



HAL
open science

Enseigner dans le privé et le public en France. Une analyse comparative

Georges Felouzis, Joëlle Perroton

► To cite this version:

Georges Felouzis, Joëlle Perroton. Enseigner dans le privé et le public en France. Une analyse comparative. *Revue française de pédagogie*, 2011, La politique ZEP en France, laboratoire des politiques d'éducation ?, 177, pp.61-84. 10.4000/rfp.3481 . halshs-03474617

HAL Id: halshs-03474617

<https://shs.hal.science/halshs-03474617>

Submitted on 10 Dec 2021

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

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

Enseigner dans le privé et le public en France. Une analyse comparative

A comparative analysis of teaching in private and public schools in France

*Enseñar en los centros privados y en los públicos en Francia. Un análisis
comparativo*

*An einer öffentlichen oder an einer privaten Schule in Frankreich unterrichten.
Eine vergleichende Analyse*

Georges Felouzis et Joëlle Perroton



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/3481>

DOI : 10.4000/rfp.3481

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 15 décembre 2011

Pagination : 61-84

ISBN : 978-2-84788-353-4

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Georges Felouzis et Joëlle Perroton, « Enseigner dans le privé et le public en France. Une analyse comparative », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 177 | octobre -décembre 2011, mis en ligne le 15 décembre 2015, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/3481> ; DOI : 10.4000/rfp.3481

Enseigner dans le privé et le public en France. Une analyse comparative

Georges Felouzis et Joëlle Perroton

Cet article¹ étudie le travail des enseignants dans des contextes organisationnels contrastés, définis par le caractère public ou privé de leur établissement. L'enquête a consisté dans le recueil de 512 questionnaires et 60 entretiens d'enseignants, ainsi que 15 entretiens de chefs d'établissement dans 18 lycées publics et privés. Nous montrons que le secteur d'enseignement est en lui-même une dimension pertinente du rapport au métier. La cohésion entre collègues, l'intégration dans un collectif de travail et une certaine confiance dans la direction pour mener à bien la politique de l'établissement est un ensemble de facteurs communs qui sont bien plus affirmés dans le privé que dans le public. Ces résultats donnent lieu à une discussion pour comprendre les sources de ces différences sur le plan organisationnel comme sur celui de l'identité professionnelle des enseignants.

Mots-clés (TESE) : participation des enseignants, enseignement public, enseignement privé, satisfaction professionnelle, travail en équipe, gestion d'établissement scolaire.

Qu'est-ce qui différencie le travail des enseignants dans le secteur privé et le secteur public d'éducation² ? Cette question est peu traitée en tant que telle dans la sociologie de l'école en France. Du point de vue statutaire, peu de choses distinguent les enseignants des deux secteurs : ils reçoivent la même formation universitaire, passent les mêmes concours et suivent les mêmes écoles professionnelles. Ils possèdent donc un bagage intellectuel et professionnel commun. Ajoutons qu'ils jouissent du même statut et ont des carrières semblables. Par le seul fait de cette proximité, inhérente au contrôle exercé par l'État sur l'enseignement privé sous contrat, il est utile de comprendre ce qui les sépare et les conséquences que cela

peut avoir sur l'exercice de leur métier. Nous pensons plus particulièrement au fonctionnement des établissements dans lesquels ils exercent, aux caractéristiques des élèves, à la nature des relations avec les parents d'élèves, et aussi, bien entendu, à leur mode de recrutement : il s'agit dans le public d'un système administratif qui affecte chaque enseignant à un établissement à partir de ses vœux et d'un barème de « points ». Dans ce cas, le chef d'établissement n'intervient nullement dans les nominations. Il en va tout autrement dans le secteur privé où il existe un « marché du travail » dont les opérateurs principaux sont les chefs d'établissement qui recrutent eux-mêmes leurs enseignants. Ainsi, la comparaison entre les secteurs

public et privé, qui privilégient chacun un mode d'organisation et octroient un degré d'autonomie différent aux établissements, est un outil potentiellement pertinent pour comprendre les ressorts du travail enseignant et ses modes de régulation. Il permet de comparer des individus dont la formation académique est identique mais dont les conditions d'exercice sont très contrastées.

Nous verrons dans un premier temps que le terrain est loin d'être vierge dans ce domaine, notamment du côté de la sociologie américaine qui donne à voir des contrastes très forts entre le travail des enseignants dans chaque secteur scolaire. Nous présenterons ensuite notre base empirique et les résultats mis au jour. Enfin, nous discuterons ces résultats de façon à montrer les mécanismes de production de la satisfaction au travail et la mobilisation des équipes pédagogiques dans l'enseignement.

ENSEIGNER DANS LE PUBLIC ET LE PRIVÉ : DÉBATS, THÉORIES ET RÉSULTATS EMPIRIQUES

Il existe aux États-Unis un débat sur les écoles privées et publiques comme il en existe un en France, même si les termes et les objets ne se recouvrent que partiellement des deux côtés de l'Atlantique. Du côté français, on étudie de façon privilégiée les inégalités liées au choix du public ou du privé, comme l'ont fait Langouët et Léger (1991) ou encore Héran (1996). On s'interroge aussi sur l'efficacité différentielle des deux secteurs (Tavan, 2004) ou sur les déterminants du choix dans un contexte éducatif fortement marqué par les marchés scolaires (Felouzis & Perroton, 2007 ; van Zanten, 2009). Du côté des États-Unis, les questions portent plus volontiers sur le fonctionnement des écoles et sur les conséquences de ce fonctionnement sur la constitution d'équipes pédagogiques mobilisées et cohérentes. L'un des exemples les plus emblématiques de ce questionnement est l'ouvrage de Coleman et Hoffer (1987) qui montre, sur la base d'une vaste enquête longitudinale, que les écoles catholiques privées sont plus efficaces et équitables que les écoles publiques. Comment expliquer ce phénomène, en dehors de la tendance des écoles privées à scolariser des élèves dont les familles sont en moyenne probablement plus mobilisées sur les questions éducatives que celles du public ? La réponse tient pour les auteurs en deux concepts : « *communities* » et « *social capital* ». De façon plus précise, c'est l'organisation sociale des établissements privés qui explique leur efficacité

et leur équité. Pour Aage Sorensen (1988), « l'argument concerne l'organisation sociale dans laquelle les écoles et les élèves sont insérés. Les écoles publiques bien intégrées [dans une communauté] et les écoles catholiques forment des "communautés fonctionnelles" où les parents connaissent les amis de leurs enfants et leurs enseignants, et où les enfants connaissent les parents de leurs amis. Cela construit un "capital social" dans les communautés qui permet une continuité entre la famille et l'école en tant qu'agents de socialisation, ce qui facilite l'enseignement et les apprentissages³ » (Sorensen, 1988, p. 691). Notons que cette tendance au consensus des valeurs entre les familles et l'école est certes plus fréquente dans le privé, mais est loin d'être absente du public.

On peut aussi inclure, en relation avec l'idée d'« organisation sociale », la dimension du travail des enseignants et des relations qui en découlent au sein même des établissements. C'est le propos de Chubb et Moe (1988) qui présentent une analyse d'une vaste enquête réalisée aux États-Unis portant sur les relations de travail, le rôle de la direction et la satisfaction au travail des enseignants et des chefs d'établissement, ainsi que sur les relations des familles avec l'école. Il s'agit notamment de rendre compte des modes de *leadership* dans les établissements et des relations au sein de la « communauté », avec un intérêt particulier pour différents types d'établissements privés (*catholic*, *other private* et *elite private*) comparés aux établissements publics. La thèse des auteurs est que les caractéristiques des établissements privés sont identiques à celles des « bons » établissements (c'est-à-dire des établissements efficaces) en termes d'organisation : les enseignants sont plus mobilisés, il existe une forte cohésion entre les enseignants et entre les enseignants et la direction, les buts pédagogiques sont communs et acceptés par tous, la satisfaction au travail est forte chez les enseignants. Une bonne part de l'argumentaire des auteurs porte sur le *leadership* de la direction dans l'enseignement privé : par le fait que le directeur recrute ses enseignants, « le principal dans les écoles privées est en position de constituer une véritable équipe d'enseignants dont les valeurs, les compétences et la volonté de travailler ensemble tendent à refléter ses attentes en vue de la poursuite de buts organisationnels précis » (Chubb & Moe, 1988, p. 1082). Tout cela « promeut un contexte d'interaction, d'échange d'idées et de respect mutuel » (Chubb & Moe, 1988, p. 1082). Le facteur principal du meilleur fonctionnement des écoles privées est donc pour Chubb et Moe la capacité des directeurs de pleinement exercer leur *leadership* : « Les directeurs dans le privé ont la liberté de constituer leur propre équipe ; ceux

du public, non » (Chubb & Moe, 1988, p. 1084). On peut ici reprendre les catégories de Mintzberg (1979) sur la bureaucratie professionnelle pour mieux rendre compte de la thèse développée par les deux auteurs. Dans le public, nous disent-ils, « le professionnalisme prend un nouveau sens – il s’agit d’une justification pour placer le pouvoir de décision dans les mains des enseignants plutôt que dans celles du principal » (Chubb & Moe, 1988, p. 1082). En d’autres termes, le pouvoir dans le public est du côté des enseignants, ce qui ne suscite que rarement une cohésion forte autour d’objectifs communs autres que les intérêts de la profession. Alors que dans le privé, le *leadership* étant construit sur la capacité des directeurs à recruter leurs enseignants, « les relations entre les principaux et les enseignants, et entre les enseignants eux-mêmes sont plus harmonieuses, intenses et focalisées sur l’enseignement. Les enseignants sont plus impliqués dans les décisions politiques, ont un contrôle plus fort sur leur travail et sont plus satisfaits de leur métier » (Chubb & Moe, 1988, p. 1084). Il faut toutefois rappeler que les analyses de Chubb et Moe sont fortement marquées par un point de vue militant pour un modèle privé d’éducation, ce qui peut laisser penser qu’elles ne privilégient qu’une partie de la réalité qu’ils étudient. Quoi qu’il en soit, d’autres sources donnent à voir des résultats en partie cohérents avec ceux de Chubb et Moe. Par exemple, la satisfaction au travail semble mieux partagée dans les établissements privés que publics. Liu et Meyer (2005) montrent que les enseignants du privé aux États-Unis, bien que moins bien rémunérés, sont plus satisfaits de leur travail par le fait qu’ils rencontrent moins de problèmes de discipline avec leurs élèves. Ces différences peuvent certes être attribuées à la nature des publics scolarisés dans chaque secteur et en partie aussi aux spécificités du système éducatif états-unien. Elles montrent toutefois que les ressources collectives ne sont pas mobilisées au même degré dans les deux secteurs d’enseignement, alors qu’elles constituent une dimension essentielle de la satisfaction au travail.

Dans le cas français, les recherches – on l’a dit – ne traitent pas spécifiquement d’une comparaison du travail enseignant dans le public et le privé. Les principes de variation renvoient plus volontiers aux politiques publiques d’éducation dans un contexte de « marchandisation » et d’internationalisation de l’éducation (Dutercq, 2011), aux établissements (Paty, 1981 ; Barrère, 2002), ou aux filières, comme le fait Aziz Jellab (2005) dans le cas de l’enseignement professionnel. Ce dernier montre comment les enseignants s’adaptent à leur public, notamment par des pratiques de remédiation, utilisées pour réconcilier les élèves avec

l’école, après un parcours au collège très souvent chaotique. Dans ce cas, les pratiques professionnelles des enseignants se calquent sur les attentes du public de l’enseignement professionnel (stratégies de valorisation des élèves, proximité sociale, etc.). Pour ce qui est d’une comparaison du travail des enseignants du public et du privé en France, le terrain est donc, à notre connaissance, encore vierge.

DIX-HUIT LYCÉES PUBLICS ET PRIVÉS EN FRANCE : ENQUÊTE ET RÉSULTATS

Il ressort de ces analyses que la question majeure est celle des organisations éducatives, de leur nature et de leur fonctionnement. Et dans ce cadre, considérer le cas français est très pertinent, car il présente une situation quasi expérimentale. Son atout majeur est en effet de permettre de varier les contextes de travail d’enseignants dont la formation et le parcours sont communs. Comment le rapport au travail se construit-il dans le public et dans le privé ? Que doit-il au contexte organisationnel dans chacun des deux secteurs ? En quoi l’identité professionnelle, la satisfaction au travail et les pratiques pédagogiques dépendent-elles du contexte institutionnel et organisationnel différencié selon le statut public ou privé des établissements ?

L’hypothèse générale est ici que la structure privée implique une régulation des comportements au travail plus fortement centrée sur l’établissement, alors que dans la structure publique, cette régulation est plus abstraite, et l’autonomie des enseignants, plus forte. L’enquête a été réalisée à partir d’un questionnaire adressé à des enseignants de lycée (n = 512, voir l’annexe 1), de soixante entretiens d’enseignants et de quinze entretiens de chefs d’établissement⁴. Elle visait au départ à identifier les facteurs les plus structurants de l’efficacité des lycées et n’a pas été conçue comme une comparaison systématique des secteurs public et privé. L’échantillon a été construit pour refléter la diversité des enseignants au niveau national et n’est donc pas constitué à parts égales d’établissements publics et privés : quatre lycées seulement sur dix-huit sont privés et 19,1 % des répondants sont des enseignants du privé, ce qui correspond à la moyenne nationale⁵. L’échantillon est également représentatif de la moyenne nationale en fonction du sexe, de l’âge et du statut (voir l’annexe 2). Ce n’est qu’en cours d’analyse que la pertinence du secteur d’enseignement comme facteur de compréhension du métier nous est apparu et le présent article résulte d’une analyse secondaire de nos don-

nées d'enquête publiées par ailleurs (Felouzis, Liot & Perroton, 2005 ; Felouzis, 2005 ; Felouzis & Perroton, 2007).

Sept échelles d'attitude ont été construites pour rendre compte du rapport des enseignants avec leur métier et ainsi opérer une comparaison en fonction de leur secteur d'appartenance (voir encadré ci-dessous).

La comparaison présentée sur la figure 1 donne à voir les contrastes forts qui séparent les attitudes des enseignants dans les deux secteurs. La standardisation des échelles permet une réelle comparaison entre les secteurs. Quatre indices distinguent très nettement de façon positive les établissements privés du point de vue du travail des enseignants : d'abord le climat de l'établissement, puis le jugement positif sur les élèves, l'implication de la direction et enfin la satisfaction liée

à l'établissement. Ces quatre attitudes montrent un degré d'intégration liée à l'établissement bien plus marqué dans le privé que dans le public. De même, les « difficultés d'enseigner » sont moins fréquentes dans le privé, ainsi que la « pédagogie classique » que nous avons définie comme la propension des enseignants à privilégier les savoirs scolaires et la réussite plutôt que d'autres priorités plus centrées sur l'épanouissement des élèves. Cela confirme donc que le secteur d'enseignement est en lui-même une dimension pertinente du rapport au métier d'enseignant.

Nous pouvons poursuivre cette première analyse grâce à l'étude des profils de modalités (tableau 1) qui donnent à voir les réponses les plus caractéristiques des enseignants de chaque secteur à partir de l'ensemble des réponses au questionnaire.

Construction des scores d'attitude utilisés dans ce texte

Score « pédagogie classique » : ce score mesure la tendance des enseignants à privilégier dans leur cours les savoirs scolaires et la réussite. Il est construit sur la base des réponses à la question 12 du questionnaire : « Quels objectifs privilégiez-vous dans votre enseignement ? » Neuf choix étaient proposés aux répondants. Les réponses « la réussite scolaire », « le goût de la matière », « la réussite au bac », « le goût de l'excellence » ont été comptabilisées dans cette catégorie « pédagogie classique » (1 point sur l'échelle pour chaque réponse).

Score « difficultés d'enseigner » : ce score a été bâti à partir des réponses à la question 15 où les enseignants jugeaient un certain nombre de tâches éducatives plutôt faciles (0 point) ou plutôt difficiles (1 point). Ces tâches étaient les suivantes : préparer les cours, corriger les copies, maintenir la discipline, respecter les programmes, intéresser les élèves, faire participer les élèves, faire travailler les élèves, travailler avec les collègues, gérer l'orientation.

Score « satisfaction au travail » : nous avons aussi demandé aux enseignants (question 16) de nous dire si chacune des activités pédagogiques énumérées ci-dessus faisaient plutôt partie des tâches agréables (1 point) ou désagréables (0 point).

Score « satisfaction liée à l'établissement » : ce score a été construit à partir de la question 22 portant sur ce que les enseignants jugeaient bien ou très bien (1 point), moyen ou mauvais (0 point) dans leur établissement. L'appréciation portait sur l'image extérieure de l'établissement, ses locaux, l'ambiance générale, les moyens matériels ou le quartier d'implantation.

Score « climat établissement » : ce score a été construit à partir de questions qui traduisent le climat général de l'établissement (questions 22, 23, 24, 34, 35, 36).

L'ambiance de travail est jugée « très bien » (2 points) ou « bien » (1 point) dans l'établissement.

Aimez-vous travailler dans cet établissement : « oui » (1 point).

Souhaitez-vous y rester : « oui » (1 point).

Quelles sont vos relations avec les autres enseignants : « très bonnes » (2 points) ou « bonnes » (1 point).

Existe-t-il des clivages entre enseignants : « non » (1 point).

Avez-vous l'occasion de travailler en commun : « très souvent » (2 points) ou « assez souvent » (1 point).

Score « implication de la direction » : ce score a été élaboré à partir de la question 30 : en interne, la direction est très attentive (coefficient 2) ou moyennement attentive (coefficient 1) « à la cohérence des objectifs ; à la gestion des relations humaines ; au soutien des élèves en difficulté ; aux performances des élèves ; à la participation des enseignants aux décisions ; à la qualité de vie dans l'établissement ; à développer des projets innovants ». Il traduit donc la perception que les enseignants ont d'une forme d'investissement de la direction dans le lycée.

Score « jugement positif sur les élèves » : à la question 25, nous avons demandé aux enseignants de situer leurs élèves sur une échelle de « a » à « d » concernant leur motivation, leur attention, leur discipline et les rapports plus ou moins personnels ou chaleureux qu'ils pouvaient entretenir avec eux. Chaque réponse « a » s'est vu affecter un coefficient 2, les réponses « b » un coefficient 1 et les réponses « c » et « d » un coefficient nul.

Figure 1. Les attitudes au travail des enseignants du public et du privé⁶

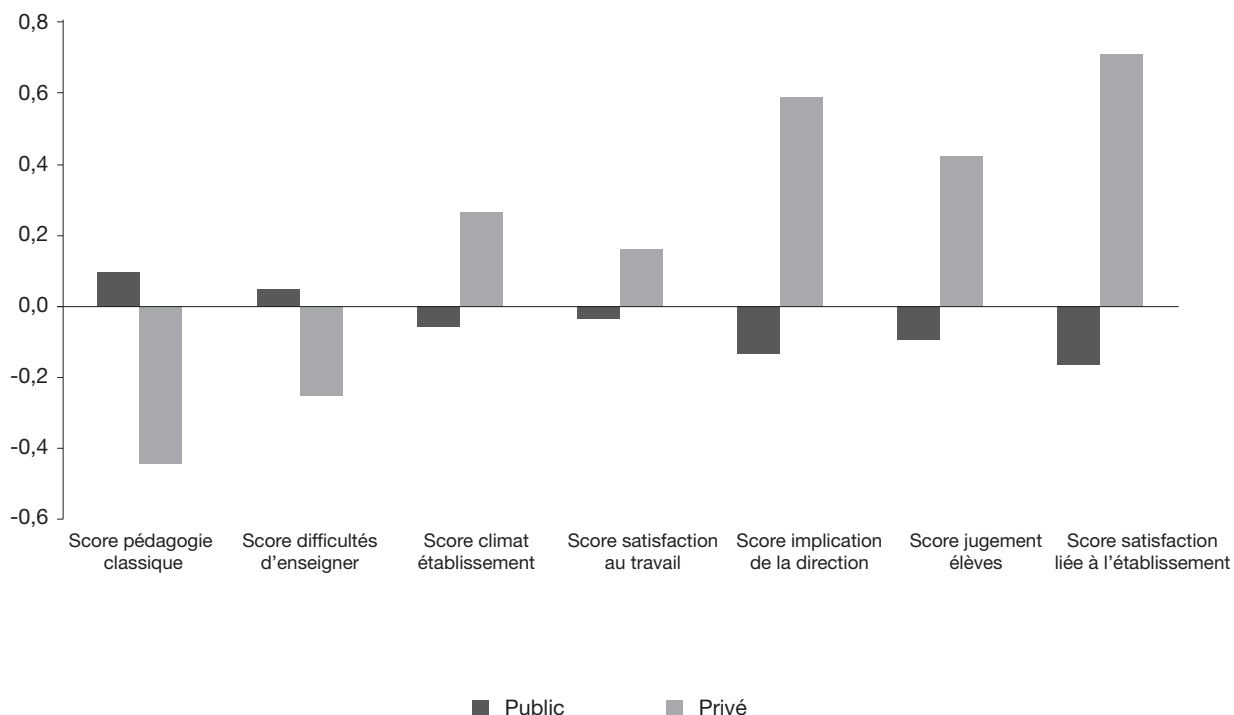


Tableau 1. Réponses les plus significatives des enseignants dans le public et le privé

Lycées publics (414 enseignants, 81 %)	Lycées privés (98 enseignants, 19 %)
<p>Q30 : en interne, la direction est « beaucoup » attentive : aux performances des élèves.</p> <p>Q33 : la direction joue principalement un rôle : administratif.</p> <p>Q28 : existe-t-il une politique d'établissement : non.</p> <p>Q24 : souhaitez-vous rester dans cet établissement : non.</p> <p>Q12 : que privilégiez-vous dans votre enseignement : la réussite au bac.</p> <p>Q25 : milieu social des élèves : défavorisés.</p> <p>Q25 : motivation des élèves : plutôt peu motivés.</p> <p>Q35 : existe-t-il des clivages entre les enseignants : oui, différences statutaires.</p>	<p>Q33 : la direction joue principalement un rôle : éducatif.</p> <p>Q33 : la direction joue principalement un rôle : pédagogique.</p> <p>Q33 : la direction joue principalement un rôle : de soutien et d'écoute aux professeurs.</p> <p>Q12 : que privilégiez-vous dans votre enseignement : l'épanouissement des élèves.</p> <p>Q25 : milieu social des élèves : plutôt de milieu aisé.</p> <p>Q25 : niveau des élèves : b.</p> <p>Q25 : motivation des élèves : plutôt motivés.</p> <p>Q35 : existe-t-il des clivages entre les enseignants : oui, différences de conception de la pédagogie.</p> <p>Q26 : rapports avec les élèves : harmonieux.</p> <p>Q40 : qu'est-ce qui favorise le mieux le travail en commun : l'implication de l'équipe de direction.</p> <p>Q13 : le plus important en terminale : s'adapter à l'hétérogénéité des élèves.</p> <p>Q22 : sont jugés « très bien » dans l'établissement : les moyens matériels.</p>

Lecture : dans les lycées publics, la réponse « aux performances des élèves » à la question 30 est significativement plus fréquente que dans les lycées privés. Dans les lycées privés, la réponse « rôle éducatif » à la question 33 est significativement plus fréquente que dans les lycées publics. Le critère utilisé ici est le χ^2 .

De façon concordante avec nos résultats précédents, trois thèmes résument l'ensemble des contrastes entre les attitudes des enseignants du public et du privé. D'abord, les domaines privilégiés d'intervention de la direction apparaissent très différenciés. Les enseignants du privé mettent en avant son « rôle éducatif et pédagogique » mais aussi « de soutien et d'écoute pour les professeurs », alors que ceux du public soulignent l'attention portée aux performances et la fonction administrative de l'équipe dirigeante. Le deuxième thème est celui de l'enseignement et des élèves. À la question : « Que privilégiez-vous dans votre enseignement ? », les enseignants du public répondent plus volontiers « la réussite au bac », alors que ceux du privé privilégient plus souvent « l'épanouissement des élèves ». Ce contraste se confirme par d'autres réponses caractérisant les enseignants du privé qui jugent leurs rapports avec les élèves « harmonieux ». Enfin, le troisième thème est celui des rapports de travail entre collègues. De façon assez parlante, les « clivages entre les enseignants », lorsqu'ils existent, se conjuguent dans le public en fonction de différences « statutaires » alors qu'ils sont liés aux « différences de conception pédagogique » dans le privé, comme si la perception des autres dans les relations de travail était d'abord guidée par le statut dans le public et la pédagogie dans le privé. Certes, le fait de ne considérer ici que les réponses les plus différenciatrices des deux secteurs d'enseignement durcit quelque peu le trait, sur le même principe que l'analyse factorielle des correspondances (Cibois, 1983).

Toutefois, nous mettons ainsi au jour l'essentiel des différences, au-delà des points communs liés à la proximité des parcours de formation académique et professionnelle de ces deux populations d'enseignants⁷.

Ainsi le poids de la « structure établissement » (Paty, 1981) semble-t-il plus marqué dans le privé que dans le public, comme le montrent les jugements sur le rôle de la direction et le climat de l'établissement. Le secteur d'enseignement paraît bien en lui-même peser sur le métier d'enseignant et sur l'intégration au sein même du collectif de travail que constitue l'établissement. Il nous faut cependant comprendre comment cette intégration se construit dans les lycées et en quoi elle dépend du secteur public ou privé. Institutionnellement, les établissements privés sont plus autonomes que les publics, tout au moins par rapport à la tutelle rectorale et ministérielle. Ils sont en revanche plus dépendants des parents d'élèves dont le poids est nécessairement plus fort que dans le public, compte tenu de leur contribution financière directe à la vie de l'établissement. Et surtout, une autre de leurs caractéristiques est de scolariser des élèves d'origine en moyenne plus aisée que dans le public. De ce fait, une comparaison « brute » entre les enseignants des deux secteurs risquerait d'amalgamer ce qui relève du statut public ou privé et ce qui relève de la nature du public scolarisé. Comparer les enseignants du public et du privé dans leur rapport au travail, à l'établissement, aux collègues et aux élèves revient en effet à comparer des enseignants qui n'interagissent pas vraiment avec les

Tableau 2. Comparaison des attitudes au travail des enseignants du secteur public et du secteur privé selon le recrutement social des établissements⁸

Scores	Établissements				
	Publics populaires	Publics moyens	Publics favorisés	Privés moyens*	Privés favorisés
Pédagogie classique	0,02	0,16	0,17	-0,45	-0,43
Difficultés d'enseigner	0,09	-0,06	0,15	-0,21	-0,27
Satisfaction au travail	-0,06	0,06	-0,11	-0,16	0,32
Satisfaction liée à l'établissement	-0,61	0,07	0,25	0,76	0,69
Climat de l'établissement	-0,11	0,01	-0,08	0,24	0,28
Implication de la direction	-0,17	-0,32	0,11	0,67	0,56
Jugement positif sur les élèves	-0,54	-0,21	0,73	0,19	0,55

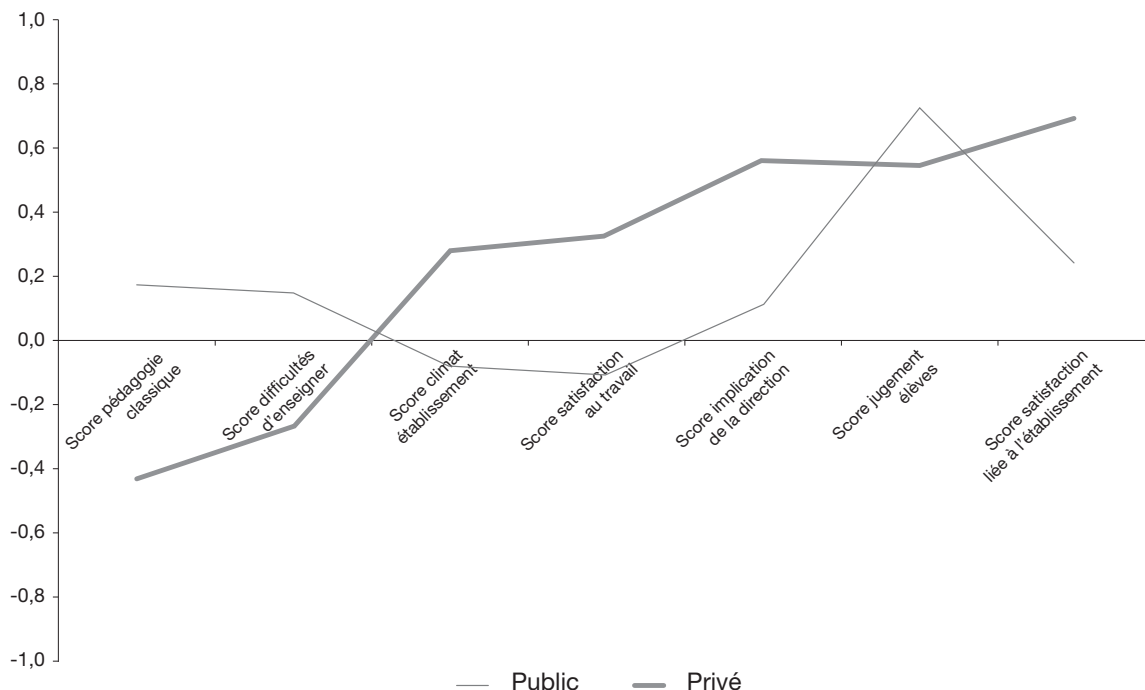
Note : * : pour cette catégorie, relativement rare au sein de l'enseignement privé, nous n'avons qu'un seul établissement. Les résultats sont donc à prendre avec précaution.

mêmes types d'élèves. C'est ce qui donne leur caractère unique aux organisations éducatives et crée une difficulté de taille : comment définir ce qui est dû à la nature de l'organisation scolaire elle-même (par exemple, dans le cadre de cet article, une structure privée ou publique) et ce qui revient aux acteurs collectifs que sont les élèves, définis dans leurs caractéristiques sociales et scolaires⁹ ? Pour tenter de résoudre ce problème, nous avons différencié nos établissements publics et privés en fonction du type de public qu'ils accueillent (tableau 2).

Le tableau 2 présente en détail les sept échelles d'attitude pour chaque type d'établissement. Il permet ainsi de voir les effets du public d'élèves sur certains aspects du travail des enseignants. En effet, le type de public scolaire avec lequel les enseignants interagissent n'est pas sans conséquence sur les échelles d'attitudes mesurées ici. La variable « milieu social » apparaît très pertinente en ce qui concerne le jugement sur les élèves, mais aussi la satisfaction liée à l'établissement, et ce bien au-delà du secteur de scolarisation. Ainsi, par exemple, les enseignants confrontés à un public socialement et scolairement favorisé jugent positivement leur lieu d'exercice et leurs élèves, qu'ils

soient dans le public ou le privé. De même, le cas de l'établissement privé dont le recrutement est socialement moyen donne à voir des résultats intéressants. Nous avons noté à la lecture de la figure 1 que la satisfaction au travail est la seule échelle pour laquelle les différences entre le public et le privé ne sont pas significatives. Toutefois, lorsqu'on distingue le recrutement social des établissements, on aboutit à des résultats plus nuancés. On observe en effet que la satisfaction au travail est très nettement au-dessus de la moyenne (un tiers d'écart type) pour le privé favorisé, alors qu'elle est plus faible que la moyenne dans l'établissement privé dont le recrutement est moins favorisé (-0,16). Il est difficile, sur la base de ces données, de conclure que seul le recrutement social des établissements explique ici la satisfaction au travail. Cela montre toutefois l'importance de la nature du public d'élèves sur certains aspects du métier d'enseignant. Pour d'autres aspects, en revanche, le secteur d'enseignement prend le pas sur le recrutement social. C'est le cas de la plupart des attitudes mesurées ici pour lesquelles les différences entre secteurs l'emportent sur les différences entre types de publics scolaires. C'est là un résultat important et original. Important, car il signifie que la dimension sectorielle

Figure 2. Comparaison des attitudes au travail des enseignants du secteur public et du secteur privé des établissements très favorisés



est pertinente et que la cohésion entre collègues, l'intégration dans un collectif de travail et une certaine confiance dans la direction pour mener à bien la politique de l'établissement constituent un ensemble de facteurs communs plus présents dans le privé que dans le public. Original, car il se différencie des résultats d'Éric Mangez (2008). En effet, celui-ci indique des différences nettes entre public et privé, notamment sur les programmes ou les conceptions de la pédagogie par les cadres intermédiaires des deux secteurs. Mais il met aussi l'accent, dans la recherche de terrain, sur le poids des hiérarchies scolaires qui qualifient les établissements et qui apparaissent *in fine* plus déterminantes dans les attitudes pédagogiques des enseignants que l'appartenance à l'un ou l'autre des réseaux de scolarisation. Ce résultat est à mettre en relation avec les spécificités du système d'enseignement de la Communauté française de Belgique comparées à celles de la France (Maroy, 2006).

On peut illustrer les contrastes entre les deux secteurs d'enseignement du point de vue du métier d'enseignant en comparant, terme à terme, les établissements publics et privés dont le public est socialement très favorisé. Cela permet de montrer les points communs et les contrastes entre les deux secteurs d'enseignement lorsqu'ils scolarisent les mêmes types d'élèves au plan socioculturel.

Il ressort de la figure 2 que le seul point commun entre les lycées les plus favorisés du public et du privé est le jugement sur les élèves, rappelant ainsi que les jugements scolaires sont simultanément des jugements sociaux. Pour les autres dimensions, les contrastes restent très forts : pour les dimensions directement liées à l'enseignement (« pédagogie classique » et « difficultés d'enseigner »), les établissements privés ont des scores bien inférieurs à ceux du public (-0,4 écart type pour la pédagogie classique et -0,27 pour les difficultés). Pour les dimensions liées à la satisfaction au travail et à la structure établissement, les enseignants du privé ont toujours des scores nettement plus élevés.

Il reste, bien entendu, à comprendre les mécanismes de production de ce rapport différentiel au métier. La satisfaction, les relations entre collègues et le rapport à la direction sont des attitudes qui dépendent étroitement des établissements et de leur organisation concrète. Il importe donc d'expliquer comment la dimension organisationnelle module les expériences enseignantes à l'intérieur de chaque secteur mais aussi de chaque établissement.

DU SECTEUR À L'ÉTABLISSEMENT

Le statut des professeurs dans le secteur privé comporte un certain nombre de particularités propres à modifier l'exercice de leur métier comme leur identité professionnelle. Tout d'abord, ils n'ont pas le même rapport à l'administration. L'établissement dans ce cas n'est pas le prolongement de l'Éducation nationale, il a d'emblée une existence spécifique en tant qu'organisation. Ils sont embauchés par un établissement auxquels ils présentent librement leur candidature, en fonction des postes disponibles. Ce recrutement « local » conduit à une plus grande stabilité des équipes enseignantes et aussi à un plus fort sentiment d'appartenance à l'établissement, sachant qu'un enseignant peut ainsi y faire toute sa carrière sans en changer.

La coupure entre le personnel administratif et les enseignants y est aussi moins nette. D'une part, parce que dans les petites structures que sont le plus souvent les lycées privés, les directeurs peuvent conserver une charge d'enseignement ; d'autre part, parce que la gestion des établissements apparaît moins comme le résultat d'une politique centralisée, anonyme, et davantage comme le résultat d'un travail collectif où l'investissement des enseignants peut avoir un impact majeur sur les conditions de réussite des élèves et leurs conditions d'exercice professionnel. « J'apprécie beaucoup l'ouverture d'esprit de la direction et le fait qu'elle fasse confiance aux initiatives des enseignants ; elle va même jusqu'à les encourager, sachant les retombées bénéfiques sur l'ensemble de l'établissement », explique un enseignant. Du coup, la direction est perçue à la fois comme moins lointaine et moins cantonnée à un rôle administratif (les enseignants employant d'ailleurs plus le terme de « directeur » que de « proviseur » dans le privé). Ainsi, dans le privé, l'établissement en tant qu'organisation s'impose aux enseignants dès leur recrutement. « Disons que je me retrouve plus dans le modèle du privé que dans celui du public, ajoute un enseignant. En plus, l'ambiance est différente, je trouve que dans le public, c'est beaucoup plus individuel et il y a plus d'indifférence, je veux dire, entre les professeurs et les élèves. Dans le privé, c'est presque une grande famille, entre guillemets, c'est ce côté-là qui m'a intéressé aussi, le côté relationnel, il y a quand même plus de relations ». Le lycée est perçu comme une communauté intégrée, « les enseignants ont l'esprit maison », « l'esprit de famille ».

En revanche, pour les enseignants du secteur public, mais aussi pour certains de leurs proviseurs, l'établissement n'est que le prolongement de l'autorité tutélaire

du ministère qui affecte les professeurs à des postes, qui les rémunère, qui définit les programmes... L'autonomie des lycées reste très relative et n'est pas en France une véritable « dé-bureaucratization » (Mons, 2007). Les professeurs se perçoivent plus nettement comme un corps constitué et défini par ses caractéristiques objectives, c'est-à-dire les concours de l'enseignement (Chapoulie, 1987). Les clivages dans les relations de travail ne relèvent alors pas de différences de pédagogie, mais bien de dimensions statutaires, entre les enseignants titulaires ou non, entre les certifiés et les agrégés, ou encore entre les professeurs du secondaire ou ceux de classes préparatoires. Cette logique prévaut d'ailleurs aussi dans le recrutement des chefs d'établissement. Ainsi, les établissements publics d'excellence qui comportent des classes préparatoires aux grandes écoles sont presque toujours dirigés par un agrégé normalien. « C'est une question de reconnaissance, explique un proviseur, si, dans un établissement, vous avez quarante professeurs agrégés et que vous n'avez que le certificat d'études, ça pose un problème, un problème dans le vocabulaire et de reconnaissance de la fonction par les professeurs. C'est très Éducation nationale, ça ! » À travers cette assimilation du profil des enseignants, des caractéristiques de l'établissement et de la formation des proviseurs, c'est en effet toute la hiérarchie de l'Éducation nationale qui transparait. Les établissements les plus prestigieux ont une certaine visibilité dans la ville, ce qui donne un rôle d'autant plus politique à leur proviseur. Au fond, de la même manière qu'on observe souvent une assimilation entre la qualité des enseignants et la qualité de leurs élèves par les intéressés eux-mêmes¹⁰, au prestige d'un établissement doit correspondre le prestige d'un chef d'établissement. Comme le fait remarquer de façon désabusée un proviseur de lycée rural : « Il faut donc en conclure que dans les grands établissements (par la taille et la notoriété), les chefs d'établissement sont des gens charismatiques et qu'au fin fond des campagnes, ce sont des gens moins considérés. »

La principale différence entre établissements privés et publics ne se situe pas dans les pratiques pédagogiques concrètes, qui sont très proches, mais bien plus au niveau de l'adhésion des enseignants au projet collectif de l'établissement. Dans le public, cette adhésion est toujours à construire, car il existe une tension importante entre l'autonomie professionnelle des enseignants et la mobilisation collective au sein des établissements qui dépend toujours, selon Maroy (2006b), « des conditions organisationnelles dans lesquelles [le travail collectif] est encouragé et du type de problème qu'il permet ou non de prendre à bras-le-

corps » (Maroy, 2006b, p. 138). Les enseignants conçoivent en effet leur métier prioritairement dans la relation aux élèves et appréhendent leur activité principalement sous l'angle d'une autonomie d'action (Barrère, 2002). Du coup, l'engagement dans des actions qui dépassent le cours relève plus souvent d'un désir personnel de rompre les routines, de satisfaire une curiosité, de travailler autrement, de favoriser la réussite des élèves que d'une réelle prise en compte des enjeux de l'établissement, qui apparaissent comme des contraintes institutionnelles qui pèsent sur eux. C'est pourquoi le proviseur se voit attribuer un rôle essentiellement administratif et gestionnaire. Ainsi, les modes de recrutement des enseignants tout comme les modalités d'organisation de chacun des secteurs semblent avoir un impact fort sur le rapport aux établissements, et donc au métier. On peut aussi penser qu'à cause ou qu'au-delà de ces différences structurelles, se dessinent des cultures professionnelles non semblables. Éric Mangez (2008) a également montré comment les différences de structuration des secteurs de scolarisation pouvaient avoir un impact sur la création d'identités et de pratiques professionnelles différentes, et modulaient fortement le discours pédagogique dominant d'un secteur à l'autre.

Ces différences de culture professionnelle sont visibles dans notre enquête, comme en témoignent les réponses à la question ouverte 29 portant sur les priorités de l'établissement. Si les occurrences « élèves » et « réussite » reviennent prioritairement chez les enseignants du public comme du privé, elles sont ensuite associées aux termes « épanouissement, aider, respect, autonomie, chacun, vie et ouverture » dans le privé alors qu'elles sont suivies par « bac, scolaire, établissement, travail, image, culturel, tous » pour le public. La plus forte centration sur les performances, dans l'enseignement public, se double souvent d'un désir d'égalité, voire du sentiment très prégnant d'une mission de service public, alors que l'individu ou la communauté seront plus au centre des préoccupations du privé. De la même manière, la politique d'établissement est souvent clairement définie dans le privé, dans la mesure où elle relève moins de l'adaptation à une situation locale et davantage d'un projet éducatif global qui s'appuie sur un fondement religieux. « La ligne directrice, explique un directeur, c'est la formation globale de la personne, c'est-à-dire sa formation intellectuelle, spirituelle et humaine. La source d'inspiration, c'est toujours l'Évangile. » De fait, les enseignants sont souvent plus prompts à s'investir non seulement dans la pédagogie mais également dans des activités éducatives qui semblent mieux acceptées et considérées comme faisant partie de leur rôle. « Au-delà des limites

de mon établissement, je me rends compte de la chance que j'ai d'y travailler, dit un enseignant, car j'adhère vraiment au projet pédagogique, et les relations avec les élèves et les adultes sont de qualité. » Ils se révèlent ainsi plus soucieux de l'épanouissement des élèves. On peut, pour reprendre l'expression d'Yveline Jaboin (2001), parler de modèle « communautaire » pour le privé, s'opposant au modèle « civique » du public. C'est aussi ce que montre Éric Mangez (2008), qui fait l'hypothèse d'une homologie entre la structuration et la culture de chacun des secteurs de scolarisation et leur discours pédagogique dominant. « Le réseau de la Communauté comme réseau d'État et ses agents sont attachés à la notion de service public et à des valeurs telles que l'égalité, la neutralité et le respect de la norme légale, [qui s'accommodent mieux d'un] modèle pédagogique visible. Quant aux valeurs du réseau libre, elles ne sont plus aujourd'hui les valeurs catholiques traditionnelles. Elles se sont transformées au contact de la modernité. Ce réseau serait aujourd'hui attaché à des valeurs telles que l'épanouissement et le développement personnels, l'unicité de chaque personne [qu'actualise] le modèle pédagogique invisible » (Mangez, 2008, p. 91).

Cette hypothèse d'une culture professionnelle différente se confirme également si l'on prend le temps de consulter le site du ministère de l'Éducation nationale ou celui de l'enseignement catholique, en s'attachant notamment à la façon dont est décrit le métier d'enseignant. Il ne s'agit, bien entendu, que de textes de présentation qui ne révèlent pas obligatoirement les pratiques effectives dans l'un et l'autre secteurs. Toutefois, la manière dont une institution se présente, au même titre qu'un individu, révèle les conceptions qui y sont valorisées, pour ainsi dire les *valeurs* mises en avant. Et c'est bien dans cette perspective que l'on peut lire les descriptions très contrastées que fait chaque secteur éducatif de l'enseignement. Ainsi le site du ministère¹¹ valorise-t-il d'abord – dès la première phrase – les qualifications nécessaires pour être enseignant et met en avant le statut auquel elles permettent d'accéder : « Les personnels d'enseignement relèvent de la fonction publique d'État. C'est par voie de concours que l'Éducation nationale recrute les enseignants et les fait accéder au statut de fonctionnaire titulaire. Pour devenir enseignant, vous devez donc réussir un des concours organisés chaque année ». La fonction est décrite en termes généraux et administratifs, rappelant les obligations et devoirs des enseignants. « Les professeurs certifiés enseignent dans les collèges et les lycées. Ils participent aux actions d'éducation, principalement en assurant un service d'enseignement dans les établissements du

second degré et dans les établissements de formation. Ils assurent le suivi individuel et l'évaluation des élèves et contribuent à les conseiller dans leur choix d'orientation ».

Le site de l'enseignement catholique¹² fait une présentation fort différente de l'enseignement car l'accent est mis d'emblée sur le projet éducatif et les valeurs chrétiennes : « Aider chaque jeune à grandir et à découvrir ses dimensions par la qualité de l'enseignement dispensé, par les exigences éducatives posées et par un regard confiant sur les capacités et l'avenir de chacun est un fondement du projet éducatif de l'enseignement catholique. Plus que jamais, sa mission repose sur des enseignants qui, au cœur de la communauté éducative, conjugueront dans leurs actions partagées en équipe : un enseignement, une éducation et une interrogation sur le sens de l'homme et de l'humanité fondée sur les valeurs de l'Évangile ». La communauté et le travail d'équipe apparaissent immédiatement comme fondamentaux, et les enseignants, présentés comme des « collaborateurs », sont plus décrits à travers leurs compétences que leurs qualifications : « Être enseignant dans l'enseignement catholique, c'est accepter de conjuguer simultanément une pluralité de verbes : enseigner, éduquer, transmettre, accompagner, travailler en équipe, construire des projets, s'engager, croire en l'avenir, donner du sens. »

Chaque présentation donne donc à voir des conceptions différentes du métier. Celle, du côté du privé, de la « compétence », où l'on définit d'abord l'enseignant par ses responsabilités, son engagement, sa capacité à s'adapter aux élèves, à ses collègues. Dans le public, c'est le domaine de la « qualification » qui est mis en avant : l'enseignant est conçu comme un maillon essentiel d'un système centralisé garantissant à chacun les mêmes droits et les mêmes chances. Les caractéristiques valorisées ne sont pas psychologiques ou personnelles, comme dans le privé, mais au contraire universelles (un engagement au service de l'État, une neutralité, des savoirs disciplinaires garantis par le concours, un statut, des droits...). On peut voir, dans cette opposition, deux façons de définir la nature des relations de travail, d'insister soit sur la « qualification », soit sur la « compétence » des enseignants¹³. Cela ne signifie certes pas que la pratique de l'enseignement soit directement induite par ces définitions. Comme Lise Demailly (1987) l'a souligné dès la fin des années quatre-vingt, la « logique de la compétence » apparaît dans l'enseignement dès lors qu'évoluent les publics scolaires et les politiques éducatives. De la même façon, Éric Mangez (2008) montre comment ce vocabulaire des compétences, initié dans les entre-

prises, envahit la sphère éducative quel que soit le secteur, mais trouve un écho plus favorable dans le secteur privé, car il y rencontre des valeurs plus centrées sur le développement individuel.

Ainsi, à la fois par les modalités structurelles d'organisation et les identités professionnelles construites, le fonctionnement du secteur privé apparaît comme beaucoup plus apte à favoriser le sentiment d'appartenance et l'activité collective, alors qu'à l'inverse le recrutement plus anonyme, les critères bureaucratiques de mobilité, l'attachement à la qualification *via* les concours de recrutement, favorisent d'abord la naissance d'une identité professionnelle commune chez les enseignants du public qui se sentent appartenir à une profession plus qu'à un établissement particulier.

DISCUSSION ET MISE EN PERSPECTIVE

Il n'est pourtant pas inutile d'aller plus avant dans l'analyse et de situer nos résultats dans le cadre des évolutions récentes des politiques scolaires en France. Car, avec l'autonomie grandissante des lycées, la gestion au sein de l'Éducation nationale n'est plus aussi verticale et donne une place plus grande à l'unité établissement et au chef d'établissement. La logique de *management* fait en effet son apparition dès les années quatre-vingt, en même temps que l'idée d'autonomie des établissements. Ceux-ci doivent définir des objectifs spécifiques adaptés à la situation locale et aux directives ministérielles. Le projet d'établissement, dans ce contexte, devient un outil de ce nouveau *management* et suppose une vision anticipatrice et une évaluation de l'action. Le vocabulaire, comme l'a montré Lise Demailly (1993), se transforme et emprunte de plus en plus à celui de l'entreprise. Ainsi, même si cette logique ne supprime pas totalement la précédente mais au contraire semble s'y ajouter, faisant souvent cohabiter deux fonctionnements peu compatibles, la dimension établissement devient plus prégnante, y compris dans le secteur public. Cette évolution est importante pour notre propos, car elle apporte une nuance à une opposition tranchée entre privé et public. Et de fait, si les établissements privés se distinguent par le « modèle communautaire » qu'ils parviennent à mettre en place, le secteur public est marqué par des contrastes forts en fonction de l'établissement. En témoigne la dispersion des réponses des enseignants du public sur les questions qui concernent le niveau établissement (satisfaction liée à l'établisse-

ment, climat et implication de la direction¹⁴). Cette variabilité plus forte des réponses des enseignants du public montre que les différentes dimensions du métier entrent dans des relations plus complexes pour les lycées du public et n'apparaissent pas forcément aussi congruentes que dans le privé. De multiples configurations sont alors possibles, qui viennent nuancer les contrastes entre les deux secteurs d'enseignement. L'enquête qualitative vient confirmer cette hypothèse. Si l'on se centre en effet sur les établissements publics, des contrastes significatifs apparaissent entre les lycées selon qu'ils sont situés en haut ou en bas de la hiérarchie scolaire mais aussi à l'intérieur de chacun de ces groupes. Il semblerait en fait que les établissements publics soient plus marqués du poids de la nature de leur public, ou plus exactement que ce public, sans doute plus hétérogène que dans le privé, laisse du coup plus de place à des configurations diverses.

Examinons les lycées publics les plus favorisés et attractifs (lycées publics 3, 6, 12 et 13¹⁵) pour mieux comprendre les mécanismes qui se jouent à l'échelle de l'établissement. Ces lycées sont souvent situés dans les centres villes et accueillent une population très favorisée. La pédagogie y apparaît plus classique et les enseignants sont individuellement mobilisés sur la réussite des élèves. « Donc tout le monde travaille beaucoup dans cet établissement, à de très rares exceptions près, tout le monde essaie de donner le meilleur niveau possible aux élèves. Moi, c'est la vision que j'ai de mes collègues, il me semble qu'on a affaire à des gens très préoccupés par la réussite de leurs élèves, par la qualité de leur enseignement. » Les entretiens conduits dans ces établissements montrent que les professeurs aiment travailler dans ces lycées, apprécient le public d'élèves auquel ils enseignent et l'excellente réputation dont jouissent ces établissements. Ils ont des scores significativement élevés quant à la satisfaction liée à l'établissement ou au jugement positif sur les élèves. Le caractère très privilégié des élèves de ces établissements, tant sur le plan social que scolaire, est apprécié et donne naissance à des expériences individuelles valorisantes, notamment sur le plan statutaire et pédagogique. « C'est un excellent climat de travail, dit une enseignante, je pense qu'on est dans un lycée que je qualifierais carrément de lycée d'excellence dans le sens où, dans le contexte scolaire actuel, j'ai conscience d'être tout à fait privilégiée. On a encore des élèves qui ont un comportement normal, qui ressemble à celui qu'avaient les élèves quand j'ai débuté ma carrière. »

Cependant, cela ne suffit pas nécessairement, contrairement au privé, à mobiliser collectivement les enseignants et à faire naître un sentiment d'identité collective. Sur ce point, les expériences peuvent être plus diversifiées que ce que nous avons décrit jusqu'alors. Si les lycées 3 et 6 se caractérisent par un faible score d'implication de la direction, jugée lointaine et administrative (« C'est un homme qu'on rencontre très peu parce que c'est un homme qui se laisse très peu rencontrer »), ce n'est pas le cas dans les lycées 12 et surtout 13, où l'équipe dirigeante est appréciée pour son charisme, son attention à l'égard des enseignants et son implication interne. Mais ce jugement positif sur la direction ne donne pas forcément lieu à un travail collectif plus intense, puisque, étonnamment, le lycée 13 a la particularité de combiner un score très bon pour la direction avec un des plus faibles en ce qui concerne la mobilisation collective des enseignants. L'ambiance entre collègues n'est pas très bonne dans cet établissement, de nombreux conflits pédagogiques, mais surtout statutaires, divisent les professeurs, qui sont essentiellement centrés sur la réussite dans leur classe. Cependant, le proviseur est apprécié pour sa volonté de fédérer et pour son implication. À l'inverse, nous observons que dans le lycée 6, le faible score d'implication de la direction n'empêche pas une bonne ambiance entre collègues et un travail en commun assez conséquent. Cette mobilisation collective des enseignants tient ici à la structure même du lycée qui accueille des filières très particulières (langues, arts plastiques...) supposant nécessairement un travail d'équipe. Les configurations sont donc diverses dans ces lycées favorisés, et la satisfaction liée à l'établissement ou au type de public scolaire n'est pas toujours liée à une forte identité collective, comme dans le privé.

En revanche, la disqualification scolaire de certains lycées (8, 10, 11), qui accueillent un public très défavorisé et pâtissent d'une très mauvaise réputation sur le marché scolaire, semble de nature à empêcher la construction d'une expérience collective positive. Les enseignants de ces lycées ne semblent apprécier ni le lieu d'exercice, ni la direction. Ils portent un jugement négatif sur les élèves, éprouvent des difficultés à enseigner et sont peu engagés collectivement. On est là dans une forme d'antithèse des établissements privés. Tout se passe comme si le poids des caractéristiques sociales et scolaires des élèves était si fort qu'il ne pouvait laisser place qu'à une relative anomie et à une expérience éprouvante du métier d'enseignant. Cependant, là aussi, des nuances sont visibles. Le lycée 4 en est un parfait exemple. Alors que ce lycée, situé dans une banlieue défavorisée, accueille un public

semblable aux établissements précédents, il a su construire une véritable identité et un fort engagement des enseignants. Tous les scores témoignent de ce sentiment d'appartenance collective. Alors que le jugement sur le niveau des élèves est plutôt négatif, les enseignants disent aimer travailler dans ce lycée, l'ambiance est excellente, la direction est unanimement appréciée et le travail en commun est une réalité. « On a quand même un directeur qui est à la recherche de tous les moyens pour faire épanouir les projets. C'est ça qui est bien aussi. La direction nous écoute beaucoup. Il y a une relation de franchise. Elle ne fera pas quelque chose à l'encontre du conseil de classe, elle ne prendra pas de décision unilatérale. Elle essaiera toujours d'être en cohérence avec l'équipe pédagogique... » L'esprit « communautaire » existe car la direction a réussi à fédérer les enseignants dans une dynamique collective autour de projets pédagogiques et culturels multiples et novateurs. « J'ai demandé à être et à rester ici parce que je pense que c'est un bon établissement, au niveau du travail pédagogique, il y a une bonne équipe pédagogique. Hétérogène, mais c'est ça qui la rend intéressante. C'est des projets collectifs pédagogiques, et puis il y a une dynamique qui pousse à aller dans le sens des élèves, à prendre des initiatives, à aider les élèves et puis pour avoir une autre pédagogie que celle habituelle, c'est-à-dire une autre pédagogie que la pédagogie classique, c'est-à-dire une heure de cours où on délivre le savoir et on s'en va quand c'est fini. » Peu à peu s'est construite une réelle politique d'établissement qui a su donner une âme et une histoire au lycée. Il bénéficie d'une identité forte dont les professeurs se sentent les dépositaires et qui leur permet de vivre leur métier dans un lycée populaire sur le mode valorisant. « Oui, oui, l'établissement contribue à créer une dynamique, un climat favorable à ce type de choses. Peut-être que j'aurais fait de tels projets ailleurs, mais ici on se dit : "Tiens, pourquoi ne pas essayer ça ?", ça change. L'échange d'idées est important. » Le cas de cet établissement montre l'importance que peut prendre une politique volontariste pour créer des « effets vertueux » : le lycée attire sans doute ainsi des professeurs engagés, des élèves en éventuelle dérogation et des proviseurs chargés de prendre la continuité d'une telle politique ! Les différents changements de direction ont d'ailleurs été vécus dans la continuité et les enseignants valorisent leur chef d'établissement et les choix « politiques » effectués. Ainsi, le classement en ZEP ne provoque aucun état d'âme chez les professeurs et est même défendu et valorisé comme faisant partie de l'identité et de l'histoire de l'établissement. « Il s'agit de prouver que cela marche, que l'on accueille des élèves venant d'établissements

ZEP, donc ça veut dire que les moyens supplémentaires, il faut les défendre, il faut montrer que l'on fait quelque chose de positif. » À bien des égards, on penserait décrire ici un établissement correspondant au modèle communautaire du privé, où les relations de travail au sein de l'organisation semblent créer les conditions de l'efficacité pédagogique.

CONCLUSION

En définitive, que peut-on conclure sur la question du travail des enseignants dans le cadre d'une comparaison entre les établissements publics et privés ? D'abord, que cette comparaison permet de rendre compte des conséquences de deux formes d'intégration professionnelle privilégiées dans l'un et l'autre secteur. L'intégration professionnelle et statutaire qui prévaut dans le public s'exprime dans une éthique de la performance scolaire vécue par les enseignants comme une garantie de l'égalité des chances. En contrepartie, les relations de travail entre collègues et la mobilisation autour des questions pédagogiques ne sont jamais données comme une réalité qui s'imposerait d'elle-même aux individus, ce qui explique sa plus grande rareté dans l'enseignement public. L'intégration au sein de l'établissement qui prévaut dans le privé est moins abstraite et a pour conséquence une forte cohésion, tant horizontale (entre collègues) que verticale (entre enseignants et direction). De ce fait, la dimension collective dans l'exercice du métier est beaucoup plus présente et conditionne une intégration au travail qui trouve une de ses sources essentielles dans les opportunités de s'appuyer sur le collectif.

Il existe donc bien des conditions institutionnelles qui favorisent la cohésion des équipes et la satisfaction au travail des enseignants dans le privé. Mais il serait abusif de réifier ces contrastes, car une analyse plus fine des réponses au questionnaire au niveau des

établissements et les analyses des entretiens montrent une grande diversité dans l'enseignement public, dès lors que la cohésion et le travail collectif restent toujours à construire dans ces établissements. Deux phénomènes expliquent cette diversité. D'abord, sur le plan organisationnel, les modes de gestion du personnel enseignant (recrutement et carrière) limitent fortement la pertinence du niveau de l'établissement qui est, dans le public, un mode de regroupement des élèves et de leurs enseignants, dont l'identité réelle est toujours le fruit d'une construction locale. Dans le privé, l'établissement est la seule unité pertinente à la base d'un véritable collectif de travail des équipes pédagogiques, ce qui a des implications profondes sur les expériences de travail, pour les enseignants mais aussi pour les élèves. Ensuite, il n'est pas inutile de souligner que les établissements publics sont marqués par la nature de leur recrutement. Plus exactement, ce recrutement, sans doute plus hétérogène que dans le privé, laisse place à des configurations diverses qui influent directement sur la nature du travail enseignant.

Enfin, il faut rappeler le caractère exploratoire de cet article. La recherche, non conçue au départ comme une comparaison systématique des deux secteurs d'enseignement, s'est révélée néanmoins féconde en la matière. Elle permet ici de dessiner des pistes d'analyse et de proposer des interprétations sur les différences observables entre les secteurs qui devraient faire l'objet d'une exploration plus large et plus systématique. Mais, dans un champ relativement vierge en la matière et sur un sujet sensible en France, il s'agit là sans doute d'une première pierre à un édifice qui reste à construire.

Georges Felouzis

georges.felouzis@unige.ch

Université de Genève, groupe genevois d'analyse
des politiques éducatives

Joëlle Perroton

joelle.perroton@u-bordeaux2.fr

Université Bordeaux-Segalen, centre Émile-Durkheim

NOTES

- 1 Nous remercions Philippe Losego et Pascal Ragouet pour leur relecture attentive et critique d'une première version de cet article.
- 2 Nous traitons dans cet article de l'enseignement privé sous contrat, largement financé par l'État depuis la loi Debré de 1959.
- 3 Toutes les citations issues d'articles en anglais ont été traduites par les auteurs.
- 4 L'enquête par questionnaire a été réalisée dans dix-huit lycées de la région bordelaise. Les questionnaires auto-administrés ont été remplis par les enseignants volontaires de chaque établissement.

- 5 En France, 19,6 % des enseignants du second degré sont dans le privé en 2010 (source : ministère de l'Éducation nationale).

- 6 Les scores présentés ici sont standardisés (moyenne égale à 0, écart type égal à 1). Les différences sont significatives à 0,01 près, sauf pour le score « satisfaction au travail » pour lequel les différences sont non significatives.

- 7 Nous pensons plus particulièrement à la gestion et la préparation des cours, au type d'enseignement, aux pratiques d'évaluation et de notation. Sur ces questions, les variables « sexe », « statut », « discipline » et « secteur » n'ont guère d'impact.

- 8 Le premier travail en France à considérer concrètement cette dimension spécifique des organisations éducatives fut celui de Dominique Paty (1981) dont le propos était plus de rendre compte de la socialisation des élèves au collège que du travail des enseignants en tant que tel. Cette recherche offrait toutefois une des premières analyses sur la différenciation des établissements alors même que le « collège unique » était censé proposer une éducation standardisée. Or, nous dit Paty, cette unicité ne se conçoit que si l'on oublie que l'organisation officielle n'est pas l'organisation réelle, et que les élèves font partie intégrante de l'organisation. Ils en changent donc nécessairement la nature en s'inscrivant dans l'ensemble des relations de pouvoir au sein même des établissements.
- 9 Les caractéristiques des établissements se trouvent en annexe 3.
- 10 Anne Barrère (2002) explique qu'en l'absence de possibilités de carrière, les enseignants font de la mobilité vers des établissements de plus en plus prestigieux un élément de reconnaissance professionnelle. Ce qui fait qu'une sorte d'assimilation entre bons élèves et bons professeurs est de mise. Implicitement, on estime qu'il faut être un enseignant de meilleur niveau ou plus expérimenté pour enseigner à de bons élèves qu'à de mauvais élèves ; de la même manière, on retrouve souvent plus d'agrégés au lycée qu'au collège et les classes de terminale sont souvent confiées à des professeurs plus expérimentés ou plus diplômés que les classes de seconde. Cette situation ne compense pas seulement le déficit de carrière des enseignants mais est un ressort constant sur lequel repose le fonctionnement scolaire et le système méritocratique.
- 11 Voir notamment le site Internet : <http://www.leducationrecrute.fr/> (consulté le 12 décembre 2011).
- 12 Voir le site Internet : <http://www.enseignement-catholique.fr/ec/> (consulté le 12 décembre 2011).
- 13 Cela fait écho au « modèle de la compétence » qui émerge aujourd'hui comme modèle dominant dans les entreprises, et qui semble se retrouver dans les attentes de l'enseignement privé. Ce modèle, rappelle Claude Dubar (1996), « n'est [...] ni nouveau ni plus rationnel que les autres. Il correspond à une conception des rapports de travail et de l'organisation qui valorise l'entreprise, le contrat individuel de travail, l'échange d'une "mobilisation personnelle" (*commitment*) contre des marques de reconnaissance (y compris salariales), l'intégration forte à une organisation hiérarchique » (Dubar, 1996, p. 190). Dans la réflexion qu'ils mènent sur les liens qui unissent les notions de compétence et de qualification, Ewan Oiry et Alain d'Iribarne (2001) notent que « désormais la notion de qualification désigne les qualifications attachées à un poste de travail et celle de compétence désigne les qualifications attachées à la personne ». On peut aisément retrouver cette dichotomie dans l'analyse du vocabulaire des institutions de formation conduite ici.
- 14 Pour l'échelle « satisfaction liée à l'établissement », l'écart type est de 0,97 pour le public et 0,74 pour le privé ; pour l'échelle « climat de l'établissement », les écarts types sont de 1,01 (public) et 0,86 (privé) ; pour l'échelle « implication de la direction », les écarts types sont de 0,99 (public) et 0,81 (privé).
- 15 On trouvera en annexes 3 et 4 les tableaux détaillés des caractéristiques des établissements et des scores des sept échelles d'attitude.

BIBLIOGRAPHIE

- BARRÈRE A. (2002). *Les enseignants au travail*. Paris : L'harmattan.
- CHAPOULIE J.-M. (1987). *Les professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classe moyenne*. Paris : Éd. de la Maison des sciences de l'homme.
- CHARLOT B. (1999). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- CHUBB J. & MOE T. (1988). « Politics, markets, and the organization of schools ». *The American political science review*, vol. 82, n° 4, p. 1065-1087.
- CIBOIS P. (1983). *L'analyse factorielle*. Paris : PUF.
- COLEMAN J. & HOFFER T. (1987). *Public and private high schools: The impact of communities*. New York : Basic Books.
- CROSNOE R., KIRKPATRICK JOHNSON M. & ELDER G. (2004). « Intergenerational bonding in school : the behavior and contextual correlates of student-teacher relationships ». *Sociology of education*, vol. 77, n° 1, p. 60-81.
- CROZIER M. (1963). *Le phénomène bureaucratique*. Paris : Éd du Seuil.
- DEMAILLY L. (1987). « La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants ». *Sociologie du travail*, vol. 29, n° 1, p. 59-69.
- DEMAILLY L. (1993). « L'évolution actuelle des méthodes de mobilisation et d'encadrement des enseignants ». *Savoir*, n° 5, p. 25-45.
- DUBAR C. (1996). « La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence ». *Sociologie du travail*, n° 2, p. 179-193.
- DUTERCQ Y. (dir.) (2011). *Où va l'éducation entre public et privé ?* Bruxelles : De Boeck.
- FÉLOUZIS G. (2005). « Performances et "valeur ajoutée" des lycées : le marché scolaire fait des différences ». *Revue française de sociologie*, vol. 46, n° 1, p. 3-36.
- FÉLOUZIS G. & PERROTON J. (2007). « Repenser les effets d'établissement : marchés scolaires et mobilisation ». *Revue française de pédagogie*, n° 159, p. 103-118.
- FÉLOUZIS G. & PERROTON J. (2012). « Le travail des enseignants et son contrôle. Une étude comparative dans les secteurs public et privé ». In O. Maulini & M. Gather Thurler (dir.), *Enseigner : une profession sous contrôle ?* [à paraître]. Paris : ESF.
- FÉLOUZIS G., LIOT F. & PERROTON J. (2005). *Les effets d'établissement au lycée. De l'efficacité pédagogique aux marchés scolaires localisés*. Rapport pour le Commissariat général du plan et la Direction de l'évaluation et de la prospective.
- HASSENGER R. (1982). « The catholic schools—separate and (more?) equal: A review of high school achievement ». *American journal of education*, vol. 91, n° 1, p. 90-95.
- HÉRAN F. (1996). « École publique, école privée : qui peut choisir ? » *Économie et statistique*, n° 293, p. 17-39.
- JABOIN Y. (2001). « Enseigner dans le secondaire privé ou public ». *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, n° 54, p. 85-95.
- JELLAB A. (2005). « Les professeurs de lycée professionnel et leurs pratiques pédagogiques. Entre lutte contre l'échec scolaire et mobilisation des élèves ». *Revue française de sociologie*, vol. 46, n° 2, p. 295-323.
- LANGOUËT G. & LÉGER A. (1991). *Public ou privé ? Trajectoires et réussites scolaires*. Paris : Éd. L'espace européen.

- LIU X. & MEYER J. (2005). « Teachers' perceptions of their jobs: A multilevel analysis of the teacher follow-up survey for 1994-95 ». *Teachers college record*, vol. 107, n° 5, p. 985-1003.
- MANGEZ É. (2008). *Réformer les contenus d'enseignement*. Paris : PUF.
- MAROY C. (2006a). *École, régulation, marché*. Paris : PUF.
- MAROY C. (2006b). « Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire ». *Revue française de pédagogie*, n° 155, p. 111-142.
- MONS N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives*. Paris : PUF.
- MINTZBERG H. (1979). *Structure et dynamique des organisations*. Paris : Éd. de l'organisation.
- PATY D. (1981). *12 collèges en France*. Paris : La Documentation française.
- OIRY E. & IRIBARNE A. (2004). *De la qualification à la compétence, rupture ou continuité ?* Paris : L'Harmattan.
- SORENSEN A. (1988). Compte rendu de James Coleman, Thomas Hoffer et Sally Kilgore (1982), *High school achievement : public, catholic and private schools compared* (New York : Basic). *The American journal of sociology*, vol. 94, n° 3, p. 689-692.
- TAVAN C. (2004). « École publique, école privée. Comparaison des trajectoires et de la réussite scolaires ». *Revue française de sociologie*, vol. 45, n° 1, p. 133-165.
- ZANTEN A. van (2009). *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*. Paris : PUF.

ANNEXE 1. QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX ENSEIGNANTS

Bonjour,

Nous sommes une équipe de chercheurs du département de sociologie de l'université de Bordeaux 2. Nous travaillons sur les pratiques pédagogiques des enseignants. Nous vous remercions de bien vouloir remplir ce questionnaire qui ne vous prendra pas plus de vingt minutes et de le remettre dans l'urne destinée à cet effet.

En cas de besoin, vous pouvez contacter :

Qui êtes-vous ?

1 : Quelle est votre année de naissance ?

2 : Quel est votre sexe ? Féminin Masculin

3 : Quel est votre statut ?

Agrégé Certifié Maître auxiliaire Autre :

4 : Êtes-vous :

Titulaire de votre poste Stagiaire Contractuel(le) TZR Autre :

5 : Depuis combien d'années enseignez-vous ?

6 : Depuis combien d'années enseignez-vous dans cet établissement ?

7 : Quelle(s) matière(s) enseignez-vous ?

8 : Cette année, dans quelles classes enseignez-vous ?

Seconde Première Terminale

9 : Êtes-vous professeur principal ? Oui Non

Si oui, dans quelle classe ?

10 : Habitez-vous dans le quartier de votre établissement ? Oui Non

11 : Quelle est votre commune d'habitation ?

Comment enseignez-vous ?

Les cours et leurs objectifs

12 : Que privilégiez-vous dans votre enseignement ? (Classez *trois réponses* par ordre d'importance)

- L'épanouissement des élèves
- La réussite scolaire
- Le goût de la matière
- La réussite au bac
- L'accès à la culture
- L'insertion professionnelle
- La formation de citoyens
- Le goût de l'excellence
- Apprendre à vivre en société

13 : Pendant le cours, quel est le plus important pour vous ? (Classez *trois réponses* par ordre d'importance)

- Capter l'attention des élèves
- Finir le programme
- Avoir de bonnes relations avec les élèves
- Transmettre des savoirs
- Assurer le calme et la discipline dans la classe
- S'adapter à l'hétérogénéité des élèves

14 : Depuis que vous êtes dans cet établissement, face à une classe hétérogène, avez-vous été conduit à :

	Jamais	Parfois	Souvent	Très souvent
Aider un élève sur un point précis				
Ralentir le rythme des apprentissages				
Approfondir certains points du programme				
Recourir à des actions de soutien				
Faire des groupes de niveau				
Privilégier la progression de ceux qui suivent				
Ne pas pouvoir faire grand-chose				

15 : Dans ce métier, ces tâches vous paraissent-elles plutôt faciles, plutôt difficiles ?

	Plutôt facile	Plutôt difficile
Préparer les cours		
Corriger les copies		
Maintenir la discipline		
Respecter les programmes		
Intéresser les élèves		
Faire participer les élèves		
Faire travailler les élèves		
Travailler avec les collègues		
Gérer l'orientation		

16 : À propos de ces mêmes tâches, quelles sont celles qui vous semblent plutôt agréables, plutôt désagréables ?

	Plutôt agréable	Plutôt désagréable
Préparer les cours		
Corriger les copies		
Maintenir la discipline		
Respecter les programmes		
Intéresser les élèves		
Faire participer les élèves		
Faire travailler les élèves		
Travailler avec les collègues		
Gérer l'orientation		

17 : Face à l'indiscipline des élèves, avez-vous recours :

	Jamais	Parfois	Souvent	Très souvent
Au dialogue				
À la négociation				
À la menace				
Aux heures de retenue				
À du travail supplémentaire				
À des punitions collectives				
À la convocation des parents				
À l'exclusion de l'élève de la classe				

Travail de l'élève et évaluation

18 : Donnez-vous du travail à la maison ?

	Seconde	Première	Terminale
Jamais			
De temps en temps			
Fréquemment			
À chaque séance			

19 : Quels types de travaux *notés* donnez-vous et selon quelle fréquence ?

	Jamais	Une fois par trimestre	Deux fois par trimestre	Trois fois ou plus par trimestre
Devoir sur table				
Petit contrôle des connaissances				
Contrôle « surprise »				
Devoir à la maison				
Évaluation orale				

20 : Quels critères de notation privilégiez-vous ? (Classez *trois réponses* par ordre d'importance)

- L'orthographe et la syntaxe
- La progression de l'élève
- La qualité de l'expression écrite
- La construction du devoir
- Le travail personnel de l'élève
- Les connaissances
- La compréhension
- L'originalité

21 : Selon vous, à quoi sert la notation ? (Classez *trois réponses* par ordre d'importance)

- À juger du niveau de l'élève
- À juger du niveau de la classe
- À sanctionner un élève
- À encourager un élève
- À identifier des besoins d'aide individuelle
- À réadapter vos pratiques pédagogiques
- À informer l'élève de son niveau

La vie de l'établissement

Climat général

22 : Comment jugez-vous votre établissement ?

	Très bien	Bien	Moyen	Mauvais
Son image à l'extérieur				
L'ambiance de travail				
Les locaux				
Les moyens matériels (fournitures, photocopies...)				
Le quartier d'implantation				

23 : Aimez-vous travailler dans cet établissement ? Oui Non

Dites, en quelques mots, pourquoi :

.....

24 : Souhaitez-vous rester dans cet établissement ? Oui Non

25 : Dans votre établissement, les élèves vous paraissent-ils (entourez la lettre correspondante) :

- Plutôt très motivés a b c d Plutôt peu motivés
- Plutôt très attentifs a b c d Plutôt peu attentifs
- Plutôt très disciplinés a b c d Plutôt peu disciplinés
- Plutôt de milieu aisé a b c d Plutôt de milieu modeste
- Plutôt de bon niveau a b c d Plutôt de faible niveau

26 : Les rapports avec les élèves vous paraissent-ils :

- Plutôt personnels a b c d Strictement professionnels
- Plutôt peu conflictuels a b c d Très conflictuels
- Plutôt agréables a b c d Plutôt désagréables

27 : Dans votre établissement, diriez-vous que la vie scolaire joue un rôle (classez *trois réponses* par ordre d'importance) :

- D'application des sanctions
- De compréhension de l'élève
- De gestion des conflits
- De respect des règles de vie en société
- De circulation de l'information dans l'établissement
- De relation avec les familles
- D'animation de l'établissement

Politique d'établissement

28 : Dans votre établissement, existe-t-il, selon vous, une politique d'établissement ?

- Oui Non

29 : Quelles sont à votre avis les priorités de votre établissement ? (Citez-en au maximum trois)

.....

30 : Au niveau interne, diriez-vous que la direction est attentive :

	Pas du tout	Un peu	Moyennement	Beaucoup
À la cohérence des objectifs				
À la gestion des relations humaines				
Au soutien des élèves en difficulté				
Aux performances des élèves				
À la participation des enseignants aux décisions				
À la qualité de la vie dans l'établissement				
À développer des projets innovants				

31 : Au niveau externe, diriez-vous que la direction est attentive :

	Pas du tout	Un peu	Moyennement	Beaucoup
À valoriser l'image de l'établissement				
Aux relations avec le monde professionnel				
À recruter et à attirer un maximum d'élèves				
À défendre les intérêts de l'établissement auprès de l'inspection académique et du conseil régional				

32 : Face aux élèves de seconde en difficulté, l'établissement vous semble-t-il favoriser :

- Le redoublement
- La réorientation des élèves en BEP
- La réorientation en dehors de l'établissement

33 : Vous diriez que la direction joue (choisissez *deux réponses* maximum) :

- Un rôle administratif
- Un rôle pédagogique
- Un rôle éducatif
- Un rôle d'encadrement
- Un rôle de soutien et d'écoute des professeurs
- Un rôle de régulateur des conflits

Le travail en équipe

L'équipe enseignante

34 : Quelles sont vos relations avec les autres enseignants ?

- Très bonnes
- Plutôt bonnes
- Moyennes
- Pas bonnes

35 : Dans votre établissement, existe-t-il des clivages entre les enseignants ?

Oui Non

Si oui, quelles en sont les principales raisons ?

- Des différences statutaires
- Des différences de conception de la pédagogie
- Des différences de générations
- Autres :

36 : Avez-vous l'occasion de travailler en commun ?

- Très souvent
- Assez souvent
- Peu souvent
- Jamais

37 : Si vous travaillez en commun avec vos collègues, est-ce le plus souvent :

- De manière informelle
- Dans le cadre de réunions instituées
- Avec des collègues de même discipline
- De façon interdisciplinaire
- Avec des collègues qui ont les mêmes classes que vous
- Avec des collègues d'autres classes
- En binôme
- En groupe de trois ou plus

38 : Ce travail en commun porte plutôt sur (classez *trois réponses* par ordre d'importance) :

- La construction d'outils pédagogiques communs
- L'élaboration de devoirs communs et l'harmonisation des pratiques d'évaluation
- La gestion de l'indiscipline
- L'organisation d'activités transversales (type TPE)
- Le suivi coordonné des élèves
- La gestion de l'orientation
- L'organisation d'actions de soutien
- L'élaboration et la gestion de projets propres à l'établissement

39 : Lesquels de ces objectifs vous semblent les plus importants pour le travail en commun des enseignants ?
(Classez *trois réponses* par ordre d'importance)

- Améliorer les conditions d'exercice du métier
- Favoriser une bonne ambiance dans l'établissement
- Gagner du temps
- Optimiser les performances des élèves
- Motiver les élèves et les intéresser à l'école
- Décloisonner l'école et l'extérieur
- Enrichir culturellement les élèves
- Autre :

40 : Qu'est-ce qui, selon-vous, favorise le mieux le travail en commun des enseignants à l'intérieur de l'établissement (choisissez deux réponses maximum) :

- Le cadre de travail
- L'emploi du temps des enseignants
- L'implication personnelle des enseignants
- L'implication de l'équipe de direction
- L'impulsion d'un enseignant expérimenté et motivé
- Autre :

41 : Dans l'ensemble, estimez-vous ce travail en commun :

- Très utile
- Utile
- Peu utile
- Pas du tout utile

Pourquoi, selon vous ?

.....

Projets « collectifs »

42 : Participez-vous à des projets dans l'établissement ? Oui Non

Si oui, lesquels ? (Précisez leur nature et leur objet en quelques mots)

.....

À quel titre ?

- Vous êtes à l'initiative de ce projet
- Vous n'en êtes pas à l'origine, mais vous en êtes un des moteurs
- Vous n'en êtes pas à l'origine mais il vous intéresse
- Il vous est plus ou moins « imposé »

43 : Qui est à l'origine de ce (ou ces) projet(s) ?

- L'équipe de direction
- Un petit groupe d'enseignants
- Des élèves
- C'est le fruit d'une réflexion collective à l'échelle de l'établissement
- Autres :

44 : Pour terminer, vous pouvez en quelques phrases en dire plus sur votre métier, les élèves, l'établissement...

.....

Nous vous remercions vivement de votre participation. Votre collaboration nous sera précieuse !

ANNEXE 2. QUELQUES CARACTÉRISTIQUES DE LA POPULATION ENQUÊTÉE

Annexe 2a. Secteur d'enseignement de la population enquêtée

	Effectifs	Proportion
Non-réponse	0	0 %
Privé	98	19,1 %
Public	414	80,9 %
Total	512	100 %

Annexe 2b. Âge des enseignants interrogés

	Effectifs	Proportion
Non-réponse	11	2,1 %
Moins de 30 ans	43	8,4 %
Entre 30 et 39 ans	107	20,9 %
Entre 40 et 49 ans	115	22,5 %
50 ans et plus	236	46,1 %
Total	512	100 %

Annexe 2c. Sexe des enseignants interrogés

	Effectifs	Proportion
Non-réponse	4	0,8 %
Masculin	218	42,6 %
Féminin	290	56,6 %
Total	512	100 %

Annexe 2d. Statut des enseignants interrogés

	Effectifs	Proportion
Non-réponse	6	1,2 %
Maître auxiliaire	18	3,5 %
Agrégé	144	28,1 %
Certifié	344	67,2 %
Total	512	100 %

ANNEXE 3. LES ÉTABLISSEMENTS ENQUÊTÉS : CARACTÉRISTIQUES

Lycées	Élèves défavorisés	Élèves à l'heure ou en avance	Professeurs agrégés	Structure de l'établissement		
				Élèves en secondaire général	Élèves en secondaire technologique	Élèves en post-bac
Public 1	19,7 %	68,1 %	22,4 %	100 %	0 %	0 %
Public 2	17,6 %	52,3 %	24,6 %	45,8 %	33,8 %	20,7 % (BTS)
Public 3	8,1 %	74,0 %	42,1 %	75,8 %	0 %	24,1 % (CPGE)
Public 4	36,3 %	57,5 %	25,0 %	75,3 %	17,5 %	7,2 % (BTS)
Public 5	24,6 %	59,6 %	22,0 %	50,3 %	34,9 %	14,8 % (BTS)
Public 6	7,5 %	72,0 %	30,9 %	92,2 %	5,3 %	2,5 % (BTS)
Public 7	15,9 %	64,7 %	32,7 %	81,2 %	11,3 %	8,5 % (BTS)
Public 8	40,8 %	26,6 %	24,4 %	15,3 %	46,6 %	38,1 % (BTS)
Public 9	17,5 %	62,8 %	25,0 %	79,2 %	20,8 %	0 %
Public 10	39,9 %	30,8 %	22,9 %	35,0 %	39,0 %	26,9 % (BTS)
Public 11	36,1 %	52,4 %	28,9 %	75,0 %	19,8 %	5,2 % (BTS)
Public 12	14,7 %	75,2 %	50,0 %	45,0 %	0 %	55,0 % (CPGE)
Public 13	12,3 %	67,9 %	37,6 %	100 %	0 %	0 %
Public 14	38,5 %	60,0 %	16,5 %	76,5 %	17,7 %	5,8 % (BTS)
Privé 1	21,8 %	44,8 %	NC	53,8 %	32,7 %	13,5 % (BTS)
Privé 2	6,7 %	72,9 %	NC	100 %	0 %	0 %
Privé 3	7,7 %	73,4 %	NC	82,2 %	9,3 %	8,5 % (BTS)
Privé 4	10,8 %	36,8 %	NC	100 %	0 %	0 %

ANNEXE 4. SCORES SUR LES ÉCHELLES D'ATTITUDE PAR ÉTABLISSEMENT

Lycée	Score « pédagogie classique »	Score « difficultés d'enseigner »	Score « satisfaction au travail »	Score « satisfaction liée à l'établissement »	Score « climat de l'établissement »	Score « implication de la direction »	Score « jugement élèves »
Public 1	0,07	-0,39	0,14	-0,12	0,48	-0,96	0,00
Public 2	0,14	-0,10	0,08	-0,33	-0,16	-0,54	-0,63
Public 3	0,40	0,08	-0,23	0,37	-0,31	-0,26	0,74
Public 4	0,17	-0,01	-0,08	0,18	0,56	0,75	-0,53
Public 5	0,17	0,01	-0,03	0,35	0,21	0,01	-0,39
Public 6	0,08	0,00	0,14	0,64	0,22	-0,29	0,76
Public 7	0,12	0,01	0,07	0,63	-0,02	-0,20	0,14
Public 8	-0,29	0,06	-0,02	-0,89	-0,18	-0,57	-0,64
Public 9	0,29	0,06	0,05	-0,30	-0,28	-0,07	-0,04
Public 10	-0,12	0,21	0,03	-1,02	-0,34	-0,48	-0,54
Public 11	0,14	0,06	-0,22	-1,01	-0,53	-0,59	-0,60
Public 12	0,19	0,21	-0,55	-0,11	0,04	0,33	0,74
Public 13	-0,02	0,32	0,21	0,04	-0,25	0,75	0,66
Public 14	0,22	0,32	0,06	-0,51	-0,39	-0,29	-0,23
Privé 1	-0,46	-0,22	-0,16	0,76	0,24	0,67	0,19
Privé 2	-0,46	-0,53	0,71	0,76	0,37	0,23	0,40
Privé 3	-0,53	-0,05	0,10	1,02	0,58	0,83	1,12
Privé 4	-0,29	-0,29	0,21	0,25	-0,13	0,56	0,05
Ensemble	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00