



**HAL**  
open science

## Face au désenchantement, comment restaurer l'attractivité du métier d'enseignant ?

Angélique Chassy, Jean-Pierre Lavignasse

### ► To cite this version:

Angélique Chassy, Jean-Pierre Lavignasse. Face au désenchantement, comment restaurer l'attractivité du métier d'enseignant ?. Philippe Bance ; Jacques Fournier (Eds). Éducation et intérêt général, Presses universitaires de Rouen et du Havre, 2018, 979-10-240-1186-8. hal-02291731

**HAL Id: hal-02291731**

**<https://normandie-univ.hal.science/hal-02291731>**

Submitted on 24 Mar 2023

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# Face au désenchantement, comment restaurer l'attractivité du métier d'enseignant ?

Angélique CHASSY (CREAM – UNIVROUEN)

Jean-Pierre LAVIGNASSE (CREAM – UNIVROUEN)

## Introduction

Evaluer les conditions d'une meilleure attractivité du métier d'enseignant<sup>1</sup> relève de la recherche de l'intérêt général. Celui-ci s'incarne dans l'égalité et la laïcité portés par l'école de la République. Si les enseignants ne sont plus les hussards noirs investis de la mission civique d'instruire le peuple (Péguy, 1913), leur utilité sociale découle de leur rôle de passeurs de savoirs (Poteaux, 2013). Or ce métier semble de moins en moins attirer, à mesure que les normes du management dominant le reste du monde du travail menacent d'altérer sa définition première (Laval, 2003) sous l'influence d'une Union Européenne assez hostile au statut de fonctionnaire. L'efficacité pédagogique s'efface devant la performance, sur un mode gestionnaire et comptable, contraignant la pédagogie à respecter des ratios<sup>2</sup> financiers voués à la réalisation d'économies budgétaires. Le discours « moderniste » peine à dissimuler la remise en cause d'une identité professionnelle construite autour des valeurs d'engagement et d'autonomie dans le travail. Nous y voyons une explication du malaise enseignant dont les manifestations sont éloquentes : baisse du nombre de candidats aux concours, postes non pourvus, taux de démission élevé dans les premières années d'enseignement, besoin de recourir à des contractuels pour pallier le manque d'enseignants, nombreux écrits et témoignages exprimant un certain désarroi... Comment enrayer cette tendance inquiétante et renouer avec la vision d'un métier attractif et susceptible d'attirer des candidats motivés ? Comment transformer ceux-ci en enseignants compétents ? Faute de réponses pertinentes à ces défis, la crise des vocations pourrait bien amplifier les autres éléments de la crise du système éducatif tel qu'il ressort de nombreuses enquêtes (Soulié, 1993)<sup>3</sup>.

En premier lieu, on analysera comment le socle de la culture enseignante se fissure sous l'effet d'une massification scolaire propre à disqualifier des représentations du métier calées sur les besoins d'une élite scolaire. La doxa modernisatrice s'empresse quant à elle de lier l'adaptation des pratiques professionnelles au démantèlement du statut salarial fixé dans les années 1950. Les témoignages d'enseignants restituent le point de vue subjectif des acteurs sur la crise des vocations, la perte de motivation, le sentiment de déclassement et les inquiétudes liées à la perspective d'une concurrence dans les formes d'apprentissage. Nous croiserons ces points de vue avec les réflexions issues d'une étude menée *le Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESEO)* en 2016 portant sur les différents leviers de l'attractivité du métier d'enseignant utilisés dans les pays membres, afin d'enrichir les perspectives de remédiation en France.

---

<sup>1</sup> De la maternelle au secondaire.

<sup>2</sup> Cf. La tyrannie des taux de réussite, des indicateurs d'activité, de performance qui s'étend au sein des communautés éducatives.

<sup>3</sup> Qui attestent du caractère longitudinal de cette crise en dépit de son acuité présente.

## 1. Le métier d'enseignant : entre culture scolaire et statut professionnel

La modification des attentes envers les enseignants s'effectue dans un contexte de réformes institutionnelles redéfinissant profondément la culture scolaire. La promotion d'une école réceptive aux attentes consuméristes des élèves et des familles suscite de profondes inquiétudes quant au devenir de l'identité professionnelle, un phénomène amplifié par la dégradation de l'image des enseignants dans la société.

### 1.1 Le cadre général du métier d'enseignant

Les nombreux témoignages sur l'existence d'un malaise enseignant peuvent être rapprochés des enquêtes PISA qui diagnostiquent une impressionnante perte d'efficacité du système français, matérialisée par une baisse des compétences des élèves, tandis que les inégalités scolaires et socio-économiques se creusent. Nathalie Mons du CNECSCO, dans une note commentant les résultats de PISA et Timss, confirme ce constat plutôt préoccupant pour un pays si attaché à l'excellence scolaire<sup>4</sup>. La promesse d'une mobilité sociale déjouant les « *destins prescrits* » (Bertaux, 1977) grâce à la démocratisation scolaire est un des piliers du modèle social français. L'école est perçue comme un levier de transformation de la société, un outil au service de la justice sociale, synonyme d'abolition des inégalités d'accès au savoir.

Pierre Bourdieu dans *Les héritiers* (1964) démystifie cette vocation égalitariste : l'école n'a d'autres finalités que celle de légitimer la sélection des élites tout en assurant l'extraction de quelques « miraculés » qui serviront d'alibi au système de la reproduction sociale. La mystification pédagogique (Charlot, 1977) entretient l'illusion d'une méritocratie abolissant les inégalités d'accès aux positions sociales dominantes au sein d'une institution sanctuaire du savoir. Loin d'incarner la fin des classes sociales, la mobilité sociale reste fonctionnelle et strictement calibrée par les besoins du système économique selon une logique de *distribution des individus dans des places* (Bertaux 1977)<sup>5</sup>. *Les héritiers* décrit le monde d'avant le collège pour tous ou l'université de masse, à partir d'un matériau statistique antérieur à la démocratisation scolaire.

Les thèses bourdieusiennes ont bénéficié d'une bonne réception au sein de l'Education Nationale ; elles entraient en résonance avec la pensée critique post-1968, incitaient à contester un *modèle républicain* jugé obsolète dans ses formes, voire ses finalités. Ainsi, derrière l'apparent consensus autour de la réussite scolaire, deux courants s'affrontent progressivement à partir des années 1980 :

- Les contempteurs de « la fin de l'école républicaine »<sup>6</sup> la jugeant minée par la généralisation de l'accès aux établissements du second degré<sup>7</sup> et le projet de conduire un jeune sur deux vers un diplôme de l'enseignement supérieur<sup>8</sup>. L'effet pervers résiderait dans la « relégation des apprentissages à une fonction secondaire de l'école » (Chauvel, 2016).

- Les « pédagogues », soucieux de promouvoir la réussite pour tous, s'inspirant de la critique Bourdieusienne pour déjouer les mécanismes de la sélection sociale s'opérant au travers des jeux pipés de la méritocratie ;

---

<sup>4</sup> Cf. en particulier les débats fondateurs entre Mirabeau, Condorcet, Talleyrand et Lepeletier de Saint-Fargeau in « La citoyenneté, un projet », Communication aux journées d'études de la FFMJC, Marcel DORIGNY, Paris VIII (1989).

<sup>5</sup> Bourdieu, à l'aide du concept de « capital culturel », introduit une distinction claire entre le « talent » et « les aptitudes scolaires » ; les règles de la compétition scolaire sont taillées sur mesure pour les enfants de l'élite sociale, familiarisés dès leur plus jeune âge avec la culture légitime, développant ainsi des dispositions que les défenseurs du talent individuel attribuent aux hasards de la distribution naturelle.

<sup>6</sup> Cf. par exemple la défense de « l'inégalité des talents » contre la « passion égalitaire » par A. Finkelkraut dans « La querelle de l'école », Ed. Stock/Panama (2007).

<sup>7</sup> La réforme de 1975 supprime les filières au sein des anciens CES pour fonder le collège unique.

<sup>8</sup> Loi Fillon 2005.

La culture professionnelle des enseignants s'est très largement nourrie de ces deux perspectives concurrentes, affichant l'une comme l'autre le souci de la réussite des élèves à travers un engagement au travail parfois qualifié de « vocation », contribuant à l'édification d'une *école juste* distinguant le mérite indépendamment de la naissance ou de l'origine sociale (Dubet, 2004). Le manque d'engagements financiers a réduit cette espérance au rang d'une « massification » incompatible avec le maintien des exigences de maîtrise des connaissances et des savoir-faire, dont les effets pervers (Boudon, 1973) engendrent peu à peu une insatisfaction sourde à l'encontre d'un système qui produit à la fois de l'échec scolaire et une certaine dépréciation du baccalauréat.

Trois ruptures ont miné le consensus dont elle bénéficiait, puis déstabilisé des enseignants voyant vaciller le socle sur lequel reposait leur vision du métier :

**1. L'épuisement du cycle de croissance d'après-guerre met un terme au vaste processus de redistribution des places au sein de l'appareil productif.** La mobilité sociale bute dès lors sur sa contradiction initiale : lorsqu'il n'y a plus de mobilité structurelle d'ampleur suffisante, la fluidité sociale ne peut se maintenir sans remettre en cause la transmission privilégiée du statut au sein des classes favorisées désormais préoccupées par la menace d'un déclassement les incitant à multiplier les stratégies d'investissement des filières d'excellence<sup>9</sup>. De fait, 50% des étudiants en CPGE (toutes catégories) ont un parent appartenant à la catégorie « professions intellectuelles supérieures » contre 14% pour les professions intermédiaires et 5% pour celle des d'ouvriers. Le blocage de la mobilité sociale accroît la compétition scolaire et conforte l'hypothèse simpliste d'une baisse du niveau des diplômes. La différenciation hiérarchique des filières transforme la démocratisation scolaire en processus ségrégatif (Merle, 2012). Si la « baisse du niveau des élèves » prend des allures de discussion byzantine (Establet et Baudelot, 1988 ; Duru-Bellat, 2006), il n'en va pas de même pour ce qui touche à la négociabilité d'un diplôme désormais banalisé sur le marché de l'emploi (Peugny, 2013)<sup>10</sup>. La valeur du diplôme est une valeur d'échange, fixée sur le marché ; elle ne se confond pas avec sa *valeur d'usage* - les savoirs acquis - (Chauvel, 2016), et encore moins avec la *valeur du diplômé*. Amalgamant ces trois perspectives, les « déclinistes » ont vite pointé la responsabilité de l'école dans la « baisse du niveau » relayés en cela par de nombreux essais d'enseignants sensibles au blocage de la promotion sociale<sup>11</sup> dont ils se voyaient les principaux artisans.

**2. La montée d'un chômage de masse** à partir des années 1980 s'accompagne d'une difficulté croissante des jeunes à s'insérer dans le système d'emploi, vérifiant la puissante corrélation entre employabilité et niveau de diplôme. Peu à peu, la pression s'est accrue sur le système éducatif, accusé de privilégier les savoirs académiques au détriment de l'ouverture sur le monde de l'entreprise, naïvement assimilé au « réel »<sup>12</sup>. Plutôt que de raisonner en termes d'apprentissage, il conviendrait de promouvoir la notion de « compétence ».

---

<sup>9</sup> L'explosion des demandes d'entrée en classes préparatoires s'accompagne du reste d'une forte augmentation de l'offre dans ce domaine ; 86 000 étudiants inscrits dans ces cursus en 2016, soit 11 000 de plus qu'en 2006 (*Note Flash* ministère de l'éducation nationale n°5, Mai 2016). Les CPGE parisiennes concentrent 20% du total des inscrits dans ces cursus.

<sup>10</sup> Dans « Le destin au berceau », C. Peugny offre une synthèse des travaux démontrant que les titulaires d'un diplôme ont désormais accès à des positions moins élevées et moins bien rémunérées, phénomène connu dans les sciences sociales sous le nom de « paradoxe d'Anderson ».

<sup>11</sup> *INSEE première*, Juillet 2017 « Malgré la progression de l'emploi qualifié, un quart des personnes se sentent socialement déclassées ».

<sup>12</sup> Pour une approche critique du « chômage d'inadéquation », Cf. P. Bourdieu & L. Boltanski, « Le titre et le poste ; rapports entre le système de production et le système de reproduction », Actes de la Recherche en Sciences Sociales, Vol1, n° 2 (1975) ou L. Tanguy, « L'introuvable relation entre formation et emploi », Ed. La documentation française (1986).

La formation ainsi réorientée devient une solution privilégiée pour résorber le chômage, un semblant d'alternative aux préconisations des économistes libéraux, inlassables promoteurs de la flexibilité et de la baisse du coût du travail. L'injonction faite aux enseignants de passer d'une culture disciplinaire à une culture professionnelle prétend répondre à la demande sociale, ou du moins à celle d'une partie de l'opinion publique, celle qui craint le déclassement pour la génération « en panne d'avenir ». Celle-ci attend davantage de l'école qu'elle soit une initiation à la vie professionnelle bien plus qu'une formation aux humanités. Pour elle, l'école de la réussite est devenue « école de l'échec » ou « fabrique de chômeurs ». Cette pente mène rapidement à la disqualification utilitariste des disciplines jugées trop intellectualistes (philosophie, littérature) ou critiques (sciences économiques et sociales), voire dispensables dans certains cursus. C'est du reste la direction dans laquelle s'engage le projet de réforme du baccalauréat annoncé au début de l'année 2018, qui privilégie un socle d'enseignements obligatoires en nombre restreint (dont les sciences et l'économie seraient exclues), complété par un bouquet d'options exclusives les unes des autres, avec un volume horaire global en nette diminution.

**3. Une crise d'efficacité du système éducatif français.** La perte de confiance dans l'institution scolaire concerne sa capacité à transmettre les savoirs aux élèves (instruction), à socialiser les jeunes (interaction sociale) et à les préparer à l'entrée dans la vie active (insertion). Les dernières comparaisons internationales effectuées par l'OCDE montrent un recul des performances cognitives des élèves français, en mathématique et maîtrise de la langue maternelle (OCDE, 2017). Il n'en fallait pas davantage pour discréditer le système éducatif et exciter des ardeurs réformatrices promptes à dénoncer les archaïsmes de l'Éducation nationale. Pour les uns, « l'inflation scolaire » (Duru-Bellat, 2006) découle d'une croyance erronée, celle qui voudrait qu'une élévation continue du niveau d'études pour tous soit un gage de progrès social. L'allongement des scolarités n'est finalement pas source de démocratisation. Confrontée à la nécessité d'absorber le choc de la massification, l'école serait devenue incapable d'assurer le même niveau de formation exigeante aux élèves ; les moins compétents, pudiquement définis comme « nouveaux publics scolaires », sont décrits comme trop peu motivés par l'assurance d'un passage automatique dans les classes supérieures (Brighelli, 2005), peu concernés par une culture savante éloignée des éléments constitutifs de leur capital culturel, qu'ils n'ont pas grand-chose à attendre d'une institution perçue comme lointaine et plus ou moins hostile à leur habitus de classe.

D'autres auteurs (Poullaouec, 2010 ; Maurin, 2007 ; Dubet, 2004) maintiennent le cap de la démocratisation de l'enseignement, soulignant la persistance des inégalités au sein du système scolaire français<sup>13</sup>. Ils s'interrogent sur les responsabilités propres de l'école sous l'effet notamment d'une injonction paradoxale à l'autonomie des élèves dans le cadre d'une offre de formation très contrainte, à laquelle les élèves issus des milieux les plus favorisés semblent mieux préparés. Ils montrent également que la valeur d'usage des diplômes n'est pas nécessairement disqualifiée par les tensions sur le marché du travail. S'ils ne sont plus suffisants, les diplômes restent nécessaires pour s'insérer et surtout évoluer dans le monde du travail. Poullaouec met en doute la capacité des employeurs à définir a priori leurs besoins précis sur un horizon de 10 ou 20 ans, celui-là même des politiques d'éducation et formation. L'identification de « compétences » ne saurait enfin tenir lieu de projet éducatif global. L'inflation des diplômés n'aurait rien d'absurde au sein d'un système économique où les qualifications demandées progressent, où les métiers se transforment en dépit d'intitulés inchangés<sup>14</sup>.

---

<sup>13</sup> Située encore dans la moyenne en 2000, la France se place désormais en toute fin de palmarès pour les inégalités à l'école au sein de l'OCDE - Cf. CNESCO (2017).

<sup>14</sup> Les compétences requises d'une secrétaire en 2017 sont bien supérieures à celles des années 1950.

L'allongement des scolarités est ainsi resté l'horizon constant des politiques du ministère de l'Éducation Nationale depuis 1945. Il a néanmoins fallu absorber l'accroissement de la population scolaire sous une contrainte budgétaire stricte, au risque d'engendrer de nouvelles inégalités : en 2016, le *Conseil national d'évaluation du système scolaire* notait dans son rapport : « *Toutes ces politiques et les budgets afférents resteront très peu efficaces si les écoles et les collèges les plus ségrégués ne font pas l'objet d'une politique volontariste de mixité sociale. Aucune politique, aucune pratique pédagogique ne résiste aux effets délétères de la concentration extrême des difficultés scolaire et sociale dans des établissements ghettos* » (CNESCO, 2017). La massification scolaire à moyens constants impose un allègement continu des programmes, débarrassés des contenus les plus sélectifs, au profit d'activités transversales et pluridisciplinaires (TPE), aux contenus pour le moins ambigus<sup>15</sup>. Beaucoup d'enseignants y voient la source d'une dévalorisation de leur qualification. Ils deviennent ainsi les « ennemis de la massification », aspirent à restaurer les conditions d'un enseignement jugé de qualité supérieure, celui-là même dont ils ont pu bénéficier. A rebours de ces aspirations, les réformes récentes visent la mise en concurrence des établissements à travers la logique de projets d'établissement. Beaucoup d'enseignants perçoivent le risque d'un système public réduit à transmettre *un socle commun de connaissances et de compétences* très générales, bien en deçà des réquisits des cursus d'élite, aspirant les élèves privilégiés vers des formations sélectives et/ou privées fondant leur attractivité sur l'affichage d'exigences maintenues. Ces mutations suscitent beaucoup d'exaspération sans qu'il y ait consensus au sein du corps enseignant.

## **1.2 Une transformation progressive du métier d'enseignant**

Les éléments constitutifs du statut social des enseignants combinent la reconnaissance des qualifications et leur traduction en termes salarial, mais aussi la considération dont ils jouissent dans la société. La position relative occupée par les métiers de l'éducation dans la structure mouvante de la population active reflète celle du savoir scolaire dans la légitimation des hiérarchies professionnelles. L'explosion du nombre de diplômés agit directement sur la « valeur économique et sociale » de ceux qui les distribuent. Une réflexion recentrée sur les transformations internes du métier permet d'intégrer toutes les manifestations du déclassement tel qu'il s'exprime au travers des témoignages, enquêtes sociologiques et revendications syndicales.

Si les enseignants se situent dans la moyenne des rémunérations de la fonction publique, leurs salaires restent très inférieurs à ceux des « fonctionnaires d'autorité » ou à ceux des cadres du secteur privé à niveau de formation comparable. Ceci peut expliquer la diminution des candidatures aux concours de recrutement, voire leur faible niveau académique pointé dans les rapports de jurys de concours (Jarraud, 2012). Certaines disciplines scientifiques sont sinistrées en raison des écarts de rémunération avec le secteur privé : inférieur en moyenne de 30% à celui des cadres du privé les salaires apparaissent faibles en comparaison des revenus de certaines professions libérales. L'intériorisation tacite de cette inégalité passait par un attachement démonstratif aux valeurs du service public. Tout démantèlement de cette éthique<sup>16</sup> augmenterait la pondération du salaire dans le rejet du métier d'enseignant.

---

<sup>15</sup>Les consignes des TPE impliquent des attentes implicites que seuls les élèves les plus favorisés sont en capacité de maîtriser ; l'habitus de classe joue ici à plein.

<sup>16</sup> Dans « Les carrefours du labyrinthe – Domaines de l'homme » (1986) C. Cornélius Castoriadis souligne malicieusement combien le système capitaliste a besoin d'agents non utilitaristes, honnêtes ou incorruptibles afin que les institutions de marché soient viables ; que vaudraient les jugements si les magistrats étaient tous corrompus ? que vaudraient les diplômes si tous les enseignants étaient prêts à les vendre au plus offrant ?

Les comparaisons internationales montrent qu'une telle paupérisation des enseignants n'est pas fatale et que les pouvoirs publics français ont renoncé à réaliser un effort financier comparable à celui d'autres pays industrialisés, en dépit des ambitions affichées pour l'éducation<sup>17</sup> ; à titre d'exemple, le salaire d'entrée de carrière d'un professeur en Allemagne (3500€) est quasiment celui de fin de carrière d'un agrégé en France. Ces éléments bien connus semblaient compensés par un statut professionnel ménageant des conditions de travail jugées attractives. Les modalités de recrutement, l'organisation des promotions et le déroulement des carrières, la définition des services d'enseignement, les modalités d'exercice du métier au sein des établissements scolaires en forment encore le socle. Formalisé par un décret de 1950 - modifié en 2014 -, ce statut combine :

- La liberté pédagogique totale dans la classe ainsi qu'un temps de travail décomposé entre préparation des cours (recherche) et activité en classe ;
- Le statut de fonctionnaire d'Etat (garantie de l'emploi) ;
- Des Obligations Réglementaires de Service dérogatoires de 15/18 heures hebdomadaires en lycées et collèges selon le grade, ainsi que les modalités de décharges ; 24+3<sup>18</sup> heures hebdomadaires pour les enseignants du premier degré et 30h pour les professeurs documentalistes.
- Des promotions découlant à la fois de l'ancienneté et du mérite : la reconnaissance de la valeur disciplinaire et pédagogique, repose sur des évaluations par le corps des inspecteurs pédagogiques et la hiérarchie administrative.<sup>19</sup>

Nous faisons l'hypothèse que ce statut des enseignants les reconnaît comme des *intellectuels*, reflétant les attentes des usagers envers cette corporation. Le consensus scolaire républicain requiert des enseignants *militants* de la cause éducative, engagés et dévoués à la cause de la démocratisation scolaire.

1. En contrepartie d'un temps de travail autonome non strictement contrôlable (souvent à domicile), l'enseignant fournit tacitement du « travail gratuit », en recevant les élèves ou les parents, en participant à des formations ou des réunions, en prenant des responsabilités professionnelles supplémentaires ou électives (conseils d'administration). ***Cette autonomie dans le travail, commune à tous les niveaux d'enseignement de la maternelle à l'Université, reconnue nécessaire à l'engagement professionnel est fondatrice d'une réelle attractivité du métier d'enseignant.*** La remise en cause de ce contrat implicite affecte grandement la satisfaction au travail : la logique de projet et de contrat d'objectifs, la montée de l'hétéronomie, la volonté de transformer les chefs d'établissement en organisateurs du travail des enseignants en fonction du projet d'établissement<sup>20</sup>, celle d'individualiser les salaires et les tâches, provoquent une mutation du métier qui dissout la relation de don/contre-don qui prévalait dans un passé certes un peu fantasmé, mais toujours présent dans la mémoire collective des enseignants. La modernisation du système éducatif telle qu'elle est conduite fait douter de la volonté de conserver un corps enseignant qualifié bénéficiant de conditions de travail adaptées aux nécessités d'un engagement personnel.

---

<sup>17</sup> "Regards sur l'éducation", *Organisation de Coopération et de Développement Economique* (OCDE) (2017) et l'annuaire européen Eurydice ; si les salaires moyens des enseignants français sont bien inférieurs à ceux des principaux pays occidentaux, ils sont comparables en fin de carrière ; la différence est en partie due à la jeunesse relative du corps enseignant en France. En revanche le pouvoir d'achat des enseignants français n'a cessé de se réduire entre 2000 et 2010 tandis qu'il a augmenté d'au moins 20% en moyenne dans les autres pays.

<sup>18</sup> Les 3 heures (108 annuelles) correspondent au travail de concertation inscrit désormais dans le service

<sup>19</sup> Le protocole Parcours professionnels, carrières et rémunérations (2017) change la donne : tous les agents avanceront au même rythme dans un grade : disparition de la distinction ancienneté, choix ou grand choix

<sup>20</sup> Cf. Les répercussions du NPM et de la LOLF sur l'administration de l'éducation nationale, Debène Marc.

2. Se dessine désormais, au vu des annonces récentes concernant l'avenir de la fonction publique, la perspective de recruter massivement des contractuels, titulaires d'un master d'enseignement, non nécessairement admis aux concours, susceptibles d'enseigner hors du statut de référence. Le recrutement par concours national nous semble pourtant revêtir une importance symbolique décisive, notamment du fait qu'il donne à l'enseignant sa pleine légitimité dans sa classe et vis-à-vis des usagers du système éducatif. Une remise en cause de ce modèle de recrutement au profit de modalités dépréciées<sup>21</sup> aurait des conséquences funestes dans les séquences délicates de l'évaluation ou de l'orientation des élèves. Le concours confère une autorité légale-rationnelle au sens de Max Weber<sup>22</sup>. Si la figure de l'enseignant charismatique alimente fréquemment la littérature ou le cinéma<sup>23</sup>, elle ne saurait être une norme généralisable. Seul paraît opérationnel un système établissant le statut et le rôle des enseignants de manière formalisée, source exclusive et objective de leur légitimité : le caractère sensible des verdicts énoncés par les enseignants (note, sanctions, orientation) exige que leur compétence ne soit pas mise en doute par une quelconque indétermination de leur droit à prononcer cette parole. Tout affaiblissement statutaire affaiblirait leur crédibilité, vis-à-vis de familles consommatrices et parfois mécontentes du service dû, ou bien encore vis-à-vis d'une autorité administrative maîtresse des recrutements et déroulement de carrières. L'indépendance donnée par le statut de la fonction publique n'est pas un privilège exorbitant, mais tout au contraire une condition nécessaire au bon exercice du métier dans une « société du concours » (Allouch, 2017). Le caractère bureaucratique de cette logique de statut peut présenter certes des effets pervers, insuffisants cependant pour justifier le démantèlement de tout l'édifice, en important des modèles construits pour d'autres fins (management) ou issus d'autres systèmes institutionnels ayant leur propre cohérence socio-historique.

3. La mobilité restreinte des enseignants recouvre les opportunités très réduites de pouvoir changer d'affectation, d'évoluer dans sa carrière. Les jeunes enseignants du secondaire sont très fréquemment nommés loin de leur académie d'origine, sans grand espoir d'y revenir avant de nombreuses années, du moins pour les régions les plus prisées. Cet exil intérieur a longtemps été très mal vécu, et suscité des stratégies de mutation compliquées par des règles du jeu changeant à l'improviste. Certains candidats des académies du sud de la France ont pu renoncer aux concours et viser une titularisation après quelques années exercées comme maîtres auxiliaires. A nouveau le statut des enseignants faisait office de compensation pour accepter le déracinement dont il était un des prix implicites. Cette mobilité contrainte peut du reste s'avérer riche d'expériences, mieux intégrée par les « générations Erasmus ». Encore faudrait-il nuancer le propos selon que l'on est affecté en zone rurale plus ou moins éloignée, dans une banlieue défavorisée ou une métropole dynamique... A cette dimension s'ajoutent les difficultés nées des disparités grandissantes entre les différents sous-espaces de la carte scolaire. Les nominations de jeunes enseignants, peu expérimentés, dans les zones sensibles posent de grandes difficultés du fait de leur concentration et du déséquilibre des équipes pédagogiques. Les gratifications proposées sous forme de prime ou de points de bonification pour les promotions ou mutations n'ont pas atteint la masse critique pour peser sur le choix de s'installer durablement dans les zones difficiles. Les meilleures volontés s'étiolent face à l'absence de perspective d'évolution, géographique ou professionnelle. Sur le plan des évolutions de carrière, on peut déplorer la faiblesse des promotions trop peu articulées au mérite effectif - qui ne consiste pas exclusivement à s'insérer dans les actions d'éclat pilotées par l'administration. L'avancement est à la fois long et plafonné à un niveau peu élevé, tant en termes indiciaires qu'au plan des reconversions professionnelles, tandis que la formation continue est soumise à l'austérité budgétaire, les congés formation ou de reconversion accordés au compte-goutte si ce n'est supprimés.

---

<sup>21</sup> Comme un recrutement local sur titre ou entretien, pour des « missions d'enseignement ».

<sup>22</sup> Cf. *Economie et société*, Ed Plon (1971).

<sup>23</sup> A l'image du film « Le cercle des poètes disparus » (1989).



## 2. L'amélioration de l'attractivité du métier d'enseignant

Une réflexion autour de l'attractivité pourrait alors servir de médiation entre deux perspectives, étant entendu que des réformes régressives amplifieraient la crise des vocations, tandis qu'une crispation sur des points jugés archaïques pourrait bloquer tout compromis mutuellement avantageux. L'attractivité du métier pourrait s'interpréter comme un objectif d'intérêt général bien compris. Restaurer l'attractivité du métier d'enseignants profiterait sans nul doute à ceux-ci, aux usagers, mais également à l'employeur lui-même, qui ne peut ignorer que l'engagement au travail participe de la performance globale du système éducatif.

### 2.1 La perte d'attractivité : parole d'enseignants

La perte d'attractivité du métier d'enseignant se décline en quatre dimensions : la crise des vocations, la perte de motivation, le sentiment de déclassement et la perspective de concurrence dans les formes d'apprentissage. La crise des vocations se lit à travers la baisse du nombre de candidats aux concours de recrutements (par exemple, « 24% des postes de l'académie de Créteil n'ont pas été pourvus dans le cadre du premier concours » (CNESCO, 2016, p.21), l'augmentation des démissions, la multiplication des essais et livres contenant des témoignages très pessimistes et enfin la multiplication du nombre de contractuels. Le métier d'enseignant apparaît désormais comme un second « best », faute de mieux, ou comme une deuxième carrière pour des personnes exclues du marché du travail. La perte de motivation, s'incarne dans un certain fatalisme, l'inertie ou le rejet des réformes proposées. Elle peut s'expliquer par une politique de formation insuffisante, mais aussi découler de la contestation de la légitimité des réformes en vertu d'une représentation du métier calée sur un âge d'or plus ou moins mythifié. Le sentiment de déclassement tend à placer la politique de rémunération au cœur du débat à défaut de pouvoir peser sur des paramètres beaucoup plus profonds ; citons enfin la perspective d'une concurrence avec les formes d'apprentissage numérique qui risquent de déprécier le rôle de la transmission en présentiel, collective et interactive, au profit de missions d'accompagnement de tutoriels plus ou moins individualisables. Cependant, ces conséquences sont-elles partagées par tous les enseignants ?

Nous avons mené une enquête exploratoire auprès d'enseignants exerçant aux niveaux élémentaire ou secondaire. Le CNESCO précise que « si la crise d'attractivité du métier d'enseignant est loin d'être générale, certaines académies présentent des difficultés sévères » (2016, p.21). Il s'agit d'académies se trouvant en Zone d'Education Prioritaire (ZEP). Nous avons choisi d'aller rencontrer des enseignants en dehors de ces périmètres afin d'éviter le biais de conditions particulièrement difficiles. Les enseignants ont été mobilisés via leur direction en les sollicitant par courriels sous le label de l'Université de Rouen. Il a été proposé aux enseignants volontaires de répondre à des questions ouvertes et non codifiées portant sur les éléments précédemment décrits. Il s'agissait d'instaurer un contexte d'entretien moins contraint afin de libérer la parole. Les enseignants ont préféré participer à cette enquête dans le cadre d'un entretien collectif plutôt qu'en face à face. Les entretiens ont duré en moyenne une heure. Ils ont eu lieu directement au sein des établissements scolaires. Douze enseignants<sup>24</sup> du département de l'Eure (une école maternelle et élémentaire et un collège en zone périurbaine et un lycée en zone urbaine) dans la région Normandie ont accepté de s'y soumettre. Nous aurions aimé avoir un échantillon plus important, mais la mobilisation des enseignants s'est avérée difficile du fait qu'ils se sentaient tenu par un devoir de réserve. Si l'échantillon n'atteint pas une taille critique pour être statistiquement représentatif, l'enquête qualitative a permis de tester nos hypothèses sur la perte d'attractivité du métier d'enseignant.

---

<sup>24</sup>Dans les propos apportés entre guillemets par les différents enseignants, nous avons retenu les points les plus dominants.

Deux perspectives se dégagent de l'analyse des entretiens :

- Un premier axe (1), mettant en évidence des disparités de profil dans les réponses apportées aux différents problèmes soulevés (crise des vocations, sentiment de déclassement et concurrence dans les formes d'apprentissage)
- Un deuxième axe (2), dégageant une grande convergence de vues quant aux raisons de la démotivation

(1) **Trois profils d'enseignants se distinguent** : les enseignants exerçant en maternelle et en primaire (a), au collège (b) et enfin au lycée (c). La perception du métier est en effet différente selon les niveaux d'enseignement (Farges, 2017) : les réponses se concentrent sur le niveau des élèves pour les enseignants du lycée, tandis qu'elles sont plus axées sur l'image du métier pour les enseignants du collège et le rôle des enseignants en maternelle et en primaire.

- Les enseignants du lycée invoquent la baisse du niveau des élèves pour expliquer la perte d'attractivité de l'enseignement. Les programmes scolaires semblent peu adaptés provoquant une remise en question du savoir scolaire par des publics dérouterés ou hostiles, en phase avec les propos de Pierre Périer (2004) : « *les difficultés d'adaptation de l'hétérogénéité sociale et du faible niveau scolaire des élèves - que les enseignants jugent par ailleurs peu intéressés par leur enseignement (...) - [entraînent] des tensions dans les relations pédagogiques* » (p.85).
- Les enseignants du collège sont plus sensibles à la dégradation de l'image du métier au sein de la société en raison d'une méconnaissance de ses réalités., « *[il] se perpétue par ces effets de langage, une représentation du métier qui en appelle à la nature humaine et à la responsabilité des individus* » (Périer (2004, p.89).
- Enfin, les enseignants des écoles maternelles et élémentaires, imputent la crise des vocations à la remise en cause du contrat social et des modalités du « vivre ensemble », à la perte de vue de « *ce qui fait sens aujourd'hui* ». L'évolution du statut des enseignants n'en fait plus des militants de l'enseignement, des animateurs de la vie sociale au sein des communes, notamment les plus petites. L'instituteur de jadis était un personnage reconnu, respecté, consulté et invité à participer à la vie publique en tant « qu'intellectuel » ou personnage dépositaire d'un « savoir-savant » encore peu diffusé dans la population (Compagnon et Thevenin, 2001). Cette position sociale a disparu à mesure que le métier d'instituteur se banalisait, rattrapé par la hausse des qualifications moyennes. Appartenant désormais aux professions intermédiaires, ces salariés ne se différencient plus des autres. L'ancrage local cède la place à des « *enseignant TGV* » qui n'habitent plus là où ils travaillent<sup>25</sup> ce qui rejait sur la concertation défailante entre enseignants, au profit d'un individualisme souvent mal vécu : « *on se retrouve seul face à ses élèves, on ne discute plus avec nos collègues ; pourtant, devenir enseignant, c'est le vivre ensemble* ».

Chaque niveau d'enseignement problématise la crise du recrutement de la corporation en fonction du prisme de son propre milieu : les difficultés scolaires commencent pour beaucoup d'élèves au collège, se prolongent au lycée : c'est justement dans ces établissements que les enseignants pointent des problèmes de niveau et de culture scolaire ; en revanche, l'isolement et le sentiment du déclassement affectent davantage les enseignants du primaire, faisant écho à la typologie des PCS qui les place en dessous des professions intellectuelles supérieures<sup>26</sup>. La dépréciation du statut social est plus particulièrement ressentie dans les niveaux d'enseignement du premier degré et du collège, beaucoup moins dans les lycées. Les premiers estiment vivre une situation de précarité, leur salaire n'étant qu'un salaire d'appoint : « *On ne peut pas vivre uniquement avec ce salaire, nous avons une perte de pouvoir d'achat, la sécurité de l'emploi est chère payée* ».

<sup>25</sup> Cf. la diminution des logements de fonction qui attachaient l'instituteur à son école

<sup>26</sup> Cf. <https://www.snuipp.fr/Professeurs-des-ecoles-declasses>

Les enseignants du collège, surtout ceux en début de carrière, se plaignent d'une promotion d'échelon beaucoup trop lente, sans oublier le gel du point d'indice dans la fonction publique. Hubert Raguin (2012), syndiqué à Force Ouvrière, précise « *qu'en France, les enseignants débutants gagnent à peine 1500 euros nets par mois* ». « *Ces conditions de rémunération sont pénalisantes* » car en inadéquation avec le niveau d'études.

Ce manque de valorisation du métier peut s'observer à l'occasion de la mise en œuvre des formes d'apprentissage autour des outils numériques comme les plateformes en ligne. Les enseignants de lycée, premiers concernés, se demandent s'ils ne contribuent pas à la mise en danger de leur métier : « *veulent-ils faire disparaître les profs ! Faut-il que ce soit l'élève qui construise son cours (progressions à la carte ; tests de connaissance ; choix du cours), comme le suggère les différentes réformes ?* ». Ceci questionne sur la place dévolue à l'enseignant au sein de la situation d'apprentissage : « *Le numérique c'est « un paquet » qui joue sur la forme ; il y a en revanche une absence de fond ; c'est la fin de la transmission du savoir* » au profit d'un simple accompagnement. En effet, si l'enseignant reste le concepteur des cours, il devient dans l'accompagnement numérique, un référent qui n'est plus le seul détenteur du savoir<sup>27</sup>. Cette nouvelle forme d'apprentissage synonyme de modernité ne doit rester qu'un complément au présentiel : le « *face à face* » pédagogique doit être obligatoirement maintenu, tout particulièrement au profit des élèves les moins favorisés, ceux-là même qui quoique ayant accès aux réseaux sociaux ne possèdent pas les codes et la culture suffisante pour exploiter de manière autonome et féconde l'ensemble des ressources accessibles en ligne.

Le numérique favorise l'émergence de nouvelles formes d'enseignement qui pourraient contribuer à désacraliser l'enseignant, en réduisant sans cesse l'importance des contenus disciplinaires véritables garants de sa qualification et de son statut d'intellectuel. Ce type de déqualification progressive ne peut qu'entretenir la médiocrité des salaires, la perte de prestige et d'autorité conférés par la fonction auprès des élèves et des familles ; autant d'incitations négatives à rester où devenir enseignant !

(2) **Le second axe d'analyse de nos entretiens** révèle une perte de motivation de nombreux enseignants dans l'exercice de leur métier.

- Ils condamnent tout d'abord **le mode d'élaboration des réformes** de l'Education nationale, à la fois hiérarchisé et soumis aux pressions idéologiques. Beaucoup d'enseignants estiment ne pas être « *véritablement consultés* » ; en dépit d'un simulacre de « grande concertation », les dés semblent pipés et les orientations déjà fixées par le ministère, en fonction de considérations comptables et bureaucratiques et parfois électoralistes<sup>28</sup>.

- Les implications des dernières réformes sont très mal vécues par des enseignants subissant **la disqualification de leurs pratiques** par une administration obnubilée par l'efficacité et la performance au mépris du service fait selon leur propre éthique professionnelle<sup>29</sup> : « *La nouvelle réforme du collège en 2016 a plombé l'ambiance ; on nous dit à demi-mot : « vous ne savez pas travailler, nous allons vous apprendre à travailler » ; il faudrait jeter l'ancien et faire du neuf* ». L'analogie avec le processus taylorien de confiscation des savoir-faire ouvriers par le bureau des méthodes saute aux yeux. Le renforcement de la division verticale du travail a nourri un vif ressentiment chez tous les ouvriers qualifiés, conscients des enjeux que revêtait la confiscation d'une compétence technique forgeant une identité au travail mêlant fierté et conscience professionnelle.

---

<sup>27</sup>La conférence de dissensus sur le numérique en éducation organisée par la Ligue de l'enseignement le samedi 8 octobre 2016 dans le cadre de la Semaine de l'éducation.

<sup>28</sup> Comme le montre le discours récurrent sur la restauration de l'uniforme à l'école, plus propice à complaire aux nostalgiques de l'ordre militarisé qu'à rétablir l'autorité des enseignants dans leurs classes.

<sup>29</sup> Une forme de « one best way » pédagogique en quelque sorte.

- **La multiplication des réformes** engendre une grande confusion, surtout si on s'attache à leurs justifications démagogiques<sup>30</sup> autant qu'à leur contenu substantiel : « *Les réformes ne sont pas claires ; on ne comprend pas quelle est la commande ; quel est [désormais] le sens de notre métier ? Du fait de leur succession rapide*<sup>31</sup>, elles exigent une refonte incessante des manières d'enseigner, au gré des modes et des inflexions idéologiques.<sup>32</sup> Leur rejet exprime une lassitude face à la versatilité de l'Education Nationale plus qu'un refus de se remettre en question. Cette situation serait déstabilisante pour quiconque contesté dans ses méthodes de travail ne pourrait bénéficier de la formation professionnelle requise par son adaptation. L'autoformation faisait déjà partie de l'ADN des enseignants ; il s'agit désormais de se conformer à des modèles imposés d'en-haut, légitimés parfois par les certitudes un peu pompeuses des sciences de l'éducation. Le CNEC (2016) s'en fait l'écho, notant que « *La France est marquée par l'absence de formation continue annuelle obligatoire pour les enseignants contrairement à d'autres pays européens (...)* Selon la Cour des comptes, les enseignants français bénéficient en moyenne de deux jours et demi de formation continue par an » (p.29).

- **Ce manque de formation** réduit l'attractivité d'un métier perçu comme difficile, ingrat et de moins en moins respecté. Le manque de possibilités de reconversion professionnelle apparaît également comme un élément dissuasif : elle devrait pourtant s'imposer quand « *le métier ne plaît plus* » ; bien au contraire, « *Parler de reconversion professionnelle reste un tabou*, comme si quitter le sacerdoce de l'enseignement confinait à l'apostasie ; « *Il existe très peu de passerelles entre les différents types de fonction publique ; la seule possibilité de reconversion professionnelle consiste à passer les concours internes de direction dans l'Education Nationale* ». Certes, la loi (n°2003-775), suivie de son décret d'application (n°2005-959) portant sur la seconde carrière des personnels des enseignants, envisage la possibilité de bénéficier d'une seconde carrière dans une autre fonction publique. La suppression du congé de mobilité fait cependant douter de sa pertinence : « *seuls 13 000 enseignants (soit environ 1,5% des enseignants) sont aujourd'hui détachés sur un autre poste dans la fonction publique* » (CNEC, 2016, p.32).

Les enseignants militent dans leur très grande majorité pour le maintien du statut de la fonction publique. Des entretiens menés, il ressort que sa remise en cause pourrait compromettre les pratiques pédagogiques auxquelles ils restent attachés, tant la corrélation entre les éléments protecteurs du statut et la sérénité nécessaire pour innover sur le plan professionnel leur semble avérée. L'attachement à l'autonomie dans le travail apparaît bien au centre de la représentation du métier.

## 2.2 Pour aller vers un statut plus attractif : quatre mesures prioritaires

De nombreux experts de l'éducation ont proposé un certain nombre de mesures pour relancer l'attractivité du métier d'enseignant. Pour les enseignants et le syndicaliste rencontrés, quatre priorités hiérarchisées de la plus importante à la moins importante s'imposent ; deux d'entre elles du reste font partie des « leviers d'attractivité » proposés dans d'autres pays (Allemagne, Estonie, Singapour) de l'OCDE (CNEC, 2016).

**1. La valorisation de l'image de l'enseignant** représente la première mesure d'urgence : « *en valorisant les enseignants on en attire de meilleurs, on augmente le succès des élèves et c'est toute la société qui finit par en profiter* » (Lamontagne, 2015). Cette valorisation doit reposer sur un discours public (dans la société) et éducatif (dans le milieu familial).

<sup>30</sup> Sur fond de dénonciation de « la baisse du niveau » ou de « perte du sens de l'autorité, de l'effort... », sans oublier un absentéisme des enseignants régulièrement mis en exergue...

<sup>31</sup> Chaque gouvernement successif semble vouloir faire « sa » réforme, sans même attendre que la précédente n'ait été évaluée, validant ainsi l'hypothèse d'un primat de l'idéologique sur le pragmatique.

<sup>32</sup> Cf. à cet égard les discussions à la fois passionnées et stériles sur les méthodes d'apprentissage de la lecture.

Pour nos interlocuteurs, il est important de promouvoir une meilleure connaissance du métier : « *nous devons être reconnus par la société, mais également par les parents* ». Cette problématique est commune aux différents pays de l'OCDE. On peut citer en exemple, les cérémonies publiques organisées pour accueillir les nouveaux enseignants ou les départs en retraite (Allemagne), moments permettant « *d'accroître la visibilité au plan local des réussites en matière d'actions éducatives* » (p.39). En Estonie des débats publics et des journées « professeurs » sont organisées dans ce même esprit. Lamontagne (2015) décline ces actions de valorisation en quatre points :

- Engagement et soutien apporté par la direction aux enseignants en toutes circonstances, notamment dans les établissements « difficiles » ;
- Contrôle et participation renforcée aux décisions qui entourent les actions pédagogiques ; préservation de l'autonomie pédagogique ;
- Renforcement du travail en équipe : la collaboration évite les situations d'isolement
- Reconnaissance et gratifications : « *être reconnu par ses pairs, ses proches, les parents ou la communauté locale est souvent plus valorisant et plus durable* » ; la promotion et la carrière doivent mieux prendre en compte l'engagement personnel de manière transparente.

Ces quatre points peuvent servir de guide pour jauger l'efficacité de la gouvernance du système éducatif ou des différents organismes consultatifs<sup>33</sup> mis en place par l'Education Nationale. Concernant la phase ex ante des réformes et celle ex-post des conditions d'application, nos entretiens font état de fortes attentes en matière de concertation, à l'image de ce que laisse entrevoir le *Conseil consultatifs de l'enseignement et de l'éducation* (CCEE) mis en place en Nouvelle Calédonie et conçu comme un cadre d'élaboration d'actions pédagogiques co-construites.

**2. L'intégration du perfectionnement de l'enseignement dans un continuum pédagogique et salarial.** L'enquête<sup>34</sup> internationale TALIS 2013 (OCDE) nous apprend que les enseignants français bénéficient de moins de formation que leurs collègues étrangers, tant en quantité qu'en durée<sup>35</sup> (par exemple : France 2,7%, Suède 7,4%, Espagne 7,6%, Royaume-Uni 22,4%, Brésil 37,7%). La formation initiale des enseignants pour tous les niveaux d'enseignement est à la fois courte et dense<sup>36</sup>. Pour Young (2008), cette formation privilégie les savoirs théoriques au détriment des savoir-faire et savoir être. Ses insuffisances se révèlent préjudiciables dans les premières années d'enseignement, pendant lesquelles les taux de démission sont les plus importants. Les enseignants se retrouvent très vite en face des élèves sans y être suffisamment préparés, voire se sentent isolés lorsque les équipes pédagogiques ne sont pas soudées.

---

<sup>33</sup>Le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) ; le Conseil national de la vie lycéenne (CNVL) ; le Conseil national des associations éducatives complémentaires de l'enseignement public ; la Commission spécialisée de néologie et de terminologie de l'éducation et de l'enseignement supérieur.

<sup>34</sup> Cf. La formation des enseignants, Filâtre Daniel.

<sup>35</sup> Proportion d'enseignants ayant participé à des activités de formation continue en dehors de leur établissement au cours des 12 mois précédant l'enquête %.

<sup>36</sup> Le comité d'experts auprès du ministre de l'EN (01/2018) a dans son agenda « *une réflexion sur le contenu des formations enseignantes et la façon dont les sciences de l'apprentissage pourraient être intégrées aux formations existantes* ».

Aussi, peut-on suivre Young (2008) lorsqu'il invite les « *différentes institutions chargées de la formation des enseignants tant initiale que continue, de trouver et de créer des espaces de parole*<sup>37</sup>, *d'échange et de négociation où ces pratiques réflexives peuvent être développées* » (p.198). Ces recommandations vont dans le sens d'un allongement du temps de formation, du développement de tutorat ou « mentorat intensif » avec un enseignant expérimenté sur le long terme. Enfin, l'accès à la formation continue outre qu'il n'est pas obligatoire, est désormais proposé par des structures en ligne, au détriment de la formation présentielle (Julien, 2014). Ce dernier constate que « *les profs sont le plus souvent obligés de se former seuls, comme ils le peuvent, s'ils veulent continuer à évoluer ou simplement se mettre à jour* » (non numéroté). Dans ces conditions, nous sommes favorables à rendre obligatoire le droit à la formation continue, conformément à la préconisation du rapport européen « *Study on Policy Measures to Improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe (2013)* ». Sa mise en œuvre effective impose de rétablir les congés pour formation professionnelle. Cela nécessite également de valoriser le temps consacré par les enseignants à leur formation. Singapour propose des incitations financières aux enseignants qui se forment tout au long de leur carrière en suivant des programmes universitaires, ainsi que des facilités pour gérer ces périodes : « *le paiement des études, une revalorisation salariale correspondant au niveau d'études visé, une flexibilité laissant la possibilité de suivre des cours* » (p.42). Ce temps de formation pourrait aussi favoriser les reconversions professionnelles qualifiées de « seconde carrière ».

**3. La valorisation des reconversions professionnelles** permettrait aux enseignants de ne pas rester prisonniers d'un « *métier [qui] ne plaît plus* ». Selon le CNESTO, « *l'amplification des secondes carrières permet de renouveler le métier tout au long de la carrière* » (2016, p.43). Réinstaurer le congé de mobilité permettrait au ministère de l'Education Nationale de se doter d'un contingent d'enseignants motivés et de respecter la loi « seconde carrière » (n°2003-775). Les enseignants ayant bénéficié d'un congé de mobilité pourraient réintégrer l'enseignement avec de nouvelles motivations, de nouveaux projets, en bénéficiant des *effets d'apprentissage par la fréquentation ou l'expérimentation d'autres métiers*. **Des stages de longue durée dans l'administration**<sup>38</sup> pourraient inciter au dialogue et à la compréhension mutuelle. *S'il existe déjà ce type d'échanges professionnels dans le parcours des enseignants, beaucoup souhaitent qu'ils soient plus développés.*

**4. La dernière mesure concerne l'amélioration des conditions de rémunération** : « *bien que les niveaux de rémunération n'influencent pas directement les prestations des enseignants, les compensations et les conditions d'enseignement peuvent influencer les recrutements, la stabilité et le moral du corps enseignant* » (Campoy et De Angelis, non daté). Rappelons que la réforme dite de la *masterisation exige la détention du grade de master pour exercer le métier d'enseignant et que les comparaisons avec d'autres professions sont dissuasives*. Dès le début de carrière, il paraît crucial de mettre le salaire des enseignants en adéquation avec le niveau de diplôme requis par leurs concours. Les activités péri-éducatives hors temps d'enseignement réglementaire (Décret n° 90-807 du 11 septembre 1990), les travaux de suivi et d'orientation des élèves, les réunions avec les parents, et les activités relevant directement des programmes scolaires devraient aux yeux de certains, être davantage valorisés, au motif que tous contribuent à la réussite scolaire, impulsent une dynamique collective dans les établissements.

---

<sup>37</sup>A l'image des groupes de parole Balint pour les médecins généralistes (Inventés par Michael Balint, les premiers Groupes Balint ont été expérimentés dans le cadre de la TavistockClinic de Londres, puis proposés, dès 1949, dans le cadre de la formation continue des médecins généralistes. [www.persee.fr/doc/rfsoc\\_0035-2969\\_1961\\_num\\_2\\_1\\_6824](http://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1961_num_2_1_6824))

<sup>38</sup>Ou réciproquement des périodes « d'implication sur le terrain » pour les administratifs du ministère !

On peut émettre cependant une réserve : la reconnaissance pécuniaire de ces activités va de pair avec un dénombrement vétilleux de toutes les activités pédagogiques jadis incluses dans le compromis professionnel des enseignants. S'il convient de reconnaître à sa juste valeur le surtravail (promotion, avancement de carrière, heures supplémentaires), les effets pervers risquent d'être ambigus. Ce que l'on faisait volontiers gracieusement en contrepartie d'un statut protecteur, on devrait désormais le faire monnayer en contrepartie du renoncement à celui-ci. L'exemple de l'université devrait faire réfléchir : en voulant « mettre au travail » les enseignants-chercheurs réputés peu investis, il a fallu mettre en place un « référentiel des tâches » qui gonfle d'années en années, qui pèse de plus en plus lourd dans les budgets, et incite chacun à renoncer désormais aux activités « gratuites » puisque d'autres, voisines, sont éligibles à des émoluments. Au final, l'esprit de service public est asphyxié par une logique mercantile qui n'améliore en rien la qualité des services rendus.

**Sur un autre plan**, les enseignants rencontrés mettent en doute la sincérité des pouvoirs publics, qu'ils considèrent surtout préoccupés par la mise au pas d'une profession jugée trop indépendante, multipliant pour ce faire les entreprises de déstabilisation ou d'altération progressive de leur statut. Aussi n'est-ce pas tant le statut de la fonction publique qui serait un obstacle à la rénovation du métier d'enseignant, que la succession de réformes qui le déstabilise peu à peu, sans se soucier de l'adhésion des personnels aux évolutions engagées. Tout ceci engendre un climat crépusculaire au sein de l'Education Nationale, alimentant à loisir la caricature de personnels sur la défensive, rivés à des « corporatismes », que seul le manque d'objectivité ou d'information pousse à qualifier de « privilèges ». Le décalage entre les visées des politiques d'éducation et le statut des enseignants fait office de verrou. Ces politiques obéissent à des logiques économiques bien plus qu'elles ne répondent à des besoins pédagogiques. Dans ce contexte, le statut des enseignants devient une variable d'ajustement ou un obstacle. Se pose alors la question de la nature des modifications statutaires envisageables et préalablement celle de leur lien de causalité avec les buts poursuivis<sup>39</sup>. Les attentes des réformateurs ministériels et celles des enseignants se révèlent fort éloignées. Si la concertation apparaît toujours souhaitable, est-elle concevable dès lors que les projets implicites des pouvoirs publics ne sont jamais reconnus, au simple motif qu'ils entraîneraient une opposition vigoureuse ? Nul doute que la tradition autoritaire de l'administration française peine à s'affranchir d'un modèle de commandement peu enclin à se justifier auprès des subordonnés. Il pourrait être intéressant de confronter ce qui relève des représentations des enseignants eux-mêmes et les préconisations émanant de l'employeur qui tend à s'inspirer des modèles du management<sup>40</sup>. La sécurité de l'emploi et le recrutement par concours institutionnalisent un compromis professionnel au sein duquel les enseignants acceptent en retour d'être évalués, non par le marché, mais conjointement par le corps des inspecteurs et par l'administration.

---

<sup>39</sup> Ainsi peut-on démontrer que la sécurité de l'emploi est un obstacle à la bonne qualité de la transmission des savoirs ? La liberté pédagogique est-elle incompatible avec la remise en cause personnelle de ses méthodes de travail ou le souci d'actualiser sans cesse ses propres connaissances ?

<sup>40</sup> Cf. l'entrée en vigueur de nouvelles modalités d'évaluation, sous forme de trois rendez-vous de carrière en remplacement des inspections traditionnelles

## **Conclusion**

Les causes de la perte d'attractivité du métier d'enseignant ne sont pas nouvelles, mais prennent une acuité particulière dans un contexte de remise en cause larvée du service public d'éducation et du statut professionnel qui tenait lieu de compromis professionnel institutionnalisé. Force est de constater que beaucoup de problèmes qu'il conviendrait de résoudre aujourd'hui découlent en fait de la déstabilisation du corps enseignant par les réformes mises en œuvre dans les 40 dernières années. Elles n'expliquent certes pas tous les problèmes, dont certains sont profondément ancrés dans les mutations sociales intervenues depuis les années 1950, moment où se forge l'école démocratique dont nous observons aujourd'hui la crise. Il existe cependant un tropisme français qui se nourrit d'une crise d'efficacité de l'école dans un contexte d'austérité budgétaire et de remise en cause du service public « à la française ». La conduite des réformes alterne la continuité dans la recherche d'une massification scolaire au moindre coût et la rupture recherchée à travers la remise en cause du statut professionnel des enseignants. S'il présente des rigidités, elles ne sont pas moindres que celle de l'administration qui l'incrimine. Conscients des limites d'un modèle scolaire présenté comme à bout de souffle, inquiets quant au sort que leur réserve les mutations à l'œuvre les enseignants sont exposés au désenchantement. Le métier ne fait plus recette auprès des jeunes diplômés conscients de la modestie relative des rémunérations et de la perte de ce qui faisait son attrait. A cela s'ajoute le sentiment d'une emprise bureaucratique grandissante à travers la multiplication des normes et contraintes de toute sorte, au moment même où l'on attend des enseignants qu'ils fassent preuve de flexibilité et de créativité. Autant de raison de réfléchir plus avant aux moyens de renverser ces tendances dépressives en redonnant aux enseignants des raisons de se sentir utiles, écoutés et respectés.



## Bibliographie

Loi 2003-775 du 21 août 2003, suivie de son décret d'application 2005-959 portant sur la seconde carrière des personnels des enseignants.

ALAIN., 1986, *Propos sur l'éducation*, 1932, Paris, PUF, Coll. Quadrige.

ALLOUCH A., 2017, *La société du concours*, Paris, Seuil.

BERTAUX D., 1977, *Destins personnels et structure de classe ; pour une critique de l'anthropométrie économique*, Paris, PUF.

BOUDON R., 1973, *L'inégalité des chances*, Paris, Armand Colin.

BOURDIEU P, PASSERON J.-C., 1964, *Les héritiers*, Paris, Les Editions de Minuit.

BRIGHELLI, J.-P., 2005, *La fabrique du crétin : la mort programmée de l'école*, Paris, J.-C Gawsewitch.

CAMPOY A., n .d, « Situation et rémunération des enseignants », OECD.

CHAUVEL L., 1998, *Le destin des générations*, Paris, PUF.

CHAUVEL S., 2016, *Course aux diplômés, quels sont les perdants ?*, Paris, Textuel.

CHARLOT B., 1977, *La mystification pédagogique*, Paris, Payot.

CNESCO., 2016, « Dossier de synthèse : le métier d'enseignant attire-t-il toujours ? ».

— 2016b, « Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires ».

COMPAGNON B, THEVEVIN, A., 2001, *Histoire des instituteurs et des professeurs de 1880 à nos jours*, Paris, Perrin.

—2005b, *L'école en France : au carrefour des valeurs républicaines*, Toulouse, Milan

DESMARAIS C, ABORD DE CHATILLON, E., 2008, « Existe-t-il encore des différences entre le travail des managers du public et ceux du privé ? », *Revue française d'administration publique*, vol.4, n°128.

DUBET F., 2004, *L'école des chances, Qu'est-ce qu'une école juste ?* Paris, Seuil.

DURU-BELLAT M., 2006, *L'inflation scolaire*, Paris, Seuil.

ESTABLET R., BAUDELLOT C., 1988, *Le niveau monte ; réfutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles*, Paris, Seuil.

FARGES G., 2017, *Les mondes enseignants : identités et clivages*, Paris, PUF.

FELOUZIS G, PERROTON J., 2011, « Enseigner dans le privé et le public en France, une analyse comparative », *Revue Française de Pédagogie*, n°177.

FRACKOWIACK P., 2008, « La liberté pédagogique des enseignants, alibi ou garantie ? », *Le Nouvel Educateur*.

JARRAUD F., 2012, « Café pédagogique », *L'Expresso*.

- JULIEN G., 2014, « Les 10 idées de l'Europe pour relancer l'attractivité du métier d'enseignant (et pourquoi la France n'est pas près d'y arriver) », *L'Institut Humeur, France TV info*.
- LAMONTAGNE D., 2015, « Valoriser les enseignants : quatre pièces faciles », *Thot Cursus*.
- LAVAL C., 2003, *L'école n'est pas une entreprise : le néolibéralisme à l'assaut de l'enseignement public*, Paris, La Découverte.
- LESSARD C, et al., 2008, « Les politiques et les pratiques en éducation : un couplage problématique. Une perspective anglo-américaine ». *Carrefours de l'éducation*, vol.1, n°25.
- MAURIN E., 2007, *La nouvelle question scolaire – les bénéfices de la démocratisation*, Paris, Seuil.
- MERLE, P., 2012, *La ségrégation scolaire*, Paris, La Découverte.
- OCDE, 2017, « Regards sur l'Éducation », Les indicateurs de l'OCDE.
- PARIENTY A., 2015, *School business, comment l'argent dynamite le système éducatif*, Paris, La découverte.
- PEUGNY C., (2013) *Le destin au berceau*, Paris, Seuil.
- PERIER P., 2004, « Une crise des vocations ? Accès au métier et socialisation professionnelle des enseignants du secondaire », *Revue française de pédagogie*, vol.147.
- PEGUY C., 1913, *L'argent*, 2008, Paris, Edition Des Equateurs.
- POTEAUX N., 2013, « Pédagogie de l'enseignement supérieur en France : état de la question », *Distances et médiations des savoirs*, n°4.
- POULLAOUEC T., 2010, *Le diplôme arme des faibles*, Paris, La Dispute.
- SNES., 2015, « La liberté pédagogique et autonomie professionnelle ».
- 2017, « La liberté pédagogique : une notion en débat ».
- SOULIE C.,1993, *Un succès compromettant*, in Pierre Bourdieu, *La misère du Monde*, Paris, Seuil.
- THELOT C., 1982, *Tel père, tel fils - Position sociale et origine familiale*, Paris, Dunod.
- TORRES J.-C., 2014, « La reconnaissance professionnelle des enseignants : difficultés et contradictions », *Administration & Éducation*, vol.4, n°144.
- RAYNAUD P, THIBAUD P., 1990), *La fin de l'école républicaine*, Paris, Calman-Levy
- VERRET M., 1975, *Le temps des études*, Paris, Honoré Champion.
- VIAL O, CHARLES-LAVAUZELLE I., 2012, *L'école malade de l'égalitarisme : Comment la soigner? Ordonnance 2012*, Paris, Books on Demand Editions.
- YOUNG A., 2008 , « La prise en compte des enfants bilingues à l'école primaire : Penser la formation des enseignants autrement » , in Helot, C., Benert, B., Ehrhart, S et Young, A. (ed.) *Penser le bilinguisme autrement*, KolloquiumFremdsprachenunterricht, Bach G., Caspari D, Raddatz V, Zydttiss W (dir.), Frankfurt, Peter Lang.