

Inspection générale
de l'éducation nationale

Inspection générale de l'administration
de l'éducation nationale et de la Recherche

Les composantes de l'activité professionnelle des enseignants outre l'enseignement dans les classes

Rapport à monsieur le ministre
de l'éducation nationale



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE

*Inspection générale
de l'éducation nationale*

*Inspection générale de l'administration
de l'éducation nationale et de la recherche*

Les composantes de l'activité professionnelle des enseignants, outre l'enseignement dans les classes

JUILLET 2012

*Bernard ANDRÉ
Viviane BOUYSSÉ
Jean-Michel PAGUET
Bertrand PAJOT
Yves PONCELET
Michel RAGE
Xavier SORBE*

Inspecteurs généraux de l'éducation nationale

*Jocelyne COLLET-SASSERE
Alain DULOT
Alain PERRITAZ
Yvon ROBERT
Christine SZYMANKIEWICZ*

*Inspecteurs généraux de l'administration
de l'éducation nationale et de la recherche*

*Anne BARATIN
Chargée de mission à l'inspection générale de
l'administration de l'éducation nationale et de la
recherche*

SOMMAIRE

| | |
|--|-----------|
| PREMIÈRE PARTIE : Le métier d'enseignant tel qu'il est prescrit et tel qu'il a été analysé depuis 40 ans | 3 |
| 1. Le métier d'enseignant : des activités communes à tous, des spécificités..... | 3 |
| 1.1. Des activités communes à tous les enseignants..... | 3 |
| 1.2. Les spécificités du métier des enseignants du premier degré | 5 |
| 1.2.1. <i>Des invariants du métier depuis le XIX^e siècle.....</i> | 6 |
| 1.2.2. <i>Le contexte d'exercice du métier.....</i> | 7 |
| 1.3. Les spécificités du métier des enseignants du second degré | 8 |
| 1.3.1. <i>Un groupe imposant et complexe</i> | 8 |
| 1.3.2. <i>La répartition par corps constituée, pour les enseignants, une dimension structurante</i> | 9 |
| 1.3.3. <i>L'exercice dans un type d'établissement et l'appartenance à l'équipe enseignante d'un établissement précis constituent un second élément fort de conscience collective</i> | 9 |
| 1.3.4. <i>La discipline enseignée constitue une troisième dimension d'identité.....</i> | 11 |
| 1.3.5. <i>Les statuts particuliers arrêtent, de manière assez générale, les missions des professeurs</i> | 12 |
| 1.3.6. <i>Un cadrage inégal de deux dimensions importantes de l'activité professionnelle outre l'enseignement dans les classes : la participation aux jurys et la participation aux réunions au sein des établissements.....</i> | 13 |
| 2. Les obligations de service des enseignants | 14 |
| 2.1. Le service des enseignants du premier degré | 14 |
| 2.2. Le service des professeurs du second degré..... | 15 |
| 2.2.1. <i>Les professeurs de l'enseignement général.....</i> | 16 |
| 2.2.2. <i>Les professeurs de l'enseignement technologique</i> | 17 |
| 2.2.3. <i>Les professeurs d'éducation physique et sportive.....</i> | 17 |
| 2.2.4. <i>Les professeurs de lycées professionnels</i> | 18 |
| 2.3. Un régime de rémunérations accessoires, différent pour les 1^{er} et 2nd degrés | 19 |
| 2.3.1. <i>Les heures supplémentaires</i> | 19 |
| 2.3.2. <i>Les indemnités.....</i> | 19 |
| 3. De nombreuses études sur les activités professionnelles des enseignants depuis 40 ans | 20 |
| 3.1. Des études quantitatives à l'initiative du ministère | 20 |
| 3.1.1. <i>Le temps de travail des enseignants du premier degré : une enquête qui date</i> | 20 |
| 3.1.2. <i>La dernière étude quantitative sur le temps de travail des enseignants du second degré</i> | 22 |

| | |
|--|-----------|
| 3.2. Quarante années de rapports et de propositions : une analyse approfondie de la situation, une impuissance à la faire évoluer..... | 28 |
| 3.2.1. <i>De 1972 à 2004, des analyses et des propositions convergentes</i> | 28 |
| 3.2.2. <i>Le rapport Pochard : la réflexion la plus récente sur la condition enseignante dans sa globalité.....</i> | 32 |
| Conclusion de la première partie..... | 36 |
| DEUXIÈME PARTIE : Les composantes des activités professionnelles des enseignants..... | 38 |
| 4. Les composantes de l'activité professionnelle des enseignants du premier degré..... | 38 |
| 4.1. Une description des activités assez consensuelle | 39 |
| 4.1.1. <i>24 heures d'enseignement à tous les élèves : une formule qui masque les réalités.....</i> | 39 |
| 4.1.2. <i>L'aide personnalisée : une composante récente du service, diversement appréciée par les enseignants.....</i> | 41 |
| 4.1.3. <i>L'arrière-plan constant de l'activité d'enseignement</i> | 42 |
| 4.1.4. <i>Le travail en équipe et avec des partenaires : des habitudes intégrées</i> | 46 |
| 4.1.5. <i>La formation continue : plutôt insatisfaisante et rare.....</i> | 49 |
| 4.1.6. <i>Des activités variées liées au contexte de travail, à des situations professionnelles particulières ou à des engagements individuels choisis.....</i> | 51 |
| 4.1.7. <i>Un métier dans le métier : directeur d'école.....</i> | 54 |
| 4.2. Le rapport au travail tel qu'il ressort de l'enquête | 59 |
| 4.2.1. <i>Un métier prenant, qui déborde sur la vie privée</i> | 59 |
| 4.2.2. <i>Le tournant de 2008 : un autre rapport au temps</i> | 60 |
| 4.2.3. <i>Les évolutions des conditions de travail qui pèsent le plus sur le vécu professionnel</i> | 61 |
| 5. Les composantes de l'activité professionnelle des enseignants du second degré | 62 |
| 5.1. Le premier cercle de l'activité professionnelle des professeurs : la préparation des cours et de l'évaluation des élèves | 62 |
| 5.1.1. <i>Préparer ses cours : une activité généralement très absorbante mais non pesante.....</i> | 62 |
| 5.1.2. <i>Corriger les copies (et les autres travaux d'élèves) : une activité laborieuse.....</i> | 65 |
| 5.2. Le deuxième cercle de l'activité enseignante : validation des acquis, organisation et suivi des stages, dispositifs de personnalisation et participation aux examens | 66 |
| 5.2.1. <i>La validation institutionnelle des acquis.....</i> | 66 |
| 5.2.2. <i>L'organisation et le suivi des périodes de formation en milieu professionnel (PFMP) et des autres stages</i> | 67 |
| 5.2.3. <i>Les dispositifs de personnalisation</i> | 68 |
| 5.2.4. <i>La participation aux examens ponctuels.....</i> | 68 |
| 5.3. Un troisième ensemble de missions concernant de plus en plus d'enseignants sur le principe du volontariat | 69 |
| 5.3.1. <i>Les activités liées majoritairement aux classes.....</i> | 69 |
| 5.3.2. <i>Des responsabilités liées majoritairement à la bonne marche de l'établissement.....</i> | 72 |

| | | |
|-------------|---|------------|
| 5.3.3. | <i>Des activités conduites à l'échelon académique ou national.....</i> | 75 |
| 5.4. | La formation continue : une faible place, des attentes diffuses..... | 76 |
| 5.5. | Un constat partagé : l'alourdissement des tâches des enseignants..... | 77 |
| 5.5.1. | <i>Le regard des professeurs</i> | 77 |
| 5.5.2. | <i>Le regard des personnels d'encadrement</i> | 82 |
| 5.5.3. | <i>Le regard des organisations syndicales</i> | 83 |
| 5.6. | Cet alourdissement des tâches enseignantes est difficile à quantifier, n'est pas porté par tous de la même manière et est mal reconnu..... | 85 |
| 5.6.1. | <i>La difficulté de quantification globale du temps de travail tient à des facteurs variés</i> | 85 |
| 5.6.2. | <i>Les professeurs sont globalement très investis, mais avec de fortes différences individuelles</i> | 86 |
| 5.6.3. | <i>La prise en compte des tâches « supplémentaires » reste faible et marquée par de sensibles inégalités.....</i> | 89 |
| 5.7. | Quelle(s) définition(s) de la mission du professeur ? | 90 |
| 5.7.1. | <i>Une volonté des professeurs de ne pas voir remis en cause, au moins profondément, le cadre actuel.....</i> | 90 |
| 5.7.2. | <i>Un volontarisme nuancé des personnels d'encadrement</i> | 93 |
| 5.7.3. | <i>La diversité marquée des options syndicales</i> | 94 |
| | Conclusion de la deuxième partie | 95 |
| | TROISIÈME PARTIE : Préconisations | 97 |
| 6. | Perspectives communes à tous les enseignants | 97 |
| 6.1. | Donner de la visibilité aux composantes des activités professionnelles des enseignants et mettre en place une veille institutionnelle relative à leur évolution..... | 98 |
| 6.1.1. | <i>Un cadre réglementaire actualisé et un référentiel-métier partagé.....</i> | 98 |
| 6.1.2. | <i>Une veille institutionnelle confiée à un observatoire de la condition enseignante</i> | 99 |
| 6.2. | Donner aux enseignants les ressources dont ils ont besoin pour mener à bien leurs missions | 100 |
| 6.2.1. | <i>Une attention plus grande aux stratégies de conduite du changement : informer mieux, accompagner, favoriser la mutualisation de la réflexion</i> | 100 |
| 6.2.2. | <i>La formation continue : un affaiblissement à corriger.....</i> | 101 |
| 6.3. | Penser la trajectoire professionnelle des enseignants de manière dynamique | 102 |
| 6.3.1. | <i>Des carrières d'enseignant moins uniformes.....</i> | 102 |
| 6.3.2. | <i>Des perspectives de mobilité plus évidentes.....</i> | 103 |
| 7. | Préconisations pour le premier degré..... | 103 |
| 7.1. | Les obligations de service : conserver le modèle de définition, en préciser les composantes..... | 104 |
| 7.2. | L'unité-école : revoir les critères d'attribution des avantages accordés aux directeurs d'école, instaurer la fonction de <i>coordinateur de cycle</i>..... | 105 |

| | |
|---|------------|
| 8. Préconisations pour le second degré..... | 106 |
| 8.1. Redéfinir les obligations de service et créer les conditions de travail adaptées au sein de l'établissement | 106 |
| 8.2. Faire évoluer la relation entre maximums de services, composantes du métier et conditions d'enseignement | 107 |
| 8.3. Revoir le régime des rémunérations accessoires | 108 |
| 8.4. Instaurer des fonctions de coordination au sein de l'établissement..... | 108 |
| Récapitulation des préconisations | 109 |
| Conclusion | 110 |
| Annexes..... | 113 |

Au titre des études et missions thématiques proposées pour l'année scolaire 2011-2012, le programme de travail de l'inspection générale de l'éducation nationale et de l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, paru au *Bulletin officiel* du 29 septembre 2011, comprend un thème d'étude intitulé : « Les composantes de l'activité professionnelle des enseignants du premier et du second degrés outre l'enseignement dans les classes » que traite le présent rapport.

Les inspections générales apportent ainsi leur contribution à une meilleure connaissance de la réalité du métier d'enseignant, dans sa diversité.

Le champ d'étude

La délimitation du sujet a conduit à écarter du champ de l'étude les enseignants qui travaillent exclusivement en dehors des classes : il ne s'agissait pas de conduire une nouvelle enquête sur les enseignants « hors la classe », thème que les deux inspections ont abordé à plusieurs reprises dans les années récentes. Ce sont, de l'école maternelle à la fin de l'enseignement scolaire, les activités des enseignants qui travaillent régulièrement en classe qu'il s'est agi d'examiner afin d'identifier leurs composantes, visibles ou invisibles.

L'enseignement dans les classes étant explicitement exclu par l'intitulé du thème de travail, une seconde question a concerné des dispositifs récents qui ont des statuts différents selon le niveau d'enseignement : aide personnalisée et stages de remise à niveau dans le premier degré, accompagnement éducatif – au moins partiellement – dans les écoles élémentaires et les collèges, aide individualisée en collège et accompagnement personnalisé en lycée, stages ; tous ces dispositifs constituent des temps d'enseignement même si ce sont des activités qui s'effectuent avec un projet et une pédagogie spécifiques. *A priori* ils ont été écartés de l'étude mais la mission est restée ouverte au fait que les entretiens pourraient remettre en cause le périmètre initialement envisagé ; ce fut largement le cas, comme on le verra. Le modèle de l'enseignement en classe entière ou en groupe est en effet prégnant et s'oppose à tout le reste, accompagnement inclus.

L'objectif était donc de décrire et de comprendre la nature du travail des enseignants en plus des heures passées dans le face-à-face pédagogique, et de mesurer, autant que possible, la charge temporelle qui s'y attache.

Les modalités de l'étude

L'étude puise sa base conceptuelle, documentaire et statistique dans un ensemble de sources constituées des textes réglementaires, de travaux de recherche sur l'analyse du travail et sur les évolutions des métiers de l'enseignement, d'enquêtes réalisées dans les dernières années sur la nature et le temps de travail des enseignants, aussi bien par des directions de l'administration centrale que par des missions extérieures. Le *Livre vert sur l'évolution du métier d'enseignant* (souvent cité comme rapport Pochard) par exemple (2008) et des productions plus anciennes, du rapport de la commission présidée par Louis Joxe en 1972 à celui de la commission dirigée par Claude Thélot en 2004, contiennent des développements directement en lien avec notre sujet dont le traitement peut ainsi être mis en perspective dans la durée.

L'essentiel de l'apport de la présente étude réside dans l'exploitation de nombreux entretiens qui se sont déroulés entre novembre 2011 et avril 2012 : d'une part, ceux qui ont été conduits au niveau national avec des responsables du système éducatif (directeurs généraux et directeurs d'administration centrale), avec le secrétariat national de l'enseignement catholique, avec des responsables de la direction générale de l'enseignement et de la recherche du ministère de l'agriculture et de l'agroalimentaire, avec des représentants syndicaux, tous interlocuteurs dont la liste figure en annexe 3 ; d'autre part, ceux qui ont été menés avec des responsables locaux du système éducatif, des inspecteurs du premier et du second degré, des directeurs d'école et des chefs d'établissement, des enseignants. Les visites ont concerné 24 lycées, 22 collèges et 29 écoles ; cet échantillon d'écoles et d'établissements, publics et privés, a été choisi en fonction de variables relatives à la taille, à l'environnement (rural ou urbain), à la population scolarisée issue de milieux plus ou moins favorisés ou défavorisés. L'annexe 2 présente l'ensemble des lieux d'enquête qui se répartissent dans huit académies (Amiens, Créteil, Dijon, Lille, Lyon, Rennes, Rouen, Toulouse).

La mission qui a conduit l'enquête était composée de huit inspecteurs généraux de l'éducation nationale et de six inspecteurs généraux de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche. Trois inspecteurs généraux de l'éducation nationale appartenant au groupe de l'enseignement primaire ont prêté leur concours pour l'enquête dans le premier degré. Chaque visite a été conduite par un binôme constitué d'un inspecteur général de l'éducation nationale et d'un inspecteur général de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, parfois par trois personnes. Un protocole d'enquête et un questionnaire volontairement peu directif et très ouvert, figurant en annexe 1 du présent rapport, ont servi de base commune de travail.

Le plan du rapport

Le présent rapport comporte trois parties. La première rappelle le cadre qui définit le métier d'enseignant et présente un résumé des enquêtes les plus récentes de notre ministère et des rapports qui ont marqué les quarante dernières années. La deuxième rend compte des données recueillies dans les entretiens en distinguant le premier degré du second degré. Enfin, la troisième partie est constituée par des préconisations.

PREMIÈRE PARTIE : Le métier d'enseignant tel qu'il est prescrit et tel qu'il a été analysé depuis 40 ans

Étudier ce que sont les composantes des activités professionnelles des enseignants, outre l'enseignement dans les classes, comme le thème de travail impose de le faire, suppose de savoir ce que sont les activités professionnelles prescrites – celles qui structurent le métier – et comment elles sont définies en durée. Il n'est pas indifférent non plus de connaître comment, dans un passé plus ou moins récent, elles ont été observées, analysées et comment alors leur évolution a été envisagée.

Aussi les deux premiers chapitres de cette première partie sont-ils consacrés à une présentation des métiers puis des obligations de service qui s'y rattachent alors que le troisième expose de manière résumée les apports pour la réflexion d'enquêtes ou de rapports qui ont abordé le sujet, même s'il n'était pas toujours le cœur des investigations.

1. Le métier d'enseignant : des activités communes à tous, des spécificités

Le cœur du métier pour tous les professeurs de l'enseignement scolaire est constitué, bien sûr, par le fait d'enseigner, c'est-à-dire d'instruire des élèves dans un face-à-face pédagogique qui met le professeur en relation avec une classe, un groupe d'élèves. Au-delà de cette situation, il existe d'autres points communs, définis par les textes législatifs ou réglementaires qui sont rappelés au début de ce chapitre. Les différences entre professeurs sont exposées ensuite en distinguant premier et second degré.

1.1. Des activités communes à tous les enseignants

Les textes législatifs apportent assez peu d'éléments de définition des activités professionnelles de l'ensemble des enseignants. Sur le plan pédagogique, la loi du 11 juillet 1975 relative à l'éducation ne donne qu'une seule indication sur les obligations des enseignants, dans son article 10 :

« Durant la scolarité, l'appréciation des aptitudes et de l'acquisition des connaissances s'exerce par un contrôle continu assuré par les enseignants sous la responsabilité du directeur d'école ou du chef d'établissement. »

La loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 inclut cette prescription dans une définition plus large de la mission des enseignants de l'enseignement scolaire (article 14) qui est inscrite dans un cadre collégial :

« Les enseignants sont responsables de l'ensemble des activités scolaires des élèves. Ils travaillent au sein d'équipes pédagogiques ; celles-ci sont constituées des enseignants ayant en charge les mêmes classes ou groupes d'élèves ou exerçant dans le même champ

disciplinaire et des personnels spécialisés, notamment les psychologues scolaires dans les écoles. Les personnels d'éducation y sont associés.

Les enseignants apportent une aide au travail personnel des élèves et en assurent le suivi. Ils procèdent à leur évaluation. Ils les conseillent dans le choix de leur projet d'orientation en collaboration avec les personnels d'éducation et d'orientation. Ils participent aux actions de formation continue des adultes.

Leur formation les prépare à l'ensemble de ces missions. »

L'article L. 912-1 du code de l'éducation qui reprend ce texte comporte un alinéa supplémentaire issu de la loi du 23 avril 2005 : « Ils contribuent à la continuité de l'enseignement sous l'autorité du chef d'établissement en assurant des enseignements complémentaires. »

Cette loi du 23 avril 2005 d'orientation et de programmation pour l'avenir de l'école renforce l'ensemble des orientations antérieures qui justifiaient le travail en équipe, notamment avec la création du socle commun de connaissances et de compétences et la validation des acquis qui lui est associée ainsi qu'avec les programmes personnalisés de réussite éducative qui exigent des concertations entre enseignants et avec les parents des élèves concernés.

Le travail en équipe se trouve par ailleurs implicitement articulé avec la notion de « liberté pédagogique » dans l'article 48 de la même loi (article L 912-1-1 du code de l'éducation) qui donne au projet d'école ou d'établissement une place particulière entre les normes nationales et la classe :

« La liberté pédagogique de l'enseignant s'exerce dans le respect des programmes et des instructions du ministre chargé de l'éducation nationale et dans le cadre du projet d'école ou d'établissement avec le conseil et sous le contrôle des membres des corps d'inspection. »

Le conseil pédagogique prévu à l'article L. 421-5 ne peut porter atteinte à cette liberté. »

En outre, l'application de la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées qui prescrit l'inclusion des élèves en situation de handicap à tous les niveaux de la scolarité et renouvelle entièrement les procédures qui encadrent leur scolarité, requiert une importante activité de concertation avec les partenaires de soins et avec les parents de ces élèves en relation avec le suivi des projets personnalisés de scolarisation.

Enfin, les enseignants ont l'obligation d'informer les parents selon des formes qu'il appartient à chaque équipe d'école ou d'établissement de définir¹ ; deux rencontres par an pour chaque classe doivent être prévues et la transmission des livrets ou bulletins scolaires assurée régulièrement. L'article D. 111-4 du code de l'éducation dispose :

¹ Les articles du code de l'éducation D.111-1 à D.111-5 précisent les conditions dans lesquelles le dialogue avec les parents est assuré.

« Le directeur d'école, le chef d'établissement et les enseignants veillent à ce qu'une réponse soit donnée aux demandes d'information et d'entrevues présentées par les parents. Toute réponse négative doit être motivée. »

Jusque dans les années 1990, les composantes des activités professionnelles des enseignants n'avaient pas été rassemblées dans des textes clarifiant l'ensemble de leurs obligations. Deux référentiels qui remédiaient à cette carence ont été publiés, l'un pour les enseignants du premier degré, l'autre pour les professeurs du second degré, respectivement en 1994 et 1997² ; s'ils n'ont pas été actualisés, l'essentiel en a été repris dans un arrêté qui vaut pour tous les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation, donné en 2006 comme référentiel pour la formation initiale et actualisé au moment de la réorganisation de celle-ci (arrêté du 12 mai 2010). Les dix compétences à maîtriser pour exercer les métiers concernés sont énoncées comme suit :

- 1 Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable,
- 2 Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer,
- 3 Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale,
- 4 Concevoir et mettre en œuvre son enseignement,
- 5 Organiser le travail de la classe,
- 6 Prendre en compte la diversité des élèves,
- 7 Évaluer les élèves,
- 8 Maîtriser les technologies de l'information et de la communication,
- 9 Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école,
- 10 Se former et innover.

Le référentiel explicite les constituants de ces compétences en identifiant, pour chacune d'entre elles, connaissances, capacités à les mettre en œuvre et attitudes professionnelles, cette liste constituant en quelque sorte le cahier des charges des contenus de la formation.

1.2. Les spécificités du métier des enseignants du premier degré

Les enseignants du premier degré se répartissent aujourd'hui entre professeurs des écoles et instituteurs ; les premiers représentent 96 % de l'ensemble. Ils constituent un groupe professionnel très féminisé au sein duquel le travail à temps partiel s'est accru depuis quelques années ; ces deux caractéristiques – féminisation et travail à temps partiel – sont plus fortes encore pour les enseignants des classes sous contrat du secteur privé, comme le met en évidence le tableau n°1 ci-après.

² Référentiel de compétences et capacités caractéristiques d'un professeur des écoles : annexe à la note de service n° 94-280 du 25 novembre 1994. Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel, circulaire n°97-123 du 23 mai 1997.

Tableau n° 1. Population enseignante du premier degré (janvier 2011)³

| Enseignants du premier degré public Total : 330 868 | | Enseignants des classes sous contrat du secteur privé Total : 44 368 | |
|--|---------|---|--------|
| Instituteurs | 7 676 | Instituteurs | 1 186 |
| Professeurs des écoles | 322 919 | Professeurs des écoles | 38 956 |
| Autres titulaires | 153 | | |
| Non titulaires | 120 | Instituteurs suppléants | 4 226 |
| Femmes | 81,7 % | Femmes | 91 % |
| Temps partiel | 12,1 % | Temps partiel | 16,4 % |

Instituteurs et professeurs des écoles, s'ils n'appartiennent pas au même corps, exercent le même métier dans les mêmes conditions.

1.2.1. Des invariants du métier depuis le XIX^e siècle

L'enseignant du premier degré, depuis la généralisation de l'école primaire obligatoire, s'est toujours adressé à l'ensemble des enfants des classes d'âge relevant de l'enseignement primaire ; cette population scolaire a connu un rajeunissement avec le départ des plus grands élèves accédant au collège de manière systématique dans les années 1960 et l'accueil croissant puis généralisé des jeunes enfants de trois à six ans.

Depuis 1921⁴, le métier d'enseignant du premier degré est identique, que l'on considère l'école maternelle ou l'école élémentaire qui constituent les deux segments de l'école primaire. Ce métier se caractérise par une polyvalence double.

La polyvalence disciplinaire est la plus évidente : l'instituteur ou le professeur des écoles enseigne toutes les « matières » qui composent les programmes, qu'il s'agisse des domaines d'activités dans les classes maternelles ou des champs disciplinaires dans les classes élémentaires. Le principe de la polyvalence est cependant écorné depuis la fin du XIX^e siècle par le recours à des tiers spécialistes (ceux que l'on appelle aujourd'hui des « intervenants extérieurs ») et, depuis longtemps – le philosophe Alain s'en amuse en 1932⁵ – par des échanges de service ; ces pratiques sont devenues plus fréquentes depuis les années 1980. Du fait de sa polyvalence, l'enseignant du premier degré dispose d'une relative autonomie dans la gestion de l'espace et du temps de sa classe, car il a « sa » classe⁶, ce terme étant entendu en un double sens : un groupe d'élèves et une salle. L'appropriation de ce lieu a des

³ *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, 2011 : les enseignants du premier degré public (p. 287) ; les enseignants des classes sous contrat du secteur privé (p.291). Les données valent au 1^{er} janvier 2011.

⁴ De la création de l'école primaire par la Troisième République à 1921, la situation des institutrices des écoles maternelles était différente de celle de leurs collègues des écoles élémentaires (horaires de travail et vacances en particulier).

⁵ Dans *Propos sur l'éducation*, Alain regrette que les inspecteurs primaires agréent ces échanges de service qu'il juge défavorables à la discipline car ils rompent avec la relation entre le maître et sa classe, et ironise sur les instituteurs qui "promènent de classe en classe de beaux discours sur Jeanne d'Arc et Bayard".

⁶ Les situations de plus en plus nombreuses de travail à temps partiel comme les décharges de services pour des raisons variées conduisent aujourd'hui à relativiser quelque peu la relation forte qui existe entre une salle de classe et un maître, bien illustrée par cette manière de dire très usuelle : « tel élève est *chez* madame X ». Le partage n'est d'ailleurs pas toujours sans quelques conflits.

conséquences pour la manière même dont il travaille. Il dispose d'une réelle latitude dans l'organisation du temps avec les élèves : il ne reçoit pas d'emploi du temps mais le conçoit lui-même et le gère à sa convenance. Sa situation illustre pleinement l'expression de « travail cellulaire » qu'utilisent des sociologues pour décrire le travail enseignant.

La polyvalence fonctionnelle est également consubstantielle de la fonction d'enseignant du premier degré. En plus de l'enseignement, il lui faut en effet assumer un ensemble de rôles qui sont pris en charge par des professionnels différents dans le second degré : c'est particulièrement net de la surveillance des élèves⁷ et de l'administration de l'école. Quand un enseignant est aussi directeur d'école, il peut bénéficier d'une « décharge d'enseignement » pour assurer les obligations afférentes à la direction et il perçoit une indemnité. La quotité du temps de décharge et le montant de l'indemnité sont fixés selon le nombre de classes de l'école ; les tableaux donnés en annexe 4 précisent ces éléments à la date du présent rapport.

1.2.2. Le contexte d'exercice du métier

▪ 1.2.2.1. La classe, l'école : des structures de travail très variées

Les conditions de réalisation des situations professionnelles colorent de manière particulière le métier d'enseignant. Dans l'école primaire, il n'y a pas de correspondance systématique entre une classe et une division ; or, la composition de la classe pèse sur les conditions de travail de l'enseignant, en particulier pour les activités de préparation. La définition du profil des classes se rejoue chaque année en fonction de la distribution des effectifs par niveau scolaire ; en milieu rural, les classes peuvent compter jusqu'à six divisions chacune composée d'un petit nombre d'élèves.

Selon le contexte, le titulaire d'une classe primaire peut collaborer très régulièrement, épisodiquement, voire jamais avec d'autres professionnels, qu'ils soient ses pairs (membres des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté, professeurs supplémentaires dans les réseaux de l'éducation prioritaire, etc.), des fonctionnaires territoriaux (agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles, intervenants extérieurs) ou des personnels non titulaires et non qualifiés recrutés sur missions temporaires (auxiliaires de vie scolaire secondant des enfants handicapés, assistants pédagogiques, etc.). Ces interactions ne sont pas sans conséquence pour les activités du professeur des écoles qui peuvent se trouver facilitées par certains aspects, mais alourdies par d'autres : l'enseignant doit « former » ceux avec qui il travaille, parfois préparer des écrits particuliers pour préciser ce qui est attendu d'eux.

Dans les écoles à classe unique, l'enseignant, qui est de plus « chargé d'école », peut être seul avec ses élèves à temps complet, sans interlocuteur adulte, responsable de tous et de tout de manière continue.

⁷ L'obligation permanente de surveillance fait aujourd'hui l'objet de la définition réglementaire suivante (article D 321-12 du code de l'éducation) : « La surveillance des élèves durant les heures d'activité scolaire doit être continue et leur sécurité doit être constamment assurée en tenant compte de l'état de la distribution des locaux et du matériel scolaires et de la nature des activités proposées. L'accueil des élèves est assuré dix minutes avant l'entrée en classe. Le service de surveillance à l'accueil et à la sortie des classes, ainsi que pendant les récréations, est réparti entre les maîtres en conseil des maîtres de l'école. »

▪ 1.2.2.2. La circonscription du premier degré : un cadre particulier de travail

Les équipes de circonscription interviennent directement dans la vie des écoles et sur le travail des enseignants, ce qui justifie qu'elles soient évoquées ici. L'inspecteur de l'éducation nationale est le supérieur hiérarchique des enseignants du premier degré puisque le directeur n'a pas cette position par rapport à ses « adjoints » ; pour autant, l'inspecteur est à distance de l'école et de son quotidien. Les inspecteurs ont fonction d'impulsion et d'explication de la politique à appliquer ; sources de prescriptions et chargés du contrôle et de l'évaluation des personnels et des écoles, ils peuvent aussi constituer des recours, voire des soutiens pour les enseignants, en cas de difficultés ou de différends avec des interlocuteurs extérieurs à l'école. Les conseillers pédagogiques et les autres personnes ressources rattachées à la circonscription sont surtout des aides pour les enseignants dont ils restent les pairs, particulièrement pour les débutants qu'ils accompagnent dans leurs premières années d'exercice.

Ces équipes constituent un relais des informations institutionnelles et un encadrement pédagogique de proximité pour les professeurs des écoles. Elles organisent en particulier la formation continue en circonscription sous forme d'« animations pédagogiques ».

1.3. Les spécificités du métier des enseignants du second degré

Le second degré a connu une forte augmentation quantitative et de profondes transformations de son public scolaire depuis une cinquantaine d'années. Les conditions d'exercice des professeurs s'en sont trouvées et s'en trouvent modifiées, de même qu'une partie de leurs missions, ce dont la mémoire collective du groupe est marquée. Le fait que, depuis la décennie 1980, ils soient plus nombreux que leurs collègues du premier degré constitue en lui-même un indice de profonds changements sociétaux.

1.3.1. *Un groupe imposant et complexe*

Les professeurs intervenant dans le second degré forment un ensemble de 464 146 membres au 1^{er} février 2012. 371 631 d'entre eux travaillent dans l'enseignement public, soit huit sur dix, et 92 515 dans les établissements privés.

L'essentiel de ces enseignants est composé de titulaires et de stagiaires – singulièrement dans les EPLE : 93% de titulaires – ; les maîtres auxiliaires et surtout les enseignants contractuels comptent pour un faible pourcentage, quoique ce dernier soit plus important dans les établissements privés et de toute façon variable d'un domaine disciplinaire à un autre (9,6 % et 8,9 % dans les domaines des services et de la production). Quelle que soit la source consultée, la tendance actuelle est cependant à l'augmentation des non-titulaires, qui ont atteint le nombre de 45 270 courant 2012.

Les professeurs intervenant dans le second degré enseignent dans trois types d'établissement, appartiennent à neuf corps de fonctionnaires et se répartissent au total entre une soixantaine de disciplines.

1.3.2. La répartition par corps constituée, pour les enseignants, une dimension structurante

Les corps de fonctionnaires auxquels appartiennent les professeurs du second degré sont nombreux, quoique en réduction⁸. Ils conditionnent en partie les modes d'insertion professionnelle et les lieux d'exercice, les perspectives de carrière et l'image de soi des enseignants. Ils ont une incidence non négligeable sur le thème de la mission, du fait d'un calcul des maximums de service effectué corps par corps.⁹

En février 2012, la répartition s'opère comme le montre le tableau suivant.

Tableau n° 2. Corps d'appartenance (et échelles de rémunération) des professeurs du second degré¹⁰

| | Total (Public + Privé) |
|--|---------------------------------------|
| Certifiés et Professeurs d'éducation physique et sportive (PEPS) ¹¹ | 283 225 (228 500 + 54 725) |
| Professeurs de lycée professionnel (PLP) | 65 471 (55 340 + 10 131) |
| Agrégés et Professeurs de chaire supérieure | 51 152 (47 780 ¹² + 3 372) |
| Professeurs d'enseignement général de collège (PEGC) | 3 874 (3 812 + 62) |
| Adjointes et chargés d'enseignement (AECE) | 6 534 (1 817 + 4 717) |

Annuaire de gestion EPP et EPP privé, photographie au 1^{er} février de l'année scolaire, France métropolitaine et DOM (ensemble des personnels en position d'activité, ayant une affectation et exerçant des fonctions d'enseignement).

Par des voies différentes mais convergentes, une homogénéisation progressive s'est donc opérée autour d'un groupe central : certifiés, PEPS et PLP – 83% de l'ensemble des titulaires – dont les maximums de service sont, comme on le verra, compris entre 18 heures hebdomadaires et 20 heures hebdomadaires.

1.3.3. L'exercice dans un type d'établissement et l'appartenance à l'équipe enseignante d'un établissement précis constituent un second élément fort de conscience collective

Les professeurs du second degré enseignent dans trois types d'établissement : le collège (éventuellement avec section d'enseignement général et professionnel adaptée annexée), le lycée général et technologique (éventuellement avec section d'enseignement professionnel adaptée annexée) et le lycée professionnel. Malgré la présence de près de 20 % des professeurs agrégés en collège, la corrélation entre les types d'établissement et les corps d'appartenance est marquée.

⁸ Du fait de l'extinction rapide de deux d'entre eux, jadis nombreux : les AECE (35 000 dans l'enseignement public en 1990 pour 6 020 en 2001) et les PEGC (70 000 dans l'enseignement public en 1990 pour 23 940 en 2001).

⁹ Voir ci-dessous 2.2.

¹⁰ Ce tableau n'envisage pas les 8 620 instituteurs et professeurs des écoles participant à l'enseignement du second degré (2% des titulaires du public et du privé). Par définition, il n'inclut pas non plus les non-titulaires.

¹¹ Professeurs lauréats du CAPES, du CAPET et du CAPEPS, professeurs issus d'un autre corps et intégrés dans les corps des certifiés ou des PEPS, professeurs bi-admissibles à l'agrégation.

¹² Dont 2 100 professeurs de chaire supérieure. Issus du corps des agrégés, ils ont vocation à enseigner en classes préparatoires aux grandes écoles mais peuvent compléter leur service dans les classes de lycée.

Tableau n° 3. Relation entre types d'établissement et corps de fonctionnaires dans l'enseignement secondaire public (2011)

| Corps d'appartenance | Collège | LEGT | LP | Total |
|----------------------------------|----------------|----------------------|-----------|--------------|
| Professeurs de chaire supérieure | | 2 104 | | 2 104 |
| Agrégés | 8 958 | 36 240 | 291 | 45 489 |
| Certifiés et assimilés | 145 192 | 76 153 | 3 480 | 224 825 |
| PLP | 2 637 | 14 397 ¹³ | 38 114 | 55 148 |
| PEGC | 4 748 | 6 | 9 | 4 763 |
| AECE | 1 329 | 452 | 207 | 1 988 |

RERS 2011 (p. 297 et 301), professeurs du second degré public devant élèves et répartition des heures enseignées dans le second degré public.

La dimension d'appartenance à un établissement précis, lui-même inscrit dans un lieu, n'a jamais été anodine dans le second degré (et, sans doute, moins encore dans le secteur privé). Mais elle tend à prendre plus d'importance depuis les années 1980-1990, à la mesure du poids croissant de la déconcentration, de la nécessaire contextualisation locale des dispositifs d'impulsion nationale, de la généralisation du projet d'établissement et de la multiplication des projets construits par les EPLE, de l'apparition des lycées des métiers, de la politique de l'éducation prioritaire et de la dynamique de contractualisation à toutes échelles. Alors que l'homogénéisation progressive des statuts est réelle, une nouvelle segmentation semble à l'œuvre : celle qui tient au contexte de travail.

En lien avec cette évolution s'établissent :

- un nouveau type de rapport des professeurs avec leur chef d'établissement et l'équipe de direction, au-delà de l'attribution – qui demeure cependant constitutive de chaque année de travail – du service d'enseignement et de l'emploi du temps annuels ;
- de nouvelles attentes envers les enseignants, à l'échelle de l'établissement et au-delà, à commencer par l'acceptation de responsabilités d'intérêt collectif (référent pour les usages pédagogiques numériques, chargé de mission à l'international, représentant de la discipline au conseil pédagogique, préfet des études, etc.) et par le travail productif entre pairs.

¹³ Rappelons le grand nombre de sections d'enseignement professionnel annexées à des LEGT.

1.3.4. *La discipline enseignée constitue une troisième dimension d'identité*¹⁴

Cette identité joue un rôle à tous égards important, d'ailleurs cohérent avec la prescription de la *Définition des compétences à acquérir par les professeurs* rappelée plus haut (1.1)¹⁵ et avec la « prescription » indirecte, mais explicite, que constitue le choix d'organiser l'essentiel du temps scolaire en heures de cours disciplinaires ou de répartir les concours de recrutement en de très nombreuses sections et options. Mais cet attachement est inégal selon les disciplines (certaines sont, par exemple, moins prioritaires que d'autres dans le choix initial du métier d'enseignant), les corps et la manière dont on les a intégrés, le contexte de travail, les personnalités et souvent les périodes de la vie ; de toute façon, il ne doit pas conduire à estimer que la motivation professionnelle des professeurs est uniquement intrinsèque et qu'ils ne se pensent pas d'abord au service de la transmission ou ignorent que leur action s'inscrit dans une collectivité. Tout indique en réalité qu'ils s'apparentent « moins à des « intellectuels par vocation » qu'à des « intellectuels par qualification » dont l'activité est orientée par des buts pragmatiques » (M. Duru-Bellat et A. van Zanten).

Quoi qu'il en soit, la prise en compte de la discipline d'exercice importe au thème de la mission car elle spécifie les composantes de l'activité professionnelle outre l'enseignement *stricto sensu*. C'est que la conduite d'activités particulières (chant choral, animation des sections UNSS...), le travail avec les collectivités territoriales, le degré d'attention, voire de pression des parents, la part relative de la correction des copies¹⁶ ou du suivi de l'actualité ou des séjours à l'étranger ou de la lecture d'œuvres, la participation aux dispositifs transversaux ou à l'enseignement des disciplines non linguistiques en section européenne diffèrent, parfois sensiblement, d'une matière scolaire à l'autre.

Cette conscience de groupe disciplinaire est l'un des éléments qui fédèrent les professeurs et les inspecteurs pédagogiques, à la fois évaluateurs et responsables de la qualité de l'enseignement d'une discipline ou d'une spécialité. Cette proximité a ses ambivalences et ses limites. Elle n'empêche pas ce sentiment, diffus chez beaucoup d'enseignants, que les inspecteurs participent des « injonctions contradictoires émises par l'administration » ou que les réalités de terrain sont trop peu prises en compte par l'inspection en académie et l'inspection générale – dans les prescriptions qu'elle leur adresse, à commencer par celle de traiter l'intégralité des programmes. Elle n'en est pas moins forte, notamment parce qu'elle participe du dialogue interpersonnel et qu'elle traduit le besoin d'une instance d'appel contre les empiètements possibles du niveau local.

¹⁴ La notion d'identité professionnelle des enseignants est inévitablement ambiguë ou du moins d'usage complexe (Philippe Savoie, « Aux origines de la professionnalisation ? La genèse du corps enseignant secondaire français », *Éducation et sociétés*, 2009/1 n° 23, p. 13-26). Elle constitue néanmoins un instrument pratique d'exploration des situations.

¹⁵ Le libellé de la compétence 3 indique que « Le professeur des lycées et collèges :
- connaît les objectifs de l'école primaire, du collège et du lycée ;
- maîtrise l'ensemble des connaissances dans sa ou ses disciplines et élargit sa culture aux disciplines connexes ;
- situe sa ou ses disciplines, à travers son histoire, ses enjeux épistémologiques, ses problèmes didactiques et les débats qui la traversent. »

Ambition vaste, dont l'atteinte suppose de se donner une formation continuée tout au long de la carrière.

¹⁶ Voir ci-dessous 3.1.2.2.

1.3.5. Les statuts particuliers arrêtent, de manière assez générale, les missions des professeurs¹⁷

- **1.3.5.1. « Les professeurs participent aux actions d'éducation principalement en assurant un service d'enseignement. Dans ce cadre, ils assurent le suivi individuel et l'évaluation des élèves et contribuent à les conseiller dans le choix de leur projet d'orientation. »**

La formule vaut pour les agrégés et les certifiés, et de manière quasi identique pour les professeurs d'EPS : « Les professeurs d'éducation physique et sportive participent aux actions d'éducation, principalement en assurant l'enseignement de leur discipline [...] » et pour les PLP : « Les professeurs de lycée professionnel participent aux actions de formation, principalement en assurant un service d'enseignement dans leurs disciplines respectives. [...] »

Elle a sa part d'indétermination (que signifient ici « principalement », « actions d'éducation¹⁸ » ou encore « actions de formation » ?) et sa dimension de polyvalence fonctionnelle : le conseil en orientation.

Les décrets signalent en outre, de manière assez détaillée, la possibilité pour les agrégés, les certifiés et les PLP d'exercer les fonctions de chef de travaux.

- **1.3.5.2. Ce service d'enseignement s'exerce dans des types d'établissement spécifiques**

C'est ce qui explique la corrélation entre le type d'établissement et le corps dont il a été question plus haut. Les agrégés « assurent leur service dans les classes préparatoires aux grandes écoles, dans les classes de lycée, dans des établissements de formation et, exceptionnellement, dans les classes de collège. » ; les professeurs d'éducation physique et sportive « dans les établissements du second degré, dans les établissements d'enseignement supérieur et dans les établissements de formation du ministère de l'éducation nationale » et les PLP « principalement dans les classes ou divisions conduisant à l'acquisition des certificats d'aptitude professionnelle, des brevets d'études professionnelles et des baccalauréats professionnels. » Le statut des certifiés est le moins prolixe (« dans les établissements du second degré et dans les établissements de formation »), ce qui confirme le caractère généraliste de ce corps.

Outre les professeurs d'éducation physique et sportive, les autres professeurs peuvent aussi travailler dans/pour l'enseignement supérieur : les agrégés pour y être éventuellement affectés, les certifiés pour « y assurer certains enseignements » et les PLP pour « exercer dans les classes ou divisions conduisant à l'obtention de brevets de technicien supérieur et dans les formations conduisant à l'obtention de licences professionnelles quand celles-ci sont organisées par convention avec les établissements scolaires. »

¹⁷ Décrets n°72-580 du 4 juillet 1972 relatif au statut particulier des professeurs agrégés de l'enseignement du second degré, n°72-581 du 4 juillet 1972 relatif au statut particulier des professeurs certifiés, n°80-627 du 4 août 1980 relatif au statut particulier des professeurs d'éducation physique et sportive et n°92-1189 du 6 novembre 1992 relatif au statut particulier des professeurs de lycée professionnel.

¹⁸ Sur le recours au mot « éducation », voir ci-dessous 3.2.1.1.

1.3.6. Un cadrage inégal de deux dimensions importantes de l'activité professionnelle outre l'enseignement dans les classes : la participation aux jurys et la participation aux réunions au sein des établissements

▪ 1.3.6.1. Une obligation claire de participer aux jurys des examens et concours

L'article premier du décret du 17 décembre 1933 précise :

« Est considérée comme une charge normale d'emploi, l'obligation pour les personnels des établissements d'enseignement relevant du ministère de l'Éducation nationale, de participer aux jurys des examens et concours pour lesquels ils sont qualifiés par leurs titres ou emplois. »

Il ne peut être accordé de rémunération particulière, dans les conditions et d'après les modalités qui seront fixées ultérieurement par décrets contresignés par le ministre du Budget, que pour les jurys de certains examens ou concours limitativement énumérés, et pour la correction des compositions écrites entraînant un dépassement de la durée normale du travail, par suite de l'obligation où se trouvent les intéressés d'effectuer cette correction dans des délais limités. »

Ce texte a été régulièrement mobilisé et commenté depuis, y compris en des temps très récents.

▪ 1.3.6.2. Une difficulté à quantifier les obligations de présence aux réunions organisées par/dans l'établissement

Il a été rappelé plus haut (1.1) que les professeurs travaillent au sein de deux types d'équipes pédagogiques : celles constituées par les enseignants ayant en charge les mêmes classes ou groupes d'élèves, celles qui regroupent les enseignants exerçant dans le même champ disciplinaire (code de l'éducation, L 912-1). Le code de l'éducation attribue à ces équipes d'importantes missions, dont celle de favoriser la concertation et la coordination entre les professeurs pour ce qui a trait aux enseignements, aux méthodes et aux supports pédagogiques (R 421-49). La réussite de ces missions suppose un travail collaboratif, notamment au sein du « conseil d'enseignement »¹⁹.

Le code indique aussi :

- qu'un conseil de classe, comprenant notamment les personnels enseignants, est organisé pour chaque classe et qu'il se réunit au moins trois fois par an, et « chaque fois que le chef d'établissement le juge utile » (R 421-50) ;
- que le chef d'établissement organise au moins deux fois par an et par classe une rencontre, qui peut prendre différentes formes, entre les parents et les enseignants ; l'information sur l'orientation est organisée chaque année dans ce cadre (D 111-2).

Or, un certain flou existe quant aux obligations de présence des professeurs à ces réunions – dont le nombre ou le rythme ne sont pas toujours fixés dans les textes. Ce constat vaut a

¹⁹ Appellation traditionnelle de la réunion de l'équipe disciplinaire.

fortiori pour toutes celles qui peuvent être organisées ou souhaitées par les équipes de direction, les professeurs principaux, les animateurs de projets...

2. Les obligations de service des enseignants

2.1. Le service des enseignants du premier degré

La semaine de l'élève a longtemps constitué l'unité de compte du temps de travail des instituteurs même s'ils s'investissaient, bénévolement ou contre rémunération, dans bien d'autres activités²⁰. La conception des obligations réglementaires de service des enseignants du premier degré n'est plus celle-là depuis une vingtaine d'années ; leur état actuel résulte d'évolutions dont les étapes significatives datent de 1969, 1991 et 2008.

L'arrêté du 7 août 1969 ramène de trente à vingt-sept heures hebdomadaires le service d'enseignement des instituteurs, supprimant le samedi après-midi ; selon l'article 3 :

« La nouvelle durée hebdomadaire de la scolarité dans les écoles maternelles et élémentaires permet aux maîtres de consacrer à leur perfectionnement pédagogique un temps équivalent à trois heures par semaine. »

Cette disposition sera très vite oubliée et la semaine de vingt-sept heures entérinée de fait.

En 1991, la réglementation précise les conditions d'application de la loi de 1989 : l'obligation pour chaque école de se doter d'un projet et l'organisation de la scolarité en cycles pédagogiques requièrent un travail en équipe. Ces nouvelles exigences supposent en effet des décisions collectives sur l'élaboration et l'évaluation des projets pédagogiques de cycle et d'école, la progression des enseignements, la situation scolaire des élèves dans le cycle après un examen collectif des progrès de leurs acquis, des difficultés qu'ils rencontrent et l'étude des mesures visant à y remédier. Dès lors, est alloué un temps de concertation au sein de différentes instances (conseils des maîtres et conseils des maîtres de cycle) qui s'intègre aux obligations réglementaires de service. En outre, pour réguler une situation antérieure floue et variable sur le territoire, les séances dites d'animation pédagogique sont alors incluses au titre des obligations hors enseignement de telle manière que cette modalité de la formation continue des enseignants ne se réalise pas au détriment des heures de classe pour les élèves, ce qui était le cas antérieurement. Ainsi se trouvent redéfinies les obligations de service dans une enveloppe temporelle hebdomadaire restée inchangée pour les enseignants (un service de 27 heures par semaine) mais en retirant une heure hebdomadaire d'enseignement aux élèves.

En 2008, l'externalisation de l'aide personnalisée dont le temps est décroché du temps d'enseignement dû à tous les élèves provoque une nouvelle organisation de ces obligations réglementaires de service. De plus, le nouveau décret prend alors en compte les contraintes

²⁰ Des composantes liées à l'activité professionnelle des instituteurs, qui relevaient d'une polyvalence élargie, ont aujourd'hui disparu ou sont en net recul : la prise en charge de cours d'adultes ou du secrétariat de mairie, la surveillance du temps de restauration à midi et des études du soir, l'encadrement d'activités périscolaires organisées par des associations ou par les communes par exemple.

liées à la scolarisation des enfants handicapés en intégrant le suivi de leur projet personnalisé aux heures de concertation ; par ailleurs, le temps de la formation continue en circonscription pris sur les horaires de service effectués hors présence d'élèves est porté de douze à dix-huit heures.

Le tableau n° 4 présente ces deux étapes significatives d'un nouveau modèle de définition des obligations réglementaires de service des enseignants du premier degré, qu'ils soient professeurs des écoles ou instituteurs.

Tableau n° 4. Obligations réglementaires de service des enseignants du premier degré

| Décret n° 91-41 du 14 janvier 1991 Arrêté du 15 janvier 1991 Circulaire n° 91-012 du 15 janvier 1991 | Décret n° 2008-775 du 30 juillet 2008 Circulaire n° 2008-105 du 6 août 2008 (textes abrogeant les précédents) |
|--|--|
| <i>Enseignement à tous les élèves : service hebdomadaire</i> | |
| 26 heures | 24 heures |
| <i>Activités hors du temps d'enseignement avec l'ensemble des élèves</i> | |
| 1 heure hebdomadaire en moyenne annuelle, soit 36 heures par an* : 18 heures de travaux au sein des équipes pédagogiques ; 12 heures de conférences pédagogiques ; 6 heures affectées à la tenue des conseils d'école obligatoires. | 3 heures hebdomadaires en moyenne annuelle, soit 108 heures par an : 60 heures consacrées à de l'aide personnalisée** ou à des interventions en groupes restreints auprès des élèves rencontrant des difficultés dans leurs apprentissages et au temps d'organisation proportionné correspondant ; 24 heures consacrées aux travaux en équipes pédagogiques, aux relations avec les parents, à l'élaboration et au suivi des projets personnalisés de scolarisation pour les élèves handicapés ; 18 heures d'animation et de formation pédagogiques ; 6 heures de participation aux conseils d'école obligatoires. |
| (*) Toutes les autres activités qui se situaient précédemment en dehors de l'horaire de service y demeurent, par exemple les réunions avec les parents d'élèves. | (**) Lorsque les soixante heures dévolues à l'aide personnalisée ne peuvent être entièrement utilisées pour l'aide aux élèves rencontrant des difficultés dans leurs apprentissages, elles sont consacrées au renforcement de la formation professionnelle continue des enseignants, en dehors de la présence des élèves. |

2.2. Le service des professeurs du second degré

L'organisation de leur travail est fondée sur l'obligation réglementaire de service (ORS), c'est-à-dire sur le nombre d'heures de cours que chacun d'eux doit aux élèves. C'est là une tradition ancienne : les temps de service individuels ont été définis en 1852 selon la fonction et le grade des professeurs ; les services exigés des titulaires (c'est-à-dire alors des agrégés) ont convergé dès 1892 vers les 15 heures hebdomadaires (14 heures à Paris), qui leur ont été conservées en 1950. Les maximums de service des enseignants du second degré sont aujourd'hui définis par quatre textes : trois décrets du 25 mai 1950²¹ qui n'ont subi que peu

²¹ Soit :

- le décret n° 50-581 du 25 mai 1950 fixant les maximums de service hebdomadaire du personnel des établissements du second degré ;
- le décret n° 50-582 du 25 mai 1950 fixant les maximums de service hebdomadaire du personnel des établissements d'enseignement technique ;

d'évolutions depuis leur parution et le statut particulier des professeurs de lycée professionnel²². Ils résultent d'un croisement entre application des statuts particuliers aux corps et prise en compte des conditions concrètes d'exercice, notamment le nombre d'élèves par classe. Des décharges sont prévues pour l'exercice de fonctions particulières.

Les tableaux suivants en présentent un résumé, fondé sur la version consolidée des décrets et qui n'entre pas dans le détail d'une réglementation dont certaines parties n'ont plus cours. Leur lecture témoigne d'une double réalité : l'attention portée en 1950 et depuis à la singularité des situations ; la pesanteur des dénominations et des typologies depuis la publication des plus anciens de ces décrets.

En sus des horaires ainsi présentés, rappelons que les enseignants sont tenus d'effectuer, si tel est l'intérêt du service, une heure supplémentaire hebdomadaire.

2.2.1. Les professeurs de l'enseignement général

Tableau n° 5. Situation générale

| Statut/Situation | Service hebdomadaire | Majoration | Minoration |
|---|----------------------|------------|------------|
| Agrégés | 15 h | | |
| Non agrégés | 18 h | | |
| Classes ≤ 20 élèves* | | 1 h | |
| Classes de 36 à 40 élèves* | | | 1 h |
| Classes ≥ 40 élèves* | | | 2 h |
| Enseignants exerçant dans trois établissements différents | | | 1 h |
| Professeurs de première chaire** | | | 1 h |

* En cas d'enseignement dans plusieurs classes, la majoration/diminution s'applique aux professeurs donnant plus de 8h d'enseignement dans les classes concernées (ou 6h dans les classes préparatoires aux grandes écoles – CPGE).

** Professeurs de première chaire : professeurs de philosophie, de mathématiques enseignant dans les classes de mathématiques, de lettres enseignant en classe de première ; professeurs donnant au moins 6h de cours dans les CPGE ; professeurs enseignant au moins six heures en première et/ou en terminale (les divisions d'une même classe ne comptant cependant qu'une fois).

Il existe en outre des décharges pour des enseignants ayant des responsabilités particulières :

- les professeurs chargés de l'entretien du cabinet de matériel d'histoire et géographie peuvent bénéficier d'une décharge d'une demi-heure ou d'une heure ;
- les professeurs dispensant au moins 8h de cours en sciences physiques et en sciences de la vie et de la Terre (SVT) dans un établissement sans agent affecté au laboratoire ;
- les professeurs de sciences physiques et de SVT chargés de l'entretien du laboratoire et des collections ;
- le personnel des ateliers assurant plus de 27h de service en présence des élèves ;

- le décret n° 50-583 du 25 mai 1950 fixant les maximums de service hebdomadaire des enseignants d'éducation physique et sportive.

²² Décret n°92-1189 du 6 novembre 1992 relatif au statut particulier des professeurs de lycée professionnel.

- les professeurs assurant la responsabilité du laboratoire de technologie ou du laboratoire de langues vivantes.

2.2.2. Les professeurs de l'enseignement technologique

Tableau n° 6. Situation générale

| Statut/Situation | Service hebdomadaire | Majoration | Minorations |
|---|----------------------|------------|-------------|
| Agrégés | 15 h | | |
| Non agrégés | 18 h | | |
| Classes ≤ 20 élèves* | | 1 h | |
| Classe de 36 à 40 élèves* | | | 1 h |
| Classe ≥ 40 élèves* | | | 2 h |
| Professeurs techniques | 30 h | | |
| École nationale d'arts et métiers | 32 h | | |
| Autres établissements | | | |
| Professeurs techniques adjoints | 30 h | | |
| École nationale d'arts et métiers | 38 h | | |
| Autres établissements | | | |
| Chefs de TP d'écoles nationales d'arts et métiers et assimilées | 25 h | | |
| Professeurs techniques adjoints de commerce | 18 h | | |
| Enseignants exerçant dans trois établissements différents | | | 1 h |
| Professeurs de première chaire** | | | 1 h |

* En cas d'enseignement dans plusieurs classes, la majoration/diminution s'applique aux professeurs donnant plus de 8h d'enseignement dans les classes concernées (ou 6h dans les CPGE)

** Professeurs de première chaire : professeurs d'enseignement littéraire, scientifique ou technique théorique donnant au moins 6h de cours dans :

- les classes des écoles nationales d'ingénieurs d'arts et métiers et assimilées ;
- les CPGE et les sections de techniciens supérieurs ;
- les classes des centres de formation des professeurs techniques adjoints ;
- les classes de terminale et de première.

Bénéficient d'une heure de décharge les professeurs :

- chargés de l'entretien du laboratoire ;
- qui assurent au moins 8 heures de cours en sciences physiques et en SVT dans un établissement sans agent de laboratoire ;
- chargés du bureau commercial ;
- ayant la responsabilité du laboratoire de langues vivantes.

2.2.3. Les professeurs d'éducation physique et sportive

Il est à noter qu'ils doivent chacun trois heures, qui figurent dans leurs services, pour assurer l'animation des sections de l'Union nationale du sport scolaire (UNSS).

Tableau n° 7. Situation générale

| Statut/Situation | Service hebdomadaire | Majoration | Minoration |
|---|----------------------|------------|------------|
| Agrégés | 17 h | | |
| Professeurs EPS et chargés d'enseignement EPS | 20 h | | |
| Adjoints d'enseignement | 20 h | | |
| Enseignants exerçant dans trois établissements différents d'une même localité ou deux établissements de localités différentes | | | 1 h |
| Enseignants exerçant dans trois établissements situés chacun dans des localités différentes | | | 2 h |

2.2.4. Les professeurs de lycées professionnels

Pendant l'année scolaire, les professeurs de lycée professionnel sont tenus de fournir, sans rémunération supplémentaire, un service hebdomadaire d'une durée de dix-huit heures d'enseignement dans leurs disciplines.

Pendant les périodes de formation en entreprise des élèves, chaque professeur de lycée professionnel enseignant dans la division participe à l'encadrement pédagogique de ces élèves. La charge de cet encadrement est répartie entre les enseignants en tenant compte, notamment, du nombre d'heures hebdomadaires d'enseignement qu'ils dispensent dans cette division. L'encadrement pédagogique d'un élève est comptabilisé dans le service du professeur pour deux heures par semaine, dans la limite de trois semaines par séquence de stage. Lorsque ce décompte conduit un professeur de lycée professionnel à dépasser ses obligations hebdomadaires de service, il bénéficie du paiement d'heures supplémentaires effectives.

Lorsqu'en raison du déroulement d'un projet pluridisciplinaire à caractère professionnel auquel participent les élèves d'une division dans laquelle il enseigne, le professeur de lycée professionnel n'est pas en mesure d'assurer la totalité de ses obligations hebdomadaires de service, les heures dues peuvent, dans la limite de trois heures, être reportées sur une autre semaine de l'année scolaire en cours pour être consacrées au projet pluridisciplinaire d'une division dans laquelle ce professeur enseigne. Lorsqu'un professeur de lycée professionnel n'accomplit pas, dans le cadre des périodes de formation en entreprise et des projets pluridisciplinaires à caractère professionnel, au cours d'une semaine, la totalité de ses obligations de service (sous réserve des dispositions sur le report déjà évoquées), son service est complété, dans la même semaine, par une participation aux actions de soutien et d'aide aux élèves en difficulté ou, à sa demande, par un enseignement en formation continue des adultes.

En tout état de cause, les modalités d'organisation des projets pluridisciplinaires à caractère professionnel et des périodes de formation des élèves en entreprise sont déterminées en début d'année scolaire, pour chaque division, par l'équipe pédagogique, sous l'autorité du chef d'établissement.

2.3. Un régime de rémunérations accessoires, différent pour les 1^{er} et 2nd degrés

2.3.1. Les heures supplémentaires

Les heures supplémentaires sont versées aux enseignants selon deux formules :

- les heures supplémentaires annuelles (HSA), attribuées aux enseignants du second degré exclusivement, dont le paiement est réparti sur neuf mois de l'année ; elles sont inscrites dans l'emploi du temps hebdomadaire. Ce sont les chefs d'établissement qui les attribuent, essentiellement en fonction des besoins d'enseignement ;
- les heures supplémentaires effectives (HSE) ne sont pas annuelles. Elles sont rémunérées selon des taux spécifiques en fonction du grade et de l'activité (coordination, remplacement, soutien...). Les HSE servent à rémunérer, en principe, des heures effectuées par les enseignants, à la demande du chef d'établissement dans le second degré et après appel à des volontaires dans le premier degré, pour assumer, au coup par coup, des services d'enseignement ou des activités dont les textes réglementaires prévoient qu'ils peuvent être rémunérés.

Dans le second degré, ces HSE servent aussi en fin d'année, pour autant qu'elles n'aient pas toutes été consommées, à rémunérer des services rendus par des enseignants qui se sont particulièrement impliqués dans des activités au bénéfice direct des élèves ou indispensables au bon fonctionnement ou au rayonnement de l'établissement.

Dans le premier degré où l'octroi d'HSE est une pratique récente, ces heures rémunèrent des activités consenties par des volontaires en plus de leurs obligations, pour les stages de remise à niveau qui ont lieu durant les vacances de printemps ou d'été ou pour l'accompagnement éducatif dans les écoles élémentaires situées dans les réseaux d'éducation prioritaire.

2.3.2. Les indemnités

Les diverses indemnités sont plus classiques dans la fonction publique : certaines bénéficient exclusivement aux enseignants du secondaire, comme l'indemnité de suivi et d'orientation des élèves (ISOE) ; d'autres bénéficient à la fois aux enseignants du secondaire et du primaire, comme celle qui est destinée aux enseignants exerçant dans les écoles et établissements relevant des territoires de l'éducation prioritaire ou comme l'indemnité pour activités péri-éducatives définie par le décret du 11 septembre 1990²³.

L'ISOE représente à elle seule plus de 55 % des indemnités versées aux enseignants du second degré. Elle est composée d'une part fixe versée de manière mensuelle à tous les enseignants (100 euros) et d'une part mobile, réservée aux professeurs principaux

²³ Décret n° 90-807 du 11 septembre 1990 instituant une indemnité pour activités péri-éducatives en faveur des personnels enseignants des écoles, collèges, lycées et établissements d'éducation spéciale et des personnels d'éducation.

(environ 265 000 enseignants)²⁴. Cette indemnité est versée automatiquement et sans que les enseignants aient à rendre compte de la façon dont ils assument leur mission ; mais ce sont les chefs d'établissement qui désignent les professeurs principaux : ils sont bien placés pour évaluer d'une année sur l'autre leur engagement et leur efficacité (de même qu'ils peuvent évaluer la régularité que met l'ensemble des professeurs à noter et apprécier le travail des élèves ou à assister aux conseils de classe).

Les autres indemnités ont vocation à couvrir des sujétions spéciales : remplacement, exercice de fonctions d'intérêt collectif (décret du 8 septembre 2010) qui permet de rémunérer légalement des interventions qui relevaient auparavant souvent des HSE, enseignement dans les établissements ÉCLAIR (décret du 12 septembre 2011), ces dernières indemnités n'étant pas cumulables avec l'indemnité ZEP.

Pour le premier degré, récemment, la mise en place des évaluations nationales en CE1 et en CM2 a donné lieu²⁵ à la création d'une indemnité dont bénéficient les enseignants impliqués dans la passation des épreuves, leur correction et/ou la saisie des résultats. Le montant est égal pour chaque école au taux de référence de l'indemnité (fixé par l'arrêté du 30 juin 2009 à 400 euros) multiplié par le nombre de classes de l'école comportant des élèves de CE1 ou de CM2 ; il peut être divisé en autant de parts que d'enseignants ayant contribué au travail requis par l'ensemble des opérations.

3. De nombreuses études sur les activités professionnelles des enseignants depuis 40 ans

3.1. Des études quantitatives à l'initiative du ministère

Les deux enquêtes sur lesquelles on s'appuie ici (2000 et 2008) sont les plus récentes qu'ait menées la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP). En 2009-2010, cette direction a participé au financement de l'enquête *Emploi du temps* effectuée par l'INSEE sur l'ensemble des salariés. 2 000 enseignants de tous niveaux ont été interrogés dans ce cadre, selon la formule de l'interview en face à face ; ils ont en outre accepté de noter ce qu'ils faisaient à chaque moment de la journée, durant une période donnée. Cette enquête sera d'une grande utilité, à la fois pour la connaissance de l'activité des enseignants sur une base statistique solide, mais aussi pour une comparaison avec les autres salariés. Les résultats n'en sont pas encore disponibles.

3.1.1. Le temps de travail des enseignants du premier degré : une enquête qui date

La dernière étude quantitative réalisée sur le temps de travail des enseignants du premier degré remonte à plus de dix ans, alors que les obligations de service étaient différentes de ce qu'elles sont aujourd'hui (cf. tableau n° 4). Elle s'appuie sur des données recueillies à

²⁴ Décret n° 93-55 du 15 janvier 1993 instituant une indemnité de suivi et d'orientation des élèves en faveur des personnels enseignants du second degré.

²⁵ Décret n° 2009-808 du 30 juin 2009 instituant une indemnité au bénéfice des enseignants procédant aux évaluations des élèves des classes de cours élémentaire première année et de cours moyen deuxième année dans l'enseignement primaire.

l'occasion d'un dossier consacré à l'entrée dans la carrière des professeurs des écoles, dossier publié en juin 2001 par la direction de l'évaluation et de la prospective²⁶.

Le tableau suivant, repris du dossier, donne la répartition du temps consacré au cours d'une semaine à différentes tâches professionnelles, selon que les professeurs des écoles ont été recrutés par concours externe (CE) ou le sont devenus par concours interne ou liste d'aptitude (CI-LA) ; ne sont pris en compte ici ni les professeurs directeurs d'école avec décharge, ni les professeurs des écoles travaillant à temps partiel.

Ainsi, selon les déclarations recueillies que synthétise le tableau n°8 en page suivante, les professeurs des écoles consacrent en moyenne 42 heures et 18 minutes à leur métier par semaine ; ce temps varie peu selon le mode d'entrée dans le corps. Les écarts sont surtout marqués pour la préparation de la classe (2 heures 25 de plus en moyenne hebdomadaire pour les enseignants débutants, ce qui peut s'expliquer aisément) et pour le travail chez soi (environ 3 heures 40 de plus pour les débutants, ce qui ne s'explique pas seulement par le temps de préparation).

Tableau n° 8. Le temps de travail hebdomadaire des professeurs des écoles en 2000

| | CE | CI-LA | Ensemble |
|--|---------|---------|----------|
| Enseignement en classe | 25 h 09 | 25 h 09 | 25 h 09 |
| Préparation de la classe | 8 h 27 | 6 h 02 | 7 h 22 |
| Corrections, évaluations | 4 h 04 | 3 h 52 | 3 h 59 |
| Travail et concertation avec les collègues | 2 h 02 | 2 h 17 | 2 h 09 |
| Surveillance de récréations, de repas, de siestes ²⁷ | 2 h 55 | 2 h 58 | 2 h 57 |
| Surveillance d'études | 0 h 29 | 0 h 40 | 0 h 34 |
| Rencontre et réunions de parents | 0 h 58 | 1 h 12 | 1 h 04 |
| Formation et recherche personnelles en rapport avec l'exercice du métier | 1 h 29 | 1 h 26 | 1 h 28 |
| Activités de soutien scolaire (hors classe) | 0 h 06 | 0 h 10 | 0 h 07 |
| Activités péri-éducatives (hors des heures de cours) | 0 h 18 | 0 h 26 | 0 h 21 |
| Total hebdomadaire | 43 h 07 | 41 h 17 | 42 h 18 |
| Heures consacrées chez soi au travail de professeur des écoles | 9 h 14 | 5 h 35 | 7 h 37 |

Au-delà des profils d'enseignants, les types de postes et contextes d'école sont la source de disparités dans les temps de travail hebdomadaires. Ainsi ceux-ci sont-ils significativement différents – plus de deux heures les séparent – selon que les professeurs exercent en maternelle ou en élémentaire comme le montre le tableau suivant ; l'écart porte essentiellement sur le temps consacré aux activités hors temps d'enseignement, les

²⁶ Dossier *Devenir professeur des écoles*, Direction de l'évaluation et de la prospective, n°123, juin 2001. L'échantillon est constitué de professeurs des écoles recrutés par concours externe (426) ou qui le sont devenus par concours interne ou liste d'aptitude (296).

²⁷ Cet amalgame associe des composantes de l'activité des enseignants qui ne sont pas de même nature : la surveillance des récréations et des siestes (s'il n'y a pas d'autre solution pour ces dernières) est obligatoire ; la surveillance des repas relève du volontariat et donne lieu à rémunération par l'organisateur de la restauration scolaire, le plus souvent la commune.

préparations étant plus lourdes en élémentaire et le temps passé en correction étant alors plus du double de ce qu'il est en maternelle.

Tableau n° 9 : Des variations du temps de travail selon le niveau d'enseignement

| | Total hebdomadaire | Temps d'enseignement | Préparation | Correction |
|-------------|---------------------------|-----------------------------|--------------------|-------------------|
| Maternelle | 40 h 44 | 24 h 49 | 6 h 35 | 2 h 12 |
| Élémentaire | 43 h | 25 h 17 | 7 h 42 | 4 h 47 |

Le chapitre 4 montrera que ces données anciennes restent en bonne cohérence avec celles que la mission a recueillies au cours de son enquête, alors même que la semaine scolaire a été modifiée en 2008.

3.1.2. *La dernière étude quantitative sur le temps de travail des enseignants du second degré*

La dernière grande étude sur le temps de travail des enseignants du second degré remonte à septembre-octobre 2008. Cette enquête, intitulée *Enseigner en collège et lycée*, a consisté à demander à un échantillon représentatif de 1 209 enseignants du second degré de donner le temps exact passé à l'exercice d'une tâche au cours de la semaine précédant l'interrogation. Elle comporte des éléments qui permettent de donner des cadres précis à notre étude.

Les premières données concernent le temps de travail des enseignants devant les élèves ; si ces informations paraissent hors du thème de l'étude, nous les retenons car il n'est pas possible d'analyser les composantes de l'activité des enseignants hors l'enseignement dans les classes sans savoir ce qu'est le temps de travail en présence des élèves.

▪ 3.1.2.1. Les heures d'enseignement et autres heures rémunérées

Les heures hebdomadaires rémunérées

Les enseignants devaient indiquer le nombre d'heures rémunérées pendant la semaine qui précédait l'enquête, en distinguant : les heures d'enseignement, les heures supplémentaires (HSA et HSE) et les heures de décharge (syndicales, premières chaires, UNSS, heures de laboratoire de langue...).

Le nombre moyen d'heures rémunérées des enseignants à temps complet, qui représentent 89 % de l'effectif global des enseignants, est de 18,5 heures (les enseignants à temps partiel sont rémunérés sur une base de 13 heures hebdomadaires en moyenne). 12 % d'entre eux ont eu moins de 18 heures rémunérées, un peu plus de la moitié (51 %) de 18 à moins de 20 heures et 37 % au moins 20 heures. Le tableau n°10 décrit la répartition des enseignants à temps complet selon le nombre d'heures rémunérées.

Tableau n° 10²⁸ : Répartition des enseignants à temps complet selon le nombre d'heures rémunérées

| Nombre d'heures rémunérées | Pourcentage |
|-----------------------------------|--------------------|
| Moins de 15 heures | 3 % |
| De 15 heures à moins de 18 heures | 9 % |
| De 18 heures à moins de 19 heures | 30 % |
| De 19 heures à moins de 20 heures | 21 % |
| De 20 heures à moins de 21 heures | 19 % |
| 21 heures et plus | 18 % |

Les heures d'enseignement : des variations fortes

20 % des professeurs ont effectué moins de 18 heures hebdomadaires d'enseignement, 52 % de 18 à 20 heures et 28 % plus de 20 heures. Le nombre d'heures varie selon le corps des enseignants et, aussi, selon le type d'établissement dans lequel ils enseignent ; plusieurs points méritent d'être soulignés :

- dans les collèges où les certifiés sont très majoritaires, le nombre moyen d'heures d'enseignement est de 18,5 heures ; celui des enseignants certifiés est de 19,5 heures hebdomadaires, soit 1,5 heure de plus que ce que prévoit leur statut ;
- dans les lycées généraux et technologiques, le temps d'enseignement moyen est de 17,5 heures ; les agrégés enseignent en moyenne 16 heures par semaine, soit là aussi une heure de plus que ce que prévoit leur statut ;
- enfin, dans les lycées professionnels, le temps moyen d'enseignement est le plus élevé puisqu'il atteint 19,5 heures, ce qui correspond au temps moyen effectué par les PLP.

Des données complémentaires recueillies, il ressort en outre que, parmi les enseignants du second degré à temps complet :

- 58 % ont effectué des HSA dans la période précédant l'enquête, ce qui équivaut à une moyenne d'une heure hebdomadaire par enseignant si l'on considère la population de référence de l'enquête et de deux heures pour ceux qui en ont réellement effectuées ;
- 12 % ont perçu des HSE, ce qui équivaut à 15 minutes par enseignant si la moyenne est comptée sur la population globale et 1 heure et 45 minutes pour ceux qui ont reçu une telle rémunération ;
- 25 % ont bénéficié d'heures de décharge, soit une moyenne d'une demi-heure de décharge par enseignant si l'on calcule sur l'ensemble des professeurs et de 2 heures pour ceux qui en bénéficient réellement.

²⁸ Tous les tableaux de cette partie ont la même source : *Enseigner en collège et lycée en 2008* publié par la direction de l'évaluation et de la prospective en octobre 2009 (*Les Dossiers*, n° 194).

▪ **3.1.2.2. Les heures de travail hors enseignement**

Temps consacré à l'exercice du métier en dehors des cours

En plus de leurs heures d'enseignement et des éventuelles heures supplémentaires ou de décharge, les enseignants ont comptabilisé le temps consacré, pendant la semaine précédant l'enquête, à certaines tâches : la préparation des cours, la correction des copies et l'évaluation des élèves, le suivi individuel des élèves en dehors des cours (y compris les stages en entreprise), les rencontres et réunions avec les parents, le travail avec d'autres enseignants, les autres tâches professionnelles (conseil de professeurs, activités périscolaires) et, enfin, la documentation, la formation et les recherches personnelles, hors préparation de cours en rapport avec l'exercice du métier.

Comme le montre le tableau n°11 en page suivante, la préparation des cours est la tâche qui pèse le plus dans le temps total que les enseignants consacrent à leur métier en dehors des heures d'enseignement : elle représente 43 % de ce temps de travail et un très faible pourcentage d'enseignants (1 %) déclare ne pas avoir préparé de cours pendant la semaine de l'enquête. Le temps moyen qui lui est consacré est de 9 heures pour la semaine considérée. 90 % des enseignants ont corrigé des copies et/ou évalué le travail de leurs élèves durant cette semaine de référence pour une durée moyenne de 5,5 heures ce qui représente finalement 26 % du temps global de travail en-dehors des cours. Ces deux premières tâches pèsent donc 69 % des 21 heures de travail des enseignants en-dehors des cours.

Deux autres tâches occupent significativement les enseignants : d'une part, ce qui relève de la documentation, de la formation et de la recherche personnelle et qui concerne 72 % des enseignants (11 % du temps global, durée de 2,5 heures) et, d'autre part, le travail avec d'autres enseignants, effectué par 78 % des personnels concernés (8 % du temps global, durée d'1,5 heure).

Les trois dernières tâches : suivi individuel des élèves (en-dehors des cours), autres tâches professionnelles, rencontres et réunions avec les parents représentent chacune au maximum 5 % du temps global, soit environ 1 heure ou moins.

Tableau n° 11. Les tâches hors enseignement *stricto sensu*

| Tâches | % d'enseignants ayant effectué la tâche | % de la tâche sur le temps total du métier | Temps moyen consacré |
|---|--|---|-----------------------------|
| Préparation des cours | 99 % | 43 % | 9 heures |
| Correction de copies ; évaluation des élèves | 90 % | 26 % | 5,5 heures |
| Documentation, formation et recherche personnelle | 72 % | 11 % | 2,5 heures |
| Travail avec d'autres enseignants | 78 % | 8 % | 1,5 heure |
| Suivi individuel des élèves en dehors des heures de cours | 57 % | 5 % | 1 heure |
| Autres tâches professionnelles | 44 % | 5 % | 1 heure |
| Rencontres et réunions avec les parents | 43 % | 4 % | 0,5 heure |
| Total | | | 21 heures |

Finalement, les enseignants à temps complet ont consacré 21 heures à des tâches professionnelles en plus de leurs heures d'enseignement ; globalement, cela représente pour eux un total d'heures hebdomadaires dévolues au métier de 39,5 heures en moyenne.

Pour être complet, il convient de préciser que le temps consacré aux différentes tâches varie selon la discipline enseignée, en particulier pour les corrections de copies et préparation des cours. Les enseignants en lycée passent en moyenne 22 heures hebdomadaires à réaliser ces tâches, soit 2 à 3 heures de plus que les enseignants des autres établissements ; l'écart affecte essentiellement la correction des copies. Les agrégés, surtout présents en lycées, sont ceux qui passent le plus de temps à ces tâches (22,5 heures en moyenne).

Les temps moyens varient selon l'ancienneté de façon surprenante car, contrairement à une idée reçue, ce sont les enseignants les plus récents, selon cette étude, qui consacrent le moins de temps à ces différentes tâches avec une moyenne de 18 heures hebdomadaires. Ils accordent systématiquement moins de temps que leurs collègues plus expérimentés aux trois tâches principales : préparation de cours (8 heures au lieu de 9), correction des copies (4,5 heures au lieu de 5,5 heures) et documentation et recherche personnelles. Les explications ne sont pas simples mais il faut, peut-être, souligner que les agrégés sont moins nombreux parmi les enseignants récents alors que ce sont eux qui effectuent le plus d'heures pour ces tâches et que, par ailleurs, les jeunes professeurs sont aussi très présents en RAR, là où l'on observe la plus faible durée de réalisation de ces tâches.

Temps passé au domicile à effectuer des tâches professionnelles

En moyenne, les enseignants du second degré à temps complet ont travaillé un peu plus de 15 heures à leur domicile pour leur métier, effectuant ainsi les trois quarts du temps total qu'ils ont consacré aux tâches hors enseignement en classe.

L'analyse selon les différents profils des enseignants met en évidence les mêmes tendances que celles observées sur le temps total accordé à ces différentes tâches : des temps de travail moins importants pour les enseignants en collège RAR, pour ceux qui exercent en lycée professionnel, pour les enseignants certifiés titulaires du CAPET ainsi que, de façon toujours surprenante, pour ceux qui enseignent depuis moins de cinq ans. En revanche, les temps de travail sont plus importants pour les enseignants qui travaillent en lycées généraux et pour les agrégés.

Jours de travail pendant les vacances

En moyenne, les enseignants du second degré consacrent près de trois jours de vacances, hors congés d'été, pour effectuer différentes tâches liées à l'exercice de leur métier. 58 % d'entre eux travaillent deux ou trois jours. Durant les congés d'été, la durée moyenne consacrée à une activité en liaison avec la fonction s'élève à neuf jours avec des variations importantes puisque 12 % ne consacrent aucune journée à leur travail pendant cette période alors que 11 % passent vingt jours ou plus à cette activité. Ce sont les enseignants qui ont le moins d'ancienneté qui consacrent le plus de temps à leur travail pendant l'ensemble des vacances contrairement aux enseignants plus anciens, ce qui explique peut-être qu'ils y passent moins de temps durant les périodes scolaires.

▪ 3.1.2.3. La présence dans les établissements

En moyenne, les enseignants du second degré sont présents quatre jours par semaine dans l'établissement pour y faire cours ; très peu d'enseignants à temps complet viennent moins de 4 jours (11 %), alors que les enseignants à temps partiel sont évidemment plus nombreux (32 %) dans ce cas. 36 % des enseignants à temps complet viennent 5 jours voire 6 pour faire cours. Les enseignants en collège sont un peu plus nombreux que les enseignants de lycée à venir au moins 5 fois par semaine pour faire cours : 37 % des enseignants en collège RAR et 42 % en collège hors RAR contre 27 % en lycée professionnel.

Les enseignants à temps complet reviennent une fois par semaine en moyenne dans leur établissement alors qu'ils n'ont pas cours. Un tiers n'y revient jamais ; 42 % y reviennent une fois et 19 % au moins deux fois. En outre, les professeurs sont présents dans l'établissement avant leurs heures de cours et/ou restent après leurs cours trois fois par semaine en moyenne ; c'est le cas de 59 % d'entre eux. Les enseignants qui exercent depuis moins de 10 ans sont moins nombreux à venir dans leur établissement quand ils n'ont pas cours ; inversement, ils viennent avant ou restent après les cours plus fréquemment que les autres enseignants, ce que l'on constate en particulier dans les collèges où ils sont les plus nombreux.

▪ 3.1.2.4. L'évolution de la charge de travail

Perception de l'évolution de la charge de travail

Alors que l'impression d'allègement de la charge de travail est très marginale, les trois quarts des enseignants pensent aujourd'hui que cette charge est beaucoup plus lourde (50 %) ou un peu plus lourde (26 %) qu'il y a quelques années. Ceux qui exercent depuis moins de 5 ans sont 56 % à être de cet avis ; ils sont 64 % au sein de ceux qui enseignent depuis au moins 20 ans. Enfin, cette opinion est largement répandue dans les lycées professionnels.

Raisons avancées pour expliquer l'alourdissement de la charge de travail

Les deux tableaux page suivante présentent la répartition des avis des professeurs sur ce qui entraîne un alourdissement de leur charge de travail, en fonction du type d'établissement où ils enseignent et en fonction de leur ancienneté.

Parmi les sept raisons proposées, l'hétérogénéité des élèves est clairement la première explication donnée par les enseignants : près de la moitié d'entre eux la cite. Trois autres raisons viennent ensuite : le manque de concentration et d'intérêt des élèves (37 %), la demande d'un temps de présence accru dans l'établissement (34 %) et, enfin, le fait de transmettre, d'éduquer et d'être une assistante sociale (33 %).

L'analyse selon le type d'établissement ou l'ancienneté met en évidence certains écarts. Ainsi le manque de concentration et d'intérêt des élèves est le premier motif en lycée professionnel ; la lourdeur des programmes par rapport aux heures attribuées génère plus de travail pour les enseignants de lycée, et de même pour les enseignants les plus anciens. Pour les enseignants moins expérimentés, le fait de devoir rester dans l'établissement est source d'alourdissement.

Tableau n° 12. Alourdissement de la charge de travail : résultats selon le type d'établissement

| Motif d'alourdissement | Collège RAR | Collège hors RAR | Lycée | LP | Moyenne |
|--|-------------|------------------|-------|------|---------|
| L'hétérogénéité des élèves me demande davantage de travail | 48 % | 45 % | 52 % | 48 % | 48 % |
| Le manque de concentration des élèves et leur manque d'intérêt me demandent davantage de travail | 41 % | 35 % | 33 % | 56 % | 37 % |
| On nous demande de plus en plus de rester dans l'établissement pour des réunions avec des collègues ou les parents | 37 % | 40 % | 33 % | 18 % | 34 % |
| On nous demande de transmettre, d'éduquer et d'être assistant(e) social(e) | 42 % | 38 % | 24 % | 35 % | 33 % |
| Les programmes sont trop chargés par rapport aux heures attribuées | 10 % | 16 % | 24 % | 18 % | 19 % |
| Les programmes changent souvent et il me faut refaire les cours | 9 % | 12 % | 13 % | 14 % | 12 % |
| On nous demande d'être de plus en plus performants et d'avoir des résultats | 9 % | 9 % | 12 % | 7 % | 10 % |
| Autre | 1 % | 2 % | 3 % | 1 % | 2 % |
| Ne sait pas | | 1 % | 2 % | 0 % | - |

Tableau n° 13. Alourdissement de la charge de travail : résultats selon l'ancienneté

| Motif d'alourdissement | Moins de 5 ans | De 5 à 9 ans | De 10 à 14 ans | De 15 à 19 ans | 20 ans et plus |
|--|----------------|--------------|----------------|----------------|----------------|
| L'hétérogénéité des élèves me demande davantage de travail | 44 % | 41 % | 49 % | 47 % | 51 % |
| Le manque de concentration des élèves et leur manque d'intérêt me demandent davantage de travail | 34 % | 30 % | 33 % | 39 % | 40 % |
| On nous demande de plus en plus de rester dans l'établissement pour des réunions avec des collègues ou les parents | 62 % | 49 % | 40 % | 38 % | 23 % |
| On nous demande de transmettre, d'éduquer et d'être assistant(e) social(e) | 33 % | 41 % | 34 % | 27 % | 32 % |
| Les programmes sont trop chargés par rapport aux heures attribuées | 11 % | 10 % | 18 % | 15 % | 25 % |
| Les programmes changent souvent et il me faut refaire les cours | 4 % | 16 % | 16 % | 14 % | 10 % |
| On nous demande d'être de plus en plus performants et d'avoir des résultats | 5 % | 12 % | 5 % | 12 % | 11 % |
| Autre | 4 % | 1 % | 3 % | 3 % | 2 % |
| Ne sait pas | - | - | - | - | 2 % |

3.2. Quarante années de rapports et de propositions : une analyse approfondie de la situation, une impuissance à la faire évoluer

On se centre ici sur les travaux qui ont été conduits depuis l'accès généralisé des élèves à l'enseignement secondaire, soit depuis une quarantaine d'années. Les gouvernants successifs ont chargé des personnalités de réfléchir à la situation des enseignants, celle du second degré tout particulièrement, qui apparaît de plus en plus obsolète et en décalage par rapport à la réalité.

Le dernier rapport en date, le *Livre vert sur l'évolution du métier d'enseignant* ou *Rapport Pochard*, du nom du président de la commission qui a travaillé sur la condition enseignante dans la globalité des premier et second degrés, fait ici l'objet d'un développement plus détaillé que l'ensemble de tous ceux qui l'ont précédé. Dans tous les cas, d'une matière abondante et riche, n'est retenu que ce qui est directement lié au sujet de cette étude.

3.2.1. De 1972 à 2004, des analyses et des propositions convergentes

▪ 3.2.1.1. Des éléments de diagnostic récurrents

Le premier rapport de la série considérée ici, paru en juin 1972, est celui de la commission d'études sur la fonction enseignante dans le second degré, créée par Olivier Guichard, ministre de l'éducation nationale et présidée par Louis Joxe. Dans un contexte de démocratisation de l'enseignement qui avait conduit à dispenser à un public radicalement différent un enseignement inchangé, l'objectif de la mission était, déjà, de répondre au « malaise » du corps enseignant en définissant « ce que doit être la fonction enseignante dans le second degré », selon la lettre de mission.

Puis viendront successivement

- dix ans plus tard, deux rapports qui analysent la situation en collège et au lycée : ce sont le *Rapport pour un collège démocratique* de Louis Legrand en 1982 et *Les Lycées et leurs études au seuil du XXI^e siècle* d'Antoine Prost en 1983 ;
- à la fin des années 1990, deux rapports qui portent à nouveau de manière distincte sur ces deux niveaux du second degré : *L'Organisation du temps de travail et les conditions matérielles du travail des enseignants* publié en 1999, issu des travaux d'une commission présidée par le recteur Bancel et concernant le lycée, et *Le Collège de l'an 2000* signé de François Dubet, Alain Bergounioux, Marie Duru-Bellat et Roger-François Gauthier, qui traite de la situation des professeurs dans le cadre plus large d'une réflexion sur le collège ;
- en 2002²⁹, le rapport intitulé *Enseigner, un métier pour demain* de Jean-Pierre Obin, qui avait reçu mission du ministre Jack Lang, dans une période de fort recrutement, de lui « proposer des pistes d'action susceptibles de renouveler

²⁹ Le rapport d'Yves Bottin rendu public la même année et qui concerne le premier degré n'est pas exploité ici car il explore des éléments qui ne sont pas directement liés à notre sujet : le statut de l'école primaire, la polyvalence de ses maîtres et la gestion des ressources humaines.

l'intérêt et l'attrait du métier d'enseignant, notamment dans l'enseignement professionnel » ;

- deux rapports qui traitent de la condition enseignante dans son ensemble dans le cadre d'une réflexion plus large sur l'avenir du système éducatif : le rapport Lesourne en 1987, *Éducation et société demain. À la recherche des vraies questions*, et le rapport de la commission du débat national sur l'avenir de l'école présidée par Claude Thélot, diffusé sous le titre *Pour la réussite de tous les élèves*, en 2004. Ce dernier s'appuie, outre les auditions menées par la commission et ses réflexions propres, sur les données d'un vaste débat impliquant largement les acteurs de terrain. La lettre de mission adressée à Claude Thélot, signée du Premier ministre, faisait explicitement des travaux de cette commission une phase préparatoire à l'élaboration de la loi d'orientation de 2005.

Les éléments de diagnostic présentent une belle continuité :

- dès 1972, il est question de « crise du rapport pédagogique » : jadis, le professeur « trouvait dans sa classe une évidence immédiate de sa propre valeur » et l'acte pédagogique était conçu comme « sacerdoce culturel » avant de se définir comme réponse aux besoins des élèves. On trouve cette analyse reconduite avec insistance dans tous les rapports ; on peut adopter pour la résumer la formule du rapport de François Dubet. *Et alii* qui conclut à une « distance entre les idéaux et la réalité ». Quand les élèves sont plus « difficiles », le métier est vécu comme plus difficile ; le rapport Obin insiste : « Le moral, le sentiment de bien ou mal faire, l'auto-évaluation permanente de la réussite professionnelle, le plaisir et parfois la souffrance quotidienne, bref, l'essentiel du vécu du métier s'ancre d'abord dans ces relations quasi quotidiennes avec les élèves. » ;
- dès 1972, la commission Joxe insiste sur un autre thème, le cloisonnement excessif des disciplines, qui sera repris sous des formes variées par les rapports ultérieurs où la critique de l'encyclopédisme est présente sous deux facettes : la lourdeur des programmes et la juxtaposition de leurs composantes ;
- la séparation des fonctions est également regrettée tout au long de la période : c'est autour du rapport entre instruction et éducation que le débat est nourri. Les propos s'orientent différemment selon le sens donné au mot « éducation ». Celui-ci désigne la formation globale des élèves, ce qui suppose un encadrement de leur travail au-delà des cours dispensés et une aide que les professeurs n'apportent pas ou insuffisamment, mais aussi le maintien de la discipline pour éviter le débordement de certains comportements. Il est reproché aux professeurs de vouloir se cantonner dans l'instruction alors qu'ils disent n'avoir jamais consacré autant de temps à cette action disciplinaire, la pacification de la classe étant une condition essentielle pour pouvoir y installer son enseignement. Cette problématique est plus vive pour les professeurs qui enseignent dans les établissements situés en milieu défavorisé, voire difficile ;
- le travail en équipe est jugé insuffisant ; pour reprendre les qualificatifs du rapport Obin, la collaboration entre enseignants d'une part, entre enseignants et autres

personnels d'autre part, est trop souvent « informelle, précaire » et fondée « sur une base plus élective qu'institutionnelle » ;

- dans les années 1980, apparaissent les thèmes de l'accumulation des tâches et de la représentation troublée du métier d'enseignant, ceux de la dégradation de l'image de l'école et des enseignants dans la société. Le rapport Lesourne explique ainsi « une triple dévalorisation du corps enseignant : ses effectifs le déchoient de la position d'élite ; son état l'infériorise dans la course ouverte à la constitution de nouvelles élites, notamment des affaires et du pouvoir ; enfin, l'essentiel de son métier est terriblement altéré par l'adaptation qui doit en être faite à des masses d'élèves hétérogènes ».

▪ 3.2.1.2. Des préconisations convergentes

Les rapports Lesourne et Thélot insistent sur la solidarité entre évolution de la condition enseignante et évolution globale du système éducatif. La commission Thélot, souhaitant que les enseignants soient « reconnus » et « convaincus de l'importance de leur mission et des principes sur lesquels elle repose », estime qu'« il faut sans doute ancrer davantage l'action des personnels dans la vision d'une École au service d'un véritable projet politique démocratique et républicain ».

La formation et la professionnalisation des professeurs apparaissent partout comme des éléments fondamentaux pour l'évolution de leur situation ; nous ne traiterons pas ici de ce thème extérieur à notre sujet d'étude même s'il lui est lié et nous nous limiterons à rappeler trois orientations présentes sous des formes et avec une pondération différentes dans tous les rapports.

Une redéfinition du cœur de métier

Dès 1972, le rapport Joxe en appelle à une conception élargie du métier : la fonction enseignante est une fonction éducative, il s'agit de « former les esprits ». « Les élèves demandent non seulement qu'on leur apprenne des savoirs, mais qu'on les aide à s'éduquer, c'est-à-dire à grandir et à devenir indépendants ».

« Éduquer, c'est d'abord apporter aux élèves la stabilité et la sécurité qui leur est nécessaire pour grandir et se former. Or nul ne peut apporter la sécurité s'il ne la ressent lui-même », explique le rapport de la commission Thélot qui présente la confiance retrouvée des professeurs comme un élément déterminant de leur efficacité.

Le rapport Legrand distingue, parmi toutes les autres tâches de l'enseignant, celles qui s'exercent avec les élèves (*avec* et non *devant*, le rapport le précise) ; la « pédagogie différenciée » et le tutorat, maître mot du rapport, doivent permettre de prendre en charge les élèves tels qu'ils sont. Cette conception n'est pas fondamentalement éloignée de celle qu'exprime le rapport Prost en insistant sur l'importance de l'encadrement du travail personnel des élèves et sur la nécessité de recentrer la problématique sur les activités de l'élève (l'étude) et non plus sur celle du professeur.

Pour favoriser les relations entre disciplines et construire une cohérence globale en lieu et place d'« un enseignement en miettes » (selon les mots de la commission Joxe), les divers rapports en appellent à un réel travail en commun des professeurs, avec un accent très fort sur le caractère pluridisciplinaire des équipes. Le rapport Legrand préconise la « bivalence fonctionnelle » des professeurs de collège pour favoriser vraiment l'interdisciplinarité. La commission Thélot, qui propose que le cycle d'approfondissement intègre la classe de sixième au dernier cycle actuel de l'école primaire, suggère à la fois « une certaine spécialisation » des professeurs des écoles qui exerceraient dans ce cycle et « une certaine polyvalence » des professeurs du second degré. Le rapport Lesourne s'interroge sur le maintien ou non de la polyvalence des enseignants du premier degré considérée comme « un dogme fondé sur la globalité de l'acte éducatif » mais potentiellement remise en question par « les exigences techniques de certains enseignements », « la spécialisation inhérente à la formation universitaire », « le développement du travail en équipe » ; la référence aux contraintes structurelles – le nombre des petites écoles rurales – tranche le débat car il serait trop coûteux et difficile d'organiser le service autrement en milieu rural.

Une autre organisation de / dans l'établissement

Le travail en équipe oblige à concevoir un cadre élargi pour penser le métier ; depuis les travaux de la commission Joxe jusqu'aux plus récents, l'établissement est considéré comme « la cellule de base de l'éducation » dans laquelle la responsabilité éducative doit être assumée collectivement.

Pour le rapport Obin, « il faut au travail d'équipe un contenu, du temps et un cadre facilitant. » Le rapport Bancel avait déjà pointé des obstacles pour les lycées : les lieux et les temps institutionnalisés manquent pour que les enseignants puissent échanger sur leurs pratiques et travailler en équipe. Le même rapport proposait des mesures de nature à faire évoluer la situation : le recensement des expériences réussies en matière de travail en commun (organisation d'espaces, de temps et de moyens), la création d'une mission nationale de suivi de l'architecture des EPLE, la mise en place dans chaque établissement d'un conseil scientifique et pédagogique, la reconnaissance des diverses formes de travail en équipe au sein du projet pédagogique de l'établissement par une contractualisation de moyens globaux attribués en plus de la dotation horaire de base.

Le rapport Dubet *et alii* envisage des coordinations entre enseignants nécessaires aux coordinations du travail des élèves : l'animation pédagogique du collège pourrait être le fait d'une équipe, autour du chef d'établissement. Il propose un maillage avec des fonctions de responsabilité ou de coordination particulières (fonctions à définir dans un cahier des charges précis) qui permettrait de garantir un fonctionnement à la fois plus démocratique et plus efficace de l'établissement.

Les obligations réglementaires de service : les revoir oui, mais comment les concevoir ?

Pour le rapport Joxe comme pour plusieurs autres, le rapport Lesourne en particulier, l'unité de compte qu'est l'heure de cours est inappropriée : une heure en sixième n'équivaut pas à une heure en terminale, une heure devant vingt-cinq élèves à une heure devant trente-cinq élèves, deux heures par semaine devant cinq classes ne sont pas équivalentes à cinq heures par

semaine devant deux classes, etc. La commission Joxe, dès lors, suggère que les services des enseignants soient définis par un nombre d'heures annuelles. Deux formules sont envisagées pour traiter le sujet des heures qui ne se valent pas, notamment la « pondération » de l'horaire selon les types d'activités.

Pour le rapport Legrand, plusieurs composantes de l'activité professionnelle des professeurs (au collège au moins puisque c'est son sujet) sont à distinguer : il y a les composantes traditionnelles que sont l'enseignement avec les élèves, l'évaluation de l'enseignement dispensé, la préparation du cours et des instruments d'évaluation et la correction des travaux d'élèves, mais aussi l'aide intellectuelle et affective aux élèves, la participation à l'orientation et la formation permanente dans ses divers aspects. La prise en compte de ces diverses fonctions conduit à concevoir une durée moyenne de 22 heures de présence dans l'établissement décomposées en 16 heures d'enseignement, 3 heures de concertation et 3 heures de tutorat. Le tutorat étant inscrit au nouvel emploi du temps de tous les professeurs, la fonction de professeur principal disparaîtrait.

Pour la commission Bancel, si la révision des décrets de 1950 est souhaitée, la détermination des services devrait continuer à se faire avec une référence hebdomadaire et avec l'unité de mesure qu'est l'heure de cours. Mais il faudrait préciser ce que l'on entend par « cours » ou « enseignement devant élèves » pour distinguer des modes d'encadrement pédagogique fort divers : modules, travaux dirigés, travaux pratiques, travaux personnels encadrés... Il conviendrait aussi de reconnaître le travail en équipe sans accroître la charge de travail individuel.

La commission Thélot suggère un allongement du temps de présence des enseignants du second degré dans leur établissement de quatre à huit heures par semaine, pour le suivi des élèves, des évaluations collectives, les rencontres avec les parents et les partenaires, le travail en équipe, mais aussi pour le remplacement et la formation. Ce temps supplémentaire serait à prendre en compte dans la rémunération ; il serait imposé aux professeurs nouvellement recrutés et proposé au choix des autres. La répartition de ce temps serait déterminée au sein des établissements pour tenir compte à la fois des besoins des élèves et des compétences des enseignants.

3.2.2. *Le rapport Pochard : la réflexion la plus récente sur la condition enseignante dans sa globalité*

Ce rapport qui prend en compte la condition enseignante dans sa globalité, premier et second degrés confondus, a été réalisé au dernier trimestre 2007 et publié en janvier 2008. La commission a procédé à de nombreuses auditions (notamment de toutes les organisations syndicales), effectué des déplacements sur le terrain (en France et à l'étranger), organisé des tables rondes, un forum de discussion sur Internet et des entretiens collectifs avec des enseignants et des chefs d'établissement, et fait réaliser un sondage auprès d'un échantillon représentatif d'enseignants sur la façon dont ils percevaient l'exercice de leur métier.

▪ 3.2.2.1. Quelques données sur la condition enseignante³⁰

Le rapport insiste sur « l'identité professionnelle forte héritée de l'histoire et pesant sur la pratique des enseignants » : polyvalence pour les uns et spécialisation disciplinaire pour d'autres, attachement à la liberté pédagogique ainsi qu'aux principes républicains pour tous, travail essentiellement solitaire malgré les projets d'école ou d'établissement. Si la tonalité est plutôt conciliante, la critique est sous-jacente :

« La confiance dans la profession enseignante n'est pas en cause. Mais la contribution des enseignants au travail collectif pour la réussite des élèves, à côté de celle de l'enseignant seul dans sa classe, est-elle aujourd'hui suffisante ? Il n'est pas question de dissoudre l'œuvre de la transmission des connaissances dans un ensemble de tâches aux contours indéterminés, ni de réduire le rôle personnel de l'enseignant, mais de créer les conditions collectives d'une plus grande efficacité et équité de l'école en intégrant la mission de l'enseignant dans une dynamique collective. »

La commission porte un regard positif sur les enseignants aux prises avec « un métier impossible » et qui « ne baissent pas les bras » face à des défis ainsi décrits : « retisser sans cesse le lien social, relever toujours le pari de l'intelligence, faire prévaloir la connaissance, les savoirs, le jugement critique, mais également contribuer, par l'école, à plus de justice, à une insertion professionnelle respectueuse des talents de chacun ».

L'analyse des conditions de travail des enseignants s'appuie sur les enquêtes de 2002 pour le premier degré (voir page 22 du rapport) et de 2008 pour le second degré (voir page 22 du rapport) et sur les textes statutaires. S'agissant du service des enseignants, la principale caractéristique mise en exergue est que celui-ci est défini, non sur la base d'une durée de travail comme pour les autres salariés, mais en heures d'enseignement (avec une exception pour le premier degré) et sur une base hebdomadaire.

Le rapport indique que la comparaison de la charge de travail des enseignants français par rapport à celle des enseignants des autres pays de l'OCDE met en évidence que cette charge est plutôt plus forte pour les enseignants du premier degré et plus faible pour les enseignants du second degré.

Dans le premier degré, pour lequel la comparaison porte sur le service annuel devant élèves, les volumes sont de 920 heures en France et, en moyenne, de 800 heures dans les pays de l'OCDE. Dans le second degré, la comparaison proposée par la commission est moins convaincante dans la mesure où on compare le volume horaire moyen d'enseignement hebdomadaire (16,5 heures en collège et 13,8 heures en lycée, en tenant compte des temps partiels) en France aux volumes horaires de présence à l'école demandés dans quelques autres pays (32,5 heures et 35 heures au collège au Royaume-Uni et en Suède ou 35 heures en lycée au Portugal).

³⁰ Ces données sont présentées dans le rapport comme étant tirées essentiellement du rapport de l'OCDE, *Regard sur l'éducation*, 2007.

▪ 3.2.2.2. Pour une nouvelle définition des missions des enseignants

La commission constate un décalage entre la prise de conscience généralisée que le métier d'enseignant « ne se limite pas à un face à face entre l'enseignant et ses élèves » et le manque d'explicitation dans des textes réglementaires des autres composantes du métier.

Elle considère que les objectifs assignés par la nation au système éducatif par la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005 doivent servir de référence pour clarifier les missions et activités et définir le métier d'enseignant. Le référentiel de formation du métier d'enseignant qui va dans le même sens implique « que les enseignants adaptent leurs pratiques à de nouveaux publics et participent aux nouveaux dispositifs d'accompagnement spécialisés mis en place ».

L'activité d'enseignement (le face-à-face pédagogique) étant le cœur du métier, c'est elle qui fait référence pour les principales règles qui régissent le métier d'enseignant : les statuts font de l'enseignement la mission « à titre principal » de l'enseignant des premier et second degrés ; le service est défini en heures d'enseignement et non en temps de travail ; la progression de carrière est principalement liée à la note pédagogique qui accorde une place essentielle à la pratique d'enseignement.

Mais, les enseignants exercent d'autres activités, donnant lieu ou non à rémunération supplémentaire, et qui s'imposent à eux ou sont exercées sur la base du volontariat ; le chapitre 1 du présent rapport les a évoquées.

Selon la commission, l'absence d'une définition globale des activités et des responsabilités des enseignants pose problème, d'une part, parce que le flou actuel empêche la perception d'une vision globale du métier répondant aux besoins du système éducatif et, partant, l'adhésion à celle-ci et, d'autre part, parce qu'un grand nombre de ces activités apparaissent comme optionnelles alors qu'elles sont essentielles pour la réussite des élèves. Enfin, cela conduit les chefs d'établissement à distribuer des masses importantes d'heures supplémentaires (7 000 équivalents emplois au titre des décharges de service non statutaires) sans base juridique.

▪ 3.2.2.3. Propositions d'évolutions

La commission estime qu'il est, au minimum, nécessaire de clarifier les missions et les activités des enseignants pour déterminer des points d'accord sur leur contenu et, éventuellement, pour en rémunérer spécifiquement certaines. Sur ce sujet, elle souligne la position ambivalente des organisations syndicales qui demandent cette clarification mais craignent en même temps que celle-ci ne mette en lumière l'hétérogénéité des situations et ne conduise à une différenciation qui suscite des réserves de leur part.

Une première analyse conduit à distinguer deux catégories de missions : d'une part, le socle des activités d'enseignement commun à tous les enseignants : l'enseignement lui-même (cours, préparation et corrections) et des activités considérées comme indissociables de l'enseignement (accompagnement des élèves, aide à l'orientation, suivi des stages en lycée professionnel, conseils des maîtres et de cycles dans le premier degré, conseils de classe dans le second degré) et, d'autre part, des activités modulables selon les enseignants et les besoins

des établissements et, plus largement, du système éducatif (surveillance d'examens par exemple).

La commission juge qu'il serait nécessaire d'aller plus loin dans l'analyse pour prendre en compte la charge de travail réelle d'un enseignant selon son environnement, la discipline enseignée, le niveau et le lieu d'exercice. Dans cet esprit, les fiches de postes devraient identifier les compétences spécifiques requises pour répondre aux besoins des publics scolaires ; les services des enseignants devraient couvrir ces besoins par une prise en compte d'activités complémentaires des activités d'enseignement. Les conséquences de cette évolution iraient au-delà de la question des activités puisqu'elles conduiraient à interroger l'identité professionnelle des professeurs, notamment la polyvalence dans les premier et second degrés.

Enfin, la commission suggère la création de statuts d'emplois pour l'exercice de certaines fonctions qui pourrait être l'occasion de mettre en place des fonctions d'encadrement intermédiaire dans les plus gros établissements.

S'interrogeant sur la traduction juridique d'une telle approche pour les professeurs du second degré, la commission évoque plusieurs solutions :

- elle écarte d'emblée celle de la définition globale du temps de travail qui s'applique aux autres fonctionnaires (les 1 607 heures), la jugeant inapplicable ;
- elle retient la possibilité du maintien d'une obligation de service à partir du seul service d'enseignement, mais en remplaçant la base hebdomadaire par une base annuelle pour ce qui concerne le second degré et en la couplant éventuellement avec un dispositif reconnaissant et rémunérant des activités complémentaires à l'enseignement. La commission soutient le système de l'annualisation, en soulignant qu'il est déjà pratiqué dans l'enseignement agricole ; elle avance le volume de 648 heures pour les certifiés et pour les agrégés qui, en contrepartie de la perte de leur avantage horaire, recevraient un complément de rémunération. La commission a conscience que les organisations syndicales sont hostiles à cette évolution dont elles craignent qu'elle ne conduise à un alourdissement du temps de travail et à un rôle accru du chef d'établissement ;
- la commission semble privilégier la solution d'une obligation de service incluant, à côté d'un temps d'enseignement, des activités jugées indispensables, cela afin que ces activités, aujourd'hui assurées de manière inégale, soient davantage prises en charge. La solution consistant à réduire le temps d'enseignement au profit de temps pour d'autres activités (concertation, coordination, échanges avec les parents) ne paraît pas pouvoir être retenue car elle serait trop coûteuse en termes de remplacement (équivalent de 25 000 professeurs par heure en moins), quelles que soient les variantes. La commission, reprenant les préconisations du rapport Thélot, juge préférable un allongement du temps de présence dans les établissements (de quatre à huit heures) au-delà du volume des heures d'enseignement avec, en contrepartie, un accroissement de la rémunération (calculé à 1,5 milliards d'euros pour une présence de trois heures de plus). Elle souligne cependant que cette solution suppose la mise à disposition de locaux et d'équipements dont les enseignants bénéficient dans de nombreux pays mais pas

en France. La mise en œuvre d'un tel dispositif implique donc un effort financier préalable des collectivités territoriales³¹.

Pour la commission, la question de la définition des missions et activités et des rémunérations afférentes pourrait faire l'objet d'un accord négocié. S'agissant du mode de rémunération, il pourrait y avoir instauration d'une prime modulable (en fonction des besoins), attribution d'heures supplémentaires spécifiques modulées selon les enseignants et ouvertes plus amplement qu'aujourd'hui dans le premier degré, et maintien exceptionnel des décharges au profit d'enseignants en fin de carrière. La régulation avec les établissements trouverait sa place dans un volet « ressources humaines » des contrats d'objectifs.

Conclusion de la première partie

Au terme de ce tour d'horizon de ce qui préexiste au travail de la mission, c'est la dissymétrie des situations respectives des enseignants du premier et du second degré (même s'il existe un référentiel-métier unique) qu'il paraît important de souligner, dissymétrie qui peut s'analyser de plusieurs points de vue.

Alors que les conditions d'exercice sont extrêmement différentes compte tenu de la diversité des écoles, il existe une unité du métier dans le premier degré : instituteurs – même s'il en reste peu – et professeurs des écoles qui sont appelés à exercer les mêmes missions ont les mêmes obligations de service. Dans le second degré, la situation est plus complexe : le travail prescrit n'est pas différencié pour tous les professeurs qui exercent dans les collèges et dans les lycées généraux et technologiques avant le baccalauréat mais les catégories (certifiés, agrégés) restent traitées différemment pour ce qui est de leurs obligations de service. Alors que leurs activités – pour partie au moins – et leur profil sont différents, les certifiés et les professeurs de lycée professionnel (PLP) ont des obligations de service identiques. La bivalence des PLP, qui est constitutive de leur identité professionnelle et qui les différencie des certifiés, les rapproche des professeurs des écoles.

Si rien n'indique dans le demi-siècle précédent que les enseignants du premier degré aient massivement exprimé un « malaise » dans l'exercice de leurs fonctions, le terme revient de manière récurrente pour les enseignants du second degré. Ceux-ci semblent tiraillés entre des idéaux qui ont orienté leurs choix professionnels et les réalités auxquelles ils doivent faire face : le manque de motivation des élèves qui peut se traduire par de l'apathie ou de l'opposition, les écarts culturels entre ce que sont les adolescents scolarisés et les élèves-types attendus/espérés, l'hétérogénéité des niveaux...

Malgré ces constats ou, peut-être, pour les expliquer, il faut souligner à quel point la situation des enseignants du premier degré a évolué alors que celle des professeurs du second degré restait formellement inchangée. Et, ce, depuis le début des années 1970 alors même que s'approfondissait le « malaise » dans le second degré. La réduction de la durée de la semaine scolaire et le remaniement profond des programmes – avec une extension qui a rapproché les champs enseignés de ceux du second degré – ont marqué le travail pédagogique à l'école primaire. L'élévation du niveau de recrutement, la création d'un nouveau corps qui donne aux

³¹ Cet effort n'est pas chiffré et rien n'est dit sur sa faisabilité.

professeurs des écoles l'égalité avec les certifiés du second degré, le rapprochement des formations initiales avec ces derniers ont bouleversé le monde des professionnels du primaire de manière positive puisqu'il s'agissait d'une « revalorisation ». La nécessité du travail en équipe a été prise en compte et formellement intégrée à une définition des obligations de service qui ne calque plus la semaine de travail des enseignants sur la semaine de classe des élèves. De manière institutionnelle, ces évolutions n'ont pas été associées à une modification du fonctionnement de l'école primaire qui reste une juxtaposition de classes et où les partages, quand ils existent, procèdent davantage d'une division du travail que d'une collaboration d'équipe ou d'un « partenariat interactif »³².

Dans le second degré, rien n'a bougé du point de vue statutaire alors que, pourtant, les propositions d'évolution se caractérisent par leur remarquable continuité depuis au moins quarante ans : selon un résumé emprunté au rapport Obin, « il s'agit de faire travailler les professeurs en équipe, de les amener à être davantage présents dans l'établissement, à y assumer une responsabilité éducative et d'y assurer la direction et l'encadrement des études des élèves ». Les évolutions de nature pédagogique ont, en revanche, été nombreuses et ce, dans deux directions au moins dans les décennies 1990 et 2000. D'une part, il s'est agi de corriger le déficit d'encadrement des études et de guider, voire sécuriser, les élèves dans leur confrontation aux « détours laborieux de l'apprentissage », selon une formule d'Antoine Prost, avec l'aide au travail personnel en collège, l'aide individualisée et les modules en lycée. D'autre part, des dispositifs divers ont été proposés pour induire plus de transversalité dans les enseignements et, de fait, plus de collégialité dans le travail des professeurs avec, en collège, les itinéraires de découverte et, en lycée, les travaux personnels encadrés ou bien l'éducation civique, juridique et sociale ou bien encore les projets pluridisciplinaires à caractère professionnel. Plusieurs réformes récentes tentent d'apporter des solutions contemporaines aux mêmes problèmes, sans se limiter d'ailleurs à leur seul traitement : dans tous les collèges avec la redéfinition de l'aide individualisée, dans ceux qui sont jugés les plus difficiles en réseaux ÉCLAIR avec un encadrement pédagogique renforcé et la création récente de la fonction de préfet des études notamment et, dans les lycées (professionnels et d'enseignement général et technologique), avec l'accompagnement personnalisé et les différents types de « passerelles ».

La situation est-elle aujourd'hui identique à celle qui ressort des bilans effectués à la date des derniers rapports ? L'enquête dont rend compte la deuxième partie de ce rapport permet de prendre la mesure des réalités du/des métier(s) aujourd'hui, telles que les vivent et les expriment les enseignants du premier degré et du second degré.

³² Cette expression était utilisée en 1998 par P. Meirieu, alors directeur de l'institut national de recherche pédagogique chargé du suivi de l'expérimentation de la *Charte pour bâtir l'école du XXI^e siècle*, mise en place par le ministre Claude Allègre. Meirieu opposait cette forme de travail à ce qu'il appelait « partenariat de substitution » et « partenariat de juxtaposition » et en faisait une composante essentielle du changement jugé nécessaire de l'identité professionnelle des enseignants du premier degré.

DEUXIÈME PARTIE : Les composantes des activités professionnelles des enseignants

Les deux chapitres constitutifs de cette partie rendent compte des composantes de l'activité professionnelle des enseignants telles qu'ils en parlent. La mission a dialogué avec près de 330 d'entre eux, travaillant dans 29 écoles primaires et 46 établissements du second degré. Cet échantillon de lieux et de professeurs ne peut être tenu pour statistiquement représentatif : les éléments qui ressortent de l'enquête sont donc à considérer comme indicatifs, quoique leur validité apparaisse confirmée par l'ensemble de la documentation consultée.

Il est également impossible d'affirmer qu'il s'agit là de l'équivalent de ce que restituerait une enquête « emploi du temps » de nature socio-économique. Cette réserve ne traduit nullement une suspicion de travestissement volontaire des réalités de la part de nos interlocuteurs : il est inévitable que le discours sur le métier grossisse certains aspects du travail accompli et en atténue – voire en élude – d'autres, car chacun porte une expérience subjective et, pour une part, conjecturale de son activité professionnelle.

Les descriptions recueillies auprès des enseignants sont confrontées aux propos des responsables locaux du système éducatif. En effet, la mission a rencontré un recteur, trois secrétaires généraux d'académie, les directeurs académiques des services de l'éducation nationale de sept départements auxquels appartiennent les écoles et établissements visités, des responsables de divers services au sein des rectorats et des directions académiques, deux directeurs diocésains, les inspecteurs des circonscriptions dans lesquelles se répartissent les écoles et de nombreux inspecteurs d'académie, inspecteurs pédagogiques régionaux (IA-IPR) et inspecteurs de l'éducation nationale chargés de l'enseignement technique (IEN-ET).

Les analyses et options exprimées par les représentants des organisations syndicales entendus au niveau national sont également prises en compte dans les deux chapitres qui suivent.

Telles qu'elles ressortent de l'enquête, les activités professionnelles des professeurs ne diffèrent pas fondamentalement selon qu'ils enseignent dans des écoles ou établissements publics ou bien dans des écoles ou établissements privés sous contrat. Aussi les écarts ne seront-ils signalés que lorsqu'ils ont paru significatifs.

4. Les composantes de l'activité professionnelle des enseignants du premier degré

L'enquête s'est déroulée entre décembre 2011 et avril 2012 dans quatre écoles primaires privées et vingt-cinq écoles publiques (cinq écoles maternelles, quatorze écoles élémentaires et six écoles primaires). Six sont de petites unités rurales, cinq se situent en réseau ÉCLAIR et une en réseau de réussite scolaire. Des entretiens ont été conduits avec cent un enseignants, tous professeurs des écoles sauf deux d'entre eux³³. Vingt-huit sont également directeurs, six

³³ Deux de nos interlocutrices dans un établissement privé sont institutrices, l'une titulaire, l'autre suppléante.

étant intégralement « déchargés » de classe. Sur ces cent un professionnels du premier degré, on compte dix-huit hommes, dont quatorze directeurs³⁴.

4.1. Une description des activités assez consensuelle

Même si les conditions d'exercice ne sont pas sans incidence sur leurs activités professionnelles, notamment quant au temps consacré à telle ou telle composante, les enseignants du premier degré rencontrés en donnent des descriptions très convergentes. C'est ce tableau d'ensemble qui est brossé ici ; une présentation synthétique en est donnée en annexe 5.

4.1.1. 24 heures d'enseignement à tous les élèves : une formule qui masque les réalités

Les composantes de l'activité professionnelle des enseignants dans ce temps dit des *24 heures d'enseignement à tous les élèves* sont, dans les faits, plus diverses que ce que laisse supposer la formulation, sans qu'il soit enfreint aux dispositions réglementaires.

Les 24 heures dites d'enseignement incluent les temps de récréation dont la durée n'est plus réglementée depuis l'arrêté du 9 juin 2008 relatif aux horaires des écoles maternelles et élémentaires. Selon les habitudes qui se sont imposées, les récréations sont le plus souvent de 15 minutes par demi-journée pour les classes élémentaires et de 30 minutes pour les classes maternelles³⁵.

Les équipes pédagogiques respectent par ailleurs l'obligation qui leur est faite d'organiser un accueil des élèves dix minutes avant l'heure d'entrée en classe pour chaque demi-journée, soit une heure vingt par semaine. Pour tout professeur des écoles, la responsabilité sur les élèves s'exerce donc durant 25 heures et 20 minutes par semaine : le temps réel d'enseignement *stricto sensu* est de 22 heures en élémentaire et 20 heures en maternelle (durées les plus courantes) et il s'y ajoute le temps passé en surveillance directe des élèves selon le service organisé au sein de l'école.

Selon les déclarations recueillies, le temps réel hebdomadaire de surveillance des élèves pour un professeur des écoles varie de 45 minutes par semaine à 4 heures, ce maximum étant effectué par des enseignants de maternelle qui prennent en charge toutes les récréations. Quand les enseignants ne sont pas requis par le service de surveillance, ils sont présents dans l'école et vaquent à d'autres tâches – de préparation matérielle, voire de corrections, ce qui

³⁴ La proportion des hommes et des femmes est, pour les professeurs des écoles publiques, très proche de ce qu'elle est dans la population globale (16 hommes sur 87 professeurs interrogés, soit 18,4 %). Pour les écoles privées, l'échantillon comporte deux hommes sur quatorze professeurs rencontrés, ce qui est un peu plus que la moyenne générale.

³⁵ L'arrêté du 25 janvier 2002 relatif aux horaires des écoles maternelles et élémentaires disposait dans son article 4 : « L'horaire moyen consacré aux récréations est de 15 minutes par demi-journée à l'école élémentaire. Cet horaire doit s'imputer de manière équilibrée dans la semaine sur l'ensemble des domaines disciplinaires. À l'école maternelle, le temps des récréations est compris entre 15 et 30 minutes par demi-journée. »

Cet arrêté était plus libéral pour l'école maternelle que le précédent (arrêté du 22 février 1995) qui énonçait de manière globale la durée des récréations : « L'horaire moyen consacré aux récréations est de 15 minutes par demi-journée. Cet horaire doit s'imputer de manière équilibrée dans la semaine sur l'ensemble des disciplines. »

allégera la tâche à d'autres moments de la journée – ou prennent des temps de pause. Ces temps interstitiels ne sont pas négligeables ; ils sont appréciés même si, dans certaines écoles, on les sacrifie, par contrainte ou par choix.

Ainsi a-t-on vu des écoles rurales dans lesquelles la surveillance est effectuée par tous les enseignants, sauf parfois le directeur qui utilise des temps de récréation pour des activités liées à la gestion des affaires de l'école (cf. *infra* 4.1.7.). Dans les écoles qui disposent de cours exigües pour les récréations, celles-ci sont souvent échelonnées, ce qui multiplie les services de surveillance. En milieu urbain difficile, la surveillance est renforcée dans des périodes particulières de tension, d'excitation ou de fatigue des élèves, pour éviter incidents ou accidents. Des équipes peuvent aussi choisir une organisation permanente des services qui mobilise beaucoup d'enseignants dans les cours, telle cette école en réseau ÉCLAIR qui a ainsi traité un problème de vie scolaire en accueillant à chaque demi-journée les élèves en classe (ce qui suppose la présence de l'enseignant), en utilisant pleinement et de manière différenciée les trois espaces de récréation disponibles. De ce fait, tous les enseignants sont astreints à un temps de surveillance important : « *c'est un temps de pause en moins mais la cour est pacifiée* »³⁶, selon une professeure des écoles qui arrive d'un autre département réputé difficile et trouve ce système très pertinent.

S'agissant des temps d'enseignement, dans tous les cas où des intervenants extérieurs prennent en charge les élèves d'une classe, de l'avis des inspecteurs rencontrés, il y a souvent substitution de l'intervenant au titulaire de la classe ; ce dernier profite de la situation pour effectuer des corrections ou d'autres activités qui pèseront alors moins sur son temps personnel, tout en assurant une présence physique sur le lieu de l'activité (classe, gymnase...).

Par ailleurs, les situations de décroisonnements ou d'échanges de service³⁷ ne sont pas rares. Quand ces arrangements conduisent un enseignant à répéter un enseignement dans des classes de niveaux identiques, cela allège son activité de préparation, sans diminuer son temps d'enseignement. Selon une formule rencontrée au cours de l'enquête dans plusieurs écoles, les titulaires des sections de petits en maternelle apportent leur concours, durant les moments de sieste de leurs propres élèves, à leurs collègues : parmi les exemples recueillis, dans plusieurs situations, ils prennent en charge des ateliers ou des modules d'activités différenciées, de la section de grands au CE2, pour l'apprentissage de la lecture le plus souvent alors que, dans un cas, un professeur compétent en allemand intervient pour enseigner cette langue à l'école élémentaire toute proche. Ces aménagements supposent des temps de concertation pour ajuster les pratiques aux besoins des élèves.

³⁶ Dans ce chapitre, les propos rapportés sont cités systématiquement en italiques et entre guillemets.

³⁷ Dans un décroisonnement, deux ou plusieurs classes travaillent ensemble, leurs élèves étant répartis dans des groupes constitués en fonction du projet pédagogique commun (groupes de besoin par exemple) ; tous les professeurs des classes concernées participent à l'encadrement des groupes, avec parfois des enseignants surnuméraires ou d'autres personnels. Dans un échange de services, les professeurs impliqués prennent en charge une autre classe que la leur par permutation ; cet aménagement permet ainsi de valoriser des compétences particulières.

4.1.2. *L'aide personnalisée : une composante récente du service, diversement appréciée par les enseignants*

Soixante heures annuelles doivent être consacrées par les professeurs des écoles à de l'aide personnalisée, ou à des interventions en groupes restreints auprès des élèves rencontrant des difficultés dans leurs apprentissages, et au temps d'organisation proportionné correspondant. Ce temps d'organisation « permet d'identifier les élèves en difficultés et de prévoir les modalités de cette aide pour ceux qui en bénéficieront ».

Un premier constat s'impose, valable pour toutes les écoles visitées : les soixante heures dues par les maîtres pour l'aide personnalisée sont effectuées ; elles leur sont d'ailleurs imposées, l'autre formule de l'alternative prévue par les textes – la formation continue – n'étant jamais proposée. La majorité d'entre eux accorde même à cette mission nouvelle plus de temps que ce qui est prévu, sans que l'on sache exactement combien d'heures sont réellement consacrées aux élèves. Le temps d'organisation n'est pas quantifié par les textes qui indiquent simplement qu'il doit être « proportionné » ; dans certaines académies, les enseignants disent respecter le maximum fixé par les inspecteurs (six heures annuelles le plus souvent) mais, parfois, ils déclarent consacrer dix heures à la « coordination », voire plus : dans une école rurale à quatre classes de notre échantillon, ce sont seize des soixante heures qui sont employées à des réunions d'organisation.

Plusieurs des syndicats jugent que le temps nécessaire d'organisation et de réflexion en équipe préalable à l'aide personnalisée est sous-estimé par l'institution ; c'est en raison de son insuffisance que l'aide personnalisée aurait « *un caractère systématique et routinier* » (selon les termes du SE-UNSA).

Diverses variables sont prises en compte pour l'organisation des séances dans le temps, notamment les contraintes des transports scolaires. Le plus souvent, ce sont la pause méridienne et la fin de journée qui sont mises à profit pour l'aide personnalisée, parfois le début de matinée. Les plages horaires sont fréquemment de trente minutes en maternelle, de quarante ou quarante-cinq minutes en élémentaire, plus rarement une heure ; le rythme et la durée peuvent changer en cours d'année.

Si les enseignants rencontrés n'assimilent pas vraiment cette composante de leur service à un temps d'enseignement, ils apprécient, pour certains d'entre eux, de pouvoir ainsi travailler avec de petits groupes même si leur pèsent certaines contraintes qu'illustre par exemple le propos suivant : « *même pendant l'aide personnalisée, on doit encore faire de la pédagogie différenciée tant les élèves sont différents aujourd'hui* ». Quelle que soit l'organisation choisie, le constat qu'ils dressent unanimement est que l'aide personnalisée n'est bénéfique que pour les élèves qui ont des difficultés ponctuelles et passagères. Elle n'est jugée d'aucune utilité pour les élèves en grande difficulté même si une enseignante concède qu'elle leur permet de mieux s'intégrer dans la classe. Cette conviction conduit certains enseignants à exclure systématiquement des groupes d'aide les élèves les plus faibles.

Des critiques sont formulées relatives, notamment, au moment de l'aide, qui pourrait expliquer en partie son inefficacité : en fin de journée ou de matinée les élèves sont fatigués. Dans une école maternelle, elle ne convainc ni les enseignantes ni, disent-elles, les familles,

dont certaines d'ailleurs la refusent pour leur enfant, et elle n'est pas considérée comme une formule pertinente à ce niveau de la scolarité. Ailleurs, une enseignante estime que l'aide personnalisée gagnerait à être remplacée par un dispositif de type « école ouverte » – durant les vacances – qui ferait peser moins de pression sur les élèves.

4.1.3. L'arrière-plan constant de l'activité d'enseignement

Enseigner ne se réduit pas au temps du face-à-face pédagogique. Des activités partiellement invisibles du grand public précèdent ce moment-là (l'amont) et l'accompagnent (l'aval). Elles sont attestées par des traces écrites. Ces écrits professionnels, qui procèdent d'une activité personnelle du professeur se déroulant pour l'essentiel hors de la présence des élèves, sont soit réservés à son usage propre et parfois à ses collaborateurs immédiats dans la classe (ce qui ressortit à la « préparation »), soit destinés aux élèves ou/et à leurs parents (ce qui relève des corrections et du suivi des acquis). Les inspecteurs contrôlent l'existence de ces écrits.

- **4.1.3.1 En amont, l'activité de « préparation » : la plus grande part du travail hors classe**

La double facette de la préparation, conceptuelle et matérielle

L'activité de préparation revêt une double dimension : conceptuelle quand il s'agit de planifier et programmer l'enseignement, d'apprêter le savoir pour sa transmission, de prévoir le contrôle de son acquisition, mais aussi matérielle. À l'école primaire où l'expression « préparer sa classe » est vraiment polysémique, les aspects pratiques sont particulièrement importants, de manière journalière ou plus épisodique : les photocopies (leçons, textes à lire, exercices) continuent à être très souvent évoquées comme s'il n'était plus aujourd'hui possible d'enseigner sans avoir à photocopier, la préparation du tableau ou des cahiers (« modèles » d'écriture au cycle des apprentissages fondamentaux), l'installation, voire la fabrication du matériel nécessaire pour certaines activités et, régulièrement, le renouvellement des affichages à finalités didactiques, culturelles ou esthétiques de la classe. Les tâches matérielles sont plus lourdes et quotidiennes dans les classes maternelles où de nombreux apprentissages s'appuient sur des phases de manipulation.

Une organisation dans le temps qui présente des constantes

Les professeurs des écoles sont très nombreux à distinguer l'activité qu'ils fournissent pendant les vacances (rares sont ceux qui disent ne rien faire alors pour leur classe) et celle qu'ils accomplissent au cours des semaines scolaires. Durant les vacances petites et grandes, ils conçoivent le « gros œuvre » : ils planifient, répartissent les leçons de la période qui suit, « montent » leurs projets, recherchent documents et matériel, lisent (une professeure des écoles évoque la lecture de quarante ouvrages de littérature de jeunesse dans une année pour choisir ceux qu'elle exploitera avec ses élèves), ressortent la documentation accumulée dans les années antérieures et classent ou reclassent ce qu'ils ont utilisé ou produit dans la période précédente pour pouvoir le ré-exploiter à l'avenir.

Durant les semaines scolaires, la majorité dit travailler durant le mercredi et le week-end pour préparer les deux jours qui suivent (de deux à cinq heures deux fois dans la semaine). Par ailleurs, le temps quotidien de préparation de la classe peut aller de moins d'une heure à deux heures. Parmi les professeurs qui exercent dans les zones difficiles ou/et dans les classes

spécialisées, plusieurs expliquent ne pouvoir assumer aucune activité conceptuelle le soir, du fait d'une grande fatigue nerveuse ; la réelle maîtrise de soi mobilisée dans des situations compliquées, voire conflictuelles, avec les élèves ou les parents est soulignée par plusieurs de nos interlocuteurs.

La préparation des séances d'aide personnalisée est perçue comme un ajout au travail antérieur. Telle enseignante qui se dit « *particulièrement minutieuse, lente et perfectionniste* » consacre une heure à la préparation des deux heures avec les élèves. Ailleurs, la préparation peut être assez légère voire inexistante quand le temps de concertation pris sur les soixante heures y suffit... Pour certains, la durée de la séance joue sur le temps de préparation : ainsi pour cette professeure de CM2 qui explique que la première formule d'aide personnalisée mise en place dans l'école – plage longue le mercredi matin – obligeait à une réelle et lourde préparation alors que la formule actuelle – quatre fois trente minutes par semaine – n'induit pas la même charge.

De manière plus irrégulière, la préparation de projets particuliers impliquant une sortie de l'école mobilise les enseignants qui choisissent ces pratiques, jusqu'à deux heures par projet.

Une activité individuelle qui se déroule pour la plus grande part au domicile

Les professeurs des écoles effectuent les préparations le plus souvent chez eux. Ils y ont des ressources à disposition et leur matériel : l'ordinateur semble devenu indispensable pour les recherches si fréquentes sur Internet. D'aucuns reconnaissent aussi qu'ils peuvent ainsi, dans le même temps, superviser le travail de leurs propres enfants. Rares sont ceux qui disent préparer dans la classe, sauf pour les aspects matériels, en particulier en maternelle.

Chez soi ou dans sa classe, l'activité de préparation est essentiellement individuelle même si quelques-uns de nos interlocuteurs évoquent des rencontres pendant les vacances ou des collaborations à distance par courrier électronique.

Le temps passé, difficile à quantifier

La quantification du temps passé en préparations diverses est délicate car le total cumule des moments dispersés, le rythme n'est pas régulier et les activités pour les enseignants qui sont aussi directeurs s'interpénètrent. Les temps hebdomadaires déclarés varient de six heures à vingt heures. Le temps pris sur les vacances est le plus délicat à appréhender : dans l'échantillon, il est nul pour moins de 10 % des professeurs rencontrés mais peut aller jusqu'à la moitié des petites vacances et plus de quinze jours pendant les grandes vacances.

Une professeure des écoles qui travaille à temps partiel (75 %) explique qu'il s'agit ainsi pour elle de pouvoir préparer son travail correctement sans sacrifier sa vie de famille, ce qui est assez illustratif de l'importance accordée à cette composante du métier.

Les classes à plusieurs niveaux et les services partagés entre plusieurs classes de niveaux différents demandent plus de travail de préparation, *a fortiori* pour les débutants. Avec l'expérience, l'activité de préparation est souvent allégée mais ce n'est pas systématique car, du fait de la polyvalence, il y a toujours un domaine à approfondir. La familiarité acquise avec un niveau de la scolarité est facilitatrice, ce qui explique sans doute que les professeurs des

écoles deviennent parfois « spécialistes » d'un niveau et s'y stabilisent durablement. Les nouveautés, disciplinaires (langue vivante étrangère), méthodologiques (introduction de l'aide personnalisée) ou technologiques (usages pédagogiques des TICE, enseignement avec un tableau numérique interactif), induisent temporairement plus de travail en amont du face-à-face pédagogique.

Les enseignants des classes pour l'inclusion scolaire sont les seuls, avec une enseignante de cours préparatoire en réseau de réussite scolaire ayant antérieurement travaillé dans l'enseignement spécialisé, à avoir évoqué la place de la différenciation dans les tâches de préparation. Les maîtres spécialisés insistent sur la créativité dont ils doivent faire preuve pour motiver des élèves qu'ils suivent durant plusieurs années, auxquels ils ne veulent pas imposer de répétitions à l'identique et pour lesquels il faut beaucoup de reprises des mêmes objets d'étude pour parvenir à des acquis consolidés.

Deux professeures des écoles, formatrices par ailleurs, disent le plaisir qu'elles ont à préparer la classe, à penser des dispositifs de travail et à formaliser leur réflexion, ne comptant pas le temps qu'elles consacrent à cette activité. Si elles n'utilisent guère ces écrits en situation, elles disent en faire, en revanche, un grand usage en formation pour sensibiliser les étudiants ou les stagiaires aux fonctions et aux modalités de cette activité préparatoire.

Le regard des inspecteurs

Les inspecteurs de circonscription avec qui le sujet a été systématiquement évoqué disent tous vérifier les documents témoignant d'une préparation de la classe à l'occasion des inspections. Ils jugent ce travail significatif de la réflexion pédagogique et didactique des maîtres, de leur compréhension et de leur appropriation des programmes. Ils notent une abondance d'écrits pour certains (et ce ne serait pas lié à l'ancienneté) et très peu, voire « trop peu », pour d'autres ; mais, selon eux, la quantité n'est pas nécessairement liée à la qualité de l'enseignement dispensé ni à son efficacité. Certains disent exiger au minimum un cahier journal correctement tenu et une programmation annuelle par champ disciplinaire ou domaine d'activités. Dans la somme des écrits élaborés par les maîtres, ils observent très peu d'écrits d'après-coup, comme si le bilan et l'analyse *a posteriori* de ce qui s'est réellement passé et l'adaptation nécessaire pour la suite des séquences ne justifiaient pas la production de traces. Cette remarque renforce l'impression retirée des entretiens que la différenciation comme prise en compte des différences d'acquis et de besoins entre élèves n'est pas intégrée aux préoccupations de la majorité des professeurs des écoles.

Pour les inspecteurs, les tâches d'organisation et de préparation matérielle prennent souvent le pas sur la réflexion et la conceptualisation : « *ils font faire* », disent-ils, parlant des professeurs des écoles. Dans cette logique, ils évoquent la « *consommation d'outils tout prêts* » glanés sur divers sites qui abondent sur Internet et de fiches souvent photocopiées ; s'ils regrettent cette « *solution de facilité qui assure un gain de temps certain* », ils sont peu nombreux à intervenir pour en demander la limitation.

Globalement, ils estiment le temps nécessaire à l'ensemble des activités de préparation à une ou deux heures par jour. Pour eux, la préparation reste une activité solitaire chez les enseignants qui conservent une conception individualiste du métier.

▪ 4.1.3.2 En aval, les corrections et le suivi des acquis des élèves

Les corrections : une activité quasi quotidienne en élémentaire, plus rare en maternelle

Le terme « corrections » recouvre ici toute forme de vérification du travail des élèves pour s'assurer de sa réalisation, de sa qualité, de son exactitude et y apporter les correctifs nécessaires ou les indications qui permettront améliorations ou rectifications par les élèves eux-mêmes. L'activité de correction peut aussi avoir pour finalité d'évaluer des acquisitions, de valider des compétences.

Les corrections se font dans la classe, pour les exercices ou activités sur cahiers et fichiers mais peuvent être réalisées ailleurs pour toutes les « fiches », si nombreuses et si faciles à transporter, motif que certains professeurs des écoles invoquent d'ailleurs pour justifier leur abondante utilisation.

L'activité de correction est jugée par les enseignants eux-mêmes comme d'autant moins longue et prenante que les élèves sont jeunes ; elle n'existe quasiment pas en maternelle même si de nombreuses marques évaluatives sont apposées au quotidien sur les fiches réalisées par les élèves. Les écrits sont rares et, y compris au cycle 3, ils sont courts ; même la correction des rédactions ne représente pas un travail important.

Aucun enseignant de classe ordinaire n'a évoqué de pratiques de personnalisation en matière de correction, ce qui corrobore la remarque antérieure sur l'absence d'intégration aux habitus professionnels des problématiques de différenciation. Parmi les inspecteurs qui assimilent la correction à « *l'annotation de fiches* » et jugent que cette activité manque d'approfondissement, un seul dit exiger des corrections plus explicites que par le passé pour favoriser l'apprentissage des élèves et reconnaît qu'alors elles requièrent plus de temps.

Les évaluations et le suivi des acquis des élèves : des contraintes mal vécues

Ce sont essentiellement les enseignants du cycle des approfondissements qui évoquent les temps de correction plus longs pour les évaluations sommatives régulières. Une professeure des écoles expérimentée dit consacrer cinq heures au moins pour sa classe de CM2 aux tâches de correction au moment des bilans trimestriels. Les points de vue des inspecteurs sont convergents avec cette estimation.

Le « *remplissage du livret scolaire* » est souvent un moment délicat : c'est une « *prise de tête* », selon une enseignante ; « *c'est la chose la plus difficile pour moi* », dit une autre qui évalue à douze heures par trimestre le temps passé à cette activité pour sa classe de CM1/CM2. De nombreux professeurs se plaignent de la complexité et du caractère « *hermétique* » du livret scolaire qui leur paraît non seulement difficile à « *remplir* » pour eux, mais surtout incompréhensible pour la plupart des parents. Si ces livrets sont transmis aux familles moins souvent qu'on ne l'attendrait ou qu'ils ne l'ont été, peut-être faut-il voir là, de la part des enseignants, une manière de limiter une tâche pénible et délicate. Dans certaines écoles et en maternelle surtout, c'est une ou deux fois l'an que le livret est vu par les parents et, en élémentaire, on compte le plus souvent une transmission trimestrielle, plus rarement par période même s'il en subsiste, surtout dans les écoles privées. Une enseignante déclare sans ambiguïté ne pas faire tout ce qui est demandé à cet égard.

Pour les maîtres qui enseignent en cours moyen, les dossiers d'entrée au collège ou de demande d'orientation vers les SEGPA sont également jugés lourds à renseigner, un professeur expérimenté estimant le temps nécessaire à quarante-cinq minutes par élève.

Les enseignants sont nombreux à regretter le temps passé à « *remplir des formulaires* » liés à des projets individuels : qu'il s'agisse des programmes personnalisés de réussite éducative (PPRE), des projets personnalisés de scolarisation (PPS) ou des projets d'accueil individualisé (PAI), ils assimilent ce qui leur est demandé à un « *travail administratif* », le poids des exigences procédurales les conduisant à dire qu'ils « *passent plus de temps à rendre compte qu'à agir* ».

Interrogés sur les évaluations nationales en CE1 et CM2, nos interlocuteurs ont été unanimes à déclarer que le temps des corrections est en lui-même assez court et qu'il remplace celui qui aurait été consacré aux exercices du quotidien dont les évaluations prennent de fait la place. Ils notent, en revanche, la lourdeur de la saisie des codes (cent items donc cent codes par élève) afin de faire remonter les résultats au ministère et beaucoup disent enrôler une personne de leur entourage pour les aider. L'allocation de l'indemnité de 400 euros n'a donné lieu à commentaire que dans un cas : la professeure indique qu'elle est « *contente de les recevoir* » mais qu'à ses yeux, cette allocation est injuste et induit une inégalité de situation avec ses collègues qui font passer des évaluations locales en grande section et au cours préparatoire et restituent aussi les résultats (remontées au niveau du département) sans percevoir d'indemnités. Pour plusieurs des inspecteurs et directeurs académiques rencontrés, l'existence même de cette indemnité qui a pu contribuer à faire admettre les évaluations et leur corollaire, les remontées nationales, constitue une forme d'argument pour faire valoir qu'il s'agit là d'une tâche supplémentaire, non inhérente au métier d'enseignant.

4.1.4. Le travail en équipe et avec des partenaires : des habitudes intégrées

▪ 4.1.4.1 Les travaux en équipes pédagogiques : réguliers mais pas toujours efficaces

Il n'existe pas de répartition réglementaire des 24 heures annuelles prévues pour les tâches de concertation pédagogique, de relations avec les parents et de travail en faveur des élèves handicapés, ces heures étant « réparties et effectuées sous la responsabilité de l'inspecteur de l'éducation nationale de la circonscription³⁸ ». Des entretiens menés avec les enseignants et les directeurs d'écoles, il ressort que ces tâches cumulées occupent la majorité d'entre eux largement au-delà du temps prescrit.

Les travaux en équipes pédagogiques revêtent deux modalités : conseils des maîtres et conseils des maîtres de cycle, quoique dans certaines écoles de petite taille, la distinction ne soit pas effective. Ces conseils, programmés largement à l'avance par les directeurs, sont réunis une fois par semaine ou par quinzaine, plus rarement sur un rythme mensuel, ce qui excède les dispositions réglementaires. Leur durée va de une à deux heures ; globalement, ils représentent plus de dix-huit heures sur l'année. La pause méridienne est souvent mise à profit pour ces réunions, plus fréquemment que la fin de l'après-midi ; dans certaines écoles,

³⁸ Selon la circulaire du 6 août 2008 qui indique en outre que « Le conseil d'école et le conseil des maîtres de l'école sont réunis au moins une fois par trimestre. Le conseil des maîtres de cycle se réunit selon une périodicité au moins équivalente. »

le repas pris en commun permet de les tenir de façon peu formalisée. Dans certains départements, ils se déroulent le samedi matin ; dans d'autres, c'est le mercredi. Le caractère informel des réunions semble plus prononcé dans les petites écoles rurales. D'une manière générale, les enseignants affirment ne pas compter leurs heures lorsque des problèmes importants doivent être réglés. En outre, ces réunions sont souvent complétées par des échanges téléphoniques entre enseignants et directeur, ou plus rarement par des courriels.

Les relations avec les membres du RASED, dont ces travaux en équipe pourraient être l'occasion, sont évoquées partout comme assez épisodiques, sauf dans une école privée où, en raison de la présence à mi-temps d'une professeure des écoles spécialisée, les coopérations sont plus serrées.

L'importance du rôle du directeur pour préparer, animer et assurer le suivi de ces réunions est souvent relevée par les enseignants. La préparation est estimée en général à trente minutes seulement, l'établissement préalable d'un ordre du jour n'étant pas une pratique très répandue, à la différence des comptes rendus, qui sont systématiquement rédigés par le directeur et souvent transmis aux inspecteurs.

Les critiques exprimées, assez rares, portent sur le caractère répétitif des problèmes abordés, qui ne trouvent pas toujours de solutions ; dans un cas, ces réunions sont jugées « usantes » parce que des caractères différents s'y opposent. Une enseignante souhaiterait que certaines réunions soient consacrées à la mutualisation de documents ou à des préparations communes.

Pour plusieurs de nos interlocuteurs syndicaux, ce travail en équipe souffre d'un manque de reconnaissance de la part de l'institution. Les représentants du SNUIPP portent la conviction que les difficultés éprouvées dans le cœur du métier (faire classe) – tout autant liées, pour eux, aux besoins d'actualisation permanente des connaissances et aux évolutions du statut de l'enfant qu'à la pression des parents ou de la hiérarchie – doivent pouvoir être dépassées par les activités hors classe qui permettent de construire une « professionnalité plus collective ». L'appui sur le collectif devrait, pour eux, permettre de redonner du sens au métier et d'élaborer des outils pour résoudre les difficultés individuelles si les réunions sont productives et traitent vraiment de problèmes professionnels partagés.

▪ 4.1.4.2 Les relations avec les parents : une réelle disponibilité des enseignants

Deux traits semblent communs à toutes les écoles visitées. Le premier est la très grande disponibilité des enseignants, qui sont toujours prêts, souvent sans compter leur temps, à s'entretenir avec les parents, soit de façon informelle, au moment de l'accueil du matin ou de la sortie du soir (certains disent passer ainsi jusqu'à une demi-heure à la grille de l'école chaque jour), soit sur rendez-vous, le matin avant la classe ou en fin de journée. Cette dernière organisation est privilégiée quand les professeurs estiment que les échanges impromptus n'offrent pas de bonnes conditions de confidentialité ou de disponibilité. Dans certaines écoles, ces échanges sont d'ailleurs rendus impossibles par les conditions d'arrivée et de départ des enfants, déposés et repris par leurs parents à la garderie, avant et après le départ des enseignants, ou encore pris en charge par les transports scolaires.

Les entretiens peuvent durer de trente minutes à une heure trente ; de rares enseignants les limitent à vingt minutes, estimant qu'au-delà l'échange devient oiseux. Cet investissement

semble, dans la majorité des cas, aussi important dans le public que dans le privé, sans qu'il soit toujours possible de le quantifier avec précision. À titre d'exemples, une enseignante dit rencontrer une dizaine de parents par trimestre, une autre trente-cinq dans l'année (certains donc sont vus plusieurs fois) ; une autre encore dit consacrer quatre à cinq heures par mois à ces rencontres. Dans une école maternelle, les enseignantes les estiment à deux heures par semaine pour chacune d'entre elles. Ces exemples sont fréquents, plus que ceux des enseignants affirmant ne rencontrer les parents qu'au rythme d'un par semaine, ou de dix dans toute l'année scolaire. Les rendez-vous téléphoniques sont rares mais ont été cités par trois enseignants comme une modalité alternative aux entretiens en face-à-face. Une tendance est notée par plusieurs enseignants, celle de l'allongement du temps consacré à ces rencontres du fait des parents divorcés ou séparés – ou en cours de divorce ou de séparation – qui demandent à être reçus de manière distincte par l'enseignant.

Le second point commun est l'institutionnalisation de la réunion collective de début d'année, citée par tous les enseignants mais rarement commentée, si ce n'est pour relever parfois que seule la moitié des parents, voire moins, y participe.

En dehors de ces deux constantes, il existe des variantes dans les modalités ou les finalités d'organisation des rencontres ; ainsi la remise individuelle des livrets scolaires pendant une demi-journée, une fois par an ou à la fin de chaque trimestre (dans ce cas, le temps accordé à chaque famille est limité à dix ou quinze minutes), est-elle parfois la règle. D'autres exemples moins fréquents peuvent être cités, de réunions d'information ou de moments conviviaux.

Dans deux des écoles visitées en milieu difficile de l'académie d'Amiens, les enseignants signalent, d'une part, des difficultés de communication avec les parents non francophones, ce qui oblige parfois à passer par la médiation de la fratrie et, d'autre part, une ambiance générale de suspicion vis-à-vis de l'institution scolaire.

Une autre tendance est relevée dans une école privée, le « consumérisme » de certains parents, exprimé avec une certaine brutalité par des remarques comme : « *on paye, on veut du résultat* » ou « *j'ai pas 6 mois de vacances, moi* ».

À aucun moment dans le cadre de l'enquête, les enseignants rencontrés n'ont évoqué de besoins de formation dans ce domaine des relations avec les parents alors que les interlocuteurs syndicaux de la mission en ont souligné la nécessité.

▪ **4.1.4.3 Le suivi des élèves à besoins éducatifs particuliers : une activité variable selon les écoles**

Quand les réunions de l'équipe de suivi de scolarisation des enfants en situation de handicap sont organisées sur le temps scolaire, ce qui est très fréquent, les élèves de l'enseignant concerné sont répartis dans d'autres classes ou pris en charge par l'auxiliaire de vie scolaire, plus rarement par un remplaçant, avec – parfois – du travail préparé par l'enseignant. Alors elles n'alourdissent pas l'emploi du temps des titulaires des classes.

Une enseignante de CLIS insiste sur le travail d'ajustement des projets personnalisés de scolarisation qui lui incombe à titre personnel et regrette de ne pas avoir pu développer un réel travail en commun avec ses collègues qui accueillent ses élèves dans leurs classes pour des

moments d'inclusion ; ce travail supposerait des rencontres sur le temps personnel qui seraient, selon elle, mal acceptées.

À ces réunions spécifiquement consacrées aux élèves porteurs d'un handicap, il convient d'ajouter, même si dans l'esprit de certains enseignants ou directeurs les deux procédures se confondent, les réunions de l'équipe éducative. Ces réunions sont plus ou moins fréquentes : onze dans une école entre septembre et février, deux ou trois par mois dans une autre, vingt-cinq à trente par an dans l'une des écoles visitées où la directrice considère pourtant que la réunion de l'équipe éducative est une procédure de dernier recours et tente de traiter les signes de difficulté dès qu'ils apparaissent. En milieu rural, pour des écoles à trois classes, on compte moins de dix suivis particuliers par an. Dans une école élémentaire en réseau ÉCLAIR, une demi-journée par semaine est consacrée à ces réunions et à celles des équipes de suivi de scolarisation, soit une centaine par an.

Si la durée de ces réunions est très variable, en fonction de la complexité des cas à traiter, le point commun réside dans la lourdeur de leur préparation, qui incombe aux directeurs qui se chargent des contacts préalables pour rassembler tous les interlocuteurs utiles pour l'étude du cas d'un élève.

▪ 4.1.4.4 La participation aux conseils d'école obligatoires : une obligation assumée

Ces réunions font l'objet de peu de remarques de la part des enseignants qui, dans leur totalité, disent y participer régulièrement, à raison de deux ou trois heures par trimestre. Seuls les enseignants d'une école contestent l'utilité de ces instances, qui leur paraissent source de « redites » d'informations dont ils disposent déjà.

Pour les directeurs, il faut y ajouter la préparation de l'ordre du jour (qui fait parfois l'objet d'un conseil des maîtres d'une heure) et la rédaction des comptes rendus. La préparation est chiffrée par certains directeurs à trois heures par conseil (conception de diaporamas, etc.), l'élaboration du compte rendu à quatre heures, voire une journée ; mais dans la plupart des cas, les deux tâches confondues sont estimées à trois heures par séance. Beaucoup de directeurs apportent un soin réel à la préparation du conseil d'école qui, d'une part, leur fait gagner du temps sur la rédaction des comptes rendus, celle-ci leur incombant dans l'immense majorité des cas (on note toutefois un cas de prise en charge de cet exercice à tour de rôle par les enseignants) et, d'autre part, leur permet d'afficher, aux yeux des parents élus notamment, le « sérieux » des activités pratiquées, en particulier à l'école maternelle. On ne note aucune différence en fonction du milieu où se trouve l'école.

4.1.5. *La formation continue : plutôt insatisfaisante et rare*

Dix-huit des cent huit heures annuelles intégrées aux obligations de service doivent être consacrées à « l'animation et à la formation pédagogiques » en circonscription. Si spontanément les enseignants abordent peu le sujet de la formation continue comme une composante de leur activité professionnelle, l'enquête a permis de les questionner à ce sujet.

▪ 4.1.5.1 Les dix-huit heures en circonscription : un pis-aller ?

L'organisation la plus courante de la formation continue en circonscription distingue une partie portant sur des thèmes imposés et une partie (souvent un tiers) au libre choix des enseignants ; dans certaines circonscriptions, la totalité des dix-huit heures est consacrée à des thèmes librement choisis. Dans d'autres, trois heures, prises sur ce temps d'animation, sont restituées aux équipes pédagogiques pour concertation interne à l'école.

Plusieurs obstacles s'ajoutent, qui ont tous pour conséquence de réduire la participation des enseignants à ces séances de formation. En premier lieu, le choix du jour depuis la « suppression du samedi matin » se révèle problématique : les sessions sont souvent organisées le mercredi, ce qui pose un problème de garde aux enseignantes mères de jeunes enfants. En deuxième lieu, est signalé l'empiètement des heures d'information syndicale, à raison de deux demi-journées dans l'année, sur les dix-huit heures d'animation pédagogique. Enfin, les inspecteurs et les enseignants de deux académies déplorent l'absence de remboursement des frais de transport pour ces formations en circonscription, décision aux effets également dissuasifs sur la participation.

Certains enseignants disent participer aux animations « *quand le thème les intéresse* » ; d'autres les considèrent comme une « *perte de temps* ». Certains regrettent le choix des thèmes, trop théoriques ou éloignés des préoccupations des maîtres et le choix des intervenants jugés trop déconnectés de la réalité quotidienne des classes alors qu'ils attendent des interventions d'experts de la pédagogie et de la didactique.

La situation est *a priori* favorable pour mettre en place une formation continue de proximité qui corresponde aux besoins identifiés puisqu'inspecteur et conseillers pédagogiques sont censés connaître les écoles et leurs acteurs, ce qui devrait permettre de transformer les difficultés du métier en occasions de perfectionnement professionnel. Il est clair que les bénéfices que l'on pourrait en attendre ne sont pas perçus par les destinataires de ces actions.

Les représentants syndicaux rencontrés font état, tout autant que les interlocuteurs enseignants vus dans le cadre de l'enquête, des attentes déçues quant à ces dix-huit heures de formation. La formation assurée par les équipes de circonscription, sans intervenants qui peuvent aider à « *faire un saut qualitatif* », est jugée insuffisante ; les syndicats contestent que l'institution puisse se reposer sur « le secteur marchand » pour apporter des solutions à un constat de carence, faisant allusion aux intervenants qui, de fait, viennent vendre leurs ouvrages, leurs déplacements et leurs prestations étant financés par les éditeurs.

▪ 4.1.5.2 Un besoin exprimé de formation continue

Rares sont les cas de formation au-delà des dix-huit heures. Signalons la préparation d'une enseignante au CAFIPEMF et la formation d'une équipe d'école élémentaire préalable à l'ouverture d'une classe d'inclusion scolaire.

Les propos sont concordants pour déplorer la diminution très marquée de l'offre de formation continue, qui se traduit surtout par la disparition des stages longs (trois semaines), sans que cette diminution soit compensée par les heures d'animation qui n'ont pas la même fonction aux yeux des enseignants. En milieu rural, deux professeures des écoles ayant peu

d'ancienneté disent leur souhait d'obtenir une habilitation en langue vivante, et donc de s'y préparer, mais n'ont pas encore eu la chance d'être admises en formation.

L'enquête auprès des directeurs académiques permet de corroborer les dires des enseignants : dans la majorité des départements de l'échantillon de cette enquête, il n'existe plus ou presque plus d'actions de formation continue qui soient ouvertes aux candidatures individuelles tant pèsent aujourd'hui les actions dites à public désigné, destinées aux néo-titulaires ou aux stagiaires, aux nouveaux directeurs d'école, aux candidats à une formation spécialisée. À titre d'exemple, pour deux départements de grande taille hors région parisienne, ces candidatures individuelles ne représentent plus rien dans un département et seulement 2 % de l'ensemble des participations dans l'autre.

Quand les possibilités leur sont données de se former hors temps scolaire, des enseignants exploitent vraiment les offres locales ; c'est souvent affaire d'horaires et de distance. Ainsi peut-on citer le cas d'une professeure des écoles qui assiste à des visites commentées d'expositions (le mercredi après-midi) ou cette autre qui participe activement à une chorale d'enseignants pour le plaisir et pour se former elle-même afin de mettre en place une chorale dans son école. Dans les deux cas, les conseillers pédagogiques spécialisés départementaux sont à l'origine des activités proposées.

Devant la carence de l'offre de formation institutionnelle, des enseignants choisissent de se former à leurs frais en participant à des stages pendant les vacances ou à des journées de formation organisées par des mouvements pédagogiques. D'autres sont abonnés à titre individuel à des revues pédagogiques, beaucoup fréquentent régulièrement les sites institutionnels ou les blogs professionnels de pairs ; ils sont peu nombreux à exploiter les ressources du centre régional de documentation pédagogique de leur académie.

Quelques-uns considèrent que la préparation de la classe est l'occasion d'une auto-formation ; pour quelques enseignants-formateurs, c'est la préparation de séances de formation dont ils sont responsables qui a le même effet.

4.1.6. Des activités variées liées au contexte de travail, à des situations professionnelles particulières ou à des engagements individuels choisis

Toutes les activités répertoriées précédemment constituent en quelque sorte des figures imposées du métier. Celles dont il va être question dans cette partie, pour la presque totalité d'entre elles, n'ont pas ce caractère ou, si elles l'ont, c'est seulement pour une petite minorité d'enseignants.

▪ 4.1.6.1 Des activités au profit direct des élèves : une faible proportion d'enseignants engagés hors temps imposé

Citons d'emblée la situation très particulière des enseignants des écoles privées catholiques qui s'investissent dans la catéchèse (c'est général dans une des écoles visitées) ou dans la « culture religieuse » ; cet enseignement s'ajoute au cadre commun des obligations, mais il est inclus dans leur contrat de travail.

La prise en charge d'élèves au-delà des heures de service ne concerne qu'une faible proportion des enseignants. Parmi les activités des enseignants rencontrés, cinq modalités se distinguent.

Formule ancienne, les classes de découverte (classes de neige, de mer, de nature, etc.) constituent des temps forts d'apprentissages et de vie collective où la responsabilité des enseignants est engagée vingt-quatre heures sur vingt-quatre ; certains des professeurs rencontrés disent y avoir renoncé tant cette charge est lourde. Dans plusieurs départements de l'échantillon, les enseignants responsables de ces sorties avec nuitées (terme officiel aujourd'hui) bénéficient d'indemnités pour activités péri-éducatives, qui ne constituent pas cependant une rémunération heure pour heure du temps d'encadrement excédant le temps d'enseignement dû.

Plus récemment, l'accompagnement éducatif a été mis en place dans les écoles élémentaires des secteurs de l'éducation prioritaire ; ce dispositif ouvre droit à perception d'heures supplémentaires. Dans les écoles de notre échantillon qui peuvent en bénéficier, environ le quart des enseignants y ont été ou y sont engagés pour deux ou trois heures par semaine.

Pour les stages de remise à niveau qui se déroulent durant les vacances de printemps ou les grandes vacances (sessions de quinze heures réparties sur cinq matinées), il existe de fortes différences selon les départements. Il peut y avoir des volontaires nombreux à certains endroits ; les interrogations des inspecteurs – « *militants ou mercenaires ?* » – conduisent à se demander cependant si le fait de retenir sans condition les volontaires est une bonne solution. En revanche, dans d'autres départements, les stages sont en nombre insuffisant pour répondre aux besoins des élèves et au souhait des parents de voir leurs enfants en bénéficier parce qu'on manque d'enseignants volontaires correctement répartis sur le territoire ; l'absence de versement de frais de déplacement en dissuade un certain nombre de s'engager à aller loin de chez eux.

Les activités relevant du temps périscolaire, organisées en général par les communes et rémunérées (peu) par elles, sont peu prisées. L'aide personnalisée et l'accompagnement éducatif, les réunions de concertation parfois, placés en fin de journée, rendent difficile l'encadrement d'études surveillées et, quand ces temps obligatoires ont eu lieu sur la pause méridienne, la lourdeur de la journée dissuade les maîtres d'ajouter des activités le soir. Une seule enseignante de l'échantillon anime des ateliers durant le temps d'interclasse à la mi-journée et dit avoir maintenu cet engagement alors qu'elle gagnerait plus d'argent en participant à l'accompagnement éducatif du soir, parce qu'il correspond selon elle à un besoin de stimulations éducatives pour les élèves à ce moment-là.

Enfin, l'encadrement d'élèves le mercredi pour des activités mises en place par l'union sportive de l'enseignement du premier degré (USEP) est devenu rare. Mais les enseignants restent attachés, surtout dans les secteurs ruraux ou difficiles, à cette association qui leur propose souvent des rencontres sportives motivantes pour finaliser les apprentissages de leurs élèves ; ils participent aux réunions de secteur (deux ou trois dans l'année) dans lesquelles est arrêtée l'organisation de ces activités. Ces engagements sont bénévoles mais il n'est pas rare dans les départements de l'échantillon que les enseignants les plus impliqués dans l'encadrement des activités USEP hors temps scolaire bénéficient d'indemnités pour activités

péri-éducatives qui leur sont attribuées en fonction de ce qui est demandé pour eux par les inspecteurs de circonscription.

▪ 4.1.6.2 Des activités au service de l'école voire de la circonscription

On touche ici à des traditions lointaines de l'école primaire. On évoquera d'abord des événements qui inscrivent l'école primaire dans son environnement local et contribuent vraisemblablement aux représentations positives qui subsistent : les fêtes durant lesquelles les enfants se donnent en spectacle (chants, danses, théâtre, etc.), ou les kermesses avec leurs jeux animés par des enseignants et des parents, ou bien les journées « portes ouvertes » ou d'exposition pour valoriser les travaux des élèves, toutes occasions de « dégustations partagées » selon les mots d'une directrice. L'école se donne à voir ; les familles se côtoient et partagent un bon moment. Les enseignants sont tous présents et consentent du temps pour que ces moments soient réussis : le total des heures de préparation, outre le temps de ces manifestations, va de douze à quinze heures.

De nature très différente sont les activités, devenues rares, qui renvoient aux besoins de mutualisation de ressources, aux besoins aussi de rencontrer des pairs quand n'existaient ni les séances d'animation pédagogique, ni les moyens modernes de communication. Ainsi, une circonscription parmi celles qui ont été visitées perpétue la tradition de la « bibliothèque de circonscription » gérée par une association de circonscription ; des enseignants font vivre cette association, ce qui suppose quelques réunions annuelles, et tiennent chacun une permanence mensuelle à la bibliothèque.

Enfin, il n'est pas possible de ne pas évoquer les activités qu'induit la situation particulière de l'école primaire qui n'a pas de personnalité juridique et pas d'autonomie financière ; il faut pourtant y gérer des fonds, voire en trouver. Ainsi, de manière généralisée, un enseignant au moins dans chaque école (parfois le directeur mais pas systématiquement, et pas en sa qualité de directeur) se consacre à la tenue des comptes de la « coopérative » ; s'il existe plusieurs formules pour gérer les fonds de l'école en toute légalité, celle que la mission a rencontrée quand le sujet a été abordé consiste à désigner un « mandataire OCCE »³⁹. Cette activité n'est pas très gourmande en temps sauf à quelques moments de l'année, mais elle engage vraiment la responsabilité de celui qui la prend en charge.

Plus étonnant peut-être, la mission a rencontré des enseignants qui disent donner de leur temps pour « trouver de l'argent » pour faire fonctionner l'école. Ainsi une professeure des écoles férue de photographie réalise des photographies d'élèves ou/et de classes qui sont vendues au profit de la coopérative scolaire. Dans l'Ain existe une association (*Le sou des écoles*) qui facilite les animations pour recueillir des fonds pour l'organisation de classes de découverte ou d'actions pédagogiques. Un enseignant par école assiste aux réunions de secteur (une ou deux fois par an) et un ou plusieurs d'entre eux participe(nt), avec des parents, à l'organisation de brocantes, de ventes de crêpes, de tournois de cartes... avec des levers

³⁹ L'affiliation à la section départementale de l'office central de coopération à l'école (OCCE) fait de la coopérative de l'école une section locale de cette section départementale qui a, elle, la capacité juridique. L'école peut alors gérer en sécurité des fonds, sous le contrôle de l'OCCE et avec son aide technique. Dans l'école, est alors désigné un « mandataire OCCE » qui est l'interlocuteur responsable pour la section départementale.

parfois très matinaux, ou sollicitent des commerçants pour des dons. Selon leur engagement, le temps consacré à ces activités fort peu pédagogiques peut aller jusqu'à trente heures par an.

▪ **4.1.6.3 Des activités spécifiques pour les enseignants formateurs**

Ces enseignants formateurs, titulaires d'un CAFIPEMF, sont peu nombreux dans l'échantillon. Ils pratiquent les activités de formation qui leur incombent en compensation de la décharge d'enseignement d'une journée : ils accueillent des étudiants se préparant au concours de recrutement de professeurs des écoles (CRPE) pour des stages d'observation ou de pratiques accompagnées, ils encadrent des professeurs stagiaires auxquels ils rendent des visites, ils animent des séances de formation continue en circonscription à la demande des inspecteurs. Quelques-uns d'entre eux sont aussi sollicités pour concevoir des sujets pour l'oral du CRPE. Ils regrettent d'être moins sollicités que par le passé pour la formation initiale des professeurs des écoles.

Dans l'échantillon des professeurs rencontrés, quelques-uns accueillent également des étudiants en stage au titre de maîtres d'accueil temporaires. Une professeure de CLIS dont les compétences sont reconnues intervient, quant à elle, dans l'animation de circonscription pour la formation continue de ses collègues.

4.1.7. Un métier dans le métier : directeur d'école

En l'absence de statut particulier pour les directeurs d'école, la fonction est cependant assez précisément définie par le décret n° 89-122 du 24 février 1989 modifié. Les entretiens conduits avec les directeurs conduisent à la conclusion que cette description reste adaptée pour rendre compte de la situation plus de vingt ans après. Cette situation est extrêmement variée et ce n'est pas uniquement le nombre de classes – facteur-clé pour l'attribution des « décharges » et des indemnités – qui détermine les différences.

▪ **4.1.7.1 La grande diversité des conditions d'exercice de la fonction de directeur**

D'autres variables de situation que le nombre de classes contribuent à l'inégalité de la charge. Telles que l'on peut les dégager des échanges, ce sont les suivantes :

- le nombre d'adultes qui travaillent dans l'école ; le nombre des enseignants n'est pas égal au nombre de classes du fait, parfois, de la présence de maîtres supplémentaires et, surtout, du travail à temps partiel ou des décharges induisant la présence de deux personnes pour un poste. Il peut être augmenté d'assistants pédagogiques en secteur ÉCLAIR, d'auxiliaires de vie scolaire pour les enfants en situation de handicap, d'emplois pour aide administrative aux directeurs. En maternelle, s'y ajoutent les agents territoriaux spécialisés – ou personnels assimilés – dont le nombre peut être très variable selon les communes. Il peut être accru des agents communaux d'entretien affectés à l'école quand leur service se déroule partiellement durant le temps scolaire. À titre d'exemple, on peut citer cette école primaire d'application de vingt-et-une classes où l'on compte trente-deux enseignants, dix-sept personnels municipaux sous la responsabilité de la directrice et seize animateurs avec lesquels des liens sont nécessaires, une aide administrative ; les conseils d'école y rassemblent, selon l'ordre du jour, de cinquante à soixante personnes ;

- le nombre d'élèves ; il a un impact sur la gestion individuelle (admissions et radiations, suivi de dossiers relatifs à leur situation particulière, etc.), son augmentation entraînant presque systématiquement à la hausse la proportion de cas délicats ou difficiles qui appellent des traitements spécifiques. Pour les élèves à besoins éducatifs particuliers, les suivis particuliers et les partenariats à orchestrer avec les services de soins sont éminemment variables. Enfin, lié automatiquement à celui des élèves, le nombre de parents interlocuteurs directs pèse sur l'organisation des élections de leurs représentants, sur les rendez-vous individuels, sur les occasions de litiges potentiels ;

- les locaux scolaires ; la configuration et l'état des bâtiments peuvent exiger plus ou moins de vigilance ; l'existence de salles dédiées oblige à des plannings pour régler leur utilisation, celle de plusieurs cours de récréation de même ;
- l'environnement, le « milieu » ; l'instabilité de la population joue sur la gestion des admissions et des radiations, la grande mobilité générant parfois des difficultés de suivi des parcours scolaires qui obligent à des contacts avec les écoles antérieurement fréquentées. Les problèmes de l'environnement entrent dans l'école et c'est particulièrement vrai dans les sites ÉCLAIR. Là, les parents doivent être aidés, voire « coachés » (pour les élections des délégués par exemple) ; dans d'autres milieux, ils représentent au contraire des partenaires aidant (école privée) ou restent éloignés (en milieu rural, la majorité des élèves vient à l'école avec les transports scolaires) et peu impliqués, sauf dans le cadre de projets spécifiques. Enfin, les caractéristiques de la population peuvent induire des particularités en matière de compléments aux activités scolaires traditionnelles ; il en va ainsi de l'accompagnement éducatif mais aussi des enseignements de langues et culture d'origine (ELCO) ;
- la commune ; selon la taille de la commune, l'accomplissement des mêmes actes peut être aisé ou au contraire compliqué : s'il suffit de pousser la porte de la mairie toute proche en campagne ou de téléphoner à la bonne personne, ailleurs le formalisme et la nature des procédures, voire l'obligation de recourir à des outils informatiques particuliers, alourdissent la charge, au moins à certains moments (commande des fournitures particulièrement). Les relations avec les communes sont éminemment variables pour tout ce qui concerne l'organisation du travail des personnels municipaux mobilisés de plus en plus souvent pour des services divers (école, centre de loisirs associé à l'école, restauration scolaire, etc.). La situation dans les grandes villes se distingue nettement de celle des petites communes rurales ;
- l'ancienneté dans la fonction de direction ; avec l'expérience, des procédures se rodent (par exemple, l'organisation des élections des représentants des parents), la maîtrise des outils professionnels s'améliore (le maniement de *Base élèves* demande moins de temps quand on connaît bien le logiciel), la conception du rôle s'éclaircit (cela joue surtout dans les aspects relationnels : vis-à-vis des collègues, des autres professionnels dans l'école et des parents) et des tâches s'en trouvent allégées.

▪ 4.1.7.2 Des activités en concordance avec la définition de la fonction, déjà ancienne

Trois grands pôles d'activités structurent le référentiel d'emploi des directeurs d'école, pôles repris ici pour organiser le compte rendu des entretiens. L'objet du travail de la mission n'étant pas une étude de la fonction particulière de direction, on se limitera à mettre en évidence la diversité des composantes en ajoutant précisions ou commentaires pour celles qui pèsent le plus sur ces professionnels au double métier que sont les directeurs-enseignants.

L'organisation du bon fonctionnement de l'école

L'admission et la radiation des élèves font aujourd'hui l'objet de traitements multiples : l'utilisation de *Base élèves* n'a pas fait disparaître les registres antérieurs, voire d'autres outils car ce logiciel n'a pas les fonctionnalités adaptées aux besoins variés des directeurs, en particulier l'édition de listes multiples au fil de l'année. La création de nouvelles fiches dans *Base élèves* est plus lourde pour les directeurs d'école maternelle qui démarrent le processus ; ailleurs il s'agit d'ajustements qui demandent en début et en fin d'année environ une heure de travail par classe selon une directrice expérimentée. En cours d'année, le temps passé sur ce logiciel est bref (cinq minutes environ) pour des admissions ou radiations souvent à l'unité.

Les aspects organisationnels de constitution des classes et de répartition de ces classes entre les maîtres, de plannings d'utilisation des salles n'ont nulle part induit de commentaires : cela se réalise en conseil des maîtres et la tâche du directeur consiste à formaliser ce qui a été arrêté collégialement. Les commandes et la réception de fournitures peuvent demander du temps selon les procédures imposées par la collectivité ; c'est cependant ponctuel.

Le suivi du service des enseignants a pris de l'importance dans certains départements, avec la validation par le directeur de l'état des services durant les cent-huit heures annualisées qui remonte vers l'inspecteur de circonscription ou vers la direction académique selon les procédures locales.

Les responsabilités relatives à l'élection des représentants de parents d'élèves sont assumées avec rigueur par les directeurs ; établir la liste des votants demande certes de l'attention mais trouver des candidats exige beaucoup plus d'énergie et de doigté dans certaines écoles où il n'y a jamais de volontaires spontanés et où les parents ont de grandes difficultés à communiquer, entre eux et avec l'école.

De manière spécifique, dans les écoles privées, le directeur organise les activités pastorales, qu'elles soient régulières ou liées aux célébrations au moment des fêtes religieuses.

La coordination et l'animation au sein de l'équipe pédagogique

On a dit plus haut (cf. 4.1.4.1.) l'importance du rôle des directeurs dans l'organisation, l'animation et le suivi des diverses instances (conseils des maîtres, conseils des maîtres de cycle, conseils d'école).

Mais ce qui mobilise au quotidien tous les directeurs concerne la gestion de l'information, domaine de plus en plus consommateur de temps du fait des usages des moyens modernes de transmission. Partout, ils disent passer du temps à trier le courrier électronique pour

hiérarchiser les priorités et transmettre à leurs collègues ou aux autres personnels de l'école toute information qui les concerne. Ils y consacrent en moyenne une demi-heure à une heure par jour quelle que soit la taille de l'école, et s'il n'y a pas de problèmes de connexion. L'usage du courrier électronique est ressenti comme envahissant, d'autant qu'il affecte aussi le temps de la vie privée. Le nombre de mails, l'urgence réelle ou supposée que ce nouveau mode de communication induit, génèrent, quand on a un autre métier prenant qui oblige à différer certaines réponses pour les directeurs non déchargés de classe, la culpabilité d'être en retard par rapport aux délais impartis. Les directeurs ont vraiment le souci d'informer correctement l'équipe pédagogique : ils affichent des alertes, doublent les messages écrits de manière orale lors des réunions, conservent une documentation-papier avec liste d'émargement pour des éléments dont ils veulent s'assurer qu'ils ont été lus par tous.

Les directeurs sont extrêmement attentifs à la situation des enseignants débutants et veillent à les informer, à les rassurer, voire à les aider dans la préparation et la gestion de la classe ; cela concerne un ou deux cas par an au maximum dans chaque école. Ils accueillent de plus en plus de stagiaires préparant des diplômes de l'enseignement professionnel, surtout dans les classes maternelles, ce qui leur demande du temps car il faut alors élaborer une convention et suivre le déroulement du stage pour en faire une juste évaluation à la fin.

Dans quelques écoles, les directeurs sont les interlocuteurs quasiment exclusifs des maîtres étrangers qui enseignent les langues et cultures d'origine ; c'est surtout lié au fait que ces enseignements ont lieu soit le mercredi, soit le samedi. Certains sont présents dans l'école durant le cours entier, d'autres « passent » à l'école pour s'assurer que tout va bien et pour vérifier la fréquentation du ou des cours dont ils auront à attester la réalité.

Enfin, la continuité des parcours scolaires ne semble pas un réel sujet de préoccupation : les relations sont systématiquement plus fortes avec l'aval qu'avec l'amont à tous les niveaux (de l'école maternelle vers l'école élémentaire – et encore faiblement – plus que vers les structures de la petite enfance ; de l'école élémentaire vers le collège plus que vers l'école maternelle). Sauf dans les écoles primaires, la continuité entre section de grands et cours préparatoire est assez peu travaillée. La liaison avec le collège est renforcée dans les secteurs de l'éducation prioritaire où les réunions inter-degrés sont nombreuses pour les directeurs.

La fonction d'interface avec l'environnement et des partenaires divers

Les relations avec les mairies ou des structures intercommunales sont plus ou moins fréquentes et délicates selon la taille de l'école, le climat relationnel, les moyens des collectivités. Elles sont épisodiques pour certains, quasi quotidiennes pour d'autres ; les réunions de l'ensemble des directeurs d'école ne concernent que les grandes villes et ne sont pas très nombreuses. Beaucoup de directeurs, surtout en milieu rural, sont attentifs aux dimensions plus symboliques que fonctionnelles des relations pour cultiver les liens de bonne entente avec les élus et responsables municipaux, ce qui suppose pour eux de se rendre disponibles pour des cérémonies diverses hors temps scolaire.

Les rencontres avec les parents en général, comme l'information de leurs délégués font l'objet de beaucoup d'attention. La première inscription dans l'école, surtout en maternelle, donne lieu à un échange long. Par ailleurs, tous les directeurs prêtent volontiers leur aide aux

enseignants pour des entretiens délicats avec des parents. Tous s'attachent à ne pas laisser sans réponse des demandes d'entretien voire se rendent disponibles pour des rencontres imprévisibles s'ils sentent qu'un problème pourrait naître ou grossir s'ils différaient. Engager le dialogue ou s'occuper de leurs élèves, c'est un dilemme pour ceux qui ne sont pas déchargés au moment où la demande survient. Le directeur d'une école privée se dit contraint d'interrompre sa classe de manière assez régulière et obligé de confier ses élèves à la personne – non enseignante – chargée du secrétariat et de diverses surveillances dans l'école. Sauf en milieu rural où le climat est plus serein, ces situations ne sont pas rares.

S'agissant des relations avec les partenaires, les directeurs appuient le point de vue des enseignants sur la lourdeur des aspects procéduraux dans le suivi de la scolarisation des enfants handicapés ; il consacre beaucoup de temps à la part qui leur revient pour l'organisation des réunions. Il en va de même pour les réunions d'équipes éducatives qui peuvent mobiliser des acteurs divers dont les emplois du temps sont difficiles à concilier.

Pour les écoles concernées dans notre échantillon, les directeurs répondent aux sollicitations des partenaires dans le cadre des dispositifs de réussite éducative. Les relations avec des associations ou des services culturels dépendent de l'environnement et peuvent occasionner de très nombreuses rencontres en milieu urbain surtout et en particulier dans les secteurs de l'éducation prioritaire, nettement moins en milieu rural, voire pas du tout.

Dans les écoles privées, les directeurs participent à des réunions à l'initiative de la direction diocésaine, peuvent appartenir au conseil d'administration de l'organisme de gestion de l'enseignement catholique, ce qui les mobilise régulièrement.

▪ 4.1.7.3 Les temps mêlés des deux fonctions d'enseignant et de directeur

La situation est très différente selon que les directeurs sont totalement déchargés de leur service d'enseignement, déchargés à temps partiel ou pas du tout déchargés. Mais, même en cas de décharge complète, certains d'entre eux tiennent à conserver un service d'enseignement qu'ils assurent de manière diverse. On peut citer cette directrice d'une école ÉCLAIR qui remplace systématiquement les maîtres de l'école pour qu'ils disposent d'une demi-journée par trimestre pour recevoir les parents de manière individuelle et leur remettre le livret scolaire ; ces passages dans les classes lui permettent de connaître individuellement chaque élève de son école, ce à quoi elle tient beaucoup. Elle insiste sur le fait qu'elle se vit encore « *comme une enseignante, pas comme un personnel de direction* ». Un de ses collègues, dans un autre département, intervient dans des classes pour permettre un dédoublement de l'effectif une demi-journée par semaine et, par ailleurs, accompagne des sorties scolaires.

Pour ceux qui ont des décharges partielles, la distinction administrative ne met pas de « frontières » à leurs activités : les jours de décharge, ils travaillent aussi pour leur classe et les jours d'enseignement, ils s'occupent systématiquement aussi de la direction, durant les récréations, à midi, avant et après la classe. Une directrice, disposant d'un jour de décharge dans une école à sept classes en RRS, nous a dit être « *directrice à 100 % et enseignante à 100 %* ». Dans leur ensemble, les directeurs ont le souci de traiter au quotidien le courrier électronique et de vérifier les messages téléphoniques durant chaque demi-journée pour ne

manquer aucune information qui concernerait un élève de l'école et pourrait avoir un caractère d'urgence. Ceux qui bénéficient d'une aide administrative apprécient que les communications soient prises en direct et d'être alertés si nécessaire. Dans de petites écoles rurales, le téléphone en classe est donné comme un symbole fort de la double responsabilité et de la situation matérielle de « classe-bureau »⁴⁰. Les communications, l'obligation de s'éloigner pour garantir la confidentialité de certains échanges perturbent le travail, voire la surveillance, des élèves.

Beaucoup de directeurs partiellement déchargés donnent l'impression de jongler en permanence entre des obligations, voire des urgences, et c'est bien pire encore pour ceux qui n'ont ni décharge, ni aide administrative, situation usuelle en milieu rural. Certains apprécient d'enseigner en petite section de maternelle et exploitent le temps de repos de leurs élèves pour gérer les affaires de l'école ; mais ils sont très peu nombreux dans ce cas en milieu rural où les classes ont plusieurs divisions.

Une seule des directrices rencontrées dit clairement qu'elle se passerait de la prime de direction et préférerait avoir du temps (une journée par semaine serait utile selon elle), tout en précisant que sa situation familiale lui permettrait cette baisse de revenu.

4.2. Le rapport au travail tel qu'il ressort de l'enquête

4.2.1. *Un métier prenant, qui déborde sur la vie privée*

D'après les témoignages recueillis, durant les périodes scolaires, le temps moyen hebdomadaire consacré à l'exercice du métier enseignant dans le premier degré serait de quarante à quarante-cinq heures en élémentaire, de trente-cinq à quarante heures en maternelle. Les enseignants sont souvent présents dans l'école de huit heures à dix-sept heures voire plus et consacrent environ deux demi-journées par semaine à la préparation de leurs cours, dans tous leurs aspects, y compris matériels. Le temps total peut aller jusqu'à plus de cinquante heures par semaine, auxquelles il convient d'ajouter une partie des vacances scolaires. Pour les directeurs d'école, en particulier pour ceux qui ne bénéficient d'aucune décharge ou qui ont une décharge d'une ou deux journées, la semaine de travail peut régulièrement atteindre soixante heures.

Dans la majorité des départements, mais ce n'est pas général, des dispositifs rigoureux de contrôle de l'usage des cent huit heures annualisées ont été mis en place ; les inspecteurs de circonscription sont impliqués dans le suivi. Aux dires des plus vigilants, la régulation reste délicate pour les titulaires remplaçants qui, en fonction des remplacements qui leur sont confiés, peuvent être amenés à assurer des services qui dépassent les moyennes habituelles pendant une période et « avoir fait leurs heures » avant la fin de l'année.

Au-delà du temps de travail proprement dit, ce qui ressort des propos des enseignants et des directeurs d'école, c'est l'impression que le travail, loin de s'arrêter une fois franchies les portes de l'école, empiète largement sur la vie privée et ce n'est pas seulement lié au rôle joué

⁴⁰ L'école devant pouvoir être informée par les familles des absences ou d'autres problèmes ou, inversement, les absences non annoncées devant faire l'objet d'un appel aux parents dans la demi-journée, il est impossible pour un directeur de couper le téléphone.

par l'informatique. Le travail hors la classe constitue ce que d'aucuns appellent un « nuage diffus » et l'investissement se traduit par une sorte de veille permanente : « *on n'est pas instit 27 heures par semaine* ». Plusieurs enseignants ont indiqué penser à leur classe même pendant les congés et, notamment, réfléchir à l'occasion de visites personnelles à des sujets de travaux pour l'année suivante. D'une manière générale, la permanence du souci professionnel est souvent revenue dans les témoignages : « *je ne dis pas que ça m'obsède mais au fond c'est toujours là* » ; « *je n'arrive pas à ne pas y penser* » ; « *c'est un métier où on ne décroche pas* ». Cette porosité entre vie professionnelle et vie privée est diversement ressentie par les enseignants ; pour certains, assez marginaux dans l'échantillon, le travail est vécu comme un « *véritable sacerdoce* » : ils ont « *l'impression de vivre constamment à l'école même quand [ils] n'y [sont] pas physiquement présent[s]* ».

Mais le temps n'est pas la principale préoccupation des enseignants. De nombreux professeurs des écoles parmi ceux qui ont été interrogés n'ont pas évoqué d'alourdissement de leur métier et, pour quelques-uns, « la semaine de quatre jours » est même considérée comme plus confortable – pour eux sinon pour les élèves – que la formule antérieure. En revanche, comme en témoigne une enseignante, « *c'est moins le temps que la fatigue nerveuse qui est un problème dans ce métier* ». C'est cette fatigue qui conduit certains enseignants à exprimer des doutes sur la perspective de faire ce métier jusqu'à l'âge de la retraite. Un inspecteur raconte ainsi qu'à l'occasion d'entretiens qu'il mène avec les enseignants au bout de deux ans de fonction, un tiers d'entre eux se disent découragés et une partie (qu'il ne quantifie pas) n'envisage pas de continuer ainsi « toute leur vie », ce qui est un phénomène nouveau d'après lui.

Quelques-uns des enseignants entendus ont toutefois exprimé le sentiment de faire un métier « *merveilleux* », pour lequel ils ressentent encore « *la vocation* ».

4.2.2. Le tournant de 2008 : un autre rapport au temps

La réforme de l'école primaire entrée en vigueur en 2008 avec, conjointement, de nouveaux programmes jugés plus lourds que les précédents et « la semaine de quatre jours », a incontestablement marqué un tournant dans le rapport des enseignants au temps mais aussi à l'institution. Cette évolution comporte deux aspects.

D'une part, beaucoup d'enseignants font part de leur sentiment d'être « *oppressés* » par le temps et de « *courir pour faire tout le programme* », d'autant que les évaluations nationales ont ajouté une pression nouvelle. Le manque de temps conduit certains d'entre eux à donner des devoirs à la maison, par souci de compléter leurs séquences, contre leur gré, précisent-ils. La suppression des cours le samedi matin est parfois regrettée car cette demi-journée servait de variable d'ajustement aux enseignants dans leur projet pédagogique et permettait de rencontrer aisément les parents. Le sentiment le plus communément partagé par les professeurs rencontrés est celui de ne pas avoir le temps de s'acquitter comme ils aimeraient pouvoir le faire des tâches premières de leur métier.

D'autre part, les enseignants confient avoir l'impression d'être davantage contrôlés par l'institution par le biais des documents administratifs de plus en plus nombreux qu'il leur faut remplir pour rendre compte de leurs actions. Plus généralement, ils considèrent qu'ils doivent

de plus en plus écrire pour satisfaire aux demandes de l'institution (PPRE, documents destinés au suivi de la scolarisation des élèves handicapés, etc.).

Pour ce qui est des bilans d'utilisation des cent huit heures hors enseignement, s'exprime très fort le « *sentiment d'infantilisation* », voire « *d'humiliation* » face à un contrôle ressenti comme tatillon alors que, par ailleurs, les professeurs des écoles estiment que l'institution ne leur accorde pas le temps nécessaire ni les ressources en formation pour préparer et exécuter dans de bonnes conditions les tâches qui leur sont confiées. L'expression « *souffrance au travail* » a été entendue dans une seule école, faisant écho aux analyses d'une organisation syndicale, le SNUipp, qui souligne le désarroi et la souffrance des maîtres face aux changements de leur métier et privilégie le concept de « travail empêché » emprunté à Yves Clot, expert de l'analyse du travail, pour expliquer ce qui pose problème.

Les inspecteurs qui doivent effectuer les vérifications du service des enseignants hors des temps d'enseignement considèrent que ceux-ci en font spontanément beaucoup plus et que nombre de tâches ne sont pas prises en compte dans nombre de bilans, comme les échanges informels avec les parents, le temps passé à monter des projets ou à préparer des événements locaux pour valoriser le travail de l'école. La conséquence de la réforme de 2008 et des modalités de son application est, d'après certains inspecteurs ou directeurs académiques rencontrés, que nombre d'enseignants se sont mis à « *compter leur temps* ».

Le sentiment de malaise face au temps de leur métier manifesté par les enseignants est en outre exacerbé quand, dans les débats publics relatifs aux rythmes scolaires en particulier, la durée des vacances est remise en cause.

4.2.3. *Les évolutions des conditions de travail qui pèsent le plus sur le vécu professionnel*

Parmi les principales évolutions récentes ayant eu des répercussions sur leurs conditions de travail, les enseignants citent en premier lieu un ensemble d'instruments dont ils regrettent la lourdeur (parfois une trentaine de pages à remplir !) : formulaires des PPRE ou des PPS, livrets scolaires, attestations de validation des paliers du socle notamment. Les outils qui leur sont imposés leur paraissent beaucoup trop détaillés et peu utiles pour la plupart des parents. Cette demande de formalisation croissante leur donne parfois l'impression que l'institution est plus soucieuse de ce qu'ils écrivent que de ce qu'ils font réellement.

Beaucoup d'enseignants partagent également un sentiment de perte de reconnaissance de leur métier par les parents, voire de suspicion ; c'est le cas par exemple lorsqu'ils infligent une sanction et que les parents ont pour premier réflexe de soutenir leur enfant. Ils se disent également obligés de justifier des choix et des décisions qui relevaient auparavant de l'évidence ; ils sont parfois confrontés à des interrogations sur la valeur de leur enseignement. Les parents exigeants vis-à-vis de l'école, parfois menaçants, sont également décrits comme peu réactifs face aux demandes de l'école ou dans le déni des besoins ou des difficultés signalés.

Enfin, les conditions de travail sont rendues plus difficiles par le sentiment d'être placé dans l'obligation de mettre en œuvre des réformes sans bénéficier d'aide, comme c'était le cas auparavant. L'amointrissement de l'offre de formation est fortement regretté. L'obligation

légale de scolariser les enfants handicapés, parfois sans l'aide d'un auxiliaire de vie scolaire et sans avoir reçu d'informations ni, *a fortiori*, de formation, est fréquemment donnée comme un facteur d'alourdissement du travail, voire de malaise.

Cependant, si la tonalité des entretiens a été morose dans certaines écoles, dans d'autres, aucun des enseignants rencontrés n'a formulé le sentiment d'une dévalorisation du métier ni évoqué un dénigrement de la profession.

5. Les composantes de l'activité professionnelle des enseignants du second degré

L'enquête s'est déroulée entre décembre 2011 et avril 2012 dans 46 établissements, publics et privés : 22 collèges (dont 4 intègrent le programme ÉCLAIR) et 24 lycées (dont 6 lycées professionnels).

Des entretiens ont été conduits avec :

- 228 professeurs⁴¹, auditionnés seuls ou en groupes de taille variée,
- 73 membres des équipes de direction (entendues au sens large),
- 59 IA-IPR et IEN-ET-EG travaillant au total dans 7 académies.

Des membres de la mission ont également auditionné les représentants de neuf syndicats d'enseignants et de quatre syndicats de personnels de direction, les uns et les autres des secteurs public et privé.

5.1. Le premier cercle de l'activité professionnelle des professeurs : la préparation des cours et de l'évaluation des élèves

L'ensemble des professeurs rencontrés considère que l'essentiel du temps dédié aux activités professionnelles en dehors des cours proprement dits est consacré à la préparation des situations d'enseignement/cours et des évaluations, ainsi qu'à la correction des travaux d'élèves.

5.1.1. Préparer ses cours : une activité généralement très absorbante mais non pesante

La préparation des cours est appréciée par la quasi-totalité des professeurs de façon très positive et considérée comme la partie la plus intéressante et la plus stimulante intellectuellement de leur métier. Activant le lien avec la discipline, auquel ils sont très attachés, elle leur pèse peu même quand elle prend beaucoup de temps. Son utilité n'est pas mise en doute : lorsque certains indiquent que « la préparation ne sert pas beaucoup pendant le cours », ils estiment que « c'est parce qu'on l'a faite qu'on peut s'en passer »⁴².

Pour beaucoup d'enseignants, ce temps de préparation est celui de l'actualisation des connaissances, qui amène certains à lire des ouvrages universitaires, y compris parfois en

⁴¹ Environ 43 % d'entre eux enseignent en collège, 31 % en LEGT et 26 % en LP.

⁴² Professeur de lettres.

collège où un professeur considère « qu'il faut entretenir son niveau d'expertise ». C'est aussi celui de l'identification des supports pédagogiques nécessaires à la construction des séquences d'enseignement. Dans de nombreuses disciplines, à la préparation conceptuelle s'ajoute une préparation matérielle qui conditionne le déroulement du cours : recherche de documents en histoire-géographie, de supports authentiques en langues vivantes ou de matériaux en arts plastiques, montages des expérimentations en sciences de la vie et de la Terre (SVT) et en sciences physiques (avec, parfois, achat de produits), installations diverses en technologie, maîtrise des environnements techniques (enseignement professionnel), sans parler de la gestion du matériel informatique et de la réservation de salles et de postes d'ordinateurs, toutes activités consommatrices de temps « non compté ».

On a coutume de considérer que la durée moyenne de préparation d'une heure de cours est de deux heures. Mais les témoignages recueillis révèlent une grande variation d'amplitude horaire et font état de durées effectives comprises entre une heure (et parfois bien moins) et huit heures. Comme le rapporte un inspecteur de langue vivante, on constate parfois, en collège, que « le professeur se contente de tourner les pages du manuel sans aucune réflexion alors que d'autres construisent complètement leurs séquences et cherchent des supports authentiques ».

Outre la plus ou moins grande implication personnelle, le travail de préparation et, *in fine*, le temps passé, sont fonction de plusieurs facteurs.

– La discipline enseignée et le niveau auquel on l'enseigne. Les préparations sont réputées être plus longues en français en raison du renouvellement des œuvres littéraires étudiées en classe. La mission a cependant rencontré des professeurs d'arts plastiques, d'éducation physique et sportive (EPS), de mathématiques et d'autres disciplines y passant beaucoup de temps. Une des inspectrices pédagogiques régionales auditionnées⁴³ rappelle que la charge de travail des professeurs d'arts plastiques en collège, où ils travaillent pour l'essentiel, est équivalente quoique pas identique à celle de leurs collègues : le grand nombre de classes induit une quantité importante de travaux à évaluer, de réunions, de bulletins à remplir ; la préparation et le rangement de la salle constituent une activité récurrente ; les programmes et les documents d'accompagnement sont ouverts et amènent à une préparation de cours exigeante en matière d'effort créatif ; l'histoire des arts a introduit dans les dernières années une charge nouvelle (effort d'innovation, sorties, partenariats, coordination assez fréquemment attribuée aux plasticiens) ; enfin, les professeurs d'arts plastiques sont souvent engagés dans des dispositifs complémentaires, mais demandeurs en énergie là où les collectivités territoriales et/ou les DASEN ont construit un important volet culturel. Dans les filières technologiques et professionnelles, les activités pratiques importantes nécessitent un temps de préparation incompressible. Celui-ci ne peut souvent se dérouler que sur les matériels du plateau technique, d'où une présence très régulière au sein de l'établissement (avec les difficultés inhérentes : la présence simultanée des élèves d'autres groupes sur les installations ne facilite pas ce travail de préparation).

– Le niveau moyen des élèves et l'hétérogénéité des classes. Un enseignant de sciences économiques et sociales (SES), récemment nommé dans un lycée très réputé de centre-ville⁴⁴

⁴³ Académie d'Amiens.

⁴⁴ Et comportant un grand nombre de classes préparatoires.

et venant d'un établissement au contexte plus difficile, n'a pas hésité à dire qu'il n'y fait pas le même métier : il indique qu'il a dû refaire son cours en passant de la « vulgarisation économique » à de « l'approfondissement ». Ce type de constat a été fait aussi en raison de la plus ou moins grande différenciation à prévoir selon les classes.

– Le nombre de classes et de niveaux où l'on enseigne. La charge globale dépend de la quantité de préparations différentes à faire : nombre de nos interlocuteurs en collège et en lycée ont souligné que la diminution horaire dans plusieurs disciplines, en augmentant mécaniquement le nombre de classes et d'élèves en responsabilité, accroît le temps de préparation, de correction et d'évaluation. « Une classe de plus, c'est l'horreur » confie un enseignant de mathématiques.

– Le rythme de renouvellement des programmes, des référentiels, des équipements et des supports d'enseignement. Tous les professeurs estiment que la parution de nouveaux programmes augmente considérablement la charge de travail lors des premières années de mise en œuvre, singulièrement s'ils sont polyvalents et/ou si les programmes de plusieurs de leurs niveaux ou séries/spécialités d'enseignement changent en même temps⁴⁵. De manière récurrente, les professeurs d'histoire-géographie et de sciences de la vie et de la Terre signalent le poids de ces changements, qui ont induit un renouvellement didactique profond et impliquent notamment le traitement de sujets complexes, souvent marqués par les enjeux de l'actualité. Un inspecteur d'histoire-géographie rapporte ce propos de professeurs : « Je n'ai plus le temps de faire face à tout. Que devient mon métier ? ». Il en est de même en sciences de la vie et de la Terre, où les situations et les thèmes abordent des sujets scientifiques complexes ou des questions socialement vives : « ceux qui travaillent pour préparer avec toutes les précautions nécessaires de tels thèmes le paient cher » en nombre d'heures. De leur côté, les professeurs des matières technologiques et professionnelles doivent faire face à l'évolution des environnements techniques et des environnements informatiques, omniprésents tant dans l'appropriation des matériels que dans la phase de préparation du travail. En économie et gestion, la généralisation de l'usage de progiciels de gestion intégrés dans les pratiques pédagogiques nécessite à la fois un temps d'appropriation de l'outil, un temps de paramétrage et un temps de production de ressources. Les choix des établissements ne convergent pas vers la même solution technique et les ressources produites sous un environnement sont rarement compatibles sous un autre ; l'interopérabilité des environnements n'existe pas. Ce contexte nécessite une mise à niveau des compétences en tout point comparable à celle des personnels d'entreprises.

D'une façon générale, même chez les enseignants qui ont tendance à réutiliser leurs préparations, ce renouvellement est l'occasion d'un travail de réécriture des cours, plus ou moins lourd selon que les enseignants ont ou non la possibilité de s'appuyer sur des documents d'accompagnement (*Ressources pour la classe* ou livres du maître allant avec les nouveaux manuels)⁴⁶. Dans le même ordre d'idées, une enseignante de collège amenée, pour raisons familiales, à changer très souvent d'établissement, signale qu'elle doit constamment s'adapter à des changements de manuels scolaires.

⁴⁵ Les IEN ET EG lettres-histoire-géographie rencontrés rappellent que les PLP de lettres-histoire-géographie (et éducation civique) ont dû intégrer douze nouveaux programmes en trois ans.

⁴⁶ Un enseignant de sciences physiques regrette la disparition de ces derniers en lycée.

La prise en charge d'une spécialité nouvelle est également source de travail supplémentaire. Ainsi, une professeure de sciences physiques assurant pour la première année l'enseignement de la discipline non linguistique (DNL) dans une classe de quatrième a indiqué avoir passé beaucoup de temps à trouver des documents en anglais, pertinents du point de vue didactique et accessibles sur le plan linguistique.

– L'ancienneté dans le métier. La majorité des enseignants expérimentés constatent qu'ils passent moins de temps à ce travail préparatoire au fur et à mesure de leur avancée dans la carrière. Mais d'autres ont insisté sur leur refus de reproduire à l'identique des cours qu'ils ont déjà faits et, de toutes façons, sur la nécessité de varier et d'adapter aux besoins des élèves les supports d'activités et d'exercices qui accompagnent les cours, même si ceux-ci restent inchangés.

Beaucoup d'enseignants ont indiqué que la préparation des cours les occupait durant une partie des vacances et notamment pendant les vacances d'été, systématiquement en cas de renouvellement de programmes, mais aussi également en dehors de cette circonstance : il s'agit, notamment, des enseignants de lettres qui préparent l'étude d'œuvres nouvelles.

5.1.2. *Corriger les copies (et les autres travaux d'élèves) : une activité laborieuse*

Autant l'évocation de la préparation des cours permet de comprendre le plaisir d'enseigner, autant celle de la correction des copies fait entrevoir ce qui est présenté par les enseignants comme la part sombre du métier. Tous ont insisté sur la lourdeur et la pénibilité du travail. Et rares sont ceux qui semblent pouvoir y échapper : les quelques enseignants choisis par les chefs d'établissement comme représentatifs des moins investis ont fait comprendre qu'ils pouvaient se passer de préparer leurs cours, mais qu'ils n'étaient pas en mesure de se dérober à l'activité de correction. Toutes les disciplines comportent des exigences en la matière : un enseignant d'EPS indique que le bilan des activités sportives à l'issue d'un cycle d'apprentissage peut prendre quatre heures par classe quand il y a des vidéos à regarder et une autre souligne l'importance du temps nécessaire pour évaluer à partir des cartes utilisées par ses élèves la réussite de la course d'orientation à laquelle elle les avait confrontés.

Le temps de correction des copies varie selon le niveau et la discipline : une dissertation de philosophie ou d'histoire-géographie en terminale est plus longue à corriger qu'un exercice de mathématiques en sixième, et la charge de correction est moins lourde dans une section d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) que dans les autres classes de collège. Cette charge est à nuancer aussi en fonction du nombre d'interrogations ou de devoirs donnés, lié au degré d'investissement de l'enseignant. Plusieurs de nos interlocuteurs ont indiqué attribuer de huit à quinze notes par classe et par trimestre, mais la principale d'un collège relève que dans la même discipline, certains enseignants ont donné durant ce laps de temps jusqu'à quinze notes alors que d'autres n'en ont attribué que trois... On mentionnera, parmi les témoignages recueillis, celui d'une enseignante de lettres classiques de collège, qui fait travailler ses élèves en plusieurs jets, ce qui l'amène à des corrections très précises ou celui d'un professeur de sciences physiques, également en collège, qui indique qu'il corrige lentement « parce qu'[il] met beaucoup d'annotations et des appréciations, et qu'[il] regarde de près l'orthographe ».

La charge de correction est variable sur l'année mais il y a consensus pour dire qu'elle concerne autour de trente des trente-six semaines de l'année scolaire ainsi qu'une partie des « petites vacances ». Beaucoup disent que l'activité de correction, qui dans certaines disciplines peut atteindre huit à dix heures par semaine, est quasiment quotidienne et les occupe, au moins en partie, les samedis et dimanches⁴⁷.

5.2. Le deuxième cercle de l'activité enseignante : validation des acquis, organisation et suivi des stages, dispositifs de personnalisation et participation aux examens

On a vu précédemment que les interlocuteurs de la mission avaient affirmé que le cœur du métier de professeur était d'instruire les élèves, d'où le caractère décisif et consensuel des activités du premier cercle analysé ci-dessus, dont on peut estimer qu'il constitue un système avec la dimension d'enseignement entendue au sens strict.

Autour de ce noyau, d'autres groupes d'activités dessinent d'autres cercles concentriques. L'administration confère à ces activités un caractère obligatoire – c'est généralement le cas du deuxième cercle dont il va être question ici – ou facultatif. Parallèlement, les professeurs s'y engagent de manière très différenciée.

5.2.1. La validation institutionnelle des acquis

▪ 5.2.1.1 Valider le socle commun de connaissances et de compétences

Le socle commun de connaissances et de compétences et le livret personnel de compétences (LPC) constituent un sujet sensible pour les enseignants de collège, et il est abordé de façon le plus souvent négative. La surcharge de travail induite par la double évaluation quantitative (maintien des notes) et qualitative (validation de compétences) est couramment déplorée, beaucoup d'enseignants ne parvenant pas à concilier les deux. De l'avis général, la mise en place de ces deux novations donne lieu à l'élaboration de grilles complexes, exige une concertation régulière et demande une certaine prudence pour être efficacement utilisée. Ainsi, certains professeurs de collège estiment-ils que l'introduction des compétences double globalement le travail de correction. Un enseignant de mathématiques a essayé de quantifier plus précisément le surcroît de travail : « Pour chaque devoir, on doit saisir les compétences du devoir puis saisir ensuite les items réussis par les élèves ; cela rajoute cinq minutes par copie ». Une enseignante d'EPS signale un autre motif d'alourdissement en estimant qu'un tiers de son temps de travail est consacré à l'intégration dans ses cours de l'enseignement par compétences et de la validation du socle commun.

De manière assez générale, ce double système de notes et de validation est jugé non seulement très chronophage mais peu pertinent, voire déstabilisant pour les parents. Pour cette raison, dans un collège visité, une enseignante a donné aux élèves un tableau de correspondance entre les items du socle et les objectifs de son cours, avec le souci d'une retranscription en termes simples. Mais un tel investissement est loin d'être généralisé. Plusieurs enseignants, dans la totalité des académies visitées, ont avoué ne pas s'être

⁴⁷ Il faut en outre évoquer ici le poids du contrôle en cours de formation, qui sera analysé en page suivante.

approprié le LPC et avoir du mal à « découper » les compétences à valider. Pour plusieurs des professeurs rencontrés, les compétences sont simplement venues s'ajouter aux notes, entraînant un surcroît de tâches considérées comme « administratives » (documents à remplir, réunions). Il apparaît donc que bien des enseignants sont, à l'heure actuelle, réfractaires à ce type d'évaluation, qui est alors pratiquée de façon minimale pour ne pas dire caricaturale. « On bidouille au niveau du socle » dit l'un. « Collectivement, on se donne une demi-journée en fin d'année pour statuer sur les validations » confie une autre enseignante.

On a d'ailleurs pu constater le cas d'un collège dans lequel la validation, purement informatique, est faite par la principale et sa secrétaire. Dans un autre collège, où le dispositif était systématiquement boycotté par l'ensemble des enseignants, c'est l'équipe de direction qui prend en charge la totalité du travail de validation.

▪ 5.2.1.2 Mettre en œuvre le contrôle en cours de formation, une des tâches les plus lourdes

Les rénovations de diplômes professionnels s'accompagnent d'une généralisation du contrôle en cours de formation (CCF), qui se substitue partiellement aux épreuves ponctuelles de fin d'année. L'organisation du CCF est considérée par les professeurs qui y sont confrontés comme une des tâches les plus chronophages. Ils sont plus ou moins impliqués dans ses aspects organisationnels selon les établissements, mais la situation la plus fréquente est celle où l'ensemble de la procédure leur est déléguée. Dans ce cas, le CCF impose des activités allant de la conception de sujets à la convocation des candidats et à la rédaction des comptes rendus et son organisation nécessite une implication importante en amont (prévision des créneaux horaires, préparation du planning...). La consigne de conduire l'évaluation d'un élève lorsqu'il est prêt est très difficile à respecter, dans la mesure où il faudrait à la fois effectuer ce contrôle et assurer la formation des autres lycéens (tout en multipliant le nombre de situations d'évaluation et donc le nombre de sujets à concevoir) : le CCF est donc réalisé souvent en plus du temps de classe.

5.2.2. *L'organisation et le suivi des périodes de formation en milieu professionnel (PFMP) et des autres stages*

Ces tâches constituent une composante importante du travail des professeurs concernés : le plus souvent, les professeurs principaux en collège et ceux du domaine de la production et des services en second cycle, au moins pour ce qui concerne la recherche des lieux d'accueil et l'évaluation certificative de compétences.

Il s'agit d'accomplir les formalités administratives – conventions de stage – de téléphoner aux maîtres de stage et d'assurer la relecture et l'évaluation des rapports de stage. Cette dernière tâche est évaluée à cinq heures par une enseignante de lettres dans un collège de centre-ville⁴⁸.

Tous nos interlocuteurs ont insisté sur le caractère chronophage de l'organisation des stages : ils l'expliquent par la difficulté à trouver des entreprises acceptant d'accueillir des lycéens plus jeunes (seconde professionnelle) et parfois orientés par défaut, par la fragilité du tissu économique, par l'accroissement de la durée des PFMP ou encore par la nécessité de relancer fréquemment des élèves et des familles pour obtenir la restitution des documents complétés.

⁴⁸ Professeure principale en troisième.

L'une des enseignantes relève les mauvaises conditions matérielles de passation des appels téléphoniques aux maîtres de stage dans le cadre du suivi (secrétariat bruyant, téléphone pas toujours disponible...).

Cependant, les enseignants impliqués y trouvent un grand intérêt : « c'est souvent intéressant, mais on perd beaucoup de temps avec certaines entreprises ». La tâche est aussi plus complexe dans le cas de projets d'accueil individualisé (PAI) ou de projets personnels de scolarisation (PPS), qui appellent de nombreux aménagements. Cependant, pour les enseignants impliqués, ces projets, quoique exigeants (du fait du poids des partenariats avec des entreprises, des organismes de recherche, des partenaires culturels, des associations, etc.), apparaissent fondamentaux, notamment dans les filières où les périodes de formation en milieu professionnel sont nombreuses. Une enseignante d'économie-gestion souligne l'importance de se créer un carnet d'adresses à partir de rencontres avec les chambres de commerce et d'industrie et les chefs d'entreprises ; cela lui permet de répondre au mieux aux demandes de lieux de stages pour ses élèves.

5.2.3. Les dispositifs de personnalisation

On recense ici l'ensemble des activités de prise en charge des élèves par des enseignants hors des cours *stricto sensu* : accompagnement personnalisé, accompagnement éducatif, programme personnalisé de réussite éducative (PPRE), remédiation, aide au travail personnel, études encadrées. Une partie plutôt minoritaire des enseignants de notre échantillon participe à ces dispositifs, ces derniers se disant du coup très sollicités, alors que d'autres expriment clairement leur refus d'assumer cette charge quand ils le peuvent.

Certains, pourtant impliqués les années précédentes, ne souhaitent plus poursuivre cette expérience, la jugeant négative en l'absence de conditions de réussite ou/et en l'absence de résultats convaincants, et préférant s'occuper de leurs propres élèves. La première condition d'efficacité de ces dispositifs est de travailler avec les élèves que l'on a en cours : « sinon, on fait semblant » d'accompagner les élèves. Pour une enseignante de mathématiques qui consacre deux heures par semaine à l'aide aux devoirs et s'investit dans les PPRE, ces derniers ne bénéficient qu'aux élèves ayant de petites difficultés, et non pas aux élèves en échec grave ; elle estime en outre que l'on ne peut se consacrer à ces dispositifs que si l'on enseigne à mi-temps, « sinon, c'est trop lourd ».

Le point de vue des membres du personnel de direction interrogés est contrasté. Plusieurs d'entre eux ont indiqué qu'ils n'avaient pas de problème pour trouver des volontaires pour ces différents dispositifs ; d'autres estiment qu'il est au contraire de plus en plus difficile de mobiliser les enseignants sur de nouveaux projets au-delà du face à face pédagogique avec les élèves.

5.2.4. La participation aux examens ponctuels

C'est l'un des domaines où le clivage est le plus marqué entre les voies et les séries.

▪ 5.2.4.1 Une dimension assez peu mise en exergue...

Les enseignants de collège et des séries générales de lycée, sauf exception, ne mettent pas en avant leurs obligations en la matière. Cela pourrait s'expliquer par le fait que ces activités se déroulent en grande partie à des périodes pendant lesquelles ils sont déchargés en tout ou partie de leurs heures d'enseignement.

▪ 5.2.4.2 ... ou une dimension jugée chronophage

La situation est très différente en lycée professionnel ou au sein des séries technologiques de lycée, du fait de la lourdeur de conception des sujets de certaines épreuves (cent heures pour une étude de cas en économie-gestion, plusieurs centaines d'heures pour un sujet complet dans certaines disciplines d'enseignement professionnel ou technologiques...); du grand nombre de spécialités débouchant sur un examen, quelque forme que prenne ce dernier; du petit nombre d'enseignants expérimentés intervenants à l'échelle d'une académie dans une partie de ces spécialités, ce qui impose d'adopter la procédure la plus lourde : appel national à propositions de sujet – avec les aléas de cette démarche – puis révision au sein de l'académie pilote, étape singulièrement exigeante et complexe lorsque les auteurs des propositions originelles sont absents.

À titre d'exemple, citons le fait que la procédure de mise au point des épreuves 2012 du brevet professionnel « sommelier » et des mentions complémentaires « sommellerie » et « barman » n'a pas demandé à l'académie de Dijon moins de 24 sujets (principaux et de secours) et de 686 heures de travail, réparties sur un groupe d'une dizaine d'enseignants (accompagnés par un inspecteur très investi dans cette mission).

5.3. Un troisième ensemble de missions concernant de plus en plus d'enseignants sur le principe du volontariat

Les dispositifs de personnalisation du parcours des élèves évoqués précédemment sont à la jointure de l'obligation de service (c'est potentiellement le cas de l'accompagnement personnalisé en lycée) et du vaste domaine des tâches accomplies sur le principe de l'incitation négociée ou du volontariat. C'est ce dernier domaine dont il est question ci-dessous.

5.3.1. Les activités liées majoritairement aux classes

▪ 5.3.1.1. Être professeur principal : une fonction complexe et lourde

Tous les interlocuteurs rencontrés dans le cadre de l'enquête jugent que le rôle du professeur principal a pris de l'importance et que la tâche s'est alourdie, dans sa logique comme dans ses composantes. Les témoignages recueillis auprès des enseignants, énoncés parfois avec un peu d'acrimonie ou de lassitude, convergent pour dire que le travail est devenu plus important et plus complexe :

- dans sa dimension de régulation de la vie de classe, car l'heure de vie de classe représente une charge effective plus lourde que le cadre réglementaire de dix heures annuelles (on notera en outre que dans l'enseignement privé, selon les

- représentants des organisations syndicales rencontrées, les chefs d'établissement feraient obligation aux enseignants d'assurer une heure de vie de classe par semaine, soit une trentaine par an, tout en ne les rémunérant que pour dix heures) ;
- dans sa dimension pédagogique, avec notamment la nécessité de coordonner les dispositifs d'accompagnement personnalisé, les notes, les avis pour la certification du socle et la préparation des conseils de classe, qui leur apparaissent comme des tâches compliquées, plus encore en l'absence d'une bonne coopération de tous les enseignants de l'équipe de classe ;
 - dans sa dimension « administrative », car les tâches de cette nature ont beaucoup augmenté. Un professeur de lettres dans un collège rural dit ainsi « avoir ramassé plus de trente “choses” dans le courant du trimestre ». Un autre, en collège ÉCLAIR, regrettant d'avoir à assurer la distribution de nombreux « papiers » et leur récupération, confie que c'est un vrai « casse-[tête] » en milieu difficile, car les parents sont peu habitués aux délais et à suivre des procédures écrites ». La présence d'élèves handicapés est aussi signalée comme un facteur de complexité, notamment pour assurer au mieux leur accueil et la gestion des PPS. Une autre professeure principale mentionne comme élément de travail supplémentaire la préparation de devoirs communs, la communication des résultats, l'échange d'informations administratives ou l'organisation du planning des enseignements d'exploration communs aux trois enseignants de sciences en seconde, le tout effectué par un courrier électronique qui prend de plus en plus d'importance ;
 - dans sa dimension de dialogue interpersonnel avec les collégiens et lycéens et d'aide à leurs projets individuels d'orientation. Ce dernier aspect constitue une mission importante, singulièrement en classe de troisième, de seconde ou de terminale. Considéré comme un des éléments les plus intéressants de la fonction et perçu comme essentiel pour les élèves – d'autant que les conseillers d'orientation-psychologues sont moins présents dans les EPLE – ce travail sur l'orientation suppose d'être bien formé et informé, car les parents « ont parfois des demandes pointues » comme le rapporte un enseignant de collège. Une autre enseignante considère qu'en terminale « il y a une forte responsabilité au vu de l'utilisation d'APB⁴⁹ ». Le professeur principal a été amené, au fil des différentes réformes, à mettre à jour ses informations sur les enseignements d'exploration, les filières professionnelles, l'apprentissage, les dates des « journées portes ouvertes » des établissements de son bassin de formation, etc. La gestion du parcours de découverte des métiers et des formations (PDMF) est aussi considérée comme demandant un travail important pour aider les élèves dans l'élaboration de leur parcours, et dans les différentes productions qu'ils doivent réaliser.
 - dans sa dimension de relations avec les parents enfin. Celles-ci sont prioritairement assumées par les enseignants assurant la fonction de professeur principal, leurs collègues indiquant rencontrer les parents le plus souvent au « cas par cas » et lors des rencontres parents/professeurs institutionnalisées. Les professeurs principaux sont de plus en plus associés à l'organisation de ces réunions dont les modalités sont variables suivant les établissements (réunions plénières en début d'année,

⁴⁹ Admission post-bac.

rencontres après les conseils de classe, remises de bulletin en main propre, etc.). Ce travail ne semble pas soulever de difficultés particulières pour les enseignants interrogés, mais ils soulignent que le nombre de rencontres avec les parents va croissant : « on voit de plus en plus les parents pour répondre à leurs questions ». Un enseignant de collège ÉCLAIR dit y consacrer une heure par semaine et évoque des « parents très impliqués ».

Au vu de l'alourdissement effectif de la charge des professeurs principaux, on peut s'interroger sur l'éventuelle difficulté à en recruter suffisamment. Cela n'a pas semblé poser problème à la plupart des personnels de direction de notre échantillon. Ainsi, dans un collège ÉCLAIR, « c'est plutôt le trop-plein » dit le principal qui considère que les professeurs principaux assurent correctement leur fonction. Chez les enseignants, inversement, les avis ont été plus contrastés : si la fonction apparaît à certains comme « intéressante dans une carrière », « un honneur », « une distinction », d'autres la jugent comme « parasitant le travail des enseignants ». Pour un professeur représentant syndical, la fonction était plus attractive il y a cinq ou six ans (« On se disputait. »), et serait maintenant devenue « une punition », car la rétribution n'est plus en adéquation avec les charges. Et un enseignant en lycée de rajouter que « la fonction de représentant de l'institution est difficile à tenir en raison du décalage entre le discours et la réalité de l'institution ». Le recrutement des professeurs principaux apparaît donc hétérogène sur le territoire ; elle dépend de la dynamique globale des équipes pédagogiques.

▪ 5.3.1.2. La gestion de projets pédagogiques

Les projets évoqués lors des entretiens sont à la fois nombreux et de nature très variée : projet culturel dans le cadre de l'enseignement d'histoire des arts, actions d'éducation à la santé, expositions sur la Résistance, projets littéraires, cross du collège, voyages linguistiques, etc. Une bonne partie de l'équipe d'enseignants y participe : 8 sur 17 professeurs rencontrés dans un collège, 8 sur 18 dans un autre, et le temps passé peut être très important : plusieurs dizaines d'heures. Les chefs d'établissement mentionnent l'ampleur de l'investissement bénévole de très nombreux enseignants dans ces projets collectifs, toutefois un peu plus répandus dans le privé que dans le public.

Ils mettent notamment l'accent sur ceux qui, s'investissant dans l'international, prennent sur leur temps libre, « accueillent des collègues étrangers et n'hésitent pas à faire des dépenses personnelles pour cela ». L'organisation des voyages scolaires prise en charge par les professeurs de langues est en effet relativement lourde : une professeure d'anglais en collège rural et la professeure d'allemand d'un collège ÉCLAIR estiment respectivement à 20 heures et à 20/25 heures le temps de préparation d'un voyage scolaire. Par ailleurs, un certain nombre d'enseignants regrettent que la mise en œuvre de ces voyages ainsi que des sorties hors de l'établissement (sorties de terrain, théâtres, concerts, etc.) soit de plus en plus compliquée, du point de vue administratif notamment. On note, enfin, que, si certains ne demandent pas à recevoir une compensation en temps ou sous forme de rémunération lorsque les voyages se déroulent sur plusieurs jours et en dehors du temps scolaire (week-end et jours fériés), d'autres apprécient de recevoir les quelques HSE que le principal d'un collège ÉCLAIR alloue sur le reliquat annuel, aux professeurs qui encadrent des séjours, « même si

cela ne couvre pas le temps passé ». Dans ce collège où les projets sont nombreux, s'exprime une attente de rémunération : « être payé pour ça, c'est juste normal⁵⁰ ».

Cependant, certains enseignants ne participent à aucun projet collectif, en justifiant leur retrait par le fait que leur discipline ne s'y prête pas ou qu'ils manquent de temps pour le faire. Mais, pour une enseignante d'EPS en lycée : « les enseignants qui ne se lancent pas dans des projets en fin de compte, ils n'en ont pas envie, même s'ils déclarent d'abord qu'ils n'ont pas les compétences, puis le temps... ».

▪ 5.3.1.3. Les activités assurées pour d'autres classes

Il s'agit par exemple d'activités souvent prévues dans le projet d'établissement, comme des classes à projet d'action culturelle, des ateliers théâtres ou scientifiques, portant sur le développement durable ou l'astronomie, en liaison avec « Sciences à l'école » par exemple. Ces projets, concernant généralement plusieurs classes ou des groupes d'élèves volontaires, impliquent une organisation différente de celle du « groupe classe » (avec des travaux sur les heures « libres » des élèves et des enseignants) et requièrent assez souvent un important travail de concertation. Ces ateliers sont le plus fréquemment, mais pas toujours, rémunérés en HSE généralement attribuées sur des dotations académiques éventuellement abondées par le budget de l'établissement.

On peut également citer le travail autour de l'attestation scolaire de sécurité routière (ASSR) et de la formation aux premiers secours. Un des enseignants de notre échantillon, un professeur de mathématiques d'un collège de centre-ville, qui assure avec enthousiasme la formation à l'ASSR 1^{er} et 2^d niveaux (et qui perçoit des HSE à ce titre) participe à des forums sur ce sujet et a ainsi noué des relations avec des policiers avec lesquels il travaille dans le collège. Il partage avec un professeur d'histoire-géographie la préparation de la partie « théorique » et encadre seul le passage des épreuves. Très volontaire face à ce type de tâches, il confie : « Si je vois que c'est faisable, j'y vais. Là, c'était mon truc : je suis motard. »

5.3.2. *Des responsabilités liées majoritairement à la bonne marche de l'établissement*

▪ 5.3.2.1. Mise en cohérence de l'enseignement disciplinaire et entretien des équipements

Les coordonnateurs de discipline interrogés évoquent les réunions d'information avec le chef d'établissement, la transmission d'informations aux collègues, les commandes et la gestion du matériel, l'organisation de devoirs communs – et donc l'effort d'alignement de la progression de traitement des programmes par l'ensemble des professeurs de l'équipe – ou encore en EPS l'élaboration des emplois du temps afin de tenir compte des créneaux d'utilisation des équipements sportifs communaux partagés entre plusieurs établissements, la programmation des activités sportives pour le trimestre, les comptes rendus d'utilisation à la mairie. Une professeure d'EPS d'un collège ÉCLAIR précise, comme ses collègues travaillant dans un établissement où l'association sportive est vivante, que son implication dans sa discipline et au sein de la section sportive dépasse le forfait de trois heures qui lui est attribué, du fait des tâches gestionnaires : trésorerie, suivi des certificats médicaux, organisation et inscriptions aux compétitions, réunions de répartition des installations sportives avec les collectivités

⁵⁰ Collège ECLAIR.

territoriales – quatre jours en juin et septembre – et suivi des matériels : inventaire ou réparations. Dans le même ordre d'idées, signalons qu'existent, dans beaucoup d'établissements privés, des responsables de niveau qui coordonnent plusieurs dispositifs en relation avec les professeurs principaux.

Dans certaines situations, l'accroissement du temps de présence dans l'établissement est lié à la maintenance des matériels qui incombe de plus en plus aux enseignants (alors que les décharges horaires diminuent). Les ENT sont en cours de développement mais il y a, simultanément, de moins en moins de techniciens de maintenance informatique. Ce constat vaut aussi pour les agents de laboratoire en sciences expérimentales : « J'arrive dix minutes avant tous les cours » rapporte une enseignante de SVT en collège. Les professeurs des disciplines professionnelles se sentent « garants d'un parc machines », dont ils assurent 100 % de la maintenance, en dehors des cours, pour permettre le bon déroulement des activités pratiques : « Cela fait partie du travail. »

Le travail de nombreux professeurs intègre également la participation à des forums et un effort de valorisation des disciplines (olympiades de mathématiques par exemple) ou de filières : organisation de défilés, olympiades des métiers, concours « un des meilleurs apprentis de France »... Cette valorisation des filières, très développée dans les établissements technologiques et professionnels, se fait à titre bénévole et mobilise hors du temps de travail habituel (week-end, vacances scolaires). On citera aussi le cas d'un PLP d'électronique qui mentionne l'obligation d'assister aux présentations de matériels des fabricants d'électroménagers, à la fois pour que son enseignement corresponde mieux aux nouveaux produits et pour procurer à son lycée des matériels didactiques à moindre coût.

▪ 5.3.2.2. L'accueil des candidats aux concours enseignants et des professeurs stagiaires

La participation à la formation initiale des futurs enseignants mobilise un assez grand nombre de professeurs dans certaines académies, à la fois pour l'accueil dans les classes des étudiants en master et/ou pour le tutorat des fonctionnaires stagiaires. L'implication de ces conseillers pédagogiques est souvent forte et a représenté durant les dernières années un enjeu important au niveau local et académique. Ainsi une enseignante de lettres s'occupant à la fois d'étudiants en master et d'une stagiaire, organise pour cette dernière un *debriefing* d'une heure pour chacune de ses interventions devant les élèves, sans compter le temps de rédaction du rapport de fin d'année. Un enseignant d'EPS estime, lui, qu'il consacre une moyenne de cinquante heures par trimestre à son activité de tuteur.

Ces enseignants volontaires perçoivent une indemnité en contrepartie.⁵¹

▪ 5.3.2.3. Le remplacement des professeurs absents

Ce sujet n'a été abordé que par un seul professeur de notre échantillon, bien que le remplacement des collègues existe et soit notamment assez traditionnel dans l'enseignement professionnel et technologique ; il est vrai que la mission n'a pas insisté particulièrement sur

⁵¹ Les professeurs conseillers pédagogiques sont rémunérés au maximum à hauteur de 2 000 €. Les professeurs des collèges et lycées qui accueillent des étudiants stagiaires bénéficient d'une indemnité de 200 € pour encadrer deux étudiants en stage d'observation ou de pratique accompagnée.

ce point, déjà traité par des enquêtes précédentes⁵². Ce professeur assure régulièrement des remplacements et dit pouvoir le faire car il n'a pas d'heures supplémentaires : soit il assure comme il peut les activités préparées par le collègue remplacé quand l'absence est prévue, soit il fait cours dans sa discipline ou assure de l'aide aux devoirs en cas d'absence non planifiée.

▪ 5.3.2.4. La participation aux instances de l'établissement

Beaucoup d'enseignants rencontrés ont dit participer à une ou plusieurs instances institutionnelles : conseil d'administration, conseil pédagogique, conseils de direction élargis dans les établissements privés. Nombre d'entre eux – mais davantage, semble-t-il, dans le privé – sont par ailleurs impliqués à divers degrés dans le projet d'établissement (ou son équivalent). Une participation au conseil d'administration représente de trois à cinq réunions annuelles en soirée par an, auxquelles s'ajoutent soit des pré-réunions, soit les rencontres liées au projet d'établissement sans parler des « imprévus réguliers » que les professeurs évoquent dans les collèges ÉCLAIR.

D'autres enseignants s'impliquent dans le foyer socio-éducatif (FSE). Dans un collège de centre-ville visité, l'une des enseignantes, qui en est la présidente estime y consacrer une à deux heures par semaine, mais de manière très irrégulière sur l'année. Dans d'autres collèges publics, des enseignantes chargées des fonctions de vice-présidente, secrétaire ou trésorière mentionnent des réunions allant d'une par an à une tous les deux mois ; une professeure considère que cela prend une dizaine d'heures dans l'année.

▪ 5.3.2.5. Les contacts de l'établissement avec d'autres structures

Ils correspondent aux réunions inter-degrés ou à celles conduites avec d'autres établissements du bassin ou de la zone de formation. Selon les enseignants rencontrés, ces réunions sont plus ou moins fréquentes et parfois si rares ou si saisonnières qu'elles sont oubliées des différents acteurs... Quand elles ont lieu, c'est suivant des modalités variées : ici une professeure de collège en EPS accueille des élèves de CM2 pour leur faire découvrir la sixième, là un enseignant de mathématiques assure l'animation de deux séances d'une heure et demie avec les enseignants du premier degré pour traiter de l'harmonisation des façons de faire. Dans certaines zones, de nouvelles pratiques apparaissent telles des observations croisées et des échanges de classe. Les liaisons collège -lycée ne sont pas toujours évoquées en tant que telles mais plus souvent par le biais du travail des professeurs principaux de troisième, notamment avec des visites des lycées et des échanges entre les professeurs de langues.

Enfin, un professeur de collège rural mentionne sa participation à une commission pédagogique de bassin qui réunit les enseignants de sa discipline une à deux fois par trimestre pour travailler sur les questions pédagogiques de la discipline.

⁵² Le rapport n°2011-056 de juin 2011 de l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale *Le remplacement des enseignants absents* présente une analyse précise de la situation.

▪ **5.3.2.6. Une dimension particulière de l'enseignement privé catholique : « la pastorale »**

Dans ces établissements, des enseignants, dont ceux assurant la charge de direction, prennent en charge bénévolement la pastorale⁵³, à raison d'une ou deux heures par semaine. Les choix personnels des professeurs sont respectés. Ainsi, une professeure de lettres qui assiste aux réunions pastorales pour information, ne s'implique pas dans la catéchèse ou la préparation des célébrations mais se sent très concernée par les aspects culturels et s'applique, en particulier, à créer des liens avec l'histoire des arts.

5.3.3. Des activités conduites à l'échelon académique ou national

▪ **5.3.3.1. Les activités induites par les exigences du système éducatif**

Certains enseignants interviennent dans différents travaux au niveau académique : identifiés par les corps d'inspection, ils contribuent à la formation continue proposée par le plan académique de formation (PAF), font partie de groupes de recherche et de production (disciplinaires ou pas), assurent le suivi ou la mise à jour des sites disciplinaires, sont chargés de missions d'inspection, intègrent les commissions d'élaboration de sujets d'examens...⁵⁴ D'autres, beaucoup moins nombreux, participent au niveau national, aux groupes d'experts rédigeant les projets de programmes ou les *Ressources pour la classe*, sans parler de tâches plus rares encore (on citera l'exemple d'une enseignante de lettres classiques travaillant pour la DEPP sur les enquêtes PISA⁵⁵ et les évaluations liées au socle commun). Souvent peu rémunérées par rapport au travail induit (un enseignant d'histoire-géographie mentionne un temps de préparation de trente heures pour dix heures de formation continue), ces charges constituent pour ces enseignants une reconnaissance et une occasion d'échanges enrichissants tout en leur ouvrant d'autres horizons.

▪ **5.3.3.2. Des activités à la limite des sphères professionnelle et privée**

Des professeurs, généralement de lycée, effectuent des interrogations orales en CPGE ou donnent des cours en écoles d'ingénieur ou en IUT. D'autres poursuivent des travaux de recherche en université. Certains, enfin, ont des activités de rédaction de manuels scolaires ou de ressources pédagogiques pour des éditeurs privés ou pour le réseau Scérén-CNDP.

Ces tâches relèvent de la sphère privée, tout en permettant au système de fonctionner (beaucoup d'entre elles, indispensables, ne pourraient être assumées par des professionnels à plein temps du fait de leur mode de rémunération). Elles font l'objet d'appréciations diverses des chefs d'établissement qui, quand ils les connaissent, apprécient l'ouverture qu'elles procurent ou regrettent, parfois radicalement, le temps qu'elles occupent au détriment du cœur du métier.

⁵³ La pastorale d'un établissement scolaire (placée sous l'autorité du chef d'établissement) rassemble l'ensemble des activités de découverte de la foi, de catéchèse, de célébration liée au projet de l'établissement.

⁵⁴ Ces professeurs-ressources pourraient représenter 5 % de l'ensemble.

⁵⁵ *Programme for international student assessment*.

5.4. La formation continue : une faible place, des attentes diffuses

Au moins en situation générale, la formation continue n'apparaît pas dans les entretiens comme une composante importante de l'activité professionnelle des professeurs. Certains des enseignants rencontrés avaient bénéficié d'une à six journées de formation au cours de l'année précédente, et la durée moyenne estimée par les différents responsables académiques est de 1,4 jour par an (quantification ne tenant pas compte de l'autoformation, qui est citée comme primordiale par certains d'entre eux).

Grâce aux inspecteurs et aux services compétents de deux académies, il est possible de préciser ces données :

- dans l'académie de Dijon, en 2010-2011, 16 031 journées stagiaires ont été réalisées pour 10 759 enseignants, soit une moyenne individuelle de 1,5 jour de formation environ ; dans les faits, 6 178 personnels, soit 57,4 % du total, ont participé à ces formations, chacun bénéficiant ainsi en moyenne de 2,6 jours de formation ;
- dans l'académie de Créteil, 30 000 candidatures annuelles pour le second degré correspondent à 8 000 personnes physiques, soit un tiers des enseignants de l'académie, qui obtiennent, en moyenne, un ou deux stages dans l'année. Beaucoup de ces demandes émanent de professeurs de collège, qui manifestent ainsi, en partie, un « besoin de respirer ». Le taux de présence s'élève à 100 % le premier jour, 80 % le deuxième et 60 % si le stage dure plus longtemps, pour des raisons qui tiennent notamment aux contraintes professionnelles et personnelles.

Le temps consacré à la formation continue est cependant fortement dépendant d'une rénovation de programme et *a fortiori* de série, singulièrement lorsque les repères disciplinaires qui avaient toujours prévalu s'effacent en grande partie. C'est le cas en ce moment pour les professeurs de sciences et technologies industrielles confrontés à une modification marquée de la série STI2D⁵⁶ : la mission a mesuré l'intensité de leur engagement et de leur trouble, confirmée par les équipes de direction, tant leur maîtrise des contenus et des moyens matériels est loin d'être complète. Ces professeurs ont souvent peu d'avance sur les élèves (dix jours environ), et le travail de préparation se réalise dans l'urgence.

L'offre de formation continue a baissé notablement dans les académies au cours des dernières années. Les avis sont partagés à son propos : certains « sont à la limite de ne plus trouver de stages » alors que d'autres la trouvent encore suffisante. Quelques-uns restent sceptiques sur la pertinence des contenus et estiment que des formations locales seraient plus intéressantes. Mais, dans un collège privé, les appréciations quant aux actions dont le directeur a l'initiative sont contrastées : la professeure de lettres dit apprécier ces « journées pédagogiques » (organisées sur les jours de classe sans les élèves) et son collègue d'EPS insiste sur l'intérêt des rencontres entre disciplines tandis que le professeur d'histoire-géographie est catégorique : « On n'a rien appris. »

Au total, les attentes cohabitent : apports de contenus ; appui contextuel (par exemple pour prendre en charge de nouveaux équipements dans son établissement) ; accompagnement au

⁵⁶ Sciences et technologies de l'industrie et du développement durable

plus près de la mise en œuvre des nouveaux programmes, des dispositifs d'enseignement ou de la préparation aux examens. C'est cette dernière attente, voire ce désarroi que traduit la remarque si courante : « On ne voit pas assez les inspecteurs⁵⁷. »

Au-delà de la question de la formation continue, c'est celle du manque d'informations à jour qui est posée par nos interlocuteurs, notamment syndicaux (du SE-UNSA). C'est ainsi que des professeurs ont pu s'estimer en difficulté pour répondre à des parents les interrogeant sur le baccalauréat dans le cadre de la réforme du lycée ou bien pour participer à la mise en œuvre du livret de compétences au collège, pas assez expliquée. Du fait de cet accompagnement jugé insuffisant et mal coordonné au niveau national, académique et local, des évolutions pédagogiques et organisationnelles leur ont souvent paru se fonder en dernière instance sur le seul souci d'économie budgétaire, s'inscrire dans un cadre pratique mal défini et se révéler d'autant plus coûteuses en énergie.

5.5. Un constat partagé : l'alourdissement des tâches des enseignants

L'ensemble des interlocuteurs de la mission : inspecteurs, chefs d'établissement, professeurs et représentants syndicaux (des personnels enseignants comme des personnels de direction) ont souhaité mettre ce point en exergue. Dans cette unanimité, la part respective tenue par l'analyse structurelle et par la réaction à la conjoncture – en cette période marquée par des rénovations et des nouveautés de tous ordres – est, assez naturellement, difficile à démêler.

5.5.1. *Le regard des professeurs*

▪ 5.5.1.1. Un contexte éducatif, sociétal et technologique nouveau

L'évolution du contexte socioculturel et pédagogique a progressivement modifié les modalités et les conditions d'accomplissement des activités professionnelles des enseignants, avec pour corollaire un alourdissement du temps qui leur est consacré. Le manque d'autonomie et les difficultés d'un nombre croissant d'élèves ainsi que l'hétérogénéité des classes rendent nécessaires la personnalisation de l'enseignement et un suivi individualisé des élèves (tout particulièrement dans les collèges accueillant un grand nombre d'élèves de CSP défavorisées ou encore en baccalauréat professionnel) et au moins la réflexion à leur propos. Ceux-ci apparaissent comme un facteur d'augmentation de la charge de travail, situation accentuée par la montée des attentes en faveur d'un accompagnement social au sens large. L'individualisation des parcours, notamment en collège ÉCLAIR, et la conception d'outils spécifiques pour les élèves en difficulté, exigent un investissement important. Mais, au-delà du temps consacré à telle ou telle activité, c'est la difficulté des enseignants à s'adapter à la diversité des publics d'élèves et à l'évolution des comportements (absentéisme, manque de motivation, polarisation sur Internet...) qui ressort régulièrement des entretiens. Ce désarroi, ouvertement exprimé et qui témoigne d'une réelle conscience professionnelle, est source de tensions et de stress.

Les enseignants auraient tendance à augmenter leur travail (et temps) de correction car ils considèrent que les élèves ont plus qu'auparavant besoin de l'aiguillon de la note pour

⁵⁷ Nos échanges avec les responsables de la DGER du ministère de l'agriculture et de l'agroalimentaire montrent qu'il existe sur ce point une très grande proximité entre les enseignants dépendant des deux ministères.

travailler. C'est le contrôle qui constituerait une forme de motivation extrinsèque. C'est tout particulièrement le cas en collège où les enseignants, très nombreux à affirmer que « les élèves ne fonctionnent qu'à la note », multiplient les courtes interrogations écrites sur les leçons, en alternance avec des devoirs sur table plus conséquents en fin de séquence.

La prise en charge d'élèves à besoins spécifiques (handicapés, primo-arrivants, etc.) est également signalée comme particulièrement lourde. Un professeur de mathématiques de collège qui a dans ses classes deux élèves handicapés témoigne sur la manière dont son activité est affectée par leur présence : un handicapé moteur pour lequel il doit saisir et éditer les cours avant les séances en classe et un handicapé visuel pour lequel il doit préparer tous les cours d'une semaine avec une anticipation de dix jours pour qu'il puisse y avoir traduction en braille. L'adaptation des évaluations aux élèves à besoins particuliers, notamment dyslexiques ou dyspraxiques, est également source de travail supplémentaire : il s'agit d'inventer des consignes différentes, de préparer des dictées spéciales ainsi que des consignes audio. Or, il ressort des entretiens avec les chefs d'établissement et les enseignants que le nombre d'élèves en situation de handicap et à besoins particuliers tend à s'accroître et est beaucoup plus important que ce que l'on aurait pu penser, en particulier dans l'enseignement privé. Dans l'académie de Toulouse, sur les deux lycées privés visités, on comptait en moyenne trois PAI par classe dans l'un et une unité localisée pour l'inclusion scolaire (ULIS) dans l'autre.

Enfin, le développement du numérique à usage pédagogique est souvent évoqué mais pas de manière univoque, comme on va le voir ci-dessous.

▪ 5.5.1.2. La conséquence de la mise en œuvre des réformes pédagogiques

Les différentes évolutions institutionnelles ont introduit :

- une augmentation du co-enseignement (enseignements d'exploration au lycée, enseignement général lié à la spécialité en lycée professionnel...) et des dispositifs de personnalisation du parcours des élèves (accompagnement éducatif en collège, accompagnement personnalisé dans le second cycle...), dont l'efficacité dépend d'une plus grande souplesse dans la confection et l'acceptation des emplois du temps, de l'existence et de la qualité d'une concertation de préparation, de régulation et de bilan entre les professeurs.

De ce fait, la présence des professeurs au sein de leur établissement paraît renforcée, parfois avec de nombreux « trous » dans l'emploi du temps, malaisément utilisables pour la concertation (tous les professeurs concernés ne sont pas libérés en même temps) ou pour un travail personnel quand le matériel et les locaux disponibles sont insuffisants. Cela conduit à un éparpillement et à des pertes d'efficacité, ce temps de présence n'étant pas toujours compensé par une diminution des tâches restant à accomplir à la maison. Dans un lycée d'enseignement général et technologique, la moyenne du temps de présence des professeurs rencontrés est ainsi de 28 heures dont 10 heures de « trous » durant lesquels ils peinent à trouver les moyens de travailler.

- de nouvelles missions comme celles de préfet des études en collège ÉCLAIR, de référent culture, de référent aux usages pédagogiques du numérique, etc.

S'agissant de celle de préfet des études, un professeur d'EPS qui exerce cette fonction indique qu'elle l'intéresse parce qu'elle lui permet d'être « plus cohérent sur la construction du projet d'orientation en troisième », mais qu'il souffre du « manque de temps » (il ne bénéficie pas d'une décharge) et du caractère inadapté de la rémunération de cette mission très prenante. Un principal⁵⁸ loue par ailleurs ces « professeurs militants » qui ne voient guère le retour sur investissement de leur travail et peuvent en ressentir de la frustration (résultats et comportements des élèves évoluant peu, etc.).

S'agissant des professeurs référents, leur positionnement auprès de leurs collègues paraît clair : ils se sentent avant tout enseignants et non « intermédiaires entre l'administration et les autres professeurs ». Ils considèrent que leur mission enrichit leur fonction enseignante. Si plusieurs d'entre eux ne peuvent dire combien cette fonction leur rapporte exactement, ils ont tendance à considérer que la rémunération compense à peine leur investissement.

Les référents « parc informatique » ou « usages pédagogiques du numérique » jouent désormais un rôle central dans la bonne marche des établissements et la formation de leurs collègues. L'un d'entre eux, professeur d'économie-gestion dans un lycée de centre-ville, gère plus de 600 ordinateurs pour 2 700 utilisateurs (professeurs et élèves). Il y consacre de dix à quinze heures par semaine, avec l'aide d'un collègue et considère que « dans le privé, cela occuperait quatre postes à plein temps ». Il reçoit pour cette fonction une indemnité de sept HSE par mois (qu'il considère « comme un forfait », comme un de ses collègues effectuant le même travail dans un autre établissement). Dans un collège ÉCLAIR, le professeur de technologie est coresponsable de la gestion du parc informatique (rémunéré en HSE selon les heures réellement faites) : pour lui, les tâches les plus lourdes consistent dans l'ouverture des « comptes élèves » en début d'année et dans l'aide à ses collègues pour l'utilisation des nouveaux matériels (classes pupitres, tableau blanc interactif).

Les responsables des établissements participant au dispositif « École ouverte » relatent une certaine réticence des enseignants à y participer en raison du travail supplémentaire que cela représente. Cette réticence est également constatée au lycée pour ce qui concerne la mise en place des stages de remise à niveau ou des stages passerelles, qui dépend beaucoup de la dynamique propre à chaque établissement.

▪ 5.5.1.3. Informatisation progressive et exercice du métier

Le recours au numérique pour préparer ses cours

Le numérique a sensiblement modifié la façon de travailler, ce qui ne s'est pas nécessairement traduit par une augmentation du temps de travail dédié aux préparations. Il conduit, selon des enseignants⁵⁹, à réaliser de façon différente, parfois plus efficace, des tâches qu'ils accomplissaient déjà. Cependant, l'utilisation en collège du tableau numérique interactif et la mise en place des « classes pupitres », au-delà des réflexions d'ordre pédagogique, induisent des tâches d'accompagnement matériel fondamentales pour la réussite du cours qui prennent du temps, notamment de recherche de supports adaptés.

Il est difficile de savoir combien d'enseignants se sont lancés dans ces innovations. Par contre, il est évident que l'utilisation des ressources d'Internet pour la préparation des cours

⁵⁸ Collège ECLAIR.

⁵⁹ Entendu dans l'académie de Dijon.

est largement développée – et notamment le recours aux sites disciplinaires académiques⁶⁰. Si beaucoup en font un usage raisonnable, on a pu avoir l'impression que d'autres se laissaient entraîner vers des approfondissements très coûteux en temps quoique visiblement satisfaisants.

L'informatisation des tâches administratives et la porosité des frontières entre vie privée et activité professionnelle

Les enseignants ressentent de façon négative ce qui leur apparaît comme une augmentation insidieuse des « tâches administratives ». Cette évolution, qu'ils font remonter à une dizaine d'années, est perçue comme un « empilement », des « ajouts successifs sans rien enlever », qui peuvent empiéter sur les tâches d'enseignement. Pour une partie d'entre eux, l'informatisation accélérée de cette dimension gestionnaire du métier contribue à cet alourdissement. Le passage par l'informatique pour la tenue du cahier de textes, le relevé des notes et des absences et la rédaction du livret scolaire a modifié les habitudes d'exécution de ces tâches là où il a été mis en place ; il suscite des avis contrastés qui tiennent au rapport individuel des professeurs à l'outil numérique ainsi qu'à la plus ou moins grande ergonomie des outils mis à leur disposition (plusieurs enseignants signalent les aléas des connexions), mais pas nécessairement à l'âge des interlocuteurs de la mission.

Certains enseignants considèrent le cahier de texte électronique comme « simple et rapide » alors que pour d'autres (qui ont du mal à s'approprier l'outil), « c'est compliqué » et vécu comme une tâche lourde. Selon les uns et les autres, il faut compter en moyenne entre cinq et dix minutes par séance, la saisie étant faite soit dans l'établissement pendant les « trous », soit chez soi chaque soir, pendant les demi-journées de liberté ou le week-end, voire tous les quinze jours. Par rapport à l'époque antérieure, le travail est ainsi réalisé en dehors des heures de cours et prend donc du temps supplémentaire. Pour un professeur d'économie-gestion, « le développement des TICE fait que l'on travaille de plus en plus à la maison : c'est un autre temps de travail déporté sur la vie privée ». L'exposition des informations, en particulier aux parents, amène une bonne partie des enseignants à soigner leur cahier de textes encore plus qu'auparavant ; comme le souligne un professeur de technologie, l'environnement numérique a l'avantage de permettre aux parents de suivre les apprentissages de leurs enfants, mais il induit des comparaisons et des jugements.

Quoi qu'il en soit, l'informatique s'ancre dans le quotidien des enseignants, sans doute au prix pour un certain nombre « d'un envahissement de la sphère privée », dont il leur arrive de souffrir. Au-delà du temps passé – dans un collège ÉCLAIR les enseignants évaluent à une heure par jour le temps de traitement des courriels – la quasi-totalité des professeurs soulignent l'effet pervers de l'utilisation de la messagerie qui efface la frontière entre vie privée et vie professionnelle. Une enseignante considère donc que « c'est trop de contraintes » et indique qu'elle refuse de donner son adresse électronique aux parents (et aux élèves). D'autres ont une approche différente comme cette jeune enseignante qui n'a pas hésité à le faire et constate que parents et élèves n'en usent qu'avec modération et à bon escient.

⁶⁰ C'est parfois par ce biais que de nombreux professeurs, ne pouvant pas ou ne souhaitant pas s'impliquer dans l'équipe disciplinaire de leur établissement, mènent un travail collaboratif avec des collègues, parfois très important pour l'exercice de leur métier.

▪ 5.5.1.4. Le sentiment d'un accroissement du temps passé en réunions

Les réunions institutionnelles

La quasi-totalité des enseignants ne ressentent pas comme pesantes les réunions « institutionnelles » auxquelles ils sont tenus de participer, et ils ne constatent pas d'accroissement de leur nombre. Ces réunions, bien ancrées dans les pratiques, ne font pas l'objet de contestations, même si leur efficacité est parfois remise en cause. La participation aux conseils de classe, généralement mentionnée pour mémoire par les enseignants rencontrés, ne semble pas constituer un sujet de préoccupation. Seuls ceux d'entre eux intervenant dans un grand nombre de classes (arts plastiques, éducation musicale) ont mentionné la lourde charge qu'elle représente pour eux à chaque fin de trimestre.

Les réunions collectives avec les parents d'élèves ne posent pas non plus problème, au moins de manière explicite. Quant aux réunions individuelles à la demande des parents, elles concernent essentiellement les professeurs principaux. On notera, cependant, que plusieurs chefs d'établissement et enseignants d'établissements privés ont insisté sur l'exigence croissante des parents d'élèves, dont un nombre non négligeable aurait tendance à considérer que le personnel administratif et enseignant est à leur disposition : « Nous payons, vous devez vous libérer aux heures où nous souhaitons vous rencontrer. »

La concertation pédagogique et le travail en équipe : un alourdissement objectif mais surtout ressenti

Si l'on se reporte à la situation prévalant il y a quelques décennies, le temps de concertation – notamment dans le cadre du travail en équipe – est très souvent jugé comme étant en croissance, parfois significative. Les constats opérés par la mission confirment cette analyse historique tout en la nuancent : ce temps est à la fois très variable d'un lieu, d'un professionnel ou d'une période à l'autre et il est sûrement, en situation moyenne, moins lourd que ce que ressentent les enseignants. Beaucoup d'entre eux pensent et disent qu'« il y a dix fois trop de réunions », mais ce sentiment n'est pas nouveau : un des syndicats rencontrés (SGEN-CFDT) a rappelé qu'une enquête diligentée par lui en 2008 auprès de 20 000 professeurs avait abouti au constat que 31 % d'entre eux jugeaient alors que les réunions de travail étaient mal préparées, inadaptées ou inutiles.

En collège, si plusieurs enseignants ont évoqué le travail en équipe, de nombreux chefs d'établissement estiment qu'il n'est pratiqué que là où il représente une nécessité impérieuse, c'est-à-dire en éducation prioritaire, et que, même là, sa mise en œuvre n'est pas généralisée. Ainsi, le principal d'un collège ÉCLAIR a-t-il indiqué avoir mis un an à convaincre les enseignants de faire évoluer leurs pratiques pédagogiques en faveur d'un travail par projets disciplinaires et transdisciplinaires.

Il en va de même au lycée. Le proviseur d'un des établissements visités (reconnu de manière spécifique comme « lycée de la réussite » durant trois ans) constate que les enseignants pratiquent beaucoup le travail en équipe. Mais, de façon générale, alors que l'on pouvait s'attendre à ce que la réforme du lycée favorise les échanges au sein des équipes disciplinaires

et par niveau de classe, il apparaît que, dans certains établissements⁶¹, une fois dépassé le stade de la mise en place en classe de seconde, le nombre de réunions est retombé. Il est à noter d'ailleurs que plusieurs enseignants (et notamment ceux qui disent l'avoir toujours pratiqué) ont déploré le manque de travail en équipe et l'« individualisme des collègues »⁶².

Au total, le travail en équipe paraît à la fois assez limité et jugé plutôt péjorativement (« Les réunions en lycée, on n'y apprend rien, c'est inefficace, en collège, aucune n'est inutile, ce n'est pas pareil » confie une enseignante arrivée au collège après une longue carrière en lycée.).

Partout, les chefs d'établissement regrettent qu'il soit difficile de trouver des temps substantiels de concertation, en dehors des moments informels (pause méridienne et « trous » dans l'emploi du temps) permettant des rencontres dont ils n'ont pas toujours connaissance et dont les professeurs se satisfont largement. En particulier, les fins de journée ne seraient guère prisées pour des réunions « formelles », les professeurs mettant en avant les contraintes qui, dans un contexte de féminisation de la profession, pèseraient sur les mères de jeunes enfants ainsi que l'éloignement – semble-t-il de plus en plus marqué – du lieu d'habitation par rapport à l'établissement.

C'est donc lorsque la direction réussit à dégager un temps de concertation régulier, en général d'une heure hebdomadaire ou bihebdomadaire (et même d'une heure trente par semaine dans un collège ÉCLAIR) dans l'emploi du temps de tous les enseignants, que des projets communs sont mis en place ou que des bilans sont établis⁶³. Quand ce n'est pas le cas, les enseignants rechignent à l'idée que les heures de concertation ne soient pas prises en compte dans le service – « on a l'impression que ça devient du bénévolat » – et regrettent qu'il n'y ait ni reconnaissance ni contrepartie financière.

5.5.2. *Le regard des personnels d'encadrement*

Les inspecteurs et les personnels de direction éprouvent aussi le sentiment d'un alourdissement substantiel des obligations professionnelles des professeurs, lié aux réformes pédagogiques, à l'évolution des élèves et aux évolutions technologiques. Pour expliquer cette inflexion, ils évoquent, souvent en les pondérant différemment, les éléments suivants, où l'on retrouvera des facteurs développés ci-dessus :

- le renouvellement des programmes et l'introduction de nouveaux enseignements – tels que l'histoire des arts, qui nécessite en outre un dialogue pluridisciplinaire ;
- le développement des dispositifs de personnalisation de l'enseignement, qui nécessitent une réflexion spécifique ;
- l'augmentation du temps de concertation et du travail en équipe (accompagnement personnalisé, conseil pédagogique, action des préfets des études en collèges ÉCLAIR...);

⁶¹ Constat fait dans l'académie de Dijon.

⁶² Remarque d'une enseignante de collège.

⁶³ Semble aussi assez répandue l'utilisation systématique de l'horaire d'accompagnement personnalisé de chaque semaine précédant des vacances en faveur d'une concertation des enseignants intervenant dans ce dispositif.

- l'introduction de nouvelles formes d'évaluation : socle commun en collège, CCF en lycée professionnel ;
- l'augmentation des sollicitations hors enseignement disciplinaire, à l'exemple du tutorat des professeurs stagiaires, des relations avec le monde professionnel (stages, conception de sujets d'examen, etc.) ou des missions de référent ;
- la généralisation de l'informatisation des tâches et des espaces numériques de travail (dialogue avec les élèves et les parents...), qui contribue à la porosité entre vie professionnelle et vie personnelle et met souvent l'enseignant en situation de devoir davantage rendre compte ;
- l'alourdissement de la fonction de professeur principal (certains ont même joué un rôle de *coach* de leurs collègues pour la mise en place de l'accompagnement personnalisé) ;
- le plus grand interventionnisme des parents, qui se traduit par plus de temps d'échanges, mais aussi par un sentiment de pression et de stress ;
- l'accroissement de l'accueil d'élèves handicapés ;
- l'hétérogénéité croissante des classes ; le manque de motivation et d'attention des élèves, voire l'absence de projet dans certains établissements ;
- la participation à des dispositifs de remédiation comme « l'École ouverte ».

Face à cet alourdissement, réel quoique parfois surévalué à leurs yeux, les personnels d'encadrement constatent trois types de réactions : une usure d'une partie des enseignants, qui se traduit par une difficulté croissante à susciter des volontaires pour des tâches nouvelles ou la continuation de projets portés par des collègues mutés ou partis en retraite ; le choix non négligeable du temps partiel pour échapper à l'imposition d'heures supplémentaires⁶⁴ ; enfin et à l'inverse, le profit que tirent de nombreux professeurs de la situation en demandant des heures supplémentaires (tout en effectuant parfois en outre des tâches rémunérées à l'extérieur).

5.5.3. *Le regard des organisations syndicales*

Quoique marqué par des différences d'analyse et d'appréciation, ce regard est homogène pour souligner l'alourdissement des tâches enseignantes et la tendance générale de l'éducation nationale à procéder par ajouts plus que par substitutions. Les interlocuteurs de la mission ont souligné fortement cette évolution et l'ont référée, avec des pondérations différentes, aux causes suivantes :

- la mise en œuvre de la révision générale des politiques publiques et l'importance des suppressions de postes, qui dégrade les conditions de travail (en particulier FNEC FP-FO) ;
- la diversification des obligations et des missions de toute nature : gestion des difficultés de motivation et d'attention des élèves, souvent jugés plus difficiles que par le passé ; augmentation du nombre de groupes pris en charge par un

⁶⁴ C'est le cas aussi bien dans le public que dans le privé (où il semble que les enseignants se voient plus fréquemment « imposer » deux heures supplémentaires dès lors qu'ils travaillent à temps complet).

professeur, du fait de l'introduction de l'enseignement d'exploration par exemple ; aide aux projets d'orientation et dialogue avec des jeunes et des familles qui connaissent parfois de graves problèmes ; remise en question nécessaire pour s'adapter en permanence à des publics qui varient ; nombreux usages du numérique, qui amènent pour le moment à perdre du temps dans l'espoir d'en gagner à terme ; évaluations et validations de toute nature imposées par le ministère ; passage progressif d'une approche collective à une certaine individualisation de l'acte pédagogique ; augmentation du nombre de réunions au sein de l'établissement ; forte réactivité des familles, singulièrement dans l'enseignement privé où une logique consumériste peut se fonder sur la non-gratuité (en particulier SNES-FSU, SNEC-CFTC, SYNADIC) ;

- la double inflexion en cours, qui tend à déporter le cœur du métier :
 - soit vers l'accompagnement des élèves, auquel plusieurs syndicats sont par ailleurs franchement favorables (SGEN-CFDT et SE-UNSA par exemple),
 - soit vers un ensemble composite de tâches jugées périphériques (FNEC FP-FO), conduisant à un métier en miettes, décalé par rapport à sa mission première (SNCEEL) ;
- la croissance du temps passé en concertation et en travail collectif (dont le SNES-FSU estime que les professeurs mesurent mal en l'état les retombées positives sur la réussite des élèves, ce qui les conduit à prendre de la distance par rapport à ces formes de travail) ;
- le bien moindre soutien offert par la formation continue. Selon le SNEP-FSU, seuls 30 % des professeurs d'EPS se forment désormais régulièrement, alors que le taux était de 80 % à une époque pas si lointaine ;
- le développement d'une « zone grise » qui confond temps professionnel et temps personnel (SNPDEN, SNES-FSU, SNEP-FSU, SYNADIC). L'échange de mails avec les parents, avec les élèves, avec les collègues, etc. illustre cette zone incertaine, qu'il semble vain de vouloir quantifier et codifier mais qu'il faut avoir présente à l'esprit pour comprendre le nouveau visage du métier.

De cette évolution résulteraient, selon plusieurs de ces syndicats (notamment SNPDEN, FEP-CFDT, FNEC FP-FO), désarroi et usure, voire souffrance d'une partie des professeurs, confrontés à un métier dont le sens leur deviendrait illisible ou dont, à tout le moins, ils peineraient à maîtriser la complexité. Sans qu'ils recourent à l'expression utilisée par le SNUIPP-FSU de « travail empêché », on peut penser qu'ils partagent cette analyse pour le second degré.

On notera que cette vision de la situation recoupe certaines des analyses des inspecteurs rencontrés en académie, en particulier le constat de l'usure des plus engagés et de la souffrance des plus fragiles, ou du caractère désormais peu lisible du métier. Les enseignants passeraient aujourd'hui un bon tiers de leur temps à des activités autres que celle d'enseignement devant une classe et, pour reprendre les termes d'un inspecteur, « à faire des choses pour lesquelles ils n'ont jamais été formés ».

5.6. Cet alourdissement des tâches enseignantes est difficile à quantifier, n'est pas porté par tous de la même manière et est mal reconnu

5.6.1. *La difficulté de quantification globale du temps de travail tient à des facteurs variés*

▪ 5.6.1.1. Les essais empiriques de chiffrage global s'avèrent malaisés

Seul un petit nombre des enseignants entendus par la mission se sont risqués à donner une estimation globale de leur temps de travail, préférant quantifier séparément leurs principales tâches. Des estimations recueillies, il ressort qu'une infime minorité travaillerait moins de trente-cinq heures par semaine (hors vacances scolaires), la plupart comptabilisant entre quarante et quarante-cinq heures, avec des pointes à cinquante-cinq heures, voire soixante-dix heures dans un cas.

Les estimations qui nous ont été fournies par des organisations syndicales se rapprochent de ces données. Dans l'enquête 2008 organisée par le SGEN-CFDT, les professeurs déclaraient travailler 40 heures par semaine, ceux qui enseignaient en collège estimant être présents en moyenne 27,5 heures par semaine dans leur établissement. Pour le SNEC-CFTC, la durée moyenne de travail se situe entre 40 et 45 heures par semaine scolaire, avec beaucoup d'activités à la maison et un travail qui se confond souvent avec la vie personnelle. Pour le SPELC, la préparation des cours et celle des devoirs ainsi que leur correction, représentent de 20 à 27 heures hebdomadaires, à moduler selon le niveau d'enseignement et la discipline.

On peut citer quelques exemples précis : dans un collège privé, une jeune professeure de lettres dit travailler dix heures par jour du lundi au vendredi, mais très peu le week-end. Dans un collège de centre-ville, une professeure de lettres classiques est présente au collège de 8 h 30 à 17 ou 18 h quatre jours par semaine, temps auquel s'ajoute un jour par week-end consacré aux corrections et préparations, soit quarante-quatre heures hebdomadaires. Dans un autre collège de centre-ville, une professeure de SVT a choisi de travailler uniquement dans l'établissement (de 8 h à 18 h 30 tous les jours) ; la professeure de lettres du même établissement indique avoir travaillé quarante-trois heures pendant la semaine précédente et cinquante-et-une heures la semaine d'avant ; deux professeurs de lycée d'enseignement général et technologique ont estimé leur temps de travail hebdomadaire à quarante-quatre et vingt-neuf heures. Enfin, dans le collège rural, une professeure d'anglais stagiaire estime travailler au moins cinquante heures par semaine.

▪ 5.6.1.2. Les variations de rythme de travail et la diversité des composantes de la profession rendent les estimations difficiles

La plupart des enseignants interrogés insistent sur la difficulté, voire l'impossibilité de se livrer à l'exercice de quantification de leur temps de travail, pour quatre raisons principales :

- en premier lieu, la pertinence seulement partielle du cadre hebdomadaire, dans la mesure où certaines tâches sont concentrées sur une seule période de l'année ou reviennent à un rythme autre qu'hebdomadaire. C'est notamment le cas de la correction des devoirs, tâche variable sur l'année, avec des semaines qui concentrent un grand nombre de copies et d'autres, nettement moins. Pendant les

semaines chargées, beaucoup disent que les corrections sont quotidiennes : « Je corrige carrément tous les soirs » rapporte un professeur de mathématiques de collège.

À cet égard, il y a une différence entre le travail en collège (grande régularité des devoirs, courts et assez vite corrigés : « cinq à dix minutes par copie » précise l'enseignant de mathématiques déjà évoqué) et les pratiques d'évaluations du lycée, moins régulières dans le temps, mais imposant des corrections longues (quinze à vingt minutes par copie) et des points de passage exigeants (baccalauréats « blancs »). D'autres facteurs interviennent pour mettre en cause la régularité hebdomadaire : les phases annuelles de validation des acquis, le retour pluriannuel des changements de programme, etc.

- en deuxième lieu, le caractère « diffus » de la profession enseignante : loin de s'arrêter aux portes de l'établissement, elle se poursuit au domicile et plus largement s'étend à toute la vie : visiter une exposition en famille, ce peut être en même temps imaginer le parti qu'on pourrait en tirer dans le cadre de son enseignement d'histoire de l'art... Un professeur de SVT indique travailler environ trente-six heures par semaine, mais renonce à estimer le temps de préparation matérielle de ses cours, qui comprend beaucoup de tâches différentes, dont certaines effectuées en même temps que les occupations ménagères (achat de matériel par exemple).
- en troisième lieu, la part des semaines de vacances des élèves : les quantifications, quand elles sont fournies, se limitent aux périodes ouvrées de la vie de l'établissement, les quatorze semaines de vacances scolaires ne donnant lieu, au mieux, qu'à une estimation imprécise (« La moitié des vacances scolaires » par exemple).
- en dernier lieu, le simple fait que la grande majorité des enseignants déclare « ne pas compter » le temps qu'ils consacrent à leur métier, rien ne les incitant à le faire.

▪ 5.6.1.3. Les lieux d'exercice différents et peuvent peser d'un grand poids

Ainsi un des inspecteurs rencontrés évoque-t-il la lourde contrainte que constitue, dans certaines disciplines, l'affectation sur deux voire trois établissements en raison de la multiplication des supports d'affectation : c'est là l'une des conséquences du caractère rural et en décroissance démographique de l'académie dans laquelle il travaille.

5.6.2. *Les professeurs sont globalement très investis, mais avec de fortes différences individuelles*

Avec quelques variantes, toutes les équipes de direction ont souligné l'existence d'une très grande majorité d'enseignants investis dans leur métier – mesurée notamment par le volontariat pour la fonction de professeur principal ou la présence dans l'établissement en-dehors des heures de cours – et la grande hétérogénéité régnant néanmoins.

Quelques chefs d'établissement fournissent des estimations. Celui d'un collège ÉCLAIR estime que, sur une quarantaine d'enseignants, seuls deux ou trois s'en tiennent aux horaires

du face-à-face avec les élèves ; deux autres principaux considèrent que 20 % des enseignants travaillent *a minima* et que 20 % au contraire s'engagent sans compter leur temps ; dans un lycée de centre-ville, il apparaît que 70 % d'entre eux font partie de dispositifs innovants mis en place dans l'établissement. On peut encore citer le dispositif original mis en place dans un collège ÉCLAIR où le principal s'est appuyé sur quatre enseignants chevronnés pour piloter le nouveau projet d'établissement et porter avec lui l'investissement de l'ensemble des enseignants. Dans un collège rural, le principal considère que les services partagés amplifient la force ou la faiblesse de l'investissement professoral (dans ce dernier cas, cette situation difficile sert d'alibi et protège).

Mais dans l'ensemble, les équipes de direction n'expriment pas d'idée très précise sur la proportion d'enseignants plus ou moins investis pour plusieurs raisons :

- des formes d'investissement multiples : pas d'investissement du tout (les enseignants qui arrivent « les mains dans les poches » dont certains font cependant progresser leurs élèves) ; un investissement solide, limité à la classe pour certains, plus global pour d'autres (auprès des élèves en difficulté ou/et dans des équipes) ; enfin, le surinvestissement de quelques-uns dont toute la vie est organisée autour de leur activité professionnelle ;
- des évolutions chronologiques : il y a des périodes de moindre implication, liées souvent aux charges familiales (qui concernent selon eux beaucoup plus les femmes que les hommes) ;
- des comportements variés, certains enseignants s'investissant beaucoup de façon largement bénévole et d'autres s'impliquant tout autant, mais à la condition de recevoir une rémunération supplémentaire spécifique ;
- l'ancienneté d'âge et d'entrée dans le métier. Sur cette variable, les avis divergent : certains indiquent que les enseignants les plus récemment entrés dans la fonction (qui sont les mieux formés aux activités de concertation) ont tendance à « compter leurs heures » alors que les anciens auraient davantage conscience de l'évolution du métier et de la nécessité d'aller au-delà des obligations horaires ; d'autres estiment que ce sont les anciens qui sont les plus attachés à la stricte définition statutaire du métier. Lors des entretiens qu'elle a menés, la mission a éprouvé cette extrême diversité et l'impossibilité d'établir une typologie simple.

Parmi les autres facteurs d'hétérogénéité, on peut citer encore le type d'actions dans lesquelles les enseignants s'investissent le plus volontiers. Dans beaucoup d'établissements privés, les volontaires existent toujours pour des « projets » du type des classes à dominante ou des aides diverses apportées aux élèves, mais ils sont moins nombreux à accepter les réunions et les concertations. Dans un collège ÉCLAIR, la participation au dispositif « École ouverte » et aux modalités de soutien est jugée bonne, mais sur les heures scolaires (dans les « trous » de l'emploi du temps) et beaucoup moins en dehors. Il en va de même pour l'accompagnement éducatif en fin de journée⁶⁵.

⁶⁵ Notons que les chefs d'établissement n'ont guère mis l'accent sur des différences d'investissement qui seraient liées aux disciplines enseignées.

Les chefs d'établissement ont souvent fait état d'un « noyau dur » d'enseignants « militants », appréciés pour leurs compétences, sollicités par leur établissement et parfois aussi à l'échelon académique. Ils voient leurs charges de travail s'accroître dans la mesure où l'on fait sans cesse appel à eux pour être coordonnateurs, tuteurs, formateurs, membres de commissions d'élaboration de sujets d'examen ... Ce sont souvent les mêmes qui s'investissent le plus dans une préparation innovante de leurs cours, qui contribuent à la mise en place de dispositifs particuliers, voire qui fournissent des efforts supplémentaires pour acquérir des certifications complémentaires (certification en langue vivante, référent culture, français langue étrangère, théâtre, cinéma, 2 CA-SH⁶⁶ second degré, etc.). Si cette accumulation est acceptée en quelque sorte par vocation – « La charge de travail, c'est nous qui la souhaitons. » – un certain découragement peut naître chez certains d'entre eux malgré la solidité de leurs convictions. Une enseignante déplore ainsi que ceux qui s'investissent soient de plus en plus sollicités et, par conséquent, « travaillent plus sans être payés plus ». Il ressort d'ailleurs des entretiens avec les enseignants que ceux-ci sont très conscients de la différence d'engagement qui peut exister entre eux.

Quantité ne vaut pas forcément professionnalisme et efficacité. Dans un collège rural, les propos entendus ont quelque chose de paradoxal : les professeurs sont décrits comme « habitués à la prise en charge des élèves en difficulté et des élèves turbulents » et plutôt volontaires pour les actions de prévention, mais le principal regrette leur incapacité à remettre en question leurs « pratiques pédagogiques traditionnelles, même chez les jeunes professeurs », face aux mauvais résultats persistants de certains élèves, et à chercher à résoudre le problème du manque de travail personnel des élèves. Dans un autre établissement, le principal cite ce propos fataliste des enseignants à ce sujet : « On ne peut pas faire à leur place. »

Sur ces distinctions et cette difficulté à généraliser, les inspecteurs ont un regard éclairé par la double connaissance des établissements et de la classe. Quelques-uns soulignent « un changement d'attitude des enseignants, aujourd'hui perceptible dans leur approche de ces activités liées à l'établissement : désormais, il devient dévalorisant de ne pas s'occuper de l'activité dans l'établissement alors que c'était l'inverse il y a dix ans », mentionne l'un d'entre eux⁶⁷. La participation de professeurs à la rédaction des contrats d'objectifs est ainsi signalée comme l'indicateur d'une nouvelle culture d'établissement : « On est devenu professeur d'un établissement, et plus seulement d'une discipline », estime l'un de ses collègues⁶⁸. Mais un IA-IPR d'une autre académie formule un jugement plus nuancé : « En lettres, il existe une tradition d'isolationnisme assez forte, d'enseignants se centrant exclusivement sur la matière. Ces enseignants cohabitent cependant avec d'autres enseignants très engagés, pour leur part, dans la vie de l'établissement et qui participent à de multiples projets » et il serait intéressant « de vérifier si ceux qui sont très engagés dans la vie de l'établissement ont un aussi bon rendement en classe dans leur enseignement » ; par ailleurs, ajoute-t-il, « On en demande aujourd'hui beaucoup (et sans doute trop) à l'enseignant », du coup, le rayonnement attribué à tel enseignant peut apparaître sous un jour différent selon que

⁶⁶ Certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le second degré.

⁶⁷ IA IPR.

⁶⁸ *Idem*.

l'on se situe à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe ; il y a là « un problème de subjectivité du jugement qui va s'exercer sur le travail d'un enseignant ».

5.6.3. *La prise en compte des tâches « supplémentaires » reste faible et marquée par de sensibles inégalités*

▪ 5.6.3.1. Les dispositifs existants (réglementés au niveau national ou « inventés » par les chefs d'établissement) sont limités

Dans les collèges publics, les moyens mobilisables pour la valorisation des professeurs impliqués au-delà de leurs obligations sont toujours identiques : il s'agit d'HSA converties en HSE. Mais, comme la tendance générale est à la réduction des dotations, ces moyens diminuent, compliquant les possibilités d'action des chefs d'établissement.

D'une manière générale, les HSE sont utilisées pour toutes les actions péri-éducatives comme les projets de classe, les dispositifs d'aide aux élèves (groupes d'aide, accompagnement, tutorat), les remplacements de courte durée et tout ce qui contribue au rayonnement de l'établissement. Dans un collège ÉCLAIR, elles rémunèrent aussi la participation des enseignants aux PPRE et au dispositif « exclusion-inclusion » (permettant de garder dans l'établissement les élèves temporairement exclus pour raison disciplinaire) ainsi que les surveillances de devoirs communs hebdomadaires des élèves de troisième.

Les autres moyens dont disposent les principaux ou les proviseurs pour reconnaître les actions menées sont limités quoique pas inexistantes. Il s'agit de l'accompagnement matériel et organisationnel des projets et du soutien des enseignants en manière de promotion (note dite « administrative », entente avec l'inspecteur pour que ce dernier établisse un rapport valorisant et arrête la note dite « pédagogique » en conséquence, soutien lors des promotions corps/grade, aménagement de l'emploi du temps pour permettre la préparation d'un concours interne, etc.).

▪ 5.6.3.2. Une reconnaissance financière inégale selon les établissements et qui conduit à certaines dérives

La mission a pu constater une assez grande inégalité entre les établissements. Dans une académie, les chefs des établissements publics de centre-ville visités considèrent qu'ils disposent d'une enveloppe confortable et suffisante, même si l'un d'entre eux a regretté de ne pouvoir rémunérer les coordonnateurs de discipline. Inversement, les autres chefs d'établissement de l'enseignement public se sont déclarés moins à l'aise : en lycée d'enseignement général et technologique parce que les groupes de langues et les enseignements d'exploration sont très consommateurs de moyens, dans le collège ÉCLAIR et dans le collège rural parce que la dotation globale ne laisse pas de marges suffisantes. La situation des établissements privés est apparue plus difficile encore, puisqu'il n'y a pas possibilité pour eux de transformer les HSA en HSE et que les HSA sont mobilisées pour l'enseignement dans les classes : la directrice d'un lycée d'enseignement général et technologique privé regrette de ne disposer que d'un contingent en diminution d'indemnités péri-éducatives pour reconnaître financièrement l'investissement dans des projets (attribution de dix IPE pour une occupation de trente heures).

Dans un collège de centre-ville, les HSE dont dispose le principal pour rémunérer les enseignants sont suffisantes et même en augmentation : pour 2011-2012, l'établissement bénéficie de 772 HSE et 919 heures pour l'accompagnement éducatif. À l'inverse, dans un autre collège de centre-ville, un principal ne pourra compter l'an prochain que sur cinq ou six HSA. Et l'on pourrait multiplier les exemples. Majoritairement, les chefs d'établissement indiquent que, jusqu'à présent, les HSE ont permis de faire vivre les actions, mais que leur nombre diminue tendanciellement, ce qui implique de planifier davantage (y compris le financement) et parfois de faire des choix (nombre de professeurs intervenants sur l'action, durée de cette action...).

La pratique qui consiste à rétribuer certaines activités en HSE réparties en fin d'année scolaire a des conséquences non neutres. Les enseignants demandent désormais également une rétribution pour des tâches qui relèvent de leurs missions, comme les heures de vie de classe. Il est vrai que le ministère lui-même a émis quelques signaux en ce domaine, concernant notamment le versement d'une indemnité aux professeurs des écoles concernés par la mise en place des évaluations nationales en CE1 et CM2. Par ailleurs, les agents administratifs éprouvent parfois un sentiment d'injustice par rapport aux enseignants.

5.7. Quelle(s) définition(s) de la mission du professeur ?

On a vu dans la première partie de ce rapport que les maximums de services des professeurs étaient arrêtés de façon précise, mais que leur mission était « définie » de manière plutôt générale.

Durant les auditions conduites par la mission, ces thèmes ont fait l'objet d'assez nombreuses prises de position, non sans fréquents chevauchements entre plusieurs entrées : maximums horaires de service, délimitation de ces maximums à l'échelle hebdomadaire ou à une autre échelle de temps, enfin nature et niveau de précision de la définition des composantes obligatoires de l'activité professionnelle des professeurs.

5.7.1. *Une volonté des professeurs de ne pas voir remis en cause, au moins profondément, le cadre actuel*

▪ 5.7.1.1. La liberté d'organisation du travail, dans le temps et dans l'espace, est très majoritairement plébiscitée

Pour la majorité des professeurs interrogés – mais pas pour tous – c'est le domicile qui est privilégié pour le travail de préparation à l'enseignement, à cause de la disponibilité d'une documentation personnelle et d'un matériel informatique, pour bénéficier du calme nécessaire à la réflexion et à un travail de qualité, parce qu'il faut savoir différer les tâches qui réclament de l'attention quand, à la sortie des cours, l'énergie manque et que l'« on est vidé » et, enfin, par attachement à la marque de liberté que représente le fait de pouvoir travailler chez soi. Le recours aux week-ends et aux vacances scolaires, notamment pour corriger les copies, est cohérent avec ce choix ; il est globalement cité par tous les enseignants, à l'exception cependant des vacances d'été, « sanctuarisées » sauf dans le cas d'importants projets à préparer pour la rentrée ou de changement important des programmes et des modalités d'évaluation.

Mais la liberté de s'organiser peut se traduire aussi par le fait de privilégier l'établissement : durant les « trous » des emplois du temps, entre midi et deux heures... On peut le faire par commodité (impossibilité de rentrer chez soi si l'on habite loin), parce que les tâches assumées y invitent ou l'imposent (plateaux techniques par exemple) ou bien encore pour emporter le moins de travail possible à la maison. Une enseignante d'arts plastiques sollicite ainsi de son chef d'établissement des « trous importants » dans son emploi du temps, quitte à venir tous les jours au collège, de façon à gérer sur place le travail lié tant à son enseignement disciplinaire qu'à sa fonction de professeur principal. Dans la majorité des cas, et hors dialogue avec des élèves ou des familles, la part du travail effectuée dans l'établissement revêt trois facettes : les corrections, les préparations matérielles, rangements ou remises en état, et les contacts avec les personnels de la vie scolaire ou avec l'administration.

Ce choix de l'établissement est lié à de nombreux facteurs : nature (évolutive) des obligations familiales, caractère rural, rurbain ou urbain du collège ou du lycée, disciplines enseignées et, évidemment, existence ou non de lieux et de moments adaptés. Les professeurs qui disposent d'une salle qu'ils ne partagent pas, d'un laboratoire ou d'un plateau technique dont les créneaux d'occupation ménagent des vides, de petites salles attenantes au CDI, etc. disent pouvoir y travailler vraiment, comme cette professeure de SVT affirmant : « Je n'ai pas de cartable. » Quand ce n'est pas le cas, c'est plus compliqué, car la salle des professeurs dans sa configuration moyenne ne se prête guère à l'exercice, singulièrement dans les établissements n'ayant pas bénéficié d'une rénovation récente.

▪ **5.7.1.2. L'attachement de principe à une limitation réglementaire des maximums de services, mais une large palette d'hypothèses**

La plupart des enseignants rencontrés ne mentionnent pas d'eux-mêmes le décalage entre les obligations réglementaires de service et la réalité de leur travail. Quand ils sont interrogés sur cet aspect, beaucoup n'expriment pas d'opinion tranchée.

Parmi ceux qui ont formulé, d'emblée ou *a posteriori*, une opinion, les positions se répartissent en deux grands ensembles :

– ceux qui se disent hostiles à toute remise en cause des « décrets de 50⁶⁹ » par inclusion du temps de présence dans l'établissement, voyant dans cette hypothèse une conséquence du mépris de l'opinion publique à leur égard et une contrainte potentielle : « On sait de quoi ce décret nous protège ... » Ce serait d'ailleurs, selon eux, une erreur de l'institution, qui les encouragerait à compter leur temps de travail sur des bases vraisemblablement inférieures à leur investissement actuel. D'autres, moins véhéments, expriment plus volontiers une « réserve » d'opportunité : si les décrets dits « de 1950 » donnent bien une vision partielle de leur métier, ils offrent également une « flexibilité appréciable, qui permet d'aménager son temps comme on l'entend ».

Une enseignante de collège estime pertinente dans l'absolu une redéfinition du service des enseignants « si l'on se place dans une logique pédagogique », mais craint que l'idée sous-

⁶⁹ Appellation traditionnelle mais incomplète : il faut ajouter, comme on l'a rappelé en première partie, le décret n°92-1189 du 6 novembre 1992 relatif au statut particulier des professeurs de lycée professionnel.

jacente soit d'imposer de nouvelles tâches non rémunérées aux enseignants. Cette crainte est partagée par un grand nombre de ses collègues ; pour beaucoup c'est même déjà une réalité.

– ceux qui sont plutôt ouverts à l'idée d'intégrer la concertation et/ou les tâches administratives aux maximums de service, faisant remarquer que cela ne ferait que prendre acte de la réalité. Le métier ne se résume plus à « l'instruction » mais comporte une mission d'« éducation », dans laquelle les dimensions d'écoute et d'orientation des élèves prennent une large place. Cette prise de position laisse place à des variantes, déterminées par l'attachement au *statu quo* du maximum horaire actuel de chaque corps ou par l'ouverture à des évolutions, parfois même radicales. La première variante conduirait par exemple pour les enseignants certifiés à devoir travailler « quinze ou seize heures avec élèves plus trois ou deux heures », la seconde déboucherait sur un desserrement modéré du maximum pour prendre en compte les autres tâches assumées par les enseignants, notamment de nature « administrative » (certains ne retiennent toutefois cette hypothèse qu'en cas de temps partiel, par crainte, souvent exprimée, de manquer de temps pour se consacrer à la préparation des cours et plus généralement pour « être un bon enseignant »). La position plus radicale reviendrait à avoir des ORS de trente ou trente-cinq heures dans l'établissement et rien en dehors, par souci d'équité, car certains « abusent de leur liberté ».

L'accent a toutefois souvent été mis sur la difficulté de recenser les tâches qui sont celles des enseignants et à les pondérer, ainsi que sur l'absence de lieux de travail au sein de beaucoup d'établissements.

Cette inclusion de tout ou partie des activités dans leur maximum de service pourrait passer, selon l'avis de certains des interlocuteurs de la mission, par l'ajout d'un forfait annuel d'heures plus que par une définition hebdomadaire, jugée trop rigide. En l'absence d'une étude statistiquement fondée, il est impossible d'assigner un niveau de représentativité à cette opinion, comme d'ailleurs à une bonne partie de celles qui ont été émises. Ce qui paraît compter aux yeux de nombre des enseignants rencontrés, c'est qu'ils travaillent beaucoup et de manière toujours plus parcellisée, et qu'ils souhaitent que cela soit régulé dans les faits et reconnu. Une fois sauf le principe général d'une profession à statut, jamais remis en cause, le reste semble, au moins instinctivement, les concerner assez peu. Ce trait est certainement indissociable d'une affirmation entendue de manière récurrente par la mission : l'enseignement *stricto sensu* doit rester la mission première, sans que les autres tâches empiètent davantage encore sur ce « cœur de métier ». Dans ce domaine aussi, des nuances existent et tous nos interlocuteurs sont loin de partager le souhait exprimé par quelques-uns que l'on supprime tout le « travail administratif », consommateur de temps ; mais la tendance générale est nette.

▪ **5.7.1.3. Un consensus pour inclure une activité de concertation dans la ventilation des services**

À la question de savoir ce qu'il faudrait changer ou instaurer pour améliorer les conditions d'exercice de leur métier, les enseignants ont apporté des réponses principalement en termes d'organisation et d'image du métier. En termes d'image, ils se disent toujours en manque de reconnaissance du travail accompli, tant par l'institution que par la société. Ils ne précisent pas comment pourrait se manifester cette reconnaissance en général, mais ils rejettent en tout

cas des modifications statutaires qui traduiraient d'abord une méfiance à leur égard et une volonté de contrôle.

Sur le plan de l'organisation, un souhait revient très régulièrement : celui de l'inclusion, dans le service hebdomadaire, d'heures de concertation, afin de permettre la conduite des projets, de plus en plus nombreux. Beaucoup déplorent que cette concertation doive actuellement se faire de façon informelle, « entre deux portes ». Dans les établissements où l'emploi du temps a été aménagé dans ce sens, cette mesure est très appréciée.

5.7.2. *Un volontarisme nuancé des personnels d'encadrement*

Les équipes de direction souhaitent majoritairement une augmentation du temps de présence des professeurs dans les établissements, quelque forme réglementaire qu'elle puisse prendre. Des chefs d'établissement ou des adjoints pensent cependant que cette évolution ne constituerait pas la panacée : « rester dans l'établissement pour accompagner les élèves ne sert à rien pour ceux qui ne savent pas le faire » ; « cela permet de développer une vie d'établissement, mais pas de déployer des activités périphériques, surtout lorsque l'architecture de l'établissement ne s'y prête pas, avec des bâtiments dispersés dans lesquels chacun peut rester dans sa bulle ». C'est ainsi que la mission a pu entendre le cri du cœur d'un adjoint : « par pitié, ne reproduisons pas le modèle bureaucratique » ou bien constater l'étonnement de plusieurs proviseurs « qu'au moment où l'on tend à développer le télétravail dans le secteur marchand, on veuille le diminuer dans l'enseignement ».

Ce souhait dominant d'une augmentation du temps de présence part d'un double constat : l'essoufflement des modalités actuelles de décompte du temps professionnel des professeurs et l'impossibilité à faire vivre, en l'état, les rénovations engagées. La mission a pu constater que les traductions concrètes de cette analyse d'ensemble variaient. Faut-il prendre pour base les 1 607 heures de travail annuelles, avec une traduction hebdomadaire, une pondération des heures suivant qu'il s'agit, par exemple, d'heures de cours ou de tutorat, et une part au forfait, afin de privilégier le modèle non de l'employé payé à la tâche, mais du cadre dont une partie de la mission est au forfait ? Faut-il retenir une ORS de 20 à 25 heures hebdomadaires ? Faut-il privilégier l'annualisation, afin de permettre une organisation cohérente, répondant aux exigences pédagogiques actuelles et déjà mise en œuvre dans beaucoup de lycées professionnels ? Faut-il inclure explicitement dans les ORS un petit nombre de réunions obligatoires, puis utiliser, au besoin, les moyens de sanctionner le non-respect de ces obligations, mais sans aller au-delà ? Des inspecteurs de plusieurs académies ont aussi manifesté leur accord avec une part d'annualisation et plus encore avec le fait de rendre « non négociable » un temps de concertation : « On ne sait pas s'approprier des contenus que d'autres ont élaborés. Il y a là une vraie piste pour gagner du temps.⁷⁰ »

Inspecteurs et équipes de direction ont mis l'accent sur la nécessité de mieux reconnaître les enseignants engagés. Malgré l'effet non négligeable de la promotion à l'ancienneté, au choix ou au grand choix, il leur semble que les moyens dont ils disposent sont insuffisants et relèvent par trop d'un « bricolage ». Les inspecteurs ont notamment mis en exergue l'absence de toute rémunération des professeurs concevant les sujets d'examen, le décalage entre l'enjeu

⁷⁰ IA-IPR.

de la formation continue des personnels et la manière dont sont payés ceux qui l'assurent ou encore le très faible nombre de congés formation et de possibilités de faire bénéficier les professeurs-ressources des stages nationaux les plus valorisants et les plus motivants.

5.7.3. *La diversité marquée des options syndicales*

Il est difficile et probablement assez vain de dessiner le gradient des positions des organisations syndicales enseignantes du secteur public et du secteur privé sur la mission des professeurs et son cadre réglementaire. La variété des analyses et des propositions est grande, entre la stricte affirmation que tout ce qui se déroule hors du cours relève de la seule appréciation des professeurs ... et l'affirmation que l'heure de cours n'est plus un indicateur pertinent, entre l'attachement aux ORS actuelles... et une hypothèse de service défini « toutes charges comprises », etc.

Une même diversité de sensibilité et d'hypothèses se retrouve au sein des syndicats de personnels de direction du secteur public et du secteur privé, de ceux qui estiment que l'évolution tient aux dynamiques enclenchées par l'équipe de direction et les plus engagés des professeurs plus qu'aux évolutions des textes de cadrage... à ceux qui souhaiteraient qu'une part de contractualisation individuelle « compense » la rigidité des statuts. Un point les réunit cependant : le désir d'une plus grande et plus réelle autonomie des établissements – encore qu'existent de fortes nuances d'appréciation sur l'ampleur que celle-ci pourrait prendre⁷¹.

Il importe cependant de signaler des éléments d'analyse qui font unanimité ou large majorité, et qui ont constitué une sorte de toile de fond des échanges de la mission avec les syndicats :

- une idée est désormais bien ancrée au sein du monde éducatif : toute volonté de changement pédagogique est insincère parce qu'elle ne vise qu'à économiser les moyens. Cette idée pollue toutes les discussions. Il faut donc conduire un effort de transparence – y compris en direction des cadres – et distinguer entre réforme et rationalisation financière ;
- les fortes interrogations sur les objectifs du système éducatif induisent une perte de repères et peuvent conduire à un sentiment de désresponsabilisation. Elles débouchent aussi sur une inévitable frilosité à l'égard de tout changement ;
- l'attente d'une clarification de la situation est grande. Il apparaît incompréhensible aux interlocuteurs de la mission qu'un employeur de l'importance du ministère de l'éducation nationale laisse les acteurs dans une telle situation de flou et dans un tel sentiment de transition indéterminée quant à la nature, au cadre et à la marge de diversité du (ou des) métier(s) de professeur.

⁷¹ Sur l'autonomie des établissements et son corollaire : l'augmentation du pouvoir des chefs d'établissement, règnent une franche perplexité, une inquiétude diffuse ou une hostilité marquée parmi les professeurs, notamment au sein des organisations syndicales des personnels enseignants de l'enseignement privé.

Conclusion de la deuxième partie

Au terme de cette partie largement consacrée à la restitution des descriptions des métiers et du ressenti exprimé par les professeurs, il semble pertinent de souligner ce qui rapproche et ce qui distingue aujourd'hui les professionnels du premier degré de ceux du second degré.

Au-delà de la grande diversité des conditions d'exercice, il existe des invariants. Le cœur du métier est clairement constitué pour tous par le triptyque faire classe ou faire cours, préparer cette activité et corriger les travaux d'élèves qui en sont le prolongement ; la conception de la préparation est manifestement différente, caractérisée par un lien intellectuel avec « la discipline » dans le second degré, plus marquée par des préoccupations d'organisation pédagogique dans le premier degré. Le deuxième cercle des activités, pour reprendre une formule utilisée dans le chapitre 5, comporte des points communs : l'évaluation continue ou ponctuelle des acquis des élèves, le suivi de leurs parcours, les réponses aux besoins d'aide et d'accompagnement. Sur ces activités comme sur le travail en équipe, le ressenti est différent selon le niveau d'enseignement : les tâches qui constituent cet ensemble s'ajoutent à l'ordinaire du métier dans le second degré alors qu'elles sont intégrées dans le premier degré, compte tenu de la forme très différente de la définition des obligations de service, et peut-être mieux assimilées parce que plus anciennes dans la tradition de l'école primaire.

L'hétérogénéité des classes, mal vécue par tous les enseignants qui l'évoquent, est considérée comme un facteur d'alourdissement du métier pour ceux qui y répondent par de la différenciation dans la préparation des activités et des évaluations pour les élèves. Ce problème, inégalement cité par nos interlocuteurs, est assez général dans les lycées professionnels où les conséquences d'une orientation subie qui retentissent de manière négative sur la motivation s'ajoutent aux difficultés scolaires.

Des griefs vis-à-vis de l'institution rapprochent tous les professeurs : la faiblesse de la formation continue (sauf peut-être pour une partie des enseignants des séries technologiques et de la voie professionnelle), des insuffisances dans l'information professionnelle en particulier sur le sens de ce qui est attendu, l'accroissement des procédures formelles dans le suivi des acquis des élèves et des projets personnalisés : cette dernière approche qui est qualifiée d'« administrative » paraît dénuée de pertinence d'un point de vue pédagogique.

Un dernier point commun qui mérite d'être souligné concerne le rapport au temps, même si le vécu est de nature différente. Dans le premier degré, c'est la densité de la journée qui s'est accrue avec des ajouts aux heures collectives d'enseignement et une pression plus forte de programmes jugés plus lourds que par le passé et d'objectifs exigeants. Dans le second degré, c'est l'alourdissement général qui est souligné, lié à une accumulation de tâches nouvelles et variées, connexes à l'enseignement ou paraissant plus éloignées. Mais alors que tous les enseignants des écoles sont concernés par les mêmes obligations, ceux du second degré sont inégalement impliqués dans des activités non obligatoires. Cet écart résulte d'abord de l'organisation des services : des journées continues en responsabilité des élèves et une prescription claire des à-côtés de l'enseignement inclus dans une enveloppe temporelle définie pour les professeurs des écoles, un temps discontinu d'enseignement et une absence de réorganisation institutionnelle du temps des métiers en cohérence avec les réformes successives dans le second degré.

La présence continue sur leur lieu de travail plus visible pour les enseignants du premier degré – qui rapproche leur « journée de travail » de celle d'une majorité des salariés – explique peut-être qu'ils aient été moins visés par des discours publics (sauf sur la question des vacances) que les professeurs du second degré qui sont affectés par ce qu'ils ressentent comme un dénigrement. Une autre explication de cette situation peut être trouvée dans la proximité plus grande de l'école primaire avec les parents et avec l'environnement que reflète l'enquête ; dans le second degré, les relations sont plus distantes, plus strictement professionnelles avec les parents qui sont souvent plus éloignés physiquement des établissements et sans doute impliqués différemment dans le suivi d'adolescents que dans celui des enfants plus jeunes.

Enfin, on ne saurait clore cette partie du rapport sans rappeler que l'enquête s'est déroulée dans une période où la nature et les conséquences des réformes récentes dans le second degré sont loin d'être toutes assimilées alors que la réforme de 2008 qui a, certes, perturbé les professionnels de l'école primaire est déjà un peu mise à distance. Ce facteur explique aussi sans doute la tonalité différente des échanges que la mission a eus avec ses interlocuteurs et que reflètent les chapitres 4 et 5.

TROISIÈME PARTIE : Préconisations

Au moment de présenter des préconisations, la mission est saisie par un sentiment d'humilité. Comme on a pu le voir dans le chapitre 3 de la première partie, beaucoup de rapports relatifs à cette question ont en effet émaillé les quarante dernières années, et le dernier et le plus complet, le *Livre vert sur l'évolution du métier d'enseignant*, publié en 2008 par la commission présidée par Marcel POCHARD, a parfaitement décrit la situation qui prévalait alors et a envisagé les grandes lignes des solutions qui pourraient être mises en œuvre pour améliorer la condition enseignante tout en optimisant l'utilisation des moyens.

Toutefois, cette enquête a permis de vérifier que les conditions d'exercice, le vécu et les pratiques professionnelles des enseignants ont encore évolué, et c'est à la lumière de cette actualisation du constat que la mission présente des préconisations. Plusieurs d'entre elles s'inscrivent dans la continuité de celles des rapports antérieurs, résumées en première partie. Cette réitération de propositions anciennes est motivée par leur pertinence toujours actuelle aux yeux des inspecteurs généraux qui ont conduit l'enquête, ainsi que par le constat d'une évolution des points de vue chez nombre de professeurs et au sein de nombreuses organisations syndicales permettant de penser qu'elles pourraient être discutées de façon constructive.

Il convient de faire deux remarques pour clore cette introduction :

- le cadre du thème d'étude peut sembler dépassé, car les considérations qui suivent comportent des éléments qui ont trait au statut et aux obligations de service des enseignants. Il est impossible de dissocier l'activité enseignante hors de la classe et ce qui se passe dans la classe, il serait inadapté de ne pas en traiter de manière solidaire ;
- si les considérations qui suivent apparaissent ici détachées de réflexions plus larges sur l'évolution de l'École et de ses finalités, ce sont bien ces réflexions de fond qui sont premières. L'évolution du métier d'enseignant devra s'inscrire à l'intérieur de ce cadre et c'est à titre de conséquence que d'éventuels textes normatifs pourraient alors venir préciser, reconnaître et encadrer les obligations des diverses fonctions.

6. Perspectives communes à tous les enseignants

Même si les bilans de situations diffèrent entre premier et second degré, des questions ou des insatisfactions communes apparaissent, auxquelles des réponses de même type doivent être apportées.

6.1. Donner de la visibilité aux composantes des activités professionnelles des enseignants et mettre en place une veille institutionnelle relative à leur évolution

6.1.1. *Un cadre réglementaire actualisé et un référentiel-métier partagé*

Le sentiment d'un manque de reconnaissance de leur travail par la société a souvent été évoqué par les enseignants, de manière aiguë pour ceux du second degré. Les professeurs sont sensibles aux propos qui dévalorisent leur métier et la façon dont ils l'exercent, surtout quand ces propos tournent à la caricature. Souvent, cette dernière traduit simplement une ignorance : une partie de l'activité des enseignants étant « invisible », elle ne peut faire l'objet de reconnaissance.

La première préconisation consiste donc à proposer une définition du métier enseignant, qui actuellement ne fait l'objet d'aucune description exhaustive, de façon à y faire apparaître ce travail invisible, indissociable de l'enseignement proprement dit. Cela permettrait de replacer dans leur contexte les 15 ou 18 heures d'enseignement « apparentes » dans le second degré, les 24 heures dans l'enseignement primaire qui, pour le grand public, semblent constituer l'intégralité des obligations professionnelles des enseignants.

Une telle définition ne sera pas aisée à élaborer compte tenu de la très grande diversité existante (corps d'appartenance des fonctionnaires concernés, niveaux et lieux d'exercice, attentes vis-à-vis des professeurs, etc.), mais elle est nécessaire. Elle pourra prendre appui sur trois types de textes, qu'elle sera amenée à synthétiser : les statuts, les décrets sur les obligations réglementaires de service, les rares référentiels-métier déjà existants (1994 pour le premier degré et 1997 pour le second degré), ainsi que sur les descriptions attentives de l'exercice du métier d'enseignant, telles que celle que la mission a conduite.

Ce texte devrait commencer par recenser les principales composantes du métier enseignant d'aujourd'hui :

- en partant de ce qui en est le cœur : faire acquérir à des élèves – qui peuvent être regroupés selon des modalités différentes – des connaissances et des compétences, au cours de séances de travail qui ont été préalablement préparées par l'enseignant et qui sont susceptibles de donner lieu, pour les élèves, à des travaux personnels indispensables pour l'appropriation des objets enseignés, travaux qui sont conçus, corrigés et, le cas échéant, évalués par l'enseignant ;
- en envisageant ensuite les autres activités :
 - celles qui seraient obligatoires pour chaque enseignant : la participation à la validation (ponctuelle, continue ou en cours de formation) des acquis des élèves ; la part indispensable d'aide ou d'accompagnement personnalisé des élèves, de gestion de l'alternance (dans la voie professionnelle), de participation aux instances de suivi de la scolarité des élèves (conseils de maîtres ou conseils de maîtres de cycle, conseils de classe), de concertation interne à l'école ou à l'établissement, de relations inter-degrés et de

rencontres avec les parents ; l'actualisation des connaissances et des savoir-faire professionnels ;

- celles qui sont indispensables au fonctionnement de l'école ou de l'établissement ainsi que du système éducatif, mais qui pourraient être assurées sur le principe du volontariat et à tout le moins avec l'accord du professeur désigné : la conduite de projets ; le dialogue avec l'élève et sa famille pour la construction d'un projet d'orientation ; la concertation avec des partenaires impliqués dans des projets personnels d'élèves⁷² ; la contribution à la formation des pairs et à l'organisation des concours de recrutement.

Le but serait de faire apparaître à la fois la diversité des tâches et leur cohérence dès lors que toutes concourent à la réussite des élèves, de façon directe ou de façon médiate ; il s'agit d'un exercice de « transparence » reposant en amont sur un effort de connaissance, de choix et de hiérarchisation/pondération. La distinction des rôles entre les professeurs et d'autres acteurs et leurs nécessaires relations (en matière d'orientation, de gestion et de suivi des élèves en difficulté...) seraient ainsi plus claires.

L'objectif ne serait pas d'assortir cette identification des composantes du métier d'un décompte horaire précis et exhaustif, ce qui paraît d'avance voué à l'échec compte tenu de la nature même du métier d'enseignant – et, en particulier, de sa dimension de conception, recourant à une part importante de travail personnel.

Mais il serait évidemment indispensable de l'assortir d'une définition des obligations réglementaires de service, actualisée dans sa formulation et dans les éléments pris en compte. Ces ORS dépendraient d'une décision d'amont : doit-on déterminer prioritairement les maximums de services des professeurs et les aménagements de ces maximums prioritairement à partir du corps d'appartenance ou à partir du niveau où le professeur enseigne et du lieu précis où il le fait (certains étant supposés plus complexes que d'autres par exemple), ou encore à partir d'un croisement entre ces facteurs ?

6.1.2. Une veille institutionnelle confiée à un observatoire de la condition enseignante

C'est l'exemple du ministère chargé de l'agriculture qui inspire cette proposition. Ce ministère a en effet mis en place un *observatoire des pratiques enseignantes* en association avec des équipes universitaires ; les travaux de cet observatoire sont en cours, il n'est donc pas possible d'en exploiter ici les conclusions. Mais l'idée mérite d'être retenue : cet observatoire pourrait approfondir l'analyse que la mission a amorcée pour mettre au point le référentiel évoqué ci-dessus et développer une veille sur les évolutions du métier aux différents niveaux du système en relation avec les évolutions de la politique éducative, sur les conditions de travail, sur les perspectives et conditions de mobilité (voir ci-dessous 6.3), sur les évolutions de la condition enseignante dans d'autres pays, etc. Cet observatoire pourrait associer des représentants de différentes directions du ministère, des inspecteurs généraux des deux corps, des experts issus d'autres ministères ainsi que des représentants des organisations

⁷² Sur ce point comme sur quelques autres, il importerait de nuancer le texte selon que l'on traiterait du premier degré ou du second degré.

syndicales, et travailler en partenariat avec des laboratoires de recherche de spécialités différentes. Ainsi, notre ministère se doterait-il d'un instrument de nature à nourrir en continu une réflexion sur la composante majoritaire des agents qu'il emploie. Ce serait d'autant plus utile que l'histoire récente montre que ce ministère a été complètement absent de la réflexion sur le sujet (ancienneté de certaines enquêtes) ou a préféré confier la réflexion à des personnalités extérieures comme en témoignent les rapports exploités par la mission.

6.2. Donner aux enseignants les ressources dont ils ont besoin pour mener à bien leurs missions

6.2.1. *Une attention plus grande aux stratégies de conduite du changement : informer mieux, accompagner, favoriser la mutualisation de la réflexion*

Des remarques nombreuses ont été faites à l'occasion de l'enquête sur l'absence d'informations précises destinées aux enseignants, non seulement sur les enjeux et les conséquences mais aussi sur les aspects les plus pratiques de réformes mises en œuvre dans des délais très courts. La mission a souvent entendu s'exprimer de tels regrets à propos de la scolarisation des enfants ou adolescents en situation de handicap, de l'introduction du socle commun de connaissances et de compétences ou de la réforme du lycée.

Dans ces conditions, outre qu'ils ne se représentent pas clairement les changements de pratiques professionnelles qui sont attendus d'eux, les enseignants sont mis en difficulté par les attentes et les questions des parents d'élèves faute de disposer toujours des éléments d'information sûrs pour leur répondre. C'est un facteur de fragilisation supplémentaire pour eux.

Les professeurs devraient donc recevoir, avant toute obligation d'application d'une réforme, des informations⁷³ circonstanciées sur ce qui doit changer et cela, même si une marge de manœuvre est laissée à chacun d'eux ou à chaque équipe. Ceci suppose que l'encadrement intermédiaire (inspecteurs et chefs d'établissement) soit lui-même précisément informé car il constitue un relais essentiel vers les enseignants et assure le premier accompagnement. Des réponses non dissonantes devraient être apportées aux questions posées par tous les professionnels concernés, aux niveaux national et académique ; les moyens modernes de communication permettent aujourd'hui des échanges rapides et ouverts à la lecture de tous. La communication destinée au grand public ne peut suffire pour des professionnels.

Enfin, les délais d'application des réformes devraient être tels qu'ils ménagent des temps de réflexion partagée et de productions collégiales entre pairs qui auront à gérer des situations identiques, animés le cas échéant par des inspecteurs ou / et des formateurs, avant une mise en œuvre effective. Faute de ces précautions, si les apparences sont parfois sauvegardées, le risque est grand que rien ne change vraiment.

Ce sont, globalement, les stratégies de conduite du changement qui doivent être reconsidérées.

⁷³ Quoi qu'il s'agisse d'un tout autre objet, c'est un même manque d'informations adaptées à ce qui leur est demandé que regrettent les professeurs impliqués dans l'aide à l'orientation des élèves.

6.2.2. *La formation continue : un affaiblissement à corriger*

Dans le contexte actuel de rénovation des programmes, des modalités de suivi des acquis des élèves et de changement des élèves eux-mêmes, les enseignants manquent cruellement de formation : ce propos ne vise pas la formation initiale disciplinaire, qui n'a pas été abordée lors de l'enquête, mais la formation initiale professionnelle et la formation continue professionnelle. De manière presque unanime, nos interlocuteurs ont déploré l'affaiblissement de cette dernière, non compensé par la diffusion ministérielle de nombreuses *ressources pour la classe*. Il n'y a plus d'offres de formation en quantité suffisante et elles ne sont pas de nature à répondre aux besoins de réflexion sur les inflexions d'ensemble de l'enseignement, notamment sur les modalités de la personnalisation, d'actualisation des connaissances requise par les évolutions des programmes et des référentiels et, plus encore, d'acquisition des savoir-faire professionnels nécessaires pour prendre en charge les nouvelles modalités du travail auprès des élèves. C'est d'autant plus dommageable pour le système éducatif que les professeurs en poste sont de plus en plus souvent amenés à être des « formateurs » pour les débutants : il est légitime de s'interroger sur le profit d'un accompagnement professionnel par des pairs parfois désenchantés et qui sont inégalement aptes à faire face à toutes les exigences du métier quand ils n'y ont pas été préparés eux-mêmes. Il est vrai qu'une bonne partie des moyens encore consacrés à la formation pour les enseignants du second degré a été récemment affectée à la formation des professeurs de certains domaines technologiques, comme ceux de sciences technologiques et industrielles par exemple. Cela appelle l'attention sur la nécessité de distinguer formation continue et reconversion.

En matière de formation continue, les solutions de proximité sont souvent préconisées comme les plus adaptées pour répondre aux besoins réels des professionnels. Il convient de réfléchir à cette fausse évidence. La situation dans le premier degré alerte sur les limites qu'aurait ce choix exclusif de la proximité. Les professeurs des écoles qui bénéficient tous, en théorie au moins, de dix-huit heures de formation continue en circonscription chaque année, n'y trouvent pas satisfaction ; cette ressource n'est sans doute pas à la bonne échelle, l'enfermement dans un cercle très étroit de formateurs eux-mêmes insuffisamment formés réduisant l'intérêt de cette formation de proximité. D'autres solutions peuvent être envisagées pour redonner de l'intérêt à ces précieuses dix-huit heures : organisation à une autre échelle (bassin par exemple), autre organisation dans le temps que la distribution en six séances de trois heures qui est la plus fréquente.

S'il est un enseignement particulier à tirer de l'enquête, valable pour tous les niveaux d'enseignement, c'est qu'une formation de base fait défaut aux professeurs dans le domaine du travail collectif. Au-delà de la méthodologie de la conduite de réunions, il manque à tous, animateur et participants, des savoir-faire partagés pour rendre ce travail efficace. La représentation dominante est souvent, chez les enseignants, qu'ils *assistent* à une réunion : ils ne semblent pas se sentir mobilisés par la *participation* à un travail collectif dans lequel leur engagement est nécessaire. De ce fait, ils ne se sentent pas coresponsables de l'inefficacité de la séance et en renvoient souvent la responsabilité sur le seul animateur.

Enfin, il semble indispensable d'envisager de nouvelles modalités de la formation continue en relation avec l'université et d'adapter les conditions de cette formation avec des périodes plus longues que celles habituellement offertes (par exemple le congé-formation), des formes de

validation des acquis (un système d'unités capitalisables serait à envisager), une reconnaissance institutionnelle enfin. Ainsi il conviendrait d'étudier si l'accès à certaines fonctions (par exemple, celles de directeur d'école, d'enseignant spécialisé, de conseiller pédagogique dans le premier degré) ou si certaines formes de mobilité interne ne pourraient être des issues pour les professeurs qui se seraient ainsi, par la formation continue, dotés de compétences, voire de qualifications, supplémentaires. L'université devrait garantir, en liaison avec l'institution académique, le développement d'une recherche pédagogique de qualité, dont les apports seraient susceptibles de nourrir le contenu des actions de formation.

6.3. Penser la trajectoire professionnelle des enseignants de manière dynamique

Deux aspects méritent d'être examinés, plus souvent évoqués dans l'enquête par les inspecteurs ou les représentants syndicaux que par les professeurs eux-mêmes.

6.3.1. *Des carrières d'enseignant moins uniformes*

Il est regretté que l'exercice du métier soit conçu de manière identique dans toutes les périodes de la carrière : les mêmes activités et le même service horaire sont en effet attendus d'un débutant et d'un professionnel chevronné, les composantes du métier sont potentiellement les mêmes pour tous, sauf quand il est fait appel au volontariat.

Le rapport Pochard avait déjà ouvert la réflexion en développant notamment la notion de « cycles de carrière » ; peu d'exploitations ont été faites des propositions si ce n'est la création d'entretiens de carrière après vingt ans d'exercice professionnel, dont il est trop tôt pour faire le bilan.

S'agissant des débutants, des modulations du service (trois heures en moins par semaine en moyenne, par exemple) devraient être introduites pour alléger leur tâche, tout en leur permettant de compléter leur formation.

Par ailleurs, les composantes des activités professionnelles pourraient être moins uniformes sur la durée de la carrière qu'elles ne le sont aujourd'hui : dans le second degré par exemple, tel professeur pourrait assurer plus de cours et tel autre plus d'accompagnement. Il ne s'agit pas de définir de l'extérieur des profils : les goûts, les compétences spécifiques, l'expérience sont autant de variables qui peuvent jouer : c'est à l'échelle de l'école ou de l'établissement que des choix pourraient être faits.

Il paraît également intéressant d'aller au-delà de ces propositions en étudiant la possibilité d'instaurer une forme de « compte épargne temps » qui serait nourri par des heures excédant les obligations de service dans une période de la vie professionnelle (et alors non rémunérées comme « heures supplémentaires ») et qui donnerait droit à effectuer un service allégé en proportion de ce crédit d'heures dans d'autres périodes. La prolongation de la vie professionnelle et la diversité des lieux d'exercice incitent à explorer de telles voies.

6.3.2. Des perspectives de mobilité plus évidentes

Les perspectives de mobilité, internes au système éducatif ou externes, dont il a été souvent question dans les discours généraux sur les fonctionnaires n'apparaissent pas clairement aux enseignants. Or, ceux qui accèdent aujourd'hui aux fonctions évoquent, peut-être plus spontanément que ce n'était le cas antérieurement, l'hypothèse qu'ils ne feront pas le même métier jusqu'à l'âge de la retraite.

Le rapport Pochard avait développé plusieurs hypothèses qui n'ont guère été explorées. L'échec de dispositifs du type « deuxième carrière » est encore vivace dans les mémoires. Mais a-t-on pleinement exploité la possibilité de détachement d'un corps d'enseignant dans un autre, sous réserve de la vérification des connaissances exigibles ? A-t-on vraiment favorisé des services partagés entre deux niveaux d'enseignement (en dehors des secteurs ÉCLAIR où il arrive que des professeurs référents aient ainsi des services partagés), entre l'enseignement scolaire et la formation d'adultes ? Ces solutions internes au système éducatif seraient de nature à redynamiser des carrières.

Des réflexions devraient être ouvertes sur ce sujet de telle manière que des pistes concrètes apparaissent aux yeux des professeurs. Des solutions plus audacieuses ne sont pas à exclure : le rapport Pochard suggérait des « temps de respiration, des pauses » dans la carrière tous les dix ans environ, pour se former, « s'ouvrir à la société ». Cette hypothèse mérite d'être travaillée.

Parallèlement, même si cette perspective a souvent heurté des organisations syndicales, l'ouverture à d'autres professionnels pourrait enrichir le fonctionnement du système et la formation même des élèves. Ce peut être à la manière des professeurs associés de l'enseignement supérieur ; ce peut être aussi en envisageant l'intégration d'autres professionnels à côté des professeurs et en équipe avec eux, comme cela a été proposé, par exemple, dans un rapport antérieur sur l'école maternelle avec l'implication d'éducateurs de jeunes enfants dans un encadrement repensé de la préscolarisation.

7. Préconisations pour le premier degré

S'il existe un malaise particulier chez les professeurs des écoles, c'est souvent à cause des conditions particulières d'exercice du métier en certains lieux (contexte difficile où rien ne renvoie aux professeurs des écoles une image positive de ce qu'ils font, ni les résultats des élèves, ni les attitudes des parents) plus qu'en raison de ce qu'est le métier aujourd'hui.

Il y a cependant quelques motifs d'insatisfaction, unanimement partagés : c'est en particulier le cas du rapport entre le temps réel d'enseignement et la lourdeur du programme, problème qui vaut surtout pour l'école élémentaire. Le sujet n'entre pas dans le cadre de notre thème d'étude et ne sera donc pas traité ici ; cet exemple illustre la nécessité de situer les attentes à l'égard des enseignants dans le cadre d'une réflexion plus globale sur le système éducatif et sur ses missions prioritaires, comme cela a été indiqué en introduction de cette troisième partie du rapport.

7.1. Les obligations de service : conserver le modèle de définition, en repreciser les composantes

La formule définissant les obligations de service des enseignants du premier degré n'est globalement pas remise en cause sauf par un syndicat⁷⁴. La juxtaposition à un temps dit d'enseignement d'autres obligations qui s'inscrivent dans une enveloppe horaire globale (les cent huit heures annuelles de service hors présence des élèves) est bien acceptée, même si la globalisation peut faire craindre des abus qui pèseraient sur certaines semaines ; il ne semble cependant pas que ce soit là un gros risque puisque, d'une part, l'organisation de l'aide personnalisée et, d'autre part, le calendrier des réunions, sont déterminés par l'équipe pédagogique de chaque école – et non par la hiérarchie – une fois que les contraintes de l'animation pédagogique sont connues.

En revanche, les enseignants rencontrés ont souvent regretté la forme infantilisante qu'a prise le contrôle de ce qu'il est convenu d'appeler « les cent huit heures ». On ne peut que louer la vigilance des responsables locaux qui ont été soucieux que ne soient pas perdues les deux heures retirées à l'emploi du temps des élèves en 2008, et regretter que l'attention qu'ils ont manifestée à cet égard ne soit pas générale. Mais il est évident que certaines formes de contrôle très pointilleuses peuvent avoir des effets non désirés : quand on exige, par exemple, de chaque professeur des écoles qu'il précise au coup par coup le temps passé aux rencontres avec des parents, nombre d'enseignants peuvent faire la preuve qu'ils ont ainsi effectué leur service à hauteur de ce qui est attendu d'eux dans les 24 heures annuelles qui doivent être « consacrées aux travaux en équipes pédagogiques, aux relations avec les parents, à l'élaboration et au suivi des projets personnalisés de scolarisation pour les élèves handicapés » bien avant la fin de l'année... – et qu'ils pourraient donc se dispenser des réunions planifiées s'ils voulaient « compter leur temps ».

Il convient sans doute d'éclaircir le contenu de cette enveloppe de 24 heures sans vouloir trop le préciser par un excès de détails paralysant. Ces 24 heures devraient correspondre au temps de ce qui est exigible et planifiable : les conseils des maîtres, les réunions des conseils des maîtres de cycle⁷⁵, les équipes de suivi de la scolarisation des enfants en situation de handicap et les deux rencontres obligatoires avec les parents d'élèves. Cette enveloppe de 24 heures peut être abondée de 12 heures si l'on veut bien considérer qu'il existe deux journées de travail dues par les enseignants qui n'apparaissent pas dans le décompte des obligations de service : la deuxième journée dite de prérentrée et la journée de solidarité.

Le problème est plus complexe avec les 60 heures d'aide personnalisée. Ce sont des heures dues par les professeurs et si, dans certaines écoles, elles ne suffisent pas pour répondre à tous les besoins réels des élèves, dans d'autres, on cherche des élèves pour « faire ses heures ». Il y a là une source d'inégalité incontestable, d'abord pour les élèves mais aussi pour les professeurs. La redéfinition de l'usage de ces heures dites d'aide devra faire l'objet d'une réflexion de fond dans le cadre des discussions sur la réorganisation de la semaine scolaire ; on gagnera à prendre en compte des variables de niveau (la maternelle et l'élémentaire ne sont

⁷⁴ Il s'agit de la FNEC FP-FO (Fédération nationale de l'enseignement, de la culture et de la formation professionnelle – Force ouvrière).

⁷⁵ Le conseil des maîtres de cycle devrait traiter de l'organisation de l'aide personnalisée ; c'est dans la logique de ses attributions. Les réunions ne peuvent donc se tenir au rythme d'une seule par trimestre.

pas à traiter exactement à l'identique) et de contexte territorial (les besoins sont manifestement très différents).

Enfin, la question reste posée de l'usage des cent huit heures annuelles hors présence d'élèves pour les titulaires remplaçants : alors que leur sont imposées, par souci d'égalité formelle, des obligations parfois artificielles (assister à un conseil des maîtres ou à un conseil d'école dans une école dans laquelle ils passent deux jours par an, voire moins), leur temps pourrait être mieux utilisé autrement. Il conviendrait de prendre en compte de manière plus globale les ressources (les heures dues par les enseignants) pour répondre aux besoins diagnostiqués qui peuvent être variables selon les écoles.

7.2. L'unité-école : revoir les critères d'attribution des avantages accordés aux directeurs d'école, instaurer la fonction de *coordinateur de cycle*

À ce niveau, c'est aussi un traitement plus global du sujet qui serait indiqué avant d'envisager des évolutions de fond : le statut de l'école et celui du directeur sont en jeu certes, mais aussi le modèle d'école primaire souhaité à l'heure du socle commun. La multiplicité des toutes petites écoles rend difficiles certains aménagements, la séparation entre maternelle et élémentaire pèse sur la continuité des apprentissages de base, la relation entre école et collège est aussi un sujet de préoccupations. Cette approche globale indispensable dépasse l'objet de la mission ; aussi se limite-t-on ici à deux aspects très partiels.

Sans mettre en cause leur statut, il apparaît que l'ampleur de la tâche des directeurs est fort différente selon les contextes : la définition standard du régime des décharges, même s'il y a un traitement particulier en réseau ÉCLAIR, et de celui des indemnités, mériterait donc quelques assouplissements. Tout est calculé en fonction du nombre de classes alors que ce n'est pas le seul paramètre pertinent : d'autres seraient à considérer tels que la présence d'une classe pour l'inclusion scolaire voire d'une classe d'initiation, ou une proportion élevée d'élèves à forts besoins scolaires et culturels (on connaît des écoles en réseau de réussite scolaire ou même hors tout réseau d'éducation prioritaire qui accueillent une population en grande difficulté) ou bien encore la dispersion des unités qui composent l'école quand celle-ci est constituée d'un regroupement pédagogique intercommunal.

Enfin, dans les écoles au nombre de classes important, supérieur à dix pour une école élémentaire et supérieur à douze pour une école primaire, il serait intéressant d'expérimenter la fonction de « coordinateur de cycle ». La réglementation actuelle précise que le conseil de cycle est « présidé par un membre choisi en son sein » ; ce fonctionnement est souvent trop peu formalisé et le recours au directeur est la situation la plus fréquente. À ce coordinateur seraient dévolus l'animation et le suivi des travaux du conseil de cycle ; une indemnité pourrait lui être accordée.

Qu'il s'agisse du directeur ou du coordinateur du conseil de cycle, des formations spécifiques ou des informations particulières devraient leur être destinées afin que l'animation de la vie de l'école et celle des travaux pédagogiques au sein des cycles soient plus efficaces. Dans cette perspective, le développement de l'évaluation d'école peut être un utile point d'appui si cette évaluation est conduite en sollicitant l'implication de toute l'équipe pédagogique.

8. Préconisations pour le second degré

À partir des différents constats faits pendant l'enquête (alourdissement général de la charge de travail des enseignants au cours des dix dernières années, hétérogénéité des lieux, des situations professionnelles et de l'investissement personnel), on peut émettre un certain nombre de préconisations visant à la fois à revaloriser l'image du métier d'enseignant et à mieux prendre en compte l'investissement réel des professeurs, dans un cadre de gestion renouvelé.

8.1. Redéfinir les obligations de service et créer les conditions de travail adaptées au sein de l'établissement

Partant de l'évolution telle que nous l'avons envisagée pour la définition des composantes de l'activité professionnelle des professeurs (voir ci-dessus 6.1.), plusieurs scénarios sont possibles en matière de définition des obligations de service, sachant que la mission a souhaité ne pas recommander la mise en œuvre d'une annualisation ou d'une globalisation *intégrale* qui focaliseraient l'attention au détriment d'autres aspects de l'évolution nécessaire du métier d'enseignant : pour l'ensemble du monde éducatif, un cadrage hebdomadaire des obligations de service correspondant aux activités avec les élèves fournit un cadre organisationnel indispensable et une protection par rapport à des risques de dérives.

On peut tout d'abord poser comme premier scénario un maintien de maximums de services uniquement exprimés hebdomadairement mais couplés à une définition du métier intégrant, au-delà des heures d'enseignement *stricto sensu*, les différentes tâches qui ont été mentionnées en 6.1. Cet ensemble ferait l'objet d'un cadrage national chiffré, certainement en fonction de « pondérations » horaires selon les tâches envisagées : une heure en classe entière n'équivaut pas à un soutien en petit groupe ou à la participation à des réunions, etc. La répartition précise de ces heures pour chaque enseignant serait confiée à la responsabilité du chef d'établissement. Celui-ci devrait prendre appui sur le projet de l'établissement et sur sa connaissance des ressources humaines, avec le souci d'exploiter au mieux les compétences des uns et des autres et de favoriser un déroulement harmonieux des carrières.

Ce scénario conduirait à arbitrer entre deux hypothèses : soit réduire le nombre d'heures d'enseignement *stricto sensu* au profit d'autres activités en faveur des élèves ou de l'établissement, avec les conséquences financières qu'entraînerait une telle solution (une heure d'enseignement en moins pour chaque enseignant suppose le recrutement de 25 000 enseignants à volumes et contenus d'enseignement identiques à ce qu'ils sont aujourd'hui), soit augmenter l'actuel maximum de services des enseignants en ajoutant d'autres activités que l'enseignement *stricto sensu*, ce qui ne pourrait raisonnablement être rendu acceptable qu'avec une contrepartie en termes de rémunération.

Un second scénario envisageable se fonderait sur une définition des obligations de service des professeurs, qui articulerait une définition hebdomadaire partielle et un contingent d'heures annualisé permettant d'assurer une souplesse d'utilisation optimale. Ce contingent serait par exemple de soixante-douze à cent huit heures annuelles, soit deux à trois heures hebdomadaires en moyenne, dédiées à la coordination et à la concertation au sens large (c'est-

à-dire à tous les travaux nécessaires à la mise en œuvre de projets disciplinaires ou interdisciplinaires), au suivi des élèves ou à des formes d'enseignement spécifiques.

Là aussi, deux hypothèses peuvent être évoquées. Selon la première, logiquement privilégiée par la plupart des enseignants rencontrés et par les organisations syndicales, ce contingent serait constitué par prélèvement sur le temps actuel de service hebdomadaire, ce qui reviendrait à réduire celui-ci – en fonction d'une pondération horaire selon les tâches envisagées, arrêtée au niveau national – avec la conséquence déjà évoquée d'un besoin de recrutement supplémentaire (si l'on raisonne à volumes et contenus d'enseignement constants). La seconde possibilité consisterait à ajouter au service actuel, moyennant un complément de rémunération, ce contingent d'heures.

Les évolutions proposées conduisent – quoique inégalement – à une présence accrue des enseignants dans leurs établissements (dans les faits, cette présence est déjà effective pour la très grande majorité d'entre eux, ne serait-ce qu'en raison des « trous » dans leur emploi du temps, avec cette différence toutefois que les heures ainsi imposées seraient explicitement dédiées à des tâches précises et collégiales). C'est pourquoi la mission se prononce également pour la création d'espaces de travail appropriés au sein de ceux-ci, qu'il s'agisse de salles équipées sur le plan informatique ou d'espaces aménagés au sein de salles existantes (salle des professeurs, centre de documentation et d'information, salles de réunion ne servant qu'occasionnellement...). Il n'est en effet pas envisageable d'astreindre les enseignants à une présence accrue sur leur lieu de travail sans leur offrir les moyens d'y exercer leur métier dans des conditions au moins équivalentes à celles qu'ils peuvent trouver à leur domicile. Cette évolution suppose une implication des collectivités territoriales avec lesquelles des discussions devraient être conduites pour une mise en œuvre progressive. Il faut d'ailleurs souligner que dans un certain nombre d'établissements, les travaux nécessaires pourraient être assez peu coûteux si l'on aménageait les salles de classe libérées par une diminution des effectifs scolaires.

8.2. Faire évoluer la relation entre maximums de services, composantes du métier et conditions d'enseignement

Tant que la coexistence entre professeurs agrégés et professeurs certifiés existera dans le second degré, il est nécessaire de renforcer l'utilisation des agrégés au niveau des compétences attestées par leur succès à un concours très exigeant (et d'éviter par là le développement d'un sentiment diffus dans les établissements, selon lequel ils constituent des privilégiés sans contrepartie). À cet égard, la mission propose que l'affectation des agrégés traduise une gestion des ressources humaines très supérieure à ce qu'elle est aujourd'hui : stricte proscription de la nomination en collège (et engagement à accepter une nomination en lycée lors de l'inscription au concours de l'agrégation interne), vigilance à ce que les services des professeurs agrégés les amènent à exercer très prioritairement dans les cycles terminaux de l'ensemble des séries, etc. Il serait possible d'explorer d'autres pistes, telles que celle de leur contribution régulière à la formation continue organisée par le plan académique de formation.

La mission est consciente que cette réflexion n'a de sens que si les obligations réglementaires de service restent définies essentiellement corps par corps ; si ces ORS devaient un jour se

fonder prioritairement sur les conditions d'exercice – par exemple sur la nature de l'établissement où exercent les enseignants : collège, lycée, lycée professionnel, établissement relevant de l'éducation prioritaire – la question de la coexistence entre agrégés et certifiés dans les mêmes établissements et les mêmes classes serait résolue de fait.

8.3. Revoir le régime des rémunérations accessoires

L'obligation d'effectuer des heures supplémentaires doit être conservée. Toutefois, la mission estime qu'il conviendrait, afin de donner davantage de souplesse, de privilégier la rémunération en heures supplémentaires effectives (HSE) selon des tarifs revalorisés en conséquence pour qu'elles soient suffisamment attractives...

Par ailleurs, les différentes activités prises en charge sur la base du volontariat – de préférence – ou éventuellement par nécessité de service, doivent faire l'objet d'une indemnisation conséquente : fonction de professeur principal, encadrement personnalisé des jeunes collègues, fonction de coordination disciplinaire, etc. Elles devraient faire l'objet d'un rapport annuel d'activité.

Enfin, il ressort de l'enquête que l'investissement des professeurs est extrêmement inégal d'un fonctionnaire à l'autre. La plupart des équipes de direction et d'inspecteurs rencontrées ont regretté d'être démunis devant cette situation. C'est pourquoi, donner aux personnels d'encadrement, comme c'est aujourd'hui le cas d'à peu près tous les responsables d'une communauté de travail, les moyens de reconnaître, autrement que de manière symbolique, les professeurs qui s'investissent le plus, serait un élément d'équité et un facteur de motivation et de dynamisme.

8.4. Instaurer des fonctions de coordination au sein de l'établissement

Enfin, l'instauration de sortes de « cadres intermédiaires » assurant des fonctions de coordination (par dispositif, comme pour l'accompagnement personnalisé, ou par niveau, ou par discipline ou spécialité, etc.) est une idée qu'il semble intéressant de promouvoir si l'on veut donner les moyens aux établissements d'assumer pleinement leur rôle. Ce n'est pas absolument neuf et c'est déjà en développement comme l'illustrent les exemples suivants: le rôle croissant des professeurs principaux dont l'enquête conduite pour préparer ce rapport donne de très nombreux exemples, les fonctions variées exercées par les préfets des études instaurés au sein des collèges ÉCLAIR, l'émergence de responsables en charge des usages pédagogiques locaux des technologies de l'information et de la communication, de l'ouverture internationale ou du livret personnel de compétences en collège, sans parler des coordonnateurs de discipline, qui existent depuis longtemps. La fonction de chef de travaux constitue un exemple déjà ancien de ces cadres intermédiaires.

Les enseignants concernés seraient nommés parmi les volontaires par le chef d'établissement, ou par le recteur mais, dans ce cas, sur proposition du chef d'établissement (ayant pris en tant que de besoin l'attache des inspecteurs compétents) qui se fonderait sur leurs compétences, leur légitimité et leur rayonnement. Ils pourraient bénéficier d'un allègement horaire ou d'une indemnité.

Récapitulation des préconisations

| Mesures préconisées | Démarche | Niveau responsable |
|--|--|--------------------------------------|
| <i>Pour tous les enseignants</i> | | |
| 1. Donner de la visibilité aux composantes des activités professionnelles des enseignants : actualiser le cadre réglementaire et y intégrer un référentiel-métier. | Dispositions réglementaires : rédaction d'un décret pour chaque corps, sur le métier et les ORS. | Administration centrale |
| 2. Créer un <i>observatoire de la condition enseignante</i> qui développera une veille institutionnelle sur l'évolution des métiers et des conditions d'exercice. | Mise en place de cet observatoire | Administration centrale |
| 3. Accorder une attention plus grande aux stratégies de conduite du changement : informer mieux, accompagner, favoriser la mutualisation de la réflexion. | Mobilisation des sites institutionnels pour une communication professionnelle avec interactivité. Mobilisation des corps d'encadrement. | Administration centrale et rectorats |
| 4. Redonner une plus grande place à la formation continue. | Attribution de moyens. | Administration centrale et rectorats |
| 5. Penser la trajectoire professionnelle des enseignants de manière dynamique : rendre les carrières d'enseignants moins uniformes, clarifier et concrétiser les perspectives de mobilité. | GRH et communication. Dispositions statutaires. | Administration centrale et rectorats |
| <i>Pour les enseignants du premier degré</i> | | |
| 6. Conserver le modèle de définition des obligations de service mais en repreciser les composantes. | Dispositions réglementaires à préciser. | Administration centrale |
| 7. Revoir les critères d'attribution des avantages accordés aux directeurs d'école. | Dispositions réglementaires à préciser (« fourchettes »). | Administration centrale et rectorats |
| 8. Instaurer, dans des écoles de dix classes et plus, la fonction de <i>coordinateur de cycle</i> . | Dispositions réglementaires à préciser. | Administration centrale et rectorats |
| <i>Pour les enseignants du second degré</i> | | |
| 9. Redéfinir les obligations de service. | Dispositions réglementaires. | Administration centrale |
| 10. Créer les conditions de travail adaptées au sein de l'établissement. | Discussion avec les collectivités territoriales. | Académies |
| 10. Faire évoluer la relation entre maximums de services, composantes du métier et conditions d'enseignement. | Dispositions réglementaires. | Administration centrale |
| 11. Instaurer des fonctions de coordination au sein de l'établissement. | Dispositions réglementaires. | Administration centrale et rectorats |

Conclusion

Au cours de son enquête, la mission a rencontré des professeurs dans leur majorité fortement investis dans leur activité professionnelle même si l'investissement ne garantit pas toujours une pleine efficacité pédagogique. Elle a rencontré des professeurs très diversement impliqués dans la vie des écoles et des établissements mais qui, tous, assument les obligations auxquelles ils sont explicitement tenus.

Alors qu'il est devenu banal d'entendre déplorer la résistance au changement et l'« immobilisme pédagogique » des professeurs, en particulier de ceux du second degré, de nombreux éléments plaident en faveur d'un diagnostic plus nuancé : les professeurs ont porté la massification de la scolarisation depuis les années 1960, ont mis en œuvre la rénovation régulière des voies de formation et des séries, ont appliqué des changements de programmes (à terme de plus en plus court), ont participé à la création de dispositifs multiples (et aux dizaines de milliers d'heures de réunion qui leur ont été consacrées), ont permis l'évolution de la scolarisation des enfants et adolescents en situation de handicap. L'enquête l'atteste : les professeurs tentent de s'adapter, même lorsqu'ils évoquent leurs réserves, voire leur incompréhension, devant certaines réformes, même quand les aides fournies par l'institution (information, formation notamment) sont faibles ou insuffisantes.

Pour autant, malgré l'énergie déployée, l'ensemble des évaluations réalisées, dans l'acception large de ce terme, rend compte de signes inquiétants quant aux acquis des élèves. En outre, d'autres indices sont préoccupants, tel que le manque d'intérêt de nombreux étudiants pour les carrières de l'enseignement. Il existe un malaise diffus chez les professeurs : dans le second degré, ils sont nombreux à s'interroger sur le sens de leur métier et sur le cadre dans lequel ils l'exercent ; de nombreux professeurs des écoles désorientés par les exigences des programmes et les missions multiples qui échoient à l'école primaire espèrent une hiérarchisation des attentes qu'ils doivent satisfaire. Des enseignants, jeunes ou expérimentés, s'alarment des conséquences de l'allongement des carrières et doutent de leur capacité à fournir à l'avenir l'énergie qui leur est nécessaire pour tenir aujourd'hui, quand ce n'est pas, pour les plus jeunes, de la pérennité de leur motivation pour le métier dans un monde qui change vite.

Les réponses envisageables pour enclencher une dynamique positive dans cette situation peu favorable sont diverses. Pour que l'activité déployée par les professeurs ne sombre pas dans un activisme vain et acquière plus d'efficacité, il faut améliorer leur formation professionnelle continue, travailler avec eux sur les changements au moment où ils sont requis, assurer un accompagnement pour éviter des orientations hasardeuses. Pour que le métier soit globalement mieux investi, il faut que ses composantes soient clarifiées : les textes statutaires actuels ne définissent pas nettement le « contrat de travail » de l'enseignant, c'est un manque que la mission propose de combler par la création d'un référentiel. Alors, les candidats s'engageraient en connaissance de cause, la formation professionnelle initiale ne pourrait négliger certaines composantes de l'activité professionnelle qui accompagnent et soutiennent l'acte d'enseigner et les chefs d'établissement sauraient mieux ce qu'ils peuvent attendre. Mais l'élaboration de ce référentiel nécessite un approfondissement de la réflexion sur le

métier d'enseignant, et plus largement sur la condition enseignante, qui doit être incluse dans une réflexion plus globale sur l'École : la définition du modèle de professionnels dont le système éducatif a besoin suppose au moins que soient clarifiées les finalités de la formation des élèves pour les paliers significatifs de leur cursus et que soit précisée l'organisation des écoles et des établissements qui devraient disposer de plus d'autonomie, et d'une autonomie qui s'appuie sur la participation des acteurs autour de projets partagés. Une amélioration de la gestion des ressources humaines dans l'éducation nationale et la mise en place d'une réelle formation tout au long de la carrière sont aussi indispensables pour redynamiser la vie professionnelle des enseignants.

Ces réflexions, ces évolutions n'aboutiront pas immédiatement mais il est une chose qui peut intervenir à brève échéance. On l'a dit, les professeurs ne se sentent plus soutenus, voire respectés ; des propos publics les ont meurtris, les réformes nombreuses et rapprochées les désorientent. Ils ont besoin que l'institution exprime publiquement la confiance qu'elle leur fait et qu'elle crée les conditions pour qu'ils travaillent dans la sérénité.



Bernard ANDRE



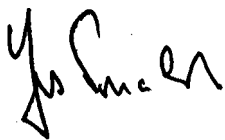
Viviane BOUYSSÉ



Jean-Michel PAGUET



Bertrand PAJOT



Yves PONCELET



Michel RAGE



Xavier SORBE



Anne BARATIN



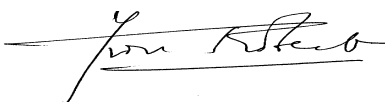
Jocelyne COLLET-SASSERE



Alain DULOT



Alain PERRITAZ



Yvon ROBERT



Christine SZYMANKIEWICZ

Annexes

| | | |
|------------|---|-----|
| Annexe 1 : | Guide d'enquête | 115 |
| Annexe 2 : | Lieux d'enquête..... | 118 |
| Annexe 3 : | Liste des personnes rencontrées dans le cadre d'entretiens au niveau national..... | 120 |
| Annexe 4 : | La direction d'école..... | 122 |
| Annexe 5 : | Les composantes activités professionnelles des professeurs d'école et des directeurs..... | 123 |

Guide d'enquête

Le questionnement doit être extrêmement ouvert pour laisser s'exprimer le plus librement possible les enseignants rencontrés.

1. Rencontres au niveau des rectorats et des directions académiques

Il s'agit de déterminer le degré de connaissance dont disposent ces niveaux hiérarchiques par rapport à notre thème.

Est-ce un thème de préoccupation pour les responsables académiques ou est-ce un sujet qu'ils n'abordent pas ? Y a-t-il une réflexion sur le temps de travail des enseignants ? Existe-t-il des travaux sur ce sujet au niveau académique ou départemental ? Si oui, en obtenir communication.

Quels sont les instruments dont disposent les autorités académiques pour approcher la réalité de ce sujet ? Il convient de regarder :

- pour le premier degré : la répartition des HSE et l'encadrement des stages depuis 2008, les postes vacants de directeurs et les raisons de cette vacance ;
- pour le second degré, la répartition des HSA et HSE et des affectations sur des responsabilités académiques (ARA) et des ARE (établissements) ;
- pour les deux niveaux, la consommation d'un certain nombre d'indemnités ;
- un bilan de la formation continue.

Avec les inspecteurs, voir quelle est leur perception du temps de travail des enseignants, de son évolution, des variables qui peuvent l'affecter (disciplines, responsabilités particulières, lieux d'exercice, etc.)

2. PREMIER DEGRÉ

2.1. Rencontre des IEN

1. Voir s'ils disposent pour leur circonscription :

- d'un suivi du service des enseignants et sous quelle forme ; si non, pourquoi et si oui, pour quel(s) usage(s) ?
- des comptes rendus des réunions de concertation dans les écoles (conseil des maîtres et conseil des maîtres de cycle) et des conseils d'école ; si non, pourquoi et si oui, pour quel(s) usage(s) ?
- d'un bilan des stages de remise à niveau et autres dispositifs (accompagnement éducatif, dispositifs de réussite éducative par exemple). Les volontaires sont-ils toujours les mêmes ? Ont-ils des difficultés à en trouver ?

2. Comment analysent-ils les conséquences de la réforme de l'école primaire de 2008 ? L'introduction de l'aide personnalisée a-t-elle eu des conséquences sur les autres activités des enseignants hors classe ? (organisation de l'animation pédagogique/formation hors temps scolaire en circonscription ; tenue des réunions de concertation ; etc.)

3. Prennent-ils en compte les activités hors du temps d'enseignement et l'investissement dans des activités « facultatives » des enseignants au moment des inspections ? Si oui, lesquelles, pourquoi et comment ? Si non, pourquoi ?

2.2. Rencontres dans les écoles

**** Le travail des enseignants***

1. Voir d'abord le directeur pour qu'il indique ce qu'il connaît de l'emploi du temps des enseignants de l'école.

2. Voir ensuite les enseignants de l'école à raison de deux ou trois par cycle ; dans tous les cas, inclure les maîtres ayant des classes ou des fonctions particulières (CLIS, CLIN, PEMF) et veiller à avoir au moins un maître de CE1 et un maître de CM2. La variable « ancienneté » est aussi à prendre en compte.

Demander à chaque enseignant de décrire son emploi du temps de la semaine : heures de cours en classe entière et aide personnalisée. Passer ensuite aux autres activités réalisées au sein de l'école : réunions pédagogiques avec les collègues, rencontres avec les parents, etc. Recenser le temps passé à d'autres tâches plus « saisonnières » (ex : correction des évaluations nationales, harmonisation École/Collège, etc.), dans des réunions en-dehors de l'école (réunions au niveau de la circonscription ou du département ; réunions avec la collectivité locale). Enfin se pencher sur le temps de préparation de la classe et toute autre activité réalisée au bénéfice de l'enseignement, mais hors de la présence d'élèves.

**** Le travail du directeur***

Voir comment il peut quantifier le temps passé aux activités inhérentes aux fonctions de direction, en fonction des périodes de l'année ; on envisagera toutes les facettes des fonctions (organisation du fonctionnement de/dans l'école, animation de l'équipe pédagogique, relations avec l'extérieur, activités à la demande de l'institution).

Voir comment il analyse les évolutions de son métier.

3. SECOND DEGRÉ

Rencontres dans les collèges, LEGT et LP

1. Rencontrer le proviseur ou le principal pour une discussion générale sur le contexte global du fonctionnement de son établissement et, plus particulièrement sur le temps de travail des enseignants et leur ressenti à ce sujet. Il conviendra de lui demander de produire les fiches VS des enseignants que la mission rencontrera ensuite.

2. Rencontrer ensuite 3 à 5 enseignants, en prenant garde de constituer un échantillon représentatif de la population enseignante : des personnels investis, d'autres qui le sont moins, des représentants de différentes disciplines et, en LP, les chefs de travaux, des professeurs de disciplines générales et des professeurs de disciplines techniques.

Lors de l'entretien, à partir de la VS, demander à l'enseignant de décrire son emploi du temps en distinguant ce qui relève du travail en classe entière de ce qui ressortit de l'intervention devant des groupes restreints. Puis, lui faire indiquer les activités accomplies au sein de l'établissement qui ne sont pas de l'enseignement proprement dit : participation à des conseils de classe, des réunions pédagogiques, des travaux de préparation de réunion, des activités en lien avec la collectivité de rattachement de l'établissement... Enfin, lui faire préciser, les activités accomplies à son domicile : préparation de cours, correction de copies ou d'examens entre autres et tenter de les quantifier.

Lieux d'enquête – Liste des circonscriptions et écoles visitées

| Académies | Départements | Circonscriptions | Écoles |
|-----------|----------------|--------------------------|---|
| AMIENS | Oise | Creil | École Freinet - Creil (ÉCLAIR) |
| | | | École Somasco – Creil |
| | Somme | Amiens 1 | École Jean-Macé – Amiens |
| CRÉTEIL | Val-de-Marne | Champigny-sur-Marne | Groupe scolaire Jacques-Salomon - Champigny (ÉCLAIR) |
| | | Créteil 6 | École Victor-Hugo – Créteil |
| | | Le Plessis-Tréville | École Charcot - Le Plessis Tréville |
| | | Nogent-sur-Marne | École Léonard-de-Vinci – Nogent |
| DIJON | Côte-d'Or | Dijon Est | École Beaumarchais - Dijon |
| | | | École élémentaire - Remilly / Tille (RPI) |
| | Saône-et-Loire | Charolles | École Jean-Macé – Charolles |
| | | | École Pierre-Faure - Chauffailles (Privé) |
| LILLE | Pas-de-Calais | Arras 1 | École maternelle Kergomard - Arras |
| | | | École élémentaire Molière – Arras (RRS) |
| | | | École primaire Les Louez Dieu - Arras (Privé) |
| | | Saint-Pol-sur-Ternoise | École maternelle François-Pignon – Saint-Pol-sur-Ternoise (Rural) |
| LYON | Ain | Bellegarde-sur-Valsérine | École élémentaire du Bois-des-Pesses – Bellegarde |
| | | | École primaire - Maillat (Rural) |
| | | Villars les Dombes | École élémentaire – Bourg-Saint-Christophe |
| | | | École élémentaire - Villars-les-Dombes |
| ROUEN | Seine-Maritime | Bois-Guillaume | École primaire - Bosc-Le-Hard (Rural) |
| | | Petit-Quevilly | École élémentaire Irène-Joliot-Curie - Petit-Quevilly |
| | | Rouen Centre | École Pasteur – Rouen École Saint-Léon (Privé) |
| | | Rouen Nord | École Rameau - Rouen (ÉCLAIR) |
| TOULOUSE | Haute-Garonne | Grenade | Le Castéra - École primaire (Rural) |
| | | | Menville - École primaire (Rural) |
| | | Toulouse Nord | Toulouse - Sainte Famille (Privé) |
| | | | Toulouse - Renan élémentaire (ÉCLAIR) |
| | | | Toulouse - Renan maternelle (ÉCLAIR) |

Liste des établissements du second degré visités

| Académies | Collèges | Lycées |
|------------------|---|---|
| AMIENS | Arthur-Rimbaud - Amiens (ÉCLAIR) | LP Charles-de-Bovelles - Noyon Lycée Jean-Calvin - Noyon LP Condorcet – Saint-Quentin |
| CRÉTEIL | Saint-Exupéry - Vincennes | LP Jacques-Brel – Choisy-le-Roi LGT Lycée Marcelin-Berthelot – Saint-Maur-des-Fossés |
| DIJON | André-Malraux - Dijon Saint-François - Dijon (Privé) Jules-Ferry - Gênelard Jean-Moulin - Montceau-les-Mines | Lycée privé catholique du Chalonnais - Châlons-sur-Saône LGT Julien-Wittmer - Charolles LP Antoine - Chenove Lycée polyvalent Montchapet - Dijon Lycée Notre-Dame – Dijon (Privé) |
| LILLE | Les Louez Dieu - Anzin-Saint-Aubin (Privé) Pierre-Cuallacci - Frévent Langevin-Wallon - Grenay (ÉCLAIR) Michelet – Lens | Lycée Guy Mollet - Arras LP Sonia-Delaunay – Lomme |
| LYON | Eugénie-de-Pomey - Amplepuis Henri-Longchambon – Lyon (ÉCLAIR) Jean-Perrin - Lyon Chevreul-Lestonnac - Lyon (Privé) | LEGT Joseph Carriat - Bourg en Bresse LP Marcelle Pardé - Bourg en Bresse Lycée Saint-Joseph - Lyon (Privé) LEGT Albert Thomas - Roanne LPO Carnot - Roanne |
| RENNES | Saint-Hellier - Rennes (Privé) | Lycée Saint-Etienne – Cesson-Sévigné (Privé) Lycée Chateaubriand - Rennes Lycée Jeanne-d'Arc - Rennes (Privé) |
| ROUEN | Collège et lycée privés Saint-François-de-Salles – Évreux | |
| | Raoul-Dufy - Le Havre Bobée - Yvetot | Lycée de la Vallée - Déville-Lès-Rouen Lycée Palissy - Maromme Lycée polyvalent Porte Océane - Rouen |
| TOULOUSE | Joseph Rey - Cadours Lalande - Toulouse (ÉCLAIR) Les Chalets - Toulouse | Lycée Pierre d'Aragon - Muret Lycée Ozenne - Toulouse LP Jolimont - Toulouse LP Myriam - Toulouse (Privé) |
| | Cité scolaire Saint-Joseph – Toulouse | |

Liste des personnes rencontrées dans le cadre d'entretiens au niveau national

Au ministère de l'éducation nationale

Direction générale de l'enseignement scolaire :

- Jean-Michel Blanquer, directeur général ; Xavier Turion, chef de service ; Yves Cristofari et Roger Vrand, sous-directeurs

Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance :

- Michel Quéré, directeur ; Cédric Afsa, sous-directeur ; Pierrette Briant, chef de bureau

Direction générale des ressources humaines :

- Thérèse Filippi, chef de service ; Mireille Emaer, sous-directrice

Au ministère de l'agriculture et de l'agroalimentaire

Direction générale de l'enseignement et de la recherche :

- Hervé Savy, doyen de l'inspection de l'enseignement agricole ; Jean-Gabriel Poupelin, assesseur du doyen, coordonnateur du domaine pédagogique ; Michel Gomez, sous-directeur chargé des établissements, des dotations et des compétences ; Jean-Luc Gonzales, adjoint au sous-directeur

Secrétariat national à l'enseignement catholique

- Éric de Labarre, secrétaire général ; Yvan Diraison, délégué général (ressources humaines)

Représentants syndicaux

Enseignants Enseignement public

- FNEC FP FO (Fédération de l'enseignement, de la culture et de la formation professionnelle) : Hubert Raguin, secrétaire général ; Jacques Paris, secrétaire national pour le second degré ; Marie-France Chiche, secrétaire nationale pour le premier degré
- SE-UNSA (Syndicat des enseignants) : Christian Chevalier, secrétaire général et 5 responsables nationaux
- SGEN-CFDT (Syndicat général de l'éducation nationale) : Thierry Cadart, secrétaire général
- SNEP-FSU (Syndicat national de l'éducation physique) : Serge Chabrol, secrétaire général ; Simone Sens, Anne Galmiche et Christian Couturier en charge des questions éducatives pour les collèges, lycées et lycées professionnels

- SNES-FSU (Syndicat national des enseignements de second degré) : Frédérique Rolet, secrétaire générale ; Alice Cardoso
- SNUipp-FSU (Syndicat national unitaire des instituteurs et professeurs des écoles et PEGC) : Marianne Baby, adjointe au secrétaire général

Enseignants Etablissements privés sous contrat

- FEP-CFDT (Fédération de la formation et de l'enseignement privés) : Bruno Lamour, secrétaire général ; Cécile Tantreau, secrétaire nationale pour le second degré
- SNEC-CFTC (Syndicat national de l'enseignement chrétien) : Laurence Roger, présidente (issue du premier degré) ; Alain Bernard (vice-président) et Emmanuel Iltis, secrétaire général adjoint (tous les deux professeurs du second degré)
- SPELC (Syndicat professionnel de l'enseignement libre catholique) : Luc Viehe, secrétaire général ; Mattheus Lobbes, responsable pour le second degré

Chefs d'établissement Enseignement public

- SNPDEN (Syndicat national des personnels de direction de l'éducation nationale) : Philippe Tournier, secrétaire général

Chefs d'établissement Etablissements privé sous contrat

- SNCEEL (Syndicat national des chefs d'établissement d'enseignement libre) : Louis-Marie Fillon, président ; Catherine Leduc-Claire, déléguée générale et six chefs d'établissement appartenant au conseil d'administration
- SYNADIC (Association nationale de chefs d'établissements catholiques d'enseignement du second degré sous contrat) : Yves Ruellan, président
- UNETP (Union nationale de l'enseignement technique privé) : Christine Van Lerenbergue et treize chefs d'établissement appartenant au conseil d'administration

La direction d'école

Le régime des décharges pour direction (note de service n° 2006-104 du 21 juin 2006)

| | Décharge complète | Demi-décharge | Quart de décharge (36 jours/année) | Décharge de rentrée scolaire de 2 jours |
|---|--|---|--|--|
| Directeur d'école | à partir de 14 classes primaires ou à partir de 13 classes maternelles | de 10 à 13 classes primaires ou de 9 à 12 classes maternelles | de 4 à 9 classes primaires ou de 4 à 8 classes maternelles | 2 jours fractionnables aux directeurs d'école non déchargés, dans les quinze jours qui suivent la date de rentrée des élèves |
| Directeur d'école annexe et d'école d'application | Si l'école compte au moins 5 classes d'application | Si l'école compte au moins 3 classes d'application | | |

L'indemnité de sujétions spéciales allouée aux directeurs d'école (arrêté du 18 janvier 2012)

| Nombre de classes de l'école | Taux annuels | Taux de la part variable |
|-------------------------------------|---------------------|---------------------------------|
| De 1 à 4 classes | 1 595,62 euros | 300 euros |
| De 5 à 9 classes | 1 895,62 euros | 600 euros |
| 10 classes et plus | 2 195,62 euros | 900 euros |

Les composantes de l'activité professionnelle des professeurs des écoles et des directeurs

Présentation synthétique du bilan de l'enquête

Tableau n° 14. Les composantes de l'activité professionnelle des professeurs des écoles

| | |
|---|--|
| Activités prescrites au bénéfice direct des élèves, inscrites dans les obligations de service. | Enseignement dont aide personnalisée |
| | Surveillance (entrée des élèves, récréations) |
| Activités prescrites, inscrites dans les obligations de service et se déroulant hors de la présence des élèves. | Participation aux réunions de concertation : conseils des maîtres de cycle, conseil des maîtres |
| | Participation aux conseils d'école |
| | Rencontres avec des parents |
| | Participation à l'animation pédagogique / formation continue en circonscription |
| Activités prescrites, dont certaines concernent tous les élèves et d'autres seulement quelques-uns selon leurs besoins particuliers. Temps non identifié dans la réglementation. | Évaluations Suivi des acquis des élèves (livrets scolaire et de compétences) |
| | Élaboration, actualisation et suivi des projets personnalisés (PPRE, PPS, PAI) |
| | Autres activités concourant au suivi du parcours des élèves : instruction des dossiers d'entrée en classe de 6 ^{ème} , d'orientation vers les EGPA ; participation aux concertations inter-degrés (liaison École/Collège) |
| Activités facultatives, hors temps scolaire ; bénévolat rémunéré. | Encadrement de l'accompagnement éducatif |
| | Encadrement de stages de remise à niveau |
| Activités non prescrites mais consubstantielles à l'enseignement. Généralisées. | Préparation de la classe : aspects conceptuels et matériels ET Corrections |
| SPÉCIFIQUE - ÉCOLES PRIVÉES | Enseignement complémentaire : catéchèse, culture religieuse |
| Activités facultatives relevant du choix des enseignants ; réalisation sur le temps scolaire mais avec des débordements possibles ; préparation hors temps scolaire. | Organisation et encadrement de sorties diverses : visites, spectacles, voyages scolaires, classes transplantées |
| | Organisation et encadrement de rencontres sportives sous l'égide de l'USEP sur temps scolaire |
| Activités obligatoires pour les PE maîtres formateurs, incluses dans leur service. ET Activités relevant du volontariat, régulières ou (très) occasionnelles pour les autres, dont certaines peuvent donner lieu à rémunération. | Accueil d'étudiants ou/et accompagnement de stagiaires (préparation au métier d'enseignant) |
| | Interventions en formation continue : exposés, témoignages... (animations pédagogiques) |
| Activités relevant du volontariat, (très) usuelles ou (très) occasionnelles selon les écoles, concernant tout ou partie de l'équipe pédagogique. | Accueil et encadrement de stagiaires non enseignants |
| | Gestion des fonds de l'école ; mandataire OCCE |
| | Recherche de fonds pour financer la réalisation de projets |
| | Organisation et animation de fêtes d'école, d'expositions de travaux d'élèves, etc. |
| Activités facultatives, bénévoles, avec bénéfice direct ou indirect pour les élèves. | Participation à la vie associative en circonscription : USEP ; association de circonscription |

Tableau n°15. Les composantes de l'activité professionnelle des directeurs d'école

| Activités systématiques, incluses dans le cadre définissant la fonction | | |
|---|--|--|
| L'organisation du bon fonctionnement de l'école | De manière générale | Admission et radiation des élèves |
| | | Constitution des classes |
| | | Répartition des moyens d'enseignement : locaux, fournitures, etc. |
| | | Organisation et suivi du service des enseignants (« 108 heures » ; récréations ; temps partiels, etc.) |
| | | Organisation et suivi du travail des personnels communaux en service à l'école |
| | | Organisation des élections des délégués des parents d'élèves au conseil d'école |
| | Dans quelques écoles publiques | Préparation et animation des réunions du conseil d'école ; suivi des décisions |
| Dans les écoles privées | Organisation et supervision des enseignements de langues et cultures d'origine (ELCO) | |
| La coordination et l'animation au sein de l'équipe pédagogique | | Organisation des activités pastorales |
| | | Collecte et organisation de l'information à diffuser dans l'école. |
| | | Préparation et animation de réunions d'équipes éducatives et de suivi de la scolarisation pour élèves handicapés. |
| | | Préparation et animation des réunions des conseils de maîtres et conseils des maîtres de cycle ; suivi des décisions. |
| | | Participation à des réunions relatives à la continuité des parcours (avec les structures en amont ou en aval) ; préparation et animation le cas échéant. |
| La fonction d'interface avec l'environnement et des partenaires divers | | Accueil des stagiaires, des débutants, des nouveaux nommés ; contribution à leur formation. |
| | | Relations avec les élus et/ou avec les services en charge des écoles (mairie ou structure intercommunale). |
| | | Relations avec les parents d'élèves (représentants élus ; parents à titre personnel). |
| | | Relations avec les partenaires pour activités éducatives, sportives, culturelles, artistiques, etc. |
| | Relations avec les services de soins et autres partenaires pour les élèves en difficulté et/ou handicapés. | |
| Activités liées au fonctionnement du système éducatif selon besoins locaux | | |
| Relations avec la tutelle hiérarchique | Général | Réunions à l'initiative de l'inspecteur et relations avec la circonscription. |
| | Écoles privées | Réunions et relations avec la direction diocésaine, avec l'organisme de gestion de l'enseignement catholique. |
| Activités proposées à quelques directeurs, en fonction de leurs compétences ou selon la situation de l'école et/ou en fonction de leur disponibilité (décharge de classe) | | Participation à la formation des nouveaux directeurs. |
| | | Participation à des travaux dans la circonscription à l'initiative de l'inspecteur. |
| | | Participation à des commissions ou jurys de recrutement de personnels. |
| | | Participation à des instances départementales (CDOEA par exemple). |
| | | Participation à une cellule de veille éducative. |