

La maîtrise du métier d'enseignant au bout de six ans

Connaissance des enseignants

→ Un échantillon d'enseignants issus des centres pédagogiques régionaux en 1991 a fait l'objet d'un suivi régulier sur les conditions de leur « insertion professionnelle », et notamment d'une quatrième enquête, à la rentrée 1997, qui permet de faire le point sur la maîtrise du métier qu'ils ont pu acquérir au terme de six années d'exercice.

Six ans après leurs débuts, les enseignants sont bien installés dans leur profession. La très grande majorité se déclare satisfaits, d'abord parce qu'ils exercent dans la région souhaitée (et plus de la moitié dans l'établissement souhaité), et ne ressentent plus les difficultés de l'éloignement des premières années.

La pratique quotidienne de l'enseignement leur fait aussi progressivement apprécier le contact avec les jeunes, avant même le plaisir d'enseigner la discipline qu'ils aiment (premier motif de satisfaction à leurs débuts). Cet apprentissage « du monde des élèves » modifie de façon positive la perception qu'ils ont de leur niveau et de leur comportement. Néanmoins, certaines difficultés persistent : les conditions de travail, la maîtrise du « groupe-classe », son hétérogénéité, le manque d'intérêt ou l'indiscipline de certains élèves ; environ un tiers des enseignants avouent éprouver encore des problèmes pour « atteindre les objectifs de travail dans la séquence de temps prévu ».

Nadine ESQUIEU
Bureau des études statistiques sur les personnels
Direction de la programmation et du développement

« J'ai gagné en assurance. Je commence à avoir plaisir à enseigner. Je continue toutefois à ressentir la grande angoisse de la rentrée ; je suis anxieuse parfois avant un cours. Mon expérience professionnelle a été positive. Je suis satisfaite de mes relations avec mes élèves, tout en ne me sentant pas à l'abri d'un problème relationnel ou disciplinaire » >> déclare une agrégée d'allemand.

Cette enseignante qui s'exprime ainsi sur ses six premières années d'exercice dévoile en quelques lignes le parcours et le bilan de son expérience professionnelle et pose implicitement les questions : peut-on dire que la maîtrise du métier s'acquiert en six ans ? Existe-t-il des conditions plus ou moins favorables à cette acquisition ? Quelles difficultés perdurent encore après six ans d'enseignement ? La perception qu'ont les nouveaux professeurs de leurs élèves évolue-t-elle ?

LES PREMIÈRES ANNÉES D'INSTALLATION PROFESSIONNELLE OU FAMILIALE

« C'est un métier qui me plaît mais qui est difficile. Depuis mon affectation dans la zone de mon choix, je vis pleinement dans ce métier » reconnaît une certifiée d'histoire et géographie.

L'une des difficultés majeures de début de carrière évoquée par les jeunes enseignants réside dans leur affectation dans des zones géographiques le plus souvent éloignées du lieu d'études et de formation en centres pédagogiques régionaux (CPR).

Pour leur premier poste à la rentrée 1991, 62 % des enseignants étaient nommés dans une autre

académie que leur académie de concours. Ainsi évoquaient-ils comme première difficulté l'éloignement de la famille, de leur région, induisant des problèmes d'organisation de leur vie privée, trajet établissement/domicile et intégration à une nouvelle région, avec la même acuité que les difficultés d'ordre pédagogique.

Tous ces problèmes d'éloignement géographique et leurs conséquences sur la vie privée se sont sensiblement atténués au fil des ans. Ainsi les enseignants ne sont plus que 5 %, contre un quart six ans plus tôt, à citer l'éloignement de la famille, de la région comme principale difficulté (dans une réponse à trois choix cumulés), loin derrière les problèmes de logement (pour 19 % d'entre eux) et surtout l'adaptation au niveau des élèves (24 %). « *D'abord une bonne intégration dans un établissement scolaire sans grande difficulté. Une meilleure maîtrise des connaissances et de la technique des cours* » dit une autre certifiée d'histoire et géographie.

En début de carrière, les femmes ressentent un peu plus que les hommes le sentiment d'éloignement de la famille ou de la région mais cette discrimination s'efface avec le temps.

La mobilité des enseignants est une caractéristique forte de leurs débuts dans le métier : 56 % d'entre eux ont changé au moins une fois d'établissement au cours des six premières années d'exercice (hors changements des titulaires remplaçants) et près de 8 % ont changé de quatre à six fois.

Après six ans d'exercice, 89 % des enseignants déclarent exercer leur métier dans la région souhaitée, (contre 14 % en 1991) : 55 % ont obtenu l'établissement souhaité, 14 % un autre établissement dans la ville souhaitée et 20 % une autre ville dans la région souhaitée.

Ce sont les lycées et les grandes villes qui comblent les attentes professionnelles ou les demandes d'affectation des enseignants, puisque deux tiers de ceux qui sont affectés en LEGT et LP exercent dans l'établissement de leur choix (contre 38 % seulement en collège). Dans les villes de 20 000 à 100 000 habitants, 67 % des enseignants ont obtenu, soit l'établissement demandé, soit un autre établissement de la ville souhaitée. Le pourcentage est de 80 % dans les villes de plus de 100 000 habitants et de 52 % dans celles de moins de 20 000 habitants.

L'expérience de l'enseignement en zone d'éducation prioritaire (ZEP) a concerné, au cours des six premières années, un enseignant sur quatre au moins pendant une année scolaire. Parmi eux, 29 % n'auront passé qu'un an mais 43 % y sont restés plus de la moitié de leurs années d'exercice. La proportion d'enseignants en ZEP, à un moment donné, tend à diminuer régulièrement : elle est passée de 20 % la première année à 9 % au bout de six ans.

« *La nomination en zone sensible permet d'avoir les yeux sur la réalité sociale à laquelle on n'a jamais été (ou peu) confronté* » admet une certifiée de lettres.

À leurs débuts, le taux de satisfaction au regard de l'année écoulée est moindre que pour les enseignants hors ZEP (73,8 % contre 81 %). En revanche, ce taux de satisfaction croissant singulièrement avec les années passées en ZEP (93 % en 1995), on peut penser que les professeurs enseignant encore au bout de six ans en ZEP sont ceux qui en ont fait le choix délibéré, pour des raisons diverses (travail d'équipe, solidarité dans la communauté éducative ou stratégie d'attente). En tout état de cause, ils sont 80 % à penser qu'enseigner en ZEP est une bonne expérience pédagogique mais seulement 57 % à penser que cette expérience constitue un handicap dans les premières années. « *La formation est inadaptée à la situation réelle des enseignants mais les ZEP sont de bonnes expériences avec les collègues de travail* » estime un PLP bivalent lettres. Et aussi : « *Au début de mon enseignement en ZEP, j'ai été désagréablement surpris. Cette expérience s'est avérée riche. J'ai rencontré des élèves de milieux familiaux dont je n'aurais jamais imaginé le contexte* » confie une certifiée d'EPS.

Autre difficulté ressentie plus fortement avec les années, la critique des conditions de travail : plus d'un enseignant sur cinq la cite en premier choix contre un sur dix il y a six ans, et ce surtout pour les professeurs des disciplines technologiques (un sur trois).

L'ACQUISITION DE L'EXPÉRIENCE ET LE CONTACT AVEC LES ÉLÈVES

« *C'est un métier qui m'apporte beaucoup. C'est intéressant d'être en contact avec les jeunes pour échanger avec eux et être utile auprès d'eux. On a un vrai rôle à jouer dans la société* » témoigne un PLP bivalent de lettres.

Les motifs de satisfaction professionnelle exprimés par les enseignants montrent le chemin parcouru en l'espace de quelques années : ils semblent s'être éloignés de leurs études livresques pour rentrer pleinement dans la réalité de leur métier. Le plaisir d'enseigner la discipline qu'ils aiment demeure, mais il est maintenant devancé par le contact avec les élèves. Pendant les deux premières années d'enseignement, l'intérêt pour la discipline enseignée reste la première source de satisfaction, pour respectivement 31 % des enseignants la première année et

33 % la seconde, contre seulement 19 % et 17 % qui citent le contact avec les élèves. Au bout de six ans, la situation s'est inversée (23 % contre 27 %). Cette évolution est particulièrement nette pour les femmes : plus fortement attachées à l'enseignement de la discipline à leurs débuts (34 % et 36 % les deux premières années contre 27 % et 29 % pour les hommes), elles privilégient encore plus qu'eux le contact avec les élèves au bout de six ans (32 % contre 22 %). Ce changement se vérifie tout particulièrement parmi les professeurs de langues vivantes – profession extrêmement féminisée – qui, faisant passer d'abord leur discipline la première année (37 %) et la deuxième année (40 %), apprécient au bout de six ans en premier lieu le contact avec les élèves (31 %). « *Expérience très intéressante : j'aime ce que je fais, motivante, on voit les élèves progresser, enrichissante, au contact des jeunes, on apprend plein de choses. Les élèves ont de l'intérêt pour ce que j'enseigne* » juge une certifiée de langues vivantes. « *Les cuvées successives d'adolescents n'ont pas réussi à m'empêcher de les aimer* » confirme une certifiée de lettres (tableau 1).

TABLEAU 1 – Motifs de satisfaction au cours de l'année 1997-1998 comparée à l'année 1991-1992

	1 ^{er} choix		3 choix cumulés	
	1991-1992	1997-1998	1991-1992	1997-1998
Enseigner la discipline que j'aime	31 %	23 %	56 %	49 %
Le contact avec les élèves	19 %	27 %	53 %	64 %

On observe également des variations selon le corps des enseignants en ce qui concerne les motifs de satisfaction. Ainsi les agrégés, qui plaçaient l'amour pour leur discipline en premier (36 %), puis l'autonomie dans le travail (25 %), après un découragement lors de la deuxième année, prennent du recul par rapport à leur discipline et apprécient leur fonction dans la mesure où elle les met en contact avec les élèves (29 %) et leur permet de transmettre leur savoir (12 %). Les titulaires du CAPET, plus sensibles que les autres en début de carrière à leur ambiance de travail (12 % contre 6 % en moyenne), apprécient très fortement, tout comme les PLP, leur autonomie dans le travail mais boudent au bout de six ans l'intérêt pour leur discipline (10 % contre 23 % en moyenne), au profit de l'ambiance (15 % contre 8 % en moyenne) et de la transmission des savoirs (12 % contre 8 % en moyenne). « *J'ai apprécié le fait d'être autonome dans mon travail. J'ai pu gérer moi-même la progression du travail* » indique un titulaire de CAPET industriel.

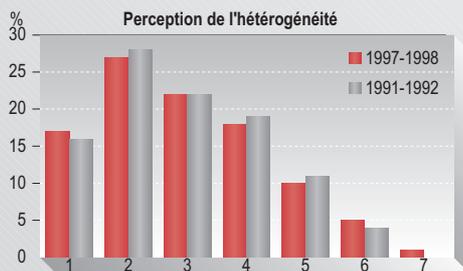
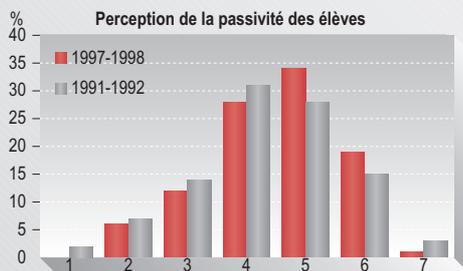
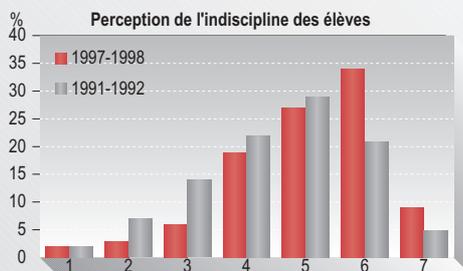
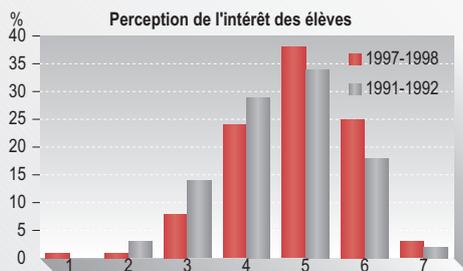
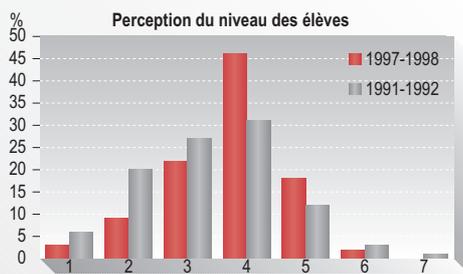
Quant aux enseignants de ZEP, l'amour de la discipline exprimé très fortement la première année, perd dix points en six ans (de 37 % à 27 %) mais garde quand même la première place, au bout de six ans, devant le contact avec les élèves (21 %). En revanche, les relations avec les collègues sont ressenties de façon plus satisfaisante que pour les enseignants hors ZEP : « *Les ZEP sont de bonnes expériences avec les collègues de travail* », confirme un PLP bivalent de lettres.

Cet apprentissage du « monde des élèves » s'accompagne d'une modification progressive de leur perception. Au terme de ces six années, les enseignants sont d'abord moins sévères qu'en début de carrière à propos du niveau de leurs élèves : ils ne sont plus qu'un tiers à le juger faible, contre plus de la moitié en 1991.

Particulièrement découragés en début de carrière par le niveau des élèves qu'ils sont 76 % à juger faibles, les enseignants de ZEP adoucissent aussi leurs critiques : au bout de six ans, ils ne sont plus que la moitié à partager cet avis. On peut penser qu'ils se sont adaptés à la réalité de leur public, ou bien que les enseignants restés en ZEP ont tendance à se montrer plus indulgents que les autres. « *Une qualité essentielle que doit posséder un enseignant est de savoir rester humble, parce que l'on peut espérer un niveau et la réalité remet les choses à un niveau plus bas* » observe un certifié de sciences physiques. La perception du niveau varie suivant la discipline ou le type d'établissement. Ainsi, les enseignants de lycée professionnel, les PLP, sont plutôt plus nombreux à juger le niveau de leurs élèves très faible ou assez faible, et ce, de plus en plus au fil des années (56 % la première année, 69 % la deuxième et 60 % la sixième contre 34 % pour l'ensemble), de même que les professeurs de langues vivantes ou de lettres (qui sont toutefois nombreux à trouver que leurs élèves sont bons voire très bons). Malgré les effets de la sélection scolaire, ce n'est pas en lycée que l'on rencontre la meilleure appréciation du niveau des élèves, mais en collège, où un quart des professeurs se montrent franchement satisfaits.

On a aussi demandé régulièrement aux enseignants leur avis sur le comportement des élèves en classe, notamment au sujet de leur passivité ou de leur indiscipline. Ces deux reproches, quelque peu symétriques, s'atténuent avec le temps (cf. graphiques).

Le sentiment de la passivité des élèves s'estompe : seuls 18 % des enseignants le ressentent assez fortement, contre 23 % à leurs débuts. Il est plus répandu parmi les professeurs de lettres (23 % d'entre eux jugent leurs élèves très et assez passifs), les professeurs de langues vivantes (21 %) ainsi que les professeurs de LP (27 %). Les professeurs de langues vivantes, très sévères en début de carrière, ont amélioré leur jugement



LECTURE – Sur une échelle à 7 positions, les enseignants ont attribué une note au niveau des élèves, à leur intérêt, à leur indiscipline, à leur passivité, et à l'hétérogénéité. Par exemple, pour la passivité : plus la note est basse, plus les élèves sont perçus comme passifs, la moyenne étant à 4 ; plus elle est élevée, plus ils sont perçus comme participatifs.

puisque ils sont 39 % à les juger moyennement passifs contre 31 % au début et 21 % très ou assez passifs contre 31 % au début. Les hommes sont à cet égard plus critiques que leurs collègues féminins.

Quant à la perception ou au reproche d'indiscipline, ils connaissent un recul assez général, même s'il subsiste des différences assez fortes selon le sexe, la discipline ou le type d'établissement. 23 % jugent les élèves très ou assez indisciplinés la première année et seulement 11 % la sixième. Il reste plus fréquemment évoqué par les femmes (14 %), les enseignants de ZEP (31 %), les professeurs de langues vivantes (16 %) et de disciplines artistiques et sportives (23 %). Les femmes sont toujours un peu plus nombreuses que les hommes à considérer les élèves comme assez indisciplinés en début de carrière (25 % contre 19 %) et au bout de six ans (14 % contre 9 %). Les enseignants de ZEP perçoivent très fortement l'indiscipline de leurs élèves : en début de carrière, 51 % de ces enseignants jugeaient leurs élèves très ou assez indisciplinés. Même si leur appréciation a grimpé dans l'échelle, au terme de ces six années, ils sont encore 31 % à les juger très ou assez indisciplinés et 36 % moyennement indisciplinés contre 17 % des enseignants hors ZEP.

Pour expliquer de telles évolutions, on peut penser que ce ne sont pas les élèves qui ont changé mais la perception, subjective, de l'enseignant, plus assurée ou confiante dans son travail. C'est sans doute le résultat de l'expérience acquise qui rend l'enseignement plus proche des élèves et attractif, réduisant d'autant les cas de désintérêt et de chahut.

L'INTÉRÊT DES ÉLÈVES POUR LA DISCIPLINE ENSEIGNÉE

Quant à l'intérêt des élèves pour leur discipline, les enseignants de langues vivantes sont les plus critiques : 33 % le jugent moyen (contre 24 % en moyenne) et 14 % même faible (contre 10 % en moyenne), ainsi que les scientifiques (28 % le jugent moyen). Les professeurs de collège et surtout les PLP sont les plus critiques sur l'intérêt de leurs élèves pour l'enseignement dispensé, ainsi que ceux qui enseignent en ZEP. En début de carrière, un enseignant de ZEP sur trois jugeait très faible ou assez faible l'intérêt des élèves pour sa discipline ; au bout de six ans, ils sont encore un sur cinq contre un sur onze hors ZEP. « *C'est un travail intéressant, que j'aime. Mais la relation élève/professeur est dure face à certains cas sociaux. Notre rôle est d'intéresser les élèves tout en les motivant* » déclare un PLP tertiaire.

TABEAU 2 – Objectifs pédagogiques les plus difficiles à satisfaire

	1992		1992-1993		1997-1998	
	Cité en 1 ^{er}	3 choix cumulés	Cité en 1 ^{er}	3 choix cumulés	Cité en 1 ^{er}	3 choix cumulés
Atteindre les objectifs de travail dans la séquence de temps prévu	17,0 %	36 %	13,0 %	40 %	11,0 %	33 %
Maîtriser le groupe-classe	5,5 %	26 %	6,5 %	17 %	2,0 %	8 %
Adapter le langage au niveau des élèves	5,0 %	18 %	4,5 %	19 %	4,0 %	15 %
Faire travailler les élèves individuellement	8,5 %	22 %	7,0 %	21 %	11,0 %	33 %
Faire travailler les élèves en groupe	4,0 %	21 %	5,5 %	20 %	6,0 %	18 %
Pouvoir s'adresser à l'ensemble des élèves	4,0 %	12 %	3,5 %	15 %	3,0 %	17 %
Établir une progression des enseignements	3,5 %	16 %	5,0 %	13 %	3,0 %	13 %
Évaluer son propre travail	5,5 %	19 %	5,0 %	20 %	4,0 %	23 %
Intéresser les élèves les moins motivés	21,0 %	59 %	24,0 %	65 %	27,0 %	65 %
Faire travailler des élèves de niveaux hétérogènes	26,0 %	70 %	26,0 %	65 %	29,0 %	69 %
Total	N = 585	N = 585	N = 558	N = 558	N = 411	N = 411

L'acquisition de l'expérience permet aussi aux enseignants un gain de temps (2 h 45 en moyenne) dans la préparation des cours, dans la correction et l'évaluation du travail des élèves. « *Les cinq premières années, j'ai été un peu bousculé par le rythme, l'enchaînement des séquences, mais depuis environ trois ans, l'expérience aidant, le travail se fait plus limpidement et plus calmement* » admet un PLP d'arts plastiques.

UNE PLUS GRANDE MAÎTRISE DU MÉTIER MAIS DES DIFFICULTÉS PERSISTANTES

« *Mon expérience m'a permis de mieux gérer mon groupe-classe, de mieux comprendre mes élèves* » dit une certifiée de sciences physiques. Et un certifié de mathématiques : « *Mon expérience professionnelle s'est accrue. Je me sens davantage maître de ma discipline, de ma profession. Je suis plus épanoui. Professionnellement, je me sens bien* ».

Lorsqu'on interroge ces enseignants sur les objectifs pédagogiques qui leur apparaissent encore les plus difficiles à satisfaire (tableau 2), certains, qui, en début de carrière leur posaient difficulté, passent maintenant au second plan. Il en est ainsi de la maîtrise du groupe-classe : citée en premier choix par 5 % des enseignants en début de carrière, elle ne l'est plus que par 2 % des enseignants six ans après.

Lorsqu'on observe les mêmes objectifs sur un cumul de trois réponses, la maîtrise du groupe-classe apparaît nettement comme le symbole de l'insertion de l'enseignant dans son métier.

La conséquence de la meilleure maîtrise du groupe-classe, implique apparemment une baisse des problèmes de discipline.

Un enseignant sur sept en rencontre mais 45 % très peu souvent, ou jamais. Le collègue reste le lieu d'exercice le plus exposé à ce type de problème mais dans des proportions sans rapport avec ce qui fut observé en 1991-1992 (59 % déclaraient alors rencontrer très ou assez souvent des problèmes de discipline) (tableau 3).

Comme l'explique Isabelle MATTÉI-CHAARAOUI dans le recueil de mémoires professionnels « Pourvu qu'ils m'écoutent », « *élèves indisciplinés parce qu'ils s'ennuient, parce qu'ils se sentent forcés d'être là et ne comprennent pas ce qu'ils y font, élèves agressifs parce que rejetés d'un système inadapté à leurs attentes, élèves en décalage avec l'offre d'éducation que l'institution leur propose, élèves en transit entre une famille désunie et une société en crise, élèves irrespectueux envers l'enseignant comme envers le savoir, ne voyant pas l'intérêt d'apprendre, élèves en rupture* ».

TABEAU 3 – Fréquence des problèmes de discipline selon le type d'enseignement

	1997-1998				Ensemble 1991-1992
	Collège	LEGT	LP	Ensemble	
Très souvent	2 %		1 %	1 %	8 %
Assez souvent	18 %	9 %	13 %	13 %	32 %
Assez peu souvent	45 %	39 %	37 %	41 %	31 %
Très peu souvent	27 %	35 %	39 %	32 %	21 %
Jamais	8 %	17 %	10 %	13 %	8 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

À partir de ce moment, émergent d'autres difficultés liées à l'intérêt porté à l'élève en tant qu'individu comme « faire travailler les élèves individuellement »

THÈME

ou « établir une progression des enseignements ». Ce déplacement des priorités est néanmoins occulté en partie par l'impuissance encore avouée à faire « travailler les élèves les moins motivés et de niveau hétérogène ».

On a déjà vu la difficulté que perçoivent les enseignants à motiver les élèves, d'autant plus difficile à surmonter que l'amour de leur discipline était de loin la première motivation de leur choix de devenir enseignant. On a vu également que le contact avec les élèves devient au bout de six ans la première source de satisfaction du métier, comblant ainsi le fossé culturel qu'on pourrait supposer exister entre « l'apprenant et l'appris ».

« Je ne regrette pas d'avoir pris cette voie même si les conditions de travail sont quelquefois difficiles surtout au niveau des effectifs et de l'hétérogénéité des niveaux. J'aime mon métier » affirme un certifié d'anglais.

Cependant, l'hétérogénéité des élèves demeure pour près d'un tiers des enseignants l'objectif numéro un le plus difficile à assumer. Si la gestion de cet objectif se révèle aussi difficile en début de carrière pour les hommes que pour les femmes, entre la deuxième et la sixième année, il devient plus difficile pour les femmes (35 %) que pour les hommes (23 %).

Avec le temps, les certifiés (32 %) et les agrégés (36 %) ont le sentiment que la gestion de l'hétérogénéité est de plus en plus difficile, ainsi que les professeurs de langues vivantes (39 %), les professeurs de lettres (37 %) alors que c'est l'inverse pour les PLP (24 %), pour les scientifiques (28 %) et surtout pour les titulaires du CAPET (16 %).

L'autre objectif pédagogique qui leur semble toujours difficile à satisfaire au bout de six ans est celui d'« atteindre les objectifs de travail dans la séquence de temps prévu » surtout pour les enseignants de ZEP lors de leurs deux premières années.

En effet, leur public étant déjà hétérogène, l'objectif numéro un en première et deuxième année pour ces enseignants de ZEP est « d'atteindre les objectifs de travail dans la séquence de temps prévu », objectif qu'ils atteignent manifestement au bout de six ans puisqu'ils ne sont plus que 14 % à éprouver cette difficulté contre 28 % au début, de même que la maîtrise du groupe-classe (respectivement 12 % et 3 %).

Pour les enseignants qui ne sont pas dans les ZEP, « atteindre les objectifs de travail dans la séquence de temps prévu » demeure cité par un tiers des enseignants.

Mais l'objectif qui leur semble plus difficile à atteindre avec le temps qu'en début de carrière est de « faire travailler les élèves les moins motivés », difficulté rencontrée plus souvent en LP et en collège et

un peu plus par les femmes que par les hommes. On note que cette difficulté grandit avec le temps chez les professeurs de langues vivantes (de 19 % en première année à 36 % six ans après) et les scientifiques (de 24 % à 31 %) et parmi les professeurs de ZEP (de 15 % à 37 %) dont c'est de loin le premier objectif à atteindre en cette quatrième interrogation (tableau 4).

TABLEAU 4 – Objectifs difficiles à atteindre au cours de l'année 1997-1998 comparée à l'année 1991-1992

	1 ^{er} choix		3 choix cumulés	
	1991-1992	1997-1998	1991-1992	1997-1998
Intéresser les élèves les moins motivés	21 %	27 %	59 %	65 %
Faire travailler des élèves de niveau hétérogène	25 %	29 %	70 %	69 %
Atteindre les objectifs de travail dans la séquence de temps prévu	17 %	11 %	36 %	33 %



Après six ans d'exercice, neuf professeurs sur dix enseignent au moins dans la région souhaitée, ce qui était un motif d'insatisfaction à leur première affectation et le nombre d'enseignants en ZEP a diminué de moitié.

Leurs critiques se reportent plus souvent sur les conditions de travail, qu'ils jugent difficiles, ou les problèmes d'organisation pédagogique, comme gérer leur temps ou intéresser les élèves les moins motivés, difficultés que n'ont pas résolu six ans d'expérience.

Au regard de la maîtrise du groupe-classe acquise en six ans, d'une perception des élèves plus indulgente et plus en rapport avec le monde des élèves vécu quotidiennement, l'amour pour la discipline enseignée qui les a portés dans ce métier est devancé maintenant par le contact avec les jeunes, première source de satisfaction et on pourrait dire en quelque sorte que l'élève est bien au centre du système éducatif. « J'ai réussi à passer le cap de l'insertion (professionnel, organisation, élèves, travail). Cela m'a beaucoup apporté sur le plan de l'équilibre personnel, ce qui se ressent forcément sur le travail. Le résultat est très positif aujourd'hui, je suis bien » déclare un agrégé d'histoire et géographie. Et un PLP tertiaire de conclure : « Ce métier a un gros avantage : remise en question constante, pas possible de s'encroûter. Il faut toujours faire face aux demandes. Il y a le plaisir de se retrouver face aux élèves. Un métier qui peut encore apporter des satisfactions malgré les difficultés » ■

Sources

Panel d'enseignants titulaires du second degré, en première affectation à la rentrée 1991. Il s'agit d'enseignants qui ont bénéficié de l'ancien cursus de formation en centres pédagogiques régionaux (CPR), en écoles normales nationales d'apprentissage (ENNA) ou en centres de formation des professeurs de l'enseignement technique.

Dans le cadre de son programme d'enquêtes auprès d'enseignants dans les établissements publics du second degré, la Direction de la programmation et du développement a confié à la société TMO-Régions le soin d'enquêter et d'analyser les enseignants lors de :

- première interrogation à la rentrée 1991 : panel CPR 91 (804 enseignants) ;
- deuxième interrogation à la rentrée 1992 : panel CPR 92 (585 enseignants) ;
- troisième interrogation à la fin de l'année scolaire 1992-1993 : panel CPR 93 (558 enseignants) ;
- quatrième interrogation à la rentrée de l'année scolaire 1997-1998 : panel CPR 97 (411 enseignants).

Au total, 44 % des enseignants interrogés à la rentrée 1997-1998 ne l'ont été qu'à la première des trois précédentes vagues d'enquête.

Le sigle CPR a été retenu pour faciliter la lecture. Ce panel incluait des enseignants issus des CPR mais également des ENNA et des centres de formation des professeurs de l'enseignement technique.

THÈME

À LIRE

« Connaissance des enseignants », revue *Éducation & Formations*, n° 46, numéro spécial, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, juillet 1996.

Les nouveaux enseignants du second degré, sortis des instituts universitaires de formation des maîtres en 1993, Les dossiers d'Éducation et Formations, n° 71, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, juin 1996.

N. ESQUIEU, P. PÉRIER, « Les nouveaux enseignants du secondaire sortis d'institut universitaire de formation des maîtres en 1993 », *Note d'Information*, 94.39, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, octobre 1994.

N. ESQUIEU, S. PÉAN, « L'opinion des enseignants nouvellement recrutés sur la formation reçue en institut universitaire de formation des maîtres », *Note d'Information*, 95.49, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, décembre 1995.

N. ESQUIEU, S. PÉAN, « Les débuts dans le métier des enseignants du second degré – Bilan des deux premières années d'exercice », *Note d'Information*, 96.42, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, octobre 1996.

N. ESQUIEU, « Les débuts dans le métier des enseignants du second degré – Bilan des six premières années d'exercice », *Note d'Information*, 99.09, MEN-Direction de la programmation et du développement, avril 1999.

« L'intégration des nouveaux enseignants du second degré », *Données sociales 1996*, INSEE.

I. MATTEI-CHAARAOU, *Pourvu qu'ils m'écoutent*, Mémoires professionnels de stagiaires, présentés et coordonnés par **A. DAVISSE** et **J.-Y. ROCHEX**, collection Champ pédagogique, CDRP de l'académie de Créteil.