

Les enseignants français : une identité particulière en Europe ?

Nadine Esquieu

Bureau des études statistiques sur les personnels
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

L'école d'aujourd'hui, en France, est à la fois permanences et changement. Porteuse des valeurs inspirées de la Révolution française comme la liberté d'enseignement, la gratuité, la neutralité, la laïcité et l'obligation scolaire, elle prône encore les valeurs de la République, la discipline, le mérite.

Elle fait aussi l'objet de grands changements. Pris dans une logique de marché, les pays industrialisés cherchent à accroître l'efficacité de leur système d'éducation pour faire face à la demande grandissante de formation. Ils ont entamé ou entament d'importantes réformes de leur système éducatif qui induisent de grandes mutations dans la formation et les conditions de travail du corps enseignant. À l'aune des comparaisons internationales, le métier se complexifie et perd un peu de son autonomie pour gagner mérite, performance et qualifications complémentaires dans certains pays. Pris dans ces changements et ce contexte élargi, l'acteur qu'est l'enseignant s'interroge et les comparaisons internationales sur le salaire ou le temps de travail permettent de situer les enseignants dans un contexte plus large.

UN MÉTIER DEVENU ESSENTIELLEMENT FÉMININ

Que ce soit dans le premier ou dans le second degré, la féminisation du métier s'est particulièrement accélérée après la seconde guerre mondiale. Si elle était de 64 % en 1955 dans le premier degré, la part des femmes a continué de progresser : 74 % en 1975, 78 % en 1994 pour atteindre 82 % en 2007 et même 85 % parmi les jeunes générations (moins de 30 ans). Ainsi la blouse grise du « hussard de la République » est-elle progressivement remplacée par celle de l'institutrice. Plusieurs raisons à cela selon Antoine Prost¹ : « Depuis 1948, l'enseignement préscolaire a été multiplié par 2,6, les formations professionnelles par 5, le second cycle des lycées par 4,8 et les universités par 5,7... L'allongement de la scolarité (réforme Berthoin de 1959) a été de deux années en amont (entre 4 et 6 ans) et de trois en aval (les trois quarts des adolescents de 16 ans sont scolarisés contre un quart il y a une génération ». Antoine Prost poursuit : « cette extension de la scolarisation qui a été spectaculaire entre 1948 et 1976 a été permise par l'élévation du niveau de vie qui n'a plus rendu obligatoire le travail des enfants à la campagne et par la

création des allocations familiales généralisées en 1932 ». Ainsi, l'augmentation du travail des femmes et notamment le recrutement d'enseignantes a-t-il participé à la féminisation du corps enseignant. Il faut quand même constater que les femmes sont presque exclusivement présentes en maternelle (93 %) et un peu moins en élémentaire (78 %).

La féminisation dépend donc du niveau d'enseignement. Plus il est élevé, moins les femmes sont présentes : on en trouve ainsi 34 % dans l'enseignement supérieur.

Dans le second degré, « *la croissance du corps enseignant a été moins brutale car l'encadrement n'a pas été renforcé et on a largement fait appel à des auxiliaires* ».

De ce fait, la féminisation a été moins sensible que dans le premier degré : 49,6 % en 1955, 54 % en 1985 et 57 % en 2007.

Le taux de féminisation varie aussi suivant le groupe de disciplines. Dans les disciplines littéraires, on trouve une proportion croissante de femmes

NOTE

1. *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, tome IV : « L'École et la Famille dans une société en mutation » (depuis 1930).

(67,7 % en 1984, 72,1 % en 2004)² : 76 % en lettres, 81 % en langues vivantes ; seule exception : la philosophie, qu'enseigne une majorité (63 %) d'hommes. Les disciplines scientifiques attirent davantage les hommes (54 % en mathématiques, 59 % en physique-chimie) mais les femmes y sont majoritaires en biologie.

Dans les disciplines technologiques et professionnelles, les femmes sont minoritaires excepté en gestion, dans le paramédical et le social.

La féminisation dans le second degré dépend aussi du corps : ainsi, elles sont majoritaires parmi les certifiés³ (60 %) et légèrement minoritaires parmi les agrégés (49 %) et les PLP (48 %).

LA FÉMINISATION N'EST PAS UNE EXCEPTION FRANÇAISE

La féminisation dans le primaire (78 % en France) est encore plus élevée en Suède (80 %), en Allemagne ou en Grande-Bretagne (82 %), en République Tchèque (84 %), en Hongrie (86 %) et même en Italie (95 %).

La féminisation dans le premier cycle du second degré (63 % en France) est sensiblement équivalente en Suède (62 %), en Espagne (60 %) et en Grande-Bretagne et Allemagne (59 %).

Elle est en revanche beaucoup plus élevée en Hongrie et République Tchèque (83 %), en Italie (74 %) et en Finlande (71 %).

Quant à la féminisation dans le second cycle, peu de pays ont des résultats comparables à la France (51 %) excepté la Hongrie (52 %), la Grande-Bretagne (51 %) et la Suède (50 %).

Certains pays comme la République Tchèque (55 %) ou la Finlande (56 %) ont des proportions supé-

rieures à la France et d'autres inférieures comme l'Espagne (45 %) et l'Allemagne (42 %).

UN NIVEAU ÉLEVÉ DE DIPLÔME ET QUI VA LE DEVENIR DAVANTAGE

On constate depuis plus de cinquante ans une élévation du niveau des diplômes requis pour devenir enseignant. Ce phénomène est également observé pour la proportion de bacheliers d'une génération de la population française. En effet, au début des années 50, environ 5 % de la population française avait le bac général ; cette proportion a crû régulièrement pour atteindre 35 % en 2007. La création du bac technologique en 1969, (1,7 % de bacheliers, cette année-là,) porte la population de bacheliers en 2007 à 17,2 %. Et avec la création du bac professionnel en 1987 (0,1 %), ce sont 12,8 % de bacheliers professionnels qui se rajoutent, ce qui porte à 64,3 % la part de bacheliers dans une génération en 2007. Cette élévation du niveau de diplôme requis a été une nécessité aussi dans le recrutement des enseignants. En effet, jusqu'à la fin de la IV^e République (1958), les instituteurs étaient recrutés en fin de troisième. En 1959, au début de la V^e République, ils le sont au niveau du bac et à partir de 1991, par la création des Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM)⁴, ils le seront au niveau de la licence (soit au niveau bac + 3). Les professeurs des écoles sont actuellement plus d'un tiers à posséder une licence, 12 % une maîtrise (bac + 4) dont 25 % pour les jeunes de moins de 25 ans et 4 % possèdent un diplôme égal ou supérieur à bac + 5 (DEA, DESS, doctorat ou autre)⁵ ; ils sont

8 % parmi ceux qui sont en milieu de carrière.

Dans le second degré, au début des années 50, le recrutement des enseignants du second degré a été moins important comme l'explique A. Prost : « *La croissance du corps a été moins brutale et les réformes de structure ont provoqué une redistribution du personnel. Ainsi, au lendemain de la guerre, si les instituteurs régnaient sans partage sur les cours complémentaires⁶, les lycées et collèges étaient l'apanage des agrégés et certifiés⁷. Le certificat d'aptitude pédagogique à l'enseignement secondaire (CAPES)*

NOTES

2. Jean-Richard Cytermann et Alain Lopes, « Une forte féminisation des métiers de l'Éducation nationale », revue AFAE, janvier 2006.

3. Certifiés : enseignants qui ont réussi le concours national du CAPES (certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré) pour lequel le niveau requis est le bac + 3. Ils enseignent soit en collège soit en lycée.

Agrégés : enseignants qui ont réussi le concours de l'agrégation (niveau requis : bac + 4) ; ils enseignent plutôt dans les lycées et préparent les élèves au baccalauréat.

PLP : professeurs de lycée professionnel enseignants qui ont réussi le concours du CAPLP (certificat d'aptitude au professorat de lycée professionnel) et préparent les élèves à des diplômes professionnels.

4. IUFM : les instituts universitaires de formation des maîtres préparent les enseignants du premier et du second degré à enseigner.

5. DEA : diplôme d'études approfondies (niveau bac + 5). DESS : diplôme d'études supérieures spécialisées (niveau bac + 5).

6. Les cours complémentaires sont devenus collèges d'enseignement général par la réforme Fouchet de 1963 – cf. J.-C. Emin et P. Esquieu, « Un siècle d'éducation ».

7. Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation depuis 1930*, chapitre 4 : « Les surprises de la démocratisation ».

créé en 1950 se caractérisait par des programmes plus proches de ceux qui s'enseignaient dans les classes et pour l'année de formation pédagogique dans un des centres pédagogiques régionaux (CPR) », remplacés à partir de 1991 par les IUFM ; l'agrégation, elle, requérait une année de préparation supplémentaire pour pouvoir prétendre à la passer, la maîtrise (soit bac + 4). Depuis longtemps déjà, les enseignants certifiés ou agrégés possèdent des diplômes supérieurs aux diplômes requis pour passer les concours de recrutement.

Ainsi, si un quart des enseignants du second degré possède une licence (bac + 3), près de quatre sur dix possèdent une maîtrise (et les jeunes enseignants sont encore plus nombreux : la moitié parmi les moins de 32 ans et deux sur dix un diplôme égal ou supérieur à bac + 5 (DEA, DESS, doctorat, etc.).

La majorité des pays européens font débiter la formation professionnelle dès le début des études supérieures, et celle-ci comprend à la fois une part de formation générale et une part de formation professionnelle, assurée soit dès le début des études supérieures (modèle simultané), soit commencée dans une deuxième phase parallèlement ou non à certains cours généraux (modèle consécutif) comme en France, Italie, Espagne. En Irlande, au Portugal ou au Royaume-Uni⁸, les deux modèles coexistent.

Quant à la durée des études, elle est de 4 à 4,5 ans pour de nombreux pays comme l'Allemagne, les Pays-Bas, etc. En France, elle dure environ 5 à 5,5 ans sur un « modèle consécutif » qui se rapproche en durée de celle d'un master.

Plus de huit enseignants du second degré sur dix ont obtenu leur di-

plôme dans la discipline de leur poste actuel ; il n'en est pas de même pour les professeurs des écoles qui sont issus pour la moitié de formations « littéraires » (lettres, sciences humaines, langues).

Un quart des autres viennent de formations courtes (STAPS, STS, IUT) ; un cinquième des formations scientifiques et le reste (un sur dix) de la filière droit/sciences économiques.

Si l'on compare à la population des étudiants inscrits en second cycle universitaire, on observe une surreprésentation de formations suivies en lettres et sciences humaines, une sous-représentation en sciences et une forte sous-représentation en droit/sciences économiques.

UN PASSÉ SCOLAIRE DE BON ÉLÈVE

Le postulat que les enseignants sont d'anciens bons élèves se trouve avéré et pas seulement en France : six professeurs des écoles sur dix et deux tiers du second degré n'ont jamais redoublé, si tant est que le redoublement soit une valeur indicative puisqu'il dépend aussi des politiques ponctuelles menées à différentes époques.

Analysant la trajectoire scolaire des enseignants de la communauté française de Belgique, Christian Maroy⁹ souligne que les enseignants de secondaire étaient en majorité des élèves « à l'heure » ou en avance et qui aimaient l'école.

Interrogés sur leur niveau scolaire déclaré, deux professeurs des lycées et collèges sur dix déclarent avoir été de très bons élèves et même près d'un sur deux dans la discipline qu'ils enseignent aujourd'hui et un sur deux un bon élève.

Un professeur des écoles sur sept déclare avoir été un très bon élève et plus d'un sur deux un bon élève.

La mention peut être aussi un « révélateur » de niveau scolaire : ainsi, 4 % des professeurs des lycées et collèges déclarent avoir obtenu la mention très bien alors que la proportion de mention « très bien » délivrées était de 0,5 % à la session de 1967 du baccalauréat et 15 % la mention « bien », soit trois fois plus que les bacheliers du bac 1967.

Les professeurs des écoles sont 10 % dans ce cas.

UNE ORIGINE SOCIALE QUI S'ÉLÈVE

De nombreux sociologues se sont intéressés à l'origine sociale des enseignants. Que ce soit Ida Berger ou Alain Léger¹⁰, qui parle « d'un lent embourgeoisement du milieu social des instituteurs ».

Même si les proportions de catégories socioprofessionnelles varient un peu d'une enquête à l'autre, toutes concluent à un « embourgeoisement » de la profession.

C'est ce que révèlent aussi les différentes enquêtes de la DEPP qui se sont intéressées à l'origine sociale des enseignants¹¹.

NOTES

8. Formation initiale et transition vers la vie professionnelle. Questions clés de l'éducation en Europe, volume 3, Eurydice, 2002.

9. L'enseignement secondaire et ses enseignants, sous la direction de Christian Maroy, Pédagogie en développement, de Boeck, 2002.

10. « Enseignants du secondaire », Alain Léger, PUF.

11. Depuis 1991, la DEPP a mené différentes interrogations auprès d'enseignants (échantillon ou panels) tant du premier que du second degré. Les chiffres présentés sont souvent ceux de l'enquête 2005.

Les professeurs des écoles de 2005 sont issus de familles dans lesquelles :

- tous les pères travaillaient : ils étaient essentiellement cadres (moyens ou supérieurs, 35 %), ouvriers (22 %) ou exerçaient une profession indépendante (agriculteur, artisans, 18 %). Dans 10 % des cas, le père était enseignant ;

- les deux tiers des mères travaillaient : elles étaient alors principalement employées (24 %), enseignantes (12 %) ou cadres moyens (9 %).

En France, les enseignants représentent environ 4 % de la population active totale. La surreprésentation de parents enseignants chez les enseignants d'aujourd'hui se confirme donc. L'image du « *normalien de parents paysans ou ouvriers auxquels l'École normale permettait d'accéder à une profession honorable et considérée sans coût supplémentaire puisque l'École normale les prenait matériellement en charge* » s'éloigne au fil des décennies.

Pour les jeunes professeurs des écoles (moins de 32 ans) s'affirme encore plus nettement la plus forte présence de pères cadres supérieurs et de mères enseignantes.

L'autoreproduction est confirmée pour les jeunes générations : ainsi les jeunes de moins de 32 ans qui ont un parent enseignant sont deux fois plus nombreux (14 %) que les plus de 49 ans (7 %).

Les enseignants du second degré, aujourd'hui, sont issus de familles dans lesquelles :

- tous les pères travaillaient et étaient principalement salariés, presque aussi nombreux dans le secteur privé (41 %) que public (37 %) essentiellement cadres (moyens ou supérieur 43 %) ou enseignants (10 %) ;

- les deux tiers des mères travaillaient : elles étaient principalement salariées (51 %) presque aussi nombreuses dans le secteur privé (24 %) que public (27 %), principalement employées (30 %), enseignantes (18 %) ou cadres moyens (16 %).

Mais l'origine sociale des enseignants des lycées et collèges varie selon leur corps : si un enseignant du second degré sur six a au moins un parent enseignant, ce qui confirme le phénomène de surreprésentation de parents enseignants, ce n'est pas le cas pour les professeurs de lycée professionnel (PLP) dont seulement 5 % des pères sont enseignants, alors qu'ils sont trois fois plus nombreux chez les agrégés ou les certifiés. Les pères des PLP sont moins nombreux à être cadres supérieurs (14 %) que ceux des agrégés (29 %) ou même des certifiés (23 %). Cette origine sociale moins « favorisée » s'accompagne chez les PLP d'une plus grande présence de pères ouvriers (un sur deux) que chez les agrégés (un sur sept) ou les certifiés (un sur cinq) ou employés (17 %) contre 10 % pour les certifiés et 6 % pour les agrégés.

De la même façon que pour les pères, les mères des PLP sont plus souvent ouvrières (43 %) que celles des agrégés (7 %) et moins souvent enseignantes (10 % contre 26 %). Elles sont en revanche trois fois plus nombreuses à être artisans, commerçantes, chefs d'entreprise (23 %) que celles des agrégés (7 %).

Cet « embourgeoisement » n'est pas sans conséquence sur la perception qu'ils ont de leur situation professionnelle comparativement à celle de leurs parents.

Ainsi, 30 % des professeurs des écoles, enfants de cadres supérieurs et professions intellectuellement

supérieures pensent que leur position sociale est moins bonne que celle de leurs parents alors qu'ils sont 23 % en ce qui concerne les conditions de travail.

34 % des enfants d'enseignants pensent que leur situation sociale est moins bonne que celle de leurs parents (seulement 24 % pensent qu'elle s'est améliorée) et 44 % d'entre eux pensent que leurs conditions de travail se sont dégradées.

Les professeurs des écoles sont proportionnellement plus nombreux à déclarer que leur situation est meilleure que celle de leurs parents lorsque ces derniers sont ou étaient agriculteurs, employés ou encore ouvriers.

Dans le second degré, la plupart des enseignants ont le sentiment de bénéficier, par rapport à leurs parents au même âge, d'une position sociale meilleure ou équivalente (80 %) et de conditions de travail meilleures ou équivalentes (73 %). On note quelques variations par corps : seuls deux PLP sur dix pensent que leur position sociale est moins bonne. Les répondants dont les parents exerçaient les professions les moins qualifiées ont, plus que les autres, l'impression d'avoir amélioré leur position sociale : ainsi pour les enseignants dont le père était agriculteur (87 %) ou la mère agricultrice (93 %), ceux dont le père ou la mère étaient ouvriers (89 %), employé (82 %) ou la mère employée (70 %) et également ceux dont le père ou la mère exerçaient une profession intermédiaire (62 %).

Inversement, seuls trois enseignants sur dix, enfants de parents cadres supérieurs ou enseignants partagent cette impression, tandis que trois sur dix ont le sentiment de bénéficier d'une situation sociale dégradée par rapport à celle de leurs parents.

La perception de l'évolution des conditions de travail est très proche de celle de la position sociale, sauf en ce qui concerne les enfants d'enseignants dont presque la moitié pense que leurs conditions de travail se sont dégradées par rapport à celles de leurs parents. Parmi les enseignants de ZEP, un sur quatre est également de cet avis.

Dans une enquête dans le réseau d'enseignement libre subventionné en Communauté française de Belgique, Christian Maroy souligne des constantes sociologiques sur des enseignants qui « *se recrutent majoritairement dans les strates sociales moyennes, même si des enseignants proviennent également des deux pôles extrêmes de la hiérarchie sociale, tant des milieux supérieurs en ce qui concerne les femmes que des strates ouvrières en ce qui concerne les hommes* ».

UN CHOIX PRÉCOCE D'UN MÉTIER « SOUS INFLUENCE »

Le moment où les enseignants déclarent avoir choisi leur métier est différent suivant le degré d'enseignement.

On note ainsi un enracinement professionnel plus précoce pour les professeurs des écoles, dont près de trois sur dix déclarent avoir déjà choisi à l'école primaire de devenir enseignant ou tout du moins six sur dix avant le début de leurs études supérieures.

Pour les enseignants du second degré, le choix apparaît plus tardivement (un sur cinq seulement avant l'enseignement supérieur) avec le goût révélé pour une matière particulière, lors de leur scolarité, et qui deviendra leur discipline d'enseignement.

Pour deux tiers des enseignants environ, leur choix professionnel est un choix sous influence. Ainsi, pour la moitié des professeurs de lycées et collèges, c'est l'image charismatique d'un enseignant qui les a conduits à choisir ce métier. Identification à un enseignant ou révélation de l'amour pour une matière ?

Les professeurs des écoles sont moins nombreux (quatre sur dix) à déclarer avoir été marqués par le souvenir d'un enseignant.

Les motivations qui ont conduit les enseignants à choisir ce métier sont assez proches dans un degré comme dans l'autre : c'est avant tout le désir d'enseigner pour 55 % environ des professeurs des écoles et enseignants des lycées et collèges et surtout la discipline qu'ils aiment pour laquelle ils se sont engagés dans des études supérieures. La transmission impliquant un public c'est pour être « *au contact avec des jeunes* » (un sur deux), deuxième motivation d'un professeur de lycées et collèges sur deux. « *S'occuper des jeunes enfants* » est d'ailleurs, de peu, la motivation première des professeurs des écoles.

« *Le plaisir de transmettre des connaissances* » est ce qui définit le mieux le sens des relations avec les élèves (pour près d'un sur deux) et surtout après quelques années d'enseignement.

Dans toutes les enquêtes menées depuis quinze ans, les motivations qui ont conduit les enseignants à choisir leur métier connaissent une remarquable stabilité dans leur hiérarchisation qui varie cependant avec l'âge : ainsi « *l'attachement à la discipline* » connaît un léger fléchissement entre 20 à 25 ans d'ancienneté (soit aux alentours de la cinquantaine) au « *profit de la relation aux élèves* ».

Pour les professeurs des lycées et collèges ayant plus de 35 ans d'ancienneté, « *le contact avec les élèves* » recueille même l'adhésion de sept sur dix. On peut penser que par un effet de reconstruction *a posteriori* du choix de carrière initié par « *l'amour de la discipline* », « *le contact avec les élèves* » devient à la fois choix du métier et principale source du plaisir même d'enseigner à des jeunes.

À l'opposé, les enseignants jeunes des lycées et collèges, ayant moins de cinq ans d'ancienneté, manifestent d'abord un fort « *attachement à leur discipline* » (sept sur dix) devant l'attrance pour « *les contacts avec les élèves* » (cinq sur dix) sans toutefois négliger les avantages « *périphériques* » de la profession comme « *l'équilibre entre vie professionnelle et vie privée* » (un sur trois) et « *l'autonomie* » dans le travail.

Pour les enseignants anglais, « *le fait de travailler avec des enfants, la satisfaction d'enseigner, la créativité et la stimulation* » que celle-ci apporte sont autant de motivations qui influent sur leur choix professionnel¹².

« LE CONTACT AVEC LES ENFANTS », VALEUR REFUGE DES PROFESSEURS DES ÉCOLES

Devant la vision volontiers médiatisée, voire déformée, de la difficulté des publics et contextes scolaires, les professeurs des écoles affirment avec une nette conviction (sept sur dix) à quel point « *le contact avec les enfants* » constitue la première source de satisfaction du métier. Cela reste

NOTE

12. (General Trading Council for England, 2003), rapport 4 Eurydice, volume 3, 2004.

vrai, quelles que soient l'ancienneté et la formation des enseignants, et varie quelque peu suivant le type d'école : un peu plus affirmé en maternelle qu'en élémentaire et plus prononcé chez les femmes que chez les hommes qui sont plus « comblés » par « *la transmission des savoirs* ».

Pour les professeurs des lycées et collèges, « *le contact avec les élèves* » devient aussi la première source de satisfaction (six sur dix). Interrogés sur ce que recouvre la relation à l'élève un enseignant sur deux l'assimile au « *plaisir de transmettre* », un sur quatre à une « *remise en question constante de soi* » et un sur cinq à « *la spontanéité dans les rapports avec les jeunes* ».

Troisième source de satisfaction, pour un enseignant sur deux, « *l'autonomie dans le travail* » définie bien davantage comme une liberté pédagogique dans la classe (huit sur dix) que comme « *l'absence de relations hiérarchiques fortes* » ou « *le fait de travailler seul* ».

Enfin au deuxième plan, sont cités les avantages « *périphériques* » de la fonction comme « *l'équilibre entre la professionnelle et la vie privée* » (trois sur dix) « *l'exercice d'une fonction éducative* » et « *les relations entre les collègues* ».

Si l'ancienneté de carrière n'explique pas directement les différences de satisfaction, elle influe sur la difficulté ressentie dans l'exercice du métier : plus les enseignants exercent leur profession depuis longtemps, plus ils sont nombreux à estimer que la difficulté d'exercer augmente.

Ainsi un jeune enseignant sur cinq, que ce soit dans le premier ou le second degré et qui a moins de cinq ans d'ancienneté, trouve le métier de plus en plus difficile à exercer alors

qu'à partir de vingt ans d'ancienneté ils sont deux sur trois et huit sur dix en toute fin de carrière.

« LE COMPORTEMENT DES ÉLÈVES » REND DIFFICILE LE TRAVAIL AU QUOTIDIEN

L'expression d'une large satisfaction à exercer le métier ne doit pas occulter un certain nombre de difficultés, qui de leur point de vue, rendent les conditions de travail difficiles.

Là aussi la hiérarchisation n'a guère varié depuis 2002¹³ ; c'est tout d'abord « *le comportement des élèves* » qui affecte huit professeurs de lycées et collèges sur dix et six professeurs des écoles sur dix (sur la base de trois choix). Ce terme recouvre à la fois l'indiscipline mais aussi la démotivation des élèves, qui rendent plus difficile la gestion de la classe.

Les enseignants les plus âgés ainsi que les PLP y sont particulièrement sensibles.

Les enseignants du premier degré, quant à eux, identifient comme difficulté première « *la complexité des missions* » qui leur sont demandées. On peut y voir à la fois un désarroi par rapport à la définition mouvante de leur rôle (refonte des programmes, injonctions nouvelles, etc.) et l'obligation de résultats sous la pression de l'institution et des parents, conséquence des classements aux évaluations internationales.

« *Faire progresser tous les élèves* » est la deuxième difficulté éprouvée par les deux tiers des professeurs des lycées et collèges, difficulté qu'ils estiment très liée aux effectifs « *trop lourds* » de leurs classes.

Interrogés par ailleurs en 2005 sur les difficultés éprouvées dans l'exercice du métier, avec d'autres modali-

tés de réponses et notamment sur le sentiment répandu que « *l'adaptation au niveau des élèves est difficile* » les professeurs des écoles sont moins nombreux que ceux des collèges et lycées à valider cette assertion (44 % contre 56 %). Les professeurs des écoles qui semblent le plus à l'aise à s'adapter au niveau des élèves ont moins de cinq ans ou plus de vingt ans d'ancienneté. Les classes déclarées comme les plus délicates en école élémentaire sont le CP, le CE1 et le CM2, c'est-à-dire soit les classes d'initiation à la lecture, à la production d'écrits, au calcul, soit la dernière année du cycle approfondissement (CM2) caractérisé par la maîtrise des compétences essentielles et aussi l'appropriation des méthodes de travail nécessaires en sixième.

Trois raisons expliquent prioritairement ces difficultés : « *l'hétérogénéité de acquis scolaires des élèves* » (pour deux sur trois) celle des « *milieux socioculturels des élèves* » (pour un sur deux) et le « *manque d'investissement des élèves* » (pour un sur trois).

Cette hiérarchisation varie selon la classe où ils enseignent : ainsi en maternelle, ils pointent plutôt « *l'hétérogénéité des milieux socioculturels* », et au CM2 c'est plutôt « *le manque d'investissement des élèves et le manque de maîtrise des notions de base* ».

Quant aux professeurs des lycées et collèges, plus de la moitié d'entre eux trouve difficile l'adaptation au niveau des élèves : ce sont surtout des PLP, des enseignants en ZEP, des

NOTE

13. En 2001 et 2002 ont eu lieu deux interrogations de 1 000 enseignants du second degré, représentatifs par corps, âge et discipline.

femmes davantage que des hommes et des jeunes ayant moins de dix ans d'ancienneté. Corollaire à cette difficulté, celle « *de les intéresser à la discipline enseignée* » notamment en mathématiques et physiques-chimie, celle « *de les rendre participatifs* » plutôt pour les plus âgés que pour les jeunes enseignants.

Trois raisons explicatives à ces difficultés d'adaptation sont avancées : « *la maîtrise insuffisante des notions de base* » rejetant implicitement la faute sur l'école élémentaire « *l'hétérogénéité des acquis scolaires* » surtout pour les professeurs de français et « *le manque d'investissement des élèves* » dénoncé par les enseignants en fin de carrière.

LE TEMPS DE TRAVAIL DES ENSEIGNANTS : UNE MISE EN PERSPECTIVE DIFFICILE

Les données collectées par l'OCDE portent sur les temps de travail et d'enseignement statutaires des enseignants aux différents niveaux d'enseignement. Dans l'enseignement élémentaire, les enseignants des pays de l'OCDE donnent en moyenne 812 heures de cours par an dans les établissements publics. Les enseignants français du premier degré assurent quant à eux 910 heures et se situent dans le haut de la fourchette au même titre que l'Irlande (915 heures), les Pays-Bas (930 heures), la Nouvelle-Zélande (985 heures) ou les États-Unis (1 080 heures).

Dans le premier cycle du secondaire (ce qui correspond à notre collège), la moyenne des pays de l'OCDE

(717 heures) est supérieure à celle de la France (634 heures) qui est proche de celles du Danemark (648 heures) ou de la Finlande (589 heures). L'Allemagne (758 heures) ou les États-Unis (1 080 heures) se situent au-dessus de la moyenne.

Dans la filière générale du second cycle de l'enseignement secondaire (qui correspond à notre lycée), les enseignants des pays de l'OCDE donnent en moyenne 667 heures d'enseignement. Avec 616 heures, la France se situe un peu en dessous de la moyenne ; l'amplitude de la fourchette est large puisqu'elle va de 364 heures pour le Danemark à 1 080 heures pour les États-Unis.

De tels écarts soulèvent la question des comparaisons du temps de travail enseignant, de sa définition et de la notion exacte qu'il recouvre selon les pays :

- la réglementation du temps de travail des enseignants est variable. « *Dans la plupart des pays, les enseignants sont légalement tenus de travailler pendant un nombre d'heures déterminé, alors que dans d'autres, seul le nombre d'heures de cours par semaine est spécifié* »¹⁴ ;

- « *le nombre d'heures de cours ne représente qu'une composante de la charge d'enseignement puisque la préparation, le suivi des leçons ainsi que la correction des copies sont également à prendre en considération dans les comparaisons de la charge d'enseignement* » ;

- « *d'autres éléments, comme le nombre de matières enseignées, le nombre d'élèves pris en charge et le nombre d'années pendant lesquelles les enseignants s'occupent des mêmes élèves interviennent aussi* ».

La prise en compte ou non dans le temps de travail d'autres activités

que l'enseignement fausse les comparaisons : elle n'est pas faite dans des pays comme la Finlande, l'Italie, la Nouvelle-Zélande et la communauté française de Belgique, où le temps consacré à d'autres activités que l'enseignement est fixé par les établissements. En revanche, le temps consacré à la préparation des leçons et à la correction des contrôles et devoirs des élèves n'y est pas réglementé et le gouvernement fixe un nombre minimum et maximum de cours (de 50 mn) que les enseignants doivent donner.

Plusieurs enquêtes ont été menées par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), auprès des enseignants débutants (1993-1995) ou non débutants (2002), sur le temps déclaré à préparer les cours et à corriger et évaluer le travail des élèves.

En ce qui concerne les enseignants débutants, ils déclaraient consacrer 11 h 40 en moyenne par semaine à la préparation des cours lors de leur première année d'exercice, les disciplines technologiques et littéraires se révélant le plus chronophages (respectivement 14 h 30 et 13 h 04), ce qui représentait une moyenne hebdomadaire de 38 h 42 pour l'ensemble des enseignants débutants lors de leur première année, et jusqu'à 41 h 43 pour les enseignants des disciplines littéraires, et 41 h 37 pour ceux des disciplines technologiques.

En 2002, la DEPP complétait l'interrogation sur le temps de travail en y associant également les heures passées avec les parents, consacrées à d'autres tâches, les heures de documentation, voire le nombre de jours de congés travaillés sur l'année à se documenter ou à préparer des cours. Pour tous les enseignants, toutes disciplines et tous âges confondus,

NOTE

14. *Regards sur l'éducation*, OCDE, 2008.

Définitions et méthodologie

« Les données sur le salaire statutaire des enseignants proviennent de l'enquête OCDE-INES de 2007 sur les enseignants et programmes. Elles se rapportent à l'année scolaire 2005-06 et sont présentées dans le respect des politiques officielles appliquées dans les établissements publics »¹⁵.

Temps d'enseignement

Le temps d'enseignement annuel correspond au nombre de cours qu'un enseignant travaillant à temps plein donne par an à un groupe ou à une classe d'élèves/étudiants conformément à la réglementation. En règle générale, il est calculé comme suit : le nombre annuel de jours de cours est multiplié par le nombre d'heures de cours qu'un enseignant donne par jour (abstraction faite du temps officiellement réservé aux pauses entre les cours ou séries de cours). Toutefois, certains pays fournissent des estimations du temps d'enseignement qui sont basées sur des résultats d'enquête.

Dans l'enseignement élémentaire, les courtes pauses entre les leçons sont incluses si les enseignants sont responsables de leur classe pendant ce temps.

Temps de travail

Le temps de travail correspond au nombre normal d'heures de travail d'un enseignant à temps plein. Selon la réglementation en vigueur dans chaque pays, le temps de travail comprend :

- soit uniquement les heures directement consacrées à l'enseignement (ainsi qu'à d'autres activités scolaires concernant les élèves/étudiants, notamment la correction des devoirs et des contrôles, à l'exclusion des examens annuels) ;
- soit, d'une part, les heures directement consacrées à l'enseignement et, d'autre part, les heures consacrées à d'autres activités liées à l'enseignement, telles que la préparation des cours, l'orientation des élèves, la correction des devoirs et des contrôles, les activités de perfectionnement professionnel, les réunions avec les parents, les réunions de personnel et des tâches générales à caractère scolaire.

Le temps de travail ne comprend pas les heures supplémentaires qui sont rémunérées.

Temps de travail à l'école

Le temps de travail à l'école correspond au temps que les enseignants sont censés passer dans leur établissement, que ce soit pour enseigner ou pour se livrer à d'autres activités.

15. *Regards sur l'éducation*, OCDE, 2008.

Tableau 1 – Répartition des heures de travail hebdomadaire par discipline (temps déclaré en 2002)

Moyenne d'heures	Disciplines				Autres : EPS, arts musique...	Total
	Littéraires	Scientifiques	Technologiques	Langues vivantes		
Effectifs	161	152	123	101	64	601
%	28,8	25,3	20,5	16,8	10,6	100,0
Heures						
Heures rémunérées	18h52	19h01	19h56	18h47	20h59	19h20
dont HSA	1h05	1h01	1h27	1h04	0h54	1h07
HSE	0h19	0h23	0h22	0h16	0h11	0h19
Heures d'enseignement	18h20	18h30	19h31	18h19	19h46	18h46
Heures de décharge	0h31	0h31	0h25	0h28	1h12	0h34
Heures hors enseignement	24h04	19h14	19h59	20h50	14h31	20h27
Heures de préparation des cours	8h59	6h56	7h59	7h35	5h33	7h40
Heures de correction des copies	7h56	6h42	4h52	6h15	2h45	6h10
Heures suivi des élèves	1h01	0h46	1h27	0h57	0h43	1h00
Heures passées avec les parents	1h06	1h07	0h32	1h09	0h54	0h59
Heures pour d'autres tâches	1h11	1h01	1h15	1h11	1h16	1h10
Heures de documentation	2h29	1h43	2h08	2h44	1h55	2h12
Heures de travail avec d'autres enseignants	1h21	0h59	1h46	1h01	1h26	1h17
Dont heures de travail à la maison	17h10	13h28	11h08	13h38	7h58	13h25
Total heures travaillées	42h55	38h15	39h37	35h37	35h30	39h47
Jours de congés travaillés	24,4	17,0	19,3	19,7	12,0	19,4

le temps déclaré est de 39 h 47 et le nombre de jours de vacances déclarés travaillés de 19,4 jours, avec la même situation particulière des enseignants des disciplines littéraires, qui déclaraient 42 h 55 de travail hebdomadaires et 24,4 jours de vacances travaillés (tableau 1).

LE SALAIRE DES ENSEIGNANTS, VARIABLE SELON LES PAYS

Les comparaisons internationales sur le salaire des enseignants qui seront rapportées ici concernent les pays de l'OCDE et non ceux de l'Union européenne, car la période de référence utilisée par le réseau Eurydice est l'année civile 2002.

L'indicateur « *niveau de salaire des enseignants* » compare le salaire statutaire des enseignants en début de carrière, en milieu de carrière et à l'échelon maximal dans l'enseignement primaire et secondaire, à la condition que ceux-ci possèdent les qualifications minimales requises pour enseigner dans les établissements publics d'enseignement primaire et secondaire. Les diverses primes et incitations prévues dans les

systèmes de rémunération sont prises en compte.

L'analyse combinée du salaire et du temps de travail et d'enseignement permet de mieux cerner leurs conditions de travail.

L'OCDE constate une augmentation en valeur réelle du salaire des enseignants dans la quasi-totalité des pays entre 1996 et 2006.

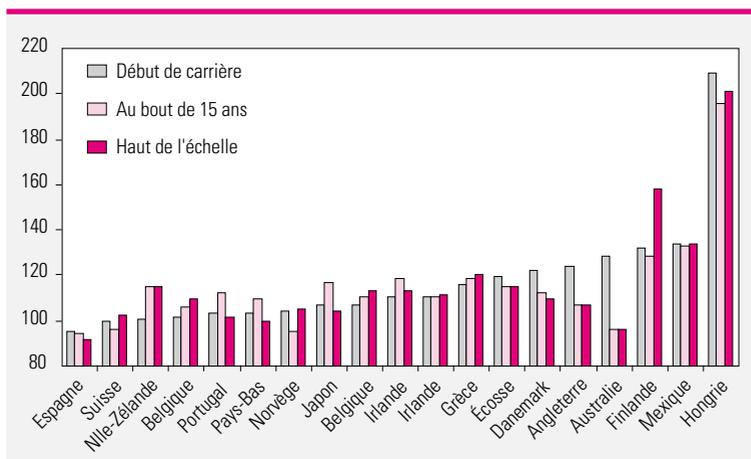
En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les enseignants gagnent par heure d'enseignement 44 % de plus environ dans le second cycle de l'enseignement secondaire que dans l'enseignement élémentaire, mais cet écart ne représente pas plus de 5 % en Écosse et en Nouvelle-Zélande. Il est égal ou supérieur à 75 % au Danemark et aux Pays-Bas.

Autre fait marquant, en moyenne, le salaire des enseignants au sommet de l'échelle barémique est supérieur de 70 % à celui du début de carrière. Cet écart varie cependant beaucoup selon les pays, principalement parce que le nombre d'années d'ancienneté requises pour progresser dans l'échelle des salaires diffère d'un pays à l'autre. Exemple en Corée du Sud, il faut 37 années d'ancienneté pour atteindre le sommet de l'échelle et un salaire

triple de celui de départ alors qu'au Portugal, il ne faut que 26 ans pour tripler son salaire. Tous les enseignants ne parviennent cependant pas tous au sommet de l'échelle salariale.

Dans l'enseignement élémentaire (graphique 1), le salaire statutaire annuel des enseignants des pays de l'OCDE en début de carrière s'élève dans l'élémentaire à 27 828 en équivalents USD (dollars américains) convertis sur la base des PPA¹⁶. La France se situe à 23 317 en équivalents USD, proche de l'Italie (24 211) mais loin de l'Angleterre (29 460) ou de l'Allemagne (40 277). Ces comparaisons ont leurs limites car le régime fiscal, celui des prestations sociales, varient énormément selon les pays de l'OCDE à l'instar des incitations financières (par exemple, les primes au titre de l'affectation) les allocations familiales ou la diminution des taux à l'achat de biens culturels. Au bout de quinze ans d'ancienneté, il s'élève à 37 832 équivalents USD pour la moyenne de l'OCDE et à 31 366 pour la France. À l'échelon maximal, un enseignant français en élémentaire gagne 46 280 équivalents USD (moyenne OCDE 46 290), ce qui fait un ratio de 1,01 pour le rapport entre le salaire après quinze ans d'exercice et le PIB par habitant. L'OCDE note que « *la comparaison des salaires des enseignants avec ceux de professions*

Graphique 1 – Évolution du salaire des enseignants dans l'élémentaire selon l'ancienneté entre 1996 et 2006 – Enseignement élémentaire



NOTE

16. Les taux de parité de pouvoir d'achat (PPA) sont des taux de conversion monétaire qui égalisent les pouvoirs d'achat des différentes monnaies et éliminent donc les différences de niveaux de prix existant entre les pays. Ainsi les PPA représentent, dans une monnaie commune, les dépenses imputées au PIB et sont appliquées à un même ensemble de prix internationaux.

comparables dans chaque pays serait plus probante mais qu'il n'existe pas de données en la matière ».

Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, le salaire de départ des enseignants dans la moyenne de l'OCDE est un peu plus élevé que dans l'élémentaire : 30 047. La France se situe en dessous de cette moyenne (25 798 équivalents USD). Après quinze ans d'exercice, la moyenne de l'OCDE s'élève à 40 682 équivalents USD et celui de la France à 33 846. C'est en fin de carrière que les enseignants français se rapprochent de la moyenne de l'OCDE (48 882 contre 49 778) avec un rapport de 1,09 au PIB. C'est moins que la Corée du Sud (2,28), mais davantage que la Suède (0,91).

Dans le second cycle du secondaire, le rapport au PIB s'améliore, que ce soit pour la moyenne de l'OCDE (1,34) ou pour la France (1,10). Débutant à 26 045 équivalents USD, un enseignant français gagne 34 095 après quinze ans d'exercice et 49 155 en fin de carrière (graphique 2).

En ce qui concerne la France, les mesures visant à revaloriser le métier d'enseignant et à améliorer le pouvoir d'achat ne sont pas prises en compte dans la comparaison : revalorisation

des heures supplémentaires effectives (HSE), augmentation des ratios de promotion à la hors-classe ou prime de début de carrière pour les néo-titulaires.

La politique globale qui est engagée améliorera sans doute non seulement le pouvoir d'achat mais aussi les conditions d'exercice et les perspectives de carrière des enseignants qui se sentent un peu « mal aimés ».

LE SENTIMENT D'ÊTRE MAL AIMÉS, GÉNÉRATEUR DE MALAISE

Bien que le niveau de satisfaction globale au regard de leur expérience professionnelle soit bon, neuf enseignants sur dix reconnaissent l'existence d'un « malaise » interne. À la fin du siècle dernier, le rapport Ribot (1899) recherchait déjà « les causes du malaise de l'enseignement secondaire ». Actuellement, six enseignants sur dix déclarent ressentir personnellement ce malaise. Cette situation varie selon le type d'établissement : ainsi les enseignants exerçant en lycée professionnel (LP), en zone d'éducation prioritaire (ZEP) et en collège se sentent plus concernés par le malaise que les professeurs en lycée. Les causes du malaise sont multiples : « le sentiment

que leurs difficultés concrètes vécues dans le métier ne sont pas prises en compte » (sept sur dix) ainsi que celui « d'une dégradation de leur image dans la société » (six professeurs de collèges et lycées sur dix, cinq professeurs des écoles sur dix).

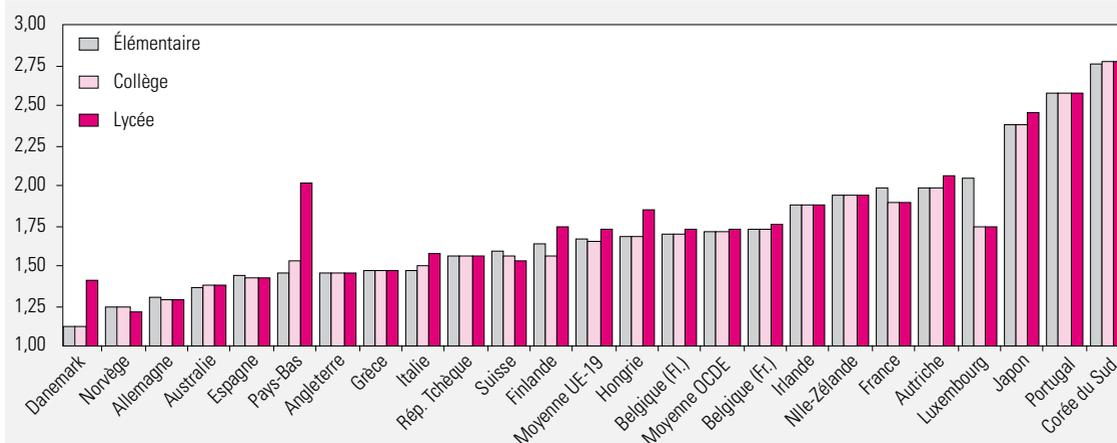
Et aussi, un déphasage croissant entre l'idéal de transmissions de savoirs et la réalité du terrain ainsi que « le sentiment d'impuissance face à l'idéal de réussite de tous les élèves » (un sur deux).

Ce sentiment d'impuissance est davantage partagé par les jeunes enseignants, ceux de collège et de ZEP (un sur deux) que par les professeurs de LP (quatre sur dix) qui ont déjà été confrontés aux problèmes de l'orientation par rapport à la réussite scolaire. « Il existe un décalage important entre la représentation qu'ont les enseignants de l'estime que leur portent les citoyens et celle que ces derniers affirment avoir. Il s'avère que les enseignants sont souvent mieux considérés que ce qu'ils croient »¹⁷.

NOTE

17. Rapport *Questions clés de l'éducation en Europe*, volume 3, réseau Eurydice, 2004.

Graphique 2 – Ratio entre salaire haut de l'échelle et début de carrière



Le rapport d'Eurydice sur la condition enseignante relève que ce sentiment existe également chez les enseignants néerlandais, autrichiens, italiens et finlandais.

Pour atténuer ce sentiment de malaise, plusieurs pistes sont retenues par les enseignants français :

- « *un plus grand soutien des parents* », surtout pour les jeunes enseignants en collège et en ZEP ;
- l'attente de « *formations orientées vers la pratique au quotidien* » pour les néo-titulaires en particulier ;
- l'attente d'un « *travail en équipe plus important* » avec les collègues de la même discipline ;
- et enfin, un plus grand soutien du chef d'établissement, de l'inspecteur, des stages de formation continue, une évolution de leurs pratiques pédagogiques, un travail en équipe plus important avec des collègues d'autres disciplines.

LA MAJORITÉ SOUHAITE CONTINUER À ENSEIGNER

Les deux tiers des enseignants des premier et second degrés souhaitent continuer d'enseigner. Pour ceux qui envisagent de se reconvertir, « *le comportement des élèves* » est la première raison qui pourrait justifier le départ de la moitié des enseignants des lycées et collèges.

Pour les professeurs des écoles, c'est plutôt « *le sentiment de dévalorisation* » du métier qui serait la cause de départs. Un tiers souhaiterait faire une mobilité partielle dans l'enseignement secondaire ou supérieur. Un enseignant danois sur quatre déclare avoir postulé pour d'autres emplois. Trois enseignants suédois sur dix déclarent vouloir changer de profession. Un tiers des enseignants anglais ont exprimé

leur intention de quitter la profession dans les cinq prochaines années.

Outre le souhait de quitter l'enseignement, « *recommander le métier* » à ses propres enfants est une attitude révélatrice de son propre vécu professionnel : un sur deux recommanderait le métier à ses enfants.

Parmi eux, on trouve les inconditionnels passionnés qui recommanderaient le métier et ont toujours pensé ainsi (quatre sur dix).

Les raisons sont multiples : métier passionnant, contacts enrichissants avec les élèves, liberté, autonomie dans le travail, sentiment d'utilité dans la transmission des savoirs ou d'une discipline aimée, équilibre entre la vie privée et la vie professionnelle.

C'est un beau métier, déclare une enseignante en école élémentaire, « *Voir le visage radieux d'un enfant qui apprend à lire son premier mot est ma plus belle récompense* ».

Il y a aussi ceux, minoritaires, qui recommanderaient leur métier et n'ont pas toujours pensé ainsi (7 %). On y trouve des enseignants qui ont choisi ce métier par défaut ou qui ont connu des moments de découragement, mais qui dressent aujourd'hui un bilan positif, ou bien ceux qui se sentent mieux dans l'enseignement aujourd'hui qu'à leur début. « *Avant je ne voyais que les difficultés du métier noyées dans la masse d'exigence. Maintenant, le plaisir d'enseigner devient de plus en plus fort et je suis vraiment sensible au sentiment d'utilité* ». C'est la notion d'équilibre qui se réajuste, analyse un professeur des écoles.

Et puis, il y a les désillusionnés : ceux qui ne recommanderaient pas le métier et qui l'auraient fait par le passé (quatre professeurs de lycées et collège et trois professeurs des écoles sur dix).

Les raisons avancées: la dégradation des conditions d'exercice, la dévalorisation du métier, le manque de considération des parents et des élèves, le manque de motivation des élèves, l'hétérogénéité des niveaux, la violence, la lourdeur des programmes, les classes trop chargées. « *Les conditions de travail deviennent trop difficiles. Les classes sont trop nombreuses. L'hétérogénéité des élèves et leur manque de motivation est décourageant* » déclare un PLP.

Caractérisés par une mission commune, recrutés au même niveau (trois années après le baccalauréat) et formés désormais en un même lieu, les instituts universitaires de la formation des maîtres, les enseignants forment un groupe socialement typé et qui, on l'a vu, est cependant loin d'être homogène.

Au-delà des spécificités statutaires qui conduisent à des différences non négligeables d'obligation de service, leurs conditions d'exercice sont plus variées qu'il n'y paraît, au point qu'on peut parler de diversité de métiers à l'intérieur de l'Hexagone et dans les pays développés.

Enseigner dans une école, un collège ou un lycée, en milieu urbain ou rural, en zone d'éducation prioritaire ou non, une ou plusieurs disciplines, devant un nombre important d'élèves ou non, suivant qu'on a été soi-même un très bon élève ou un bon élève et qu'on est issu d'une catégorie sociale favorisée ou moins favorisée, toutes ces variables jouent sur le ressenti de l'exercice quotidien du métier.

Peut-on encore parler d'un seul métier ? Sans oublier la dimension européenne au-delà d'un métier dont la mission essentielle est de former des citoyens et même des citoyens du monde. ■