 %	30 %	6,5 %
+ de 45 ans	71 %	17 %	11,5 %	0,5 %

Les plus diplômés sont, bien entendu, les plus jeunes car le niveau de recrutement s'est considérablement élevé depuis ces vingt dernières années. Il est intéressant de remarquer que les plus âgés (plus de 45 ans) ont comme diplôme le plus élevé, le baccalauréat (71 %) et n'ont donc pas continuer d' études universitaires.

Tableau 126 : Le dipôme le plus élevé possédé aujourd'hui en fonction du sexe. (Graphique 165, Annexes, tome 2)

sexe	diplôme			
	bac	D.U.1°cycle	D.U.2°3°cycle	autre D.U.
masculin	32 %	22,5 %	41,5 %	4 %
féminin	40,5 %	22 %	32,5 %	5 %

Les hommes sont les plus diplômés aujourd'hui. Ils ont, pour certains, poursuivi tout en enseignant leurs parcours universitaires.

Tableau 127 : L'expérience avant l'enseignement en fonction de l'âge. (Graphique 166, Annexes, tome 2)

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

âge	expérience avant l'enseignement						
	1	2	3	4	5	6	7
-26 ans	23 %				66 %	11 %	
26 / 35	7,5 %	2 %	4 %	17 %	56,5 %		13 %
35 / 45	9 %	0,5 %	7,5 %	10,5 %	62,5 %	2,5 %	7,5 %
+45 ans	12 %			10,5 %	62 %	4,5 %	10,5 %

Expérience avant l'enseignement :

- série 1 : activité professionnelle commerce, industrie
- série 2 : activité professionnelle monde agricole
- série 3 : activité professionnelle domaine social, médical, religieux
- série 4 : activité professionnelle (autre)
- série 5 : uniquement études
- série 6 : au foyer
- série 7 : responsabilité d'enfants à temps plein ou partiel

Le taux d'enseignants ayant eu leurs études universitaires comme seule expérience antérieure ne varie pas de manière considérable en fonction de l'âge.

Pour chaque classe d'âges, une proportion à peu près équivalente (entre 23 et 30 %) a eu une expérience professionnelle. Pour les plus âgés, il s'agit certainement de ceux qui sont entrés tardivement dans le métier.

Tableau 128 : L'expérience avant l'enseignement en fonction du sexe. (Graphique 167, Annexes, tome 2)

sexe	expérience avant l'enseignement						
	1	2	3	4	5	6	7
masc.	10 %	2 %		18 %	51 %		19 %
fémin.	10,5 %		5,5 %	9,5 %	64 %	4 %	6,5 %

Un homme sur deux a eu d'autres expériences que celles de ses études avant d'entrer dans l'enseignement. Les femmes plus que les hommes s'y sont engagées directement après leurs diplômes les plus élevés acquis.

C Les motivations de l'enseignant pour l'enseignement.

Elles sont nombreuses. Nous avons été amené à les grouper et à établir une analyse selon un classement : motivations actives, matérielles et passives.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

1- Les motivations actives.

L'entrée dans le métier est quelquefois la conséquence d'une grande volonté d'action, d'une forte inspiration à l'activité, à l'efficacité, à l'initiative et à un rôle effectif.

Parmi ce type de motivations, 56 % des répondants en ont relevé une. Elles impliquent un choix délibéré de leur part. Mais un motif actif n'est pas nécessairement un motif de vocation.

Parmi elles, la plus fréquente est le plaisir et l'aisance dans le contact avec les jeunes (15,7 % des répondants).

Il s'agit d'enseignants régulièrement en rapport et relation avec les jeunes parce qu'ils ont été animateurs, directeurs de centres de loisirs...

La motivation pour une fonction éducative, un impact sur les jeunes, sur la société (12,7 % des répondants) est très liée à la première. L'enseignement est un métier qu'ils aiment et leurs préoccupations éducatives sont très sociales. S'ils n'avaient pas choisi l'enseignement, ils se seraient dirigés vers une autre profession en rapport avec les enfants.

12,3 % des maîtres ont préféré celle-ci parce qu'ils souhaitaient transmettre des connaissances, des savoirs. Certains se sentent presque investis d'une mission.

La motivation suivante est un peu différente. Il s'agit du désir d'identification : influence d'un parent enseignant ou d'un enseignant. (5,4 % des répondants). Certains ont vécu dans ce milieu et ont suivi le modèle familial. Ils n'ont pas pour autant eu envie d'enseigner très jeunes mais leur motivation s'est forgée progressivement. D'autres ont eu des maîtres qu'ils ont admirés. Ils ont été parfois fortement influencés et ont éprouvé le désir de leur ressembler.

Un bon nombre ont été de "bons élèves", aimant l'école. Leur succès scolaire a impliqué le désir de rester dans cet univers (3,4 % des répondants). Ils se sentent à l'aise, protégés, à l'abri des turbulences de la vie extérieure. Nous pourrions rattacher à cela le désir de rester au contact des livres, de la culture (2 % des répondants). Ceux qui ont eu ce type de motivations ont suivi une scolarité, généralement, fort satisfaisante.

2- les motivations matérielles.

Des maîtres se sont engagés dans le métier d'enseignant par nécessité financière, tentation d'un confort de vie, voire en fonction des plaisirs personnels que pourraient en impliquer les conditions d'exercice. 35,9 % des répondants ont relevé une motivation matérielle. Elles peuvent être différemment illustrées. Lorsque quelqu'un a choisi ce métier comme moyen de gagner sa vie et de devenir indépendant il peut y avoir plusieurs facteurs. Mais il est interessant de noter que ceux dont les parents sont ou étaient ouvriers, employés ou cadres moyens sont les plus nombreux à avoir invoqué l'indépendance financière.

Les motivations matérielles suivantes privilégient les conditions de travail : horaires,

vertu de la loi du droit d'auteur.

liberté d'action, diversité et flexibilité, sécurité de l'emploi. Pour les femmes, c'est l'avantage d'une vie de famille qui constitue une motivation importante.

Moyen de gagner sa vie, devenir indépendant : 13,2 % des répondants.

Avantages matériels, conditions de travail favorables : 2% des répondants.

Liberté d'action, flexibilité et diversité dans le travail, autonomie dans le travail : 5,9 % des répondants.

Sécurité de l'emploi, protection, l'important c'est d'éviter le chômage : 1,5 % des répondants.

Possibilité de garantir un équilibre entre vie professionnelle et privée : 11,8 % des répondants.

Temps libre, vacances : 1,5 % des répondants.

3- Les motivations passives.

Certains ont arrêté leur choix de carrière professionnelle sans dynamisme particulier pour l'engagement pris, sans agir vraiment de façon énergique, en donnant le sentiment de subir les opportunités que la vie présente et en quelque sorte sans grande détermination et projet pour leur avenir. 8,3 % des répondants font intervenir une motivation passive.

Etudions tout d'abord la motivation que nous avons résumée par "faute de mieux, par élimination" 1,5 % des répondants. Pour certains, cela peut être, au début, un choix négatif. Quand on a une licence ou une maîtrise, on s'engage dans l'enseignement sans vraies réticences mais sans être particulièrement interessé. Pour d'autres, le hasard, le cours des choses font que l'entrée dans le métier est plutôt due au regret des autres professions.

Certains avouent que leurs motivations pour l'enseignement étaient nulles au départ et qu'ils y sont arrivés par hasard : 3,9 %. Il y a encore une autre série pour qui c'était le débouché principal de leurs études : 2,9 %. Ils y sont donc parvenus par une "pente naturelle" en fonction de leurs études et choix antérieurs.

Tableau 129 : La première motivation pour l'enseignement en fonction du dipôme possédé avant l'entrée dans l'établissement. (Graphique 168, Annexes, tome 2)

diplôme	motivations		
	actives	matérielles	passives
bac	62 %	27,5 %	10,5 %
D.U. 1°cycle	56 %	36 %	8 %
D.U. 2°,3°cycle	46,5 %	47 %	6,5 %
autre D.U.	47 %	50 %	3 %

Au moment de l'entrée dans le métier, plus le niveau de diplôme est élevé, plus les motivations matérielles sont fortes et, par conséquent, les motivations actives ainsi que passives baissent.

vertu de la loi du droit d'auteur.

Tableau 130 : La première motivation pour l'enseignement en fonction de l'origine socio-professionnelle. (Graphique 169, Annexes, tome 2)

origine socio-prof.	motivations		
	actives	matérielles	passives
agriculteur	61,5 %	38 %	0,5 %
artisans	47,5 %	42 %	10,5 %
chef d'entreprise	57 %	28,5 %	14,5 %
cadre supérieur	50 %	40 %	10 %
enseignant	**73 %**	23 %	4 %
cadre moyen	52 %	34 %	14 %
ouvrier	56 %	33 %	11 %
employé	65 %	31 %	4 %
autre	20 %	79 %	1 %

Les motivations actives sont très importantes pour les enfants d'enseignants. Par ailleurs, il ne semble pas exister de relation entre origine socio- professionnelle des maîtres et motivation pour entrer dans le métier.

Tableau 131 : La première motivation pour l'enseignement en fonction de l'expérience avant l'enseignement. (Graphique 170, Annexes, tome 2)

expérience	motivations		
	actives	matérielles	passives
commerce...	47,5 %	48 %	4,5 %
monde agricole	5 %	90 %	5 %
social, médical...	49 %	50 %	1 %
autre	49,5 %	38 %	12,5 %
études	57 %	33 %	10 %
foyer	33 %	66,5 %	0,5 %
exp. d'enfants	75 %	20 %	5 %

Lorsque les maîtres étaient au foyer avant d'enseigner, c'est essentiellement le cas de femmes, les motivations matérielles sont très importantes. Par ailleurs, ceux qui ont eu une expérience professionnelle avec des enfants ont, eux, au contraire, d'importantes motivations actives.

Tableau 132 : La première motivation pour l'enseignement en fonction du moment du choix de devenir enseignant. (Graphique 171, Annexes, tome 2)

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

moment du choix	motivations		
	actives	matérielles	passives
études primaires	**73 %**	16 %	11 %
collège	60 %	28,5 %	11,5 %
lycée,entrée univ.	59 %	35,5 %	5,5 %
ét. universitaires	55 %	36 %	9 %
e.professionnelle	40 %	**59 %**	1 %
ne savent pas	28,5 %	57 %	14,5 %

Plus le moment du choix de devenir enseignant est précoce (école primaire) plus les motivations actives sont importantes. Inversement, les motivations matérielles augmentent proportionnellement à un choix tardif.

Pour ceux qui ont choisi de devenir enseignants à des moments différents de leur vie d'écolier, de collégien, de lycéen ou d'étudiant, nous relevons l'importance des motivations matérielles et passives. Le manque de motivations actives chez certains explique qu'ils aient hésité à s'engager à un moment précis ou ne sachent pas exactement à quel moment s'est fait leur choix. Néanmoins, leur décision d'engagement peut être sûre.

Tableau 133 : La première motivation pour l'enseignement en fonction de l'âge d'entrée dans l'enseignement du premier degré. (Graphique 172, Annexes, tome 2)

âge d'entrée	motivations		
	actives	matérielles	passives
18 / 20 ans	**57 %**	29 %	14 %
21 / 25 ans	**62 %**	32,5 %	5,5 %
26 / 35 ans	39,5 %	**54,5 %**	6 %
plus de 35 ans	44 %	45 %	11 %

Chez ceux qui sont entrés jeunes, les motivations actives sont importantes. Pour d'autres qui y sont venus entre 26 et 35 ans, les motivations matérielles augmentent . Cela peut s'expliquer par le fait qu'à cette tranche d'âges les personnes appréhendent peut-être le chômage. Après 35 ans, la peur de celui-ci et les motivations matérielles s'équilibrent avec des motivations actives.

Mais qui sont-ils ceux qui entrent dans le métier après 36 ans ?

Ces maîtres ont déjà eu, à près de 70 % d'entre eux, une expérience professionnelle. 2,5 % seulement ont occupé une activité avec des enfants. 22 % étaient au foyer ; il s'agit ici essentiellement de femmes.

Tableau 134 : Expérience avant l'enseignement en fonction de l'âge d'entrée dans l'enseignement du premier degré. (Graphiques 173, 174, Annexes, tome 2)

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

expérience	âge d'entrée			
	18 / 20 ans	21 / 25 ans	26 / 35 ans	**+ 35 ans**
commerce, industrie	1,5 %	7 %	27 %	**44,5 %**
monde agricole	0,5 %	1 %	0,5 %	**2,5 %**
domaine social	0,5 %	2 %	15,5 %	**11 %**
autre	2,5 %	11,5 %	30 %	**11 %**
uniquement études	86 %	63 %	18 %	**6,5 %**
au foyer	3 %	1 %	3 %	**22 %**
responsabilité d'enfants	6 %	14,5 %	6 %	**2,5 %**

Tableau 135 : Moment du choix de devenir enseignant en fonction de l'âge d'entrée dans l'enseignement du premier degré. (Graphiques 175, 176, Annexes, tome 2)

moment du choix	âge d'entrée			
	18 / 20 ans	21 / 25 ans	26 / 35 ans	**+ 35 ans**
études primaires	29 %	14,5 %	6 %	**20 %**
collège	32,5 %	12,5 %	6 %	**2 %**
lycée, entrée universitaire	20 %	20,5 %	6 %	**11 %**
études universitaires	12 %	42,5 %	15,5 %	**11 %**
suite expér. prof.	0,5 %	7 %	48 %	**45 %**
ne savent pas	6 %	3 %	18 %	**11 %**

Pour les enseignants entrés dans le métier après 26 ans, le moment du choix est tardif, en particulier après une expérience professionnelle.

Ce sont des humanistes, qui aiment les enfants. Ils ont plus de trente ans, possèdent au moins une licence. Ils ont travaillé plusieurs années comme employés de bureau, techniciens, informaticiens, mères de famille, éducateurs, médecins... Ils se sont mariés, ont eu des enfants, ont peut-être divorcé ou voyagé; en somme, ils ont vécu. Ils sont les nouveaux professeurs d'école, apparus à partir de 1989, une espèce inconnue jusqu'en 1986, date à laquelle l'accès au concours d'entrée à l'école normale a changé. Dès 1986, sur l'ensemble des élèves-maîtres d'école normale, un peu moins d'un sur deux seulement y est entré directement en sortant de la faculté. Les autres ont effectué des détours plus ou moins longs, plus ou moins sinueux. Ceux âgés de plus de vingt-cinq ans représentent déjà plus d'un tiers de l'ensemble des reçus au concours. *"Minoritaires dans leur classe à l'école normale, ils deviennent vite des leaders, entraînant les plus jeunes, s'adressant facilement aux professeurs"* observe Andrée Louvet, chercheuse à l'Institut National de Recherche Pédagogique (1989).

Jean-Pierre Chevènement, ancien ministre de l'Education Nationale et René Monory,

vertu de la loi du droit d'auteur.

son successeur, sont tous les deux les pères de ces nouveaux instituteurs. Le premier a réformé en profondeur l'accès à ce métier en 1986 : désormais, les candidats devraient avoir obtenu le D.E.U.G. ou un diplôme de premier cycle d'études supérieures équivalent. Auparavant, seul le baccalauréat était nécessaire. Le second a dû résoudre un problème complexe, sachant qu'il fallait remplacer quelques 135 000 instituteurs partant à la retraite d'ici l'an 2000. Ainsi, le problème était d'en recruter autant, alors même que le concours était devenu plus difficile. En permettant, en 1987, aux diplômés âgés de trente à quarante ans de se présenter, René Monory a sauvé la situation : la limite d'âge était, jusque là, bloquée à trente ans. Les campagnes d'information pour signaler aux étudiants et aux diplômés les postes à pouvoir, ont, elles aussi, commencé à porter leurs fruits. Le nombre de candidats augmenta et, parmi eux, la proportion de ces élèves-instituteurs plus âgés s'accrut.

Depuis quelques années, les écoles reçoivent ces sujets recrutés après trente-cinq ans. La notion de mobilité professionnelle est si timide dans l'Education Nationale que ces adultes en reconversion bousculent le milieu. Ces enseignants plus âgés se comportent différemment et sont, dans un premier temps, exigeants quant à la formation. Ils revendiquent une part d'autonomie à l'intérieur du système.

Mais qui sont-ils ceux qui viennent embrasser sur le tard la carrière d'enseignant ?

Choisir ce métier à l'âge adulte quand on a des diplômes ou de l'expérience professionnelle, voilà qui surprend dans l'Education Nationale. Les maîtres des écoles lorsqu'ils se trouvent face à des débutants du même âge qu'eux voire plus âgés, sont quelquefois complétement déconcertés. Ces nouveaux maîtres suscitent au mieux de la commisération. Au pire, ils éveillent de la méfiance, tour à tour accusés d'une mentalité trop universitaire et d'un manque d'ambition. En fait, ils sont là parce que l'Education Nationale recrute, et le font savoir, éveillant au passage des envies d'enseigner.

Catherine, quarantre-six ans, est entrée a trente-neuf ans. Elle avait jusque là souhaité privilégier sa vie de famille et ses enfants. "*Lorsque le dernier de mes enfants est entré en maternelle, j'ai passé le concours. Mon métier me permet de travailler sans pénaliser les temps de loisir de mes enfants.*

Nombreux aussi sont les maris d'institutrices qui découvrent l'enseignement grâce à elles. *"J'ai vu les avantages du métier. Il y avait des places au concours, j'ai donc tenté ma chance"* explique Loïc, trente-huit ans, ancien photographe.

Parmi ceux qui sont entrés tardivement dans l'enseignement, certains sont arrivés par l'intermédiaire de l'A.N.P.E.. Jean-Michel quarante ans, s'est présenté au concours il y six ans. A l'époque, son épouse attendait un enfant et avait besoin d'un revenu fixe. Après des études de droit, il a été coursier à mobylette, guichetier à la S.N.C.F. et a, par moment, enseigné le piano.

Avec sa maîtrise de géographie, Brigitte, trente-sept ans, a cherché un poste dans la région parisienne, dans des organismes para-publics tels que l'Office National des Forêts. Sans succès. Elle s'est alors tournée vers l'enseignement. Dominique, trente-sept ans, a été éducatrice puis s'est retrouvée sans travail. Elle parle de *reconversion alimentaire.* Les exemples sont innombrables de ces entrées tardives dictées ouvertement par le besoin de gagner leur vie. A l'évidence, le chômage peut rendre l'enseignement attractif.

vertu de la loi du droit d'auteur.

Les I.U.F.M. accueillent davantage de diplômés en biologie, en lettres, en psychologie (secteurs d'emploi particulièrement fragiles), que d'étudiants en mathématiques, en gestion ou en informatique. Mais l'A.N.P.E. n'explique pas tout, loin de là. Jusqu'à sa réussite au concours, un peu plus d'un admis au concours d'I.U.F.M. sur quatre avait un emploi. Comme Laurent, trente-neuf ans, titulaire depuis trois ans, beaucoup ont souvent souhaité changer de secteur ou de métier.

A regarder de près le parcours de ces enseignants d'un genre nouveau, certaines coïncidences sont trop fréquentes pour ne pas être significatives. Presque tous ont déjà travaillé avec des jeunes ou encore en ont élevé. Dans ces milieux, nourris de Françoise Dolto et de sciences humaines, personne ne croira au hasard. L'enfant est une valeur commune et l'enseignement un engagement déjà bien affirmé.

Marianne, la quarantaine, entrée à l'Ecole Normale de Lyon en 1988, a fait des études d'assistante sociale puis de psychomotricienne et s'est présentée au concours de recrutement d'instituteurs.

Pierre a 35 ans et était psychologue avec des adolescents en échec scolaire. Catherine, mariée, mère de trois enfants a 41 ans et a décidé d'être enseignante dans le premier degré lorsque son troisième enfant est entré au collège. Tous deux ont terminé leur formation à l'I.U.F.M. il y a 2 ans et sont maintenant professeur d'école. Bien d'autres encore leur ressemblent. Pour eux tous, le crédo de la profession est "les enfants d'abord".

" L'instituteur doit d'abord aider les enfants à voir qu'ils ont des potentialités en eux. Il tient compte non seulement de l'intellectuel mais aussi de tout l'aspect psychologique. Il prépare l'avenir en aidant les enfants à faire des choix."

Chez eux, l'approche de l'élève est différente, ils parlent plus volontiers d'enfant. Leurs lectures, leur travail universitaire en sciences humaines ont changé leurs représentations du métier d'enseignant. Il y a aussi une volonté de mettre en pratique des innovations pédagogiques. Rentrés à quarante ans, ils retrouvent dans l'école un univers à leur image, où leurs valeurs sont admises et leurs idées applicables. Leur maturité personnelle, leur expérience professionnelle et leurs diplômes universitaires leur donnent un supplément d'assurance.

Tableau 136 : La première motivation pour l'enseignement en fonction du sexe. (Le tableau 135 correspond au graphique 177, Annexes tome1)

sexe	motivations		
	actives	matérielles	passives
masculin	52,5 %	38 %	9,5 %
féminin	57 %	35 %	8 %

Les enseignants masculins ont un peu plus de motivations matérielles et passives que les femmes, dont les motivations actives sont plus fortes.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

D Les motivations de départ. Le désir initial.

Dans un premier temps, étudions à quel moment ce désir initial est apparu.

Tableau 137 : Moment du choix de devenir enseignant en fonction de l'âge. (Graphique 178, Annexes, tome 2)

âge	moment du choix					
	études primaires	collège	lycée, entrée université	études universitaires	expér. professionnelle	autres
- 26 ans	**22 %**	**44,5 %**	22 %	4,5 %	18 %	2 %
26/35ans	9,5 %	7,5 %	**20,5 %**	**41,5 %**	17 %	4 %
35/45ans	22 %	17 %	14,5 %	17 %	19,5 %	10 %
+ 45 ans	20 %	22 %	21,5 %	27,5 %	3 %	6 %

Les maîtres âgés entre 26 et 35 ans ont davantage que les autres décidé de devenir enseignants au moment de leurs études universitaires. Leurs motivations sont donc plus récentes. Pour les plus jeunes, leurs motivations et choix de leur métier se situent essentiellement au moment de leur scolarité primaire et au collège. Pour ceux-ci qui sont donc entrés jeunes, nous retrouvons les caractéristiques de promotions plus anciennes, à savoir un début dans le métier très tôt, conséquent à un choix qui semblerait sûr car lointain, remontant à l'enfance ou l'adolescence.

Tableau 138 : Moment du choix de devenir enseignant en fonction du sexe. (Graphique 179, Annexes, tome 2)

sexe	moment du choix					
	études primaires	collège	lycée, entrée université	études universitaires	expér. professionnelle	autres
masculin	4 %	15 %	9,5 %	**37,5 %**	**24,5 %**	9,5 %
féminin	**23,5 %**	**18 %**	20,5 %	23 %	9 %	6 %

Les femmes ont choisi de devenir enseignantes plus tôt que les hommes. Pour eux, cette décision se situe surtout au cours de leurs études universitaires ou à la suite d'une expérience professionnelle, donc beaucoup plus tardivement.

Tableau 139 : Moment du choix de devenir enseignant en fonction de l'ancienneté d'enseignement dans le premier degré. (Graphique 180, Annexes, tome 2)

ancienneté	

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

	moment du choix					
	études primaires	collège	lycée, entrée université	études universitaires	expér. professionnelle	autres
0/3 ans	8 %	22 %	9 %	26 %	22 %	13 %
4/6 ans	10,5 %	4 %	15 %	29,5 %	40,5 %	0,5 %
7/14 ans	13 %	5,5 %	16 %	35,5 %	19 %	11 %
15/25ans	22 %	18,5 %	20,5 %	29,5 %	4 %	5,5 %
26/35ans	24 %	29 %	18 %	22 %	3,5 %	3,5 %
+ 35 ans	25 %	12,5 %	37,5 %	0,5 %	0,5 %	24 %

Les plus anciens dans la profession (qui sont aussi les plus âgés) ont déclaré très tôt leur volonté de devenir enseignants. Ces résultats confirment ceux que nous avions relevés lorsque nous avions étudié les différents moments du choix en fonction de l'âge.

Ceux qui ont peu d'ancienneté se sont décidés juste avant leur entrée dans le métier, c'est à dire au cours de leurs études universitaires ou après une expérience professionnelle.

Recherchons maintenant à quel âge ce désir initial s'est manifesté.

Tableau 140 : L'âge d'entrée dans l'enseignement en fonction de l'âge aujourd'hui. (Graphique 181, Annexes, tome 2)

âge	âge d'entrée			
	18 / 20 ans	21 / 25 ans	26 / 35 ans	+ 35 ans
- 26 ans		100 %		
26 / 35 ans	7,5 %	66 %	26,5 %	
35 / 45 ans	45,5 %	26 %	22 %	6,5 %
+ 45 ans	40 %	50,5 %	3 %	6 %

L'existence de maîtres entrés après 35 ans est mise en évidence. Par ailleurs, les plus âgés y sont venus jeunes, voire très jeunes (18 à 20 ans). Comme nous l'avons déjà dit, leurs promotions étaient, pour certains, recrutées dès la classe de troisième, après un concours. Ils entreprenaient, ensuite, une formation à l'école normale, après l'obtention de leur baccalauréat, vers 18 ans. Ces promotions, qui avaient des motivations plutôt actives et ont fait le choix de devenir enseignants très tôt, sont celles qui, au départ de leur vie profssionnelle, se posaient peu de questions existentielles sur leur métier.

Tableau 141 : L'âge d'entrée dans l'enseignement en fonction du sexe. (Graphique 182, Annexes, tome 2)

sexe	âges d'entrée			
	18 / 20 ans	21 / 25 ans	26 / 35 ans	+ 35 ans
masculin	37,5 %	37,5 %	21 %	4 %
féminin	30 %	51 %	14,5 %	4,5 %

75 % des hommes et 81 % des femmes ont débuté avant 25 ans. Les hommes, dans

vertu de la loi du droit d'auteur.

une faible mesure, un plus tardivement.

Tableau 142 : L'âge d'entrée dans l'enseignement en fonction de l'ancienneté générale dans l'enseignement du premier degré. (Graphique 183, Annexes, tome 2)

ancienneté	âges d'entrée			
	18 /20 ans	21 / 25 ans	26 / 35 ans	+ 35 ans
0 / 3 ans		61 %	35 %	4 %
4 / 6 ans		44,5 %	48 %	7,5 %
7 / 14 ans	3 %	54 %	27 %	16 %
15 / 25 ans	59 %	40,5 %	0,5 %	
26 / 35 ans	45,5 %	51 %	3,5 %	
+ 35 ans	87,5 %	12,5 %		

Les plus anciens ont tous commencé leur carrière avant 25 ans, ce qui n'est pas le cas de ceux qui y sont venus plus récemment. Cette inversion de tendance remonte à une vingtaine d'années à peu près. C'est à ce moment là que l'on a élevé le niveau de recrutement, pour entrer à l'école normale, du baccalauréat au D.E.U.G.. Par ailleurs, il semblerait que les toutes nouvelles promotions de maîtres, ayant entre 0 et 3 ans d'ancienneté, se soient engagées plus jeunes que ceux qui ont de 4 à 6 ans ou de 7 à 14 ans. Ce seraient celles dont le choix de devenir professeur d'école remonterait à l'enfance ou l'adolescence.

E Les hésitations à choisir l'enseignement.

Ici, il nous faut cerner, chez les répondants, une éventuelle hésitation dans le choix d'entrer dans l'enseignement.

Par ce biais également, nous espérons voir si elle constituerait un obstacle à une pratique harmonieuse ou à la stabilisation dans la carrière.

Commençons par la distribution des réponses à la sonde "hésitation ou non".

(graphique 184).

- 74 % n'ont pas hésité.
- 26 % ont hésité.

Une majorité de maîtres se sont engagés dans le métier sans hésitation. Ce constat serait identique même si nous considérions sévèrement les réponses de ceux qui y sont entrés sans certitude par rapport à leur avenir.

Tableau 143 : Les hésitations à choisir l'enseignement du premier degré en fonction du sexe. (Graphique 185, Annexes, tome 2)

sexe	

vertu de la loi du droit d'auteur.

	hésitations				
	non	non, incertitude sur le niveau	non, incertitude engagement définitif	oui, autant intéressé par d'autres voies	oui, plus intéressé par d'autres voies
masculin	45 %	11 %	5,5 %	28,5 %	10 %
féminin	**56 %**	**16,5 %**	**6 %**	18,5 %	3 %

Les femmes (78,5 %) ont eu moins d'hésitations que les hommes (61,5 %).

Tableau 144 : Les hésitations à choisir l'enseignement du premier degré en fonction de l'âge d'entrée dans l'enseignement. (Graphique 186, Annexes, tome 2)

âge d'entrée	hésitations				
	non	non, incertitude sur le niveau	non, incertitude engagement définitif	oui, autant intéressé par d'autres voies	oui, plus intéressé par d'autres voies
18 / 20 ans	64,5 %	9 %	3,5 %	17 %	6 %
21 /25 ans	51,5 %	22 %	7 %	14,5 %	5 %
26 / 35 ans	33,5 %	12,5 %	9 %	42 %	3 %
+ 35 ans	51,5 %	2 %	2 %	42 %	2,5 %

77 % des maîtres qui ont débuté entre 18 et 20 ans n'ont pas hésité : 80,5 % de ceux qui se sont engagés entre 21 et 25 ans, 55 % de ceux qui ont commencé entre 26 et 35 ans et 55,5 % de ceux qui ont amorcé leur carrière après 35 ans. Lorsque l'on est entré jeune, voire très jeune, l'on a peu hésité, plusieurs étant cependant incertains du niveau auquel ils souhaiteraient travailler, ce qui est facilement compréhensible vu leur faible expérience. Après 26 ans, on a davantage été indécis, surtout parce que l'on était autant intéressé par d'autres voies.

Tableau 145 : Les hésitations à choisir l'enseignement du premier degré en fonction du diplôme possédé avant l'entrée dans l'enseignement. (Graphique 187, Annexes, tome 2)

diplôme	hésitations				
	non	non, incertitude sur le niveau	non, incertitude engagement définitif	oui, autant intéressé par d'autres voies	oui, plus intéressé par d'autres voies
bac	**64 %**	**8,5 %**	**5,5 %**	15 %	7 %
D.1°cycle.	**51,5 %**	**20,5 %**	**8 %**	15 %	5 %
D.2°,3°c.	43,5 %	19,5 %	6,5 %	29 %	1,5 %
autre D.	0,5 %	37 %	0,5 %	61,5 %	0,5 %

78 % des titulaires du baccalauréat au moment de leur entrée dans l'enseignement n'ont pas eu d'appréhension à s'engager : 80 % de ceux qui étaient titulaires d'un diplôme

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

de 1°cycle de l'enseignement supérieur, 63,5 % de ceux qui l'étaient d'un diplôme de 2° ou 3° cycle et seulement 38 % de ceux qui l'étaient d'un autre titre de l'enseignement supérieur.

Ce dernier résultat est particulièrement intéressant. Nous avons ici des titulaires de diplômes universitaires spécialisés, voire très spécialisés (métiers médicaux, diplômes d'ingénieurs...) et nous comprenons facilement qu'ils aient hésité, parce qu'ils étaient autant intéressés par d'autres voies.

Ceux qui ont été les moins perplexes sont les titulaires d'un diplôme peu élevé (baccalauréat ou diplôme de 1° cycle).

Tableau 146 : Les hésitations à choisir l'enseignement du premier degré en fonction de la première motivation à l'entrée dans la carrière. (Graphique 188, Annexes, tome 2)

motivations	hésitations				
	non	non, incertitude sur le niveau	non, incertitude engagement définitif	oui, autant intéressé par d'autres voies	oui, plus intéressé par d'autres voies
actives	61 %	14 %	4,5 %	18,5 %	2 %
matérielles	42,5 %	20,5 %	7 %	26 %	4 %
passives	41 %	0,5 %	11,5 %	**17,5 %**	**29,5 %**

80 % des maîtres entrés dans la carrière enseignante avec des motivations actives n'ont pas eu d'hésitations. C'est également le cas de 70 % de ceux qui ont eu des motivations matérielles et seulement 53 % de ceux chez qui elles étaient passives.

Lorsque ces dernières sont à l'origine de l'engagement, les maîtres ont hésité parce qu'ils étaient effectivement plus intéressés par d'autres voies. Ils se sont dirigés dans l'enseignement du premier degré faute de mieux, par élimination d'autres secteurs, par hasard ou parce que leurs études les y ont conduits directement, sans qu'ils aient vraiment cherché d'autres orientations.

Tableau 147 : Existence ou non d'un doute à quitter l'enseignement en fonction des hésitations à choisir l'enseignement du premier degré (Graphique 189, Annexes, tome 2)

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

hésitations	pensé à quitter ?			
	non ferme	oui ferme	oui nuances	non nuances
non	57,5 %	7,5 %	18,5 %	16,5 %
non incertitude niveau	60,5 %	10 %	16,5 %	13 %
non incertitude engagement	49 %	8,5 %	34 %	8,5 %
oui autant intéressé autre voie	21 %	**21 %**	**39,5 %**	18,5 %
oui plus intéressé autre voie	10 %	**59 %**	**20,5 %**	10,5 %

Ceux qui n'ont pas hésité à devenir enseignant, même s'ils avaient des incertitudes concernant le niveau sur lequel ils souhaitaient travailler, n'ont, à 74 % pour les premiers et à 73,5 % pour ceux qui ont émis une indécision sur le choix la classe, jamais pensé à quitter leur métier (et en particulier parmi eux respectivement 57,5 % et 60,5 % de manière ferme).

Dès qu'apparaît un scepticisme sur un engagement définitif même si l'on n'a pas hésité, ce ne sont plus que 57,5 % qui ne connaissent pas de moment de doute au cours de carrière. Dans cette logique, lorsqu'il existe une réelle réticence au départ, ce sont 60,5 % des maîtres autant intéressés par une autre voie et 79,5 % de ceux plus intéressés par une orientation différente qui ont pensé quitter l'enseignement.

Tableau 148 : Les moments de doute dans la carrière en fonction des hésitations à choisir l'enseignement du premier degré . (Graphique 190, Annexes, tome 2)

hésitation	moment du doute					
	1°,2°	3°,4°	5°,6°	7°,15°	15°	plusieurs
non		7 %	3,5 %	**39,5 %**	**21,5 %**	28,5 %
non, incertitude.niveau		12 %	1 %	**49 %**	**40 %**	
non, incertitu.de engagement.		19,5 %	41 %	20 %	19,5 %	
oui, autant intéressé par d'autre voie	19 %	11,5 %	11,5 %	31 %	11,5 %	15,5 %
oui, plus intéressé par d'autre voie	23,5 %	1 %	1 %	37,5 %	12 %	25 %

vertu de la loi du droit d'auteur.

Lorsqu’il existe des moments de doute, s’il n’y a pas eu, au départ de la carrière, d’hésitation, ces périodes se situent essentiellement après la 7° année. Il en est ainsi pour 61 % de ceux qui n’ont aucune incertitude et 89 % de ceux qui étaient assurés de leur engagement mais avaient un embarras sur le niveau.

A contrario, s’il y a eu indécision, les moments de doute apparaissent tout au long de la carrière.

Lorsque les maîtres se sont engagés avec des motivations actives, leur choix s’est fait très tôt (notamment pour les femmes). Cela les a conduits à une entrée dans le métier souvent consécutive à leurs études universitaires pour ceux qui sont, aujourd’hui, les plus jeunes voire immédiatement après le baccalauréat pour les plus âgés. Ces motivations actives semblent les protéger de moments de doute au cours de leur carrière et principalement en tout début.

Les hommes, titulaires d’un diplôme élevé, ayant eu au départ des motivations matérielles ou passives ont davantage ressenti des hésitations à choisir leur métier. Cela peut avoir comme conséquence de voir apparaître chez eux l’idée de penser à le quitter tout particulièrement en début ou à partir de la 7° année.

vertu de la loi du droit d'auteur.

Chapitre VI. L'exercice du métier

On remarque que les enseignants sont souvent figés dans leurs particularismes professionnels, leurs idiomes pédagogiques. C'est ainsi qu'on les loue certaines fois et même qu'on les méprise un peu. On les envie parfois lorsqu'on regarde leurs temps de vacances mais on les plaint aussi lorsqu'on pense aux enfants et à la patience qu'ils doivent avoir envers eux.

Que de chemins parcourus depuis l'instituteur, le maître d'école de naguère "hussard noir de la République", auquel les lois sur l'enseignement de la dernière décennie du XIX° siècle ont confié la responsabilité d'une alphabétisation de masse, jusqu'à la création du nouveau corps de professeurs d'école [103] .

Enseigner, instruire, éduquer voilà donc en trois mots ce qui est au quotidien le fruit du travail des enseignants. Ce sont eux qui vont devoir porter la responsabilité de l'école car ce sont d'abord eux qui la font.

Mais la tâche des enseignants est-elle d'instruire ou d'éduquer ?

Guy Avanzini nous éclaire à ce sujet [104] : "***Eduquer ou Instruire ? Faux dilemme. Il n'y a entre l'un et l'autre, nulle variation en sens inverse. La vraie différence se situe entre ceux qui espèrent modestement éduquer en instruisant et ceux qui entendent orgueilleusement éduquer indépendamment de l'instruction, que***

[103] Décret N° 90 680 du 1er août 1990.

[104] Lettre du CLERSE , N° 20, mai 1993, pp. 11-13.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

d'ailleurs ils réussissent inégalement. On doit se méfier de l'ambition des éducateurs et leur préférer la réserve de ceux qui se contentent de chercher à instruire, ce qui n'est pas si mal ; ils sont plus humbles, mais plus sérieux ."

En somme, le métier reste le même qu'auparavant, mais il est incontestablement plus complet. Cela permet précisément d'aborder plus sereinement et plus efficacement la complexité de la tâche. La seule spécificité disciplinaire et le seul principe de "transmission des connaissances" ne permettent pas de travailler positivement sur les situations éducatives actuelles. Le travail des enseignants est devenu particulièrement difficile. C'est pourquoi il demande un profil professionnel particulier.

L'enseignant est engagé dans une démarche d'affirmation identitaire.

Mais, il est plus que quiconque confronté à cette démarche en tant que fondatrice et signifiante de son rôle. Son entreprise personnelle est porteuse il est vrai d'attentes et d'espoir mais aussi d'incertitudes et de remises en question dans sa démarche professionnelle.

Depuis deux ou trois décennies, des praticiens, des chercheurs, des responsables de l'enseignement scolaire repèrent les difficultés rencontrées par les maîtres dans le métier, les obstacles qu'ils doivent devoir franchir, les situations impossibles parfois où ils se disent immergés, leur lassitude, leur découragement, le gaspillage qu'ils dénoncent des compétences et des moyens.

Sommes-nous en présence d'une situation nouvelle ou alors de la focalisation actuelle d'une attention portée à un problème déjà ancien ?

Le fait nouveau qui apparaît cependant, c'est l'idée de professionnalisation.

Il faut se demander quelle peut bien être la spécificité de la fonction enseignante afin d'en faire l'attribut exclusif d'une "profession".

C'est une question récente.

Si toute société implique une éducation, au double sens d'instruction et de socialisation, pendant longtemps cette fonction a été remplie de façon informelle. C'était dans la famille, dans l'environnement social que l'enfant apprenait ce qui lui était nécessaire pour s'intégrer dans la société. Il y a donc eu des sociétés sans écoles et, même après leur création et leur diversification modernes, c'est-à-dire en France surtout à partir des XVI° et XVII° siècles, longtemps encore la fonction enseignante est restée assez floue, de même que la qualification requise pour l'exercer.

Jusqu'à la moitié du XIX° siècle, l'enseignement est demeuré souvent une attente avant un métier. Il ne réclamait pas de qualification et de compétences bien définies.

Paradoxalement, on peut noter la force et la persistance de l'idéologie vocationnelle. Si en droit, n'importe qui ou presque peut enseigner, en fait la capacité pédagogique semble relever du don et appartenir en propre à la personne. Ainsi, on ne peut alors parler de professionnalité ni même de conditions de son organisation. Nous comprenons pourquoi la légitimation des différents métiers de l'enseignement s'est faite par référence à un extérieur : l'ordre juridico-politique pour l'instituteur primaire, la culture savante pour le professeur du secondaire et le monde du travail pour l'enseignement professionnel.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

L'activité de chacun se définissait par rapport aux fins que sont le citoyen, l'homme cultivé, le producteur.

Mais l'unification du système d'enseignement, son organisation par degrés et sa démocratisation ont profondément déstabilisé cette répartition des rôles. L'école en même temps subissait les assauts critiques de ceux qui voyaient dans son fonctionnement la reproduction des rapports sociaux dans leur structure hiérarchique (Pierre Bourdieu et Jean Claude Passeron [105]) que ceux qui plaidaient pour sa disparition, la décrivant comme une entreprise de dépossession (Yvan Illich [106])

Nous sommes aujourd'hui dans une situation qui a engendré une véritable crise d'identité professionnelle que ressentent de nombreux enseignants. C'est sur la pratique de la classe que l'on pense ouvrir aux praticiens la voie de la professionnalisation. Une direction nouvelle existe avec le modèle "clinique" en se concentrant sur l'acte "d'enseignement-apprentissage". C'est ainsi que ce n'est plus par référence à des fins de l'éducation, mais à partir de l'analyse de la structure d'une pratique supposée efficace que l'on cherche à légitimer le travail des professeurs.

Sommes-nous cependant dans un réel processus de professionnalisation de l'enseignement ?

La sociologie nous apprend que, pour qu'une occupation cesse d'être exercée plus ou moins bénévolement ou par vocation, puis en tant que métier, il faut, entre autres choses, que sa pratique devienne l'objet d'un savoir spécialisé, scientifique ou technique produit et transmis explicitement par ceux qui l'exercent. L'activité possède alors une certaine autonomie et donc une capacité à tenir les profanes à distance fondant un pouvoir d'autocontrôle reconnu par la société et garanti par l'Etat.

Mais il nous faut aussi préciser les termes de "professionnalisation" et de "profession". Le dictionnaire Larousse en indique plusieurs sens :

- "ensemble de personne exerçant le même métier..."
- "activité, métier..."
- mais aussi un sens plus public ou religieux qui met en évidence "l'affirmation faite publiquement" par une personne "concernant sa foi religieuse ou ses opinions, ses idées..."

M. Lemosse précise : "***L'exercice d'une profession implique une activité intellectuelle qui engage la responsabilité individuelle...C'est une acivité savante, et de nature routinière, mécanique ou répétitive...Elle est pourtant pratique, puisqu'elle se définit comme l'exercice d'un art plutôt que purement théorique et spéculative...Sa technique s'apprend au terme d'une longue formation...Le groupe qui exerce cette activité est régi par une forte organisation et une grande cohésion internes...Il s'agit***

[105] .Bourdieu et J.C. Passeron, Les héritiers, Minuit, Paris, 1964. P.Bourdieu et J.C. Passeron, La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement, Minuit, Paris, 1970.

[106] . Illich,Une société sans école , Seuil, Paris, 1971.

vertu de la loi du droit d'auteur.

d'une activité de nature altruiste au terme de laquelle un service précieux est rendu à la société..." [107]

La recherche actuelle en Sciences de l'Education porte entre autres sur cette question de la professionnalisation de l'enseignement. R. Bourdoncle [108] apporte une réflexion issue d'une sociologie des professions. Il retient les critères qui émanent consensuellement d'études sociologiques. Une profession se définit d'abord selon deux grandes caractéristiques un savoir spécifique et un idéal de service appuyé sur "un souci prioritaire de l'intérêt général".

L'enseignement est-il une vraie profession ? Bourdoncle fait d'abord remarquer "les connotations réductrices ou négatives pour désigner les réalisations imparfaites du modèle" ; ces réalisations sont qualifiées de "pseudo", "semi", "quasi" ou "sub"... professions. [109]

Ensuite, après avoir mis en évidence que l'enseignement ne suit pas le modèle des puristes de la sociologie, il relève, en particulier avec M. Huberman [110] , que

"les enseignants peuvent ou même vont devenir de vrais professionnels."

Ces considérations ont à voir avec l'enseignant. La personne qui travaille dans l'éducation, instituteur ou professeur en petite section de maternelle ou en cours moyen deuxième année, est au centre de notre attention et de nos préoccupations. En choisissant son métier, puis lorsqu'il prend sa classe et enfin quand il réfléchit à son avenir, il assume les grandes caractéristiques qui sous-tendent et organisent la réalité de la profession ou d'un métier en route de le devenir.

Relativement à la professionnalisation, nous accepterons l'idée qu'un sujet se professionnalise. Il apprend et perfectionne sa pratique. Il est pleinement responsable de son travail et de ses projets, il prend en charge son rôle et cherche à s'intégrer parmi les pairs.

A Les raisons de choisir de nouveau, ou non, l'enseignement.

A bien des égards, nous avons ici un point fort de notre problématique. En effet, la

[107] . Lemosse, Le "professionnalisme" des enseignants : le point de vue anglais" , Paris, Recherche et formation N° 6, 1993.

[108] . Bourdoncle, La Professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines, dans Revue française de Pédagogie , N° 94, 1991, pp. 73-91.

[109] d. - Ibidem, p. 79.

[110] . Huberman, L'Evolution de la formation américaine. Une analyse contextuelle de la formation des enseignants aux U.S.A. et quelques points de comparaison avec l'Europe francophone, dans Debesse et Mialaret, Traité des sciences pédagogiques, tome 1. - Paris : P.U.F., 1978.

vertu de la loi du droit d'auteur.

question de savoir si un enseignant serait prêt à rechoisir l'enseignement permet, en quelque sorte, de mesurer directement sa satisfaction. Elle représente un bilan significatif aux yeux de l'intéressé et fournit des données que l'on peut mettre en relation avec une multitude d'autres facteurs.

1- Rechoisir ou non l'enseignement.

Examinons dans un premier temps les réponses brutes.

Si c'était à refaire, compte tenu de votre expérience, choisiriez-vous ou non l'enseignement ?

Rechoisir l'enseignement (graphique 191).

- oui, ferme 54 %
- oui, mais avec des nuances (autre niveau d'élèves, 2ème degré par exemple...) 15 %
- oui, passivement, faute de mieux, faute d'autres ouvertures 6 %
- je ne sais pas 19 %
- non 6 %

75 % des répondants, compte tenu de leur expérience, opteraient de nouveau pour l'enseignement, 19 % ne savent pas et 6 % ne rechoisiraient pas.

C'est un résultat plutôt rassurant. Seuls 6 % de l'échantillon sont sûrs qu'ils ne recommenceraient pas. Plus de la moitié dit "oui" sans nuances. 75 % rechoisiraient "activement" l'enseignement, en changeant éventuellement le cahier des charges.

Tableau 149 : Rechoisir l'enseignement en fonction de l'âge. (Graphique 192, Annexes, tome 2)

âge	rechoisir				
	oui, ferme	oui, avec nuances	oui,passivement	ne savent pas	non
- 26 ans	77 %	0,5 %	11 %	11,5 %	0,5 %
26 / 35 ans	64 %	13 %	4 %	17 %	2 %
36 / 45 ans	44 %	14,5 %	9 %	**23 %**	**9,5 %**
+ 45 ans	54 %	18,5 %	4,5 %	17 %	6 %

Ce sont ceux de 36 à 45 ans qui seraient les moins nombreux à rechoisir l'enseignement.

Tableau 150 : Rechoisir l'enseignement en fonction du sexe. (Graphique 193, Annexes, tome 2)

sexe	rechoisir				
	oui, ferme	oui, avec nuances	oui,passivement	ne savent pas	non
masculin	37,5 %	15 %	15 %	**23 %**	**9,5 %**
féminin	59,5 %	14,5 %	3,5 %	18 %	4,5 %

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

Les différences sont ici significatives. La réponse "oui ferme" est donnée par 37,5 % des hommes et 59,5 % des femmes. Le "non" intervient pour 9,5 % des hommes et 4,5 % des femmes. Les "oui, avec nuances" et " oui, passivement" sont plus fréquents chez les hommes. Globalement, les femmes sont plus satisfaites, ce qui corrobore nos résultats déjà énoncés. L'explication est complexe. Pour quelques-uns, les hommes sont à la fois plus engagés dans la carrière et plus déçus du bilan qu'ils en tirent. Les femmes auraient d'autres lieux d'investissement, ce qui relativiserait leurs attentes et leurs déceptions. Pour les autres, c'est purement une question de "mortalité d'échantillonnage". C'est-à-dire que, les femmes mariées mécontentes auraient déjà quitté l'enseignement, seraient à temps partiel ou en disponibilité alors que les hommes y restent pour des raisons essentiellement financières.

Tableau 151 : Rechoisir l'enseignement en fonction de l'ancienneté générale de service. (Graphique 194, Annexes, tome 2)

ancienneté	rechoisir				
	oui, ferme	oui, avec nuances	oui,passivement	ne savent pas	non
0 / 3 ans	65 %	13 %	4,5 %	17,5 %	0 %
4 / 6 ans	73,5 %	11 %	4 %	7,5 %	4 %
7 / 14 ans	51,5 %	19 %	5 %	19 %	5,5 %
15 / 25 ans	44,5 %	7,5 %	11 %	28 %	9 %
26 / 35 ans	51 %	22 %	5,5 %	16 %	5,5 %
36 / 40 ans	50 %	12 %	0,5 %	25 %	12,5 %

Les réponses "non" (ne rechoisirait pas) interviennent moins fréquemment dans les groupes dont l'ancienneté est réduite. C'est à la fois logique et rassurant. Par ailleurs, les maîtres les plus anciens sont les plus nombreux à ne pas vouloir rechoisir le métier dans lequel ils se sont engagés pendant toute leur carrière. Ce résultat est à rapprocher de celui qui mettait en relation le fait de désirer opter de nouveau pour l'enseignement en fonction de l'âge. Il confirmerait que les plus âgés et anciens dans le métier seraient les plus nombreux à ne pas vouloir le rechoisir. Par ailleurs, pour l'ensemble, ces différences ne sont pas significatives.

Tableau 152 : Rechoisir l'enseignement en fonction de l'affectation. (Graphique 195, Annexes, tome 2)

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

affectation	rechoisir				
	oui, ferme	oui, avec nuances	oui,passivement	ne savent pas	non
direction maître-form	46 %	9,5 %	11,5 %	**21 %**	**12 %**
classe titre définitif	52 %	16,5 %	5 %	20,5 %	6 %
classe titre provisoire	60 %	17 %	11,5 %	11 %	0,5 %
service fractionné	76,5 %	15 %	0,5 %	7,5 %	0,5 %
remplace ment	61 %	15 %	0,5 %	23 %	0,5 %

Ceux qui ont des responsabilités affirmées dans le sytème éducatif, tels que les directeurs d'école ou les maîtres-formateurs, mais aussi qui sont nommés à titre définitif dans une école s'investissent davantage que leurs collègues à titre provisoire. Ils se distinguent particulièrement car ils sont bien moins nombreux à vouloir rechoisir l'enseignement (67 % des directeurs et maîtres-formateurs et 73,5 % des maîtres nommés à titre définitif contre 88,5 % de ceux à titre provisoire et 92 % de ceux qui exercent sur des services fractionnés). Ils déclarent plus fermement ne pas souhaiter rechoisir leur métier. Mais il est vrai que les maîtres affectés à ces types de postes sont aussi souvent les plus anciens. Les remplaçants qui ne peuvent vraiment pas s'investir dans la vie d'une école (sauf peut-être au cours de longs remplacements) sont les plus nombreux à ne pas savoir s'ils rechoisiraient l'enseignement.

Tableau 153 : Rechoisir l'enseignement en fonction du niveau d'enseignement. (Graphique 196, Annexes, tome 2)

niveau	rechoisir				
	oui, ferme	oui, avec nuances	oui,passivement	ne savent pas	non
maternelle	57 %	10,5 %	3 %	23 %	6,5 %
élément.	51 %	16,5 %	9 %	16,5 %	7 %
mat & élém	62,5 %	16 %	0,5 %	21,5 %	0,5 %

Statistiquement, ces différences ne sont pas significatives. Mais une tendance peut apparaître : les maîtres affectés dans des écoles comprenant des classes maternelles et élémentaires (ce sont généralement des classes en milieu rural) ou les maîtres chargés des remplacements sur l'ensemble des cycles du premier degré, se distingueraient davantage par leur volonté de rechoisir le métier d'enseignant (63,5 % rechoisiraient fermement, 0,5 % ne rechoisiraient pas)

Tableau 154 : Rechoisir l'enseignement en fonction du diplôme le plus élevé possédé aujourd'hui. (Graphique 197, Annexes, tome2)

vertu de la loi du droit d'auteur.

diplôme	rechoisir				
	oui, ferme	oui, avec nuances	oui,passivement	ne savent pas	non
bac	45 %	15,5 %	9 %	**25,5 %**	**5 %**
D..1°cycle	57,5 %	11,5 %	4,5 %	**17,5 %**	**9 %**
D.2°, 3°	60,5 %	15,5 %	6 %	14 %	4 %
autre D.	59 %	20 %	0,5 %	10,5 %	10 %

Ce sont les plus diplômés qui rechoisiraient plus volontiers le métier d'enseignant (titulaire d'un diplôme de 2° ou 3° cycle : 82 %) a contrario de ceux qui le sont moins et en particulier qui ne possèdent qu'un baccalauréat (69,5 %). Ils pourraient en effet envisager d'autres voies possibles aujourd'hui, en continuant dans un premier temps leurs études universitaires. Parmi ces derniers, il faut relever un résultat intéressant : 25,5 % d'entre eux ne savent pas s'ils opteraient de nouveau pour leur métier. Ceux qui ont un diplôme élevé ont généralement peu d'ancienneté et peut-être, avant leur entrée dans le métier, connu le chômage ou exercé une autre profession.

Tableau 155 : Rechoisir l'enseignement en fonction des hésitations de départ à choisir l'enseignement. (Graphique 198, Annexes, tome 2)

hésitations	rechoisir				
	oui, ferme	oui, avec nuances	oui,passivement	ne savent pas	non
non	65 %	11 %	3,5 %	15 %	5,5 %
non,incertitude sur le niveau	64 %	16,5 %	3 %	16 %	0,5 %
non, incertitude d'engagement définitif	25 %	25 %	8,5 %	33 %	8,5 %
oui, autant intéressé par d'autres voies	37 %	18,5 %	7 %	30,5 %	7 %
oui, plus intéressé par d'autres voies	10 %	20 %	**40 %**	10 %	**20 %**

Ceux qui n'ont pas hésité rechoisiraient à 79,5 % et à 83,5 % le même métier. Considérons à part ceux qui n'ont pas craint d'y entrer mais avaient cependant une incertitude d'engagement définitif: en effet, ils ne sont que 58,5 % à désirer rechoisir et 33 % à ne pas savoir.

Même après des années d'exercice du métier, ils sont, pour un tiers d'entre eux, toujours aussi indécis sur la détermination de leur engagement. Ceux qui ont, au départ,

vertu de la loi du droit d'auteur.

hésité à entrer dans l'enseignement seraient les plus nombreux à ne pas vouloir le rechoisir (20 %) et, pour ceux qui s'y engageraient de nouveau, 40 % d'entre eux le feraient passivement. Cette catégorie semble peu motivée, peu enthousiaste au dynamisme et formerait en grande partie le groupe de ceux qui resteraient par résignation.

Tableau 156 : Rechoisir l'enseignement en fonction du fait d'avoir ou non pensé à quitter le métier pour lequel on s'était engagé. (Graphique 199, Annexes, tome 2)

avoir pensé à quitter	rechoisir				
	oui, ferme	oui, avec nuances	oui,passivement	ne savent pas	non
non ferme	**80,5 %**	**8,5 %**	**1 %**	7 %	3 %
oui ferme	18,5 %	15 %	15 %	29 %	22,5 %
oui nuance	29 %	25 %	10,5 %	29 %	6,5 %
nonnuance	**40,5 %**	**18,5 %**	**9,5 %**	31 %	0,5 %

Lorsqu'un enseignant n'a pas pensé à quitter son métier, il opterait plus volontiers pour un nouvel engagement que les maîtres qui ont songé à arrêter leur carrière.

Tableau 157 : Rechoisir l'enseignement en fonction des moments de doute. (Graphique 200, Annexes, tome 2)

moment de doute	rechoisir				
	oui, ferme	oui, avec nuances	oui, passivement	ne savent pas	non
1° 2° années	58,5 %	14,5 %	13 %	14 %	0 %
3° 4° années	42 %	43 %	1 %	14 %	0 %
5° 6° années.	1,5 %	49 %	1 %	**33 %**	15,5 %
7°/15° années.	22,5%	14,5 %	11 %	**37 %**	15 %
après 15° année	14 %	14,5 %	14,5 %	**35,5 %**	**24,5 %**
plusieurs moments	28,5 %	24,5 %	21,5 %	21,5 %	7 %

C'est chez les maîtres qui ont connu des moments de doute après la 5° année que l'on trouve le plus d'enseignants qui ne savent pas s'ils se rengageraient de nouveau dans le métier. C'est parmi ceux qui ont connu des moments d' incertitudes après la 15° année que l'on rencontre le plus d'enseignants qui ne souhaiteraient pas le rechoisir.

Tableau 158 : Rechoisir l'enseignement en fonction de la première motivation de départ pour le métier. (Graphique 201, Annexes, tome 2)

motivations	rechoisir				
	oui, ferme	oui, avec nuances	oui,passivement	ne savent pas	non

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

actives	**35,5 %**	**47,5 %**	**4 %**	10,5 %	2,5 %
matérielles	46,5 %	20 %	5 %	20,5 %	8 %
passives	39 %	14 %	**17,5 %**	11,5 %	18 %

87 % qui ont débuté avec des motivations actives se prononceraient encore pour ce même métier.

17,5 % de ceux qui avaient des motivations initiales passives le préféreraient de nouveau pour les mêmes raisons.

2- Les raisons de ne pas rechoisir l'enseignement.

Les raisons principales (graphique 202) :

- désir de reprendre une voie envisagée et abandonnée 22 %
- aujourd'hui, d'autres voies nouvelles sont possibles 18 %
- c'est un métier où la routine est trop importante 3 %
- c'est un métier où les conditions d'exercice sont mauvaises 11 %
- les rémunérations sont insuffisantes 9 %
- autre raison 38 %

Si l'on ne rechoisit pas ce métier, ce n'est pas parce qu'on le trouve trop routinier ni que les rémunérations sont insuffisantes : c'est pour d'autres raisons. Des motivations actives faibles, une absence de vocation à l'exercer seraient-elles ces autres raisons?

Tableau 159 : Raison principale de ne pas rechoisir l'enseignement en fonction de l'âge. (Graphique 203, Annexes, tome 2)

âge	raison					
	reprendre une voie abandonnée	prendre une voie nouvelle	routine	conditions d'exercice	rémunérations	autre raison
- 26 ans	11 %	0,5 %	0 %	22,5 %	0,5 %	65,5 %
26/35ans	28 %	18,5 %	0,5 %	8 %	5,5 %	39,5 %
36/45ans	22 %	15,5 %	4 %	10,5 %	13 %	35 %
+ 45 ans	17 %	21,5 %	3 %	12 %	9,5 %	37 %

Pour toutes les classes d'âges à partir de 26 ans, si l'on ne rechoisit pas le métier d'enseignant, c'est pour faire autre chose (reprendre une voie abandonnée ou en choisir une nouvelle).

Ce sont les plus jeunes qui changeraient par rapport aux conditions d'exercice. Ils sont, pour certains, confrontés, après leur formation, à la réalité de l'exercice de la profession et à ses difficultés [111] .

Tableau 160 : Raison principale de ne pas rechoisir l'enseignement en fonction du sexe. (Graphique 204,

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

Annexes, tome 2)

sexe	raison					
	reprendre une voie abandonnée	prendre une voie nouvelle	routine	conditions d'exercice	rémunérations	autre raison
masculin	24 %	**28,5 %**	**5,5 %**	8 %	6 %	28 %
féminin	20,5 %	14 %	1,5 %	12 %	10,5 %	41,5 %

Les hommes, en nombre supérieur à celui des femmes, ne convoiteraient plus l'enseignement pour suivre une voie nouvelle ou en reprendre une abandonnée qui les intéressaient davantage.

5,5 % des hommes contre 1,5 % des femmes ne le rechoisiraient pas parce qu'ils le considèrent comme trop routinier. Les femmes (10,5 %) plus que les hommes (6 %) ne s'y rengageraient pas du fait de rémunérations peu satisfaisantes. Ce résultat semble étonnant car a priori les hommes se montreraient plus revendicateurs concernant leur traitement. Par ailleurs, elles seraient 12 % contre 8 % à ne pas resouhaiter enseigner dans le premier degré, vu ses conditions d'exercice jugées difficiles. De même, elles sont encore plus nombreuses (41,5 %) que les hommes (28 %) à ne pas vouloir rechoisir ce métier pour d'autres raisons.

Tableau 161 : Raison principale de ne pas rechoisir l'enseignement en fonction du niveau d'enseignement. (Graphique 205, Annexes, tome 2)

niveau	raison					
	reprendre une voie abandonnée	prendre une voie nouvelle	routine	conditions d'exercice	rémunérations	autre raison
matern.	19 %	15,5 %	1,5 %	14 %	9 %	41 %
élém.	24 %	16,5 %	3,5 %	10 %	10,5 %	35,5 %
mat&élé	17 %	31 %	0,5 %	5 %	5,5 %	41 %

Les conditions d'exercice semblent plus épuisantes à vivre à l'école maternelle que dans les classes élémentaires. La première est essentiellement féminine et, au regard des résultats précédents, il semblerait que les femmes vivent plus péniblement que les hommes leur métier au travers de conditions matérielles difficiles.

Tableau 162 : Raison principale de ne pas rechoisir l'enseignement en fonction de l'affectation. (Graphique 206, Annexes, tome 2)

affectation	

[111] ire à ce sujet la Note d'information 97.25 Juin 1997, Les débuts dans le métier des nouveaux professeurs des écoles. Bilan des deux premières années d'exercice, Direction de l'Evaluation et de la Prospective, Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.

vertu de la loi du droit d'auteur.

	raison					
	reprendre une voie abandonnée	prendre une voie nouvelle	routine	conditions d'exercice	rémunérations	autre raison
direction formateur	21 %	18,5 %	7 %	12 %	14 %	27,5 %
à titre définitf	20,5 %	18 %	2 %	12 %	8,5 %	39 %
à titre provisoire	22,5 %	28 %	0,5 %	5,5 %	0,5 %	43 %
service fractionné	37 %	7,5 %	0,5 %	8 %	7,5 %	39 %
remplacements	15,5 %	7,5 %	0,5 %	8 %	15,5 %	53 %

Ce sont les maîtres-formateurs et les directeurs qui seraient, d'après ces résultats, les plus nombreux, à ne pas vouloir rechoisir le métier d'enseignant à cause de rémunérations insuffisantes (14 %). Cela peut effectivement s'expliquer au regard des tâches variées et toujours plus importantes qui leur incombent . 15 % des titulaires remplaçants seraient également dans ce même cas. Ce résultat est beaucoup plus étonnant lorsque l'on sait que des indemnités de remplacement sont attribuées par jour à chaque maître en remplacement hors de son école de rattachement [112] 0 .

Tableau 163 : Raison principale de ne pas rechoisir l'enseignement en fonction de l'ancienneté générale de service dans le premier degré. (Graphique 207, Annexes, tome 2)

ancienneté	raison					
	reprendre une voie abandonnée	prendre une voie nouvelle	routine	conditions d'exercice	rémunérations	autre raison
0/3 ans	25,5 %	8,5 %	0,5 %	8,5 %	0,5 %	56,5 %
4/6 ans	36,5 %	7,5 %	0,5 %	0,5 %	11 %	44 %
7/14 ans	24 %	13,5 %	0,5 %	16 %	13,5 %	32,5 %
15/25ans	16,5 %	22,5 %	4 %	13 %	11 %	33 %
26/35ans	18 %	18 %	4 %	12,5 %	9,5 %	38 %
36/40ans	0,5 %	61 %	12,5 %	0,5 %	0,5 %	25 %

Si l'on étudie les raisons pour lesquelles ceux qui se sont entrés dans l'enseignement ne le rechoisiraient pas, il apparaît que le désir de faire autre chose et donc de se diriger vers une nouvelle voie professionnelle augmente en fonction de l'ancienneté de service dans le métier. C'est à mi-carrière qu'ils ne penseraient pas préférer un nouvel engagement dans leur métier parce qu'ils en jugent les conditions d'exercice difficiles. En début de carrière, si l'on ne le rechoisissait plus, c'est majoritairement pour d'autres raisons que celles qui ont été proposées dans le questionnaire.

[112] ndemnités de remplacement voir note 26 de bas de page, page 50.

vertu de la loi du droit d'auteur.

L'ex Direction de l'Evaluation et de la Prospective a constitué un panel de professeurs des écoles sortis des instituts universitaires des maîtres en 1994. Ils ont été interrogés à deux reprises : quelques mois après leur prise de fonction et en fin de deuxième année d'exercice, afin de mieux cerner leurs conditions d'insertion professionnelle et d'observer leurs opinions et leurs réactions face à leur métier [113] 1 .

Au terme de leur deuxième année d'exercice, les nouveaux professeurs des écoles expriment une forte satisfaction personnelle et professionnelle (90 % sont très ou assez satisfaits). A l'issue de la première année d'exercice, deux tiers des nouveaux professeurs ont changé d'école, dans le même département pour leur immense majorité. Ces mouvements étaient principalement dûs au fait que leur nomination était à titre provisoire. Parmi ceux qui ont changé d'école, 79 % sont satisfaits de leur nouvelle attribution, les enseignants affectés dans les villes de 2 000 habitants et plus l'étant davantage encore (93 %). Cette satisfaction rejaillit sur le sentiment général des nouveaux professeurs d'école.

Pour les deux tiers d'entre eux, le bilan professionnel a évolué de manière plutôt positive en cours d'année, surtout lorsqu'ils n'ont pas enseigné dans la même école. Près d'un tiers a cependant trouvé la deuxième année d'exercice plus difficile que la première. Lorsqu'ils expriment leur sentiment sur l'évolution de leur bilan professionnel, les plus âgés manifestent moins d'optimisme que les plus jeunes : 62 % des plus de 30 ans jugent l'évolution de leur bilan plutôt positive, contre 67 % parmi les moins de 30 ans.

Tableau 164 : Raison principale de ne pas rechoisir l'enseignement en fonction du diplôme le plus élevé possédé aujourd'hui. (Graphique 208, Annexes, tome 2)

diplôme	raison					
	reprendre une voie abandonnée	prendre une voie nouvelle	routine	conditions d'exercice	rémunérations	autre raison
bac	14 %	26 %	2,5 %	15,5 %	9 %	33 %
D.U. 1°	22,5 %	15,5 %	2,5 %	9 %	13 %	37,5 %
D.U.2°,3°	28 %	10 %	2,5 %	8,5 %	9 %	42 %
autre D.U	30 %	20 %	0,5 %	0,5 %	0,5 %	48,5 %

Plus le niveau de diplôme est élevé, plus le désir de reprendre une voie professionnelle envisagée et abandonnée avant l'entrée dans la carrière apparaîtrait et serait la raison principale de ne pas rechoisir l'enseignement du premier degré.

Tableau 165 : Raison principale de ne pas rechoisir l'enseignement en fonction des hésitations à choisir, au départ, l'enseignement. (Graphique 209, Annexes, tome 2)

hésitation	

[113] inistère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Direction de l'Evaluation et de la Prospective, Note d'Information 97.25, Les débuts dans le métier des nouveaux professeurs des écoles. Bilan des deux premières années d'exercice, Juin 1997.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

	raison					
	reprendre une voie abandonnée	prendre une voie nouvelle	routine	conditions d'exercice	rémunérations	autre raison
non	12 %	19,5 %	2 %	13 %	11 %	42,5 %
non, incertitude sur le niveau	25,5 %	26 %	0,5 %	10 %	10 %	29 %
non, incertitude engagement définif	25 %	8,5 %	0,5 %	8 %	25 %	33 %
oui, autant intéressé par autre voie	41 %	7 %	7 %	7,5 %	0,5 %	37 %
oui, plus intéressé par d'autre voie	20 %	30 %	0,5 %	9,5 %	10 %	30 %

Les maîtres qui ont hésité à s'engager dans le métier parce qu'ils étaient intéressés par d'autres voies s'ils ne le rechoisiraient pas, cela serait à 50 % pour les mêmes raisons. De manière plus générale, même lorsque l'on n'a pas eu d'indécision au départ, si les maîtres n'éprouvaient pas le désir d'un nouvel engagement dans leur métier, l'intention de reprendre des études justifierait leur décision.

3- Les raisons de rechoisir l'enseignement.

La raison principale (graphique 210):

- une vocation ; forte attirance pour le métier : 26 %.
- le contact avec les jeunes :19 %.
- les possibilités d'enrichissement intellectuel : 3 %
- l'autonomie dans le travail : 25 %.
- garantie de l'emploi : 15 %.
- les horaires de travail : 4 %.
- les vacances, le temps libre : 7 %

Les raisons de rechoisir l'enseignement peuvent être classées en deux catégories : raisons intrinsèques (49 %) et extrinsèques (51 %) qui renvoient aux conditions de travail. Ce sont celles qui ont déjà été définies dans les motivations. Les répondants privilégient

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

surtout la relation, le plaisir de faire partager leurs connaissances et de faire apprendre, mais aussi leur autonomie qui est un aspect important de leur travail.

On s'engagerait donc de nouveau dans l'enseignement parce que c'est un métier de "la relation" : relations avec les élèves qui sont spécifiques car elles sont d'un autre ordre qu'avec les adultes. Le maître dans sa classe est peut-être, parmi les différents acteurs du système éducatif, le plus libre; il a une autonomie d'intervention et d'action particulière. Ce n'est que pendant les visites d'inspection qu'il a de véritables explications à donner sur ses méthodes pédagogiques. L'Inspecteur de l'Education Nationale, son supérieur hiérarchique direct ne le rencontre dans sa classe qu'une fois tous les trois ans en moyenne. Par ailleurs, de nombreuses visites d'inspection ne sont plus, aujourd'hui, des moments de sanction, de contrôle mais de plus en plus de formation. Il apprécie également l'équilibre que cette profession permet entre sa vie professionnelle et sa vie familiale ou entre l'enseignement et d'autres activités.

Toutes les réponses permettent de confirmer la mesure de sa satisfaction.

Tableau 166 : Raison principale de rechoisir l'enseignement en fonction de l'âge. (Graphique 211, Annexes, tome 2)

âge	raison	
	intrinsèques	extrinsèques
- 26 ans	**89 %**	11 %
26 / 35 ans	41,5 %	58,5 %
35 / 45 ans	48 %	52 %
+ 45 ans	52 %	48 %

Lorsque les maîtres sont très jeunes et de fait depuis peu dans le métier, 89 % réaffirmeraient leur choix de devenir enseignant, pour des raisons intrinsèques. Par ailleurs, pour toutes les classes d'âge, la vocation reste forte, tout en diminuant avec l'âge. L'autonomie et la garantie de l'emploi sont les motivations passives les plus importantes au sein des raisons extrinsèques. L'autonomie reste une une raison principale pour rechoisir l'enseignement après 26 ans.

Tableau 167 : Raison principale de rechoisir l'enseignement en fonction du sexe. (Graphique 212, Annexes, tome 2)

sexe	raison	
	intrinsèques	extrinsèques
masculin	37,5 %	**62,5 %**
féminin	53,5 %	46,5 %

Chez les hommes, ce sont les motivations matérielles qui sont les plus importantes. Parmi elles, l'autonomie est prépondérante. En ce qui concerne les raisons intrinsèques, le contact avec les jeunes est aussi important que la vocation.

Chez les femmes, les résultats sont plus modérés. Les raisons intrinsèques sont cependant majoritaires, en premier lieu la vocation. L'autonomie est également la

vertu de la loi du droit d'auteur.

première des motivations matérielles. L'importance de l'intérêt porté au temps libre certifie ce que nous affirmions, à savoir que les femmes souhaitent (peut-être davantage que les hommes) consacrer du temps à leur vie de famille ou à d'autres activités.

Tableau 168 : Raison principale de rechoisir l'enseignement en fonction de l'affectation. (Graphique 213, Annexes, tome 2)

affectation	raison	
	intrinsèques	extrinsèques
direction, maître-formateur	46,5 %	53,5 %
classe à titre définitif	47,5 %	52,5 %
classe à titre provisoire	50 %	50 %
service fractionné	61 %	39 %
remplaçant	61,5 %	38 %

Lorsque l'enseignant a des fonctions administratives (par un service de direction d'école ou des actions de formateur), il rechoisirait l'enseignement à 53,5 % pour des motivations matérielles.

Plus l'on a de responsabilités dans l'école ou plus l'on s'investit dans l'école où l'on est affecté, plus les raisons de préférer de nouveau son métier sont extrinsèques, en particulier pour la garantie de l'emploi. Par ailleurs, la vocation reste forte. Les maîtres chargés des remplacements ou nommés sur des services fractionnés, voire sur plusieurs écoles en même temps, s'engageraient une fois encore dans l'enseignement pour des raisons intrinsèques et, en particulier, par vocation.

Ces résultats pourraient mettre en évidence que ce dernier type de fonction n'altèrerait pas le désir d'enseigner si l'on n'y retrouvait pas de jeunes maîtres en début de carrière.

Tableau 169 : Raison principale de rechoisir l'enseignement en fonction du niveau d'enseignement. (Graphique 214, Annexes, tome 2)

niveau	raison	
	intrinsèques	extrinsèques
maternelle	49,5 %	50,5 %
élémentaire	47,5 %	52,5 %
maternelle & élémentaire	63,5 %	36,5 %

Ces données confirment les observations déjà énoncées plus haut, à savoir que les maîtres nommés sur des classes maternelles et élémentaires rechoisiraient leur métier pour des motivations actives. Il s'agit essentiellement de maîtres d'écoles rurales. Pour eux, la vocation est légèrement plus élevée que pour ceux qui sont nommés à l'école maternelle ou élémentaire (qui, elles, sont majoritairement urbaines) .

Tableau 170 : Raison principale de rechoisir l'enseignement en fonction de l'ancienneté générale de service dans le premier degré. (Graphique 215, Annexes, tome 2)

vertu de la loi du droit d'auteur.

ancienneté	raison	
	intrinsèques	extrinsèques
0 / 3 ans	52 %	48 %
4 / 6 ans	55,5 %	44,5 %
7 / 14 ans	43,5 %	56,5 %
15 / 25 ans	44,5 %	55,5 %
26 / 35 ans	36,5 %	63,5 %
36 / 40 ans	37,5 %	62,5 %

Plus on a de l'ancienneté, plus les raisons de rechoisir l'enseignement sont extrinsèques, avec des motivations matérielles. La vocation diminue proportionnellement à l'ancienneté. L'envie de garantir son emploi atteint son maximum en milieu de carrière, pour diminuer ensuite .

Tableau 171 : Raison principale de rechoisir l'enseignement en fonction du diplôme le plus élevé possédé aujourd'hui. (Graphique 216, Annexes, tome 2)

diplôme	raison	
	intrinsèques	extrinsèques
bac	50 %	50 %
D.U. 1°	51,5 %	48,5 %
D.U. 2°, 3°	49 %	51 %
autre D.U.	40 %	60 %

Ces résultats ne sont significatifs que pour les titulaires d'un diplôme universitaire spécifique, qui rechoisiraient en majorité l'enseignement pour des raisons extrinsèques et, parmi elles, l'autonomie dans le travail.

Parmi eux, certains ont peut-être déjà eu une activité professionnelle. Cette expérience passée leur permettrait, tout particulièrement, d'apprécier cette forme de liberté dans leurs nouvelles fonctions.

Tableau 172 : Raison principale de rechoisir l'enseignement en fonction des hésitations de départ à choisir l'enseignement. (Graphique 217, Annexes, tome 2)

hésitations	raison	
	intrinsèques	extrinsèques
non	61 %	39 %
non, incertitude sur le niveau	45 %	55 %
non, incertitude d'engagement définitif	33,5 %	66,5 %
oui, autant intéressé par d'autres voies	35 %	65 %
oui, plus intéressé par d'autres voies	20 %	80 %

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

Les maîtres qui sont entrés dans l'enseignement sans aucune hésitation rechoisiraient leur métier à 61 % pour des motivations actives. Mais, dès que des incertitudes apparaissent dans l'engagement initial, quand bien même il n'y a pas eu d'hésitation, un nouveau départ serait davantage motivé par des raisons extrinsèques, donc plus matérielles. Ces dernières sont de plus en plus importantes quand les hésitations se sont affirmées au moment d'entamer la carrière.

4- Instituteur... professeur d'école, un métier attachant.

Au cours des premières séries d'entretien, les remarques des enseignants ont permis de relever la prédominance de la relation affective dans la relation pédagogique. Le thème central mis en évidence a été celui de l'attachement du maître à son métier, à ses élèves, à sa classe.

Dans chacun des groupes entendus lorsque la relation pédagogique vécue dans la classe était témoignée, la prépondérance affective de cette relation s'est manifestée de façon flagrante. Les termes utilisés, les images décrites disent les désirs et les angoisses de la domination et de la possession, de l'empreinte exercée ou subie. Les propos recueillis illustrent en partie, à l'école, l'emprise [114] 2 exercée par le maître sur ses élèves et ressentie par celui-ci non seulement en culpabilité, mais en réciprocité.

Certains témoignent que leur désir d'amour domine parfois la raison d'enseigner. D'autres relèvent également la force de cette relation duelle adulte-enfant mais qui est différente car l'enseignant devient le médiateur entre la classe et la communauté sociale qui l'a désigné en son statut.

Le maître se place dans une double position. D'une part, il est dans une recherche fondée sur la croyance et l'utopie du dur désir d'être aimé. D'autre part, il vit au quotidien la rencontre des enfants porteurs de rêve et du rêve de plaisir, supports de remémorisations mais encore réalités singulières, inattendues et discordantes : les élèves sont multiples. Les écoliers sont objets et facteurs, malgré eux, de transfert.

L'amour des enfants est souvent invoqué comme motif du choix d'enseigner et, de fait, il est difficile d'imaginer un adulte déterminé à pratiquer un métier où il sera presque continuellement au contact d'enfants sans qu'il ressente de la sympathie à leur égard. Néanmoins, les liens affectifs qui rassemblent maîtres et élèves sont très difficiles : la haine peut se trouver au rendez-vous de l'amour, à l'insu des partenaires. En effet, vouloir s'intéresser aux enfants, c'est retrouver sa propre enfance. "*Celui qui n'en a plus le souvenir n'en est pas moins habité car c'est là qu'il est né au désir, à la relation, à la perception de soi, à la frustation et à l'angoisse*" (Daniel Hameline [115] 3 , 1971, p. 28).

L'enfant que l'on a été n'est pas celui que l'on se représente, que l'on reconstruit et

[114] ans le langage juridique du XVII°siècle, l'emprise signifie l'action de prendre des terrains par expropriations. En psychanalyse, S. Freud la désigne comme but d'une pulsion d'appropriation de l'autre en tant qu'objet, jusqu'à sa destruction.

[115] . Hameline, Du savoir et des hommes, Gauthier Villars, Paris, 1971.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

que l'on croit retrouver en face de soi sur un visage... Il continue cependant de vivre secrètement au fond de nous, de manière silencieuse certes, mais particulièrement présente, qui ne demande qu'à apparaître. Affirmer que l'on aime les enfants est souvent synonyme du désir premier d'être aimé d'eux. Ceci peut être source de confusions et de désordres, voire de déstabilisation et de réactions d'agressivité chez l'adulte, lorsqu'un élève ne veut pas rentrer dans ce jeu.

Quoi qu'il en soit, en premier lieu, le désir du maître d'aimer et d'être aimé enferme l'écolier dans une relation qui se voudrait symbiotique. C'est ainsi que l'on peut relever les termes suivants, où le possessif rempli les discours "*mes enfants... mes élèves...ma classe..."* Certains ressentent un tel besoin d'être aimés qu'ils fondent inconsciemment une relation très forte mais aussi très exclusive auprès de leur classe. Ils essaient de susciter une admiration sans limite, autant par le biais d'un rapport passionné au savoir qu'ils enseignent que par une attention particulière aux personnes des élèves. Cette relation fusionnelle, qui peut lier le maître à un groupe d'élèves, entraîne une dépendance affective dangereuse, parce qu'elle ferme la voie de l'enfant vers l'autonomie nécessaire à son développement. "*Les jeunes courtisés courtisent à leur tour et s'enferment dans une relation de type narcissique où l'on est avec un autre imaginaire*" (Postic [116] , 1992, p. 245). Ils ne réalisent pas que le maître les manoeuvre. La relation prétendument fondée sur l'amour ressemble à une conquête narcissique, qui a pour finalité d'obtenir des élèves qui ne seraient que le reflet du maître.

Par la séduction ou l'autoritarisme sévère, d'autres maîtres encore affirment que leur "*classe marche bien "*. La satisfaction peut même rencontrer, précéder la justification "*on les presse, mais c'est pour leur bien...de toutes façons c'est eux ou moi..."* Cette dernière remarque, comme d'autres, nombreuses, en réfère cette fois au pouvoir de l'enfant. Dans la classe, l'enfant peut être puissant. Ainsi, les élèves peuvent prendre le pouvoir sur l'enseignant : le maître est pris. Son sentiment d'être bloqué, capté, emporté est d'autant plus fort et angoissant que l'adulte se prend lui-même à ses propres pulsions, en appel ou en réponse à celle de ses élèves. Ce jeu de séduction et de mise en scène dans le but de plaire est abordé par tout maître qui a le désir d'être reconnu, comme professionnel et comme personne, avec la crainte d'être en même temps rejeté. Soumis aux regards qui le dévisagent, il a conscience de passer une épreuve et va développer, selon sa manière d'être, différentes statégies pour séduire ses élèves et, par cette conquête, les conduire au savoir qu'il propose. Tout enseignement commence dans la séduction et implique un jeu d'échange de regards et de paroles. Mais cette rencontre, qui met en jeu un besoin de reconnaissance, ne doit pas dériver vers la tentation de se complaire dans un mouvement de reflets narcissiques et laisser à un second plan l'enjeu de l'école, qui est un lieu pour apprendre des savoirs et un lieu de culture. Lorsque le maître persévère dans une démarche de séduction auprès de ses élèves en concédant à toutes leurs sollicitations et éloignant le savoir des priorités de sa pratique professionnelle, il se place alors dans une situation dangereuse de relation affective complaisante parce qu'elle peut se suffire à elle-même et, ainsi, fausser la légitimité de son travail. Par ailleurs, les élèves attendent de l'institution d'être conduits vers des buts et non pas, uniquement, épanouis vers le divertissement et le charme. Les manquements des maîtres qui démissionnent de leur

[116] . POSTIC, Observation et formation des enseignants, Paris, P.U.F., 1992.

vertu de la loi du droit d'auteur.

fonction première peuvent, pour certains enfants, les entrainer vers l'angoisse. Il s'agit, dans ce cas précis, de sujets qui sont affectés par ce que Jacques Lévine appelle des phénomènes de "déliaison" dans le tissu familial mais également scolaire et social.

Il y a aussi le désir d'être au niveau des enfants qui vient d'un sentiment de vouloir bien faire. C'est ainsi que le maître pense mieux les comprendre et mieux les aider, essayer en quelque sorte de rentrer en empathie. Le vouloir être au niveau des élèves se reconnaît aussi comme un désir de retour à l'enfance, à la spontanéïté, mais il peut encore signifier encore une démarche d'appropriation.

En somme, en lui-même, le maître doit être suffisamment assuré, et tout particulièrement au fait par rapport à sa propre affectivité, pour n'avoir pas à espérer l'amour de ses élèves.

5- Le bonheur d'enseigner.

Le paradis de la classe.

Malgré les difficultés de l'heure, il existe toujours des enseignants heureux, des maîtres effectivement heureux de leur métier, heureux des élèves. Nous les avons rencontrés et écoutés. A l'heure des mille et une plaintes sur le système éducatif, l'échec scolaire, la violence, l'inadaptation des institutions, le malaise enseignant, il parait paradoxal de proclamer qu'existent, malgré tout, des maîtres heureux. Il n'est certes pas question de nier les problèmes, les angoisses, d'opposer aux revendications et au mal-être la bonne conscience de bonheurs exemplaires, mais de constater seulement ce fait : nombre d'enseignants se proclament d'eux-mêmes, et spontanément, heureux de pratiquer leur métier.

Quels sont les "ingrédients" du bonheur d'enseigner ? Ils sont divers et variés. Tous se retrouvent dans chaque bonheur particulier, mais en doses différentes, et selon des priorités distinctes.

5.1- Pour les uns, la transmission du savoir est le premier des plaisirs.

Degré de satisfaction des maîtres qui sont entrés dans l'enseignement parce qu'ils souhaitaient transmettre des connaissances (graphique 218).

- très satisfait : 16,5 %
- assez satisfait : 56 %
- peu satisfait : 23,5 %
- pas satisfait du tout : 4 %

On en trouve dont le suprême bonheur est transmettre ce que eux-mêmes ont appris.

Des maîtres de classes situées en zones difficiles, voire en zones d'éducation prioritaires, nous l'ont dit.

- "Nous voulons au moins, qu'ils sachent que la culture existe...

vertu de la loi du droit d'auteur.

- Il y a un patrimoine à transmettre...
- Je voudrais qu'ils ne soient pas piégés par le quotidien, qu'ils soient sauvés de la médiocrité...qu'ils aient une référence au beau, au mieux...
- Si je prête un bouquin et qu'ils ne me le rendent pas, ça me fait plaisir..."

Discours cependant rare, le plus souvent tempéré par un peu de réalisme.

Mais d'autres, dans des écoles plus favorisées, ont sur ce point exactement le même discours.

- "Quand je vois mes élèves heureux d'apprendre et de comprendre, je me sens moi-même heureux..."

Le plaisir de constater qu'"ils" apprennent se double de réaliser qu'ils retiennent ou qu'ils comprennent *" **Je suis heureuse avec les classes de Cours Préparatoire parce qu'ils apprennent vraiment à lire.** .."*

- "Quand j'étais petite fille, raconte une maîtresse de classe de cours moyen, je faisais la classe à mes poupées. Elève au lycée, j'aidais une amie déjà enseignante à corriger ses copies ! Mon père, ingénieur et centralien m'a donné le goût des mathématiques et m'a poussé à faire les classes préparatoires. J'ai réussi mon concours d'entrée dans une école d'ingénieurs, mais je me suis dit non, je ne veux pas, je veux pouvoir m'occuper d'enfants et leur enseigner des savoirs ! Je suis allée en fac pour passer une licence et devenir enseignante.. J'ai passé le concours d'entrée à l'I.U.F.M. et aujourd'hui je suis professeur d'école. J'ai vraiment la vocation!"

Des enseignants déploient une imagination sans bornes pour faire passer ou faire construire un savoir qu'ils jugent "utile, nécessaire, indispensable..." pour la réussite des masses enfantines qui leur sont confiées .

- " Elle est sévère, mais elle fait travailler...Lorsque l'on dit cela de moi, c'est le plus beau compliment qu'on puisse me faire"
- " Ma plus grande joie est de voir qui'ils ont compris; Depuis le début de ma carrière, je m'acharne pour que chacun comprenne, même le plus faible..."

De ces efforts pleins de conviction, qui nécessitent de l'ardeur et un temps de travail très important, les enseignants reçoivent parfois une récompense qui achève de les porter au sommet du bonheur.

- " L'année dernière, j'avais une classe où l'on avait mis tous les enfants à problèmes. J'ai réalisé avec eux une classe de neige, ils ont été extraordinaires aussi bien dans les activités de vie collective que dans le travail plus scolaire. qui leur étaient demandés... A la fin de l'année, les élèves m'ont offert des cadeaux. C'était la première fois en dix ans de carrière...! "

Bien-entendu, cestransmetteurs de savoir ont les yeux rivés sur les résultats scolaires de

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

leurs élèves.

" A la fin de l'année, je veux qu'ils sachent tous lire... " nous dit cette maîtresse du Cours Préparatoire.

*" **Chaque année, lorsqu'on les envoie en sixième, j'attends avec impatience leurs résultats...** "* nous confie ce maître du Cours Moyen 2 .

5.2- Mais, pour certains, le bilan serait trop sombre.

Ainsi, ceux des écoles situées en zone d'éducation prioritaire ont renoncé à faire passer certaines connaissances.

- " Je me suis aperçu que 50 % des mots que j'employais ne sont compris. Si je faisais dépendre mon plaisir de la seule réussite des élèves qui me sont confiés, je serais malheureux ! "

Pour ceux-ci , le bonheur d'enseigner n'est pas la transmission du savoir. Il est d'une autre nature : l'engagement, corps et âme, dans unemission sociale, à moins que ce soit dans un sacerdoce.

Degré de satisfaction des maîtres qui sont entrés dans l'enseignement parce qu'ils souhaitaient avoir une action sociale (graphique 219).

- très satisfait : 4 %
- assez satisfait : 88 %
- peu satisfait : 7,5 %
- pas satisfait du tout : 0,5 %

"***Je me bats contre l'échec, parce que l'échec c'est insupportable*** " dit une enseignante de banlieue marseillaise. Un maître qui a volontairement choisi d'enseigner en zone difficile affirme"parce-que j'ai senti que ces enfants étaient demandeurs..." et confirme cet engagement missionnaire, qui est aussi une révolte personnelle. "il faut compenser toute cette noirceur, toute cette mollesse, par un engagement encore plus fort. Ces enfants ont le sentiment d'avoir tout raté. Ils crachent à la face du monde et se vengent en s'exprimant pour se faire reconnaître. Notre mission est de les aider. Chaque année, je leur fais réaliser une pièce de théâtre, un film vidéo, un voyage et aussi un journal. Quand on pousse la porte de la classe, conclut-il, on sait que derrière, il y a des potentialités. Nous sommes quelque part, ajoute-t-il, des accoucheurs de rêves..."

Cette mission dans les terrae incognitae de l'éducation nationale n'est pas le seul fait des enseignants de Z.E.P.. On retrouve cette fibre généreuse même auprès de certains, qui travaillent dans des écoles moins difficiles, comme en témoigne celle d'une école de centre ville, dite favorisée ***" parce là aussi, il y a des élèves à dépanner...mon but c'est de faire parler les muets; Du jour où un visage de gamin s'éclaire, il commence à faire des progrès. Pour moi ce sont des moments forts.. ."***

Le maître sauveur, le maître traumaturge, médecin des âmes et de l'intellect bloqués par les difficultés familiales ou par l'injustice sociale, constituent une catégorie

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

d'enseignants heureux. Ceux-là ont pris à bras le corps, avec générosité, les difficultés de la profession, pour *"aider les élèves à s'en sortir".*

5.3- Le plaisir n'est pas forcément en fin d'année, ...

... lorsque l'on évalue le progrès du savoir ou de l'intelligence, ni même au moment où des esprits (présumés) endormis semblent lancer quelques étincelles, ou encore dans un engagement militant et social. Il peut aussi naître chaque jour en pénétrant dans la classe, par la relation quotidienne avec ce groupe d'enfants réunis par la magie des institutions, dont on attend la confiance, la complicité.

Pour d' autres, la satisfaction sera plutôt la relation avec des jeunes, tout en reconnaissant, à la réflexion, que ce plaisir-là, pour eux, est parfois indissociable de celui de transmettre des connaissances.

*" **Pour moi,*** dit ce maître d'une école d'un quartier difficile d'une ville de la région lyonnaise, *" **le premier plaisir est le rire de ces enfants malheureux** ".*

Un autre explique : "***Ce qui me fait plaisir, ce ne sont pas les résultats scolaires, mais plutôt le fait qu'ils soient heureux avec moi. Je cherche à leur passer une sensibilité, une façon d'être...***"

L'amour des enfants, tout simplement, est une des composantes du bonheur d'enseigner. En dehors de tout savoir, de toute volonté d'agir sur les élèves, le simple fait d'être placé face à des élèves suffit à procurer beaucoup de plaisir à plus d'un.

"***Pour moi, il n'y a pas de pédagogie. il n'y a que le vécu entre un maître et ses élèves***." dit une enseignante.

Degré de satisfaction des maîtres qui sont entrés dans l'enseignement parce qu'ils souhaitaient rester au contact de jeunes (graphique 220).

- très satisfait : 13 %
- assez satisfait : 81 %
- peu satisfait : 6 %
- pas satisfait du tout : 0 %

94 % de ceux qui avaient cette motivation première sont aujourd'hui satisfaits de leur métier.

Ce sont ceux qui aiment les voyages de classe, *"parce que cela permet d'établir des relations différentes"*, les sorties avec les élèves . Si un élève est en difficulté, on essaiera de tout savoir sur lui, sur ses problèmes, sur sa famille. La classe est considérée comme une personne, chaque élève comme un être humain à part entière, avec qui l'on peut nouer une relation affective, comme avec n'importe qui.

Mais le plaisir, c'est aussi de plaire aux élèves, de les séduire, comme un comédien séduit son public. *" Dans la classe, je fais souvent le clown. J'ai remarqué qu'il faut plus faire des pitreries à la fin qu'au début de la journée"* témoigne un maître.

Au-delà des ficelles du métier, ils savent bien qu'il faut se déguiser un peu pour

vertu de la loi du droit d'auteur.

mieux séduire. *"Même si je vais très mal, je viens maquillée et souriante"* dit l'une d'elles. *"Je dois leur renvoyer une image de bonheur".* Les enfants attendent de se faire une opinion définitive de leur maître. Elle a son importance : c'est lui qui dirige la classe et, au travers de cette gestion, il va faire passer une image qui viendra suppléer aux différentes représentations qu'ils peuvent avoir d'un enseignant.

- "L'un des plaisirs du métier, explique un autre, est de s'adapter au groupe auquel on a à faire face : comprendre les réactions des enfants, repérer les leaders, maîtriser les influences, et devenir finalement le guide reconnu par tous."

5.4- Le cas d'une vocation, affirmée envers et contre tout, …

… est cependant rare chez les enseignants heureux. Celle-ci, est bien souvent suscitée. *J'avais deux oncles instituteurs* avoue l'un d'eux. En guise d'explication, un autre maître raconte *pour moi devenir prof était une évidence : ma famille est enseignante depuis quatre générations.*

Le souvenir d'un ou plusieurs maîtres est un élément marquant, et parfois décisif, dans l'apparition d'une vocation . *"J'avais une maîtresse merveilleuse, très en avance sur son époque"* raconte une jeune femme professeur d'école. "*A ma licence, je lui ai écrit mes hésitations sur la voie à suivre. Elle m'a vivement conseillé l'enseignement."* Le bon professeur que tout élève a plus ou moins connu au cours de sa scolarité devient pour certains un modèle à suivre, une destinée exemplaire [117] 4 . L'identification à la famille, que l'on constate dans les dynasties d'enseignants, se retrouve ici sous une forme un peu différente. Si la référence résiste au temps, elle suscite certainement une part de bonheur.

Degré de satisfaction des maîtres qui sont entrés dans l'enseignement par l'influence d'un parent enseignant ou d'un enseignant (graphique 221).

- très satisfait : 9 %
- assez satisfait : 63 %
- peu satisfait : 27 %
- pas satisfait du tout : 1 %

72 % de ceux qui avaient cette motivation de départ sont satisfaits aujourd'hui de leur métier.

5.5- L'instituteur fils d'instituteur est une figure classique dans l'enseignement.

Tous ne sont pas heureux, bien sûr. Ce n'est pas une condition suffisante au bonheur, ni même une condition nécessaire. Bien des enseignants heureux n'ont pas de parents dans l'enseignement. ***"Mes parents sont de simples immigrés italiens, ils parlaient à peine***

[117] ne recherche commencée à l'Université d'AVIGNON auprès d'étudiants inscrits en préprofessionnalisation aux métiers de l'enseignement montrent que pour certains la motivation à devenir professeur est, parfois, également liée à une réaction par rapport à une image négative laissée par un enseignant.

vertu de la loi du droit d'auteur.

le français. Quand je suis rentré dans l'enseignement cela a représenté pour eux la plus belle revanche sur leur propre intégration, qu'ils n'ont jamais réussie *."* raconte un instituteur. *"* ***Ma famille était pauvre, très pauvre. Autant vous dire que j'ai même connu la faim. J'ai réussi le concours d'entrée à l'école normale. en troisième et j'ai été instituteur à 20 ans*** *"* confie un autre.

Dans l'Education Nationale aussi, on trouve des self-made-men. Pour ceux-là, la profession est une promotion sociale, et cette réussite personnelle est sans doute un facteur d'affirmation de soi, donc de satisfaction et de plaisir.

Degré de satisfaction des maîtres qui sont entrés dans l'enseignement avec le désir d'élever sa catégorie sociale et culturelle (graphique 222).

- très satisfait : 5 %
- assez satisfait : 45 %
- peu satisfait : 2 %
- pas satisfait du tout : 48 %

Seulement 50 % des maîtres qui avaient cette motivation première sont aujourd'hui satisfaits de leur métier contre 48 % qui ne le sont pas du tout.

5.6- Très souvent, les enseignants heureux disent avoir été des élèves heureux.

- "J'adorais aller à l'école ; j'étais la meilleure élève de ma classe..."

Degré de satisfaction des maîtres qui sont entrés dans l'enseignement par l'influence de son propre succès scolaire ou l'amour de l'école (graphique 223).

- très satisfait : 3 %
- assez satisfait : 83 %
- peu satisfait :13 %
- pas satisfait du tout : 1%

86 % de ceux qui avaient cette motivation première sont aujourd'hui satisfaits de leur métier.

Mais cette vocation du bon élève devenu professeur est peut-être aussi, pour certains, la marque d'une peur du monde extérieur, adulte. Heureux à l'école, reconnus bons par l'école, ils restent sur le terrain qui leur a réussi, plutôt que d'affronter les risques et les incertitudes d'une vie professionnelle différente. Le plaisir d'être avec des enfants est un peu le plaisir de rester soi-même un enfant (mais un enfant privilégié...), d'éviter le monde adulte. La classe est un cocon...

Pour de bons élèves ou étudiants que la réussite a poussés jusqu'aux écoles normales ou aux I.U.F.M., avant même de savoir ce qu'est une classe, le bonheur d'enseigner se joue au quitte ou double, le premier jour de la première rentrée. *"Dès le*

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

départ, je me suis sentie bien dans la classe. Je n'ai eu aucun problème...". Pour d'autres, au contraire, il a fallu construire peu à peu les conditions du bonheur : se forger une image de prof, apprendre les recettes des collègues, reprendre peu à peu le pouvoir à des enfants prompts à secouer la tutelle. ***"J'ai connu le chahut au début de ma carrière. J'ai mis des années à dépasser cela. Maintenant, je n'ai aucun problème de discipline*** *",* explique, soulagé, un maître. Au prix d'un travail ardu, d'un grand effort sur soi, certains ont pu ainsi devenir des enseignants heureux.

5.7- D'autres trouvent leur plaisir dans l'univers de la culture.

L'un d'eux témoigne qu'il est "d'une famille d'intellectuels". "Chaque jour, à la maison, on racontait aux autres ce que nos lectures nous avaient appris...et je transmets aujourd'hui ce que je sais et ce qui me passionne...Je peux ainsi continuer moi-même à apprendre".

Degré de satisfaction des maîtres qui sont entrés dans l'enseignement avec la motivation de rester au contact des livres et de culture (graphique 224).

- très satisfait : 5 %
- assez satisfait : 89 %
- peu satisfait : 3 %
- pas satisfait du tout : 3 %

94 % de ceux qui avaient cette motivation première sont aujourd'hui satisfaits de leur métier.

Tableau 173 : Degré de satisfaction en fonction de la première motivation initiale. (Graphiques 218 à 226, Annexes, tome 2)

motivations	degré de satisfaction			
	très satisfait	assez satisfait	peu satisfait	pas du tout
actives	9,8 %	76,1 %	12,3 %	1,8 %
matérielles	15,3 %	73,6 %	9,7 %	1,4 %
passives	5,9 %	76,2 %	11,9 %	6 %

5.8- Mais pour beaucoup, il n'y a pas eu de choix dû à des motivations actives..

- "J'ai commencé des études de lettres en imaginant que je pourrai devenir diplomate, journaliste. Mais finalement, j'ai dû me rabattre sur l'enseignement" déplore un professeur d'école. "J'ai toujours dû payer mes études en travaillant. Après ma licence, j'ai commencé à faire des remplacements, et me voilà aujourd'hui dans une classe pour une carrière..."

Cette absence de choix n'induit pas pour autant un rejet du métier. Parfois, c'est la révélation. "***J'ai tout de suite vu que ces gosses avaient besoin de moi.... J'ai eu tout de suite un contact fantastique avec les jeunes..***"

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

Degré de satisfaction de ceux qui sont entrés dans l'enseignement avec des motivations matérielles (graphique 225).

Ces maîtres sont globalement plus satisfaits que ceux qui possédaient des motivations initiales actives. Il sont, dans l'ensemble, moins déçus de leur métier et tout particulièrement en ce qui concerne leurs revenus. Certains d'entre eux ont déjà eu une activité professionnelle avant d'enseigner ainsi ils peuvent apprécier davantage leurs nouvelles conditions de travail.

5.9- Les itinéraires les plus variés conduisent jusqu'au bonheur d'enseigner.

C'est le cas de ceux qui sont entrés dans l'enseignement avec des motivations passives qui restent eux-aussi bien satisfaits de leur métier. Ces maîtres cependant en sont le plus totalement mécontents (6 % parmi les enseignants qui ont eu ce type de premières motivations contre 1,8 % pour ceux qui en possédaient des actives et 1,4 % passives). En effet, pour certains l'exercice du métier n'a pas comblé le manque d'attirance initial.

Degré de satisfaction des maîtres qui sont entrés dans l'enseignement avec des motivations passives (graphique 226).

5.10- Pourquoi est-on, pourquoi devient-on, un professeur heureux ?

Si l'on peut décrire le phénomème du bonheur d'enseigner, il est beaucoup plus malaisé d'en cerner les causes profondes. Existe-t-il des règles générales en la matière ? Trouve-t-on plus d'enseignants heureux dans telle ou telle catégorie ? Et tout d'abord ne seraient-ils pas tout simplement ceux qui ont réllement choisi ce métier ?

Il est difficile de décrire la voix la plus sûre pour arriver au bonheur d'enseigner. Mais, peut-être des différences entre les situations acquises provoquent-elles plus ou moins de plaisir. Plaisir du savoir transmis, plaisir du sacerdoce, plaisir de la séduction, ces ingrédients ne sont pas exclusifs les uns des autres. En plus de constituer le bonheur d'enseigner, ils ont l'avantage de procurer un ascendant sur les élèves. Qu'il détienne la connaissance que chacun doit assimiler, qu'il ait un projet pour l'élève, qu'il veuille le séduire par son charme ou son savoir-faire, l'enseignant prend le pouvoir et légitime celui-ci face aux élèves.

Le pouvoir constitue en lui-même un plaisir que reconnaissent certains. "***Dans ma classe, je suis le seul maître, le seul responsable. Lorsque je ferme la porte de ma classe, je suis chez moi....***"

Le bonheur de transmettre, de faire comprendre, d'aider, de séduire, s'expriment eux-aussi en termes de pouvoir. "***Les enfants du primaire sont un terrain propice, disponible. Ils sont prêts à faire le travail qu'on leur demande. Ils ne refusent jamais rien. Nous avons une chance inouïe de travailler ce matériau brut. J'éprouve une certaine fascination, un sentiment très agréable quand je trouve le biais de faire passer ce que je veux... dit un maître de Cours Moyen en milieu rural***."

Mais aussi plaisir fragile, parce qu'illusoire. Tous espèrent avoir marqué leurs élèves du sceau de leurs efforts.

vertu de la loi du droit d'auteur.

- "Savoir que j'ai marqué un élève me procure une grande satisfaction. Le plaisir fondamental du métier d'enseigner, c'est le rôle, la responsabilité de la formation de l'individu".

Mais le doute plane. "***Que deviennent-ils après nous? C'est frustrant...Nous ne les gardons qu'un an ou deux. Parfois nous éprouvons bien des regrets lorsqu'on sait qu'un élève qui avait montré des capacités ne réussit pas toujours bien au collège***.".

Ils sont parfois surpris de constater que ce n'est pas forcément ce qu'ils désiraient qui a marqué leurs élèves. Ainsi, cette maîtresse, à la veille de partir à la retraite, se souvient d'"***un élève qui était un véritable cancre. Un jour, il me dit que j'ai été son professeur de bonheur*** *!"*

Cette surprise n'est pas forcément inattendue. Le goût de la Beauté, de la Culture, de la Réussite qu'ils veulent faire passer à leurs élèves, supposés vivre dans la médiocrité, la banalité, sont en fait leur goût, leur culture, leur réussite. Ils veulent parfois créer des élèves à leur propre image, non pas dans un souci de propagande ni de "bourrage de crâne", comme on pourrait simplement le croire, mais pour retrouver dans leurs élèves leur propre image, améliorée, réussie, rassurante. Les opérations de charme qu'ils lancent en direction de leurs élèves servent quelquefois à les rassurer eux-mêmes sur leur propre capacité de séduction***. "C'est un métier dans lequel il vaut mieux ne pas vieillir.. ."*** nous ont dit beaucoup d'entre eux. Plusieurs, aussi, reconnaissent être timides, déroutés en société, mais retrouver leur allant, leur pouvoir, dès qu'ils pénètrent dans une classe. *"L'école est le lieu où je me sens utile..."* rajoute même une maîtresse de maternelle.

Le plaisir ne naît-il pas tout simplement de l'agréable reflet que renvoie de soi-même une classe qui écoute, qui travaille, qui admire et qui aime ?

Mais ce plaisir reste fragile. Car, s'il vient de l'image de la classe, la moindre fêlure dans la glace peut le briser. Les fêlures, ce sont, pour les uns, les cancres, pour les autres ceux qui se moquent de tout, deviennent agressifs voire violents... Autant un maître malheureux peut être obsédé (jusqu'au cauchemar) par le visage de quelques élèves méchants ou désagréables, autant le maître heureux nie ceux-ci, les efface, les fond dans le groupe dont il fabrique, globalement, le bonheur. Bien vite, le transmetteur doit admettre qu'il laisse tomber ***" ceux qui sont vraiment trop mauvais "*** , le missionnaire *"ceux dont le cas est désespéré parce que nous ne sommes pas des assistantes sociales"* et les séducteurs "*ceux qui restent insensibles à* leur *séduction*." En dernier ressort, ***" le bonheur d'enseigner ne dépendrait-il pas du nombre d'ânes bâtés ou d'ames damnées qui refuseraient d'entrer au paradis de la classe heureuse ? "***

Le métier d'enseignant et l'Education Nationale permettent souvent plus d'initiatives qu'on ne le croit. C'est le cas d'un directeur d'une école rurale primaire, qui trouve bien des satisfactions avec l'informatique. Ses élèves aussi.

De la cour de récréation, on domine le village et ses quatre cent cinquante habitants. La mairie est flanquée de deux petites classes : celles des grands, qui regroupe les enfants de Cours Elémentaire 2° année et de Cours Moyens et celle des petits, composée

vertu de la loi du droit d'auteur.

des enfants de maternelle , du Cours Préparatoire et du Cours Elémentaire 1° année. Lui est directeur et, elle, son épouse, est sa collègue. Il atteindra l'âge de la retraite dans quelques années, tous les deux enseignent ici depuis plus de vingt-cinq ans... Il ne manque plus que l'odeur de l'encre bleue et le bruit de la craie sur les ardoises. Seulement ici, depuis longtemps, le tableau noir ne sert plus que de panneau d'affichage : la machine et l'ordinateur sont entrés.

Sur les étagères s'entassent des collections complètes de revues scientifiques, sur les bureaux; sept micro-ordinateurs dépareillés. Dans un coin, une caméra vidéo trône à côté du projecteur de cinéma vieux d'au moins un demi siècle; plus loin, des magnétophones, une imprimante, une machine à écrire, des projecteurs de diapositives. Trois postes de télévision surplombent la classe. Sur deux d'entre eux, on peut lire une lettre : *Bonjour, nos cousins de France ! Nous avons cherché votre village sur une carte de France et nous ne l'avons pas trouvé...* Si ce village ne dispose pas d'une notoriété suffisante pour figurer sur les atlas, sa mairie-école est, elle, bien connue des *cousins québécois*. Pionniers de la téléinformatique scolaire, ces maîtres ont été les premiers à communiquer avec l'Amérique du Nord par boîte à lettres électronique interposée. Aujourd'hui, leurs élèves entretiennent des relations avec quatre classes canadiennes et une française. Ces enseignants n'ont rien de jeunes génies nés avec les technologies nouvelles, mais ces dernières les fascinent et ils ne se privent pas de l'afficher. Tout le monde, ici, trouve naturel que le local de la mairie abrite, en plus du nanoréseau intercommunal, un superbe ordinateur qui gère toute l'administration de la commune. Depuis le temps, les habitants du village le connaissent bien. Ils ne s'inquiètent plus des bizarreries de leur instituteur-secrétaire de mairie.

Il s'est lancé dans l'aventure sans faire le compte de ses nuits blanches, ni de ses économies. C'est lui qui règle les factures de télécommunications. L'an dernier, il a payé 3 600 F. avec ses propres finances...

B Les difficultés rencontrées

Mais même, d'après les sondages qui existent déjà, si les enseignants sont a priori plutôt satisfaits, ils ne vivent cependant pas leur métier dans un parfait état de grâce. Les difficultés qu'ils rencontrent dans son exercice pourraient être classées en deux ordres :

- d'ordre théorique, elles résident dans la perception d'une absence de consensus entre les acteurs du système éducatif sur les missions de l'enseignement.
- d'ordre opérationnel, elles concernent aussi bien le fonctionnement général du système éducatif que les conditions d'exercice du métier.

1- La perception d'une absence de consensus sur les missions de l'enseignement.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

Les finalités de l'école élémentaire n'ont pas fondamentalement changé depuis que le premier degré n'est plus un cycle se suffisant à lui-même, couronné par le certificat d'études primaires.

Pour une grande partie des maîtres, "apprendre à lire, à écrire et à compter" reste le premier des objectifs (il est cité par 41 % d'entre eux). Il s'assortit d'une ambititon complémentaire, celle de donner aux enfants le goût du savoir (32 % le citent).

Cette relation privilégiée à la transmission des savoirs ne laisse pas beaucoup de place aux objectifs de socialisation. Il reste peu d'enseignants pour mettre en avant l'objectif de développement de l'autonomie (16 %) et, plus surprenant, peu nombreux sont ceux qui pensent que le rôle de l'école est de former des citoyens (11 %), malgré toutes les directives ministérielles actuelles concernant l'éducation à la citoyenneté.

Les maîtres sont manifestement mobilisés par les valeurs les plus professionnelles de leur métier et peu enclins, aujourd'hui, à cultiver la mission civique, qui a mobilisé ceux du début du siècle. Leur ambition est de se fondre dans la grande corporation des enseignants, d'être, comme tous, des auxiliaires privilégiés de la transmission des connaissances. Loin d'être des nostalgiques de l'école de Jules Ferry, ils souhaitent plutôt devenir des professeurs parmi d'autres, dans un vaste système éducatif sans barrières. Leur responsabilité professionnelle leur apparaît aussi importante que celle des professeurs du second degré.

Les objectifs cardinaux de l'enseignement élémentaire.

Sa finalité est plus affirmée à l'école élémentaire qu'en maternelle. Toutefois même en maternelle, beaucoup font de l'apprentissage des savoirs de base la mission de l'école. Si leur vision diffère de celle de l'élémentaire, c'est dans l'accent mis sur l'éveil au savoir : près des deux-tiers estiment que leur première fonction est de donner aux enfants le goût de savoir (59 %), beaucoup plus que de développer leur autonomie (24 %).

On doit souligner l'homogénéïté de la vision des différentes générations d'instituteurs sur la question des objectifs de l'école. Bien que l'objectif premier soit plus affirmé par les plus anciens, dans toutes les classes d'âge la majorité se réfère de manière privilégiée aux savoirs de base.

Cet antagonisme entre les différentes conceptions du système éducatif illustre ainsi sur le plan théorique le relatif sentiment d'isolement des enseignants.

2- Le mauvais fonctionnement du système éducatif.

Peut-on dans cette perspective s'interroger sur la finalité de l'école aujourd'hui?

Certes non, si l'on veut entrer dans le détail ; probablement oui, si l'on essaie au préalable de représenter quelques-uns des points cardinaux sur lesquels l'enseignement en France est articulé.

Avant tout, il faut nous interroger sur la place de l'école dans la société et sur son fonctionnement.

On lui demande maintenant de répondre à une triple attente : culturelle (on voudrait

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

qu'elle épanouïsse les enfants), professionnelle (on voudrait qu'elle leur donne une formation dans l'optique d'un emploi), sociologique (on souhaite qu'elle sélectionne les enfants si possible). Certaines familles, nous l'avons vu, même si elles sont préoccupées par l'avenir social de leurs enfants, démissionnent au profit de l'école et accordent de lourdes responsabilités au système éducatif. D'autres, quant à elles, s'impliquent de plus en plus. Les enseignants, eux, se retrouvent tiraillés entre de multiples exigences parfois contradictoires. Il est clair que, de l'école primaire à l'enseignement supérieur, s'impose une dimension de l'utilité. L'école distribue les diplômes plus ou moins prestigieux et utiles. Parfois, même quand leur fonction n'est pas précise, leur absence bloque toute perspective.

Par ailleurs, on s'aperçoit que l'école est assaillie par toutes sortes de maux empruntés à la société. L'école n'est plus l'oasis préservée du chômage, de la violence, de l'incertitude, de la perte des valeurs et, dans certains cas, de l'associabilité. Malheureusement, la société a tendance à voir en elle, à tort, le remède à tous ses maux.

Il en résulte un accablement, un étouffement de cette dernière par toutes sortes de responsabilités qu'elle n'a pas à assumer et qui inversent la hiérarchie des missions qui lui incombent. Elle a, en premier lieu, une mission culturelle, puis professionnelle, enfin sociologique. Aujourd'hui, à l'école on s'attacherait, parfois, d'abord à sélectionner les élèves. Les parents raisonnent et spéculent en fonction d'une certaine sélection, les enseignants sont obligés d'y penser également (même dans le premier degré) et d'entrer dans une logique de course aux diplômes. Ensuite, on s'efforce de donner une formation professionnelle convenable. Quant à s'épanouir, éveiller les esprits, former le jugement et ouvrir au monde, cette mission devient très difficile.

Cet inversement tient précisément au fait que, dans notre société, l'école et ce qu'elle produit, à savoir un diplôme, tiennent un rôle beaucoup trop important.

L'école souffre de se voir confier des responsabilités aussi absurdes et démesurées. Il est nécessaire de la remettre à sa place pour qu'elle retrouve son élan et son rôle culturel.

Si l'on attend trop de l'école, on risque d'en obtenir trop peu à l'arrivée, et surtout pas l'essentiel, à savoir une fonction culturelle.

Pour François Dubet, elle est devenue un lieu où s'enchevêtrent de multiples statégies. L'"expérience scolaire" est une construction subjective, dans laquelle chacun attribue un sens à sa scolarité, en fonction des motivations qui lui sont propres. Mais alors, y va-t-on "pour avoir un métier", comme le suggère Bernard Charlot ? Pour s'instruire ? Pour se constuire en tant qu'individu ?

Les politiques éducatives de ces dernières années peuvent être considérées comme des facteurs d'amélioration de la qualité. En effet, la création des I.U.F.M., la loi d'orientation avec la notion de projet d'école, le travail en équipe et en cycles, le partenariat, l'ouverture sur l'extérieur, la revalorisation des carrières font que le métier change. Les politiques de cette dernière décennie sont centrées sur l'apprenant et liées au projet d'école. Les maîtres du premier degré relèvent leur impact sur le développement "des nouveaux rôles de l'enseignant". Ils constatent une prise en compte de plus en plus nette des processus d'apprentissage dans la conception actuelle de leur profession. On

vertu de la loi du droit d'auteur.

est bien passé du modèle du "magister" au modèle du "pédagogue", centré sur l'apprenant. Avec le choix d'un système éducatif de masse, il s'est produit une modification du public scolaire et, à chaque cycle d'apprentissage, les enseignants sont confrontés à des élèves de niveau plus hétérogène, moins préparés aux exigences du second degré, qui ont besoin d'être munis d'outils intellectuels, d'apprendre à apprendre. Cela implique une évolution de leur qualité, car ils deviennent des médiateurs. Or, même s'ils constatent cette évolution, ils ne peuvent pas totalement l'approuver car tous ne s'y sentent pas engagés.

Les politiques mises en place par le ministère sont, dans l'ensemble, jugées négativement, même s'ils pensent qu'elles peuvent effectivement développer la qualité et favoriser en conséquence la réussite des élèves. En réalité, elles ont jusqu'à présent surtout touché des volontaires, car elles demandent toutes un investissement personnel supplémentaire.

D'après notre enquête, 51 %, dans le premier degré considèrent que l'enseignement fonctionne mal aujourd'hui, contre 49 % d'un avis contraire.

En 1980, une étude du Ministère de l'Education Nationale [118] 5 montrait que ces chiffres étaient respectivement de 70 % et 29 %. Cette montée de la satisfaction peut s'expliquer en partie par des facteurs d'ordre politique, le corps enseignant constituant un traditionnel vivier des partis de gauche.

Ils paraissent plus indulgents à l'égard d'une politique menée, depuis 1981, essentiellement par des gouvernements de gauche : il n'en demeure pas moins que leur jugement est globalement critique. Il est vrai que, malgré les couleurs politiques des différents ministères depuis près de vingt ans il y a une continuité logique entre les réformes et dans leur mise en place.

Les enseignants du primaire paraissent majoritairement plus satisfaits (49 % d'entre eux) que ceux du secondaire (36 %) et du supérieur (38 %) [119] 6

Toutes les mesures prises par les différents gouvernements dans le domaine éducatif ne bénéficient néanmoins pas systématiquement d'un soutien de la part des maîtres du premier degré. Rappelons, en particulier, le projet des "maîtres-directeurs" de René Monory et celui de la mise en place d'"une Charte pour bâtir l'école du XXI° siècle" de Claude Allègre qui à la suite de grandes manistestations de désapprobation n'ont pu être effectifs.

Tableau 174 : Jugement sur les mesures prises par le Ministère.

[118] nquête réalisée par la SOFRES pour le Ministère de l'Education Nationale 1991

[119] d.

vertu de la loi du droit d'auteur.

	satisfaisante	pas satisfaisante	indice d'approbation
la réorganisation de l'école primaire en trois cycles	45 %	22 %	+ 23
la mise en place de projet d'école	52 %	38 %	+ 14
la relance des Z.E.P.	59 %	23 %	+ 36
la modification des rythmes scolaires	58 %	34 %	+ 24
la revalorisation des enseignants	36 %	62 %	- 26
La création des I.U.F.M.	46 %	39 %	+ 7

L'indice d'approbation atteint + 36 points pour la relance des Z.E.P..

L'indice d'approbation est de + 24 points pour la modification des rythmes scolaires, de + 23 points pour la réorganisation de l'école primaire et de + 14 points pour la mise en place de projet d'école. Ces trois mesures reçoivent un soutien plus fort chez les jeunes enseignants: chez les moins de 35 ans, l'indice d'approbation atteint + 32 points pour la première, + 28 points pour la seconde et + 26 points pour la troisième, alors qu'il est respectivement de + 20 points, + 10 points et + 4 points chez les enseignants âgés de plus de 45 ans.

La réorganisation de l'école primaire obtient un soutien plus fort en maternelle (indice d'approbation de + 29 points) qu'à l'école élémentaire (+ 8 points)

Face à un diagnostic général pessimiste, les enseignants reconnaissent toutefois au Ministère de l'Education Nationale sa volonté de faire évoluer le système. Toutes les mesures éducatives mises en place depuis la loi d'orientation de 1989 bénéficient de leur soutien dans le premier degré. Parmi les exigences fondamentales exprimées pour améliorer le fonctionnement de l'éducation, l'une des plus urgentes, à leurs yeux, ne leur paraît cependant pas véritablement mise en oeuvre ou, tout au moins, pas suffisamment : la revalorisation, financière ou qualitative, de leur fonction dans la société. De nombreuses revendications ont eu lieu ces dernières années pour accélérer le passage de tous les instituteurs dans le corps des professeurs d'école.

Malgré les difficultés rencontrées, les maîtres du premier degré éprouvent de la satisfaction à exercer leur métier. Certes, ceux qui y sont entrés avec des motivations actives et sans aucune hésitation ont une vie professionnelle plus sereine. Ceux qui travaillent en milieu rural les conservent davantage. Leurs conditions d'exercice sont peut-être meilleures.

Lorsqu'un enseignant a un fort engagement personnel (cela concerne plus particulièrement le sujet masculin, ayant des responsabilités institutionnelles) sa vie professionnelle peut altérer ses motivations intrinsèques et le conduire, à ne pas rechoisir, s'il le pouvait, le même métier et à en préférer un autre.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

Chapitre VII. Peut-il exister des stratégies pour éviter ou accompagner la crise ?

La grande question existentielle qui se dégage à propos de ce que l'enseignant ressent dans sa pratique professionnelle quotidienne est celle de l'implication. Dès 1981, une recherche dirigée par A. de Péretti [120] relevait des réflexions d'instituteurs: "le travail avec des petits est une invite naturelle (voire fonctionnelle) à la régressévité, au sens littéral du terme...Comment faire en sorte que cette capacité de revenir en arrière ne soit pas le mouvement définitif qui entraîne à la régression....?

Qu'est-ce qui rend la situation infantilisante ? L'enseignant, au contact permanent d'enfants, se voit attiré au plus profond de lui-même par ses élèves. Les dangers de régression que fait peser sur sa personnalité ce contact au quotidien peuvent le conduire à élaborer divers systèmes de défense pour, en somme, refouler l'enfant en lui-même, oublier ce qu'il en a été de sa propre enfance et, sur ce refoulement, ériger une sorte de carapace défensive, s'appuyant sur les possibilités offertes par la position institutionnelle pour s'assurer de son statut.

Par ailleurs, la définition statutaire du professeur d'école, la réglementation de sa carrière, le contrôle de son travail et l'organisation de sa formation illustrent parfaitement

120 Observatoire permanant des formations", recherche I.N.R.P. , dirigée par A. de Péretti.

vertu de la loi du droit d'auteur.

la position paradoxale du fonctionnaire, tenu à se donner en créativité et en autorité. Mais aussi, la culture corporative et les attentes sociales exercent leur emprise tenace : en bien des lieux du collectif et des psychés singulières, l'idéal du bon maître est encore soutenu d'une idéologie de la vocation. "Avoir la vocation" pour enseigner est souvent une chance, un garant de l'enthousiasme, mais ce peut être aussi le risque, pour soi, de l'enfermement dans la conviction du savoir et de la facilité, l'évitement de la réalité, de la peur et de la remise en question ou en cause. Quelle est, réellement, la motivation à enseigner?

Comme Simone Baillauquès [121] l'affirme, "le désir d'enseigner est une affaire de passion". Elle émet l'hypothèse que "la rencontre pédagogique, à quelque niveau que ce soit, est un départ à plusieurs (même momentané) pour l'utopie, la croyance la conditionne et l'illusion la berce" : on part ensemble vers un savoir à conquérir et on s'élèvera encore toujours.

La formation implique l'idéal dans le projet qui la sous-tend. Quand problème il y a pour l'enseignant et ses élèves, cela n'est pas dans l'existence de l'idéal du bon maître ni dans celle de l'implication, mais dans le manque à les repérer, à les reconnaître et dans les conséquences que cela peut avoir dans la relation pédagogique quotidienne.

Simone Baillauquès a mené une étude sur l'évolution des positions psychologiques par rapport aux parents d'élèves, aux autres enseignants, au social et à l'institution, aux enfants, à soi-même et enfin au savoir. Ces positions s'articulent entre elles jusqu'à se nouer et se figer dans ce qui pourrait se dire comme "le complexe psycho-professionnel de l'être et du paraître et de la perte de soi dans l'affectif de la relation aux élèves"

"Etre soi"... "Devenir soi..." en relation pédagogique se rapproche du grand problème qui est celui du rapport à l'autorité. Il s'agit ici d'accepter ses limites : le maître ne peut pas tout savoir. Mais il faut également mesurer son pouvoir et son rôle : le maître doit rester un modèle, mais avec des limites. Le sentiment de l'implication est mêlé d'affects ambigus et contradictoires de plaisir, de souffrance, de culpabilité et de fierté. Etre impliqué, c'est, littéralement, "être plié dedans". Dans quels plis l'enseignant peut-il être pris ? La première des réponses qui peut être apportée est celle qui réunit le maître à ses élèves et l'image du maître et de l'enfant modèles. "Le hussard noir de la république" cher à Charles Peguy, figure toujours l'instituteur parfait, tout sachant, tout puissant, infaillible, vertueux, aimé et respecté de tous. L'écolier modèle est l'écolier attentif, travailleur, doué, aimant. De l'adulte à l'enfant, la relation pédagogique idéale est faite de facilité du contact, de bonne ambiance, de travail, d'amour réciproque. Ces images idéales suscitent l'ambivalence faite d'admiration, mais aussi de persécution. Elles peuvent causer le rejet et la fuite vers l'attitude contraire. Il nous faut remarquer ici la difficulté générale, chez les professeurs d'école débutants mais aussi chez les autres, plus anciens dans le métier et beaucoup plus expérimentés, pour reconnaître d'emblée les problèmes rencontrés dans le travail et demander de l'aide. Tout se passe comme si l'enseignant, même à ses débuts, s'interdisait de faillir. Tenu de se montrer équilibré, il risque la déstabilisation dans le clivage personne-personnage, et peut se piéger, selon les cas, dans l'une ou l'autre des positions extrêmes que sont le refus du rôle ou, a contrario, le refuge et la perte du

[121] . Baillauquès, "Un métier surprenant. Plaidoyer pour une formation psychologique des instituteurs". Thèse de doctorat ès Lettres et Sciences Humaines, Juin 1988, Université de Nanterre.

vertu de la loi du droit d'auteur.

soi sous le vernis socio-professionnel. "***Tiraillé entre les sentiments opposés du grandiose et du petit, il se constitue, et installe les élèves, dans un rapport difficile à l'autorité***". C'est alors que l'élève subit l'obligation et l'interdit arbitraires, sans autre justification. L'adulte, dans ce cas, ne peut pas grandir. Il construit un rapport difficile à la connaissance et, parmi les enfants, les plus fragiles s'installeront avec lui dans la "névrose scolaire". "*L'accès au savoir et avec lui l'entrée dans le social se vivent en corvées...*"

Un enseignant doit posséder des savoirs de haut niveau parce qu'il doit introduire l'élève dans la culture des hommes à travers des éléments d'un programme qui renvoient aux différentes disciplines enseignées. Ces savoirs de haut niveau ne s'acquièrent pas en amassant les savoirs les uns sur les autres. Il en découle que, pour introduire l'enfant dans la culture, le maître doit maîtriser trois types de compétences. D'abord celles qui ressortent des savoirs à enseigner mais aussi des savoirs pour enseigner (nous faisons référence à la pédagogie et à la didactique) et encore de compétences qui font référence à la prise de conscience du maître par rapport à son action. L'enseignant doit, en de multiples occasions, décider rapidement : encourager, réprimander, se faire présent, discret... Des groupes d'approfondissement professionnel, au cours desquels chacun peut parler de sa pratique, de ses difficultés et de ses réussites et pouvoir en analyser les causes. Tout ce travail est le support à une bonne compréhension de ses schèmes d'action, ses habitus professionnels.

"La professionnalité de l'enseignant est dans sa capacité à se mettre à distance des émotions, des affects, des savoirs, des méthodes, afin de se rendre conscient des enjeux et des ressorts de son action au quotidien". (Michel Develay [122])

La formation des enseignants est affirmée par les maîtres du premier degré comme un facteur-clef de la construction de la professionnalité, malgré la multitude des formes prises par la formation initiale reçue. Mais, quelle que soit la formation initiale reçue, les enseignants mettent en avant, pour les débuts de la carrière, l'incidence primordiale de la formation pratique, professionnelle qui leur fait acquérir "une connaisance de ce qu'il faut faire et faire-faire...". Mais cette formation professionnelle ne doit pas consister, selon eux, en une modélisation, une distribution de recettes, qui écarteraient de la réalité des faits. Pour eux, la formation est une construction personnelle, qui s'appuie sur des actions personnelles dans les classes, suivie de réflexion, d'analyse de ces actions avec un formateur et des groupes d'autres stagiaires. Ils souhaitent une réelle prise de conscience des difficultés et des modifications de pratiques. Ainsi, les échecs des débutants dans une classe sous le regard des formateurs et aussi d'autres pairs sont perçus comme formatifs. Les contacts et échanges avec les inspecteurs de l'éducation nationale, les conseillers pédagogiques, les maîtres-formateurs, les discussions avec les maîtres en poste, les visites de classes réelles et variées sont jugées essentielles pour se forger ses propres méthodes à partir de plusieurs modèles.

La nécessité de temps d'analyse des pratiques et de leur ressenti s'affirme. Ces moments font intervenir simultamément des considérations de diverses natures :

[122] . Develay, cours de Maîtrise en Sciences de l'Education, Apprentissage et didactique, Université Lyon 2, 1996.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

pédagogiques, didactiques, sociologiques, psychologiques, et la principale difficulté réside dans le fait qu'il existe peu de formateurs possédant la connaissance simultanée de tous ces champs. La formation doit s'intéresser aux savoirs professionnels requis dans l'exercice du métier, qui n'entrent pas de manière évidente dans les savoirs à enseigner ou pour enseigner. La nature des savoirs à enseigner et des savoirs pour enseigner est à confronter avec l'analyse du travail de l'enseignant dans sa vie au quotidien dans l'école : justifier sa pratique à l'occasion de réunions avec des parents d'élèves, pouvoir témoigner des réactions que l'on a eues envers tel élève...En fait, il faut éviter l'individualisme et ce danger est réel parce qu'aujourd'hui l'identité professionnelle du corps enseignant, en particulier du premier degré, est remise en question. Les instituteurs l'avaient largement construite sur leur syndicat et dans la culture mutualiste, qui ne sont plus les priorités des nouveaux professeurs d'école.

Aujourd'hui, la formation initiale est jugée insuffisante. Tout futur enseignant n'en reçoit qu'en fonction de la logique propre à l'école primaire : il apprend à conduire des successions de séquences disciplinaires mais n'a pas toujours les moyens de réfléchir ou de s'interroger sur les implications sociales, culturelles et personnelles du métier.

La formation initiale laisse toute sa force à la formation continue. La formation est une nécessité pour enseigner. L'idée selon laquelle "enseigner est un métier qui ne s'apprend pas" n'est plus d'actualité. La formation continue apparaît comme importante et devant se poursuivre tout au long de la carrière. La construction personnelle de la professionnalité se réalise donc avec l'expérience. C'est aussi toute une réflexion personnelle, tout au long de la carrière, qui va permettre de faire évoluer la professionnalité pour rendre le maître plus expert mais aussi de plus en plus heureux dans sa pratique et dans sa vie d'enseignant.

Comment conserver ce désir d'enseigner ? Sans doute la réponse pourrait-elle se trouver au coeur des correspondances multiples entre la personnalité profonde, les caractéristiques professionnelles et la pression du social. C'est pourquoi la formation initiale et continue professionnelle et psychologique des maîtres s'affirme. Pour ce qui concerne le problème de l'implication, un travail est à faire avec eux pour la mise à jour des investissements, des attentes et des illusions, des déceptions et des ambivalences, des angoisses. Mais, aussi, ce travail doit se prolonger sur des projets en cherchant à construire des distances et des dégagements créatifs, de soutenir la réflexion sur soi dans le rôle assigné.

La formation peut être ce processus interne à la personne. Elle est une procédure sur la personne avec elle-même.

Quelles stratégies peuvent-être mises en place pour éviter les périodes de crise que l'enseignant peut rencontrer ?

Enseigner nous l'avons dit, implique, en plus de la maîtrise de la didactique et de la pédagogie, une dimension plus personnelle : une formation, qui puisse faire davantage référence au concret, à la réalité de l'expérience dans une classe, qui donne la possibilité de proposer aux jeunes maîtres des "lieux de paroles". Ces lieux seraient pour les enseignants des rendez-vous à des moments d'échange. Ils seraient également le support à un travail d'articulation entre théorie et pratique.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

"Il n'y a pas de théorie qui ne présuppose une pratique ; la finalité de la connaissance, c'est l'action...Il n'y a pas de pratique qui ne soit pas fondée sur une théorie. Il n'existe donc pas d'opposition, mais une dialectique entre théorie et pratique" (Michel Develay [123]).

Dans la vie de l'enseignant, la formation et la classe représentent a priori ces deux moments.

Est-il possible pour l'enseignant d'éviter d'entrer profondément dans l'angoisse et, pour certains, même, d'en sortir ? J.Favez-Boutonier [124] ,au terme de son étude, menée dans un esprit freudien, souligne qu'il existe deux formes de l'angoisse : l'angoisse de détermination et celle de libération. La première ou angoisse névrotique, qui est une angoisse de mort, se manifeste souvent sous forme répétitive. La seconde, au contraire, celle qui est "normale", se situe "sur les chemins de la vie". Max Pagès, plus près de Rogers et des thérapeutes existentiels que de Freud, s'attache à qualifier cette forme d'angoisse comme une "ouverture" dans la vie des groupes [125] . Elle pourrait donc être motrice. Il faudrait même supposer qu'une certaine forme d'angoisse névrotique (difficilement séparable de l'autre type comme le remarque J. Boutonier) soit également l'élan vers une demande de formation pour un mieux être. L'angoisse est au coeur de la relation enseignante, mais l'on risque, en relevant ce qu'elle peut avoir de pathologique, d'engendrer à la place l'angoisse créatrice. La dimension institutionnelle doit alors prendre le relais des limites individuelles et offrir des relations d'aide possibles. L'institution se doit alors de respecter trois exigences. La première intéresse le cadre des instructions officielles et des programmes nationaux. Ils doivent être vécus comme une aide, comme point d'appui sur lequel le maître peut compter. Il ne doit pas être la source d'angoisse. Les deux autres exigences se rapportent à des problèmes de formation.

Tout d'abord, il faut pouvoir donner à tout enseignant la possibilité de s'entretenir des problèmes de sa classe avec une personne suffisamment compétente pour l'aider à résoudre ou, du moins, à expliquer ses propres difficultés. Il semblerait souhaitable que cette personne n'ait aucun lien d'ordre hiérarchique avec lui et soit lié par le secret professionnel quant au contenu de l'entretien et à l'identité du demandeur. Il est possible de trouver des modalités pour résoudre les problèmes concrets afin de rendre réalisables les rencontres. Ce qui manque, cependant, c'est une réelle volonté de l'institution de s'effacer dans des cas pareils, de faciliter ces entretiens, au lieu de penser que c'est aux Inspecteurs de l'Education Nationale d'assurer cette tâche. Cela permettrait d'abord d'exprimer librement ses inquiétudes puis de déculpabiliser l'angoisse de la difficulté à la vivre. Un telle prise de conscience de l'institution éviterait peut-être bien des dépressions nerveuses, pour ne pas parler d'accidents plus graves.

Mais il faut aller plus loin que la possibilité d'entretiens individuels. C'est d'une véritable formation à la vie de groupe que le maître a besoin. Cela peut avoir lieu sous des formes multiples (dynamique de groupe, psychodrame, conduite de réunions...). Ces

123 . Develay, cours de Maîtrise en Sciences de l'Education, Apprentissage et didactique, Université Lyon 2, 1996.

124 . Favez-Boutonier, L'angoisse, p. 296, P.U.F., 1945.

125 .Pages, La vie affective des groupes , p. 339. ,Dunod, 1997.

vertu de la loi du droit d'auteur.

expériences apportent bien des résultats : expériences des peurs, des blocages, de l'agressivité, des phantasmes de chacun, de l'image de soi proposée et reçue, de l'aptitude à l'écoute...

Ce moment que peuvent offrir "ces lieux de paroles" est indispensable pour mettre en place une alternance entre théorie et pratique [126] . En exposant aux autres ses difficultés, on sort de la solitude. Bien entendu, ces lieux doivent avoir des règles de fonctionnement strictes. Après le témoignage de départ nécessaire à tout travail, le groupe doit faire entrer l'enseignant dans une logique de réflexion, d'analyse et d'évolution. Dans cet échange d'expériences, le groupe peut mieux discerner ce qui gêne le maître en difficulté. Pour lui, son aide sera porteuse de changement. Il en résulte une méthode pour comprendre l' autre. Pour les membres du groupe, cette approche attentive leur offrirait une possibité de meilleure analyse des éventuelles situations difficiles qu'ils pourraient connaître. Ces regroupements ne régleraient pas tous les problèmes de fond mais permettraient de rendre vivables des états pénibles.

Ces moments-là seraient l'occasion, pour des enseignants en proie à des doutes, voire en crise, de se sentir soutenus par une structure et ainsi, pour certains, de recommencer à travailler avec plaisir. Pour qu'ils puissent faire face à des difficultés réelles, être moins seuls et se sentir moins culpabilisés, il leur faut pouvoir se référer à un groupe; Celui-ci est aussi un lieu d'élaboration, où l'on crée en commun, où l'on trouve des stratégies et des réponses.

Par ailleurs, en 1984, José M. Esteve [127] , Directeur de l'Institut des Sciences de l'Education, à l'université de Malaga, relève des actions qui peuvent réduire les périodes de doutes éprouvées par les enseignants et les troubles que certains rencontrent.

Ces opérations dépendent de deux orientations différentes. Une première est centrée sur la période de formation initiale et aspire à éviter que le nombre des maîtres déconcertés s'accroît dans chaque promotion. Etant donné le transformation de la conjoncture sociale et du rôle des enseignants ainsi que les relations interpersonnelles qui existent entre eux et les élèves, la formation initiale doit évoluer afin de préparer au mieux aux difficultés qui se présentent dans la réalité habituelle de la classe.

Une deuxième orientation concerne la mise en oeuvre des organisations d'aide pour ceux en exercice, pour éviter variations et contradictions dans leur profession. Elle intéresse ceux qui n'ont pas encore pu trouver une pratique harmonieuse, ou qui se sont retirés dans la routine et le désinvestissement de leur travail, épuisés par le manque d'alternatives réelles afin de gérer efficacement les réalités pratiques de leur profession, mais aussi ceux, dont le travail quotidien peut être surchargé d'anxiété. En effet, ils doivent intégrer progressivement les changements sociaux et institutionnels, afin de s'adapter aux nouvelles conditions d'exercice de leur profession, dont le rôle, par conséquent, évolue.

[126] e B.O.E.N. du 11 Juillet 1991 demande de mettre en acte "une conception de la formation qui unit théorie et pratique et introduit d'emblée la confrontation avec les réalités du métier". Le travail en Groupe de Formation Professionnelle au cours de la formation initiale peut être l'occasion de mettre en oeuvre ce point fort relevé par le B.O.E.N.

[127] .M. Esteve, Profesores en conflicto, Narcea, Madrid, 1984.

vertu de la loi du droit d'auteur.

Trois stratégies centrées sur la formation initiale se dégagent.

Au préalable, il s'agit d'établir, à l'entrée de la profession, une sélection pertinente, qui prendrait en compte non seulement des critères de qualifications intellectuelles et culturelles, comme jusqu'à présent, mais aussi de critères de personnalité. Actuellement, le concours de recrutement des professeurs d'école au sein de ses épreuves d'admissibilité, donne une place importante à l'oral. Cependant, les paramètres de notation sont presque uniquement basés sur des critères de connaissances. André de Péretti soutient cette approche dans un rapport de 1982 [128] . Il s'agirait d'intégrer dans la sélection subie par les candidats des épreuves de personnalité, afin de ne pas recruter des sujets peu équilibrés, que leur fragilité risque de faire échouer dans leur relation aux élèves, en renforçant des problèmes psychiques qui pourraient avoir des résultats désastreux sur leurs élèves et sur eux-mêmes.

Une autre réflexion, toujours axée sur la formation initiale, vise à en adapter les contenus à la réalité de la pratique dans la classe. Il s'agirait de partir des problèmes que rencontrent les enseignants, en particulier dans le domaine des relations humaines et de l'organisation. Les formations en place donnent une quasi exclusivité aux contenus disciplinaires et didactiques. Les maîtres sont bien préparés intellectuellement, mais ils n'ont pas réfléchi suffisamment au fait qu'ils jouent un rôle essentiel dans la dynamique de la classe et dans son organisation. S'ils dominent pleinement les connaissances à transmettre, ils ne savent pas toujours comment gérer les relations dans la classe et dans l'école. L'analyse de leurs pratiques pourrait être un élément de travail sur ce problème particulier.

Enfin, une ultime considération propose que la formation initiale s'appuie sur un discours descriptif [129] 0 et non plus normatif. Ce dernier tend à proposer un modèle établi à partir de normes directement liées aux Instructions Officielles. La formation est donc centrée sur un "enseignement bon et efficace" et présente plutôt ce qu'il faut faire en fonction de modèles proposés. Cette approche est anxiogène, puisqu'elle suppose une confrontation permanente avec un modèle.

Par ailleurs, elle attribue toutes les responsabilités de l'action, donc de la réussite ou de l'échec de l'enseignement, au maître lui-même [130] 1 .

Une formation pratique comprise dans la formation initiale devrait lui permettre de s'identifier comme professeur, de connaître les différents styles d'enseignement en fonction des différentes doctrines pédagogiques et les effets éventuels de ceux-ci sur le

[128] . de Peretti, La formation des personnels de l'Education Nationale, La Documentation Française, Paris, 1982.

[129] es approches descriptives partent de l'hypothèse que la réussite dans l'enseignement dépend de l'accord de la conduite du maître avec l'ensemble de conditions qui déterminent sa relation aux élèves. C'est ainsi que les maîtres qui relèvent des difficultés peuvent analyser leurs erreurs éventuelles dans leur façon de faire au lieu de se remettre en question de prime abord.

[130] es "Groupes de Recherche et de Développement" se créent au sein des I.U.F.M. pour réfléchir à propos de ces problèmes. C'est ainsi qu'à l'I.U.F.M. d'Aix-Marseille une recherche est entreprise sous la direction de Sabine Laurent pour étudier "les écarts" qui existent entre "ce qui est préscript en formation initiale et ce qui est réellement vécu par les professeurs stagiaires pendant leurs stages en responsabilité".

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

climat de la classe. Il doit pouvoir comprendre les réactions des élèves à ses méthodes et être capable de résoudre les problèmes d'organisation du travail, afin de le rendre plus efficace. Il doit avoir une connaissance approfondie des problèmes pratiques que posent la psychologie de l'apprentissage et la didactique. Les difficultés qu'éprouvent les maîtres dans leur classe pour rendre accessibles les contenus relèvent de leur méconnaissance des processus d'apprentissage.

Les techniques cognitives sont privilégiées parmi celles employées en formation initiale et continue pour redonner confiance aux enseignants et ainsi leur éviter une abondance d'anxiété. On peut noter "les techniques de désensibilisation systématique et d'exposition progressive au stress", qui incluent un protocole d'application et ont déjà été utilisées dans la formation des enseignants.

J.-M.Esteve, dès 1986 [131] 2 , a prévu des programmes de formation afin de prévenir toutes les situations potentiellement conflictuelles auxquelles l'enseignant devra faire face dans sa pratique au quotidien. La recherche en ce domaine a défini dix ou douze situations spécifiques, dont le caractère problématique peut se trouver multiplié si l'on ne prépare pas l'enseignant à faire face. "*Cet aspect conflictuel est accru s'il y réagit en activant les mécanismes d'attribution d'un caractère menaçant à ces situations*" (Saunders et Watkins [132] 3 , 1980). C'est ainsi qu'une formation mettant en oeuvre des "*techniques cognitives de renforcement de la sécurité de l'enseignant, évitant également l'accumulation de stress*" est indispensable. Le stress est l'une des conséquences majeures du malaise enseignant.

Parmi les différentes techniques cognitives existantes, les plus efficaces pour accroître la confiance en soi sont "l'induction du stress", "l'entrainement dans les stratégies de résolution de problèmes" "la désensibilisation systématique", conjointement à l'analyse de l'intéraction dans la classe et à l'apprentissage de compétences lors de stimulations. Le processus d' "entrainement auto-instructif d'induction du stress" emploie, dans l'étape d'essai qui caractérise cette méthode, plusieurs techniques de formation, telles que la "stimulation et le jeu de rôle". L'entrainement par induction du stress est un procédé qui se réalise en trois phases : "phase de modelage", "essai instructif" et "applications généralisantes". Il peut être décrit comme une présentation progressive de situations potentiellement difficiles où le maître doit opérer une réponse qui sera mise postérieurement en oeuvre,

"Phase de modelage".

· Phase 1. On propose aux enseignants douze jeux de trois cartes identiques. Chaque jeu présente une situation considérée comme compliqué pour eux et progressif dans le problème qu'il pose.

[131] .M. Esteve, Inoculation against Stress : A technique for beginning teachers, European Journal of Teacher Education, 9, 3, pp. 261-269, 1986.

[132] . Saunders y J.F. Watkins, Teacher Burnout / Stress management research : Implications for teachers preparation, personnel selection and staff development., Paper presented at the National Conference of the National Council of States on Inservice Education, (ED.225940), 1980.

 Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

- Phase 2. Les maîtres sont réunis par groupe d'une vingtaine de personnes. Le formateur explicite l'utilisation de la technique d'induction au stress, à partir des données actuelles du malaise enseignant.
- Phase 3. Il est précisé qu'il s'agit d'acquérir des compétences, afin de pouvoir réagir à des situations difficiles en fonction de l'analyse de comportements développés par les sujets, pour renforcer la confiance en soi.
- Phase 4. Les grands moments de la méthode sont présentés. Pour faire face à des situations pénibles devant les élèves, le maître devra apprendre à les dominer, en inhibant la tendance à ne pas se défendre ou à se laisser emporter par une réaction impulsive. "Essai auto-instructif".
- Phase 5. Il a lieu en dehors de la salle de cours. On donne un jeu de cartes identique à trois sujets se tenant chacun dans une pièce différente. Les cartes représentent une circonstance pouvant revêtir un caractère de conflit. Les sujets ont trente minutes pour préparer par écrit une réponse de réaction concrète et pratique à la situation décrite sur les cartes.
- Phase 6. Le reste du groupe ne connaît pas le contenu des situations. On leur demande simplement de jouer le rôle des élèves qui écoutent leur maître.
- Phase 7. Les trois sujets, l'un après l'autre, représentent leur personnage. Les trois situations sont enregistrées en vidéo en rassemblant aussi bien la conduite du maître que les réactions des élèves. "Applications généralisantes".
- Phase 8. L'enregistement de la première situation est analysé par tous les participants, en s'intéressant aussi bien aux interventions du maître qu'à celles des élèves.
- Phase 9. Après avoir observé sa prestation, le sujet qui a joué le rôle du maître doit répondre de façon détaillée aux questions suivantes. - "Comment vous voyez-vous dans votre intervention ?" Cette question a pour objectif de lui permettre d'identifier son style pédagogique personnel. "Quelle était l'idée directrice de votre intervention ? Cette question a pour objectif de le préparer à l'analyse du plus grand nombre de facteurs significatifs pour la situation à laquelle il doit faire face. Cependant, la maîtrise de ces situations peut dépendre d'analyses préalables élaborées par lui. "Les élèves ont-ils réagi comme vous l'attendiez ou avez-vous eu à modifier vos projets au cours de votre intervention ?" Cette question a pour objectif d'attirer son attention sur la dynamique de la classe et la capacité d'influence de tout élément dans le contexte. - "Quelles compétences ou ressources utilisées ont été, à votre avis, les plus efficaces dans cette situation ?" Cette question a pour objectif de voir comment la maîtrise de situation de conflit peut être fonction de l'emploi de moyens adéquats ou pas, selon le contexte et l'ensemble d'éléments qui interviennent à un moment donné. - "D'après ce que vous avez vu faire à vos collègues, quelles ressources ont-ils utilisées que l'on aurait pu appliquer à la situation que vous avez dû vivre ?" Cette question a pour objectif de consolider l'objectif précédent, en sous-entendant que l'on peut acquérir des compétences pour maîtriser les situations de conflit par imitation de celles que mettent en oeuvre d'autres enseignants et en

vertu de la loi du droit d'auteur.

analysant les réactions qu'elles suscitent dans le groupe classe, ainsi que les moments plus favorables à leur utilisation.

- Phase 10. On ouvre ensuite le débat à tout le groupe, pour répondre aux quatrième et cinquième questions; et ce, afin de renforcer les applications généralisantes. Tous les stagiaires doivent être avisés qu'il n'est pas demandé de juger positivement ou négativement les prestations de leurs collègues. Il leur est prescrit de relever les ressources utilisées et en quoi chacune d'elles peut être plus ou moins utile pour faire face au type de situation qu'ils ont à affronter.

Au cours des phases 9 et 10, le formateur doit agir de façon énergique pour éviter tout jugement de valeur sur la performance globale du maître. Il devra régulièrement rappeler qu'il s'agit, pour chacun des stagiaires, d'analyser objectivement les ressources utilisées et les réactions qu'elles ont entraînées.

Si l'un des sujets formule des sentiments très négatifs sur sa performance, il faut l'inciter à jouer à nouveau, afin d'étudier comment ce qu'il aura appris la première fois et son analyse peuvent lui permettre d' enrichir des attitudes beaucoup plus justes.

Enfin, des techniques basées sur les principes de l'ergonomie peuvent également aider la formation. L'ergonomie a pour finalité d'améliorer les conditions de travail (santé,sécurité,confort...) mais aussi d'exercer une action sur son efficacité. Deux courants se distinguent historiquement : l'anglo-saxon, qui s'intéresse au rapport homme/machine, et le francophone, qui porte sur l'activité humaine en situation.

Pour le second, l'activité est un processus qui soustend le comportement (facteurs biologiques, cognitifs, affectifs, psychiques). Il oppose tâche et activité. Cette dernière définit les modes de fonctionnement du sujet : la tâche, c'est ce qu'il a à faire. En milieu professionnel, on parle de tâche prescrite, ce qui est attendu de l'individu dans un cadre déterminé par la hiérarchie.

Dans la réalité de l'exercice du métier, la tâche effective n'est jamais la tâche prescrite : elle n'est pas non plus celle que le sujet se prescrit à lui-même. Le "prescrit" et le réel ne sont jamais superposables.

Actuellement, ce courant de l'ergonomie étudie les activités cognitives des sujets au travail. Les études menées portent sur les actions où l'essentiel est constitué de la compréhension de situations comportant le plus souvent une dimension collective.

L'activité du sujet n'est pas seulement conçue comme la réponse à la tâche prescrite mais comme l'expression de compétences, de motivations, de systèmes de valeurs. Un auteur, Yves Clot (professeur de psychologie du travail au Conservatoire National des Arts et Métiers) enrichit ces concepts par une approche historico-culturelle (Vygotski). Il redéfinit l'écart entre la prescription et le réel. Il distingue l'activité réelle et l'activité réalisée. Ce que fait le sujet pour réaliser une tâche (activité réalisée) n'épuise pas toutes les potentialités de son activité réelle : "***De sorte que, selon nous, le réel de l'activité est également ce qui ne se fait pas, ce que l'on cherche à faire sans y parvenir (le drame des échecs) ce que l'on aurait voulu ou pû faire, ce que l'on pense pouvoir faire ailleurs. Il faut y rajouter (paradoxe fréquent) ce que l'on fait pour ne pas faire ce qui est à faire***" (Clot, 2000 [133] 4).

vertu de la loi du droit d'auteur.

Ce que le sujet fait n'est qu'une possibilité parmi d'autres. Tout ce qui n'est pas réalisé a un coût psychologique pour lui et influence ce qu'il fait. Clot apporte également les concepts de genre et de style, genre professionnel et style personnel. Le genre, ce sont les normes à propos des actes, des attitudes, des savoir-faire, mais aussi des façons de faire, des savoirs-dire, mais aussi des façons de dire, les "ficelles", les "recettes" qu'un collectif de travail a stabilisées. Ces normes cachées qui constituent le genre influencent les habitudes intellectuelles, la mentalité, les valeurs de l'individu. Le genre accompagne l'individu dans son activité comme un soutien. S'il se fragilise, s'estompe, l'individu en subit les effets : "***La négligence du genre y compris la sous estimation de son rôle par l'organisation du travail et les hiérarchies est toujours le début d'un dérèglement de l'action individuelle...Chaque fois qu'il fait défaut ou qu'il se trouve maltraité, la vie psychique personnelle s'en trouve atteinte .***"[133] (Clot, 2000)

Le genre s'actualise dans le style personnel. En jouant avec les limites du genre, l'individu crée du nouveau. Les styles personnels alimentent le genre, qui n'est jamais définitif. Pour s'en affranchir, il est nécessaire à l'individu de le maîtriser parfaitement. D'où les difficultés rencontrées par les débutants pour s'inscrire dans un collectif de travail.

Sagissant de milieu enseignant, ces différents concepts offrent une approche renouvelée de l'activité professionnelle. La multiplicité des prescriptions (Bulletin Officiel, l'I.E.N., le projet de circonscription, le projet d'école, les projets de cycles...) rend difficile leur appropriation par l'enseignant. Sa conscience de l'écart entre des prescriptions multiples dans la classe est source de souffrance. Ne pas savoir ce qu'il y a à faire et comment le faire nuit à son équilibre psychologique dans son activité quotidienne.

D'autre part, le genre professionnel enseignant, contrairement à d'autres professions (industrie automobile, conducteur de train,...), semble assez déficient. Le manque de repères et de soutien qu'un genre stabilisé pourrait apporter peut expliquer certaines dificultés rencontrées par le maître dans l'exercice du métier.

En formation, on peut s'aider des pratiques d'aide ergonomique inspirées de celles qui sont pratiquées dans certains établissements privés [134] 5 . La situation de départ commence par un regroupement de "collectif de travail", en l'occurence un groupe de professeurs du premier degré accompagné par un formateur. Ensemble, ils décident de moments qui seront filmés en situation de classe. Les périodes enregistrées sont celles qui leur semblent les plus importantes dans leur pratique professionnelle. Les images s'attachent uniquement à l'enseignant (c'est ainsi qu'aucune vue d'élève n'est réalisée) : ainsi on évite toute interprétation parallèle. On propose ensuite au maître une auto-confrontation simple : celui qui a été filmé commente les images. L'objectif de ce travail et de réorganiser sa pensée sous la conduite du formateur. Une auto-confrontation croisée suit entre deux pairs et le formateur avec une nouvelle lecture de l'enregistrement. L'expérience professionnelle va naître de ces confrontations et le formateur met en

[133] . Clot, Genres et styles en analyse du travail, concepts et méthodes, Revue "travailler", p.7- 42, 2000.

[134] ire à ce propos, J. Cl. Mouton, Eléments pour une genèse de l'expérience professionnelle des professeurs d'école., D.E.A. en Sciences de l'Education soutenu à l'Université d'Aix en Provence, sous la Direction de René Amigues, Septembre 2 000.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

évidence les différents écarts qui peuvent exister entre ce qui a été fait, ce qui était à faire, ce qui aurait pû l'être, ce qu'il n'aurait pas dû l'être... Mais, en tout cas, le formateur va s'attacher à la personne de l'enseignant.

La prévention des moments de doute par une formation initiale au plus près des besoins semble encore plus importante que les actions menées en ce sens en formation continue. En effet, une fois que le débutant a dépassé "le choc de la réalité", même au risque d'avoir commis des erreurs, les tensions peuvent se réduire s'il a été suffisamment préparé au quotidien d'une vie de professeur d'école. Parce qu'il sera capable de se sentir accepté par ses élèves, les enseignants avec lesquels il partage la vie dans l'école et les parents, il pourra alors s'épanouir dans son travail et aborder, à l'occasion, des méthodes innovantes qui lui donnent la possibilité d'exister au sein de l'institution.

La communication est au centre de l'épanouissement du maître, en relatant ses difficultés, en échangeant ses expériences, ses idées et en entendant les conseils d'autres maîtres et d'autres membres de l'institution. Elle peut lui permettre d'exprimer ses problèmes ou même ses tensions, afin qu'il n'y en ait pas d'accumulation préjudiciable.

La formation continue doit pouvoir offrir un réseau de communication constamment disponible, pour qu'elle soit une réelle réponse aux difficultés que les maîtres peuvent rencontrer. Certes, même si le problème fondamental de beaucoup est de rénover leurs pratiques pour s'adapter aux changements que leur environnement leur impose, elle ne doit pas se limiter à une mise à jour des connaissances mais traiter des questions méthodologiques, personnelles et sociales, toujours imbriquées au sein de l'acte d'enseigner. La tentation de l'immobilisme, qui semble parfois très forte, et le sentiment de désengagement qui en découle ne sont pas seulement dûs à la routine qui guette les maîtres.

Alors, cette "flamme en soi" que de nombreux enseignants possèdent, d'où vient-elle ? Sans aucun doute, elle naît au coeur des correspondances multiples entre la personnalité singulière, profonde, les caractérisques professionnelles et la pression du social.

Comment peut-on les motiver ?

Motiver, c'est ébranler, donner du "motus" c'est-à-dire du mouvement, c'est émouvoir ou simplement mouvoir. C'est "***faire circuler les idées là où règnent la pauvreté et la sécheresse de l'inspiration, c'est débloquer dans un être comme dans l'institution ce qui est coincé en montrant et en faisant expérimenter qu'autre chose est possible. C'est appeler à contourner les obstacles si l'on ne peut les aborder de face et faire appel à des stratégies nouvelles pour sortir de l'immobilisme et de l'inertie***" (Albert Moyne [135] 6). C'est "*agir de telle sorte et par tels moyens structurels multiples qu'on rende probable pour un nombre croissant d'êtres et pour soi-même le maximum de possibles compatibles"* [136] 7

Comment nous motivons-nous ?

135 . Moyne et al., Formation et transformation de l'enseignant, Lyon, Chronique sociale, 1988.

136 . de Peretti. Du changement à l'inrertie. Dialectique de la personne et des systèmes sociaux. , Paris, Dunod, 1981, p. 240.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

On peut qualifier le mécanisme de l'action de ternaire.

- Observation ---------->Décision
- Îl
- II
- II
- II
- Monde extérieur<---------- Exécution

Plusieurs théories traitent de la phase de décision (traitement des informations reçues)

- La théorie stimulus-réponse (béhaviorisme). Ce modèle permet d'expliquer un grand nombre de comportements simples à base d'automatismes ou d'habitudes développées ensuite par apprentissages (réflexes conditionnels de Pavlov). Cependant, il est peu utilisé pour rendre compte des comportements sophistiqués, à caractère exploratoire ou conjonctural, qui caractérisent l'action humaine.
- La théorie des facteurs de motivation (Herzberg). Herzberg reprend la pyramide de Maslow pour observer que les besoins recensés ne sont pas de même nature. Les besoins physiologiques, de sécurité, d'appartenance et de relation (partiellement) ont trait à la maintenance de la vie biologique et sociale. Il les appelle "besoins d'Adam" (le premier homme chassé du paradis terrestre, qui doit survivre seul). Ils sont contrôlés par une boucle de rétroaction négative de retour à l'équilibre. La satisfaction éteint provisoirement le besoin qui a engendré l'action. Les besoins d'appartenance et de relation, d'être reconnu, de réalisation de soi ont trait au développement de la personne, à son achèvement social. C'est pourquoi il les appelle "besoins d'Abraham" (le premier homme qui quitte sa sécurité et son confort pour poursuivre un idéal spirituel). Ceux-là sont pilotés par une rétroaction positive qui renforce le besoin (au moins jusqu'à un certain niveau). Pour Herzberg, seuls les besoins d'Abraham sont prétexte à motivation durable et engagement de l'action. A l'inverse, les besoins d'Adam sont cycliques et doivent être constamment réactivés. Ils ne motivent que négativement, en cherchant à éteindre la frustration ou le mécontentement produits par leur non-satisfaction. Les limites de cette théorie semblent être les mêmes que pour celle de Maslow : une typologie normale des besoins humains, principalement pertinente dans une société industrielle et pour un individu façonné par cette société. Cependant Herzberg introduit une distinction fondamentale entre facteurs aptes à entretenir durablement la motivation et facteurs produisant seulement de l'insatisfaction.
- La théorie des attentes : boucles d'anticipation (Lawler). Selon cette théorie des psychosociologues américains, Porter et Lawler, un individu ne s'implique dans l'action que s'il a préalablement répondu "oui" à trois questions : "Suis-je capable de réaliser l'action demandée et d'obtenir le résultat fixé ?" (phase expectative). "L'obtention du résultat déclanche-t-elle de manière quasi certaine une contrepartie (au moins une absence de punition) ?" " L'enjeu présente-t-il un intérêt ou une réelle

vertu de la loi du droit d'auteur.

valeur?" Faute de réponse positive, le processus motivation ne s'enclenchera pas. Cette théorie fait l'hypothèse d'un comportement rationnel de l'homme et est à l'origine de nombreuses techniques d'intervention utilisées par les sociologues des organisations.

La motivation d'un enseignant dépend de son style général d'existence, des objectifs qu'il a choisis, de son projet de vie, en somme de son dynamisme personnel. Mais tout cela peut varier avec l'âge. Tel qui a commencé une carrière fulgurante se retrouve brisé vingt ans plus tard. Tel autre qui, en crise quelques années après son entrée dans l'enseignement, trouve un élan plus tard dans sa vie professionnelle.

C'est ici que la formation intervient à nouveau. D'abord pour permettre, dans les rencontres inter écoles, la circulation des idées et des expériences. Les actions de formation intra école par des "stages d'école", même s'ils sont nécessaires pour mobiliser les professeurs d'une même école sur des actions internes doivent trouver un équilibre avec un système de formation plus élargi. Une mesure est donc à trouver entre l'intra et l'inter école, car l'inter école peut permettre souvent un renouvellement des idées.

La formation invite aussi à noter, à capitaliser les modestes expériences que les maîtres tentent, en les objectivant sous forme de descriptifs légers, qui donnent la possibilité à "*la mémoire de lutter contre l'effet d'effacement des satisfactions* [137] 8 ". Nous n'avons que trop tendance à nous remémorer nos échecs, à les répéter, à nous y référer, au lieu d'accumuler des petites réussites et de repartir d'elles. C'est ainsi que les pratiques s'appauvrissent. La formation doit encourager tout autant à partager ses échecs et ses difficultés par la mise en commun de celles-ci dans une atmosphère ou un lieu appropriés, où les doutes sont permis sans dramatisation ni culpabilité. La formation intervient encore pour faire connaître des méthodes nouvelles ou approfondir de façon rigoureuse des intuitions ou des tâtonnements empiriques qui, mieux maîtrisés et formalisés, donneront des résultats plus encourageants, tout en permettant d'économiser l'énergie de dispersion où se laminent tant de bonnes volontés.

Ainsi comprise, la formation a des effets "roboratifs". L'expression a été relevée chez des maîtres de la région lyonnaise, qui ont puisé "réconfort, idées neuves, stimulation et ouverture méthodologique" dans des stages de formation continue. Ils purent ensuite confronter les expériences vécues avec leur pratique professionnelle et les analyser au cours de stages ultérieurs [138] 9 . Il est réconfortant pour eux de savoir que l'institution ne les oublie pas, que des suivis existent et que des prolongements sont possibles au stage de formation qu'ils sont en train de suivre. Ils peuvent ainsi surmonter l'usure, les déceptions et la fatigue pour trouver un autre élan. Il est donc nécessaire de repérer à temps la formation pertinente qu'il faudrait pour une personne en difficulté. La vraie formation sera tonifiante, optimisante et motivante. C'est là un des rôles des Inspecteurs

[137] et effet a été mis en évidence par Zeigarnick, Cf. Les points d'appui de l'enseignement. Pour une théorie et une pratique de la pédagogie différenciée. INRP sous la direction d'A. de Peretti, tome I p. 30.

[138] ur l'expérience en question : Cf. A. Moyne, M. Barlow, J. Artaud. Formation et Transformation de l'enseignant. Vers une pratique renouvelée de la Pédagogie. Chronique sociale, spécialement p. 27 à 36 et 52 à 59.

vertu de la loi du droit d'auteur.

de l'Education Nationale. Des expériences intéressantes commencent à apparaître et en particulier dans le département des Hautes Alpes. Elles consistent à supprimer le principe de l'inspection individuelle notée censée refléter la qualité pédagogique du professeur remplacée par une évaluation collective d'école. Ce nouvel "accompagnement pédagogique" se distingue en quatre étapes. Les maîtres formulent, dans un premier temps, une "fiche navette" destinée à l'I.E.N. indiquant les points sur lesquels ils souhaiteraient avoir des conseils. Après une étude de cette auto-évaluation et des difficultés exprimées, l'équipe de circonscription et les enseignants vont s'entendre sur les objectifs de la visite. Dans une troisième phase, l'I.E.N. et ses conseillers observent le fonctionnement de l'école. Des maîtres d'autres écoles pourront à cette occasion être invités à se joindre aux différentes rencontres. C'est ainsi une bonne façon de réduire l'isolement des enseignants et tout particulièrement de ceux qui se sentent "abandonnés". Les classes sont visitées les unes après les autres. Le quatrième temps va consister à échanger sur les pratiques vécues ou observées. Des besoins de formation pourront alors émerger...

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

Conclusion

Cette étude est, sans doute pour le premier degré, la première de son genre. Il ne nous est donc pas facile d'en apprécier les résultats par comparaison à ceux d'autres recherches empiriques. Cependant, un travail de cette nature, nous y avons fait référence à plusieurs reprises, avait été réalisé par Michaël Huberman pour le second degré.

En tenant compte de l'ensemble de ces travaux, on peut affirmer l'existence de "séquences types" ou "maxicycles". C'est pourquoi, l'entrée dans la carrière est fréquemment représentée en terme de "survie", ce qui correspond au "choc du réel" ou de "découverte" faisant référence à "l'enthousiasme du départ". Lorsqu'un maître débute, il peut être confronté à deux réalités : d'une part, les indécisions et l'expérimentation dans l'hésitation, la centration sur soi-même, le décalage entre idéaux et réalités quotidiennes de la classe, d'autre part l'expérimentation positive, la satisfaction d'avoir à enseigner et, pour certains, même dans leur propre classe, faire partie d'un corps de métier constitué.

Les résultats de notre recherche vont manifestement dans cette direction. Pour la majorité de ceux que nous avons interrogés, l'entrée dans la carrière est soit plutôt facile si elle s'effectue dans la découverte par des contacts positifs, soit plus difficile si elle s'accompagne de sentiments de craintes, de doutes. Ce sont les enseignants entrés tardivement dans le métier qui vivent le mieux ce départ dans la carrière. Cette première phase dite "d'exploration" correspond bien à ce que la littérature classique nomme "la socialisation professionnellle".

En ce qui concerne la deuxième, identifiée comme période de "stabilisation", elle se rapporte à l'engagement, au sentiment d'appartenir réellement à un groupe de pairs mais

vertu de la loi du droit d'auteur.

aussi à une consolidation des compétences professionnelles. Ce stade apparaît au sein de la majorité des enseignants interrogés peu soumis aux doutes.

Si ces deux phases initiales sont facilement identifiables, celles qui suivent sont à considérer de façons diverses. En effet, dans la période "d'expérimentation ou de diversification", il est question, pour certains, d'accroître leur participation et leur impulsion au sein de la classe. Pour d'autres, l'enjeu est plus institutionnel et ils vont critiquer les incohérences du système. C'est, par conséquent, à ce moment que certains vont commencer des activités à dominante plus administrative, ce qui peut se traduire par des phénomènes d'ambition personnelle ou de nouveaux défis pour fuir le spectre de la routine.

La phase suivante, de "remise en question", est souvent présente : ses origines ne sont pas toujours très claires et ses manisfestations variées, allant d'un simple sentiment de routine à de fortes remises en question sur la poursuite de la carrière voire, pour certains, la volonté de la quitter. Dans notre étude, nous avons relevé que 36,7 % affirmaient ouvertement avoir eu des moments de doute, 5 % l'envie de changer de métier et 26 % ne savaient pas vraiment. Nous trouvons une grande part de ceux qui ne désirent pas rester parmi ceux qui avaient comme motivation première :

- compenser son éducation, faire mieux que ce qu'on a eu
- rester au contact des livres, de la culture
- gagner leur vie, devenir indépendants
- garantir un équilibre entre vie professionnelle et privée
- accéder à un statut social supérieur
- avoir un contact avec les jeunes, et être à l'aise avec eux
- honorer la tradition familiale : influence d'un parent enseignant ou id'un enseignant
- avoir une fonction éducative, un impact sur les jeunes, sur la société

Ce sont donc des motivations matérielles et actives. Mais, dans la presque totalité de ces motivations, l'intérêt est porté sur une recherche de bien-être personnel.

Lorsque l'on a pensé sérieusement quitter l'enseignement, si les motivations de départ sont préférablement matérielles, les moments de doute se manifestent très tôt dans la carrière et se prolongent tout au long de celle-ci. Lorsqu'elles sont davantage passives, ils existent sensiblement en tout début de carrière, disparaissent presque totalement ensuite réapparaissent en milieu de celle-ci. Enfin, si elles sont plutôt actives, ils ne se présentent réellement qu'en milieu de carrière et continuent jusqu'à la fin.

D'une manière plus générale, il se manifeste une "zone de danger" entre 7 et 14 ans d'ancienneté, suivie de près par une seconde "zone à risque" entre 15 et 25 ans. C'est dans ces périodes que la remise en question semble concerner le plus de maîtres. Ce phénomène est peut-être dû aux conditions d'exercice du métier et à la réalité quotidienne de la gestion de la classe, des élèves. La vie professionnelle est, tout particulièrement dans ces moments là, plus pénible.

La phase modale suivante, "sérénité et distance affective", présuppose que le

vertu de la loi du droit d'auteur.

problème soit dépassé. Dans les études empiriques, on qualifie ce stade d'"état d'âme" où l'on se sent moins énergique et donc moins investi, mais aussi plus détendu et moins soucieux de la vie de la classe. Cette phase correspond à un engagement affectif décroissant à l'égard des élèves. Il s'agirait d'un repli progressif. Cet état peut être considéré comme relativement positif : le maître se détacherait progressivement de ses élèves, de sa classe, "sans rancune" pour se donner plus de temps à soi, s'ouvrir vers des centres d'intérêt extérieurs à l'école. Mais un autre type de désengagement peut avoir lieu, qui serait nettement plus négatif, où l'enseignant deviendrait plus "râleur", plus critique sur l'évolution de l'école, vivant mal des difficultés avec les élèves ou ne se retrouvant plus dans la vie de l'école et ses modes de fonctionnement.

Les motivations initiales actives préserveraient plus longtemps le désir d'enseigner et permettraient aux maîtres de découvrir les "ingrédients" du bonheur à exercer leur métier.

Lorque nous avons interrogé les maîtres, ils nous ont répondu à 75 %, que, compte tenu de leur expérience, ils choisiraient de nouveau l'enseignement. Est-il possible d'amorcer une réflexion sur leurs conditions de satisfaction ? Ainsi, il semblerait que celle qui est éprouvée en début de carrière aurait pour origine le fait d'une assurance dynamisée par des motivations actives, qui entraineraient plus de vitalité et d'implication dans la vie d'enseignant. Quel que soit le début dans la carrière, afin de ressentir une véritable satisfaction professionnelle plus tard, ils doivent ensuite connaître une phase de stabilisation, où seront réunies les conditions d'un engagement définitif c'est à dire avoir une classe que l'on a désirée, avoir pû y établir une ambiance agréable et d'excellentes relations avec les élèves, entretenir de fructueux rapports avec les autres enseignants de l'école et un bon contact avec les parents, mais aussi maîtriser les facettes des méthodes et pratiques pédagogiques. Cette phase doit mener sur une ouverture vers l'activisme et une pratique stimulante. Malheureusement, quelquefois, lorsque l'engagement de départ est trop fort, parce qu'il vise des changements de structure, ou qu'il est trop isolé du reste de l'équipe de l'école, le maître vit plutôt la désillusion .

Le problème du rapport avec les élèves est présent dans la majorité des motivations de départ mais aussi au coeur des inquiétudes, des embarras, voire des crises, lorsque les enseignants en sont victimes. Le métier leur demande de réfléchir sur leur relation à l'autre parce qu'il s'agit d'une relation particulière, qui évolue avec le temps. Les plus jeunes semblent plus proches de leurs élèves et ont un élan à l'investissement et ainsi peut-être sont plus susceptibles à la déception. Les relations trop proches au départ deviennent souvent plus distantes parce que l'enseignant vieillit et se sent éloigné de ses élèves, qu'il ne comprend plus toujours et trouve plus indisciplinés. Mais le temps qui passe peut en outre apporter à certains de la joie à découvrir chaque année des enfants nouveaux. La difficulté dominante reste celle de la motivation des élèves. Ainsi, les maîtres quelles que soient leurs motivations initiales à l'entrée de leur carrière, doivent capter et attirer des élèves qui ne respectent pas toujours les règles attendues. C'est pourquoi, ils rencontrent le même problème que celui de leurs élèves et sont dans l'obligation de "se motiver" également afin d'engendrer des "motivations scolaires". Leur métier a donc considérablement changé : il met en valeur la personnalité autant que les compétences. Le maître, dans sa classe, n'est plus simplement engagé dans une relation cognitive mais également affective.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

Nous ne pouvons oublier, néanmoins, qu'un certain degré de difficultés de la vie privée pourrait être quelquefois à la base d'une remise en cause de la relation avec les élèves.

Enfin, les hommes semblent miser davantage sur leur carrière que les femmes qui conservent d'autres centres d'intérêt que professionnels. Ainsi, leur satisfaction se montre moins décisive sur le plan affectif. Elles assument mieux les déceptions et s'exaltent moins de leurs réussites. Cette attitude concourt au prolongement d'un niveau d'engagement dans la carrière voire jusqu'à la fin. Les hommes, eux, ont un cheminement plus irrégulier, allant de période d'un fort dynamisme suivie de repli et de plus grand conservatisme.

Enfin, chez les plus âgés et entrés jeunes dans le métier, on peut relever un dernier moment qui correspondrait à une incompréhension de l'évolution générale du système scolaire perçue comme problématique.

Les conditions d'exercice ne sont pas faciles pour tous. Elles influenceraient, tout particulièrement ceux se sont engagés avec des motivations extrinsèques. La manifestation de moments d'incertitude peut conduire certains à un sentiment d'envie de faire autre chose voire plus sérieusement de malaise pouvant aller jusqu'au réel désir de quitter le métier.

"Enseignement, enseigne, saignée..." écrivait Harold Portnoy méditant sur la formation [139] , Freud lui-même avoua un jour que l'éducation était "une oeuvre impossible". Cependant, nous avons pu relever, au cours de nos rencontres et de notre enquête, qu'il y avait des maîtres heureux, heureux d'enseigner, de transmettre des connaissances, d'être à l'origine de la construction du savoir de l'élève en l'aidant à augmenter son savoir. De l'angoisse à la joie, celle des maîtres du premier degré et celle de l'élève est toute semée de phénomènes affectifs. A l'opposé du rationalisme affectif pédagogique classique ("*Le maître doit être sans coeur"* disait Alain), c'est peut-être la grande découverte de la pédagogie des trentes dernières années. "*L'école transmet des connaissances mais échoue totalement sur le plan émotionnel* " confiait Bettelheim [140] . Ne faudrait-il pas plutôt dire que, pour transmettre des connaissances, l'école aujourd'hui doit intégrer et utiliser le plan émotionnel, chez le maître comme chez l'élève?

L'équilibre nerveux du premier conditionne celui du second encore plus, peut-être, que ce dernier celui-là. C'est souvent à travers tout un système de relations inconscientes que se jouent, chez l'élève, tous les problèmes de la relation au savoir et du désir de se l'incorporer. Et ces rapports inconscients entre enseignants et enseignés se situent beaucoup plus au plan de l'affectivité et de la personnalité profonde qu'à celui des idées claires et des bilans scolaires.

Ainsi, nous avançons donc l'intérêt et la nécessité, pour les maîtres du premier degré, d'une formation psychologique ou, plus précisément, psycho-professionnelle. En ce qui concerne le problème de l'implication, un travail est à faire avec eux sur la mise à jour des

[139] . Portnoy : Rive, dérive : essai sur l'imaginaire et la formation, Formation 2, p. 214, Payot.

[140] e Monde de l'éducation n°22.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

investissements, des attentes et des illusions, des déceptions et des ambivalences, des angoisses. Mais aussi, une attention sur les projets, en cherchant à construire des distances et des dégagements créatifs, à soutenir la réflexion de l'enseignant sur soi dans le rôle assigné, est à conduire. La formation, comme processus interne à la personne est entre autres, un travail du lien : comme procédure "engagée" du dehors sur la personne et avec elle, ne serait-elle pas un travail sur le lien ?

On peut certainement obtenir des améliorations substantielles à l'aide de ces programmes de formation, mais le malaise des enseignants ne pourra disparaître que si nos sociétés leur offrent un soutien et une reconnaissance réelle de leur travail. La clé de ce malaise est dans la dévalorisation de leur profession, la (parfois) médiocrité de leurs conditions de travail qui ne permettent pas toujours de faire un enseignement de qualité. On les en rend pourtant responsables et on le leur reproche amèrement.

La personne qui professe dans l'éducation : instituteur ou professeur en maternelle ou en dernière année du primaire est au centre de notre attention et de nos questions. Cependant, sa place ici privilégiée ne lui revient précisément que parce qu'elle enseigne : elle a affaire à des élèves.

En proposant que tout soit mis en oeuvre pour un meilleur équilibre dans sa vie d'enseignant, nous visons au mieux de la personne, à partir du sentiment et de la réalité d'une efficacité professionnelle améliorée, gratifiante. Alors, les élèves seront, autant que les maîtres, les bénéficiaires de l'opération.

vertu de la loi du droit d'auteur.

vertu de la loi du droit d'auteur.

Bibliographie

ABRAHAM A., *L'image de soi de l'enseignant,* Jérusalem, Mégamot, vol.18, pp. 471-493 (en hébreu), 1972.

ABRAHAM A.. *Le Monde intérieur des enseignants*., Nouvelle éd., Issy-les-Moulineaux : E.A.P., 1982.

ABARAHAM A. . *Modèle multi-dimensionnel pour l'étude du Soi et du Soi collectif* , Nouvelle éd., Issy-les-Moulineaux, E.A.P., 1985.

ABRAHAM A., dir. ,*L'Enseignant est une personne*. , Paris, E.S.F., 1984.

ALAIN H., *Propos sur l'éducation,* Paris, P.U.F., 1954.

AMIEL R. et MACE-KRADJIAN G., *Quelques données épidémiologiques sur la psychologie et la psychopathologie du monde enseignant*, in : Annales Médico-Psychologiques, 3, octobre, pp. 321-353, 1972.

ARIES Ph., L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime, Edition du Seuil, 1975.

ARTAUD J., BARLOW M., MOYNE A., Formation et Transformation de l'enseignant. Vers une pratique renouvelée de la Pédagogie. Chronique sociale, 1986.

AVANZINI G., L' Ecole, d'hier à demain. ,Toulouse , Eres, 1991.

AVANZINI G., Instruire ou éduquer., la Lettre du CLERSE , 20, 1993, p. 11-13.

BALTES P., BRIM O. , Life-Span Development and Behavior., Volume 4, New York, Academic Press, 1982.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

BAYER E. et WALKER S., Libertés et contraintes de l'exercice pédagogique , Genève, Faculté de Psychologie et Sciences de l'Education, 1980.

BAIETTO M.C., Le Désir d'enseigner , Paris, E.S.F., 1982.

BAILLAUQUES S., "Un métier surprenant. Plaidoyer pour une formation psychologique des instituteurs". Thèse de doctorat ès Lettres et Sciences humaines, Université de Nanterre, 1988.

BAILLAUQUES S., BREUSE E., La première classe. , Paris, E.S.F., 1992.

BAYROU F., 1990-2000 la décennie des mal appris., Paris, Flammarion, 1990.

BECKER H., The career of the Chicago schoolmaster. Sociological Work : Method and Substance. , Chicago, Aldine, 1970.

BERGER I. , les instituteurs d'une génération à l'autre, Paris, P.U.F. , 1979.

BLASE J.J., A social psychological grounded theory of teacher stress and burnout. -Education Administration Quarterly. 18,4, pp. 93-113, 1982.

BOURDONCLE R., La Professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines., Revue française de pédagogie , 94, 1991, p. 73-91.

BOURDIEU P.et PASSERON J.C.,Les héritiers, Paris, Minuit, 1964.

BOURDIEU P. et PASSERON J.C, La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement, Paris, Minuit, 1970.

BRITISH JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY,Teacher stress : Prevalence, sources and symptoms, 48, pp. 159-167, 1978.

CAGLAR H. (sous la direction de), Etre enseignant. Un métier impossible ? Hommage à Ada ABRAHAM, L'harmattan, Paris, 1999.

CHARLES F., Instituteurs un coup au moral , Paris, Edition Ramsay, 1988.

CLERC F., Les représentations du métier et de la formation (étudiants P.C.L 1 et P.C.L.2, 1992-1993) I.U.F.M. de Loraine, Nancy.

CLOT Y., Genres et styles en analyse du travail, concepts et méthodes, Revue "travailler", p.7-42, 2000.

COLE M., A crisis of identity : teachers in times of political and economical change, Coloquio Internacional sobre Funcion Docente y Salud mental, Universitad de Salamanca, 1985.

CORMON V., Entretien avec … Jacques Levine. De la crise de l'école au plaisir d'enseigner., éducation enfantine , 1, 1992, p. 7-12.

DEBESSE M., MIALARET G., Traité des sciences pédagogiques., Tome 1., Paris, : P.U.F., 1978.

DOISE W., Les représentations sociales : définition d'un concept, in W. Doise, A. Palmonari (eds), L'étude des représentations sociales, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1986.

DUBET F. (sous la direction de), Ecole-famille, le malentendu , Textuel, 1997.

DUNHAM J., Stress situation and responses, In : Stress in Schools, Hemel Hempstead, National Association of Schoolmasters, 1976.

ERIKSON E., Enfance et Société., Lausanne, Delachaux et Niestlé, 1950.

 Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

FAURE E., Apprendre à être, Paris, Fayard, 1972.

FAVEZ-BOUTONIER J., L'angoisse, p. 296, P.U.F., année 1945.

GRUWEZ J., La formation des maîtres en France, European Journal of Teacher Education, 6, 3, p.p. 281-289., 1983.

HAMELINE D., Du savoir et des hommes, Gauthier Villars, Paris, 1971.

HAMON H. et ROTMAN P., Tant qu'il y aura des profs. , Paris, Edition du Seuil, 1984.

HONNEFORD R., Starting teaching, London, Guilford, 1982.

HUBERMAN M., Adult Development and Learning from a Life Cycle Perspective. Paris, Royaumont, 1971.

HUBERMAN M., Cycle de vie et formation., Vevey, Ed. Delta, 1974.

HUBERMAN M. L'Evolution de la formation américaine. Une analyse contextuelle de la formation des enseignants aux U.S.A. et quelques points de comparaison avec l'Europe francophone, dans Debesse et Mialaret, Traité des sciences pédagogiques, tome 1., Paris, P.U.F., 1978.

HUBERMAN M., SCHAPIRA A., Cycle de vie et enseignement: changements dans les relations enseignants-élèves au cours de la carrière., Gymnasium Helveticum , 34, 1979, p. 2 ; 113-129.

HUBERMAN M. et ses collaborateurs, *La Vie des enseignants*., Paris, Lausanne,: Delachaux & Niestlé, 1988.

ILLICH Y.,*Une société sans école ,* Paris, Seuil, 1971.

JAVEAU Cl., *L'Enquête par questionnaire*. , Bruxelles, Ed. de l'Organisation, 1990-1992.

JODELET D., *Les représentations sociales,* Paris, PUF, 1989.

KYRIACOU C. et SUTDIFFE J., *Teacher stress : a review,* Education review, 29, 4 , pp. 299-306, 1977.

LELIEVRE C et NIQUE C., *La République n'éduquera plus,* Plon, Paris,1993.

LEMEL Y.,*Stratification et mobilité sociale ,* Paris , Colin , 1991.

LEMOSSE (M.), *Le "professionnalisme" des enseignants : le point de vue anglais"* , Paris, Recherche et formation N° 6, 1993.

LEON A., *La profession enseignante : motivations, recyclage, promotion,* in : M. DEBESSE et G. MIALARET, traité des sciences pédagogiques, 7, Paris, P.U.F., 1978.

NATIONAL EDUCATION ASSOCIATION, *Teacher's problems,* Today's education, nov.-déc.,p.5, 1979 et sept.-oct., p. 21, 1980.

MAUCO G. , *Psychanalyse et éducation,* Paris, Flammarion, coll. Champs, 1999.

MILNER P., *A bas les élèves !*, Paris, Albin Michel, 1999.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE - DIRECTION DE L'EVALUATION ET LA PROSPECTIVE. *Profession : enseignant. Les débuts d'un métier*., Paris, 1992.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE, Direction de l'évaluation et de la prospective, Note d'Information 97.25, *Les débuts dans le métier des nouveaux professeurs des écoles*

vertu de la loi du droit d'auteur.

bilan des deux premières années d'exercice, Juin 1997.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE., Décret 85607 du 14.06.1985.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE., Décret 90857 du 25.01.90.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE., B.O.E.N. du 11 Juillet 1991.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE., B.O.E.N. du 2 Septembre 1999.

MITTER W., *Goal aspects of teacher education.* - European Journal of Teacher Education. 8,3, pp. 273-282, 1985.

MOSCOVICI S., *La psychanalyse, son image et son public*., Paris, PUF, 1961.

MOSCOVICI S., L'ère des représentations, *in* W. Doise,A. Palmonari (eds), *L'étude des représentations sociales,* Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1986.

MOUGNIOTTE A., *Parents, parents d'élèves, école, La lettre du C.L.E.R.S.E. N° 16* Novembre 1992 pp. 2,3,4.

MOUTON J.C., *Eléments pour une génèse de l'expérience professionnelle des professeurs d'école,* Mémoire de D.E.A. sous la direction de René AMIGUES, Université d'Aix en Provence, 2000.

MOYNE A.et al., *Formetion et transformation de l'enseignant,,* Chronique sociale, 1986.

NOELLE E., *Les Sondages d'opinion*., Paris, Ed. de Minuit, 1966. (Collection Grands Documents).

O.C.D.E., *L'enseignement obligatoire face à l'évolution de la société*, Paris, O.C.D.E., 1983.

O.I.T., *Emploi et conditions de travail des enseignants* , Bureau international du travail, 1981.

PAGES M., *La vie affective des groupes ,* p. 339. , Paris, Dunod, 1997.

PERETTI A. de, *La formation des personnels de l'Education nationale,* Paris, La documentation Française, 1982.

PETERSON (A.D.C.)., *Techniques of teaching, secondary education*., Oxford - London - Edinburgh... , Pergamon Press, 1965.

PIETROFESA J. et SPLETE H., *Career Development,* New York, Harper and Row , 1975.

PIOLAT M., HURTIG M.C., PICHEVIN M.F., *Le Soi, recherches dans le champ de la cognition sociale,* Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1992.

PORTNOY H, *Rive, dérive : essai sur l'imaginaire et la formation*, Formation 2 -, p. 214, Payot.

POSTIC M., *Imaginaire dans la relation pédagogique,* Paris, P.U.F., 1989.

POSTIC M., *La relation éducative,* Paris, P.U.F., 1990.

POSTIC M., *Observation et formation des enseignants,* Paris, P.U.F., 1992.

QUINSON F., *Quitter la classe : Reconversions professionnelles des enseignants du premier degré* Mémoire de D.E.A. sous la direction de Dominique GLASMAN Université Lumière LYON 2 , 1996/1997.

RANJARD P., *Les enseignants persécutés,* Paris, Robert Jauze, 1984.

vertu de la loi du droit d'auteur.

REBECK C., *Du burn-out syndrom,* Thèse d'exercice en Médecine, Lille 2, 1996.

REUCHLIN M., *Les différences individuelles dans le développement conatif de l'enfant,* Paris, PUF, 1990.

REVOL N., *Sale prof,* Paris, Fixot, 1999

REYMON W., *Mémoire de profs : mission, joies et craintes, les profs parlent,* Paris, Flammarion, 1999.

ROGERS C.R., *On Becoming a Person,* Hougton Mifflin, Boston, 1961.

SAUNDERS R. y WATKINS J.F., *Teacher Burnout / Stress management research : Implications for teachers preparation, personnel selection and staff development.,* Paper presented at the National Conference of the National Council of States on Inservice Education, (ED.225940), 1980.

STERN W.A., *Teacher absenteeism at the secondary school level.,* Detroit, Michigan State University, 1980.

STOETZEL J., *La Psychologie sociale ,* (Chapitre VII notamment), Paris, Flammarion ,1963.

TOFFLER A., *Le choc du futur,* Paris, Denoël, 1974.

VEENMAN S., *Perceived problems of the beginning teacher,* Review of Education Research.,54, 2, pp. 143-178, 1984.

VONK J.H.C., *Problems of the beginning teacher,* European Journal of Teacher Education, 6, 2, pp. 133-150, 1984.

WALTER H., *Auf der Suche nach dem Selbstverständnis,* in : IPFLING H.JJ. (Ed), Verunsicherte Lehrer ? München, Ehrenwirth, 1974.

ZEIGARNICK Cf., *Les points d'appui de l'enseignement. Pour une théorie et une pratique de la pédagogie différenciée.*, INRP sous la direction d'A. de Peretti, tome I p. 30.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

Liste des sigles utilisés

A.N.P.E.
Agence Nationale Pour l'Emploi

B.O.E.N.
Bulletin Officiel de l'Education Nationale.

C.A.E.
ACertificat d'Aptitude aux Ecoles d'Application

C.A.F.I.M.F
Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteur-Maître-Formateur

C.A.P.
Certificat d'Aptitude Pédagogique

C.P.C.
Conseiller Pédagogique de Circonscription

C.L.E.R.S.E.
Centre Lyonnais d'Etudes et de Recherches en Sciences de l'Education

D.E.U.G.
Diplôme Enseignement Universitaire Général

E.N.
Ecole Normale

I.E.N.
Inspecteur de l'Education Nationale

vertu de la loi du droit d'auteur.

I.N.R.P.
Institut National de Reherche Pédagogique

I.M.F
Instituteur-Maître-Formateur

I.M.F.I.E.N.
Instituteur-Maître-Formateur auprès d'un Inspecteur de l'Education Nationale

I.U.F.M.
Institut Universitaire de Formation des Maîtres

J.O.
Journal Officiel

M.G.E.N.
Mutuelle Générale de l'Education Nationale

O.C.D.E.
Organisation de Coopération et de Développement Economique

O.I.T.
Office International du Travail

P.E.E.P.
Parents d'Elèves de l'Enseignement Public

P.E.N.
Professeur d'Ecole Normale

S.N.C.F.
Société Nationale des Chemins de fer

S.N.E.S.
Syndicat National de l'Enseignement Secondaire

U.S.E.P.
Union Sportive de l'Enseignement Primaire

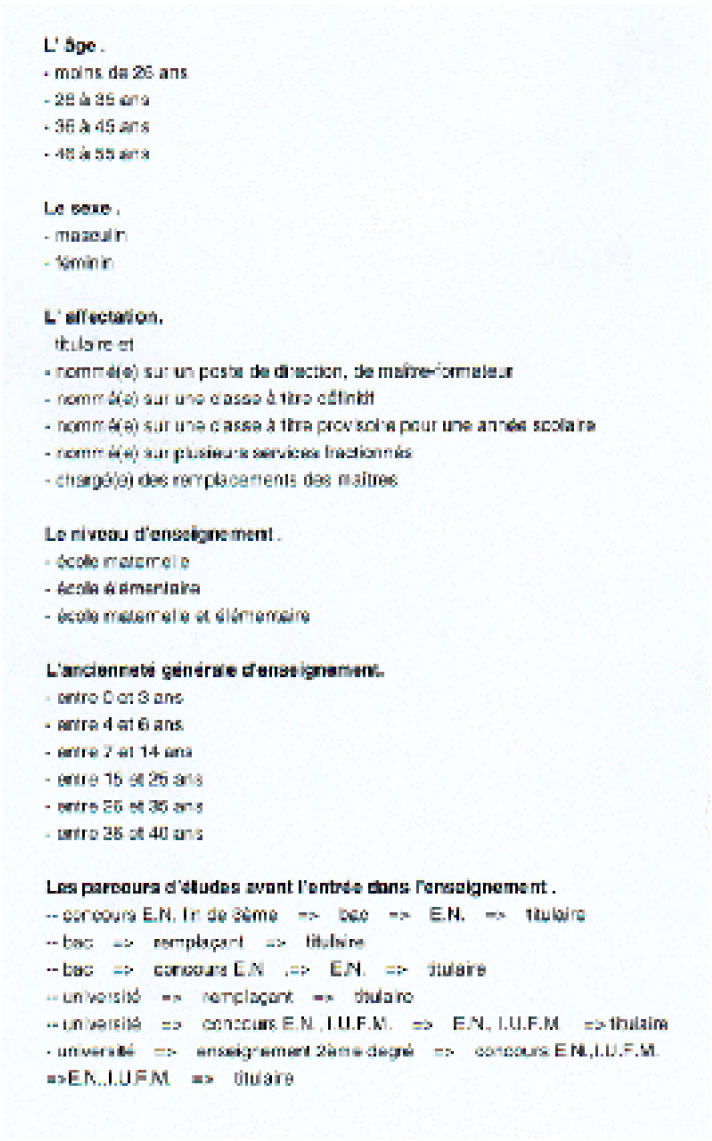
Z.E.P.
Zone d'Education Prioritaire

Z.I.L.
Zone d'Intervention Limitée

vertu de la loi du droit d'auteur.

Annexes

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en



L' âge .
- moins de 26 ans
- 26 à 35 ans
- 36 à 45 ans
- 46 à 55 ans

Le sexe .
- masculin
- féminin

L' affectation.
titulaire et
- nommé(e) sur un poste de direction, de maître-formateur
- nommé(e) sur une classe à titre définitif
- nommé(e) sur une classe à titre provisoire pour une année scolaire
- nommé(e) sur plusieurs services fractionnés
- chargé(e) des remplacements des maîtres

Le niveau d'enseignement .
- école maternelle
- école élémentaire
- école maternelle et élémentaire

L'ancienneté générale d'enseignement.
- entre 0 et 3 ans
- entre 4 et 6 ans
- entre 7 et 14 ans
- entre 15 et 25 ans
- entre 26 et 35 ans
- entre 36 et 40 ans

Les parcours d'études avant l'entrée dans l'enseignement .
- concours E.N. fin de 3ème => bac => E.N. => titulaire
- bac => remplaçant => titulaire
- bac => concours E.N. => E.N. => titulaire
- université => remplaçant => titulaire
- université => concours E.N., I.U.F.M. => E.N., I.U.F.M. => titulaire
- université => enseignement 2ème degré => concours E.N.,I.U.F.M. =>E.N., I.U.F.M. => titulaire

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

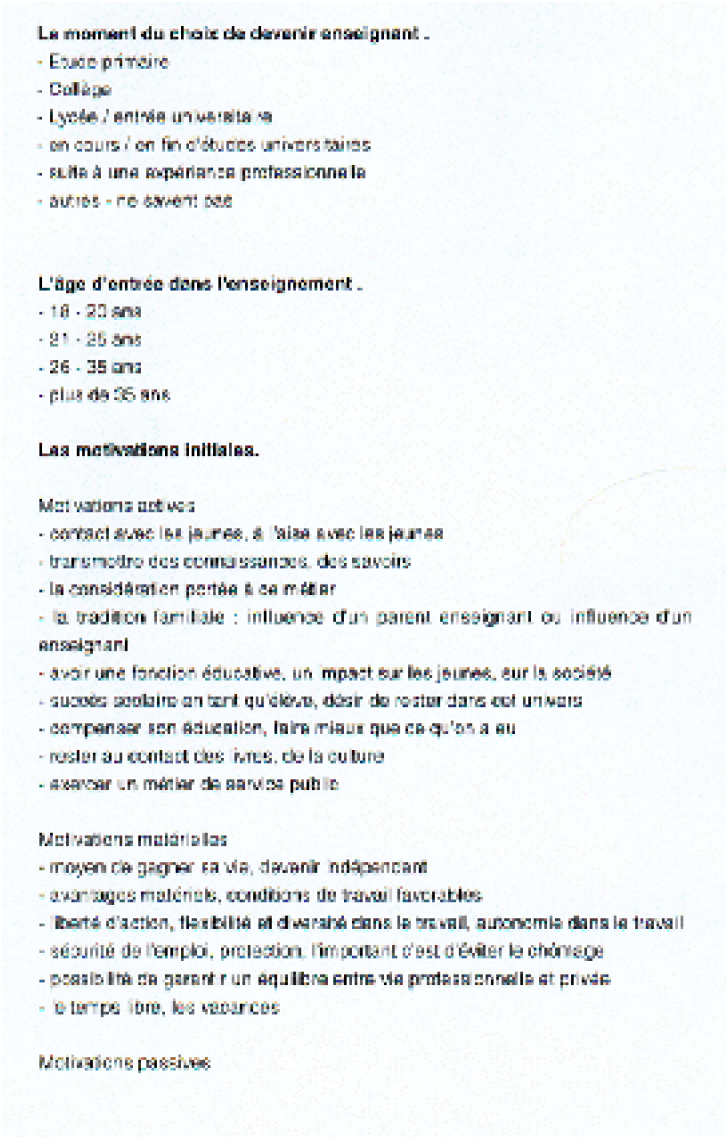
Le diplôme le plus élevé possédé avant l'entrée dans l'enseignement .
- bac
- diplôme universitaire 1er cycle
- diplôme universitaire 2ème/3ème cycle
- autre diplôme (de l'enseignement supérieur).

Le diplôme le plus élevé possédé aujourd'hui.
- bac
- diplôme universitaire 1er cycle
- diplôme universitaire 2ème/3ème cycle
- autre diplôme (de l'enseignement supérieur)

Au moment de l'entrée dans l'Education Nationale, la catégorie socio-professionnelle familiale (la plus élevée au cas où les deux parents étaient en activité) .
- Agriculteur/exploitant
- Artisan/commerçant
- Chef d'entreprise
- Cadre supérieur
- Enseignant
- Cadre moyen
- Ouvrier
- Employé
- Autre

Expérience avant l'enseignement .
- activité professionnelle
  commerce, industrie
- activité professionnelle
  monde agricole
- activité professionnelle
  domaine social, médical, religieux
- activité professionnelle (autre)
- uniquement études
- au foyer
- responsabilité d'enfants à temps plein ou partiel

vertu de la loi du droit d'auteur.



Le moment du choix de devenir enseignant :
- Ecole primaire
- Collège
- Lycée / entrée université
- en cours / en fin d'études universitaires
- suite à une expérience professionnelle
- autres - ne savent pas

L'âge d'entrée dans l'enseignement :
- 18 - 20 ans
- 21 - 25 ans
- 26 - 35 ans
- plus de 35 ans

Les motivations initiales.

Motivations actives
- contact avec les jeunes, à l'aise avec les jeunes
- transmettre des connaissances, des savoirs
- la considération portée à ce métier
- la tradition familiale : influence d'un parent enseignant ou influence d'un enseignant
- avoir une fonction éducative, un impact sur les jeunes, sur la société
- succès scolaire en tant qu'élève, désir de rester dans cet univers
- compenser son éducation, faire mieux que ce qu'on a eu
- rester au contact des livres, de la culture
- exercer un métier de service public

Motivations matérielles
- moyen de gagner sa vie, devenir indépendant
- avantages matériels, conditions de travail favorables
- liberté d'action, flexibilité et diversité dans le travail, autonomie dans le travail
- sécurité de l'emploi, protection, l'important c'est d'éviter le chômage
- possibilité de garantir un équilibre entre vie professionnelle et privée
- le temps libre, les vacances

Motivations passives

vertu de la loi du droit d'auteur.

- faute de mieux, par élimination ; il n'y avait pas de débouché dans les secteurs profess comme a qui m'intéressaient
- c'est un métier où je suis venu par hasard
- l'enseignement était le débouché principal de mes études

Hésitations à choisir l'enseignement .
- non
- non, mais je n'étais pas certain du niveau (premier degré or du type des élèves)
- non, mais je n'étais pas certain de m'engager définitivement
- oui, parce que j'étais autant intéressé par d'autres voies
- oui, parce que j'étais plus intéressé par d'autres voies

Désir de rester dans l'enseignement toute une carrière .
- oui, terme
- non, terme
- je ne sais pas vraiment

Degré de satisfaction par rapport aux revenus.
- très satisfaisant
- plutôt satisfaisant
- plutôt pas satisfaisant
- pas satisfaisant du tout

Degré de satisfaction par rapport à l'intérêt du métier.
- très satisfaisant
- plutôt satisfaisant
- plutôt pas satisfaisant
- pas satisfaisant du tout

Degré de satisfaction par rapport au temps libre .
- très satisfaisant
- plutôt satisfaisant
- plutôt pas satisfaisant
- pas satisfaisant du tout

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

Degré de satisfaction par rapport au niveau des élèves.
- très satisfaisant
- plutôt satisfaisant
- plutôt pas satisfaisant
- pas satisfaisant du tout

Degré de satisfaction par rapport à la place des enseignants dans la société.
- très satisfaisant
- plutôt satisfaisant
- plutôt pas satisfaisant
- pas satisfaisant du tout

Degré de satisfaction par rapport aux conditions matérielles de travail.
- très satisfaisant
- plutôt satisfaisant
- plutôt pas satisfaisant
- pas satisfaisant du tout

Degré de satisfaction par rapport au métier.
- très satisfaisant
- plutôt satisfaisant
- plutôt pas satisfaisant
- pas satisfaisant du tout

Sentiment sur l'évolution du métier par rapport au contact avec les élèves.
- plus facile
- plus difficile
- pas de changement
- sans opinion

Sentiment sur l'évolution du métier par rapport au contact avec les parents d'élèves.
- plus facile
- plus difficile
- pas de changement
- sans opinion

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

Sentiment sur l'évolution du métier par rapport au contact avec les autres instituteurs.
- plus facile
- plus difficile
- pas de changement
- sans opinion

Sentiment sur l'évolution du métier par rapport à l'homogénéité des classes.
- plus facile
- plus difficile
- pas de changement
- sans opinion

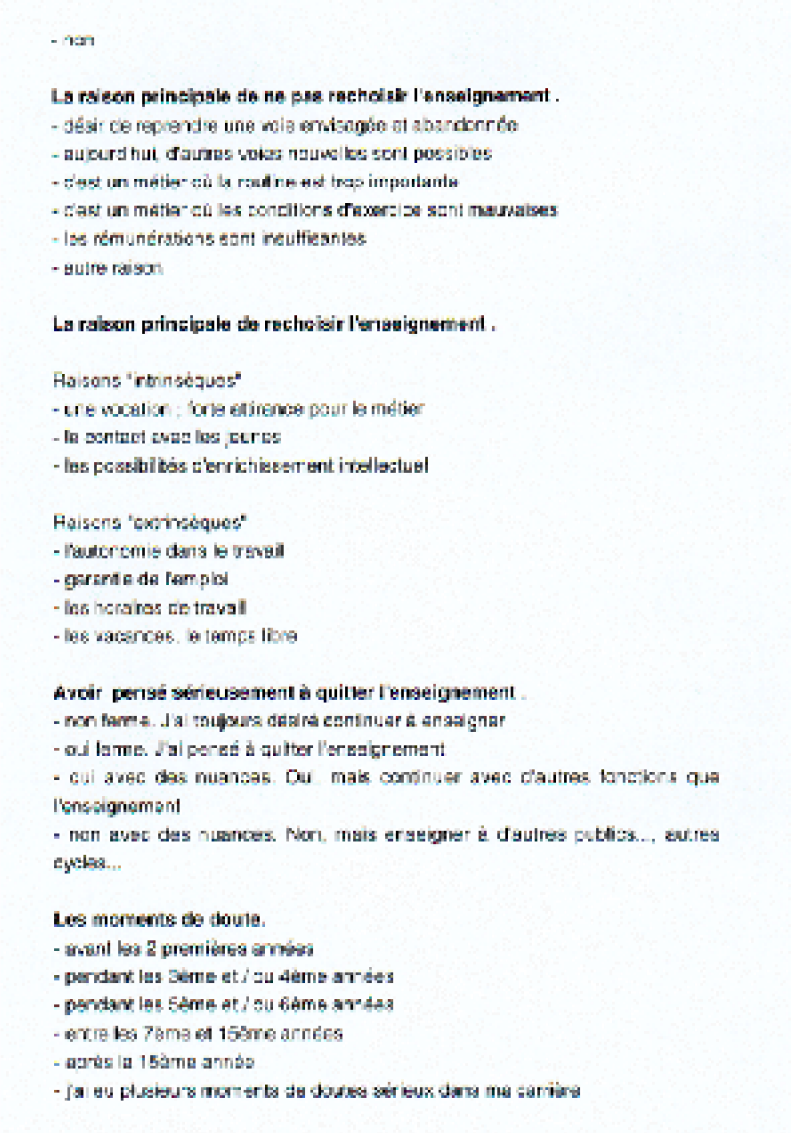
Sentiment sur l'évolution du métier par rapport à la discipline.
- plus facile
- plus difficile
- pas de changement
- sans opinion

Sentiment sur l'évolution du métier par rapport à la vie dans les écoles.
- plus facile
- plus difficile
- pas de changement
- sans opinion

Sentiment sur l'évolution du métier par rapport à la possibilité d'intéresser les élèves.
- plus facile
- plus difficile
- pas de changement
- sans opinion

Rechoisir ou non l'enseignement.
- oui, ferme
- oui, mais avec des nuances (autre niveau d'élèves, 2ème degré par exemple...)
- oui, passivement, faute de mieux, faute d'autres ouvertures
- je ne sais pas

vertu de la loi du droit d'auteur.



- non

La raison principale de ne pas rechoisir l'enseignement .
- désir de reprendre une voie envisagée et abandonnée
- aujourd'hui d'autres voies nouvelles sont possibles
- c'est un métier où la routine est trop importante
- c'est un métier où les conditions d'exercice sont mauvaises
- les rémunérations sont insuffisantes
- autre raison

La raison principale de rechoisir l'enseignement .

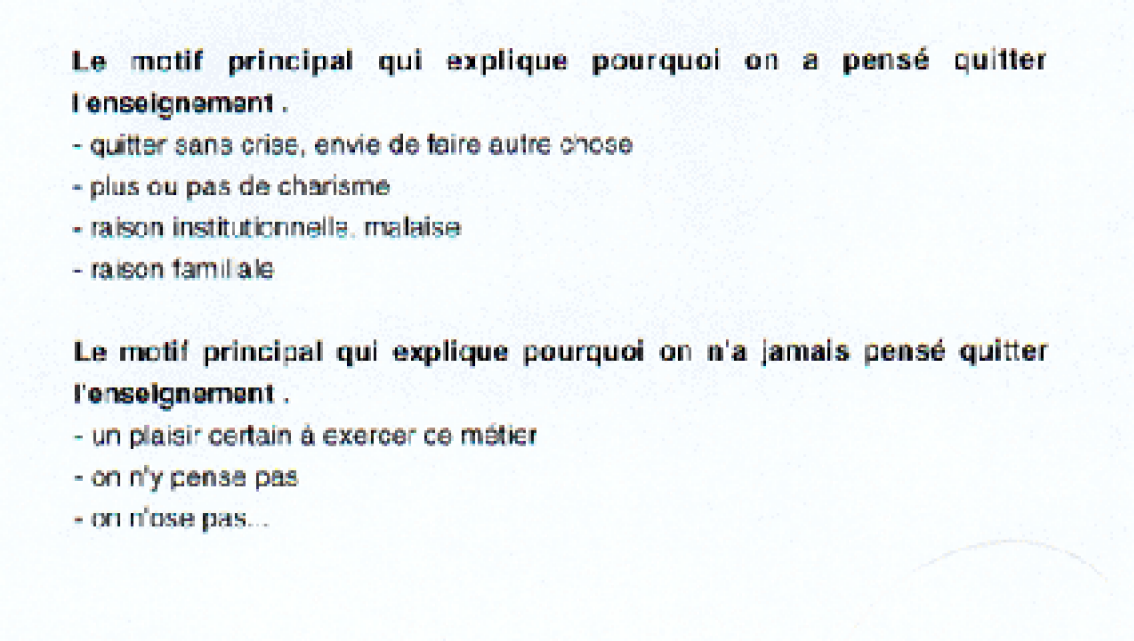
Raisons "intrinsèques"
- une vocation ; forte attirance pour le métier
- le contact avec les jeunes
- les possibilités d'enrichissement intellectuel

Raisons "extrinsèques"
- l'autonomie dans le travail
- garantie de l'emploi
- les horaires de travail
- les vacances, le temps libre

Avoir pensé sérieusement à quitter l'enseignement .
- non jamais. J'ai toujours désiré continuer à enseigner
- oui jamais. J'ai pensé à quitter l'enseignement
- oui avec des nuances. Oui, mais continuer avec d'autres fonctions que l'enseignement
- non avec des nuances. Non, mais enseigner à d'autres publics..., autres cycles...

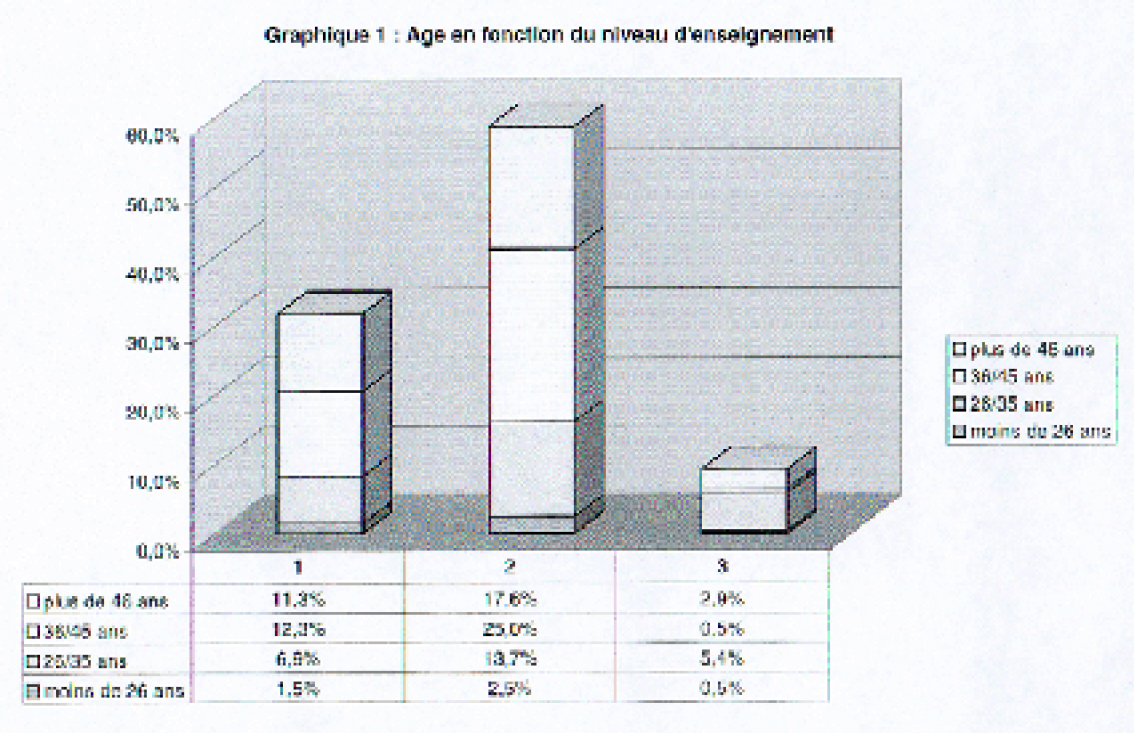
Les moments de doute.
- avant les 2 premières années
- pendant les 3ème et / ou 4ème années
- pendant les 5ème et / ou 6ème années
- entre les 7ème et 15ème années
- après la 15ème année
- j'ai eu plusieurs moments de doutes sérieux dans ma carrière

vertu de la loi du droit d'auteur.



Les caractéristiques professionnelles de la fonction d'instituteur, de professeur d'école Les caractéristiques de l'échantillon

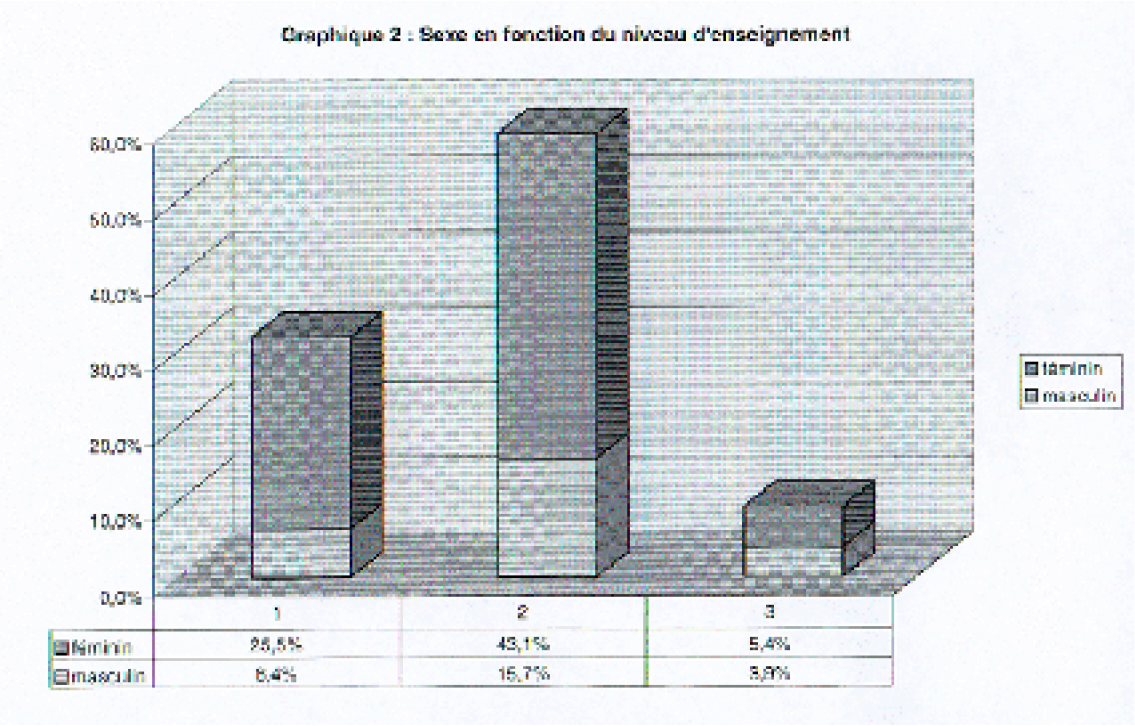
Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en



	1	2	3
plus de 46 ans	11,3%	17,6%	2,8%
36/45 ans	12,3%	25,0%	0,5%
26/35 ans	6,8%	13,7%	5,1%
moins de 26 ans	1,5%	2,5%	0,5%

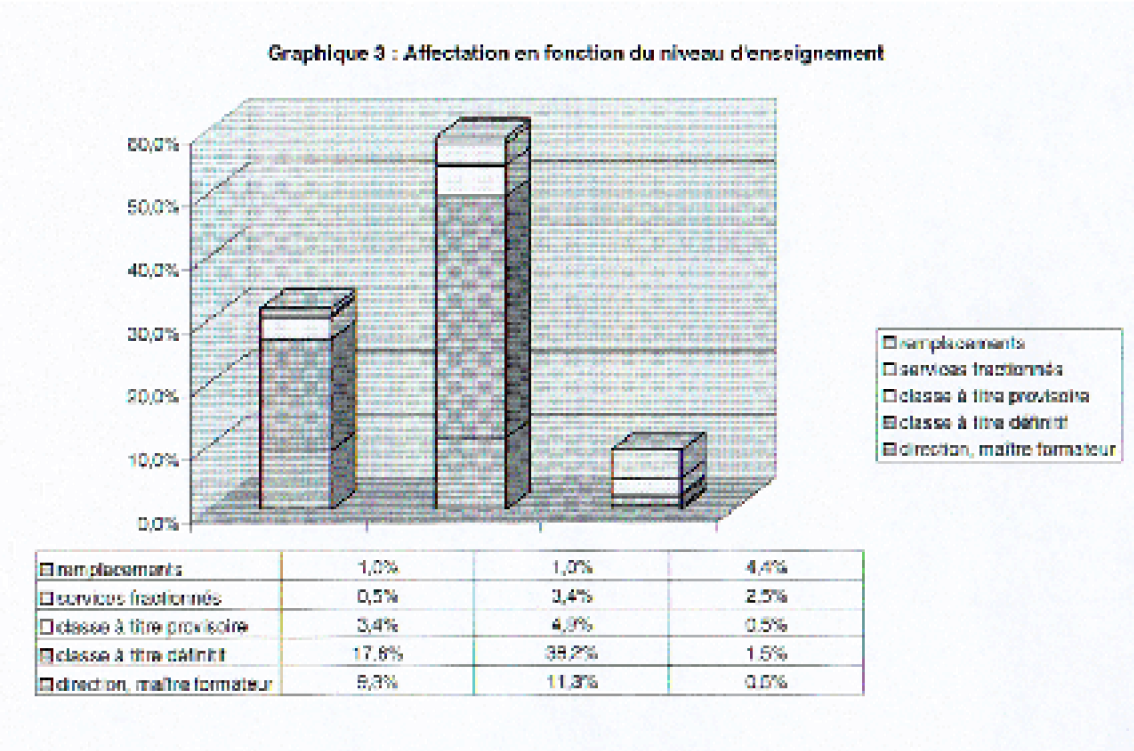
Graphique 1. Age en fonction du niveau d'enseignement.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en



Graphique 2. Sexe en fonction du niveau d'enseignement.

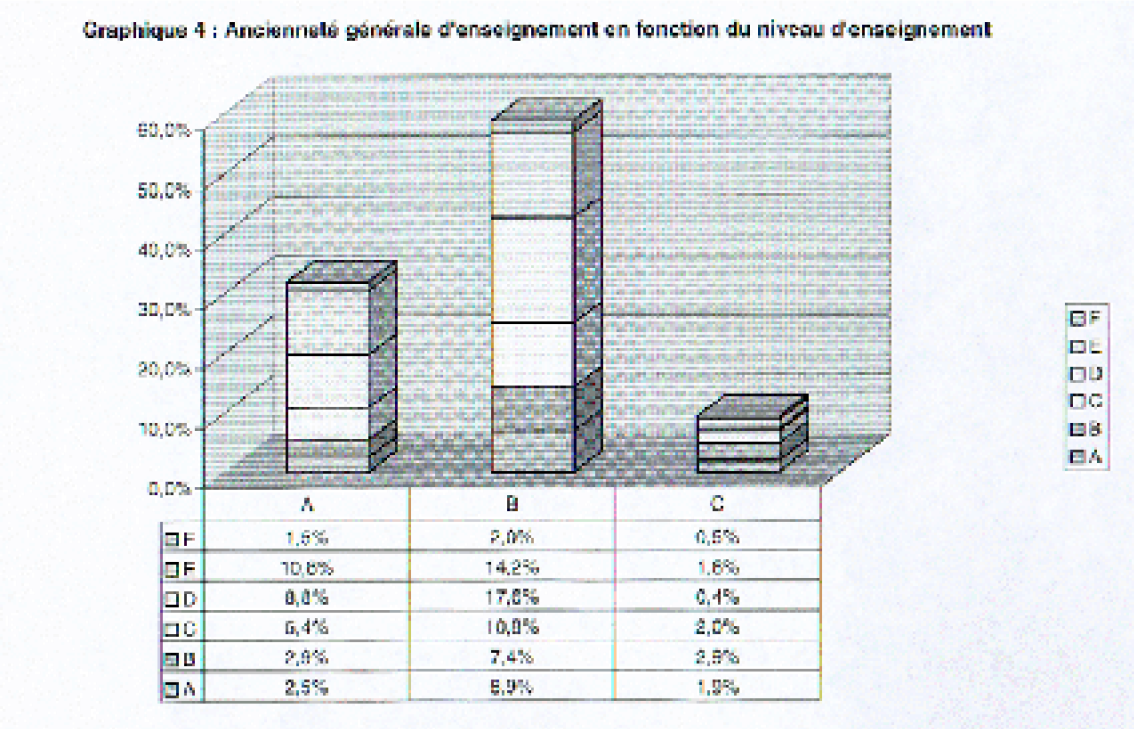
vertu de la loi du droit d'auteur.



remplacements	1,0%	1,0%	4,4%
services fractionnés	0,5%	3,4%	2,5%
classe à titre provisoire	3,4%	4,9%	0,5%
classe à titre définitif	17,6%	39,2%	1,5%
direction, maître formateur	8,3%	11,3%	0,0%

Graphique 3. Affectation en fonction du niveau d'enseignement.

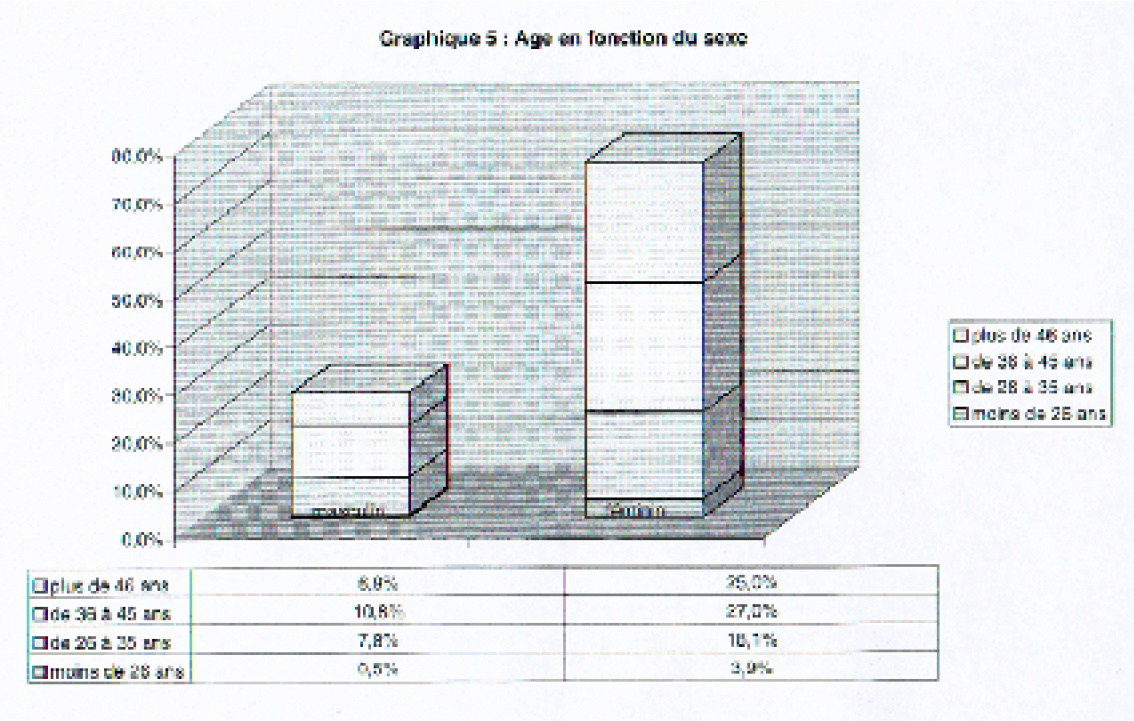
vertu de la loi du droit d'auteur.



	A	B	C
F	1,6%	2,0%	0,5%
E	10,6%	14,2%	1,6%
D	8,0%	17,6%	0,4%
C	6,4%	10,0%	2,0%
B	2,9%	7,4%	2,5%
A	2,5%	5,9%	1,3%

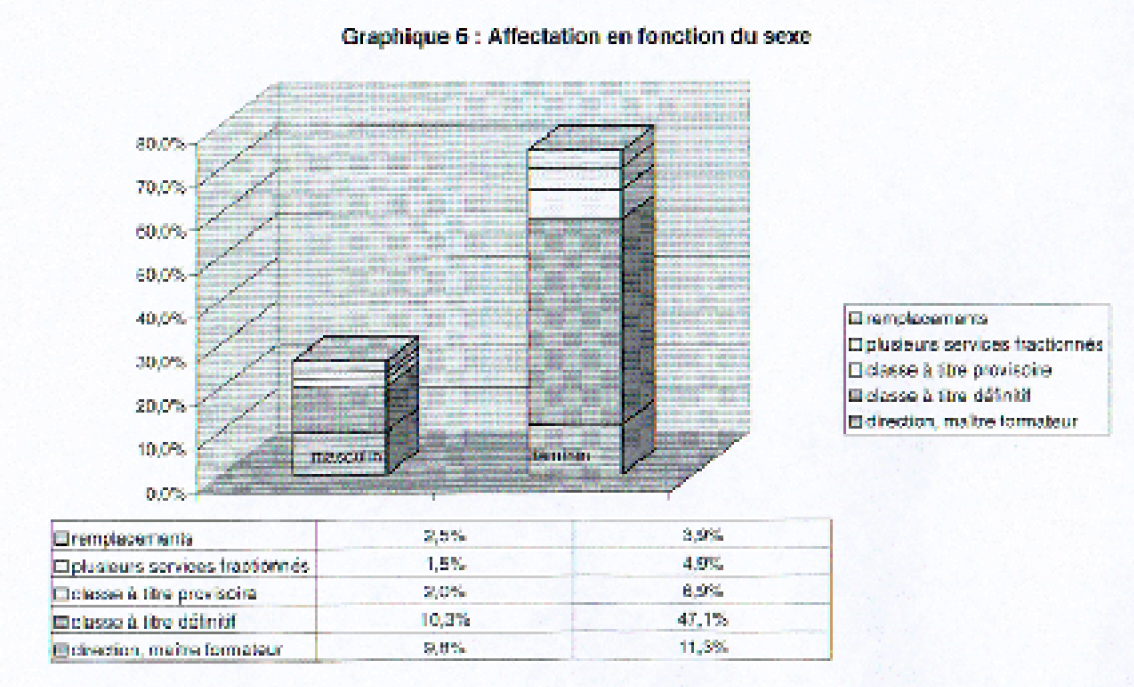
Graphique 4. Ancienneté générale d'enseignement en fonction du niveau d'ense'gnement.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en



Graphique 5. Age en fonction du sexe

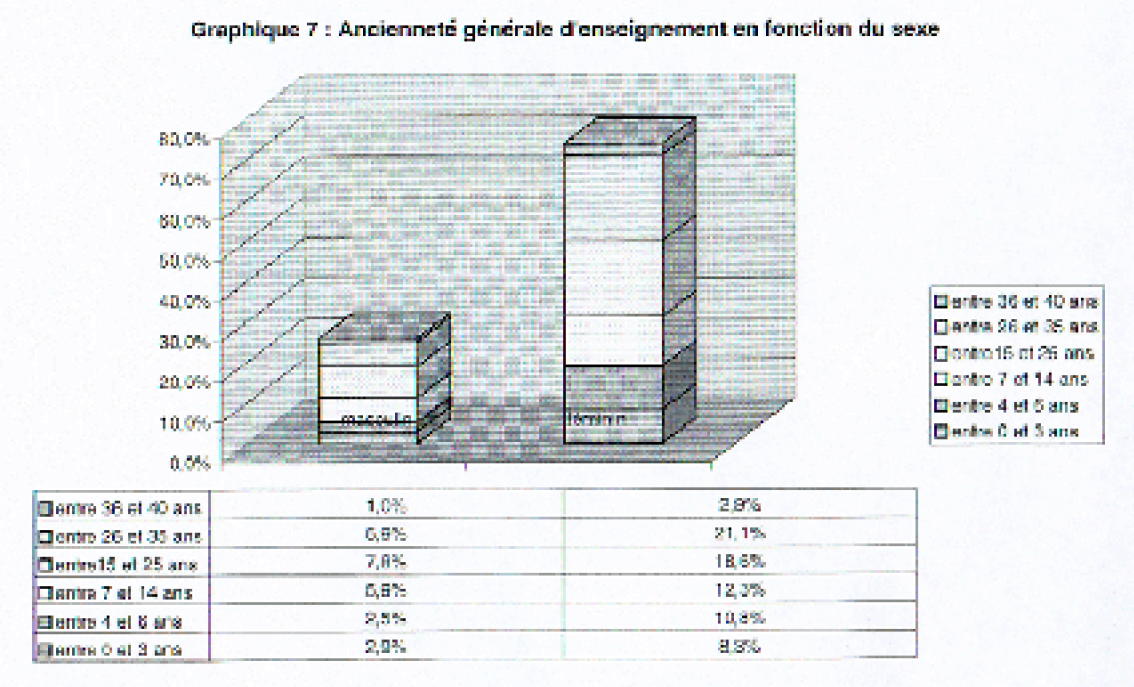
Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en



remplacements	2,5%	3,9%
plusieurs services fractionnés	1,5%	4,8%
classe à titre provisoire	2,0%	6,9%
classe à titre définitif	10,3%	47,1%
direction, maître formateur	9,8%	11,3%

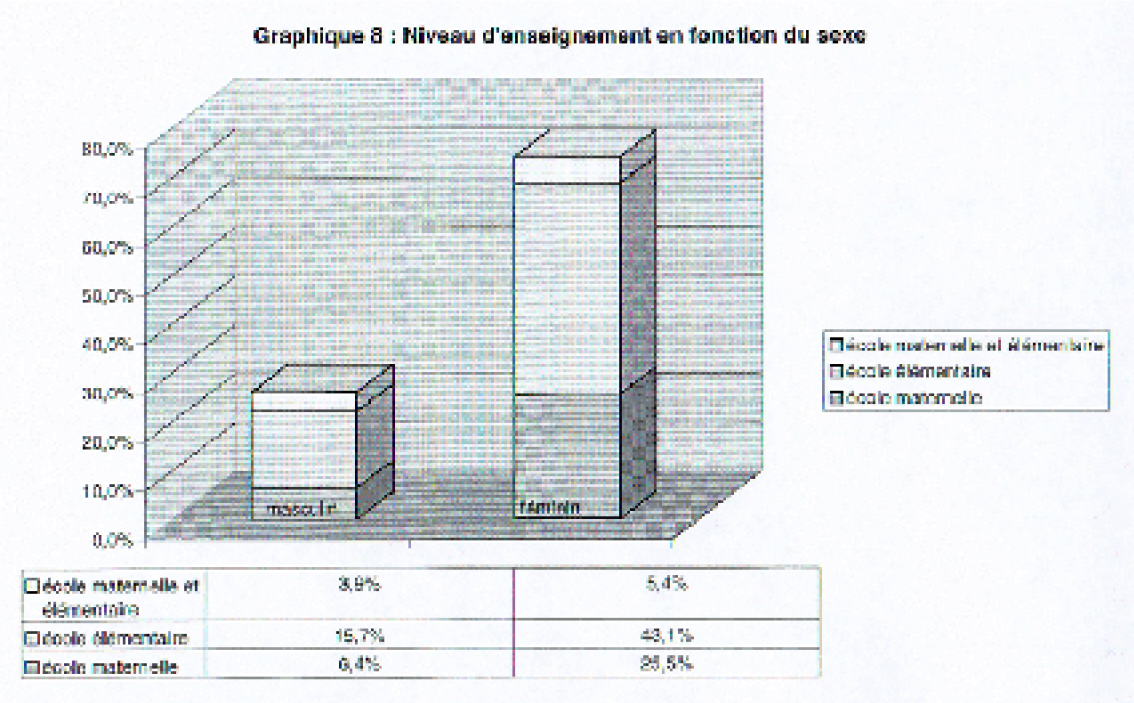
Graphique 6. Affectation en fonction du sexe.

vertu de la loi du droit d'auteur.

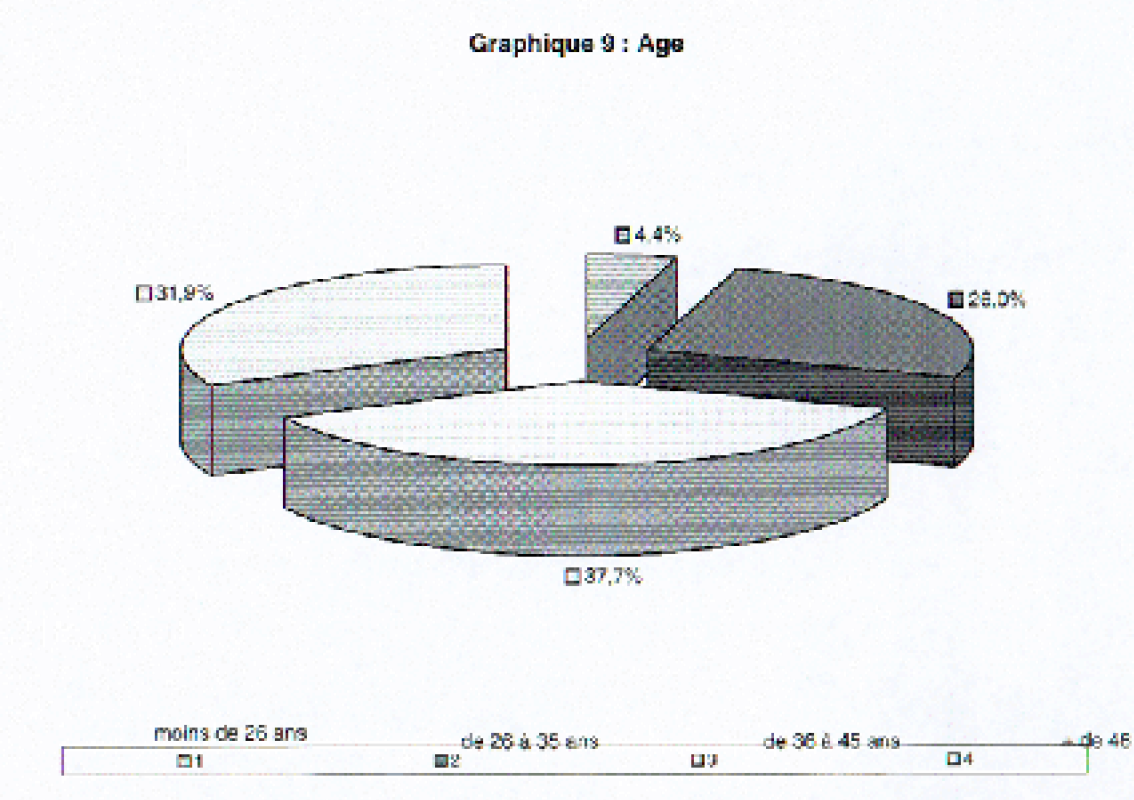


Graphique 7 Ancienneté générale d'enseignement en fonction du sexe.

vertu de la loi du droit d'auteur.

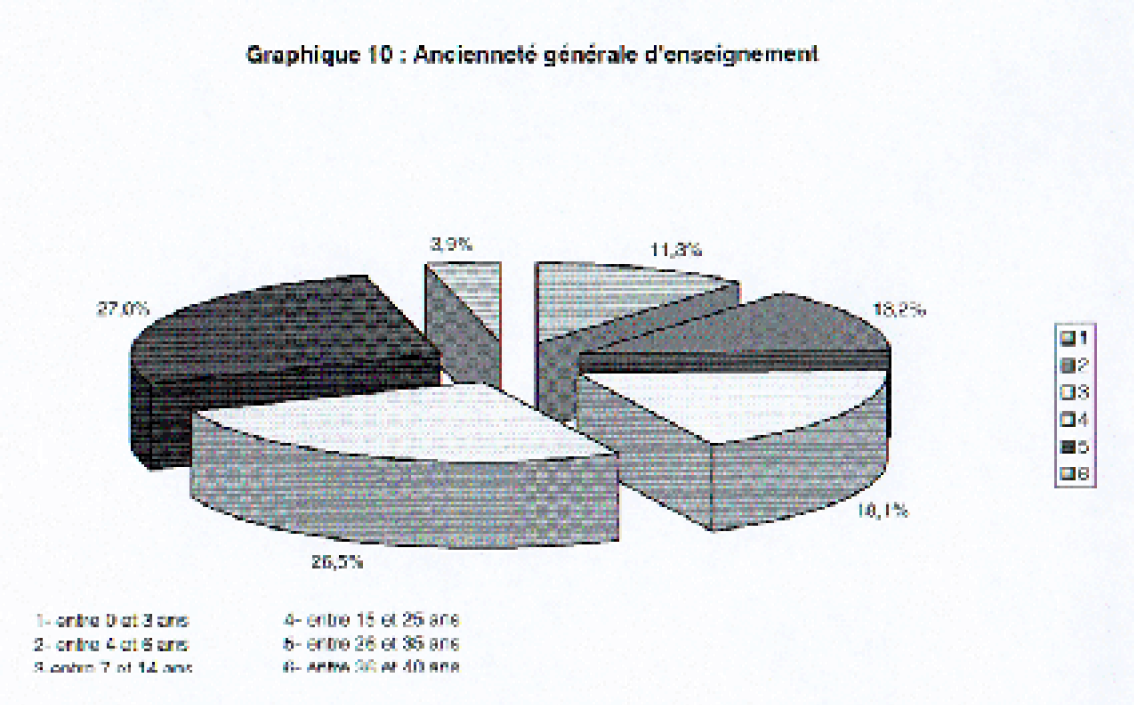


Graphique 8. Niveau d'enseignement en fonction du sexe.



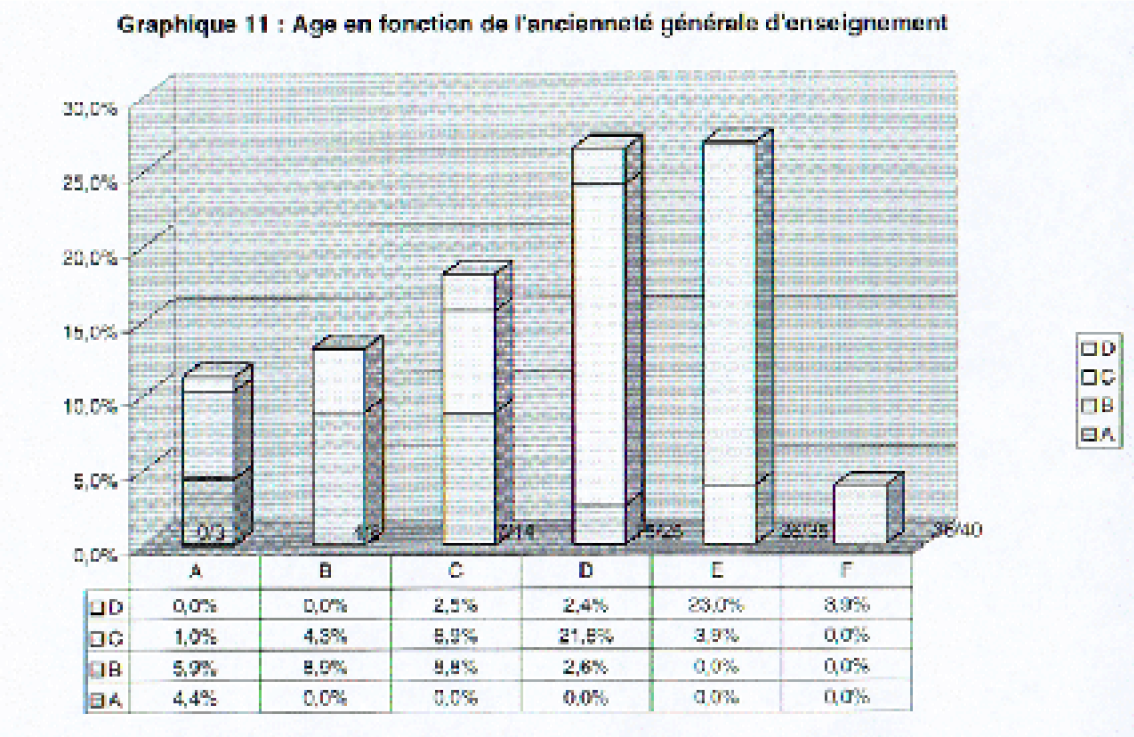
Graphique 9. Ages.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en



Graphique 10. Ancienneté générale d'enseignement.

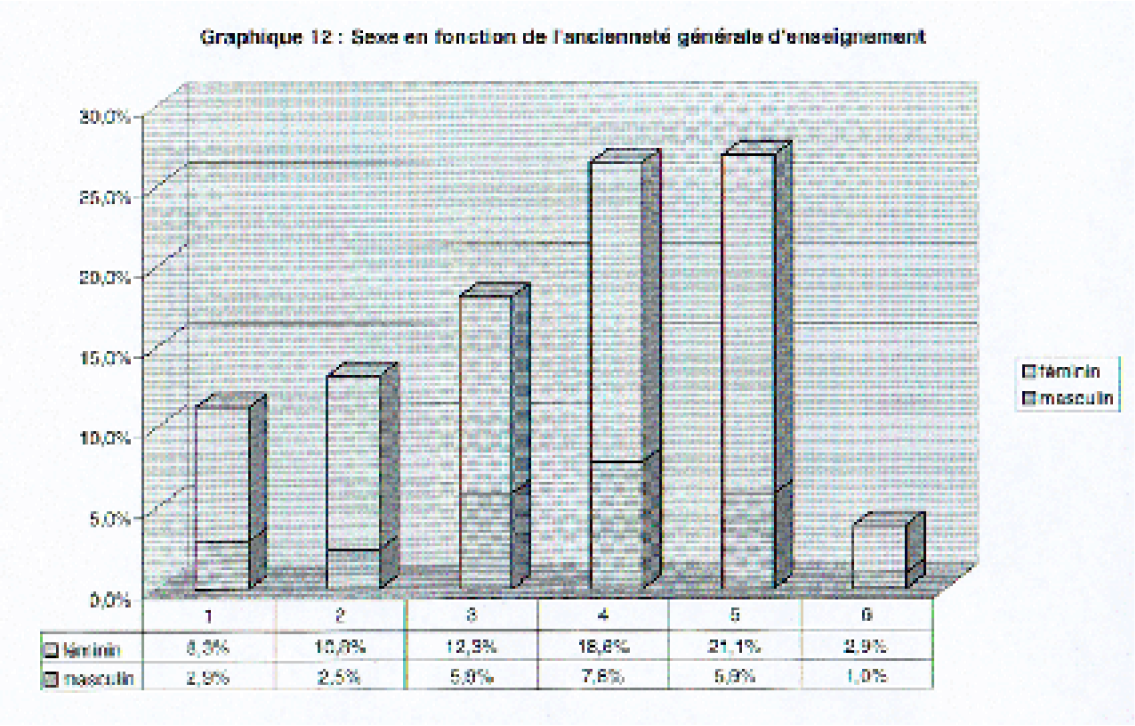
vertu de la loi du droit d'auteur.



	A	B	C	D	E	F
D	0,0%	0,0%	2,5%	2,4%	23,0%	8,9%
C	1,0%	4,3%	5,3%	21,5%	3,9%	0,0%
B	5,9%	8,0%	9,8%	2,6%	0,0%	0,0%
A	4,4%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%

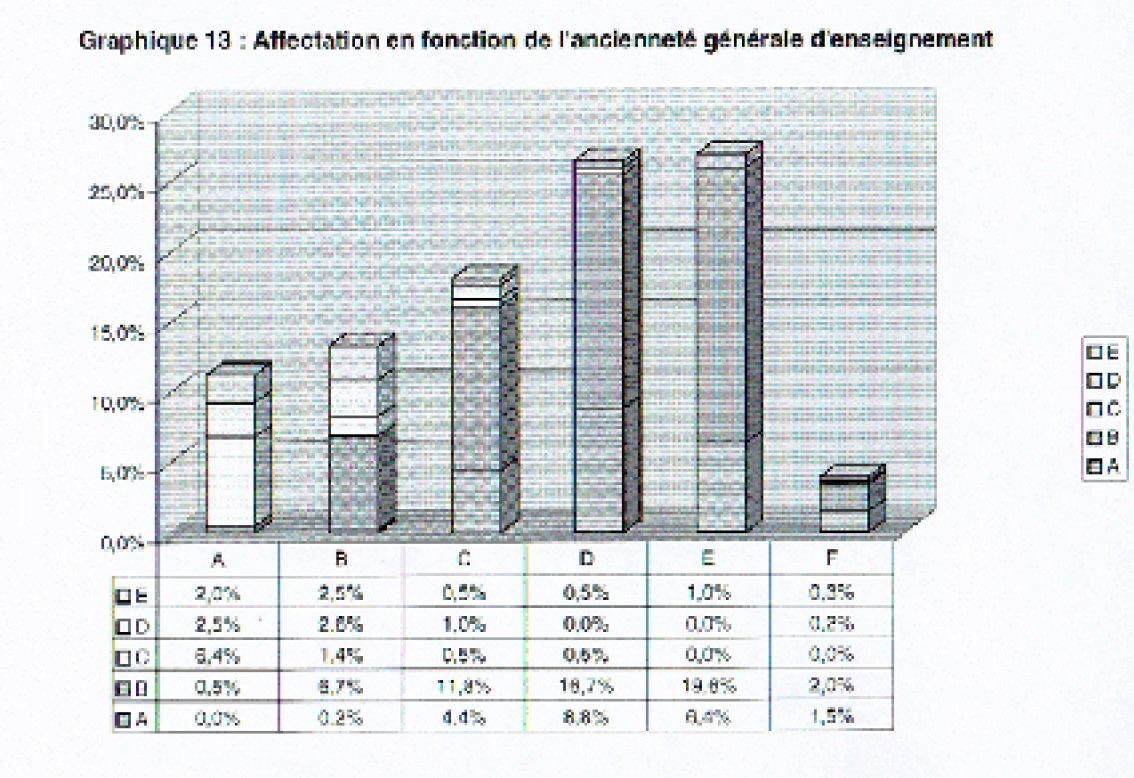
Graphique 11. Age en fonction de l'ancienneté générale d'enseignement.

vertu de la loi du droit d'auteur.



Graphique 12. Sexe en fonction de l'ancienneté générale d'enseignement.

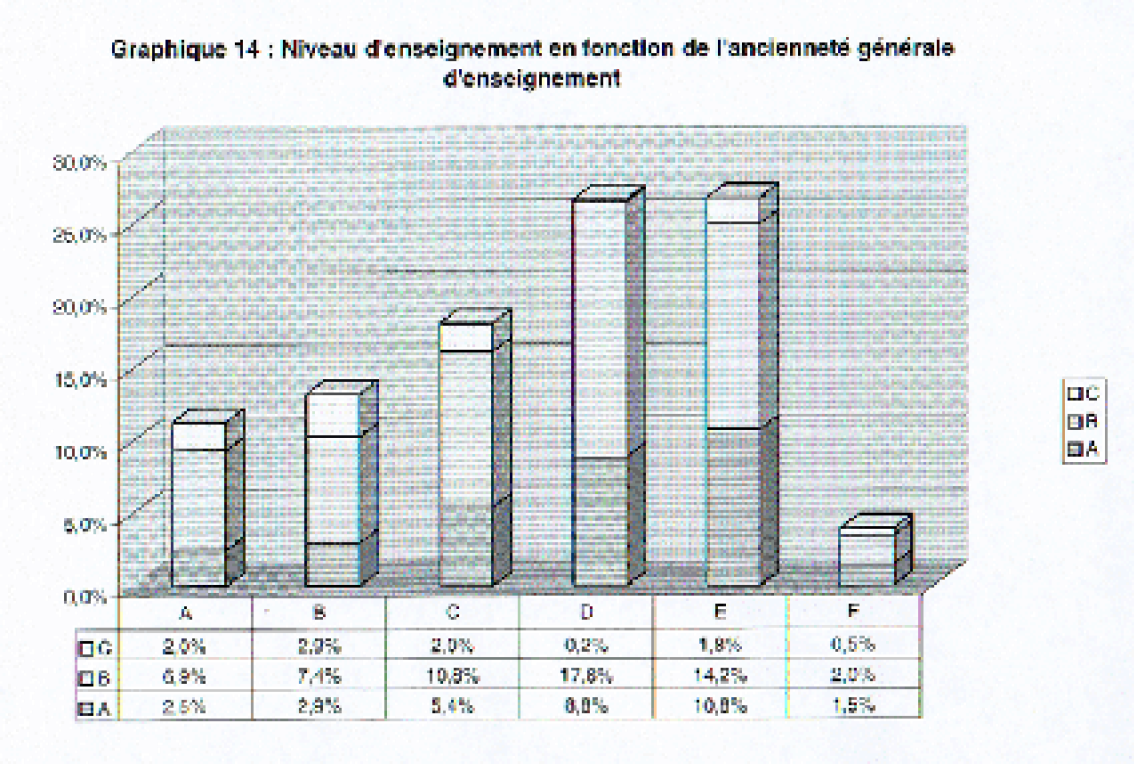
Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en



	A	B	C	D	E	F
E	2,0%	2,5%	0,5%	0,5%	1,0%	0,5%
D	2,5%	2,5%	1,0%	0,0%	0,0%	0,5%
C	5,4%	1,4%	0,5%	0,5%	0,0%	0,0%
B	0,5%	8,7%	11,8%	18,7%	19,6%	2,0%
A	0,0%	0,2%	4,4%	8,8%	6,4%	1,5%

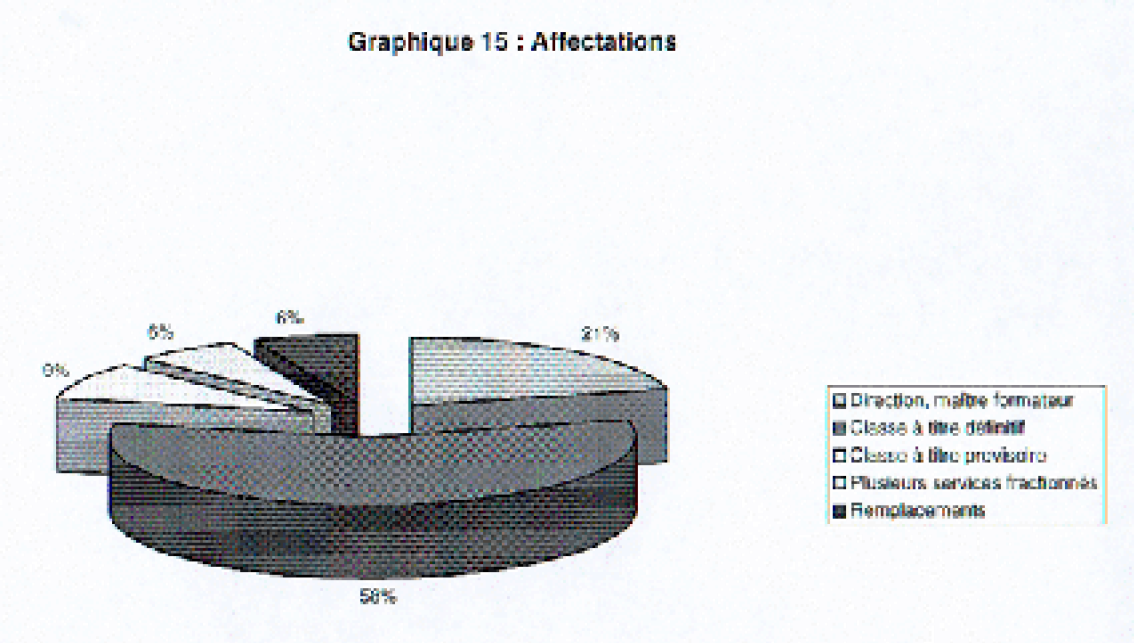
Graphique 13. Affectation en fonction de l'ancienneté générale d'enseignement.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en



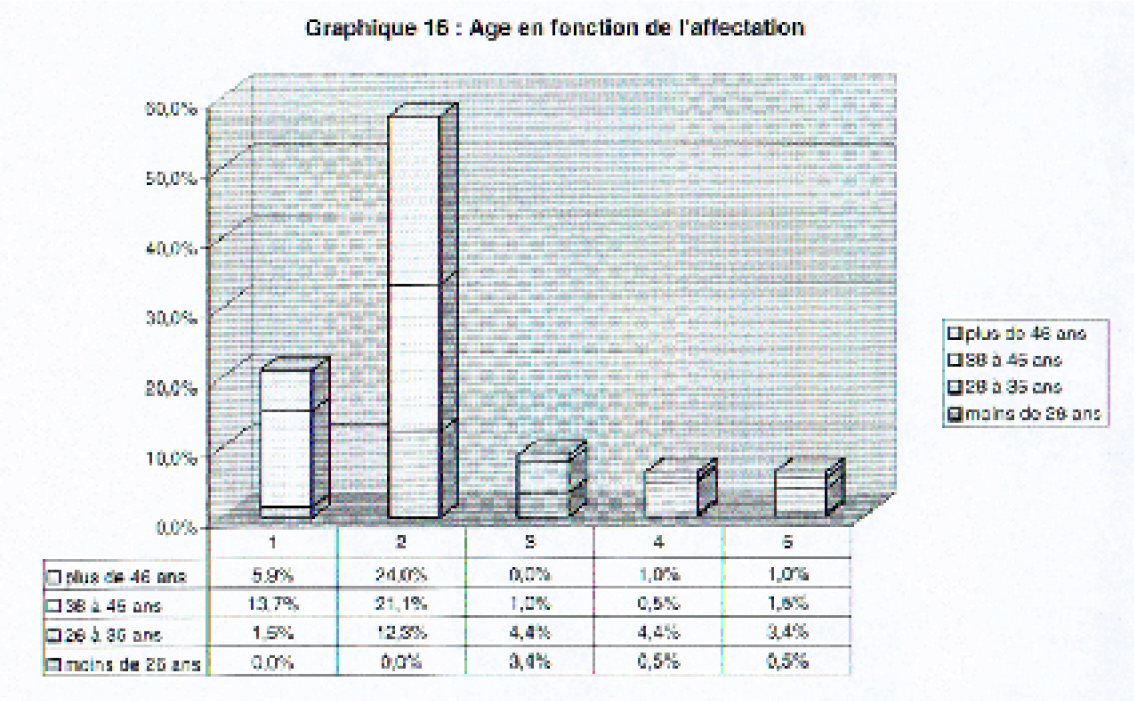
Graphique 14. Niveau d enseignement en fonction de l'ancienneté générale d'enseignement.

vertu de la loi du droit d'auteur.



Graphique 15. Affectations.

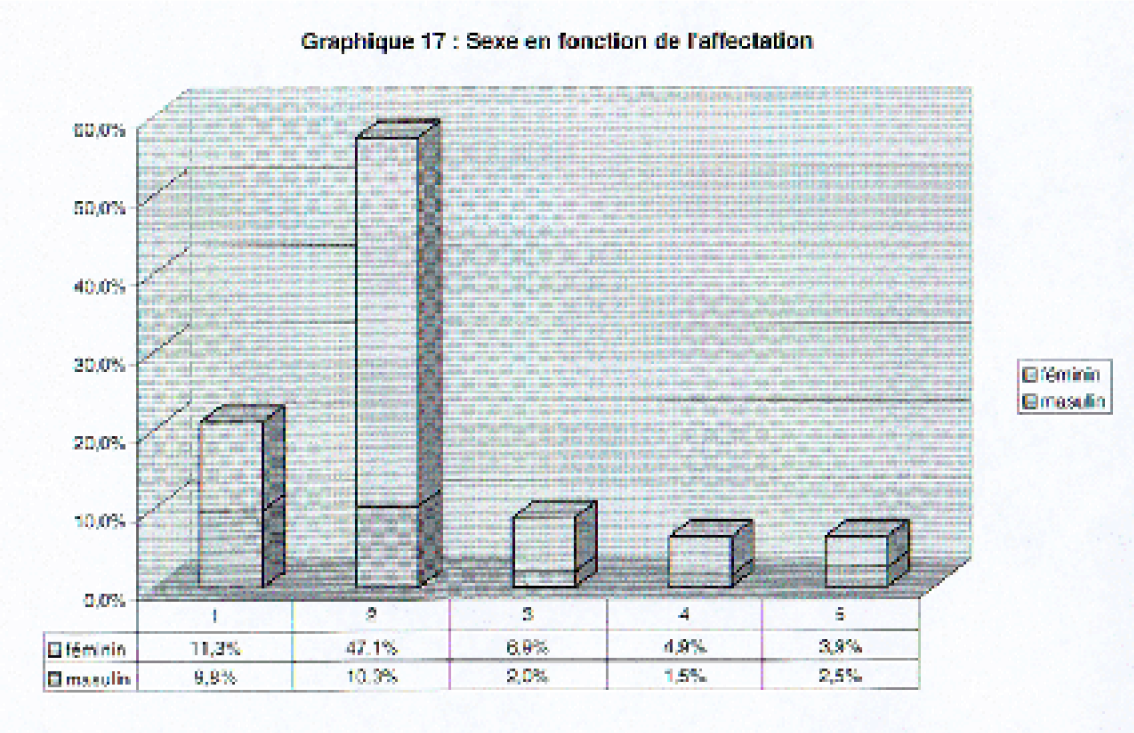
vertu de la loi du droit d'auteur.



	1	2	3	4	5
plus de 46 ans	5,9%	24,6%	0,0%	1,0%	1,0%
38 à 45 ans	13,7%	21,1%	1,0%	0,5%	1,5%
26 à 35 ans	1,5%	12,3%	4,4%	4,4%	3,4%
moins de 26 ans	0,0%	0,0%	3,4%	0,5%	0,5%

Graphique 16. Age en fonction de l'affectation.

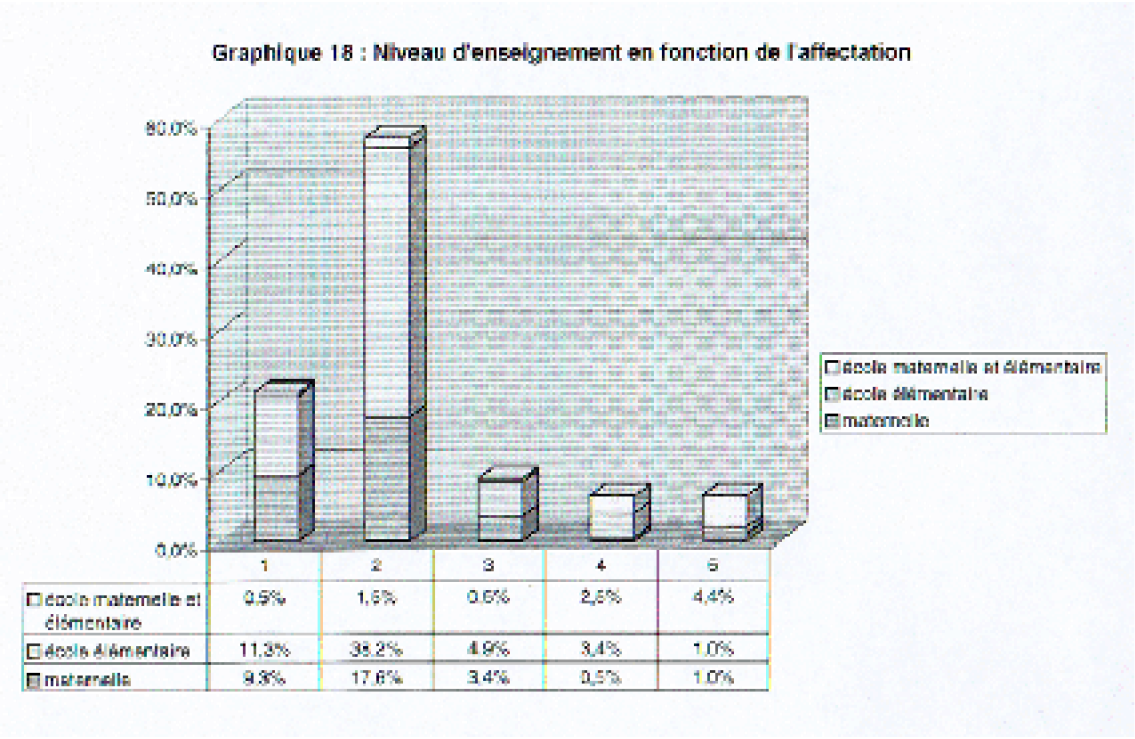
Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en



	1	2	3	4	5
féminin	11,3%	47,1%	6,9%	4,9%	3,9%
masculin	9,9%	10,3%	2,0%	1,5%	2,5%

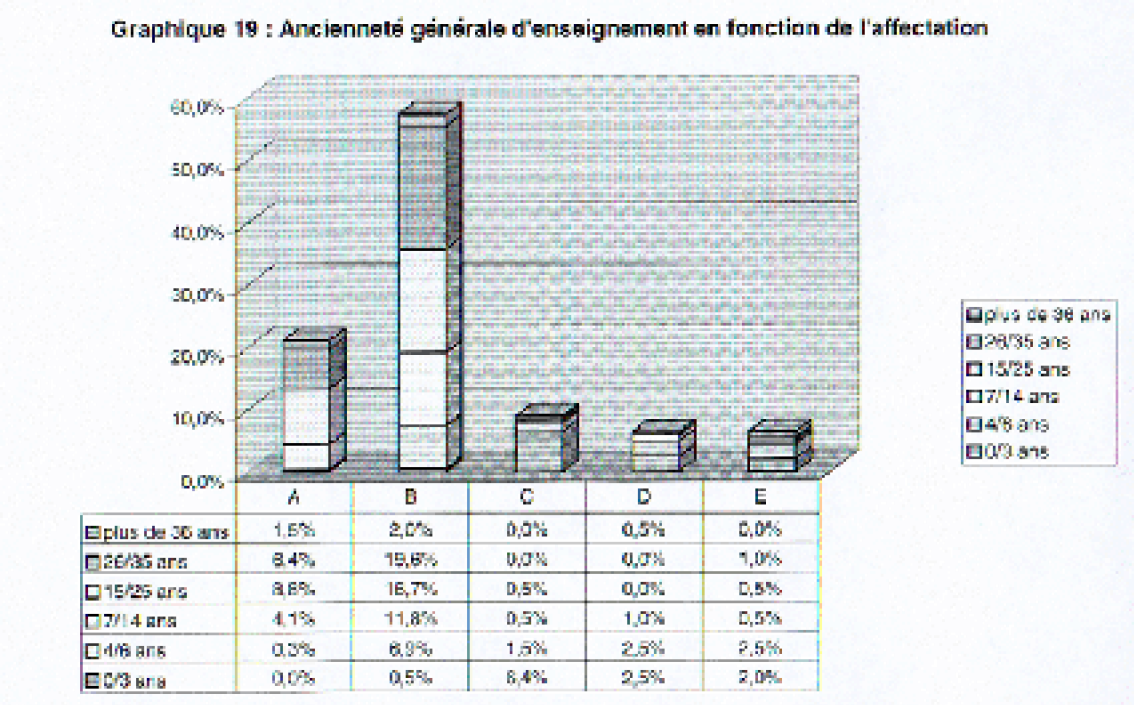
Graphique 17. Sexe en fonction de l'affectation.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en



Graphique 18. Niveau d'enseignement en fonction de l'affectation.

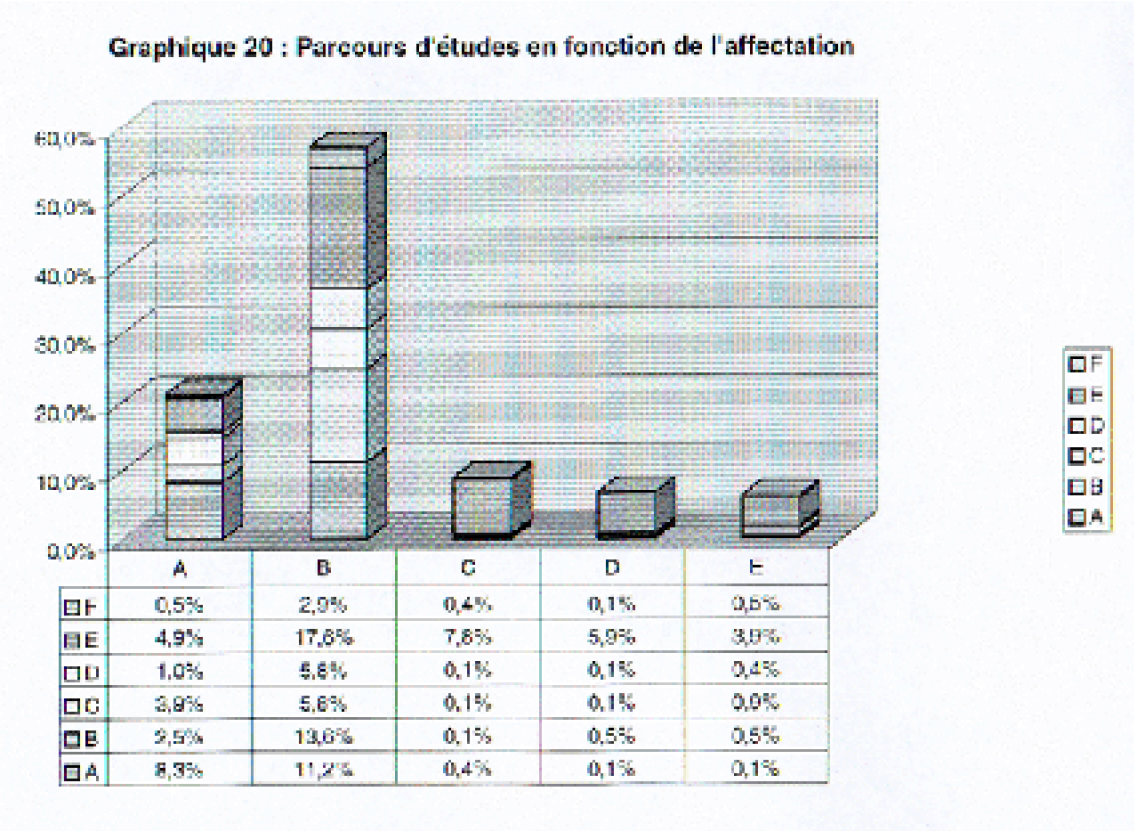
vertu de la loi du droit d'auteur.



	A	B	C	D	E
plus de 36 ans	1,5%	2,0%	0,0%	0,5%	0,0%
26/35 ans	8,4%	15,6%	0,0%	0,0%	1,0%
15/25 ans	8,6%	16,7%	0,5%	0,0%	0,5%
7/14 ans	4,1%	11,8%	0,5%	1,0%	0,5%
4/6 ans	0,3%	6,3%	1,5%	2,5%	2,5%
0/3 ans	0,0%	0,5%	6,4%	2,5%	2,0%

Graphique 19. Ancienneté générale d'enseignement en fonction de l'affectation.

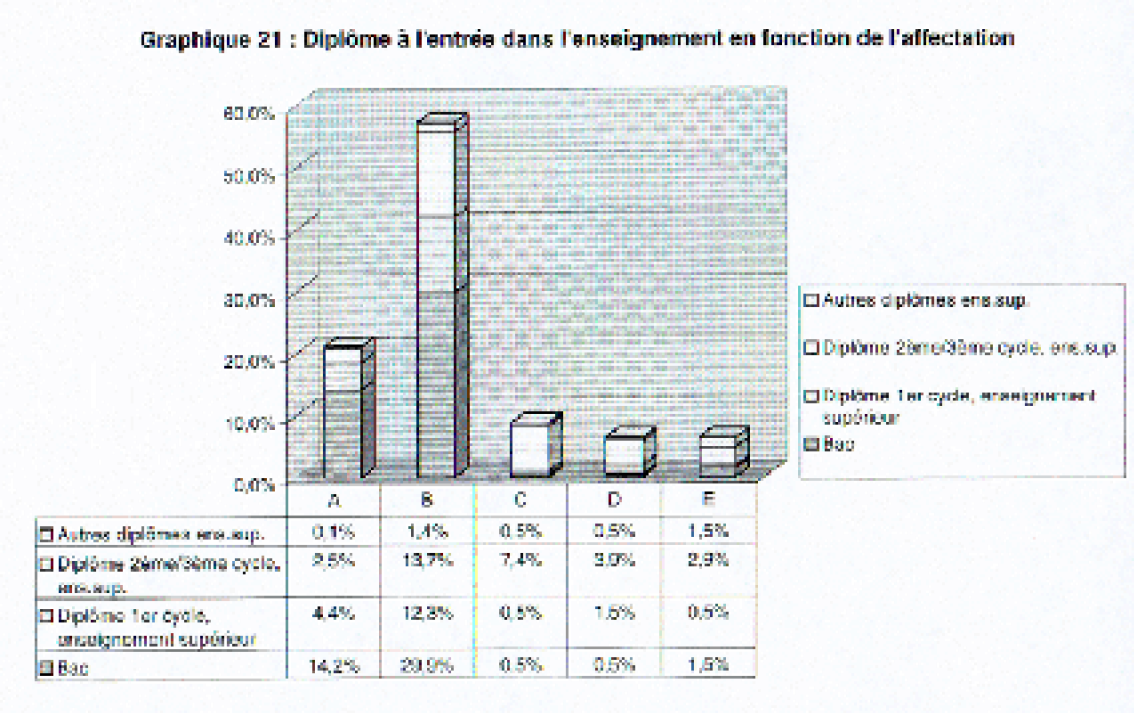
vertu de la loi du droit d'auteur.



	A	B	C	D	E
F	0,5%	2,9%	0,4%	0,1%	0,6%
E	4,9%	17,6%	7,6%	5,9%	3,9%
D	1,0%	5,6%	0,1%	0,1%	0,4%
C	3,9%	5,6%	0,1%	0,1%	0,0%
B	2,5%	13,6%	0,1%	0,5%	0,5%
A	8,3%	11,2%	0,4%	0,1%	0,1%

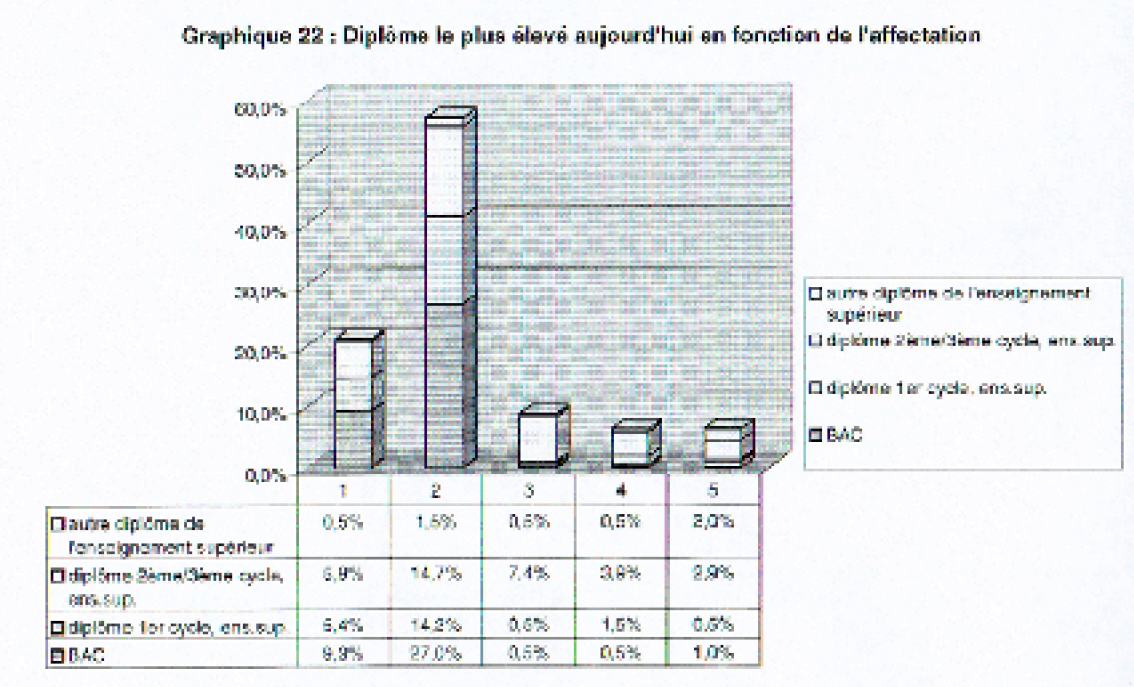
Graphique 20. Parcours d'études en fonction de l'affectation.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en



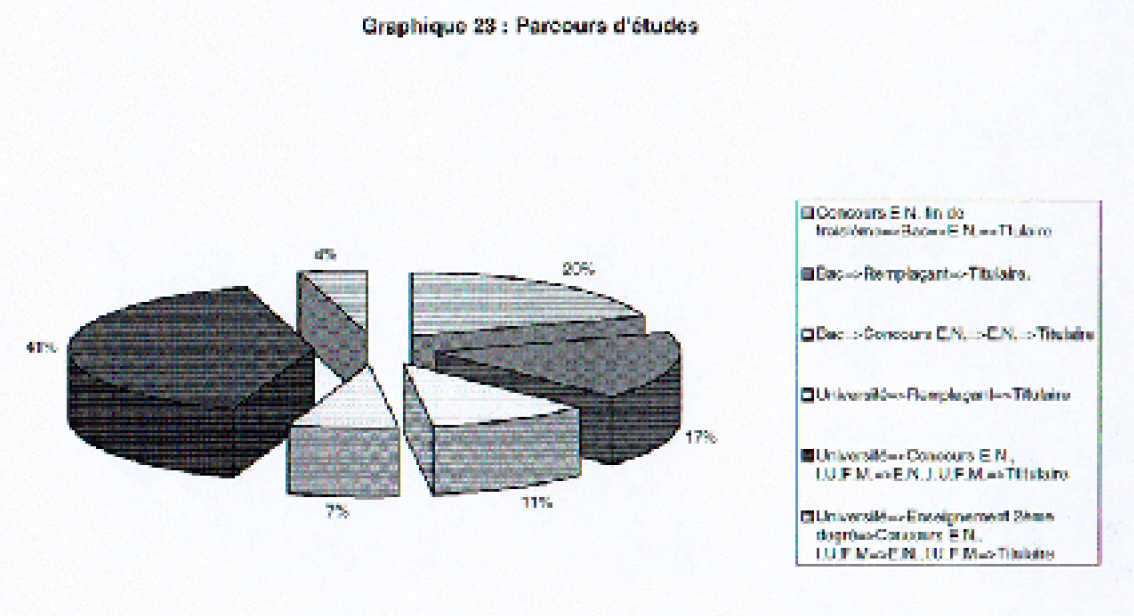
Graphique 21. Diplôme le plus élevé possédé à l'entrée dans l'enseignement en fonction de l'affectation.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en



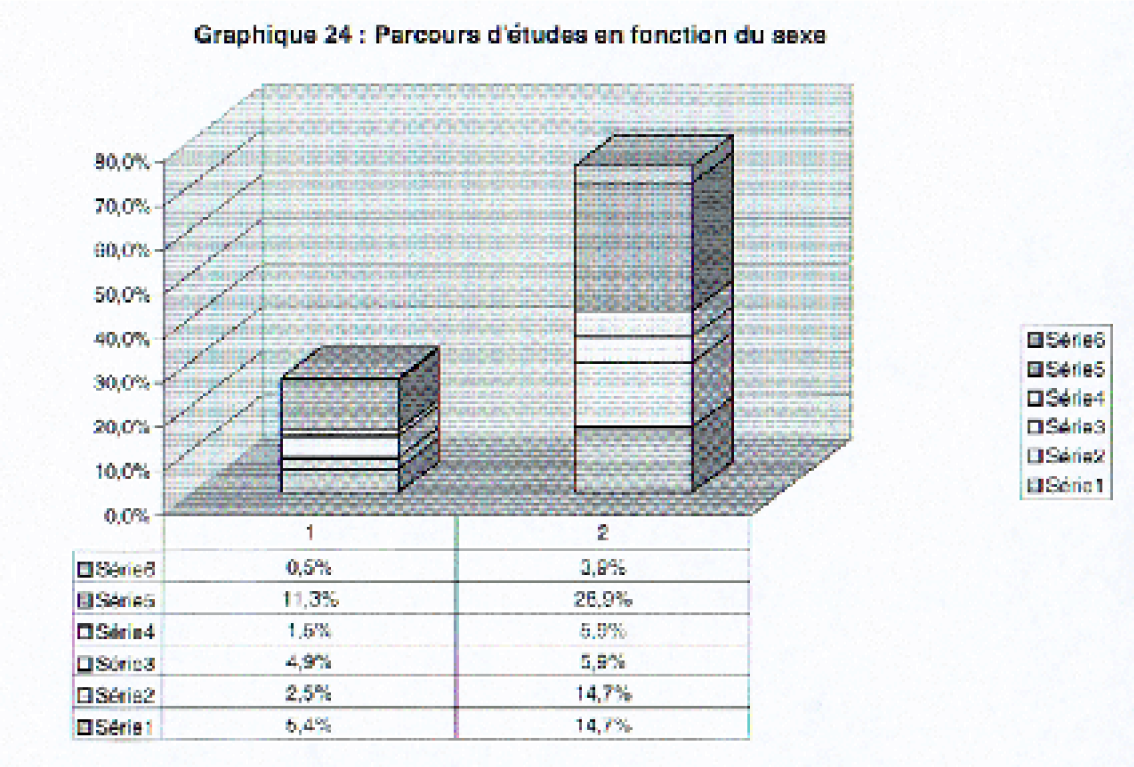
Graphique 22. Diplôme le plus élevé possédé aujourd'hui en fonction de l'affectation.

vertu de la loi du droit d'auteur.



Graphique 23. Parcours d'études.

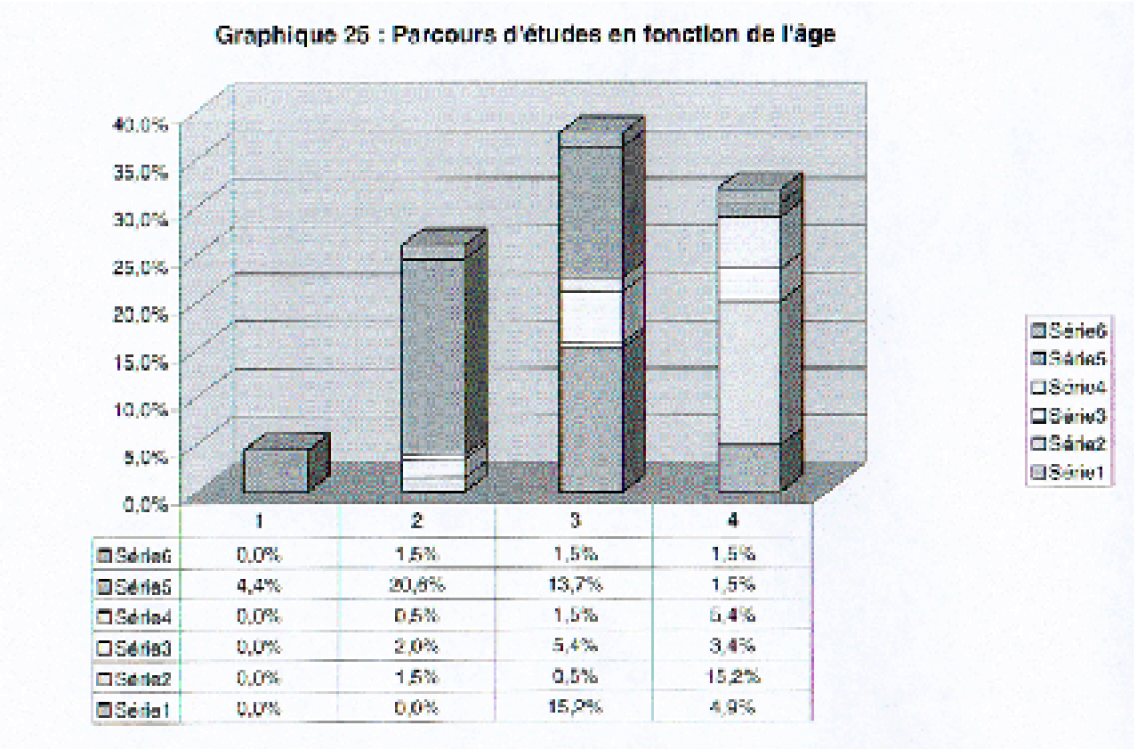
vertu de la loi du droit d'auteur.



	1	2
Série6	0,5%	3,8%
Série5	11,3%	26,9%
Série4	1,6%	5,8%
Série3	4,9%	5,8%
Série2	2,5%	14,7%
Série1	5,4%	14,7%

Graphique 24. Parcours d'études en fonction du sexe.

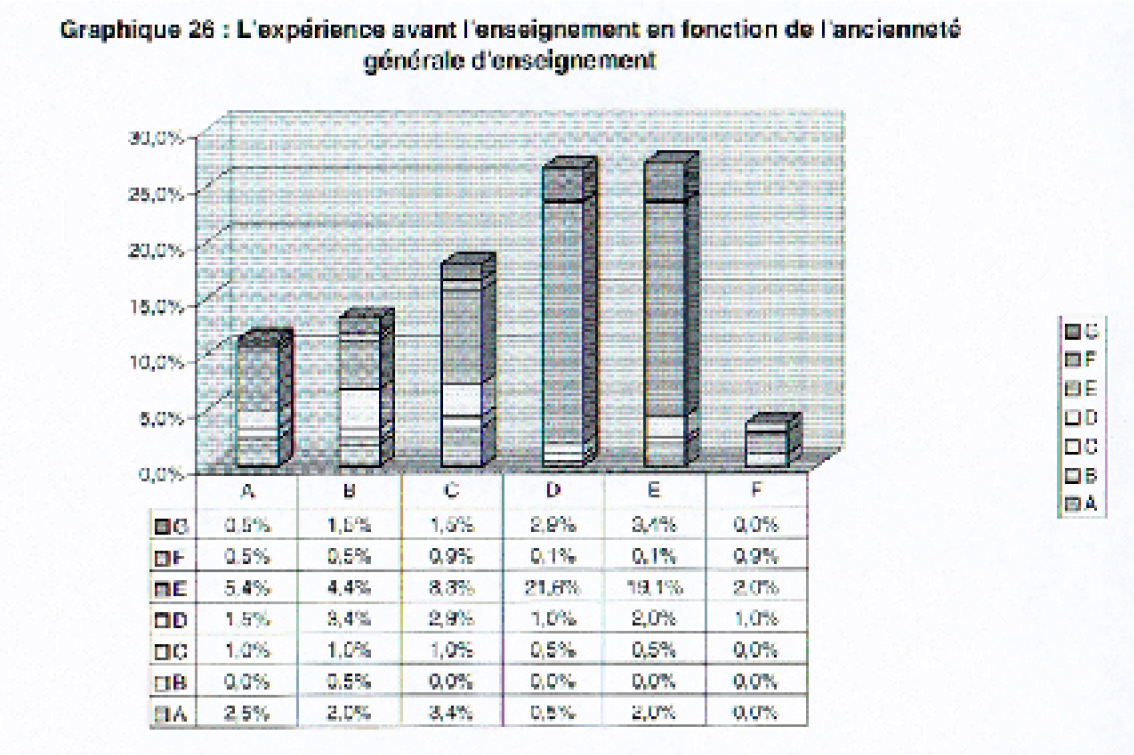
Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en



	1	2	3	4
Série6	0,0%	1,5%	1,5%	1,5%
Série5	4,4%	20,6%	13,7%	1,5%
Série4	0,0%	0,5%	1,5%	0,4%
Série3	0,0%	2,0%	5,4%	3,4%
Série2	0,0%	1,5%	0,5%	15,2%
Série1	0,0%	0,0%	15,2%	4,9%

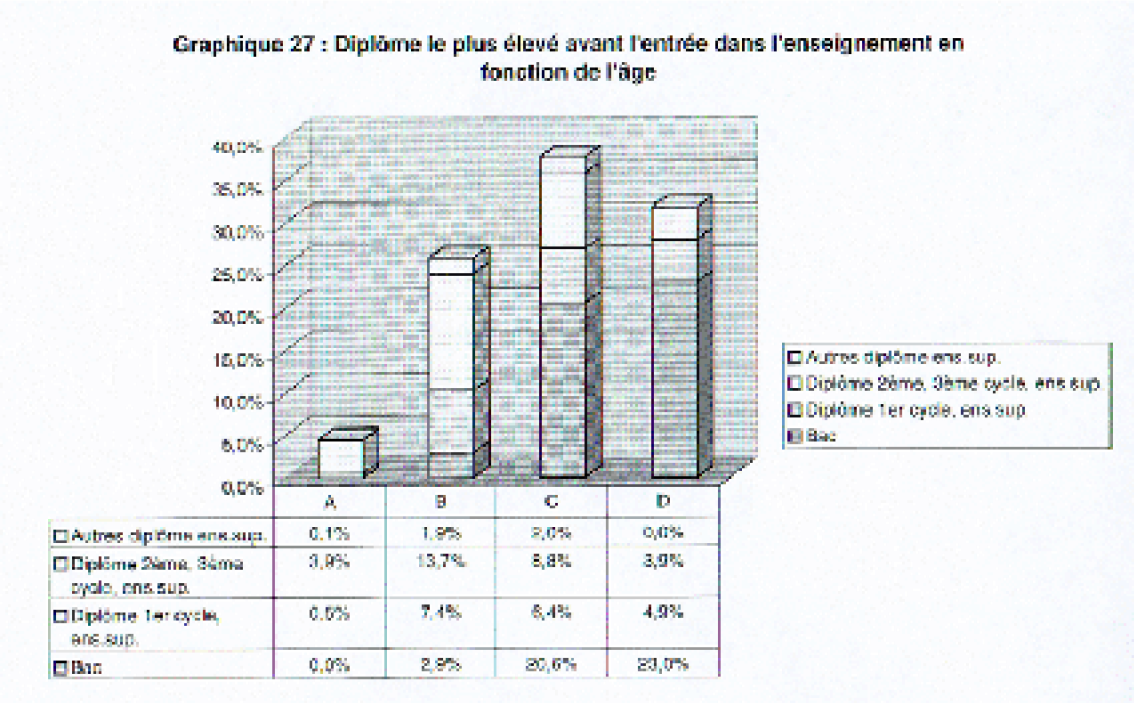
Graphique 25. Parcours d'études en fonction de l'âge.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en



Graphique 26. L'expérience avant l'enseignement en fonction de l'ancienneté générale d'enseignement.

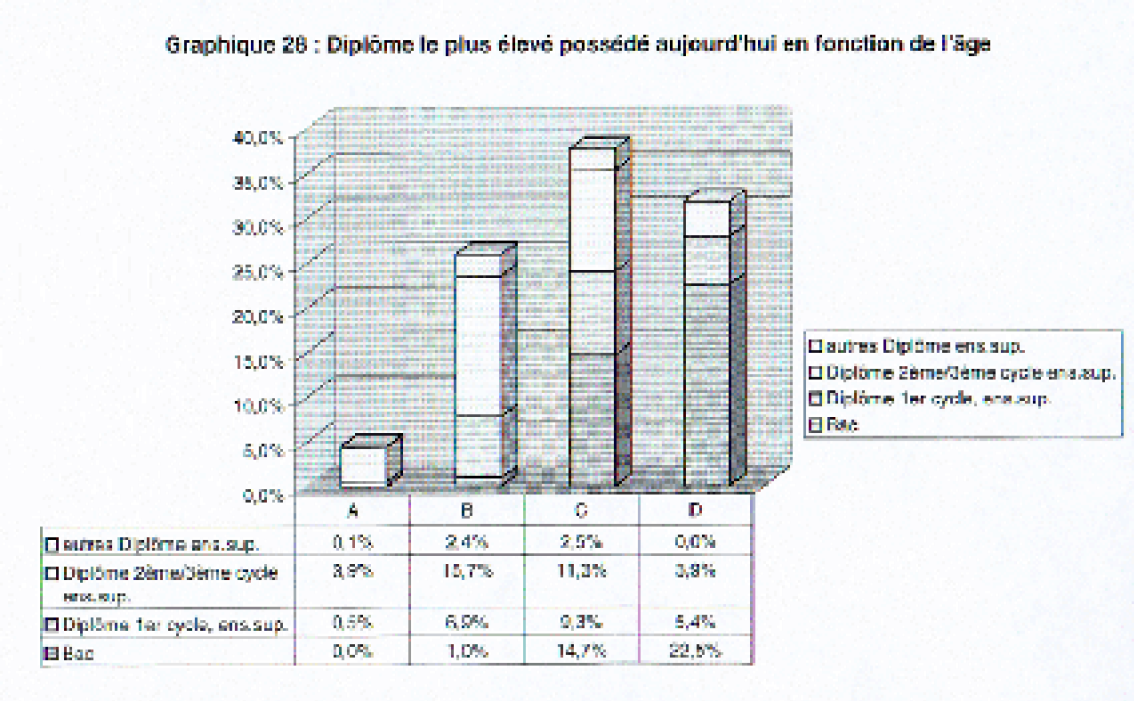
vertu de la loi du droit d'auteur.



	A	B	C	D
Autres diplôme ens sup.	0,1%	1,9%	2,0%	0,0%
Diplôme 2ème, 3ème cycle, ens sup.	3,9%	13,7%	8,8%	3,9%
Diplôme 1er cycle, ens sup.	0,0%	7,4%	8,4%	4,9%
Bac	0,0%	2,9%	20,6%	23,0%

Graphique 27. Diplôme le plus élevé possédé avant l'entrée dans l'enseignement en fonction de l'âge.

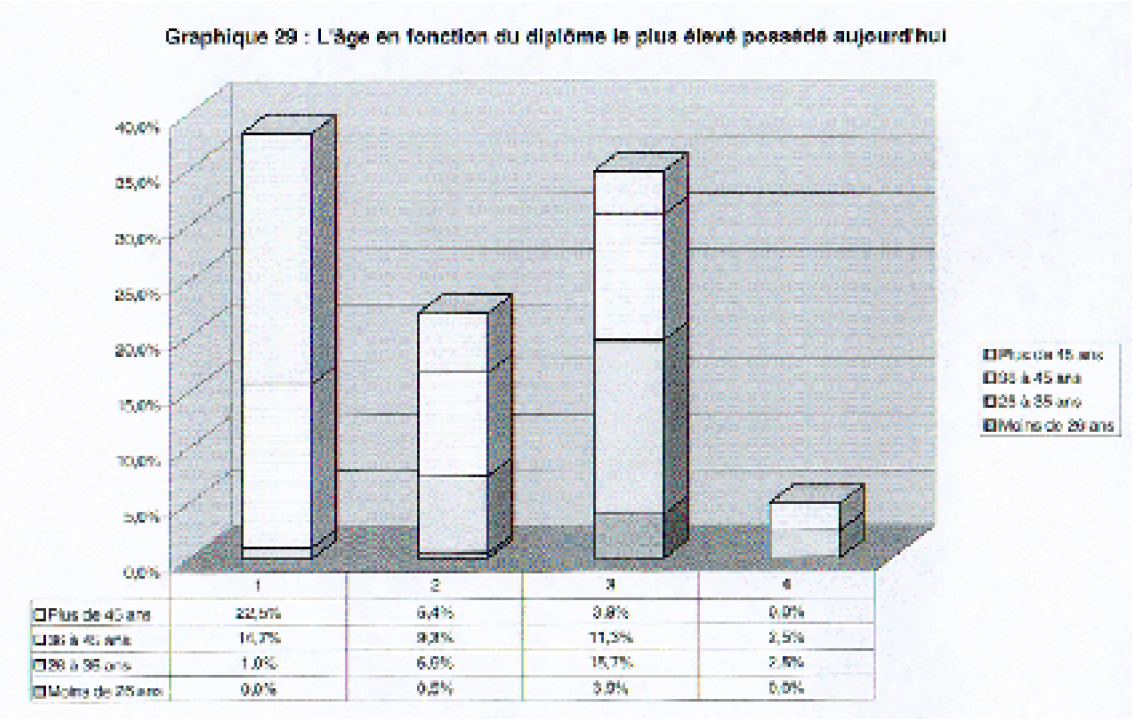
vertu de la loi du droit d'auteur.



	A	B	C	D
autres Diplôme ens.sup.	0,1%	2,4%	2,5%	0,0%
Diplôme 2ème/3ème cycle ens.sup.	3,9%	15,7%	11,3%	3,8%
Diplôme 1er cycle, ens.sup.	0,5%	6,0%	0,3%	5,4%
Bac	0,0%	1,0%	14,7%	22,5%

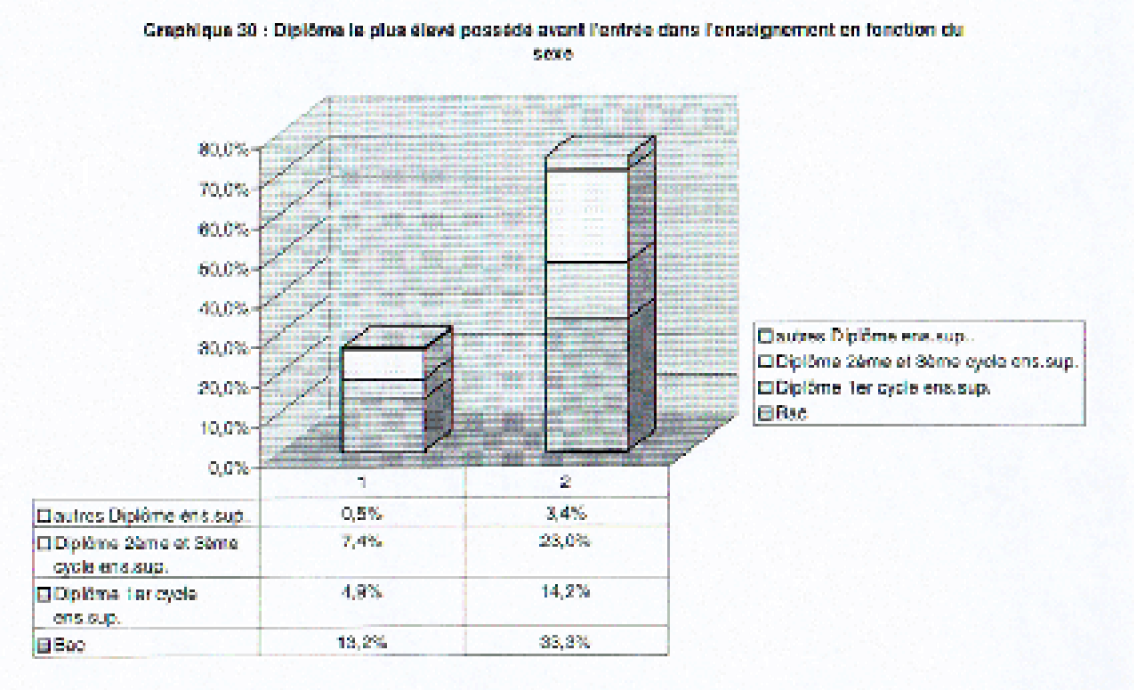
Graphique 28. Diplôme le plus élevé possédé aujourd'hui en fonction de l'âge.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en



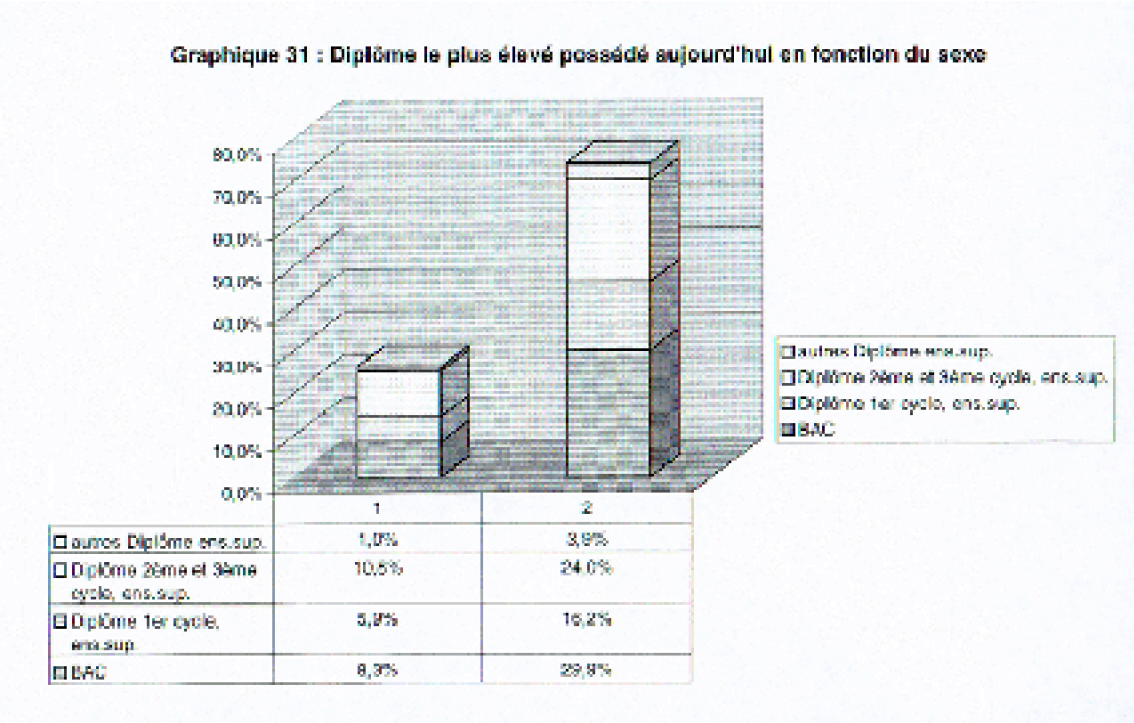
Graphique 29. Age en fonction du diplôme le plus élevé possédé aujourd'hui.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en



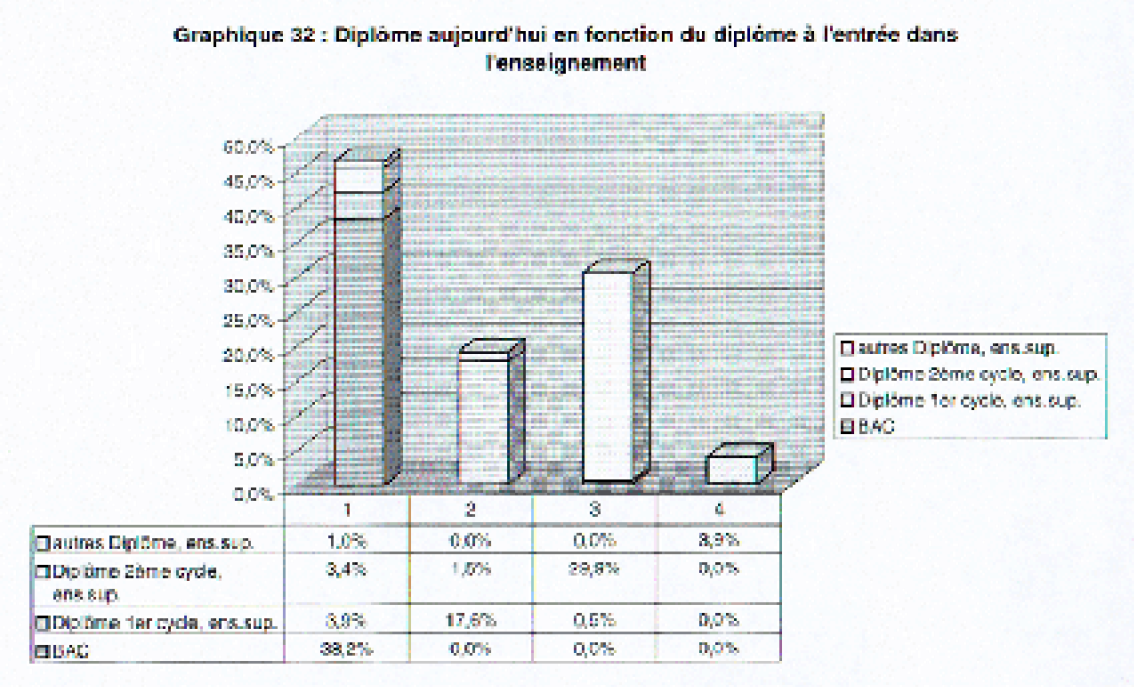
Graphique 30. Diplôme le plus élevé possédé avant l'entrée dans l'enseignement en fonction du sexe.

vertu de la loi du droit d'auteur.



Graphique 31. Diplôme le plus élevé possédé aujourd'hui en fonction du sexe.

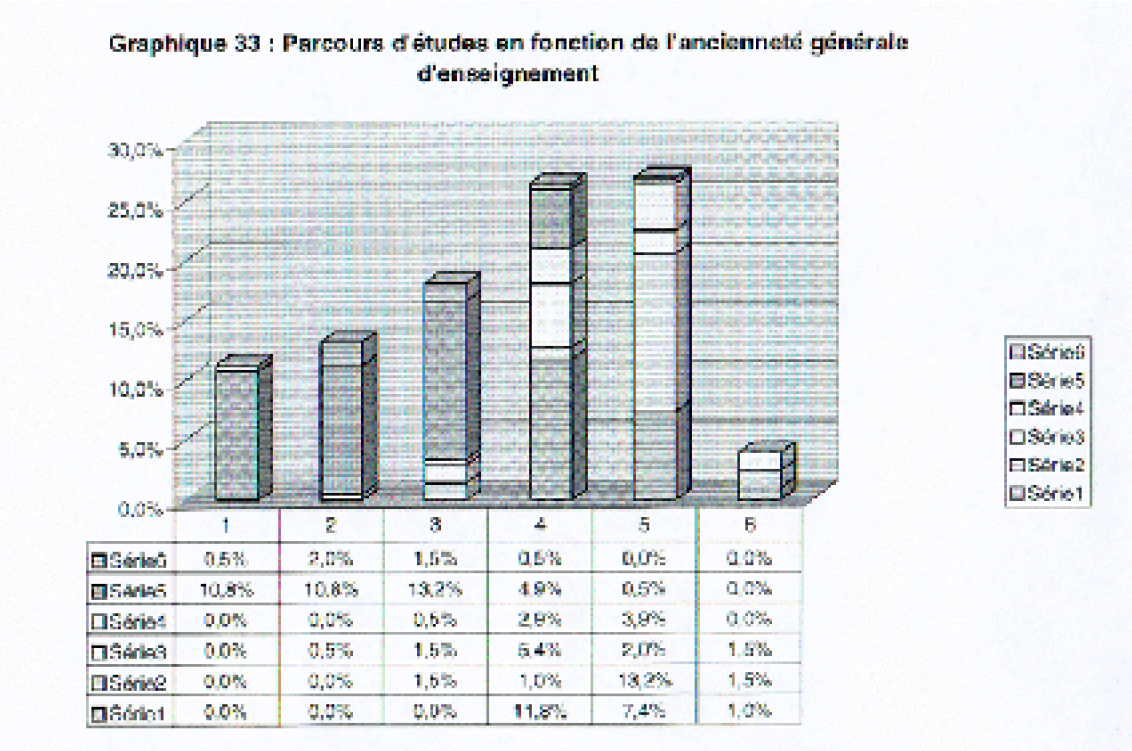
vertu de la loi du droit d'auteur.



	1	2	3	4
autres Diplôme, ens.sup.	1,0%	0,0%	0,0%	8,9%
Diplôme 2ème cycle, ens.sup.	3,4%	1,8%	29,8%	0,0%
Diplôme 1er cycle, ens.sup.	3,9%	17,6%	0,5%	0,0%
BAC	38,2%	0,0%	0,0%	0,0%

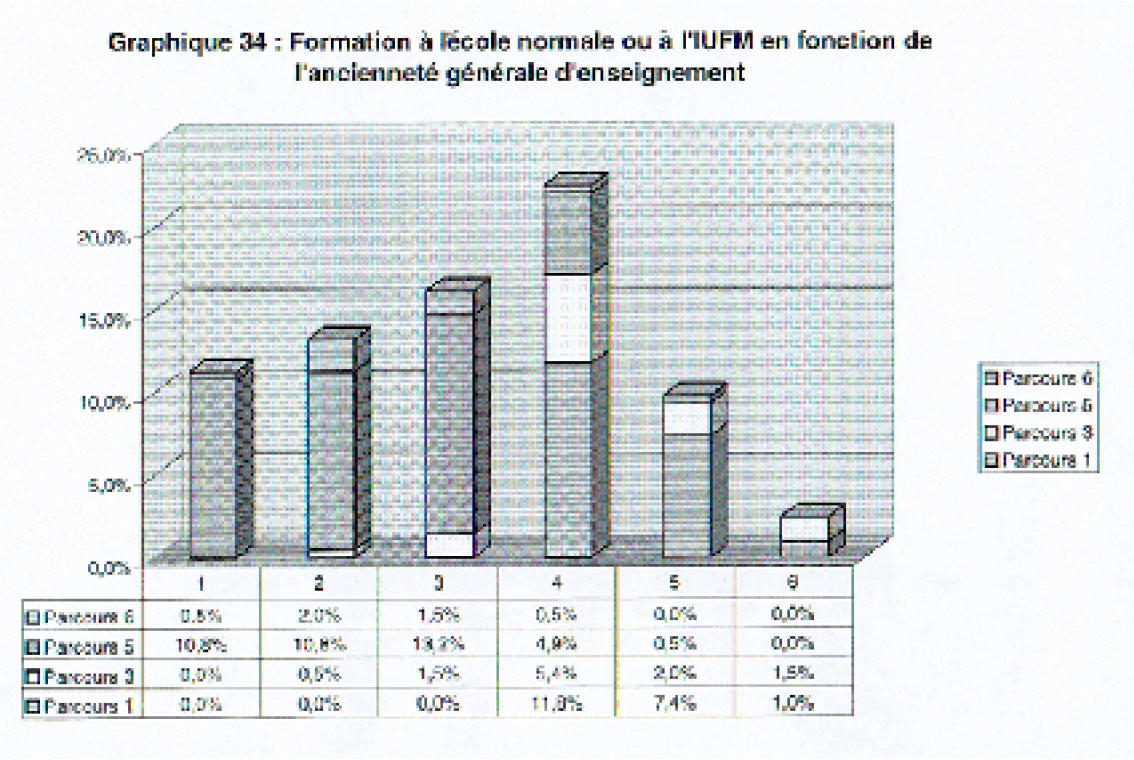
Graphique 32. Diplôme le plus élevé possédé aujourd'hui en fonction du diplôme le plus élevé posédé avant l'entrée dans l'enseignement

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en



Graphique 33. Parcours d'études en fonction de l'ancienneté générale d'enseignement.

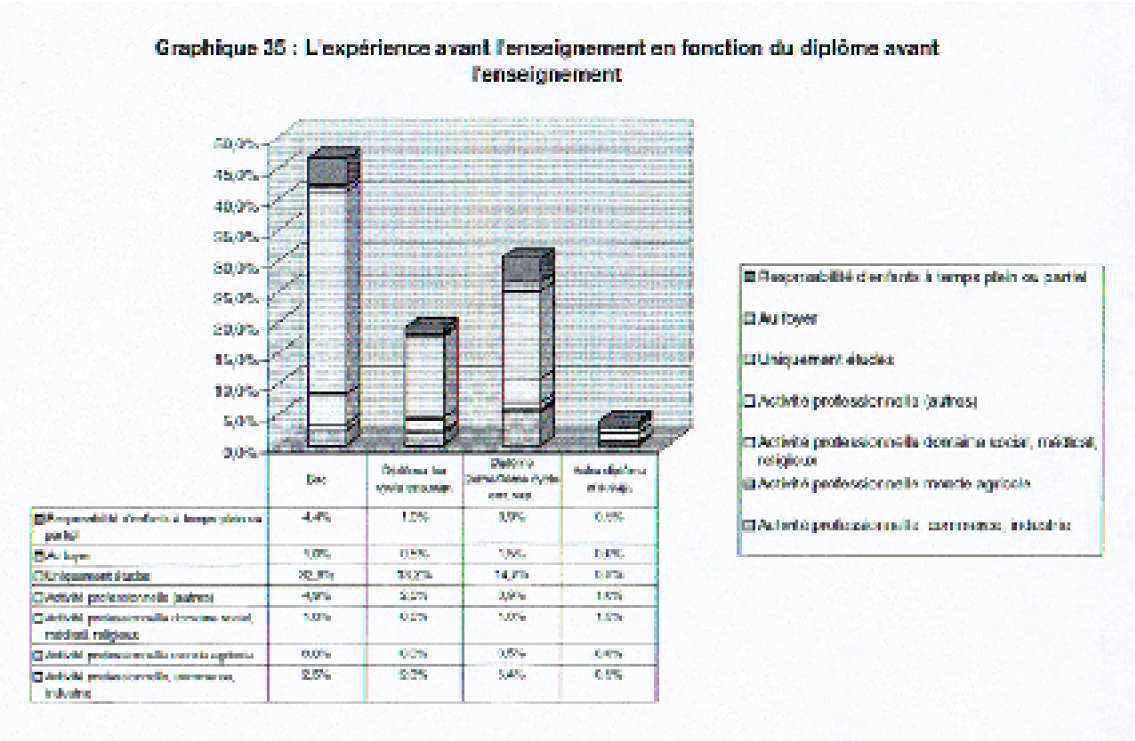
Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en



	1	2	3	4	5	9
Parcours 6	0,5%	2,0%	1,5%	0,5%	0,0%	0,0%
Parcours 5	10,8%	10,8%	13,2%	4,9%	0,5%	0,0%
Parcours 3	0,0%	0,5%	1,5%	5,4%	2,0%	1,5%
Parcours 1	0,0%	0,0%	0,0%	11,3%	7,4%	1,0%

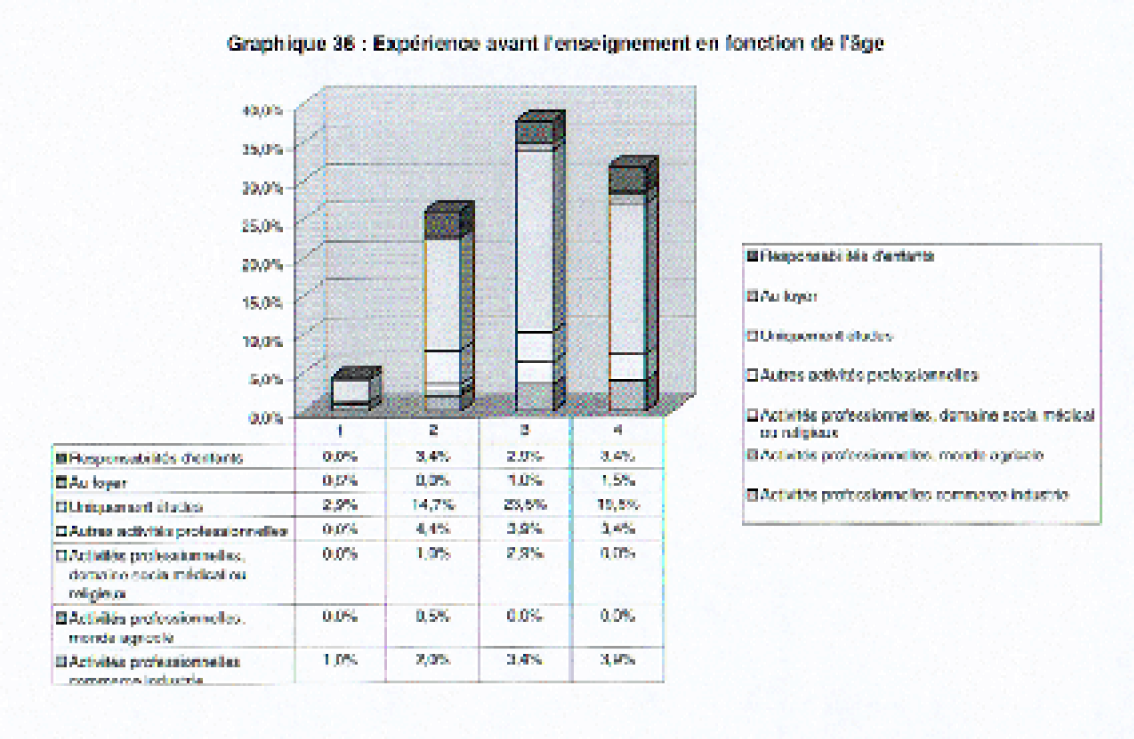
Graphique 34. Formalion initiale en fonction de l'anciennté générale d'enseignement.

vertu de la loi du droit d'auteur.



Graphique 35. L'expérience avant l'enseignement en (onction du diplôme le plus élevé possédé avant l'enseignement.

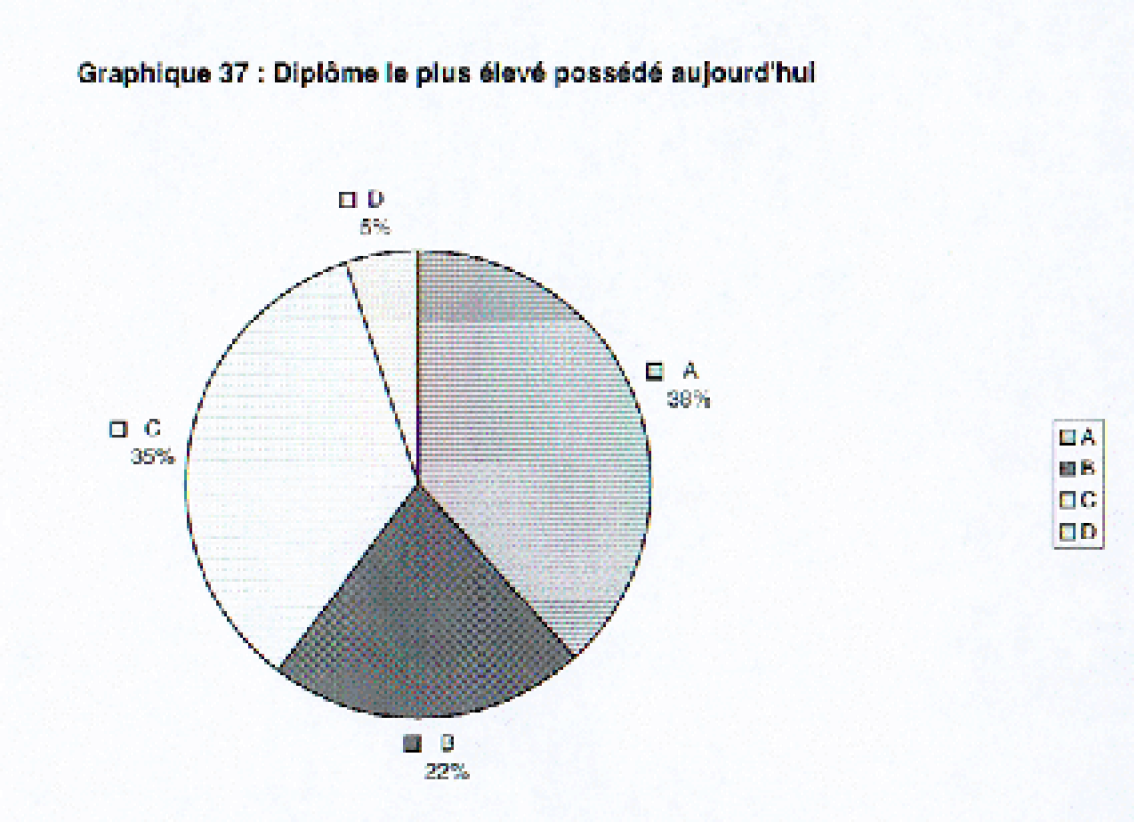
vertu de la loi du droit d'auteur.



	1	2	3	4
Responsabilités d'enfants	0,0%	3,4%	2,0%	3,4%
Au foyer	0,0%	0,0%	1,0%	1,5%
Uniquement études	2,9%	14,7%	25,5%	15,5%
Autres activités professionnelles	0,0%	4,4%	3,9%	3,4%
Activités professionnelles, domaine social, médical ou religieux	0,0%	1,9%	2,9%	0,0%
Activités professionnelles, monde agricole	0,0%	0,5%	0,0%	0,0%
Activités professionnelles commerce industrie	1,0%	2,0%	3,4%	3,4%

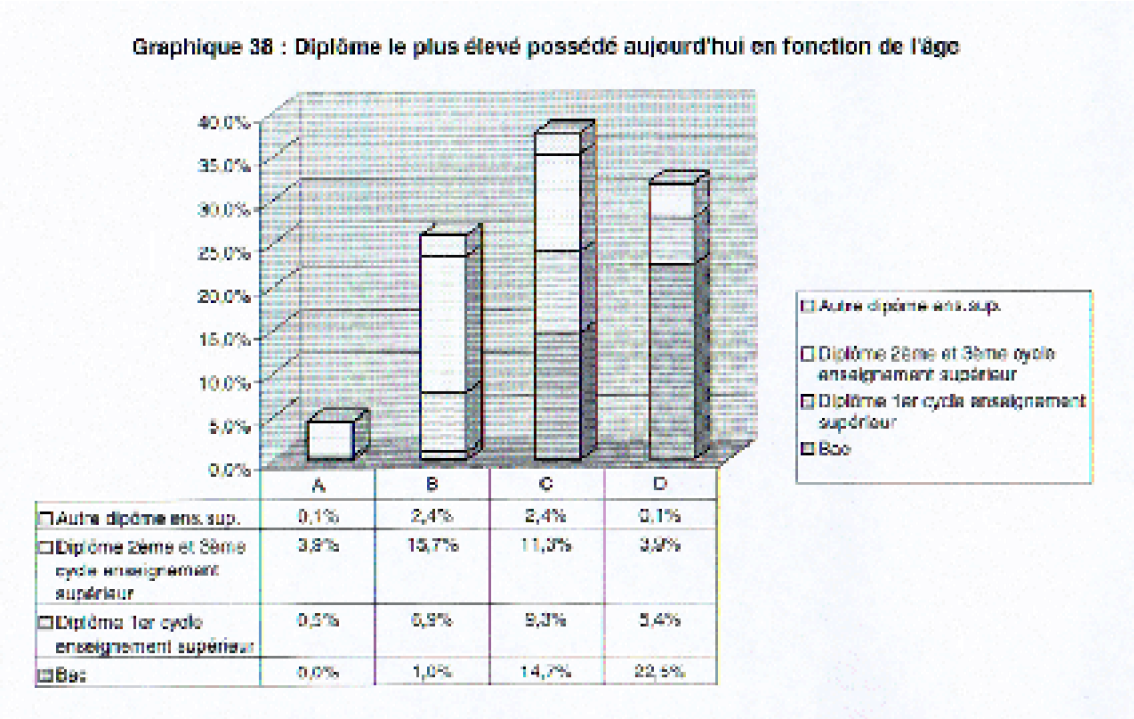
Graphique 36. L'expérience avant l'enseignement en fonction de l'âge.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en



Graphique 37. Diplôme le plus élevé possédé aujourd'hui.

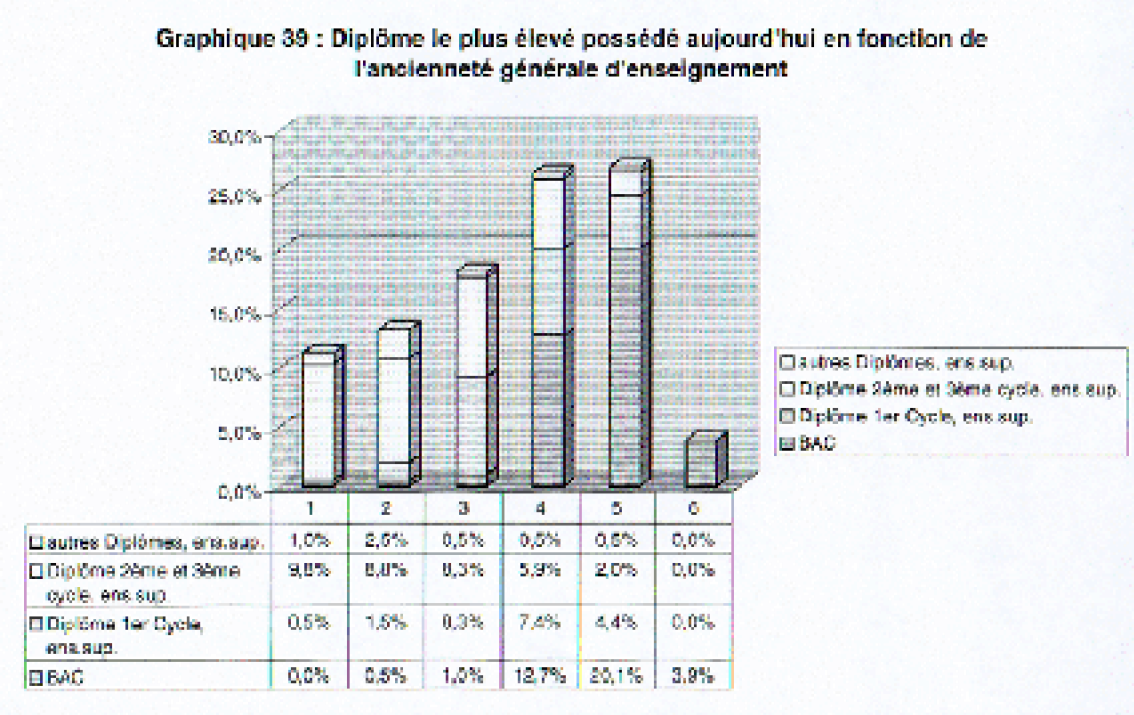
Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en



	A	B	C	D
Autre diplôme ens.sup.	0,1%	2,4%	2,4%	0,1%
Diplôme 2ème et 3ème cycle enseignement supérieur	3,8%	15,7%	11,3%	3,8%
Diplôme 1er cycle enseignement supérieur	0,5%	0,9%	5,3%	5,4%
Bac	0,0%	1,0%	14,7%	22,5%

Graphique 38. Diplôme le plus élevé possédé aujourd'hui en fonction de l'âge.

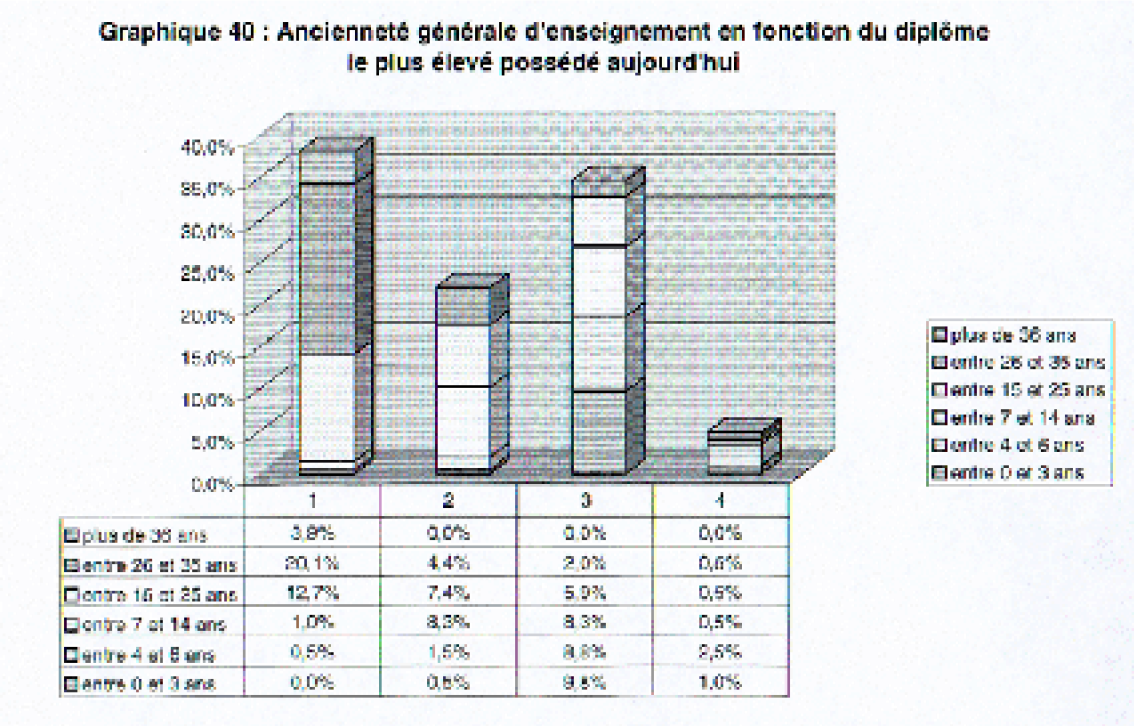
vertu de la loi du droit d'auteur.



	1	2	3	4	5	6
autres Diplômes, ens.sup.	1,0%	2,5%	0,5%	0,5%	0,5%	0,0%
Diplôme 2ème et 3ème cycle, ens.sup.	9,5%	8,0%	8,3%	5,9%	2,0%	0,0%
Diplôme 1er Cycle, ens.sup.	0,5%	1,5%	0,3%	7,4%	4,4%	0,0%
BAC	0,0%	0,5%	1,0%	12,7%	20,1%	3,9%

Graphique 39. Diplôme le plus élevé possédé aujourd'hui en fonction de l'ancienneté générale d'enseignement.

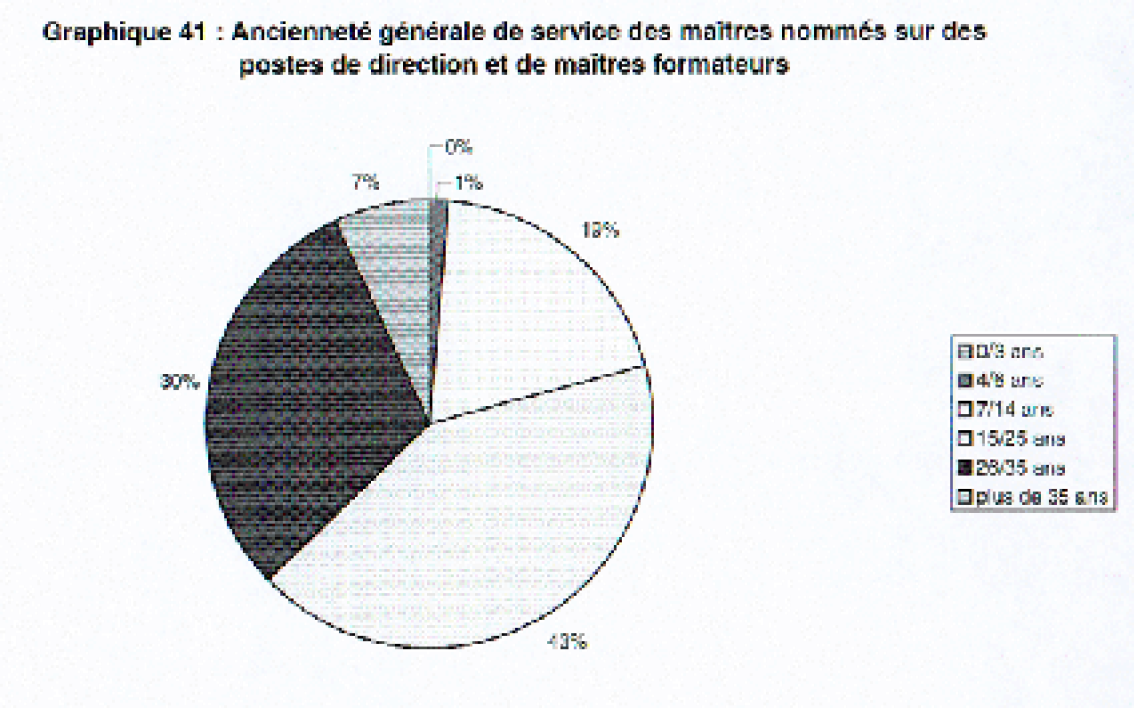
vertu de la loi du droit d'auteur.



	1	2	3	4
plus de 35 ans	3,8%	0,0%	0,0%	0,0%
entre 26 et 35 ans	20,1%	4,4%	2,0%	0,0%
entre 15 et 25 ans	12,7%	7,4%	5,0%	0,5%
entre 7 et 14 ans	1,0%	8,3%	8,3%	0,5%
entre 4 et 6 ans	0,5%	1,5%	6,9%	2,5%
entre 0 et 3 ans	0,0%	0,5%	9,8%	1,0%

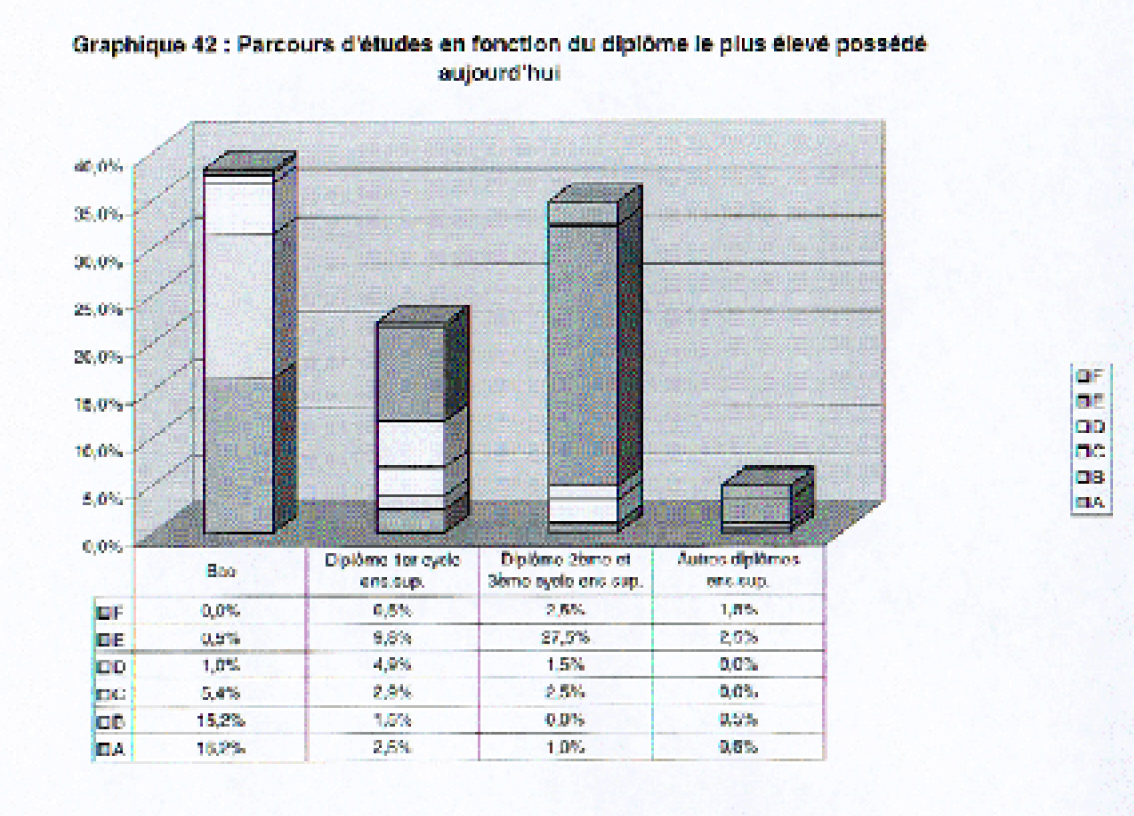
Graphique 40. L'ancienneté générale d'enseignement en fonction du diplôme le plus élevé possédé aujourd'hui.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en



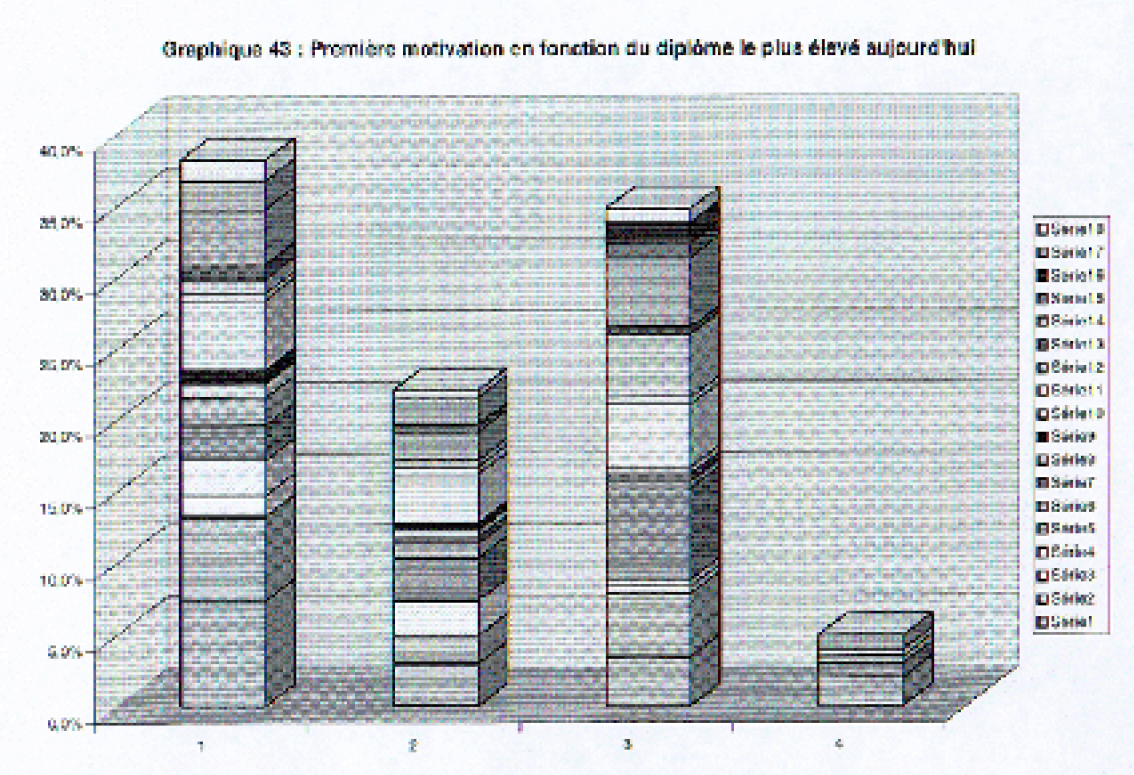
Graphique 41. L'ancienneté générale d'enseignement des maîtres nommés sur des postes d'Instituteur-Maître-Formateur ou de direction.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en



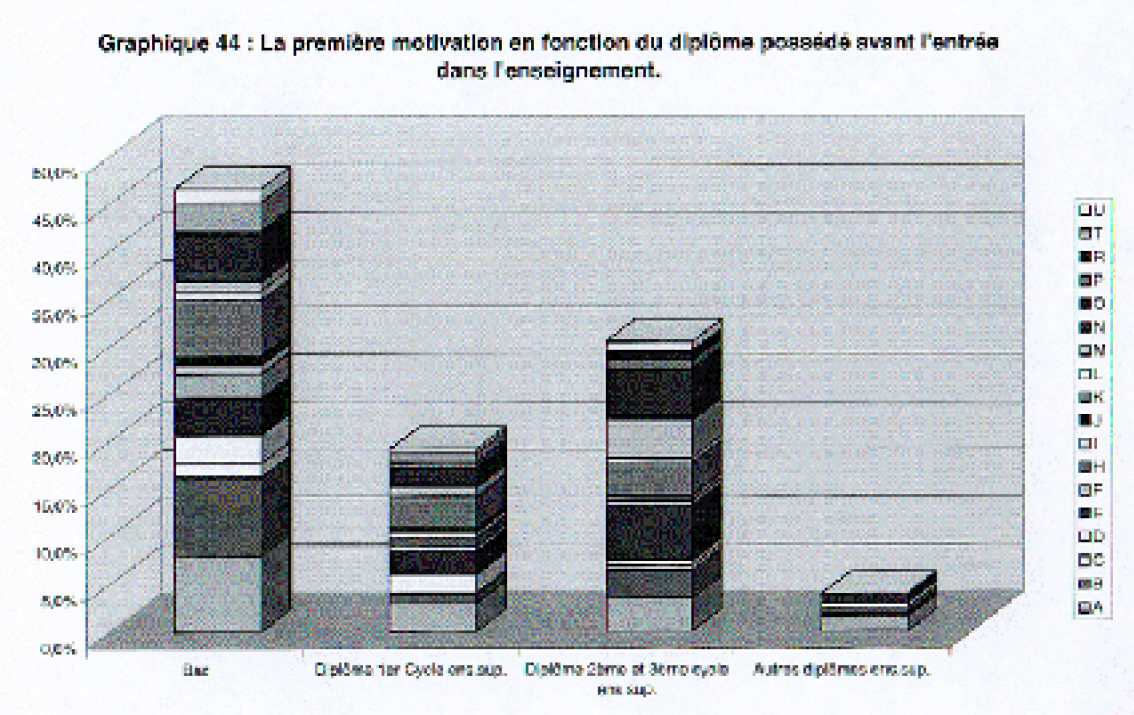
Graphique 42. Parcours d'études en fonction du diplôme le plus élevé possédé aujourd'hui.

vertu de la loi du droit d'auteur.



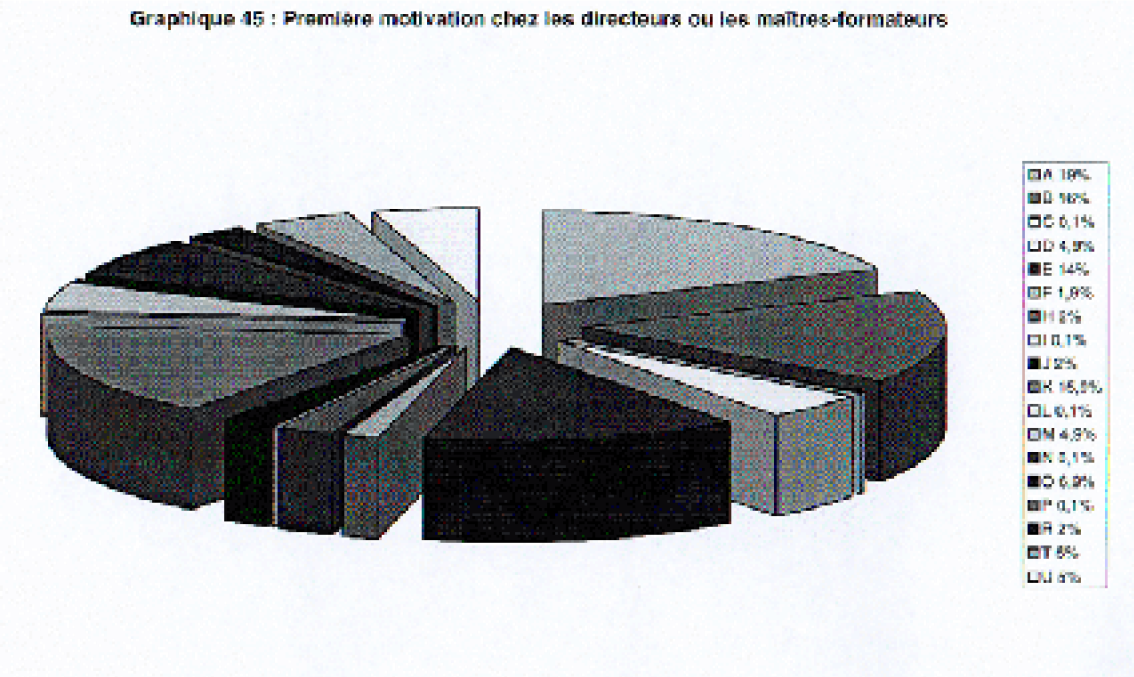
Graphique 43. Première motivation en fonction du diplôme le plus élevé possédé aujourd'hui.

vertu de la loi du droit d'auteur.



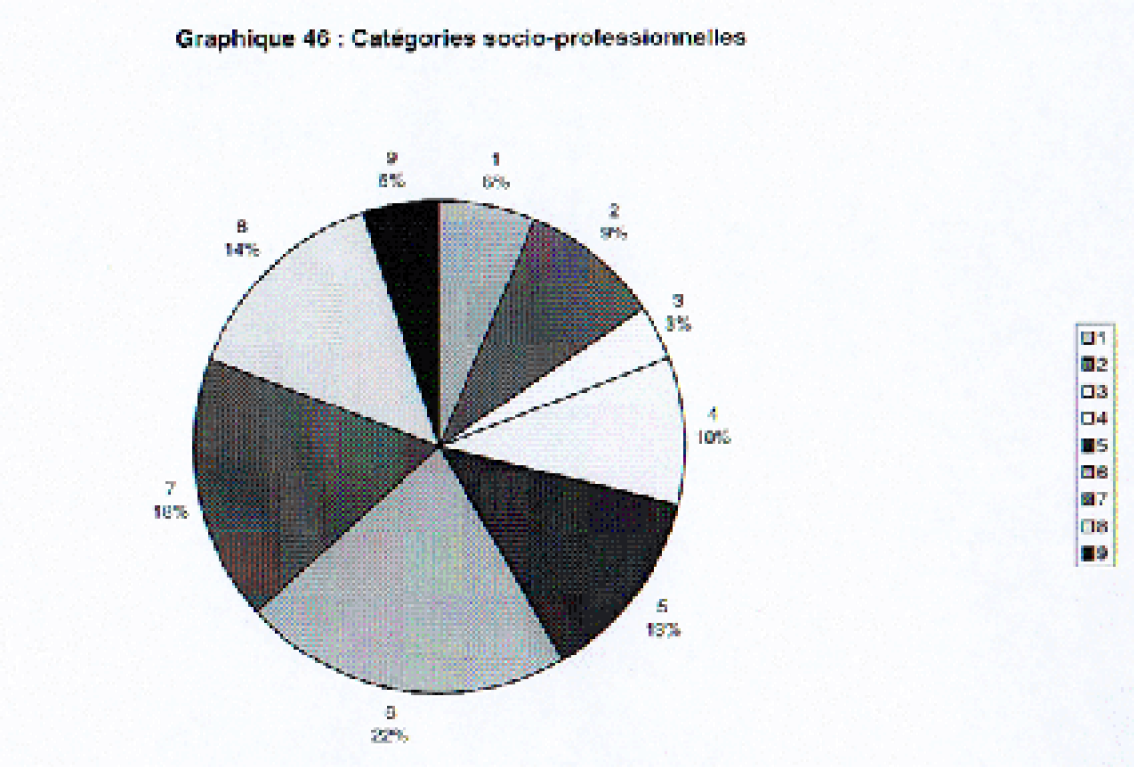
Graphique 44. Première motivation en fonction du diplôme possédé avant l'entrée dans l'enseignement.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en



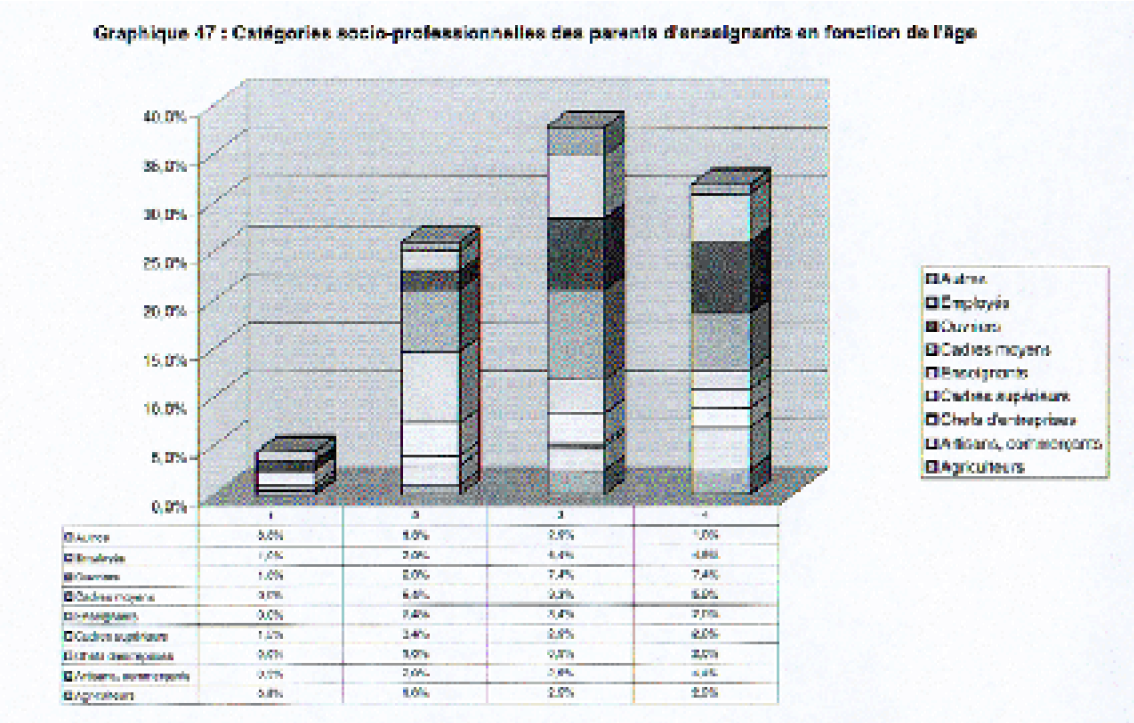
Graphique 45. Première motivation chez les Instituteurs-Maîtres-Formateurs et les directeurs.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en



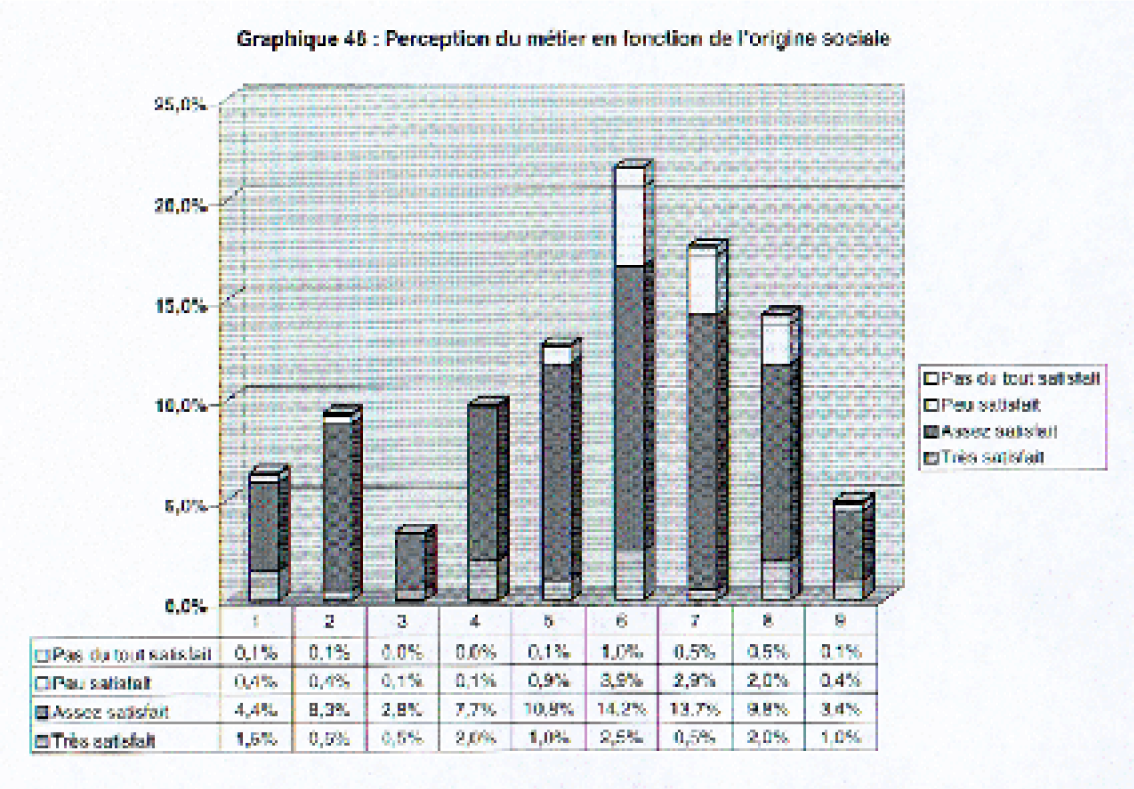
Graphique 46 Catégories socio-profesionnelles des parents des enseignants.

vertu de la loi du droit d'auteur.



Graphique 47 Catégories socio-professionnelles des parents des enseignants en fonction de l'âge.

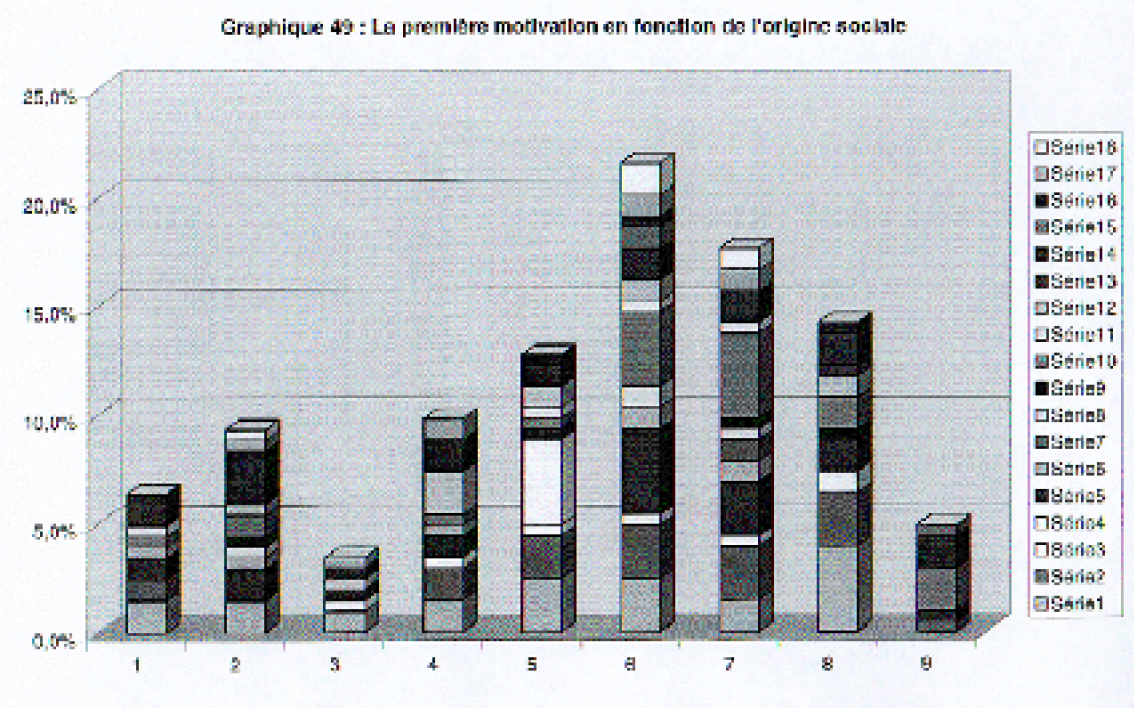
vertu de la loi du droit d'auteur.



	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Pas du tout satisfait	0,1%	0,1%	0,0%	0,0%	0,1%	1,0%	0,5%	0,5%	0,1%
Peu satisfait	0,4%	0,4%	0,1%	0,1%	0,9%	3,5%	2,9%	2,0%	0,4%
Assez satisfait	4,4%	8,3%	2,8%	7,7%	10,9%	14,2%	13,7%	9,8%	3,4%
Très satisfait	1,5%	0,5%	0,5%	2,0%	1,0%	2,5%	0,5%	2,0%	1,0%

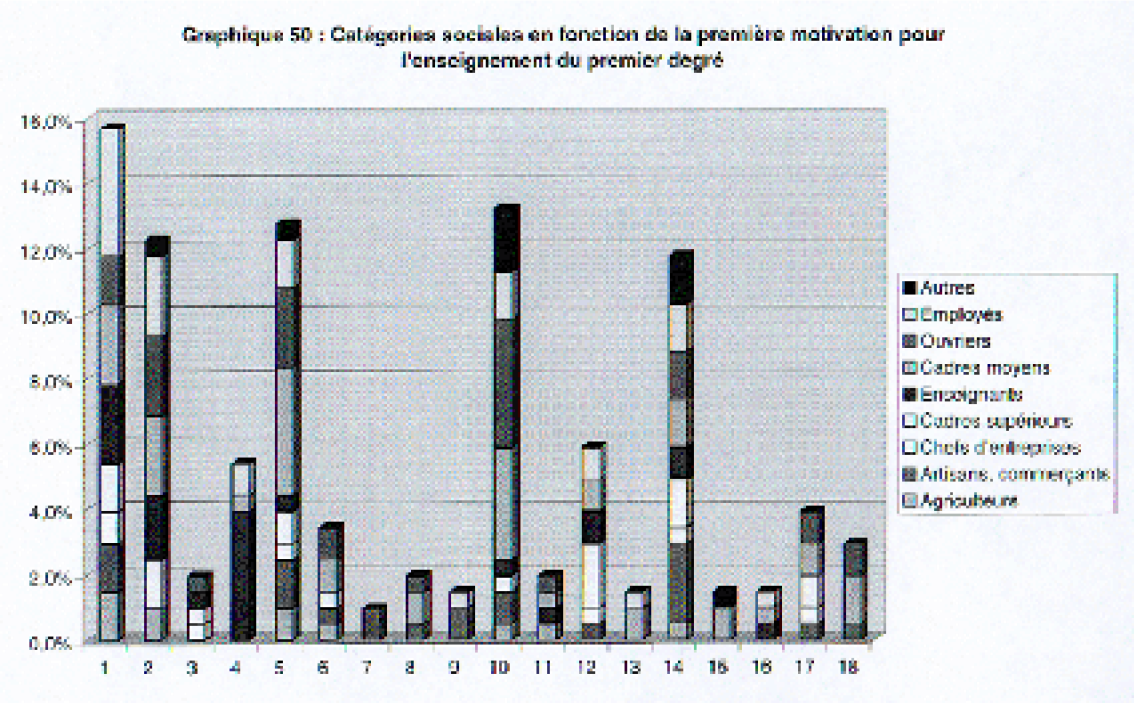
Graphique 48. Perception du métier en fonction de l'origine sociale.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en



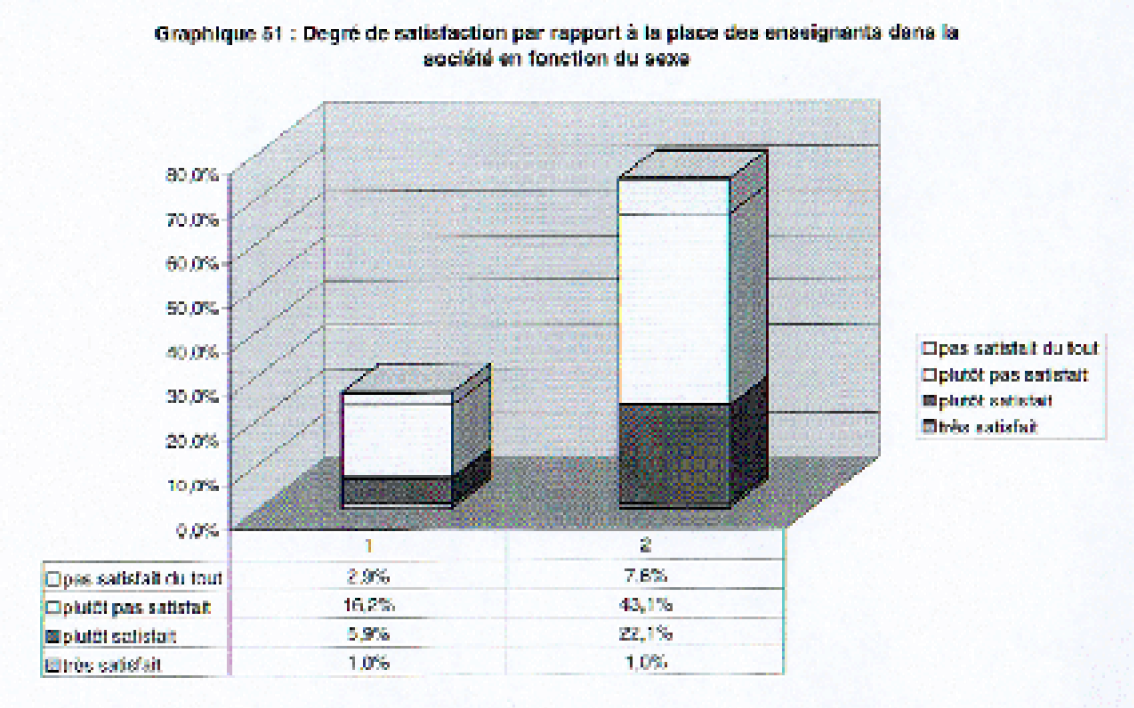
Graphique 49 Première motivation en fonction de l'origine sociale.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en



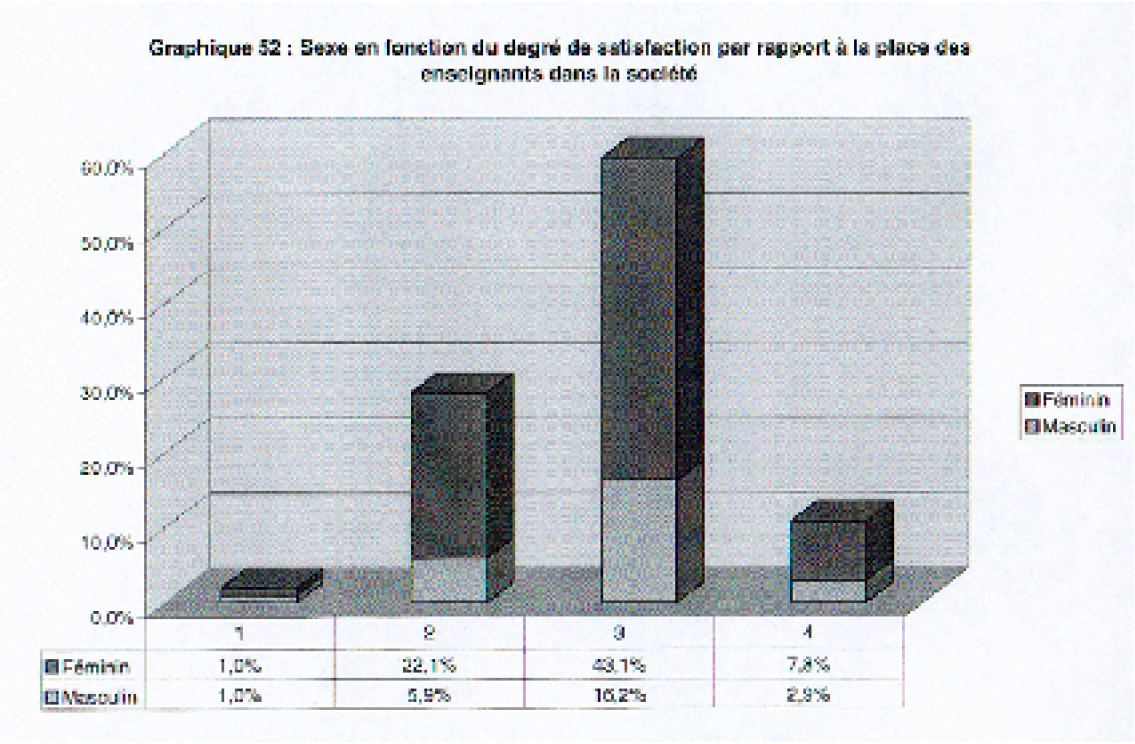
Graphique 50. Catégories sociales d'origine en fonction de la première motivation pour l'enseignement du premier degré.

vertu de la loi du droit d'auteur.



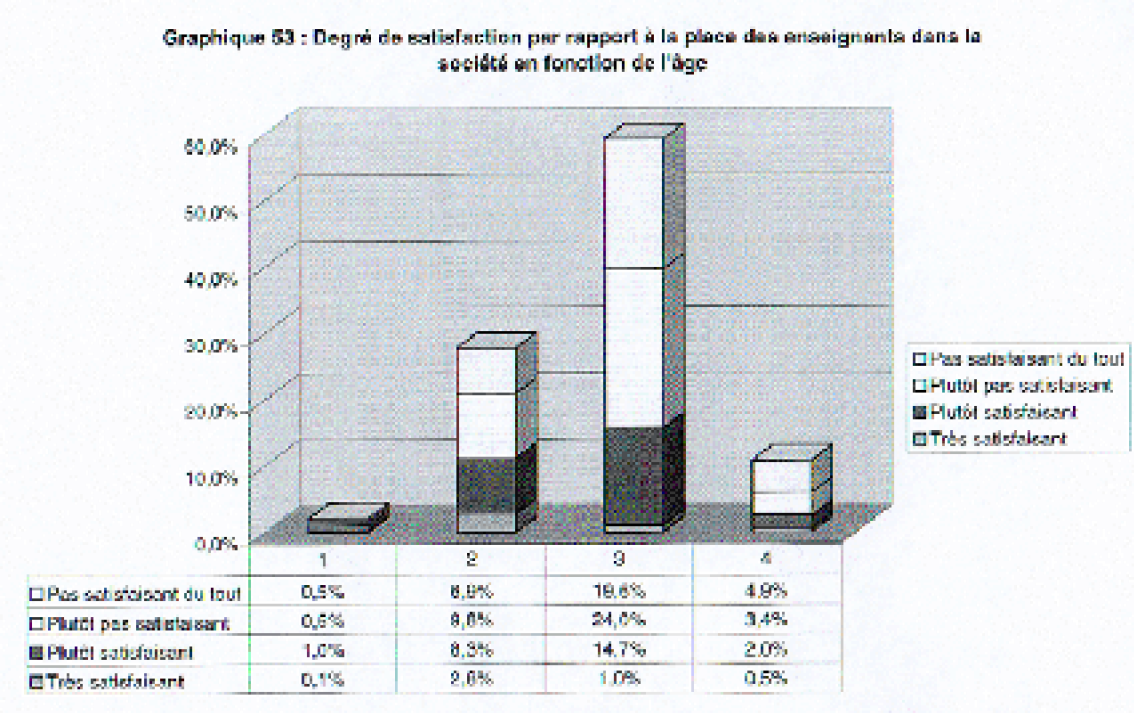
Graphique 51. Degré de satisfaction par rapport à la place des enseignants dans la société en fonction du sexe.

vertu de la loi du droit d'auteur.



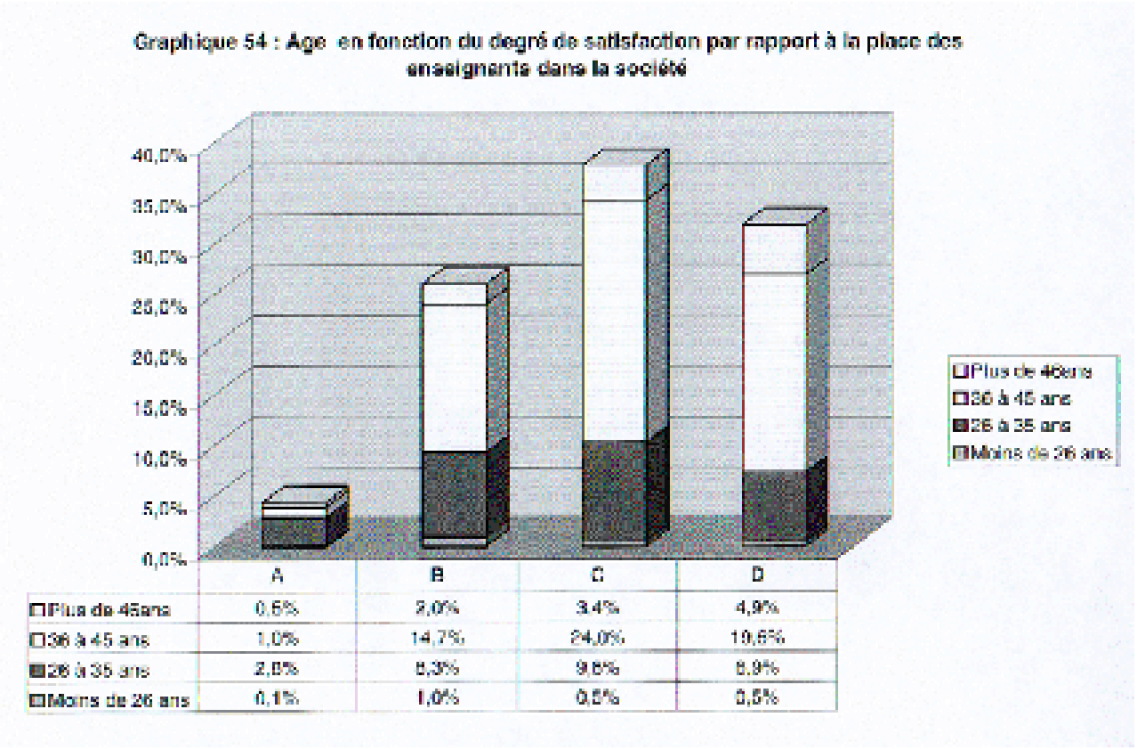
Graphique 52. Sexe en fonction du degré de satisfaction par rapport à la place des enseignants dans la société.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en



Graphique 53. Degré de satisfaction par rapport à la place des enseignants dans la société en fonction de l'âge.

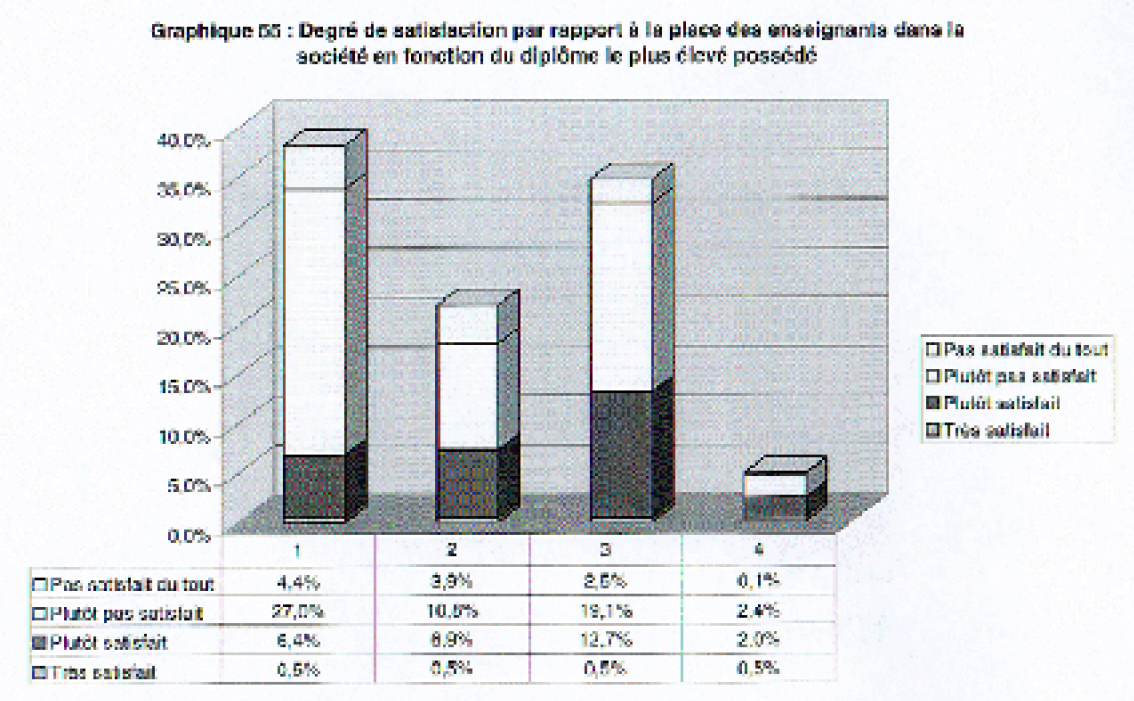
Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en



	A	B	C	D
Plus de 45ans	0,6%	2,0%	3,4%	4,9%
36 à 45 ans	1,0%	14,7%	24,0%	19,6%
26 à 35 ans	2,6%	8,3%	9,6%	8,9%
Moins de 26 ans	0,1%	1,0%	0,5%	0,5%

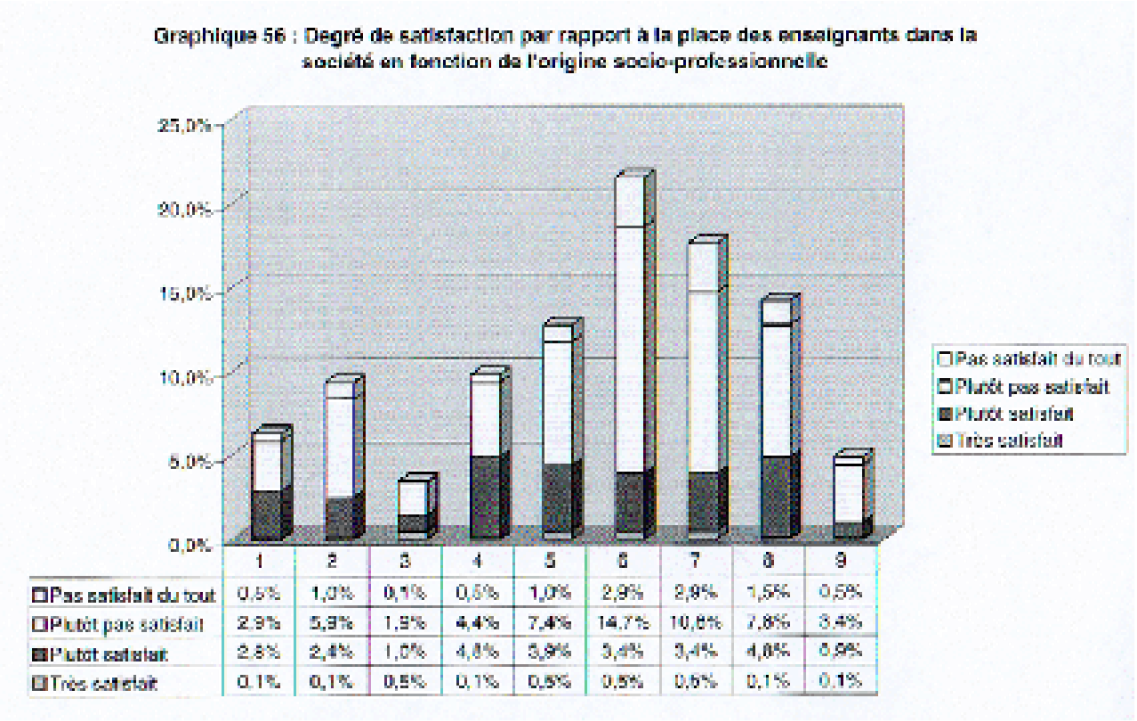
Graphique 54. L'âge en fonction du degré de satisfaction par rapport à la place des enseignants dans la société.

vertu de la loi du droit d'auteur.



Graphique 55. Degré de satisfaction par rapport à la place des enseignants dans la société en fonction du diplôme le plus élevé possédé aujourd'hui.

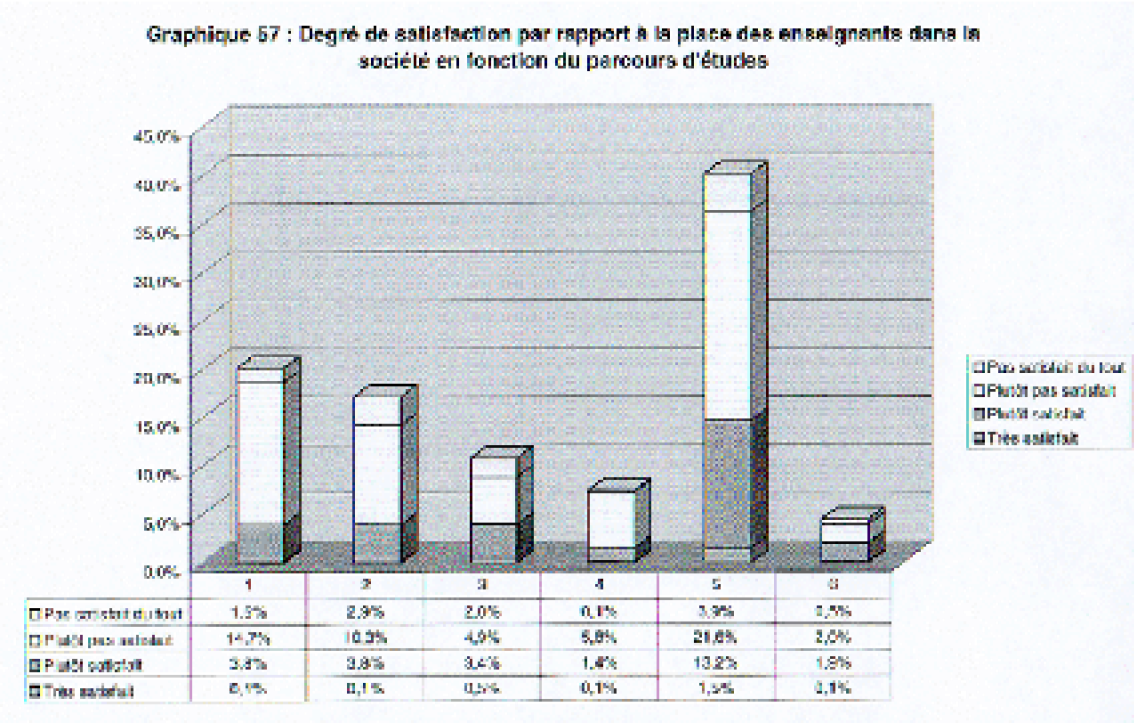
vertu de la loi du droit d'auteur.



	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Pas satisfait du tout	0,5%	1,0%	0,1%	0,5%	1,0%	2,9%	2,9%	1,5%	0,5%
Plutôt pas satisfait	2,9%	5,3%	1,5%	4,4%	7,4%	14,7%	10,6%	7,8%	3,4%
Plutôt satisfait	2,5%	2,4%	1,0%	4,8%	5,9%	3,4%	3,4%	4,8%	0,9%
Très satisfait	0,1%	0,1%	0,5%	0,1%	0,5%	0,5%	0,5%	0,1%	0,1%

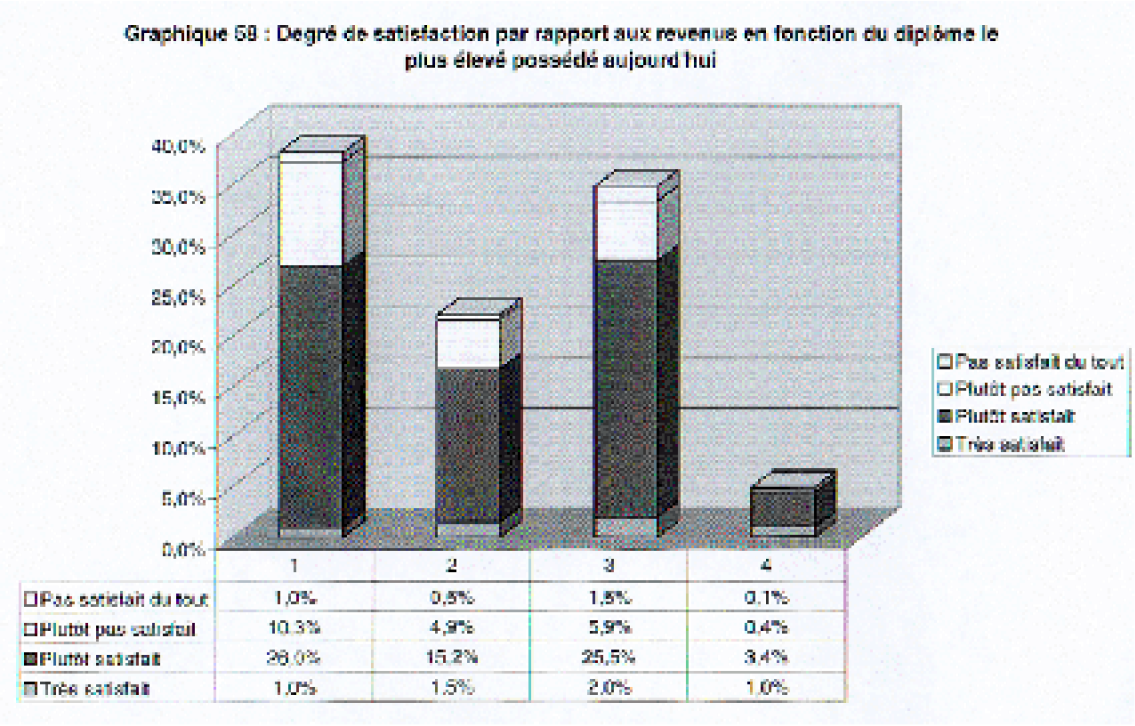
Graphique 56. Degré de satisfaction par rapport à la place des enseignants dans la société en fonction de l'origine sociale.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en



Graphique 57. Degré de satisfaction par rapport à la place des enseignants dans la société en fonction du parcours d'études.

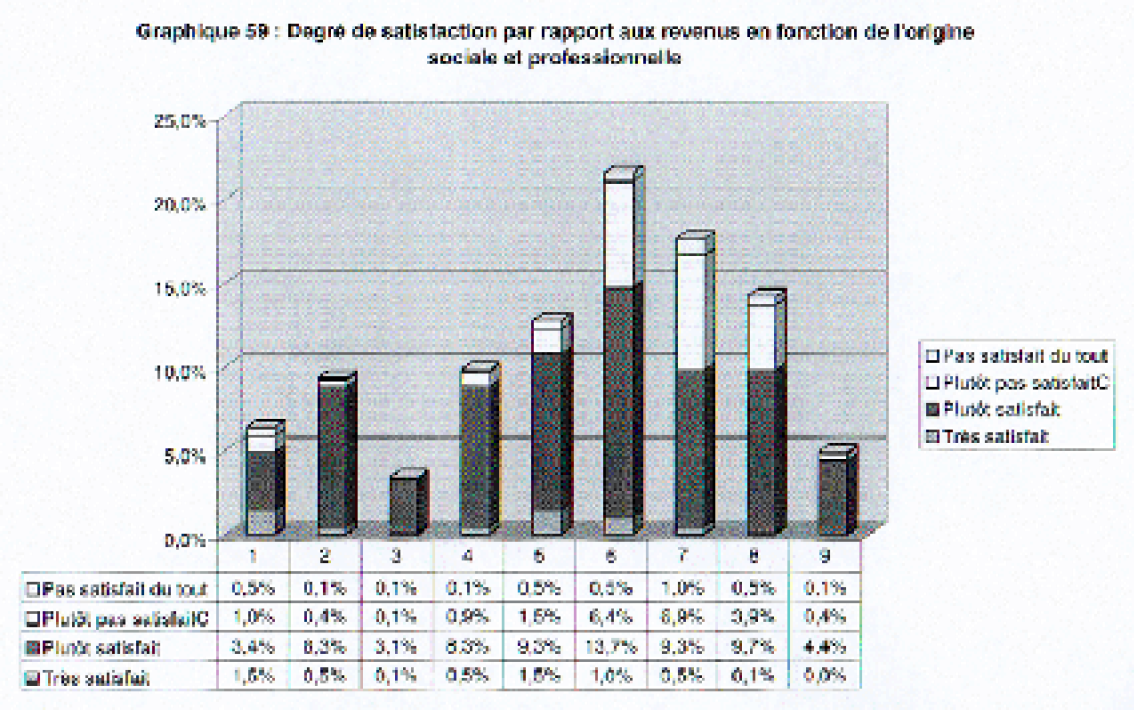
Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en



	1	2	3	4
Pas satisfait du tout	1,0%	0,5%	1,5%	0,1%
Plutôt pas satisfait	10,3%	4,9%	5,9%	0,4%
Plutôt satisfait	26,0%	15,2%	25,5%	3,4%
Très satisfait	1,0%	1,5%	2,0%	1,0%

Graphique 58. Degré de satisfaction par rapport aux revenus en fonction du diplôme le plus élevé possédé aujourd'hui.

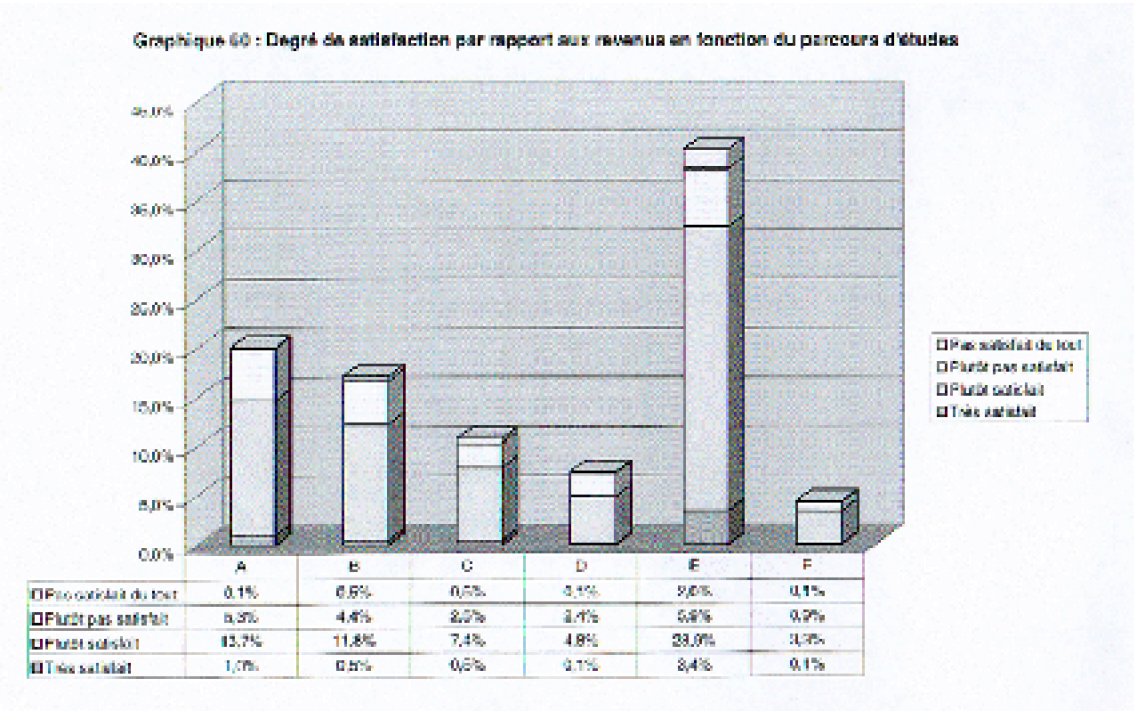
vertu de la loi du droit d'auteur.



	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Pas satisfait du tout	0,5%	0,1%	0,1%	0,1%	0,5%	0,5%	1,0%	0,5%	0,1%
Plutôt pas satisfaitC	1,0%	0,4%	0,1%	0,9%	1,5%	6,4%	6,9%	3,9%	0,4%
Plutôt satisfait	3,4%	8,3%	3,1%	8,3%	9,3%	13,7%	9,3%	9,7%	4,4%
Très satisfait	1,5%	0,5%	0,1%	0,5%	1,5%	1,0%	0,5%	0,1%	0,0%

Graphique 59. Degré de satisfaction par rapport aux revenus en fonction de l'origine sociale.

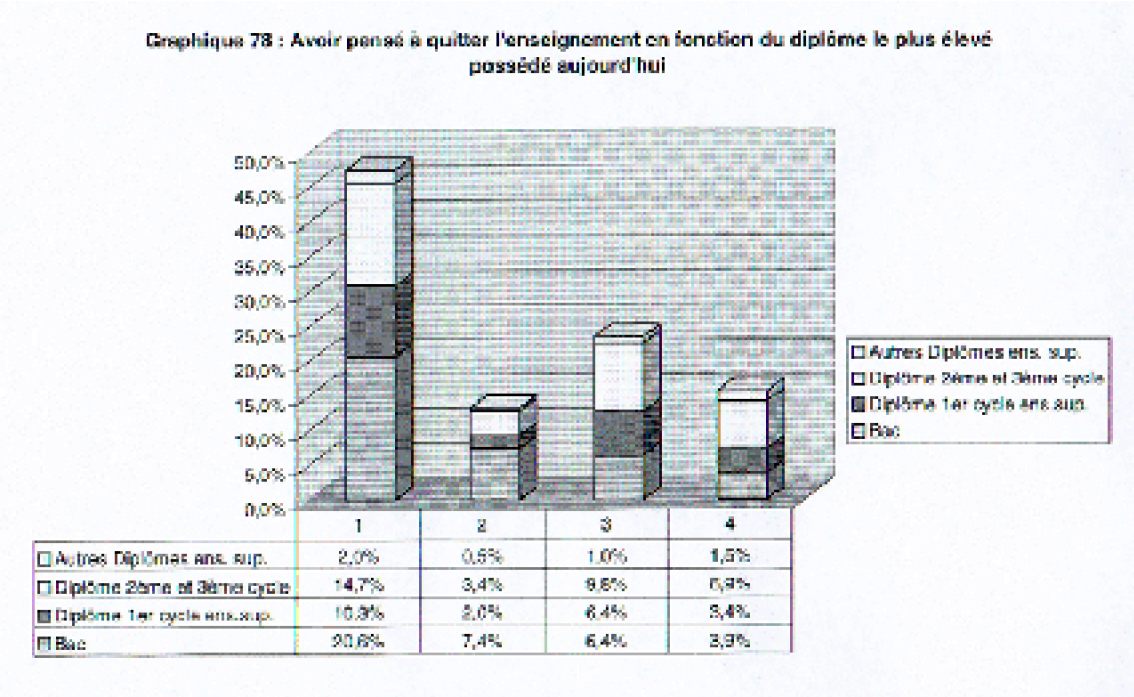
vertu de la loi du droit d'auteur.



Graphique 60. Degré de satisfaction par rapport aux revenus en fonction du parcours d'études.

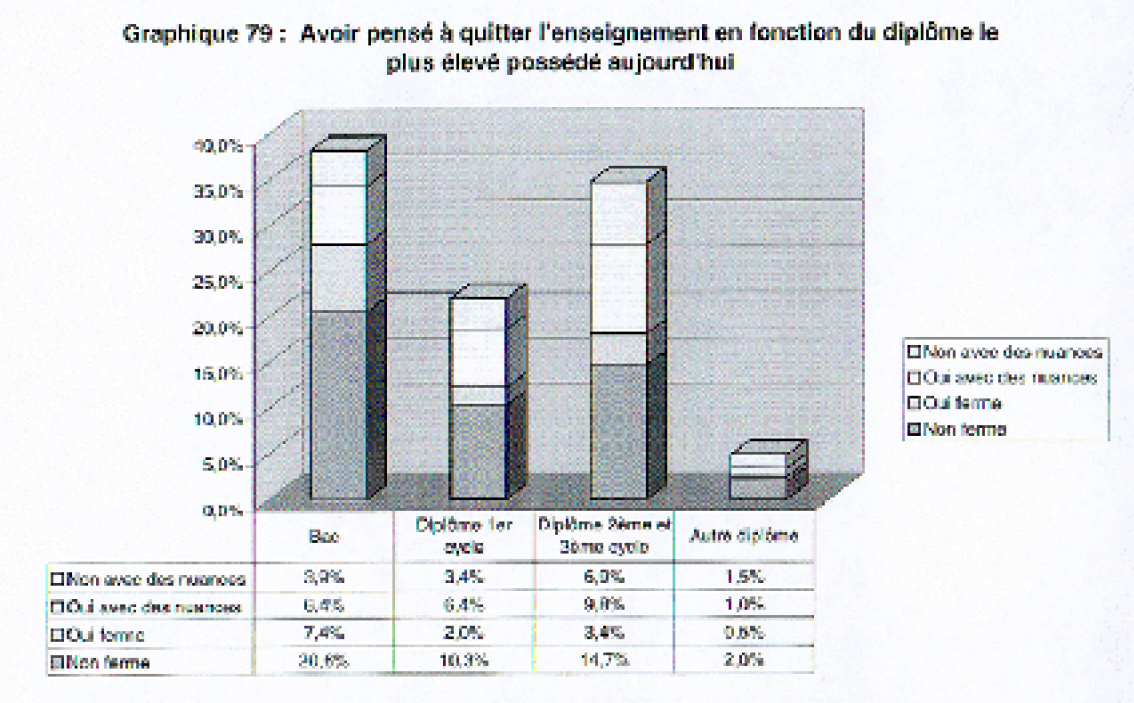
Désir ou non désir de changer, de quitter, de ne plus enseigner…

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en



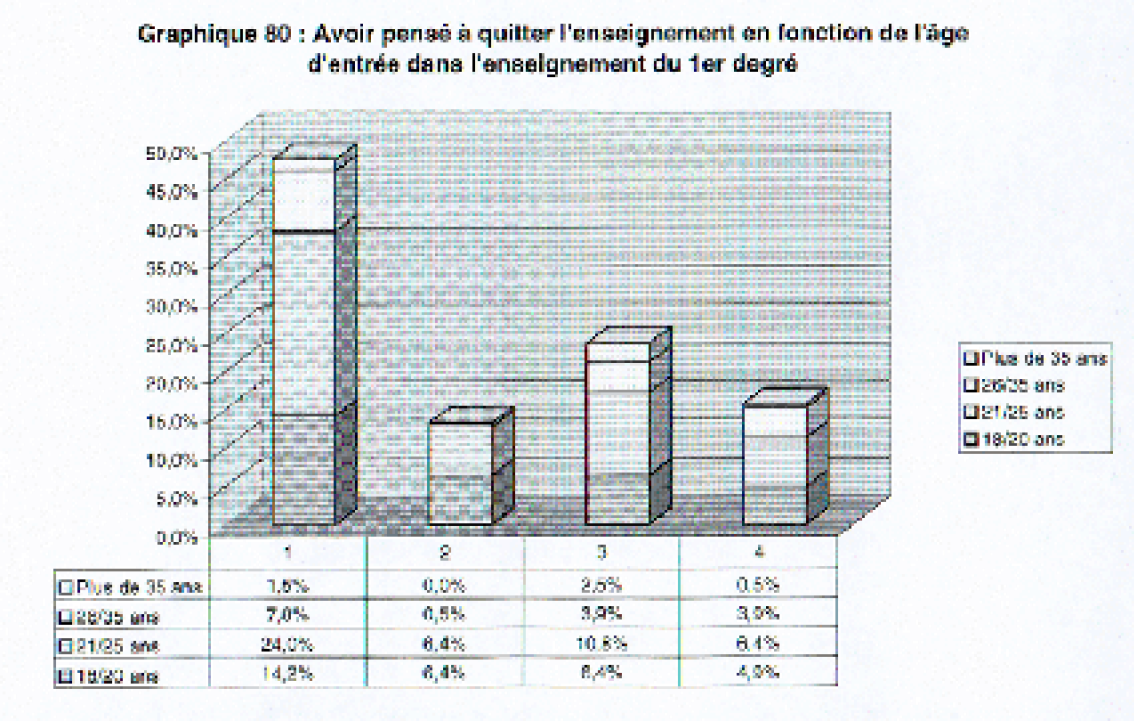
Graphique 61 Pensez-vous rester dans l'enseignement du premier degré toute une carrière ?

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en



Graphique 62 Désir de rester dans l'enseignement du premier degré en fonction de ta première motivation pour l'enseignement.

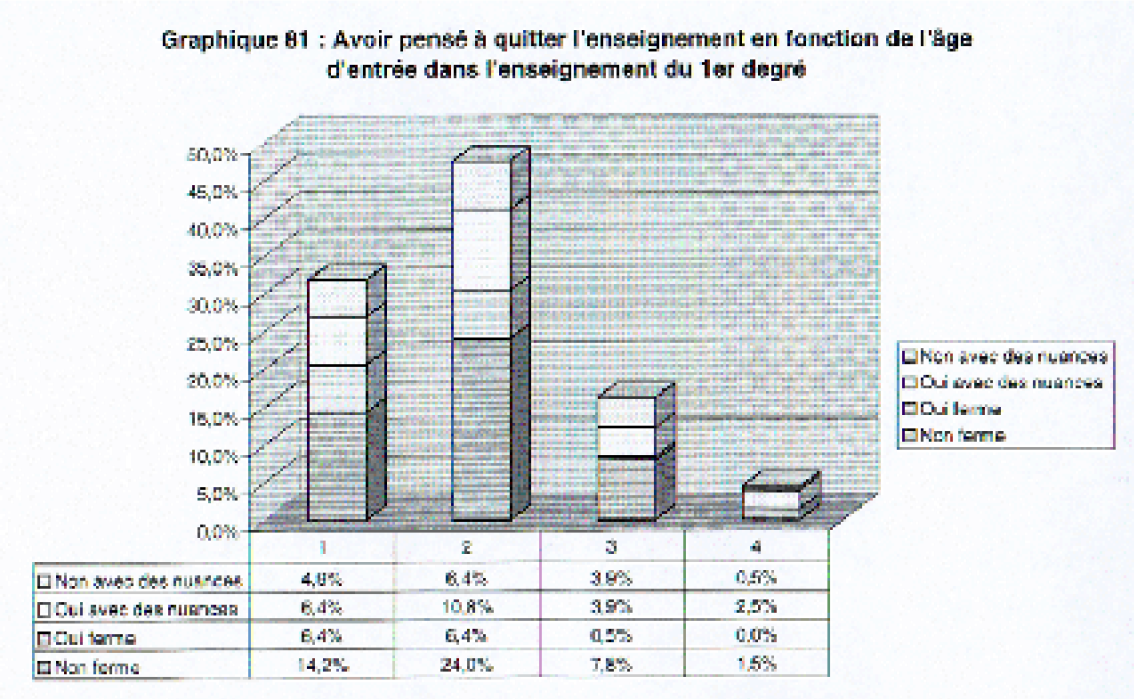
vertu de la loi du droit d'auteur.



	1	2	3	4
Plus de 35 ans	1,6%	0,0%	2,6%	0,5%
26/25 ans	7,0%	6,5%	9,9%	3,9%
21/25 ans	24,0%	6,4%	10,6%	6,1%
18/20 ans	14,2%	6,4%	6,4%	4,9%

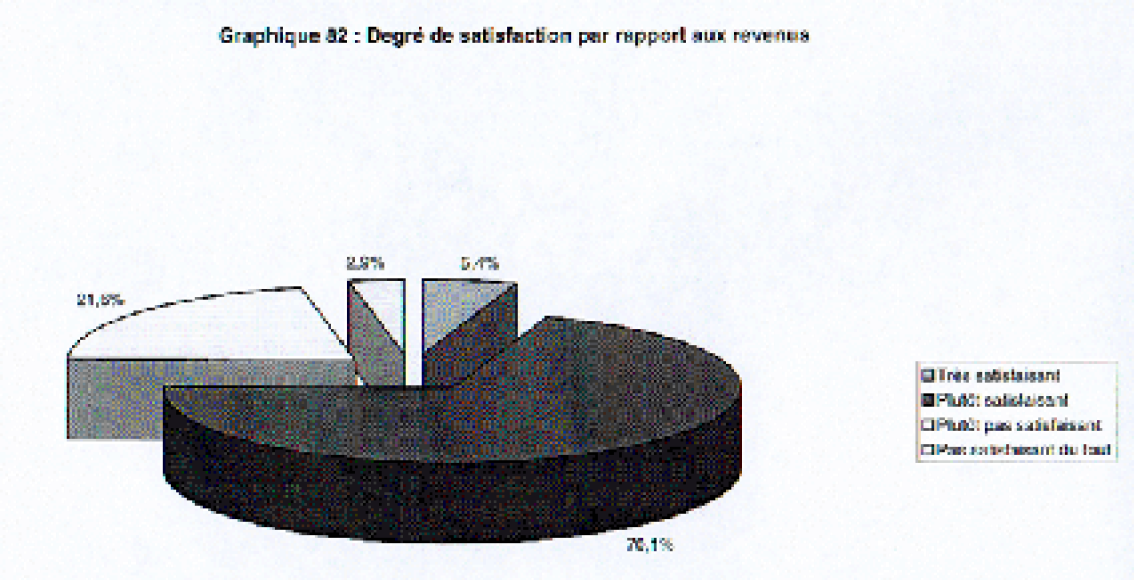
Graphique 63. Désir de rester dans l'enseignement du premier degré en fonction du diplôme le plus élevé possédé aujourd'hui.

vertu de la loi du droit d'auteur.



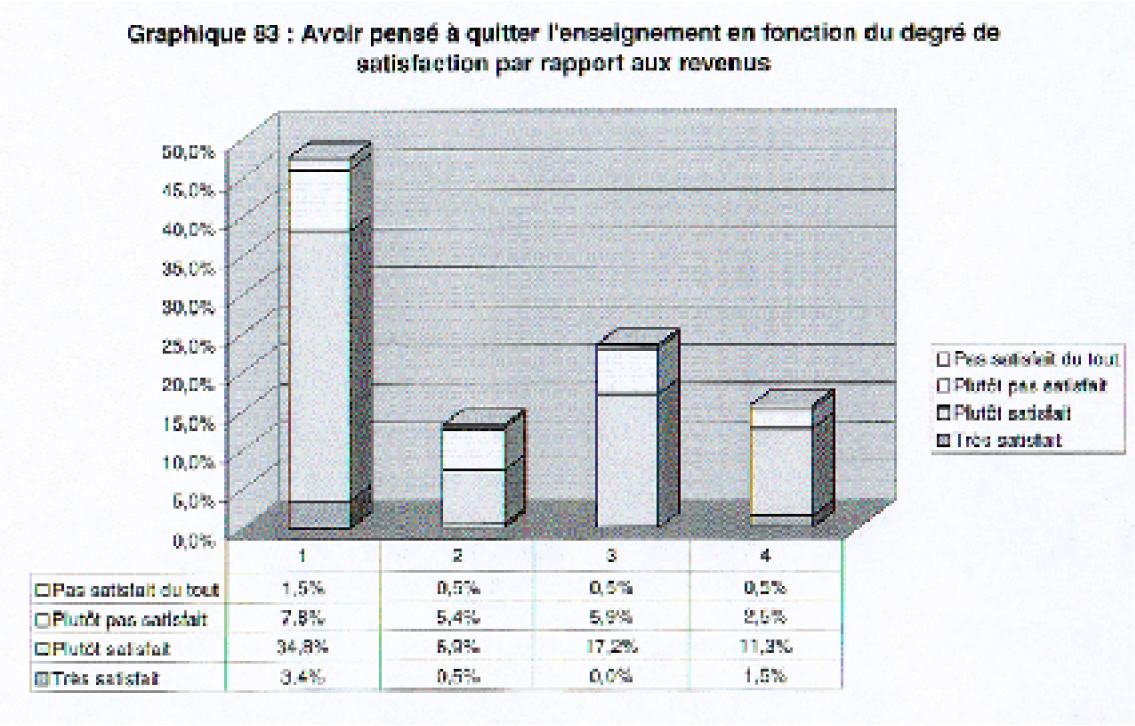
Graphique 64 . Désir de rester dans l'enseignement du premier degré en fonction de l'âge d'entrée dans l'enseignement.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en



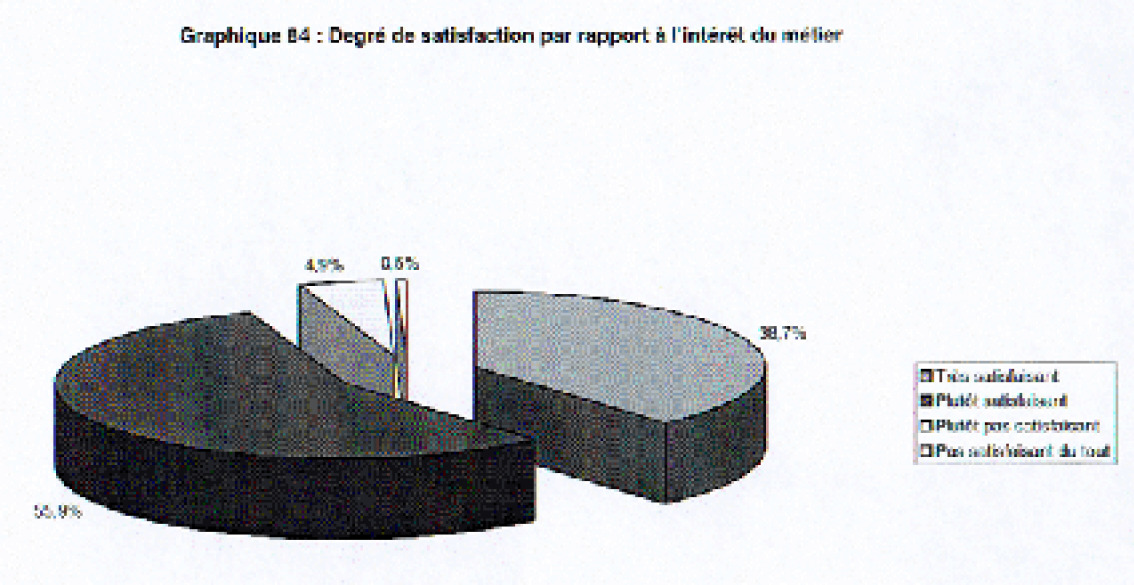
Graphique 65. Vous est-il déjà arrivé de penser sérieusement à quitter l'enseignement du premier degré ?

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en



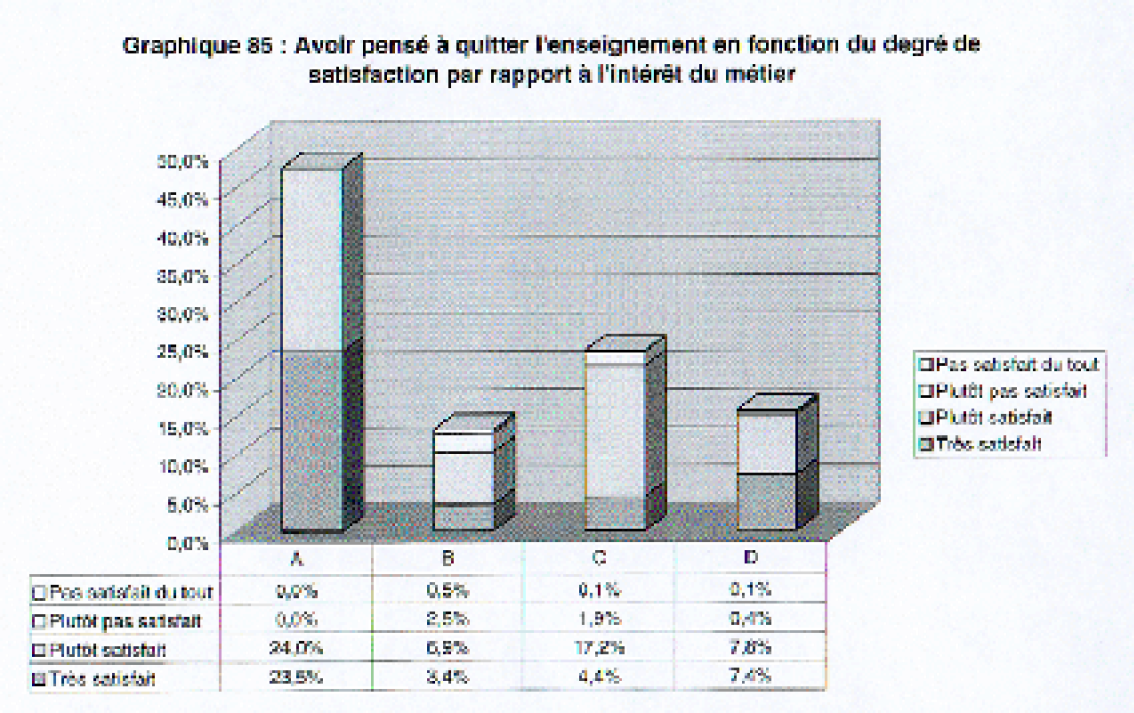
Graphique 66. Avoir pensé à quitter l'enseignement en fonction du sexe.

vertu de la loi du droit d'auteur.

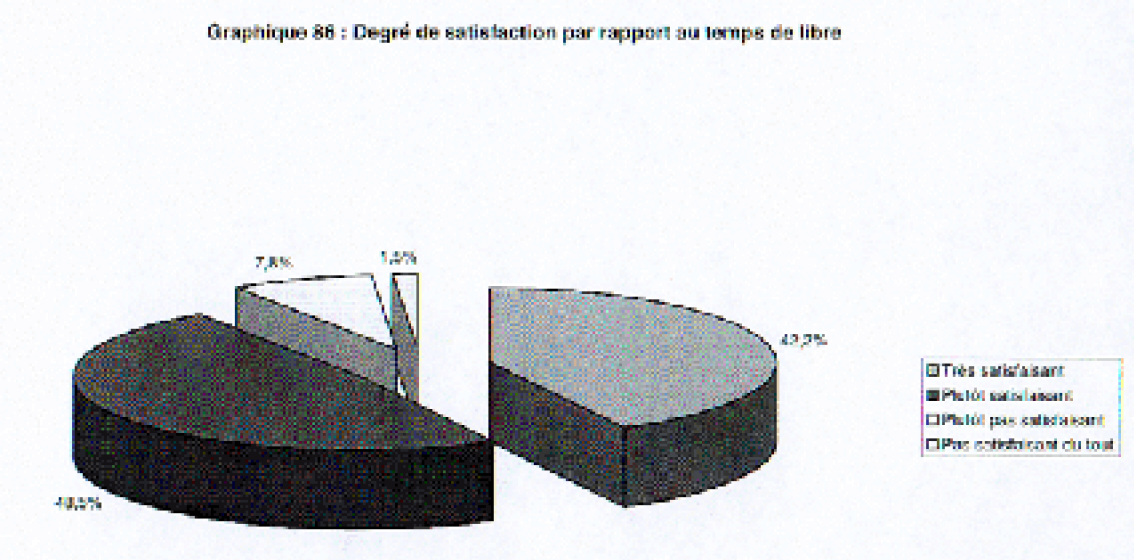


Graphique 67. Avoir pensé à quitter l'enseignement en fonction du sexe.

vertu de la loi du droit d'auteur.

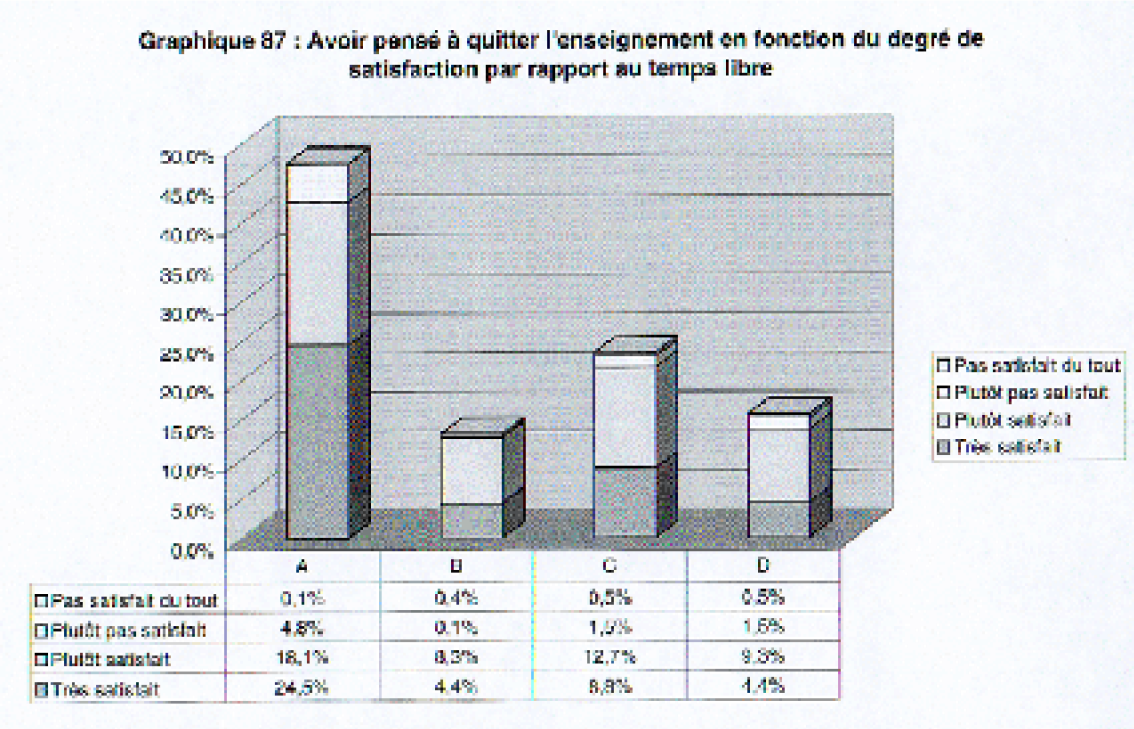


Graphique 68. Avoir pensé à quitter l'enseignement en fonction de l'âge.



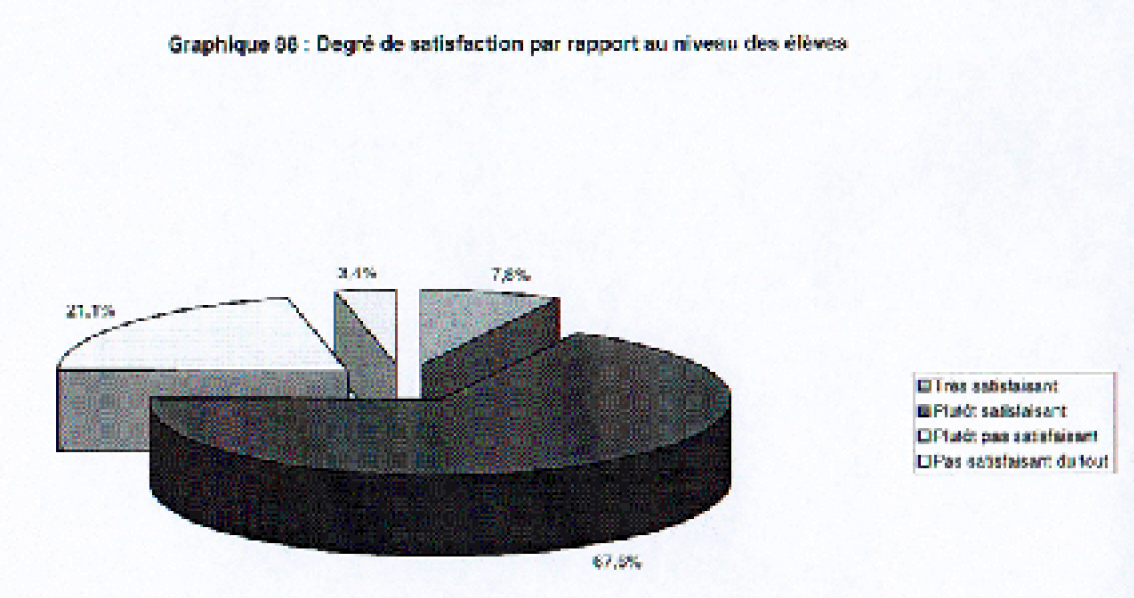
Graphique 69. Avoir pensé à quitter l'enseignement en fonction de l'âge.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en



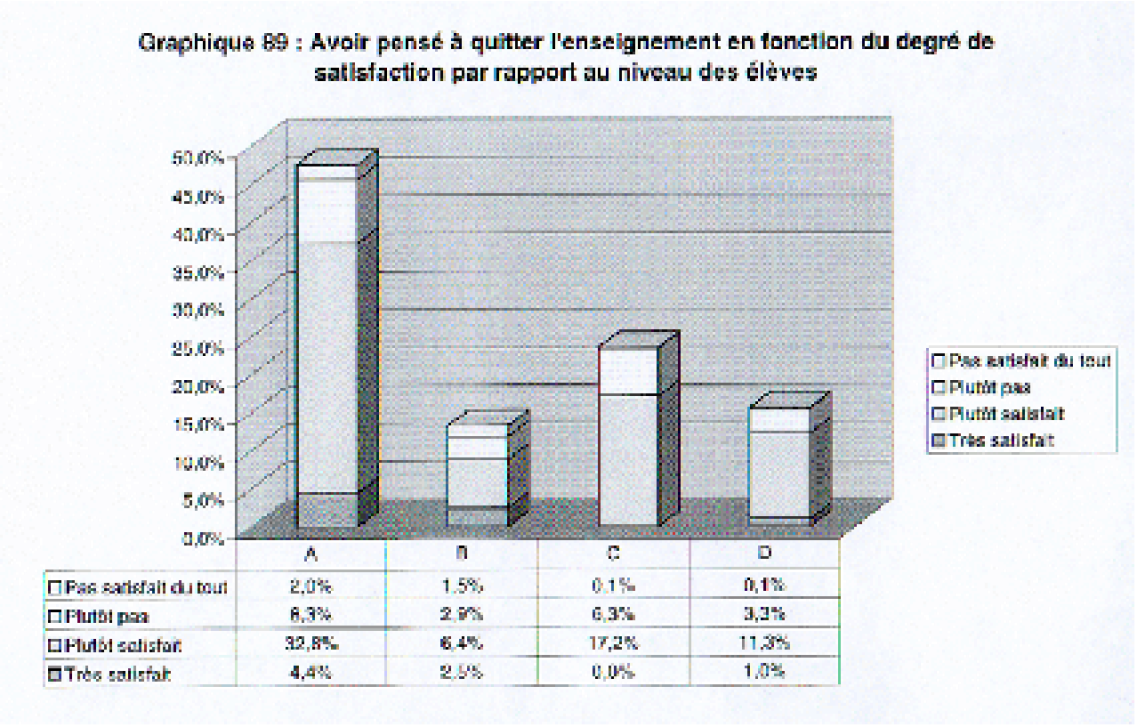
Graphique 70 . Avoir pensé à quitter l'enseignement en fonction de l'ancienneté générale d'enseignement.

vertu de la loi du droit d'auteur.



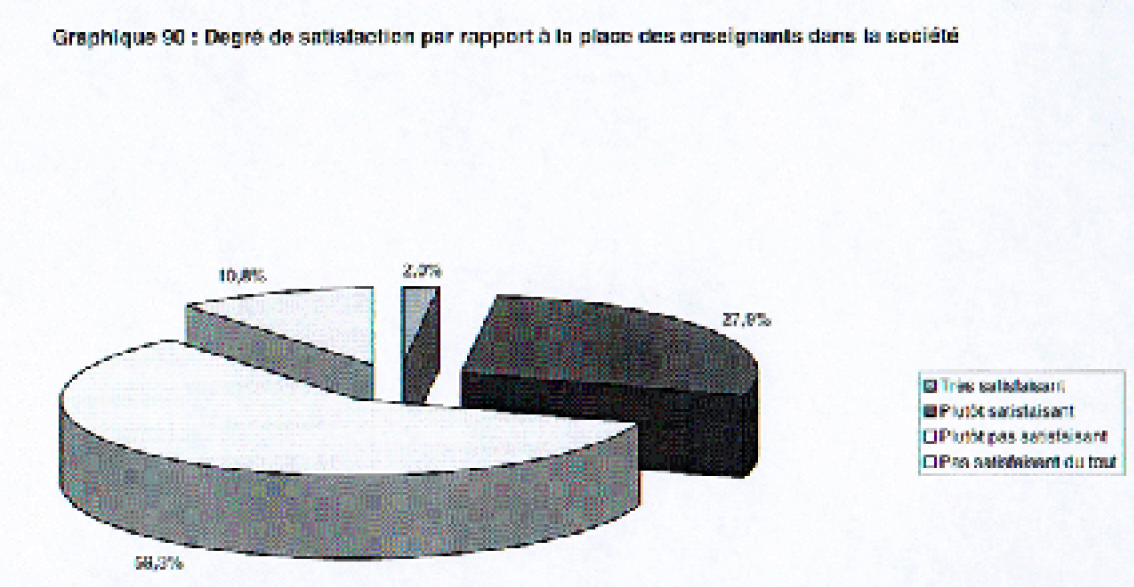
Graphique 71 . Avoir pensé à quitter l'enseignement en fonction de l'ancienneté générale d'enseignement.

vertu de la loi du droit d'auteur.



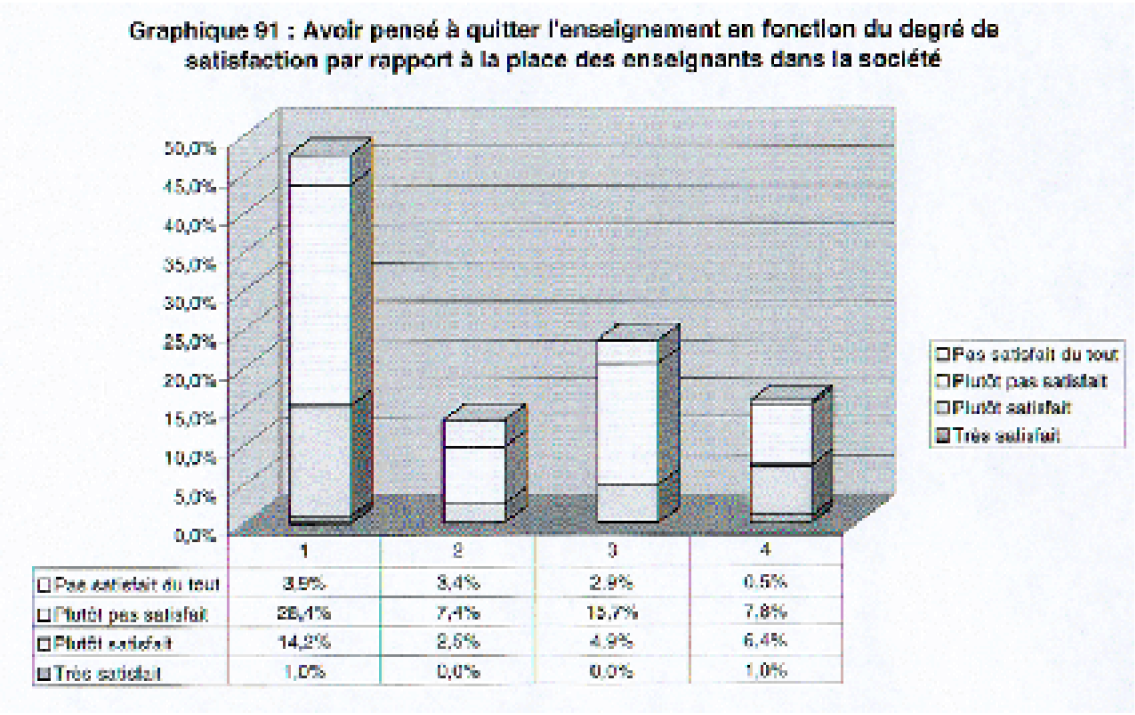
Graphique 72 . Avoir pensé à quitter l'enseignement en fonction de l'affectation.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en



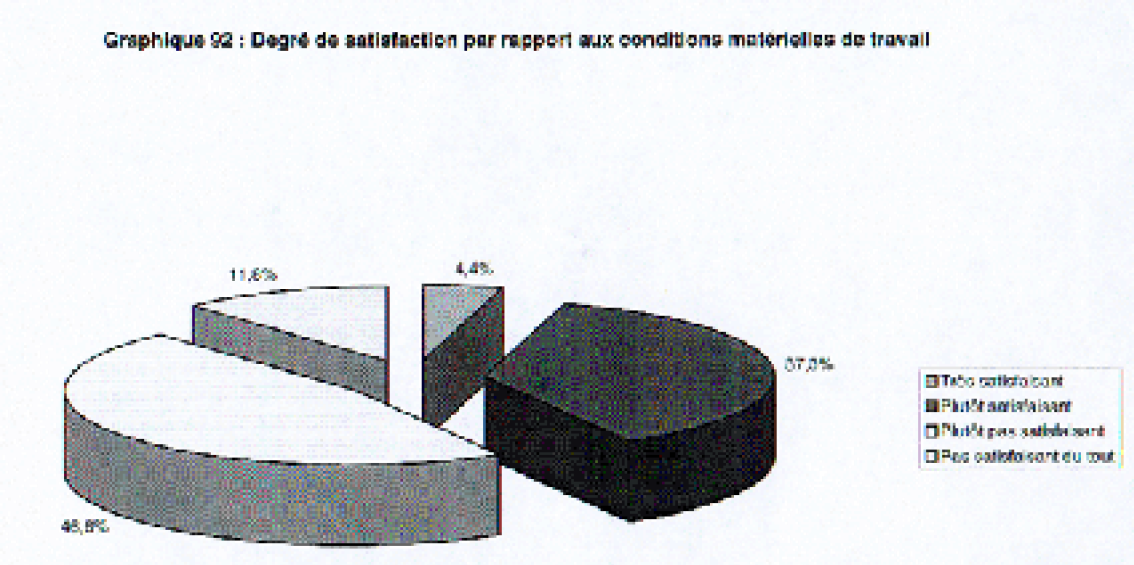
Graphique 73 . Avoir pensé à quitter l'enseignement en fonction de l'affectation.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en



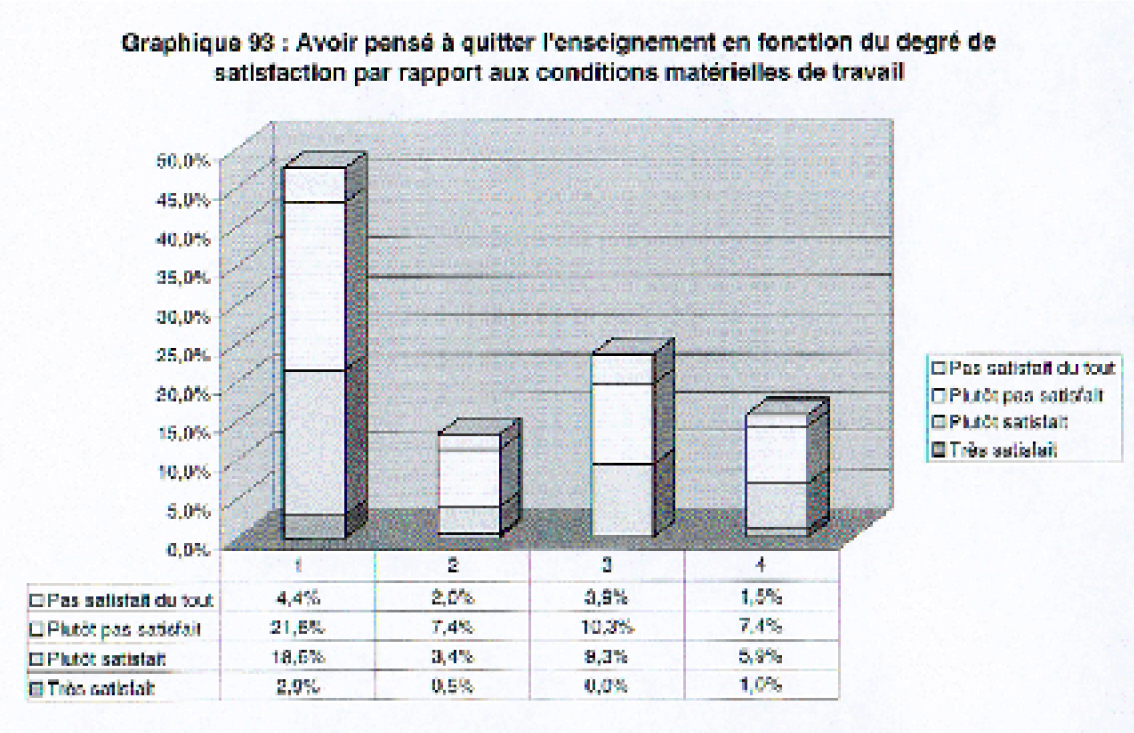
Graphique 74. Avoir pensé à quitter l'enseignement en fonction du niveau d'exercice.

vertu de la loi du droit d'auteur.



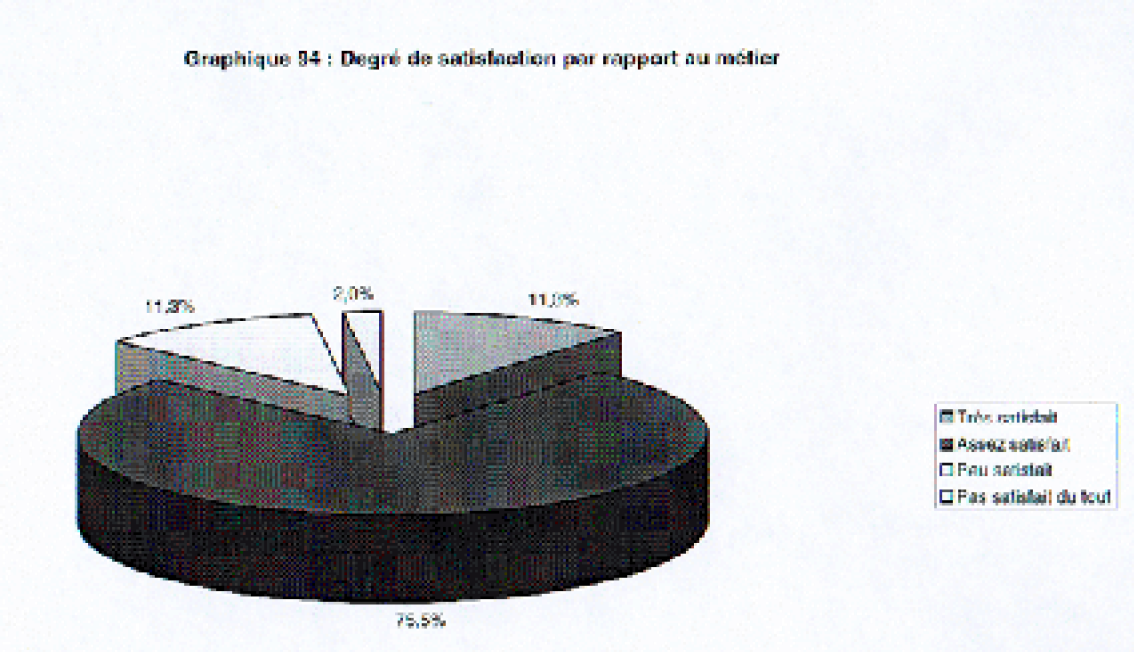
Graphique 75. Avoir pensé à quitter l'enseignement en fonction du niveau d'exercice.

vertu de la loi du droit d'auteur.



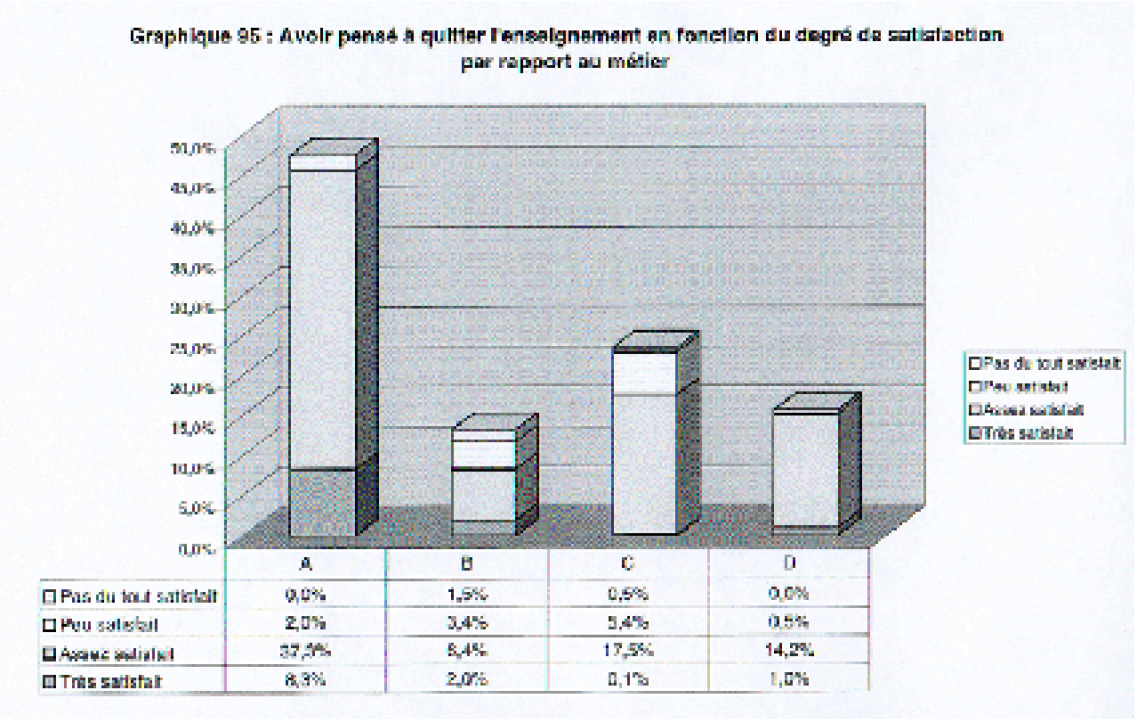
Graphique 76. Avoir pensé à quitter l'enseignement en fonction du moment du choix de devenir enseignant.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en



Graphique 77. Avoir pensé à quitter l'enseignement en fonction du moment du choix de devenir enseignant.

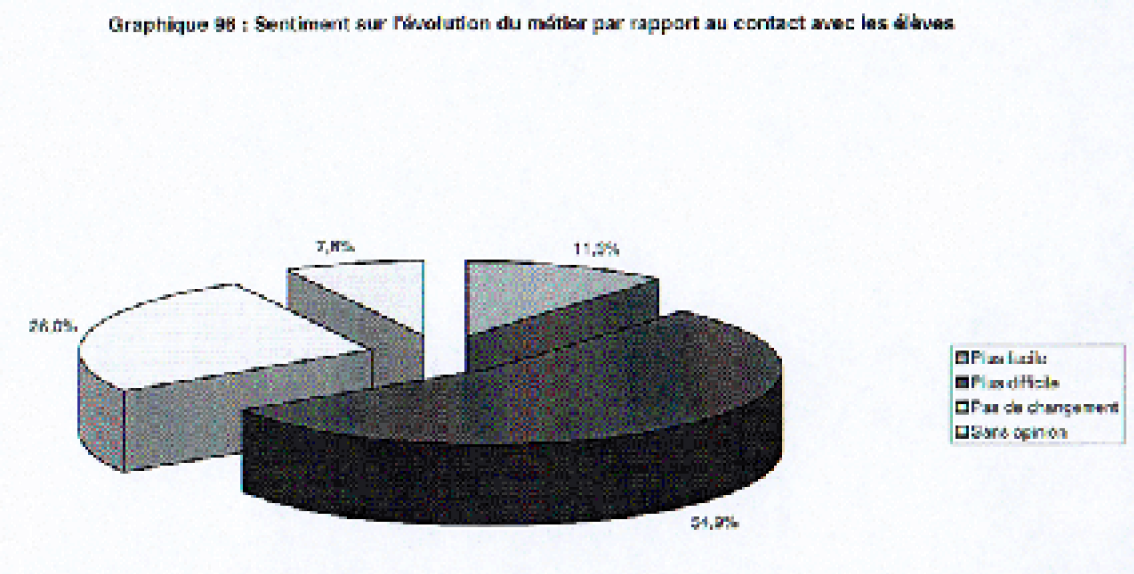
Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en



	A	B	C	D
Pas du tout satisfait	9,0%	1,5%	0,5%	0,0%
Peu satisfait	2,0%	3,4%	5,4%	0,5%
Assez satisfait	37,9%	8,4%	17,5%	14,2%
Très satisfait	8,3%	2,0%	0,1%	1,0%

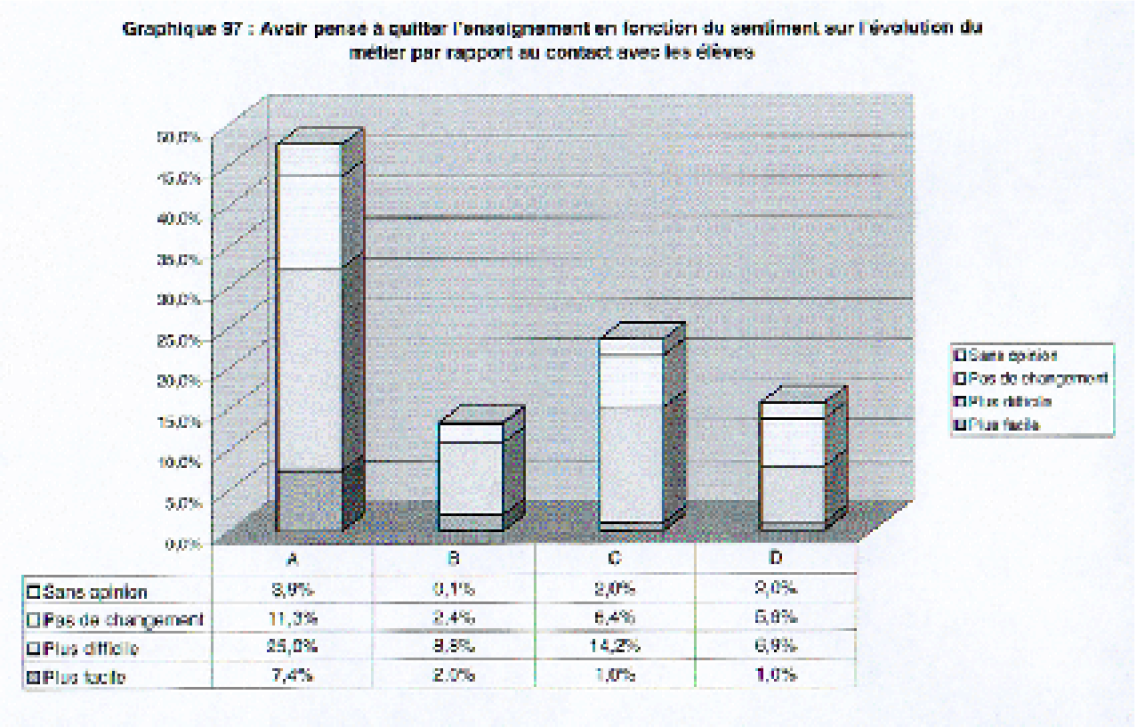
Graphique 78. Avoir pensé à quitter l'enseignement en fonction du diplôme le plus élevé possédé aujourd'hui.

vertu de la loi du droit d'auteur.



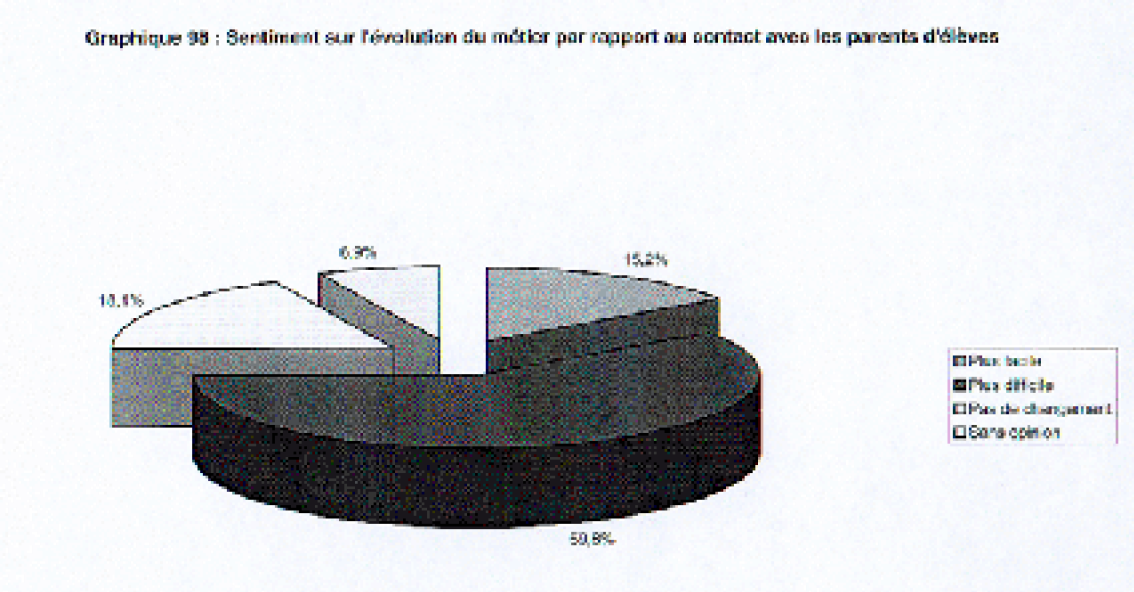
Graphique 79. Avoir pensé à quitter renseignement en fonction du diplôme le plus élevé possédé aujourd'hui.

vertu de la loi du droit d'auteur.



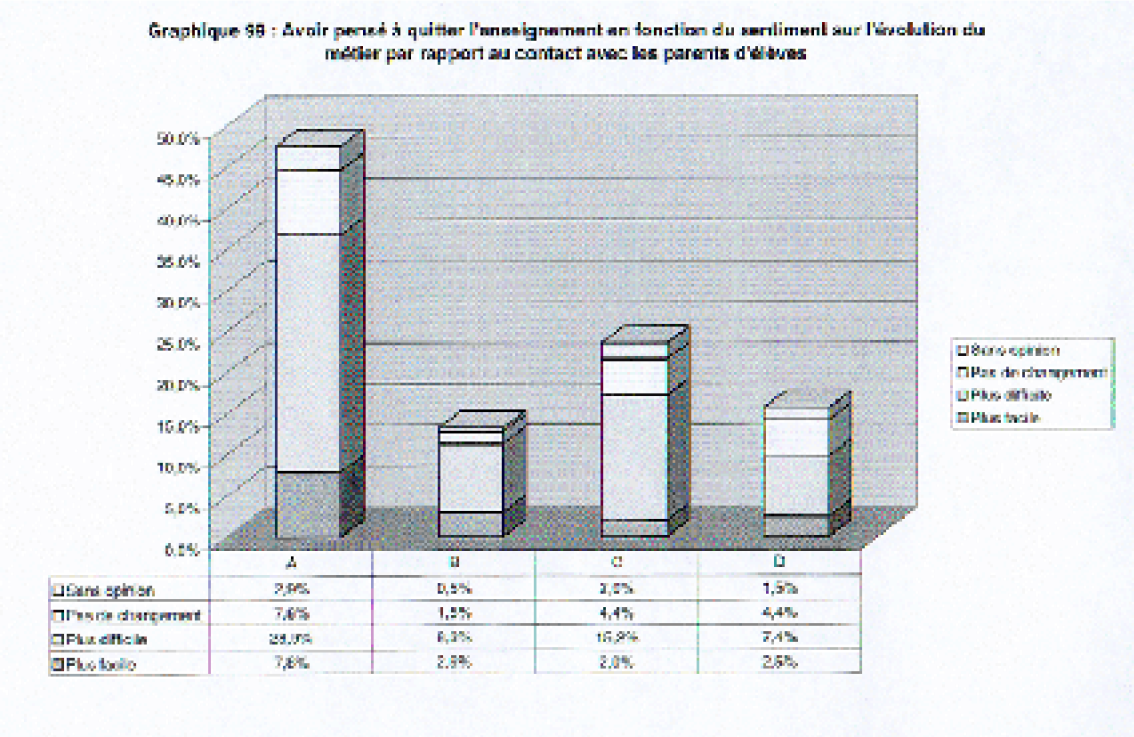
Graphique 80. Avoir pensé à quitter l'enseignement en fonction de l'âge d'entrée dans l'enseignement du premier degré.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en



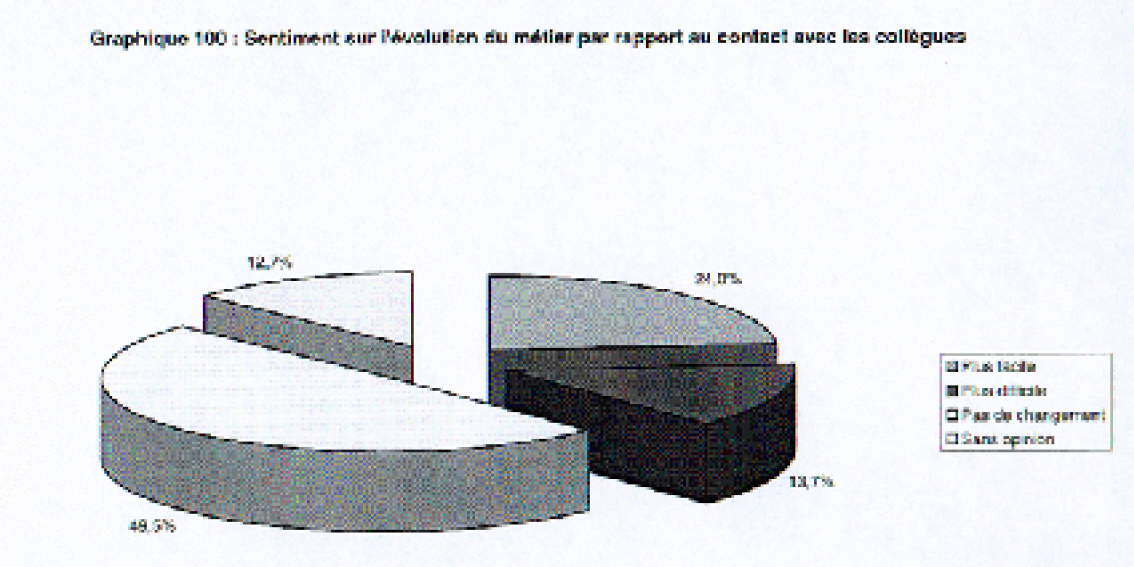
Graphique 81 Avoir pensé à quitter l'enseignement en fonction de l'âge d'entrée dans l'enseignement du premier degré.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en



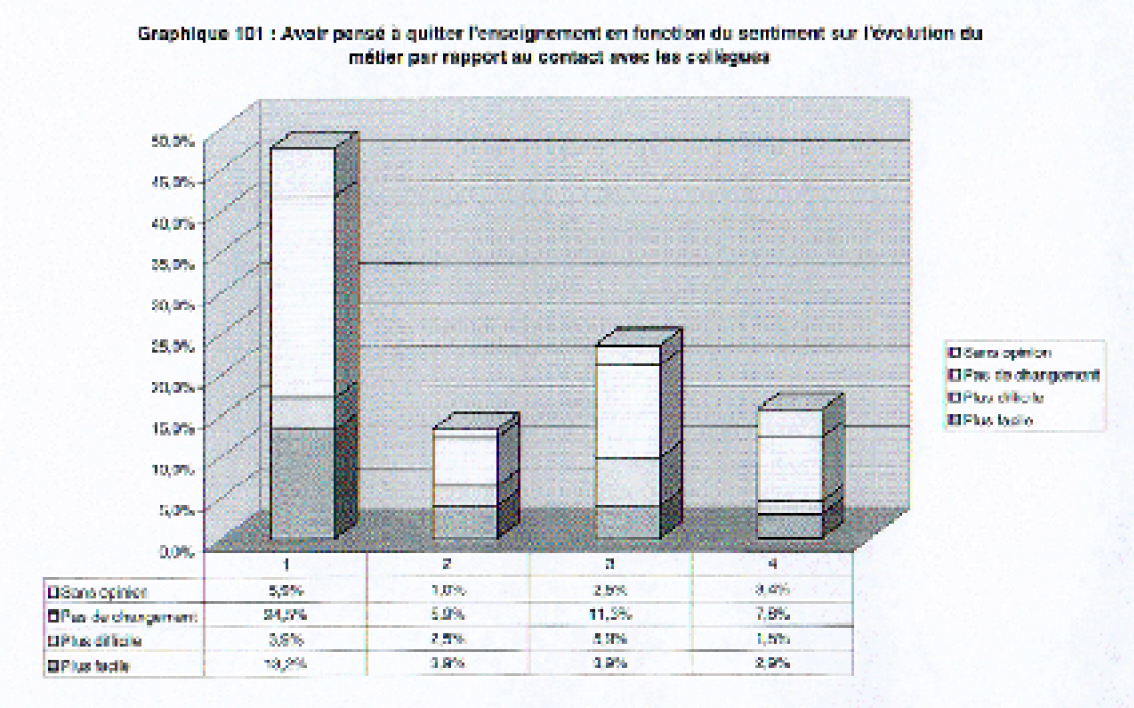
Graphique 82. Degré de satisfaction par rapport aux revenus.

vertu de la loi du droit d'auteur.

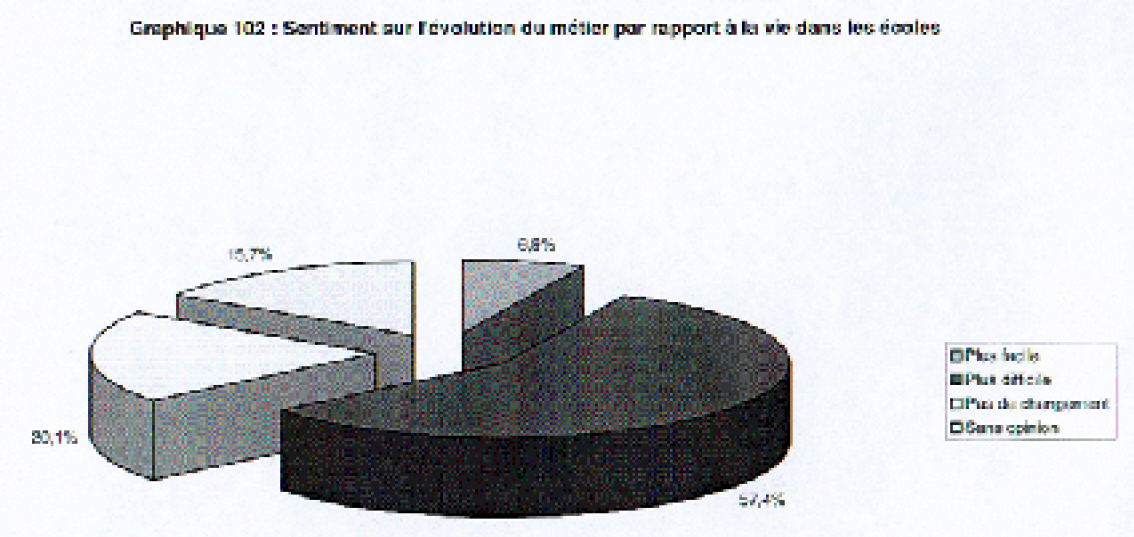


Graphique 83. Avoir pensé à quitter l'enseignement en fonction du degré de satisfaction par rapport aux revenus.

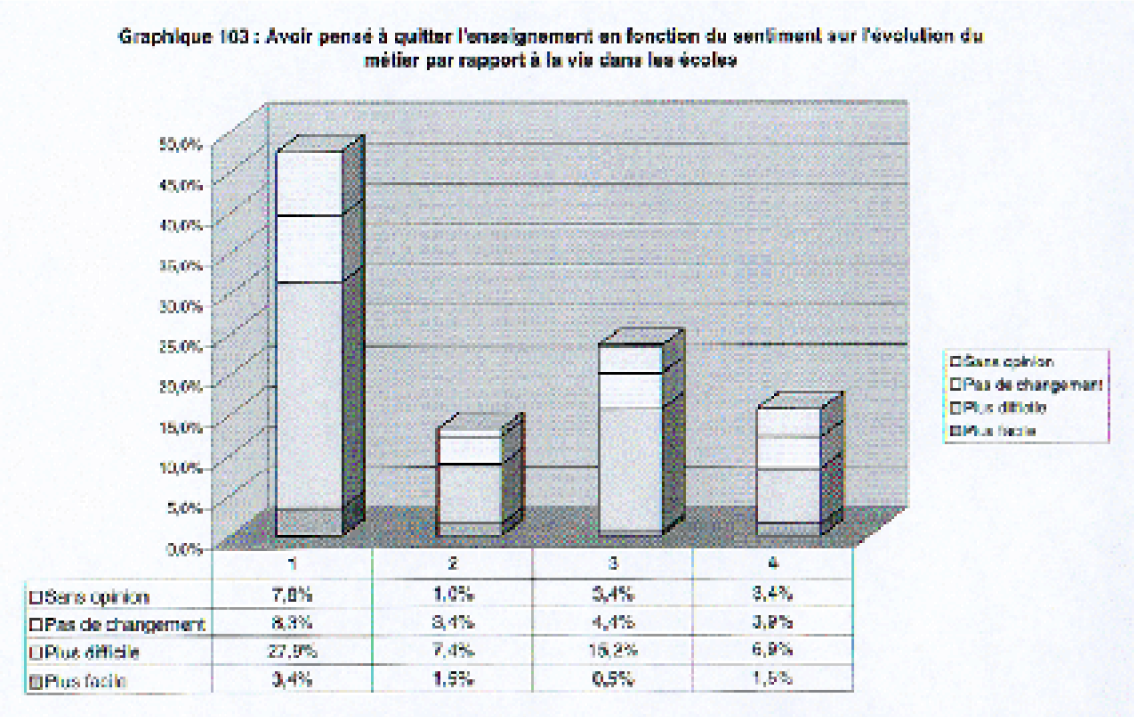
vertu de la loi du droit d'auteur.



Graphique 84 Degré de satisfaction par rapport à l'intérêt du métier.



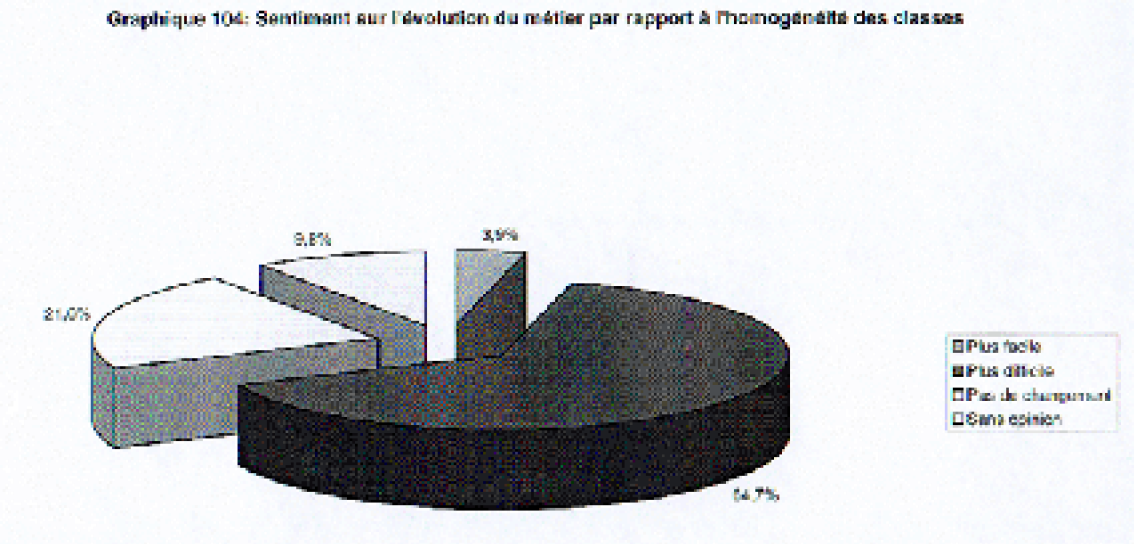
Graphique 85. Avoir pensé à quitter l'enseignement en fonction du degré de satisfaction par rapport à l'intérêt du métier.



	1	2	3	4
Sans opinion	7,8%	1,0%	3,4%	3,4%
Pas de changement	8,3%	3,1%	4,1%	3,9%
Plus difficile	27,9%	7,4%	15,2%	6,9%
Plus facile	3,4%	1,5%	0,5%	1,5%

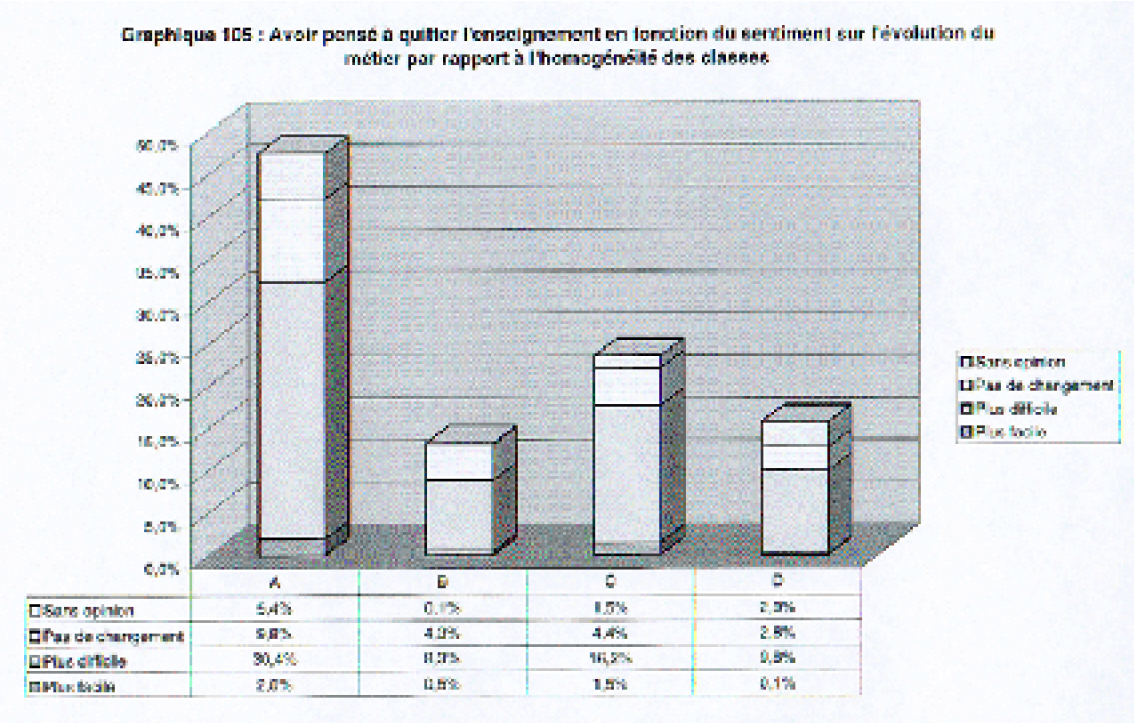
Graphique 86. Degré de satisfaction par rapport au temps de libre.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en



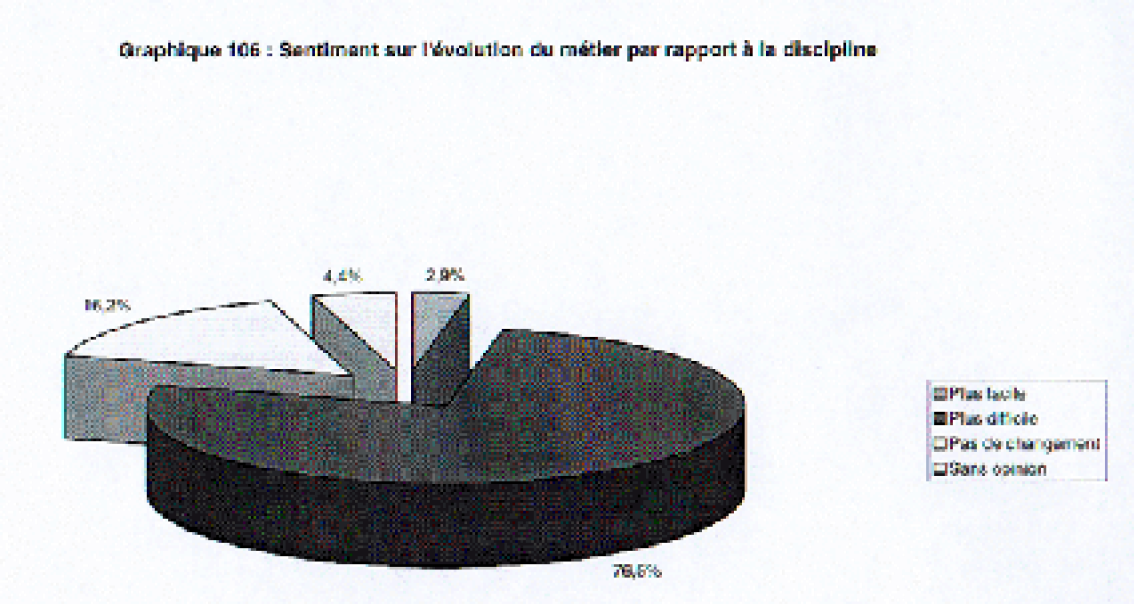
Graphique 87. Avoir pensé à quitter l'enseignement en fonction du degré de satisfaction par rapport au temps libre.

vertu de la loi du droit d'auteur.

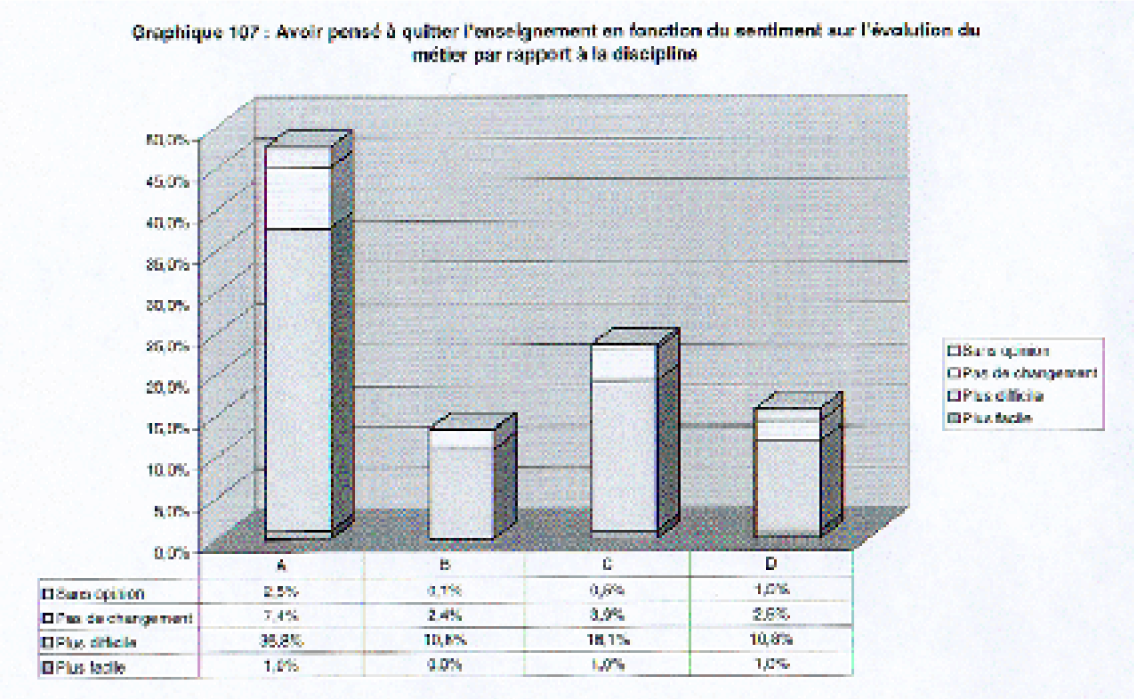


Graphique 88 Degré de satisfaction par rapport au niveau des élèves.

vertu de la loi du droit d'auteur.

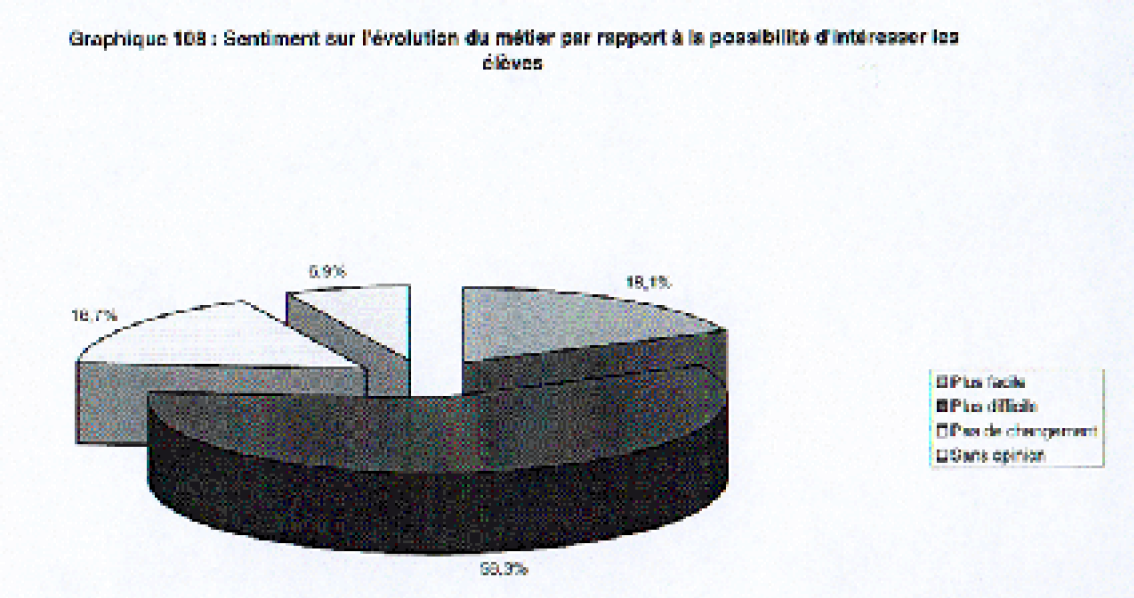


Graphique 89. Avoir pensé à quitter l'enseignement en (onction du degré de satisfaction par rapport au niveau des élèves.



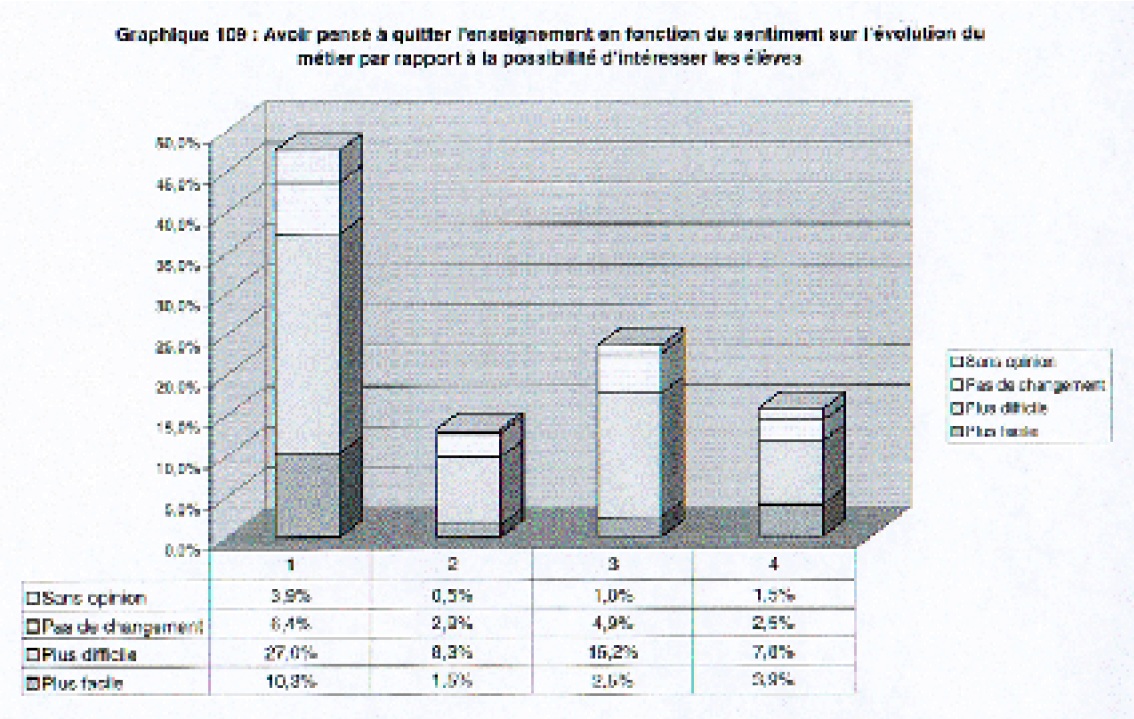
Graphique 90. Degré de satisfaction par rapport à la place des enseignants dans la société.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en



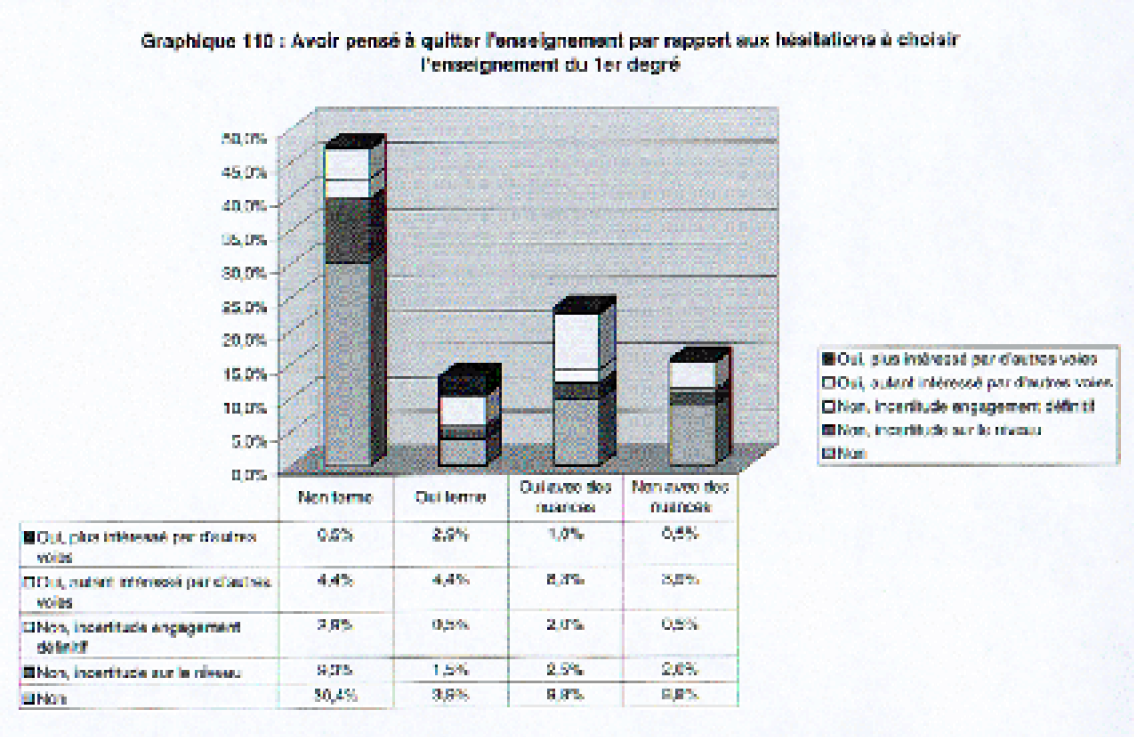
Graphique 91. Avoir pensé à quitter l'enseignement en fonction du degré de satisfaction par rapport à la place des enseignants dans la société.

vertu de la loi du droit d'auteur.

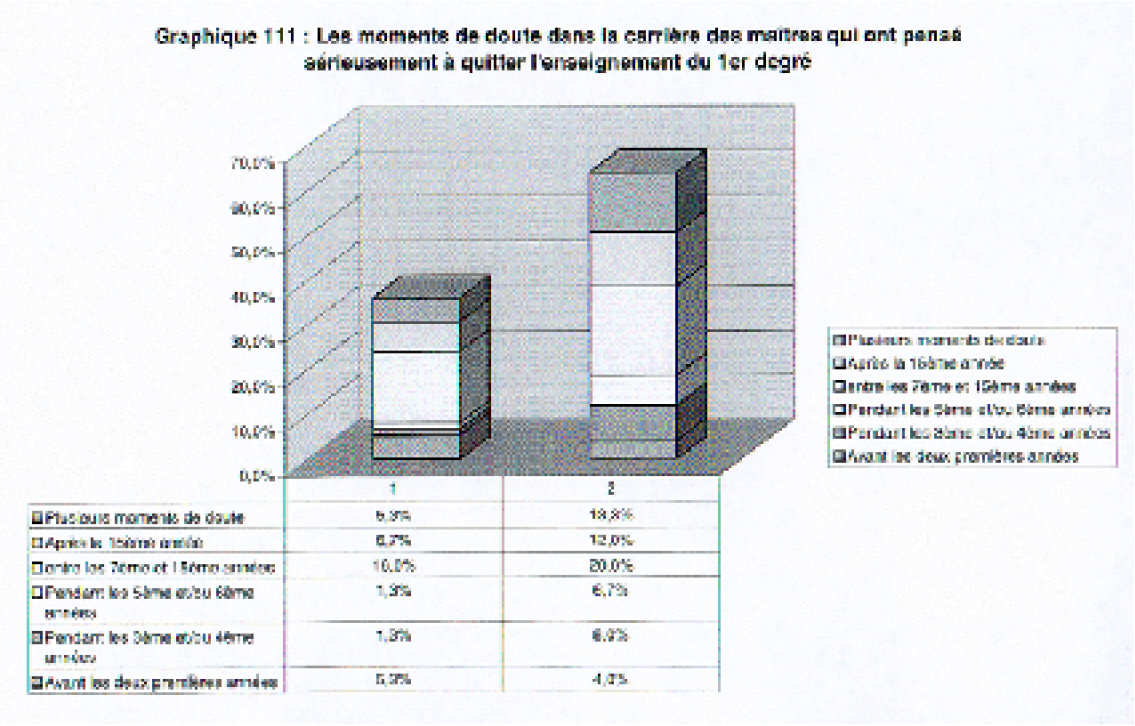


Graphique 92. Degré de satisfaction par rapport aux conditions matérielles de travail.

vertu de la loi du droit d'auteur.

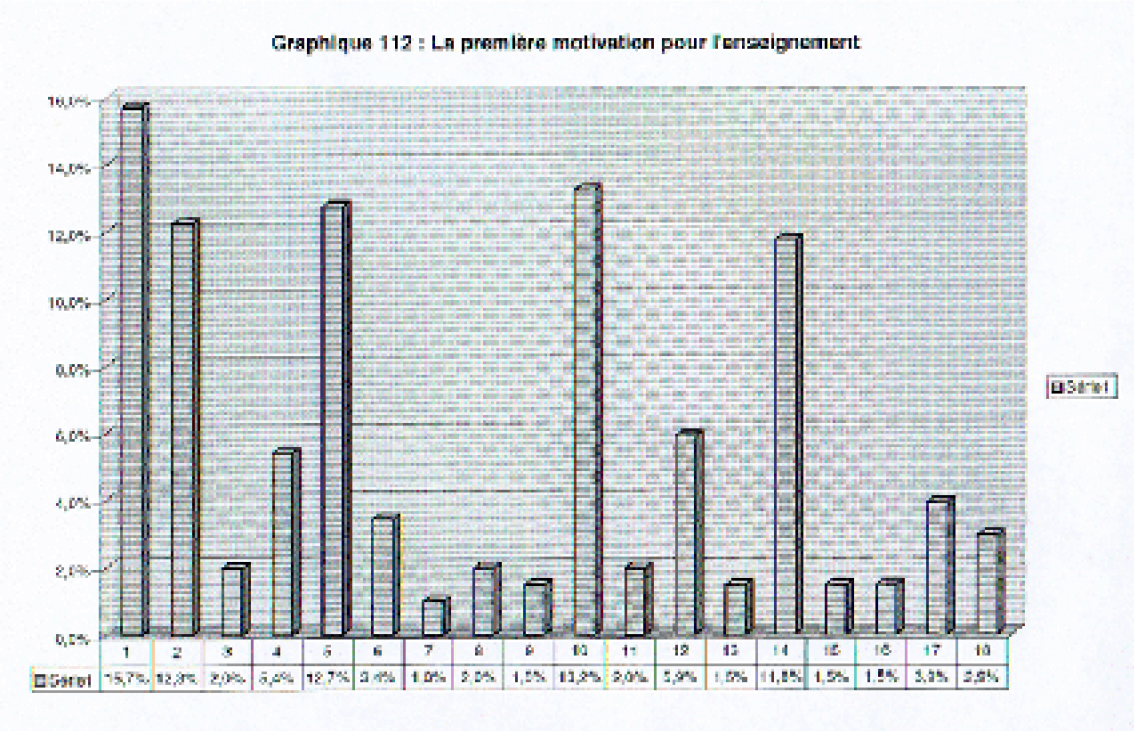


Graphique 93. Avoir pensé à quitter l'enseignement en fonction du degré de satisfaction par rapport aux conditions matérielles de travail.



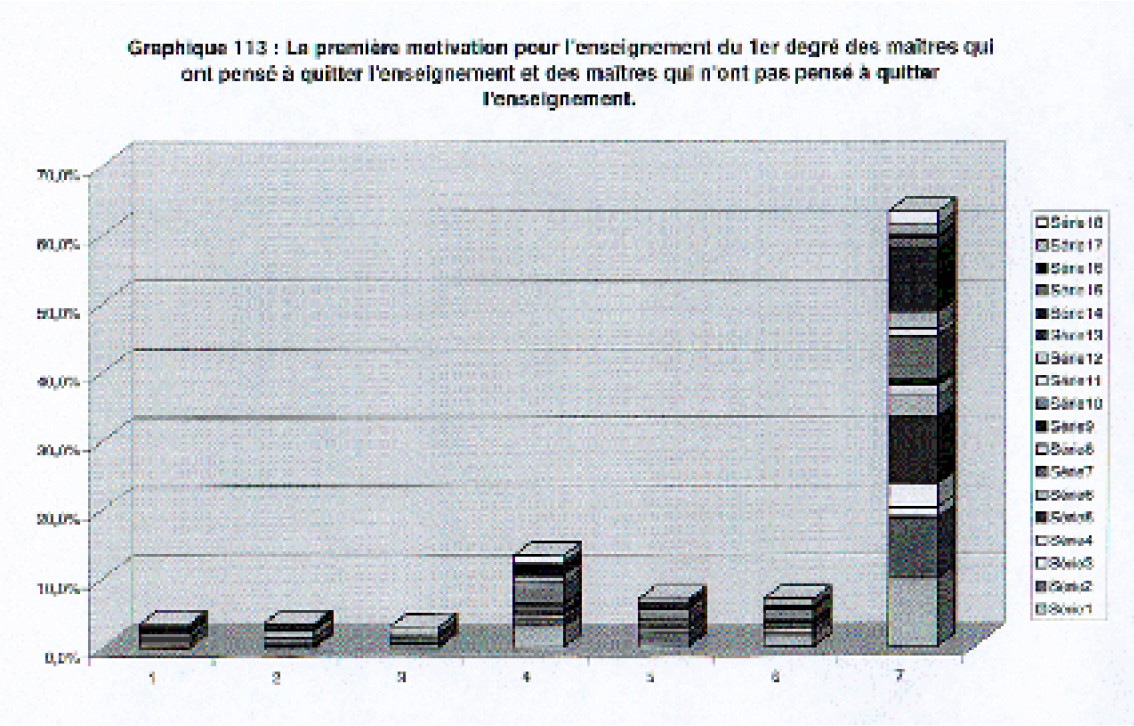
Graphique 94. Degré de satislaction par rapport au métier.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en



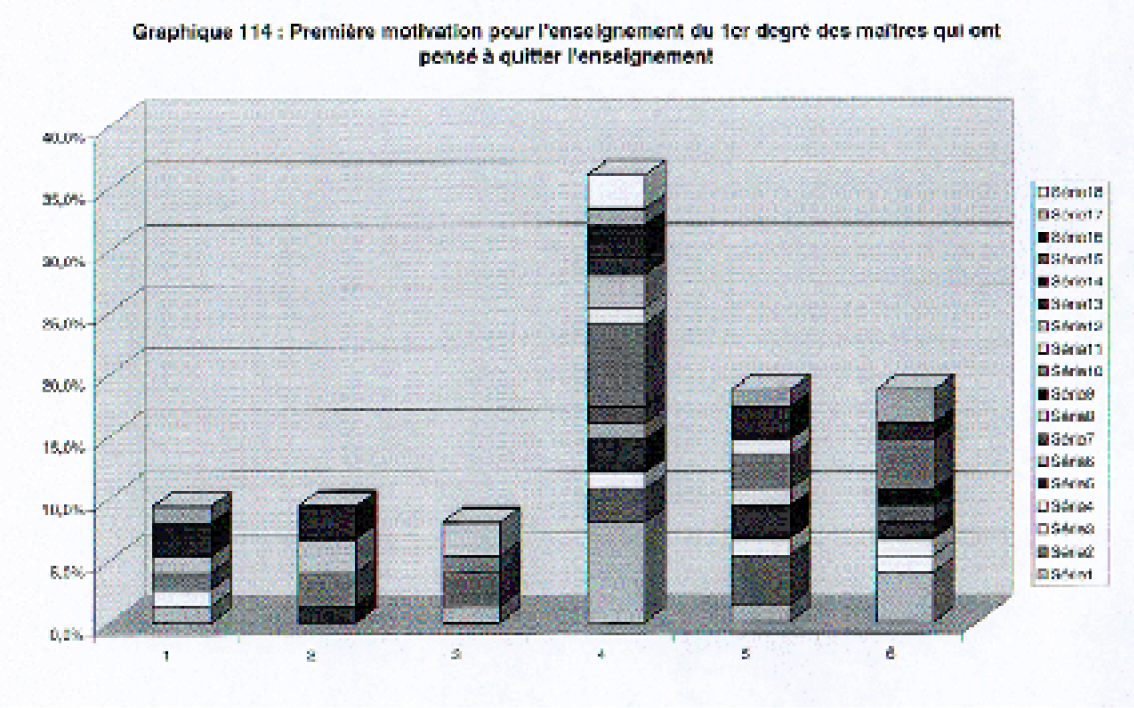
Graphique 95. Avoir pensé à quitter l'enseignement en fonction du degré de satisfaction par rapport au métier.

vertu de la loi du droit d'auteur.



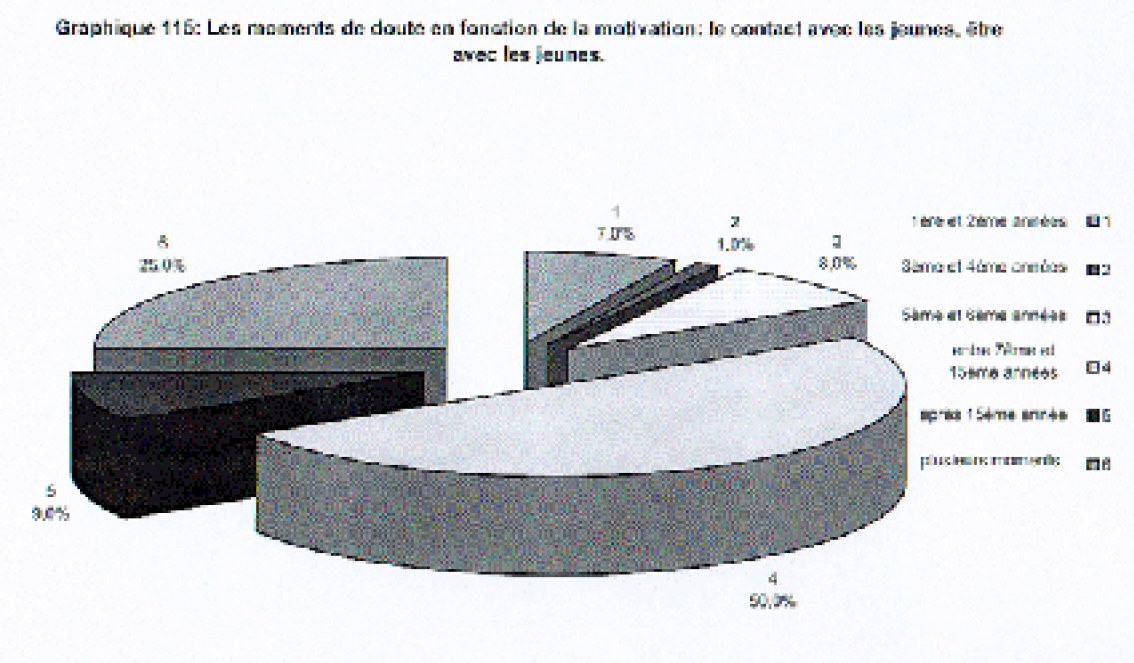
Graphique 96. Sentiment sur l'évolution du métier par rapport au contact avec les élèves.

vertu de la loi du droit d'auteur.

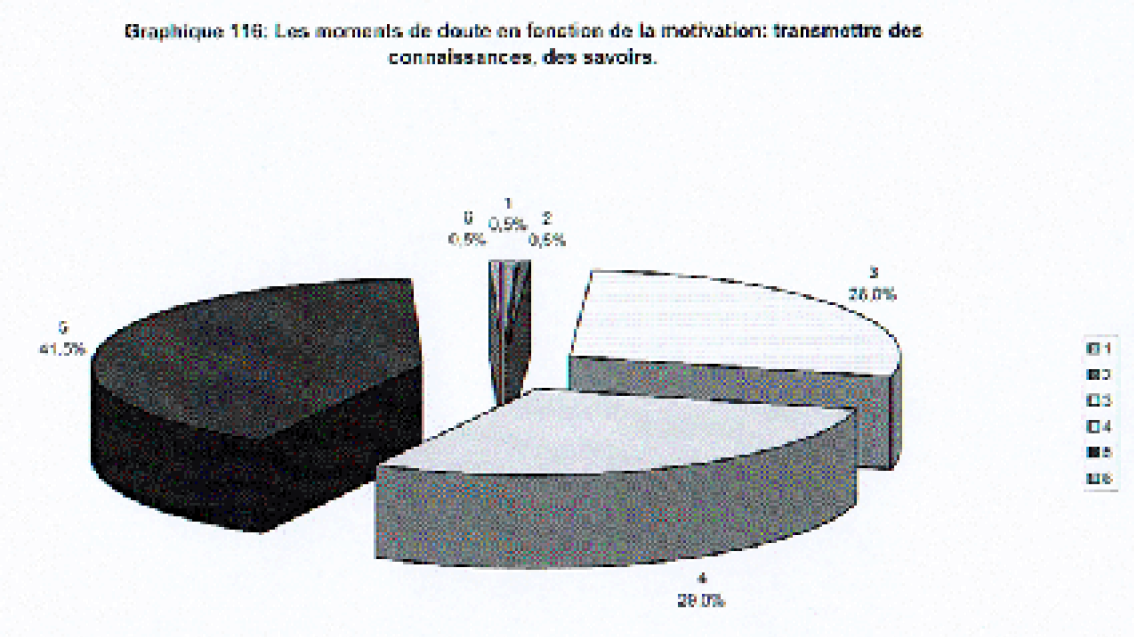


Graphique 97. Avoir pensé à quitter l'enseignement en fonction du sentiment sur révolution du métier par rapport au contact avec les élèves.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

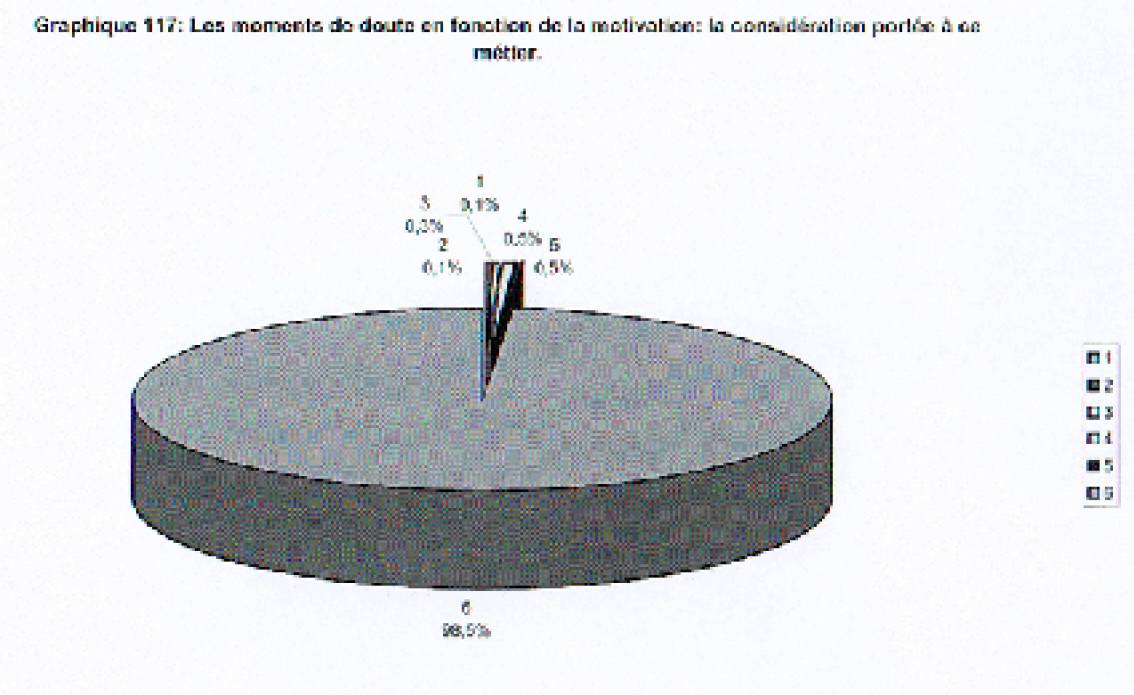


Graphique 98. Sentiment sur l'évolution du métier par rapport au contact avec les parents d'élèves.

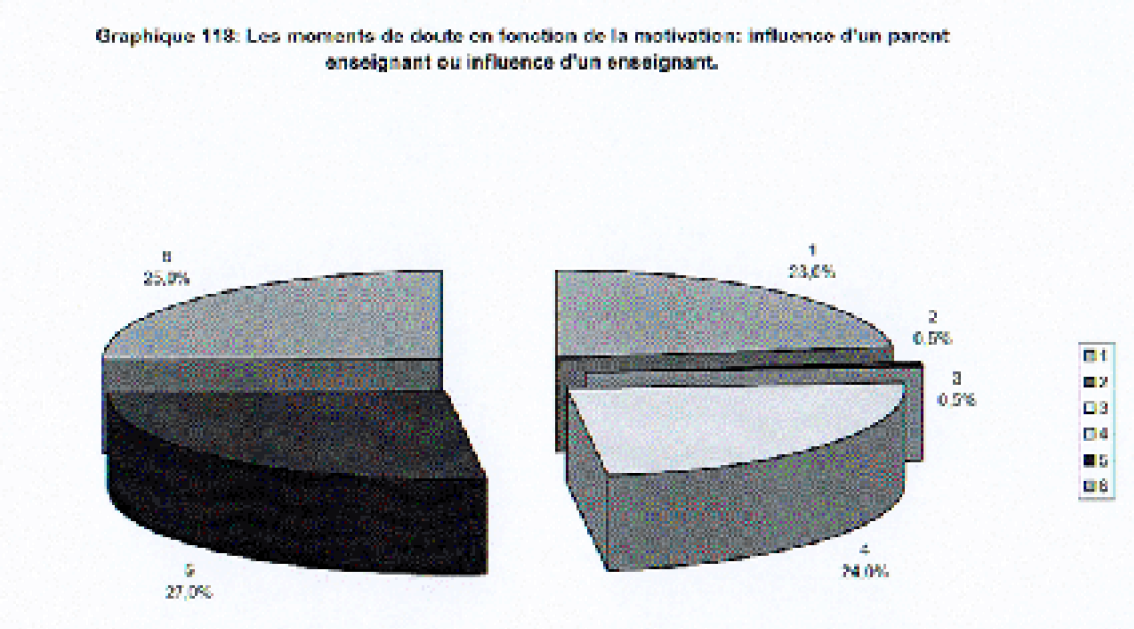


Graphique 99 Avoir pensé à quitter l'enseignement en fonction du sentiment sur l'évolution du métier par rapport au contact avec les parents d'élèves.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

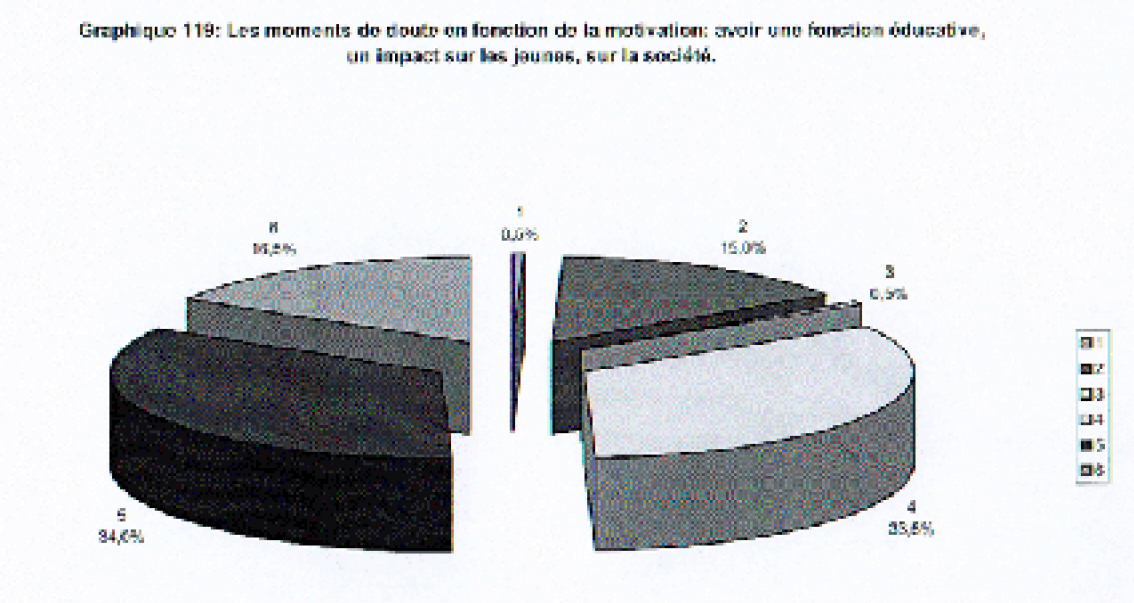


Graphique 100. Sentiment sur l'évolution du métier par rapport au contact avec les collègues.

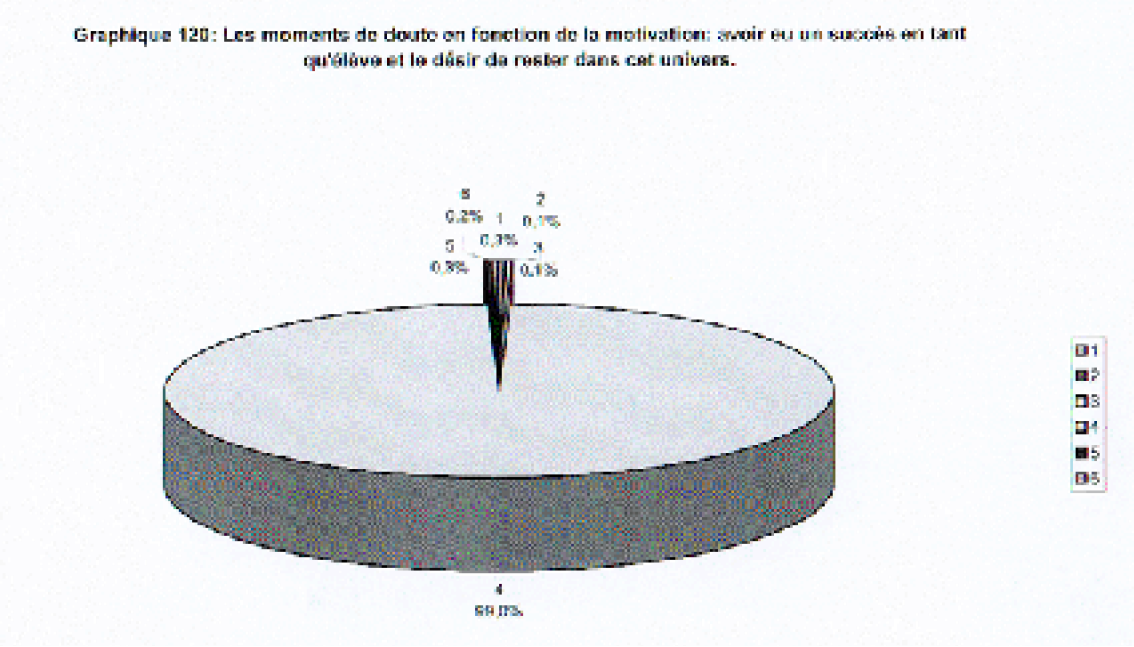


Graphique 101. Avoir pensé à quitter l'enseignement en fonction du sentiment sur révolution du métier par rapport au contact avec les collègues.

vertu de la loi du droit d'auteur.

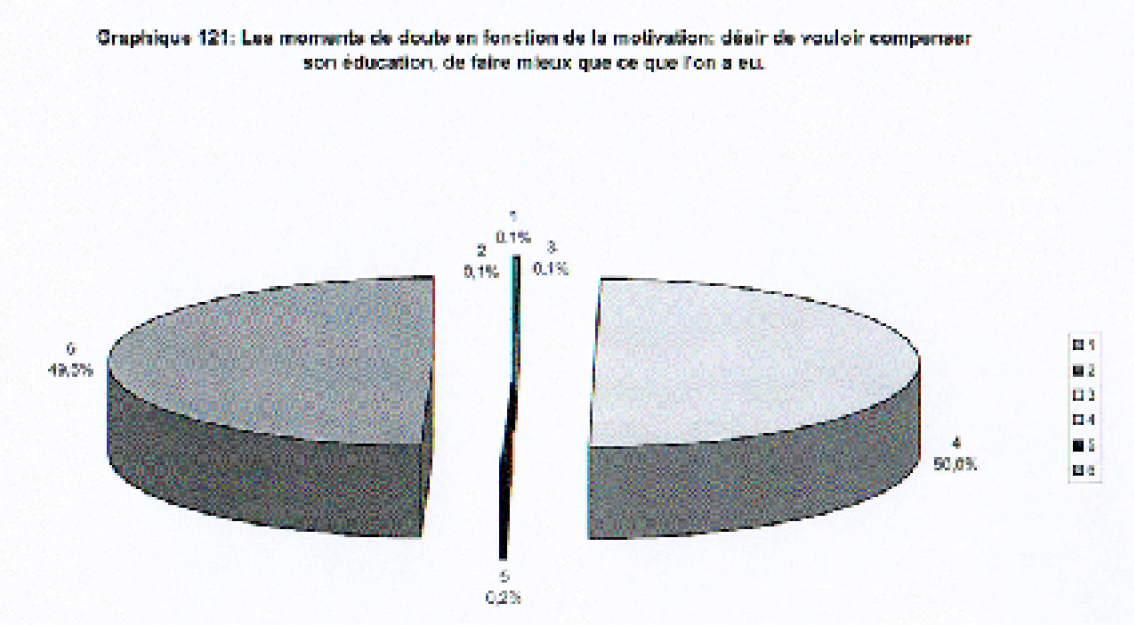


Graphique 102. Sentiment sur l'évolution du métier par rapport à la vie dans les écoles.

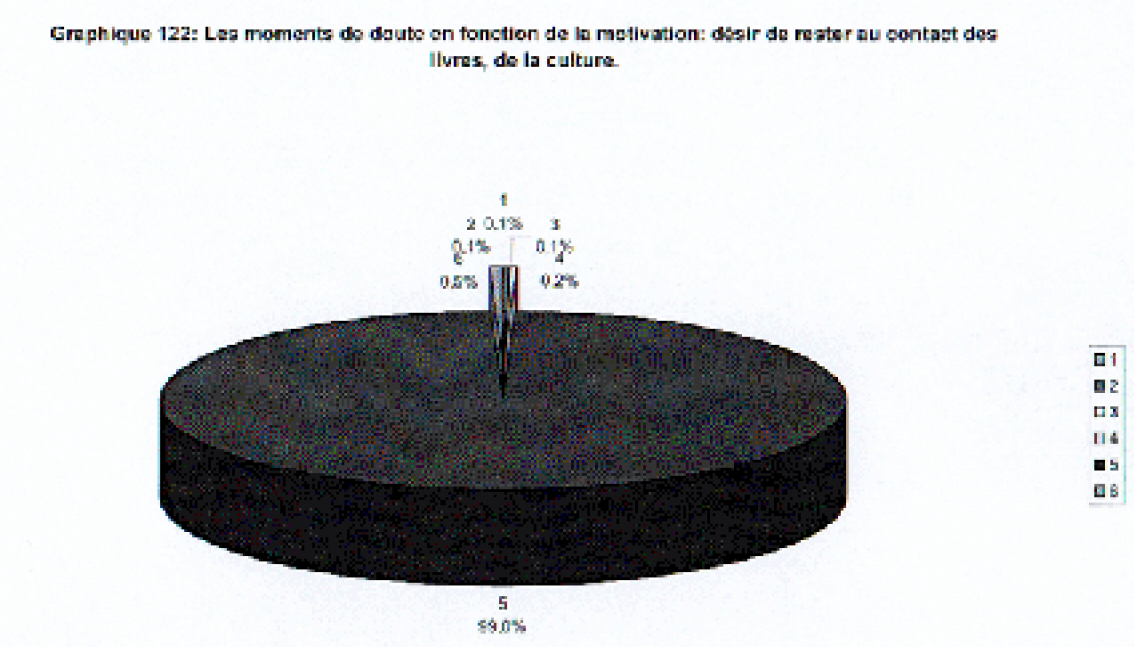


Graphique 103. Avoir pensé à quitter l'enseignement en fonction du sentiment sur révolution du métier par rapport à la vie dans les écoles.

vertu de la loi du droit d'auteur.

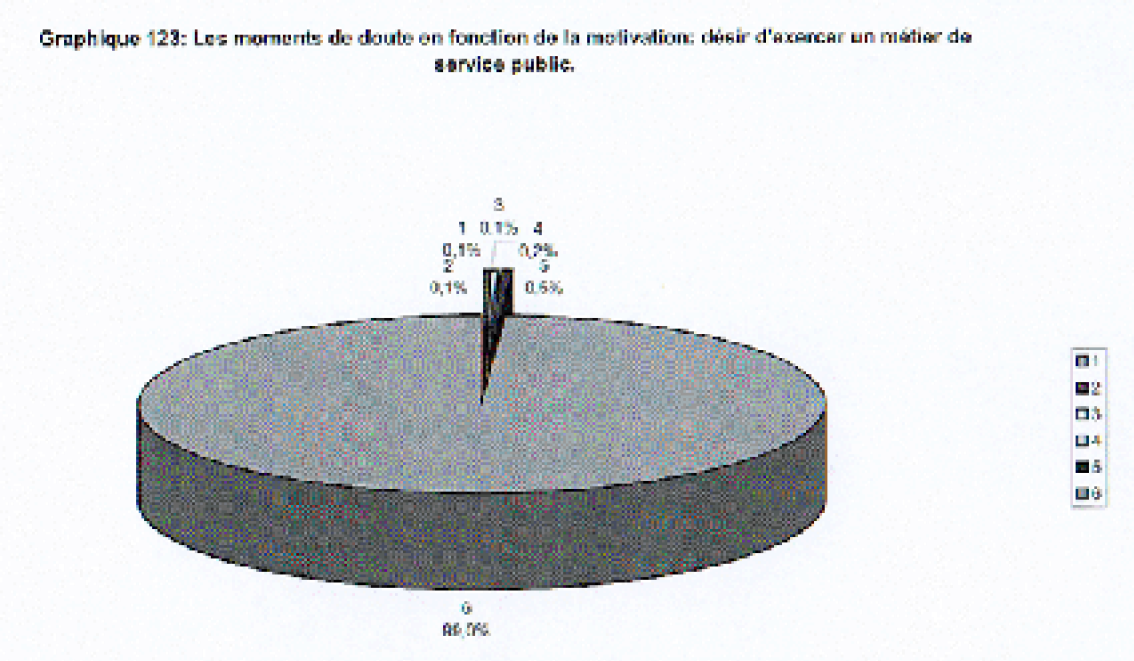


Graphique 104. Sentiment sur l'évolution du métier par rapport à l'homogénéité des classes.

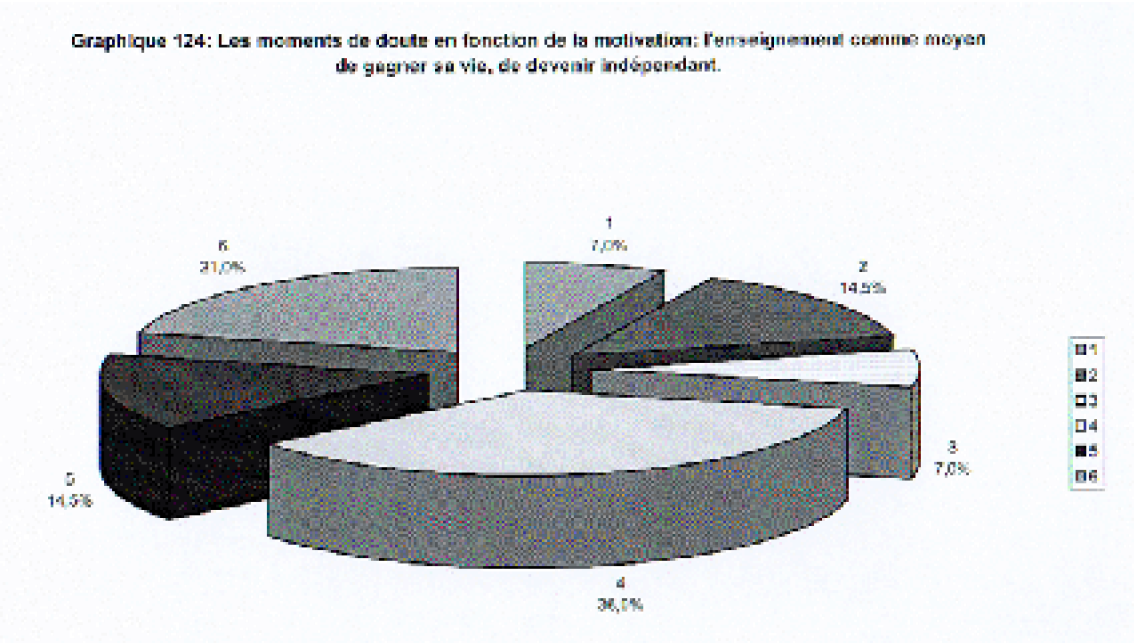


Graphique 105. Avoir pensé à quitter l'enseignement en fonction du sentiment sur l'évolution du métier par rapport à l'homogénéité des classes.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

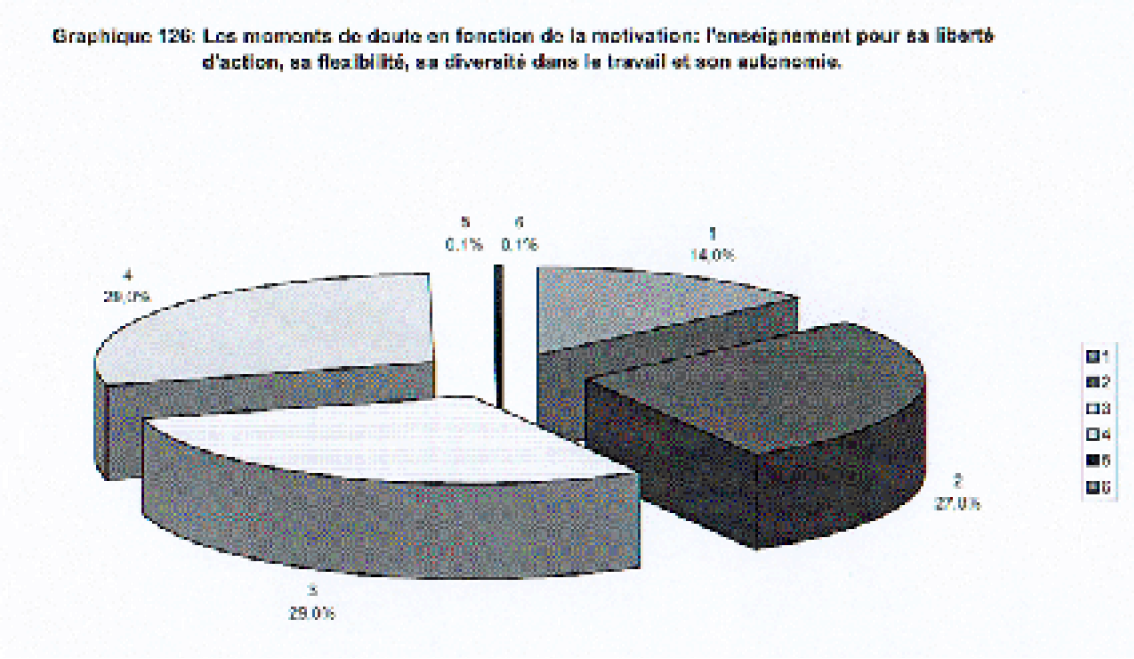


Graphique 106. Sentiment sur l'évolution du métier par rapport à la discipline.

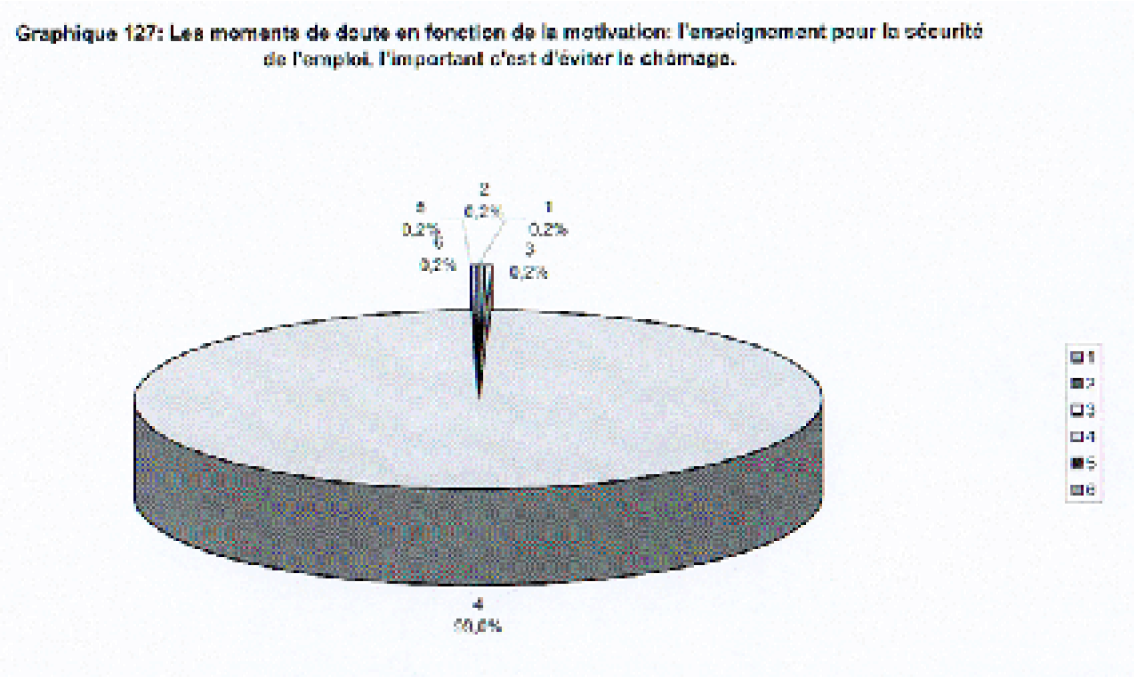


Graphique 107. Avoir pensé à quitter l'enseignement en fonction du sentiment sur l'évolution du métier par rapport à la discipline.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

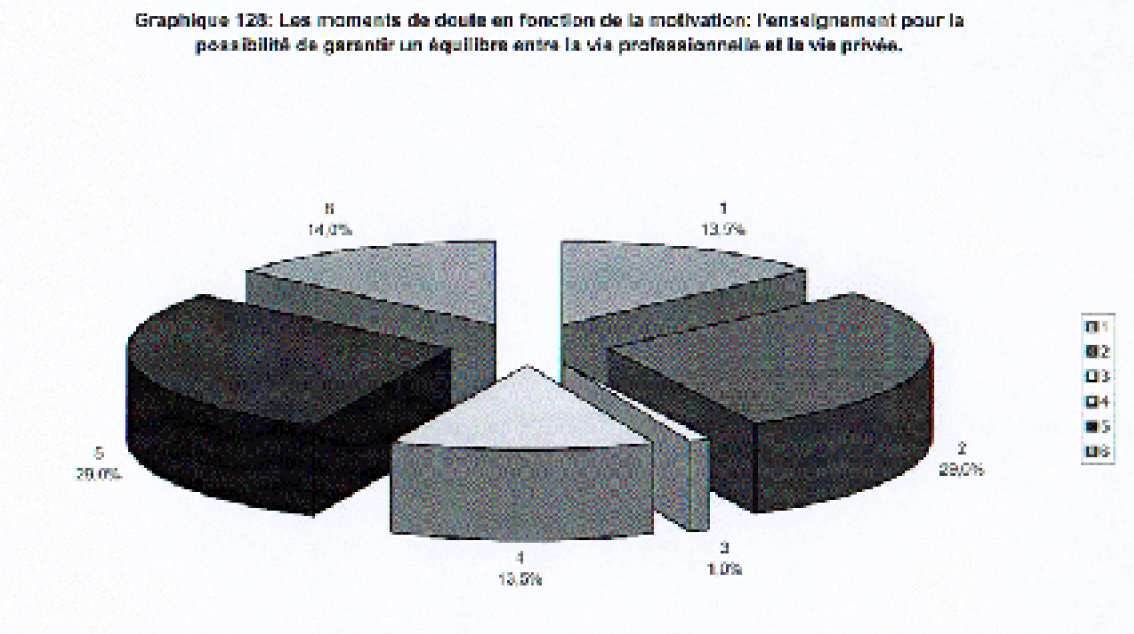


Graphique 108. Sentiment sur l'évolution du métier par rapport à la possibilité d'intéresser les élèves.

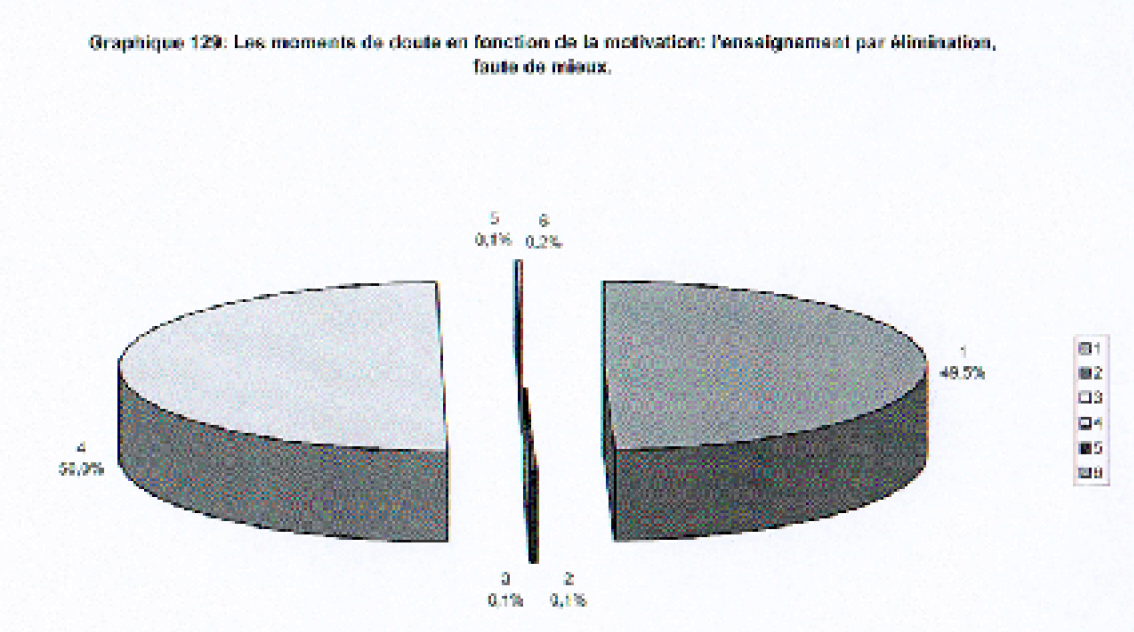


Graphique 109. Avoir pensé à quitter l'enseignement en fonction du sentiment sur révolution du métier par rapport à la possibilité d'intéresser les élèves.

vertu de la loi du droit d'auteur.

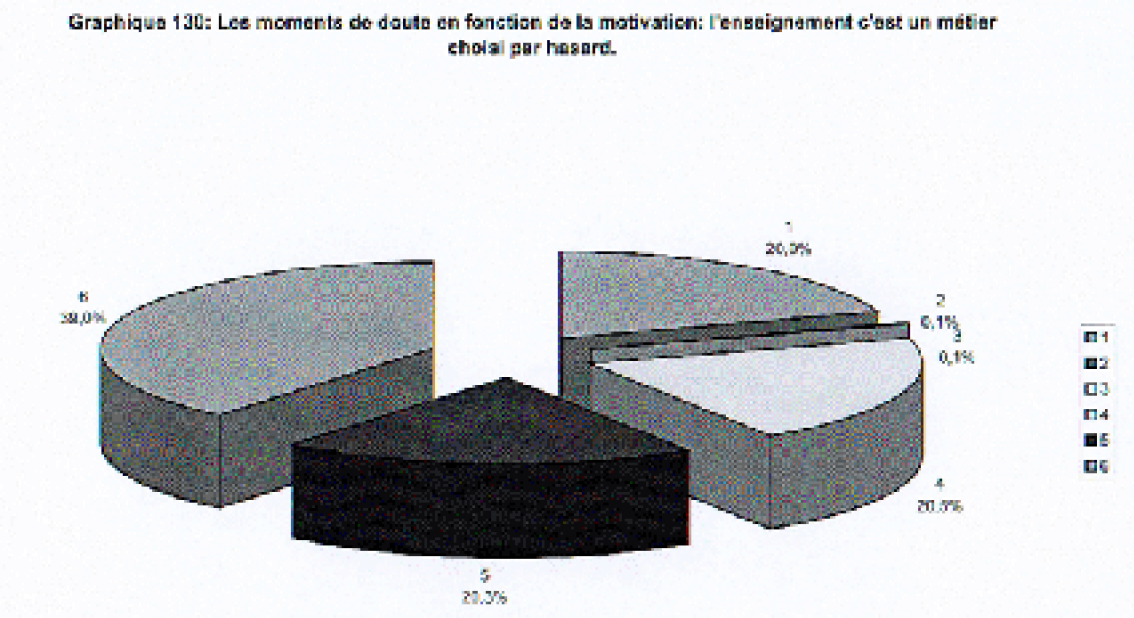


Graphique 110. Avoir pensé à quitter l'enseignement par rapport aux hésitations à choisir l'enseignement du premier degré.

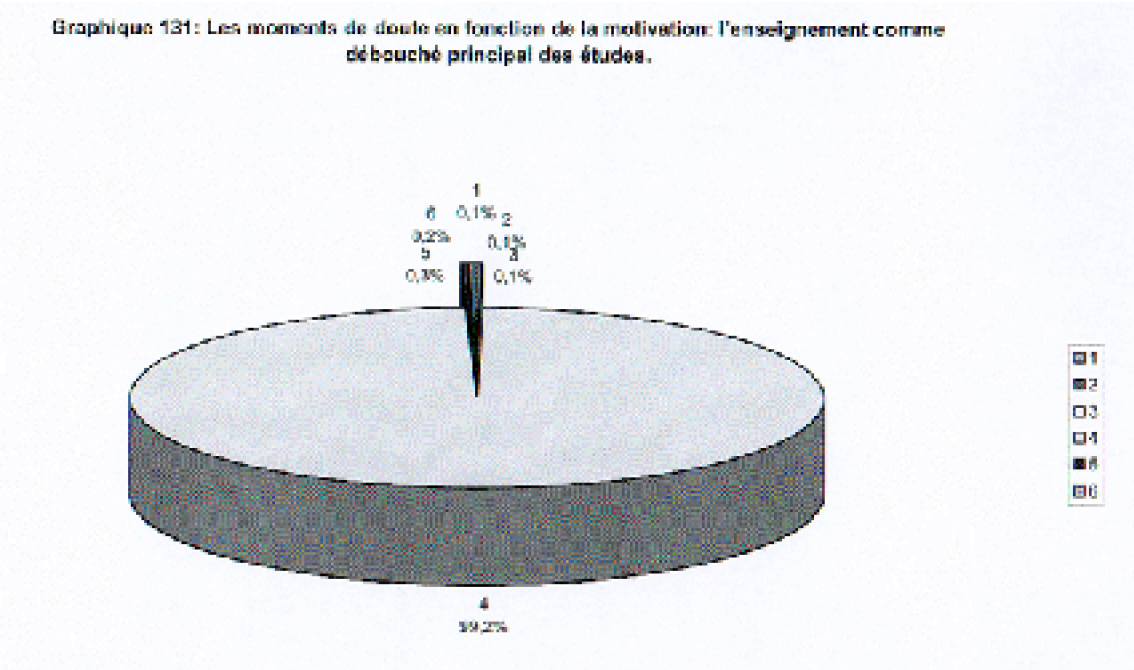


Graphique 111. Les moments de doute dans la carrière des maîtres qui ont pensé sérieusement à quitter l'enseignement du premier degré.

vertu de la loi du droit d'auteur.

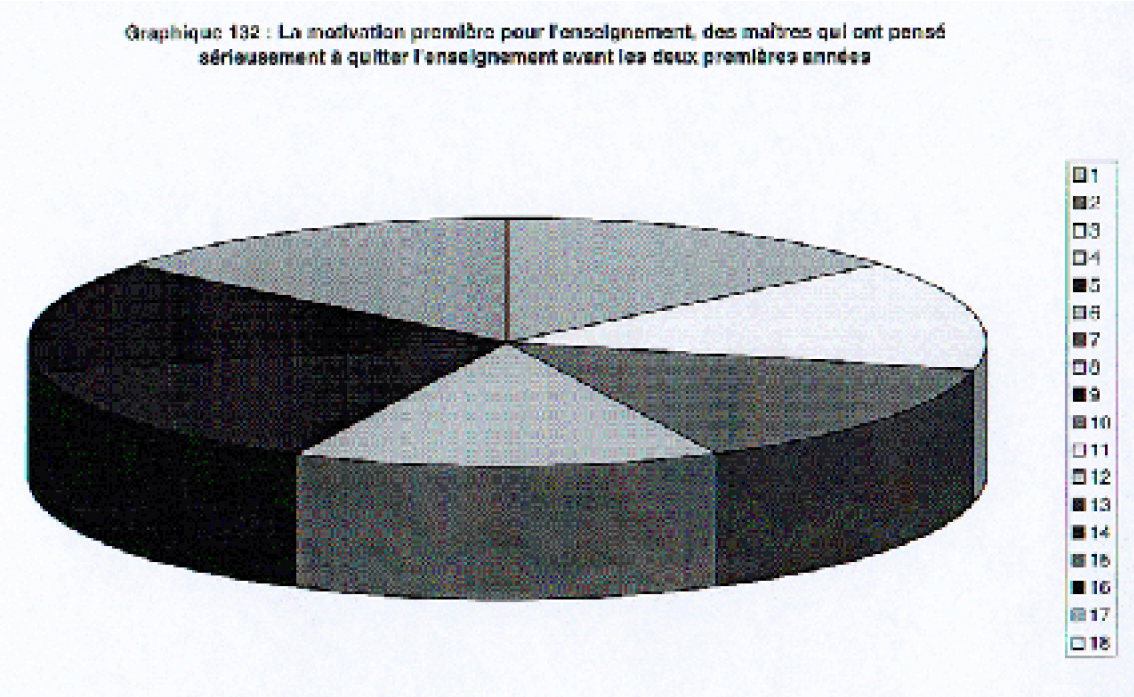


Graphique 112. La première motivation pour l'enseignement.



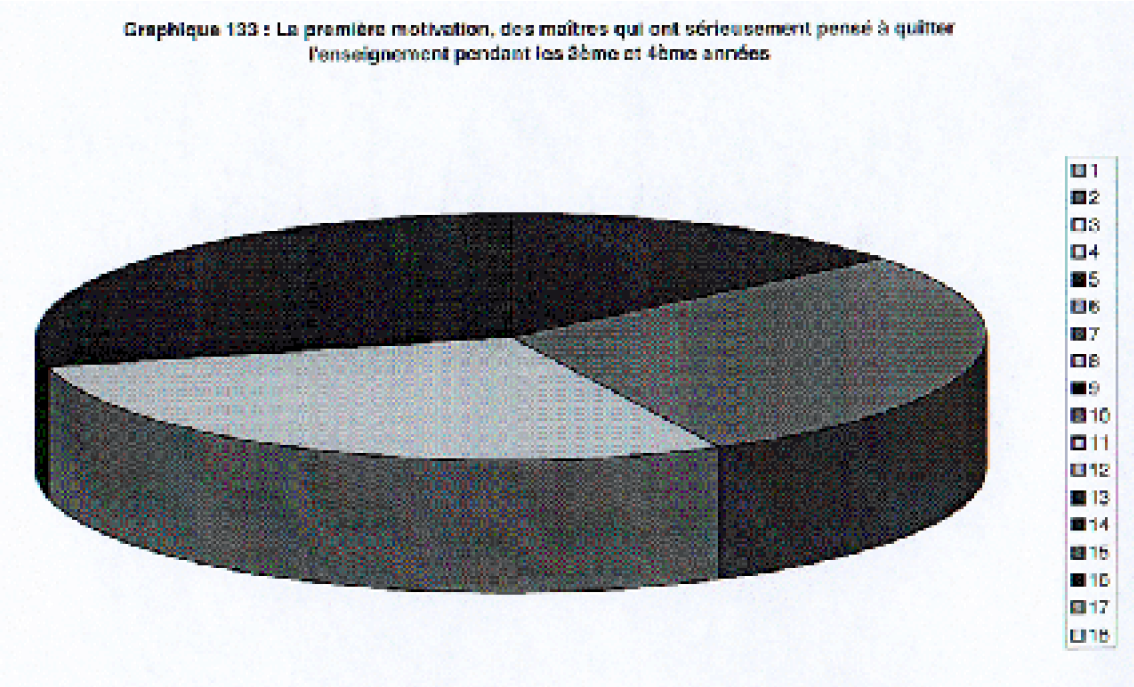
Graphique 113. La première motivation pour l'enseignement du premier degré des maîtres qui ont pensé à quitter l'enseignement et des maîtres qui n'ont pas pensé à quitter l'enseignement.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en



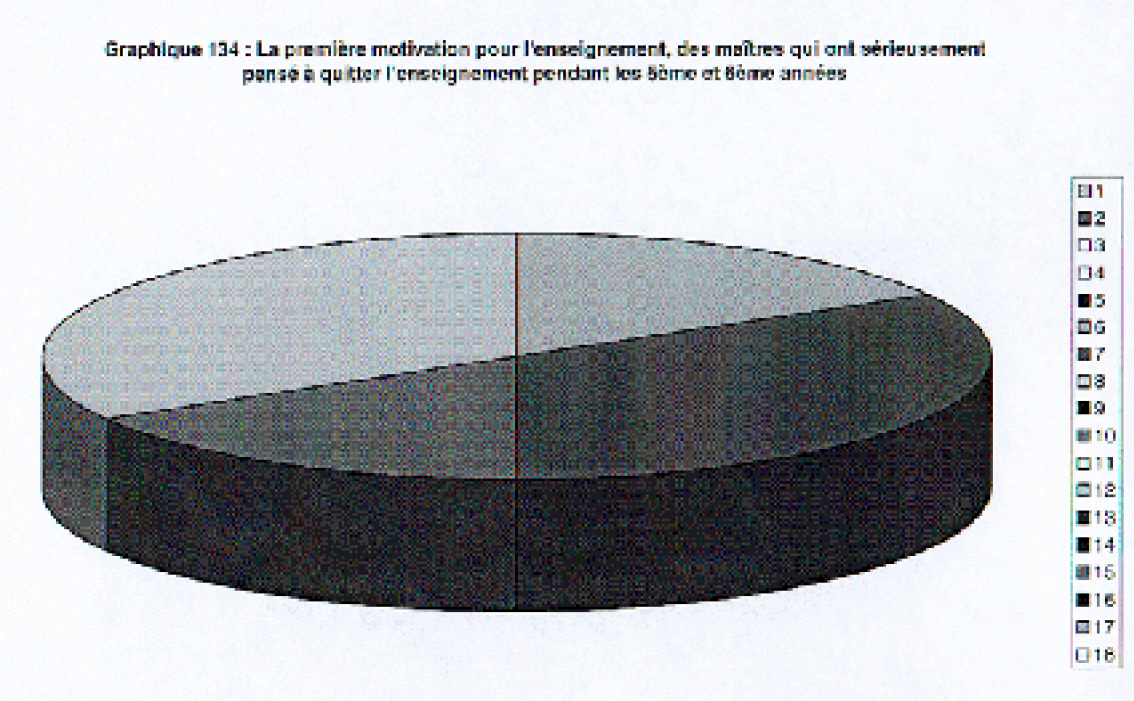
Graphique 114 La première motivation pour l'enseignement du premier degré des maîtres qui ont pensé à quitter l'enseignement.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en



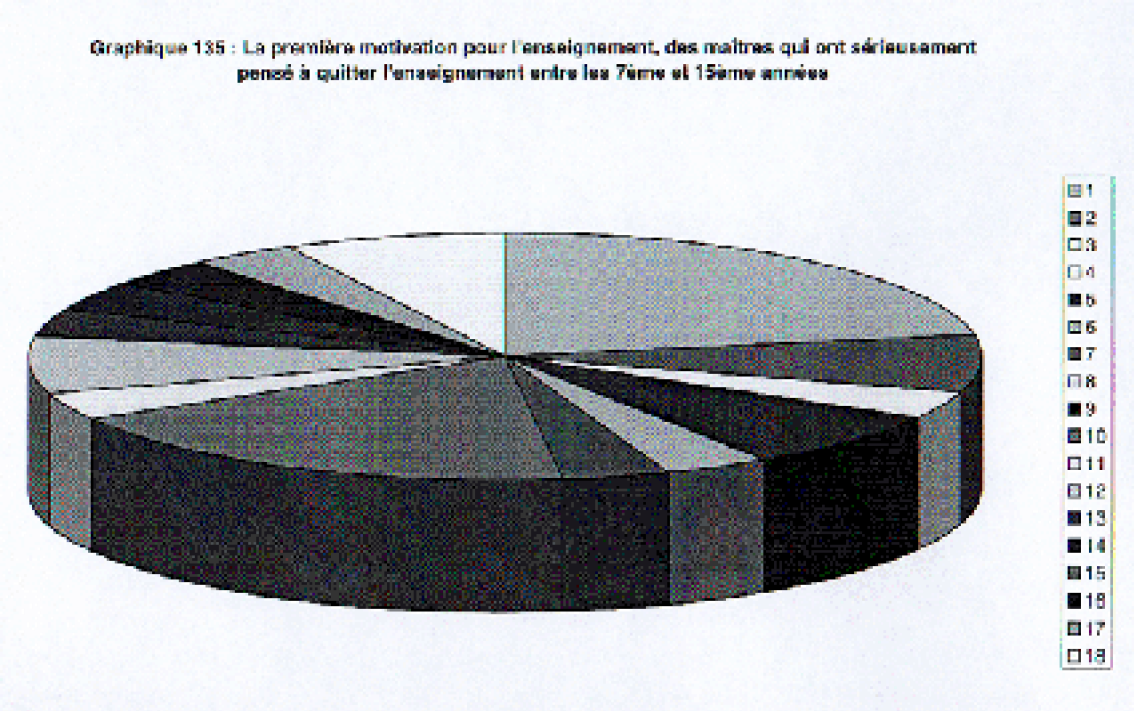
Graphique 115. Les moments de doute en fonction de la motivation première pour l'enseignement : contact avec les jeunes, à l'aise avec les jeunes.

vertu de la loi du droit d'auteur.



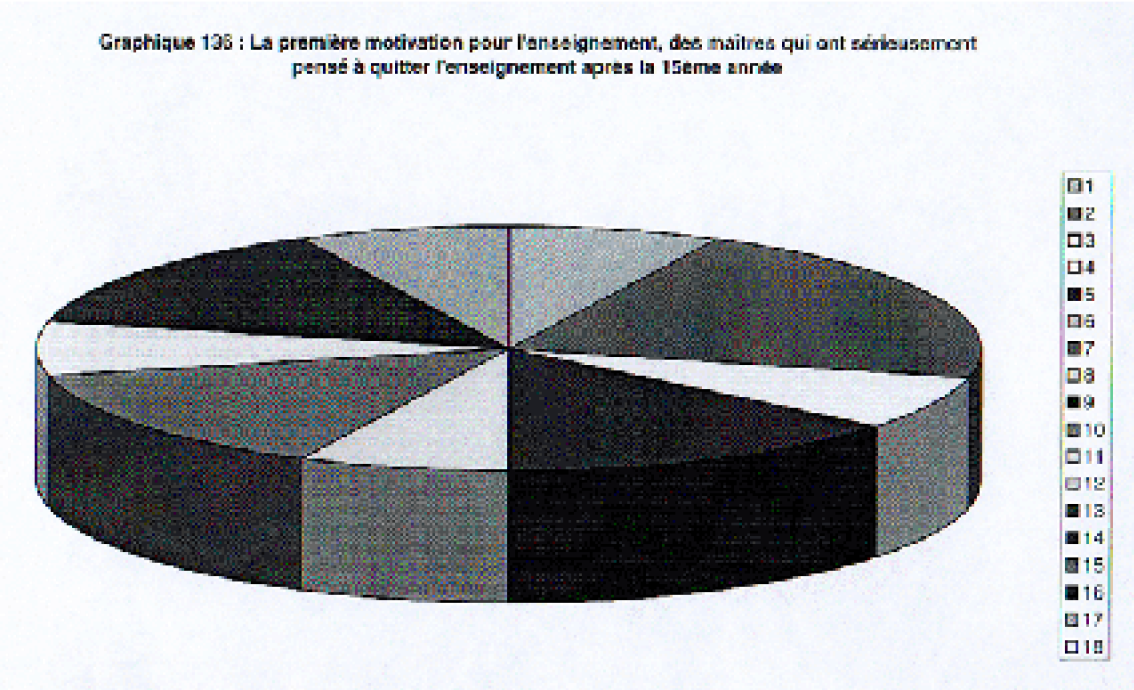
Graphique 116. Les moments de doute en fonction de la motivation première pour l'enseignement : transmettre des connaissances.

vertu de la loi du droit d'auteur.



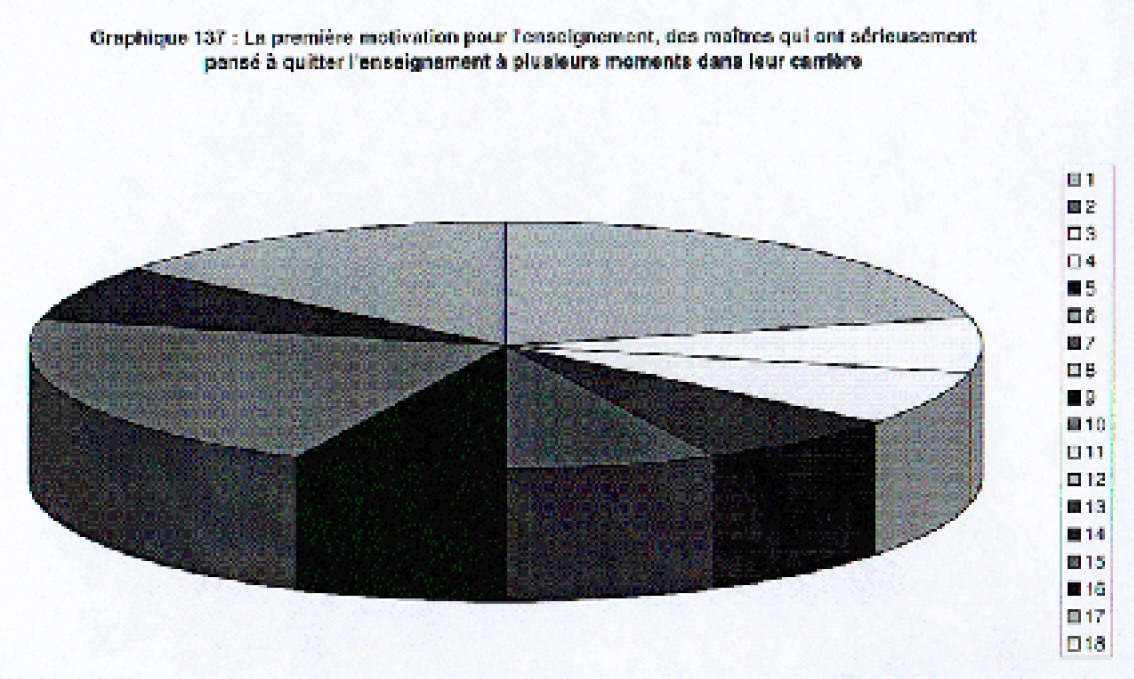
Graphique 117. Les moments de doute en fonction de la motivation première pour l'enseignement : la considération portée à ce métier.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en



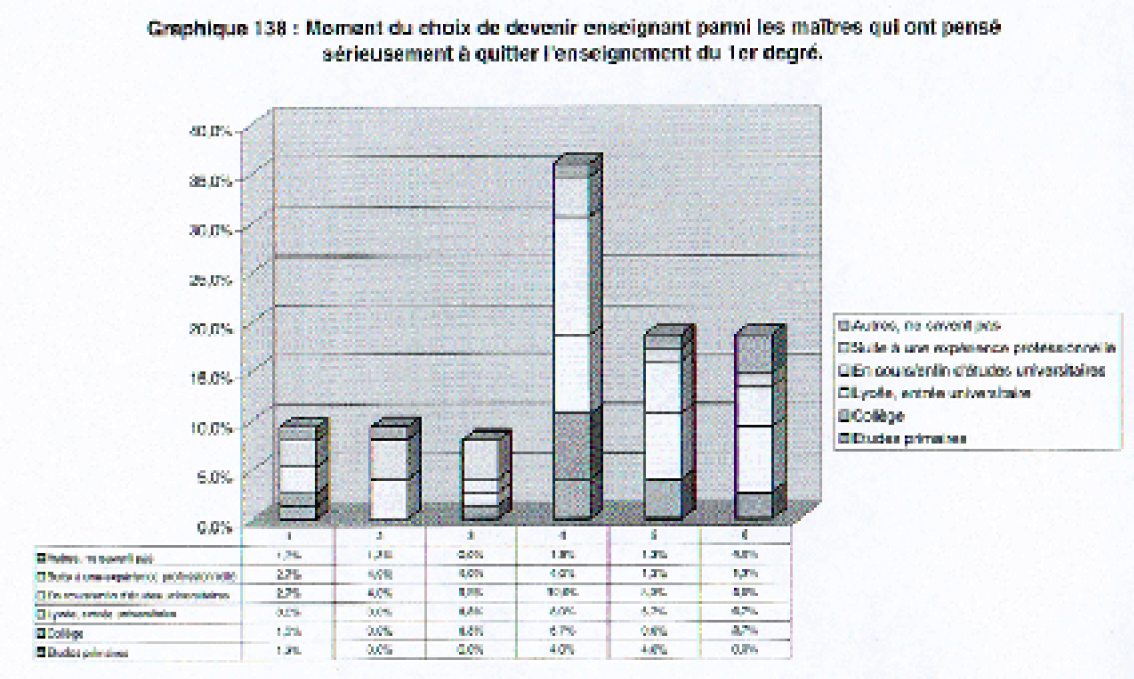
Graphique 118 Les moments de doute en fonction de la motivation première pour l'enseignement : l'influence d'un parent enseignant ou d'un enseignant.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en



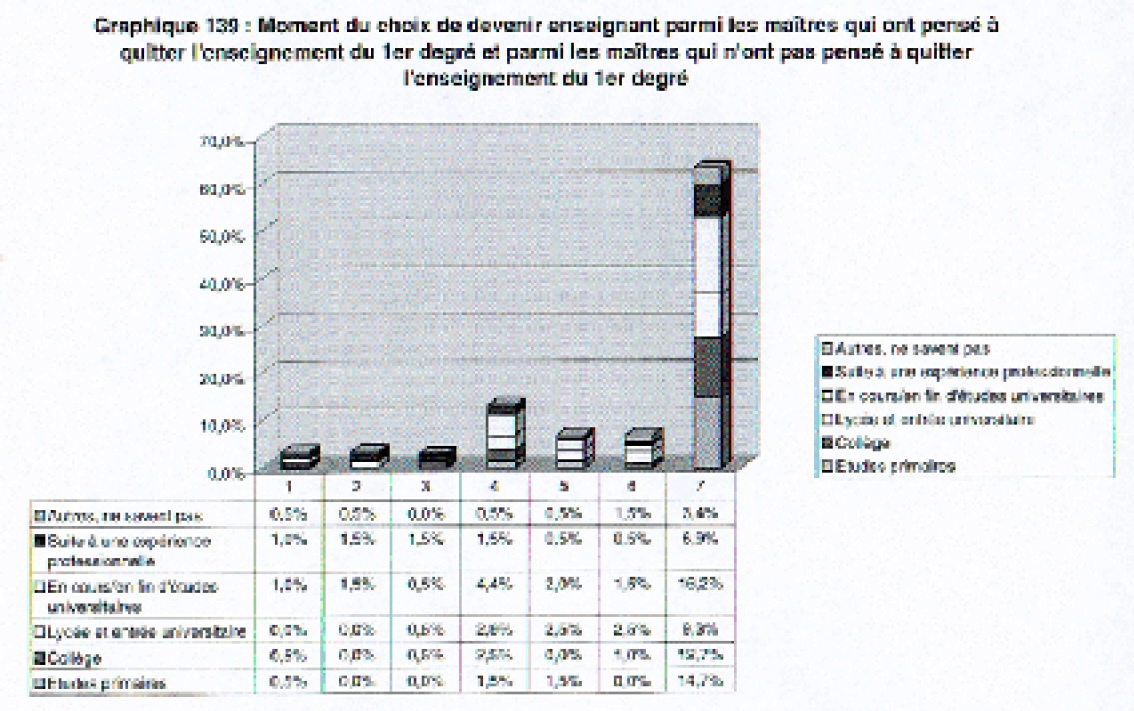
Graphique 119. Les moments de doute en fonction de la motivation première pour l'enseignement : avoir une fontion éducative.

vertu de la loi du droit d'auteur.



Graphique 120. Les moments de doute en fonction de la motivation première pour l'enseignement : succès en tant qu'élève, désir de rester dans cet univers.

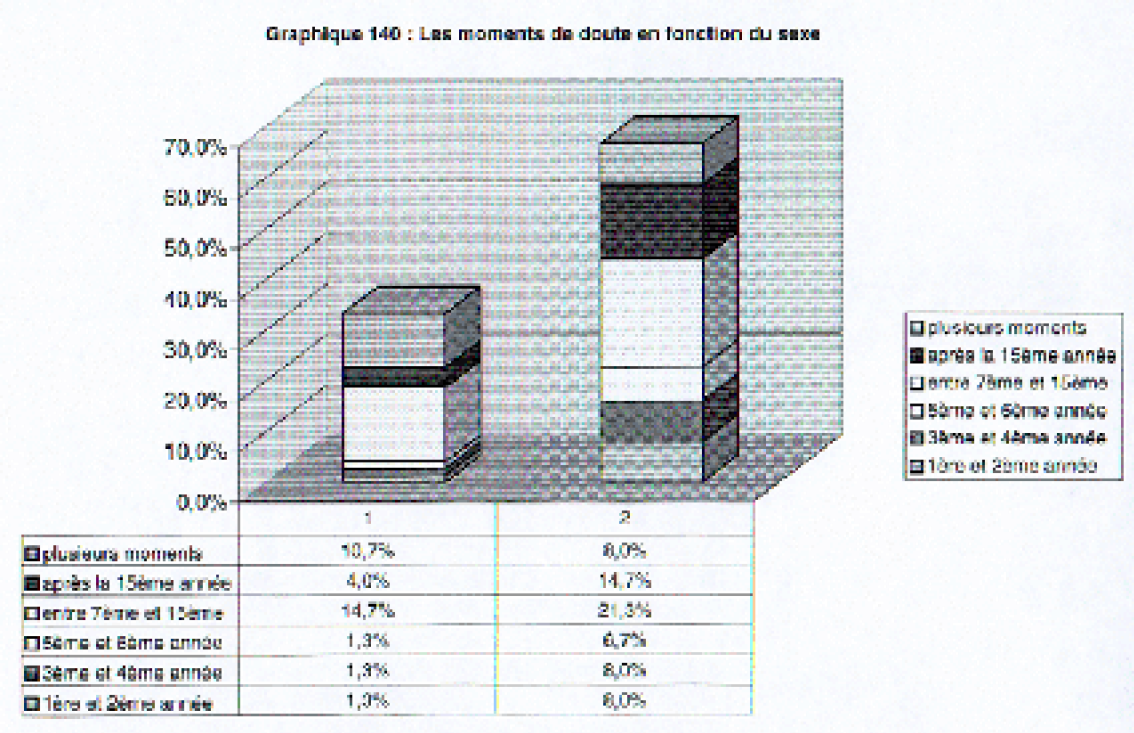
vertu de la loi du droit d'auteur.



	1	2	3	4	5	6	7
Autres, ne savent pas	0,5%	0,5%	0,0%	0,5%	0,5%	1,5%	3,4%
Suite à une expérience professionnelle	1,5%	1,5%	1,5%	1,5%	0,5%	0,5%	6,9%
En cours/en fin d'études universitaires	1,5%	1,5%	0,5%	4,4%	2,0%	1,5%	16,2%
Lycée et entrée universitaire	0,5%	0,5%	0,5%	2,5%	2,5%	2,5%	8,9%
Collège	6,5%	0,5%	0,5%	2,5%	0,5%	1,5%	15,7%
Etudes primaires	0,5%	0,5%	0,0%	1,5%	1,5%	0,5%	14,7%

Graphique 121. Les moments de doute en fonction de la motivation première pour l'enseignement : compenser son éducation, faire mieux que ce que l'on a eu.

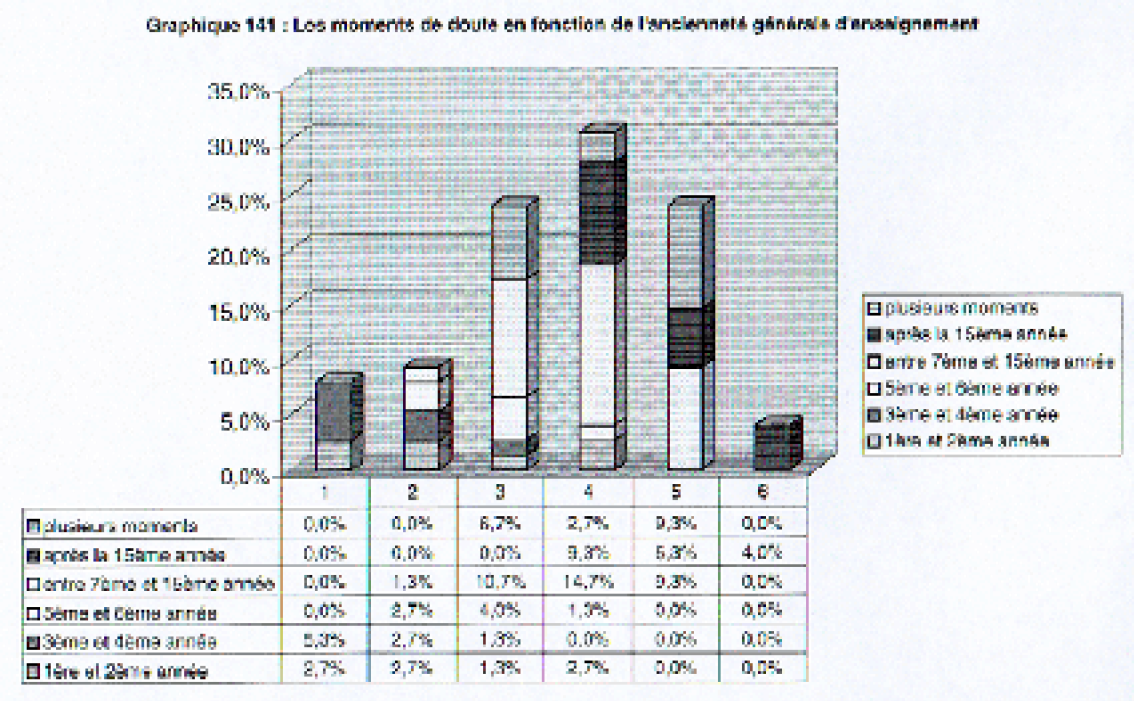
Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en



	1	2
plusieurs moments	10,7%	6,0%
après la 15ème année	4,0%	14,7%
entre 7ème et 15ème	14,7%	21,3%
5ème et 6ème année	1,3%	6,7%
3ème et 4ème année	1,3%	8,0%
1ère et 2ème année	1,3%	8,0%

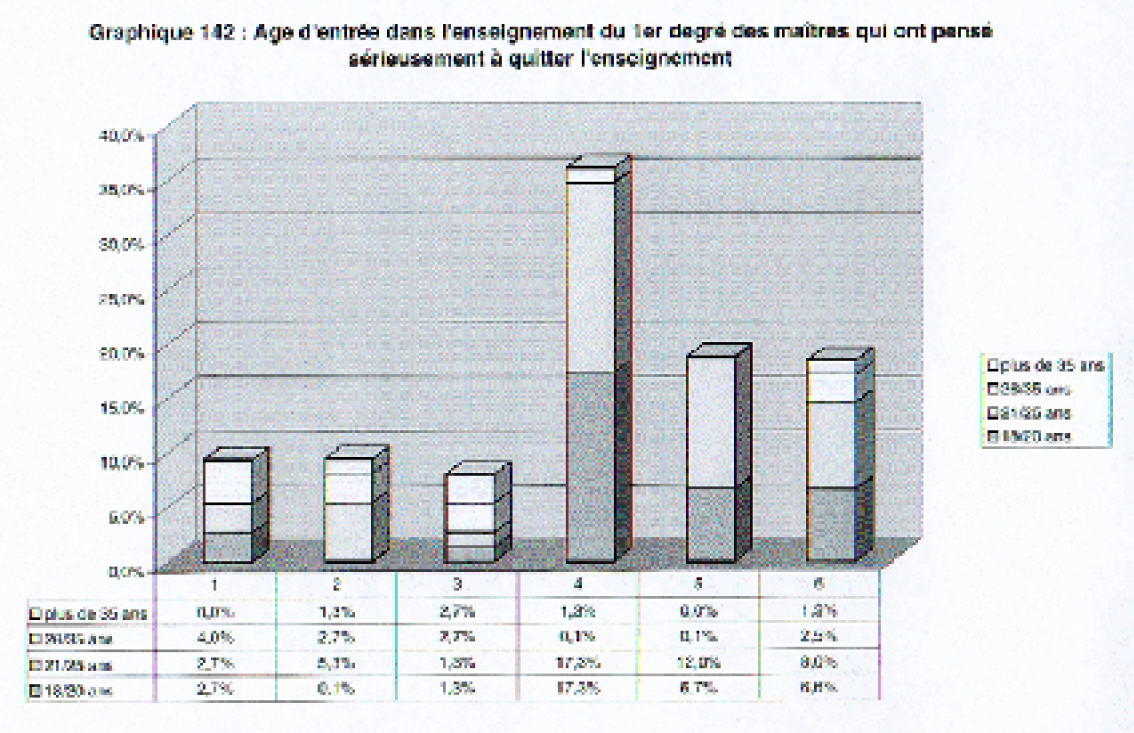
Graphique 122. Les moments de doute en fonction de la motivation première pour l'enseignement : rester au contact de la culture.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en



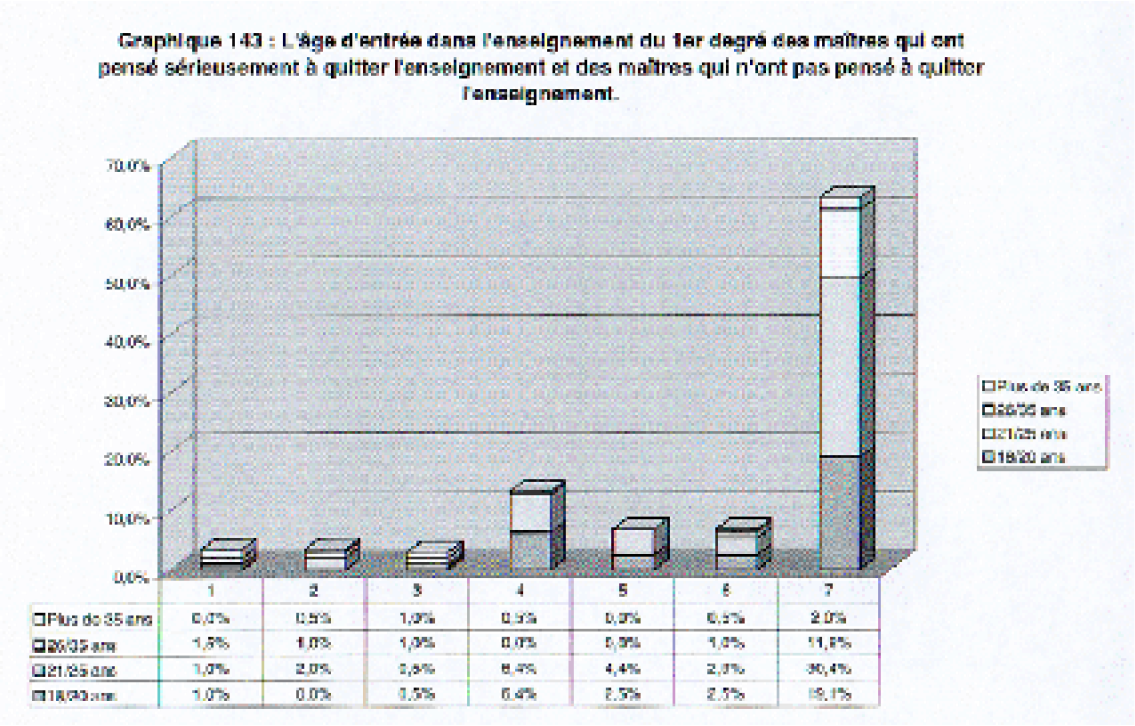
Graphique 123. Les moments de doute en fonction de la motivation première pour l'enseignement : exercer un métier de service public.

vertu de la loi du droit d'auteur.



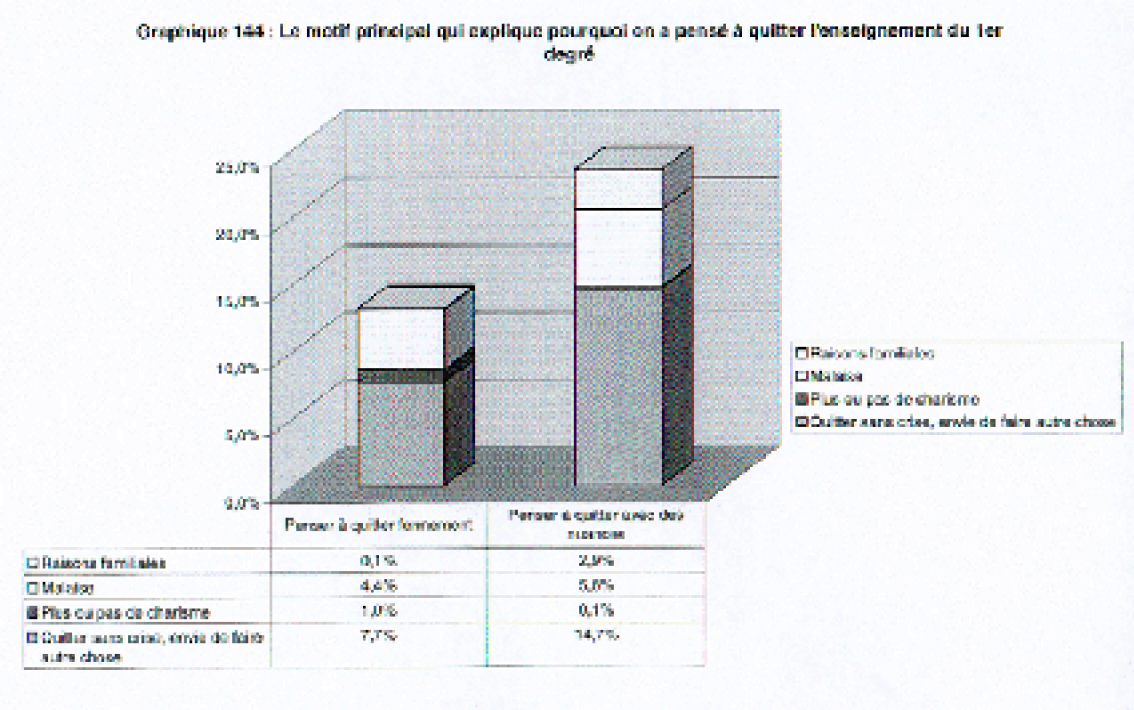
Graphique 124. Les moments de doute en fonction de la motivation première pour l'enseignement : moyen de gagner sa vie.

vertu de la loi du droit d'auteur.



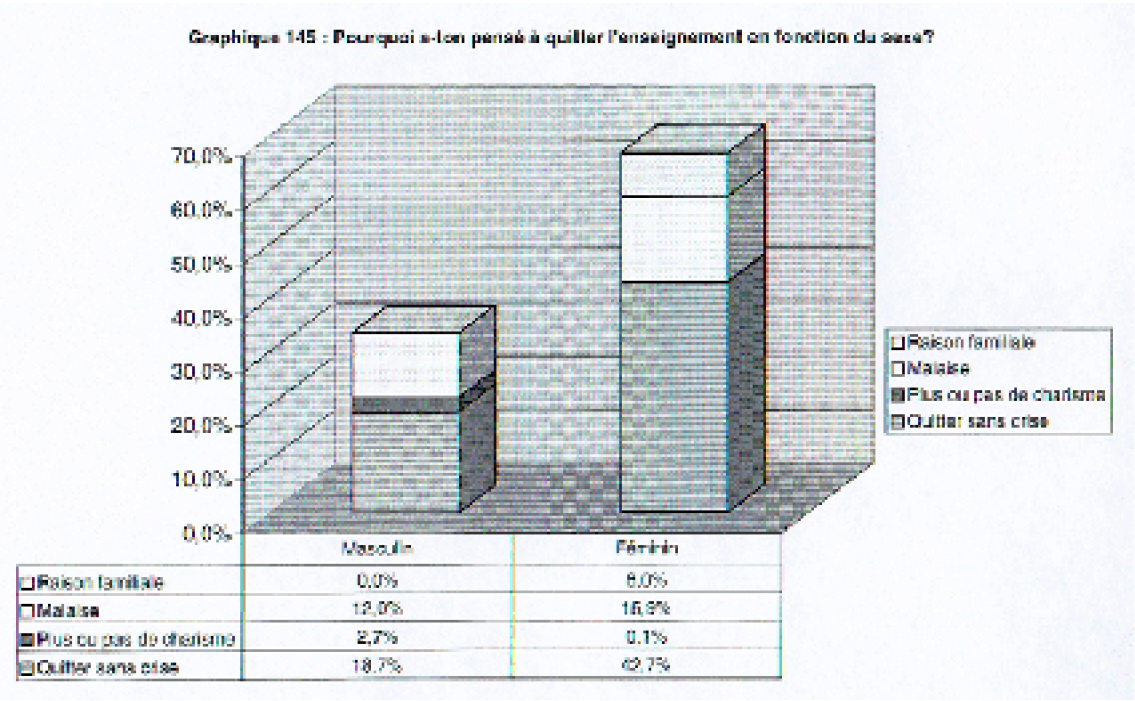
Graphique 125. Les moments de doute en fonction de la motivation première pour l'enseignement : conditions de travail favorables.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en



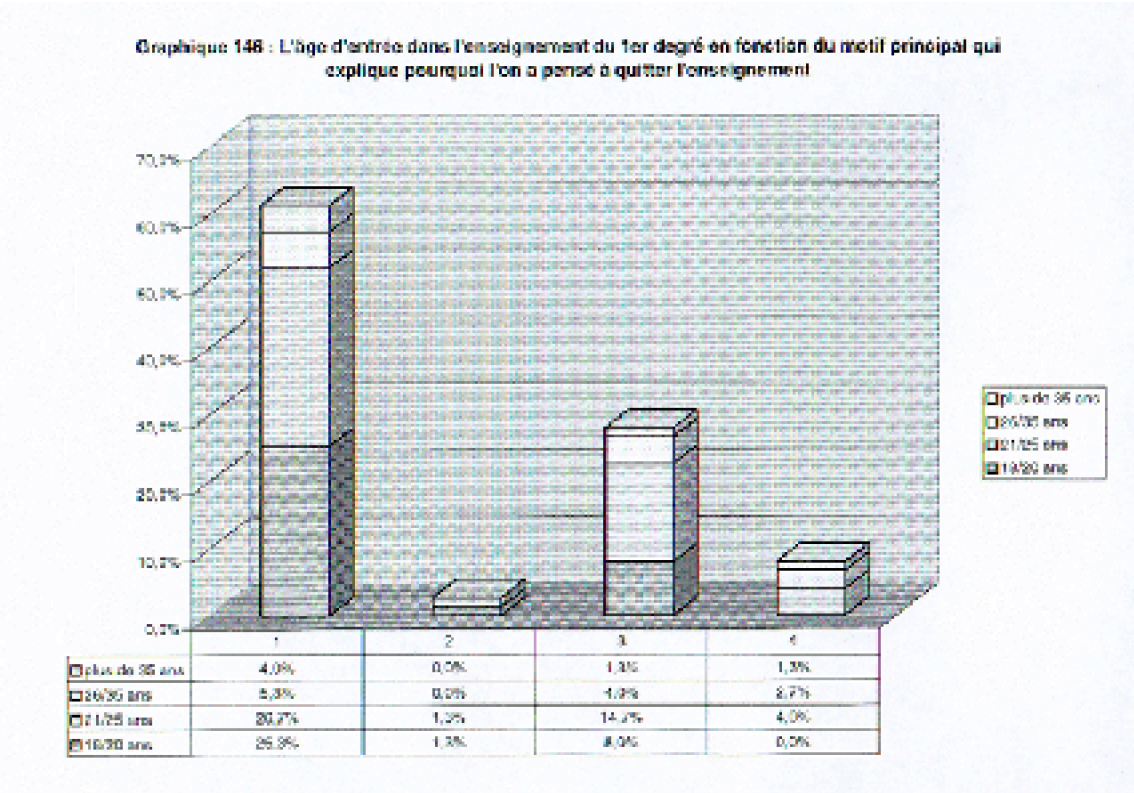
Graphique 126. Les moments de doute en fonction de la motivation première pour l'enseignement : liberté d'action, autonomie dans le travail.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en



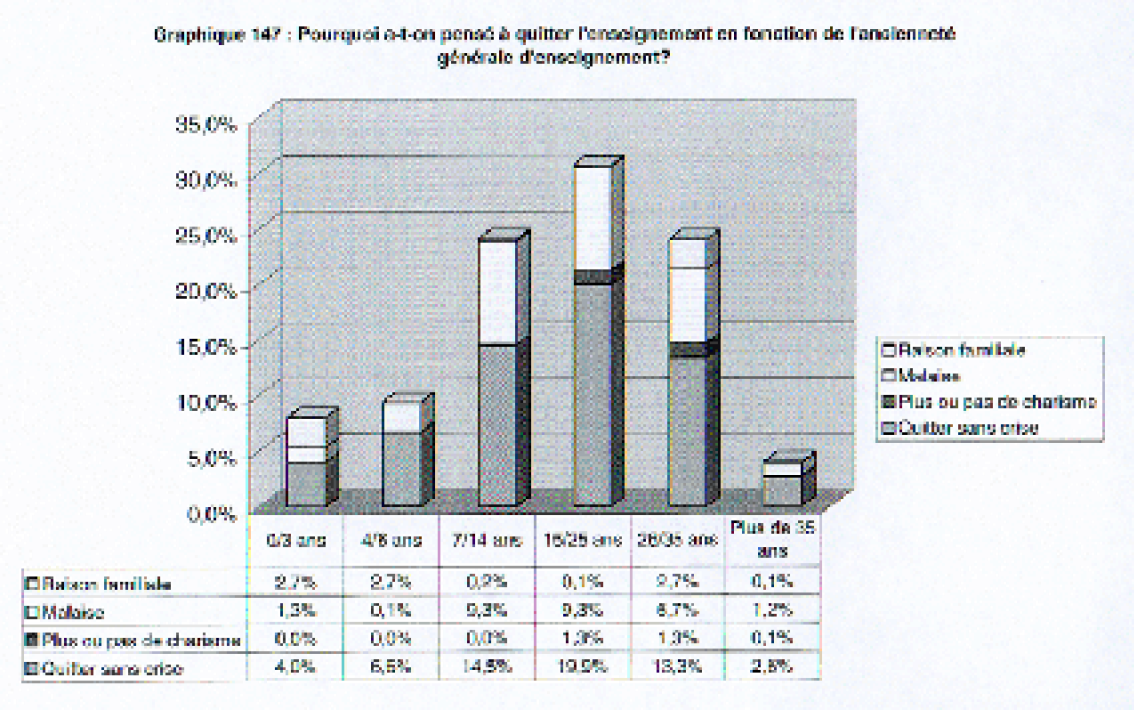
Graphique 127. Les moments de doute en fonction de la motivation première pour renseignement : sécurité de l'emploi.

vertu de la loi du droit d'auteur.



Graphique 128. Les moments de doute en fonction de la motivation première pour l'enseignement ; garantir un équilibre entre une vie professionnelle et une vte privée.

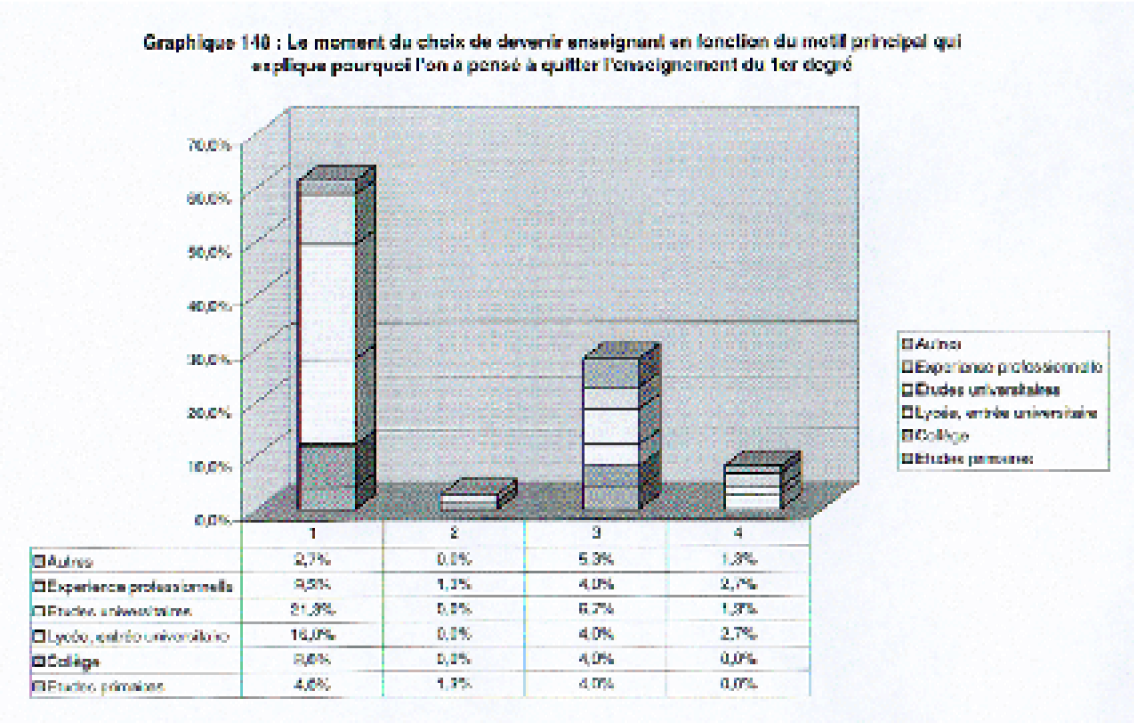
vertu de la loi du droit d'auteur.



	0/3 ans	4/6 ans	7/14 ans	15/25 ans	26/35 ans	Plus de 35 ans
Raison familiale	2,7%	2,7%	0,2%	0,1%	0,7%	0,1%
Malaise	1,3%	0,1%	9,3%	9,3%	8,7%	1,2%
Plus ou pas de charisme	0,0%	0,0%	0,0%	1,9%	1,9%	0,1%
Quitter sans crise	4,0%	6,5%	14,5%	19,5%	13,3%	2,5%

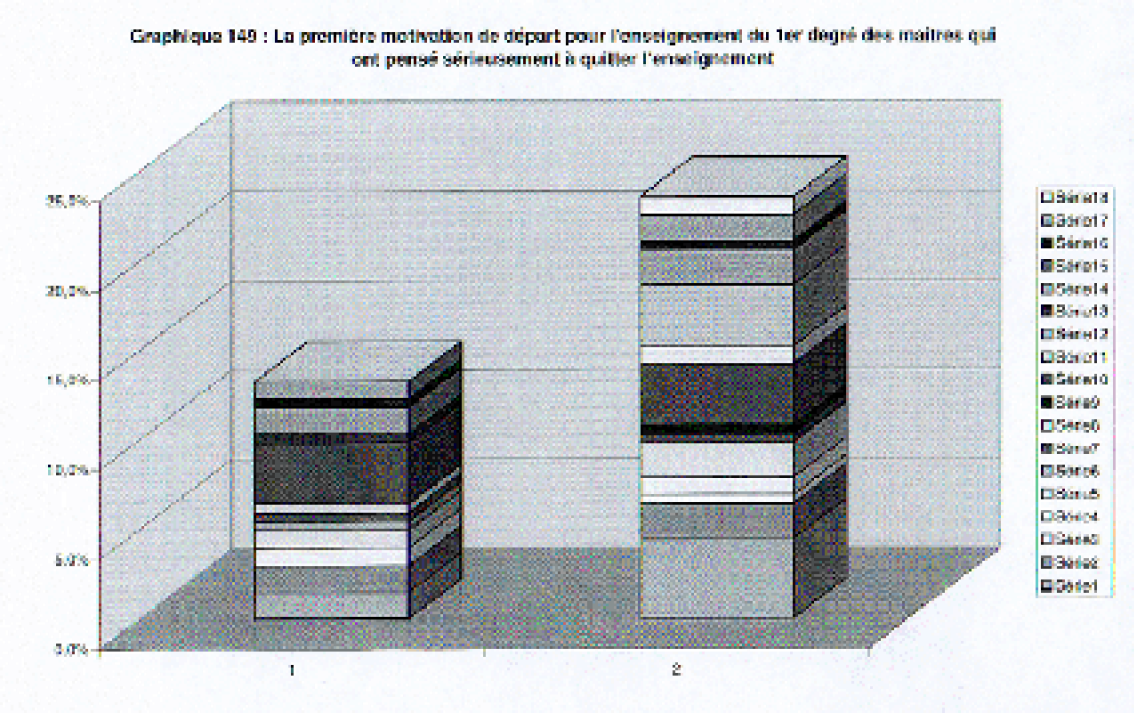
Graphique 129. Les moments de doute en fonction de la motivation première pour l'enseignement : faute de mieux par élimination.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en



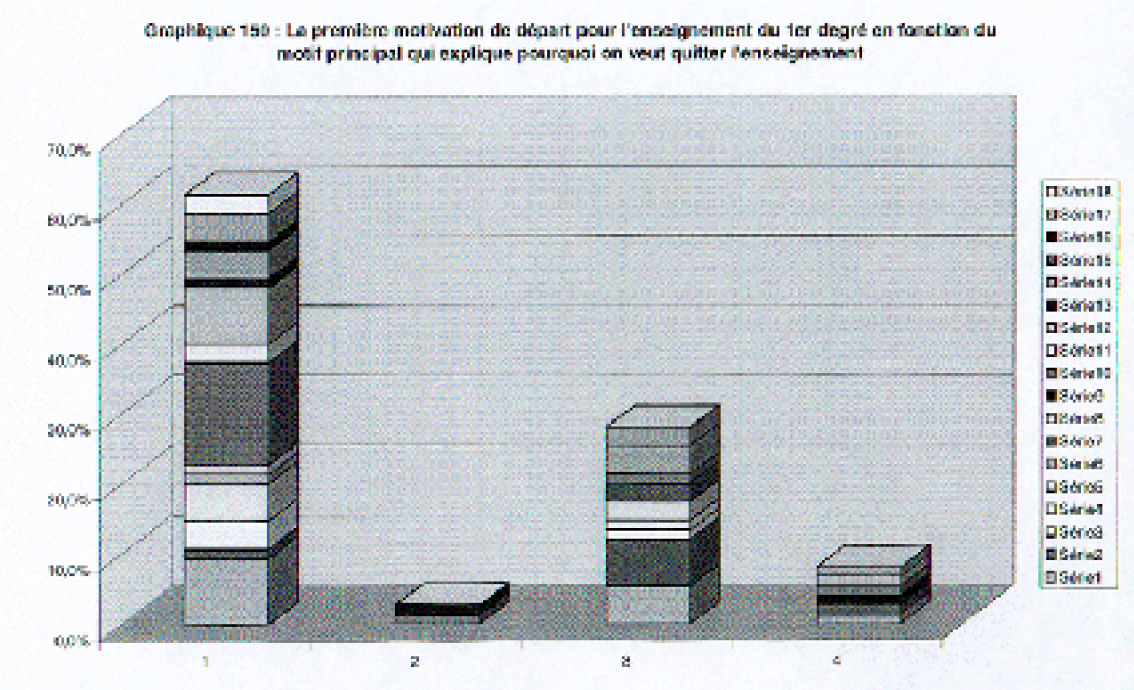
Graphique 130. Les moments de doute en fonction de la motivation première pour l'enseignement : métier où l'on est entré par hasard.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en



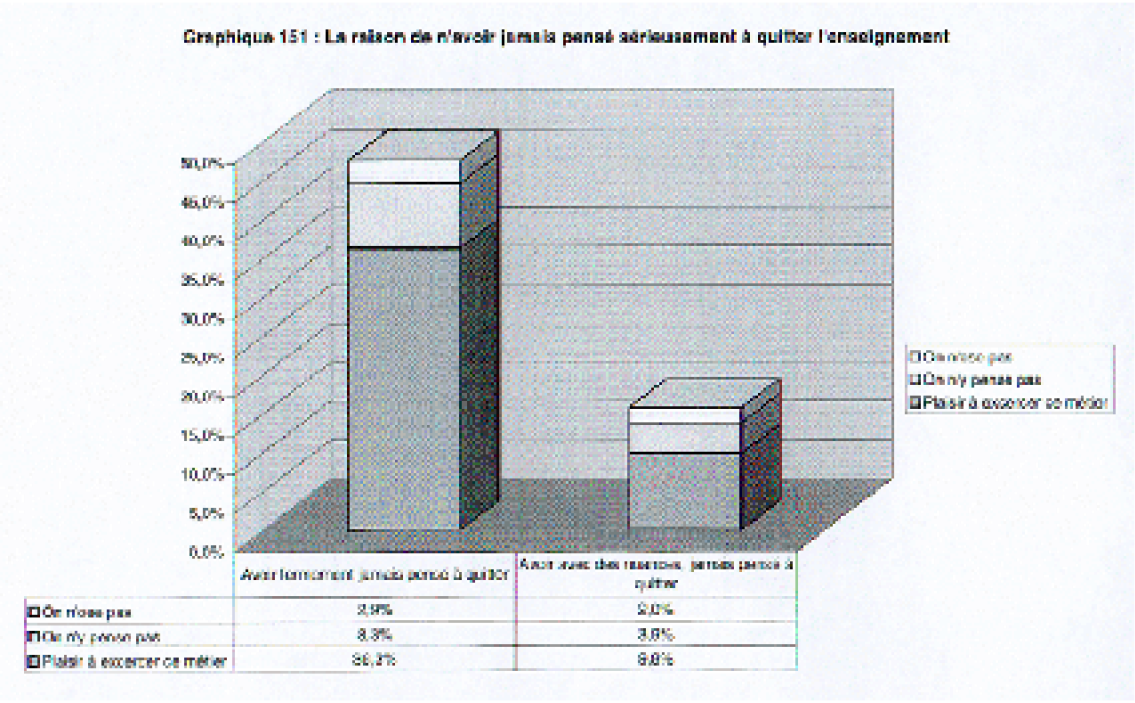
Graphique 131. Les moments de doute en fonction de la motivation première pour l'enseignement : débouché principal des études.

vertu de la loi du droit d'auteur.



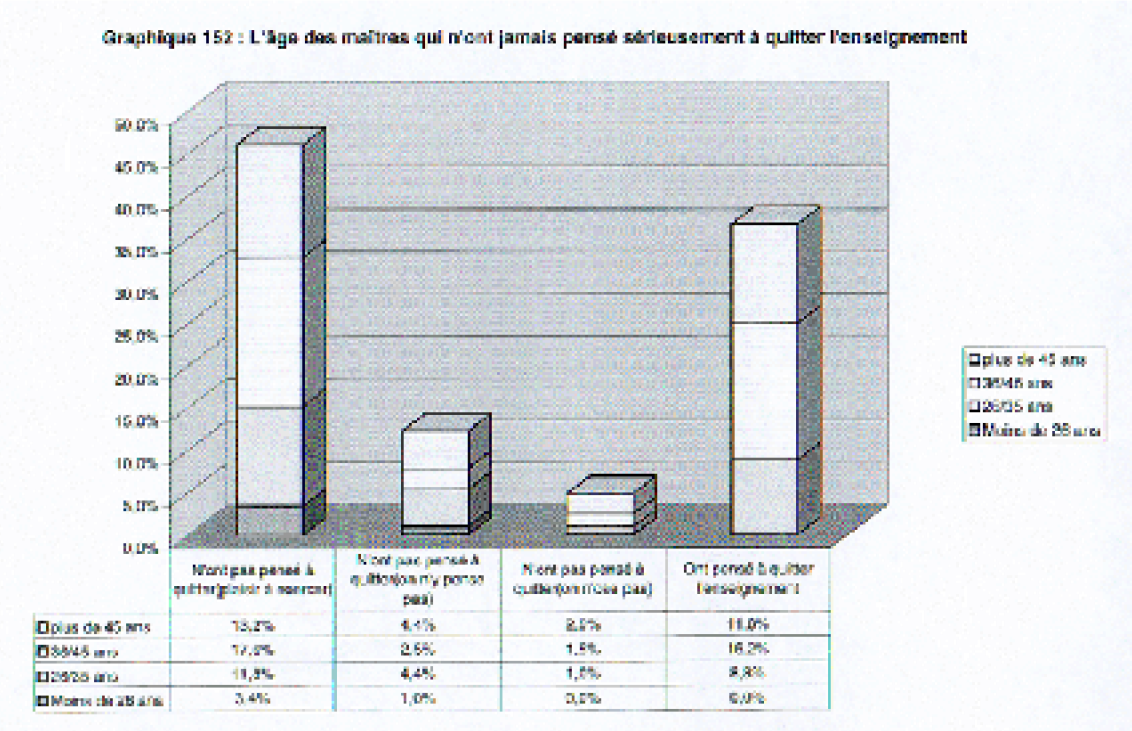
Graphique 132. La motivation première pour l'enseignement, des maîtres qui ont pensé sérieusement à quitter l'enseignement avant les deux premières années.

vertu de la loi du droit d'auteur.



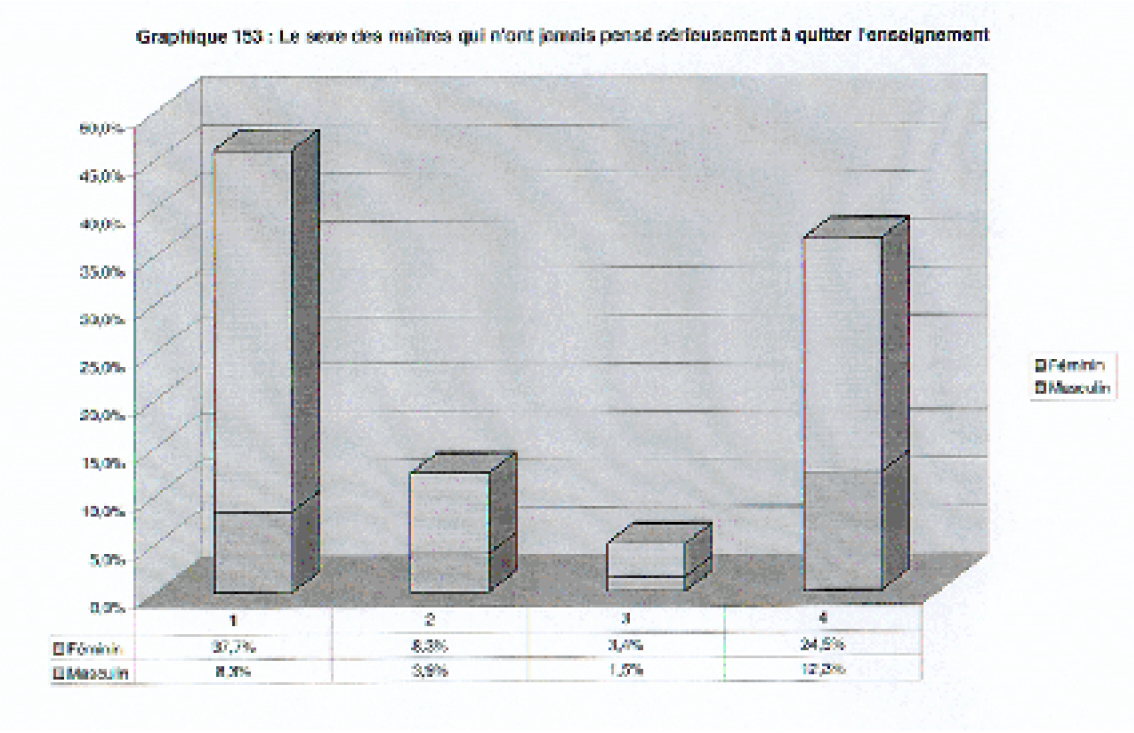
Graphique 133. La motivation première pour l'enseignement, des maîtres qui ont pensé sérieusement à quitter l'enseignement pendant les 3" et 4e années.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en



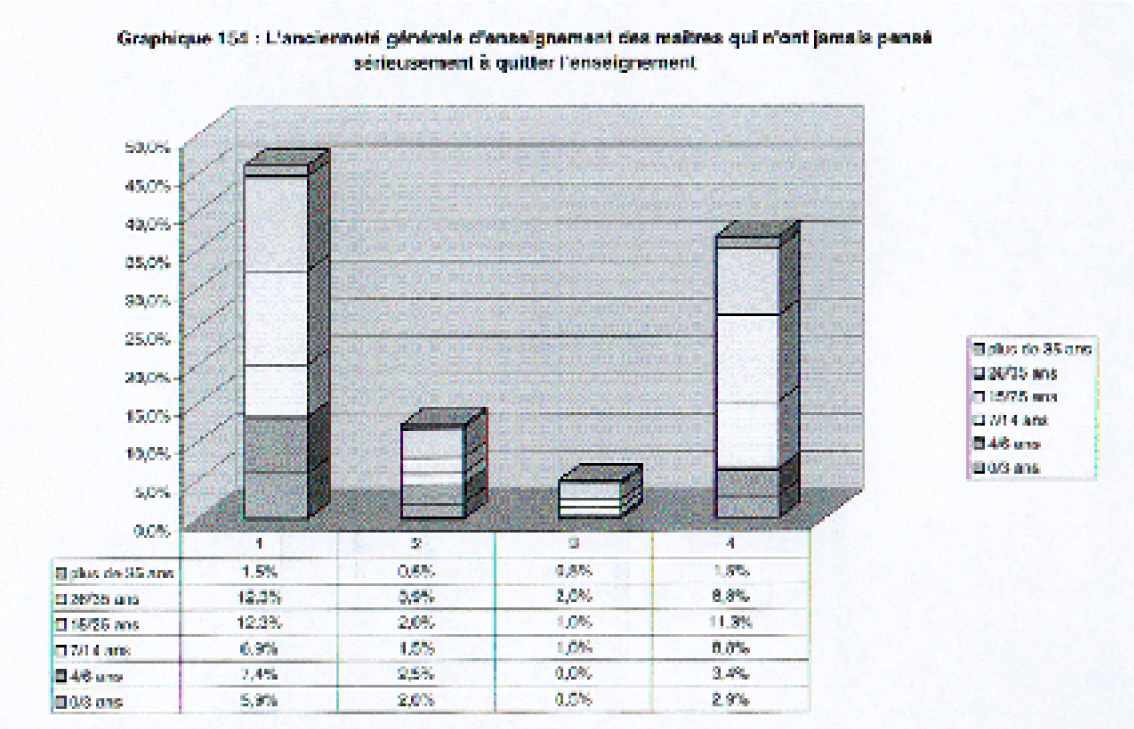
Graphique 134. La motivation première pour l'enseignement, des maîtres qui ont pensé sérieusement à quitter l'enseignement pendant les 5e et 6° années.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en



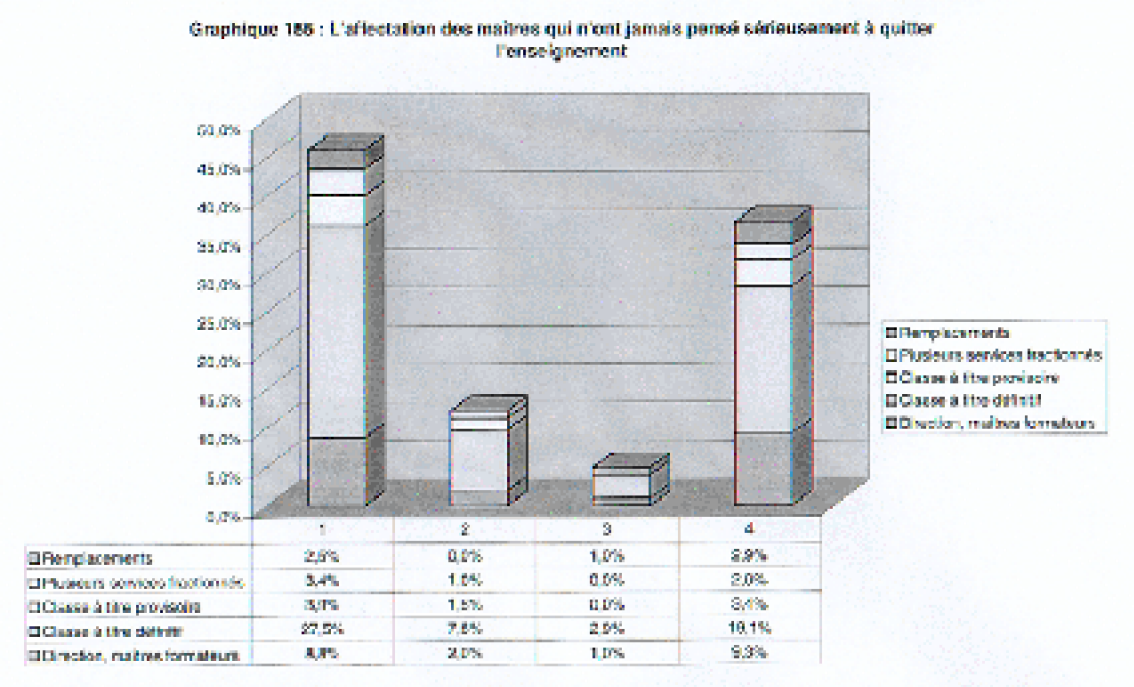
Graphique 135. La motivation première pour l'enseignement, des maîtres qui ont pensé sérieusement à quitter l'enseignement pendant les 7e et 15e années

vertu de la loi du droit d'auteur.



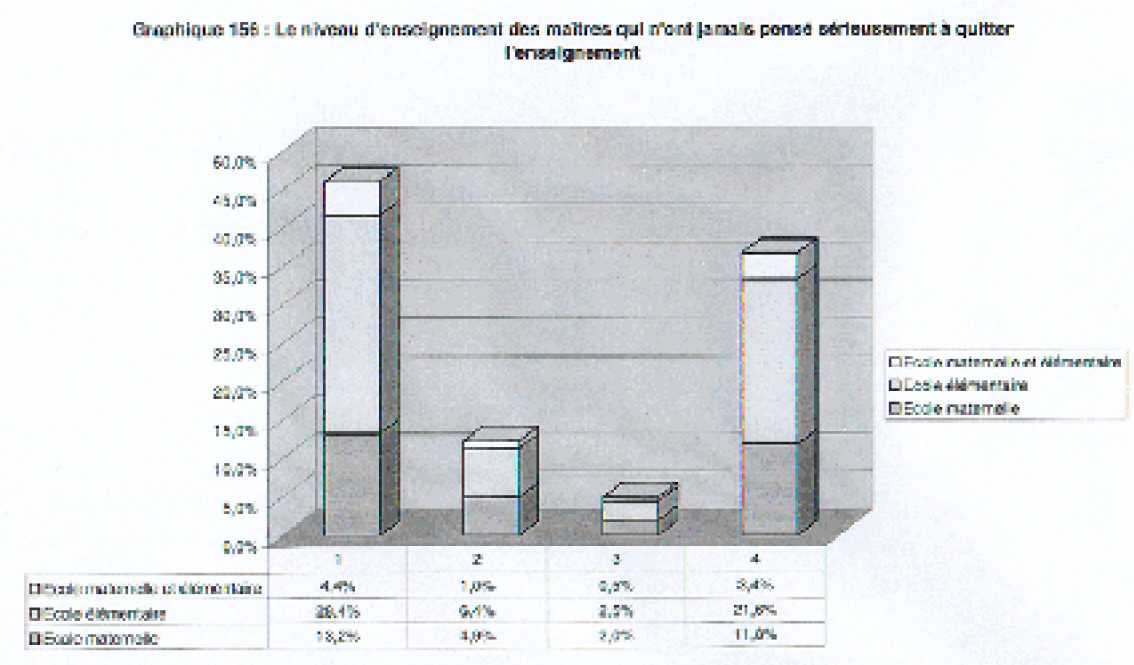
Graphique 136. La motivation première pour l'enseignement, des maîtres qui ont pensé sérieusement à quitter l'enseignement après la 15° année.

vertu de la loi du droit d'auteur.



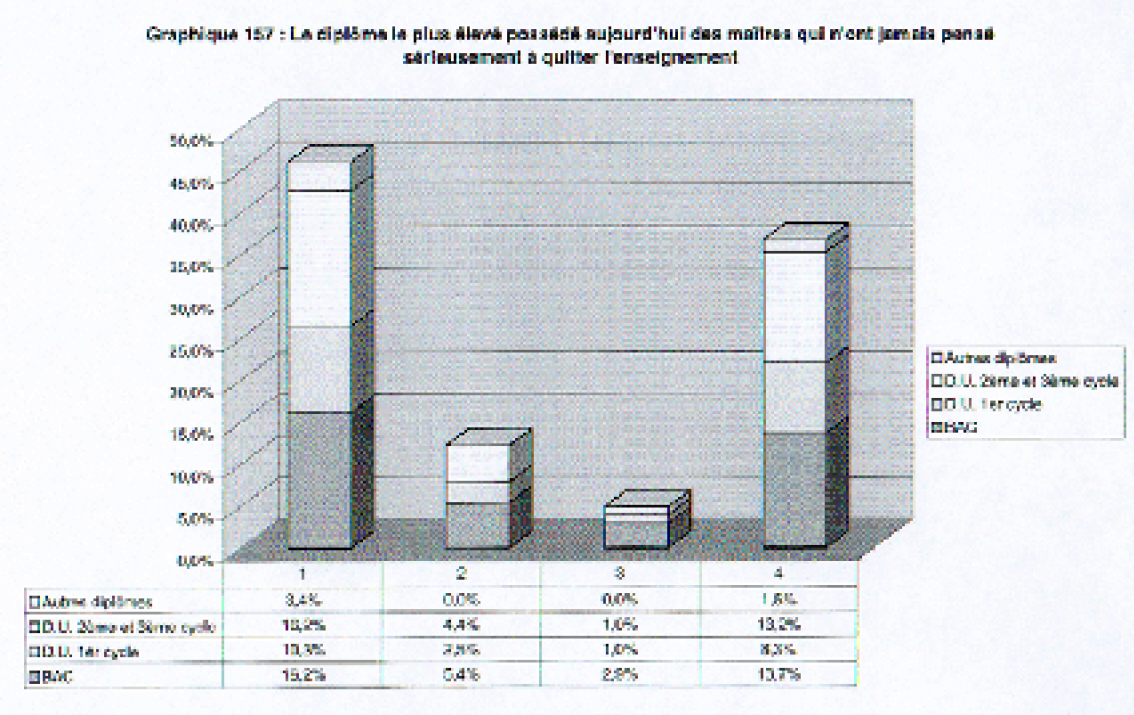
Graphique 137. La motivation première pour l'enseignement, des maîtres qui ont pensé sérieusement à quitter l'enseignement à plusieurs moments dans la carrière.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en



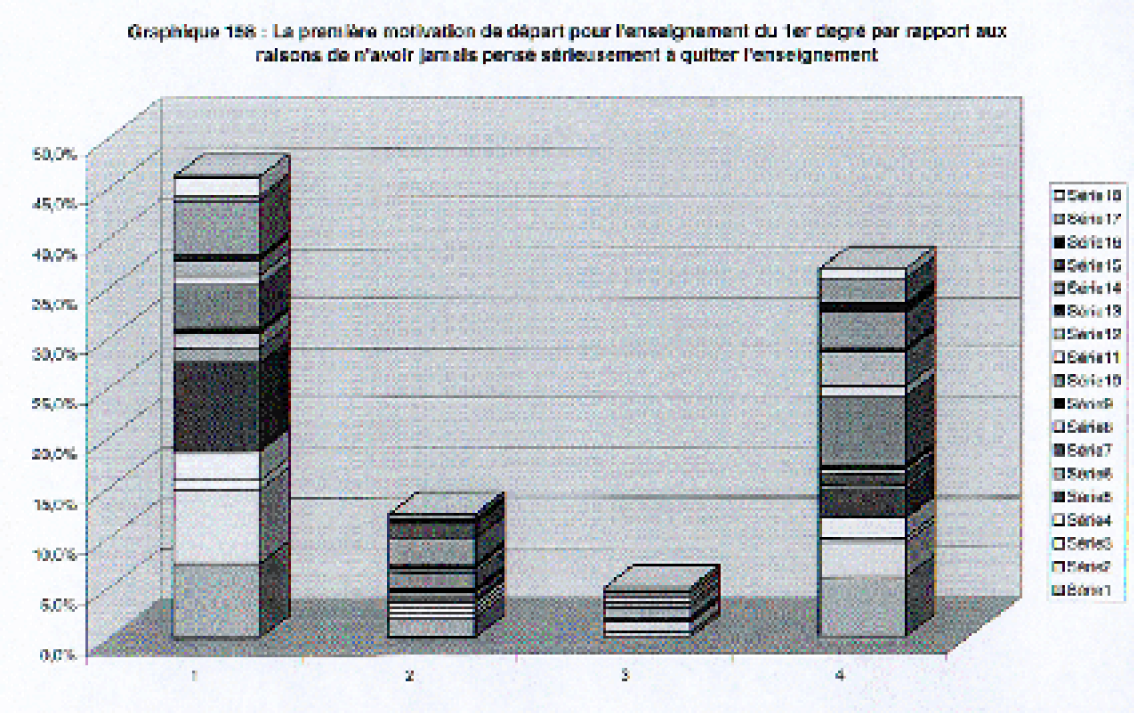
Graphique 138. Moment du choix de devenir enseignant parmi les maîtres qui ont pensé sérieusement à quitter l'enseignement du premier degré.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en



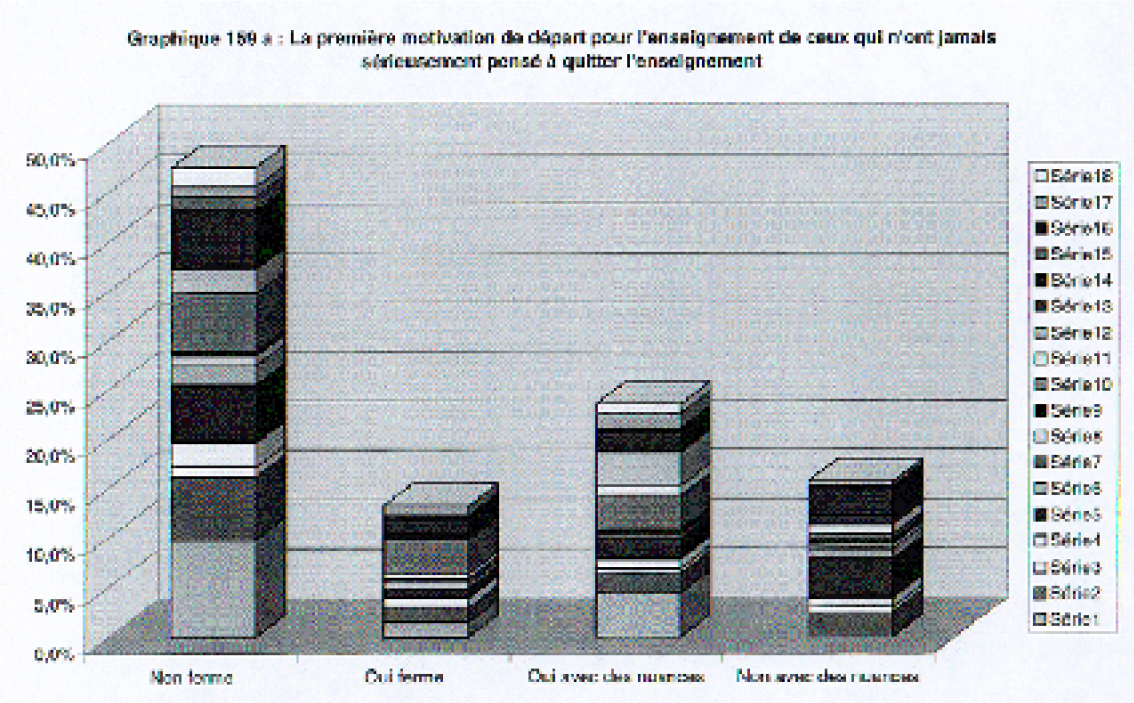
Graphique 139. Moment du choix de devenir enseignant parmi les maîtres qui ont pensé sérieusement à quitter l'enseignement et parmi ceux qui n'ont pas pensé à quitter l'enseignement du premier degré.

vertu de la loi du droit d'auteur.



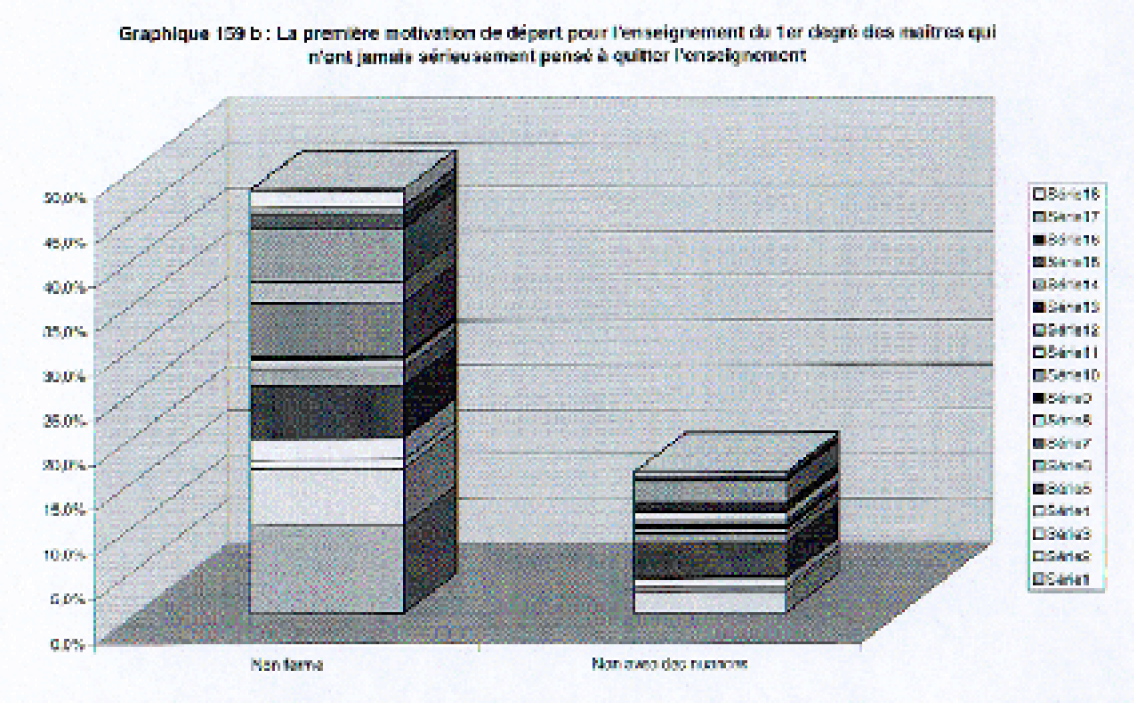
Graphique 140. Les moments de doute en fonction du sexe.

vertu de la loi du droit d'auteur.



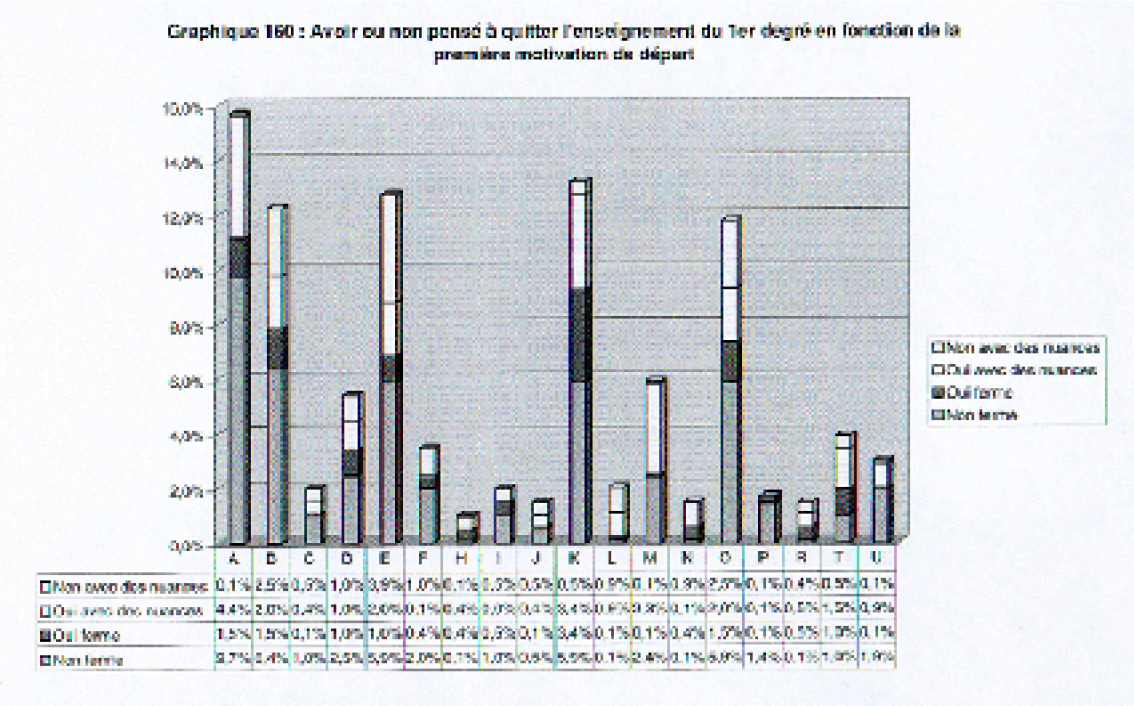
Graphique 141. Les moments de doute en fonction de l'ancienneté générale d'enseignement.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en



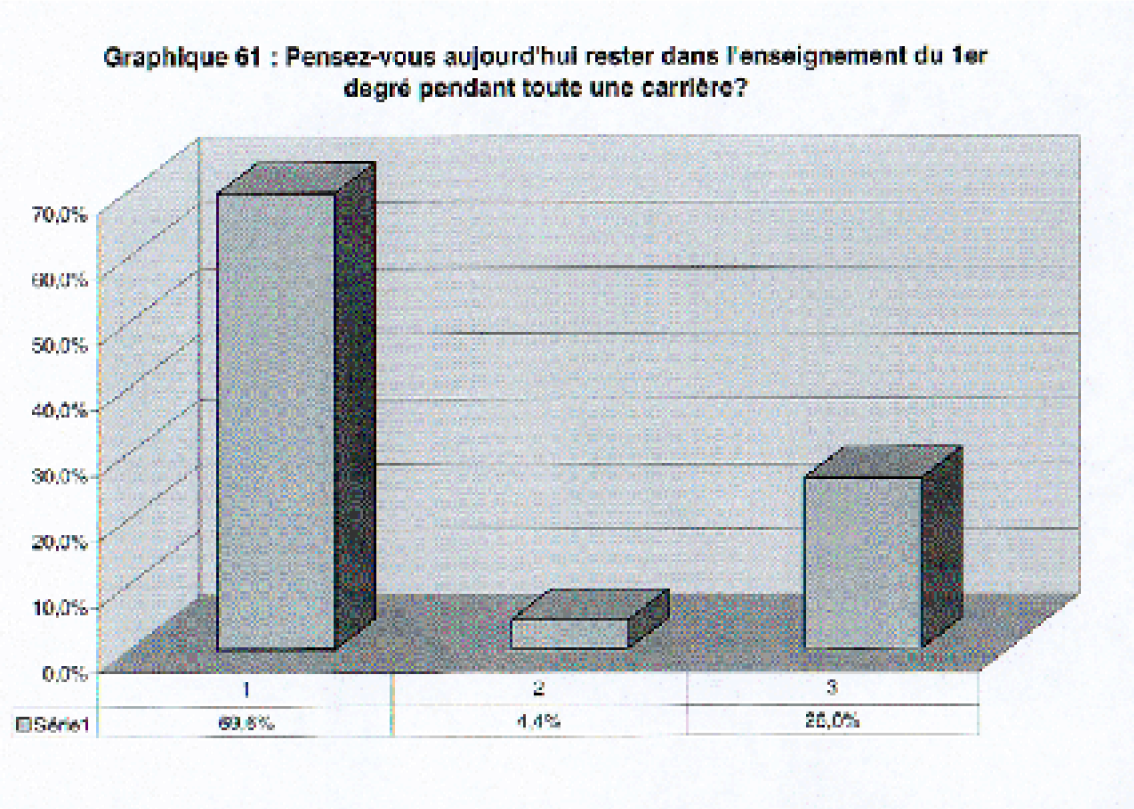
Graphique 142. L'âge d'entrée dans l'enseignement du premier degré des maîtres qui onl pensé sérieusement à quitter l'enseignement.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en



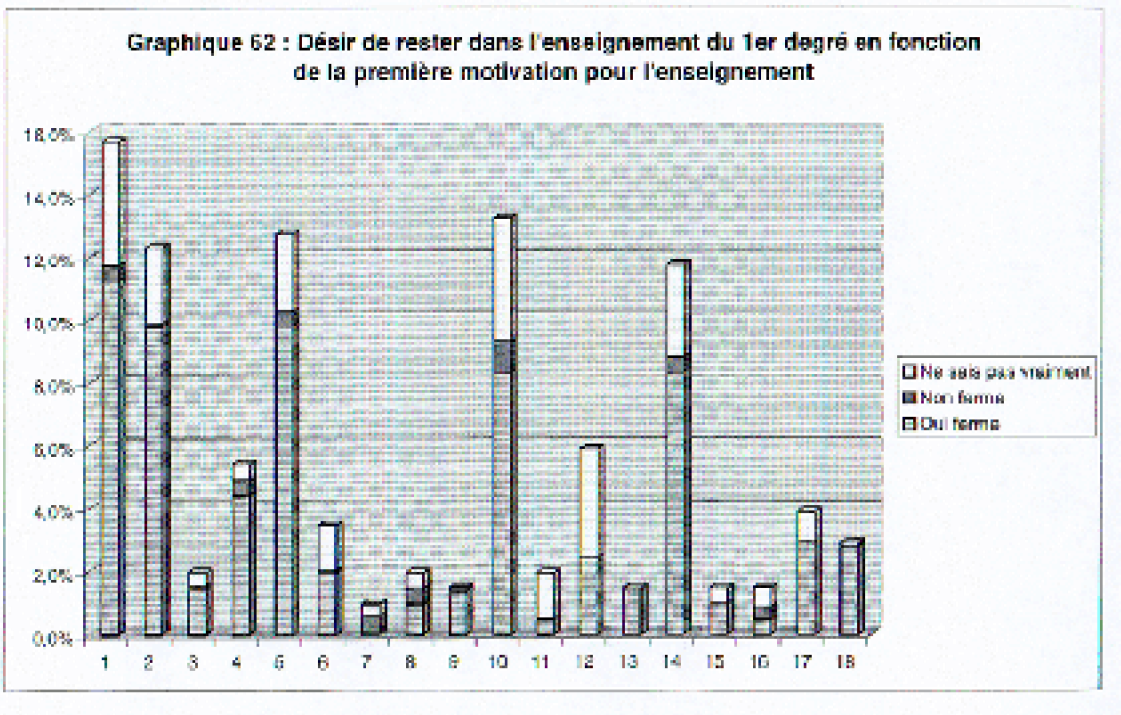
Graphique 143. L'âge d'entrée dans renseignement du premier degré des maîtres qui ont pensé sérieusement à quitter l'enseignement et des maîtres qui n'ont pas pensé à quitter l'enseignement.

vertu de la loi du droit d'auteur.



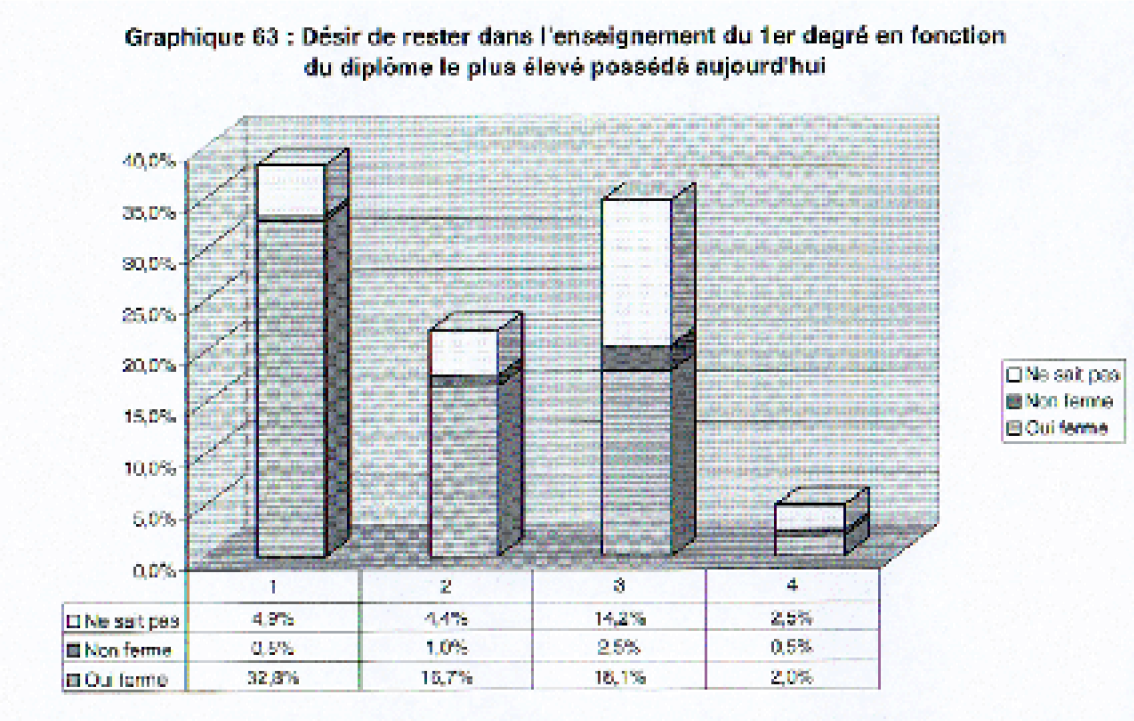
Graphique144. Le motif principal qui explique pourquoi on a pensé à quitter renseignement du premier degré.

vertu de la loi du droit d'auteur.



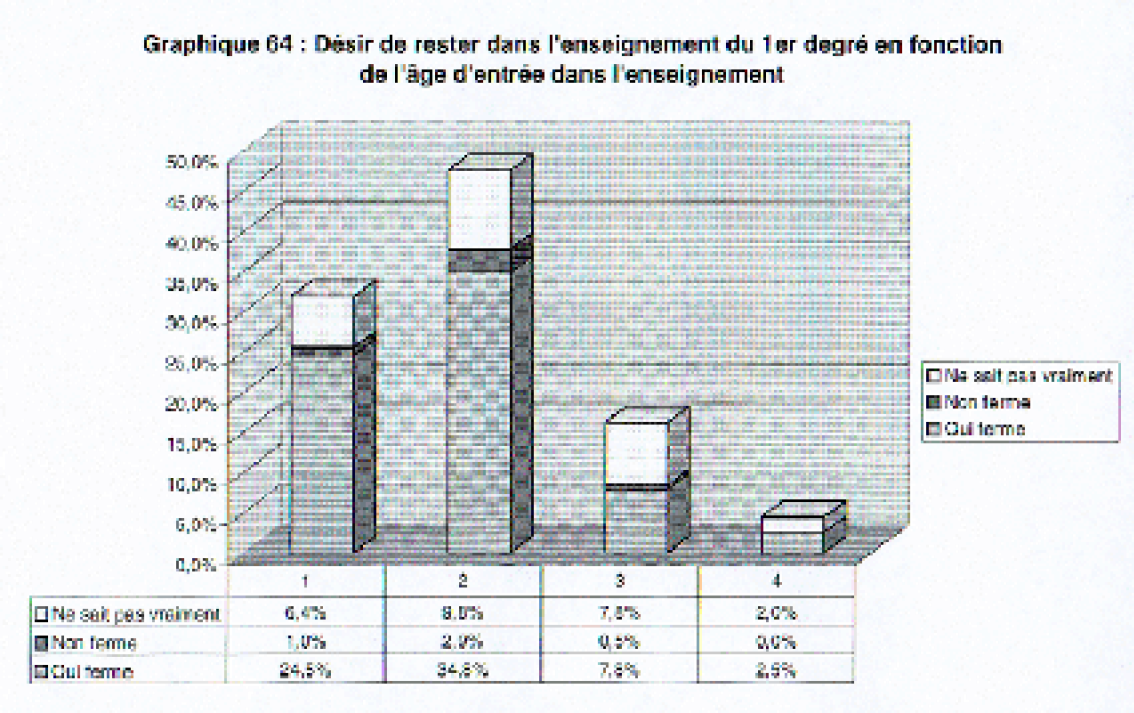
Graphique 145. Pourquoi a-t-on pensé à quitter l'enseignement en fonction du sexe?

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en



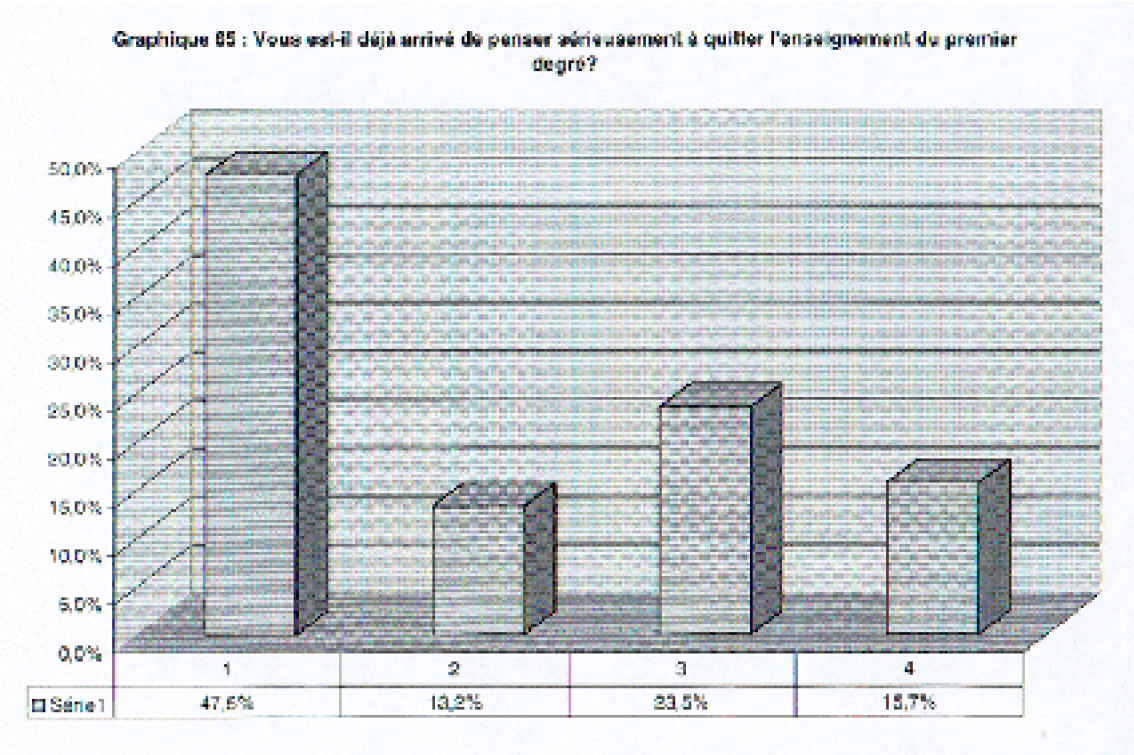
Graphique 146. L'âge d'entrée dans l'enseignement du premier degré en fonction du motif principal qui explique pourquoi l'on a pensé à quitter l'enseignement.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en



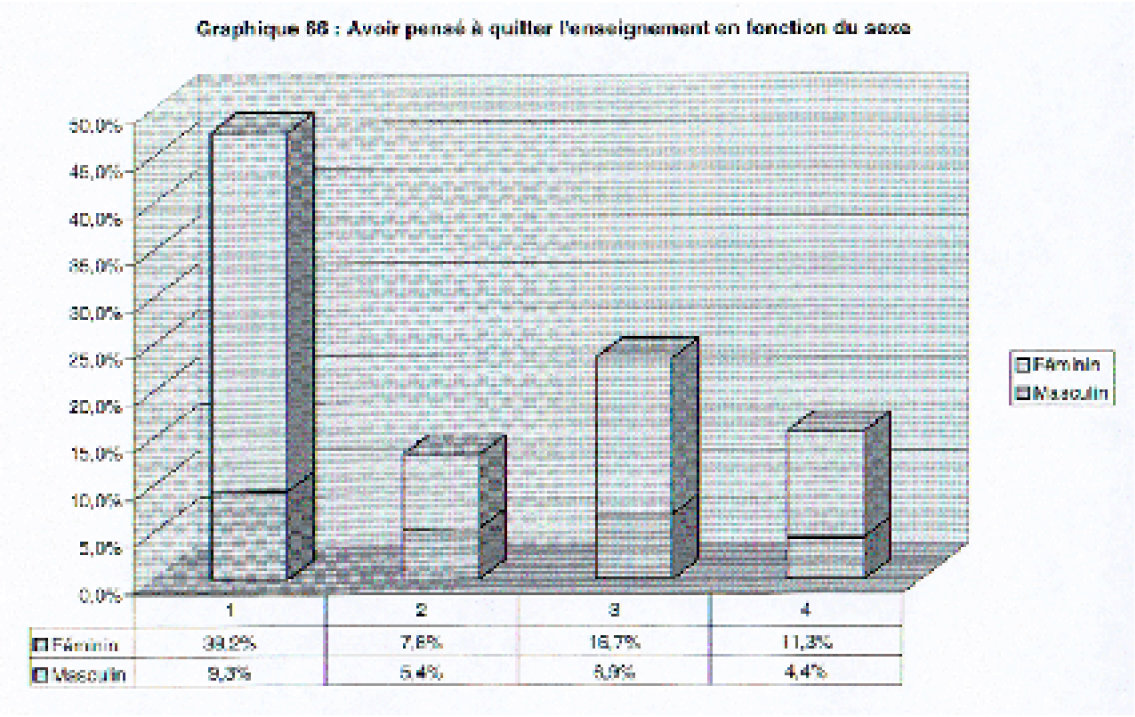
Graphique 147. Pourquoi a-t-on pensé à quitter l'enseignement en fonction de l'ancienneté générale d'enseignement ?

vertu de la loi du droit d'auteur.



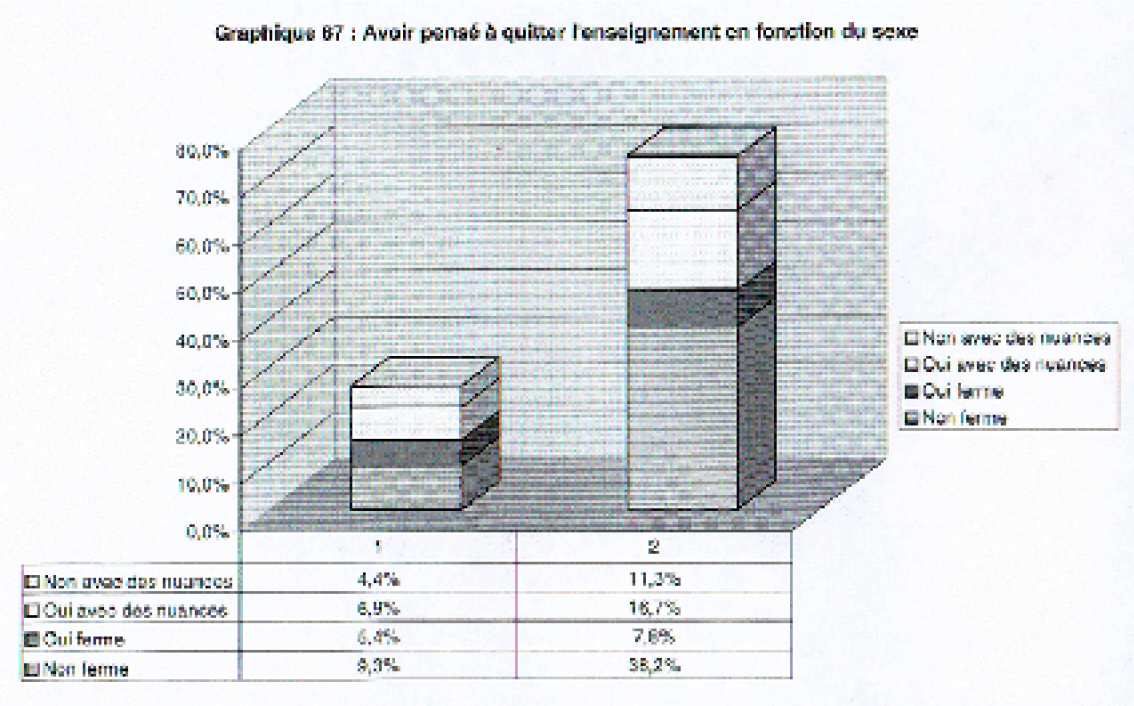
Graphique 148. Le moment du choix de devenir enseignant en fonction du motif principal qui explique pourquoi l'on a pensé à quitter l'enseignement du premier degré.

vertu de la loi du droit d'auteur.



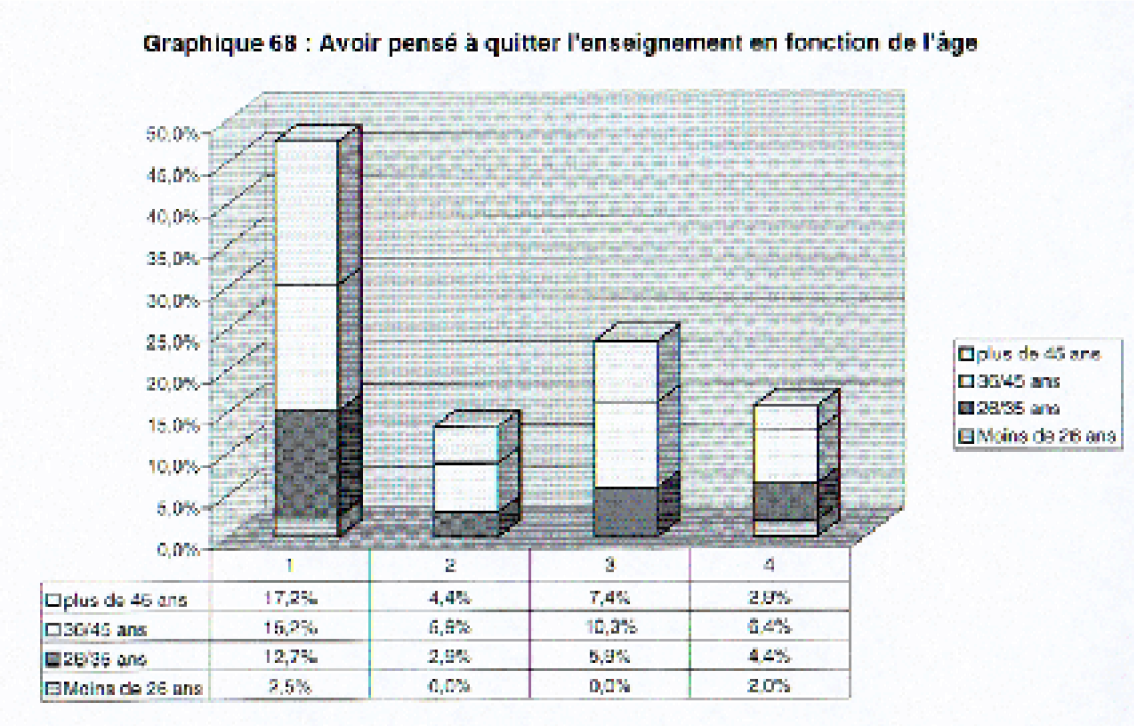
Graphique 149 La première motivation de départ pour l'enseignement du premier degré des maîtres qui ont pensé sérieusement à quitter l'enseignement.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en



Graphique 150. La première motivation de départ pour l'enseignement du premier degré en fonction du motif principal qui explique pourquoi l'on veul quitter l'enseignement.

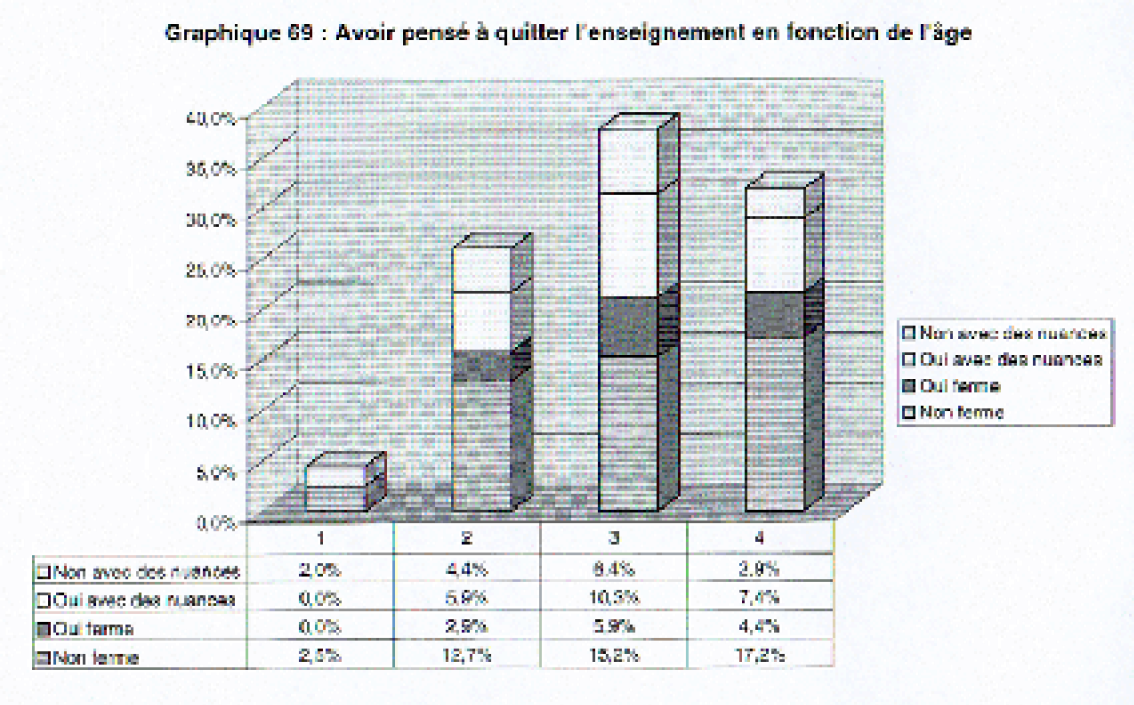
Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en



	1	2	3	4
plus de 45 ans	17,2%	4,4%	7,4%	2,5%
36/45 ans	15,2%	6,5%	10,3%	5,4%
28/35 ans	12,7%	2,5%	5,9%	4,4%
Moins de 28 ans	2,5%	0,0%	0,0%	2,0%

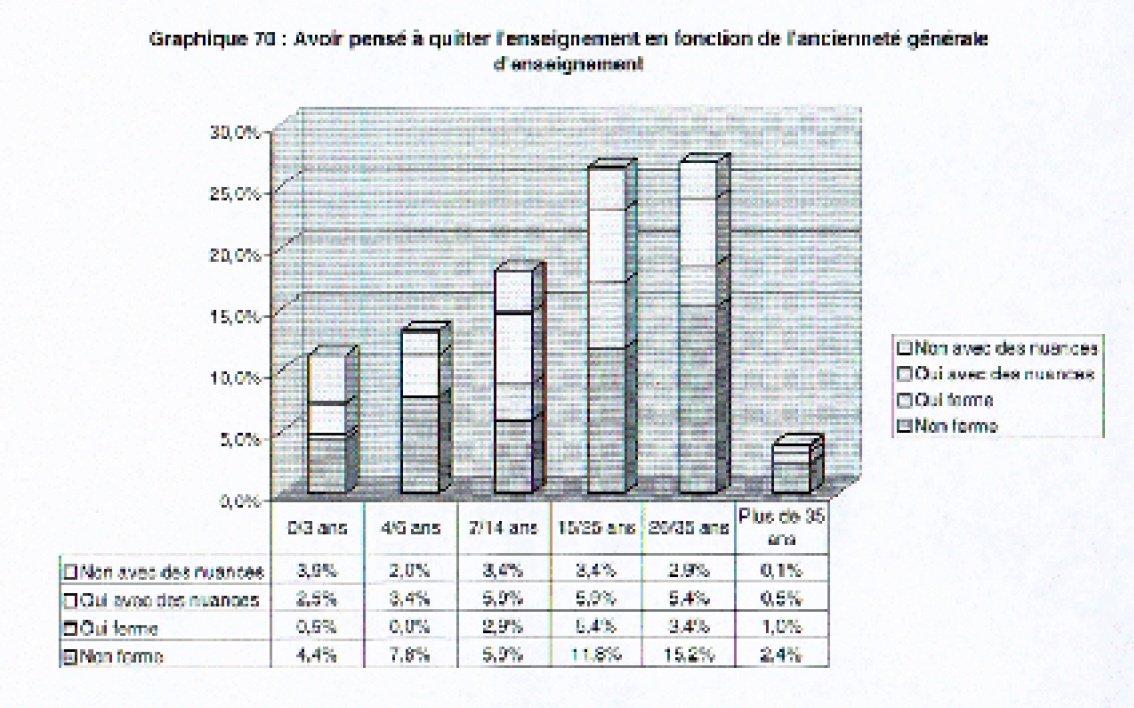
Graphique 151.La raison de n'avoir jamais pensé sérieusement à quitter l'enseignement.

vertu de la loi du droit d'auteur.



Graphique 152 L'âge des maîtres qui n'ont jamais pensé à quitter l'enseignement

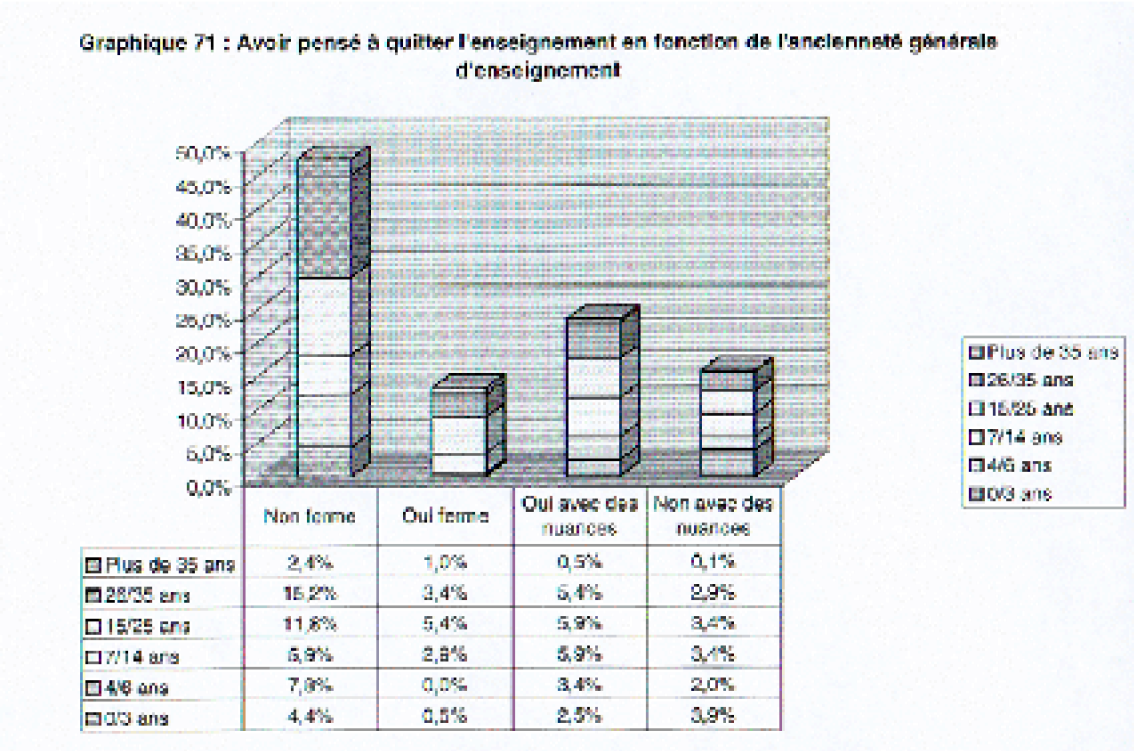
vertu de la loi du droit d'auteur.



	0/3 ans	4/6 ans	7/14 ans	15/25 ans	20/35 ans	Plus de 35 ans
Non avec des nuances	3,9%	2,0%	3,4%	3,4%	2,9%	0,1%
Oui avec des nuances	2,5%	3,4%	5,9%	5,9%	5,4%	0,5%
Oui forme	0,5%	0,0%	2,9%	5,4%	3,4%	1,0%
Non forme	4,4%	7,8%	5,9%	11,8%	15,2%	2,4%

Graphique 153. Le sexe des maîtres qui n'ont jamais pensé à quitter renseignement

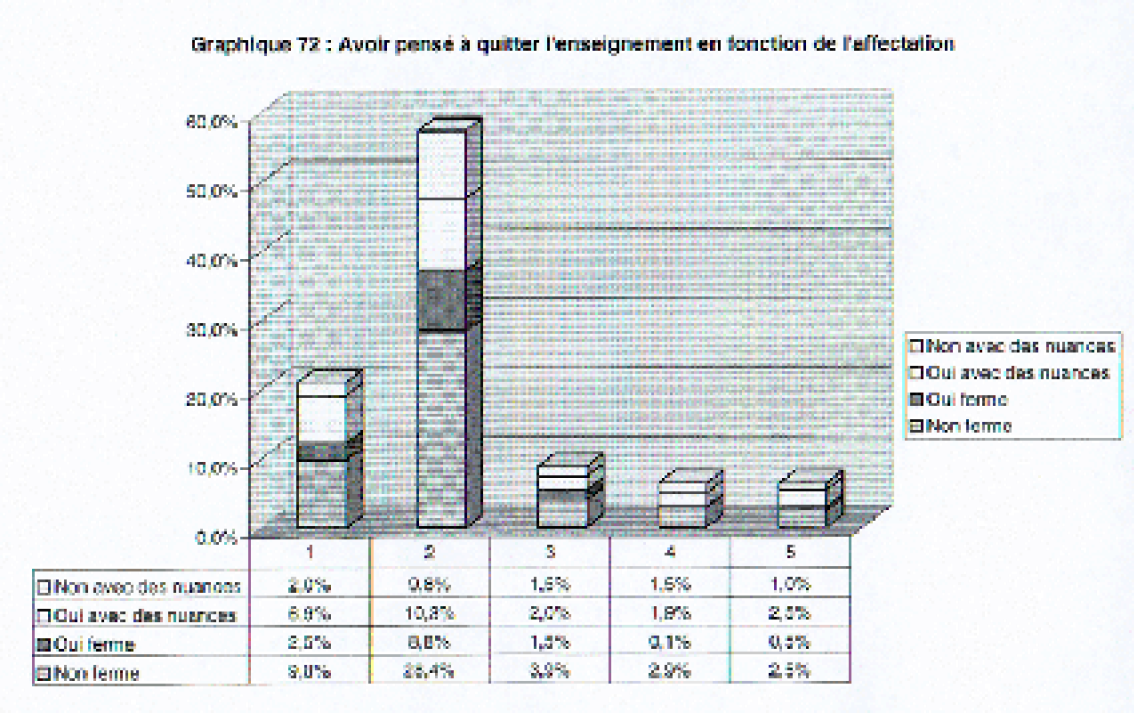
Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en



	Non femme	Oui femme	Oui avec des nuances	Non avec des nuances
Plus de 35 ans	2,4%	1,0%	0,5%	0,1%
26/35 ans	15,2%	3,4%	5,4%	2,9%
15/25 ans	11,6%	5,4%	5,9%	3,4%
7/14 ans	5,9%	2,8%	5,9%	3,1%
4/6 ans	7,9%	0,5%	3,4%	2,0%
0/3 ans	4,4%	0,5%	2,5%	3,9%

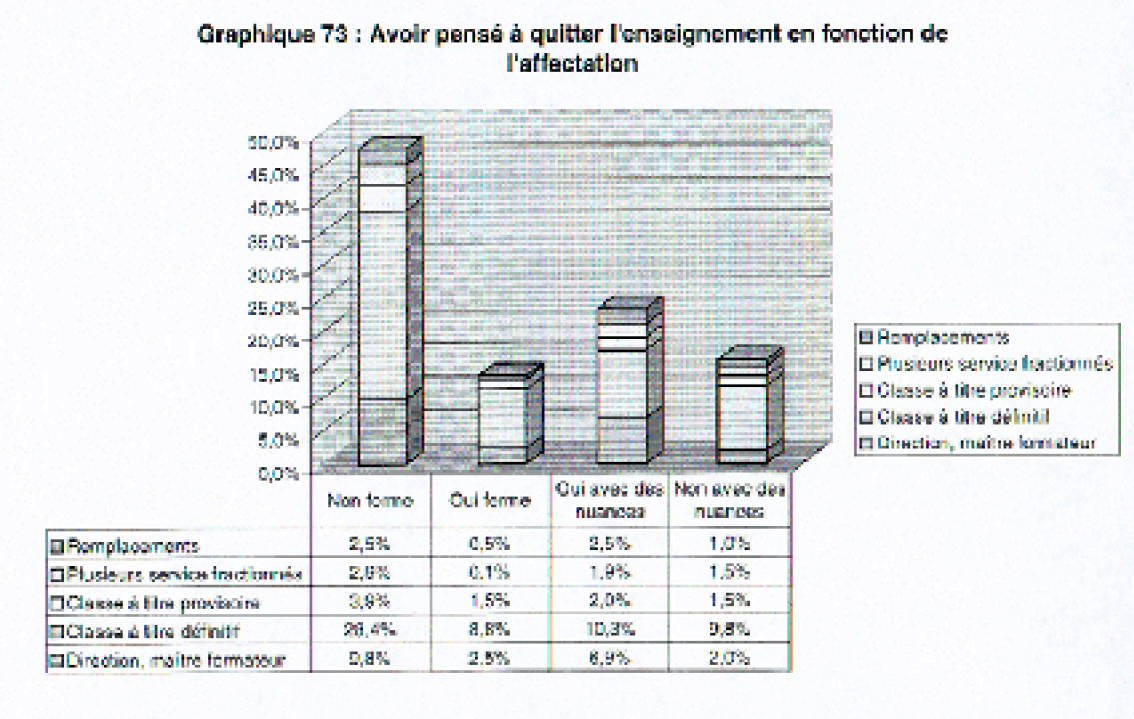
Graphique 154. L'ancienneté générale d'enseignement des maîtres qui n'ont jamais pensé à quitter l'enseignement.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en



Graphique 155. L'affectation des maîtres qui n'ont jamais pensé à quitter l'enseignement.

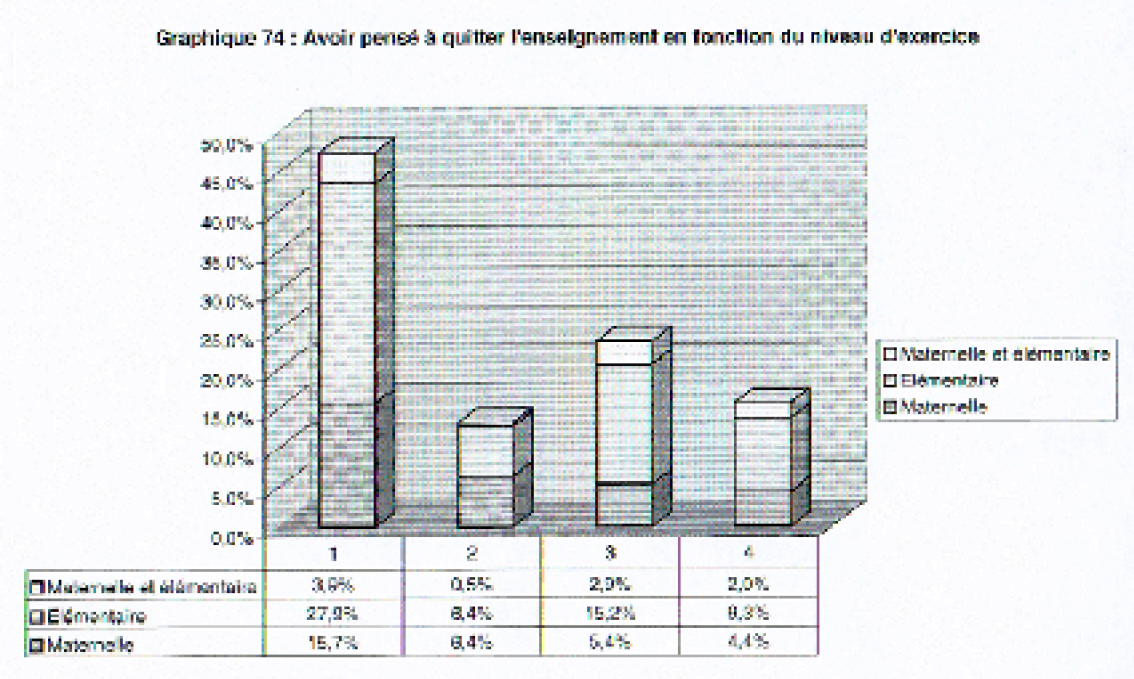
vertu de la loi du droit d'auteur.



	Non femme	Oui femme	Oui avec des nuances	Non avec des nuances
Remplacements	2,5%	0,5%	2,5%	1,0%
Plusieurs service fractionnés	2,8%	0,1%	1,8%	1,5%
Classe à titre provisoire	3,9%	1,5%	2,0%	1,5%
Classe à titre définitif	26,4%	8,8%	10,3%	9,8%
Direction, maître formateur	0,8%	2,5%	6,9%	2,0%

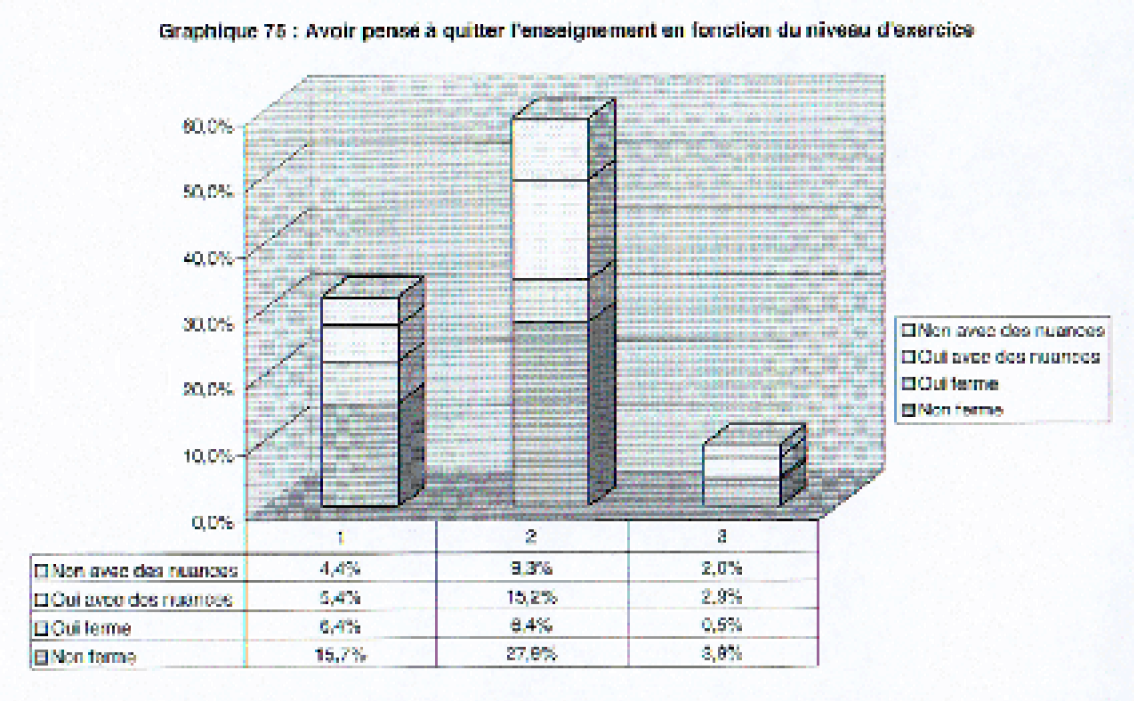
Graphique 156. Le niveau d'enseignement des maîtres qui n'ont jamais pensé à quitter l'enseignement.

vertu de la loi du droit d'auteur.



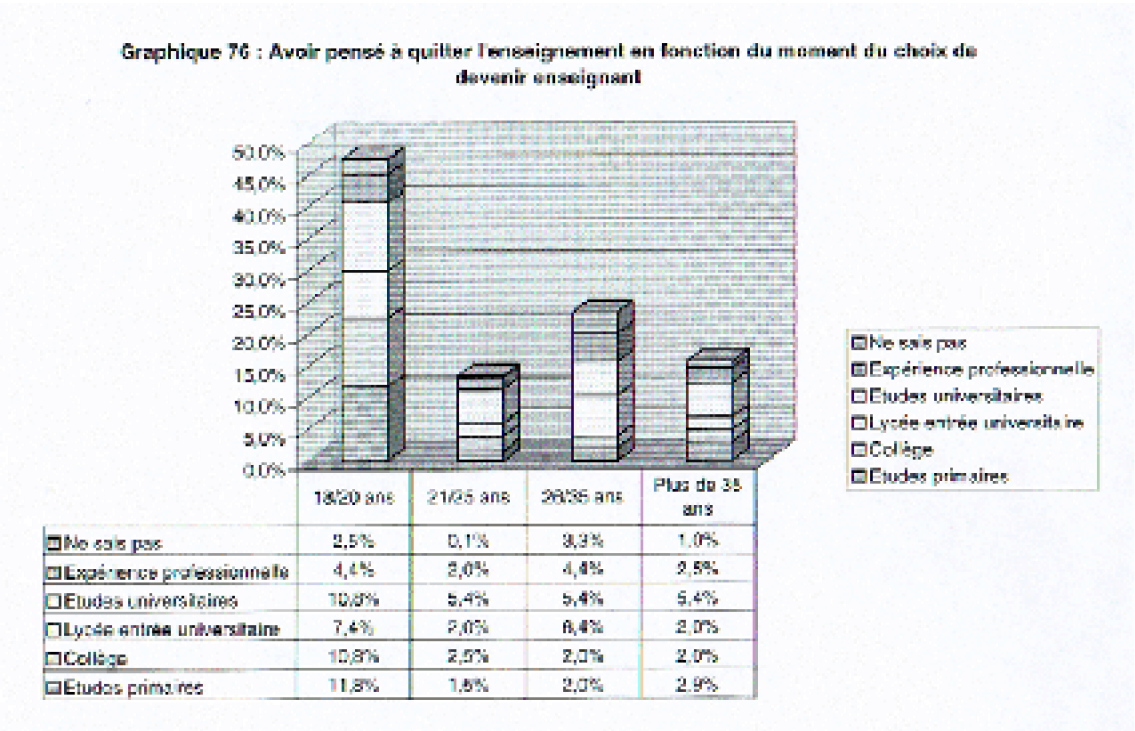
Graphique 157. Le diplôme le plus élevé possédé aujourd'hui des maîtres qui n'ont jamais pensé à quitter l'enseignement.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en



Graphique 158. La première motivation de départ pour l'enseignement du premier degré par rapport aux raisons de n'avoir jamais pensé sérieusement à quitter l'enseignement.

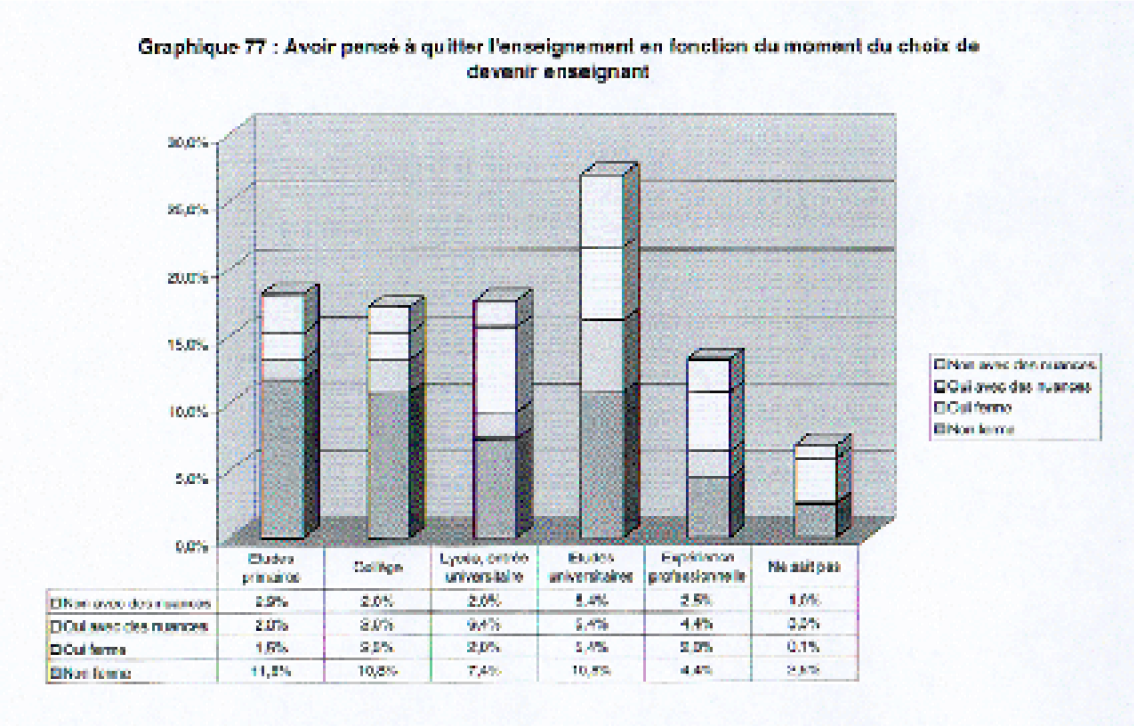
Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en



	18/20 ans	21/25 ans	26/35 ans	Plus de 35 ans
Ne sais pas	2,5%	0,1%	3,3%	1,0%
Expérience professionnelle	4,4%	2,0%	4,4%	2,5%
Etudes universitaires	10,8%	5,4%	5,4%	5,4%
Lycée entrée universitaire	7,4%	2,0%	6,4%	2,0%
Collège	10,8%	2,5%	2,0%	2,0%
Etudes primaires	11,8%	1,5%	2,0%	2,5%

Graphique 159 a et graphique 159 b. La première motivation de départ pour l'enseignement du premier degré des maîtres qui n'ont jamais pensé sérieusement à quitter l'enseignement.

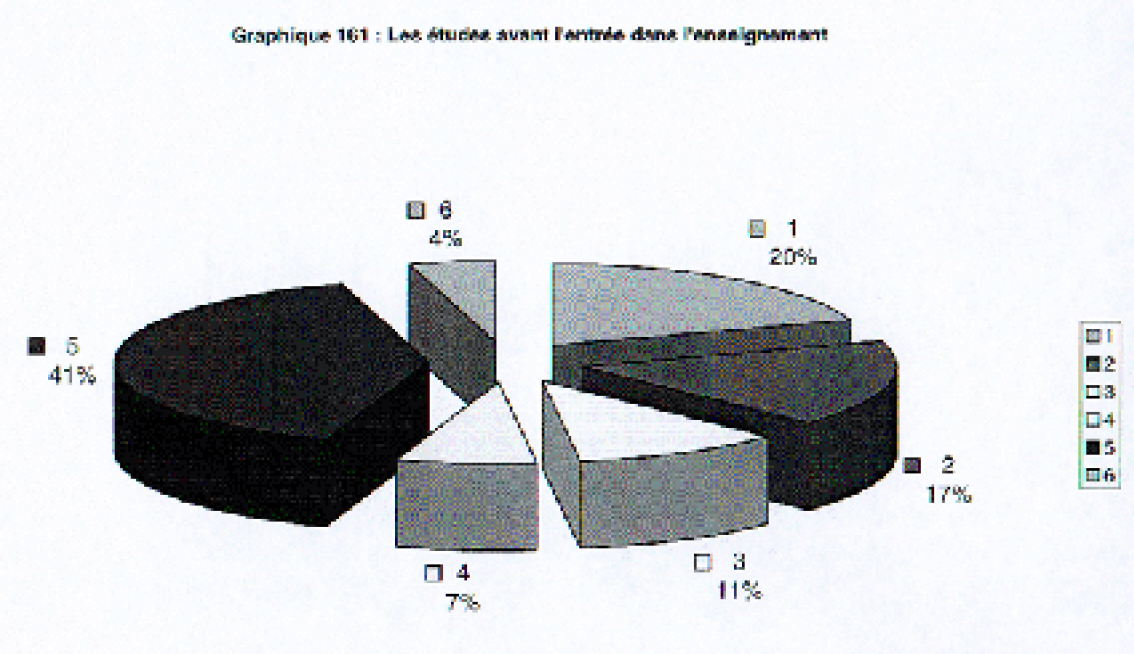
vertu de la loi du droit d'auteur.



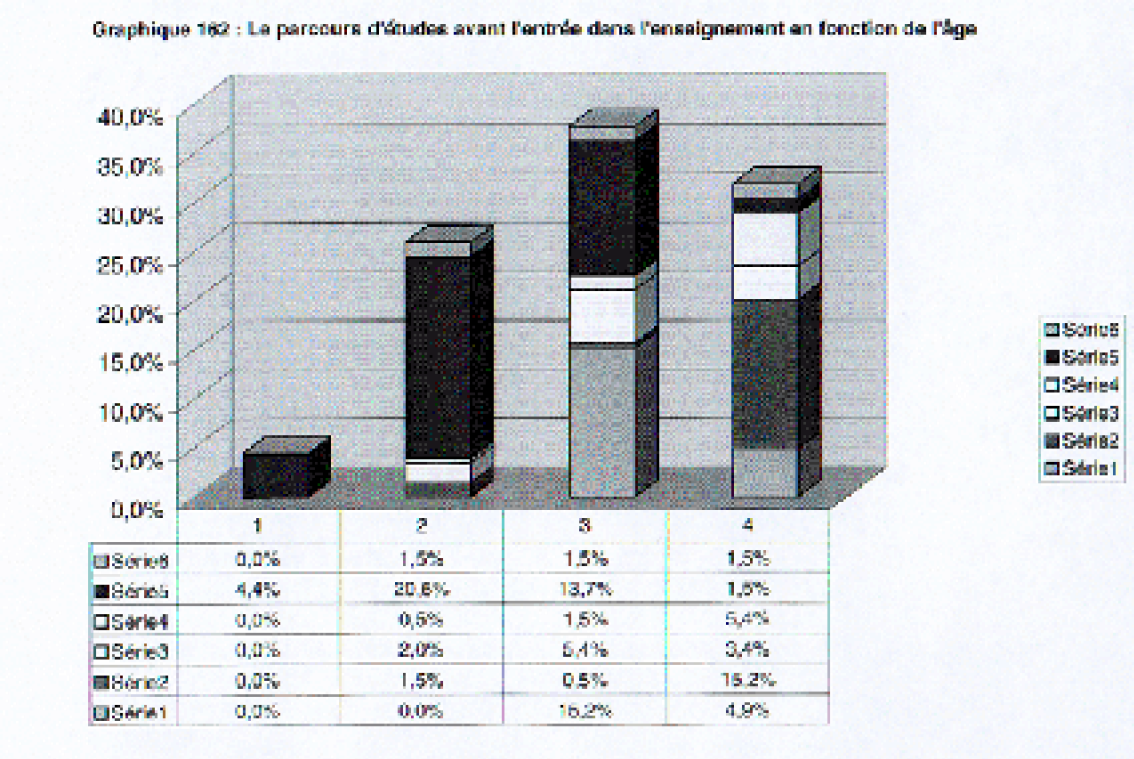
Graphique 160. Avoir ou non pensé à quitter l'enseignement du premier degré en fonction de la première motivation de départ.

Du désir initial : les motvations de l’enseignant pour l’enseignement

vertu de la loi du droit d'auteur.



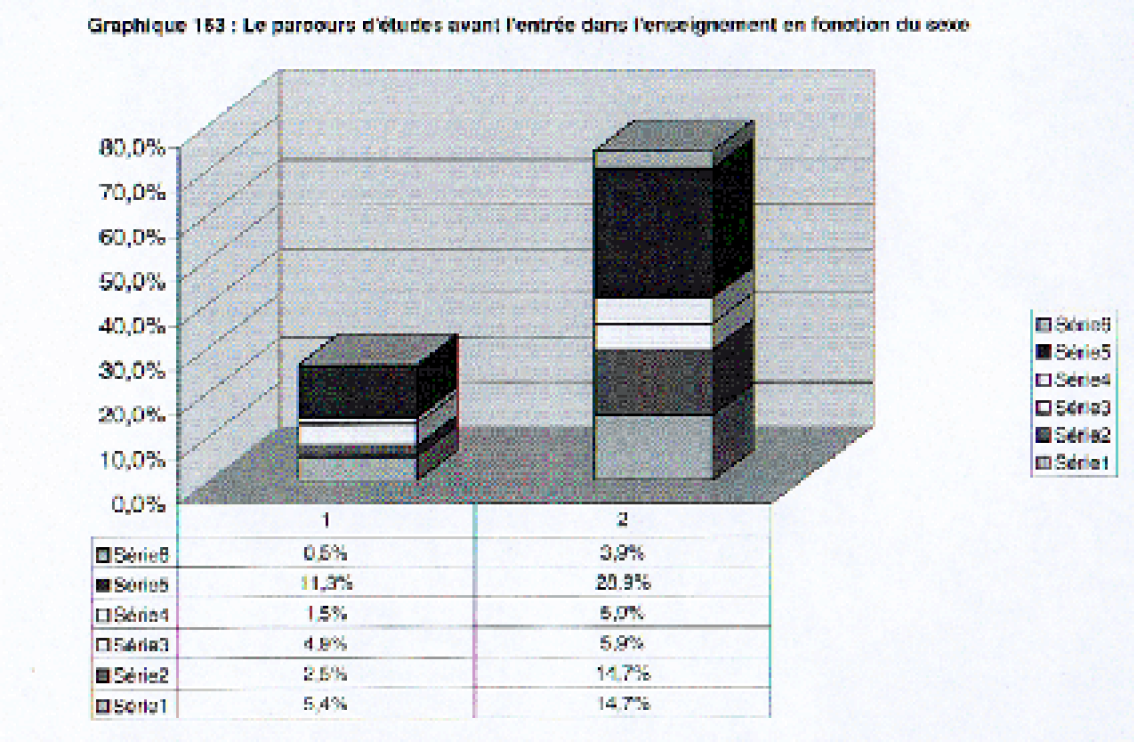
Graphique 161. Les études avani l'entrée dans l'enseignement.



	1	2	3	4
Série6	0,0%	1,5%	1,5%	1,5%
Série5	4,4%	20,6%	13,7%	1,5%
Série4	0,0%	0,5%	1,5%	5,4%
Série3	0,0%	2,0%	5,1%	3,4%
Série2	0,0%	1,5%	0,5%	15,2%
Série1	0,0%	0,0%	16,2%	4,9%

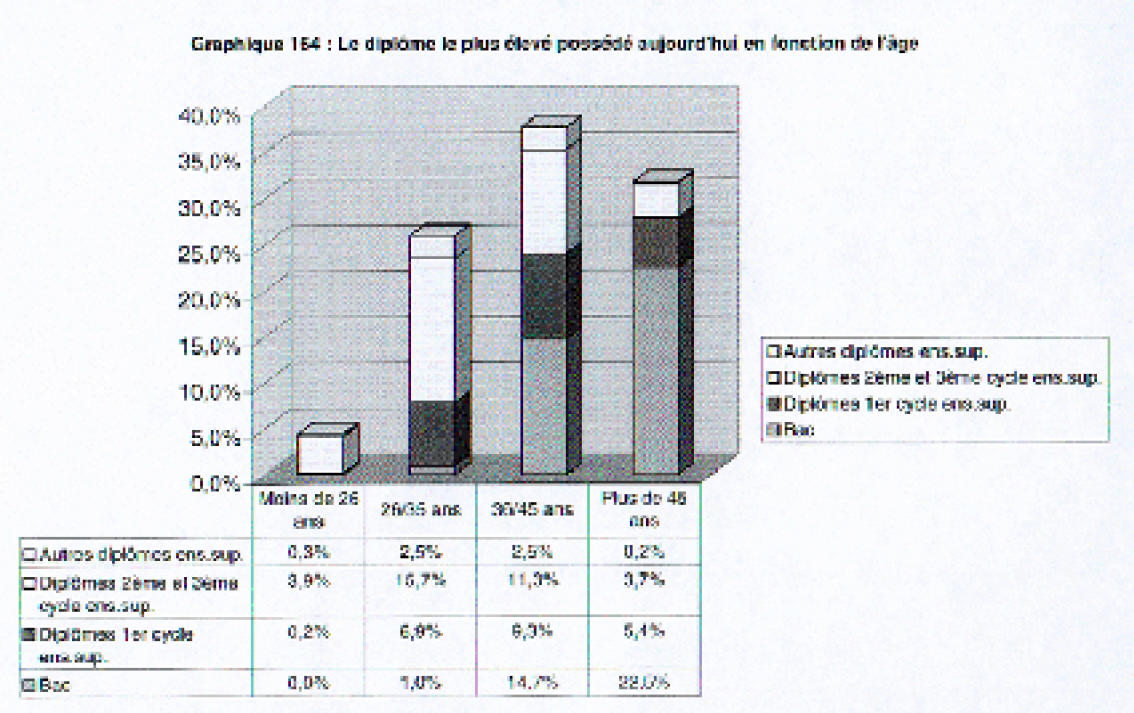
Graphique 162. Les parcours d'études avant l'entrée dans l'enseignement en (onction de l'âge.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en



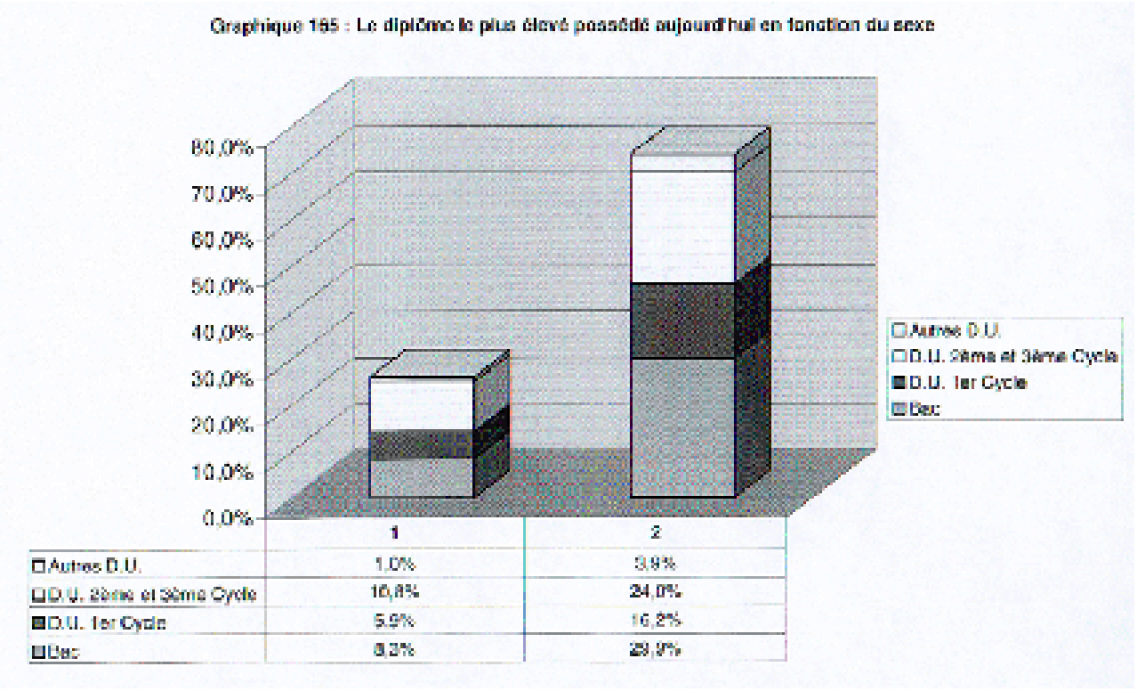
Graphique 163. Les parcours d'études avant l'entrée dans l'enseignement en tonction du sexe.

vertu de la loi du droit d'auteur.



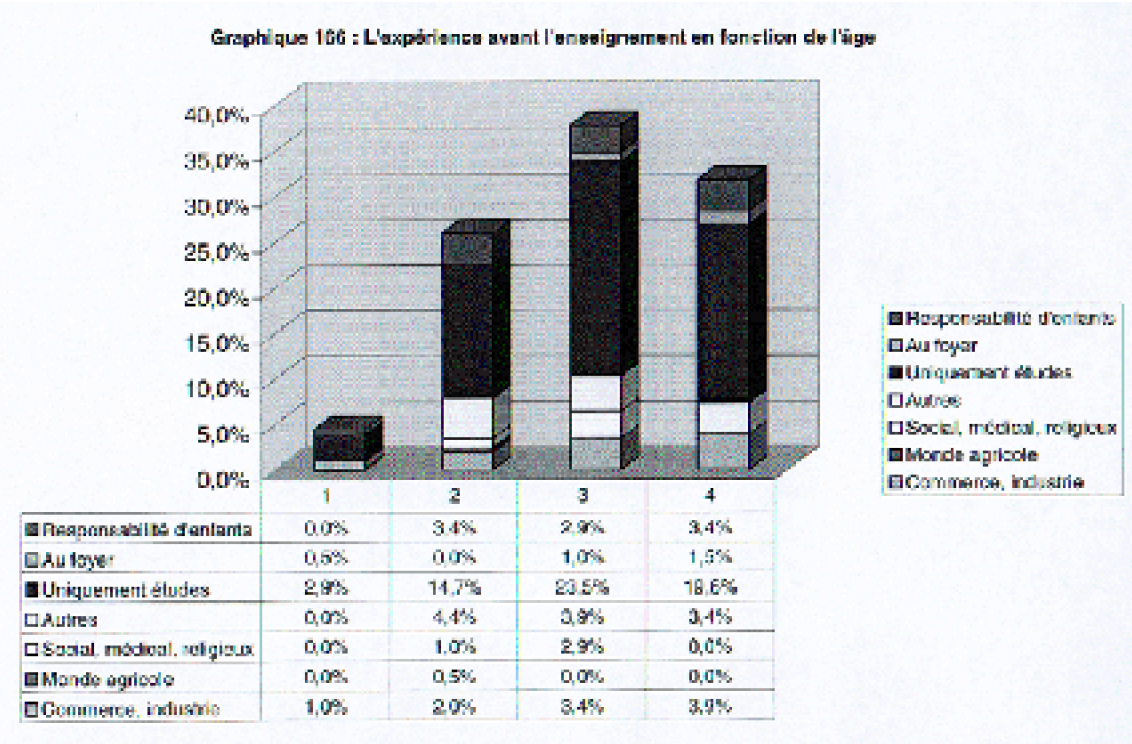
Graphique 164. Le diplôme le plus élevé possédé aujourd'hui en fonction de l'âge.

vertu de la loi du droit d'auteur.



Graphique 165 Le diplôme le plus élevé possédé aujourd'hui en fonction du sexe.

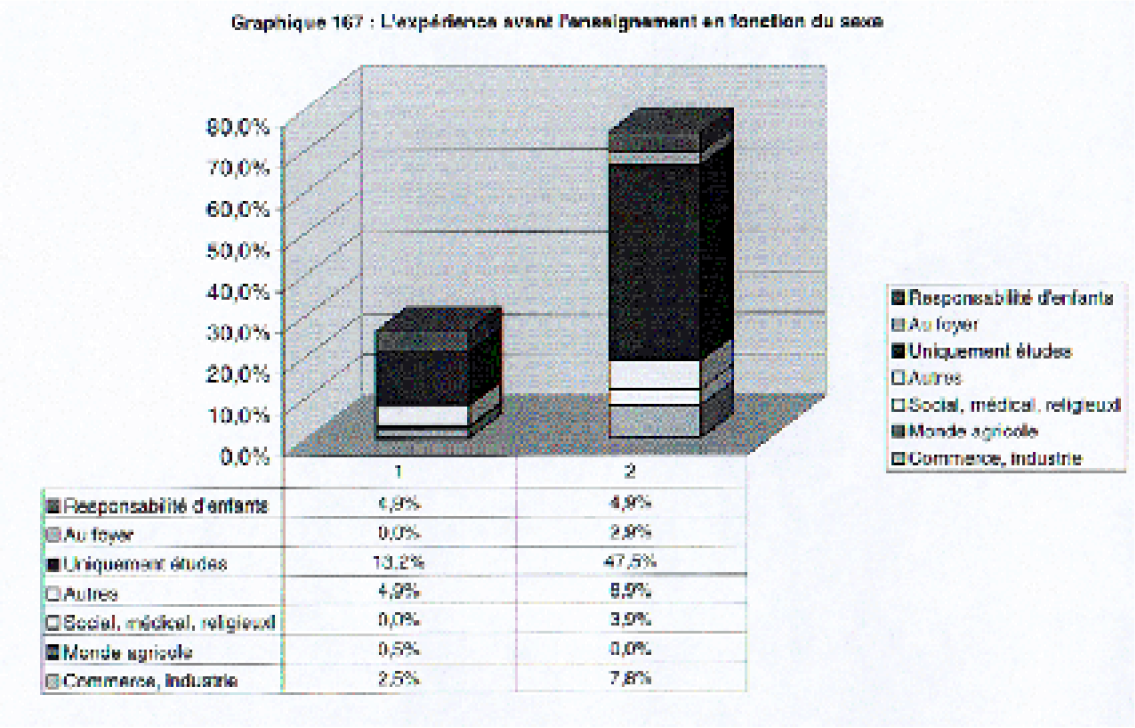
Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en



	1	2	3	4
Responsabilité d'enfants	0,0%	3,4%	2,9%	3,4%
Au foyer	0,5%	0,0%	1,0%	1,5%
Uniquement études	2,9%	11,7%	23,5%	18,6%
Autres	0,0%	4,4%	3,9%	3,4%
Social, médical, religieux	0,0%	1,0%	2,9%	0,0%
Monde agricole	0,0%	0,5%	0,0%	0,0%
Commerce, industrie	1,0%	2,0%	3,4%	3,9%

Graphique 166. L'expérience avant l'enseignement en fonction de l'âge.

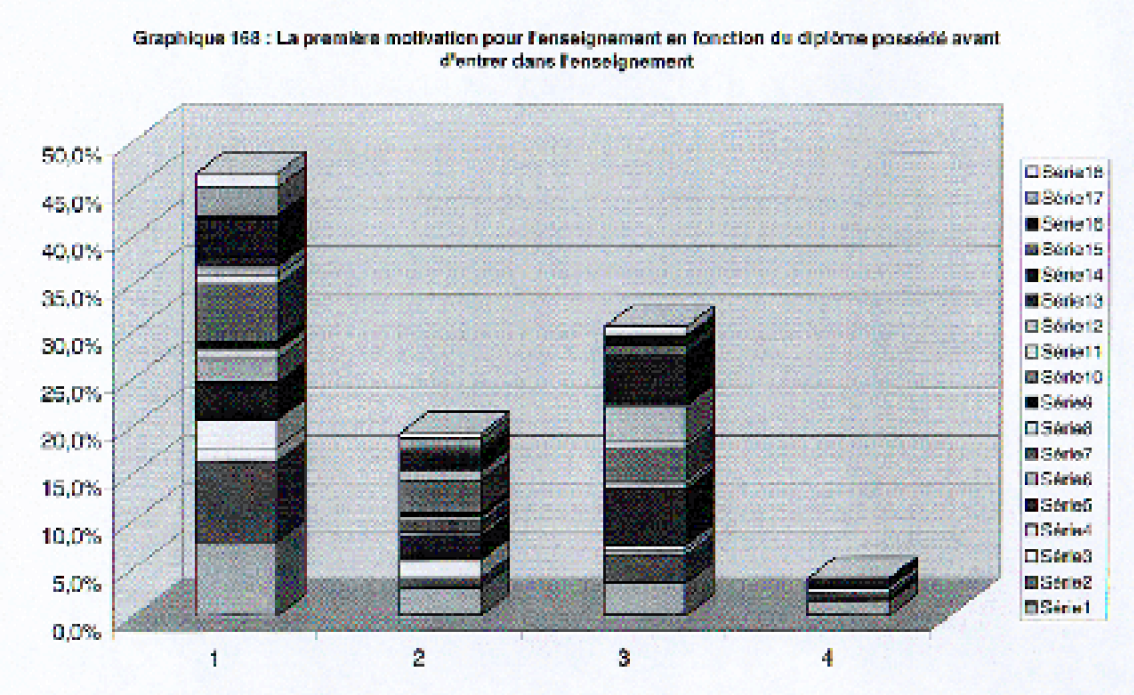
Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en



	1	2
Responsabilité d'enfants	4,9%	4,9%
Au foyer	0,0%	2,9%
Uniquement études	13,2%	47,5%
Autres	4,9%	8,9%
Social, médical, religieux	0,0%	3,9%
Monde agricole	0,5%	0,0%
Commerce, industrie	2,5%	7,8%

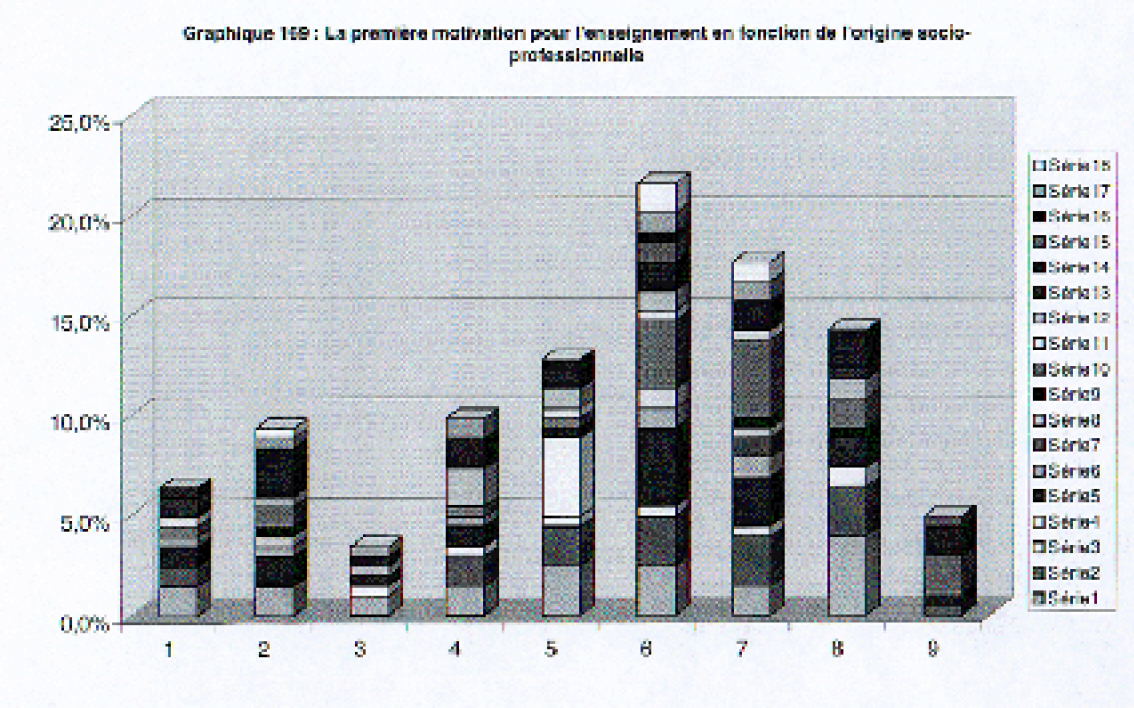
Graphique 167. L'expérience avant l'enseignement en fonction du sexe.

vertu de la loi du droit d'auteur.



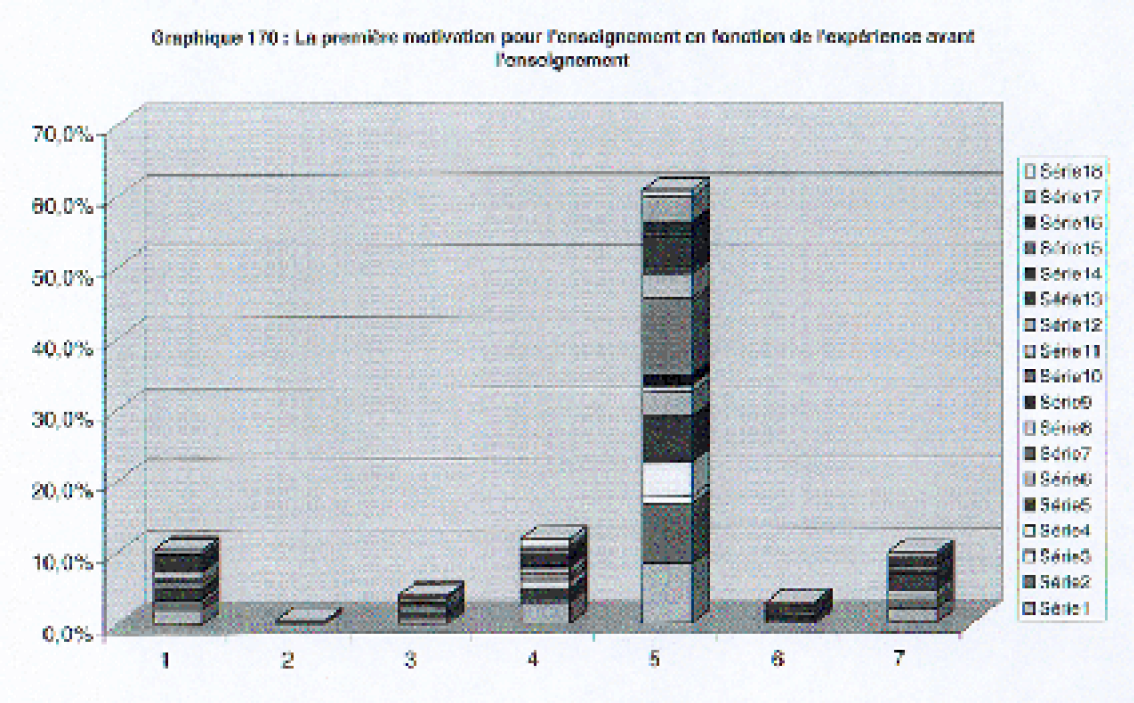
Graphique 168. La première motivation pour renseignement en fonction du diplôme le plus élevé possédé avant d'entrer dans l'enseignement.

vertu de la loi du droit d'auteur.



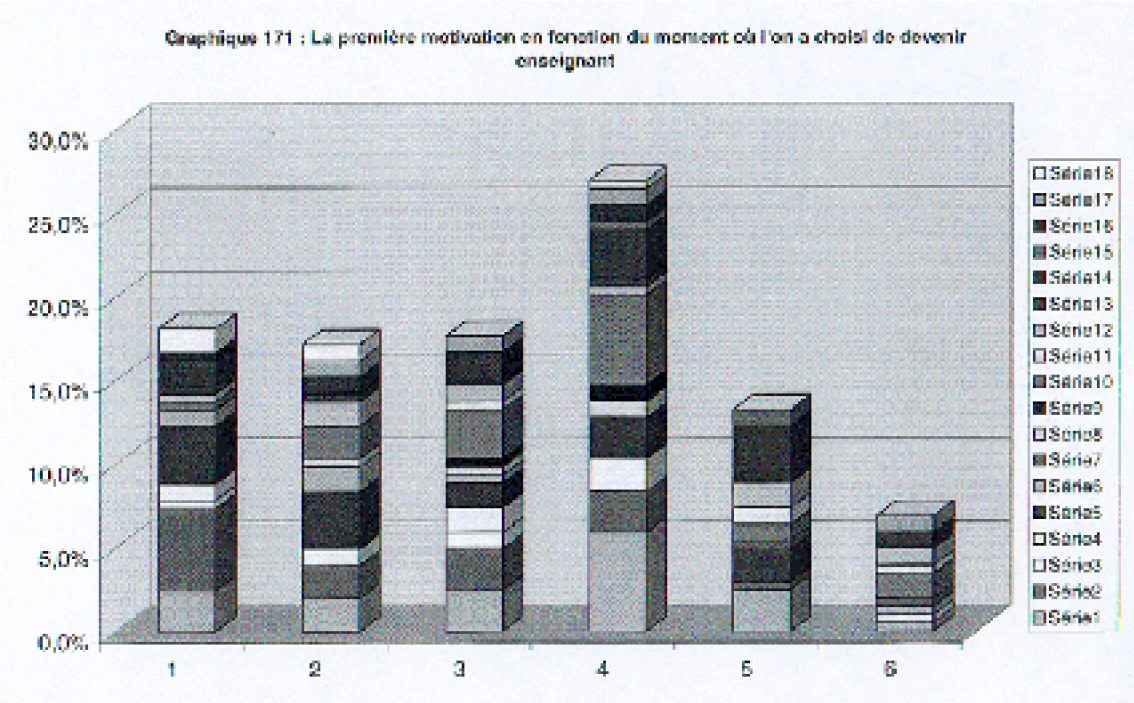
Graphique 169. La première motivation pour l'enseignement en fonction de l'origine socio-professionnelle.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en



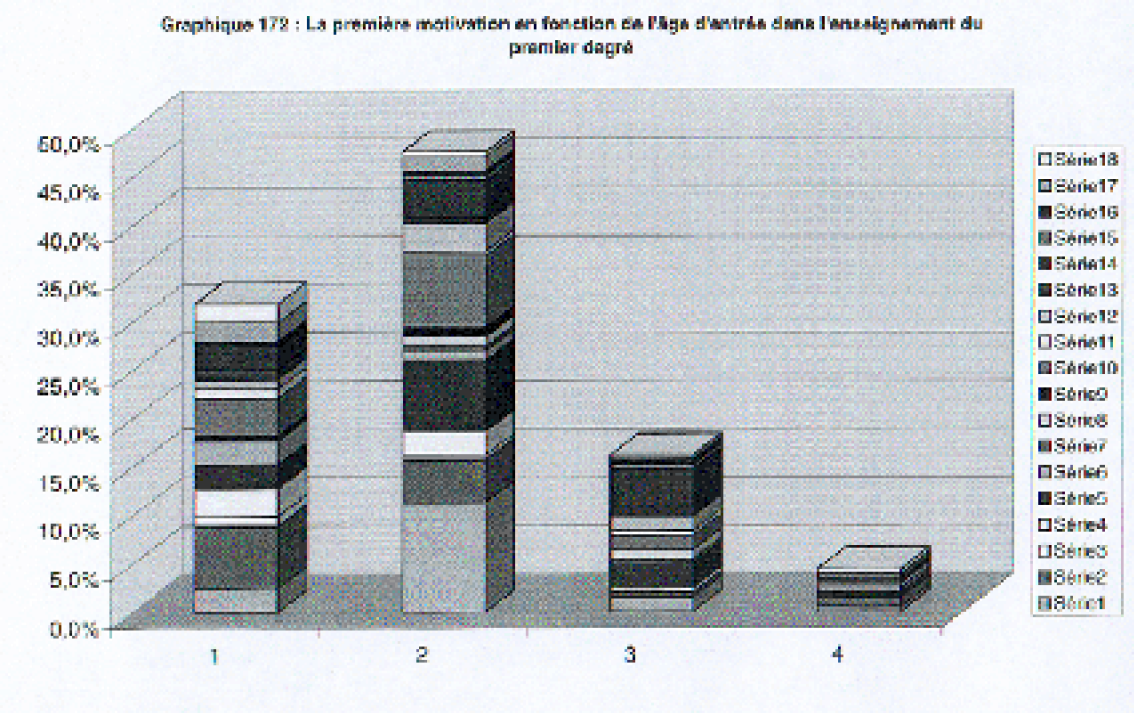
Graphique 170. La première motivation pour l'enseignement en fonction de l'expérience avant l'enseignement.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en



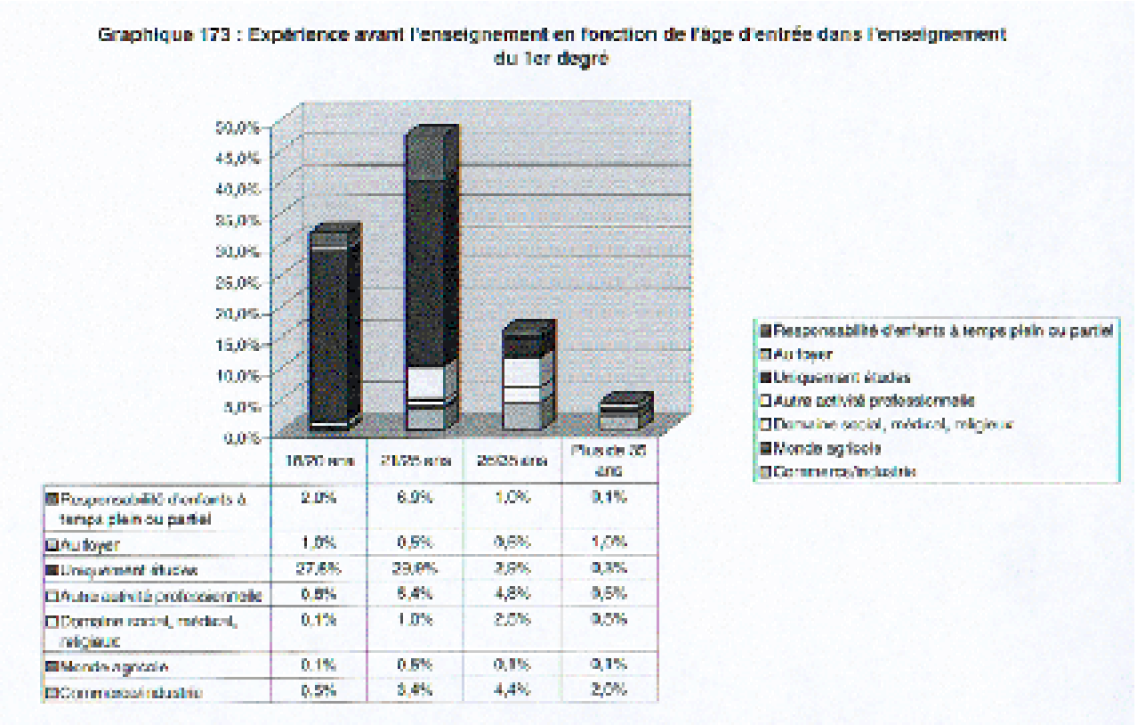
Graphique 171.La première motivation pour l'enseignement en fonction du moment du choix de devenir enseignant.

vertu de la loi du droit d'auteur.



Graphique 172 La première motivation pour l'enseignement en fonction de l'âge d'entrée dans l'enseignement du premier degré.

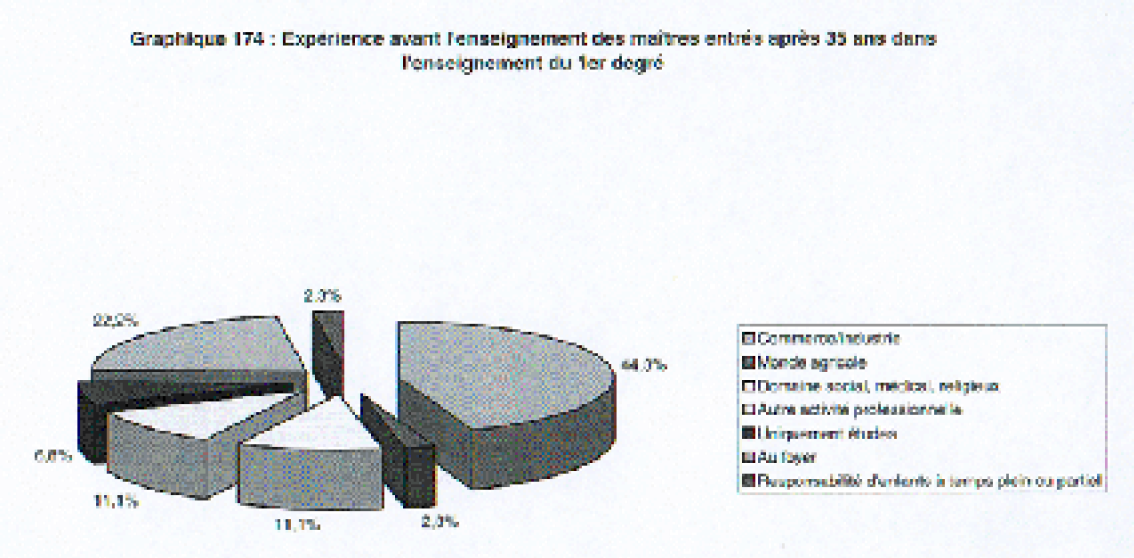
vertu de la loi du droit d'auteur.



	18/20 ans	21/25 ans	26/25 ans	Plus de 26 ans
Responsabilité d'enfants à temps plein ou partiel	2,0%	6,9%	1,0%	0,1%
Au foyer	1,0%	0,5%	0,5%	1,0%
Uniquement études	27,6%	33,6%	2,9%	0,3%
Autre activité professionnelle	0,8%	5,4%	4,8%	5,5%
Domaine social, médical, religieux	0,1%	1,0%	2,0%	0,5%
Monde agricole	0,1%	0,5%	0,1%	0,1%
Commerce/Industrie	0,5%	3,4%	4,4%	2,0%

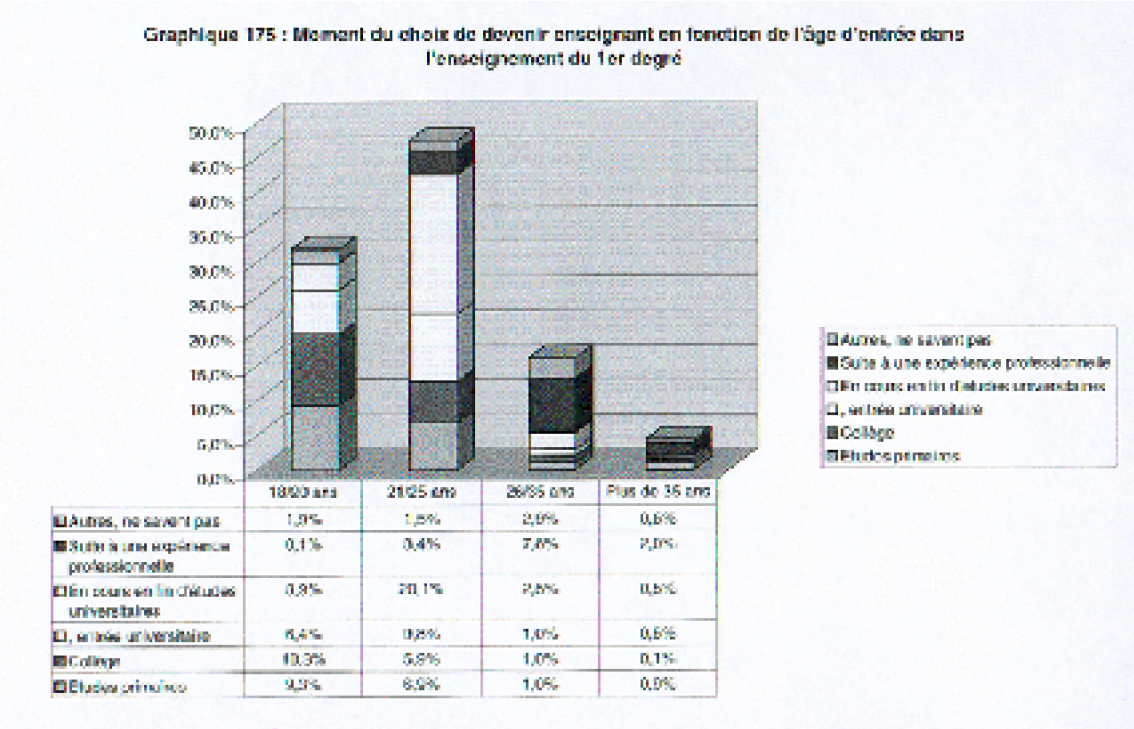
Graphique 173. Expérience avant l'enseignement en fonction de l'âge d'entrée dans l'enseignement du premier degré.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en



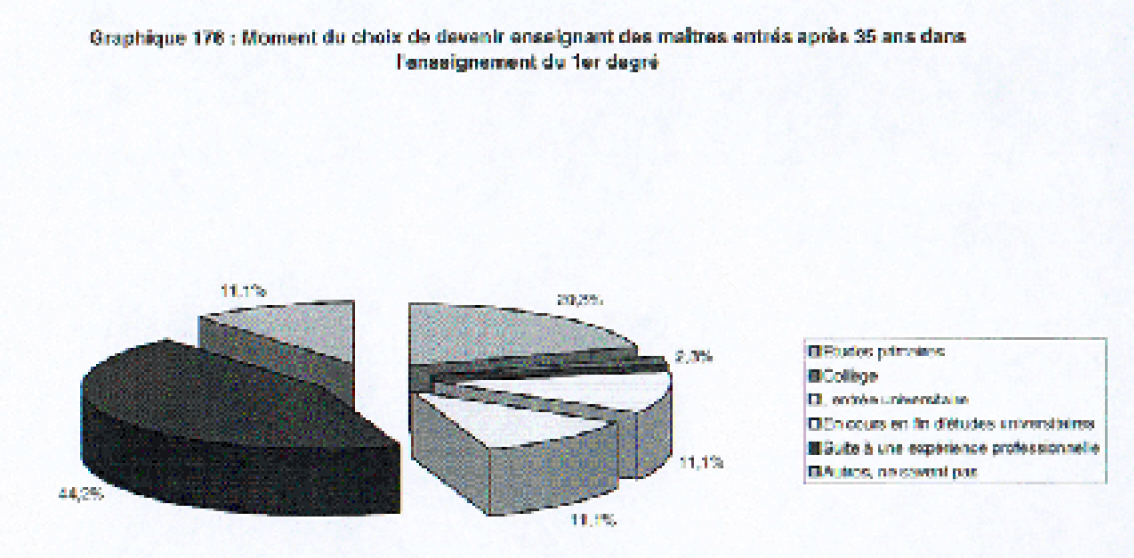
Graphique 174. Expérience avant l'enseignement des maîtres entrés après 35 ans dans l'enseignement du premier degré.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en



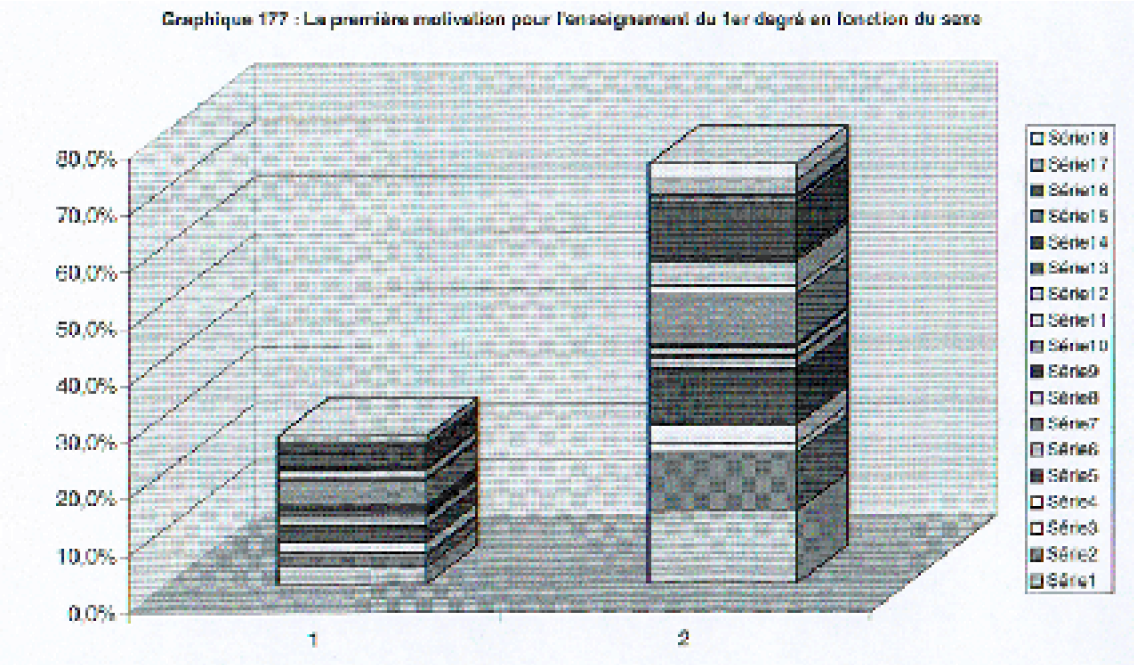
Graphique 175. Moment du choix de devenir enseignant en fonction de l'âge d'entrée dans l'enseignement du premier degré.

vertu de la loi du droit d'auteur.



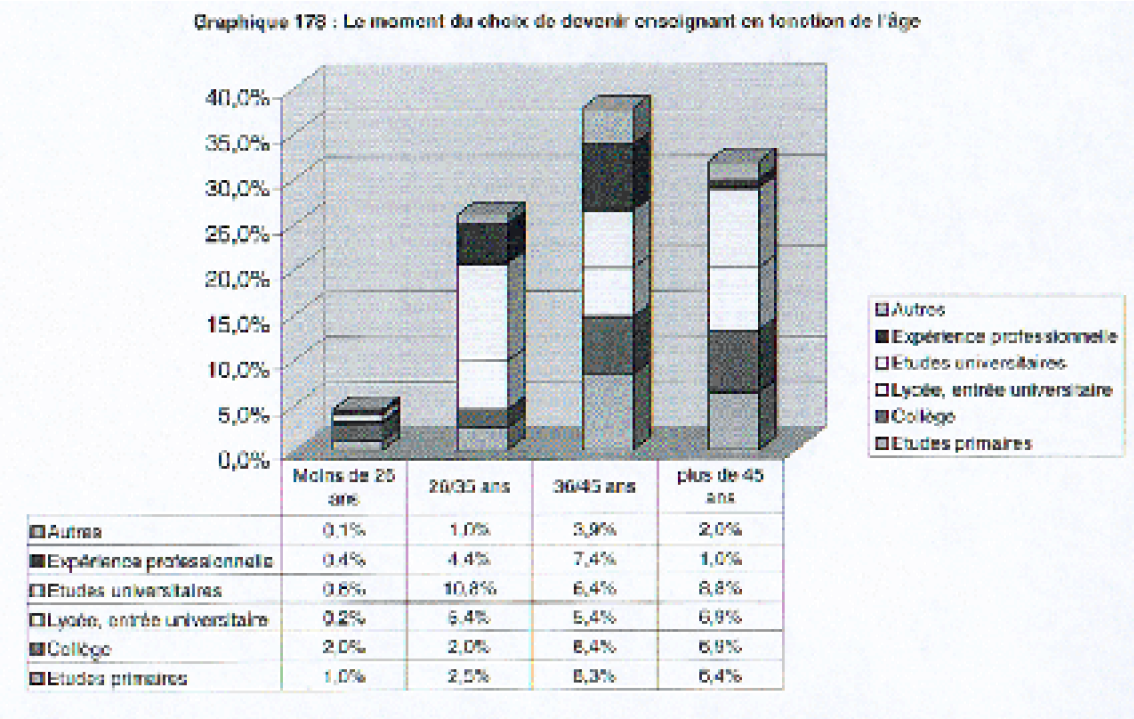
Graphique 176. Moment du choix de devenir enseignant des maîtres entrés après 35 ans dans l'enseignement du premier degré.

vertu de la loi du droit d'auteur.



Graphique 177. La première motivation pour l'enseignement du premier degré en (onction du sexe.

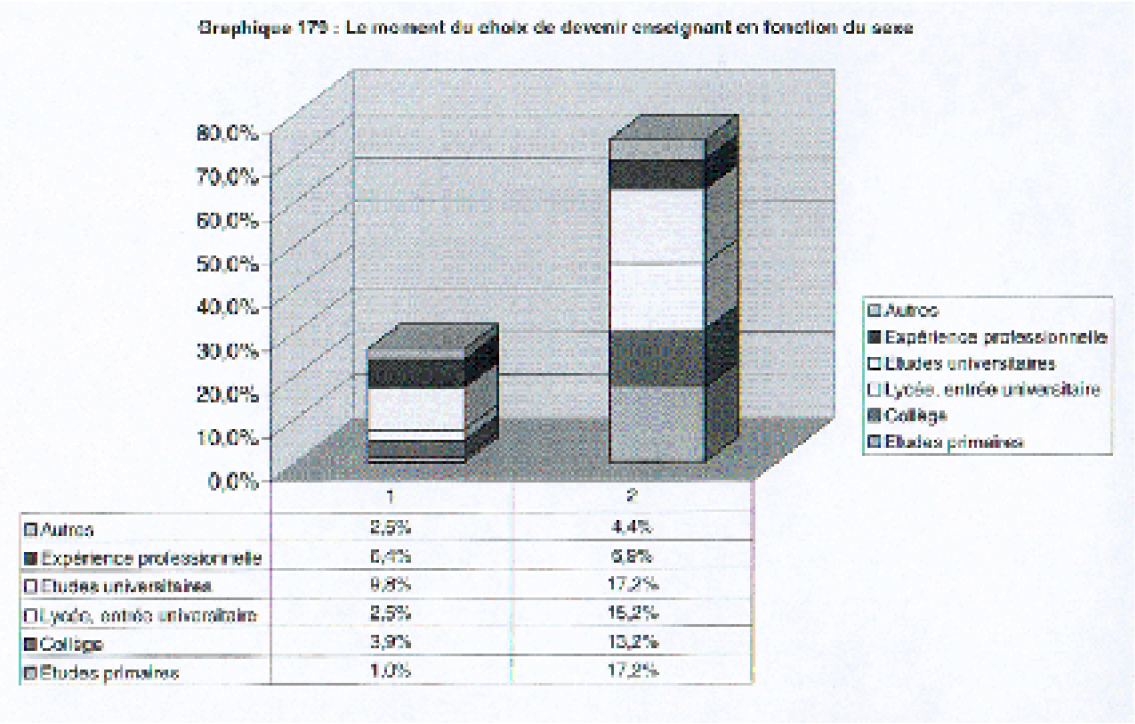
Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en



	Moins de 25 ans	26/35 ans	36/45 ans	plus de 45 ans
Autres	0,1%	1,0%	3,9%	2,0%
Expérience professionnelle	0,4%	4,4%	7,4%	1,0%
Etudes universitaires	0,6%	10,8%	6,4%	8,8%
Lycée, entrée universitaire	0,2%	6,4%	5,4%	6,9%
Collège	2,0%	2,0%	6,4%	6,9%
Etudes primaires	1,0%	2,5%	5,3%	6,4%

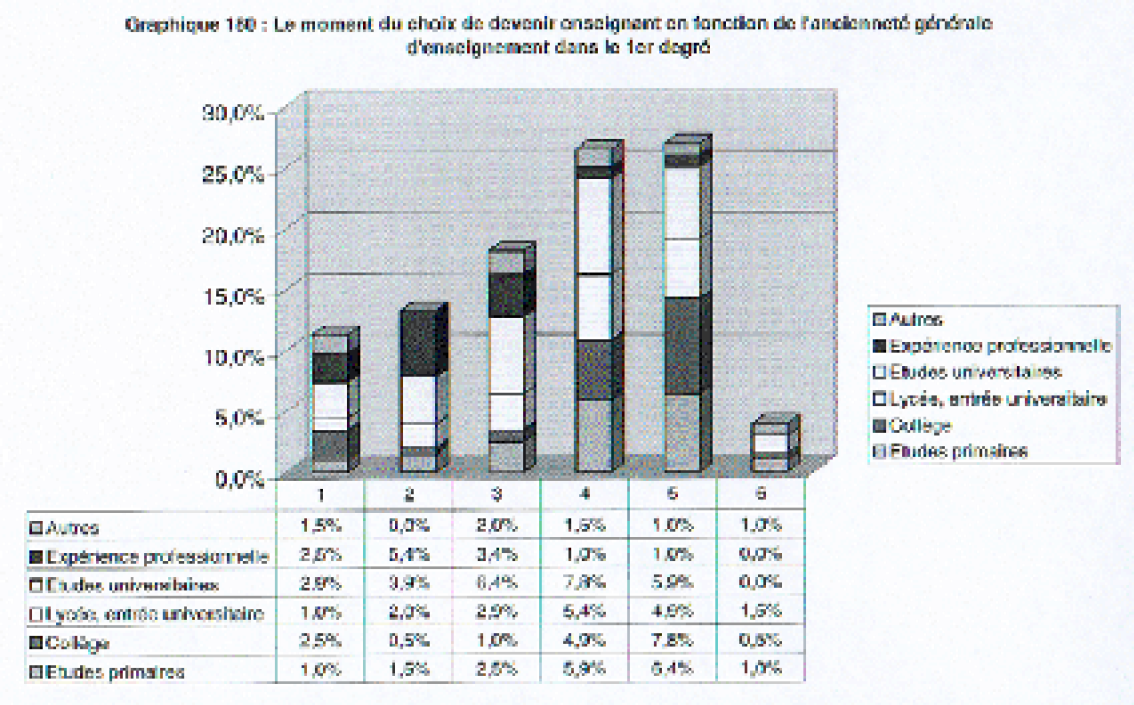
Graphique 178. Moment du choix de devenir enseignant en fonction de l'âge.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en



Graphique 179. Moment du choix de devenir enseignant en (onction du sexe.

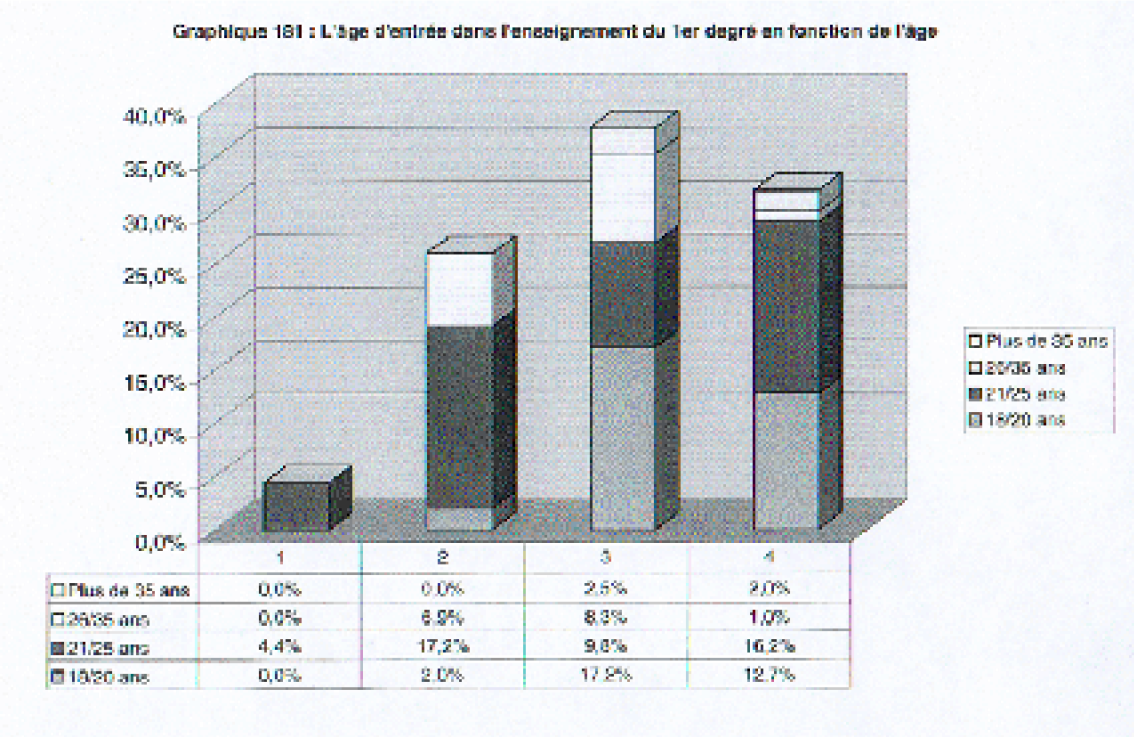
vertu de la loi du droit d'auteur.



	1	2	3	4	5	6
Autres	1,5%	0,3%	2,0%	1,5%	1,0%	1,0%
Expérience professionnelle	2,5%	5,4%	3,4%	1,0%	1,0%	0,0%
Etudes universitaires	2,5%	3,9%	6,4%	7,8%	5,9%	0,0%
Lycée, entrée universitaire	1,0%	2,0%	2,5%	5,4%	4,5%	1,5%
Collège	2,5%	0,5%	1,0%	4,9%	7,8%	0,5%
Etudes primaires	1,0%	1,5%	2,5%	5,9%	5,4%	1,0%

Graphique 180. Moment du choix de devenir enseignant en (onction de l'ancienneté générale d'enseignement dans le premier degré.

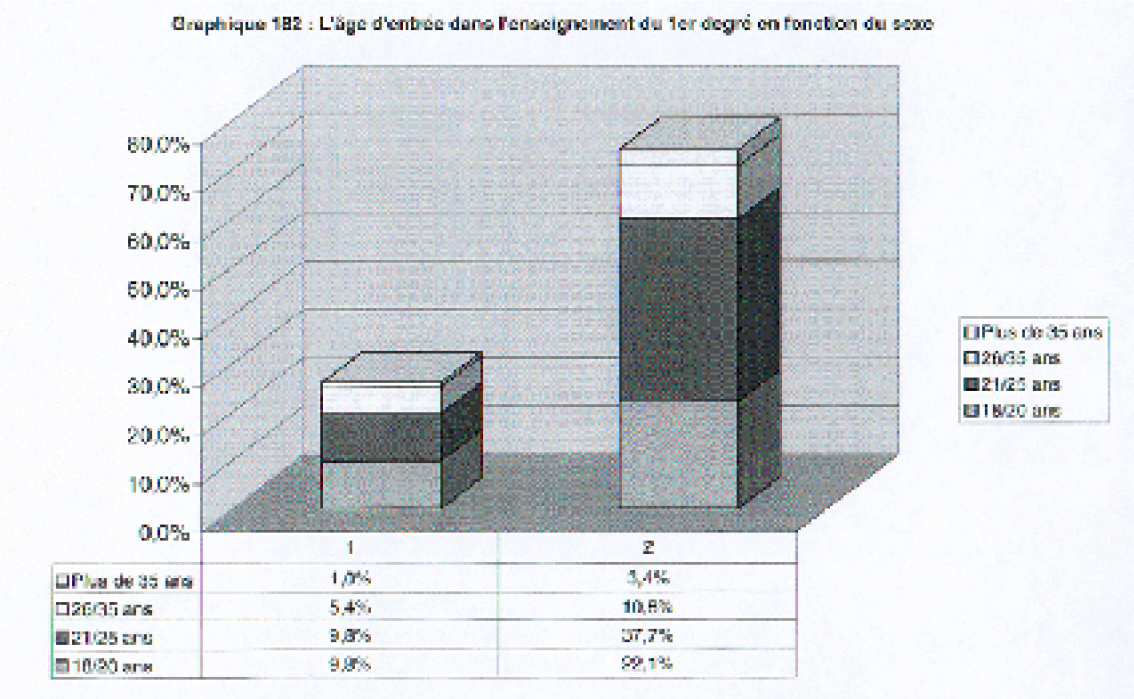
vertu de la loi du droit d'auteur.



	1	2	3	4
Plus de 35 ans	0,0%	0,0%	2,5%	2,0%
26/35 ans	0,0%	6,5%	8,3%	1,0%
21/25 ans	4,4%	17,2%	9,6%	16,2%
18/20 ans	0,0%	2,0%	17,2%	12,7%

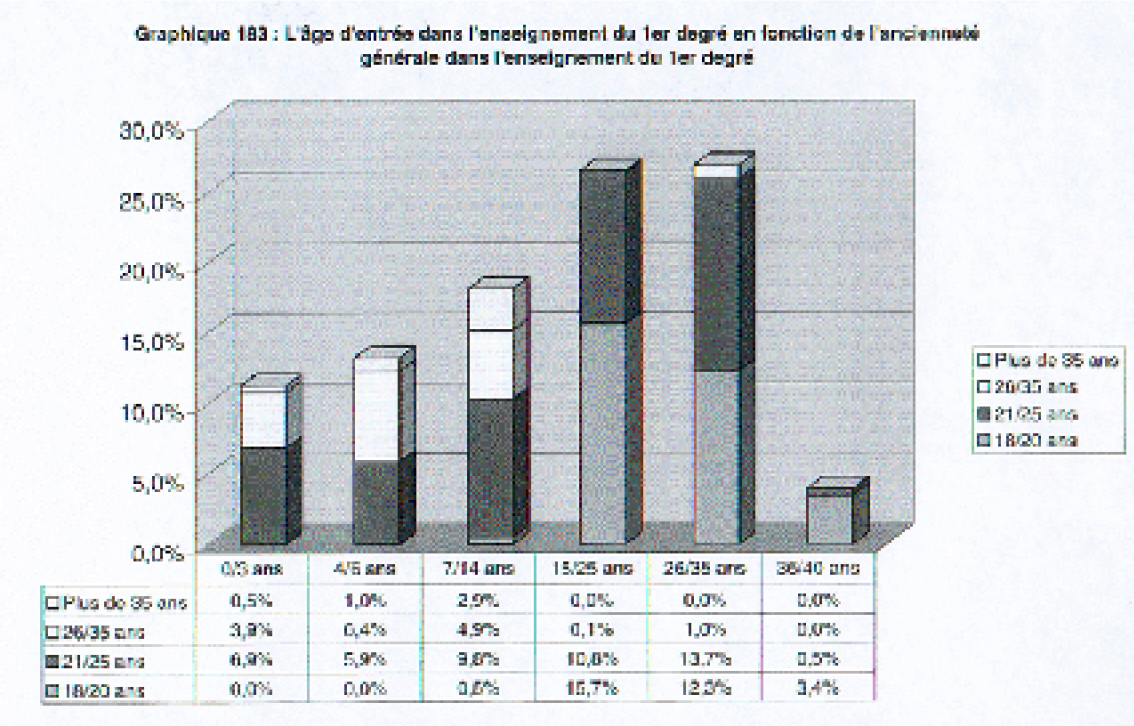
Graphique 181. L'âge d'entrée dans l'enseignement du premier degré en fonction de l'âge.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en



Graphique 182. L'âge d'entrée dans l'enseignement du premier degré en fonction du sexe.

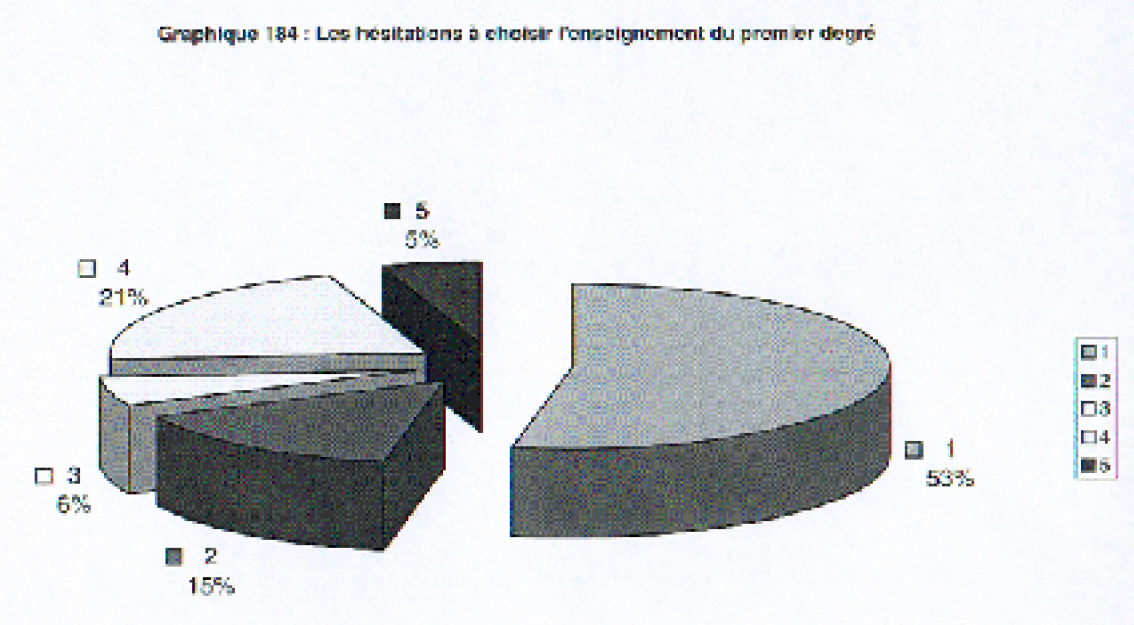
Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en



	0/3 ans	4/6 ans	7/14 ans	15/25 ans	26/35 ans	36/40 ans
Plus de 35 ans	0,5%	1,0%	2,9%	0,0%	0,0%	0,0%
26/35 ans	3,9%	0,4%	4,9%	0,1%	1,0%	0,0%
21/25 ans	6,9%	5,9%	9,6%	10,8%	13,7%	0,5%
18/20 ans	0,0%	0,0%	0,6%	15,7%	12,5%	3,4%

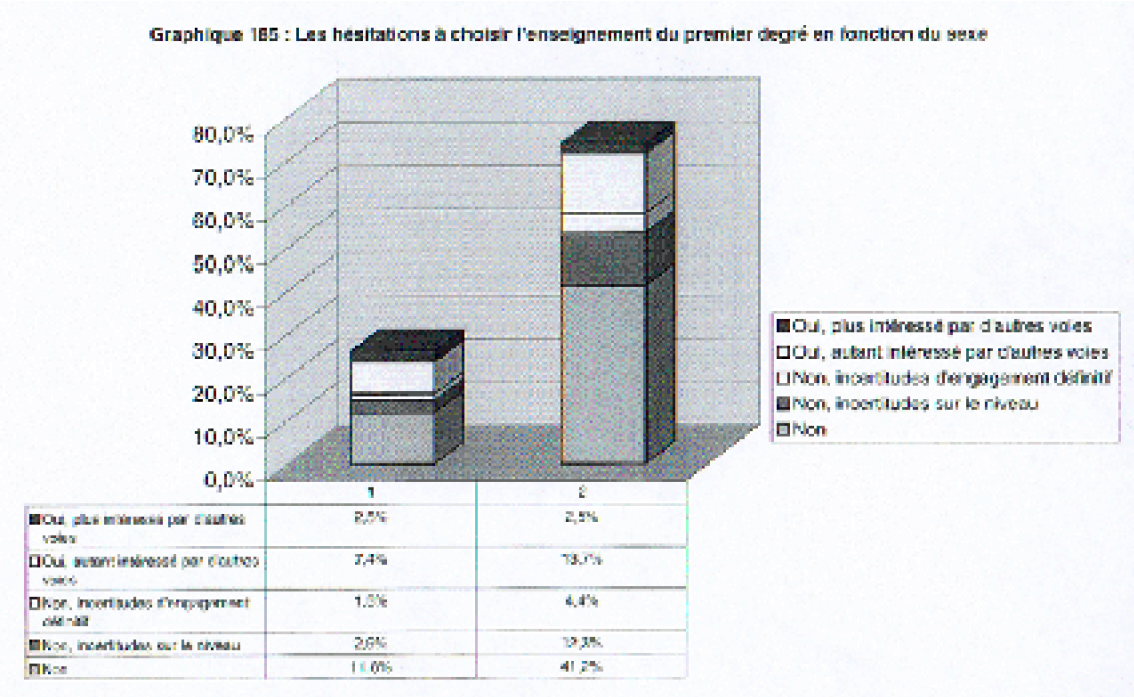
Graphique 183 L'âge d'entrée dans l'enseignement du premier degré en fonction de l'ancienneté générale d'enseignement dans l'enseignement du premier degré.

vertu de la loi du droit d'auteur.



Graphique 184. Les hésitations à choisir l'enseignement du premier degré.

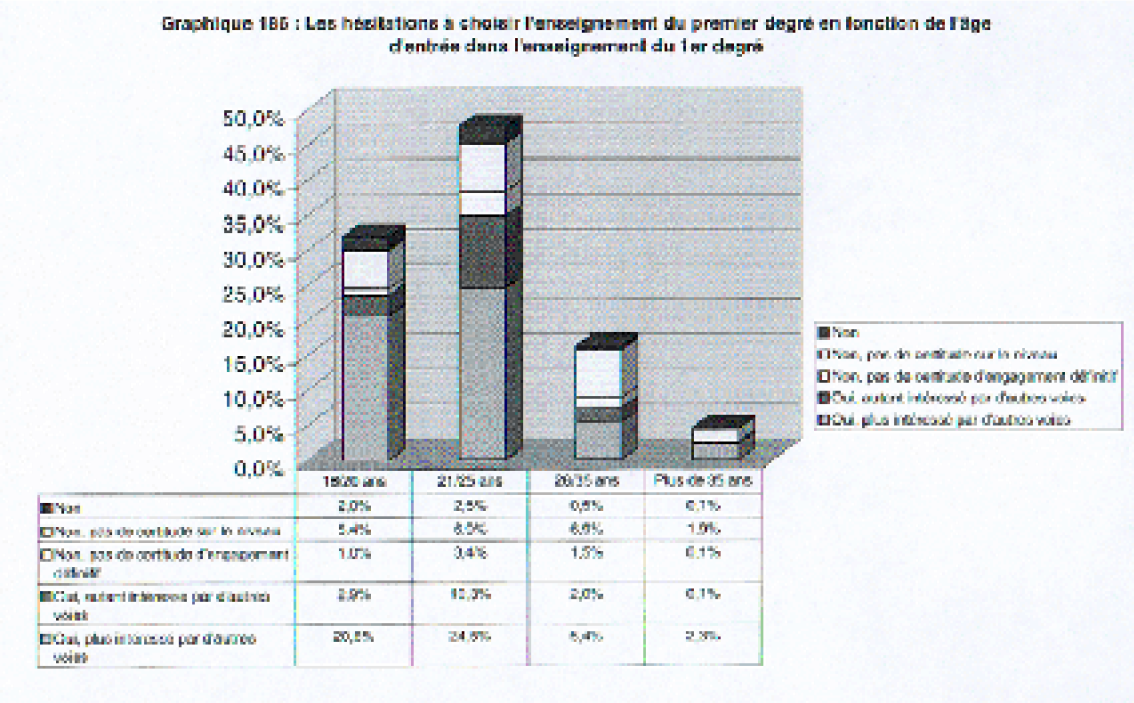
vertu de la loi du droit d'auteur.



	1	2
Oui, plus intéressé par d'autres voies	2,5%	2,5%
Oui, autant intéressé par d'autres voies	7,4%	13,7%
Non, incertitudes d'engagement définitif	1,2%	4,4%
Non, incertitudes sur le niveau	2,6%	12,3%
Non	11,0%	41,2%

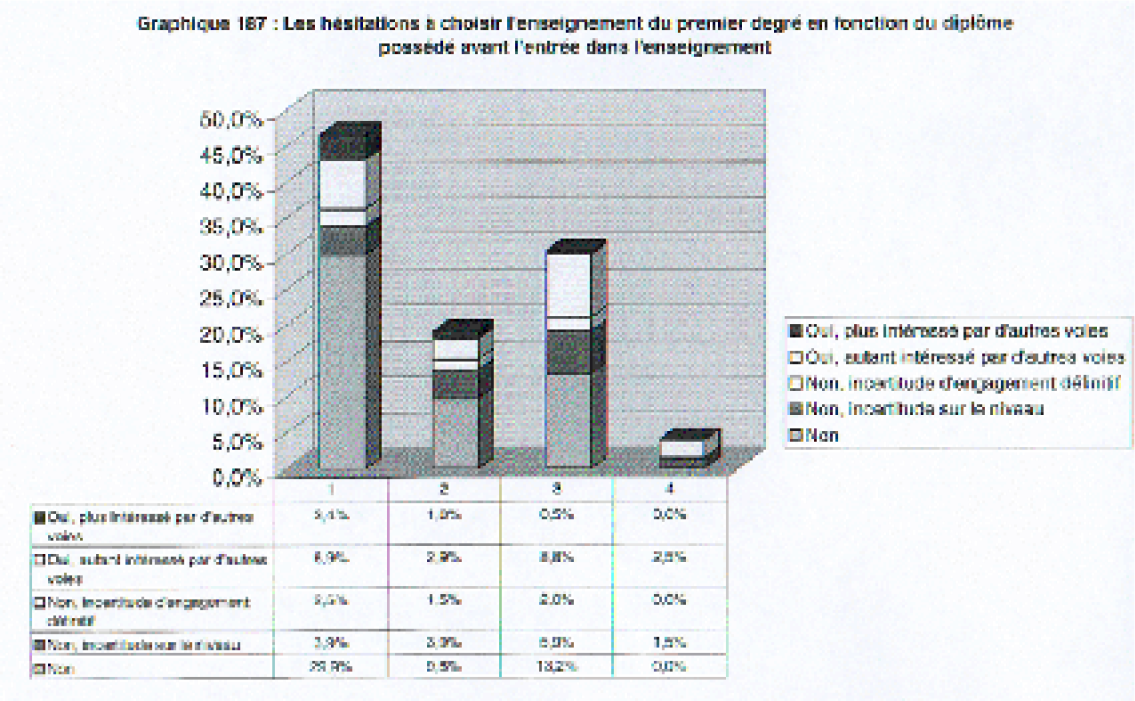
Graphique 185. Les hésitations à choisir l'enseignement du premier degré en fonction du sexe.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en



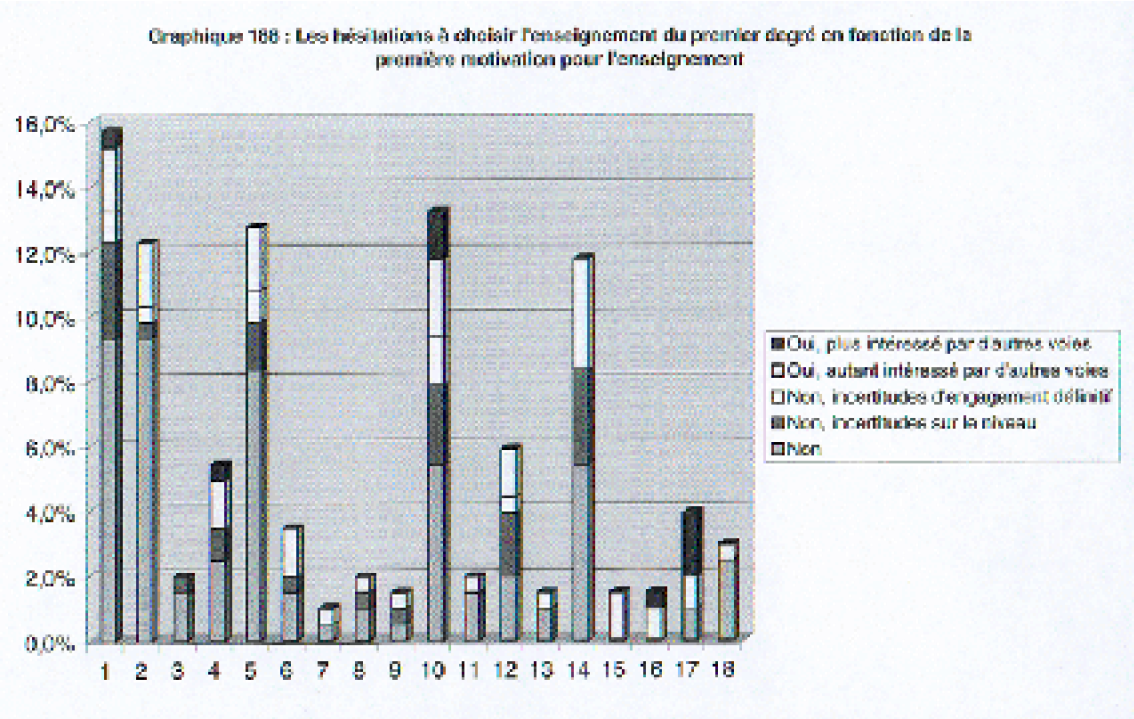
Graphique 186. Les hésitations à choisir l'enseignement du premier degré en fonction de l'âge d'entrée dans l'enseignement du premier degré.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en



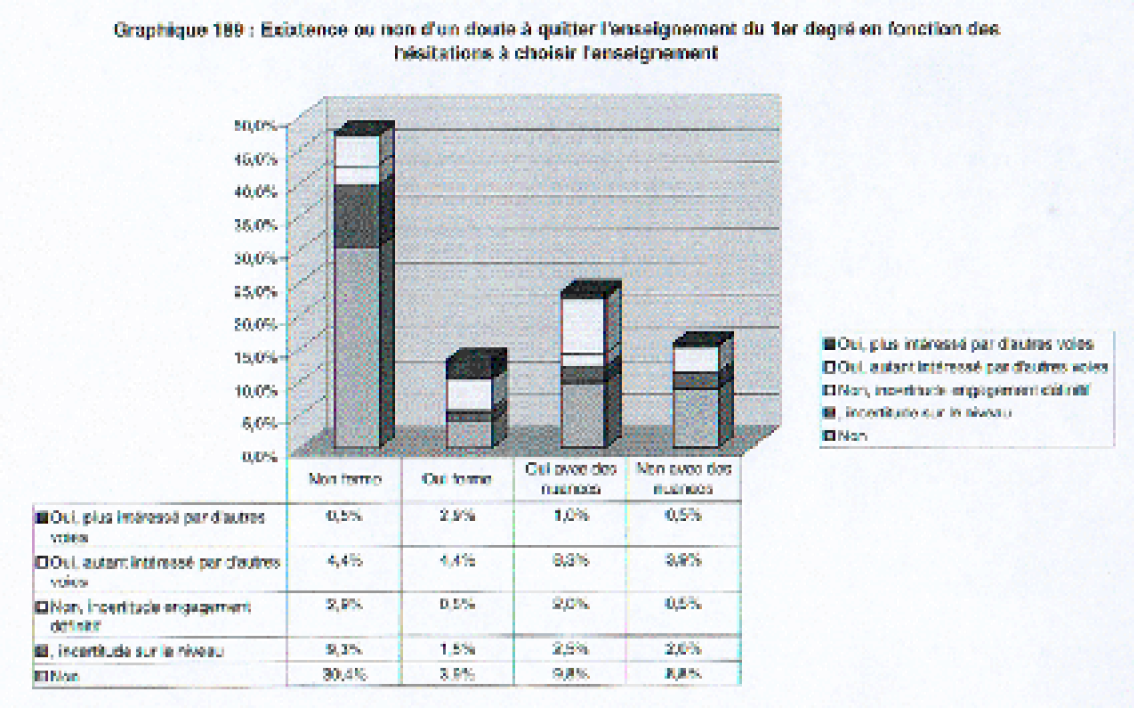
Graphique 187. Les hésitations à choisir renseignement du premier degré en fonction du diplôme possédé avant l'entrée dans l'enseignement.

vertu de la loi du droit d'auteur.



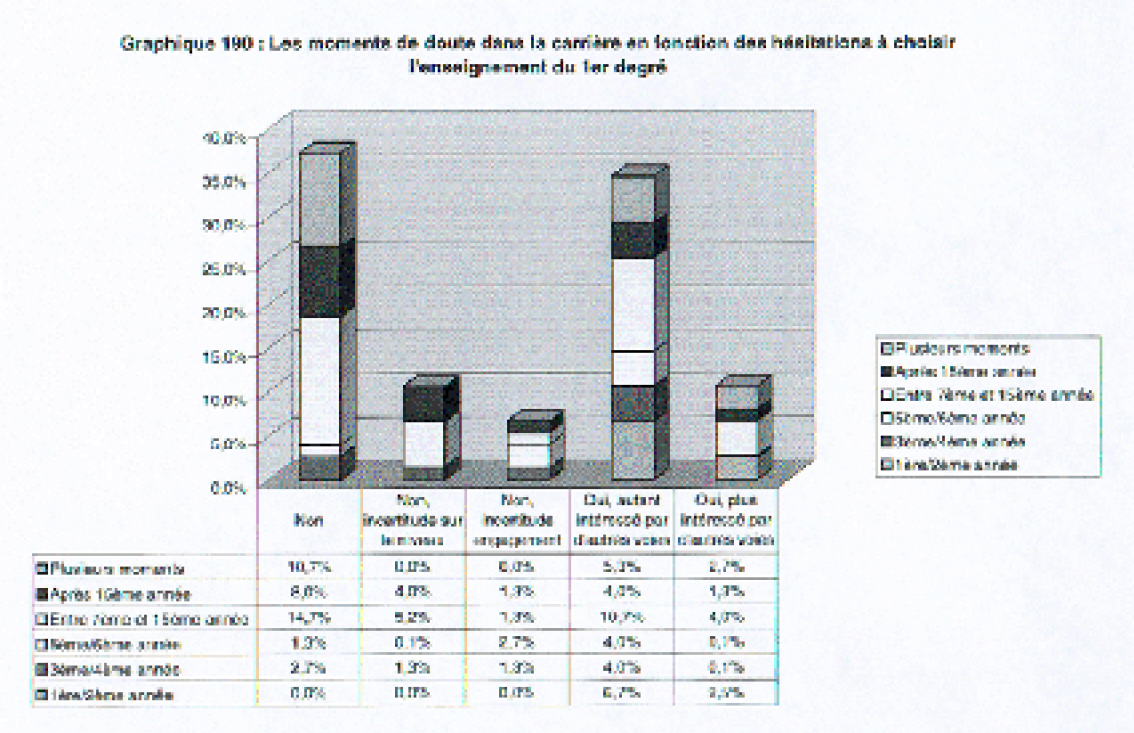
Graphique 188. Les hésitations à choisir l'enseignement du premier degré en fonction de la première motivation pour l'enseignement.

vertu de la loi du droit d'auteur.



Graphique 189. Existence ou non d'un doute à quitter l'enseignement du premier degré en (onction des hésitations à choisir l'enseignement.

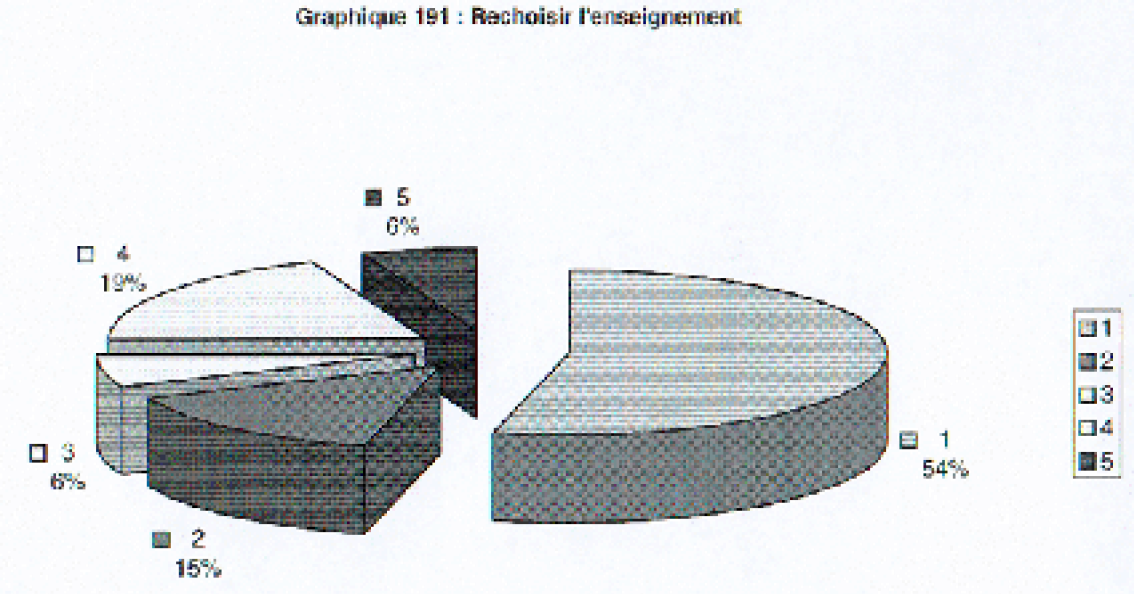
Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en



Graphique 190. Les moments de doute dans la carrière en (onction des hésitations à choisir l'enseignement du premier degré.

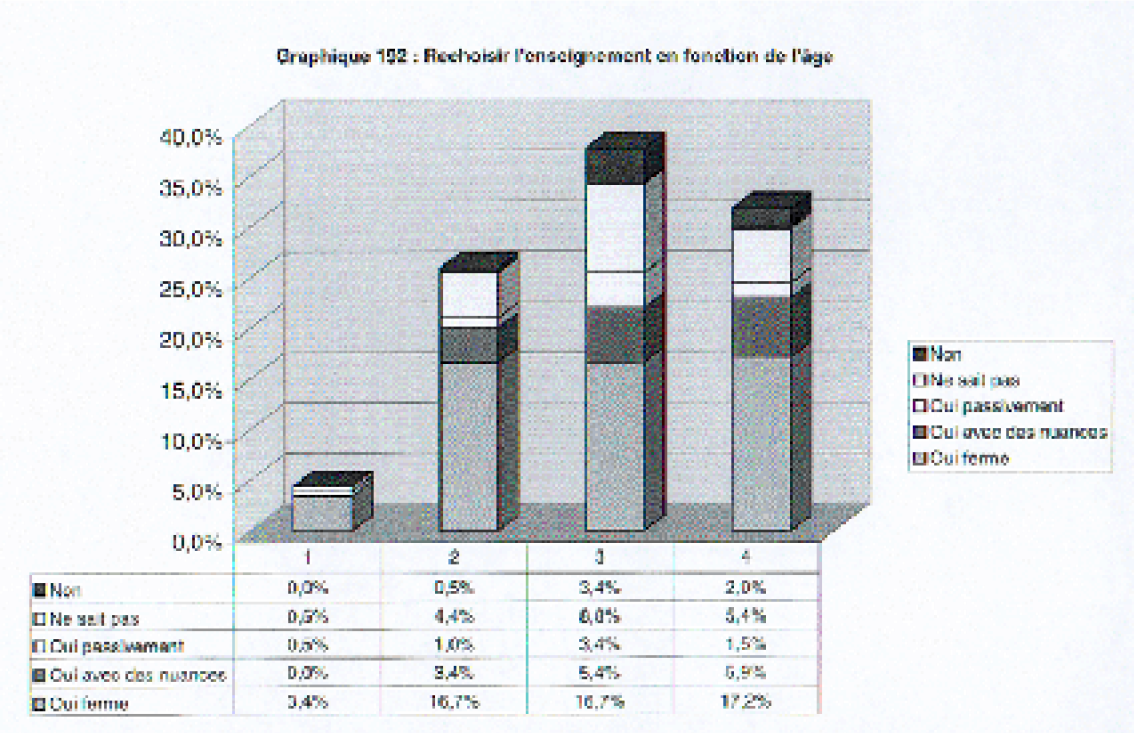
L’Exercice du métier

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en



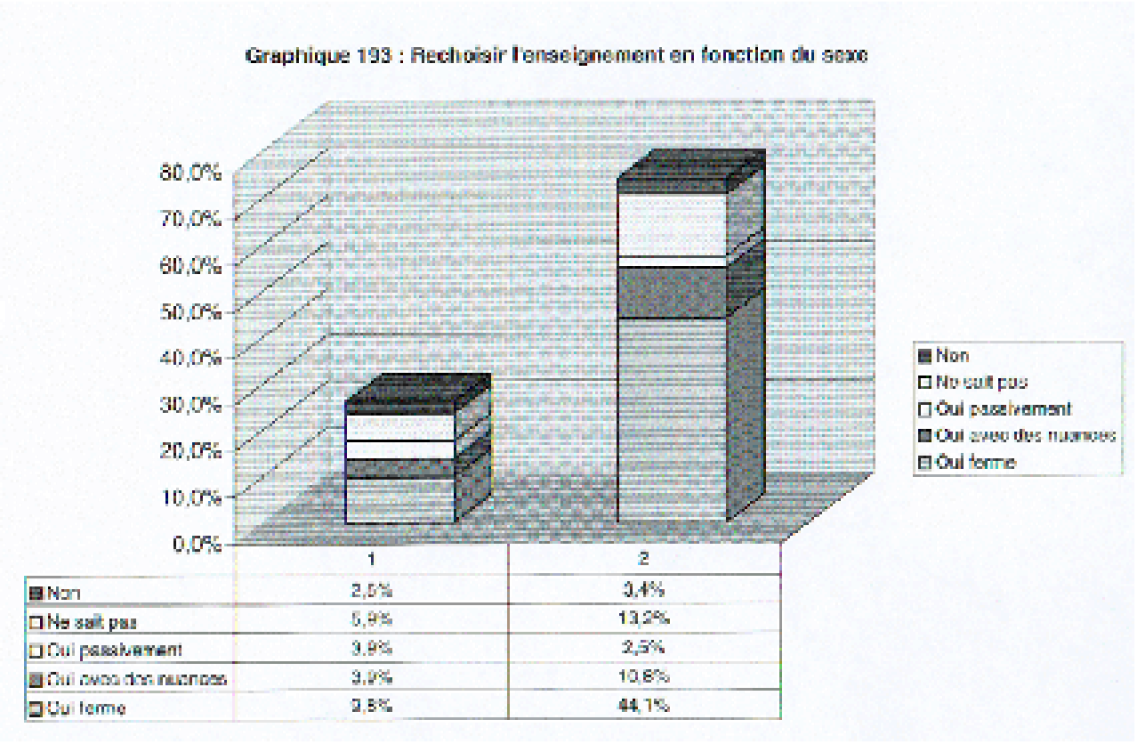
Graphique 191. Rechoisir l'enseignement.

vertu de la loi du droit d'auteur.



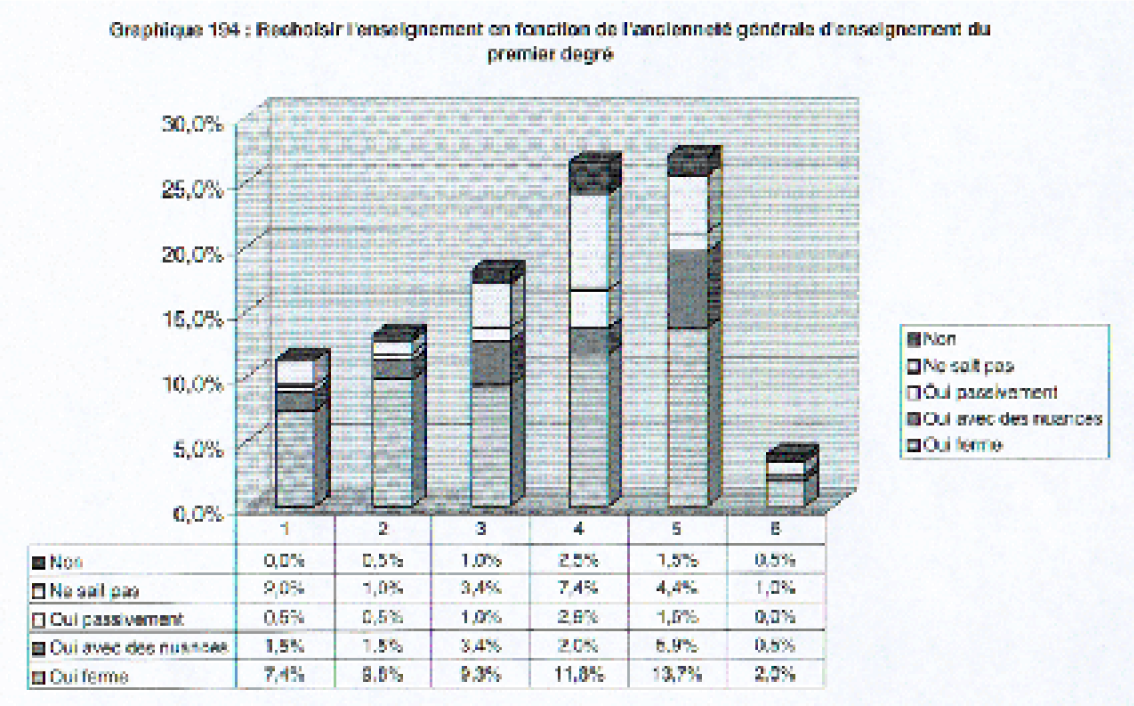
Graphique 192 Rechoisir l'enseignement en fonction de l'âge.

vertu de la loi du droit d'auteur.



Graphique 193 Rechoisir l'enseignement en fonction du sexe.

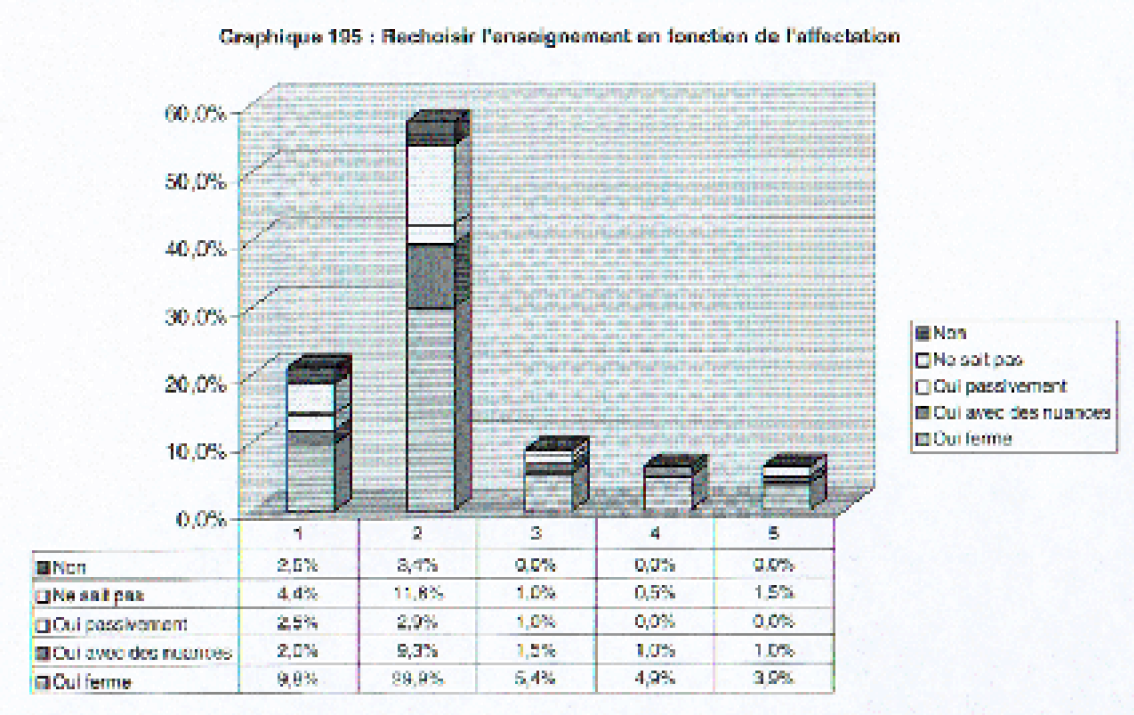
Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en



	1	2	3	4	5	6
Non	0,0%	0,5%	1,0%	2,5%	1,5%	0,5%
Ne sait pas	9,0%	1,0%	3,4%	7,4%	4,4%	1,0%
Oui passivement	0,5%	0,5%	1,0%	2,5%	1,0%	0,0%
Oui avec des nuances	1,5%	1,5%	3,4%	2,0%	6,9%	0,5%
Oui ferme	7,4%	8,0%	9,3%	11,8%	13,7%	2,2%

Graphique 194 Rechoisir l'enseignement en fonction de l'ancienneté générale d'enseignement du premier degré.

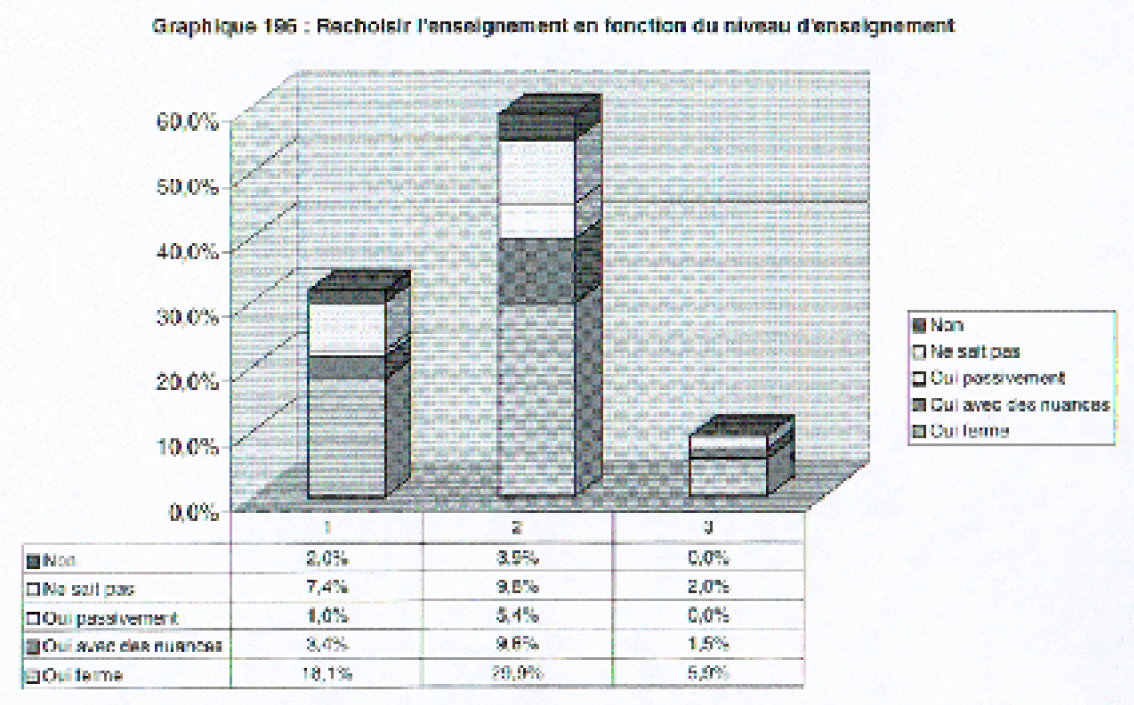
Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en



	1	2	3	4	5
Non	2,5%	8,1%	0,5%	0,3%	0,0%
Ne sait pas	4,4%	11,8%	1,0%	0,5%	1,5%
Oui passivement	2,5%	2,3%	1,0%	0,0%	0,0%
Oui avec des nuances	2,0%	9,3%	1,5%	1,0%	1,0%
Oui ferme	9,0%	28,9%	5,4%	4,3%	3,5%

Graphique 195. Rechoisir l'enseignement en fonction de l'affectâtion.

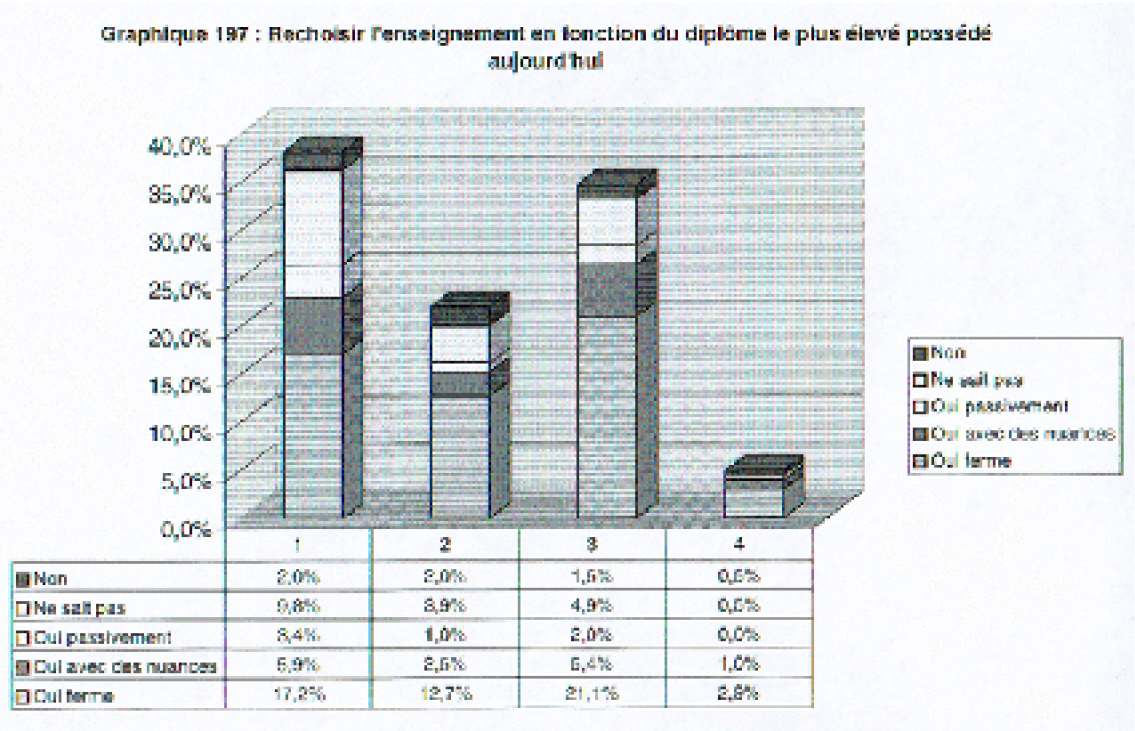
vertu de la loi du droit d'auteur.



	1	2	3
Non	2,0%	3,9%	0,0%
Ne sait pas	7,4%	9,8%	2,0%
Oui passivement	1,0%	5,1%	0,0%
Oui avec des nuances	3,4%	9,6%	1,5%
Oui ferme	18,1%	29,9%	5,0%

Graphique 196 . Rechoisir l'enseignement en (onction du niveau d'enseignement.

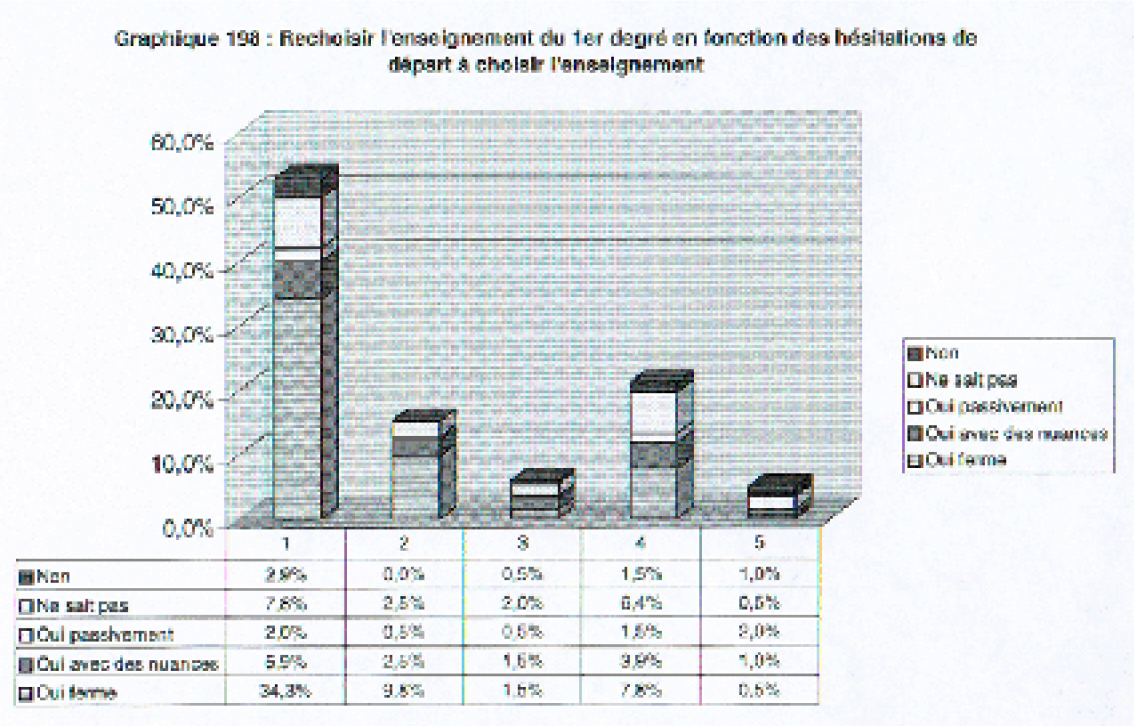
vertu de la loi du droit d'auteur.



	1	2	3	4
Non	2,0%	2,0%	1,6%	0,0%
Ne sait pas	9,8%	8,9%	4,9%	0,0%
Oui passivement	8,4%	1,0%	2,0%	0,0%
Oui avec des nuances	5,9%	2,5%	5,4%	1,0%
Oui ferme	17,2%	12,7%	21,1%	2,8%

Graphique 197 Rechoisir l'enseignement en fonction du diplôme le plus élevé possédé aujourd'hui.

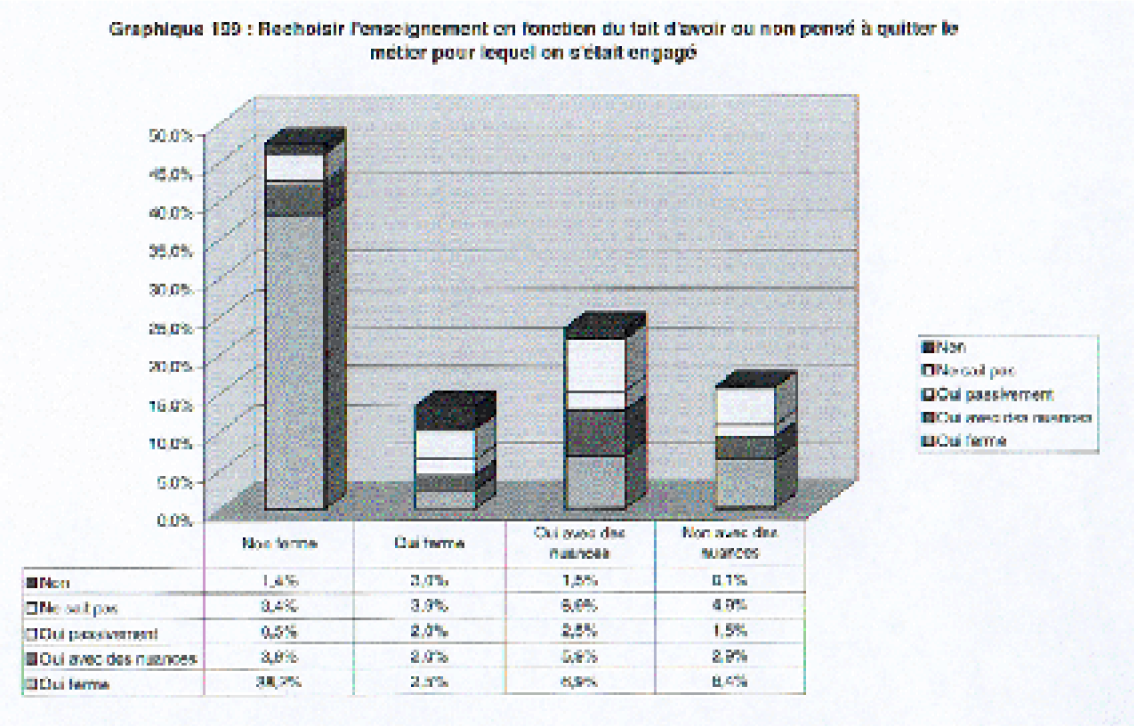
Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en



	1	2	3	4	5
Non	2,9%	0,0%	0,5%	1,5%	1,0%
Ne sait pas	7,8%	2,5%	2,0%	6,4%	0,5%
Oui passivement	2,0%	0,5%	0,5%	1,5%	2,0%
Oui avec des nuances	5,9%	2,5%	1,5%	3,9%	1,0%
Oui ferme	34,3%	9,8%	1,5%	7,8%	0,5%

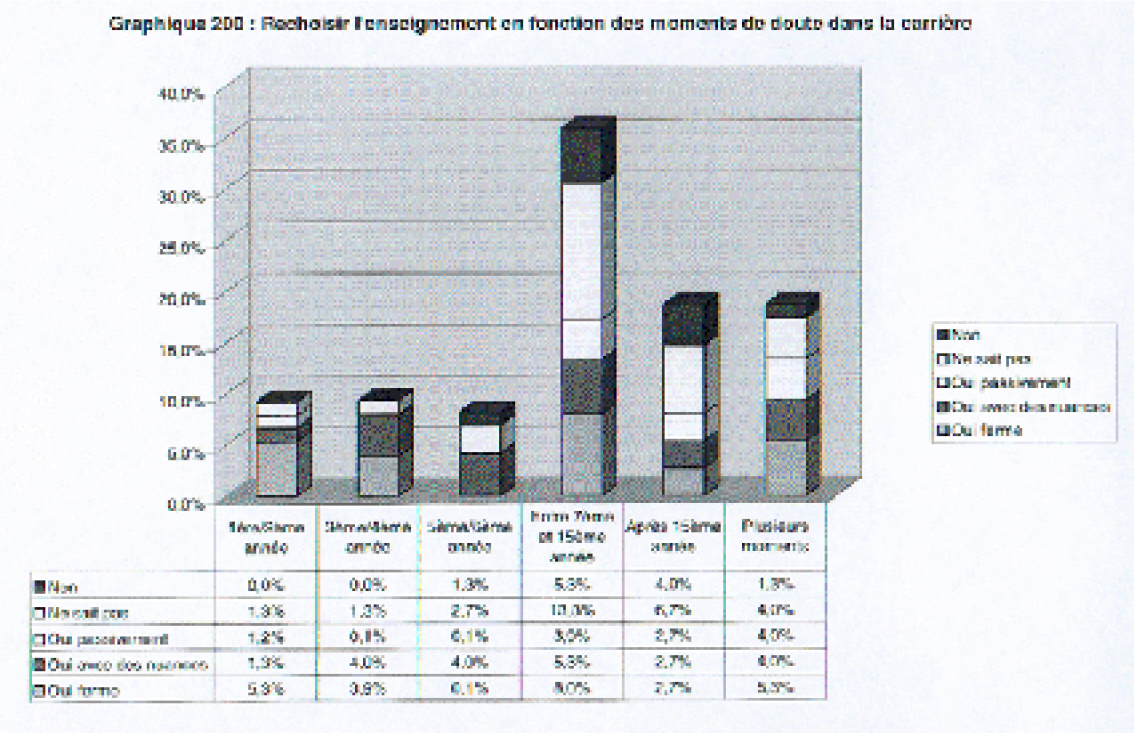
Graphique 198. Rechoisir l'enseignement en fonction des hésitations de départ à choisir l'enseignement.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en



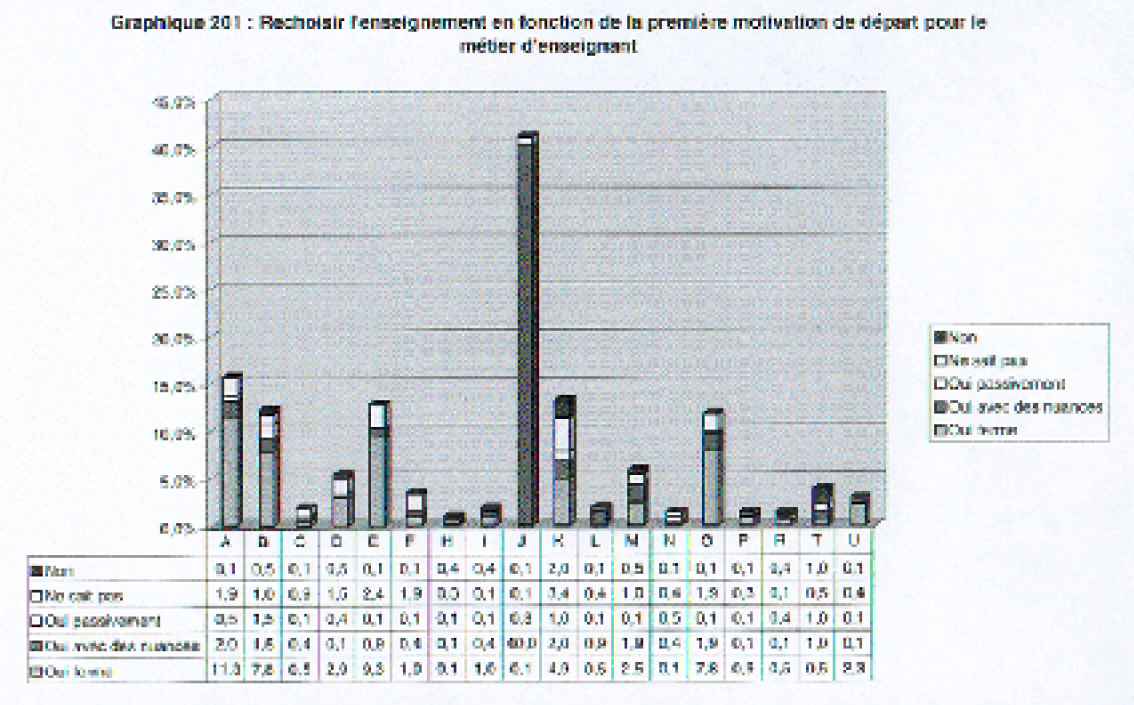
Graphique 199 Rechoisir l'enseignement en fonction du fait d'avoir ou non pensé à quitter le métier pour lequel on s'était engagé.

vertu de la loi du droit d'auteur.



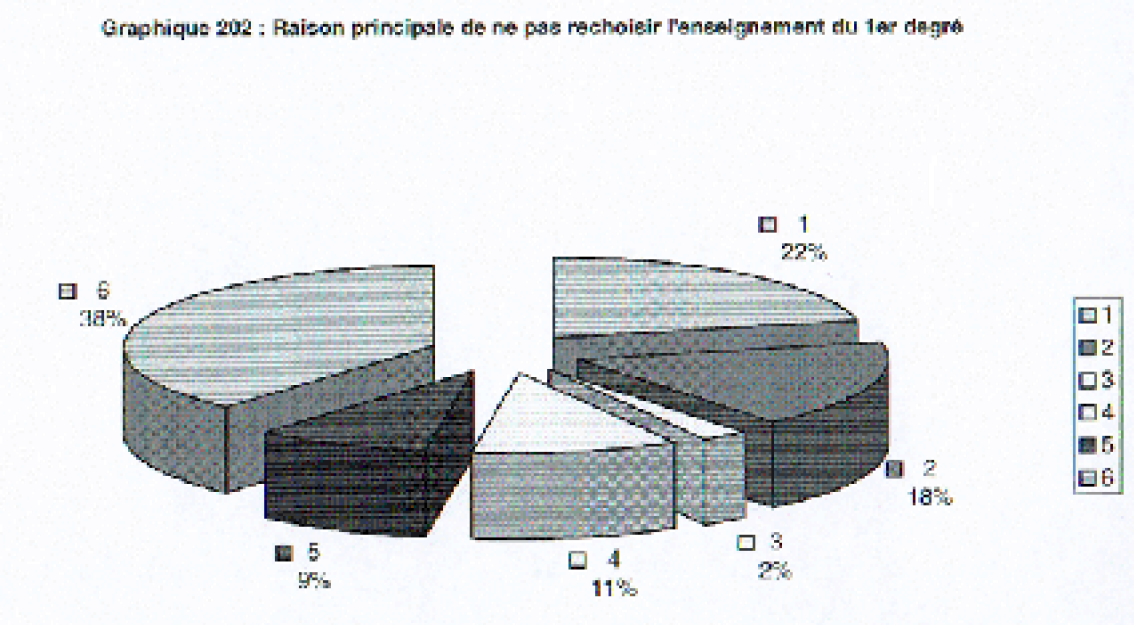
Graphique 200 , Rechoisir l'enseignement en fonction des moments de doute dans la carrière.

vertu de la loi du droit d'auteur.



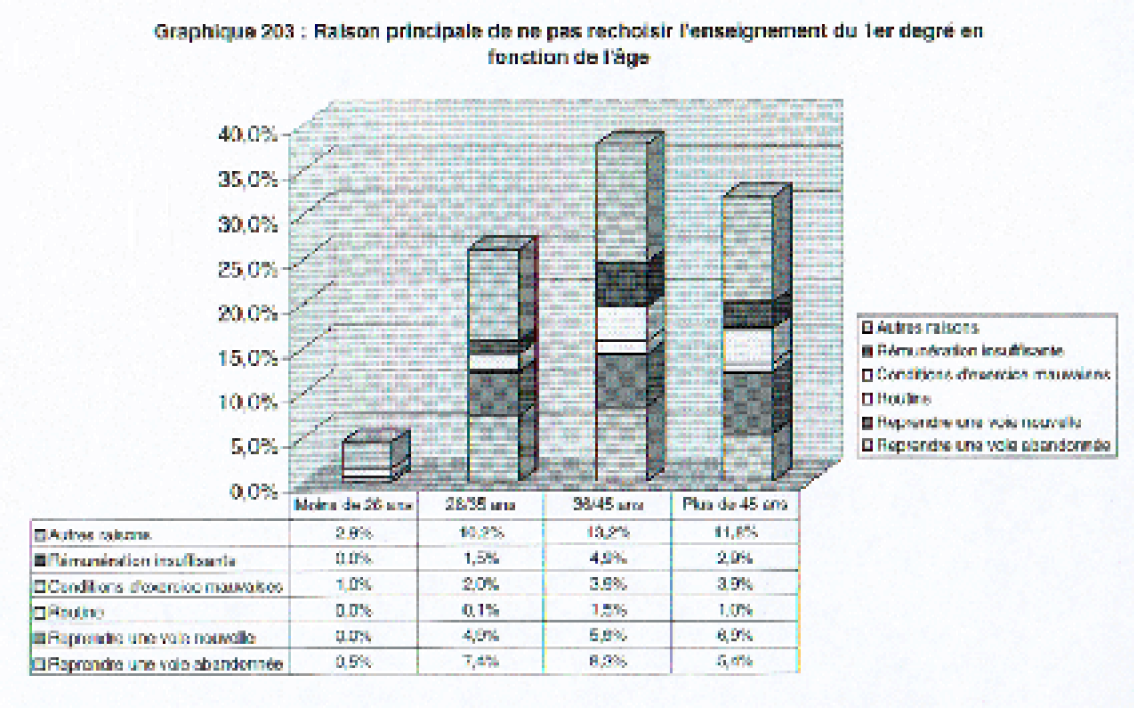
Graphique 201. Rechoisir ou non l'enseignement en fonction de la première motivation de départ pour le métier d'enseignant.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en



Graphique 202. La raison principale de ne pas rechotsir l'enseignement

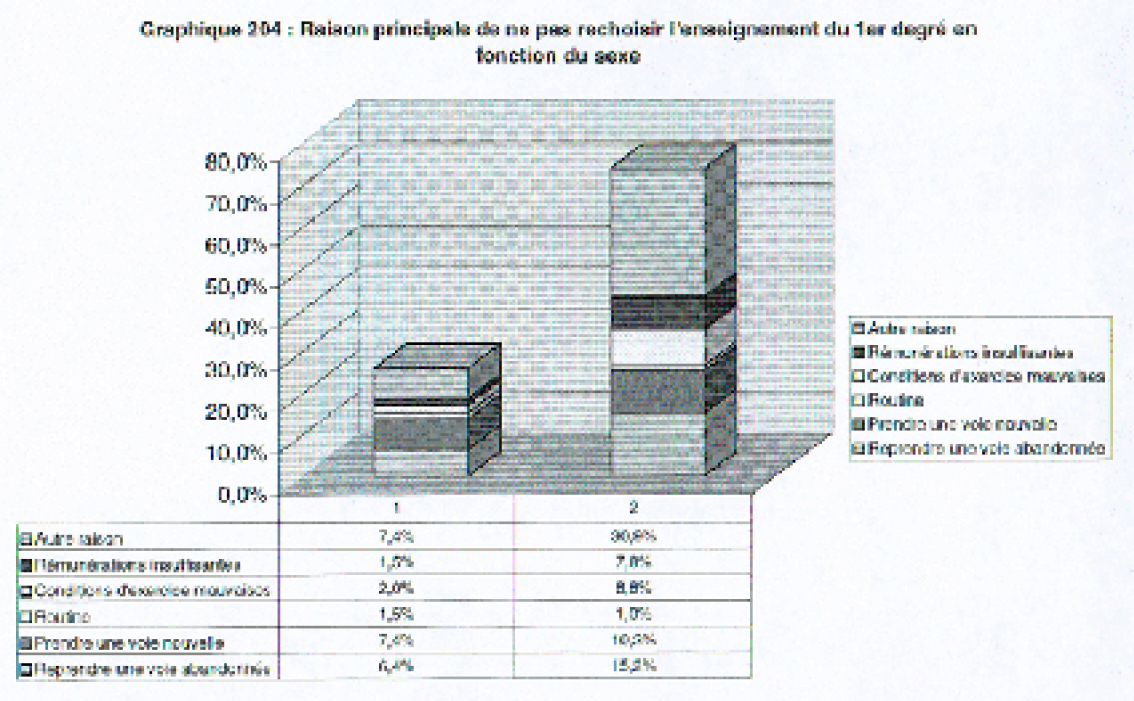
Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en



	Moins de 26 ans	26/35 ans	36/45 ans	Plus de 45 ans
Autres raisons	2,6%	10,2%	13,2%	11,6%
Rémunération insuffisante	0,0%	1,5%	4,9%	2,9%
Conditions d'exercice mauvaises	1,0%	2,0%	3,6%	3,9%
Routine	0,0%	0,1%	1,5%	1,0%
Reprendre une voie nouvelle	0,0%	4,0%	5,8%	6,0%
Reprendre une voie abandonnée	0,5%	7,4%	8,3%	5,0%

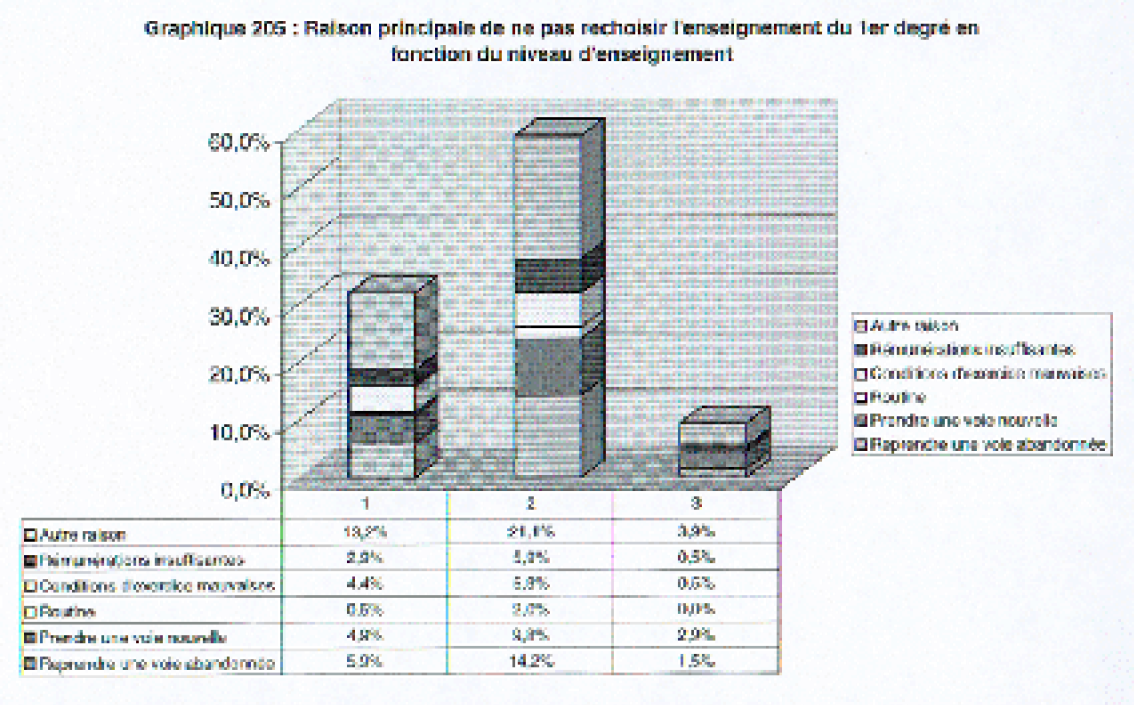
Graphique 203. La raison principale de ne pas rechoisir l'enseignement en fonction de l'âge.

vertu de la loi du droit d'auteur.



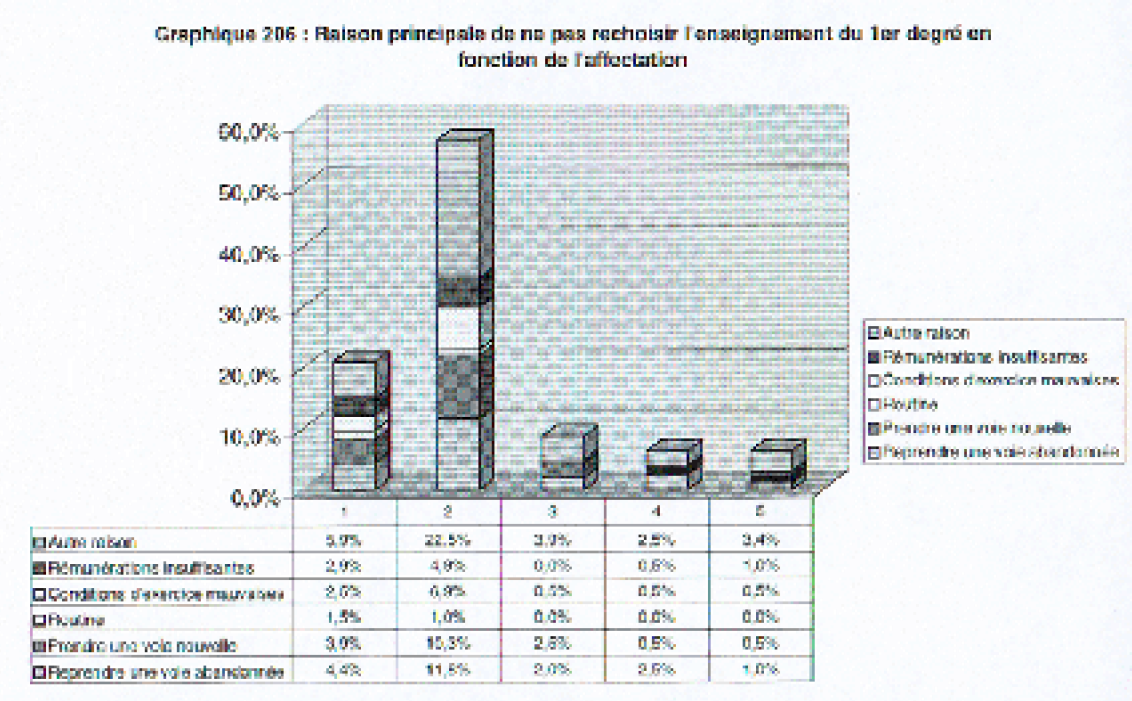
Graphique 204 La raison principale de ne pas rechoisir l'enseignement en fonction du sexe.

vertu de la loi du droit d'auteur.



Graphique 205 La raison principale de ne pas rechoisir l'enseignement en fonction du niveau d'enseignement.

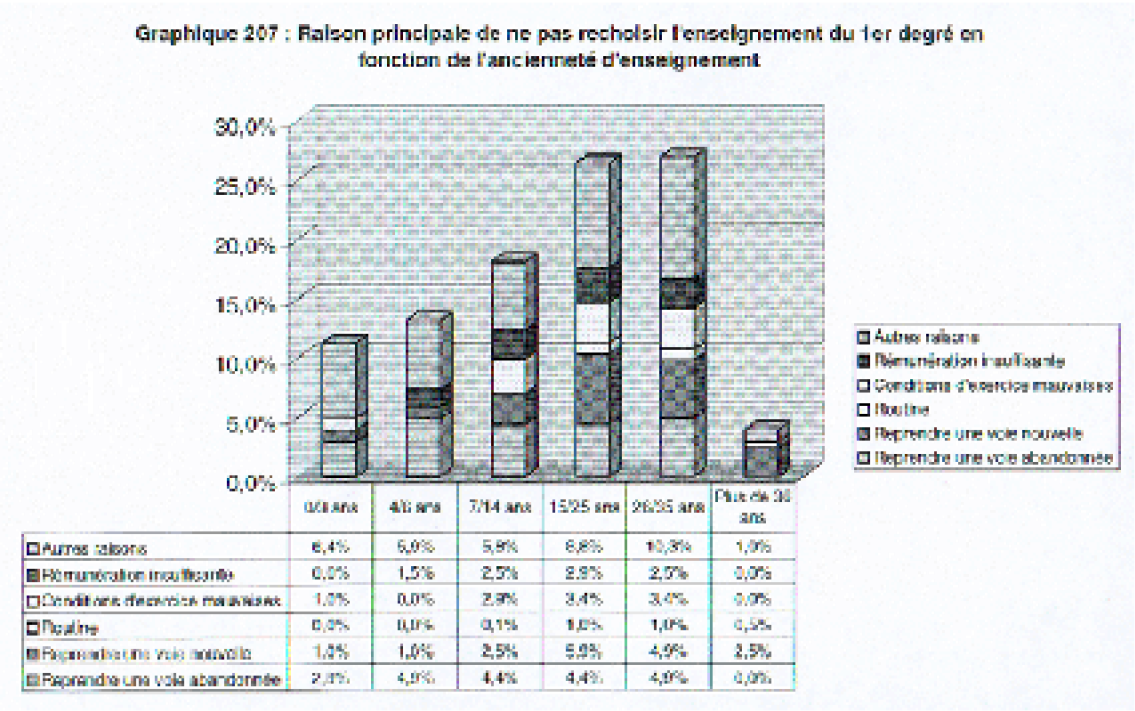
Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en



	1	2	3	4	5
Autre raison	5,0%	22,5%	3,0%	2,5%	3,4%
Rémunérations insuffisantes	2,0%	4,9%	0,0%	0,5%	1,0%
Conditions d'exercice mauvaises	2,0%	0,9%	0,5%	0,5%	0,5%
Routine	1,5%	1,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Prendre une voie nouvelle	3,0%	15,3%	2,5%	0,5%	0,5%
Reprendre une voie abandonnée	4,4%	11,5%	2,0%	2,5%	1,0%

Graphique 206 La raison principale de ne pas rechoisir l'enseignement en fonction de l'affectation.

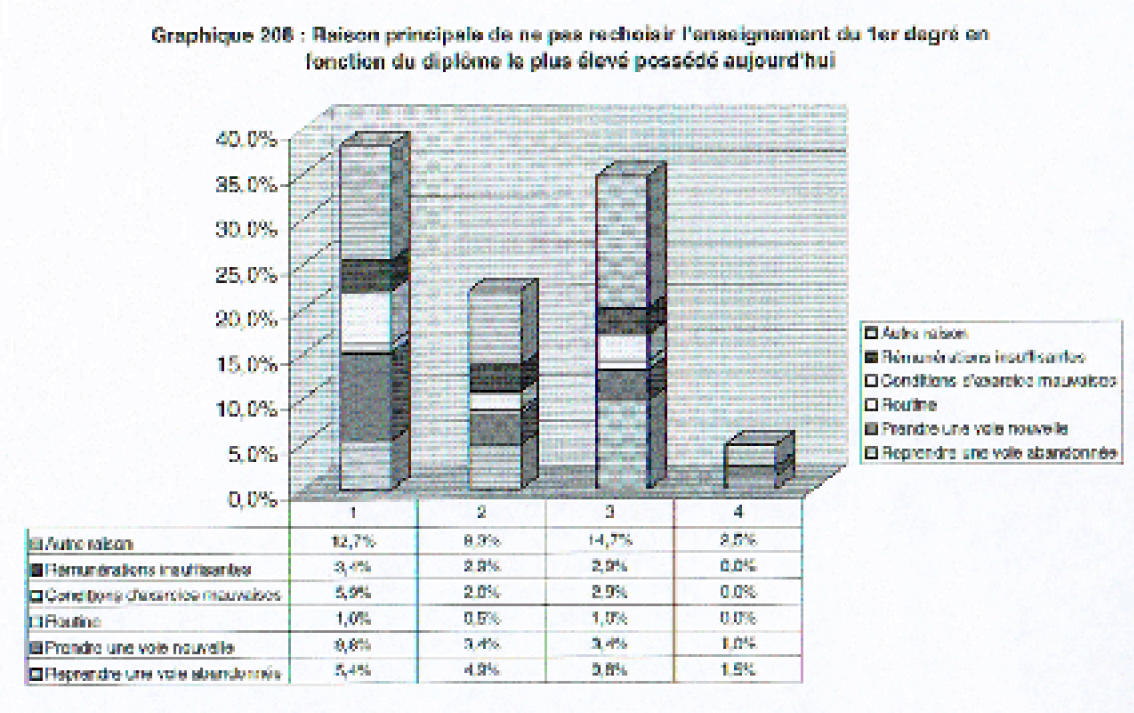
Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en



	0/3 ans	4/6 ans	7/14 ans	15/25 ans	26/35 ans	Plus de 35 ans
Autres raisons	6,4%	5,9%	5,9%	6,8%	10,3%	1,9%
Rémunération insuffisante	0,3%	1,5%	2,5%	2,8%	2,7%	0,0%
Conditions d'exercice mauvaises	1,3%	0,0%	2,9%	3,4%	3,4%	0,0%
Routine	0,3%	0,0%	0,1%	1,0%	1,0%	0,5%
Reprendre une voie nouvelle	1,3%	1,0%	2,5%	5,8%	4,9%	2,5%
Reprendre une voie abandonnée	2,1%	4,9%	4,4%	4,4%	4,9%	0,0%

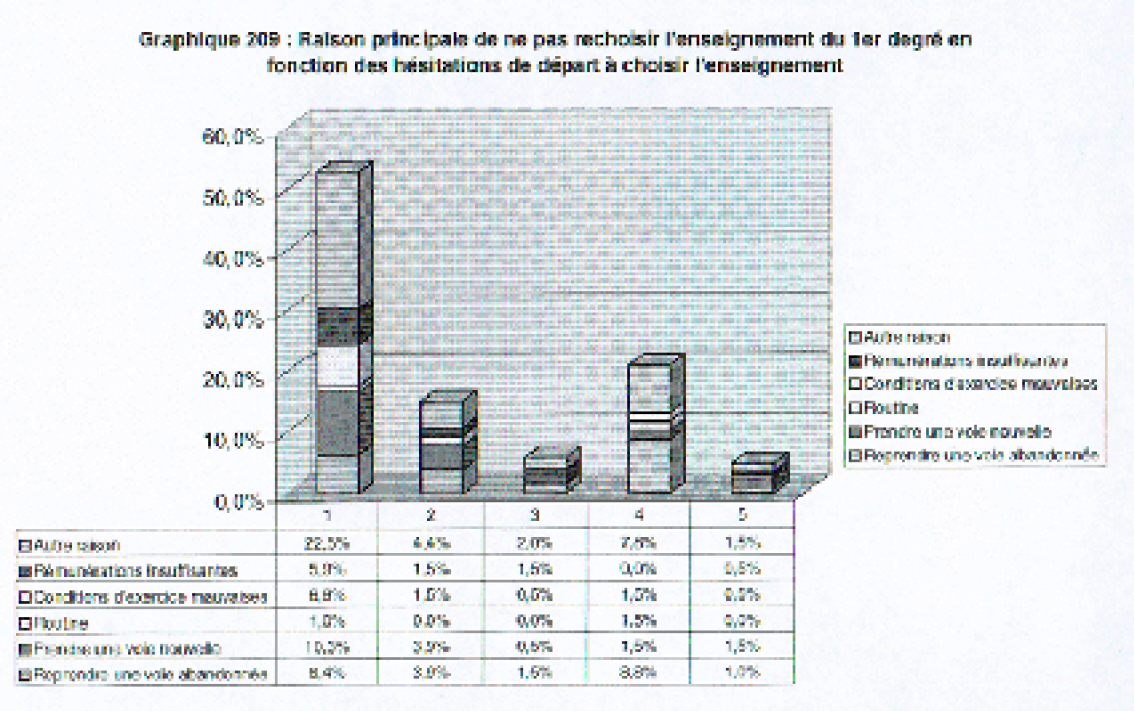
Graphique 207. La raison principale de ne pas rechoisir l'enseignement en fonction de l'ancienneté générale d'enseignement dans le premier degré.

vertu de la loi du droit d'auteur.

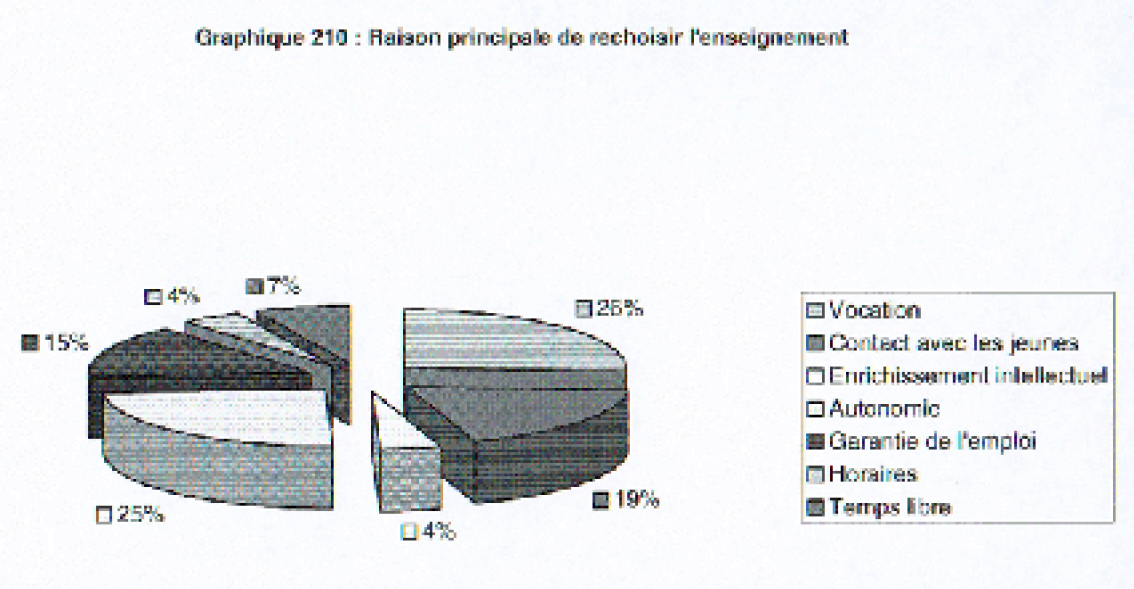


Graphique 208. La raison principale de ne pas rechoisir l'enseignement en fonction du diplôme le plus élevé possédé aujourd'hui.

vertu de la loi du droit d'auteur.



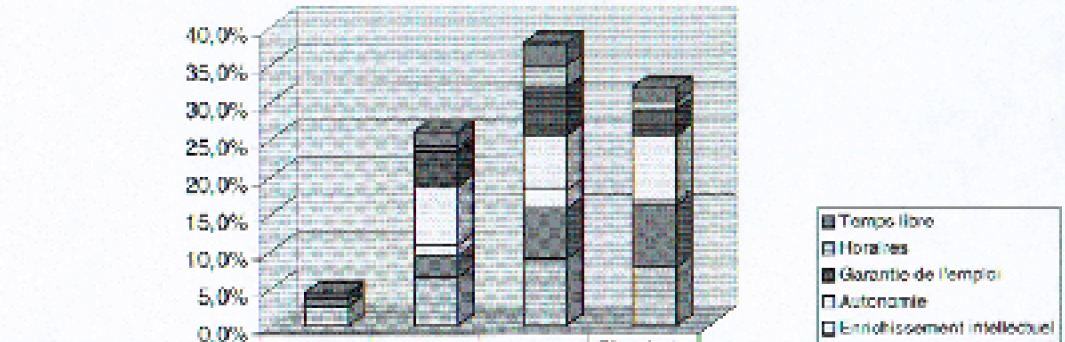
Graphique 209 La raison principale de ne pas rechoisir l'enseignement en fonclion des hésitations de départ à choisir l'enseignement.



Graphique 210 La raison principale de rechoisir l'enseignement.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

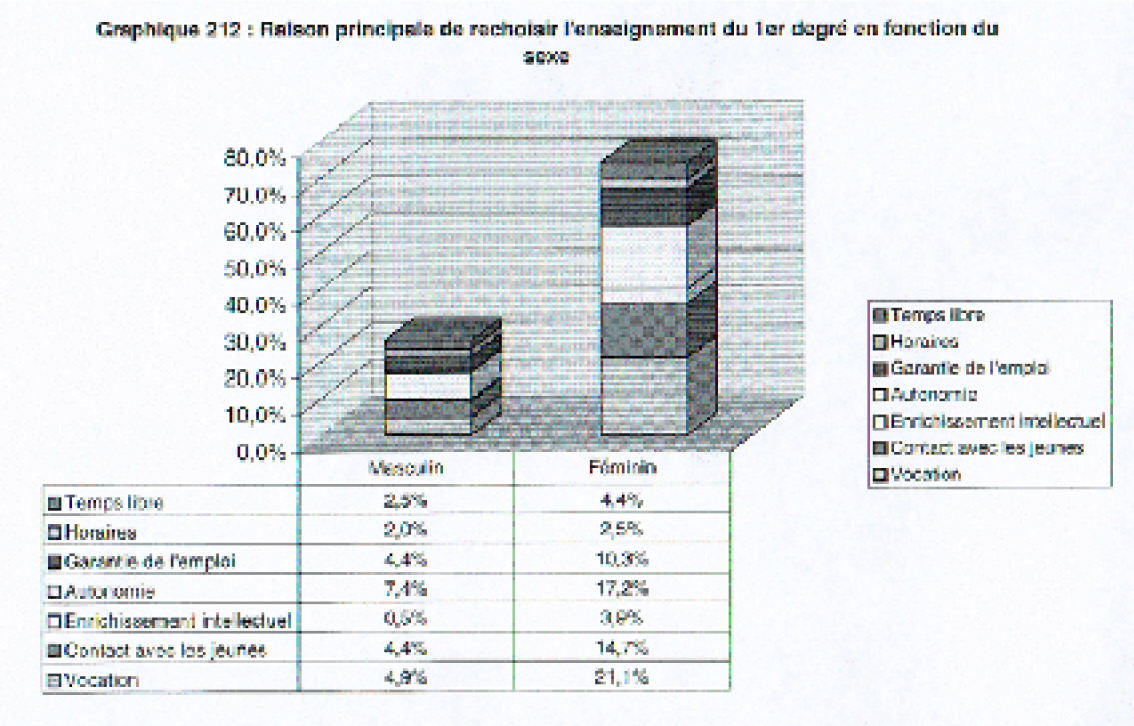
Graphique 211 : Raison principale de rechoisir l'enseignement du 1er degré en fonction de l'âge



	Moins de 26 ans	26/35 ans	36/45 ans	Plus de 45 ans
Temps libre	0,1%	2,0%	2,9%	2,0%
Horaires	0,1%	0,5%	2,0%	1,0%
Garantie de l'emploi	0,1%	4,9%	6,4%	3,4%
Autonomie	0,4%	7,8%	7,4%	6,8%
Enrichissement intellectuel	0,1%	1,5%	2,5%	0,5%
Contact avec les jeunes	1,0%	2,9%	5,9%	0,3%
Vocation	2,8%	8,4%	8,8%	7,8%

Graphique 211. La raison principale de rechoisir l'enseignement en fonction de l'âge.

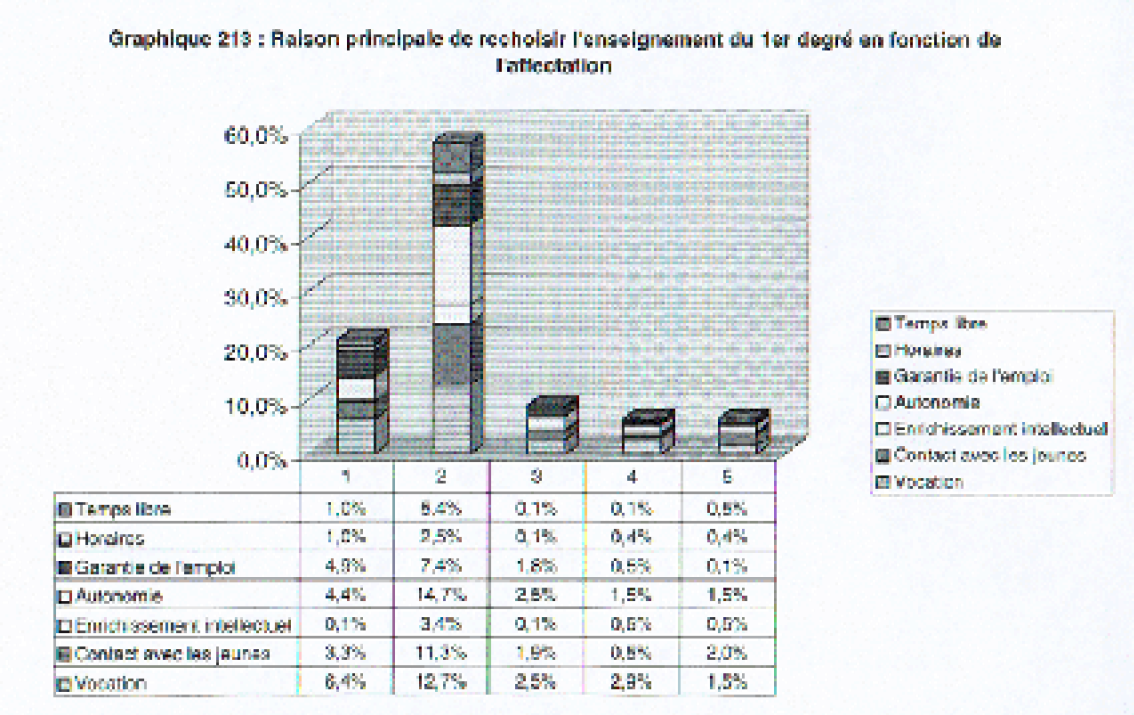
vertu de la loi du droit d'auteur.



	Masculin	Féminin
Temps libre	2,9%	4,4%
Horaires	2,0%	2,5%
Garantie de l'emploi	4,4%	10,3%
Autonomie	7,4%	17,2%
Enrichissement intellectuel	0,5%	3,9%
Contact avec les jeunes	4,4%	14,7%
Vocation	4,9%	21,1%

Graphique 212. La raison principale de rechoistr l'enseignement en fonction du sexe.

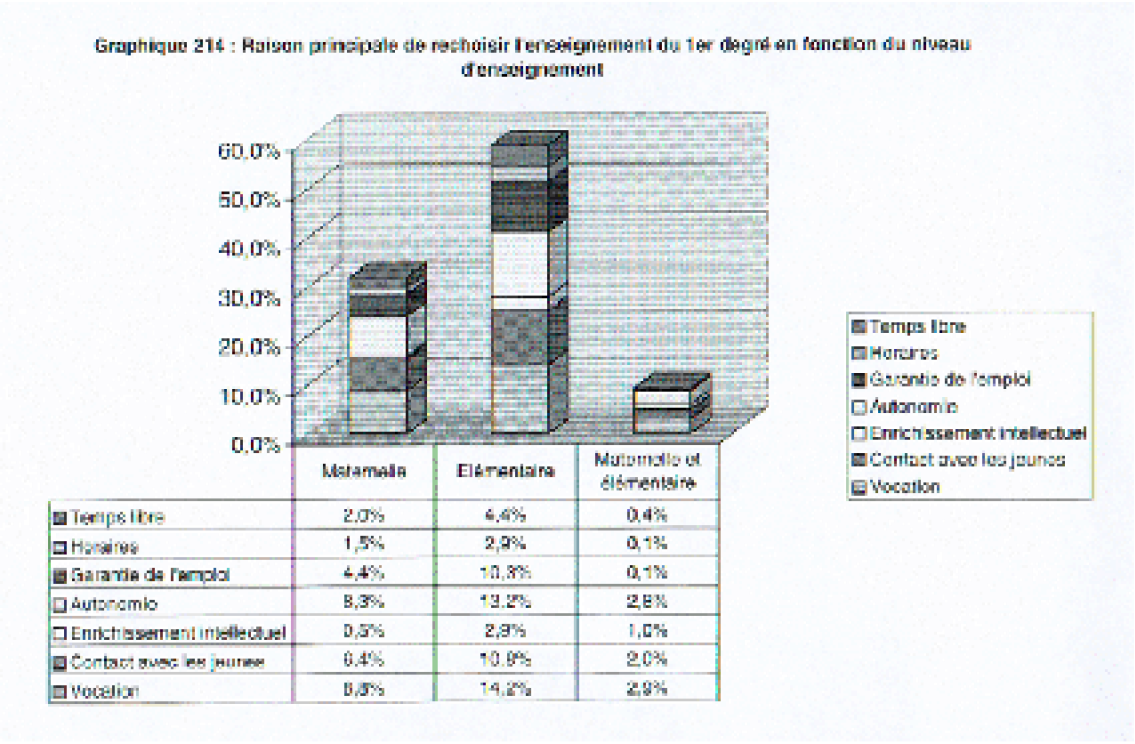
vertu de la loi du droit d'auteur.



	1	2	3	4	5
Temps libre	1,0%	5,4%	0,1%	0,1%	0,5%
Horaires	1,6%	2,5%	0,1%	0,4%	0,4%
Garantie de l'emploi	4,9%	7,4%	1,6%	0,5%	0,1%
Autonomie	4,4%	14,7%	2,5%	1,5%	1,5%
Enrichissement intellectuel	0,1%	3,1%	0,1%	0,5%	0,5%
Contact avec les jeunes	3,3%	11,3%	1,5%	0,5%	2,0%
Vocation	6,1%	12,7%	2,5%	2,3%	1,5%

Graphique 213. La raison principale de rechoisir l'enseignement en fonction de l'a'tectation

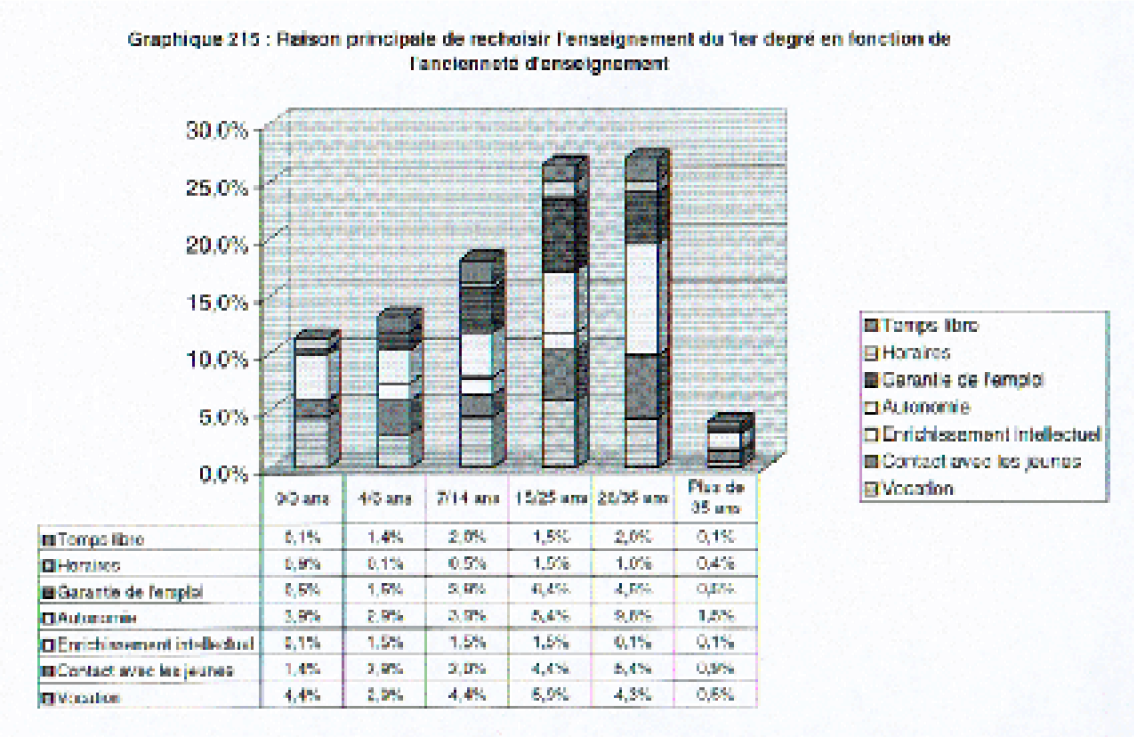
Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en



	Maternelle	Elémentaire	Maternelle et élémentaire
Temps libre	2,0%	4,4%	0,4%
Horaires	1,5%	2,9%	0,1%
Garantie de l'emploi	4,4%	10,3%	0,1%
Autonomie	8,3%	13,2%	2,8%
Enrichissement intellectuel	0,3%	2,3%	1,0%
Contact avec les jeunes	0,4%	10,9%	2,0%
Vocation	3,8%	14,2%	2,9%

Graphique 214. La raison principale de rechoisir l'enseignement en fonclion du niveau d'enseignement.

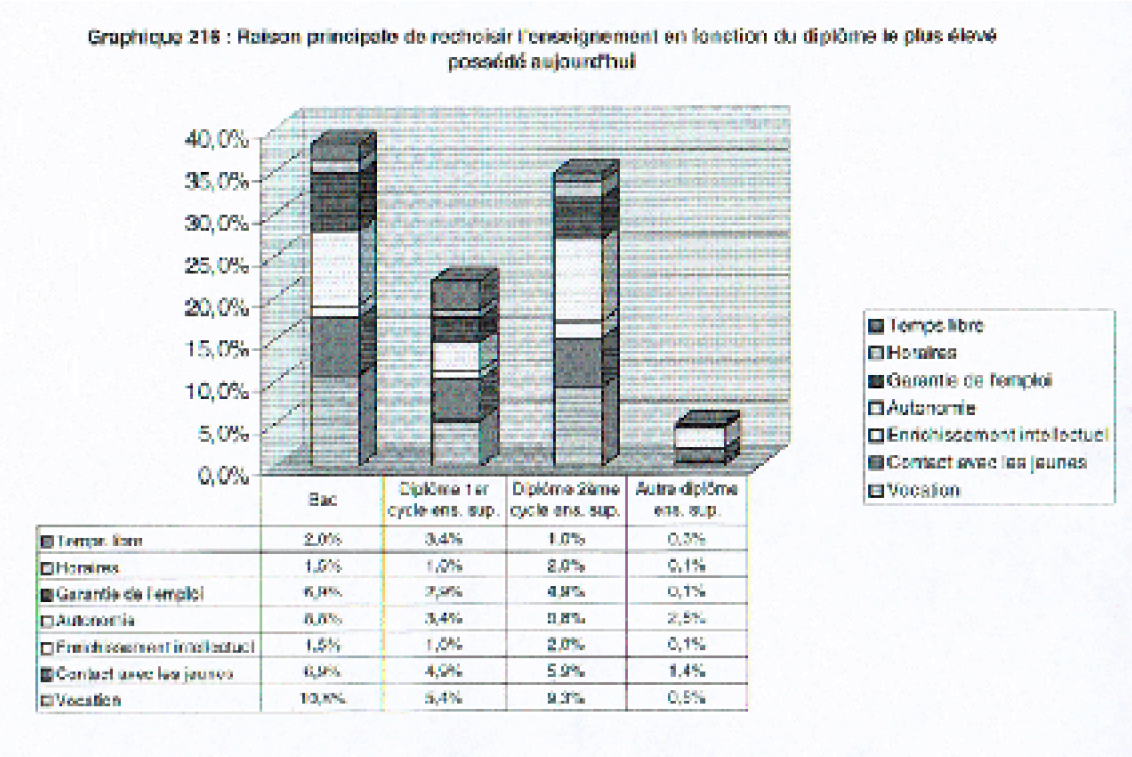
Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en



	3/3 ans	4/3 ans	7/14 ans	15/25 ans	25/35 ans	Plus de 35 ans
Temps libre	5,1%	1,4%	2,0%	1,5%	2,0%	0,1%
Horaires	5,9%	0,1%	0,5%	1,5%	1,0%	0,4%
Garantie de l'emploi	5,5%	1,5%	5,6%	4,4%	4,5%	0,5%
Autonomie	3,9%	2,9%	3,9%	5,4%	9,6%	1,5%
Enrichissement intellectuel	5,1%	1,5%	1,5%	1,5%	0,1%	0,1%
Contact avec les jeunes	1,4%	3,9%	3,0%	4,4%	5,4%	0,9%
Vocation	4,4%	2,9%	4,4%	5,9%	4,3%	0,5%

Graphique 215 La raison principale de rechoisir l'enseignement en fonction de l'ancienneté générale dans le premier degré.

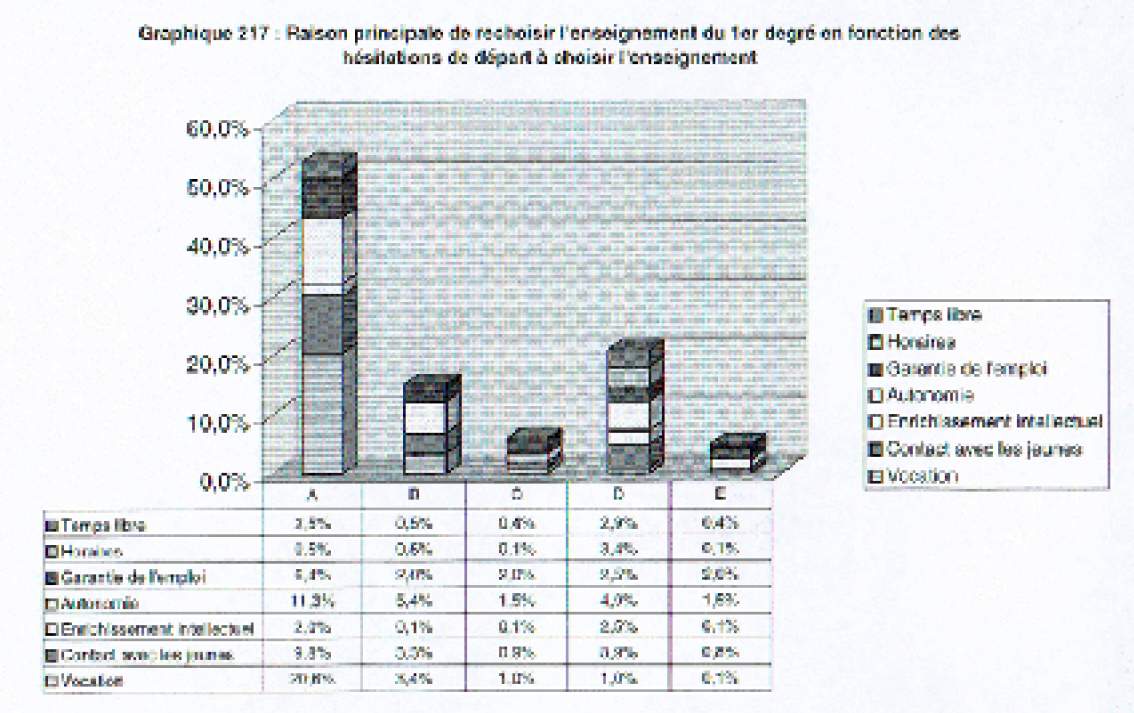
vertu de la loi du droit d'auteur.



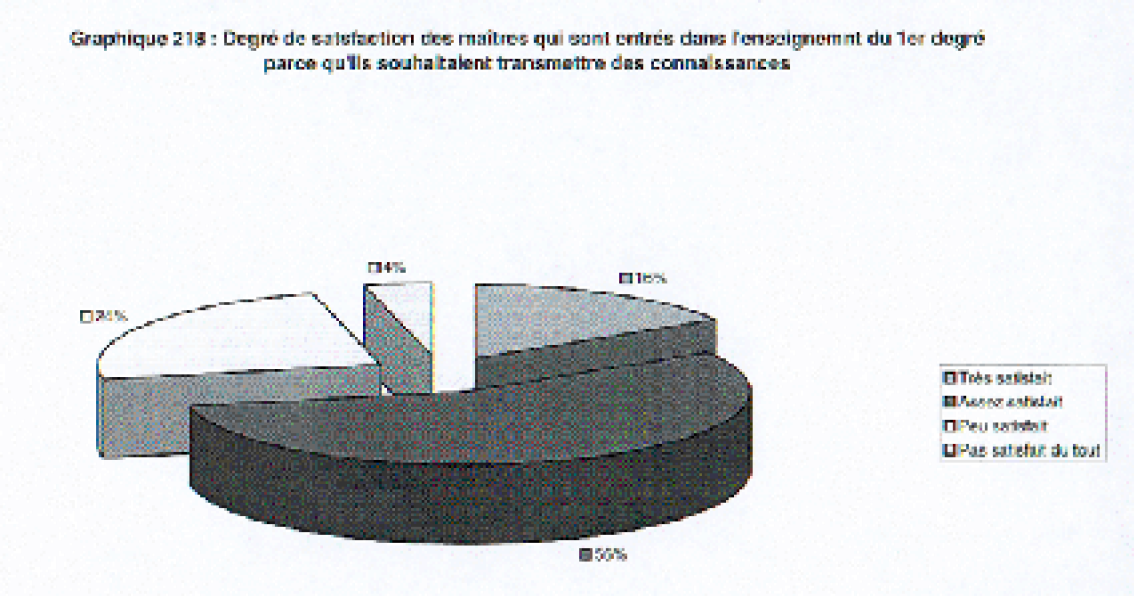
	Bac	Diplôme 1er cycle ens. sup.	Diplôme 2ème cycle ens. sup.	Autre diplôme ens. sup.
Temps libre	2,0%	3,4%	1,0%	0,3%
Horaires	1,0%	1,0%	2,0%	0,1%
Garantie de l'emploi	6,8%	7,9%	4,8%	0,1%
Autonomie	8,6%	3,4%	9,8%	2,5%
Enrichissement intellectuel	1,5%	1,5%	2,0%	0,1%
Contact avec les jeunes	6,8%	4,9%	5,9%	1,4%
Vocation	13,6%	5,4%	9,3%	0,5%

Graphique 216. La raison principale de rechoisir l'enseignement en fonction du diplôme le plus élevé possédé aujourd'hui.

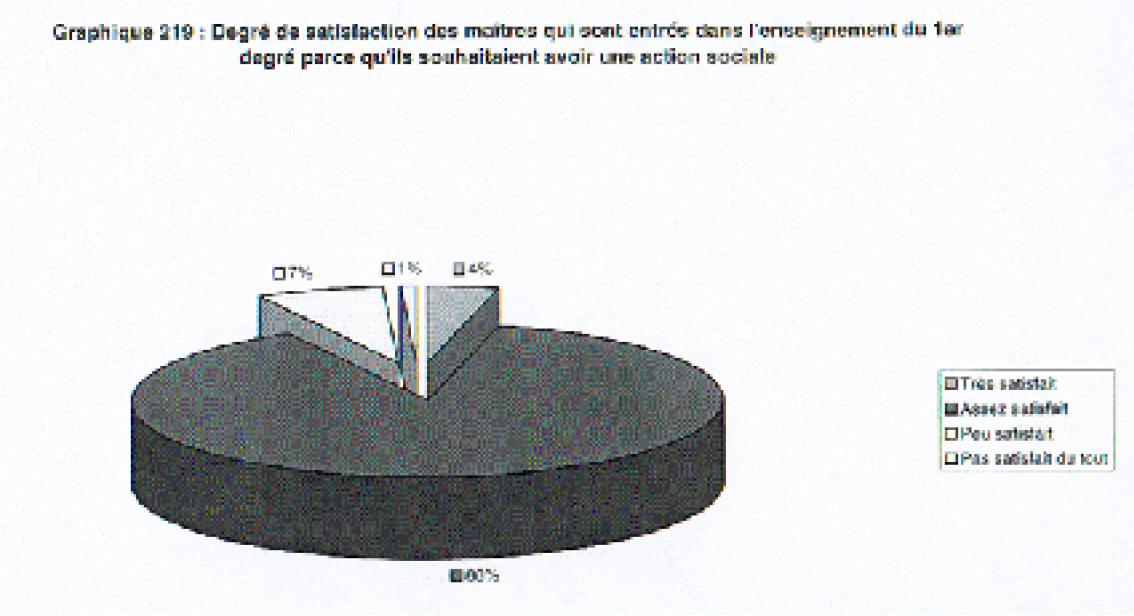
vertu de la loi du droit d'auteur.



Graphique 217. La raison principale de rechoisir l'enseignement en fonction des hésitations de départ à choisir l'enseignement.

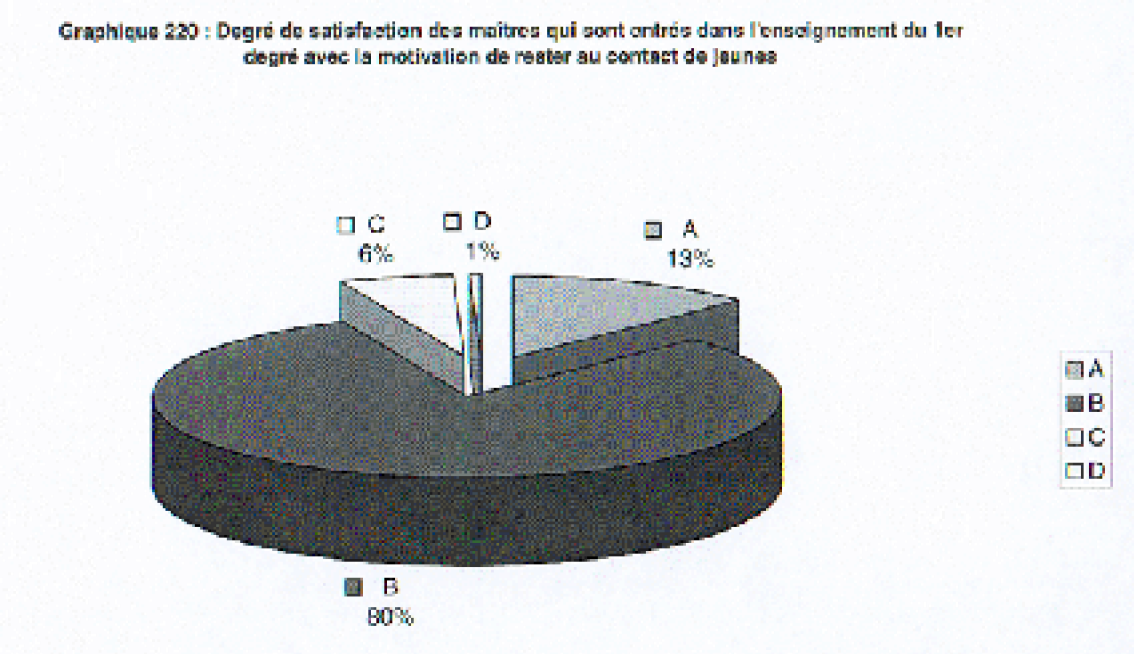


Graphique 218. Degré de satisfaction des maîtres qui sont entrés dans l'enseignement parce qu'ils souhaitaient transmettre des connaissances.

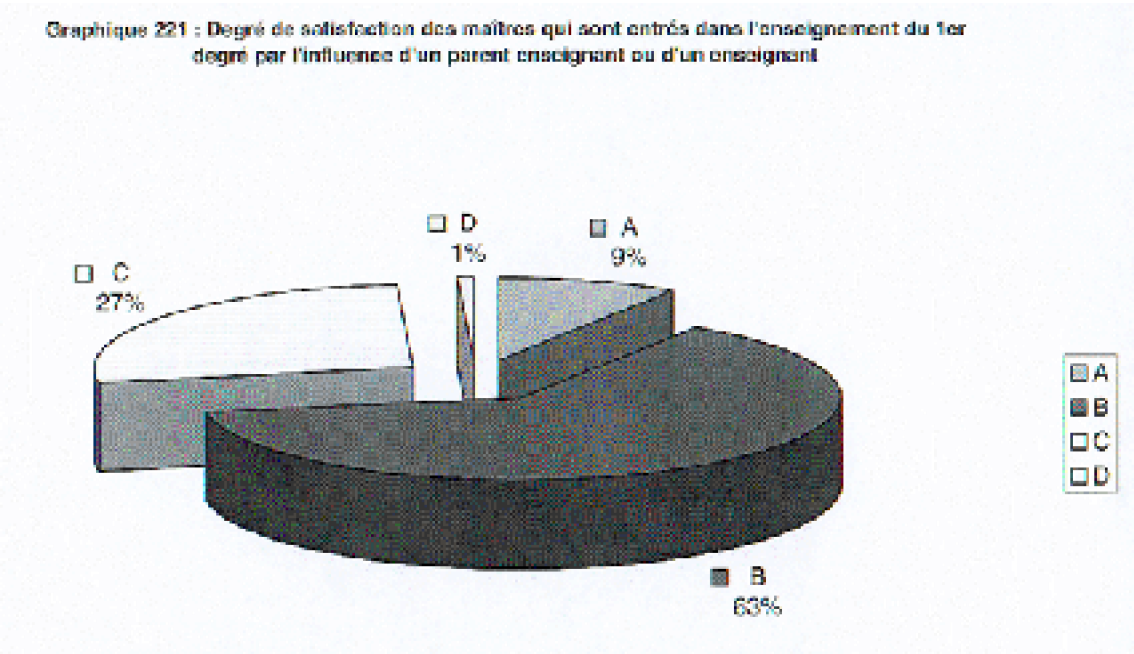


Graphique 219 Degré de satisfaction des maîlres qui sont entrés dans l'enseignement parce qu'ils souhaitaient avoir une action sociale.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

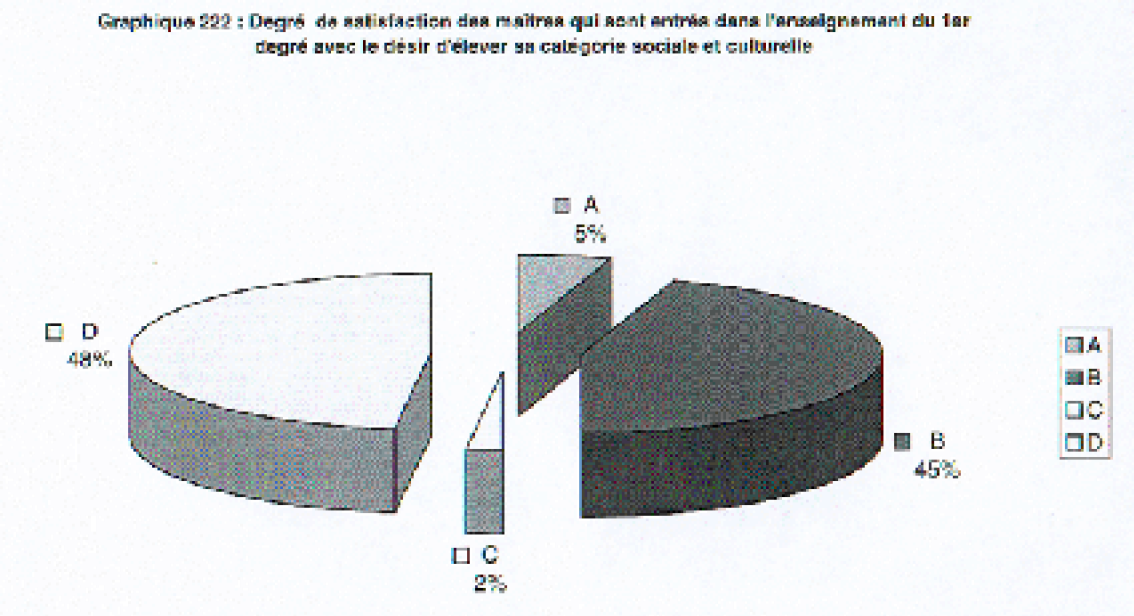


Graphique 220 Degré de satisfaction des maîtres qui sont entrés dans l'enseignement avec la motivation de rester au contact des jeunes.

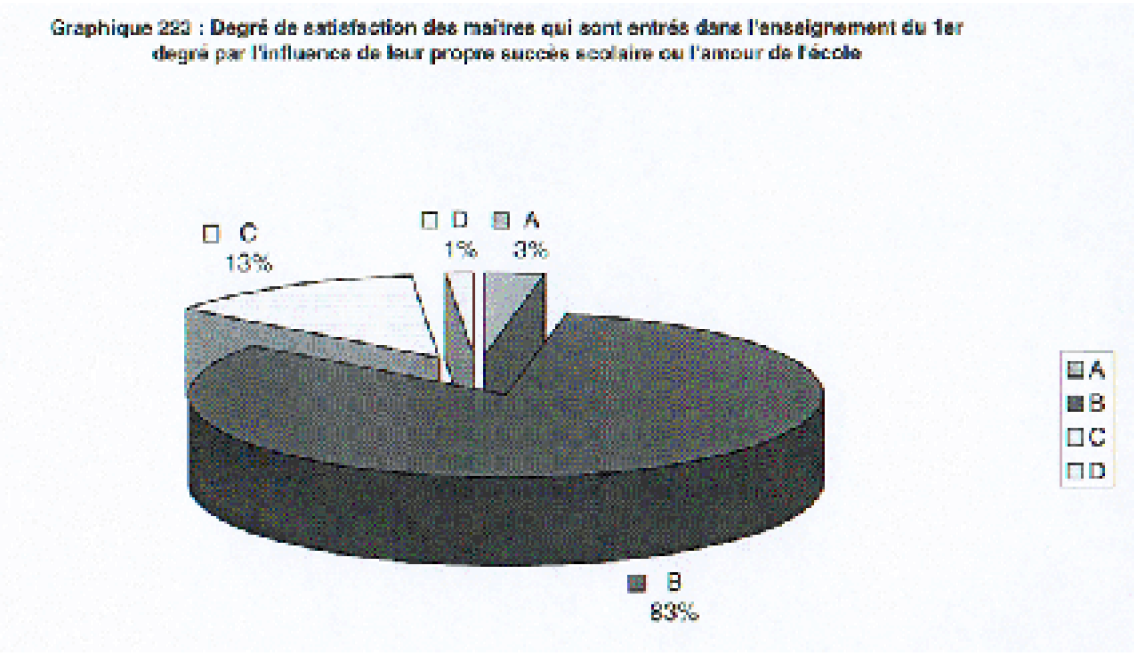


Graphique 221. Degré de satisfaction des maîtres qui sont entrés dans l'enseignement par l'influence d'un parent enseignant ou d'un enseignant.

vertu de la loi du droit d'auteur.

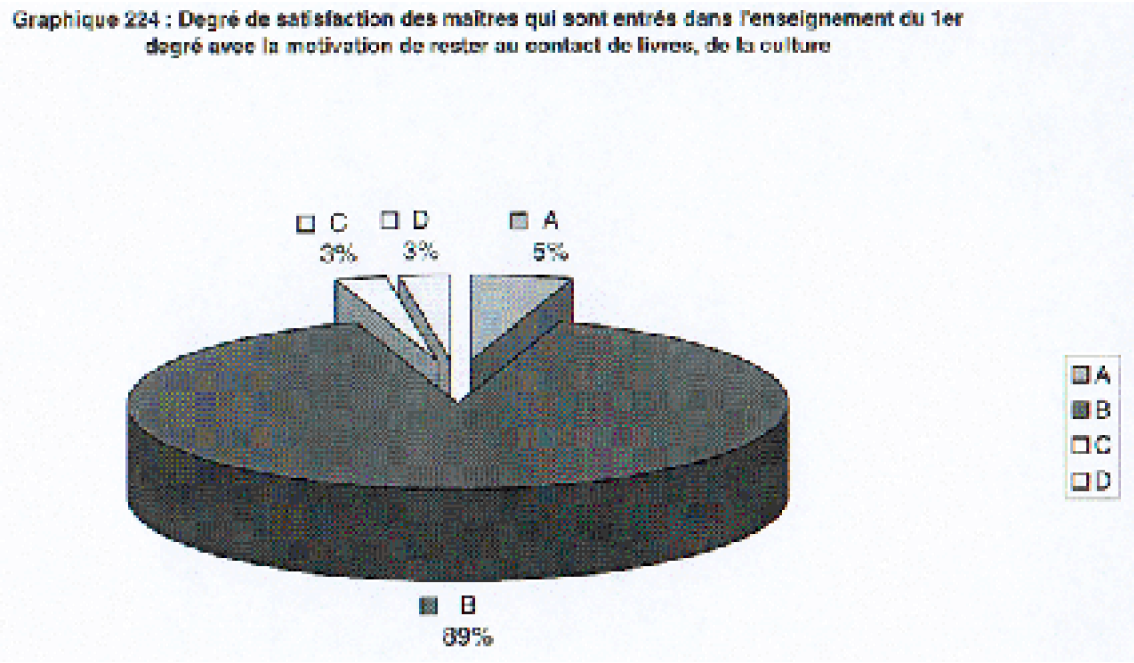


Graphique 222. Degré de satisfaction des maîtres qui sont entrés dans l'enseignement avec le désir d'élever sa catégorie sociale et culturelle.



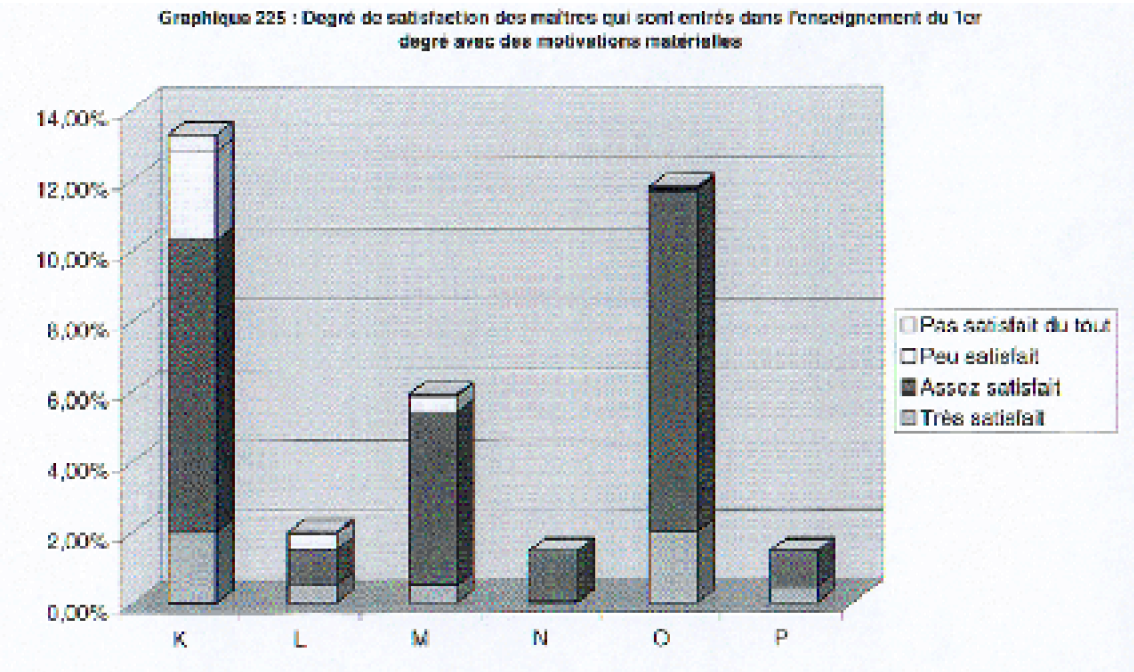
Graphique 223 Degré de satisfaction des maîtres qui sont entrés dans l'enseignement par l'iniuence de son propre succès scolaire ou de l'amour de l'école.

vertu de la loi du droit d'auteur.



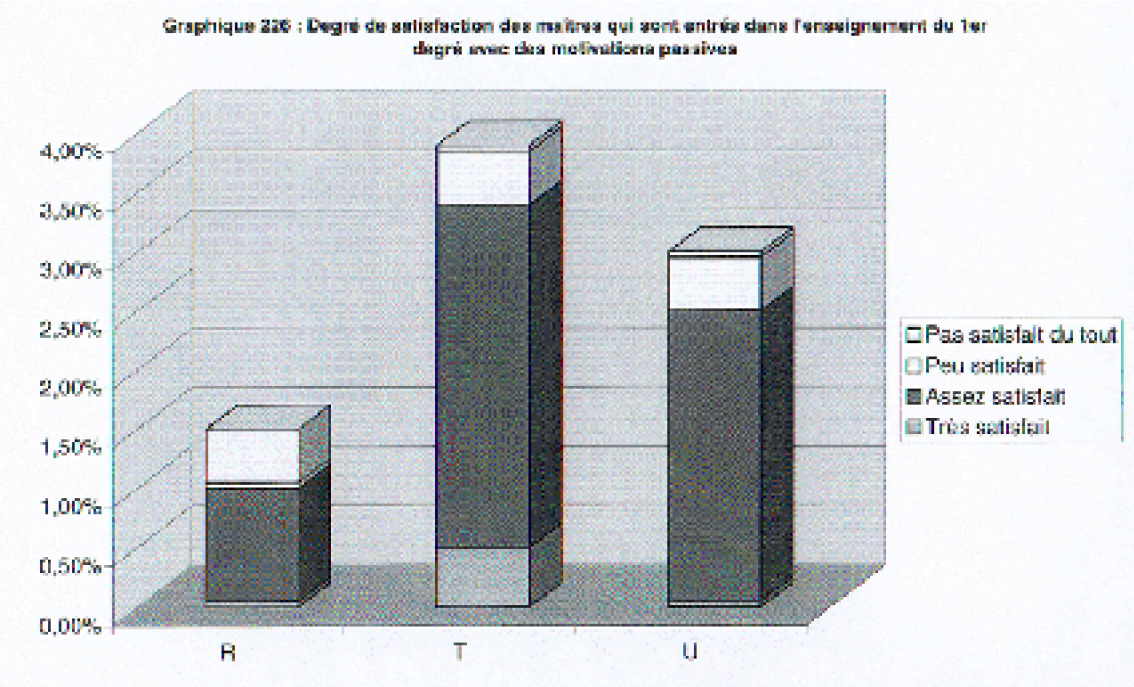
Graphique 224. Degré de satisfaction des maîtres qui sont entrés dans l'enseignement avec la motivation de rester au contact de livres et de la culture

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en



Graphique 225. Degré de satisfaction des maîtres qui sont entrés dans l'enseignement avec des motivations matérielles.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en



Graphique 226. Degré de satisfaction des maîtres qui sont entrés dans l'enseignement avec des motivations passives.t3p3.gif

Annexe 1 Les personnels de l'Education Nationale Repères et références statistiques 2000 Ministère de l'Education Nationale

vertu de la loi du droit d'auteur.

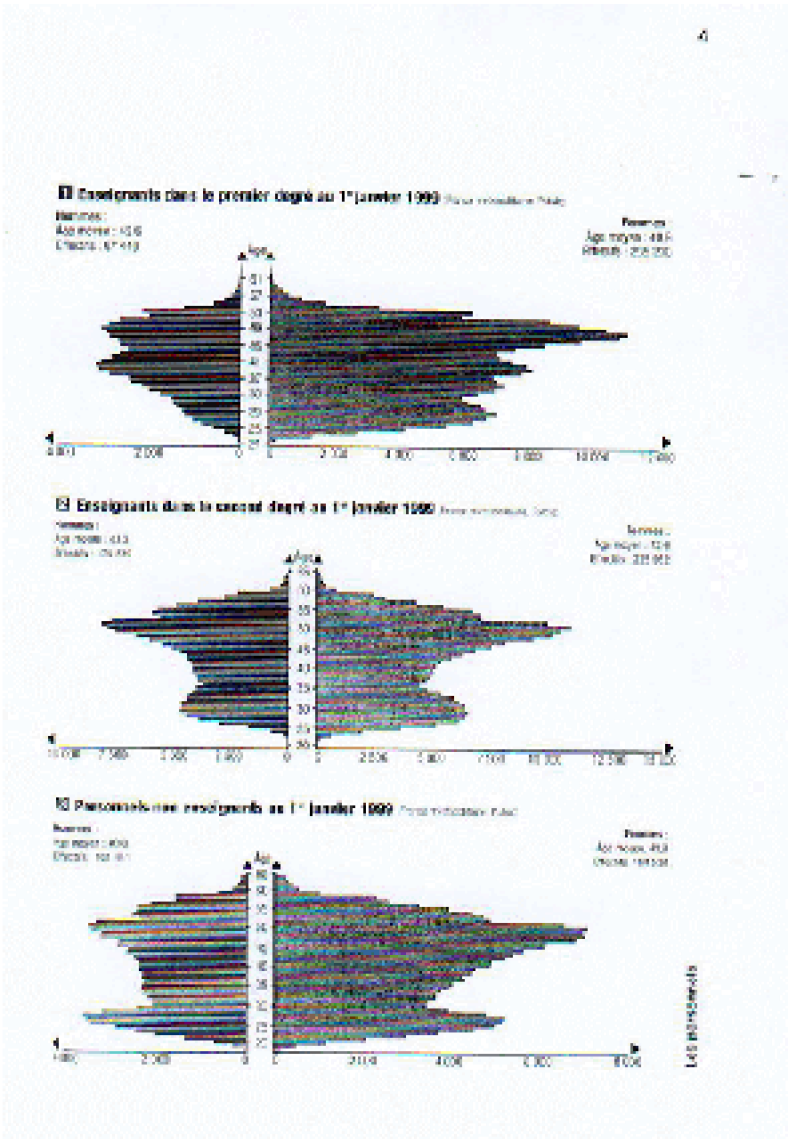
3

Annexe 1

PRÉSENTATION

DÉFINITIONS

vertu de la loi du droit d'auteur.



PRÉSENTATION

Au 1er janvier 1999 en France métropolitaine, 312 640 instituteurs et professeurs des écoles sur emploi d'enseignant sont rémunérés au titre de l'enseignement primaire et se répartissent en 302 680 enseignants dans les établissements publics du premier degré, 10 650 titulaires en stagiaires en formation initiale et 370 enseignants affectés au Centre national d'enseignement à distance (CNED) 1.

Dans les écoles publiques, le nombre d'instituteurs et professeurs des écoles est en quasi-stabilité par rapport à l'année précédente, l'effectif d'enseignants rémunérés au titre de l'enseignement spécialisé et adapté diminuant légèrement (- 2 %) 1.

Le corps des professeurs des écoles, créé en 1990, recrutera au 1er janvier 1999 38 % de l'effectif dans l'enseignement préélémentaire et élémentaire et 60 % dans l'enseignement spécialisé et adapté 2.

En raison d'un recrutement important, le nombre d'enseignants dans les établissements du premier degré a connu une période de forte croissance allant de 1958-1962 à 1964-1965 (+ 30,4 %), suivie d'une baisse jusqu'en 1987-1988 (- 1,2 %) et d'un maintien des effectifs sur les dernières années 3.

16 % des enseignants exercent les fonctions de directeur d'établissement, 1 % de maître formateur. L'emploi d'enseignant spécialisé concerne 4 % des instituteurs, cette donnée étant inexistante pour les professeurs des écoles. Le taux de temps partiel en légère progression annuelle, est de 6 %.

DÉFINITIONS

■ **Champ.** Les personnels recensés ici sont les enseignants du premier degré (instituteurs et professeurs des écoles) en activité et rémunérés sur chapitre de l'enseignement primaire public (formation initiale + titulaires et stagiaires en formation - CNED compris). Les personnels affectés dans l'administration, dans l'enseignement secondaire ou privé sous contrat ou rémunérés au titre de l'enseignement supérieur (IUFM et établissements de formation) ou du ministère de la Jeunesse et des Sports, ne sont pas compris. Il en est de même pour les personnels hors poste (détachement, non-activité, disponibilité, congé de longue durée, congé parental, service national, congé de mobilité).
Les données présentées ici diffèrent de celles des éditions antérieures à 1997, qui pour la formation initiale ne comptaient que les stagiaires.

■ **Directeurs d'établissement.** Il s'agit des instituteurs ou professeurs des écoles assurant la fonction de directeur d'école préélémentaire, élémentaire et d'établissement d'éducation spécialisée - adaptée du premier degré qui peuvent être totalement ou seulement partiellement déchargés de classe. Les directeurs d'EREA, ERPD, totalement déchargés de classe, ne sont pas comptabilisés.

■ **Les maîtres formateurs.** Le certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur maître formateur (CAFIMF) préparant différentes options, est distinct de spécialisation (en plus du CAP du D ou du DPPE) des personnes enseignants du premier degré maîtres formateurs des écoles annexes et des classes d'application ainsi que des conseillers pédagogiques.

■ **Voir également** la rubrique « Définitions » en 9.4

POUR EN SAVOIR PLUS

Références bibliographiques : voir rubrique de même nom en fin d'ouvrage

1.2 [illegible] de paie du 1er janvier de 1992 à 1999.
[illegible] au 1er janvier 1999 étant très sous-estimés dans certaines académies, ils ont [illegible] à l'aide des fichiers de paie exploités par l'INSEE, en tenant compte de l'évolution [illegible] masse salariale.
[illegible] n° 6887.
[illegible] du premier degré au 1er septembre 1999 », Note d'information, à paraître.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

1 Évolution des effectifs d'instituteurs et professeurs des écoles enseignant dans le premier degré public

France métropolitaine

Affectation	1er janvier 1992	1er janvier 1993	1er janvier 1994	1er janvier 1995	1er janvier 1996	1er janvier 1997	1er janvier 1998	1er janvier 1999
Enseignement préélémentaire et élémentaire	275 023	277 933	279 991	280 919	281 317	281 900	282 309	282 888
Enseignement spécialisé et adapté	22 470	22 293	21 509	21 043	20 805	20 225	20 245	19 788
Sous-total	**298 293**	**300 193**	**301 400**	**301 962**	**302 122**	**302 125**	**302 754**	**302 676**
Formation initiale (1)	15 656	11 487	12 393	13 043	13 920	12 330	10 509	10 507
CNED	339	338	338	321	315	325	343	266
Total	**314 287**	**312 018**	**314 131**	**315 326**	**316 357**	**314 780**	**313 606**	**313 449**

Remarque : En 1991 et au-delà, les données concours et recrutement d'instituteurs et en 1992 les promus de professeurs des écoles.

La période 1992-1994 est celle de transition entre les deux modes de formation (EN, IUFM).

(1) Des effectifs sont composés de normaliens, et très majoritairement de personnels en formation.

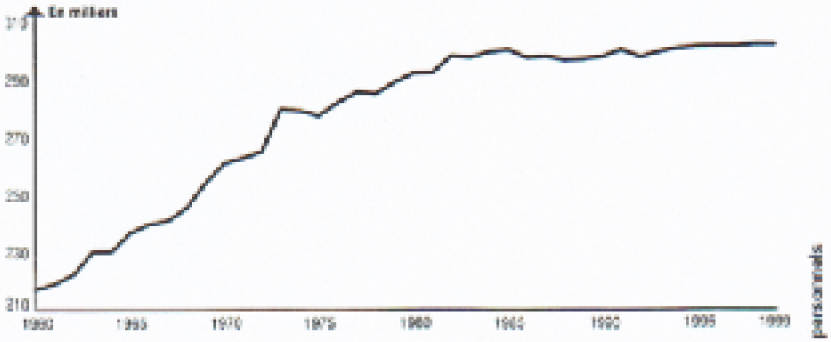
2 Les instituteurs et professeurs des écoles enseignant dans le préélémentaire, l'élémentaire et l'enseignement spécialisé et adapté au 1er janvier 1999

France métropolitaine

Affectation	Corps Instituteurs	Corps Professeurs des écoles	Ensemble Effectif	Ensemble % femmes	Ensemble % temps partiel
Enseignement préélémentaire et élémentaire	175 138	107 750	282 888	78,6 %	6,6 %
Enseignement spécialisé et adapté	7 891	11 897	19 788	64,9 %	2,6 %
Ensemble					
Effectif	**183 029**	**119 647**	**302 676**	**77,7 %**	**6,3 %**
% femmes	79,4 %	76,7 %	77,7 %		
% temps partiel	7,5 %	4,1 %	6,3 %		

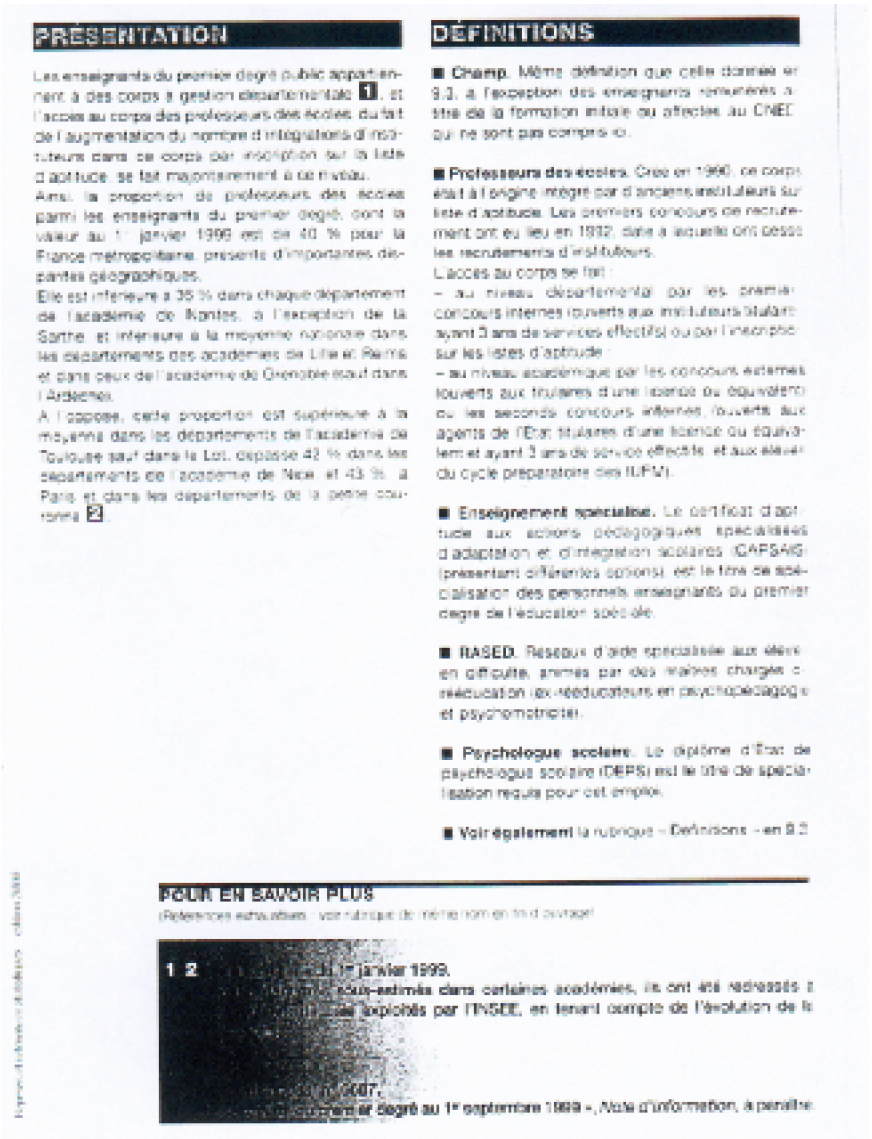
3 Évolution des effectifs d'enseignants du premier degré public du 1er janvier 1960 au 1er janvier 1999

France métropolitaine



Les personnels

vertu de la loi du droit d'auteur.



PRÉSENTATION

Les enseignants du premier degré public appartiennent à des corps à gestion départementale [1], et l'accès au corps des professeurs des écoles du fait de l'augmentation du nombre d'instituteurs d'instituteurs dans ce corps par inscription sur la liste d'aptitude, se fait majoritairement à ce niveau.

Ainsi, la proportion de professeurs des écoles parmi les enseignants du premier degré, dont la valeur au 1er janvier 1999 est de 40 % pour la France métropolitaine, présente d'importantes disparités géographiques.

Elle est inférieure à 35 % dans chaque département de l'académie de Nantes, à l'exception de la Sarthe, et inférieure à la moyenne nationale dans les départements des académies de Lille et Reims et dans ceux de l'académie de Grenoble sauf dans l'Ardèche.

A l'opposé, cette proportion est supérieure à la moyenne dans les départements de l'académie de Toulouse sauf dans le Lot, dépasse 42 % dans les départements de l'académie de Nice et 43 % à Paris et dans les départements de la petite couronne [2].

DÉFINITIONS

■ **Champ.** Même définition que celle donnée en 9.2, à l'exception des enseignants rémunérés à titre de la formation initiale ou affectés au CNED qui ne sont pas compris ici.

■ **Professeurs des écoles.** Créé en 1990, ce corps était à l'origine intégré par d'anciens instituteurs sur liste d'aptitude. Les premiers concours de recrutement ont eu lieu en 1992, date à laquelle ont cessé les recrutements d'instituteurs.

L'accès au corps se fait :

– au niveau départemental par les premiers concours internes ouverts aux instituteurs titulaires ayant 3 ans de services effectifs ou par l'inscription sur les listes d'aptitude ;

– au niveau académique par les concours externes ouverts aux titulaires d'une licence ou équivalent ou les seconds concours internes ouverts aux agents de l'État titulaires d'une licence ou équivalent et ayant 3 ans de service effectifs et aux élèves du cycle préparatoire des IUFM.

■ **Enseignement spécialisé.** Le certificat d'aptitude aux actions pédagogiques spécialisées d'adaptation et d'intégration scolaires (CAPSAIS) (présentant différentes options) est le titre de spécialisation des personnels enseignants du premier degré de l'éducation spécialisée.

■ **RASED.** Réseaux d'aide spécialisée aux élèves en difficulté, animés par des maîtres chargés de rééducation (ex-rééducateurs en psychopédagogie et psychomotricité).

■ **Psychologue scolaire.** Le diplôme d'État de psychologue scolaire (DEPS) est le titre de spécialisation requis pour cet emploi.

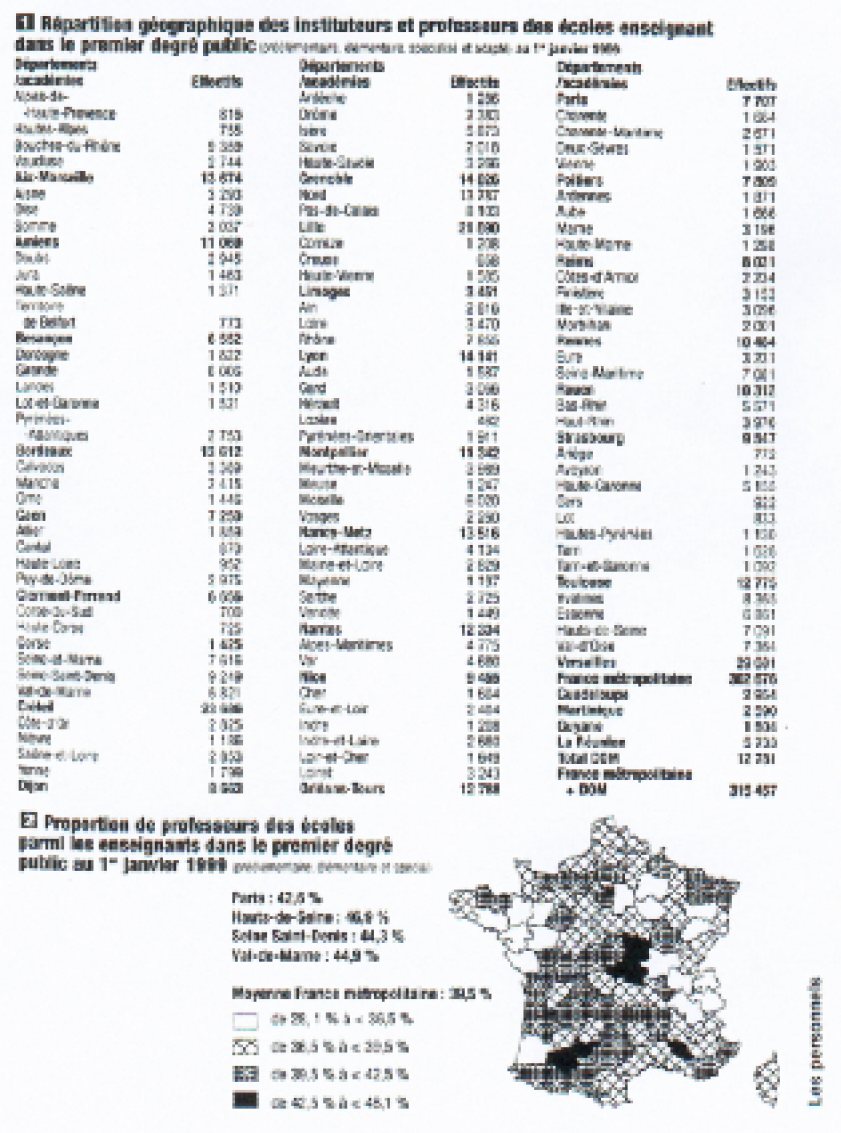
■ **Voir également** la rubrique « Définitions » en 9.2.

POUR EN SAVOIR PLUS

(Références exhaustives : voir rubrique de même nom en fin d'ouvrage)

1 2 ... 1er janvier 1999.
... sont estimés dans certaines académies, ils ont été redressés ...
... sont exploités par l'INSEE, en tenant compte de l'évolution de la ...
... 2007.
... er degré au 1er septembre 1999 », Note d'information, à paraître

vertu de la loi du droit d'auteur.



1 Répartition géographique des instituteurs et professeurs des écoles enseignant dans le premier degré public (instituteurs, professeurs des écoles et adjoints au 1er janvier 1999)

Départements / académies	Effectifs	Départements / académies	Effectifs	Départements / académies	Effectifs
Alpes-de-Haute-Provence	815	Ardèche	1 236	Paris	7 707
Hautes-Alpes	755	Drôme	2 383	Charente	1 664
Bouches-du-Rhône	5 369	Isère	5 873	Charente-Maritime	2 571
Vaucluse	2 744	Savoie	2 016	Deux-Sèvres	1 571
Aix-Marseille	**13 674**	Haute-Savoie	3 286	Vienne	1 963
Aisne	3 293	**Grenoble**	**14 035**	**Poitiers**	**7 805**
Oise	4 739	Nord	13 767	Ardennes	1 071
Somme	3 037	Pas-de-Calais	8 933	Aube	1 666
Amiens	**11 068**	**Lille**	**26 090**	Marne	3 196
Doubs	2 945	Corrèze	1 238	Haute-Marne	1 258
Jura	1 483	Creuse	838	**Reims**	**8 021**
Haute-Saône	1 311	Haute-Vienne	1 595	Côtes-d'Armor	2 234
Territoire de Belfort	773	**Limoges**	**3 451**	Finistère	3 152
Besançon	**6 552**	Ain	2 819	Ille-et-Vilaine	3 096
Dordogne	1 622	Loire	3 470	Morbihan	2 001
Gironde	6 005	Rhône	7 656	**Rennes**	**10 464**
Landes	1 510	**Lyon**	**14 181**	Eure	3 231
Lot-et-Garonne	1 521	Aude	1 587	Seine-Maritime	7 081
Pyrénées-Atlantiques	2 753	Gard	3 096	**Rouen**	**10 312**
Bordeaux	**13 612**	Hérault	4 316	Eure-et-Loir	3 571
Calvados	3 269	Lozère	462	Haut-Rhin	3 976
Manche	2 415	Pyrénées-Orientales	1 911	**Strasbourg**	**9 547**
Orne	1 445	**Montpellier**	**10 542**	Ariège	772
Caen	**7 259**	Meurthe-et-Moselle	3 899	Aveyron	1 243
Allier	1 659	Meuse	1 247	Haute-Garonne	5 850
Cantal	979	Moselle	6 030	Gers	933
Haute-Loire	952	Vosges	2 290	Lot	833
Puy-de-Dôme	5 975	**Nancy-Metz**	**13 516**	Hautes-Pyrénées	1 550
Clermont-Ferrand	**6 006**	Loire-Atlantique	4 134	Tarn	1 535
Corse-du-Sud	700	Maine-et-Loire	2 829	Tarn-et-Garonne	1 093
Haute-Corse	725	Mayenne	1 197	**Toulouse**	**12 775**
Corse	**1 425**	Sarthe	2 725	Yvelines	8 365
Seine-et-Marne	7 616	Vendée	1 449	Essonne	6 851
Seine-Saint-Denis	9 219	**Nantes**	**12 324**	Hauts-de-Seine	7 091
Val-de-Marne	6 821	Alpes-Maritimes	4 775	Val-d'Oise	7 354
Créteil	**23 656**	Var	4 680	**Versailles**	**29 091**
Côte-d'Or	2 925	**Nice**	**9 455**	**France métropolitaine**	**282 575**
Nièvre	1 186	Cher	1 654	Guadeloupe	2 854
Saône-et-Loire	2 953	Eure-et-Loir	2 484	Martinique	2 590
Yonne	1 798	Indre	1 228	Guyane	1 836
Dijon	**8 862**	Indre-et-Loire	2 883	La Réunion	5 233
		Loir-et-Cher	1 949	**Total DOM**	**12 751**
		Loiret	3 243	**France métropolitaine + DOM**	**315 457**
		Orléans-Tours	**12 788**		

2 Proportion de professeurs des écoles parmi les enseignants dans le premier degré public au 1er janvier 1999 (professeurs des écoles et instituteurs)

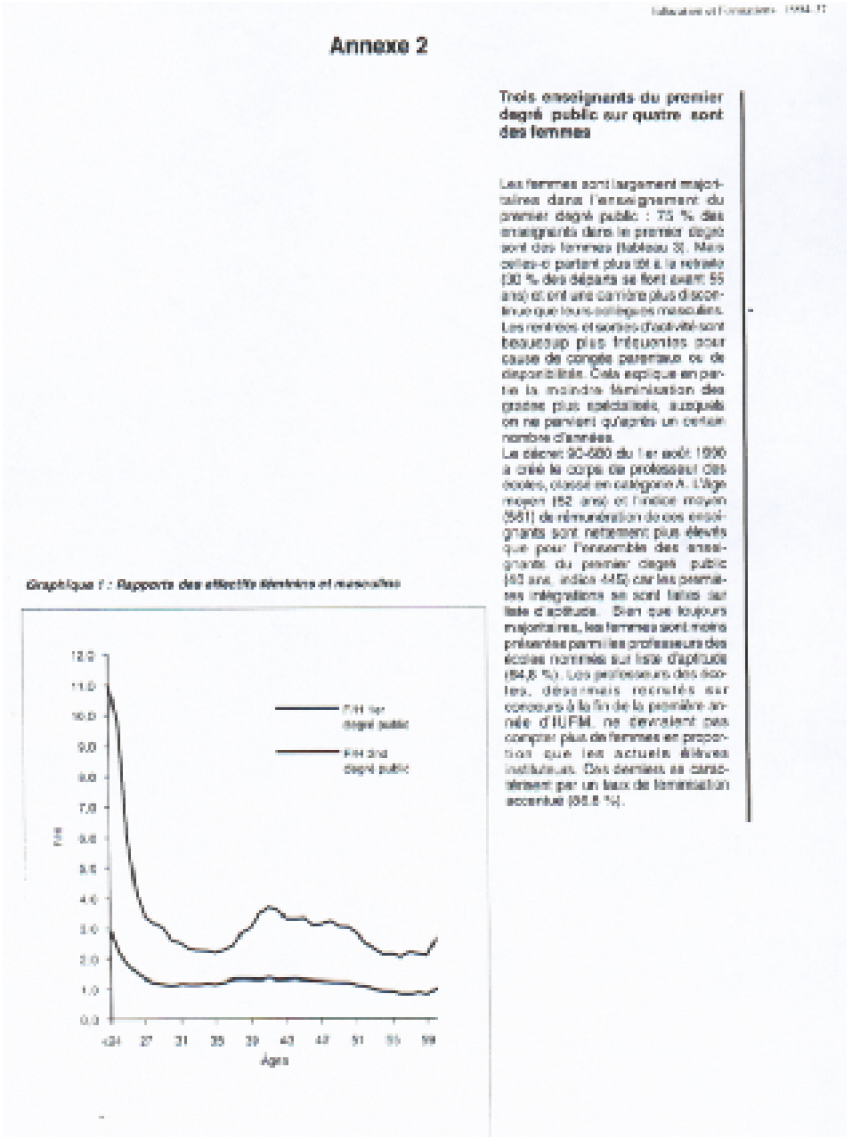
Paris : 42,6 %
Hauts-de-Seine : 46,9 %
Seine Saint-Denis : 44,3 %
Val-de-Marne : 44,9 %

Moyenne France métropolitaine : 38,5 %

- de 28,1 % à < 36,5 %
- de 36,5 % à < 39,5 %
- de 39,5 % à < 42,5 %
- de 42,5 % à < 46,1 %

Les personnels

Annexe 2 Rapport des effectifs féminins et masculins n° 37-1994 Education et formation Ministère de l'Education Nationale



Annexe 2

Trois enseignants du premier degré public sur quatre sont des femmes

Les femmes sont largement majoritaires dans l'enseignement du premier degré public : 75 % des enseignants dans le premier degré sont des femmes (tableau 3). Mais celles-ci partent plus tôt à la retraite (30 % des départs se font avant 55 ans) et ont une carrière plus discontinue que leurs collègues masculins. Les retraites et autres cessations d'activité sont beaucoup plus fréquentes pour cause de congés parentaux ou de disponibilité. Cela explique en partie la moindre féminisation des grades plus spécialisés, auxquels on ne parvient qu'après un certain nombre d'années.

Le décret 90-680 du 1er août 1990 a créé le corps de professeur des écoles, classé en catégorie A. L'âge moyen (52 ans) et l'indice moyen (561) de rémunération de ces enseignants sont nettement plus élevés que pour l'ensemble des enseignants du premier degré public (47 ans, indice 445) car les premières intégrations se sont faites sur liste d'aptitude. Bien que toujours majoritaires, les femmes sont moins présentes parmi les professeurs des écoles nommés sur liste d'aptitude (64,8 %). Les professeurs des écoles, désormais recrutés sur concours à la fin de la première année d'IUFM, ne devraient pas compter plus de femmes en proportion que les actuels élèves instituteurs. Ces derniers se caractérisent par un taux de féminisation accentué (68,8 %).

Graphique 1 : Rapports des effectifs féminins et masculins

Annexe 3 L'origine sociale des enseignants. Claude Thélot n° 37-1994 Education et Formation Ministère de l'Education Nationale

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

Annexe 3

L'origine sociale des enseignants

par Claude THELOT

L'origine sociale des enseignants s'élève avec le niveau d'enseignement : 48 % des instituteurs sont issus d'un père ouvrier, artisan, commerçant ou paysan et, à mesure que l'on parcourt le corps enseignant on passent par les professeurs de lycée professionnel, les certifiés et agrégés, les enseignants-chercheurs, cette proportion diminue.

Cette origine évolue toutefois avec le temps : de plus en plus, les enseignants sont issus d'un père enseignant et des couches moyennes salariées. Par ailleurs, la différence de milieu entre élèves et professeurs de collège et de lycée est, en moyenne, moins prononcée aujourd'hui qu'il y a vingt ans.

Claude THELOT est directeur de la Direction de l'évaluation et de la prospective.

Parmi les différentes caractéristiques des instituteurs et professeurs l'origine sociale est essentielle car elle aide à comprendre d'une part la position des enseignants dans notre société, d'autre part leur capacité d'identification à leurs élèves (et, réciproquement, la capacité de ces derniers à bien comprendre leurs maîtres).

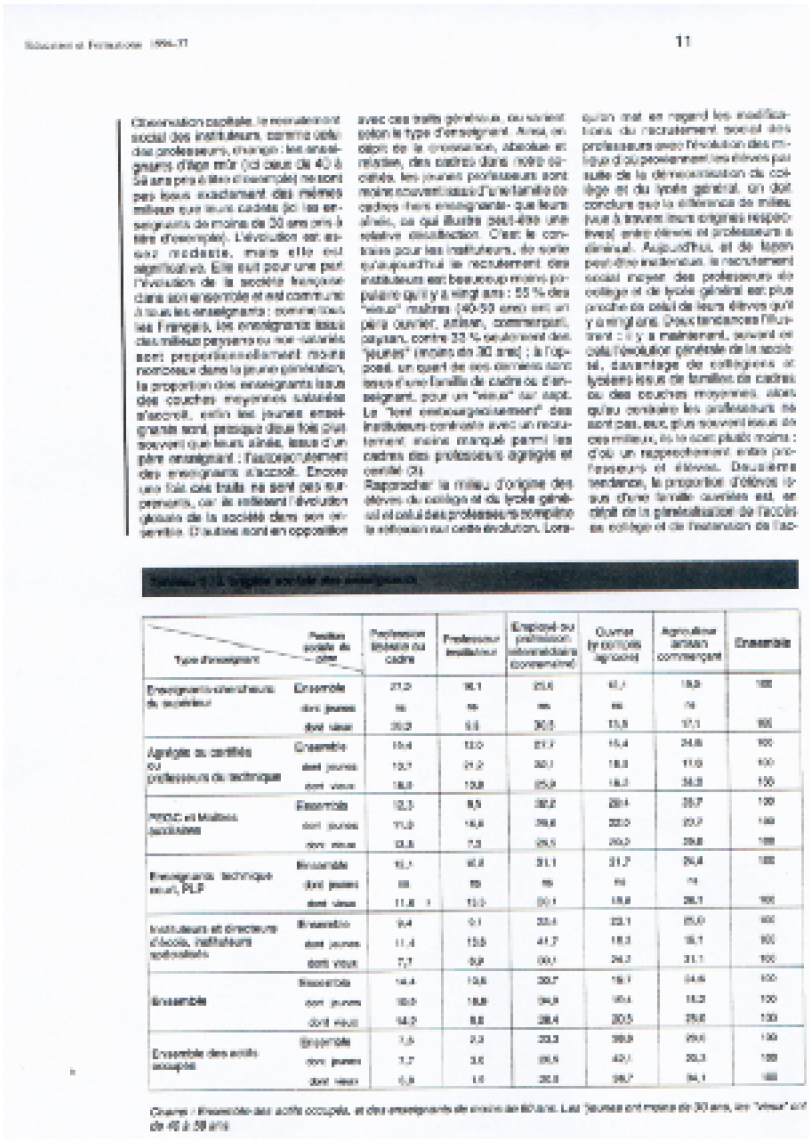
Plusieurs traits se dégagent de l'examen du tableau 1 où l'origine sociale des enseignants est repérée par la position sociale de leur père lorsque ces les enseignants terminent leurs études (1).

D'abord les différentes catégories d'enseignants sont, en moyenne, issues de milieux distincts. La structure de recrutement des instituteurs est plus populaire que celle du recrutement des professeurs de lycée professionnel (PLP), des professeurs d'enseignement général de collèges, et des maîtres-auxiliaires, elle-même plus populaire que la structure du recrutement des agrégés et des certifiés, enfin elle-même plus populaire que celle du recrutement des enseignants-chercheurs. De haut en bas, la hiérarchie des milieux d'origine est, en quelque sorte, inversée : la moitié (48 %) des instituteurs sont issus d'un père ouvrier, artisan, commerçant ou paysan, et un sur cinq d'un père cadre ou membre d'une profession libérale (hors les enseignants) ; c'est très différent pour les enseignants du supérieur, où ceux qui sont issus d'un père cadre (sans compter les enseignants) et ceux qui sont issus des couches populaires sont à peu près aussi nombreux : respectivement 27 % et 31 %, ce dernier pourcentage étant tout de même, il faut le reconnaître, notable.

La part des enseignants issus d'un père lui-même enseignant est toujours élevée (et ceci apparaîtrait encore plus nettement, si l'on mettait en valeur la position de la mère de l'enseignant), mais c'est surtout vrai pour les enseignants-chercheurs et, à un moindre degré, les agrégés et les certifiés. Soulignons une conséquence de ces recrutements socialement différents : les instituteurs sont moins souvent issus de la fonction publique que les professeurs, leur famille d'origine est moins souvent une famille de fonctionnaires. En ce sens, c'est-à-dire en établissant un lien entre l'ouverture de l'école sur la société et l'ouverture à des familles du privé du recrutement de ses principaux acteurs, l'université est moins ouverte que l'école primaire : 42 % des enseignants du supérieur, 28 % des agrégés et certifiés du secondaire, et 22 % des enseignants du technique et du professionnel, des professeurs d'enseignement général des collèges et des instituteurs sont issus d'une famille où le père ou la mère était fonctionnaire (2).

Les chiffres entre parenthèses renvoient à une note en fin d'article. Ce court texte est issu de C. Thélot "L'évaluation du système éducatif" Nathan collection Pau 1994.

vertu de la loi du droit d'auteur.



Éducation et Formations 1994-11

11

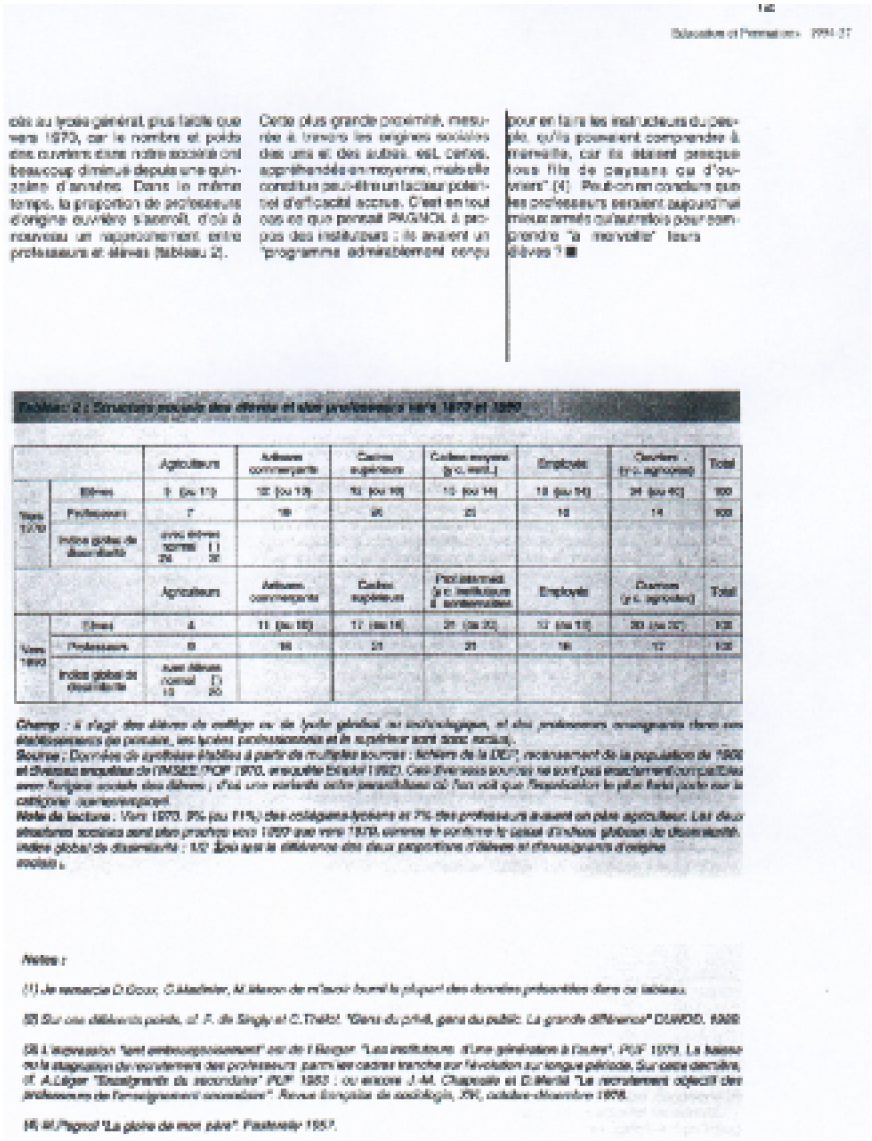
Observation capitale, le renouvellement social des instituteurs, comme celui des professeurs, change les enseignants d'âge mûr (ici ceux de 40 à 59 ans pris à titre d'exemple) ne sont pas tous exactement des mêmes milieux que leurs cadets (ici les enseignants de moins de 30 ans pris à titre d'exemple). L'évolution est assez radicale, mais elle est significative. Elle suit pour une part l'évolution de la société française dans son ensemble et est commune à tous les enseignants : comme tous les Français, les enseignants issus des milieux paysans ou non-salariés sont proportionnellement moins nombreux dans la jeune génération, la proportion des enseignants issus des couches moyennes salariées s'accroît, enfin les jeunes enseignants sont, presque deux fois plus souvent que leurs aînés, issus d'un père enseignant : l'autorecrutement des enseignants s'accroît. Encore une fois ces traits ne sont pas surprenants, car ils reflètent l'évolution générale de la société dans son ensemble. D'autres sont en opposition avec ces traits généraux ou varient selon le type d'enseignant. Ainsi, en dépit de la croissance, absolue et relative, des cadres dans notre société, les jeunes professeurs sont moins nouvellement issus d'une famille de cadres (ou enseignante) que leurs aînés, ce qui illustre peut-être une relative déception. C'est le contraire pour les instituteurs, de sorte qu'aujourd'hui le recrutement des instituteurs est beaucoup moins populaire qu'il y a vingt ans : 33 % des "vieux" maîtres (40-59 ans) ont un père ouvrier, artisan, commerçant, paysan, contre 33 % seulement des "jeunes" (moins de 30 ans) ; à l'opposé, un quart des seconds sont issus d'une famille de cadre ou d'enseignant, pour un "vieux" sur sept. Le "non enseignement" des instituteurs contraste avec un recrutement moins marqué parmi les cadres des professeurs agrégés et certifié (2).

Rapprocher le milieu d'origine des élèves du collège et du lycée général et celui des professeurs complète la réflexion sur cette évolution. Lorsqu'on met en regard les modifications du recrutement social des professeurs avec l'évolution des risques d'échec scolaire des élèves par suite de la démocratisation du collège et du lycée général, on doit conclure que la distance de milieu que la travail mura originel respectives) entre élèves et professeurs a diminué. Aujourd'hui, et de loin peut-être existantes, le recrutement social moyen des professeurs de collège et de lycée général est plus proche de celui de leurs élèves qu'il y a vingt ans. Deux tendances l'illustrent : il y a maintenant, suivant en cela l'évolution générale de la société, davantage de collégiens et lycéens issus de familles de cadres ou des couches moyennes. Alors qu'au contraire les professeurs ne sont pas, eux, plus souvent issus de ces milieux, ils le sont plutôt moins : d'où un rapprochement entre professeurs et élèves. Deuxième tendance, la proportion d'élèves issus d'une famille ouvrière est, en dépit de la généralisation de l'accès au collège et de l'extension de l'ac-

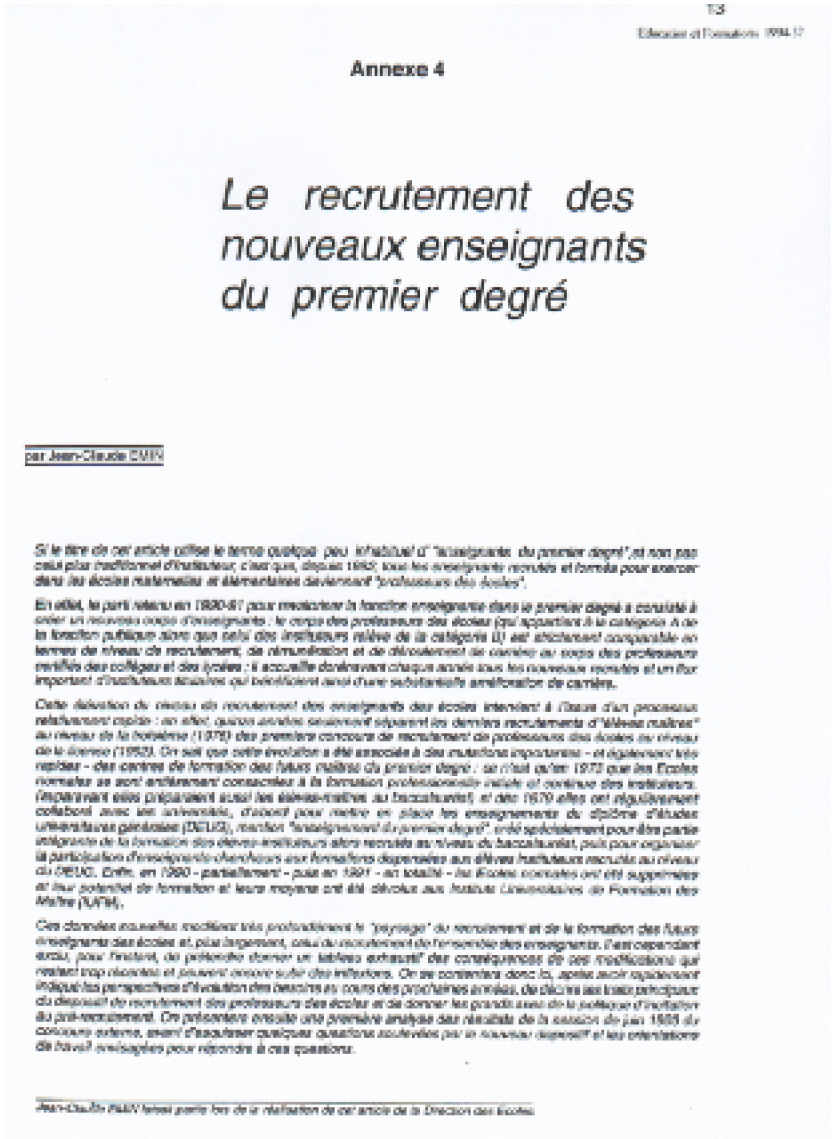
Type d'enseignant	Position sociale du père	Professeurs libéraux ou cadre	Professeur instituteur	Employé ou profession intermédiaire commerçante	Ouvrier (y compris agricole)	Agriculteur artisan commerçant	Ensemble
Enseignants-chercheurs du supérieur	Ensemble	21,0	16,1	25,6	6[illegible]	19,9	100
	dont jeunes	ns	ns	ns	ns	ns	
	dont vieux	20,2	5,6	30,5	15,8	17,1	100
Agrégés ou certifiés ou professeurs de technique	Ensemble	15,4	13,0	27,7	15,4	24,8	100
	dont jeunes	13,7	21,2	30,1	18,8	11,0	100
	dont vieux	18,0	13,8	25,9	16,2	26,2	100
PEGC et Maîtres auxiliaires	Ensemble	12,3	9,5	30,2	28,4	19,7	100
	dont jeunes	11,0	16,8	29,8	23,0	19,7	100
	dont vieux	13,6	7,3	29,5	30,2	19,8	100
Enseignants techniques court, PLP	Ensemble	10,1	6,8	31,1	21,7	29,4	100
	dont jeunes	ns	ns	ns	ns	ns	
	dont vieux	11,8	13,0	30,1	15,8	28,1	100
Instituteurs et directeurs d'école, inspecteurs spécialisés	Ensemble	9,4	0,1	33,4	33,1	23,0	100
	dont jeunes	11,4	15,8	41,7	18,3	12,1	100
	dont vieux	7,7	0,8	30,1	34,2	27,1	100
Ensemble	Ensemble	14,4	10,6	30,7	19,1	24,6	100
	dont jeunes	10,0	18,8	34,9	19,4	16,9	100
	dont vieux	14,2	8,8	28,4	20,5	28,0	100
Ensemble des actifs occupés	Ensemble	7,5	7,3	23,3	38,9	23,0	100
	dont jeunes	7,7	3,6	25,5	42,1	20,3	100
	dont vieux	5,9	1,0	20,0	38,7	34,1	100

Champ : Ensemble des actifs occupés, et des enseignants de moins de 60 ans. Les "jeunes" ont moins de 30 ans, les "vieux" ont de 40 à 59 ans.

vertu de la loi du droit d'auteur.



Annexe 4 Le recrutement des nouveaux enseignants du premier degré. Jean-Claude EMIN n° 37-1994 Education et Formation Ministère de l'Education Nationale



T3

Annexe 4

Le recrutement des nouveaux enseignants du premier degré

par Jean-Claude EMIN

Si le titre de cet article utilise le terme quelque peu inhabituel d' "enseignants du premier degré", et non pas celui plus traditionnel d'instituteur, c'est que, depuis 1992, tous les enseignants recrutés et formés pour exercer dans les écoles maternelles et élémentaires deviennent "professeurs des écoles".

En effet, la porte retenu en 1990-91 pour moderniser la fonction enseignante dans le premier degré a consisté à créer un nouveau corps d'enseignants : le corps des professeurs des écoles (qui appartient à la catégorie A de la fonction publique alors que celui des instituteurs relève de la catégorie B) est directement comparable au terme de niveau de recrutement, de rémunération et de déroulement de carrière au corps des professeurs certifiés des collèges et des lycées ; il accueille dorénavant chaque année tous les nouveaux recrutés et un fort important d'instituteurs titulaires qui bénéficient ainsi d'une substantielle amélioration de carrière.

Cette élévation du niveau de recrutement des enseignants des écoles intervient à l'issue d'un processus relativement rapide : en effet, quinze années seulement séparent les derniers recrutements d'"élèves maîtres" au niveau de la troisième (1979) des premiers concours de recrutement de professeurs des écoles au niveau de la licence (1992). On sait que cette évolution a été associée à des mutations importantes - et également très rapides - des centres de formation des futurs maîtres du premier degré : on n'est qu'en 1972 que les Ecoles normales se sont entièrement consacrées à la formation professionnelle initiale et continue des instituteurs. (Auparavant elles préparaient aussi les élèves-maîtres au baccalauréat) et dès 1979 elles ont régulièrement collaboré avec les universités, d'abord pour mettre en place les enseignements du diplôme d'études universitaires générales (DEUG), mention "enseignement du premier degré", créé spécialement pour être partie intégrante de la formation des élèves-instituteurs alors recrutés au niveau du baccalauréat, puis pour organiser la participation d'enseignants-chercheurs aux formations dispensées aux élèves instituteurs recrutés au niveau du DEUG. Enfin, en 1990 - partiellement - puis en 1991 - en totalité - les écoles normales ont été supprimées et leur potentiel de formation et leurs moyens ont été dévolus aux Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM).

Ces données nouvelles modifient très profondément le "paysage" du recrutement et de la formation des futurs enseignants des écoles et, plus largement, celui du recrutement de l'ensemble des enseignants. J'essaierai cependant aussi, pour l'instant, de présenter donner un tableau exhaustif des conséquences de ces modifications qui restent trop récentes et peuvent encore subir des inflexions. On se contentera donc ici, après avoir rapidement indiqué les perspectives d'évolution des besoins au cours des prochaines années, de décrire les traits principaux du dispositif de recrutement des professeurs des écoles et de donner les grands axes de la politique d'incitation au pré-recrutement. On présentera ensuite une première analyse des résultats de la session de juin 1995 du concours externe, avant d'esquisser quelques questions soulevées par ce nouveau dispositif et les orientations de travail envisagées pour répondre à ces questions.

Jean-Claude EMIN faisait partie lors de la réalisation de cet article de la Direction des écoles.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

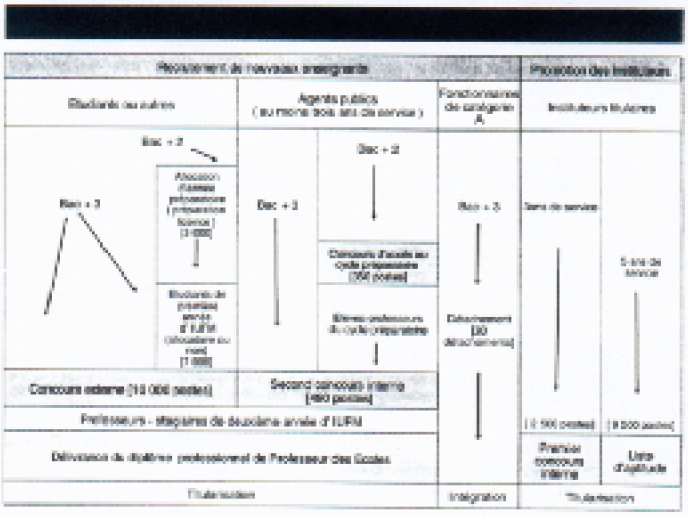
Un besoin de l'ordre de 12 000 à 13 000 nouveaux enseignants par an pour les dix prochaines années

La session 1992 du concours de recrutement de professeurs des écoles marque le début d'une décennie où le recrutement annuel de nouveaux enseignants du premier degré dépassera très sensiblement la dizaine de milliers, alors qu'il était nettement inférieur ces dernières années (tableau 1).
Ce sont, au total, 10 000 à 11 000 postes qui devraient être proposés chaque année aux concours externes et aux seconds concours internes. A ces postes mis aux concours, devraient s'ajouter environ 2 000 recrutements annuels sur les listes complémentaires des concours externes.

Les diverses voies de recrutement

Comme évoqué plus haut, le corps des professeurs des écoles permet, à la fois, le recrutement des nouveaux enseignants et la promotion des instituteurs en activité (tableau 2). Ce qui nous intéresse ici au premier chef est évidemment le recrutement de nouveaux enseignants.
Il s'opère pour l'essentiel par le concours externe (niveau licence ou équivalent), concours auquel se présentent notamment les étudiants qui ont pu bénéficier d'une préparation à ce concours au cours d'une "première année" d'IUFM.
Les lauréats reçoivent une formation professionnelle d'une année (la "deuxième année" d'IUFM) au cours de laquelle sont associés enseignements théoriques et stages pratiques dans des écoles et des classes.
A ce concours est associé un dispositif original qui a pour objectif de permettre, d'une part, d'assurer la continuité du service public lorsque, pour une raison ou une autre, un enseignant quitte son poste en cours d'année, tout en évitant, d'autre part, de reconstituer ou de pérenniser un auxiliariat dans le premier degré.
Il est demandé aux jurys de constituer des listes complémentaires

	1985	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993
Concours externe instituteurs (DEUG)	5 600	5 000	5 000	5 000	4 000	800	-	-
Concours interne instituteurs suppléants	800	400	200	100	1 000	1 500	-	-
Concours externe professeurs des écoles (licence)	-	-	-	-	-	-	4 800	10 800
Second concours interne professeurs des écoles (licence)	-	-	-	-	-	-	340	600
total	6 500	5 400	5 100	5 100	5 000	2 300	5 140	11 400



vertu de la loi du droit d'auteur.

importantes (elles peuvent aller jusqu'à 300 % du nombre des emplois offerts au concours) avec les candidats dont il juge les performances aux épreuves satisfaisantes mais qui ne peuvent être reçus, dans la limite du nombre des postes offerts. Ces listes complémentaires constituent une "réserve" à laquelle il est fait appel lorsque des vacances d'emploi surviennent après le concours.

Les candidats qui acceptent sont nommés stagiaires et exercent le métier d'enseignant jusqu'à la fin de l'année scolaire, puis ils complètent leur formation professionnelle au cours de l'année suivante avec les stagiaires admis à la nouvelle session du concours.

Ce dispositif, qui a été mis en place dès 1986 pour les instituteurs, a effectivement évité de reconstituer un auxiliariat dans le premier degré; cet auxiliariat menaçait à tel enseignant il n'y avait que quelque 2 000 auxiliaires en fin d'année scolaire 1992-1993 pour 320000 instituteurs et professeurs des écoles, environ.

Le *second concours interne* est ouvert aux agents publics (autres que les enseignants titulaires) justifiant de trois années de services publics et titulaires d'une licence ou d'un diplôme équivalent ou aux anciens élèves du cycle préparatoire. Il doit permettre, notamment, d'offrir une voie de titularisation aux auxiliaires. Les lauréats de ce concours suivent une année de formation professionnelle en IUFM.

Un *concours d'accès au cycle préparatoire* à ce second concours interne est ouvert, dans les mêmes conditions, aux agents publics titulaires d'un diplôme de niveau Bac + 2, ce qui reste le cas de certains auxiliaires. Les lauréats de ce concours, se présentent au second concours interne après avoir reçu, en IUFM, une année de formation les y préparant.

Enfin, des fonctionnaires de catégorie A, titulaires d'une licence ou d'un diplôme équivalent peuvent être détachés dans le corps des professeurs des écoles. Cette possibilité, qui a été ouverte pour la première fois en 1993, pourrait, à terme, faciliter la mobilité entre les différents corps enseignants étant donné que des dispositions équivalentes permettent l'accès des professeurs des écoles aux corps d'enseignants des lycées et collèges.

C'est donc grâce à ces trois concours et - plus marginalement - au détachement que seront recrutés les 12 à 13 000 nouveaux enseignants du premier degré dont on a besoin au cours des prochaines années.

Parallèlement, ce sont au moins autant d'instituteurs qui se verront offrir une promotion comme professeurs des écoles, et ceci par deux voies qui leur sont réservées : une liste d'aptitude et un concours : le premier concours interne.

Le tableau 2 indique le nombre de postes proposés aux différents concours, le nombre d'inscrits sur la liste d'aptitude et celui des détachements acceptés en 1993. On gardera présent à l'esprit que cette année était la première où l'ensemble des voies de recrutement étaient ouvertes et que ces informations ne peuvent donc donner qu'une idée imparfaite de ce que devrait être le rythme de croisière des recrutements.

Une donnée essentielle : le recrutement des nouveaux professeurs des écoles est académique

En effet, alors que les professeurs des lycées et collèges sont recrutés au plan national et que les instituteurs l'étaient au plan départemental, c'est au niveau de chaque académie que sont recrutés les nouveaux professeurs des écoles. S'il est bien évidemment loisible aux candidats de se présenter dans plusieurs académies, ils seront affectés, en fonction de leur rang de classement au concours, dans l'un des départements de l'académie où ils auront choisi (pour ceux qui auront choisi d'être présentés à plusieurs concours). En tout état de cause, un candidat ne pourra être affecté que dans l'académie (ou une académie) où il se sera présenté au concours.

Or, on sait que les besoins les plus massifs en enseignants ne sont pas localisés dans les régions où les candidats sont les plus nombreux, soit parce que ces régions "produisent" de nombreux diplômés de niveau supérieur, soit parce qu'elles sont considérées comme plus attractives, soit pour ces deux raisons. En particulier la grande couronne parisienne (académies de Créteil et Versailles, et les régions du Nord-Ouest (académies d'Amiens, de Lille et de Rouen), connaissent encore une situation problématique d'autant plus que la plupart d'entre elles ont des besoins importants : la seule région Ile de France mobilise environ le quart des recrutements totaux.

Il en résulte des différences sensibles entre les nombres de candidats par poste mis au concours dans les différentes académies.

La politique des allocations privilégie notamment les régions où le recrutement reste problématique

La politique d'aide au recrutement est fondée sur ce constat : elle a pour objectif majeur de rendre faisable pour les jeunes qui se destinent au métier d'enseignant du premier degré que :

- à niveau égal, leurs chances de réussir au concours - donc de trouver un emploi - soient notablement meilleures en région parisienne et dans le Nord et le Nord-ouest que dans le Sud de la France ;
- d'excellents candidats sont écartés, faute de besoins, dans le Sud alors qu'ils auraient pu être admis dans les académies de la région parisienne, du Nord ou du Nord-ouest.

Les allocations de première année d'IUFM (7 600 en 1993), d'un montant substantiel (plus de 70 000 Francs par an) sont attribuées à des étudiants qui préparent le concours externe de recrutement en IUFM.

Leur répartition par académie est inégalitaire : une académie a d'autant plus d'allocations, relativement à son besoin de recrutement, que le recrutement y sera difficile. Pour prendre deux exemples d'académies contrastées : à la rentrée 1993, l'étudiant qui sollicitait une place à l'IUFM de Toulouse a pu se voir écarter même avec un bon dossier, car le nombre d'étudiants qu'il y préparaient était simplement supérieur au nombre de places disponibles, s'il a été accepté, il n'a guère eu qu'une chance sur quatre ou cinq d'avoir une allocation et devra, pour se faire, se situer parmi les meilleurs ; en revanche, le même étudiant, aurait certainement pu s'inscrire sans difficultés à l'IUFM de Créteil et y aurait vraisemblablement reçu une allocation de 1ère année d'IUFM en s'engageant à présenter le concours dans cette même académie.

vertu de la loi du droit d'auteur.

Éducation et Formations - n°34-35

16

Les allocataires d'année préparatoire (300 en 1993) sont d'un montant un peu moindre (50 000 francs par an) et permettent à des étudiants titulaires d'un DEUG ou d'un diplôme équivalent de préparer une licence ou un diplôme équivalent pour se présenter ensuite au concours de recrutement.
Toujours dans la même logique, tout redoublement est encore plus inégalitaire, puisqu'elles ne sont attribuées que dans vingt académies, celles où le rapport entre le flux annuel de licenciés et l'évaluation du besoin de recrutement est le moins élevé.
Cette politique très volontariste a commencé à porter ses fruits, comme le montre une première analyse de la session 1993 du concours externe de recrutement.

La session 1993 du concours externe : des résultats d'ensemble satisfaisants

Les résultats de la session 1993 du concours externe de recrutement de professeurs des écoles (tableau 3) sont, en première analyse, globalement satisfaisants, surtout si l'on prend en considération que le nombre de postes mis au concours (10 100) était plus du double de celui de l'année précédente et l'un des plus élevés que le premier degré ait connu depuis longtemps.
Près de 34 000 candidats se sont inscrits, soit 3,3 candidats par poste, ce qui est tout à fait comparable à ce que l'on constate pour les concours du second degré.
Cette donnée incite à un relatif optimisme en ce qui concerne l'évolution à moyen terme des recrutements dans le premier degré : depuis 1990, le nombre de licenciés ou de titulaires d'un diplôme équivalent qui se présentent aux concours du premier degré aura été multiplié par plus de 3 et était de 15 000 environ pour la session 1993 du concours de recrutement des élèves-instituteurs.

Des situations académiques qui restent très contrastées

Cependant, ce constat global doit être tempéré, d'une part, parce que les doubles (ou triples) inscriptions aux concours sont en nombre important (n'assistent effectivement aux épreuves écrites que 2 000 environ), d'autre part, parce que ces données globales masquent des différences qui restent fortes entre les académies "à risque" et celles où le recrutement reste problématique : s'il y a eu près de 6 candidats par poste à Paris et près de 7 à Montpellier, ils étaient à peine 2 à Lille et à Amiens et même 1,8 à la Réunion.
Quant aux académies de la couronne parisienne, Versailles et Créteil, leur sortie d'insolite du concours reste relativement peu prévu par rapport aux besoins, mais a

[redacted]

	Inscrits (1)	Présents (2)	% (2)/(1)
Total France	33 793	19 203	+14
Versailles	4 190	1 504	+155
Créteil	3 478	1 179	+216
Lille	976	1 648	+68
Montpellier *	1 173	1 145	+97

* Montpellier est devenu ici exemple-type d'académie "à risque".

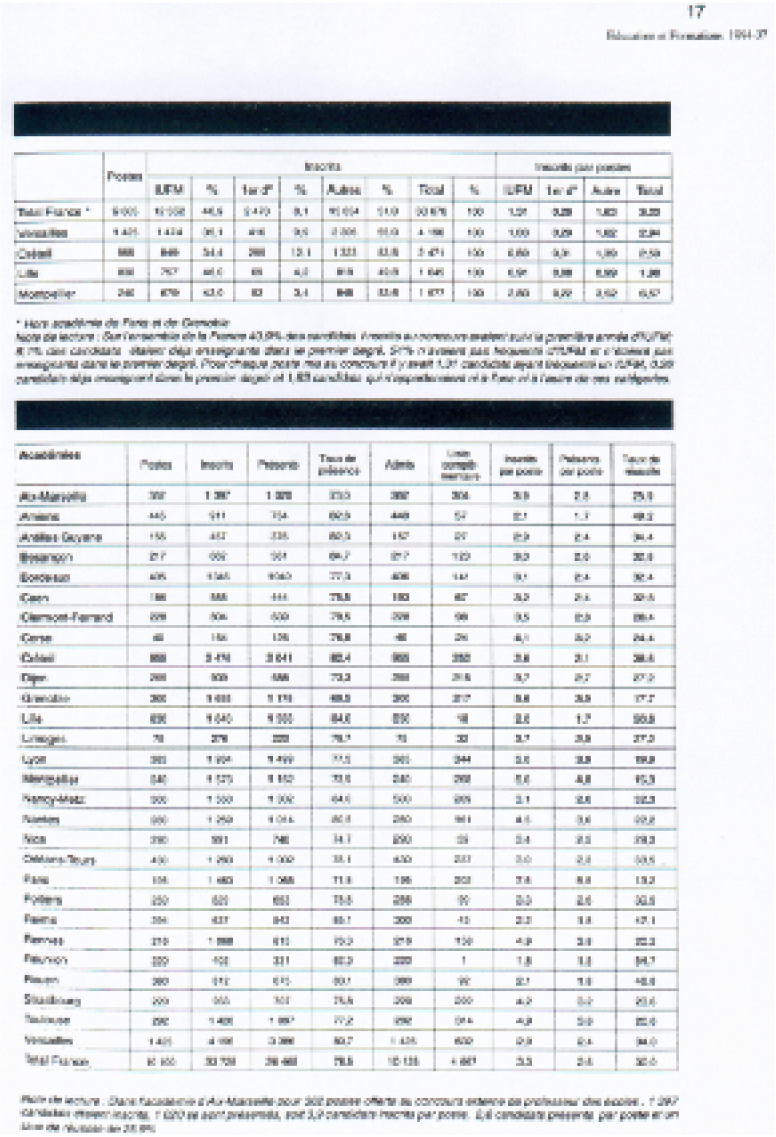
opéré de vifs progrès : environ 3 candidats par poste à Versailles et 2,8 à Créteil. Le nombre d'inscrits y a progressé respectivement de 168% et de 116%, alors qu'il n'a augmenté que de 74% au plan national. En revanche, l'académie de Lille reste l'une de celle où les difficultés de recrutement sont les plus manifestes en 1993-94 (tableau 4).

Plus de la moitié des inscrits au concours n'ont pas fréquenté la première année d'IUFM

Au total, on a enregistré environ 19 500 inscriptions d'étudiants des IUFM. Ce nombre est notablement plus élevé que celui des inscrits en première année d'IUFM (outre ceux préparant du concours de professeurs des écoles en 1992-1993 (11 500 environ), ce qui donne une mesure de l'ampleur des doubles inscriptions : inscriptions aux concours de professeurs des écoles de plusieurs académies et/ou inscriptions simultanées aux concours du premier et du second degré.
Pour autant, les étudiants des IUFM ne représentent que 40% environ des inscrits (tableau 5), soit en moyenne nationale 1,2 inscrits par poste, et à peine 1, voire inférieur, dans des académies comme Créteil, Versailles, Lille, Amiens, Aix-Marseille et La Réunion. Cela incite évidemment à poursuivre la politique volontariste d'aide au recrutement qui a été présentée plus haut.
Enfin, près d'un candidat sur 10 était déjà enseignant du premier degré, titulaire ou non : instituteur, élève-instituteur (1) ou instituteur suppléant, alors que plus de 15% l'étaient l'an dernier. Parmi ceux-ci, 800 instituteurs titulaires environ se sont présentés alors qu'ils étaient environ 1 300 l'an dernier pour un nombre très sensiblement inférieur de postes mis au concours. Sans doute s'agit-il là d'une conséquence de la mise en place du premier concours interne réservé aux instituteurs dont la première session avait lieu en 1993 ; les instituteurs

(1) En 1992-1993 le dernier promotion d'élèves-instituteurs formée en 3 ans, activité sur formation, sous d'entre eux qui avaient les diplômes nécessaires pouvaient se présenter au concours de professeur des écoles.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en



17

Éducation et Formations, 1994-37

	Postes	Inscrits								Inscrits par poste			
		IUFM	%	1er d°	%	Autres	%	Total	%	IUFM	1er d°	Autres	Total
Total France *	9 000	16 000	44,5	3 470	9,1	19 054	51,0	38 676	100	1,77	0,39	1,83	3,33
Versailles	1 431	1 434	35,1	406	9,9	2 305	55,0	4 186	100	1,00	0,29	1,62	2,94
Créteil	888	849	34,4	269	10,1	1 333	53,5	2 471	100	0,96	0,31	1,50	2,78
Lille	830	757	46,0	65	4,0	819	49,9	1 640	100	0,91	0,08	0,99	1,98
Montpellier	240	879	53,0	83	5,1	695	41,9	1 657	100	3,66	0,35	2,92	6,97

* Hors académie de Paris et de Grenoble

Note de lecture : Sur l'ensemble de la France 43,9% des candidats inscrits au concours externe suivi la première année d'IUFM, 8,1% des candidats étaient déjà enseignants dans le premier degré, 51% n'avaient pas fréquenté l'IUFM et s'étaient aussi enseignants dans le premier degré. Pour chaque poste mis au concours il y avait 1,31 candidats ayant fréquenté un IUFM, 0,39 candidats déjà enseignant dans le premier degré et 1,83 candidats qui n'appartenaient ni à l'une ni à l'autre de ces catégories.

Académies	Postes	Inscrits	Présents	Taux de présence	Admis	Listes complémentaires	Inscrits par poste	Présents par poste	Taux de réussite
Aix-Marseille	300	1 387	1 070	77,0	300	304	3,9	2,9	25,0
Amiens	445	911	704	80,5	445	57	2,1	1,7	49,2
Antilles Guyane	155	457	335	80,5	157	27	2,9	2,4	36,4
Besançon	217	000	101	84,7	217	122	3,0	2,0	30,0
Bordeaux	405	1 145	1 060	77,3	405	147	3,1	2,4	30,4
Caen	188	588	444	75,8	183	67	3,2	2,4	30,5
Clermont-Ferrand	209	504	530	78,5	209	99	3,5	2,5	39,4
Corse	48	156	126	78,8	48	24	4,1	3,2	24,4
Créteil	888	3 476	3 041	82,4	888	252	3,8	3,1	38,6
Dijon	269	909	686	73,3	269	216	3,7	2,7	27,2
Grenoble	300	1 400	1 170	68,5	300	217	3,8	3,9	17,7
Lille	830	1 640	1 300	84,6	830	18	2,0	1,7	50,8
Limoges	78	278	220	78,7	78	30	3,7	2,8	27,3
Lyon	393	1 994	1 499	77,5	393	344	3,0	3,8	19,8
Montpellier	540	1 170	1 102	73,5	540	268	5,0	4,8	45,3
Nancy-Metz	500	1 500	1 302	64,5	500	609	3,1	2,6	32,3
Nantes	000	1 250	1 014	80,5	250	161	4,5	3,6	22,0
Nice	250	991	740	34,7	250	33	3,4	2,3	28,3
Orléans-Tours	430	1 250	1 002	33,1	430	233	3,0	2,3	33,5
Paris	334	1 460	1 066	71,5	196	203	7,5	5,5	13,2
Poitiers	250	620	552	75,5	256	90	2,3	2,5	32,5
Reims	304	437	343	80,1	300	43	2,2	1,8	47,1
Rennes	270	1 000	810	72,2	270	130	4,9	3,0	22,3
Réunion	220	102	331	82,2	220	1	1,8	1,5	54,7
Rouen	280	112	470	80,1	280	90	2,7	1,9	40,0
Strasbourg	200	000	700	75,5	200	200	4,2	3,2	20,6
Toulouse	282	1 400	1 087	77,2	282	214	4,9	3,0	25,0
Versailles	1 431	4 100	3 386	80,7	1 431	650	2,9	2,4	34,0
Total France	9 000	33 700	26 460	78,5	10 135	4 687	3,5	2,6	32,0

Note de lecture : Dans l'académie d'Aix-Marseille pour 300 postes offerts au concours externe de professeur des écoles, 1 387 candidats étaient inscrits, 1 070 se sont présentés, soit 3,9 candidats inscrits par poste. 0,8 candidats présents par poste et un taux de réussite de 28,9%

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

devront maintenant savoir qu'ils n'ont aucun avantage à passer le concours externe plutôt que le premier concours interne (les modalités de recrutement sont les mêmes) et qu'ils courent, en réussissant le concours externe, le risque d'une affectation départementale non souhaitée (le recrutement externe est académique alors que le premier concours interne, destiné à des instituteurs titulaires qui sont affectés et gérés dans un département, est départemental).

Quant aux candidats, on sait également environ 800 d'entre eux qui se sont présentés au concours externe, soit plus d'un sur trois ; il s'agit là d'une proportion relativement importante qui constitue un indice de la détermination d'une bonne part d'entre eux à être titularisés le plus tôt possible sans attendre d'avoir obtenu l'ancienneté nécessaire pour présenter le second concours interne.

Un taux de réussite supérieur à celui de la première session

Le taux "admissibilité" est de 26%, ce qui est du même ordre que le taux global constaté à la dernière session des concours du second degré.

Le taux "admissibilité" est de 26% contre 28% à la session 1992 ; si l'on tient compte des inscriptions sur les listes complémentaires, les jurys ont admis que 44% des candidats malgré tout de devenir professeurs des écoles stagiaires.

Le taux de réussite est, bien évidemment, contrasté selon les académies : de 13% à Paris il s'élève à 50% à Amiens et Lille, et même 55% à la Réunion (tableau 6).

Des taux de réussite très contrastés selon les catégories de candidats

Les étudiants des IUFM se distinguent nettement de l'ensemble : plus d'un sur deux a réussi le concours et nombre d'autres sont inscrits sur les listes complémentaires. Leur taux de réussite est, en tout cas, de plus du triple de celui des candidats qui n'ont pu fréquenter un IUFM. (tableau 7).

L'ampleur de la différence entre le taux de réussite des allocataires et celui des autres étudiants d'IUFM (les premiers ont un taux de réussite supérieur de près des 2/3 à celui des seconds) est quelque peu surprenante. Il est, certes, logique que les allocataires renouvellent moins souvent ce que parce qu'ils sont plus motivés et peuvent se consacrer à leurs études à plein temps, mais on ne peut qu'être étonné que des étudiants ayant suivi la même préparation, aient des performances si contrastées.

Quant aux instituteurs titulaires, ils ont des résultats excellents, proches de ceux des étudiants des IUFM.

Enfin, les autres candidats ont un taux de réussite inférieur de moitié au taux moyen.

Cette rapide analyse des résultats de la première session importante du nouveau concours de recrutement de professeurs des écoles semble donc indiquer, d'une part, que le projet - déjà parfois trop ambitieux il y a trois ans - de conduire tous les enseignants du premier degré au niveau de la licence est en passe de réussir et, d'autre part, que la politique volontariste et régulatrice dictée au recrutement mérite d'être poursuivie au cours des années à venir.

Catégories de candidats	Taux %	Effectifs inscrits
Allocataires d'IUFM	43,0	3 009
Autres inscrits en 1ère année d'IUFM	26,9	5 436
Total étudiants d'IUFM	32,8	11 071
Candidats non IUFM	14,5	17 139
Instituteurs titulaires	46,0	413
Elèves-instituteurs	27,1	613
Suppléants	20,8	315
Total enseignants du 1er degré	31,6	3 369
Autres candidats	14,3	14 055

Les problèmes soulevés par le nouveau recrutement

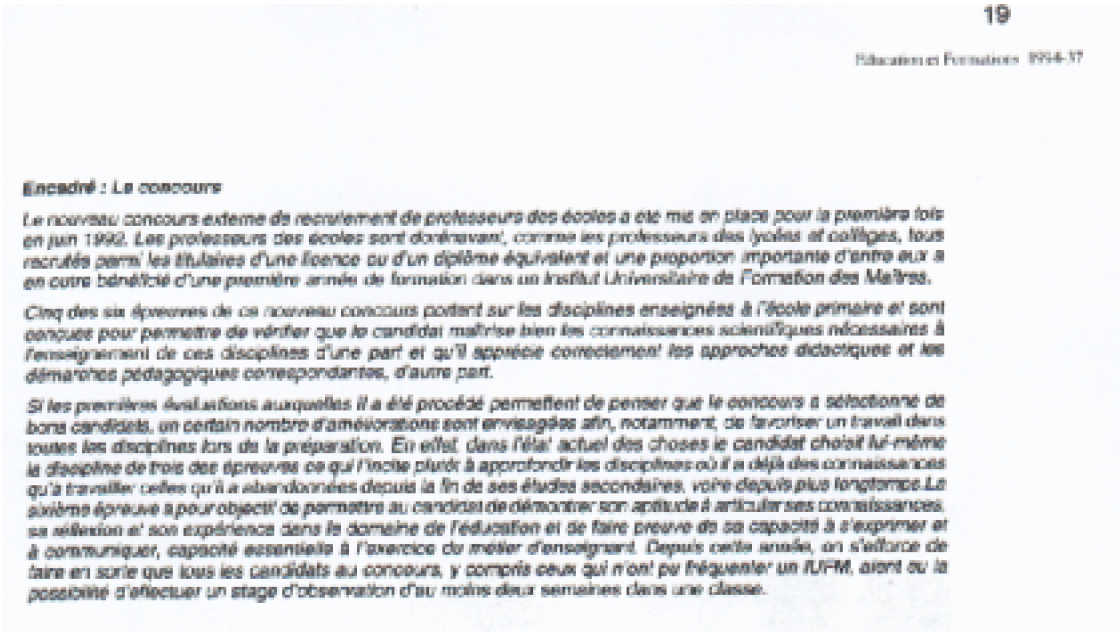
Au delà des aspects touchant aux difficultés quantitatives de recrutement dans certaines régions, une question centrale orientait les réflexions conduites au sujet de la nouvelle formation des enseignants du premier degré : comment donner à ces étudiants qui ont poursuivi deux, plusieurs années des études supérieures relativement scientifiques, une formation professionnelle qui les prépare efficacement à exercer un métier d'enseignant "généraliste", puisque l'enseignant du premier degré doit pouvoir enseigner toutes les disciplines et guider l'ensemble des activités et des apprentissages des enfants, de la maternelle à l'entrée en 6ème.

Cette question n'est certes pas nouvelle : elle se posait déjà pour les élèves instituteurs recrutés au niveau du DEUG et l'expérience acquise depuis plusieurs années dans les écoles normales à ce sujet a fondé, pour une part, les formations développées dans les IUFM.

En tout état de cause, trois orientations font actuellement l'objet d'études en vue d'améliorer les réponses à apporter à cette question centrale :

- concevoir un concours de recrutement dont la préparation exige des étudiants un travail effectif dans toutes les disciplines qu'ils auront à rencontrer ensuite, alors que le concours actuel s'accommode de préparations relativement spécialisées (voir encadré) ;
- mieux définir les grandes lignes d'une formation professionnelle qui articule encore mieux expérience pratique sur le terrain (stages) et formation théorique ;
- envisager avec les Universités des licences pluridisciplinaires qui pourraient être proposées aux étudiants se destinant à l'enseignement du premier degré ■

vertu de la loi du droit d'auteur.



19

Éducation et Formations 1994-37

Encadré : Le concours

Le nouveau concours externe de recrutement de professeurs des écoles a été mis en place pour la première fois en juin 1992. Les professeurs des écoles sont dorénavant, comme les professeurs des lycées et collèges, tous recrutés parmi les titulaires d'une licence ou d'un diplôme équivalent et une proportion importante d'entre eux a en outre bénéficié d'une première année de formation dans un Institut Universitaire de Formation des Maîtres.

Cinq des six épreuves de ce nouveau concours portent sur les disciplines enseignées à l'école primaire et sont conçues pour permettre de vérifier que le candidat maîtrise bien les connaissances scientifiques nécessaires à l'enseignement de ces disciplines d'une part et qu'il apprécie correctement les approches didactiques et les démarches pédagogiques correspondantes, d'autre part.

Si les premières évaluations auxquelles il a été procédé permettent de penser que le concours a sélectionné de bons candidats, un certain nombre d'améliorations sont envisagées afin, notamment, de favoriser un travail dans toutes les disciplines lors de la préparation. En effet, dans l'état actuel des choses le candidat choisit lui-même la discipline de trois des épreuves ce qui l'incite plutôt à approfondir les disciplines où il a déjà des connaissances qu'à travailler celles qu'il a abandonnées depuis la fin de ses études secondaires, voire depuis plus longtemps.La sixième épreuve a pour objectif de permettre au candidat de démontrer son aptitude à articuler ses connaissances, sa réflexion et son expérience dans le domaine de l'éducation et de faire preuve de sa capacité à s'exprimer et à communiquer, capacité essentielle à l'exercice du métier d'enseignant. Depuis cette année, on s'efforce de faire en sorte que tous les candidats au concours, y compris ceux qui n'ont pu fréquenter un IUFM, aient eu la possibilité d'effectuer un stage d'observation d'au moins deux semaines dans une classe.

Annexe 5 La représentation du métier chez les instituteurs Bruno Maresca n° 41-1995 Education et Formation Ministère de l'Education Nationale

vertu de la loi du droit d'auteur.

20

Annexe 5

La représentation du métier chez les instituteurs

par Bruno Maresca
Responsable du département "Évaluation des politiques Publiques" du CREDOC

"Si un jeune intéressé par l'enseignement vous demandait de lui parler de votre métier, que lui diriez-vous ?", à cette question, les instituteurs ont déjà en proposant non pas une définition de leur fonction et de ses objectifs, mais une somme de recommandations qui tente de faire la part des sujets de satisfaction et des aspects difficiles du métier. Très globalement, il en ressort l'image d'une fonction attractive et stimulante. La forme la plus répandue du discours proposée par les instituteurs développe l'idée qu'il s'agit d'un métier passionnant mais exigeant.

Encadré méthodologique

La Direction de l'Évaluation et de la Prospective (DEP) a financé l'interrogation d'un échantillon de 830 instituteurs en juin 1994. C'est le CREDOC qui a été chargé de cette enquête dont les résultats ont été publiés dans le dossier d'éducation et Formations n° 61 "Enseigner dans les Écoles". A la fin des entretiens en face à face, les instituteurs étaient invités à rédiger un texte de cinq lignes maximum en réponse à la question ouverte "si un jeune intéressé par l'enseignement vous demandait de lui parler de votre métier, que lui diriez-vous?" Ces textes écrits ont été soumis à une analyse lexicale. Cet article présente les résultats de cette analyse, puis il opère un rapprochement avec une typologie des instituteurs, élaborée à partir de l'ensemble de l'enquête. Cette typologie est analysée en détail dans le dossier déjà cité. Les principes de l'analyse lexicale sont rappelés dans une fiche à la fin de l'article.

De la relation aux enfants aux conditions d'exercice du métier

L'examen de contenu des discours révèle, au delà de la diversité des formulations, les idées directrices qui structurent la représentation du métier (voir annexe méthodologique).

Les sélections sémantiques opérées par les instituteurs sont d'emblée révélatrices. L'opposition la plus saillante s'établit entre des discours centrés sur l'objet de la fonction - l'éducation de l'enfant -, et des discours proposant un bilan professionnel des caractéristiques du métier : elle différencie :

- les instituteurs qui exposent les caractéristiques de leur fonction à partir des exigences que la relation avec des enfants entraîne.
- les instituteurs qui mettent en balance les avantages du métier, ses difficultés et ses inconvénients.

Cette première différenciation est très repérable dans la formulation du début des énoncés proposés par les instituteurs pour décrire leur fonction.

Du côté du pôle visant l'objet de la profession, les discours les plus représentatifs démarrent par la recommandation : "Il faut aimer les enfants ...". Le terme "enfant" et le verbe "aimer" sont les mots les plus significatifs. Sans jamais, c'est la relation "avec", et "pour", cette catégorie singulière qui représente les jeunes enfants qui sont d'introduction au discours. On remarque que c'est la rapport avec des personnes - "les enfants" - qui est en jeu, notamment la relation émotionnelle avec des "élèves". Vers ce pôle la dimension psychologique est très présente.

"Dans le métier, l'enfant est et doit rester le principal objectif : il est à la fois le moteur et la satisfaction de cette profession".

Vers le pôle opposé, les discours sont structurés tout aussi clairement par leur formule introductive.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

21

"C'est un métier qui ..." ouvre une description qui met en balance des aspects positifs et des contrepartie. La formule la plus courante est de type "c'est un métier qui ..., mais ..." : par exemple "c'est un métier qui procure des satisfactions mais un métier dur".
Le mot "métier" et la locution "mais" organisent le balancement entre dimensions positives et négatives. Le discours s'organise autour un bilan, et, de ce point de vue, il engage la plus souvent une dimension critique sur les conditions d'exercice du métier. La question de la rémunération est clairement associée à ce pôle.

"C'est un très, très beau métier, je n'en changerais pour rien, mais il y a beaucoup de difficultés".

L'intérêt du métier : entre passion éducative et avantages matériels

La seconde différenciation qui structure le corpus des descriptions de la profession, oppose les deux registres principaux d'intérêt du métier : la "passion" éducative d'un côté, les avantages matériels de l'autre. Se trouvent ainsi nettement dissociés :
• les instituteurs mettant en avant le fait qu'il s'agit d'un métier passionnant, qui demande et apporte beaucoup ;
• les instituteurs qui soulignent surtout les avantages matériels du métier, la liberté dans le travail, le temps libre, la stabilité de l'emploi.
La vocation pédagogique s'incarne dans des mots à forte connotation superlative : "passionné", "passionnant", "beaucoup", "vocation", ou dans des termes traduisant une forte implication éducative : "éduquer", "éveil", "futur", "citoyen".

La première version, rarement remise en cause, est celle de l'engagement : "c'est un métier passionnant, qui apporte beaucoup de satisfactions, qu'il ne faut envisager que si on a la foi".
La seconde fonctionne dans le registre de l'utilité sociale : "la formation de citoyens éclairés ne doit pas être laissée au hasard ; l'héritage des valeurs républicaines doit être transmis ; être instituteur, c'est construire la cohésion sociale".

A l'opposé de cette dimension "missionnaire" se trouvent les discours mettant en avant les avantages de la profession : la liberté d'organisation, la stabilité de l'emploi, le temps libre favorable à la vie de famille. Parmi la notion d'avantages, le seul concept unifiant est celui de "liberté", qui renvoie à la fois à la liberté de l'enseignant dans l'exercice de sa fonction, et au temps libre, principal avantage distinctif de la profession.

Les discours sur les avantages du métier renvoient clairement à une problématique féminine, c'est-à-dire à l'intérêt d'une profession favorable à un investissement familial important.
Les discours sur l'utilité sociale expriment, au contraire, une forme d'expression plus nettement masculine : c'est de l'homme de demain dont il est avant tout question.

dimension du mot homme
"enseigner est quelque chose de passionnant : transmettre des connaissances à d'autres mais une de même la propre de l'homme et aucune machine ne peut remplacer les relations humaines qui se créent à l'école".

dimension du mot femme
"métier agréable quand on aime le contact avec les enfants ; il laisse une grande part d'autonomie ; il permet à une femme de concilier vie professionnelle et vie familiale ; des avantages non négligeables."
Cette différence de perspective explique que l'occurrence des mots "homme" et "femme" dans les textes des instituteurs occupent, de manière significative, l'un des axes de différenciation des discours. Il ne faudrait pas y voir pour autant la marque d'une opposition entre un point de vue masculin et un point de vue féminin.

Les quatre principales formes de discours sur le métier

L'analyse lexicale du contenu des textes rédigés par les instituteurs, conduit à isoler quatre formes de discours dominantes.

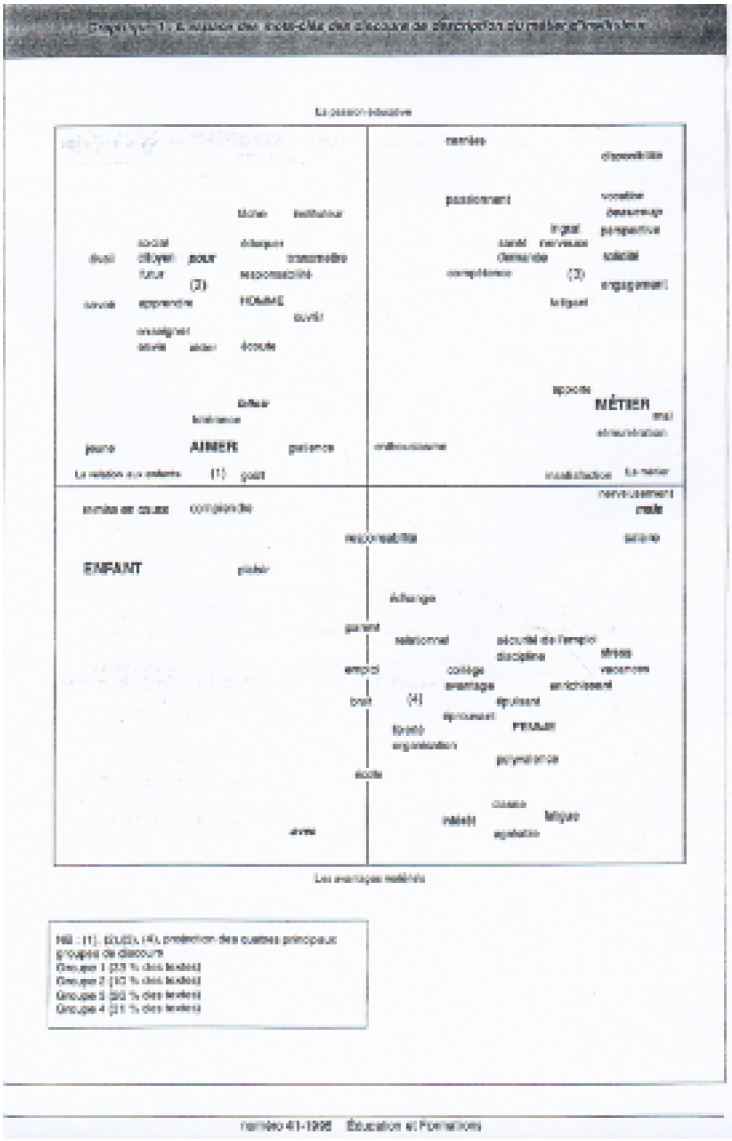
Groupe 1 : un enseignant sur trois privilégie l'importance de la relation avec les enfants, c'est-à-dire l'idée qu'il faut, avant toute chose, "aimer le contact avec les enfants", et savoir "être patient, disponible", tout en acceptant de se remettre en cause (33% des énoncés groupés par les instituteurs).

Groupe 2 : dans près d'un cas sur dix, le discours apparaît plus engagé du point de vue pédagogique ; il faut "donner le goût d'apprendre, former les enfants pour l'avenir", "enseigner est le plus beau métier" (10%) ;

Groupe 3 : dans un cas sur quatre, le métier est présenté comme apportant et demandant beaucoup (26%) ; c'est un métier passionnant où il faut s'investir énormément, mais qui, à ce titre, n'est pas suffisamment reconnu ;

Groupe 4 : un tiers enfin des textes développe l'idée que "c'est un métier intéressant mais fatigant", dont les avantages matériels compensent la pénibilité (31%).

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en



vertu de la loi du droit d'auteur.

Les analyses lexicales effectuées par Alceste se déroulent en trois parties :

Étape A : préparation et codification du texte initial

Le texte est découpé en énoncés (unités de contexte initiales "UCI"). Ces unités de contexte sont de l'ordre de quelques lignes. Ces UCI sont ensuite découpées en "UCE" (unités de contexte élémentaires), de deux ou trois lignes. Pour effectuer cette découpe, ALCESTE tient compte, autant que faire se peut, de l'importance relative des marqueurs syntaxiques.

Le texte est débarrassé de tous les accents et de tous les traits d'union éventuels. ALCESTE possède un dictionnaire des locutions qui lui permet de reconnaître les "mots composés" : *à peu près, au contraire, de temps en temps*... Ceux-ci sont ensuite considérés comme étant un seul mot. Ce dictionnaire est nécessairement incomplet mais l'utilisateur a la possibilité de le modifier et d'y introduire des formes nouvelles. On peut choisir également de signaler les locutions en introduisant directement dans le texte des "_", par exemple, pain_au_chocolat.

Il est nécessaire ensuite de choisir les mots qui seront utilisés dans l'analyse ("mots pleins"). Pour ce faire, ALCESTE procède en deux étapes : premièrement, une lemmatisation, deuxièmement une reconnaissance de certains mots-outils.

Pour effectuer la lemmatisation un algorithme reconnaît, à l'aide d'un dictionnaire des racines, les mots-outils et les racines des principaux verbes irréguliers pour les réduire à leur forme infinitive. Les formes non reconnues sont ensuite traitées grâce à un algorithme particulier en se rapportant aux mots déjà lemmatisés dans le corpus et à un dictionnaire des suffixes. On a déjà vu les avantages et les inconvénients théoriques de la lemmatisation. Le choix de la lemmatisation est ici nécessaire puisque ALCESTE effectue son analyse essentiellement à partir des fréquences et cooccurrences des mots. Les mots pleins sont définis par opposition aux mots outils qu'ALCESTE reconnaît grâce à un dictionnaire modifiable par l'utilisateur. Sont considérés comme mots outils les articles, les pronoms, les auxiliaires *être* et *avoir*, les chiffres et certaines locutions.

Seuls les mots pleins dont la fréquence dans le texte (ou "corpus") est supérieure à trois sont actifs. Toutes les autres formes sont des variables supplémentaires. L'utilisateur peut imposer que certaines formes de fréquence supérieure à trois soient considérées comme variables supplémentaires, en modifiant le fichier DICO qui regroupe toutes les formes lemmatisées et leurs noms. Ceci peut être particulièrement utile dans le cas d'analyses de réponses à des questions ouvertes, afin d'éviter les phénomènes d'écholalie (répétition des termes de la question). On peut inversement rendre actif un mot plein de fréquence inférieure à trois, en le rattachant à un nom lemmatisé actif.

Étape B : classification descendante hiérarchique.

On obtient à la fin de l'étape A un dictionnaire des formes contenues dans le texte qui permet de construire un tableau disjonctif à double entrée croisant en ligne les unités de contexte, et en colonne les formes réduites. Les cases de ce tableau valent 1 ou 0, selon que la forme apparaît dans l'UCE ou non. En règle générale, ce tableau est grand et très creux. ALCESTE utilise une méthode de classification descendante hiérarchique qui est particulièrement adaptée pour traiter des tableaux creux.

La première classe analysée contient toutes les unités de contexte. A chaque étape on cherche la meilleure bipartition de la plus grande des classes restantes. L'algorithme permet de conserver 10 classes. Le logiciel procède en trois étapes :

- il cherche le premier facteur de l'AFC de tableau creux,
- il cherche l'hyperplan perpendiculaire au premier axe maximisant l'inertie interclasses des deux nuages,
- il choisit la plus grande des classes restantes, puis réitère.

ALCESTE ne classe pas toutes les UCE : il crée une classe résiduelle d'UCE qui n'appartient à aucune classe.

Le choix de la classification descendante entraîne certains problèmes, en particulier la création de classes de petit effectif. Ces classes sont souvent créées par la présence de mots de faible fréquence (supérieure à trois). Elles sont séparées très tôt du reste du corpus de sorte que l'on ne peut pas les éliminer en jouant sur le nombre de classes retenues (inférieur à 12). Mettre en variables supplémentaires les mots à l'origine de la création de ces classes parasites n'est pas très satisfaisant. En effet, souvent d'autres mots émergent alors et renouvellent le phénomène.

Étape C : aide à l'interprétation des classes.

Cette étape crée un certain nombre de fichiers parmi lesquels les plus utiles sont :

- la liste du vocabulaire spécifique de chaque classe (profil). Sont retenus les mots lemmatisés satisfaisant un ordre d'appartenance à la classe (chi^2 à un degré de liberté supérieur à 2,7). Pour chaque forme, sont fournis : son ordre d'apparition dans le dictionnaire d'ALCESTE, le nombre d'UCI de la classe et de l'ensemble du corpus qui la contiennent, son chi^2 d'appartenance à la classe, son code d'identification,
- la liste du vocabulaire non spécifique pour chaque classe (anti-profil),
- la liste des répertoires les plus caractéristiques pour chaque classe.

Cahiers de recherche du CREDOC. L'analyse lexicale : outil d'exploration des représentations sociales (DEAUDOUIN, David LAVALLOU, *Cahier de recherche n°42, août 93 et "Approches en analyse lexicale"* (Isabelle RAMOUDOU, Pascale TOZZI, *Cahier de recherche n°51, mai 94*), présentations de l'analyse lexicale mise en œuvre par le logiciel ALCESTE.

vertu de la loi du droit d'auteur.

24

instituteur (75%) et celui qu'ils privilégient dans leur activité (72%). La moitié d'entre eux n'ont fait aucune étude supérieure (51%), mais on compte également dans ce groupe 10% de titulaires d'un DEUG qui remplissent des fonctions de remplaçants.

Groupe 3 : "Un métier passionnant mais qui exige beaucoup d'investissement personnel"

Le discours sur le métier "passionnant mais exigeant beaucoup d'investissement", est porté par des instituteurs ayant au moins 20 ans d'ancienneté (la classe d'âge 45-50 ans est chez eux surreprésentée). La majorité se situe en ascension sociale par rapport à leurs parents.

Un quart d'entre eux font partie des "déçus" du métier. Ils considèrent que leur place dans la société est insuffisamment reconnue, alors qu'une fraction significative d'entre eux avait choisi le métier en raison de l'image de promotion sociale qui lui était associée. Plus de 60% envisagent, d'ouvrir à l'ile en évoquant la possibilité (58%).

Ils supportent assez mal les problèmes engendrés par l'hétérogénéité des classes. Ils portent un avis très négatif sur les innovations introduites par l'Education nationale. Les fonctions qu'ils remplissent autrement plus souvent que leurs collègues sont celles de chef d'équipe et d'agent de la fonction publique, qui traduisent une image stéréotypée de leur fonction. C'est en fait le manque de reconnaissance dans la société et dans l'institution qui revient le plus dans leurs discours. La raison pour laquelle le métier "passionne" choisi au départ par ambition de promotion sociale, et le caractère "éprouvant" de la pratique de métier qui est jugé insuffisamment gratifiant et démantelé, éloignent le comportement des "déçus", souvent "seuls" en arrivés en fin de carrière.

Groupe 4 : "Un métier intéressant par ses avantages matériels, mais fatigant"

L'un des deux types de discours recueillis dans ce groupe, met en avant les dimensions relationnelles exigées par la profession d'enseignant. Il est porté en particulier par des instituteurs en position de direction ou exerçant dans des classes à niveaux multiples de petits établissements : pour eux la qualité des contacts avec les différents acteurs de l'école représente une exigence importante.

Un autre remplit la fonction de directeur (30%), un quart enseigne en CM2 et un tiers dans une classe du primaire à niveaux multiples. Mais dans ce groupe on note aussi une surreprésentation de jeunes enseignants possédant une maîtrise (10%).

Dans ce premier groupe, la moitié des instituteurs estime que leur métier est l'un des plus beaux (32%), et pourrait une part significative se range parmi les "déçus" (29%). Ils ne voient pas de progrès dans l'introduction des cycles (44%), et incriminent les insuffisances de l'institution comme étant l'une des principales sources de difficulté dans l'exercice de leur fonction.

Le second type de discours, centré sur les avantages matériels, est le fait d'instituteurs d'âge moyen (45% ont entre 30 et 40 ans). Leur préoccupation du métier manque très précisément l'ensemble des appréciations qu'ils ont portées sur leur activité. Le principale satisfaction qu'ils trouvent dans l'exercice du métier est la liberté d'organisation, et le principal intérêt qu'ils lui reconnaissent est le temps libre (33% d'entre eux). Ils sont par ailleurs très sensibles à la fatigue qu'engendre la conduite de la classe.

S'ils portent sur la métier une appréciation neutre, ils n'ont pas une vision négative des innovations récentes. On confirme toutefois que leur motivation pédagogique est peu affirmée : pour la grande majorité, apprendre à "lire, écrire, compter" reste la devise centrale (pour 70% d'entre eux) de leur fonction. ■

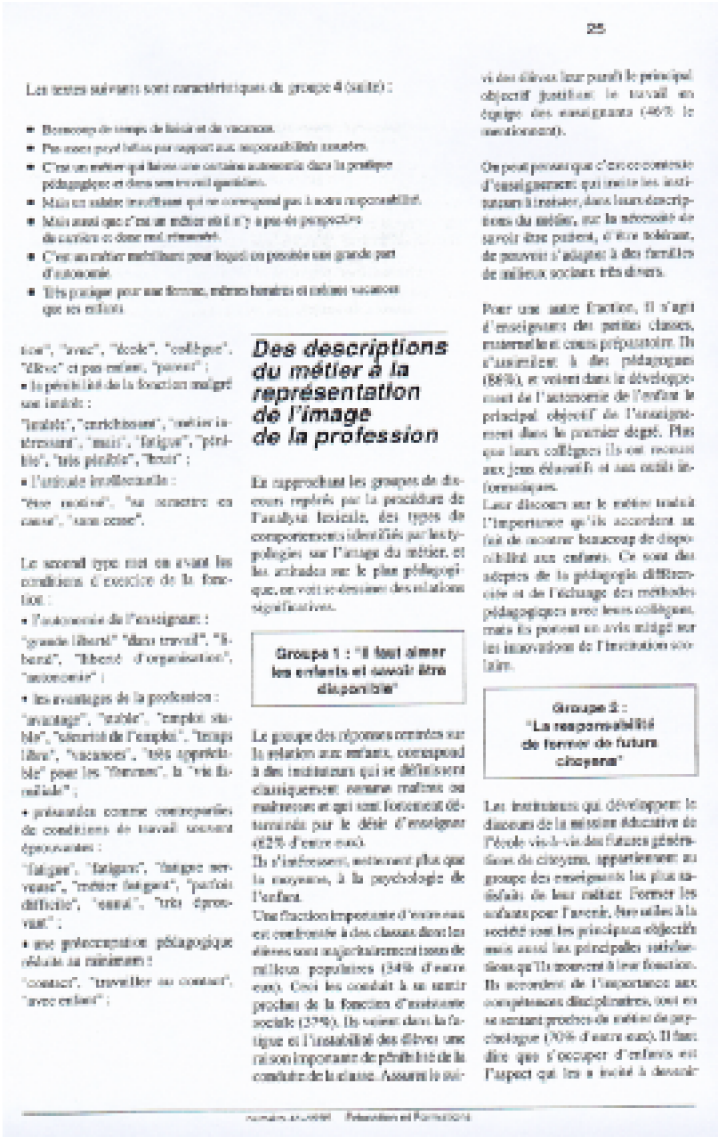
ANNEXE méthodologique

Les principes de la méthode de Reinert sont exposés dans les procédures du logiciel ALCESTE

La méthode d'analyse lexicale permet de découper chaque texte en divers fragments (approximativement des énoncés centrés d'un thème). Ces fragments sont ensuite répartis dans des classes par une méthode de classification statistique particulière : l'ensemble des énoncés est d'abord segmenté en deux classes maximisant les différences de répartition du vocabulaire. Autrement dit, chaque classe est aussi homogène que possible en termes de vocabulaire employé, alors que les distributions entre les deux classes sont aussi marquées que possible. La plus grande des classes restantes est à son tour segmentée, etc... L'algorithme s'arrête une fois que le nombre total de classes désirées est obtenu. Un calcul de stabilité permet de ne retenir que les classes stables. Chacune de ces dernières est ensuite décrite de différentes manières (vocabulaire spécifique, énoncés caractéristiques, segments de texte répétés, etc.). Ainsi, chaque classe lexicale est caractérisée par un "univers lexical" bien spécifique. Par cette méthodologie, il est possible de mettre en évidence sans préconception, les différentes dimensions de la représentation sociale d'un objet ou d'un thème.

D. Anne COLLINET DE BOISLEVY, Grenoble, Cahiers de recherche n°88, avril 96, page 4-7

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en



25

Les textes suivants sont caractéristiques du groupe 4 (suite) :

- Beaucoup de temps de loisir et de vacances.
- Pas assez payé(e) (elle) par rapport aux responsabilités assumées.
- C'est un métier qui laisse une certaine autonomie dans la pratique pédagogique et dans son travail quotidien.
- Mais un salaire insuffisant qui ne correspond pas à notre responsabilité.
- Mais aussi que c'est un métier où il y a peu de perspective de carrière et donc mal rémunéré.
- C'est un métier merveilleux pour lequel on possède une grande part d'autonomie.
- Très pratique pour une femme, mêmes horaires et mêmes vacances que ses enfants.

tion", "avec", "école", "collègue", "élève" et pas enfant, "parent" ;

• la précarité de la fonction malgré une instabilité :

"instable", "enrichissant", "métier intéressant", "nuit", "fatigue", "pénible", "très pénible", "heure" ;

• l'attitude intellectuelle :

"être motivé", "se remettre en cause", "sans cesse".

Le second type met en avant les conditions d'exercice de la fonction :

• l'autonomie de l'enseignant :

"grande liberté" "dans travail", "liberté", "liberté d'organisation", "autonomie" ;

• les avantages de la profession :

"avantage", "stable", "emploi stable", "sécurité de l'emploi", "temps libre", "vacances", "très appréciable" pour les "femmes", la "vie familiale" ;

• présentées comme contreparties de conditions de travail souvent éprouvantes :

"fatigue", "fatigues", "fatigue nerveuse", "métier fatigant", "parfois difficile", "usant", "très éprouvant" ;

• une préoccupation pédagogique réduite au minimum :

"contact", "travailler au contact", "avec enfant" ;

Des descriptions du métier à la représentation de l'image de la profession

En rapprochant les groupes de discours repérés par la procédure de l'analyse factorielle, des types de comportements identifiés par la typologie sur l'image du métier, et les attitudes sur le plan pédagogique, on voit s'esquisser des relations significatives.

Groupe 1 : "Il faut aimer les enfants et savoir être disponible"

Le groupe des réponses centrées sur la relation aux enfants, correspond à des instituteurs qui se définissent clairement comme maîtres ou maîtresses et qui sont fortement démunis par le désir d'enseigner (62% d'entre eux).

Ils s'intéressent, nettement plus que la moyenne, à la psychologie de l'enfant.

Une fraction importante d'entre eux est confrontée à des classes dont les élèves sont majoritairement issus de milieux populaires (34% d'entre eux). Ceci les conduit à se sentir proches de la fonction d'assistante sociale (27%). Ils voient dans la fatigue et l'instabilité des élèves une raison importante de pénibilité de la conduite de la classe. Assurer le suivi des élèves leur paraît le principal objectif justifiant le travail en équipe des enseignants (46% le mentionnent).

On peut penser que c'est en contexte d'enseignement qui incite les instituteurs à insister, dans leurs descriptions du métier, sur la nécessité de savoir être patient, d'être tolérant, de pouvoir s'adapter à des familles de milieux sociaux très divers.

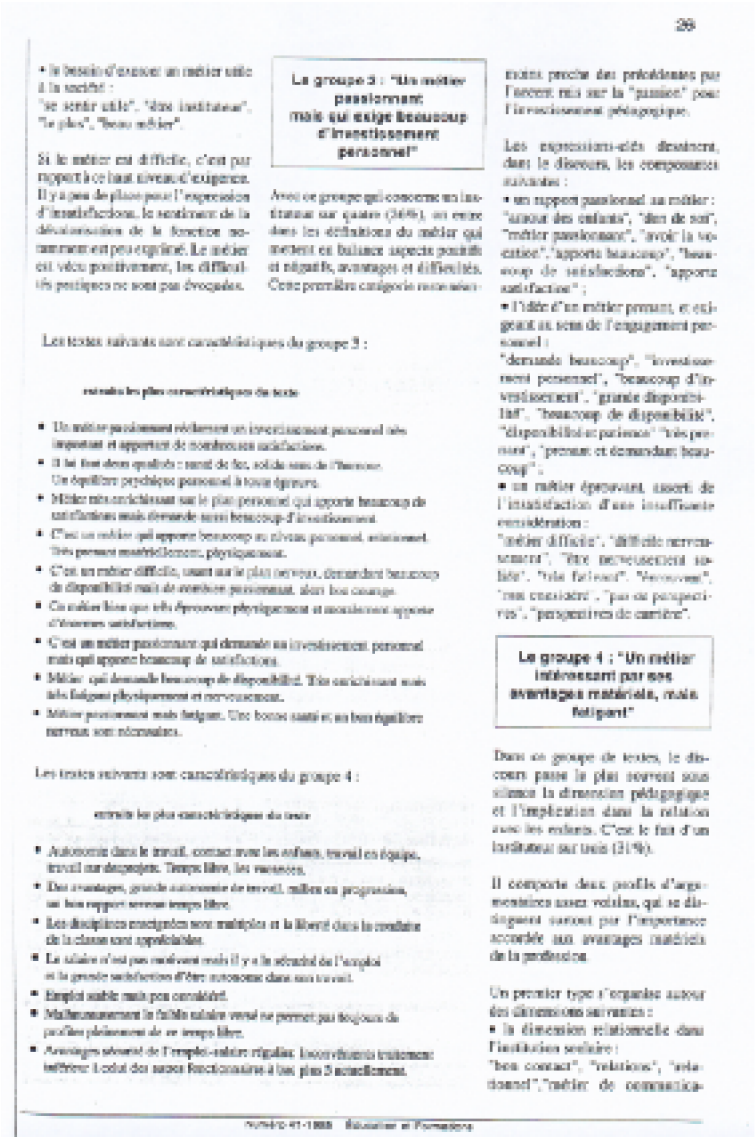
Pour une autre fraction, il s'agit d'enseignants des petites classes, maternelle et cours préparatoire. Ils s'assimilent à des pédagogues (88%), et voient dans le développement de l'autonomie de l'enfant le principal objectif de l'enseignement dans le premier degré. Plus que leurs collègues ils ont recours aux jeux éducatifs et aux outils informatiques.

Leur discours sur le métier traduit l'importance qu'ils accordent au fait de nouer beaucoup de disponibilité aux enfants. Ce sont des adeptes de la pédagogie différenciée et de l'échange des méthodes pédagogiques avec leurs collègues, mais ils portent un avis mitigé sur les innovations de l'institution scolaire.

Groupe 2 : "La responsabilité de former de futurs citoyens"

Les instituteurs qui développent le discours de la mission éducative de l'école vis-à-vis des futures générations de citoyens, appartiennent au groupe des enseignants les plus satisfaits de leur métier. Former les enfants pour l'avenir, être utiles à la société sont les principaux objectifs mais aussi les principales satisfactions qu'ils trouvent à leur fonction. Ils accordent de l'importance aux compétences disciplinaires, tout en se sentant proches du métier de psychologue (30% d'entre eux). Il faut dire que s'occuper d'enfants est l'aspect qui les a incité à devenir

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en



29

• le besoin d'exercer un métier utile à la société :
"se sentir utile", "être instituteur", "le plus", "beau métier".

Si le métier est difficile, c'est par rapport à ce haut niveau d'exigence. Il y a peu de place pour l'expression d'insatisfactions, le sentiment de la déshumanisation de la fonction ne transmet en peu explicité. Le métier est vécu positivement, les difficultés pratiques ne sont pas évoquées.

Le groupe 3 : "Un métier passionnant mais qui exige beaucoup d'investissement personnel"

Avec ce groupe qui concerne un instituteur sur quatre (36%), on entre dans les définitions du métier qui mettent en balance aspects positifs et négatifs, avantages et difficultés. Cette première catégorie [illegible]

Les textes suivants sont caractéristiques du groupe 3 :

[illegible]

- Un métier passionnant réclamant un investissement personnel très important et apportant de nombreuses satisfactions.
- Il lui faut deux qualités : santé de fer, solide sens de l'humour. Un équilibre psychique personnel à toute épreuve.
- Métier très enrichissant sur le plan personnel qui apporte beaucoup de satisfactions mais demande aussi beaucoup d'investissement.
- C'est un métier qui apporte beaucoup au niveau personnel, relationnel. Très pesant matériellement, physiquement.
- C'est un métier difficile, usant sur le plan nerveux, demandant beaucoup de disponibilité mais où existe un épanouissement, alors bon courage.
- Ce métier [illegible] éprouvant physiquement et moralement apporte d'énormes satisfactions.
- C'est un métier passionnant qui demande un investissement personnel mais qui apporte beaucoup de satisfactions.
- Métier qui demande beaucoup de disponibilité. Très enrichissant mais très fatigant physiquement et nerveusement.
- Métier passionnant mais fatigant. Une bonne santé et un bon équilibre nerveux sont nécessaires.

Les textes suivants sont caractéristiques du groupe 4 :

[illegible]

- Autonomie dans le travail, contact avec les enfants, travail en équipe, travail sur des projets. Temps libre, les vacances.
- Des avantages, grande autonomie de travail, milieu en progression, un bon rapport travail/ temps libre.
- Les disciplines enseignées sont multiples et la liberté dans la conduite de la classe sont appréciables.
- Le salaire n'est pas mirobolant mais il y a la sécurité de l'emploi et la grande satisfaction d'être autonome dans son travail.
- Emploi stable mais peu considéré.
- Malheureusement le faible salaire ne permet pas toujours de profiter pleinement de ce temps libre.
- Avantages sécurité de l'emploi-salaire régulier. Inconvénients traitement inférieur à celui des autres fonctionnaires à tâches plus ou moins équivalentes.

[illegible] précise des précédentes par l'accent mis sur la "passion" pour l'investissement pédagogique.

Les expressions-clés désignent, dans le discours, les composantes suivantes :
• un rapport passionnel au métier : "amour des enfants", "don de soi", "métier passionnant", "avoir la vocation", "apporte beaucoup", "beaucoup de satisfactions", "apporte satisfaction" ;
• l'idée d'un métier prenant, et exigeant au sens de l'engagement personnel :
"demande beaucoup", "investissement personnel", "beaucoup d'investissement", "grande disponibilité", "beaucoup de disponibilité", "disponibilité parfaite" "très personnel", "prenant et demandant beaucoup" ;
• un métier éprouvant, source de l'insatisfaction d'une insuffisante considération :
"métier difficile", "difficile nerveusement", "très nerveusement usant", "très fatigant", "nerveusement", "non considéré", "pas de perspectives", "perspectives de carrière".

Le groupe 4 : "Un métier intéressant par ses avantages matériels, mais fatigant"

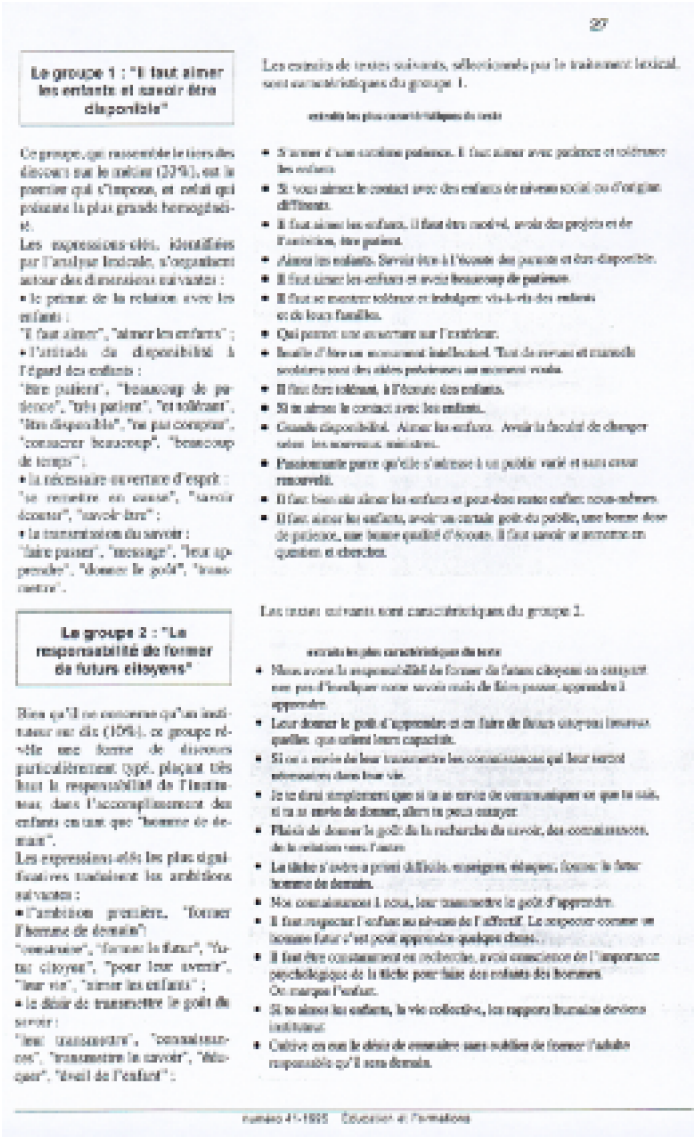
Dans ce groupe de textes, le discours passe le plus souvent sous silence la dimension pédagogique et l'implication dans la relation avec les enfants. C'est le fait d'un instituteur sur trois (31%).

Il comporte deux profils d'argumentaires assez voisins, qui se distinguent surtout par l'importance accordée aux avantages matériels de la profession.

Un premier type s'organise autour des dimensions suivantes :
• la dimension relationnelle dans l'institution scolaire :
"bon contact", "relations", "relationnel","métier de communica-

[illegible] Éducation et Formations

vertu de la loi du droit d'auteur.



27

Le groupe 1 : "Il faut aimer les enfants et savoir être disponible"

Ce groupe, qui rassemble le tiers des discours sur le métier (33%), est le premier qui s'impose, et celui qui présente la plus grande homogénéité.
Les expressions-clés, identifiées par l'analyse lexicale, s'organisent autour des dimensions suivantes :
• le primat de la relation avec les enfants :
"Il faut aimer", "aimer les enfants" ;
• l'attitude de disponibilité à l'égard des enfants :
"être patient", "beaucoup de patience", "très patient", "se tolérant", "être disponible", "ne pas compter", "consacrer beaucoup", "beaucoup de temps" ;
• la nécessaire ouverture d'esprit :
"se remettre en cause", "savoir écouter", "savoir-être" ;
• la transmission du savoir :
"faire passer", "message", "leur apprendre", "donner le goût", "transmettre".

Les extraits de textes suivants, sélectionnés par le traitement lexical, sont caractéristiques du groupe 1.

extraits les plus caractéristiques du texte

- Il faut aimer d'une certaine patience. Il faut aimer avec patience et tolérance les enfants.
- Si vous aimez le contact avec des enfants de niveau social ou d'origine différents.
- Il faut aimer les enfants. Il faut être motivé, avoir des projets et de l'ambition, être patient.
- Aimer les enfants. Savoir être à l'écoute des parents et être disponible.
- Il faut aimer les enfants et avoir beaucoup de patience.
- Il faut se montrer tolérant et indulgent vis-à-vis des enfants et de leurs familles.
- Qui permet une ouverture sur l'extérieur.
- Installe d'être un mouvement intellectuel. Tout de suite et travail scolaires sont des aides précieuses au nouveau monde.
- Il faut être tolérant, à l'écoute des enfants.
- Si on aime le contact avec les enfants.
- Grande disponibilité. Aimer les enfants. Avoir la faculté de changer selon les nouveaux matériaux.
- Passionnante parce qu'elle s'adresse à un public varié et sans cesse renouvelé.
- Il faut bien sûr aimer les enfants et pour-être rester enfant nous-mêmes.
- Il faut aimer les enfants, avoir un certain goût du public, une bonne dose de patience, une bonne qualité d'écoute. Il faut savoir se remettre en question et chercher.

Le groupe 2 : "La responsabilité de former de futurs citoyens"

Bien qu'il ne concerne qu'un instituteur sur dix (10%), ce groupe révèle une forme de discours particulièrement typé, plaçant très haut la responsabilité de l'instituteur dans l'accomplissement des enfants en tant que "homme de demain".
Les expressions-clés les plus significatives traduisent les ambitions suivantes :
• l'ambition première, "former l'homme de demain" :
"construire", "former le futur", "futur citoyen", "pour leur avenir", "leur vie", "aimer les enfants" ;
• le désir de transmettre le goût de savoir :
"leur transmettre", "connaissances", "transmettre le savoir", "éduquer", "éveil de l'enfant" ;

Les textes suivants sont caractéristiques du groupe 2.

extraits les plus caractéristiques du texte

- Nous avons la responsabilité de former de futurs citoyens en essayant non pas d'appliquer notre savoir mais de faire passer, apprendre à apprendre.
- Leur donner le goût d'apprendre et en faire de futurs citoyens (moraux quelles que soient leurs capacités.
- Si on a envie de leur transmettre les connaissances qui leur seront nécessaires dans leur vie.
- Je ne dirai simplement que si on a envie de communiquer ce que on sait, si on a envie de donner, alors on peut essayer.
- Plaisir de donner le goût de la recherche du savoir, des connaissances, de la relation vers l'autre.
- Le métier n'avère point difficile, enseigner, éduquer, former le futur homme de demain.
- Nos connaissances à nous, leur transmettre le goût d'apprendre.
- Il faut respecter l'enfant au niveau de l'affectif. Le respecter comme un homme futur c'est pour apprendre quelque chose.
- Il faut être consciencieux en recherche, avoir conscience de l'importance psychologique de la tâche pour faire des enfants des hommes. On marque l'enfant.
- Si on aime les enfants, la vie collective, les rapports humains devront intéresser.
- Croire en soi le désir de vouloir sans oublier de former l'adulte responsable qu'il sera demain.

numéro 4 1-1995 Éducation et Formations

Annexe 6 Les débuts dans le métier des nouveaux professeurs des écoles Note d'information 97.25 Juin 1997 Direction de l'Evaluation et la Prospective Ministère de l'Education Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche

vertu de la loi du droit d'auteur.

Annexe 6

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE

NOTE d'INFORMATION

97.25

Juin 1997

Les débuts dans le métier des nouveaux professeurs des écoles

Bilan des deux premières années d'exercice

En fin de seconde année d'exercice, 90 % des nouveaux enseignants s'estiment très ou assez satisfaits de leur expérience professionnelle. Par rapport à la première année, le temps de préparation de la classe diminue de plus de trois heures au profit d'autres activités dans l'école. L'hétérogénéité des classes demeure le problème majeur.

Dans l'ensemble, les professeurs des écoles sont peu souvent confrontés à des problèmes de discipline. Ceux exerçant en ZEP – qui doivent plus souvent faire face à des problèmes de violence – utilisent plus fréquemment des solutions collectives pour y remédier.

Plus désenchantés que les nouveaux enseignants du second degré quant au prestige de leur métier, les professeurs des écoles sont en revanche aussi nombreux (trois sur quatre) à considérer leur salaire acceptable au regard de la situation de l'emploi et des vacances.

Après deux ans d'exercice, six enseignants sur dix se sentent bien insérés dans la profession contre un peu plus de sept sur dix dans le second degré.

DIRECTION DE L'ÉVALUATION ET DE LA PROSPECTIVE

La Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP) a constitué un panel de professeurs des écoles sortis des instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) en 1994. Ces enseignants ont été interrogés à deux reprises : quelques mois après leur prise de fonction et en fin de deuxième année d'exercice. L'enquête a pour but de mieux connaître les conditions d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants et d'observer leurs opinions et leurs réactions face à leur métier.

Neuf professeurs des écoles sur dix sont satisfaits de leur deuxième année d'exercice

Au terme de leur deuxième année d'exercice, les nouveaux professeurs des écoles expriment une forte satisfaction personnelle et professionnelle (90 % sont très ou assez satisfaits), comparable à celle des nouveaux enseignants affectés dans le second degré (89 %). A l'issue de la première année d'exercice, deux tiers des nouveaux professeurs ont changé d'école, dans le même département pour leur immense majorité. Ce changement a été effectué principalement parce que leur poste était pourvoir (42 %), pour se rapprocher de leur domicile (45 %), ou pour des raisons d'ordre familial et privé (36 %). Parmi ceux qui ont changé d'école, 79 % sont satisfaits de leur nouvelle affectation, les enseignants affectés dans des villes de 2 000 habitants et plus l'étant davantage encore (93 %). Cette satisfaction rejaillit sur le sentiment général des nouveaux professeurs.

Interrogés sur les difficultés survenues lors de l'emploi d'école, les enseignants ayant changé d'affectation expriment surtout des regrets : ne pas pouvoir suivre l'évolution des élèves dont ils avaient la charge (27 %) et ne pas pouvoir poursuivre un travail, une action engagée dans l'ancienne école (25 %) ; viennent ensuite le fait de devoir s'intégrer à une nouvelle équipe éducative (18 %) ou à une nouvelle école (15 %), des problèmes de vie personnelle ou familiale (14 %). Les plus jeunes (< 30 ans) sont moins sensibles que les autres (16 % contre 31 % des 30 ans et plus) aux problèmes d'intégration à une nouvelle équipe éducative, mais sont plus nombreux à regretter de ne pas poursuivre le travail précédemment entrepris (28 % contre 17 %), ou de ne pas pouvoir suivre l'évolution des élèves dont ils avaient la charge (30 % contre 21 %).

Pour deux tiers des nouveaux professeurs des écoles (contre la moitié des nouveaux enseignants du second degré), le bilan professionnel a évolué de manière plutôt positive en cours d'année, surtout lorsqu'ils ont changé d'école (71 % contre 58 %). Près d'un tiers a cependant trouvé la deuxième année d'exercice plus difficile que la première (contre un enseignant sur cinq dans le second

2 NOTES D'INFORMATION - 01 29

degré). Lorsqu'ils expriment leur sentiment sur l'évolution de leur bilan professionnel, les plus âgés manifestent moins d'optimisme que les plus jeunes : 62 % des plus de 30 ans jugent l'évolution de leur bilan plutôt positive contre 87 % parmi les moins de 30 ans.

Les enseignants affectés en ZEP sont plus nombreux que les autres (63 % contre 52 % hors ZEP) à juger leur année très ou assez difficile, 42 % la trouvant plus difficile que la précédente (contre 32 %).

Toujours des difficultés pour gérer leur temps et préparer la classe

Invités à désigner, dans une liste prétablie, les trois principales difficultés rencontrées au cours de la deuxième année d'exercice, les professeurs des écoles citent – comme les nouveaux enseignants du second degré – des problèmes liés à la gestion de la classe (adaptation au niveau des classes : 41 % contre 49% dans le second degré), à la gestion de son temps (39 % contre 33 % dans le second degré), à la préparation de la classe (36 % contre 32 %), aux conditions de travail (30 % contre 27 %) mais également aux problèmes de discipline avec les élèves (28 % contre 32 % dans le second degré) (graphique 1).

Graphique 1 – Difficultés rencontrées au cours de la deuxième année d'exercice

Il apparaît naturel que, comme leurs homologues du second degré, les professeurs des écoles gèrent mieux leur temps au maximum mieux les difficultés de préparation des cours en fin de deuxième année que lors de leur première année d'exercice. Les enseignants des deux niveaux évoluent cependant en sens inverse sur deux points. En fin de deuxième année, les nouveaux professeurs des écoles sont plus nombreux qu'en première année à être confrontés à des problèmes de discipline, alors que dans le second degré, ces problèmes, certes plus fréquents que dans le premier degré, s'atténuent la deuxième année.

La perception des difficultés liées aux conditions de travail (matériel, effectifs) s'amoindrit en deuxième année pour les professeurs des écoles alors qu'elle s'amplifie dans le second degré.

La hiérarchisation des difficultés éprouvées ne diffère guère en ZEP, où les professeurs sont cependant moins nombreux à trouver difficile la gestion de leur temps (30 % contre 40 % hors ZEP), mais évoquent davantage les problèmes de discipline avec les élèves (31 % contre 28 % hors ZEP).

Après deux ans d'exercice, le temps de préparation de la classe diminue au profit d'autres activités dans l'école

Le temps hebdomadaire de travail déclaré par ces jeunes enseignants s'est réduit de 2 heures 15 en moyenne entre les deux interrogations, passant de 46 heures 12 en 1995 à 37 heures 57 en 1999. Cette baisse concerne essentiellement le temps de préparation de la classe.

La part la plus importante du temps consacré à l'exercice du métier reste bien évidemment l'enseignement en classe (environ 24 heures) (graphique 2).

Graphique 2 – Répartition du temps de travail hebdomadaire

Hormis le temps d'enseignement, la préparation de la classe reste la tâche la plus prenante (environ 6 heures 30) bien que le temps qui lui est consacré diminue de 3 heures, compte tenu de l'expérience de l'année précédente (prés de 9 heures 30 en janvier 1995).

Le temps affecté aux autres activités a peu évolué : il approche 3 heures pour la correction de devoirs et les évaluations, il est de 2 heures 15 pour la surveillance de récréations, de repas, de sieste. Une heure par semaine en moyenne est consacrée au travail avec les collègues.

La surveillance d'études, les rencontres avec les parents, les activités périscolaires ou de soutien absorbent un peu plus de temps qu'en première année d'enseignement : 1 heure 20 au total contre un quart d'heure déclaré en 1994-1995.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

La répartition du temps de travail directement lié à la classe[1] après deux ans d'exercice peut être rapprochée de celle déclarée par l'ensemble des enseignants du premier degré. La part consacrée à l'enseignement représente 65 % du temps de travail, que le professeur soit débutant ou expérimenté. C'est la part du temps consacré à la préparation des cours qui différencie un débutant après six mois d'exercice (24 %) d'un débutant en fin de deuxième année d'exercice (18 %) ou d'un enseignant expérimenté (15 %). La part dévolue aux corrections est la même dans les trois cas (5 %). Au fil du temps c'est donc la part prise par les autres activités (surveillance des récréations, surveillance des études, rencontres et réunions avec les parents) qui devient de plus en plus importante (7 % après six mois d'expérience, 8 % après deux ans et 13 % pour l'ensemble des enseignants du premier degré).

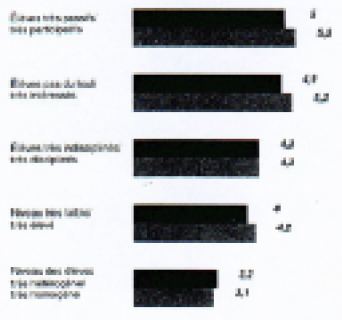
Son expérience grandissant, l'enseignant débutant a besoin de moins travailler à domicile (environ 2 heures 30 par semaine en moyenne contre 11 heures en 1992-1993). Un enseignant sur trois dit travailler plus de 8 heures à domicile contre un sur deux l'année précédente. Le travail à domicile est cependant toujours considéré comme un ennuiement par 63 % des nouveaux professeurs des écoles (64 % en première année d'exercice).

Un problème persistant : le manque d'homogénéité des classes

Malgré une détérioration légère mais néanmoins significative par rapport à l'année précédente, la perception des élèves par les enseignants reste d'un bon niveau.

Comme un an auparavant, les nouveaux professeurs des écoles trouvent que leurs élèves participent, qu'ils

Graphique 3 – Appréciation des élèves par les nouveaux professeurs des écoles



Lecture : l'enseignement précoce pour chaque item, sur l'ensemble des interrogés. Le calcul du score moyen sur une échelle de 1 à 5. (Item « élèves très participants participatifs » obtient un score moyen de 3,7 en 1995-1996 alors que la note moyenne sur l'échelle est 4 ; ce qui signifie que les enseignants estiment leurs élèves plutôt participatifs).

sont intéressés, disciplinés mais de niveau assez hétérogène (graphique 3).

Une part importante des difficultés éprouvées par l'enseignant débutant tient vraisemblablement à cette hétérogénéité des niveaux scolaires des élèves. Elle est plus fortement ressentie dans les écoles situées en ZEP (score moyen de 2,5) que hors ZEP (3,2).

72 % des enseignants ont le sentiment de pouvoir s'occuper « plutôt régulièrement » ou « très régulièrement » des élèves rencontrant des difficultés scolaires. 87 % ont le sentiment de ne pas pouvoir aider tous les élèves à progresser.

Face aux problèmes de violence, les jeunes professeurs de ZEP privilégient la recherche d'une solution collective

Environ un tiers des professeurs des écoles débutants se disent confrontés « très souvent » ou « assez souvent » à des problèmes de discipline, proportion constante sur les deux premières années d'exercice. En ZEP, ils sont, d'une façon significative, plus fréquemment confrontés à ces problèmes (50 %) que hors ZEP (29 %) (graphique 4). Ce sont également un tiers des enseignants du second degré qui se disent confrontés à des problèmes de discipline après deux années d'exercice ; mais cette proportion est en baisse par rapport à la première rentrée scolaire (40 %).

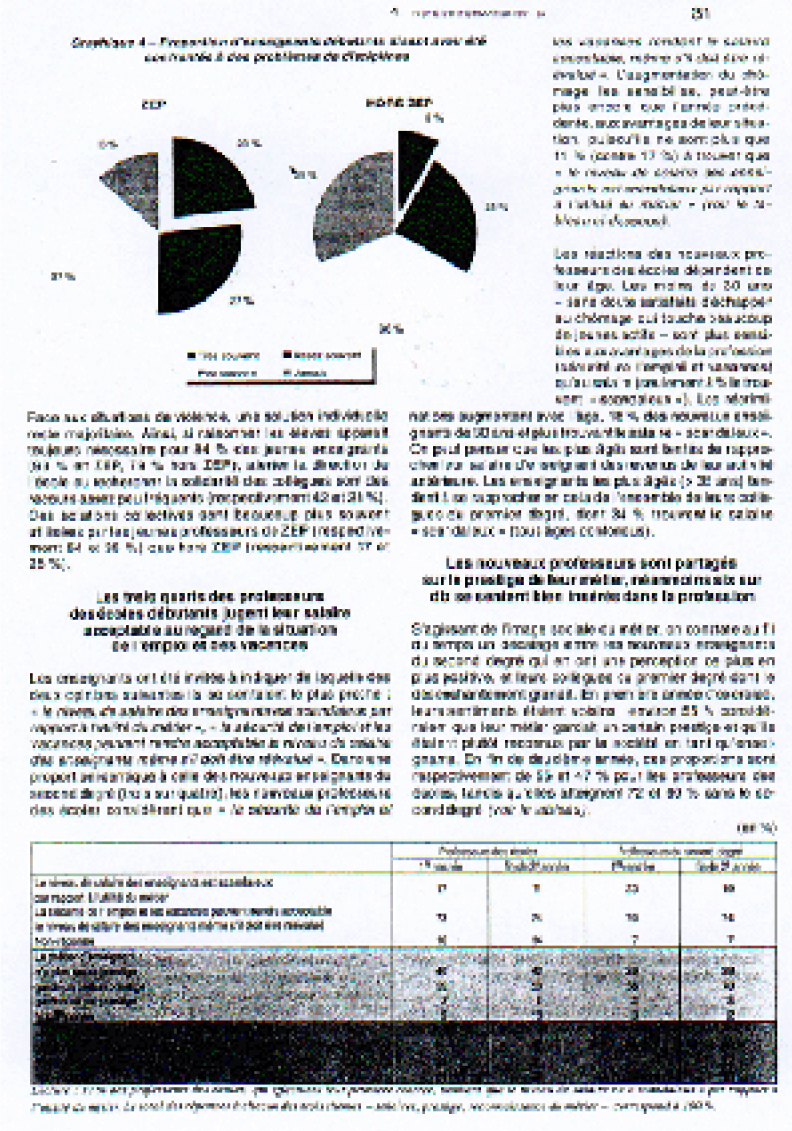
Lorsque les professeurs des écoles sont confrontés à des problèmes de discipline, ils les attribuent essentiellement aux élèves : présence d'élèves perturbateurs (60 %), problèmes sociaux de certains d'entre eux (35 %), manque d'attention (33 %). En revanche, la notion d'élèves perturbateurs ressort moins fortement parmi les enseignants exerçant en ZEP (52 % contre 60 % hors ZEP) où l'existence de problèmes sociaux apparaît comme une cause majeure des problèmes d'indiscipline (46 % en ZEP contre 34 % hors ZEP). Un contexte d'école particulièrement défavorable est également une des raisons invoquées par 20 % des enseignants exerçant en ZEP contre 4 % hors ZEP.

14 % de ces professeurs des écoles débutants (40 % en ZEP) estiment que leur établissement a été confronté à des problèmes graves de violence. Cependant, si on les questionne, non sur les problèmes de violence qui, à un moment ou à un autre, ont pu surgir dans l'école mais sur les situations où ils s'y sont trouvés directement confrontés, cette proportion s'atténue (10 % « très souvent ou assez souvent », 21 % « pas souvent », 68 % « jamais »). Les actes de violence sont principalement des bagarres et coups entre élèves (85 %), mais aussi de l'agressivité ou des menaces (56 %), des violences verbales ou des insultes envers les enseignants (41 %).

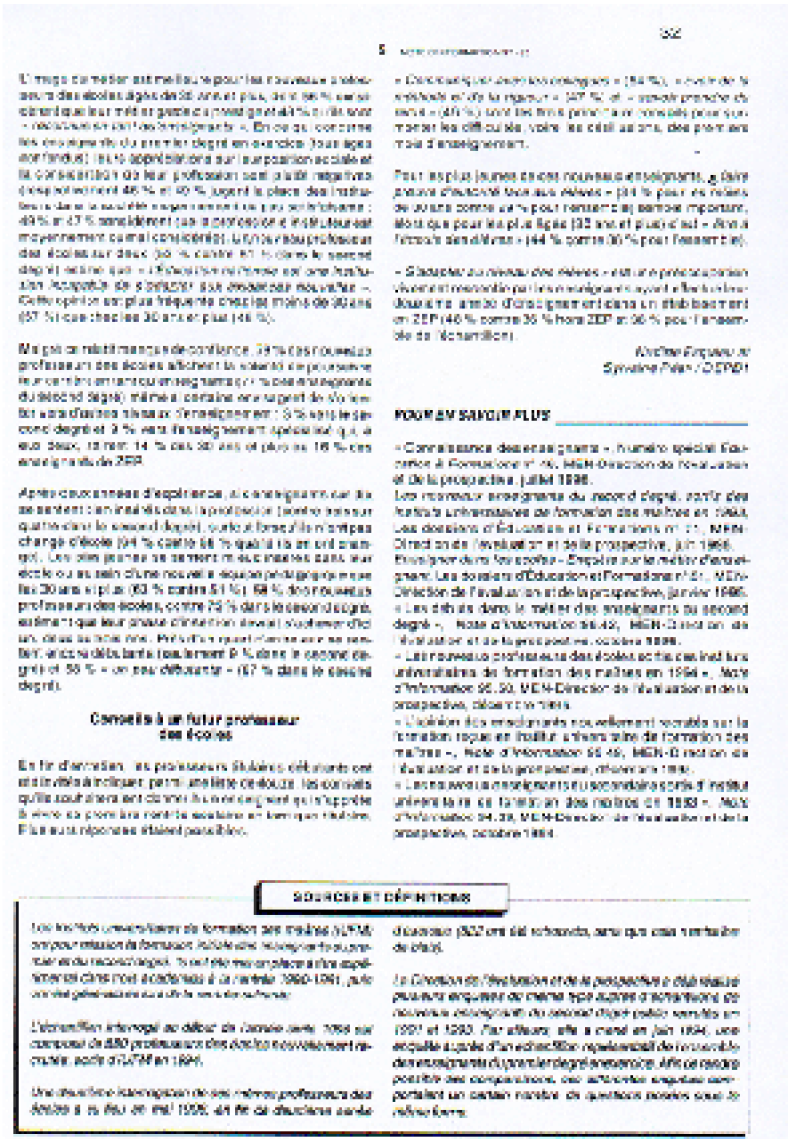
Précisons à cet égard qu'en ZEP – où les problèmes de violence sont plus fréquents – les enseignants citent plus souvent les vols (46 % contre 27 %) et la dégradation du matériel de l'école (39 % contre 28 %).

1. Pour cette comparaison possible avec l'ensemble des enseignants du premier degré, les activités hors classe (travail avec les collègues, activités périscolaires, accueil de parents) ont été exclues.

vertu de la loi du droit d'auteur.



vertu de la loi du droit d'auteur.



Annexe 7 Les instituteurs et professeurs des écoles au 1° Janvier page 33 1997 Note d'information 98.31 Septembre 1998 Direction de l'Evaluation et la Prospective Ministère de l'Education Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche

38

Annexe 7

NOTE D'
INFORMATION

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA RECHERCHE ET DE LA TECHNOLOGIE

98.31
SEPTEMBRE

Les instituteurs et professeurs des écoles au 1er janvier 1997

Au 1er janvier 1997, l'État rémunère, en France métropolitaine, au titre de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur, un peu plus de 325 000 instituteurs et professeurs des écoles. 320 500 enseignants des établissements publics et des classes sous contrat des établissements privés, qui se partagent en 323 800 enseignants du secteur public (dont 28 000 stagiaires et stagiaires en cours de formation initiale) et 46 700 maîtres du privé. En un an, les effectifs par type d'établissement sont restés stables, à l'exception, dans le public, du nombre de stagiaires qui enregistre une baisse de 10 %.

Les caractéristiques des populations d'enseignants des écoles – taux de féminisation élevé, jeunesse – sont les mêmes dans les deux secteurs. Suite à l'arrêt de recrutement des instituteurs en 1992, la proportion de professeurs des écoles atteint 91 % dans le public et 57 % dans le privé, mais présence d'importantes variations selon l'âge.

Près de 4 000 enseignants du premier degré public ont changé de département d'exercice en restant affectés dans une école. Les deux tiers des mouvements évitent lieu à un changement d'académie.

LES EFFECTIFS PAR TYPE D'ÉTABLISSEMENT RESTENT STABLES DANS LES DEUX SECTEURS

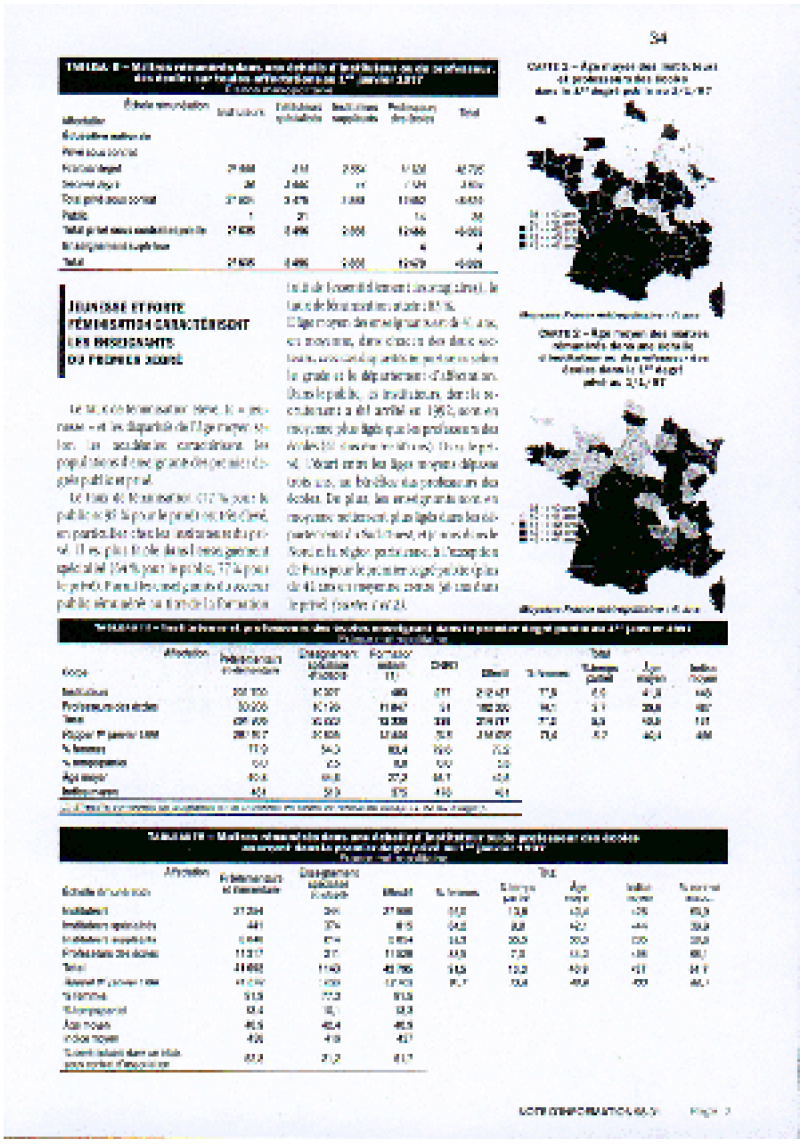
Par rapport à 1996, les effectifs par type d'établissement d'affectation restent relativement stables à l'école élémentaire et à l'école maternelle, que ce soit dans le secteur public ou dans le secteur privé.

Quelle que soit la nature de l'école, on compte en moyenne un instituteur ou professeur des écoles pour 27 élèves (un peu plus de 25 élèves dans le public et un peu moins de 30 dans le privé).

Plus de la moitié des enseignants des écoles (54 %) exercent dans le premier degré (l'ensemble maternelle et élémentaire) dans le secteur public. Dans le secteur privé, la proportion est légèrement inférieure à la moitié (49 %). Cette différence s'explique par le fait que, dans le public, 28 % des instituteurs et professeurs des écoles sont stagiaires ou en cours de formation initiale, contre 8 % dans le privé. Ces enseignants débutants sont affectés pour la plupart dans le premier degré (15 % dans le public et 6 % dans le privé) et plus rarement dans le second degré (2 % dans le public et 1 % dans le privé). Ils sont aussi moins souvent titulaires de l'enseignement supérieur et affectés pour la plupart, en 1996 (dernière année de formation des maîtres), dans des établissements relevant de l'éducation prioritaire (ZEP, RAR).

DIRECTION DE LA PROGRAMMATION ET DU DÉVELOPPEMENT

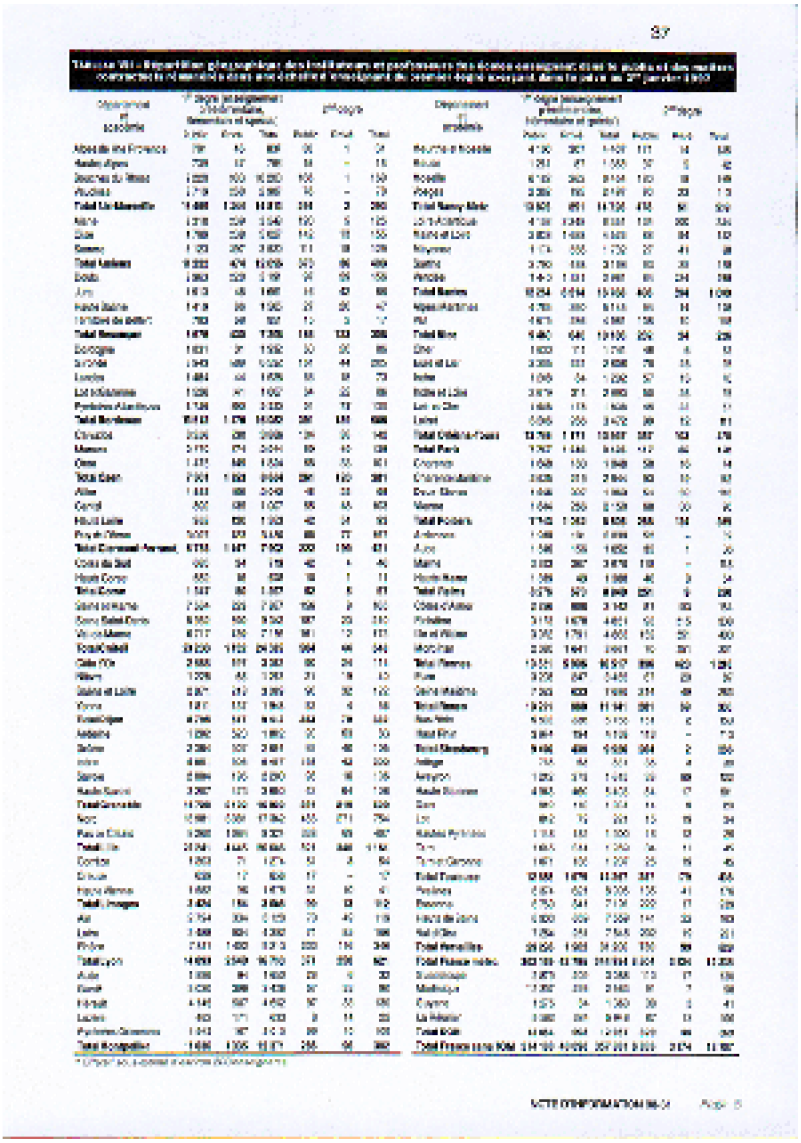
Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en



vertu de la loi du droit d'auteur.

vertu de la loi du droit d'auteur.

Les personnels du premier degré public totalement déchargés de classe



Annexe 8 Enseigner dans les écoles Note d'information 95.29 Juin 1995 Direction de l'Evaluation et la Prospective Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche et de l'Insertion Profesionnelle

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

Annexe 8

38

NOTE d INFORMATION

95.29

Enseigner dans les écoles

Les réponses des instituteurs et des professeurs des écoles interrogés sur leur métier et sur leur statut social révèlent d'abord une profonde homogénéité sur le contenu du métier, la primauté du rapport aux enfants, l'intérêt de la polyvalence et les objectifs de l'enseignement. Des différenciations s'opèrent cependant entre les générations. Une professionnalité plus large est plus fréquente chez les plus jeunes.

Par rapport aux choix de leurs collègues du début des années 60, les instituteurs de 1984 donnent massivement la priorité à "rendre l'élève capable de se servir de ses connaissances" sur des objectifs instrumentaux tels que l'orthographe ou le maniement des opérations.

Des enseignants estiment que leur métier est particulièrement éprouvant, surtout en maternelle. La difficulté de susciter l'attention des enfants - d'autant plus forte qu'ils sont plus jeunes - est la source principale de pénibilité du métier. Ils sont massivement satisfaits (89 %) de leur métier mais assez insatisfaits de leur salaire et surtout du faible niveau du peu de considération que leur porte la société et même l'institution.

I. Issus des réformes de la IIIe République et des luttes laïques, les instituteurs ont pendant longtemps été caractérisés par une forte homogénéité. L'effet du recrutement dans la classe et celui de la formation en ENI (Ecoles Normales d'Instituteurs) ne sont pas étrangers à ce succès de la mission. L'homogénéité n'est pas moins forte aujourd'hui, bien que la différence entre écoles maternelle et élémentaire, d'une part, et entre écoles laïques et écoles libres, d'autre part, soit plus marquée. Cette homogénéité se retrouve dans la définition des objectifs de l'enseignement. Dans l'ensemble, l'école est perçue comme un milieu d'éducation, dans le respect des enfants et dans la volonté d'assurer un bon milieu.

Des différences entre générations qui ne remettent pas en cause l'homogénéité des instituteurs

Les générations successives des enseignants ont évolué, sont passées, en moins de trente ans d'un recrutement de fils de paysans à un recrutement assez [illegible] d'une profession [illegible] d'un rapport à l'école [illegible] à une relation [illegible] aux élèves. Parallèlement, l'origine sociale des instituteurs est passée des classes populaires aux classes moyennes, et la féminisation s'est accentuée.

Presque tous les instituteurs actuels [illegible] dans les classes moyennes. Les plus jeunes et les plus diplômés ont cependant [illegible] à la classe dans l'échelle sociale [illegible] ce qui ne le fait pas aux autres.

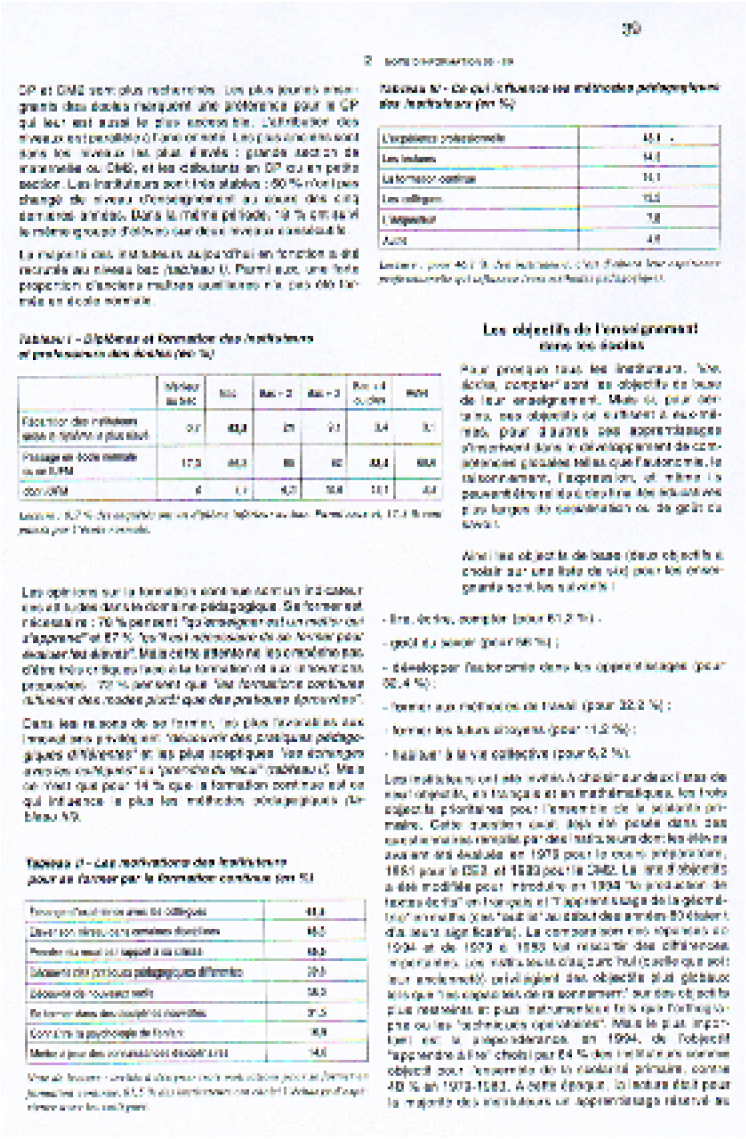
Si on les interroge sur les finalités qu'ils assignent à leur enseignement, on peut distinguer trois groupes :

- 30 % [illegible] intégrer [illegible] parler correctement, s'exprimer, participer, avoir [illegible] ouverture sociale, plus égalitaire, [illegible] ;
- 37 % [illegible] des classes moyennes. Ce sont des instituteurs [illegible] ;
- 33 % [illegible] les classes supérieures. Pour eux, [illegible] sont des instituteurs [illegible] spécialisés, de classes supérieures. Ces enseignants [illegible] ;

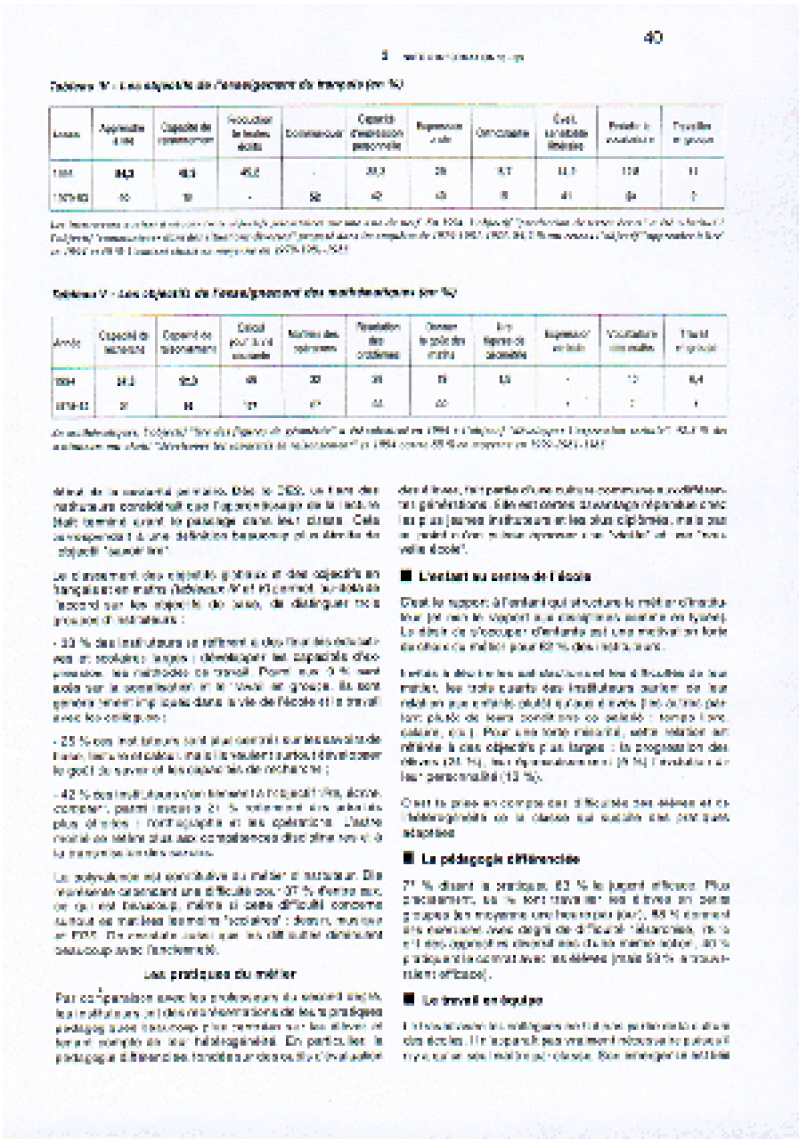
La féminisation du corps des instituteurs [illegible] : 74 % [illegible] ont été [illegible] rapidement dans les générations les plus jeunes (elle est de 89 %). Elle [illegible] [illegible] ; en grande section [illegible] il y a presque que des institutrices, alors qu'en CM2 il y a autant d'hommes que de femmes.

Tous les niveaux de formation [illegible] sont représentés. Les niveaux de formation [illegible] grande section de maternelle

vertu de la loi du droit d'auteur.



vertu de la loi du droit d'auteur.



40

Tableau IV : Les objectifs de l'enseignement du français (en %)

Années	Apprendre à lire	Capacité de communiquer	Acquisition de bonnes habitudes	Connaissances	Capacité d'expression personnelle	Expression orale	Orthographe	Éveil, curiosité littéraire	Produire à l'évaluation	Travailler en groupe
1994	84,3	48,5	45,2	-	39,3	28	9,7	11,1	11,8	11
1974-83	51	51	-	50	42	43	8	41	6	3

Tableau V : Les objectifs de l'enseignement des mathématiques (en %)

Années	Capacité de raisonner	Capacité de comprendre	Calcul pour la vie courante	Notions des nombres	Résolution des problèmes	Donner le goût des maths	Être logique et rationnel	Expression orale	Vocabulaire des maths	Travail en groupe
1994	34,3	32,3	48	30	28	19	13	-	12	8,4
1974-83	31	31	29	47	44	44		4	3	3

Mais de la seconde journée. Dès le CE2, un tiers des instituteurs considèrent que l'apprentissage de la lecture doit terminé avant le passage dans les classes. Cela correspondrait à une définition beaucoup plus étroite de l'objectif "savoir lire".

Le croisement des objectifs généraux et des objectifs en langue (cf. matrice, tableau N° 6) permet surtout de déceler l'accord sur les objectifs de base, de distinguer trois groupes d'instituteurs :

- 33 % des instituteurs se retrouvent dans l'un des deux axes et souhaitent toujours développer les capacités d'expression, les méthodes de travail. Pour eux, 3 % sont axés sur la socialisation et le travail en groupe. Ils sont généralement bien intégrés dans la vie de l'école et travaillent avec les collègues ;

- 25 % ont les mêmes buts mais accordent une importance de façon particulière à l'autonomie, à la créativité, à l'épanouissement, au goût de lire et à la capacité de recherche ;

- 42 % ont multiplié par trois la fréquence [illegible] accordent, parmi leurs buts, 21 % seulement aux activités plus diverses : l'art, la poésie et les calculs. L'autre intérêt se tient plus aux connaissances disciplinaires et à la transmission des savoirs.

La polyvalence est constitutive du métier d'instituteur. Dix instituteurs déclarant une difficulté sur 37 % d'entre eux, ce qui est beaucoup, même si cette difficulté concerne surtout les matières classées "scolaires" : français, mathématiques et EVEIL. En revanche, celles qui sollicitent davantage beaucoup avec l'enfant (EPS, ...).

Les pratiques du métier

Par comparaison avec les professeurs du second cycle, les instituteurs privilégient des interventions de leurs pratiques pédagogiques beaucoup plus nombreuses sur les élèves et tiennent compte de leur hétérogénéité. En particulier, la pédagogie différenciée constitue un des traits caractéristiques de leurs pratiques, la participation à une même communauté professionnelle générations. Elle est centrée davantage [illegible] ce qui [illegible] instituteurs et les plus diplômés, mais aussi [illegible] "métier" et aux "vraies vella école".

■ L'enfant au centre de l'école

Dès le rapport à l'enfant qui structure le métier d'instituteur [illegible] rapport aux connaissances scolaires en [illegible]. Le désir de s'occuper d'enfants est une motivation forte du métier pour 60 % des instituteurs.

Lorsqu'ils décrivent les aspects positifs et les difficultés de leur travail, les trois quarts des instituteurs parlent de la relation aux enfants, plutôt qu'aux savoirs [illegible] (selon plutôt de leurs compétences, temps libre, salaire, etc.). Pour une forte minorité, cette relation est référée à des objectifs plus larges : la progression des élèves (21 %), les [illegible] (9 %) [illegible] sur les personnalités (12 %).

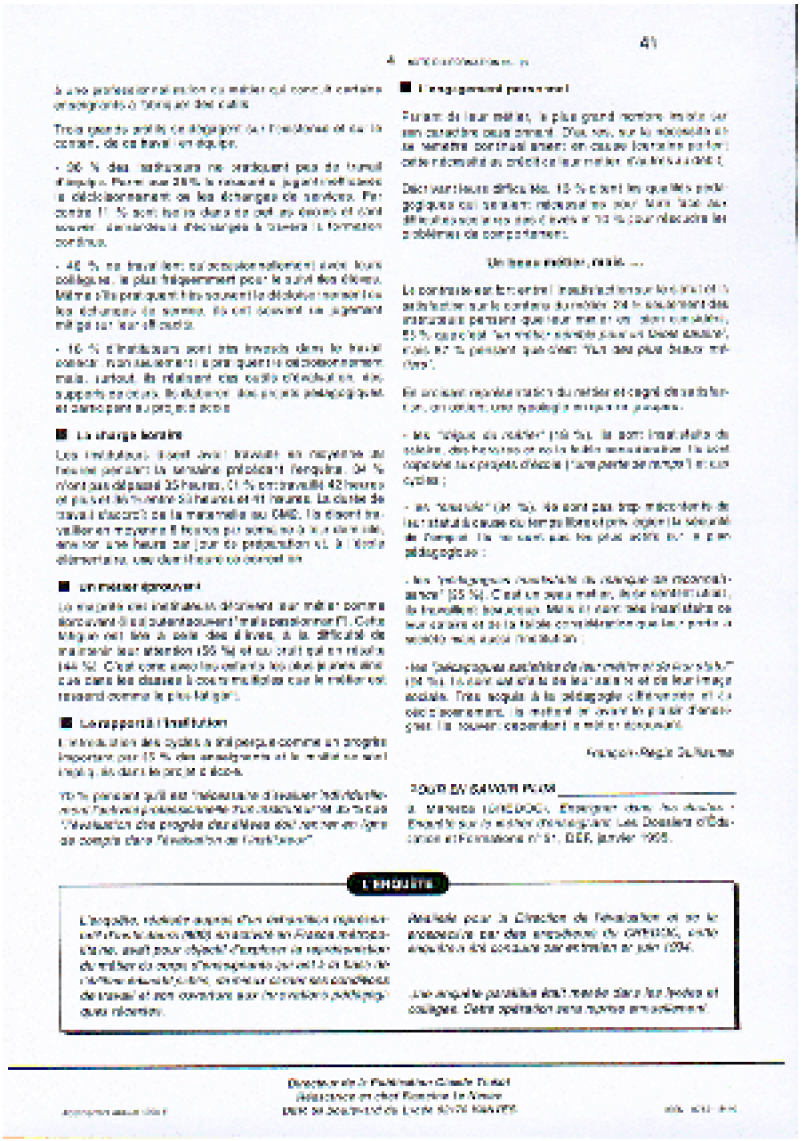
Cette prise en compte des difficultés des élèves et de l'hétérogénéité de la classe est surtout [illegible] adaptées.

■ La pédagogie différenciée

71 % disent la pratiquer, 62 % la jugent efficace. Plus précisément, ils [illegible] les élèves en petits groupes [illegible] moyenne une heure par jour), 88 % donnent des exercices avec degrés de difficulté différents, 76 % [illegible] des appareils divers et des matériaux variés, 80 % pratiquent la correction avec les élèves (mais 58 % trouvent cela efficace).

■ Le travail en équipe

[illegible] collègues sont [illegible] des écoles. Il n'est pas vraiment nécessaire pour [illegible] rapports sur son métier [illegible] classe. Son intégration [illegible]



Annexe 9 Mobilité et mutations interdépartementales des personnels enseignants du premier degré. Georges Bernède n° 37-1994 Education et Formation Ministère de l'Education Nationale

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

Éducation et Formations - 004 (1)

Annexe 9

Mobilité et mutations interdépartementales des personnels enseignants du premier degré

par Georges GOMEZ

Depuis le 1er Septembre 1990, date d'effet de la création du corps de professeurs des écoles, coexistent des personnels appartenant à ce corps (48 000 au 1er Septembre 1990, sans compter les stagiaires) et à celui des instituteurs (environ 300 000).

On sait que le cadre des professeurs des écoles est appelé à remplacer progressivement le corps des instituteurs et que son mode de recrutement, le déroulement de carrière de ceux qui en font partie et leur rémunération sont comparables à ceux applicables au second degré.

Toutefois, les deux corps sont très proches l'un de l'autre : leurs membres exercent dans les mêmes établissements, leurs obligations de service sont les mêmes et pour bien marquer leurs liens fonctionnels, le décret n° 90-680 du 4 Juillet 1990 a créé une commission administrative paritaire unique compétente à l'égard des personnels des deux corps, soumis en matière de mutation à un régime identique, qu'ils soient logés corps d'appartenance, ont vocation à occuper les mêmes emplois.

Ce sont deux corps nationaux à gestion départementale en ce sens que le ministre a donné délégation de pouvoir aux inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux de l'éducation nationale pour exercer le plupart des compétences qu'elle a à l'égard de ces deux corps.

Dans la mesure où les personnels participent aux opérations de mouvement annuellement afin de rejoindre leur région d'origine, le soucis porté aux personnels du premier degré au niveau académique et surtout au niveau départemental se traduit par une influence certaine sur le nombre de personnels participant aux mouvements interdépartementaux. Le corps de l'enseignement est de toute façon plus fixé qu'avec la réussite à des concours à recrutement national. On sera néanmoins surpris de voir à ces opérations dans les années à venir qu'elle est actuellement marginale, près de 90 % des actuels professeurs des écoles sont d'anciens instituteurs intégrés depuis le 1er Septembre 1990 par la voie de l'inscription sur liste d'aptitude (45 000 environ) ou par la voie du concours interne depuis le 1er Septembre 1990 (2 500).

La règle de la gestion départementale des personnels du premier degré, dont on vient de parler, implique que ses fonctionnaires soient affectés à un département, celui au titre duquel ils ont été titularisés, ils peuvent en partir pour exercer dans un autre département à la condition d'y être admis par les inspecteurs d'académie qui prononcent alors l'accueil, l'inspecteur d'académie du département d'accueil accordant l'avant de son côté.

C'est une règle d'or que celle-ci dont il convient de voir les modalités d'application en examinant les règles dans lesquels actuellement les instituteurs pour changer de département et le département où ils sont.

Georges GOMEZ est sous-directeur de la gestion des personnels
Direction des écoles.

vertu de la loi du droit d'auteur.

43

Les permutations informatisées organisées à l'échelon national.

Chaque année, avant le 15 octobre, les personnels du premier degré qui souhaitent changer de département à la rentrée scolaire suivante, font part de leur choix, déposent une demande et participent après cet à leur inspecteur d'académie. Un à partir de ces candidatures, tous les dossiers de permutation sont transmis par les inspecteurs d'académie à l'administration centrale. L'opération est en effet centralisée informatiquement, pour une première au mouvement mené par enchaînement des départements entre les années. Aucun département n'est ainsi perdu ou ne gagne d'enseignants à cette occasion.

Elle présente aussi des avantages pour les personnels puisque tous sont considérés comme des enseignants de base, accroissant ainsi le volume des départs et les chances d'obtenir satisfaction. Imaginez bien les complications qu'il y aurait à faire des mouvements lorsque l'enfant a eu directeurs d'école, de personnes spécialisées, ... ? Cet avantage peut avoir un inconvénient pour les personnels qui ne retrouvent pas dans le nouveau département l'emploi de directeur ou de maître spécialisé qu'ils avaient précédemment mais cet inconvénient est peu ressenti dans la mesure où la demande de changement de département est fondée sur des motifs personnels qui prévalent généralement sur toute autre considération.

Le barème prend en compte :

- **l'échelon** auquel est classé l'intéressé. Ce qui explique ainsi l'ancienneté et le mérite.

- **l'ancienneté de fonction dans le département au-delà de trois ans sans interruption** : l'avantage est double : pour l'administration, qui peut stabiliser ses personnels pour ceux-ci qui auront demandé depuis de postes qu'ils auront dans un délai déterminé, améliorant ainsi leurs chances d'obtenir satisfaction.

- la capitalisation des points pour renouvellement du même poste souhaité.

Ce barème est important lorsque le candidat a des raisons très fortes d'abandonner un département ou un secteur. Il est à noter que si le candidat, qui peut formuler six vœux, refuse satisfaction pour un vœux autre que le premier, il conserve la bonification acquise pour la première vœux s'il confirme à nouveau dans son nouveau département d'affectation.

- **les enfants à charge** au sens de l'ordonnance des prestations familiales.

- **la séparation des conjoints pour raisons professionnelles.**

- **éventuellement la situation personnelle, médicale ou sociale d'une extrême gravité.**

Le barème ainsi constitué permet donc à chaque candidat de concourir pour l'un ou les départements de son choix.

Lorsque plusieurs participations sont classées, et les résultats sont identiques, plusieurs caractéristiques apparaissent :

Les candidatures sont peu nombreuses au regard à la vitesse des enseignants du premier degré.

Pour la rentrée 1993, on estime alors qu'il y a plus de 210 000 titulaires, seulement 7 403 demandes, soit 3,5% ont donné satisfaction à l'application des permutations informatisées. Chiffre à nombre le plus bas depuis plusieurs années, il provient en partie du fait que la durée de séjour précédente est tombée en dessous de cinq ans et n'est plus valable que pour les instituteurs, relève pour la rentrée scolaire 1991-1992, où 11 000 demandes avaient été enregistrées, ce nombre qui demeure inconnu au regard de la masse des personnels. Le nombre élevé en 1992 constitue donc plutôt le niveau normal observé pour une année ordinaire.

Il est permis de penser que c'est le nombre de départements qui explique cette diminution des départs. Il est en effet important de savoir lorsqu'on peut espérer un changement, quand on a accepté un poste dans un département qui ne convient pas.

Cela étant, ce résultat global ne doit pas laisser ignorer de grandes disparités

Permutations informatisées (demandes à l'échelon national) - Données arrêtées (1991-1992 provisoire)

Départements	Ordonnancements	Obtenus en 91-92		Refusés
		services	non-voeux	
Hautes-Alpes	7	1	3	3
Alpes-Maritimes	38	1	3	2
Bouches-du-Rhône	1	1	3	5
Calvados	1	1	3	1
Finistère	1	1	3	1
Hérault	1	3	1	1
Loiret	2	1	1	1
Mayenne	2	1	1	1
Meuse	2	1	1	1
Pas-de-Calais	1	2	1	1
Rhône	1	1	1	1
Haute-Savoie	2	1	1	1
Paris	1	1	1	1
Var	1	1	1	1
Haute-Vienne	1	1	1	1
Seine-Saint-Denis	1	1	1	1
Yvelines	1	1	1	1
Guadeloupe	1	1	1	1

vertu de la loi du droit d'auteur.

44

Il y a des départements où existe un vide d'enseignants parce que peu d'enseignants veulent y exercer. Même si, ce sont relativement rares, les demandes d'emploi sont basses au cours des trois années successives, certains départements n'atteignent pas à pourvoir tous les postes, quelques candidats veulent aller le retour aux "normes" d'attribution souvent invoqué.

Pour quelles raisons les départements ou toutes les demandes de départ et d'arrivée sont satisfaites, malgré les performances que permet d'obtenir l'informatique.

Le niveau de la paye précédente, sans doute, dans certains départements, il existe des phénomènes.

Outre les permutations informatisées existent d'autres possibilités pour les personnels du premier degré de changer de département.

Les mutations informatisées.

Les permutations informatisées que l'on vient de décrire doivent être constatées, on a appelé, une opération essentiellement manuelle.

Or à chaque année scolaire il convient de procéder dans chaque département à des ajustements qui se traduisent par des créations et suppressions d'emplois. Il y a donc, automatiquement, des instituteurs et des PEGC qui, après la fin des opérations de mouvement, se trouvent sans affectation définitive. Ce sont les TR (titulaires remplacants) et les stagiaires qui sortent de l'IUFM.

Il était donc normal que depuis une circulaire ministérielle du 1er février 1982 il soit demandé à des candidats qui n'avaient pas obtenu satisfaction à l'occasion des permutations informatisées d'exprimer dans l'un des départements choisis leurs préférences.

C'est pourquoi à l'échelon national, après l'opération des permutations informatisées, une commission paritaire nationale examine les demandes des personnels ayant participé aux opérations informatisées.

Pour la rentrée 1982 elle a permis la mutation de 435 personnes, ce qui n'est pas négligeable, pour un stock de 1 200 à 2 000 le nombre d'enseignants qui, ayant déposé une demande de changement de département avant le 15 octobre 1982, ont obtenu satisfaction.

Par ailleurs des mutations informatisées complètent bien les permutations sur le plan qualitatif car on constate que, bien souvent, les personnels "moyens" n'obtiennent pas leur premier "premier".

Ce qui explique dans quelle mesure il y a besoin d'entre dans le détail de l'informatique, il arrive qu'il y ait couverture de chances de pouvoir permuter entre deux départements voisins (Var et Alpes-Maritimes par exemple) et parmi deux départements éloignés (Var et Pas-de-Calais). En revanche, si en raison des flux migratoires des postes sont supprimés dans le Nord de la France et que d'autres sont créés sur la façade méditerranéenne, ce qui est le cas depuis quelques années, les départements du Midi sont très encadrés, ils ne peuvent pas du Nord et la France peuvent y accéder avec aisance par la voie des mutations informatisées.

Le rapprochement des conjoints séparés pour des raisons professionnelles.

En application des dispositions législatives relatives au statut général des fonctionnaires de l'Etat (article 60 de la loi n° 84-16 du 11 janvier 1984), les personnels séparés de leur conjoint pour des raisons professionnelles bénéficient d'une priorité de mutation "dans toute la mesure compatible avec le bon fonctionnement du service". Ces dispositions sont dans l'ensemble correctement appliquées. Plus souples que l'ancienne circulaire Peyrefitte de mai 1973, la circulaire du 1er février 1982 a permis le rapprochement de 2 300 enseignants du premier degré, ce qui est un record. Elle a aussi des permutations, de changer de département, elle trouvent évidemment leurs limites lorsqu'il n'y a pas de postes vacants dans des départements pendant la période scolaire. Comment concilier dans un département très déficitaire l'accueil d'instituteurs qui souhaitent, légitimement d'ailleurs, se rapprocher de leur conjoint ?

Les inspecteurs d'académie sont compétents par voie manuelle.

Lorsque après les opérations de l'IUFM, les mutations informatisées et les rapprochements de conjoints, les inspecteurs d'académie disposent encore de postes vacants, ils peuvent accorder des mutations à des personnels ayant participé sans succès aux opérations décrites ci-dessus, à la condition que les inspecteurs d'académie des départements d'origine délivrent préalablement l'exeat.

On voit que, en définitive, la circulaire des permutations informatisées n'est qu'une des mutations administrées (réparations, intérêt du service, etc.) qui, après la date de clôture de la période scolaire, complètent les commissions paritaires en fonction de la connaissance qu'elles ont plus ou moins de l'occupation des postes et de l'arrivée ou du départ prévus des titulaires définitifs ou stagiaires.

C'est une commission qui, pour les demandes, en vertu des dispositions réglementaires qui sont déjà les mêmes que celles qui s'appliquent.

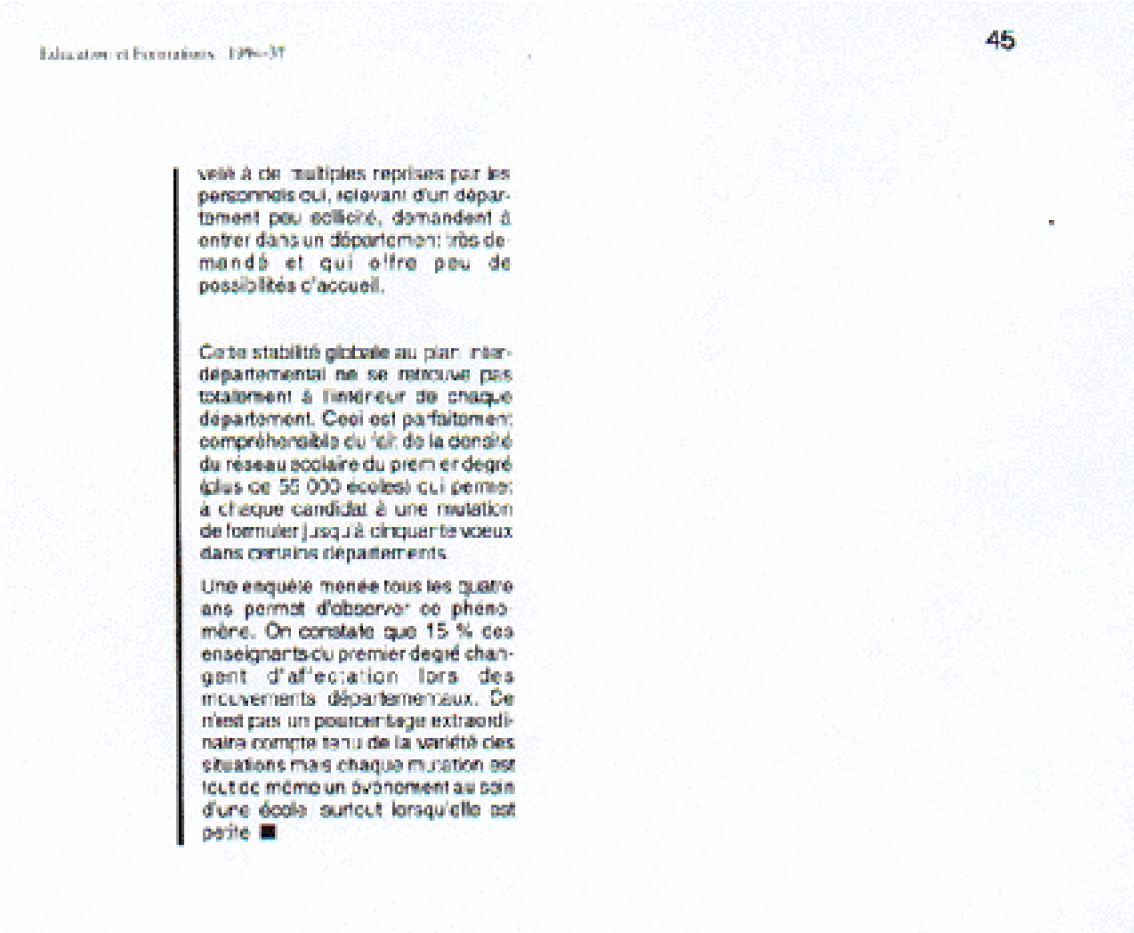
C'est aussi la commission qui donne chaque année pour les personnels concernés, qui sont déjà les mêmes que ceux qui s'appliquent.

Dès la date où les permutations informatisées sont terminées, les élèves inscrits au mouvement publient les listes qui sont établies en fonction des barèmes et des mutations informatisées. Ces listes sont données en fonction de l'ordre de priorité que les intéressés auront précisé pour les mouvements organisés au niveau du département.

Il faut cependant souligner que des situations particulières peuvent évoluer après la clôture, quelques intervenir et déposer une demande qu'elle soit prise en considération et que l'intéressé n'ait pas encore obtenu de vouloir changer de département.

Au vu de ces cas, de telles situations sont examinées par les inspecteurs d'académie et il arrive que définitivement après avis des commissions administratives paritaires départementales décident après d'un

Au total, pour ces raisons, tout apparemment au recrutement, tous les enseignants du premier degré manifestant leur désir de changer de département. Ce désir peut être exprimé par plusieurs fois ou au contraire devoir être exprimé



Education et Formations 139-37

45

veiller à de multiples reprises par les personnels qui, relevant d'un département peu sollicité, demandent à entrer dans un département très demandé et qui offre peu de possibilités d'accueil.

Cette stabilité globale au plan interdépartemental ne se retrouve pas totalement à l'intérieur de chaque département. Ceci est parfaitement compréhensible eu égard à la densité du réseau scolaire du premier degré (plus de 55 000 écoles) qui permet à chaque candidat à une mutation de formuler jusqu'à cinquante vœux dans certains départements.

Une enquête menée tous les quatre ans permet d'observer ce phénomène. On constate que 15 % des enseignants du premier degré changent d'affectation lors des mouvements départementaux. Ce n'est pas un pourcentage extraordinaire compte tenu de la variété des situations mais chaque mutation est toutefois même un événement au sein d'une école surtout lorsqu'elle est petite ■

Annexe 10 Carrière des enseignants du premier degré. Georges Bernède n° 37-1994 Education et Formation Ministère de l'Education Nationale

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

Annexe 10

Carrière des enseignants du premier degré

par Georges BERNEDE

Les personnels enseignants du premier degré sont répartis entre deux corps, celui des instituteurs et celui des professeurs des écoles.

Le second corps, recruté au niveau de la licence ou d'un diplôme équivalent, appartient à la catégorie A de la Fonction Publique. Il est comparable à celui des professeurs certifiés.

Créé seulement depuis le 1er septembre 1990, il est destiné à remplacer progressivement celui des instituteurs dont le recrutement a été arrêté.

Si chacun des deux corps a ses spécificités, leurs points communs sont nombreux et la mobilité est la règle.

Georges BERNEDE est sous-directeur de la gestion des personnels, Direction des Ecoles

Instituteurs et professeurs des écoles ont des cheminements de carrière différents

Les instituteurs n'ont pas véritablement de statut particulier lorsqu'on les considère dans la Fonction Publique. Tous ils sont régis par une série de dispositions statutaires, soit spécifiques, soit relevant du statut général des fonctionnaires.

Avec un début de carrière de catégorie B de la Fonction Publique aux échelonnements indiciaires est cependant légèrement plus favorables par rapport à la plupart des autres corps de catégorie B qui sont généralement moins rapides en classes.

Les professeurs des écoles, en revanche, dont le statut particulier a été publié le 1er août 1990, ont un niveau de recrutement et un déroulement de carrière analogues à celui des Professeurs certifiés avec une classe normale et une hors-classe.

Au regard de la retraite, les instituteurs accomplissent des services "actifs", qui leur permettent de faire valoir leurs droits à la retraite dès l'âge de cinquante-cinq ans, ou même dès trente-cinq ans de services actifs. Beaucoup d'entre eux, qui sont passés par la voie de l'école normale, font le raisonnement s'effectuant juste après le Bac de troisième, voudraient aujourd'hui particulièrement le maintien d'un âge maximum à cinquante-cinq ans, ce qui explique largement le nombre élevé de départs que l'on constate cet âge-là.

L'avantage des deux pensions des professeurs des écoles, qui liquident leur droit à la retraite dès trente ans, comme pour l'immense majorité des corps de la Fonction Publique.

On observe au passage qu'en raison des diplômes d'enseignement supérieur requis, l'âge d'entrée dans le corps des professeurs des écoles est, dans l'ensemble particulièrement élevé d'accès au corps des instituteurs. La durée d'exercice des professeurs des écoles va sera donc probablement sera beaucoup plus importante que celle constatée actuellement pour les instituteurs.

Deux-cinquièmes du choix d'obtenir de la commune un logement ou à défaut, une indemnité représentative de logement d'un montant mensuel d'environ 1 000 F, en moyenne. Il est inutile d'ajouter ici que cela peut devenir supérieur aux traitements. Ceux qui en bénéficient sont la majorité et peuvent être tentés de rester dans le corps des instituteurs plutôt que d'entrer par la voie des concours au corps des professeurs des écoles.

Ces derniers, en effet, ne bénéficient pas du droit au logement ou à défaut, de l'indemnité représentative. Lorsqu'ils accèdent à nouveau corps, aligné sur celui des certifiés à des échelons que ceux qui en bé-

vertu de la loi du droit d'auteur.

vertu de la loi du droit d'auteur.

43

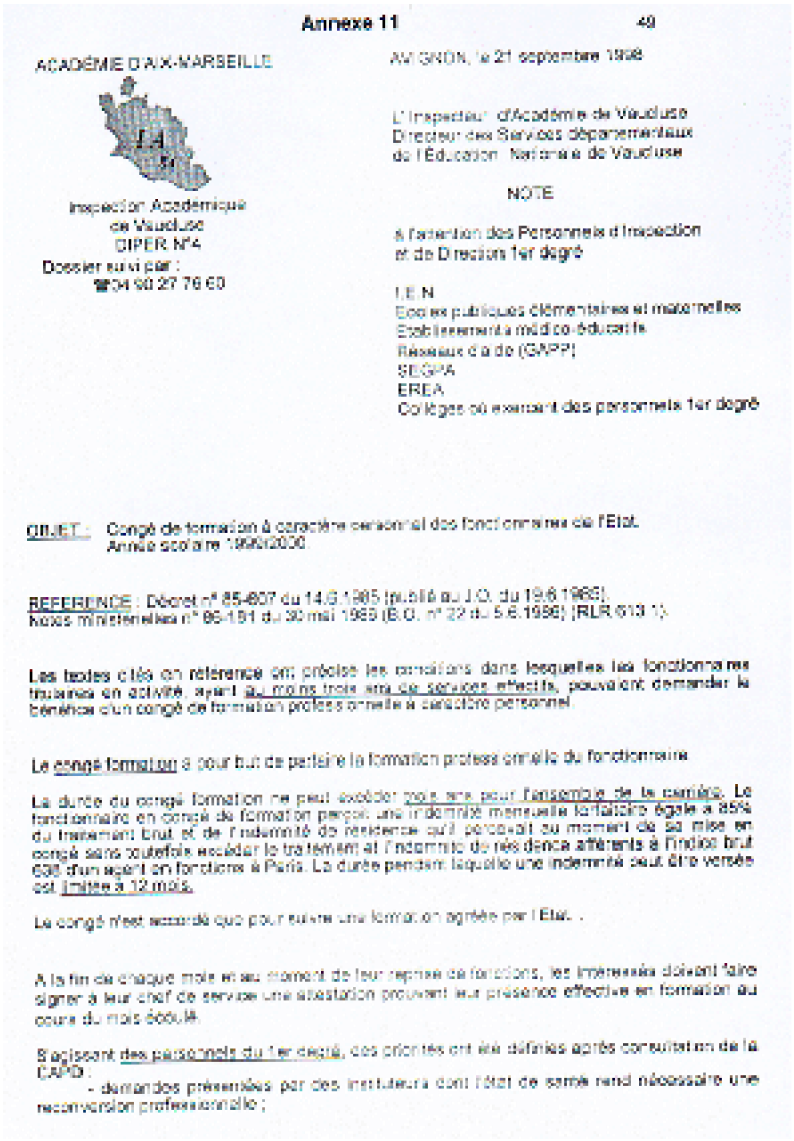
Dans l'immédiat, ce volume de départs ne semble pas devoir beaucoup évoluer du fait de la création du corps de professeurs des écoles puisque, rappelons-le, les instituteurs continuent de partir à la retraite au même âge de 55 ans s'ils ne deviennent pas professeurs des écoles et, dans le cas où ils le deviennent, ils ne restent guère au-delà de cet âge.

Mais, dans l'avenir, s'ils prolongent leur carrière au delà de 55 ans, ne sera-ce que parce qu'ils auront été nommés par liste d'aptitude ou par concours interne à un âge tel que cela modifie leurs perspectives de carrière, ils diminueront les besoins de recrutement de l'administration mais aussi les possibilités d'accès pour le concours interne réservé aux instituteurs et pour la liste d'aptitude puisque ces deux voies sont déterminées (4/10e et 7/10e) par le nombre des recrutements "externes".

C'est pourquoi il n'est pas indifférent de privilégier l'ancienneté dans le corps ou les fonctions exercées dans les critères d'établissement de la liste d'aptitude car on peut influer à terme sur l'évolution du renouvellement de l'effectif des professeurs des écoles sinon sur l'ensemble des effectifs de personnels du premier degré.

Il est assez raisonnable de penser qu'allégé du rythme actuel, et à conditions statutaires inchangées, dix ans durant environ, le corps des instituteurs ne devrait plus représenter que la moitié des effectifs du personnel enseignant du premier degré et que tous les départs à la retraite seront des départs de professeurs des écoles. L'extinction du corps des instituteurs s'effectuant en 2012 ■

Annexe 11 Note de service Congé de formation à caractère personnel des fonctionnaires de l'Etat, année scolaire 1999/2000 Inspection Académique de Vaucluse Septembre 1998



Annexe 11 49

ACADÉMIE D'AIX-MARSEILLE

Inspection Académique
de Vaucluse
DIPER N°4
Dossier suivi par :
☎04 90 27 76 60

AVIGNON, le 21 septembre 1998

L'Inspecteur d'Académie de Vaucluse
Directeur des Services départementaux
de l'Éducation Nationale de Vaucluse

NOTE

à l'attention des Personnels d'Inspection
et de Direction 1er degré

I.E.N.
Ecoles publiques élémentaires et maternelles
Etablissements à médico-éducatifs
Réseaux d'aide (GAPP)
SEGPA
EREA
Collèges où exercent des personnels 1er degré

OBJET : Congé de formation à caractère personnel des fonctionnaires de l'Etat.
Année scolaire 1998/2000

REFERENCE : Décret n° 85-607 du 14.6.1985 (publié au J.O. du 19.6.1985).
Notes ministérielles n° 86-151 du 30 mai 1986 (B.O. n° 22 du 5.6.1986) (RLR 613-1).

Les textes cités en référence en précisent les conditions dans lesquelles les fonctionnaires titulaires en activité, ayant au moins trois ans de services effectifs, peuvent demander le bénéfice d'un congé de formation professionnelle à caractère personnel.

Le congé formation a pour but de parfaire la formation professionnelle du fonctionnaire.

La durée du congé formation ne peut excéder trois ans pour l'ensemble de la carrière. Le fonctionnaire en congé de formation perçoit une indemnité mensuelle forfaitaire égale à 85% du traitement brut et de l'indemnité de résidence qu'il percevait au moment de sa mise en congé sans toutefois excéder le traitement et l'indemnité de résidence afférents à l'indice brut 638 d'un agent en fonctions à Paris. La durée pendant laquelle une indemnité peut être versée est limitée à 12 mois.

Le congé n'est accordé que pour suivre une formation agréée par l'Etat.

A la fin de chaque mois et au moment de leur reprise de fonctions, les intéressés doivent faire signer à leur chef de service une attestation prouvant leur présence effective en formation au cours du mois écoulé.

S'agissant des personnels du 1er degré, ces critères ont été définis après consultation de la CAPD :
- demandes présentées par des instituteurs dont l'état de santé rend nécessaire une reconversion professionnelle ;

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

- congés couvrant une année scolaire complète (dans l'intérêt et la continuité du service) (indemnité versée de septembre à juin)
- congés d'assistant dans le cadre d'un projet personnel partiellement en cours d'exécution (joindre toute pièce justificative le cas échéant)
- ancienneté de la demande et avis de l'I.E.N.

Ces critères seront examinés successivement.

Les dossiers (à demander à l'Inspection Académique DIPER 1 3ème étage Bureau 310 ou Tél direct 90.27.76.60) devront me parvenir, par la voie hiérarchique pour le

15 NOVEMBRE 1998

Au cours du premier semestre de l'année 1999, les demandes seront soumises pour avis à la CAPD.

Les arrêtés d'admission en congé formation seront pris par mes services sitôt notification du contingent accordé au département de Vaucluse.

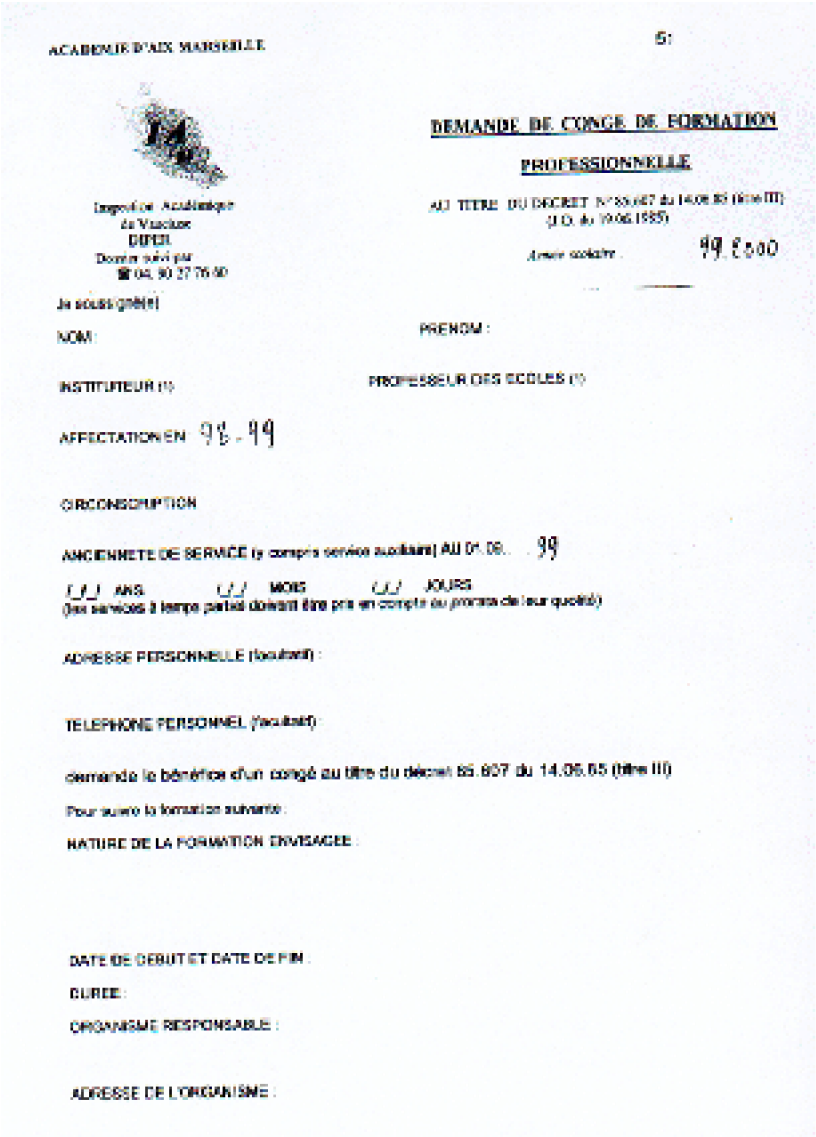
Les instituteurs et professeurs des écoles titulaires d'un poste à titre définitif qui obtiendraient le bénéfice d'un congé de formation seront remis(es) à titre provisoire sur le poste. Ils bénéficieront, à la fin de leur congé de formation, sur leur demande, d'une priorité de retour sur le poste occupé à titre définitif.

N.B Selon une question-réponse posée au Ministère de l'Education Nationale D.E/B 2 un instituteur reçu au concours interne de professeur des écoles peut être nommé en qualité de professeur des écoles titulaire au 1er septembre qui suit sa réussite au concours même s'il obtient, à compter de cette même date : un congé de formation ou un détachement.

A titre indicatif, je rappelle qu'en 1998/1999, le nombre de congés de formation accordés au département de Vaucluse pour les personnels du 1er degré était de 7. Le nombre de congés de formation, prévu au titre de l'année scolaire 1999/2000 ne nous a pas encore été communiqué à ce jour.

ARMAND BURLIN

vertu de la loi du droit d'auteur.



ACADEMIE D'AIX MARSEILLE

Inspection Académique
du Vaucluse
DIPEN
Dossier suivi par
☎ 04. 90 27 76 60

DEMANDE DE CONGE DE FORMATION

PROFESSIONNELLE

AU TITRE DU DECRET N° 85-607 du 14.06.85 (titre III)
(J.O. du 19.06.1985)

Année scolaire : 99.2000

Je soussigné(e)

NOM :

PRENOM :

INSTITUTEUR (1)

PROFESSEUR DES ECOLES (1)

AFFECTATION EN 98-99

CIRCONSCRIPTION

ANCIENNETE DE SERVICE (y compris services auxiliaires) AU 01.09. 99

(_ _) ANS (_ _) MOIS (_ _) JOURS
(les services à temps partiel doivent être pris en compte au prorata de leur quotité)

ADRESSE PERSONNELLE (facultatif) :

TELEPHONE PERSONNEL (facultatif)

demande le bénéfice d'un congé au titre du décret 85-607 du 14.06.85 (titre III)

Pour suivre la formation suivante :

NATURE DE LA FORMATION ENVISAGEE :

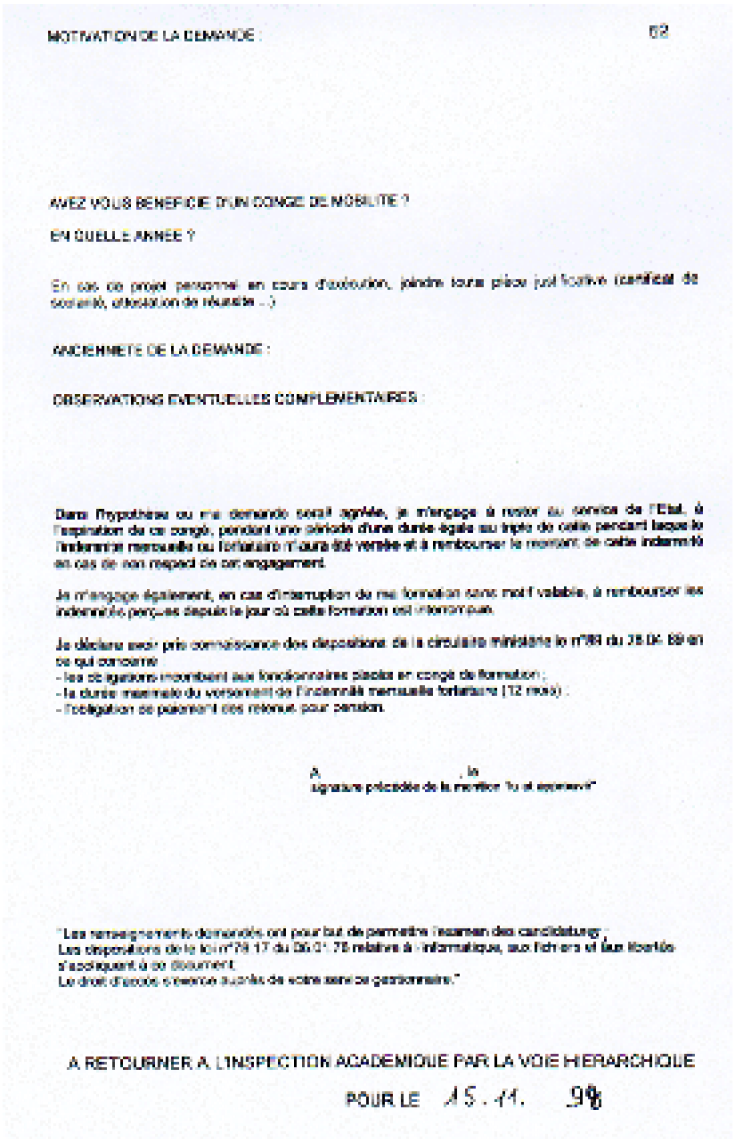
DATE DE DEBUT ET DATE DE FIN :

DUREE :

ORGANISME RESPONSABLE :

ADRESSE DE L'ORGANISME :

vertu de la loi du droit d'auteur.



MOTIVATION DE LA DEMANDE : 02

AVEZ VOUS BENEFICIE D'UN CONGE DE MOBILITE ?

EN QUELLE ANNEE ?

En cas de projet personnel en cours d'exécution, joindre toute pièce justificative (certificat de scolarité, attestation de réussite ...)

ANCIENNETE DE LA DEMANDE :

OBSERVATIONS EVENTUELLES COMPLEMENTAIRES :

Dans l'hypothèse où ma demande serait agréée, je m'engage à rester au service de l'Etat, à l'expiration de ce congé, pendant une période d'une durée égale au triple de celle pendant laquelle l'indemnité mensuelle ou forfaitaire m'aura été versée et à rembourser le montant de cette indemnité en cas de non respect de cet engagement.

Je m'engage également, en cas d'interruption de ma formation sans motif valable, à rembourser les indemnités perçues depuis le jour où cette formation est interrompue.

Je déclare avoir pris connaissance des dispositions de la circulaire ministérielle n°88 du 28 DK 89 en ce qui concerne :
- les obligations incombant aux fonctionnaires placés en congé de formation ;
- la durée maximale du versement de l'indemnité mensuelle forfaitaire (12 mois) ;
- l'obligation de paiement des retenues pour pension.

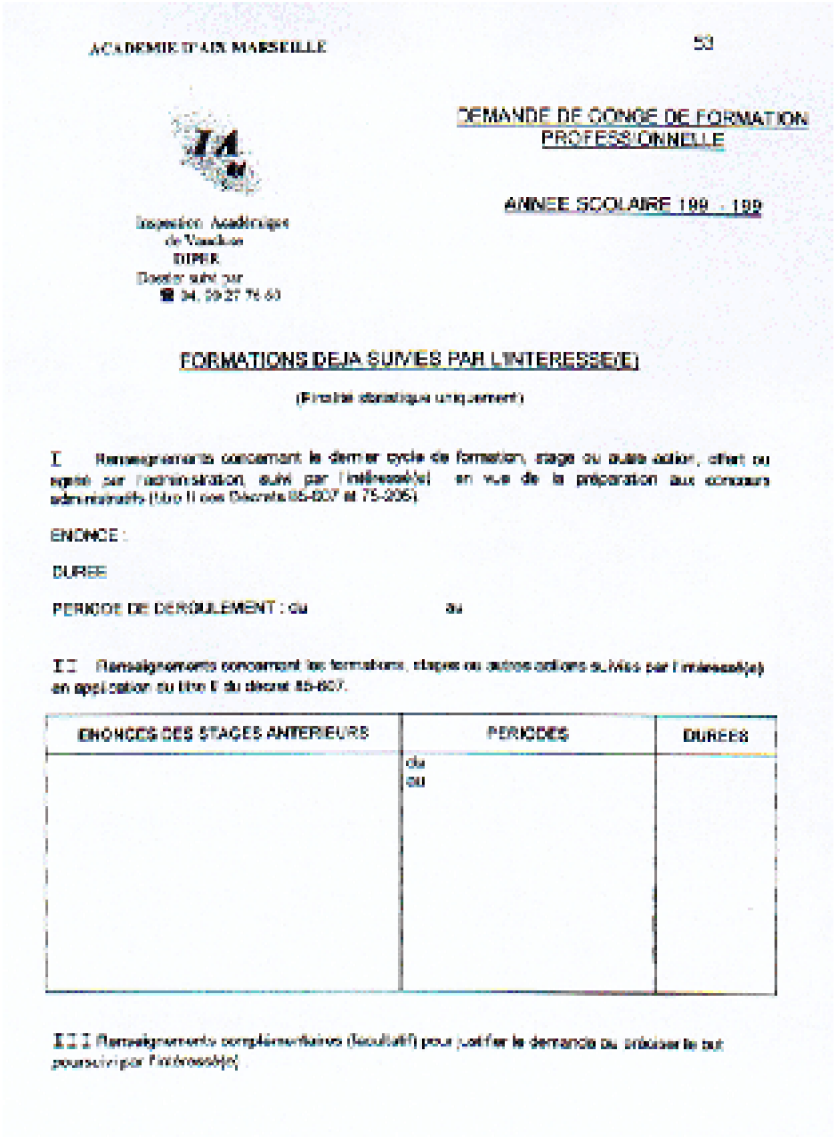
A , le
signature précédée de la mention "lu et approuvé"

"Les renseignements demandés ont pour but de permettre l'examen des candidatures.
Les dispositions de la loi n°78-17 du 06.01.78 relative à l'informatique, aux fichiers et aux libertés s'appliquent à ce document.
Le droit d'accès s'exerce auprès de votre service gestionnaire."

A RETOURNER A L'INSPECTION ACADEMIQUE PAR LA VOIE HIERARCHIQUE

POUR LE 15.11.98

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en



ACADEMIE D'AIX MARSEILLE

53

DEMANDE DE CONGE DE FORMATION PROFESSIONNELLE

ANNEE SCOLAIRE 199 - 199

Inspection Académique de Vaucluse
DIPER
Dossier suivi par
☎ 04. 90 27 76 63

FORMATIONS DEJA SUIVIES PAR L'INTERESSE(E)

(Fiscalité obligatoire uniquement)

I Renseignements concernant le dernier cycle de formation, stage ou autre action, offert ou agréé par l'administration, suivi par l'intéressé(e) en vue de la préparation aux concours administratifs (titre II des Décrets 85-607 et 75-205)

ENONCE :

DUREE

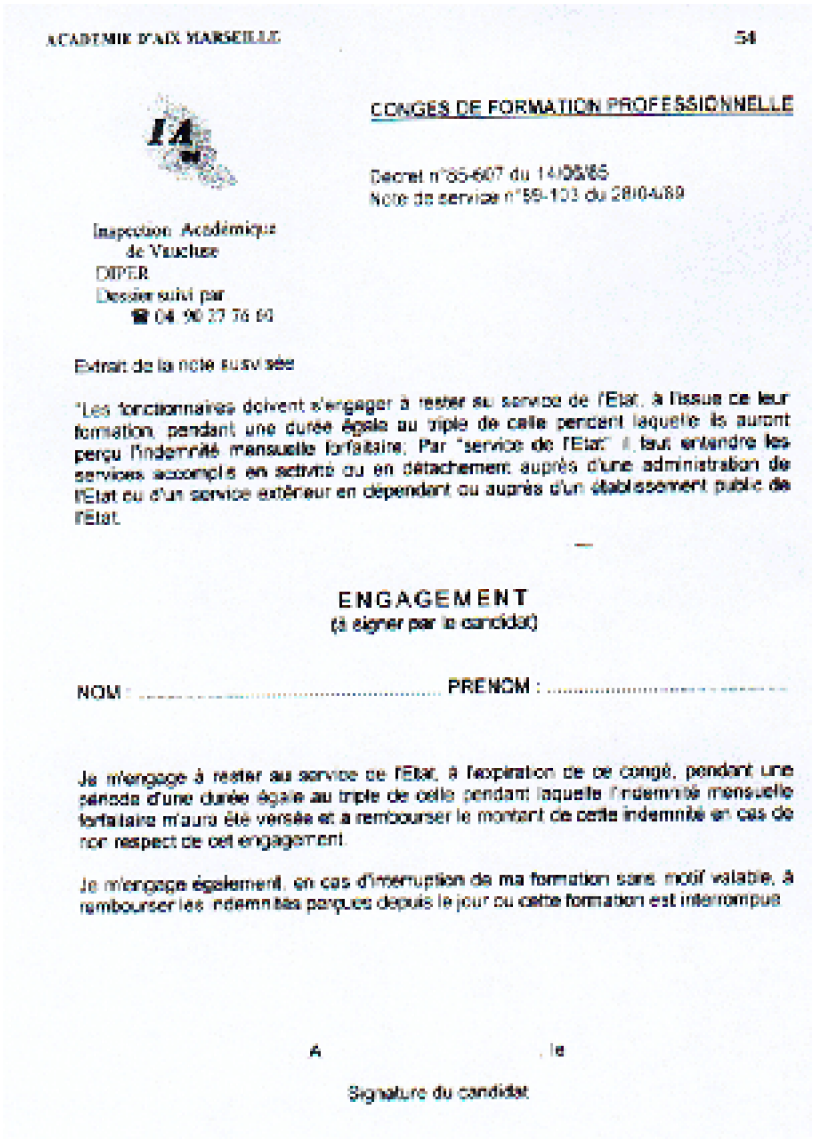
PERIODE DE DEROULEMENT : du au

II Renseignements concernant les formations, stages ou autres actions suivies par l'intéressé(e) en application du titre II du décret 85-607.

ENONCES DES STAGES ANTERIEURS	PERIODES	DUREES
	du au	

III Renseignements complémentaires (facultatif) pour justifier la demande ou préciser le but poursuivi par l'intéressé(e)

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en



ACADEMIE D'AIX MARSEILLE 54

CONGES DE FORMATION PROFESSIONNELLE

Décret n°85-607 du 14/06/85
Note de service n°89-103 du 28/04/89

Inspection Académique
de Vaucluse
DIPER
Dossier suivi par
☎ 04 90 27 76 60

Extrait de la note susvisée

"Les fonctionnaires doivent s'engager à rester au service de l'Etat, à l'issue de leur formation, pendant une durée égale au triple de celle pendant laquelle ils auront perçu l'indemnité mensuelle forfaitaire. Par "service de l'Etat" il faut entendre les services accomplis en activité ou en détachement auprès d'une administration de l'Etat ou d'un service extérieur en dépendant ou auprès d'un établissement public de l'Etat.

ENGAGEMENT
(à signer par le candidat)

NOM : ..... PRENOM : .....

Je m'engage à rester au service de l'Etat, à l'expiration de ce congé, pendant une période d'une durée égale au triple de celle pendant laquelle l'indemnité mensuelle forfaitaire m'aura été versée et à rembourser le montant de cette indemnité en cas de non respect de cet engagement.

Je m'engage également, en cas d'interruption de ma formation sans motif valable, à rembourser les indemnités perçues depuis le jour où cette formation est interrompue.

A ..... le .....

Signature du candidat

Annexe 12 Extrait de "Ecole, Famille le malentendu". Sous la direction de François Dubet Textual 1999

vertu de la loi du droit d'auteur.

Annexe 12

Ce que disent les chiffres

Le rôle des parents vu par eux-mêmes

La famille, les enfants, la responsabilité individuelle sont les valeurs de référence (contrairement aux idées reçues, au détriment de la vie professionnelle). Par ailleurs, le modèle de l'autorité parentale a changé : le développement de la personnalité de l'enfant est remis pour le plus important. Afin de mettre en œuvre ces valeurs, c'est le « contrôle » qui apparaît encore comme le meilleur levier (actes et temps passé devant la télévision). Et, pour ce faire, une réduction du temps de travail professionnel apparaît comme la meilleure solution.

Les parents et la société

1. – Quelle est votre principale préoccupation aujourd'hui ?

Votre famille	86 %
Votre métier	9,7 %
Votre réalisation personnelle	4,4 %

2. – Pour vous, la réponse aux préoccupations d'aujourd'hui passe par un développement de la responsabilité...

... de chacun	58,1 %
... collective	42,6 %
... des élus	47,2 %
... de l'État	33,4 %

3. – Qu'est-ce qui est le plus important dans votre vie familiale ?

Vivre pour ses enfants	74,5 %
Respecter l'indépendance de chacun des membres de la famille	66,5 %
Avoir beaucoup de contacts en dehors de la famille	44,4 %

vertu de la loi du droit d'auteur.

Les parents et leurs enfants

4. – Pour vous, qu'est-ce qui est le plus important dans votre rôle de parent ?

Développer la personnalité de l'enfant par des activités diverses	28,2 %
Encourager l'enfant à prendre ses responsabilités	24,1 %
Donner l'exemple à l'enfant	20,6 %
Lui apprendre la politesse	9,6 %
Apprendre à l'enfant à vivre en société	8,7 %
Lui faire confiance	8,5 %
Créer autour de lui un cadre harmonieux	3,6 %

5. – Quelles solutions envisagez-vous pour que les parents puissent plus de temps avec leurs enfants ?

Réduction ou aménagement du temps de travail des parents	54 %
Participation des parents aux activités extra-scolaires	19,1 %
Participation des parents aux activités de l'école	13,9 %
Réduction du temps passé à l'école par les enfants	11 %

6. – Selon vous, qu'est-ce qui est le plus important dans le suivi des enfants ?

Contrôler leurs notes	70 %
Les aider dans leur travail	20,9 %
Contrôler le temps passé devant la télévision	66,7 %
Respecter leur rythme	66,6 %
Les pousser	60,5 %
Prévoir un soutien scolaire en dehors de la famille	46,8 %

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

Le rôle de l'école vu par les parents

Oui ! 75 % des parents ont encore une bonne opinion de l'école. Mais le partage des rôles est marqué : à l'école, l'instruction (95,3 %). Le développement de la personnalité paraissant plus accessoire, de même que la préparation à un métier (sauf dans les catégories les moins diplômées).

De manière évidente, les parents souhaitent plus d'information à propos des établissements et des codes implicites du système éducatif (59,9 %).

Les parents et l'école

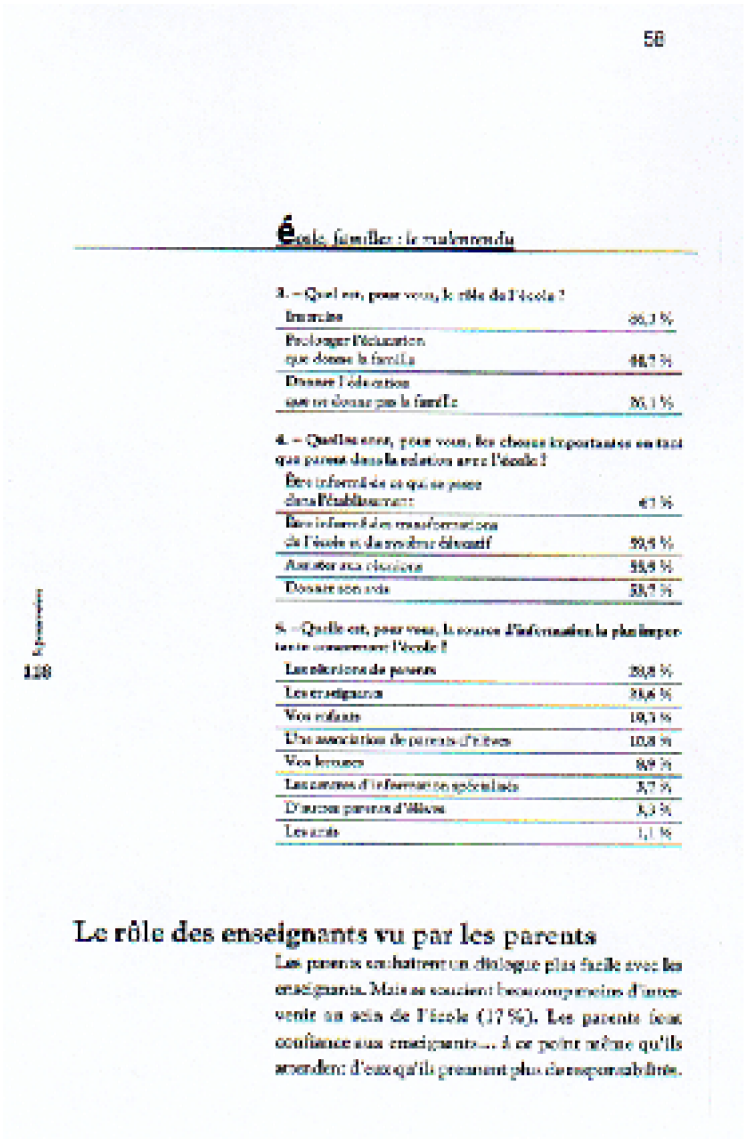
1. – Quelle est votre opinion du système éducatif français ?

Très bonne	2,8 %
Assez bonne	69,3 %
Assez mauvaise	20,8 %
Très mauvaise	3,6 %

2. – À votre avis, le rôle de l'école doit être de...
A. – ... préparer l'enfant à un métier
B. – ... développer la personnalité de l'enfant

	A	B
Artisans, commerçants, chefs d'entreprise	71,9 %	56,1 %
Ouvriers	68,3 %	61,5 %
Cadres supérieurs, professions intellectuelles supérieures, professions libérales	42,1 %	56,5 %
Employés	59,4 %	88,3 %
Agriculteurs	67 %	50 %
Cadres moyens, professions intermédiaires	55,3 %	61,4 %

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en



58

École, famille : le malentendu

3. – Quel est, pour vous, le rôle de l'école ?

Instruire	66,3 %
Prolonger l'éducation que donne la famille	48,7 %
Donner l'éducation que ne donne pas la famille	36,1 %

4. – Quelles sont, pour vous, les choses importantes en tant que parent dans la relation avec l'école ?

Être informé(e) et qu'on puisse dans l'établissement	61 %
Être informé(e) des transformations de l'école et du système éducatif	59,6 %
Aider aux devoirs	55,8 %
Donner son avis	53,7 %

5. – Quelle est, pour vous, la source d'information la plus importante concernant l'école ?

Les relations de parents	39,8 %
Les enseignants	33,6 %
Vos enfants	19,3 %
Une association de parents d'élèves	10,8 %
Vos lectures	8,9 %
Les cadres d'information spécialisés	5,7 %
D'autres parents d'élèves	5,3 %
Les radio	1,1 %

Dossiers

128

Le rôle des enseignants vu par les parents

Les parents souhaitent un dialogue plus facile avec les enseignants. Mais ils souhaitent beaucoup moins d'intervenir au sein de l'école (17 %). Les parents font confiance aux enseignants... à ce point même qu'ils attendent d'eux qu'ils prennent plus de responsabilités.

vertu de la loi du droit d'auteur.

Ce que disent les chiffres

Les parents et les enseignants

À votre avis, quelles attentes les parents peuvent-ils avoir par rapport aux enseignants ?

Un dialogue plus facile	54,7 %
Une présence plus importante des enseignants dans l'établissement	42,3 %
Un rôle de relais entre l'école et l'extérieur de l'école	33,4 %
Laisser davantage intervenir les parents	13,1 %

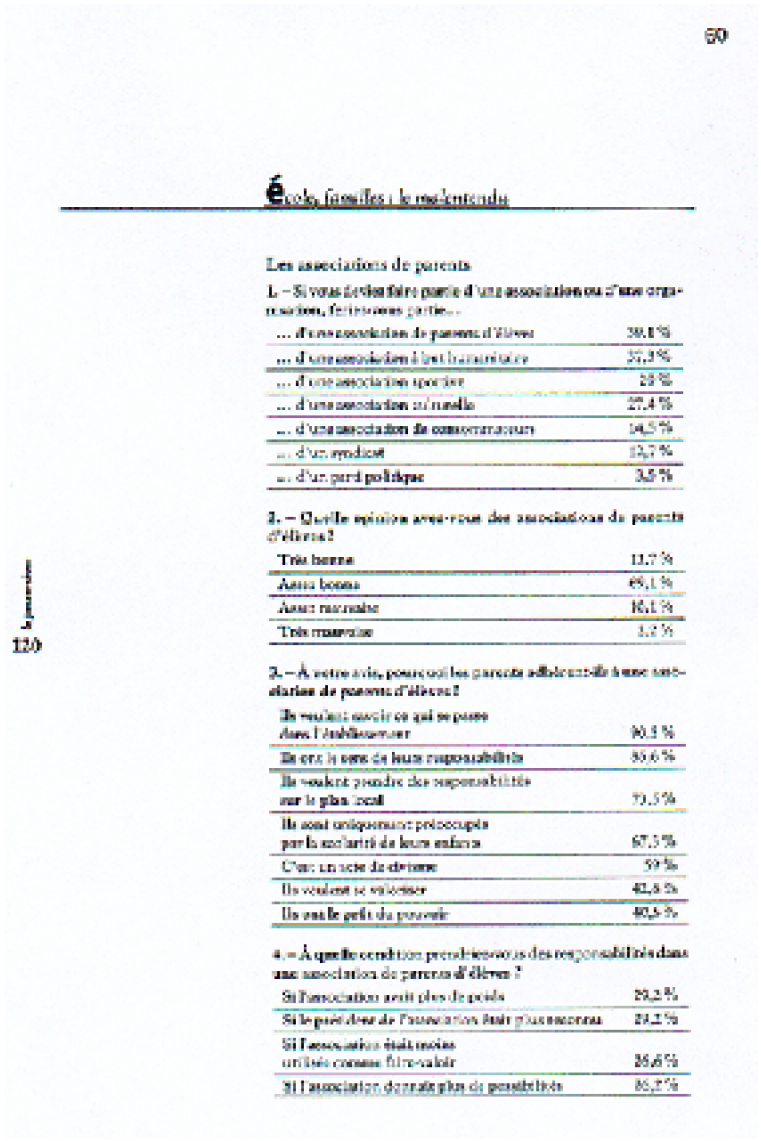
Les parents s'investissent

Bonne image des associations de parents d'élèves, non démuée de lucidité : plus de 67 % pensent que leurs membres sont « uniquement préoccupés par la scolarité de leurs enfants ».

Pour près de la moitié des parents interrogés, adhérer à une association de parents d'élèves indépendante, c'est « vouloir une action non politisée ». Les deux autres raisons principales pour faire ce choix, plutôt que d'adhérer à l'une des grandes fédérations, seraient le souhait d'une présence plus forte dans l'établissement et celui d'une convivialité plus grande.

Sur ces associations indépendantes, l'avis est presque aussi positif (36 % de bonnes opinions) que sur les associations de parents d'élèves en général.

vertu de la loi du droit d'auteur.



60

École, familles : le malentendu

Les associations de parents

1. – Si vous n'êtes (ou n'avez été) partie d'une association ou d'une organisation, est-ce parce que...

... d'une association de parents d'élèves	38,8 %
... d'une association à but humanitaire	37,3 %
... d'une association sportive	28 %
... d'une association culturelle	27,4 %
... d'une association de consommateurs	14,5 %
... d'un syndicat	13,7 %
... d'un parti politique	3,5 %

2. – Quelle opinion avez-vous des associations de parents d'élèves ?

Très bonne	11,7 %
Assez bonne	69,1 %
Assez mauvaise	16,1 %
Très mauvaise	3,2 %

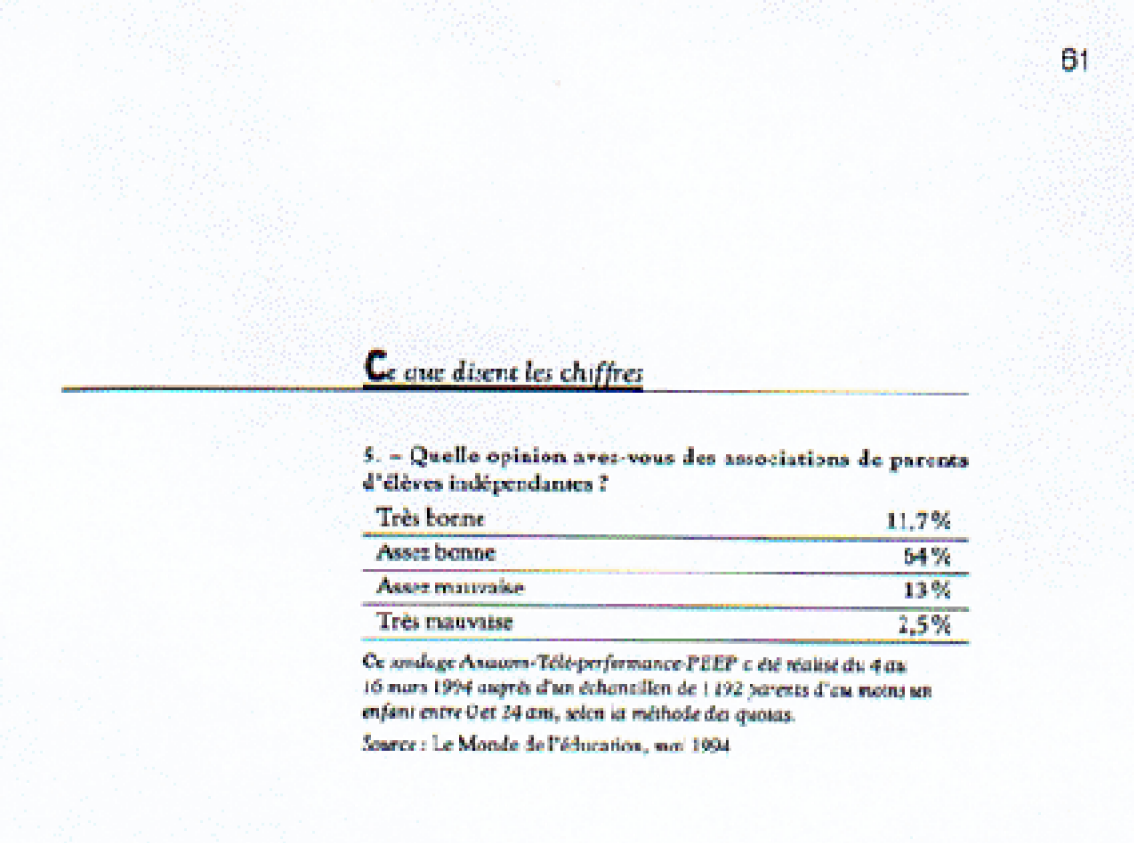
3. – À votre avis, pourquoi les parents adhèrent-ils aux associations de parents d'élèves ?

Ils veulent savoir ce qui se passe dans l'établissement	90,3 %
Ils ont le sens de leurs responsabilités	89,6 %
Ils veulent prendre des responsabilités sur le plan local	73,5 %
Ils sont uniquement préoccupés par la scolarité de leurs enfants	67,3 %
C'est un acte de devoir	59 %
Ils veulent se valoriser	42,6 %
Ils aiment le goût du pouvoir	40,5 %

4. – À quelle condition prendriez-vous des responsabilités dans une association de parents d'élèves ?

Si l'association avait plus de poids	29,2 %
Si le point de vue de l'association était plus ouvert	24,2 %
Si l'association était moins utilisée comme tremplin politique	16,6 %
Si l'association donnait plus de possibilités	16,2 %

120



61

Ce que disent les chiffres

5. – Quelle opinion avez-vous des associations de parents d'élèves indépendantes ?

Très bonne	11,7%
Assez bonne	64%
Assez mauvaise	13%
Très mauvaise	2,5%

Ce sondage Ausaurs-Télé-performance-PEEP a été réalisé du 4 au 16 mars 1994 auprès d'un échantillon de 1 492 parents d'au moins un enfant entre 0 et 24 ans, selon la méthode des quotas.

Source : Le Monde de l'éducation, mai 1994

Annexe 13 L'impossible Monsieur parent. Agnès Klarsfeld Le Monde de l'Education, lévrier 2000

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

Annexe 13

A C T U A L I T É

L'impossible Monsieur parent

Entre volonté d'ouverture et tentation de fermeture, les rapports école-parents d'élèves reposent sur une défiance réciproque. Chacun devrait comprendre les avantages que les élèves des uns et les enfants des autres retireraient d'une collaboration active de la cellule éducative.

« Si on a le malheur de critiquer une maîtresse qui fait des fautes d'orthographe, si on se plaint des cahiers des enfants qui sont mal tenus, on nous répond vertement de nous mêler de ce qui nous regarde. »

Le père de Nolwen, 8 ans

vertu de la loi du droit d'auteur.

63

A C T U A L I T É

Un siècle pour être reconnu à part entière

1901 : première association de parents d'élèves à Paris, au lycée Carnot.

1910 : fédération des premières associations de parents.

1928 : reconnaissance officielle de la FNEP.

1933 : fédération des associations de parents de l'enseignement catholique.

1947 : naissance de la FCPE à l'initiative de Jean Guéhenno, recteur des universités et de la Ligue de l'enseignement.

1959 : les parents ne sont plus tenus à l'écart de l'orientation de leurs enfants.

1968 : la FCPE s'implante dans le primaire.

1983 : création de la carte scolaire. Les parents n'ont plus le libre choix de l'établissement.

1984 : la FNEP s'implante dans le primaire.

1985 : les parents sont invités à participer aux conseils de classe et d'école et siègent aux conseils d'administration des établissements secondaires.

1977 : création du comité d'action Jaulgne, une référence des luttes des parents.

1989 : les parents et élèves siègent pour la première fois au sein des instances de vie scolaire (conseil d'école, conseil d'administration, conseil de classe). Ils ont le droit de se réunir dans l'établissement et de créer une association.

1989 : la loi d'orientation reconnaît les parents comme partenaires. Leurs droits de réunion, d'association, d'information et d'expression sont garantis. Le conseil supérieur de l'éducation accueille pour la première fois trois représentants de parents d'élèves.

« Les parents se comportent en clients mal élevés. Ils n'hésitent pas à remettre en cause ma compétence. C'est insupportable. »

Christelle P., instituteur

vertu de la loi du droit d'auteur.

84

A C T U A L I T É

« Comment nouer des liens avec les parents sans creuser les inégalités entre élèves? En voulant bien faire, certains ont parfois abouti à l'inverse du résultat espéré. »

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

«L'opacité crée la ségrégation»

Annexe 14 La longue marche des parents d'élèves Dossier La place des parents d'élèves Supplément de La lettre de l'éducation n° 311. 26 Juin 2 000.

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en

Annexe 14

La lettre de l'éducation

DOSSIER
La place des parents d'élèves

Supplément de la lettre de l'éducation n° 211 - 26 juin 2000

La longue marche des parents d'élèves

Les parents d'élèves ont vu ces dernières années leur représentation à l'école se renforcer. Mais, dans les faits, leur rôle reste souvent secondaire. Car leur participation semble loin de faire l'unanimité.

Devant les fédérations de parents d'élèves, Jack Lang a souligné combien il souhaitait faire une place plus grande aux parents au sein de l'école. « Rien ne qui permette d'améliorer [illegible] les volontaires soient représentés dans [illegible] doit être encouragé », a-t-il affirmé lors du congrès de la PEEP. Dans cette logique, de nouveaux textes modifient les modalités d'élection des représentants des parents d'élèves aux conseils des écoles, locaux et collèges (décret d'une portée au BO [illegible]). Le ministre entend les possibilités entre parents et associations et clarifier la notion d'association de parents. [illegible] de leur part dans [illegible] « charte [illegible] les droits et devoirs de chacun » (élèves et direction, professeurs, parents d'élèves et autres). « Cette [illegible] de vie commune » devrait voir le jour avant la [illegible] (*La Lettre* du 26/6).

Ces mesures semblent répondre à un désir qui [illegible] une quinzaine d'années, avec [illegible] des parents des droits [illegible] et obligations. Avec, [illegible] parents de leur représentation au conseil d'école et au conseil d'administration des établissements publics locaux d'enseignement (EPLE) mis en place à 1985. Un certain [illegible] des droits des parents [illegible] la loi d'orientation sur l'éducation de 1989, celle-ci [illegible] principes aux familles.

[illegible] concept de [illegible] initiative, [illegible] accordée depuis le [illegible] des parents à l'école. « Il [illegible] un [illegible] entre [illegible] place des parents et l'école n'a pas progressé, [illegible] Isabelle Kaloustian, sociologue et chercheuse au CADES [illegible]. Elle [illegible] « [illegible] ».

Des droits non négligeables mais un rôle limité

plus à discourir. Divorce [illegible] conférence [illegible] parle à l'élève. Normal, [illegible] [illegible] à l'école. « Si les parents savent [illegible] comprendre comment [illegible] [illegible] [illegible] au monde moderne », souligne [illegible] Daniel Gaux, maître de conférences en sciences de l'éducation à Paris-X [illegible].

Cependant, dans les relations avec l'école, les parents d'élèves partent avec quelques handicaps face au corps enseignant. Hétérogènes, [illegible] un groupe disparate. La défense d'un [illegible] commun s'oppose d'ores [illegible] [illegible]. Et leurs fédérations éprouvent des difficultés à les mobiliser. Ce [illegible] qui [illegible] les associations [illegible] [illegible] [illegible]

67

DOSSIER

La place des parents d'élèves

FORMATION DES ENSEIGNANTS

es parents formateurs
l'IUFM de Créteil

La place des parents d'élèves

Vous Duarte. Un rapport de forces qui profite parfaitement aux parents conscients que les enseignants sont aussi des usagers du système éducatif.

Les parents, les enseignants et les associations représentatives. Réunir toutes les parties autour des questions de l'école ou même une « démocratie éducative ». Ces différentes études montrent que ces parents s'intéressent à l'avenir de leurs enfants et font confiance au système scolaire pour les réussir. » Cependant, ils ont souvent le sentiment d'être mis à l'écart de l'école. Ils ont l'impression de ne pas être suffisamment écoutés et entendus par les enseignants. Ces derniers ne sont, eux, pas toujours préparés à travailler avec les parents. Mieux analyser ce rôle des fédérations, qu'il s'agisse de leur relation avec les enseignants, leurs adhérents ou les autres partenaires de l'école, tel est l'objectif du groupe Dauphine, présidé par le professeur Georges Vigarello. Enfin, ce ne devrait pas être le moindre des paradoxes : le système scolaire français, fondé sur le monopole de l'école publique, laïque et gratuite, a longtemps été perçu comme un système fermé, voire hermétique à toute intervention extérieure. Aujourd'hui, il est ouvert à la négociation avec les parents, mais ceux-ci ne sont pas tous égaux devant l'école. Les plus favorisés, ceux qui maîtrisent le mieux les codes de l'école, sont aussi ceux qui savent le mieux tirer parti de ces nouvelles opportunités. Ils ont ainsi tendance à accroître encore leur avantage sur les autres familles. Ce qui pose la question de l'égalité des chances.

Les enseignants peu préparés au dialogue avec les parents

Face au risque de dérive entre école et parents, la méfiance des uns et les préjugés des autres, la formation des enseignants a encore récemment montré ses limites. Selon Daniel Cojan, directeur des études de l'Institut universitaire de formation des maîtres de l'académie de Créteil, rattaché à l'IUFM, « dans cette formation initiale, elle ne [illegible] pas au dialogue avec les parents. » Les futurs enseignants doivent savoir [illegible] pour éviter les [illegible] parents [illegible]

vertu de la loi du droit d'auteur.

Gabriel Langouët

Les parents zappent de plus en plus entre privé et public

L'orientation des familles vers l'enseignement privé se développe-t-elle?

Au cours des années 70-80, un peu plus d'un tiers des élèves utilisaient parallèlement ou totalement le privé. Aujourd'hui, ils sont plus de 40%. L'augmentation semble irrégulière. Ces 40% correspondent à sélection familiale, c'est-à-dire qui fait appel à un tiers, pour un motif lié au choix de ses enfants, au privé. Toutefois, seules 4 % à 5 % des familles n'ont accès qu'au privé, alors qu'une famille sur deux n'utilise toujours que le public. Ou encore un élève sur le parcourt de conserver cette double possibilité. C'est un cas dans le système français et c'est une particularité par rapport aux autres pays d'Europe. Bien qu'on touche à l'une des deux structures, en vue de la mobiliser aux fins considérables. Les grandes manifestations de 1984 et 1994, même si elles ne mobilisaient pas les mêmes personnes, ont montré une volonté de garder ce double système de scolarisation.

Les caractéristiques et religieux de chacune des deux « écoles » sont-ils encore déterminants?

Ils restent importants mais ne sont plus dominants. Le choix du privé pour des arguments liés à la laïcité concerne moins d'un quart des familles du public. Et ces motivations sont surtout affirmées par des catégories sociales les plus élevées. Quant au choix du privé pour des motifs religieux, il peut prendre un quart des familles du privé sont catholiques. Or ces familles représentent 4 % à 5 % des familles. Ce qui fait de « % d'électeurs relativement liés... Par ailleurs apparaît de la classe de quatrième. L'enseignement privé voit environ compte plus d'élèves scolaires du public que d'élèves ayant été scolarisés dans le privé. Autrement dit, la notion de caractère propre, très développée dans les années 80, apparaît extrêmement floue. Incontestablement, il y a une identité de valeurs relativement importante dans le privé. Et l'obligation de la catholicité est de moins en moins pratiquée dans les établissements. Néanmoins, les parents choisissent parfois encore l'école une forme de morale avec laquelle ils savent les valeurs éducatives, l'enseignement diffuse des valeurs éthiques. De « trouver » d'élèves de plus en plus de familles qui veulent. Un point de clarté.

Pour les familles, quels sont les premiers critères de choix d'un établissement scolaire?

Les motivations sont complexes. Il est difficile de savoir scolaire. La proximité des enseignants, les dynamiques, et une bonne qualité pour les familles les plus modestes. La facilité d'accès à l'établissement. C'est d'ailleurs ce qui distingue fondamentalement les populations du public et du privé. Les parents sont de plus en plus exigeants vis-à-vis de l'école. Ils veulent que leur enfant réussisse. Ils veulent que leur enfant réussisse. Ils veulent que leur enfant réussisse

69

La place des parents d'élèves

DOSSIER

L'intervention d'autres acteurs ouvre l'école aux parents

LES CHIFFRES

Contribution des parents aux débats scolaires

La territorialisation comme remède

Copyright BASCO Louis et Université Lumière - Lyon 2 - 2001.Ce document est protégé en