



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

Rapport

Mission de réflexion sur le métier d'enseignant

ENSEIGNER EN ECOLE, UN METIER POUR DEMAIN

**Rapport au ministre de l'éducation nationale
présenté par Yves Bottin**

Février 2002



«... pour tous, l'éducation doit-être, avant tout, œuvre de liberté et de raison. »
Paul Lapie¹

Le métier d'enseignant du premier degré et l'organisation de l'école primaire sont intimement liés, c'est une évidence en même temps qu'un constat argumenté par l'histoire de l'enseignement et de l'éducation. Dans l'analyse qu'il fait de l'École et la famille dans une société en mutation (1930-1980)², Antoine Prost montre que « le corps des instituteurs a été profondément bouleversé, depuis 1950, par une évolution qui donne à l'avant-guerre figure d'âge d'or ». Il observe également que « (la) restructuration du champ scolaire par des forces économiques et sociales, (l')évolution des attitudes éducatives, se laissent apercevoir dans la plupart des mesures caractéristiques de la mutation des écoles primaires [...]. Mais si le tournant est perceptible, si l'on en devine l'importance, on ne voit pas, en 1980, quelle forme stable va prendre l'école de l'an 2000. L'école de Jules Ferry est morte, il y a à peine quinze ans : celle qui lui succédera semble encore en gestation ». L'an 2000 est désormais passé et, en ce début du XXI^{ème} siècle, cette gestation semble encore se poursuivre, malgré les réformes qui se sont succédé. Le métier d'enseignant des écoles a évolué, certes, mais il reste encore en devenir, tandis que de nouveaux enjeux militent en faveur d'une nouvelle donne pour l'école primaire.

Sommaire

1^{ère} partie : maître d'école, une profession en devenir

- Chapitre 1 Les nouveaux maîtres d'école
- Chapitre 2 Les évolutions dans les approches du métier
- Chapitre 3 Des spécificités confirmées, de nouvelles attentes de la part de la société et de l'institution scolaire
- Chapitre 4 Organisation et pratique du métier
- Chapitre 5 Quelle polyvalence pour les maîtres d'école ?

2^{ème} partie : à nouveaux enjeux, une nouvelle donne ?

- Chapitre 1 Réorganiser la structure et le réseau de l'école
- Chapitre 2 Mieux gérer carrières et ressources humaines
- Chapitre 3 Adapter la formation des maîtres aux besoins
- Chapitre 4 Mieux utiliser l'évaluation des maîtres

Conclusion : des priorités et des choix

- Annexe 1 Liste des personnes et des organisations consultées
- Annexe 2 Liste des sigles utilisés
- Annexe 3 Lettre de mission

¹ *La science de l'éducation*. Paul Lapie (1869-1927) a été directeur de l'enseignement primaire puis recteur de l'académie de Paris.

² *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, tome IV, Nouvelle librairie de France, sous le patronage de l'INRP, Paris, 1981.

1^{ère} partie**MAÎTRE D'ÉCOLE, UNE PROFESSION EN DEVENIR**

L'école primaire de Jules Ferry, laïque, obligatoire et gratuite, reste une référence plus d'un siècle après sa mise en place ; paradoxalement, son image s'affirme d'autant plus que ses réalités s'éloignent des nôtres. Son solide édifice n'a toutefois pas résisté au choc de la dernière guerre mondiale et aux puissantes mutations de l'économie et de la société qui ont caractérisé la seconde moitié du XX^{ème} siècle. La création de *l'école unique* en 1959, celle du *collège unique* en 1975 ont transformé profondément les missions de l'enseignement obligatoire ; sa problématique a changé, le métier de maître d'école aussi.

« Pour l'essentiel, en effet, le système éducatif français passe d'une logique *d'ordre* à une logique de *degré* d'enseignement. Jusqu'aux réformes de la V^{ème} république, les enfants du peuple et ceux des notables ne fréquentent pas les mêmes écoles. Le système scolaire est alors véritablement dual et justifie des objectifs et des missions différents selon le type d'école. Les fonctions traditionnelles de l'instituteur, telles qu'elles se sont constituées depuis le XIX^{ème} siècle, sont fortement référées à la préparation du certificat d'études qui finalise alors l'activité des enseignants comme celle des élèves.

L'expertise de l'enseignant s'apprécie donc au regard des apprentissages nécessaires à l'obtention de ce diplôme, pour l'essentiel les apprentissages instrumentaux. Si, en effet, les apprentissages culturels ne sont pas oubliés, ils ne nécessitent pas alors une maîtrise épistémologique des savoirs en jeu. Les instituteurs sont, certes, invités à procurer à leurs élèves un ensemble fini de connaissances, un véritable viatique pour la vie, mais ce dernier n'est pas conçu comme un ensemble *d'apprentissages premiers* appelés à se transformer et à se développer ultérieurement. L'expertise de l'enseignant est en réalité ramenée, de fait, aux apprentissages instrumentaux, ce qui correspond d'ailleurs, pour une bonne partie du XIX^{ème} siècle, à une image négative de l'instituteur (du moins sous ce rapport).

Les transformations issues de l'unification du système éducatif modifient profondément la donne. Aujourd'hui, il s'agit d'abord d'initier, dans l'enseignement du premier degré, des apprentissages qui se poursuivront pour tous les élèves au-delà de l'école primaire. Cela signifie pour l'enseignant la mise en perspective didactique de son activité avec celle des enseignants qui poursuivent la tâche lorsque les élèves parviennent dans l'enseignement secondaire. Les questions importantes, pour les élèves comme pour les enseignants, deviennent alors celles du rapport aux savoirs, la mise en place des processus de conceptualisation, les apprentissages méthodologiques...

En d'autres termes, les conditions d'une réelle polyvalence dans l'activité professionnelle deviennent autrement plus exigeantes, notamment sur la maîtrise épistémologique des savoirs. De plus, ces apprentissages doivent maintenant être réalisés pour tous les élèves, et non plus pour quelques-uns ; en clair, il s'agit de les entreprendre aussi avec les élèves en difficulté, ce qui, là encore, se traduit par une élévation forte des exigences à l'égard des enseignants. Au total, c'est donc bien parce que les finalités de l'école ont évolué avec sa propre transformation, que les missions de l'enseignant du premier degré sont aujourd'hui questionnées »³.

En 1990, *la nouvelle politique pour l'école* met en œuvre les dispositions de *la loi d'orientation* de 1989 ; elle réorganise le fonctionnement de l'école primaire et crée le corps des professeurs des écoles, recrutés au même niveau que les professeurs du second degré, qui remplacent progressivement les

³ G. Baillat et R. Guillon, IUFM de Reims, documents préparatoires du colloque de l'INRP « *Polyvalence des maîtres et formation des professeurs des écoles* », 22 septembre 2000.

instituteurs recrutés au niveau du baccalauréat. La physionomie de l'école finit, ainsi, de se transformer et le métier d'enseignant poursuit, en l'accélération, son évolution, sans toutefois tout perdre de sa « culture d'entreprise » liée à ses particularités -la polyvalence, au premier chef- et à son public.

Il en résulte, bien sûr, une diversité mêlée d'unité des nouveaux maîtres d'école, des évolutions dans leur approche du métier, mais aussi des spécificités confirmées au regard de l'évolution des attentes de la société et de l'institution ; l'exercice du métier, devenu complexe et parfois difficile, pose question, notamment la polyvalence du maître, « nécessité devenue vertu ? ».

Chapitre 1

LES NOUVEAUX MAÎTRES D'ECOLE

Le corps enseignant du premier degré connaît, en dépit d'une stabilité apparente liée à la régularité de ses recrutements annuels, une profonde évolution dans ses statuts, ses structures, ses conditions de rémunération et de travail. Ces facteurs de diversification, toutefois, ne semblent pas avoir amené de rupture de génération. Dans son étude sur *Le métier d'enseignant*, Bruno Maresca note qu'« il faut reconnaître à l'institution une remarquable capacité à intégrer les nouveaux enseignants dans le moule de leurs aînés⁴ ». Le terme même d'instituteur est couramment utilisé -y compris par les délégués syndicaux- pour désigner de manière générique les enseignants des écoles. Tous les instituteurs, enfin, ont vocation à être intégrés dans le corps des professeurs des écoles, ce qui, malgré la diversité des situations individuelles, favorise l'unité du corps. On peut noter, enfin, un effort soutenu, en termes de moyens, de l'Etat en faveur de ses maîtres d'école.

L'originalité structurelle du corps enseignant du 1^{er} degré.

Formé d'instituteurs appartenant à la catégorie B des fonctionnaires et de professeurs des écoles classés en catégorie A, le corps enseignant du premier degré présente une certaine originalité structurelle au regard de l'ensemble des personnels du ministère de l'Education Nationale. Les enseignants du premier degré représentent 25,5 % du total des personnels de l'Education Nationale, 43% des personnels enseignants de l'enseignement scolaire public, dont ils prennent en charge 56 % des effectifs d'élèves. Le corps enseignant des écoles apparaît en moyenne plus jeune, plus féminisé et moins bien rémunéré que celui du 2^{ème} degré.

Catégories de personnels	Effectifs 2000	Age : part en %		Part des femmes %	Temps partiels %	Indice Moyen
		- de 30 ans	50 ans et +			
Enseignants du premier degré	314.730	12,8	22,6	77,8	6,4	477
Enseignants du 2 ^{ème} degré	420.240	12,5	33,5	56,7	7,5	555
Enseignants du supérieur	71.600	9,0	41,9	33,1	1,3	705
Enseignants établ. de formation ⁵	34.570	72,1	8,0	62,3	0,7	421
Person. Adm. Tech. Encadrement	303.320	22,5	27,1	64,9	17,1	364
TOTAL	1.144.460	16,8	28,6	63,4	9,2	488

Source : note d'information 01-40

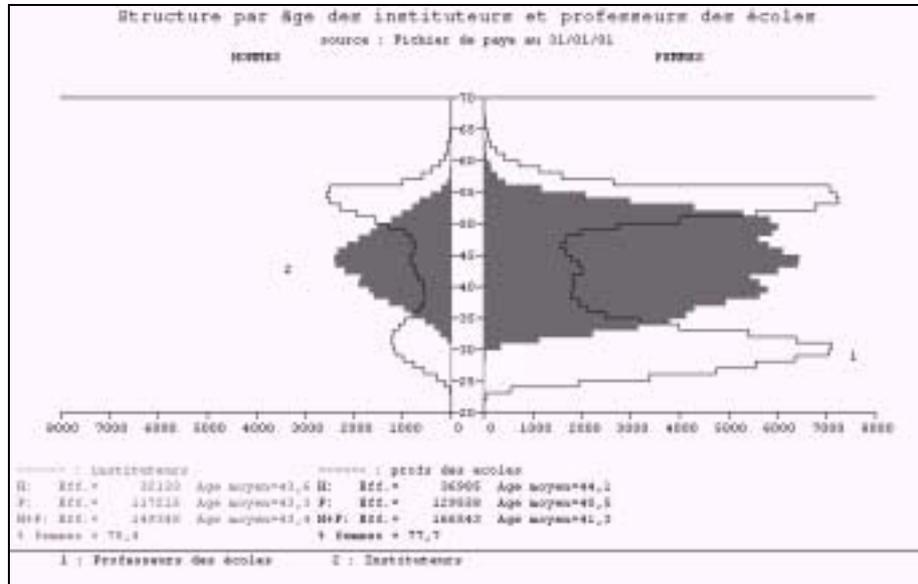
La pyramide des âges (voir page suivante) du corps enseignant des écoles met en évidence une originalité de structures entre sexes et entre corps statutaires, confirmée par l'analyse comparée des autres corps du ministère de l'éducation nationale (année de référence : 2000). La montée en puissance du corps des professeurs, qui sera à terme le corps unique des maîtres des écoles, est régulière et s'accélère.

Le nombre de professeurs des écoles, au 1^{er} octobre 2000 est de 161.106 ; il est désormais supérieur à celui des instituteurs qui s'élève à 142.021. Avec 77,8 % de femmes, la catégorie des enseignants du premier degré est de loin la plus féminisée de toutes celles du ministère de l'Education Nationale (56,7% pour les enseignants du 2^{ème} degré) et cette féminisation s'accroît encore : 83% des professeurs des écoles recrutés par concours sont des femmes. Les femmes entrent d'ailleurs nettement plus jeunes que les hommes dans la fonction : près du quart d'entre elles ont moins de 25 ans pour 12% chez les hommes.

⁴ Bruno Maresca, « *le métier d'enseignant* » Cahier de recherche, n° 140 novembre 1999. CREDOC.

⁵ Ce chiffre comprend les enseignants et les élèves stagiaires

La forme de la pyramide propre aux instituteurs correspond à un corps en voie d'extinction qui ne recrute plus ; celle de la pyramide des professeurs des écoles se développe par les recrutements externes de maîtres jeunes et par l'intégration d'instituteurs en fin de carrière : 193.995 depuis 1990. Plus d'un professeur des écoles de classe normale sur trois a accédé à son grade par liste d'aptitude.



Source : DPD C5, ministère de l'éducation nationale

Les salaires augmentent, les écarts entre rémunérations aussi

L'alignement de la rémunération des professeurs des écoles sur celle des professeurs certifiés du second degré s'est traduite par une amélioration certaine des revenus pour une part grandissante des enseignants du premier degré, mais aussi par une ouverture de l'éventail des salaires entre instituteurs, dont les indices vont de 340 à 514, et professeurs des écoles, dont les indices vont de 348 à 657 pour la classe normale et de 494 à 782 pour la hors classe. Les professeurs des écoles perdent deux avantages particuliers dont bénéficient les instituteurs : l'indemnité représentative de logement (de 11.139 à 13.924 francs par an) et la possibilité de prendre sa retraite à 55 ans sous réserve de 15 ans de service effectif dans le grade. La revalorisation des rémunérations apparaît toutefois réelle et affirmée ; elle peut atteindre 268 points d'indice en fin de carrière entre un instituteur et un professeur des écoles hors-classe, soit 52,14 % du traitement d'un instituteur au 11^{ème} échelon.

Aux indices de base du traitement, s'ajoutent par ailleurs des indices supplémentaires attribués aux directeurs d'écoles, en fonction du nombre de classes (de 3 à 40 points supplémentaires), aux maîtres de l'enseignement spécialisé (+15 points) et aux maîtres formateurs (+41 points pour un conseiller pédagogique adjoint à l'IEN) ; des indemnités spécifiques⁶ dont bénéficient les maîtres exerçant en ZEP (7.020 francs par an), les directeurs d'écoles (de 2.289 à 5.244 francs par an), les maîtres spécialisés exerçant en collège (9468 francs par an), les directeurs d'établissements spécialisés (de 3.405 à 5.244 francs). Dans l'ensemble, sauf pour ce qui concerne l'indemnité propre aux ZEP, ces bonifications et indemnités sont difficilement comparables à celles dont bénéficient les enseignants du second degré. Leurs montants apparaissent toutefois inférieurs à ceux de l'indemnité de suivi et d'orientation (ISO) versée à tous les professeurs du second degré et à celles attribuées aux professeurs principaux de lycée et collège. En tout état de cause, ces indemnités n'apparaissent pas suffisamment motivantes pour amener un nombre de postulants suffisant pour couvrir tous les postes de l'enseignement spécialisé, de direction d'école, de maîtres-formateurs. Dans ces conditions, les possibilités de mobilité qui existent actuellement ne produisent pas tous leurs effets ; une politique de

⁶ les montants sont ceux en vigueur à la date du 15 octobre 2001

gestion des ressources humaines plus dynamique est souhaitable ; elle passe sans doute par une amélioration des incitations financières pour certains postes aujourd'hui insuffisamment attirants. Pour ce qui concerne les rémunérations d'ensemble, il convient de remarquer que l'extinction progressive du corps des instituteurs et son remplacement par celui des professeurs des écoles devrait favoriser l'ajustement progressif de l'indice moyen des enseignants du premier degré sur celui des enseignants du second degré.

L'effort d'amélioration de l'encadrement des élèves est important et soutenu

De 1961 à 1989, le nombre de maîtres augmente plus vite que le nombre d'élèves, puis reste stable ensuite, alors que la démographie scolaire connaît une période de reflux. Cette amélioration globale permet la diminution des effectifs moyens par classe, qui, entre 1960-61 et 1999-2000 passent, pour l'enseignement public, de 29,8 à 22,3 pour les écoles élémentaires et de 42,9 à 25,5 pour les écoles maternelles. Elle permet aussi l'attribution de moyens spécifiques d'aide aux ZEP et aux écoles rurales isolées, ainsi que l'amélioration de l'encadrement des écoles grâce, en particulier, aux postes hors classes (43.391 postes, hors AIS entre 1989 et 2000). Il s'agit, de la part de l'Etat, d'un effort considérable et sans précédent d'amélioration de l'encadrement des élèves et des écoles qui doit être apprécié au regard des 36250 emplois d'aides éducateurs dont l'affectation dans les écoles est jugée positive par les équipes enseignantes. La demande d'une diminution des effectifs et de moyens supplémentaires reste, toutefois, une revendication forte des organisations syndicales.

Les possibilités de diversification des parcours professionnels s'élargissent

Le premier degré offre à ses enseignants des possibilités de diversification des parcours professionnels qui apparaissent plus ouvertes que celles offertes à leurs collègues du second degré. Largement gagés par le développement des politiques éducatives et par l'augmentation du nombre de postes hors classes, 65.000 postes environ, soit 21 % du total des postes du premier degré, ouvrent le champ de la diversification des parcours professionnels. Ces postes forment un ensemble de « métiers », de postes spécifiques et d'emplois à profil.

Il s'agit d'abord des différents postes de coordination, d'animation, de soutien et d'aides spécialisées en ZEP/REP, en TICE, en milieu rural, langues régionales, etc. pour un total de 11.575 emplois auxquels on accède sur la base du volontariat, au mouvement, de plus en plus souvent après entretien. On trouve ensuite les emplois de directeur d'école déchargés (19.062, dont 1.043 totalement et 3.934 à moitié), accessibles après inscription sur une liste d'aptitude et participation au mouvement. Les 26.644 emplois offerts par les différentes structures de l'enseignement spécialisé sont ouverts aux titulaires de l'examen professionnel qualifiant du CAPSAIS dont les 7 options, de A à F, couvrent le champ des besoins spécifiques de l'AIS ; s'y ajoutent les postes de psychologues scolaires.

Enfin, on accède par l'examen professionnel du CAFIPEMF, aux fonctions de maîtres-formateur qui permettent de devenir maître de classe d'application (4.606 postes) ou conseiller pédagogique (3.252 postes). Il convient toutefois de préciser que certains de ces postes ouvrant la voie de la diversification des parcours professionnels des enseignants du premier degré apparaissent relativement peu motivants compte tenu de leurs contraintes et de la faiblesse de leurs avantages financiers ; le recrutement des directeurs d'écoles, de certaines catégories de maîtres de l'enseignement spécialisé, des maîtres formateurs des classes d'application est ainsi devenu, pour partie, problématique.

LES EVOLUTIONS DANS LES APPROCHES DU METIER

La question est d'importance au moment où les recrutements montent en puissance avec l'augmentation des départs à la retraite : 12.342 admis au concours externe en 1998, 13.150 en 1999, avec des listes complémentaires auxquelles il est de plus en plus fait appel. Les besoins augmentent à partir de 2002, les prévisions de départs faites par la direction des personnels enseignants (DPE) atteignant, puis dépassant, les années suivantes, le seuil des 20.000. Il est essentiel de connaître les profils et les itinéraires de formation des professeurs des écoles, leurs motivations, leurs représentations de leur métier et de leur statut, la perception de leurs débuts, ce qui les a amené à préférer le premier au second degré. Les recherches⁷ conduites sur ce sujet donnent un éclairage relativement précis.

De nouveaux profils et itinéraires de formation

L'élévation du niveau de recrutement a provoqué une évolution sensible de l'origine sociale des maîtres. Pendant longtemps, l'accession à la profession d'instituteur a représenté une promotion sociale pour les enfants des classes populaires ; les maîtres de plus de cinquante ans s'inscrivent encore en majorité dans ce schéma. Chez les professeurs des écoles recrutés depuis moins de 10 ans, on observe en revanche une proportion à peu près égale de maîtres ayant un père cadre supérieur et de maîtres dont le père est ouvrier ou employé. Le recrutement social des professeurs des écoles amène à un double constat : l'extraction sociale des professeurs des écoles est sensiblement plus élevée que la moyenne de la population française, d'une part, et cette tendance est au renforcement, si, d'autre part, on compare les jeunes lauréats du concours (61% de pères cadres moyens ou supérieurs) avec ceux issus du concours interne ou de la liste d'aptitude (34%). L'influence de parents enseignants est marquée, plus nettement chez les jeunes (29%) que chez les plus anciens (15%).

L'allongement des études et l'effet de seuil induit par le diplôme d'accès au concours mettent en évidence de fortes différences dans les niveaux de formation initiale et des parcours contrastés. Ainsi, près de 30% des professeurs des écoles issus du concours externe ont un niveau de diplôme supérieur à la licence, contre 4% chez les professeurs des écoles issus de la liste d'aptitude ou du concours interne. Plus de la moitié des lauréats du concours externe sont issus d'une filière universitaire initiale littéraire ou juridique, et moins de 40% d'une filière scientifique ; les disciplines littéraires sont sur-représentées chez les nouveaux maîtres en comparaison avec le vivier universitaire dont ils sont sortis. Enfin, parmi les professeurs des écoles issus du concours externe, près de 70% ont bénéficié de l'année de préparation au concours en IUFM et plus du tiers d'entre eux a fait l'expérience d'une activité professionnelle autre que saisonnière avant d'obtenir le concours, dont 33% dans le secteur privé et près de la moitié dans des fonctions éducatives (aides éducateurs, surveillants, notamment).

Des motivations communes, centrées en priorité sur le contact avec des enfants

Quel que soit le mode d'accès au grade de professeur des écoles, deux critères de choix émergent nettement : en premier, le souhait d'enseigner, un peu plus marqué chez les plus jeunes, en second, le désir de s'occuper d'enfants, plus accentué chez les plus âgés. Les critères de carrière, de salaire interviennent peu ; ceux relatifs à l'autonomie dans le travail apparaissent un peu plus affirmés. Les différences entre sexes se marquent en revanche nettement dans les motivations. Les femmes sont

⁷ Outre Bruno Maresca « *Le métier d'enseignant* », Cahier de recherche n° 140, déjà cité, on trouve les enquêtes et travaux de la DPD, notamment « *Devenir professeur des écoles* » de Nadine Esquieu et Pierre Périer (juin 2001), la Note d'Information 01-46, le n°46 d'Education et formation (articles de M. Migeon, A. Degenne et L-A. Vallet), mais aussi les consultations conduites auprès des enseignants des écoles, par le SNUIPP, avec le concours de la SOFRES, en 1999, 2000 et 2001, ainsi que les documents préparatoires de la Mission de réflexion sur le métier d'enseignant (Dominique Raulin, chargé de mission, DPE).

deux fois plus nombreuses que les hommes à mentionner l'équilibre entre vie professionnelle et vie privée comme critère important et à mettre en évidence leur souhait de s'occuper d'enfants ; les hommes valorisent relativement plus les critères de statut, les conditions d'exercice du métier et les aspects relationnels du métier. Lorsqu'ils sont amenés à présenter les aspects positifs et gratifiants de leur métier, les professeurs des écoles insistent d'abord sur le contact, vécu comme enrichissant, avec les enfants, sur l'autonomie dans le travail, sur les relations, certains évoquent la polyvalence du maître ; ils soulignent aussi le besoin de disponibilité, le travail et l'implication personnelle nécessaires. Il n'y a pas ici de différence réellement marquée entre générations.

Certains facteurs de choix appartenant au contexte social ou relationnel sont également mis en évidence. Ainsi, plus de 50% des professeurs des écoles issus du concours externe considèrent que leur métier est le débouché principal de leurs études et une nette majorité d'entre eux réfute l'idée d'un accès au métier par hasard ou par peur du chômage. L'image forte d'enseignants qui ont marqué l'enfance ou l'adolescence semble décisive dans la vocation de plus d'un tiers des cas. Le moment du choix professionnel semble étalé dans le cours des études, dès l'école primaire chez 20% des jeunes maîtres, lors des études supérieures pour un tiers d'entre eux. L'engagement personnel, la vocation sont souvent invoqués, beaucoup plus, en tout état de cause, que le salaire qui, pour neuf consultés sur dix, n'a pas été un frein dans le choix personnel du métier, même si une majorité pense que cela pourrait être le cas pour ceux qui envisagent de s'engager dans cette voie.

Les représentations du métier et du statut évoluent avec l'âge et le niveau de formation

Dans la conception de leur rôle, les deux tiers des professeurs des écoles privilégient la transmission des savoirs et des connaissances, l'autre tiers donne la priorité au rôle d'éducateur ; cette proportion est respectivement de trois-quarts et de un quart chez les sortants du concours externe. Les choses sont différentes lorsqu'il s'agit de l'appréciation des réalités telles qu'elles sont vécues : le rôle d'éducateur est évoqué en premier (52% du panel), la transmission des savoirs et des connaissances arrive ensuite (39%), tandis que le rôle social fait son apparition (9%) ; cette distorsion est encore plus brutale chez les débutants. « La société est de plus en plus exigeante vis à vis de l'école et les problèmes d'échec scolaire auxquels les enseignants sont de plus en plus sensibles, sont à leurs yeux directement le produit de la société, c'est à dire le manque de disponibilité des familles et leur situation sociale. Le résultat le plus visible aux yeux des enseignants est la dégradation du comportement des enfants. La responsabilité des parents dans la dégradation du climat scolaire est nettement mise en cause », pense une très forte majorité d'enseignants⁸.

Les représentations du statut se différencient assez nettement selon la génération. Les jeunes professeurs des écoles semblent avoir une perception de leur statut plus gratifiante que celle de leurs aînés. Plus de 60% des professeurs des écoles sortant d'IUFM, les femmes plus que les hommes, pensent que la sécurité de l'emploi et les vacances peuvent justifier le salaire, même s'il leur semble que ce dernier doit être réévalué, contre 32% pour les anciens. Les deux tiers des maîtres -parmi eux, les anciens un peu plus que les jeunes- préfèrent associer l'appartenance à la fonction publique à la reconnaissance d'un système de valeurs, plutôt qu'à la sécurité de l'emploi. L'image et le prestige du métier sont globalement bons pour une majorité (58%) des professeurs des écoles, avec une accentuation chez les plus jeunes et une atténuation chez les plus âgés qui sont plus de 40% à dire que le métier d'enseignant n'a plus aucun prestige. Le sentiment de reconnaissance sociale positive s'établit à peu près au même niveau (54%) et dans les mêmes proportions entre jeunes et anciens. Le jugement porté sur l'avenir du système éducatif est balancé à égalité entre optimisme et pessimisme ; celui concernant la capacité du système éducatif à s'adapter est un peu moins positif (42% seulement y croient). Par ailleurs, une majorité (56%) de professeurs des écoles issus du corps des instituteurs

⁸ Enquête SOFRES pour le SNUIPP : « *Le jugement des instituteurs sur leur métier ; les principaux résultats du sondage* » 1999

estiment leur situation sociale en état ascendant par rapport à celle de leurs parents, contre moins de la moitié (49%) pour les reçus au concours externe, ces derniers se jugeant en position de stabilité pour près de la moitié d'entre eux (49%). Ils ne sont que 13% des plus anciens et 25% des plus jeunes à se situer en mobilité sociale descendante.

Le choix du premier degré

Les enquêtes montrent que quatre jeunes professeurs des écoles sur dix ont hésité entre le premier et le second degré avant de se décider, ce qui apparaît relativement peu au regard des 60% de lauréats au concours externe dont le choix initial était d'enseigner à l'école. Les raisons d'hésiter se manifestent plus volontiers chez les diplômés de langues vivantes et des disciplines scientifiques que parmi les diplômés de lettres et des disciplines artistiques. Il est remarquable que le choix du premier degré par défaut, à la suite d'un échec aux concours de recrutement du second degré, soit peu représentatif, avec 8% des lauréats seulement. On retrouve dans le choix du premier degré l'expression des motivations communes qui caractérisent le corps enseignant des écoles, le contact avec les enfants en premier lieu, mais aussi la polyvalence du maître et l'autonomie qu'offre l'exercice du métier. On note aussi que « les représentations liées à la socialisation de sexe jouent à plein : gérer la petite enfance apparaît mentalement comme un métier de femmes reposant sur la construction sociale idéologique, subjective et réductrice de l'instinct maternel⁹ », ce qui expliquerait la forte sur-représentation féminine dans le corps des enseignants du premier degré. Par ailleurs, un tiers environ des lauréats du concours externe des professeurs des écoles expliquent leur choix du premier degré par leur souhait de rester dans l'académie ou le département, ce que permettent les dispositions du concours, à la différence de celles des concours nationaux du second degré, tandis qu'un lauréat sur cinq (les hommes plus que les femmes) invoque des raisons stratégiques, le concours du premier degré étant jugé moins difficile que ceux du second degré.

Les difficultés des débuts de carrière

Les débutants doivent s'accommoder des postes non pourvus au mouvement par leurs aînés

Les professeurs des écoles issus du concours externe sont pour une très forte majorité d'entre eux¹⁰ nommés sur des postes provisoires laissés vacants lors du mouvement de leurs aînés. Outre les postes servant au remplacement des décharges diverses, les postes en écoles rurales -parfois à classe unique- ou en ZEP leurs sont fréquemment attribués ; il en va de même des classes à plusieurs niveaux ou des services partagés entre plusieurs écoles. Si les femmes sont nettement plus nombreuses que les hommes en maternelle, on trouve toutefois à ce niveau une proportion de jeunes hommes professeurs des écoles qui est le double de celle de leurs aînés, ce qui va dans le sens d'un utile rééquilibrage de la répartition par sexe des enseignants du cycle 1. En revanche, les jeunes professeurs des écoles apparaissent proportionnellement sur-représentés au CE1 et au cycle 3, par rapport à leurs aînés issus de la liste d'aptitude ou du concours interne. C'est regrettable, car c'est en CE1 que les difficultés rencontrées par les élèves non lecteurs imposent une difficile différenciation de la pédagogie et parce que l'exercice de la polyvalence et de la transversalité dans la pédagogie deviennent plus complexes au cycle 3, ce qui demande, dans les deux situations, une expérience qui n'est pas encore maîtrisée par les débutants. Dans ces conditions, il n'est pas étonnant qu'un quart des professeurs des écoles issus du concours et débutant se dise insatisfait de son affectation. Ce qui semble plus surprenant est qu'une quasi moitié des débutants se dise satisfaite de son sort. Apparemment, les jeunes professeurs des écoles, comme les instituteurs des générations précédentes, ont bien intégré dans leur vision du métier les usages liés au barème d'attribution des postes, qui leur permettra progressivement d'améliorer leur

⁹ S. Ramé, in « *L'insertion professionnelle et sociale des nouveaux enseignants* », l'Harmattan 1999

¹⁰ 80% selon l'enquête DPD conduite par N. Esquieu et P. Périer (« *Devenir professeur des écoles* » 2001)

situation ; l'insatisfaction, somme toute modérée, semble finalement plus liée à la non-satisfaction des vœux géographiques qu'à celle du type de poste. « Le rapport au métier s'élabore principalement à partir de ce qui se produit dans la classe avec les élèves et non sur la base des contextes d'écoles ou d'environnement social et des images qui leur sont associées ». (« *Devenir professeur des écoles* » N. Esquieu et P. Périer 2001).

Les visites et les conseils des conseillers pédagogiques sont l'objet de fortes attentes

Les jeunes professeurs des écoles sortant de formation reçoivent les visites et les conseils des conseillers pédagogiques de leur circonscription ; seule une petite minorité (8% du panel, mais 36% en zone rurale) n'a pas reçu de visite ; les autres débutants se répartissent à égalité entre ceux qui ont bénéficié d'une ou deux visites et ceux qui en ont reçu de trois à cinq. Les apports de ces visites sont jugés positifs et reconnus comme tels (46%), en particulier pour ce qui concerne les conseils pratiques et concrets pour l'organisation et la mise en œuvre de l'enseignement, les réponses aux difficultés. Les jeunes maîtres apprécient par ailleurs le regard distancié et professionnel porté sur leurs pratiques et sur leur exercice du métier, mais aussi les suggestions d'améliorations et les pistes de travail d'ordre pédagogique proposées par le conseiller pédagogique, qui sont une aide pour la gestion de la classe, des niveaux, la préparation des séances, la documentation pédagogique... » (« *Devenir professeur des écoles* », opus déjà cité). Sont évoqués aussi la mise en confiance, le sentiment de sécurité et les encouragements apportés aux débutants par les conseillers pédagogiques dont la disponibilité et l'écoute, comme la capacité de préparer les jeunes enseignants à l'inspection, sont appréciés et contribuent à une forme de soulagement des intéressés. Les critiques sont formulées par un quart des stagiaires ; elles portent sur le manque de conseil et de réponse concrète ou adaptée à la demande individuelle, le manque de disponibilité, la brièveté ou l'insuffisance des visites. Les causes de ces critiques n'apparaissent pas normales. Les circonscriptions disposent en effet d'un potentiel suffisant de conseillers pédagogiques pour répondre aux demandes des professeurs des écoles sortants et, lorsque le nombre de ceux-ci apparaît trop important, dans certaines circonscriptions, il n'est pas interdit aux IA-DSDEN de procéder à une répartition, entre circonscriptions, du suivi des débutants par bassin ou par secteur. Les nouvelles dispositions concernant l'accompagnement de l'entrée dans le métier militent dans ce sens.

L'accompagnement de l'entrée dans le métier : de nouvelles dispositions

Les nouvelles dispositions (Circulaire n° 2001-150) concernant l'accompagnement de l'entrée dans le métier, communes aux enseignants du premier et du second degré et assorties d'un cahier des charges, vont clairement dans le sens d'une réponse adaptée aux besoins ; elles se mettront progressivement en place jusqu'en 2005. L'accompagnement de l'entrée dans le métier prévoit en particulier une formation complémentaire visant à développer les savoirs professionnels et les compétences des jeunes maîtres : adaptation des savoirs disciplinaires aux réalités du terrain, gestion de la classe, diversification des réponses pédagogiques, travail en équipe, insertion dans un projet, éthique professionnelle, notamment. Cela répond à une forte demande des personnels, mais aussi de l'encadrement et des corps d'inspection.

Il serait utile de prévoir une évaluation de l'impact de ces nouvelles dispositions sur l'exercice de leur métier par les professeurs des écoles débutants.

Chapitre 3

DES SPECIFICITES CONFIRMEES, DE NOUVELLES ATTENTES DE LA PART DE LA SOCIETE ET DE L'INSTITUTION SCOLAIRE

Malgré les évolutions et les transformations qui ont marqué l'enseignement du premier degré, certaines de ses spécificités demeurent et constituent le fond d'une culture commune aux maîtres de l'école primaire, nettement différenciée de celle du second degré. Les attentes de la société et de l'institution scolaire vis à vis de l'école et des enseignants ont, elles aussi, évolué ; de nouvelles demandes -ou exigences- sont formulées par les parents et les élus ; les attentes de l'institution scolaire apparaissent souvent profuses dans leur formulation, parfois brouillées en raison de leur superposition, sans continuité suffisamment apparente.

Les spécificités du métier d'enseignant des écoles demeurent, malgré les évolutions

Si le métier de maître d'école s'est transformé, certaines spécificités restent marquées, toutefois, y compris dans le vocabulaire professionnel : un enseignant du premier degré préférera parler des enfants plutôt que de ses élèves ; il évoquera les apprentissages et les compétences (visées ou acquises) de ces derniers de préférence à leurs connaissances ; il évalue plutôt qu'il ne note, invoque sa polyvalence et non sa discipline de formation universitaire et dit plus volontiers qu'il fait la classe qu'il ne fait cours... La revue *Education & formations* (n° 56, juin 2000) a recensé certaines caractéristiques qui lui apparaissent les plus spécifiques du comportement des enseignants du premier degré ou de ce qu'ils ressentent. Ces caractéristiques, qui -étrangement- n'incluent pas la polyvalence du maître d'école, mettent en évidence d'intéressantes évolutions ; elles s'organisent selon quatre axes : la représentation du métier, les élèves, les familles, les conditions d'exercice du métier.

1 - La perception personnelle de l'importance du métier semble se renforcer : « dans le corps très féminisé des enseignants du 1^{er} degré, on constate dans les jeunes générations des attentes très fortes envers leur métier, ce qui n'était pas toujours le cas avant ».

2 – « La grande majorité des maîtres pensent que la majorité de leurs élèves sont bons et entrent en 6^{ème} avec un bon niveau ; ils ont donc un sentiment de réussite professionnelle ». Cela peut paraître surprenant, au regard des évaluations nationales qui montrent qu'environ ¼ des élèves entrant en 6^{ème} sont en difficulté plus ou moins grave ; cela l'est moins si l'on se réfère, d'une part à la disparition des repères traditionnels constitués pendant longtemps par le certificat d'études et l'examen d'entrée en 6^{ème} que les évaluations nationales et la liaison entre l'école et le collège n'ont pas remplacés, et, d'autre part, au fait que « la responsabilité d'une classe 26 heures par jour crée un rapport fort aux élèves et une implication personnelle dans leur réussite ou leur échec, ce qui conduit peut-être à minimiser ces échecs. On trouve le même phénomène chez les professeurs en CPGE, mais pas du tout dans le reste du second degré ». Par ailleurs, les enseignants des écoles jugent que « plus les enfants sont jeunes, plus ils sont fatigants ; le métier est fatigant, surtout en maternelle. La référence fréquente à la violence est-elle un moyen d'exprimer ces difficultés ? ».

3 - Les relations ouvertes et suivies avec les familles participent des spécificités traditionnelles de l'école primaire : « les relations avec les familles font partie intégrante du métier (contrairement au collège où le principal est l'interlocuteur) ». L'évolution de « la demande d'école » des parents induit toutefois des changements : « les enseignants se sentent exposés, pas toujours préparés ».

4 - Deux caractéristiques marquent, enfin, l'exercice du métier d'enseignant des écoles. Tout d'abord, « l'essentiel de la vie professionnelle se déroule dans l'école ; le travail des maîtres et des élèves se fait surtout en classe, le maître peut organiser le travail des élèves et le différencier, ce qui facilite la gestion de l'hétérogénéité [...]. Le travail du maître reste solitaire, la « 27^{ème} heure » n'est pas vraiment un temps d'échanges ».

Les effets des mutations du contexte socio-éducatif sur les demandes faites à l'école

C'est une évidence : l'école n'est pas restée à l'écart des bouleversements et des contradictions qui traversent la société. La télévision, les nouvelles formes et technologies de la communication, ont profondément changé le rapport au savoir, modifié le sens et le contenu de l'apport des connaissances par l'école et créé les conditions d'une plus grande hétérogénéité du public scolaire qu'elle accueille et induit, de la part des familles, *une évolution des demandes faites à l'école*.

Les enfants apparaissent plus informés, plus ouverts et plus difficiles -moins policés- que ceux des générations précédentes, plus matures et paradoxalement moins structurés aussi : le passage de la petite enfance à l'enfance est plus précoce et les signes de la pré-adolescence apparaissent souvent en fin de cycle 3 ; la capacité des élèves de fixer leur attention apparaît fragile ; le comportement des enfants est souvent jugé fatigant, parfois violent. *Les demandes des familles se sont élargies*. Elles portent d'abord sur l'exigence de réussite scolaire pour tous et il n'est pas surprenant que la lutte contre l'échec scolaire soit définie comme la priorité par trois enseignants sur quatre. Les demandes des familles portent aussi sur l'enrichissement des activités pratiquées à l'école, sur temps scolaire et périscolaire, sur l'aménagement des rythmes scolaires qui touche près du tiers des écoles publiques de France, sur les aides de la politique de la ville ou des ZEP, sur le développement des services périphériques : cantine, garderie, etc.

Ces demandes, souvent protéiformes, créent les conditions d'*une intervention croissante des communes dans la vie des écoles*, avec les « intervenants extérieurs » payés sur fonds municipaux, les financements de sorties, d'activités péri-éducatives et le risque grandissant de voir se développer une réelle inégalité entre les élèves des écoles de France¹¹, tandis que le temps réservé aux apprentissages tend à se réduire là où se multiplient les activités et prises en charges connexes des élèves. Le rapport rédigé en 2000 par l'IGEN sur l'aménagement des rythmes scolaires relève à ce propos *des dérives inquiétantes* : « très fréquemment, l'articulation entre les activités éducatives et pédagogiques est déficiente. Cela va parfois jusqu'à faire disparaître de facto certains enseignements obligatoires. La coordination entre l'équipe enseignante et les différents intervenants reste trop souvent informelle et manque de professionnalisme. *Le problème du nombre et de la qualification des divers animateurs et intervenants se pose pratiquement partout*. La semaine organisée sur quatre jours traduit rarement un projet centré sur les apprentissages de l'élève et suscite des difficultés de mise en œuvre des enseignements scolaires ».

L'école est, enfin, le terrain privilégié de toutes les campagnes, nationales ou locales, s'adressant aux enfants : prévention des maltraitances, passage à l'euro, prévention routière, parlement des enfants, semaine du goût, projets culturels et sportifs locaux, concours de tous genres, etc. Elle est aussi destinataire d'une masse de documentations diverses et de propositions. Cette profusion fait vite empilement ; le manque de temps des directeurs conduit à *une forte déperdition de l'information, y compris celle, officielle, de l'éducation nationale*, souvent noyée dans la masse.

Il n'est pas surprenant, dans ces conditions, que les enseignants vivent difficilement l'influence grandissante des élus et les exigences, ressenties comme contradictoires, des parents, en général très présents, mais aussi celle de l'institution, volontiers injonctive, dont l'action est caractérisée par une réglementation en voie d'inflation, notamment dans le domaine de la pédagogie et de l'innovation.

¹¹ Le rapport de l'IGEN sur « *L'aménagement des rythmes scolaires à l'école primaire* » montre que les crédits annuels par élève, à charge des municipalités peuvent varier de moins de 100 francs à plus de 6000 francs.

Les attentes de l'institution, souvent profuses, semblent manquer de continuité

Elles portent sur le champ de l'action éducatrice de l'Etat et concernent les compétences attendues chez les enseignants, l'organisation et le fonctionnement de l'école, la réglementation et l'innovation pédagogiques.

Le référentiel des compétences et capacités caractéristiques d'un professeur des écoles de 1994 définit les attentes de l'Etat au regard des évolutions récentes induites par la loi d'orientation et la création du corps des professeurs des écoles. Ce référentiel précise, en substance, que le professeur des écoles est un fonctionnaire porteur des valeurs de la République, au fait des responsabilités de la fonction enseignante et de son éthique professionnelle, capable d'enseigner à tous les élèves du primaire l'ensemble des disciplines prévues au programme ; capable d'enseigner dans une classe et de prendre en compte la diversité des élèves constituant cette classe ; capable d'enseigner dans une école, en inscrivant son action en cohérence et en complémentarité avec celle des autres enseignants de l'école. Quelles que soient les situations d'exercice de son métier, il doit porter un regard positif sur l'enfant, développer une attitude réflexive sur sa pratique et donner une dimension sociale au métier d'enseignant. Cet texte de référence, clair, court et précis replace efficacement les évolutions dans la continuité du métier. Il aurait mérité une diffusion à tous les maîtres. Il n'est paru que sous la forme d'une annexe à une note de service portant sur la formation continue et n'a pas eu l'impact que l'on aurait pu lui souhaiter, sauf dans le domaine de la formation initiale. On peut le regretter, mais est-il encore possible pour l'Etat de fixer ses attentes et ses exigences ? Jules Ferry, lui-même, avait préféré aborder cet exercice par le truchement non injonctif d'une lettre aux instituteurs...

Le cadre de référence de l'organisation et du fonctionnement de l'école d'aujourd'hui est celui de la *nouvelle politique pour l'école*. Le décret du 6 septembre 1990 et son corpus de circulaires d'application organisent le cursus des élèves en trois cycles, réorganisent les rythmes d'apprentissage en tenant compte des capacités des élèves et de leur rythme propre, fixent les compétences à acquérir par les élèves à la fin de chacun des trois cycles composant l'école primaire ; un dispositif national annuel d'évaluation des élèves à l'entrée en CE2 et en 6^{ème} est créé, un livret scolaire organisé en termes de compétences doit suivre l'élève pendant sa scolarité par cycle et entre cycles. L'horaire des élèves passe à 26 heures hebdomadaires, les maîtres étant tenus à une 27^{ème} heure de service sur laquelle sont pris le temps des conseils de maîtres, de maîtres de cycle et d'école, mais aussi le temps d'animation pédagogique qui remplace les conférences pédagogiques. L'école maternelle, qui scolarise désormais 35% des enfants à deux ans et 95% à trois ans, est intégrée avec l'école élémentaire au sein de l'école primaire dont elle forme le cycle 1, celui des apprentissages premiers ; le cycle des apprentissages fondamentaux et celui des approfondissements, placés à l'école élémentaire constituent respectivement les cycles 2 et 3¹². L'enseignement spécialisé est lui aussi restructuré en réseaux d'aides et en classes d'intégration.

Cette politique novatrice et cohérente répondait aux besoins de rénovation du système éducatif ; sa réglementation n'a d'ailleurs pas été remise en cause. En rupture nette avec les habitudes pédagogiques antérieures et avec le principe « une classe, un maître, une année scolaire », elle a fait l'objet de critiques de la part des maîtres, moins dans ses objectifs, difficiles à contester, que dans la rapidité et le volontarisme qui ont marqué sa mise en œuvre. Dix ans après, si le décret du 6 septembre 1990 est partout respecté dans sa forme, il l'est moins dans son esprit : le fonctionnement des cycles, l'évaluation des élèves par compétences acquises, l'utilisation par les enseignants des résultats aux évaluations en CE2 et en 6^{ème} restent inégalement intégrés dans les pratiques ; les documents pédagogiques d'accompagnement, qui portent sur les méthodes et sur la didactique des fondamentaux, de remarquable qualité et toujours d'actualité, sont relativement peu utilisés, voire inconnus chez les

¹² La grande section de maternelle est partie commune des cycles 1 et 2

plus jeunes. *La nouvelle politique pour l'école* a modelé le cadre de l'école et opéré une synthèse raisonnée des innovations pédagogiques plus ou moins réussies qui avaient caractérisé les années 70 et 80 ; il lui a manqué le temps nécessaire au dépassement des premiers blocages, et, vraisemblablement, la volonté politique de l'imposer, fût-ce progressivement, pour réussir.

L'émergence de politiques pédagogiques et éducatives plus ou moins abouties marque les années qui suivent. Le *nouveau contrat pour l'école*, la *charte pour l'école du XXI^{ème} siècle*, visent moins à modifier la structure de l'école primaire qu'à en améliorer le fonctionnement, à développer l'aide aux élèves en difficulté, à compléter les enseignements dispensés avec l'introduction des langues vivantes à l'école, à adapter les programmes et, s'agissant de la *charte pour l'école du XXI^{ème} siècle*, à promouvoir une conception élargie du métier de professeur des écoles.

Ces différentes politiques ont créé les conditions d'une inflation croissante de la réglementation de la pédagogie, de l'innovation et des expérimentations (cinq ou six dispositifs pour les langues vivantes, par exemple). Les plus anciens parmi les enseignants ont pu avoir parfois le sentiment que l'on renouait avec les « modes » des années soixante-dix et quatre-vingts, innovantes, mais pas forcément contraignantes. Il est vrai que, pour la plupart d'entre elles, les nouveautés n'ont pas remplacé les dispositifs précédents mais se sont superposées à eux. Cette inflation réglementaire a eu pour corollaire une multiplication homothétique des manuels, méthodes et fichiers pédagogiques, de qualité inégale mais souvent d'utilisation commode grâce à la photocopie qui simplifie les préparations.

Chez de nombreux maîtres, la succession des réformes, des expérimentations et des textes réglementaires, la représentation subjective qu'ils peuvent en avoir comme de modes qui changeront un jour ou l'autre, créent ***un sentiment d'inquiétude*** et brouillent l'horizon en laissant penser que tout est finalement de même valeur et qu'il appartient aux enseignants de choisir ce qui leur semble le mieux convenir aux élèves. Une légitimité « de terrain » tend à s'exprimer çà et là, plus ou moins ouvertement, en opposition à la légitimité des politiques nationales, « venues d'en haut ». Les observations de l'IGEN montrent que les arguments qui sous-tendent cette attitude sont souvent fondés sur une analyse des capacités, des besoins et des résultats des élèves, mais ce n'est pas toujours le cas : entrent aussi en compte des comportements liés à la crainte du changement ou à des formes de corporatisme professionnel. Enfin, surtout en maternelle et en ZEP, mais pas seulement là, le débat ne semble pas toujours clairement tranché concernant ce ***que doit être la première priorité de l'école : former des élèves ou socialiser et faire s'épanouir les enfants ?***

Le *Plan pour l'école maternelle et élémentaire*, affiché en 2000, traduit une volonté de rationalisation et d'amélioration de l'école et de ses programmes, dans la perspective d'une mise en œuvre réactualisée des objectifs de la loi d'orientation ; il est trop tôt pour juger de sa mise en œuvre.

Quelques remarques, en forme de bilan

Une certaine résistance à l'innovation fait depuis longtemps partie des spécificités du premier degré. Bruno Maresca¹³ constate que les jeunes maîtres « épousent vite les opinions et les pratiques dominantes de la profession, au point que les différences générationnelles ne jouent que faiblement, notamment face aux innovations que l'institution cherche à mettre en œuvre ». Cette spécificité semble peu à peu se renforcer, en particulier pour ce qui concerne l'organisation de la pédagogie en cycles et le travail en équipe ; elle se fonde sur un argumentaire désormais construit et relayé par une littérature syndicale argumentée et souvent de qualité. Par ailleurs, « ***on ne sait pas ce qu'on attend de l'école*** »

¹³ Bruno Maresca, « *Le métier d'enseignant* », Cahier de recherche n° 140, CREDOC, opus déjà cité.

dit Roland Goigoux¹⁴ qui ajoute : « *on attend des arbitrages qui ne viennent pas [...] et sont renvoyés au niveau local, sans hiérarchiser les priorités* ».

Il est possible que l'on puisse s'accommoder çà et là de cette situation, mais elle n'est pas bonne pour l'école. L'information, les mises au point et les recentrages nécessaires sont heureusement opérés par les inspecteurs et les équipes de circonscription ; les thèmes d'animation en circonscription et les rapports d'évaluation des maîtres après inspection en témoignent avec éloquence. ***La tâche de l'encadrement, inspecteurs d'académie et IEN, est devenue rude et très souvent lourde*** : tous disent avoir l'impression de faire « le grand écart » entre l'institution qu'ils représentent et servent, et des équipes d'enseignants pas toujours homogènes et de taille suffisante, moins soucieuses de conformité réglementaire et plus autonomes dans leurs choix et leurs comportements qu'auparavant.

La revendication d'une plus grande autonomie, souvent exprimée par les maîtres, comme le développement des démarches qui visent à aménager les rythmes scolaires et à promouvoir les services rendus aux élèves, hors temps scolaire, mais aussi et -de plus en plus- pendant le temps scolaire, sont vraisemblablement de bonnes choses et sont dans l'air du temps. Toutefois, la grande diversité des situations qui prévaut actuellement est devenue clairement génératrice d'***une rupture d'équité dans le traitement réservé aux élèves de l'école primaire*** de France.

Dans ces conditions, ***il apparaît nécessaire*** – et comme un préalable à toute évolution positive de l'école – ***que l'Etat réexamine ses demandes***. A cet effet, il serait non seulement utile qu'il affiche clairement, et peut-être avec plus de fermeté, ce qu'il attend de l'école et de ses maîtres, mais aussi qu'il ***réaffirme sans ambiguïté la priorité que l'école doit porter aux apprentissages des élèves***, à leur place et au temps qui doit leur être réservé, en particulier lorsque existent des aménagements des rythmes scolaires. De ce point de vue, l'attention portée par l'institution scolaire aux projets des contrats éducatifs locaux (CEL) et certaines des démarches mises en œuvre, visant à la qualité et à la conformité des contrats, pourraient servir de référence.

Par ailleurs, compte tenu de la situation observée sur le terrain, une pause dans l'expérimentation et la réglementation pédagogiques serait bienvenue, de manière à effectuer les bilans nécessaires pour dégager des priorités reconnues. Enfin, et c'est indispensable, ***il faut assurer une réelle continuité à l'action éducatrice de l'Etat***, en tenant compte « du temps de l'école », qui s'organise en périodes variant de trois à cinq ans ; les enseignants en ont besoin pour s'approprier réformes, innovations, nouveaux programmes, et pour infléchir utilement leurs pratiques.

¹⁴ Maître de conférence à l'IUFM d'Auvergne

Chapitre 4

ORGANISATION ET PRATIQUE DU METIER

Réfléchir sur l'exercice du métier d'enseignant du premier degré suppose d'en connaître les réalités, s'agissant notamment du temps de travail, des objectifs et de l'organisation des enseignements, du travail en équipes et du degré de satisfaction des maîtres au regard de leur activité. Les enquêtes, les observations et les études ne manquent pas¹⁵ et sont globalement convergentes. La question si importante de la polyvalence du maître d'école mérite une analyse et un développement particuliers ; le chapitre suivant lui est consacré.

Le temps de travail : mythe et réalités

Le sujet fait débat depuis longtemps ; il est difficile d'y échapper. Lorsque les maîtres évaluent le temps qu'ils consacrent à leurs différentes tâches professionnelles (« *Devenir professeur des écoles* », opus déjà cité), ils arrivent, en moyenne, à une valeur d'environ 42 heures hebdomadaires, soit 1523 heures par an. Bruno Maresca (« *Le métier d'enseignant* », opus déjà cité) estime à 8 heures 30 le temps professionnel quotidien moyen des enseignants de l'école élémentaire, contre près de 8 heures en maternelle, ce qui donne des valeurs annuelles moyennes un peu inférieures (respectivement 1461 heures et 1369 heures). Ces valeurs moyennes sont dépassées en début de carrière, un peu inférieures ensuite, mais les variations apparaissent relativement marginales. C'est nettement plus que ce que pense ordinairement le commentateur non initié, mais cela correspond assez bien aux observations faites par les corps d'inspection. Ces valeurs moyennes du temps de travail doivent être rapprochées des obligations de service, soit 972 heures par an, sur la base de 936 heures devant élèves, auxquelles s'ajoutent 36 heures de concertation réparties entre la participation aux conseils (de maîtres, de cycles, d'école) et aux animations pédagogiques.

La différence enregistrée entre temps de travail statutaire et temps réellement consacré à l'activité professionnelle procède essentiellement de l'activité de concertation, évaluée à un peu moins de 2 heures par semaine, et du temps nécessaire à la préparation de la classe et à la correction du travail des élèves. Le temps consacré à la préparation de la classe et aux corrections représente en moyenne environ 25% du total à l'école élémentaire et 20% en maternelle. C'est au sujet du temps de préparation de la classe que s'expriment les plus grandes différences, selon que le maître débute (8 heures par semaine et plus) ou est expérimenté (6 heures hebdomadaires), ou selon le type d'école : les ZEP sont consommatrices de temps de concertation. En maternelle, enfin, singulièrement en petite et moyenne section, la faible fréquentation des élèves très souvent constatée le samedi matin et, parfois, les après-midi, modifie l'appréciation que l'on peut avoir du travail des maîtres et fait débat.

Des objectifs pédagogiques centrés sur des priorités « instrumentales »

C'est effectivement sans surprise que l'on observe, placé par les maîtres en première priorité, le bloc des apprentissages instrumentaux : **lire, écrire et compter**. On trouve comme seconde priorité : **donner le goût du savoir et des connaissances**. En troisième position, la formation des futurs citoyens est plus souvent mise en avant par les nouveaux professeurs des écoles que par leurs aînés qui visent plutôt le développement de l'autonomie de l'enfant. Parmi les priorités attribuées à l'enseignement du français et des mathématiques, il est intéressant de relever qu'en français, la lecture et, dans une moindre mesure, le développement de l'expression orale constituent les objectifs les plus largement cités, tandis

¹⁵ Ce chapitre utilise les données tirées des enquêtes et études suivantes : « *Devenir professeur des écoles* » de N. Esquieu et P. Périer, DPD 2000 ; « *Les productions écrites des élèves à la fin de l'école primaire* » rapport de l'IGEN 2001 ; « *Le métier d'enseignant* » de B. Maresca, cahier de recherche 140 CREDOC, 1999. Sont également utilisées les données des évaluations nationales en CE2 et en 6^{ème}, ainsi que celles tirées des évaluations des IEN réalisées par l'IGEN, groupe de l'enseignement primaire.

qu'en mathématiques, la priorité est beaucoup moins attachée aux capacités instrumentales qu'au développement des capacités de raisonnement et à la stimulation des capacités de recherche.

Ces constats tirés de l'enquête réalisée par N. Esquieu et P. Périer sont apparemment rassurants et les priorités paraissent justifiées, sauf pour ce qui concerne le développement des capacités instrumentales en mathématiques (mais ce constat n'est pas corroboré par l'étude de B. Maresca) et les productions écrites des élèves qui semblent absentes des préoccupations de nombreux maîtres. En ce qui concerne ces dernières, cependant, un récent rapport de l'IGEN¹⁶ constate que « la quantité d'écrits montre que les élèves travaillent et que les maîtres se soucient de les évaluer, de les préparer au collège. L'enquête a même révélé une heureuse surprise : le recours à la photocopie s'avère moins fréquent que ce qui pouvait être craint. Sur ce point, au lieu de dénoncer une pratique courante, **il conviendrait d'encadrer intelligemment le « statut pédagogique » de la photocopie.** Le véritable problème réside dans la confirmation d'observations réalisées antérieurement : **le maître tire insuffisamment profit de sa polyvalence et la trace écrite ne structure pas, comme il se devrait, le processus d'apprentissage chez l'élève ».**

Un autre constat concerne **les référents culturels de la classe**, qui « **apparaissent souvent – et singulièrement – échapper aux préoccupations des maîtres**, alors même que le déficit culturel de certains milieux est une des causes avancées pour expliquer la faiblesse des résultats. Les sources documentaires ne sont pas toujours disponibles voire connues des maîtres, les choix de lectures se font souvent plus selon le goût présumé des élèves pour la littérature pour la jeunesse, qu'en fonction de la nécessité de former leur esprit en les mettant au contact d'auteurs d'accès simple mais riches de sens et d'expression de qualité¹⁷ ». Enfin, **trop souvent encore, la lecture une fois acquise au cycle 2 apparaît moins systématiquement pratiquée au cycle 3**, avec des pertes de compétences entre CE2 et 6^{ème} mises en évidence par les évaluations nationales. Dans ces conditions, le choc peut être rude pour les élèves à l'entrée en 6^{ème}, dans la mesure où, si « la liaison entre l'école et le collège s'est enrichie au fil des ans elle demeure encore inégalement comprise et mise en œuvre. Des obstacles perdurent liés à des cultures professionnelles différentes¹⁸ ».

L'organisation des enseignements et du travail : plus de continuité que de nouveautés

Les études et les observations confirment l'existence d'une grande continuité, entre générations, des pratiques d'organisation du temps et d'une certaine conformité des emplois du temps avec les directives ; les idées reçues concernant un foisonnement d'organisations plus ou moins pertinentes des enseignements ne sont pas confirmées. **L'organisation du temps de classe, pourtant, est objectivement devenu complexe et, sous certains aspects difficile**, en raison de la diminution du temps de travail des élèves de 30 heures en 1969 à 27 puis 26 heures hebdomadaires depuis 1990, d'une part, mais aussi parce que les charges des programmes ont augmenté par adjonction de l'enseignement des langues vivantes.

A l'école élémentaire, l'organisation des enseignements apparaît, en effet, globalement conforme à l'emploi du temps standard. Très logiquement, les maîtres donnent la priorité à l'apprentissage du français : 2 heures quotidiennes au CP, 1 heure 40 au CM ; la place du français a toutefois légèrement diminué (- ¼ d'heure quotidien par rapport aux années cinquante). Les mathématiques représentent la seconde priorité de l'emploi du temps et occupent environ 20% de la journée, en moyenne une heure chaque jour ; le temps d'apprentissage des mathématiques est un peu plus long que dans les années cinquante. Au total, « les apprentissages nécessaires à la maîtrise de la langue et du calcul occupent plus de la moitié de l'emploi du temps. Si l'on y ajoute l'histoire, la géographie et les sciences, les

¹⁶ « *Les productions écrites des élèves à la fin de l'école primaire* » M. Duhamel et C. Loarer, IGEN, juillet 2001.

¹⁷ Note IGEN au recteur de Lille, juillet 2000

¹⁸ « *La liaison entre l'école primaire et le collège* » IGEN, 2000.

deux tiers du temps d'activité effectif sont absorbés ; histoire, géographie et sciences ont, sans surprise, une place nettement plus importante en CM qu'en CP. On notera aussi que par rapport à l'emploi du temps type des années cinquante, les instituteurs d'aujourd'hui passent nettement plus de temps sur ces matières. » (B. Maresca). La place des autres disciplines, hors l'éducation sportive et les langues vivantes, bien identifiées, apparaît plus ou moins variable et affirmée.

A l'école maternelle, les temps d'activités sont plus courts et les modes d'organisation plus souples et plus variés, plus globaux et « transversaux », ce qui correspond aux instructions. Activités de langage et apprentissages graphiques occupent 40% du temps et sont présents tout au long de la journée, à travers plusieurs séquences. Par ailleurs, « initiation au calcul et à la géométrie, expression musicale, activités corporelles occupent près de 30% du temps. Les activités restantes, plus occasionnelles, occupent un peu plus de ¼ de l'emploi du temps. Il s'agit des activités d'observation, des jeux de manipulation, de l'initiation à la lecture, des activités autonomes en ateliers, etc. ». (B. Maresca). L'école maternelle accueille pratiquement tous les enfants de 3 ans et plus du tiers des enfants de 2 ans. Cela correspond aux évolutions de la société mais pose des problèmes de transformation et d'organisation qui sont loin d'être tous résolus. L'IGEN¹⁹ note que « **le problème majeur est celui de la prise en compte des élèves tels qu'ils sont**. On ne peut pas leur imposer les mêmes rituels, les mêmes ateliers, les mêmes activités, de deux à six ans. On ne peut pas, à l'intérieur d'une même classe, faire faire ou essayer de faire faire la même chose à tous les élèves : les écarts d'âge sont trop importants pour cela. Il faut prendre en compte les besoins des élèves, pour le passage aux toilettes, pour la collation, pour les attentes dans les ateliers, en motricité, en graphisme. **Cela pose le problème de la formation des maîtres** pour l'enseignement en école maternelle », tout particulièrement leur préparation à la **scolarisation de la petite enfance** (petite et moyenne sections du cycle I).

Enfin, **les modes d'organisation du travail en classe** évoqués par les enseignants (« *Devenir professeur des écoles* », opus déjà cité) privilégient le travail en petits groupes, pratiqué par la quasi totalité des maîtres, et le suivi individualisé des élèves, tous jugés comme les plus efficaces, particulièrement en ZEP. Le décroisement et les échanges de service viennent ensuite, mais sont loin de faire l'unanimité. Les documents d'aide à l'évaluation des élèves sont utilisés selon plusieurs objectifs, plutôt, d'ailleurs, pour diversifier les contrôles et les situations d'apprentissage que pour s'adapter aux difficultés individuelles des élèves. Les observations faites par les corps d'inspection corroborent pour l'essentiel ce qu'évoquent les maîtres. Elles soulignent aussi que le travail de préparation de la classe est très généralement sérieux et de qualité, que l'usage du cahier journal reste généralisé et que, lorsque des prises en charges diverses des élèves existent, des cahiers de liaison ou de coordination sont souvent utilisés.

Le travail en équipe reste encore un front pionnier

Très souvent évoqué – et invoqué – le travail en équipe n'apparaît pas le mode de fonctionnement le plus répandu ni le plus apprécié. **Les objectifs et les champs d'activités associés à la notion de travail en équipe sont vus et pratiqués de manière très inégale et globalement insuffisante**. Cela n'est pas surprenant si l'on considère l'émiettement du réseau des écoles (46,6% d'écoles ont trois classes ou moins) et si, comme le rapport *Pour l'école* de Roger Fauroux le faisait en 1996, on note « l'isolement de l'enseignant dans sa classe. Les réformes modifient peu sa pratique. Il vit avec le sentiment profond qu'aucune réforme n'aura de prise sur la réalité de son métier aussi longtemps qu'on ne touchera pas à sa responsabilité sans partage face à la classe ». Cette attitude semble largement répandue, mais des signes d'évolution se manifestent.

¹⁹ « *La maternelle : état des lieux* » rapport de l'IGEN, 1999

Les thèmes du travail en équipe, tels qu'ils sont évoqués par les intéressés, sont, par ordre de fréquence, les échanges sur les pratiques pédagogiques, le suivi des élèves, la réalisation de projets pédagogiques d'école, l'harmonisation des règles de l'école ; la production de documents d'évaluation est plus rare, l'harmonisation de la correction des évaluations encore plus. Les enseignants en ZEP affichent des pratiques communes plus affirmées dans le domaine de la préparation commune de séquences et l'harmonisation des corrections. Le directeur est souvent perçu comme l'animateur d'une équipe plutôt que comme un expert de la pédagogie ou un chef d'établissement ; en revanche, l'inspecteur paraît être tout autant perçu comme l'animateur et le coordonnateur des équipes enseignantes de sa circonscription, que comme un chef d'établissement.

Le fonctionnement des cycles et des conseils de maîtres de cycles, clé de voûte de celui de l'école primaire, *apparaît souvent incomplet ou trop formel*, ce qui freine la mise en œuvre d'une pédagogie visant l'acquisition de compétences, la continuité pédagogique, le soutien aux élèves en difficulté et la différenciation de la pédagogie. Dans ces conditions, les liaisons entre cycles et entre l'école et le collège peinent à trouver leur sens.

Le rapport aux élèves : les satisfactions, les difficultés et le stress de la classe

C'est encore sans surprise que *l'on constate chez les maîtres une perception positive de la participation de leurs élèves à la classe et de leur intérêt pour l'activité scolaire*. Leurs appréciations apparaissent toutefois plus mitigées à propos de leur niveau de connaissance et de leur comportement social en classe. Pourtant, le contact avec les enfants reste sans discussion une source de satisfaction, mais leurs niveaux hétérogènes – l'école ne sélectionne pas ses élèves – est source de difficultés et de stress professionnel, en ZEP particulièrement, mais aussi chez les nouveaux enseignants qui évoquent, plus souvent que leurs aînés, les problèmes de discipline en classe, de violence parfois en ZEP.

L'analyse que les maîtres font des difficultés liées à l'hétérogénéité de leurs élèves et aux phénomènes d'indiscipline et de violence méritent attention. Ces deux phénomènes s'expriment différemment selon les régions, les secteurs et leurs caractéristiques sociales et économiques, mais ils sont partout générateurs de difficultés souvent plus ou moins bien maîtrisées. *L'hétérogénéité crée généralement un malaise* (ressenti par les ¾ des maîtres interrogés) lié au sentiment de ne pas pouvoir s'occuper des élèves en difficulté, doublé par le sentiment de freiner ceux qui sont en avance dans leur progression ; ce double sentiment d'insuffisance est cependant légèrement atténué en ZEP, mais semble augmenter en fonction de l'appréciation portée sur le niveau d'hétérogénéité de la classe.

Les facteurs qui rendent pénible le temps de classe et sont le plus souvent évoqués, *sont le manque d'attention des élèves, leur fatigue, le bruit* – parfois permanent – corrélé avec la taille de la classe, plus prégnant en maternelle. Les effectifs des classes, dans ces conditions, prennent une importance grandissante pour les maîtres qui considèrent volontiers que le nombre d'élèves par classe est trop élevé, le dépassement du seuil de 25 élèves générant de très vives critiques.

La violence, enfin, *est un phénomène qui n'épargne plus l'école*, même si ses manifestations restent géographiquement limitées et très en deçà de celles observées en collège. Les maîtres de ZEP, les débutants surtout, évoquent les bagarres entre élèves, les violences verbales, les insultes et les menaces des parents ou des grands frères et les dégradations et vols de matériel. Le dialogue, l'éducation du citoyen « sur le tas », les rencontres avec les parents, les partenariats et surtout la solidarité d'équipe forment le corpus de réponses des enseignants des écoles qui semblent maîtriser la très grande majorité des situations sans intervention hiérarchique, mais non sans difficultés génératrices de stress.

Des interrogations

Cette analyse de l'exercice du métier, forcément réductrice, est globalement rassurante quant à la conformité de l'action des maîtres au regard de l'organisation de la classe et du travail fourni. Il convient toutefois de s'interroger sur la nature de ce respect de la forme, qui se réfère souvent plus à une esthétique du métier fait consciencieusement, qu'à la recherche de l'efficacité : les résultats des élèves, quand ils sont mauvais, peuvent ainsi être vécus par les maîtres comme une sorte de fatalité extérieure à l'école, due aux difficultés sociales, aux déficits éducatifs et culturels du milieu, etc.

L'enquête de la Direction de la Programmation et du Développement (« *Devenir professeur des écoles* », opus cité) met en évidence un sentiment dominant de satisfaction chez neuf sur dix des professeurs des écoles sortants d'IUFM et issus du corps des instituteurs, qui forment le panel représentatif. Ce sentiment doit, toutefois, être pondéré par l'expression de difficultés vécues et évoquées par trois quarts des nouveaux maîtres et la moitié des anciens. Ces difficultés tiennent au contexte (en ZEP surtout), à la fatigue et au stress, à l'hétérogénéité, à l'organisation de la pédagogie par cycles, mais aussi à l'exercice de la polyvalence, à la fois revendiquée et complexe à mettre en œuvre.

QUELLE POLYVALENCE POUR LES MAÎTRES D'ÉCOLE²⁰ ?

« La polyvalence des maîtres de l'école élémentaire : une nécessité devenue vertu ? ». Le titre de la recherche de V. Bouysse fournit une bonne introduction à la problématique de la polyvalence du maître d'école, d'abord parce que seule l'école élémentaire est évoquée, ensuite parce que la polyvalence des maîtres est au cœur du fonctionnement de l'école, puisqu'elle fonde à la fois son organisation et son identité professionnelle vis à vis de l'enseignement secondaire. Les enjeux sont forts et, au regard du modèle théorique réglementaire, une polyvalence réelle s'est peu à peu imposée, avec des formes variées et des effets divers, observables dans les classes et mis en évidence par les études et travaux cités en référence dans la note de bas de page.

De forts enjeux, une problématique biaisée

Le référentiel des compétences et capacités caractéristiques d'un professeur des écoles de 1994 **définit la polyvalence du maître d'école** : « un maître polyvalent, capable d'enseigner l'ensemble des disciplines dispensées à l'école primaire. Il doit posséder une culture générale lui permettant de maîtriser les grands concepts relatifs aux disciplines enseignées à l'école maternelle et élémentaire (espace, temps, démarche scientifique, système de numération, fonctionnement de la langue). Il doit être capable d'initier ses élèves à une langue vivante étrangère ou régionale . Il doit nécessairement posséder des connaissances et des outils d'enseignement relatifs à toutes les disciplines qui sont au programme des écoles ». On ne saurait être plus explicite – ni plus ambitieux. Les enjeux, il est vrai, ne sont pas minces : c'est, en effet, toute l'organisation de l'école primaire qui est en cause.

Pour l'inspection générale (« *La polyvalence des maîtres à l'école élémentaire* », 1996), le terme « polyvalence » est utilisé pour caractériser, d'une part, une position professionnelle : le maître polyvalent, chargé de tous les enseignements (par opposition au professeur du second degré spécialiste de sa discipline), d'autre part, des exigences spécifiques à l'école primaire : la « polyvalence vraie n'est pas seulement l'enseignement de contenus disciplinaires juxtaposés, mais l'aptitude à créer la cohérence et le sens des apprentissages à travers lesquels les élèves construisent leurs savoirs. La « polyvalence vraie » se distingue de la plurifonctionnalité qui consiste à assumer les tâches liées à l'acte d'enseigner, et de la plurivalence c'est à dire l'enseignement de plusieurs disciplines. L'IGEN situe les enjeux de la polyvalence dans un contexte social en évolution : c'est à compter de l'entrée massive des élèves dans le second degré (1959) et du collège unique (1975) que l'on passe peu à peu d'une « polyvalence naturelle » à une « polyvalence de référence ». Celle-ci caractérise l'école élémentaire, indiquant à la fois les effets induits par le contact avec le collège et les résistances à la secondarisation. Le métier est, par ailleurs, modifié par le nombre croissant de petites écoles, la reconnaissance de certaines spécificités du métier (en ZEP, en zone rurale), l'émergence de professionnels spécialisés (en EPS, en arts plastiques, musique, informatique), le recours aux décloisonnements et la présence d'intervenants extérieurs.

La question de la polyvalence du maître ne se pose pas vraiment à l'école maternelle, même si sa pratique n'est pas exonérée de difficultés. Elle concerne principalement l'école élémentaire. Pour l'équipe de l'IUFM-Université de Bretagne, « les références diverses à l'école maternelle mettent en lumière la tension qui traverse l'école élémentaire, située entre deux pôles : le monde de la maternelle, de l'enfance, du jeu -naturellement polyvalent- et, d'autre part, le monde du collège, du sérieux. Le

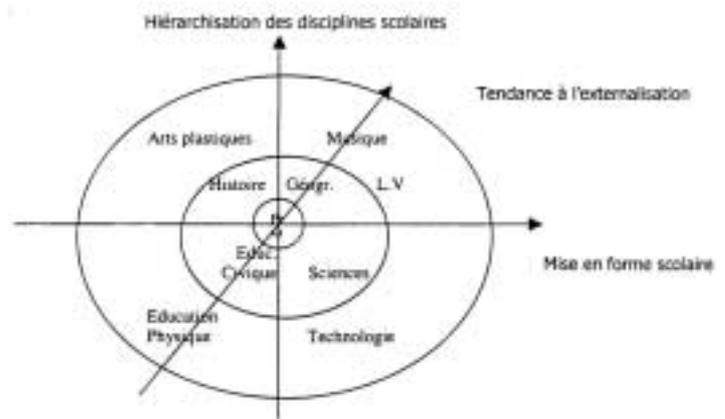
²⁰ V. Bouysse « *La polyvalence des maîtres de l'école élémentaire : une nécessité devenue vertu ?* » DEA Paris V, 1996 ; mais aussi « *La polyvalence des maîtres à l'école élémentaire* » rapport de l'IGEN, 1996 ; les documents du colloque organisé par l'INRP le 22 septembre 2000 sur le thème « *Polyvalence des maîtres et formation des professeurs des écoles* », notamment les articles d'A-M. Chartier, G. Baillat (IUFM Reims), et les rapporteurs des IUFM de Créteil, de Bretagne, d'Orléans-Tours, Lyon-Saint-Etienne, Rouen.

discours sur la spécificité de l'école élémentaire, qui est un des éléments forts de la construction d'une identité professionnelle, est ainsi écartelé entre ces deux pôles. Cette tension crée la hiérarchie des matières : d'un côté les matières importantes, sérieuses mais scolaires, évaluées, notées et donc génératrices d'échec ; d'autre part, les « matières non scolaires », ludiques parce que non évaluées ». **Une très forte majorité de maîtres** : 80% des enseignants du panel de l'étude « *Devenir professeur des écoles* » (opus déjà cité), **ont une opinion positive de la polyvalence**, les plus jeunes en étant plus volontiers partisans (87%) que les plus anciens (70%). Toutefois, la polyvalence requise à l'école primaire est la source de difficultés, clairement exprimées par 27% des professeurs des écoles issus de la liste d'aptitude ou du concours interne, et par 8 à 10% seulement des professeurs des écoles issus du concours externe. Cela signifierait-il que la polyvalence soit un exercice de mieux en mieux maîtrisé ? Cela n'est pas certain.

Polyvalence réelle et pratiques de la polyvalence

Des résultats d'une enquête conduite en 1998, Gilles Baillat et Roger Guillon (IUFM de Reims et GRPPE), tirent la certitude que « le maître d'école ayant seul la responsabilité de « sa » classe, est déjà une figure du passé : du fait des mi-temps, des échanges de service, de l'enseignement des langues et des intervenants extérieurs fréquents pour les activités sportives ou artistiques, les élèves qui n'ont à faire qu'à un adulte dans la semaine sont l'exception. De ce fait, **la polyvalence peut apparaître comme un « artefact idéologique »** continuant de prôner une représentation idéale mais passéiste du métier, démentie par les pratiques et les évolutions en cours. G Baillat et R. Guillon remarquent que les élèves de l'école primaire peuvent recevoir, dans telle ou telle discipline, des durées d'enseignement très variables d'une classe à l'autre dans les matières considérées comme fondamentales ; ces fluctuations peuvent aboutir parfois à la disparition totale de tout temps d'enseignement par le maître (mais non pour l'élève) en histoire, géographie, technologie, EPS ; 55% des enseignants déclareraient ne pas enseigner seuls.

Lorsque qu'existent des intervenants extérieurs, une hiérarchisation des disciplines est implicitement ou explicitement opérée par les maîtres, comme le montre l'étude conduite par l'équipe de l'IUFM de Créteil. Un bloc disciplinaire de « troisième cercle » se dessine nettement, avec les arts plastiques, l'éducation musicale, la technologie et l'éducation physique et sportive.



Ces constats sont recoupés par différents travaux, en particulier ceux de l'équipe de l'IUFM de Rouen : les disciplines « à risque » qui montrent **les limites de la polyvalence** sont l'histoire et la géographie, les sciences et la technologie, déjà cités, mais aussi les langues vivantes et la maîtrise de l'outil informatique. Les problèmes d'exercice de la polyvalence se posent surtout aux maîtres en cycle III où « les matières sont plus indépendantes les unes des autres », « les enfants ont un très grand niveau d'exigences », « la polyvalence demande beaucoup d'organisation, du temps... ». L'interdisciplinarité, qui consiste à établir des liens entre disciplines sans en privilégier une, apparaît comme une forte préoccupation des enseignants interrogés. **Le français est considéré à juste titre comme la discipline qui soutient le plus aisément l'exercice de la polyvalence**, car elle comprend un corpus de compétences transversales qui peut être associée à toutes les autres disciplines. Les échanges de service, les décloisonnements, le concours d'intervenants extérieurs sont jugés compatibles avec

l'exercice de la polyvalence, à condition que les interventions soient coordonnées, même si certains pointent le risque de « dispersion des activités ». Pour ce qui concerne *les échanges de service dans l'école*, le rapport de l'inspection générale constate qu'ils *impliquent 57% des maîtres de cycle II et 70% des maîtres du cycle III*. Au cycle II, les échanges portent surtout sur les arts et l'EPS. ; au cycle III, sur l'histoire, et la géographie, les sciences et la technologie, mais jamais sur les mathématiques ou le français.

L'équipe de l'IUFM de Lyon-Saint-Etienne souligne que ce qui prévaut, le plus souvent, est une conception « additive » de la polyvalence. Tout se passe comme si, estimant que la liste des matières à enseigner s'allonge périodiquement, les maîtres s'autorisaient des économies en fonction de ce que l'institution ou la perception des besoins des élèves déterminent comme des priorités. L'exercice de fait de la polyvalence, tel que le montre l'observation de la classe, consacre *une hiérarchie des disciplines*. On a affaire à *une polyvalence à plusieurs vitesses* qui admet tacitement un centre et deux périphéries. Au centre, le noyau dur de la polyvalence avec le français et les mathématiques, disciplines au sens fort du terme, caractérisées par la fréquence des activités, leur nette délimitation et leur compartimentage interne, une programmation systématisée, des contrôles multiples, des procédures standardisées. A la périphérie, on trouve un traitement des disciplines beaucoup plus souple, une moindre fréquence des activités -voire, dans certains cas, une raréfaction-, une plus grande porosité des frontières (on y tient compte des événements et on y tolère plus de flou dans les domaines et les objets d'apprentissages). On accepte alors l'absence quasi générale de structuration interne des contenus, une programmation lacunaire, des contrôles intermittents, voire inexistant, c'est à dire un faible degré de normativité. Ces caractéristiques semblent s'accroître lorsqu'on passe d'une première périphérie comprenant l'histoire, la géographie et les sciences, à une deuxième périphérie comprenant les arts plastiques et l'éducation musicale. C'est sur ce dernier cercle que les formes de sous-traitance par divers intervenants extérieurs apparaissent le plus facilement acceptées. Tout se passe comme si, en définitive, les disciplines fondamentales étaient celles qui ont pu être traduites dans les termes d'une pédagogie analytique recourant principalement à des exercices sous guidage magistral.

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

La polyvalence, du point de vue de la classe et des élèves

Deux constats, qu'il convient vraisemblablement de nuancer, peuvent être tirés des observations (celles des équipes des IUFM d'Orléans-Tours et de Lyon-Saint-Etienne en particulier), pour ce qui concerne les pratiques pédagogiques et les méthodes liées à l'exercice de la polyvalence et au travail des élèves.

Le premier constat porte sur *le rapport entre contenus disciplinaires et procédés pédagogiques*. L'effort des enseignants observés porte sur la construction, chez les élèves, de rites et d'habitudes scolaires destinés à garantir la mise au travail de chaque enfant : la priorité est souvent donnée à la mise en place des postures adéquates chez tous les élèves, notamment ceux en difficulté. Ce façonnage, sans arrêt repris, semble mobiliser les maîtres plus fortement que les contenus des savoirs eux-mêmes. Par ailleurs, hors le français et les mathématiques, dans la plupart des cas, le maître semble *donner la priorité aux tâches concrètes des élèves plutôt qu'à une conceptualisation des objets disciplinaires* ; les interventions orales du maître apparaissent ainsi comme le moyen de créer un *tempo* commun permettant une gestion de la classe sans écarts irréductibles entre élèves ; ceux-ci repèrent ainsi plus facilement les logiques d'organisation que les logiques de construction des savoirs.

Le second constat porte sur *la faiblesse des restitutions*, dans les cahiers des élèves, des temps de travail concernant les champs disciplinaires portant sur la découverte du monde, les sciences et la technologie. Même lorsque plusieurs maîtres ou spécialistes interviennent dans la même classe, le capital de connaissances construites, d'expériences, de montages et de réalisations reste faible ; on observe très peu de « cahiers de cycle » ou de « cahiers de projet ».

Bilan et remarques

Revendiquée par les maîtres, qui peinent toutefois à la mettre en œuvre, *la polyvalence apparaît comme une spécificité « introuvable » de l'école élémentaire, un drapeau identitaire autant qu'un projet concret*, ayant une fonction rêvée : la promotion de l'enfance, et une fonction réelle : la défense de l'école (rapport de l'IGEN, « *La polyvalence des maîtres...* », opus déjà cité, 1996).

La polyvalence est consommatrice de temps et exigeante ; en la pratiquant, *le maître navigue entre deux écueils opposés* : la juxtaposition de compétences indépendantes les unes des autres, par *dérive disciplinaire*, et la méthodologie pédagogique générale indépendante des contenus disciplinaires à l'exception du bloc *lire-écrire-compter*, par *dérive instrumentale*. Malgré les différentes formes d'organisation qui permettent d'atténuer la difficulté de son exercice – décloisonnements, échanges de services et « polyvalence d'équipe », utilisation des services d'intervenants extérieurs – une hiérarchie de fait des disciplines et donc des apprentissages s'établit, tandis que les savoirs dispensés apparaissent trop souvent morcelés, voire insuffisants. « *Les trois difficultés principales sont celles que les maîtres trouvent à enseigner certaines disciplines, à construire une polyvalence d'équipe, à établir des liens entre les disciplines*. On constate un écart entre le discours produit sur la polyvalence, les nouvelles modalités de division du travail dans les écoles et les activités visibles à travers les traces écrites. La mise en place des cycles n'a pas produit de nouveaux supports et de nouvelles formes de travail, sauf marginalement. Le travail en équipe est plus un vœu qu'une réalité. La compétence, constitutive de l'identité professionnelle des enseignants, continue d'être identifiée à la compétence de chaque maître et non à celle d'un groupe » (équipe de l'IUFM de Rouen).

Anne-Marie Chartier (INRP) note toutefois des évolutions intéressantes. Ainsi, « les représentations des maîtres continuent à se référer à la polyvalence comme idéal et comme réalité identitaire, même quand les pratiques montrent les remises en cause actuellement en cours. Le recours à des spécialistes ou à des professionnels peut alors être conçu sous le mode de la complémentarité, sans que soit nécessaire un projet pédagogique commun. C'est particulièrement le modèle induit par l'introduction des langues vivantes, la présence des intervenants municipaux en sport, les difficultés d'élèves requérant des maîtres spécialisés ». Dans ce type d'organisation, « *les maîtres font à leurs collègues spécialisés des demandes d'appoint précis, en attendent des recours spécifiques visant une maîtrise accrue des didactiques* ». C'est ainsi que « la façon de travailler des maîtres spécialisés a fortement changé récemment et *on pourrait y voir un effet direct de la façon dont les maîtres polyvalents traitent aujourd'hui leur besoin de spécialistes pour tenir les exigences de la réussite scolaire*. Dans tous les cas, la durée des collaborations peut faire évoluer leurs modalités ». Elle observe aussi que « lorsqu'on passe de la classe aux lieux de formation, on constate que les étudiants ou stagiaires en IUFM restent très attachés au principe d'un enseignant pluridisciplinaire, quelles que soient leurs spécialisations universitaires antérieures ».

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

Des formes diverses et pragmatiques d'aménagement de la polyvalence sont apparues, de qualité et d'efficacité inégales, mettant en œuvre des moyens propres à l'école – par échanges de service ou par polyvalence d'équipe – ou apportés, avec les intervenants extérieurs. Les études et enquêtes, qui ont servi de référence à cette partie de la réflexion, en montrent les limites et les difficultés ; elles mettent aussi en évidence les points intéressants d'une évolution *qu'il importe de piloter et de ressourcer*.

La crise – peut-être plus apparente que profonde ?– de la polyvalence des maîtres pose la question de l'expertise des enseignants du premier degré et donc de leur formation initiale et continue, comme de leur évaluation et de la gestion des ressources humaines. Elle pose, enfin, la question de fond de l'adaptation de la structure actuelle de l'école aux besoins.

2^{ème} partie**A NOUVEAUX ENJEUX, UNE NOUVELLE DONNE ?**

Dans son rapport au ministre, en 1988, Jacques Lesourne²¹ constatait que « le métier d'enseignant n'existe plus sur le mode artisanal qui était le sien ; il reste à le faire renaître délibérément sur le mode post-industriel qui est tendancielle le sien depuis longtemps. Ce mode suppose des individus autonomes, mais au sein d'équipes ayant le sens d'une responsabilité collective ». Quatorze ans après, il n'est pas certain, nous l'avons vu, que le premier terme de ce constat soit totalement avéré, même si de nettes évolutions se font jour et gagnent peu à peu. Il est évident, en revanche, que l'objectif tracé est toujours d'actualité. L'Etat, compte tenu de ses compétences particulières, ne doit pas manquer l'occasion historique que représente le renouvellement massif de ses maîtres d'école pour y parvenir.

En effet, le vieillissement du corps des enseignants des écoles, s'il est un peu moins accentué que celui des enseignants du second degré, provoque une augmentation du nombre annuel des départs à la retraite. Les analyses et les prévisions²² montrent que la moyenne annuelle de ces départs se situera aux environs de 17.200 (dont 15.000 pour l'enseignement public) pour la période 2002-2006 et de 16.600 (dont 14.300 pour l'enseignement public) pour la période 2006-2009. Les prévisions de recrutements pour la première période sont les suivantes :

Année scolaire	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006
Nombre d'emplois	20.303	21.678	21.015	18.962	17.027

Source : DPE B1

Les différences entre prévisions de départs et de recrutements tiennent compte des sorties temporaires et des demandes d'exercice à mi-temps, en augmentation, ainsi que des créations d'emplois budgétaires : 800 en 2001, avec une prévision de 800 en 2002 et de 800 en 2003. En raison des recrutements insuffisants effectués ces dernières années – en 1999-2000 et 2000-2001 notamment – le recrutement sur listes complémentaires, dès le début de l'année scolaire, a pris une ampleur trop importante. Le plan pluriannuel mis en place à partir de 2001-2002 prévoit en conséquence une augmentation du nombre de postes offerts aux concours externes et la diminution de 5.978 à 990 des recrutements sur listes complémentaires entre 2001-2002 et 2005-2006. Ces recrutements massifs et continus sur une période de huit ans créent les conditions favorables à l'achèvement de la mutation en profondeur du corps des enseignants des écoles, déjà largement entamée.

Les enjeux concernent quatre champs principaux qui, tous, relèvent de l'action éducatrice de l'Etat et, pour le premier d'entre eux, de la décentralisation également. Il s'agit d'abord de l'organisation de l'école, de sa nature et de son fonctionnement administratif et financier, et donc des compétences que l'Etat et les collectivités territoriales exercent sur elle. Le second champ d'action est lié aux enjeux de la « professionnalité » des maîtres et de la gestion des ressources humaines en moyens d'enseignement. La formation initiale et continue des enseignants du premier degré, dont les enjeux sont bien connus, forme le troisième champ d'action proposé. L'amélioration et surtout une meilleure utilisation de l'évaluation des maîtres et du fonctionnement des écoles constituent le quatrième champ d'action. Ces enjeux ne sont pas nouveaux, certains ont justifié des mesures de rénovation intéressantes mais trop souvent sectorielles.

²¹ J. Lesourne, « *Education et société demain, à la recherche des vrais questions* », rapport au ministre de l'Education Nationale, février 1988.

²² Sources : ministère de l'éducation nationale, DPE et DPD

Les propositions formulées visent à développer une action programmée sur un temps suffisamment long pour les rendre financièrement supportables, mais aussi pour favoriser l'efficacité d'une politique soucieuse de continuité et permettre, ainsi, aux effets des nouvelles mesure de se marquer dans les écoles et dans les classes. Ces propositions incluent celles portant sur l'organisation de la pédagogie et des enseignements, formulées dans la première partie, avec lesquelles elles doivent être mises en perspective et articulées pour créer les conditions d'une « nouvelle donne » qui réponde aux nouveaux enjeux de l'école primaire.

REORGANISER LA STRUCTURE ET LE RESEAU DE L'ECOLE

La question est d'importance et sa problématique s'exprime de manière bien différente de celle du second degré. L'école primaire, en effet, n'a pratiquement pas évolué dans sa structure depuis Jules Ferry. Elle n'a pas été concernée par les mesures de décentralisation qui ont conduit à l'autonomie de l'établissement public local d'enseignement du second degré. Aujourd'hui, elle souffre de cet héritage qui ne facilite pas l'exercice de la responsabilité ni le travail en équipe et apparaît en difficulté pour répondre aux nouveaux besoins. Elle doit évoluer, sous peine de dériver un peu plus vers les deux écueils qui la menacent : la sur-administration et le sous-encadrement.

La structure de l'école et les faiblesses de son réseau posent problème

Un réseau émietté et disparate, des directeurs en difficulté

A la rentrée 2000, *le réseau des écoles* de France métropolitaine comprenait 52.310 écoles maternelles et élémentaires. Il *est fortement disparate et émietté* : 60% des écoles n'ont pas plus de quatre classes et leurs directeurs ne bénéficient d'aucune décharge de service de direction ; il reste encore 7.303 écoles à classe unique, soit 14% du total ! Seules 2.781 écoles (5,3%) atteignent ou dépassent 11 classes ; 278 d'entre elles arrivent au seuil des 15 classes ou le dépassent, leurs directeurs bénéficiant selon le cas d'une demi décharge ou d'une décharge totale de service. L'effectif moyen par école n'est que de 104 élèves ; les effectifs peuvent varier de 3 ou 4 élèves pour une école à classe unique du plateau de Millevaches, à plus de 600 pour l'école de 26 classes de Ravine des cabris à la Réunion. Du point de vue de la taille, une majorité d'écoles n'atteint pas la masse critique permettant la mise en œuvre réelle du décret du 6 septembre 1990, notamment pour ce qui concerne le travail en équipe. Par ailleurs, les compétences sur l'école primaire ont été partagées dès le XIX^{ème} siècle entre l'Etat et les communes. De 1982 à 1985, la mise en place des dispositions des lois de décentralisation n'a pas fait évoluer la structure juridique et financière de l'école primaire. Roger Fauroux, dans son rapport *Pour l'école* (1996) constate que « les écoles primaires sont de simples régies éducatives, juridiquement comparables à des bureaux de poste ». *L'école reste une structure virtuelle du point de vue juridique et financier, sans autonomie.*

Le décret n° 89-122 du 24 février 1989 définit très clairement les fonctions du directeur d'école et leurs domaines d'exercice : ses prérogatives sont certes moins importantes que celles de ses homologues proviseurs ou principaux, mais elles ne sont pas négligeables dans les domaines de l'organisation et du fonctionnement de la pédagogie, de la vie matérielle de l'école, de la direction des personnels municipaux pendant le temps scolaire, des rapports avec les autorités locales vis à vis desquelles il représente son école. Des problèmes existent cependant, qui s'expriment de plus en plus fortement. On observe que « *placés à mi-chemin de l'école de Jules Ferry et de l'école de Condorcet, les directeurs d'école n'ont pas une situation viable.* Alors que tout la pousse vers le projet, les technologies, l'expression artistique, etc., l'école est structurellement une école de petite taille. Il y a, très justement, une crise de recrutement pour la direction de ces écoles de petite taille²³. Il n'y en a pas là où les directeurs ont les moyens de s'exprimer et de faire vivre leurs convictions pédagogiques. Les regroupements d'écoles devraient être encouragés. Les fusions aussi²⁴ ».

Les difficultés que soulignent actuellement les directeurs viennent du cumul de deux problèmes. Le premier est celui de leurs conditions de fonctionnement au regard de l'alourdissement des tâches qui

²³ A la rentrée 2000, 75% des 4.500 écoles dont la direction était vacante étaient des écoles de 2 à 4 classes.

²⁴ « *L'utilisation des postes hors classes à l'école primaire* ». IGEN, rapport au ministre, novembre 2001

leur sont demandées : plus de 60% des directeurs ne bénéficient pas de décharge de service ; les demi décharges et les décharges complètes restent relativement peu nombreuses ; les directeurs ne disposent d'aucune aide administrative ; il y a un fossé entre leurs indemnités et celles des chefs d'établissement. Le second problème est celui du flou de la position – du statut – du directeur, qui procède d'une part de la nature même de l'école, structure sans autonomie administrative ou financière et, d'autre part, de sa position de *par inter pares*. Cette question du statut revient souvent dans les propos des directeurs²⁵ ; certains d'entre eux regrettent plus ou moins ouvertement l'abandon du statut de maître-directeur en 1989. ***Un malaise certain existe chez la plupart des directeurs d'école***, c'est indéniable : leur énième mouvement de « grève administrative », qui n'arrive pas à se terminer malgré les propositions plutôt généreuses, matériellement, qui ont été faites, en témoigne avec éloquence. Leur situation actuelle, faite de repli sur l'école et de communication interrompue avec leur hiérarchie rend en effet leur position encore plus fragile et, en même temps, incommode pour les maîtres et dangereuse pour l'institution. En tout état de cause, cette crise des directeurs est non seulement symptomatique de celle de l'école en tant qu'établissement inachevé, mais aussi celle d'une certaine conception de sa nature, mise en cause par les évolutions du métier d'enseignant.

Les difficultés structurelles retentissent sur le fonctionnement de l'école et des maîtres

Le réseau actuel ne favorise pas un travail pédagogique collectif, malgré les projets d'écoles et l'existence des conseils (d'école, de maîtres et de cycles), mais aussi malgré les possibilités d'intervention d'autres enseignants que le titulaire de la classe favorisant l'utilisation optimale des compétences existant dans une équipe, en dépit, aussi, des réseaux d'aides spécialisées des circonscriptions. Le travail collectif perd, en effet, son sens dans les très petites écoles, tandis que dans les écoles de taille moyenne, un premier niveau de travail collectif est davantage possible, mais les échanges restent insuffisants, en particulier entre maîtres d'un même cycle. Les observations déjà faites en première partie de cette réflexion recourent et explicitent sans ambiguïté ce constat.

La structure juridique actuelle de l'école ne lui permet pas d'assurer une véritable responsabilité²⁶. Dans le premier degré, le dernier échelon auquel est officiellement reconnue une véritable responsabilité est le département. Le manque d'autonomie des écoles peut expliquer, en particulier, que les conseils d'écoles aient de la peine à trouver leur rôle. Il en va de même pour la délégation des crédits de l'Éducation nationale : aucun échelon de proximité n'a d'autonomie budgétaire. L'ordonnancement est donc très éloigné de l'utilisation réelle des crédits et cela non plus ne favorise pas une action collective responsable. Lorsqu'il existe un véritable projet, avec des financements parfois multiples, on voit de plus en plus apparaître des associations qui comblent le vide ; cette situation présente des risques de gestion de fait et un danger de substitution de responsabilité. La gestion des crédits de fonctionnement de l'école relève aussi – et d'abord – de l'échelon municipal, mais il n'est pas certain que cette proximité soit pour autant génératrice d'autonomie, de souplesse ou de responsabilité.

De l'école primaire à l'établissement primaire public local d'enseignement (EPPLÉ) ?

La problématique d'une transformation de l'organisation de l'école, avec pour objectif de tenter de trouver des solutions aux difficultés récurrentes constatées, est double. Il s'agit d'abord de regrouper les écoles jusqu'à atteindre une masse critique suffisante pour permettre un fonctionnement adapté aux besoins du service, tout en maintenant un vrai service de proximité qui favorise les relations avec les familles et avec les communes ; les relations avec ces dernières, en particulier, sont riches et complexes, fortement symboliques, en raison de l'histoire. Il s'agit aussi de donner aux écoles ayant

²⁵ « *L'utilisation des postes hors classes à l'école primaire* » rapport de l'IGEN, Novembre 2001.

²⁶ Claude Pair « *Rénovation du service public de l'Éducation nationale : responsabilité et démocratie* », rapport au ministre, 1988)

atteint la masse critique, un statut leur permettant d'assurer leur autonomie juridique et financière. Les solutions à trouver sont complexes, car elles concernent non seulement le système éducatif mais aussi l'aménagement du territoire et le dispositif des lois et règlements organisant depuis 1982 la décentralisation et la répartition des compétences entre l'Etat et les collectivités territoriales, en l'occurrence les communes, nombreuses et de tailles très inégales, traditionnellement jalouses de leurs prérogatives sur leurs écoles.

Après Roger Fauroux, Claude Pair²⁷ a formulé *des propositions novatrices* dans leur conception et prudentes dans leur mise en œuvre. Elles sont pour l'essentiel reprises ici, tant il est vrai qu'il n'existe pas d'autre modèle généralisable entre elles et ce qui existe actuellement. Il s'agit d'abord de réunir les écoles trop petites pour permettre le travail collectif des maîtres et, ensuite, de créer des établissements du premier degré. Les regroupements de base, non forcément physiques, constitués sur le mode des regroupements pédagogiques intercommunaux (RPI) ou concentrés (RPC), devraient permettre de ne plus avoir d'école de moins de trois classes – soit une par cycle, et si possible plus. Ce mode de regroupement des petites écoles n'assure qu'un premier niveau de travail pédagogique collectif. Pour aller au-delà et assurer une régulation de proximité, mais aussi une autonomie et une responsabilité collectives, il faut mettre en place l'établissement du premier degré, comprenant et fédérant un certain nombre de petites écoles. Cet établissement, que permet la décentralisation spécialisée, aurait donc la personnalité juridique et financière, mais aussi la responsabilité civile et pénale. Il comprendrait de 15 à 30 classes selon les secteurs et pourrait se nommer établissement primaire public local d'enseignement (EPPL). Dans cette hypothèse, les écoles composantes et leurs directeurs conservent leurs fonctions de relation privilégiée avec les parents et de coordination pédagogique quotidienne.

L'établissement primaire public local d'enseignement (EPPL) ne reprend pas à l'identique toutes les dispositions organisant l'établissement public local d'enseignement du second degré : l'organisation répondant aux besoins et aux spécificités du premier degré est ouverte au débat. Il reste que l'EPPL doit exercer quatre fonctions principales.

- Une fonction pédagogique, d'abord : l'établissement se dote d'un projet pédagogique et éducatif, fait chaque année le bilan de son fonctionnement pédagogique et bénéficie d'une évaluation régulière ; il organise le travail collectif des maîtres et la mise en commun des compétences différenciées des enseignants dans le cadre d'*une polyvalence d'équipe*.
- Une fonction administrative, ensuite, qui peut inclure, à terme, la répartition des emplois entre écoles regroupées.
- Une fonction financière, aussi, grâce à un budget alimenté par une partie des sommes affectées par les communes à leurs écoles, l'autre partie assurant le financement direct des écoles par les communes pour les dépenses courantes (selon le système de régie).
- Une fonction de gestion des équipements et des ressources pédagogiques, enfin. Comme les établissements du second degré, il doit être doté d'*un conseil d'administration*, lieu de délibérations, de formulation d'avis et de prise de décisions, en bref, de responsabilité collective.

L'établissement primaire public local d'enseignement est dirigé par *un directeur totalement déchargé de classe, mais qui devrait rester soumis à une obligation d'enseignement* (3 à 6 heures hebdomadaires par exemple) lui permettant de rester membre à part entière de l'équipe enseignante ; il est *assisté d'un secrétariat*. Le directeur, devenu *primus inter pares*, constitue *un échelon hiérarchique responsable* ; il est issu du corps enseignant du premier degré et recruté selon des modalités à définir ; la fonction de direction, rendue attractive par sa rémunération, devrait pouvoir constituer une position de mobilité pour certains cadres du premier degré comme les conseillers pédagogiques. Enfin, l'établissement primaire public local d'enseignement a vocation à discuter avec

²⁷ Roger Fauroux, « Pour l'école », rapport au premier ministre, 1996 ; Claude Pair « *Rénovation du service public de l'Education nationale : responsabilité et démocratie* », rapport au ministre, 1998.

la ou les commune(s) de son secteur les activités hors temps scolaire organisées à l'école, comme les prestations sur temps scolaire des intervenants extérieurs. **Le projet d'école**, arrêté après discussion, prend ainsi en compte les données du projet éducatif local et **devrait pouvoir être contractualisé** pour une période donnée, trois ans par exemple. La mise en œuvre de ces propositions, qui forment un schéma simple, relativement souple et évolutif, ne peut être que très progressive et hautement concertée, aussi bien avec les maires qu'avec les syndicats d'enseignants. Elle suppose une forte volonté politique, de la souplesse et de la continuité dans l'action – une loi cadre par exemple – pour la conduire à bien. Elle aura aussi un coût. C'est le prix de la modernisation de l'école et de la mise à niveau de son fonctionnement, si longtemps différées.

Rôle et place de la circonscription du premier degré

La circonscription d'enseignement du premier degré est incarnée, pour les enseignants, par l'inspecteur assisté de l'équipe de circonscription. L'inspecteur du premier degré est, au plus près du terrain, celui des administrateurs qui est garant de la préservation du sens de la politique nationale²⁸.

Les missions des inspecteurs ont progressivement évolué et leurs charges de travail se sont alourdies. Issus, pour plus de 80% d'entre eux, de l'élite des enseignants du premier degré, généralement d'un niveau de formation élevé, ils pratiquent de plus en plus le management de service public et œuvrent à produire des résultats et à augmenter le potentiel des écoles de leur circonscription. A cet effet, ils jouent sur leurs cinq fonctions principales : donner du sens, organiser, animer, contrôler et évaluer. Dans leur action, **les inspecteurs sont assistés d'une équipe de circonscription**. Cette dernière est une construction de fait plus qu'une structure réglementaire ; elle a une géométrie qui peut être très variable selon les départements et les secteurs. Le noyau dur de cette équipe est constitué des conseillers pédagogiques, du secrétaire de circonscription et du secrétaire de CCPE ; s'y adjoignent les membres d'un second cercle formé par l'animateur des TICE, le coordonnateur de ZEP, certains animateurs (langues vivantes ou régionales, etc.). L'inspecteur dirige, coordonne et anime par ailleurs l'ensemble des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (les RASED), dont il évalue le fonctionnement et les maîtres.

Actuellement, le premier niveau de régulation du fonctionnement des écoles est celui de la circonscription et de l'inspecteur, les directeurs n'ayant aucune prérogative en ce domaine. Or un inspecteur a la responsabilité de 300 enseignants en moyenne, répartis dans des écoles dont le nombre peut varier de 30 à plus de 70. Malgré le niveau soutenu d'activité des inspecteurs et la qualité de leur travail, attestés par le suivi régulier et l'évaluation effectués par l'IGEN, ces nombres sont souvent trop élevés pour permettre une régulation qui soit un accompagnement continu et se traduise par des échanges réguliers entre les enseignants et leur responsable. Les inspecteurs sont de plus en plus amenés à faire des choix parmi leurs différentes activités.

La création et la mise en place des établissements primaires publics locaux d'enseignement et **le nouveau statut des directeurs devraient à la fois alléger les tâches des inspecteurs et, à terme, les réorienter**, tout en favorisant le redéploiement du champ d'activité des équipes de circonscription vers l'animation, le suivi des débutants, le conseil et l'accompagnement d'équipes. Le travail de l'inspecteur, allégé d'une partie des tâches administratives, moins exigeant en temps de concertation et de relations avec élus et parents, pourra utilement se consacrer au pilotage de la circonscription, au contrôle de conformité *a posteriori*, à l'animation du réseau des directeurs, à l'accompagnement des équipes enseignantes, à l'évaluation des maîtres et du fonctionnement des écoles, à l'animation pédagogique et à la mise en œuvre des moyens collectifs de la circonscription : réseau d'aides

²⁸ Viviane Bouysse, « Pour un pilotage de l'action en circonscription », 1995 ; Jean Ferrier « Les inspecteurs de l'école primaire » Thèse 1995

spécialisées, conseillers pédagogiques, animateurs TICE et remplacements lorsque ces derniers sont déconcentrés aux circonscriptions.

Les formes de travail collectif entre inspecteurs du premier degré, entre inspecteurs des écoles primaires et chefs d'établissements ou corps d'inspection du second degré, qui se développent actuellement au sein des bassins de formation, trouveront enfin plus facilement leur place dans des agendas plus raisonnablement et différemment remplis ; la liaison entre premier et second degré ne pourra qu'en bénéficier : elle reste encore trop souvent perfectible et susceptible de développement.

Les fonctions des inspecteurs de l'enseignement primaire doivent continuer à s'exercer dans le cadre d'une circonscription : ***la liaison entre une mission de pilotage et d'évaluation, et une compétence territoriale, est une force de l'enseignement du premier degré.*** C'est l'encadrement de terrain qui a historiquement façonné l'école primaire ; ce sont les inspecteurs qui, par leur compétence et leur action déterminée d'animation et de suivi, contribuent efficacement à la cohérence du fonctionnement de l'école et à la cohésion de ses équipes enseignantes.

Chapitre 2

MIEUX GERER CARRIERES ET RESSOURCES HUMAINES

« Les enseignants du premier degré sont évalués plus fréquemment que ceux du second degré, ce qui constitue une richesse du dispositif actuel. Mais la gestion de leur carrière reste en général très bureaucratique malgré sa déconcentration » (Claude Pair, opus déjà cité). La gestion des maîtres du premier degré, à la différence de celle des enseignants du second degré, a toujours été déconcentrée ; elle est dévolue aux inspecteurs d'académie et apparaît bien maîtrisée²⁹, dans les limites des contraintes de gestion qui la caractérisent aujourd'hui. Comme la gestion des enseignants du second degré, elle souffre d'un certain alourdissement des procédures, d'une perte de souplesse dans la gestion des ressources humaines et d'un manque de mobilité des personnels. Les solutions sont plus faciles à formuler qu'à mettre en œuvre.

La gestion des ressources humaines du premier degré est actuellement unitaire et peu diversifiée*Le cadre et les contraintes de gestion*³⁰

Les postes et les personnels du premier degré sont caractérisés par une grande unité de gestion et de pilotage. Les inspecteurs d'académie sont responsables à la fois de la carte scolaire, de l'implantation des emplois³¹ et de la gestion des maîtres, par mesures de déconcentration administrative³². Seuls, le concours de recrutement, la formation initiale et continue des professeurs des écoles, ou certaines mesures ponctuelles de gestion sont de compétence académique ou nationale. Une fois affectés à un département, les professeurs des écoles relèvent ainsi du cadre départemental. L'unité du cadre administratif est renforcée par l'unité de gestion liée à la décentralisation. Les procédures de gestion intègrent trois types de contraintes. Les premières sont celles liées à la masse des emplois à gérer (887 dans le Gers, 13.273 dans le Nord, à la rentrée scolaire 2.000). Les secondes concernent les nominations et les affectations : chaque poste doit être pourvu à la rentrée scolaire et chaque maître affecté sur un poste ; l'inspecteur d'académie a une obligation de résultats. Les dernières contraintes sont celles liées à l'exercice de la parité dans le fonctionnement du système, avec l'existence des commissions administratives paritaires départementales, qui donnent aux représentants du personnel un fort droit de regard sur les décisions des inspecteurs d'académie. Ces contraintes poussent à une certaine simplicité dans la gestion et les procédures.

La gestion commune des carrières

La gestion des carrières concerne essentiellement les promotions, qui conditionnent les rémunérations, et le mouvement des personnels. Elle met en évidence le rôle fondamental du « barème » au service d'un régime unique des promotions.

Le rôle du barème. Les procédures de gestion utilisées ont partout été discutées et négociées avec les représentants des personnels, difficilement le plus souvent en raison de l'appréciation divergente que peuvent avoir les inspecteurs d'académie et les délégués syndicaux du rôle respectif de la valeur professionnelle et de l'ancienneté des services. Elles sont sensiblement communes à tous les départements ; tous les maîtres sont également concernés, quelles que puissent être les spécificités de

²⁹ voir notamment « *Utilisation des emplois et élaboration de la carte scolaire dans l'enseignement primaire* », rapport au ministre de l'IGEN et de l'IGAENR, juillet 2000 et « *L'utilisation des postes hors classes à l'école primaire* » rapport au ministre de l'IGEN, novembre 2001.

³⁰ « *L'utilisation des postes hors classes à l'école primaire* », rapport de l'IGEN au ministre, novembre 2001.

³¹ par délégation de pouvoirs du ministre, décret du 11 juillet 1979

³² Décret 88-11 du 4 janvier 1988, arrêté du 12 avril 1988, en ce qui concerne les instituteurs et arrêté du 28 août 1990 modifié par celui du 27 novembre 1990 en ce qui concerne les professeurs des écoles.

leurs missions ou de leurs fonctions. La nécessité de trouver un indicateur qui permette une gestion de masse a amené tous les départements à élaborer un barème chiffré, principal étalon de mesure individuelle des maîtres, qui offre la possibilité d'effectuer les tris et les classements indispensables aux différentes opérations de gestion des enseignants. Tous les départements ont ainsi développé un barème des promotions qui simplifie la gestion des enseignants du premier degré, généralement sans distinguer les fonctions ou le grade. Peu discriminant -mais peut-être pour cette raison même- ce barème semble donner satisfaction, malgré ses imperfections.

Le régime unique des promotions. Dans la quasi totalité des cas, on peut considérer que tous les maîtres relèvent du même traitement. Le barème, dont l'application attribue à chaque maître une valeur numérique, prend toujours en compte la valeur professionnelle, exprimée par la note, et l'ancienneté générale des services (AGS), selon la formule : $\text{note}/20 + \text{AGS}^{33}$. Les nuances sont apportées par les éléments de pondération propres au barème de chaque département. Ainsi, la note peut être prise sans pondération ou pondérée par 1,5, par deux ou par trois ; elle peut être affectée de correctifs lorsqu'elle est ancienne et même, dans quelques cas, être diminuée au prorata des promotions antérieures ! Il n'est pas inutile de préciser que, la note procédant pour une grande partie de l'ancienneté (les grilles d'évaluation mises en place partout y veillent), la prise en compte de la valeur professionnelle est partout sérieusement amortie.

Le mouvement général ; les mouvements particuliers

Le barème des promotions sert de base au barème du mouvement qui prend en compte, sauf exception, certains critères d'ordre familial : nombre d'enfants, rapprochement de conjoints, ou professionnel : direction d'école, écoles en secteur difficile, etc., selon des proportions variables qui donnent lieu à d'âpres négociations en commission administrative paritaire départementales (CAPD). Le mouvement ne prend en compte la spécificité de certains postes que lorsque des procédures de nomination et d'affectation particulières les caractérisent. L'unité de gestion des enseignants du premier degré n'est en effet rompue que pour la nomination et l'affectation sur certains postes totalement ou partiellement hors classes, lorsque interviennent des éléments déterminants liés au recrutement. C'est le cas des directeurs d'écoles, des instituteurs et professeurs d'école maîtres formateurs et de certains postes dits « à profil » (conseillers pédagogiques, animateurs TICE, coordonnateurs de langues) demandant des diplômes et/ou des compétences particulières. Encore faut-il préciser que l'usage d'un cahier des charges définissant le profil de ce type de poste et son champ d'activité est très peu développé, les représentants des personnels s'y opposant, en effet, le plus souvent.

Des problèmes spécifiques

Les premières affectations posent problème, nous l'avons déjà noté. L'utilisation du barème pour les affectations sur postes pénalise les professeurs des écoles débutants. On les trouve d'abord sur les postes de remplaçants, en même temps que certains maîtres confirmés volontaires. Ces derniers obtiennent, en raison de barèmes élevés, les postes de remplacement sur zone ou en brigade, qui bénéficient d'un système de primes attractives, les seconds sont le plus souvent affectés à des postes correspondant à des compensations de décharges de service, souvent partagés sur plusieurs sites, non demandés car ils ne bénéficient pas des mêmes avantages : « une remarque porte sur la multiplication des parts de décharge. Il n'est pas interdit de voir un jeune professeur des écoles tout juste issu de l'IUFM, se voir attribuer quatre quarts de décharge dans quatre écoles différentes, avec des cours différents³⁴. ». Pour les mêmes raisons, on trouve les débutants affectés dans les secteurs non demandés de certaines ZEP ou en secteur rural très dispersé, en école à classe unique parfois.

³³ En règle générale, l'ancienneté générale des services est décomptée à raison d'un point par année de service.

³⁴ « *L'utilisation des postes hors classes à l'école primaire* » rapport de l'IGEN, 2001

Certains postes hors classes demandent à être mieux définis. Ces postes forment, pour une partie d'entre eux, l'encadrement intermédiaire de l'école. Les questions formulées récemment par l'inspection générale³⁵ cernent les problèmes et les enjeux. « Pour chacun de ces postes, devrait être établi un cahier des charges précis : ce n'est pas la même chose que d'être conseiller pédagogique à X... et à Y... ! Qu'attend-on actuellement d'un animateur informatique : un support logistique pour l'équipe de circonscription (dérive très fréquente), les prestations d'un technicien ou celles d'un pédagogue averti, en matière de TICE certes, mais qui ait réfléchi à l'utilisation pédagogique de ces TICE ? La nomination dans ces postes devrait être faite pour une durée déterminée avec la possibilité et l'obligation de suivre une formation initiale et une formation continue. La définition même de ces postes appelle réflexion : est-on à vie coordonnateur de la ZEP X... ; quelles sont les tâches qui exigent une formation et une pratique d'enseignant ; à partir de quand bascule-t-on dans une tâche de régulateur administratif et social ? Coordonner pédagogiquement une ZEP, en appui à l'inspecteur, est une tâche différente de celle qu'effectue un coordonnateur pour la Politique de la Ville d'une aire donnée. Cela implique une réflexion plus globale sur les possibilités d'évolution des carrières : quelle mobilité fonctionnelle pour un conseiller pédagogique, pour un animateur TICE ? Le cas des directeurs d'école appelle une réflexion particulière : qu'est-ce qui, au moment de l'inscription sur la liste d'aptitude rassure sur les compétences en matière d'animation et de gestion ? Quelle évaluation pour chacun des volets ? Quelle formation continue ? »

Les conditions d'une gestion des ressources enseignantes plus juste et plus efficace

L'amélioration du service public d'enseignement nécessite une gestion plus qualitative des ressources enseignantes³⁶. La gestion des maîtres du premier degré offre de ce point de vue des atouts importants : une décentralisation réelle et appréciée des enseignants, d'une part, et, d'autre part, un ensemble de postes de direction³⁷, de postes de coordination, d'animation et de soutien (11.575 postes), de conseil pédagogique (3.252 postes), de maîtres-formateurs (4.606 postes), de maîtres de l'enseignement spécialisé (plus de 26.000 postes)... Ces atouts doivent être mieux exploités. Il s'agit moins, ici, de définir des modalités techniques qui iraient à l'encontre de l'esprit de la décentralisation, que d'esquisser les axes et les principes d'un cahier des charges national dont l'élaboration relève de la compétence du ministère et de la direction des personnels enseignants.

Améliorer la gestion des carrières

L'institution scolaire a d'abord un devoir d'information des maîtres et se doit de leur apporter une aide effective pour choisir et organiser leur carrière, notamment lors de leur première nomination et lorsqu'ils souhaitent une mutation. Les représentants de l'institution, les IA-DSDEN et les services départementaux de l'Education nationale, doivent pouvoir être en mesure de faire des propositions d'évolutions et d'offrir des choix de poursuite de carrière, à partir des possibilités et des besoins locaux ; les possibilités de diversification des parcours doivent être lisibles par – et pour – tous. La circulaire annuelle départementale préparatoire au mouvement constitue un premier pas dans ce sens ; d'autres actions et voies d'information doivent être développées en fonction des réalités et des besoins locaux ; il apparaît de plus en plus nécessaire qu'un ***directeur des ressources enseignantes du premier degré*** (DRE), œuvrant en étroite collaboration avec les IEN³⁸, puisse être désigné dans chaque inspection d'académie, à l'instar des directions des ressources humaines (DRH) implantées dans tous les rectorats.

³⁵ « *L'utilisation des postes hors classes à l'école primaire* » rapport de l'IGEN 2001

³⁶ voir à ce sujet différents rapports de l'IGEN, notamment « *L'utilisation des postes hors classes à l'école primaire* », 2001, opus cité, et les travaux de la mission de réflexion sur le métier d'enseignant (DPE, D. Raulin, documents préparatoires et Charte de la mobilité).

³⁷ Actuellement : 19.000, dont 1043 totalement déchargés et 3.934 déchargés à moitié.

³⁸ Dans certaines inspections d'académie, c'est l'IEN adjoint à l'inspecteur d'académie qui assume – sans le titre – cette fonction.

La responsabilité de l'institution et son intérêt consistent non seulement à s'assurer que chaque fonctionnaire est affecté à un poste où ses compétences propres sont reconnues et mises au service des élèves et du système éducatif, mais aussi de **proposer aux enseignants des évolutions de carrières** adaptés aux besoins du service et aux ambitions légitimes des individus.

Améliorer et rendre plus spécifiques les procédures d'évaluation et de notation

La notation est une obligation réglementaire. Elle doit devenir plus crédible. La réflexion doit tout particulièrement s'attacher à développer deux types de démarches concrètes dans ce sens.

Il s'agit d'abord d'établir, pour chaque maître, à partir du référentiel des compétences et dès les concours et la validation de la formation initiale, **un « portefeuille de compétences professionnelles et cognitives »**, qui serait actualisé régulièrement : les inspections-évaluations ultérieures pourraient s'y référer expressément et le compléter utilement (voir plus loin, chapitre 4 : « *Mieux utiliser l'évaluation des maîtres* »).

Il faudra aussi revoir le système actuel de notation des enseignants, obsolète, pour lui substituer, à terme, **un bilan d'activité et de compétences**, distinct de l'inspection-évaluation. Ce bilan d'activité et de compétences pourrait être effectué, à la demande de l'IA-DSDEN et selon un échancier affiché, quatre ou cinq fois dans une carrière. A partir de ce bilan d'activité et de compétences, l'inspecteur d'académie attribuerait une note -exonérée de l'ancienneté générale des services- qui évoluerait ensuite *motu proprio*, indépendamment des inspections-évaluations, plus fréquentes et dont les objectifs (l'aide, l'accompagnement, le conseil et la régulation) seraient clairement affichés comme différents. Elle se ferait, selon des critères qui devront être précisés³⁹ et connus des intéressés, à partir du dossier du maître, d'un bilan d'activité présenté par l'intéressé, assorti d'un entretien d'évaluation et d'une visite en classe -ou sur site pour ceux qui n'ont pas de classe.

Certaines démarches proches de ce bilan d'activité et de compétences existent, parfois expérimentalement, pour d'autres catégories de personnels de l'Education nationale (personnels ATOS), ou de manière plus généralisée dans d'autres services publics, en particulier dans les directions départementales de l'Equipement ; il serait intéressant d'en étudier les modalités, leurs possibilités de transfert et leurs résultats.

Faciliter les débuts dans la carrière

Les évolutions dans la gestion des carrières, depuis la titularisation et la première affectation, doivent aussi répondre au souci d'améliorer les débuts de carrière et d'assurer un meilleur suivi des ressources humaines. Cela consiste à donner les moyens au nouveau recruté de compléter sa formation et d'ouvrir sa vision professionnelle aux différentes situations d'enseignement.

Pour l'institution, cela permet de **mieux connaître les besoins et les possibilités des débutants**, pour leur proposer des plans individualisés de formation et une information, en vue d'une affectation conforme – à terme – à leurs vœux et aux besoins du service. Le nouveau dispositif d'accompagnement de l'entrée dans le métier, répond à ce besoin ; son évaluation devrait permettre les ajustements nécessaires ainsi que des échanges d'expertise entre académies.

³⁹ On peut imaginer, par exemple, que l'évaluation-bilan soit effectuée par un autre IEN que celui de la circonscription du maître, par « binômes » comprenant un IEN et un conseiller pédagogique, etc., les possibilités d'organisation sont nombreuses, certaines plus simples que d'autres...

Faciliter la mobilité

Au-delà des premières affectations, la réflexion sur le suivi et l'accompagnement des carrières devrait amener une articulation plus fonctionnelle entre la mobilité géographique, la mobilité professionnelle interne au premier degré et les promotions offertes dans le cadre des fonctions ouvertes dans le premier degré, mais aussi au sein de la fonction publique d'Etat ou territoriale. Les enseignants doivent pouvoir, dès leur recrutement, envisager des stratégies en fonction de leurs choix personnels.

La mobilité est une condition de la réussite d'un dispositif de gestion des ressources humaines plus efficace, plus dynamique et *in fine* plus équitable. Elle doit s'inscrire clairement dans la logique des parcours professionnels diversifiés et, le cas échéant, dans le choix d'une reconversion pour certains maîtres : l'usure du métier, chez certains maîtres, est une réalité qu'il ne faut pas se cacher ; contrairement à d'autres professions où la prise de responsabilité est progressive, on attend des enseignants des performances égales du premier au dernier jour d'enseignement. L'employeur a une réelle responsabilité de ce point de vue et doit favoriser, en ce cas, une mobilité de reconversion.

Les conditions d'une mobilité ouverte et fonctionnelle relèvent essentiellement de deux ordres, l'un interne et l'autre externe à l'école primaire.

Au sein du dispositif de l'enseignement primaire, les fonctions et les postes permettant la diversification des parcours doivent être connus, les conditions d'accès (diplôme, formation, etc.) et les prévisions de besoins aussi ; les volontaires doivent pouvoir être aidés dans leur formation et leur préparation. Les postes qui favorisent la mobilité professionnelle sont très souvent, aussi, des postes de promotion qui doivent être financièrement attractifs, ce qui est très loin d'être le cas actuellement : un réel effort de reconnaissance de ces fonctions est indispensable et doit se traduire plus clairement par des primes et bonifications indiciaires discriminantes, tandis que tous les postes « à profil » doivent être effectivement profilés et soumis à mobilité.

A l'extérieur du dispositif du premier degré, des possibilités existent, ou pourraient exister.

- Dans le second degré, d'abord, notamment sous la forme de service partagé entre le cycle III des écoles primaires et le premier cycle du collège (en ZEP, par exemple, où les besoins sont forts et la coopération entre écoles et collèges mieux développée), de détachement de professeurs des écoles en collège (et réciproquement) pour une période donnée, mais aussi de délégation de directeurs ou de professeurs des écoles dans les fonctions de principal adjoint en secteurs déficitaires – avec possibilité d'intégration après évaluation positive, dans les deux derniers cas.
- Dans les services administratifs de l'Education nationale, aussi, par échanges contractuels de postes pour un temps donné, avec une première année à l'essai et la possibilité d'une intégration après évaluation positive. Ce schéma peut être développé en direction d'autres administrations d'Etat ou territoriales, dans des formes voisines qui, pour les fonctionnaires de ces autres administrations et par rapport au 2^{ème} concours interne de professeur des écoles, ont l'avantage de la souplesse et de la progressivité.

Ce ne sont là que des pistes, à creuser et à diversifier. Ce sont d'abord les mentalités qui doivent évoluer, celles des enseignants, mais aussi celles des responsables et des cadres de l'institution.

ADAPTER LA FORMATION DES MAÎTRES AUX BESOINS

« L'apparition des professeurs des écoles, en lieu et place des anciens instituteurs, ne représente sans doute qu'une évolution, un début qui indique cependant le sens de cette évolution vers une qualification supérieure⁴⁰ ». Les instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) ont été créés pour cela. Etablissements d'enseignement supérieur dont la mission essentielle est la formation des enseignants du premier et du second degré, ils ont été créés au titre de l'article 17 de la loi d'orientation de 1989 et se sont substitués à toutes les structures antérieures de formation, dont les écoles normales d'instituteurs. En charge de la formation initiale et, depuis 1998, de la formation continue, ils exercent ainsi le monopole de la formation des maîtres dont les enjeux sont clairement exprimés : une formation de haut niveau, associant au sein d'un même organe de formation tous les maîtres de l'enseignement scolaire. La difficulté de l'entreprise n'est pas mince. Le rapprochement des formations du premier et du second degré apparaît toutefois relever encore du domaine du vœu, mais pouvait-il en être autrement en l'état actuel des choses ? Par ailleurs, la formation initiale des professeurs des écoles connaît des difficultés qui ont amené l'annonce d'un plan de rénovation, tandis que la formation initiale, en cours de réorganisation, semble marquer le pas.

Réussir la réorientation de la formation initiale

Des problèmes spécifiques, bien cernés

Tous les candidats admis au concours de recrutement bénéficient d'une année de formation professionnelle. Dans certaines académies, un système de *liste complémentaire*⁴¹ a été mis en place : au fur et à mesure des besoins, les candidats sont mis directement sur des postes de terrain, leur formation ne débutant à l'IUFM qu'à la rentrée scolaire suivante. Cette pratique, qui rappelle celles qui ont accompagné les recrutements massifs de l'époque de croissance des effectifs des années soixante et soixante-dix, pose problème aux nouveaux recrutés, mais aussi aux responsables de formation ; elle devrait connaître une décline progressive de 2002 à 2005.

*La formation professionnelle de 2^{ème} année a fait l'objet de critiques*⁴² de la part des professeurs des écoles sortant de formation. Ces critiques portent le plus souvent sur les apports concernant l'apprentissage de la lecture, les techniques d'expression et de communication, les sciences humaines et sociales et, surtout, les questions relatives à la gestion de la classe, à l'hétérogénéité des publics, à la discipline, à la gestion d'une classe à plusieurs niveaux, à l'enseignement en ZEP, ce qui pose problème compte tenu de l'affectation des débutants. Les opinions les plus positives se rapportent au stage pratique de 2^{ème} année, mais aussi au mémoire professionnel et aux apports des enseignants issus du premier degré qui les guident et les conseillent. En caricaturant un peu, deux opinions, formulées par des professeurs des écoles sortant d'IUFM, résument la problématique des étudiants : « ce qui m'a manqué ? du concret ... pas assez de stages » ; « ce qui m'a le plus apporté ? les stages... ».

Les opinions portées sur les enseignants sont contrastées : moins de la moitié des étudiants se disent satisfaits des enseignants de leur IUFM, mais plus des deux tiers d'entre eux le sont de leurs intervenants extérieurs et neuf sur dix des enseignants en poste venant du 1^{er} degré. Ce ne sont pas les compétences des intéressés qui apparaissent en cause, mais les types d'enseignements dispensés et leur proximité avec les préoccupations professionnelles des étudiants. Cela n'est pas surprenant si l'on

⁴⁰ Gilles Baillat, IUFM de Reims, et Roger Guillon, GRPPE, déjà cités.

⁴¹ En 1999 : 550 inscrits à Versailles, 381 à Lille, 236 à Créteil, mais 0 en Corse, 21 à Limoges, 23 à Poitiers.

⁴² « *Devenir professeur des écoles* » DPD, opus déjà cité, mais aussi enquête SOFRES pour le SNUIPP, opus déjà cité

considère la très forte hétérogénéité des étudiants et le temps relativement court de leur formation. Ces remarques et ces critiques s'inscrivent dans un champ plus vaste d'interrogations sur la préparation au métier, sur son exercice, sur l'accompagnement des évolutions qui caractérisent le public scolaire accueilli : quel tronc commun de formation, quel socle de compétences, pour quelle « professionnalité » ? Comment mettre en perspective la formation des maîtres en particulier leur polyvalence, avec les apprentissages des élèves, qui forment la base spécifique de l'enseignement primaire ? Comment travailler au sein d'équipes, de partenariats ? Quelle articulation entre formations initiale et continue ?

Le plan de rénovation de la formation initiale

Le plan de rénovation présenté cette année par le ministre vise à pallier les difficultés constatées, à répondre aux interrogations, en prenant en compte, en priorité, le premier objectif pour un maître : faire acquérir à ses élèves les savoirs de base, *lire, écrire, parler, compter*, et pour cela, consacrer près d'un tiers du temps de formation à l'IUFM. En termes de formation, il s'agit de développer la responsabilité des étudiants, de rapprocher théorie et pratique, de dégager du temps pour la réflexion et l'autonomie individuelle, d'éviter le morcellement de la formation, de préparer aux situations d'enseignement nouvelles et au travail en équipe. La formation initiale bénéficiera désormais d'***une dominante disciplinaire*** et devra sensibiliser l'ensemble des stagiaires aux problèmes de la difficulté scolaire, aux méthodes d'adaptation et d'intégration scolaire, ainsi qu'à l'hétérogénéité des publics, pour une meilleure adaptation de la pédagogie des futurs maîtres. Le plan de rénovation prévoit, aussi, des temps de formation communs au premier et au second degré, sur thèmes d'intérêt transversaux : l'évaluation, la lecture, l'expérience scientifique, la construction du temps. ***Les équipes de formateurs doivent se diversifier***, enfin, dans la perspective du nécessaire renforcement des liens entre la formation et le terrain ; elles seront composées d'un noyau indispensable de permanents de l'IUFM, d'enseignants en service partagé entre un établissement scolaire et l'IUFM et des maîtres-formateurs, trop souvent sous-utilisés. Un nouveau cahier des charges de la formation accompagne ce plan de rénovation ; les IUFM devront présenter en 2002 leur nouveau projet d'établissement incluant leur plan de formation rénovée ; la contractualisation interviendra ensuite. Il s'agit là d'un vaste programme, dont la réussite n'est pas forcément acquise.

Les conditions de la réussite

Le succès de ce plan de rénovation dépendra beaucoup, en effet, de son cahier des charges et notamment de quatre de ses principaux éléments.

1 – Il s'agit, d'abord, du référentiel national des compétences attendues en fin de formation initiale. Cet outil indispensable existe⁴³ et apparaît de bonne qualité ; son statut, toutefois, mérite d'être nettement affirmé : il est l'un des éléments structurants de la formation de 2^{ème} année et du cadre commun à partir duquel des contrats pourront être établis entre étudiants et formateurs, entre IUFM et employeurs, entre direction de l'IUFM et formateurs.

2 - C'est à partir de ce référentiel que pourra, ensuite, être constitué le « ***portefeuille de compétences professionnelles et cognitives*** » de chaque maître, mis à jour lors des évaluations et des formations ultérieures, qui permettra – à terme – une meilleure gestion des ressources humaines du premier degré. C'est dire son importance individuelle et collective.

3 - Il est indispensable, par ailleurs, que le cadrage national des contenus et des horaires soit nettement finalisé, précis et contraignant, sous peine de voir se renouveler les dérives antérieures. La constitution d'équipes de formateurs, associant enseignants permanents et enseignants en service partagé, est très attendue ; elle risque de souffrir du manque de maîtres-formateurs et de l'inadaptation d'une partie du réseau des écoles d'application aux conditions réelles de l'école.

⁴³ Annexe du règlement du concours externe de recrutement des professeurs des écoles, 1994

4 - Enfin, un dispositif d'évaluation des enseignants et de la formation qu'ils dispensent doit être mis en place dans les IUFM ; il devra faire l'objet d'une attention particulière et se dégager des tentations de l'auto-évaluation : *seule une évaluation externe garantit une appréciation objective des résultats* au regard du cahier des charges, des besoins de l'école et de l'employeur.

Pourraient aussi figurer utilement au cahier des charges, dans la même logique de succès de la rénovation de la formation initiale, des précisions sur la formation à la polyvalence du maître, à la transversalité des enseignements, aux références culturelles de la classe.

La formation continue du premier degré : en panne ou en mutation⁴⁴ ?

Force et faiblesse de la formation continue du premier degré

A bien des égards, la formation continue des enseignants du premier degré offre des aspects paradoxaux. En 1972, les instituteurs sont les premiers enseignants à bénéficier d'un véritable dispositif de formation continue, à raison de 36 semaines pour l'ensemble de la carrière. Cette formation, conçue et mise en œuvre sous la responsabilité des IA-DSDEN, est longtemps restée à l'écart des avatars qui ont marqué le développement plus tardif, depuis 1983-1985, de la formation continue du second degré. Elle s'est développée sans conflit notable de légitimité, en bénéficiant d'atouts qui ont fait défaut au second degré : un cadrage volontariste pluriannuel de la Direction des écoles (priorités affichées et relais du plan national de formation ou PNF), les ressources des écoles normales (antennes des IUFM désormais), le réseau des inspecteurs et des conseillers pédagogiques, des moyens spécifiques de remplacement (brigades et stages en situation des maîtres en formation initiale). Des difficultés, cependant, sont progressivement apparues, qui relèvent de la structure même de la formation continue du premier degré et la pénalisent.

La formation continue du premier degré est-elle en panne ?

Elle connaît actuellement de réelles difficultés, aisément observables, mais dont l'intensité varie selon les départements et les champs de formation. Les plans de formation continue sont tributaires des moyens de remplacement. Les tensions qui caractérisent l'élaboration des cartes scolaires ont amené la diminution des moyens spécifiques de remplacement. La formation continue est ainsi devenue « *la variable d'ajustement⁴⁵* » d'un système souvent réduit à utiliser d'abord les ressources en professeurs des écoles stagiaires. Des contraintes de rigidité s'ajoutent ainsi à celles qui caractérisent le rapport entre l'offre et de la demande de formation. La demande de formation est, sauf exceptions, établie sur la base du volontariat des enseignants. Ceux-ci, de niveaux très divers, sont loin de choisir les formations répondant à leurs besoins les plus urgents et répugnent souvent à quitter leur classe pendant une trop longue durée – ou parfois la quittent trop volontiers. L'offre de formation trouve ses limites dans les capacités et la disponibilité des formateurs, qui ne sont pas toujours les meilleurs ou les mieux adaptés à l'accompagnement des priorités du plan de formation. Enfin, la plupart des IUFM, absorbés par la priorité donnée à la formation initiale d'un nombre croissant d'étudiants, ont été de moins en moins capables d'assurer la part de formation continue (à peine 35% actuellement) auparavant dispensée par les écoles normales. Dans ces conditions, il n'est pas étonnant que dans certains gros départements à forts besoins, la plupart des stages ou formations prévus sur moyens de remplacement (brigades) aient été annulés, ni que l'on fasse appel de plus en plus aux ressources des circonscriptions, avec le risque de voir se développer une confusion de rôle et d'organisation entre animation

⁴⁴ Données : DPD C5 et DESCO A10

⁴⁵ Rapport IGEN-IGAENR « *Utilisation des emplois et élaboration de la carte scolaire dans l'enseignement primaire* » juillet 2000 opus cité. Entre 1989-90 et 1999-2000, 1151 postes destinés aux remplacements pour formation continue ont été supprimés, soit une perte de capacité de formation continue de plus de 40.000 semaines-stagiaires en 10 ans.

pédagogique et formation continue, au lieu de l'articulation fonctionnelle qui doit s'établir entre l'une et l'autre. Ces difficultés retentissent sur la capacité à concevoir des plans et des programmes de formation à moyen ou long terme, et sur la possibilité d'offrir des modalités attractives et des ressources en formation renouvelées.

Des problèmes d'adaptation aux besoins

La formation continue des maîtres du premier degré n'apparaît plus vraiment adaptée aux besoins, même si près des $\frac{3}{4}$ des stages sont consacrés à l'actualisation et à l'approfondissement des connaissances. La quasi totalité des formations se sont déroulées sur le temps de travail. Le volume des stages consacrés aux enseignements fondamentaux – français et mathématiques – apparaît cependant peu important en comparaison d'autres champs disciplinaires, artistiques notamment. Selon l'enquête conduite par la Direction de la Programmation et du Développement auprès d'un panel de professeurs des écoles, 60% des enseignants (un peu moins en ZEP) déclarent avoir bénéficié de la formation continue au cours des cinq dernières années. Les types de formations suivies donnent, par ordre décroissant, une priorité aux techniques de la pédagogie générale, à la formation et aux didactiques disciplinaires et aux nouvelles technologiques. Parmi les autres formations, on note celles concernant l'apprentissage des langues vivantes et celles préparant aux fonctions de direction. Les motivations évoquées par les enseignants consultés sont le désir d'échange avec d'autres enseignants sur les pratiques professionnelles, qui emporte les deux tiers des suffrages, suivi de près par le souhait d'améliorer sa pratique de la classe et celui d'élargir sa culture pédagogique et les pratiques innovantes. Enfin, les deux tiers des enseignants consultés ne lient pas la qualité de l'enseignant à celui de la formation reçue. Ces constats ont milité en faveur d'un nouveau dispositif.

Un nouveau dispositif

Le nouveau dispositif de formation continue mis en place en 1999, outre un programme national de pilotage destiné à mettre en cohérence la formation avec les priorités nationales et de fournir les ressources nécessaires (séminaires, universités d'été), restructure le niveau académique et confie aux recteurs la maîtrise d'ouvrage et aux IUFM la maîtrise d'œuvre de la formation continue, sous forme contractualisée, avec un contrat d'objectifs. Le plan académique de formation fédère et intègre toutes les actions du premier et du second degré. La volonté d'une définition et d'une mise en œuvre de la formation continue tenant compte, en priorité, de la demande de formation plutôt que de l'offre de formation, est clairement affichée et bienvenue.

Des difficultés structurelles demeurent

La première concerne la définition des besoins : ***sur quoi fonder la demande ?*** Les résultats des évaluations des élèves en CE2, en 6^{ème} et maintenant en grande section de maternelle sont encore peu ou pas pris en compte. La seconde concerne ***l'évaluation des maîtres par les inspecteurs***, pourtant régulièrement effectuée et riche d'enseignements, qui ***apparaît souvent peu et mal utilisée*** lors de la définition des priorités de formation et lorsqu'il s'agit de désigner les stagiaires. Par ailleurs, les choix des enseignants restent libres et ne correspondent pas toujours à des besoins avérés, même lorsque ceux-ci ont été repérés lors d'une inspection. ***Les difficultés de remplacement*** existent toujours ; elles ***rendent rigide l'offre de formation***. Enfin, la capacité de réponse des IUFM reste limitée ; l'appel à la diversification des prestataires devrait pallier ce problème récurrent, sous condition d'une vraie mise en concurrence des capacités internes d'offre de l'IUFM avec les possibilités externes de couverture des besoins ; il n'est pas certain que le recteur, employeur et maître d'œuvre du plan académique de formation soit en mesure d'effectuer ou de faire effectuer les arbitrages indispensables en l'état actuel des choses, quelle que puisse être sa volonté d'y parvenir.

La question des formations qualifiantes

La formation continue du premier degré comprend un volet non négligeable de formations qualifiantes ou validantes, qui permettent l'accès à certains des « métiers » du premier degré et favorisent la mobilité professionnelle : CAPSAIS conduisant à l'enseignement spécialisé, CAFIPEMF ouvrant l'accès aux fonctions de maître-formateur et de conseiller pédagogique, directeur d'école. Ces formations visent à satisfaire des besoins en partie non couverts, notamment dans les grosses académies ; elles font appel à une ingénierie qui devient plus complexe qu'auparavant et peuvent parfois se révéler fortes consommatrices de moyens. Selon quels arbitrages les mettre en œuvre ?

La question de l'articulation entre niveau national et niveaux académique et départemental

Le système d'information national pour le pilotage et le suivi de la formation continue des enseignants conçoit les plans de formation comme un ensemble de dispositifs aux modules articulés entre eux, autorisant des parcours individualisés de formation, des formations à dominante, et répondant aux besoins diversifiés d'un public lui-même très divers par son niveau de formation universitaire, exerçant au sein d'un ensemble très ouvert de « métiers ». Cela ne peut réussir qu'avec une prise en compte très précise, au niveau des autorités académiques, recteurs et IA-DSDEN, des besoins locaux et individuels que seuls les IEN chargés d'une circonscription du premier degré peuvent permettre d'identifier, de mesurer et de valider. Cette contribution des corps d'inspection est essentielle pour favoriser le recentrage de la formation continue sur les besoins avérés des enseignants et des élèves⁴⁶ ; elle mérite d'être mieux formalisée et réellement outillée, pour être pleinement utilisée. Le système actuel ne reconnaît que la qualification initiale des maîtres et ne tient pas compte, sauf pour les formations qualifiantes, des compétences acquises grâce à la formation continue. Le dispositif individuel de « portefeuille de compétences professionnelles et cognitives » qui devrait être mis en place dès la formation initiale et complété ensuite tout au long de la carrière (voir chapitre précédent), devrait permettre un système de certification qui ouvrirait des possibilités d'accès accrues à certaines fonctions, ces compétences entrant dans le champ de l'évaluation des enseignants.

Deux questions nécessitent des réponses qui devront faire l'objet d'une véritable discussion

La première concerne le principe de libre choix des maîtres : est-il intangible ou doit-il être reconsidéré sous l'angle des besoins ? Y a-t-il place pour une formation continue à publics désignés ? A l'évidence, la réponse ne peut être que positive si l'on considère que le service rendu aux élèves est la première priorité.

La seconde question concerne le principe du temps de formation des maîtres : doit-il être totalement pris sur le temps de travail et, dans ce cas, ce principe est-il compatible avec celui d'une formation continue accessible à tous et avec celui de la prise en compte des besoins des élèves et des possibilités du système éducatif ? Ici encore, des évolutions et des modulations apparaissent indispensables.

Les enseignants seront-ils convaincus de l'utilité de cette démarche globale d'ouverture et de discussion ? Leurs organisations représentatives seront-elles persuadées de ce qu'elles ont à gagner à la voir réussir ? Nul doute que c'est là un enjeu majeur des prochaines années.

⁴⁶ voir 2^{ème} partie, chapitre 4, « Mieux utiliser l'évaluation des maîtres ».

Chapitre 4

MIEUX UTILISER L'ÉVALUATION DES MAÎTRES

Enjeu de première importance, l'évaluation des maîtres est « une question qui a un long passé et une courte histoire : un long passé parce que l'inspection, première forme apparentée à l'évaluation, a plus d'un siècle et demi d'âge et d'avatars, une courte histoire parce que cette question a été si longtemps traitée de manière normative qu'on éprouve des difficultés à l'aborder de manière problématique encore aujourd'hui »⁴⁷.

Les avatars de l'inspection

Longtemps outil d'observation et de surveillance de l'école et des maîtres, l'inspection a évolué vers une priorité donnée à sa mission d'évaluation, sans, toutefois, se dégager, dans l'inconscient collectif des enseignants, de son aura magistrale et normative. C'est un problème.

L'évolution des missions de l'inspection

Initialement conçue comme un moyen de surveillance des maîtres et, progressivement, comme une évaluation et un contrôle de leurs pratiques, l'inspection a été un outil déterminant dans la mise en place et le développement de l'école de la III^{ème} République, dont les inspecteurs ont pu être considérés, à juste titre, comme les vrais « hussards noirs » des luttes pour l'école publique. L'inspection devient ensuite, peu à peu, ce moment de la liturgie de l'école laïque où un supérieur hiérarchique rencontre un subordonné sur son lieu de travail et dans l'exercice de ses fonctions, lui prodigue encouragements et conseils pour qu'il s'acquitte au mieux de ses devoirs ; l'inspection est aussi l'acte par lequel est actualisée la reconnaissance institutionnelle garantie par le concours de recrutement et la titularisation ; l'inspection sert, enfin, à fixer la note du maître, d'où une ambivalence génératrice de confusions.... Sous cette forme, l'inspection connaît une longue période de stabilité, en rapport avec celle qui caractérise l'école primaire jusqu'aux années soixante-dix.

L'affirmation de la mission d'évaluation

Le mouvement de contestation de l'inspection qui, après 1968 anime l'action de certains syndicats et mouvements militants de « l'éducation nouvelle », conduit, en 1983, à la redéfinition de ses procédures : l'inspecteur doit l'annoncer et veiller à ce qu'elle soit un moment de dialogue approfondi, le rapport qui en est fait peut donner lieu à une réponse du maître inspecté ; le mot évaluation fait son apparition. Ainsi réorientée et dédramatisée par une pratique adoucie de la relation d'autorité, modifiée dans ses formes devenues de plus en plus contractuelles, n'ayant plus qu'exceptionnellement des suites négatives pour l'inspecté, l'inspection individuelle trouve un nouvel équilibre entre différentes fonctions : le contrôle de conformité, l'évaluation des pratiques et des résultats, la régulation et le conseil, la notation des enseignants. Cette dernière est, d'ailleurs, largement pondérée par le jeu des barèmes qui privilégient l'ancienneté. D'autres formes d'inspection, d'école ou de cycle, apparaissent, en rapport avec la loi d'orientation et la notion d'équipe enseignante. Les maîtres, dans leur majorité, semblent s'accommoder de l'inspection telle qu'elle se pratique ; l'inspecteur est d'ailleurs souvent perçu comme moins dangereux que ceux qui pourraient prétendre à effectuer une évaluation externe de l'école. L'inspection a rendu et rend encore des services précieux ; elle apparaît toujours nécessaire. Est-elle pour autant suffisante et bien comprise de tous les maîtres ?

⁴⁷ Viviane Bouysse, « *L'évaluation des enseignants du premier degré* » note de recherche, DEA. Autres références utilisées : Jean Ferrier « *Les inspecteurs des écoles primaires* » thèse de doctorat ; Bruno Maresca « *Enseigner dans les écoles-enquête sur le métier d'enseignant* » Education et formation n°51 ;

Des demandes et des formes alternatives à l'inspection

Le refus d'inspection a été prôné par certaines organisations syndicales, avec un succès mitigé ; les refus d'inspection n'ont jamais concerné qu'un pourcentage relativement faible de maîtres. Certains arguments avancés méritent toutefois analyse, de même que l'expérience conduite dans les Hautes-Alpes.

L'inspection mise en cause

Certaines organisations représentatives des enseignants du premier degré mettent en cause plusieurs aspects de l'inspection, notamment une évaluation des pratiques trop subjective, qui ne relèverait que les aspects négatifs et ne permettrait pas aux enseignants de construire leur identité professionnelle. Elles demandent une évaluation formative conçue comme un des leviers de la motivation, qui permettrait des remédiations et n'aurait pas d'incidence sur le déroulement des carrières. Les objectifs ne sont pas difficiles à cerner, en particulier en ce qui concerne la déconnexion de la note pédagogique de celle du barème permettant la gestion des carrières. Les dispositifs d'évaluation alternatifs proposés font parfois appel à la collégialité professionnelle, à la recherche et aux services des IUFM, qui peinent déjà à satisfaire la demande en formation ; ils apparaissent lourds et peu commodes de maniement, malgré certains aspects intéressants, comme le met en évidence l'expérience conduite dans les Hautes-Alpes.

Les enseignements de l'expérience alternative des Hautes-Alpes

L'expérience conduite depuis 2000 dans les Hautes-Alpes⁴⁸ peut paraître séduisante à certains égards. Lancée par l'IA-DSDEN avec les partenaires institutionnels, elle s'appuie sur deux constats. Le premier est relatif aux difficultés observées dans la mise en œuvre de la loi d'orientation, dans l'évolution des pratiques d'enseignement avec la nécessité de travailler en équipe, dans la difficulté pour chaque enseignant de trouver seul des réponses. Le second concerne le besoin d'adapter – sans les remettre en cause – les missions des corps d'inspection et de promouvoir l'accompagnement d'équipes.

L'expérience vise quatre objectifs principaux : l'instauration d'un climat de confiance réciproque favorable au développement d'une responsabilité partagée ; l'implication des enseignants dans un travail en équipe conduisant à une évolution pertinente des pratiques de la classe et à leur adaptation aux besoins des élèves ; le renforcement des capacités d'expertise d'évaluation des équipes de circonscription ; la mesure objective des besoins des maîtres, pour mettre en œuvre une formation continue adaptée. La valeur pédagogique ne retentit plus sur la note fixée par le barème de gestion des carrières. Cette expérimentation a reçu localement un accueil favorable. Elle se développe de manière encore partielle dans ce petit département et un protocole d'évaluation, qui inclut l'apport de chercheurs, se met en place. Des lignes de force apparaissent : l'engagement des acteurs, le vaste « remue-méninges » levier d'une évolution des pratiques (qui reste à venir, toutefois), la transformation du climat social, une appréhension « de l'intérieur » de la vie pédagogique de l'école.

Certaines difficultés sont cependant perceptibles. L'absence de qualification de certains évaluateurs pose un problème de validation, d'abord ; ensuite, la prise en compte des enseignants non directement en charge d'une classe est difficile, tandis que la différenciation faite par l'institution entre les enseignants qui s'engagent et progressent, et ceux qui ne s'impliquent pas dans leur profession devient formelle. La non incidence de la valeur pédagogique dans le barème pose enfin deux problèmes, l'un de principe, l'autre technique : que faire quand il n'y aura plus aucune distinction de note alors que les

⁴⁸ <http://rectorat.aix-marseille.fr/ia05> « De l'inspection individuelle à l'accompagnement des équipes d'école »

promotions au choix existent toujours ? Ces questions semblent toutefois mineures au regard de la question de la responsabilité partagée dans un système où les enseignants n'ont pas d'obligation de résultat. Les confusions apparaissent difficiles à résoudre. Enfin, le dispositif apparaît lourd et consommateur de temps et de moyens. Les résultats, pas toujours probants, le justifient-ils ? En tout état de cause, cette expérience reste partielle et non reproduite ailleurs.

Redéfinir et mieux utiliser l'évaluation des maîtres et du système éducatif

L'évaluation des maîtres par des inspecteurs formés et qualifiés reste à la fois originale et nécessaire. Elle mérite, cependant, d'être rénovée, outillée et élargie, tandis que les données qu'elle fournit doivent être mieux et plus lisiblement utilisées par l'institution ; dans cette logique, comme le démontre l'activité de nombreux IEN, elle est en mesure de donner du sens à d'autres démarches, qui relèvent de l'accompagnement : le conseil concernant le fonctionnement pédagogique de l'école, et le conseil individuel de formation ou d'évolution de carrière. C'est cette forme d'inspection-évaluation, distincte dans ses objectifs et ses procédures du bilan d'activité et de compétences⁴⁹ permettant d'établir la note professionnelle de chaque maître, qui sera analysée ici.

L'inspection est un outil d'évaluation difficilement remplaçable, qui doit être mieux finalisé

L'évaluation des enseignants fait partie des compétences de l'Etat et constitue une disposition originale du fonctionnement du système éducatif français. On doit remarquer que les inspecteurs de l'éducation nationale chargés d'une circonscription du premier degré ont, à ce sujet, une activité généralement soutenue et de qualité⁵⁰, bien suivie par les inspecteurs d'académie directeurs des services départementaux de l'Education nationale et régulièrement évaluée par l'inspection générale dans le cadre de ses missions de suivi. Le système éducatif n'a rien à gagner à se priver de ce qui est unique dans l'acte d'inspection : le transport *in situ* de l'évaluateur, l'observation directe des élèves, de la classe, de l'école, la rencontre de l'enseignant sur son terrain et dans la globalité de la situation qu'il assume, la connaissance irremplaçable de ce qui est concrètement observé. Seule l'évaluation individuelle effectuée par des inspecteurs formés pour cela et investis d'une mission de service public garantit la certification des compétences acquises par les enseignants, dans la logique de la mise en place du « portefeuille de compétences professionnelles et cognitives » du maître. Encore est-il nécessaire de faire évoluer l'inspection dans la voie d'une évaluation utile et comprise de chacun. La réflexion sur ce sujet avance, mais si la valence « contrôle » de l'inspection se perçoit bien, sa valence « évaluation » est plus volontiers référée à la pertinence et à la cohérence des choix des maîtres et des équipes, qu'à l'efficacité de l'action conduite en direction des élèves. C'est là que se situent le débat et les oppositions. Une fois la déconnexion entre notation et inspection-évaluation clairement établie, un travail d'explicitation est à conduire et un appareil méthodologique lisible et d'utilisation commode pour le plus grand nombre reste, au moins en partie, à élaborer et à mettre en œuvre.

L'inspection-évaluation individuelle peut et doit être élargie

En 1992-1993, le groupe de l'enseignement primaire de l'inspection générale a défini ***une conception de l'inspection rénovée***, accordée à la réglementation. Les deux fonctions de l'inspection, le contrôle de conformité et l'évaluation qualitative sont réaffirmées ainsi que les règles de procédures (préparation, entretien, rapport d'inspection). Il est clairement précisé que le temps d'inspection doit être consacré à l'observation d'une séquence d'enseignement saisie dans son contexte, à l'observation et à l'évaluation du travail des élèves. Les critères explicites à prendre en référence sont l'efficacité de

⁴⁹ Voir ci-dessus, 2^{ème} partie, chapitre 2, 2^{ème} § « *Les conditions d'une gestion des ressources enseignantes plus juste et plus équitable* ».

⁵⁰ L'objectif est de 90 inspections par an ; les écarts apparaissent cependant importants : plus de 100, parfois, autour de 70 à 75 le plus souvent, mais une trentaine seulement dans certains secteurs...

l'enseignement au regard des résultats auxquels parviennent les élèves, la régularité et la pertinence de l'enseignement, dont témoignent la périodicité et le choix des exercices – à voir dans les cahiers – ainsi que la méthode mise en œuvre, l'ensemble étant saisi dans une vision dynamique qui intègre à la nouvelle évaluation les données des évaluations précédentes.

Il est également souligné que *l'inspection individuelle peut et doit élargir son horizon* : elle doit être replacée dans le cadre de l'école pour apprécier comment sont pris en compte l'organisation en cycles et le projet de l'école dans la classe de chaque maître, pour associer à l'évaluation individuelle celle du travail en équipe, pour prendre ainsi la mesure de la cohérence et de l'enrichissement qu'apporte un projet commun. Il est nettement souligné, enfin, que le critère d'évaluation est, là comme dans la classe, l'efficacité de l'action pour les élèves et non une forme particulière de fonctionnement. Ce cadrage affiche clairement la démarche d'évaluation et l'ouvre du maître à l'équipe.

Dans cette logique, *de nouvelles démarches d'accompagnement et de conseil*, distinctes de celle de l'inspection-évaluation mais articulées avec elle, doivent pouvoir trouver leur place. Elles font intervenir non seulement l'inspecteur, mais l'équipe de circonscription, selon les besoins, et se placent résolument dans l'hypothèse de la création de l'établissement primaire public local d'enseignement (EPPLE). Il s'agit d'abord de l'accompagnement d'équipes, avec la mise en place des TICE, de la rénovation de l'enseignement des sciences, des enseignements artistiques, des différents dispositifs d'aide et de soutien (programmes personnalisés d'aide et de progrès et interventions des maîtres spécialisés du RASED, par exemple). Il s'agit, aussi, de l'aide à la régulation du fonctionnement pédagogique de l'école, à partir du bilan annuel de son fonctionnement pédagogique, et, enfin, du bilan-conseil en formation, en stratégie de parcours professionnel, sur demande des maîtres intéressés. Ici encore, les actions pionnières conduites par certains inspecteurs peuvent éclairer la route à suivre.

L'institution doit définir, outiller et mieux utiliser le dispositif d'évaluation des maîtres

L'évaluation des inspecteurs, régulièrement effectuée par l'IGEN, montre que les objectifs et les procédures de l'inspection-évaluation sont inégalement pris en compte et mis en œuvre sur le terrain, ce qui enlève parfois de la crédibilité à l'action des inspecteurs. Cette action apparaît la plupart du temps soutenue mais peu ou mal utilisée par l'institution. Des progrès sont possibles et nécessaires ; ils n'ont de chance d'émerger que dans le cadre d'une politique nationale, relayée par les autorités académiques et évaluée dans ses résultats.

On peut tracer trois axes pour développer cette démarche de qualité qui devient urgente. Il s'agit d'abord de *définir le cahier des charges des procédures* communes d'évaluation (modalités et champs de l'inspection, items) et de restitution de l'évaluation (rapport, entretien individuel, élargi aux maîtres du cycle, de l'école, etc.). *Le référentiel de 1994*, qui définit les compétences attendues d'un professeur des écoles, *doit servir à déterminer les items de l'évaluation* et, à terme, le « portefeuille de compétences professionnelles et cognitives » de chaque maître. Les expériences de mise en place d'observatoires départementaux de l'évaluation des maîtres, conduites dans quelques départements semblent intéressantes et à suivre.

Par ailleurs, on doit considérer, avec Jean Ferrier⁵¹, que *l'animation pédagogique et la formation continue semblent être liés de façon étroite avec l'inspection-évaluation*. Celle-ci, en effet, est un temps d'analyse des besoins. Elle a pour objet, entre autres, de convaincre le maître qu'il a des points forts et des points faibles, que ceux-ci peuvent être améliorés par la formation. On peut regretter, dans ces conditions, que les données tirées de l'observation directe des classes ne bénéficient pas toujours

⁵¹ « *Les inspecteurs de l'école primaire* » Jean Ferrier, thèse de doctorat, 1995

d'un recueil systématique permettant une objectivation des actions d'animation en circonscription et de formation continue aux niveaux départemental et académique.

Des expériences sont en cours ; *une méthodologie et des outils*⁵² *existent*, notamment ceux, informatisés, élaborés par certains inspecteurs à partir de la démarche initiée par Jean Ferrier ; ils mériteraient d'être testés par la Direction de l'enseignement scolaire et généralisés s'ils sont jugés utiles et conformes aux besoins. Enfin, il apparaît de plus en plus utile de favoriser, chez chaque inspecteur, la prise de recul et la réflexion sur ses propres pratiques d'inspection et d'évaluation. Ici encore, des outils et des démarches existent, qui permettent la réflexion individuelle et commune des inspecteurs, comme leur formation dans ce domaine.

L'inspection des maîtres, outil commun des deux dispositifs – différents et complémentaires – que pourraient être le bilan d'activités et de compétences, d'une part, et l'inspection-évaluation d'autre part, apparaît comme une démarche indispensable au fonctionnement de l'école primaire et à la gestion de ses ressources humaines. Elle est parfaitement compatible avec les nouvelles formes de management de terrain que sont l'accompagnement des équipes enseignantes et le conseil aux individus ou aux équipes enseignantes.

Depuis une dizaine d'années, le ministère n'a pas su – ou n'a pas pu – définir un corps de doctrine et surtout une politique concernant l'évaluation des maîtres et l'inspection. Il devient urgent qu'il « reprenne la main » dans ce domaine et ne laisse pas proliférer des expériences sur lesquelles il ne pourra pratiquement pas revenir.

Cela semble encore possible dans le premier degré, encadré par un corps d'inspection reconnu comme légitime par les maîtres, compétent, actif et expérimenté, prêt à se mobiliser sur une démarche d'évaluation clairement affichée, accompagnée et outillée, qu'il attend.

⁵² en particulier : IEN PILOTE, version 2 ou 3, de Frédéric Lemerrier, académie d'Amiens, circonscription de Crépy-en-Valois, Oise.

Conclusion

DES PRIORITES ET DES CHOIX

Les maîtres des écoles semblent globalement manifester une certaine sérénité professionnelle et une confiance, mesurée certes, dans la capacité de l'école à s'amender et à se transformer, qui tiennent vraisemblablement à leur public scolaire, à une réelle continuité entre motivations et pratiques professionnelles, aux améliorations dans les conditions de travail dont ils ont bénéficié depuis plus d'une décennie, à la qualité de leur encadrement, aussi. Le fonctionnement de l'école primaire et les résultats de ses élèves restent cependant perfectibles, mais les améliorations nécessaires ne semblent plus pouvoir se faire par des aménagements visant à abaisser un peu plus les effectifs dans les classes ou à créer de nouveaux postes hors classes ; elles passent d'abord par la réorganisation de l'école et de son réseau, par une formation plus efficace et continue de ses maîtres, par une gestion des ressources enseignantes plus dynamique. C'est dans ce cadre renouvelé et plus fonctionnel que les améliorations des conditions de travail pourront trouver, à terme, leur justification et leur efficacité. Les recrutements massifs de professeurs des écoles qui vont caractériser la décennie en cours devraient faciliter les évolutions et les mutations nécessaires.

Le corps des enseignants des écoles n'a pas terminé une mutation qui doit être accompagnée

Le corps des enseignants du premier degré connaît actuellement une transition de phase. Le niveau de recrutement s'est élevé, en s'alignant sur celui des professeurs du second degré ; les conditions de rémunération se sont nettement améliorées, les possibilités de diversification des parcours sont réelles même si toutes ne sont pas suffisamment attractives actuellement, les charges professionnelles – le nombre d'élèves par classe en premier lieu – se sont allégées, tandis que l'encadrement des écoles en postes hors classes divers s'est renforcé. Les difficultés relatives à l'exercice du métier, à la polyvalence qui s'y attache, au travail en équipe, à la gestion de l'hétérogénéité des classes sont souvent exprimées par les enseignants du premier degré, avec vigueur parfois, mais sans cette détresse que l'on note chez certains professeurs du second degré, en collège notamment.

Certaines spécificités de l'école primaire perdurent et aident à la fusion entre générations. Elles se marquent dans les motivations qui conduisent les étudiants candidats à faire le choix du premier degré. Le désir de travailler avec des enfants et la polyvalence du maître sont les plus nettement constitutives de la culture d'entreprise du premier degré, caractérisée, aussi, par une certaine résistance à l'innovation, due à la succession -vraisemblablement trop rapide et sans continuité toujours apparente- des politiques éducatives. L'aménagement des rythmes scolaires, le fonctionnement de la pédagogie par cycles, la polyvalence du maître et le travail en équipe font actuellement débat. Tout cela relève de l'action éducatrice de l'Etat qui, par certains aspects, semble « accompagner ce mouvement plus qu'il ne le précède », selon l'expression de Dominique Borne.

L'accompagnement de la mutation en cours du corps des enseignants de l'école primaire passe par une amélioration de la formation initiale et continue des maîtres, mieux finalisée et organisée, tenant compte des compétences -avérées et souhaitées- et des besoins du système éducatif. Dans cette logique, les efforts et les recherches des inspecteurs pour rendre plus efficace et plus pertinente l'évaluation des enseignants, comme les nouvelles formes de leur travail dans les domaines de l'accompagnement d'équipes et des fonctions de conseil et de régulation, méritent d'être encouragés et aidés. La gestion des ressources enseignantes ne pourra qu'y gagner en efficacité, en souplesse et en capacité d'adaptation aux besoins des élèves et des maîtres ; en crédibilité, aussi. C'est le sens des améliorations qualitatives formulées aux chapitres 2 et 4 de la 2^{ème} partie de cette réflexion.

Il faut créer l'établissement primaire public local d'enseignement

L'école, considérée comme structure administrative, a peu changé ; sans personnalité juridique et sans autonomie financière, sa nature est bien différente de celle des établissements publics locaux d'enseignement du second degré. L'émiettement du réseau des écoles n'arrange rien ; actuellement, en France métropolitaine, 60,25% des écoles ont quatre classes ou moins et leurs directeurs ne bénéficient d'aucune décharge de service. La structure actuelle de l'école apparaît insuffisante et dépassée, peu capable de répondre aux besoins induits par les évolutions de la pédagogie et de la vie éducative. Comment peut-on imaginer travailler efficacement en équipe dans de telles conditions ?

Les maîtres d'école exercent un métier intellectuel de niveau élevé, exigeant à la fois la maîtrise des connaissances comme des technologies éducatives, un travail en réseau ou en équipe, des installations spécialisées, etc. Ils doivent pouvoir, pour cela, bénéficier d'un degré d'autonomie et de responsabilité égal à celui des enseignants du second degré, adapté aux missions de l'école primaire. Cela n'apparaît pas être encore le cas.

La mutation de la structure de l'école vers une réelle autonomie juridique et financière est indispensable, avec la création et la mise en place progressive, sur une période de cinq à dix ans, de l'établissement primaire public local d'enseignement (EPPL). Cette évolution indispensable vise à fédérer le réseau actuel des écoles, à développer un schéma d'organisation administrative et financière spécifique de l'école primaire, non décalqué de celui de l'EPL du second degré et ouvert à la discussion, et à créer progressivement la fonction de directeur d'établissement primaire, issu du corps enseignant du premier degré, totalement déchargé de classe mais soumis à une obligation d'enseignement *a minima*.

L'exercice du métier de maître d'école et l'organisation de l'école sont, en effet, étroitement interdépendants ; la réflexion sur le métier d'enseignant doit en tenir compte.

Les demandes des enseignants portent surtout sur l'amélioration des conditions de travail

Les demandes formulées par les maîtres des écoles et leurs organisations représentatives portent principalement sur une augmentation des moyens en postes, sur une diminution du temps de travail et sur des améliorations d'ordre qualitatif et, pour l'une des organisations syndicales, sur la création d'établissement du premier degré par regroupement d'écoles primaires. Les améliorations, qualitatives mais quantifiables, portent sur la formation et l'évaluation des maîtres, beaucoup plus rarement sur le fonctionnement même de l'école.

En priorité, toutefois, les demandes concernent l'abaissement de l'effectif moyen par classe et le développement des postes hors classes ; l'objectif visé est une meilleure gestion de l'hétérogénéité des élèves, un « capital temps » plus important pour travailler en équipe.

D'autres demandes se situent dans la logique de la réduction générale du temps de travail, celle de la semaine de 35 heures ; elles sont aisées à comprendre mais souffrent de deux handicaps : le temps actuel moyen de travail des maîtres n'apparaît pas dépasser, sinon atteindre, la référence annuelle horaire des nouveaux seuils maximaux, d'une part, tandis que, d'autre part, toute réduction du temps de travail en classe suppose une organisation de l'école différente et plus ou moins inspirée de celle du second degré ; le débat est ouvert, mais les solutions malaisées à trouver.

On peut comprendre ces demandes qui participent aussi du dialogue social. Des questions se posent cependant sur l'efficacité des moyens mis en œuvre par l'école primaire.

Une question de fond

Le constat que Jean Ferrier⁵³ porte sur l'efficacité de l'école primaire est aussi précis que brutal : le public accueilli par l'école a, certes, changé, les attentes et le comportement des parents aussi, de même que les exigences scolaires depuis que l'école n'est plus sa propre fin et que le temps des apprentissages s'est réduit, mais cela suffit-il à expliquer les performances des élèves, inquiétantes avec une estimation d'environ 25% d'élèves⁵⁴ d'une classe d'âge en difficulté à l'entrée en 6^{ème}, alors même que les moyens en postes budgétaires de l'école n'ont jamais été proportionnellement si élevés en nombre, élevés et diversifiés en niveaux de qualification ?

L'avis rendu par le Haut Conseil de l'évaluation de l'école⁵⁵, relatif aux effets de l'abaissement des effectifs par classe, comme les conclusions des rapports de l'IGEN sur l'utilisation des emplois dans l'enseignement du premier degré⁵⁶ et sur l'impact des postes hors classes sur les performances des élèves à l'école primaire⁵⁷, montrent que l'attribution de moyens supplémentaires n'apparaît pas actuellement corrélée aux progrès et à la réussite des élèves. De ce point de vue, il serait intéressant qu'une évaluation de l'impact d'une attribution massive de moyens en secteur difficile, comme cela a été le cas en Seine-Saint-Denis de 1998 à 2000, par exemple, puisse être effectuée.

Cela ne signifie pas, pour autant, qu'une pause soit nécessaire dans le domaine de l'amélioration des dotations du premier degré, ne serait-ce qu'en raison des disparités qui existent entre le premier et le second degré. En effet, on doit constater de fortes différences dans le traitement des élèves, que la nature respective de l'école et des établissements secondaires, comme l'organisation de leurs enseignements n'expliquent pas entièrement : la dépense par élève de l'école primaire est de 21.854 francs – dont 12.860 francs à la charge de l'Etat – en 2000, contre 38.743 francs – dont 31.152 francs à la charge de l'Etat – pour un élève de l'enseignement secondaire⁵⁸. La mutation de l'école primaire et du métier d'enseignant des écoles n'est qu'entamée ; elle doit être aidée et accompagnée, à partir de priorités clairement affichées correspondant aux besoins avérés.

Des priorités et des coûts

Des choix s'imposent, ainsi qu'un ordre dans les priorités au premier rang desquelles on trouve la réorganisation du réseau des écoles, le renforcement de la formation initiale et continue des maîtres et l'amélioration des primes et bonifications indiciaires des fonctions d'encadrement de terrain des écoles (conseillers pédagogiques, directeurs, maîtres formateurs, maîtres spécialisés, etc.), de manière à rendre plus attractives leurs fonctions et faciliter la mobilité professionnelle des enseignants.

Il est évident que la première de toutes les priorités est la réorganisation du réseau des écoles et la création progressive – sur une période de cinq à dix ans – des établissements primaires publics locaux d'enseignement, sans lesquelles il apparaît difficile d'améliorer le fonctionnement même de l'école primaire et d'achever la mise en place des dispositions de la loi d'orientation de 1989. Cela suppose de créer environ 11.000 emplois de directeurs d'établissement primaire public local d'enseignement, dont une partie pourrait procéder du redéploiement des emplois⁵⁹ actuellement affectés au remplacement des directeurs d'écoles sur leur temps de décharge de service, et le même nombre d'emplois de

⁵³ J. Ferrier, IGEN, « *Améliorer l'efficacité de l'école* », rapport à la ministre déléguée à l'enseignement scolaire, juillet 1998.

⁵⁴ J. Ferrier, IGEN, « *Améliorer l'efficacité de l'école* », (opus déjà cité), in présentation et résumé du rapport, page 5.

⁵⁵ Haut conseil de l'évaluation de l'école, avis n° 1 portant sur « *L'effet de la réduction de la taille des classes sur les progrès des élèves* » 2001.

⁵⁶ « *Utilisation des emplois et élaboration de la carte scolaire dans l'enseignement primaire* » rapport IGEN-IGAENR au ministre, juillet 2000.

⁵⁷ « *L'utilisation des postes hors classes à l'école primaire* » IGEN, rapport au ministre, juillet 2001

⁵⁸ A partir des données fournies par « *Repères, références, statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche* », année 2000 (DPD, Ministère de l'éducation nationale).

⁵⁹ Environ 7.700 équivalents emplois en 1999-2000.

secrétariat dont une partie importante pourrait procéder du redéploiement d'emplois d'aides éducatifs.

Le coût en formateurs et en postes de remplacement destinés à améliorer la formation initiale et continue doit être chiffré ; les services partagés des maîtres-formateurs entre IUFM et écoles doivent pouvoir se faire en partie par redéploiement de certains postes hors classes ; des créations restent nécessaires, qui ne pourront pas être étalées dans le temps en raison de la montée en puissance des recrutements.

D'autres mesures prioritaires, notamment celles qui permettraient une évaluation plus pertinente et efficace des maîtres ou une meilleure gestion des carrières et des ressources enseignantes, n'ont pas d'incidence en termes de créations de postes ; toutefois, l'amélioration des primes et des bonifications indiciaires des postes d'encadrement de terrain des écoles a un coût qui pourrait être étalé sur plusieurs années et qui doit être chiffré, lui aussi

Les autres demandes, quelle que puisse être leur légitimité, ne font pas partie de ces premières priorités.

Avec l'évolution de la société et des enjeux qui caractérisent désormais le système éducatif public, l'école primaire est passée d'une obligation de moyens, qui semble en grande partie atteinte, à une obligation de résultats : tous les élèves ont droit à un enseignement efficace, qui leur permette de réussir au mieux de leurs possibilités. L'institution doit assumer cette obligation⁶⁰, la piloter et l'accompagner ; c'est la mission de l'action éducatrice de l'Etat. Il est indispensable que cette action de l'Etat tienne compte des objectifs et des besoins propres du premier degré qui, en l'état actuel, n'apparaît pas soluble dans le second degré ; l'inverse vaut également. Il faut prendre en compte cette donnée dans la mise en œuvre des évolutions nécessaires, que cette réflexion a essayé de définir et de mettre en perspective. L'école primaire représente un très fort potentiel d'intelligence et de volonté de réussir ; il est temps qu'elle ne soit définitivement plus « une activité artisanale, organisée bureaucratiquement », selon la boutade de Jean-Marie Albertini⁶¹.

⁶⁰ Loi d'orientation du 10 juillet 1989.

⁶¹ In préface de Jean-Pierre Rioux du livre « *Les politiques de l'Education nationale en France, de la maternelle au baccalauréat* », La documentation française, Paris, 1995.

LISTE DES PERSONNES ET DES ORGANISATIONS QUI ONT ETE CONSULTEES

Monsieur GUERIN, IGEN, doyen du groupe de l'enseignement primaire

Monsieur NACABAL, IGEN

Monsieur AUGERAL, DPE, bureau de la gestion déconcentrée des personnels du premier degré

Madame BOUYASSE, IA-IPR, chef du bureau des écoles, DESCO

Monsieur COUDROY, DESCO, chef du bureau des études prévisionnelles

Madame ESQUIEU, DPD, bureau des études statistiques sur les personnels

Monsieur LOPES, DPD, chef du bureau des études statistiques sur les personnels

Monsieur RAULIN, chargé de mission, Direction des personnels enseignants

Madame SIMONI, chef du bureau de la formation continue des enseignants, DESCO

Monsieur GAVARD, IA-IPR, directeur des formations du premier degré, IUFM de l'académie de Créteil

Monsieur WALLON, IEN, adjoint à l'inspecteur d'académie de Seine-Saint-Denis

Monsieur ROURE, IEN, adjoint à l'inspecteur d'académie de Seine-et-Marne

Messieurs BOSSUAT et DELEUZE, pour le SGEN-CFDT

Mesdames DODIN et MAILLARD, pour le SE-FEN

Mesdames GENEIX et GROISON, pour le SNUIPP

Monsieur ROUMAGNAC, IEN, secrétaire général du SIEN-FEN

LISTE DES SIGLES

AIS	: adaptation et intégration scolaires
CAFIPEMF	: certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur, professeur des écoles maître-formateur
CAPD	: commission administrative paritaire départementale
DESCO	: direction de l'enseignement scolaire
DPD	: direction de la programmation et du développement
DPE	: direction des personnels enseignants
EPS	: éducation physique et sportive
IA-DSDEN	: inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale
IEN	: inspecteur de l'éducation nationale
IGEN	: inspection générale de l'éducation nationale
IGAENR	: inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche
IUFM	: institut universitaire de formation des maîtres
RASED	: réseau d'aides spécialisées aux enfants en difficulté
REP	: réseau d'éducation prioritaire (voir ZEP)
RPI	: regroupement pédagogique intercommunal
RPC	: regroupement pédagogique concentré
TICE	: technologies de l'information et de la communication éducatives
ZEP	: zone d'éducation prioritaire (voir REP)

République Française
Ministère de l'éducation nationale

Le Ministre

AH

Paris, le **11 OCT. 2001**

Monsieur inspecteur général

J'ai dernièrement décidé d'élargir au premier degré la mission de réflexion sur le métier d'enseignant confiée en juin dernier à votre collègue l'inspecteur général Jean-Pierre Obin. Si les caractéristiques des activités des enseignants dans les écoles primaires et dans les établissements secondaires restent largement spécifiques, nombreuses sont les questions qui relèvent de dynamiques communes : la prise en compte des évolutions éducatives et sociales, la nécessité de rendre le métier encore plus attractif pour les jeunes, notamment.

Vous avez accepté de mettre votre expérience du premier degré au service de cette mission, ce dont je vous remercie. Enrichi de cet aspect essentiel, le rapport qui doit m'être remis en décembre comportera ainsi une analyse plus complète des évolutions souhaitables et des propositions plus larges et plus cohérentes.

Je vous prie d'agréer, Monsieur inspecteur général, l'expression de mes sentiments les meilleurs.

Y.

Monsieur Yves BOTTIN
Inspecteur général de l'Education nationale
30 avenue Marie
93250 Villemonble