Comment devient-on enseignant? : De l'expérience universitaire à la formation

Paraskevi Poulogiannopoulou

▶ **To cite this version:**

Paraskevi Poulogiannopoulou. Comment devient-on enseignant? : De l'expérience universitaire à la formation. Education. Université René Descartes - Paris V, 2012. Français. NNT : 2012PA05H024 . tel-00794332

HAL Id: tel-00794332
https://theses.hal.science/tel-00794332

Submitted on 25 Feb 2013

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.

UNIVERSITÉ PARIS DESCARTES

ÉCOLE DOCTORALE 180

« Sciences humaines et sociales : cultures, individus, sociétés »

THÈSE DE SCIENCES DE L'ÉDUCATION

pour obtenir le grade de docteur de l'Université Paris Descartes

présentée et soutenue publiquement par

Paraskevi POULOGIANNOPOULOU

COMMENT DEVIENT-ON ENSEIGNANT ? DE L'EXPÉRIENCE UNIVERSITAIRE À LA FORMATION

sous la direction de Madame Anne BARRÈRE

Soutenue le 16 Novembre 2012

Jury :

Mme Anne BARRÈRE, PU. Sciences de l'Education, Université Paris Descartes, Directrice

M. Régis MALET, PU. Sciences de l'Education, Université Bordeaux IV, Rapporteur

M. Patrick RAYOU, PU. Sciences de l'Education, Université Paris VIII, Rapporteur

M. Aziz JELLAB, PU. Sociologie, Université Lille III, Membre du jury

REMERCIEMENTS

Je tiens à exprimer ma reconnaissance à ma directrice de thèse, Madame Anne Barrère, qui m'a accompagnée et qui m'a vivement encouragée durant toute l'élaboration de ce travail. Par ses précieux conseils, ses remarques judicieuses et sa patience, elle m'a aidée à m'adapter au contexte éducatif français et ce travail de recherche n'aurait pu être mené à bien sans son soutien constant.

Je voudrais aussi exprimer ma gratitude à ma famille, qui m'a toujours soutenue, tant financièrement que moralement. Je lui suis reconnaissante d'avoir cru en moi et de m'avoir encouragée tout au long de la préparation de cette thèse. Je remercie tout particulièrement Michalis Skomvoulis pour sa contribution personnelle et surtout scientifique.

Je remercie chaleureusement les enseignants et les formateurs des IUFM de Paris et de Créteil, qui m'ont encadrée dans le milieu universitaire et qui m'ont accordé des heures de didactique afin de me permettre de prendre contact avec les étudiants et les stagiaires. Je remercie tout particulièrement Ludovic Tenèze, Jean-Michel Peter, Xavier Bourdenet et Jean-Charles Jacquemin, qui ont accepté de diffuser mon questionnaire. J'adresse également mes remerciements à Madame Francoise Treguer, qui m'a offert une salle pour me permettre de conduire et d'enregistrer les entretiens.

Merci également à Anne Brossier, pour ses corrections et pour sa patience tout au long des relectures constantes de ce travail.

Enfin, je voudrais remercier les étudiants et les stagiaires, qui constituent d'ailleurs l'objet de mon travail. Je les remercie d'avoir accepté de participer à ma recherche, avec disponibilité et enthousiasme, et de m'avoir donné l'occasion unique de partager leurs expériences. Je leur souhaite de tout cœur de pouvoir suivre la voie qu'ils ont choisie.

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS……. 2
SOMMAIRE……. 3
GLOSSAIRE DES SIGLES ET DES ABRÉVIATIONS UTILISÉS…….. 10

INTRODUCTION GÉNÉRALE……. 13
Le métier d'enseignant. Devenir enseignant en France…….. 14
Le choix du métier. L'expérience universitaire des futurs professeurs…….. 15

CHAPITRE I. L'ÉVOLUTION DU MÉTIER D'ENSEIGNANT : VERS LA PROFESSIONNALISATION……. 20
1. La création des IUFM…… 21
1.1 Le rapport Bancel…… 21
1.2 Des réalités et un bilan contrastés…… 23
2. Une nouvelle génération d'enseignants……. 25
3. Vers une professionnalisation du métier : réactions et perspectives…… 29
3. 1. Critique de l'idée de la professionnalisation : La professionnalisation sous le prisme des certaines tendances sociologiques…… 32
3.2. Déprofessionnalisation – Prolétarisation – Malaise: …….. 39
3.2.1. Déprofessionnalisation……. 39
3.2.2. Prolétarisation…… 40
3.2.3. Malaise des enseignants……. 43
3.3. Vers quelle évolution du métier ?..... 48

CHAPITRE II. COMMENT LA SOCIOLOGIE A-T-ELLE PENSE LES DEBUTS DE METIER ENSEIGNANT ?..... 50
1. Du point de vue fonctionnaliste…….. 50
2. L'analyse de la sociologie critique : Bourdieu et Passeron……. 53
3. Du point de vue interactionniste…….. 54
4. Micro-macro analyse de l'étude ……. 57
5. Perspectives sociologiques récentes…… 60
6. Critique de la sociologie contemporaine…… 62

CHAPITRE III. DANS QUELLE INSTITUTION LES JEUNES ENSEIGNANTS VONT-ILS TRAVAILLER ? AVEC QUELLE CONCEPTION DE LA CULTURE ?..... 65

1. Vers quelle démocratisation de l'école ?..... 66

2. L'École française et son rapport à la culture…….. 67

3. Rapport à la culture générale…… 70

3.1. Quelle « culture commune » pour les élèves? Rapprochement historique…… 72

3.2. Les programmes scolaires……. 73

3.2.1. Le cadre socio-historique des programmes scolaires…… 75

3.2.2. La logique de l'efficacité…… 79

Conclusion du Chapitre III…….. 82

CHAPITRE IV. PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE ET DESCRIPTION DE L'ÉCHANTILLON…… 83

1. Les choix méthodologiques pour le recueil de données : le questionnaire et l'entretien. Le terrain de l'enquête…… 84

1.1. Le questionnaire…… 85

1.2. L'entretien…… 86

1.3. Quelques réserves…… 87

2. Description de l'échantillon…….. 87

2.1. L'identité du candidat enseignant……... 87

2.2.Les parents……..... 93

2.2.1. La situation socioprofessionnelle des parents…… 93

2.2.2. La CSP des parents en corrélation avec la discipline et le sexe des futurs enseignants…….. 96

2.2.3. Le niveau éducatif des parents…… 98

2.2.4. Les jeunes enseignants appartiennent aux classes moyennes ?..... 100

2.3. Les études…… 101

2.3.1. Le niveau d'études des futurs enseignants-corrélation avec le sexe... 101

2.3.2. Le diplôme des futurs enseignants en corrélation avec la CSP des parents et la discipline…… 103

2.3.3. Le bac des répondants…… 105

2.3.4. Evaluation du niveau des études des futurs enseignants……. 108

2.4. Expérience professionnelle……. 108
2.5. Les concours…….. 109
2.6. Les disciplines…….. 110
2.6.1. Lettres (modernes et classiques)…… 111
Lettres modernes……. 111
Lettres classiques…… 112
2.6.2. Sciences physiques - Le parcours physique-chimie…… 112
2.6.3. EPS (Éducation physique et sportive)-Une discipline « spécifique ». 113
Conclusion du Chapitre IV…… 116

CHAPITRE V. MOTIVATIONS, CHOIX ET REPRÉSENTATIONS DU MÉTIER ET DE SES ÉVOLUTIONS……. 118
1. Le choix du métier…….. 119
1.1. Les raisons d'enseigner…… 119
1.2. Une crise de la vocation ?..... 124
1.3. Ce qui influence le choix du métier d'enseignant…… 130
1.3.1. Les enseignants…… 130
1.3.2. La famille……. 131
1.3.3. Le passé amical et scolaire…….. 133
1. 4. Un choix sous pression …….. 134
1. 5. Les hésitations à se tourner vers le métier d'enseignant…… 135
2. Les avantages du métier…… 139
2.1. Le temps libre et les vacances…… … 139
2. 2. Les autres avantages…….. 140
2.2.1. Le contact avec les élèves……. 140
2.2.2. L'autonomie dans le travail..... 141
2.2.3. Le contact avec la discipline enseignée- la sécurité de l'emploi- la diversité de situations…… 142
2.2.4. La transmission des valeurs, des connaissances- le sens de l'utilité sociale- la communication au sein du corps enseignant- l'image sociale…….. 143
2.3. Statut des candidats et avantages du métier……..... 143
2.4. Disciplines des candidats et avantages du métier…… 144
3. Les inconvénients du métier…….. 146

3.1. La fatigue liée à l'exercice du travail……. 146
3.2. Les élèves difficiles…… 149
3.3. Les autres inconvénients…… 151
3.4. Statut des candidats et inconvénients du métier…… 154
3.5. Disciplines des candidats et inconvénients du métier…… 155
4. L'évolution du métier d'enseignant……. 156
4.1. Les changements actuels…….. 156
4.2. L'évaluation de l'évolution du métier par les candidats enseignants….. 158
4.2.1. Une « mauvaise » évolution ?..... 158
4.2.2. Une « bonne » évolution ?..... 159
4.2.3. Ce que souhaitent les futurs enseignants pour l'évolution du métier..... 160
4.2.4. Ce que ne souhaitent pas les futurs enseignants……. 162
5. « Un métier qui évolue toujours » : La professionnalisation du métier du point de vue des jeunes enseignants…… 162
Conclusion du Chapitre V… …… 168

CHAPITRE VI. LE RAPPORT À LA CULTURE SCOLAIRE ET À LA CULTURE DES JEUNES ENSEIGNANTS…… 170
1. Quelles sont les représentations qu'ont les jeunes enseignants des buts de l'école et de la culture scolaire?..... 171
1.1.Les buts de l'école……. 171
1.2. A quoi sert le « citoyen » selon les jeunes enseignants ?..... 181
1.3. Les jeunes enseignants et les programmes scolaires…… 184
1.4. Le niveau des exigences de l'école……. 188
2. Rapports entre la culture scolaire et la culture juvénile d'aujourd'hui…… 192
2.1.. La culture juvénile du point de vue des jeunes enseignants……. 201
2.2. Les pratiques culturelles des jeunes enseignants…… 204
2.2.1. Qu'est-ce qu'ils font dans leur temps libre?..... 204
2.2.2. Les films au cinéma…… 211
2.2.3. Les soirées……. 212
2.2.4. Les préférences musicales et télévisuelles…… 213
2.2.5. Les lectures…… 215
2.2.6. Les lectures de jeunesse…… 219

2.3. Les jeunes enseignants entre culture scolaire et culture juvénile…… 220
Conclusion du Chapitre VI……. 227

CHAPITRE VII. CONCEPTIONS PÉDAGOGIQUES …… 229
1. Evolution des conceptions pédagogiques……. 231
1. 1. Relation pédagogique…… 231
1. 2. Les enjeux de l'évolution pédagogique……. 232
1. 3. Problèmes émergents : un métier « impossible» à pratiquer ?..... 233
1. 4. Quelle action pour un métier institutionnellement encadré ?..... 235
2. Les compétences pédagogiques…… 237
2.1 Connaissances disciplinaires et compétences pédagogiques…… 238
2.2. Les compétences les plus importantes……. 241
3. Les supports audiovisuels…….. 245
4. La lecture des ouvrages pédagogiques…….. 248
5. Le niveau d'exigence de l'école…… 251
5.1. Le niveau scolaire des élèves baisse-t-il vraiment ?..... 251
5.2. Le niveau des diplômes en question ……. 252
5.3. Les conceptions des futurs enseignants sur le niveau d'exigence de l'école…….. 254
6. Les types d'élèves selon les futurs enseignants…… 257
6.1. Le bon élève…….. 257
6.1.1. L'élève motivé…….. 257
6.1.2. L'élève attentif, l'élève participatif…….. 258
6.1.3. Les autres types de bon élève…….. 259
6.2. Le mauvais élève……. 261
6.3. Tous les élèves sont-ils éducables ?..... 262
7. Les relations avec les élèves…….. 267
7.1. Les discussions avec les élèves…… 267
7.2. La participation des élèves à leur évaluation et aux décisions des établissements scolaire..... 270
8. Le dialogue et le cours magistral…….. 271
9. Travailler en équipe ou travailler seul(e) ?..... 276
9.1. Travailler en équipe ……. 276
9.2. Travailler seul(e……. 278

10. Les pratiques d'évaluation……. 279
11. L'adaptation pédagogique……. 283
11.1. La préparation de cours……. 287
11.2. La classe agitée…… 290
11.3. La classe indifférente…….. 297
12. Les types d'enseignant selon les futurs enseignants…….. 301
12.1. Qu'est-ce qu'un bon enseignant ?..... 301
12. 2. Qu'est-ce qu'un mauvais enseignant ?..... 307
13. Le chef d'établissement…….. 309
14. Les relations avec les parents……. 314
Conclusion du Chapitre VII …… 316

CHAPITRE VIII
DE L'EXPÉRIENCE UNIVERSITAIRE À LA FORMATION……. 319
1. Le métier d'étudiant…….. 320
1. 1. La formation universitaire des futurs enseignants…… 322
1.1.1 Le cas des futurs enseignants en lettres et en sciences physiques…….. 324
1.1.2. Le cas des futurs enseignants en EPS…….. 326
1.2. Problèmes généraux de relation entre la théorie et la pratique…… 327
1.3. La formation à l'IUFM…… 330
1.3.1. Ce que les étudiants pensent de la formation à l'IUFM… 330
1.3.2. Ce que pensent les stagiaires de la formation à l'IUFM.. 333
1.3.3. Ce qui est utile dans la formation à l'IUFM pour les stagiaires……. 335
1.4. L'évaluation du système de recrutement…… 337
1.5. Bilan général de la formation …… 339
2. Nouveaux modes de recrutement des enseignants ? ……. 345
2.1. La masterisation en débats ……. 349
2. 2. Enjeux sociopolitiques. Des procédures de démocratisation en crise.. 352
2.3. La position des futurs enseignants face à la nouvelle réforme ……. 354
3. Formation et construction de l'identité professionnelle…… 366
3.1. Les résultats de la recherche…… 368
3.1.1. Une formation insuffisante pour construire

une identité professionnelle……. 368
3.1.2. Une formation suffisante pour construire
une identité professionnelle…… 371
3.2. *« Je me sens surtout prof, un prof en devenir»:* la question
de la double identité des professeurs débutants (pour les stagiaires)….. 375
3.3. Transition - L'entrée dans le métier…… 379
3.3.1. Un choc d'entrée différent suivant les disciplines…… 381
3.3.2. Un «choc agréable»……. 382
3.3.3. Un «choc désagréable»…… 384
3.3.4. La conception du métier avant et après le stage…….. 387
3.3.5. La conception des jeunes enseignants en physique-chimie.. 389
4. Satisfaction professionnelle ? *«C'est un métier difficile,*
mais passionnant»…… 390
Conclusion du Chapitre VIII…….. 394

CONCLUSION GÉNÉRALE……. 398
Futurs enseignants de lettres, de sciences physiques et d'EPS :
trois groupes d'enseignants différents ?..... 398
L'expérience universitaire et professionnelle……. 399
Perspectives de recherche…… 403

INDEX……. 405
ÉLÉMENTS BIBLIOGRAPHIQUES……. 410
ANNEXES…… 422
TABLE DES MATIÉRES…… 448

GLOSSAIRE DES SIGLES ET DES ABRÉVIATIONS UTILISÉS

ACM : Analyse des Correspondances Multiples
APSA : Activités Physiques Sportives et Artistiques
ATER : Attachés Temporaires et de Recherche

Bac ES : Baccalauréat Économie et Social
Bac S : Baccalauréat Scientifique
BTS : Brevet de Technicien Supérieur

CAPEPS : Certificat d'Aptitude au Professorat d'Education Physique et Sportive
CAPES : Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré
CAPET : Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Technique
CAPLP : Certificat d'Aptitude au Professorat de Lycée Professionnel
CEE : Centre d'Etudes de l'Emploi
CERLIS : Centre de Recherche sur les Liens Sociaux
CNED : Centre National d'Enseignement à Distance
CNP: Conseil National des Programmes
CNRS : Centre National de la Recherche Scientifique
COP : Conseiller d'Orientation-Psychologue
CPE: Conseiller Principal d'Education
CPGE : Classes Préparatoires aux Grandes Ecoles
CREPS : Centres nationaux d'Éducation physique et sportive
CRPE : Concours de Recrutement des Professeurs des Ecoles

DEA: Diplôme d'Etudes Approfondies
DEP : Direction de l'Evaluation et de la Prospective
DEPP : Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance
DGRH : Direction Générale des Ressources Humaines
DUT: Diplôme Universitaire de Technologie

ECTS : European Credit Transfer System
EN : Éducation Nationale
ENS : École Normale Supérieure

ENSEP : École Normale Supérieure d'Éducation Sportive
EPS : Education Physique et Sportive

FCPE : Fédération des Conseils de Parents d'Elèves
FIE : formation initiale des enseignants
FUSL : Facultés Universitaires Saint-Louis.

HCE: Haut Conseil de l'Éducation
HEP : Haute Ecole Pédagogique

INRP : Institut National de Recherche Pédagogique
INS : Institut national des Sports
INSEE : Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques
IREPS : Instituts régionaux d'Éducation physique et sportive
IUP : Institut Universitaire Professionnalisé
IUFM : Instituts Universitaires de Formation des Maîtres
IUT : Institut Universitaire de Technologie

L3 : Licence 3
LP : Lycée Professionnel
LMD : Licence-Master-Doctorat

M1 : Master 1
M2 : Master 2
MGEN : Mutuelle Générale de l'Education Nationale

NSP: Ne Sais Pas

OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Economiques

PCS : Professions et des Catégories Socioprofessionnelles
PE : Professorat des Ecoles
PEGC : Professeurs d'Enseignement Général des Collèges
PISA : Programme International de Suivi des Acquis des élèves

PLC : Professorat des Lycées et Collèges

PLC2 : Professeurs Lycée Collège deuxième année

SNES : Syndicat National des Enseignements de Second degré

SPSS: Statistical Packet for Social Sciences

STAPS : Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives

TICE : Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement

UFR : Unités de Formation et de Recherche

UNEF : Union Nationale des Étudiants en France

UNESCO: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization

UNSA : Union Nationale des Syndicats Autonomes

UPMC : Université Pierre et Marie Curie

ZEP: Zones d'Education Prioritaires

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Être enseignant aujourd'hui, ce n'est pas seulement être un spécialiste en histoire, en littérature, en biologie ou en mathématiques. Cela signifie de la part du futur enseignant 1) de savoir mobiliser les connaissances acquises pour les adapter à toutes les situations didactiques ; 2) de savoir en permanence acquérir de nouvelles compétences permettant de répondre à des demandes de plus en plus complexes, 3) de maîtriser suffisamment les techniques didactiques afin d'aider efficacement les élèves à s'approprier des savoirs et des méthodes de travail. Certes, les concours organisés par l'État (comme le CAPES ou l'Agrégation) constituent une occasion de faire le point sur un certain nombre de connaissances de type académique, mais ils nécessitent avant tout la maîtrise d'une méthodologie rigoureuse et des capacités pédagogiques déjà acquises. C'est la raison pour laquelle la formation dans l'enseignement supérieur doit fournir aussi bien les éléments d'une culture générale qu'une formation spécifique à l'enseignement, sans oublier la transmission des schémas de pratiques ainsi que de méthodes didactiques et pédagogiques. L'existence de systèmes de formation spécifiquement destinés aux futurs enseignants s'avère donc indispensable. Le monde socio-économique actuel, marqué par les évolutions scientifiques et technologiques rapides, influe également sur l'institution universitaire. Le futur enseignant doit être formé très efficacement afin de faire face à sa mission complexe. Il a donc besoin de connaissances générales et, en même temps, d'expériences formatrices fortes (activités interactives**,** stages, situations d'expérimentation…), qui pourraient être fournies à travers, d'une part, l'expérience pratique de l'enseignement et, d'autre part, des compétences pédagogiques. Il est donc aujourd'hui nécessaire d'offrir un enseignement approfondi en psychologie, en sociologie et en pédagogie afin que les étudiants soient suffisamment armés pour exercer efficacement leur future fonction d'enseignant.

Mais cette nouvelle donne et ces nouvelles prescriptions, avant d'être mise à l'épreuve de l'enquête, doit être remise en contexte de l'histoire de la profession enseignante et de son recrutement.

Le métier d'enseignant. Devenir enseignant en France

En France, en ce qui concerne l'enseignement secondaire Chapoulie (1987) distingue trois périodes de recrutement : a) 1940-1955 : une stabilité dans le recrutement, b) 1955-1965 : une crise dans le recrutement, l'agrégation reste très sélective, et par conséquent une élite dans l`enseignement est établie c) 1965-1970 : une croissance des certifiés (CAPES), une croissance moins marquée des agrégés et à la fois un développement du nouveau corps des professeurs d'enseignement général des collèges (PEGC). A partir de 1970 le nombre d'agrégés et de certifiés s'accroît. En plus, la féminisation progresse chez les certifiés (60%), mais pas chez les agrégés (50%). Aussi, les femmes sont plus présentes dans les disciplines littéraires (70%) que dans les disciplines scientifiques (voir, Duru-Bellat & Van Zanten, 1999 :151).

Parallèlement, selon Duru-Bellat et Van Zanten (1999 :152) on pourrait distinguer trois vagues de recrutement : a) les professeurs de 40 ans et plus, issus des milieux populaires (domination des hommes) ; b) les professeurs de 35-40 ans, issus des classes moyennes, c) les jeunes professeurs (ayant moins de 10 ans d'ancienneté, très féminisés), issus des classes sociales dominantes. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle on parle durant ces dernières années *d'un « embourgeoisement » de la profession enseignante* (voir Duru-Bellat & Van Zanten, 1999 :152).

Le recrutement joue un rôle important dans la formation des enseignants du secteur public (ce rôle est joué dans le secteur privé par l'entretien). À partir de 1952, les Centres Pédagogiques Régionaux étaient en charge de la formation disciplinaire et de l'assistance pour les cours d'agrégation. À partir des années 1980, la population scolaire se diversifie et le besoin d'une formation professionnelle des professeurs émerge alors, « *le modèle de l'enseignant 'homme cultivé' a alors basculé vers celui du 'praticien'» (*voir Rayou & Van Zanten, 2004 : 48). La création des IUFM (lancés de manière expérimentale en 1989 mais officiellement créés en 1991) a *matérialisé* cette évolution. Les IUFM ont été chargés de la formation des futurs enseignants de tous niveaux, détenteurs d'une licence. Ils dispensent une formation à la fois théorique et pratique d'une durée de deux ans. Plus particulièrement, les concours de recrutement des enseignants (CAPES, CAPEPS, agrégation) se déroulent à la fin de la première année de formation, et les lauréats des concours sont nommés professeurs-stagiaires en seconde année. Au cours des dernières décennies, les étudiants étaient

très nombreux « à envisager les métiers de l'enseignement et à se présenter aux concours, qui restent sélectifs » (voir Barrère, 2002 : 15).

À partir de 2008, l'entrée dans le métier devrait être possible pour ceux qui auraient suivi une formation de niveau bac+5 selon la formation de la masterisation qui disparaîtrait au cours de la deuxième année d'IUFM. Cependant, au moment où nous achevons ce travail, après quatre ans d'application de cette dernière réforme, le Conseil d'État envisage une refondation de la réforme de la masterisation[1] à la suite de l'accession à la présidence de François Hollande en mai 2012 et de l'instauration du nouveau gouvernement de Jean-Marc Ayrault.

Le choix du métier. L'expérience universitaire des futurs professeurs.

Dans le cadre de notre recherche (quantitative et qualitative), intitulée « *Comment devient-on enseignant ? De l'expérience universitaire à la formation* », nous nous proposons d'analyser les expériences, les représentations et les méthodes de travail dans le milieu universitaire des futurs professeurs de l'enseignement secondaire, ainsi que de mieux comprendre la transition de l'expérience universitaire à la formation. L'objet de notre recherche sera d'examiner la question du choix du métier des jeunes futurs enseignants et les circonstances exactes de leur décision, ainsi que d'étudier la culture des nouveaux enseignants par rapport à leur discipline. Nous interpréterons également la genèse d'un besoin de reconstruction, de réorganisation et de renforcement de la formation initiale des enseignants candidats en rendant compte des nouvelles exigences de la professionnalisation. L'enquête porte sur la population des étudiants/stagiaires de certains établissements supérieurs (universités de l'Académie de Paris : Paris III, Paris IV, Paris V, Paris VI, Paris VII et de l'Académie de Créteil : Paris XII-Académie de Créteil) et des IUFM (Paris IV - Académie de Paris, Paris VII - Académie de Créteil). Nous devons tout d'abord préciser qu'au cours de notre travail nous utilisons l'expression « futurs enseignants » pour désigner tant les étudiants que les stagiaires. Le terme « candidats » désigne quant à lui les étudiants qui se perçoivent comme futurs enseignants mais qui ne le deviendront pas nécessairement.

[1] Par un arrêt rendu le 1er juin 2012, le Conseil d'État fixe au 31 juillet 2012 la date limite de validité des arrêtés de mise en place de la masterisation.

Apres avoir précisé notre objet de recherche, nous pouvons poser des questions et émettre des hypothèses scientifiques. Le traitement de nos données (quantitatives et qualitatives) nous permettra de répondre aux questions posées puis d'examiner la validité des hypothèses formulées. En effet, cette recherche est motivée par de grands thèmes et des problèmes éducatifs relatifs à la formation des enseignants afin de formuler des questions et des hypothèses scientifiques. La première question qui a guidé notre analyse a donc été la suivante : les représentations du métier d'enseignant restent-elles les mêmes pour l'étudiant et pour le stagiaire ? Quelles sont les différences entre les deux statuts et quelles en sont les caractéristiques communes?

En effet, cette question traverse toute notre étude, de même qu'elle constitue le noyau de notre sujet de recherche, qui concerne la transition entre les deux statuts (Jellab, 2006), à savoir celui d'étudiant et celui de stagiaire. Il s'agira de repérer les différentes conceptions du métier d'enseignant par les deux groupes ainsi que les différentes conceptions des compétences pédagogiques. À ce propos, nous émettrons l'hypothèse que les étudiants qui préparent les concours d'enseignement ont des représentations idéales du métier que les stagiaires-débutants n'ont plus.

Une autre question analysée dans le Chapitre IV correspond à la recherche de l'origine sociale des candidats (Guibert, Lazuech, Rimbert 2008 et Baumard, 2009) : quel est le rôle de la situation socioprofessionnelle de la famille dans le parcours universitaire et professionnel des futurs enseignants ? Les réponses apportées à cette interrogation nous donneront la possibilité d'examiner l'influence des parents, et notamment des parents enseignants, sur le parcours professionnel des candidats. Notre hypothèse à ce propos est que la plupart des jeunes enseignants appartiennent aux classes supérieures et moyennes. Nous essayerons ensuite de dégager le profil des nouveaux enseignants par rapport à leurs études universitaires : quels sont les nouveaux enseignants qui ont déjà un diplôme universitaire élevé (master et plus) ? Sont-ils différents des titulaires d'une licence ? Il conviendra d'examiner cette question en relation avec le sexe, les études et la discipline. Par la suite, nous nous interrogerons sur l'expérience professionnelle des futurs enseignants dans l'Education nationale ou ailleurs**:** Il s'agira de s'intéresser aux chances professionnelles des enseignants des différentes disciplines. À propos de ces dernières questions, nous émettrons les hypothèses, d'une part, que les enseignants des trois disciplines de notre enquête possèdent un capital culturel différent qui affecte leur cursus et qui crée

différemment leurs conceptions pédagogiques et, d'autre part, que le sexe détermine encore le cursus universitaire des enseignants (Deauvieau, 2005).

La question du choix du métier enseignant dans le chapitre suivant (Chapitre V) se révélera d'une grande importance, et plus particulièrement le moment précis de ce choix, l'influence exercée par certaines personnes et les motivations. Nous aborderons également le problème de la « perte de vocation » des nouveaux enseignants (Périer, 2004). De plus, nous réfléchirons sur les nouvelles évolutions du métier enseignant (Lessard et Tardif, 2001, Tardif 2010 et Malet, 2010) et sur les conséquences de la professionnalisation pour la formation initiale : du point de vue des futurs enseignants, le métier d'enseignant a-t-il suffisamment évolué durant ces dernières années ou doit-il encore évoluer, et vers quoi ? Le métier d'enseignant est-il devenu « impossible à exercer » ? Plus généralement, nous envisagerons les modalités actuelles de la professionnalisation et des nouvelles contraintes du métier, ainsi que les stratégies possibles en vue de la construction d'une culture professionnelle commune aux enseignants du secondaire.

Ensuite dans le Chapitre VI nous explorerons le rapport à la culture scolaire: A quoi l'école doit-elle servir en priorité selon les futurs enseignants, et à quoi sert-elle en réalité ? Nous étudierons ensuite la question de la culture des futurs enseignants : s'agit-il d'une culture commune institutionnelle, idéologiquement encadrée ou différenciée selon les disciplines, l'origine sociale, la trajectoire scolaire et universitaire, le sexe et l'âge ? Quelle est la position de la culture du jeune enseignant entre la culture académique et la culture des jeunes ? À ce propos, nous émettrons l'hypothèse que les disciplines établissent des différences entre les enseignants et leur rapport à la culture.

En outre, nous nous intéresserons à la conception qu'ont les futurs enseignants de leurs méthodes de travail (Barrère, 2002), en ce qui concerne les questions suivantes (Chapitre VII): l'efficacité (Felouzis, 1997) des enseignants, l'évaluation des élèves, le comportement en classe et dans différents contextes, la préparation des cours, les connaissances relatives aux disciplines et les compétences pédagogiques : À quoi servent actuellement les compétences pédagogiques? Quelle est la position des jeunes enseignants face aux nouvelles compétences ? Les jeunes futurs enseignant ont-ils plutôt indulgents ou plutôt sévères en ce qui concerne l'évaluation des élèves ? Les enseignants indulgents suivent-ils davantage les programmes scolaires que les enseignants plus stricts ? Nous explorerons également les ressources d'information en

vue d'élaborer les compétences pédagogiques (notamment les journaux, les documents, les sites Internet, les ouvrages scientifiques, la radio et la télévision), les supports technologiques utilisés en classe, ainsi que les technologies de l'information et de la communication (TICE). Nous pourrons ainsi évaluer les méthodes pédagogiques employées par les jeunes enseignants.

Nous finirons par un chapitre de réflexion sur la formation (Chapitre VIII). D'abord, en ce qui concerne l'expérience universitaire des candidats au concours, nous verrons comment les étudiants construisent les connaissances théoriques (les « savoirs à enseigner »), comment les étudiants préparent les concours d'enseignement et comment élaborer les connaissances didactiques (les « savoirs pour enseigner »). Il sera également fructueux d'étudier comment les stagiaires conçoivent cette double expérience spécifique dans la formation initiale à l'IUFM, à la fois en tant que professeur et en tant qu'apprenant. Nous verrons alors si la formation universitaire et les stages favorisent la construction de l'identité professionnelle. Nous tenterons de confirmer un certain nombre d'hypothèses suivantes. Tout d'abord, la dynamique de l'institution subsiste et détermine directement l'expérience et l'action des individus dans les structures de la formation universitaire et professionnelle. Ensuite, la formation universitaire ne satisfait pas suffisamment aux besoins des futurs enseignants par rapport à la pédagogie. Cependant, elle offre des connaissances disciplinaires académiques. Enfin, l'interaction et, surtout, les bonnes relations entre les formateurs et les futurs enseignants sont essentielles pour l'évolution professionnelle de ces derniers. Il s'avérera aussi essentiel d'analyser la transition de l'expérience universitaire à la formation (cette question sera posée aux stagiaires) afin d'étudier l'évolution des compétences personnelles et professionnelles des débutants selon leur discipline. Il sera également intéressant de chercher à comprendre comment s'effectue le changement de l'université à la formation professionnelle et comment peut s'opérer ce « passage » d'une expérience scolaire à une nouvelle expérience de « transmission des savoirs ». Nous nous interrogerons sur l'écart entre les savoirs disciplinaires et leur actualisation pratique. De plus, nous analyserons les sentiments éprouvés par les jeunes enseignants : la satisfaction ou la déception (« choc » d'une représentation idéale du métier avec les conditions réelles d'enseignement). Nous pourrons ainsi mesurer tout le travail de subjectivation qui accompagne l'entrée dans le métier.

Enfin, dans le cadre de l'évaluation du système de recrutement des enseignants par les débutants eux-mêmes**,** nous évoquerons les éventuels avantages ou inconvénients d'une réforme de la « masterisation » de la formation : quelle est la position des jeunes enseignants face à cette réforme ? À ce propos, nous émettrons les hypothèses suivantes : d'une part, le métier d'enseignant ne peut acquérir une autonomie en tant que profession, du fait qu'il est dépendant directement des consignes des structures organisationnelles[2]. D'autre part, la « masterisation » sert davantage une politique d'État que l'amélioration du niveau académique ainsi que pédagogique des enseignants eux-mêmes.

[2] Voir aussi Chapitre I pour la professionnalisation du métier d'enseignant.

CHAPITRE I

L'ÉVOLUTION DU MÉTIER D'ENSEIGNANT : VERS LA PROFESSIONNALISATION

Le métier d'enseignant évolue très vite. Plus particulièrement, durant les vingt dernières années, depuis la création des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres la profession enseignante a beaucoup évolué, institutionnellement encadrée par de nouvelles missions. La nouvelle page de la formation des enseignants a été définie par la Loi d'Orientation de juillet 1989[1] (loi Jospin), selon laquelle la formation moderne place l'élève au centre du système éducatif[2]. En effet, les IUFM constituaient une réponse à la grande déstabilisation du métier enseignant («crise du métier») après l'arrivée de nouveaux publics dans l'enseignement secondaire à partir de 1950 et plus spécifiquement après l'explosion scolaire entre 1985 et 1995 qui a généralisé l'accès au lycée (voir Deauvieau, 2007: 101), ainsi que l'allongement du temps de scolarisation moyen et le nombre croissant d'élèves au niveau du baccalauréat[3].

Ainsi, dans ce chapitre nous aurons la possibilité de présenter les évolutions actuelles qui ont créé le besoin de nouvelles pratiques enseignantes, plutôt professionnalisantes. C'est, d'ailleurs, la logique de la création des IUFM qui ont été lancés de manière expérimentale en 1989, mais leur création officielle date de 1991, sous de nouvelles conditions (recrutement à partir de la licence) et de nouvelles perspectives (articulation de la théorie et de la pratique) sur deux ans.

Dans un cadre plus large et plus général, nous aurons ensuite l'occasion d'analyser la notion de professionnalisation du métier d'enseignant sous le prisme de

[1] Loi n° 89-486 de juillet 1989.

[2] «L'école doit permettre à l'élève d'acquérir un savoir et de construire sa personnalité par sa propre activité. La réalisation de cet objectif demande du temps : son utilisation optimale par l'élève est le problème essentiel de l'école. Le temps scolaire est partagé entre des cours, des travaux dirigés et d'atelier, le travail personnel assisté et le travail personnel autonome. La durée de ces activités doit être évaluée par l'équipe pédagogique pour être communiquée aux élèves et à leur famille et ne pas dépasser au total une durée hebdomadaire fixée pour chaque cycle d'enseignement».

[3] «La Nation se fixe comme objectif de conduire d'ici dix ans l'ensemble d'une classe d'âge au minimum au niveau du certificat d'aptitude professionnelle ou du brevet d'études professionnelles et 80% au niveau du baccalauréat». Et «Objectifs à atteindre» : «Quatre élèves sur cinq parviennent jusqu'au niveau du baccalauréat».

certaines tendances sociologiques afin de comprendre les multiples dimensions de notre sujet sur la formation professionnelle des jeunes enseignants que nous analyserons de manière empirique au fil de nos chapitres.

1. La création des IUFM

L'évolution des différents publics exige une évolution du rôle des enseignants. Il s'agit du nouveau profil du maître selon la nouvelle loi mentionnée: «*Les enseignants organisent l'ensemble des activités scolaires des élèves…. Ils prennent en charge les relations avec les partenaires extérieurs (parents, entreprises, environnement social et culturel, intervenants extérieurs...). Ils font partie d'une équipe constituée de tous les enseignants chargés des mêmes élèves pendant une année ou un cycle», «Les enseignants non seulement doivent maîtriser la où les disciplines qu'ils enseignent et leur didactique, mais encore connaître les processus d'acquisition des connaissances, les méthodes de travail en groupe, les méthodes d'évaluation, le système éducatif et son environnement»*. Le rôle des concours est fondé sur cet objectif : «*Les concours de recrutement ont pour objet de vérifier le niveau des connaissances et l'aptitude à enseigner»*.

De plus, le profil des candidats qui entrent dans ces nouveaux instituts doit être commun aux professeurs des écoles et aux professeurs du second degré avec une licence ou un diplôme équivalant au niveau bac+3. Selon la loi d'orientation leur formation, doit être à la fois universitaire, pour garantir un «savoir pour enseigner» et professionnelle, pour garantir un «savoir à enseigner»[4].

1.1 Le rapport Bancel

Le 10 octobre 1989, Daniel Bancel a soumis un rapport au Ministre de l'Education Lionel Jospin, soulignant le caractère professionnel[5] de la nouvelle formation des maîtres en vue de certaines compétences professionnelles. Plus précisément, le rapport définit sept compétences :

[4] Voir la dualité proposée par Perrenoud (1998) dans Jellab, 2006 :6.

[5] Le mot professionnalisation avait connu une vraie actualité avec la création des IUFM (voir Bourdoncle, 1993 :83).

1. *Organiser un plan d'action pédagogique* : élaboration d'une programmation du travail enseignant hebdomadaire, mensuelle, trimestrielle et annuelle, avec des compétences méthodologiques précises.
2. *Préparer et mettre en œuvre une situation d'apprentissage* : transformation et adaptation des savoirs aux spécificités du public auquel l'enseignement est destiné.
3. *Réguler le déroulement d'une situation d'apprentissage et d'évaluer :* maîtrise de la situation d'apprentissage et vérification de la qualité d'acquisition par les élèves.
4. *Gérer les phénomènes relationnels :* aptitude à comprendre les enjeux effectifs et à analyser l'implication personnelle.
5. *Fournir une aide méthodologique aux élèves dans leur travail personnel :* maîtrise d'un certain nombre de techniques de travail personnel par les élèves (utilisation du dictionnaire, d'une banque de données, maîtrise des méthodes de recherche documentaire, etc.).
6. *Favoriser l'émergence de projets professionnels positifs.*
7. Travailler avec des partenaires : Collaboration avec les parents d'élèves, les associations et tous les partenaires relevant de l'environnement social et culturel de l'école.

Pour exercer ces compétences, l'enseignant doit mobiliser certaines connaissances. Bancel a organisé les connaissances à acquérir autour de trois grands pôles qui constituent la base de la formation des maîtres :

1. *Des connaissances à l'idée de disciplines* : cette connaissance comprend l'histoire et l'épistémologie de la discipline, les conditions de sa genèse, l'histoire de l'élaboration de ses méthodes et de ses concepts principaux, les ruptures épistémologiques et leurs applications.
2. *Des connaissances relatives à la gestion des apprentissages :* l'enseignant doit connaître les grandes étapes de la pensée pédagogique et de l'évolution des méthodes didactiques.
3. Des connaissances relatives au système éducatif : l'enseignant doit connaître l'histoire et l'économie de l'éducation, les finalités et l'organisation de l'institution scolaire, ainsi que l'environnement économique, social et culturel de l'établissement où il exerce.

Désormais (jusqu'à 2010), pour l'enseignant du secondaire, les IUFM constituent la voie d'entrée dans le métier. La première année prépare les étudiants aux épreuves du concours (CAPES, CAPET, Agrégation). La seconde année s'adresse

à ceux qui réussissent aux épreuves et qui sont enseignants débutants lorsqu'ils effectuent un stage[6] en responsabilité (en tant que stagiaires).

1.2 Des réalités et un bilan contrastés

Au-delà de cet «idéal égalitaire» de la profession, les enseignants débutants vivent des réalités professionnelles «d'une extrême diversité» (voir Obin, 2002: 20). Cette diversité dépend toujours de la discipline et du contexte dans lequel on travaille. Dans cette optique, les concours n'entretiennent pas que le mythe d'un recrutement démocratique (voir Terral, 1997 :164). Puis, même si le niveau du statut des candidats est élevé, les épreuves des différents concours privilégient les savoirs universitaires sur les savoirs pédagogiques. Par conséquent, les stagiaires éprouvent une impression de décalage (voir Jellab, 2006 :40) entre les exigences scientifiques et les exigences pédagogiques et ils se trouvent aussi confrontés à des problèmes d'adaptation aux conditions réelles du travail (voir aussi les résultats de notre enquête aux chapitres suivantes).

De plus, dans le cadre de la construction d'une «professionnalité globale», les stagiaires oscillent entre deux rôles, celui d'«apprenti» et celui de «formateur» (voir, Jellab, 2006 : 46). Cette situation amène les enseignants à des remaniements identitaires importants pendant leur effort à construire une subjectivité professionnelle.

Effectivement, dès leur création les IUFM ont fait l'objet de critiques sans précédent. Ils étaient même menacés de disparition en 1993 (voir les oppositions de l'Académie des Sciences[7], des Inspecteurs Généraux Borne et Laurent[8], de la droit

[6] Selon ce système, un stagiaire effectue en moyenne un enseignement hebdomadaire de six heures dans un collège, un lycée ou un lycée professionnel, ainsi que des observations de situations d'enseignement. Dans la classe il est accompagné d'un tuteur ou d'un maître de stage, qui est responsable de sa progression tout au long de l'année de stage (voir Jellab, 2006:44).

[7] On peut voir les oppositions aux IUFM chez Robert et Terral (2000 : 104-109) : «L'Académie des sciences semble concentrer sa critique sur ce qu'elle nomme assez curieusement ¨les disciplines didactiques¨ dont le ¨rôle¨doit encore être ¨considéré comme très dangereux¨au regard de leur caractère ¨très peu scientifique¨….L'Académie reste donc fidèle, à sa manière, à la vieille ¨pédagogie¨contre la moderne ¨didactique¨ ».

[8] Selon les Inspecteurs Généraux Borne et Laurent «Aucun gourou de la pédagogie ne peut proposer de clés universelles qui ouvriraient miraculeusement les élèves au savoir-ne serait-ce que parce que chaque situation pédagogique est unique et ne peut être réduire à un modèle général[…]. Les sciences de l'éducation doivent donc être utilisées de manière critique» «¨face à la dignité établie du savoir académique, dispensé par les universitaires des différentes disciplines, l'IUFM apparaît trop souvent comme spécialisé dans le bricolage pédagogique».

arrivée au pouvoir après les élections législatives [9], de la Société des agrégés[10], etc.[11]). Malgré tous les obstacles, les IUFM ont survécu pour trois raisons essentielles (voir Robert et Terral, 2000 :114), «leur succès d'audience» étant donné qu'un accroissement des effectifs de 35,96% a été observé en moyenne nationale entre 1992-1993 et 1993-1994, «les succès au concours» et «la consolidation d'une logique gestionnaire». Par conséquent, après 1993 les projets des IUFM se sont inscrits dans une relative continuité (aujourd'hui, on compte en France 31 IUFM[12] dont les effectifs ont dépassé les 80.000 étudiants et stagiaires). Leur fonctionnement s'est stabilisé, la formation s'est consolidée en deux ans et l'effectif a considérablement augmenté[13].

Toutefois, Bancel reconnaît dix ans après ce rapport[14] que les IUFM n'ont pas accompli leur mission comme ils auraient dû le faire, parce que «le métier d'enseignant a beaucoup évolué, les conditions d'exercice ont beaucoup changé (après 1989)». Bancel insiste sur la nécessité d'une amélioration de «l'alternance entre la formation en IUFM et le terrain» et d'un développement de «la recherche en Education en liaison avec les universités»[15].

Entre-temps, selon les directives du ministère de l'Éducation publiées en juin 2008[16], on se dirige vers un projet qui propose que les concours de professeurs des écoles, les CAPES et l'agrégation, « *puissent être intégrés au cursus universitaire […] et soient ouverts à tout titulaire ou tout futur titulaire d'un master 2, de niveau bac+5, dès la session 2010* ». Ces concours étaient jusqu'alors ouverts aux titulaires

[9] M. Pécheul, (chargé de l'enseignement supérieur par le gouvernement de cohabitation de droit à la suite des élections législatives en mars 1993) indique que «le procès des IUFM n'est plus à faire¨ et que ¨la logique des IUFM doit être supprimée»..

[10] La Société des agrégés souligne : «La majorité s'est engagée à supprimer les IUFM, elle doit tenir cette promesse».

[11] Patrick Rayou et Van Zanten (2004) considèrent que la formation reste inadaptée, trop dense et trop hétérogène pour des stagiaires «qui ne savent plus où donner de la tête», et ils proposent une articulation plus efficace entre la formation initiale et la formation continue (voir aussi Guibert, Lazuech et Rimbert, 2008 : 32).

[12] Depuis septembre 2004, les IUFM sont répartis en 5 pôles (Ile-de-France, Nord-Ouest, Nord-Est, Sud-Est, Sud-Ouest).

[13] «Près de 200.000 personnes ont demandé leur entrée en IUFM en 1995 contre 60.000 en 1991» (voir Robert et Terral, 2000 :116).

[14] Entretien avec Daniel Bancel réalisé par Marguerite Altet (2000 : 135-145) .

[15] Journal ¨Le Monde¨, éducation dossier, 14 octobre 2009, p.6 :
2005: La loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'Ecole (loi Fillon) prévoit l'intégration des IUFM aux universités.
2006 : Un arrêté du ministre de l'Education nationale, Gilles de Robien, organise l'intégration progressive des IUFM dans les universités à partir de janvier 2007.

[16] 2008: Le 29 mai, Xavier Darcos fait savoir que la mastérisation, formation de niveau bac+5, fera disparaître la deuxième année d'IUFM, au profit d'un «*compagnonnage»* entre le nouvel enseignant et un «tuteur» expérimenté.

d'une licence (bac+3) et étaient suivis de deux années de formation dans les IUFM, qui semblent voués à la disparition ou à une transformation importante.

2. Une nouvelle génération d'enseignants

En France, plus de 40% des enseignants devaient partir à la retraite les dix dernières années. Cette contrainte a posé le problème de l'insertion des nouveaux agents scolaires et de leur préparation à une profession devenue de plus en plus complexe. Certes, il s'agit d'un phénomène qui s'observe dans plusieurs pays (Etats-Unis, Canada, Grande-Bretagne, etc.)[17], mais, plus particulièrement en France, à la suite du vieillissement du corps enseignant (enseignants recrutés dans les années 1965-75), les départs à la retraite étaient massifs. Près de la moitié des enseignants du second degré devraient être remplacés sur une décennie (2005-2015) (voir Obin, 2005). Cependant, selon Rayou et Van Zanten (2004), l'effectif des nouveaux professeurs (âgés de moins de trente ans) représente encore une minorité dans le second degré et « il ne paraît pas suffisant d'induire rapidement» dans les nouvelles transformations du métier.

Pierre Périer souligne (2004 :81) que ces nouvelles conditions influent sur la sociologie des nouveaux enseignants. Le nombre croissant[18] d'enseignants[19] conduit à une hétérogénéité imposant des transformations radicales tant dans le profil social du métier que dans les motivations et l'engagement dans la profession. On peut dire que ce renouvellement de l'effectif des professeurs durant les dernières décennies a généré une recomposition sociale du corps enseignant et une reconsidération des motivations du choix du métier par les nouvelles générations[20], affectant leur identité professionnelle et leur socialisation.

Plus précisément, une étude des trajectoires d'accès au métier des jeunes enseignants nous permet de constater que, durant les trois dernières décennies, nous pouvons parler d'un «embourgeoisement» de la profession enseignante (27% de pères

[17] Pour l'évolution du métier à un niveau international, voir Tardif et Lessard (2004).
[18] Chaque année plus de 10.000 lauréats de concours de recrutement accèdent au métier d'enseignant (voir Deauvieau, 2005 :31).
[19] On compte plus de 496.000 enseignants du secondaire dont près de 94.000 dans le secteur privé.
[20] Comme le montre l'engouement pour les concours, la carrière enseignante attire encore les jeunes (en 2009, il y avait 54.000 candidats pour 8.000 postes). C'est là un paradoxe, à une époque où les emplois tendent a disparaître (Suppression de 50.000 postes d'enseignants depuis l'arrivée au pouvoir de Nicolas Sarkozy) (voir «Le monde», dossier : Education, 14 octobre 2009, p.5), le métier d'enseignant demeure attractif.

cadres chez les sortants des IUFM en 1994, voir Duru-Bellat et Van Zanten, 1999 :152).En fait, le nombre d'enseignants issus des catégories socioprofessionnelles moyennes et supérieures, c'est-à-dire les cadres, les professions intellectuelles supérieures et les professions intermédiaires a considérablement augmenté. En outre, on constate que les femmes sont plus souvent enseignantes que les hommes («féminisation du métier») et qu'elles ont plus souvent des parents cadres[21]. Pour Deauvieau (2005 :35) c'est le second degré qui permet aux femmes d'avoir un statut de cadre, considéré plutôt comme «masculine». On peut également observer que les jeunes enseignants issus de familles comptant au moins un parent enseignant sont surreprésentés dans le second degré. Ce constat confirme, selon Périer, (2004 :81) le «phénomène d'hérédité sociale et professionnelle»[22] **.**

En ce qui concerne les raisons du choix du métier, selon Rayou et Van Zanten (2004 :20), elles ne diffèrent pas beaucoup de celles de leurs aînés. C'est-à-dire que certaines raisons demeurent les mêmes parmi toutes les générations, comme «l'amour de la discipline d'enseignement», «le désir de s'occuper de jeunes», «le statut de fonctionnaire»[23]. Cependant, il y a une différence importante sur laquelle les jeunes réfléchissent. De moins en moins de jeunes attribuent à une vocation leur choix du métier, ainsi que le démontrent un certain nombre de recherches (Guibert, Lazuech et Rimbert, 2008, Périer 2004, Obin 2005). En fait, les jeunes apparaissent plus pragmatiques que leurs aînés par rapport à la carrière, à la rémunération, au statut social, au temps libre, et ils demandent une formation plus professionnelle adaptée aux nouvelles compétences pédagogiques[24]. Il est évident qu'ils abordent le métier sous un aspect plus utilitaire que par une vocation. Certes, les raisons spécifiques au choix du métier dépendent de plusieurs variables socioculturelles, comme

[21] Parallèlement, on pourrait distinguer trois vagues de recrutement (voir Duru-Bellat et Van Zanten, 1999 :152) : a) les professeurs de 40 ans et plus, issus des milieux populaires (majoritairement des hommes), b) les professeurs de la classe d'âge 35-40 ans, issus des classes moyennes, c) la vague des jeunes professeurs (ayant moins de 10 ans d'ancienneté, majoritairement des femmes), issus des classes sociales dominantes. C'est la raison pour laquelle on parle *d'un « embourgeoisement » de la profession enseignante.*

[22] Voir aussi notre recherche, chapitre IV

[23] Ces raisons correspondent aux trois grands pôles mentionnes par Jean-Pierre Obin (2002 :14-15).

[24] Il s'agit d'une nouvelle professionnalité et d'une nouvelle identité professionnelle qui se trouvent privilégiées par ces nouveaux acteurs (voir Guibert, Lazuech et Rimbert, 2008 : 106). C'est pourquoi on observe dans le corps enseignant une distinction entre les « anciens » et les « nouveaux ». Les anciens sont plutôt attachés aux savoirs et à la culture scolaire, alors que les nouveaux cherchent davantage à développer de bonnes relations avec leurs élèves. En effet, ces mêmes chercheurs considèrent les nouveaux enseignants comme porteurs d'une « *nouvelle professionnalité* » et la plupart d'entre eux placent l'élève au centre du système éducatif, marquant par là une rupture avec les modèles pédagogiques traditionnels.

l'ancienneté, le sexe, la scolarité, l'origine sociale, les conditions sociales (telles que le chômage, l'insécurité, etc.)[25].

Comme le révèlent les dernières enquêtes du DEP[26], les raisons les plus souvent évoquées par les professeurs du secondaire sont «l'amour de la discipline d'enseignement», 64% (en particulier les enseignants des langues, 79%), «le désir de s'occuper de jeunes», 49% (en particulier les enseignants d'EPS, 63%) et «l'intérêt pour la transmission des connaissances», 47% (en particulier les enseignants en Philosophie-Lettres, 53%). Il s'agit de la catégorie d'enseignants qui trouvent un intérêt intellectuel dans leur métier selon Périer (2004 :85). D'autres raisons moins idéalistes sont «le salaire», «le statut» et «les conditions de travail», sans négliger «le temps libre», «les vacances» et «la compatibilité avec la vie de famille» (voir aussi Duru-Bellat et Van Zanten, 1999 : 153). Plus particulièrement, il y a 70 ans (Obin, 2002) les femmes voyaient le métier comme une alternative à la vie familiale et 65% d'entre elles restaient célibataires, alors que ces dernières années, les femmes sont majoritaires dans le corps enseignant et parviennent à concilier vie familiale et vie professionnelle sans sacrifier l'une à l'autre. (voir, Obin 2002 :60).

Un certain nombre de personnes choisissent le métier parce qu'il n'existe pas d'autres débouchés professionnels ou pour éviter le chômage. De plus, beaucoup d'étudiants sans être nécessairement «brillants», voient surtout dans l'enseignement le moyen de continuer de cultiver une matière et de bénéficier d'une stabilité d'emploi bien appréciable dans le marché du travail (voir Rayou & Van Zanten, 2004 : 64).

Une autre conception de la socialisation des jeunes enseignants se dégage de l'enquête de leur parcours. En particulier, par rapport aux épreuves du concours, apparemment égalitaires (pour un dispositif homogène de haut niveau sur la base de la licence), les candidats après leur réussite se distinguent selon la matière enseignée, selon «qu'ils sont titulaires ou non titulaires» et selon «la nature des établissements d'exercice» (voir Barrère, 2003 :90).

Plus précisément, en ce qui concerne la trajectoire universitaire des enseignants du secondaire, d'après l'enquête de Deauvieau (2005 :39) les enseignants de lettres et sciences humaines ont un niveau d'étude plus élevé que les enseignants

[25] Périer a déjà établi une typologie (voir chapitre V) de l'accès au métier d'enseignant (¨Une crise des vocations ? Accès au métier et socialisation professionnelle des enseignants du secondaire¨,Revue française de Pédagogie, n° 147, avril-mai-juin, 79-90).

[26] *Portrait des enseignants de collèges et lycées* : Enquête du DEP réalisée en mai-juin 2004 (interrogation de 1000 enseignants du second degré).

de mathématiques et psychique. Ils sont, en effet, titulaires (pour un tiers d'entre eux) d'un diplôme supérieur ou égal à bac+5. Ce diplôme permet aux étudiants de lettres et sciences humaines une orientation vers les classes préparatoires beaucoup plus souvent que leurs collègues de mathématiques et psychique. Ce qui indique que le corps enseignant du secondaire se caractérise par des différences importantes selon la discipline d'appartenance[27].

Plus encore, les enseignants se différencient selon leur corps administratif[28] d'appartenance (voir Lang, 2004 :158) : corps des agrégés[29] (11,2% des effectifs), des certifiés (60%), des professeurs de lycée professionnel (16,2%), des adjoints d'enseignement (2,5%), d'anciens professeurs d'enseignement général de collège (PEGC, 10%). De plus, les deux premiers corps, les agrégés et les certifiés se distinguent par leur niveau de recrutement théorique, leur salaire et leurs obligations de service.

On observe également des différences en ce qui concerne la formation initiale : alors que les professeurs agrégés déclarent un niveau «bac+5» ou un niveau supérieur, les autres corps (certifiés, PEGC, enseignants du secteur professionnel) se caractérisent par une hétérogénéité considérable («bac+2», «bac+3», «bac+4», «bac+5», voir Périer, 1994).

Le clivage des enseignants selon le type d'établissement d'enseignement n'est pas négligeable. Les jeunes enseignants du secondaire obligés de passer leurs

---

[27] Deauvieau précise notamment que *les «meilleurs» étudiants de lettres et les «moins bons» étudiants de mathématiques et psychique accèdent au métier d'enseignant*.

[28] En France, les enseignants représentent près des trois quarts des personnels de l'Éducation nationale. On distingue trois degrés d'enseignement (voir Vasconellos, 1993 : 21-33) :

-Le premier degré comprend l'école maternelle et l'école primaire. Le personnel est constitué des instituteurs et des professeurs des écoles.

-Le second degré comprend les classes de collège et de lycée. Selon leur grade, les professeurs peuvent être : PEGC (le recrutement a été arrêté en 1986), titulaires du CAPES, du CAPET (dans les sections techniques) ou du CAPEPS (dans l'enseignement sportif).

On distingue également :

- les professeurs de lycée professionnel, qui doivent être titulaires d'un diplôme de premier cycle d'enseignement supérieur (BTS ou DUT) ou d'une licence.
- les professeurs agrégés, qui ont été reçus au concours de l'agrégation. Les Écoles Normales Supérieures (ENS) restent le principal moyen d'accès à ce concours après les classes préparatoires (CPGE).

-L'enseignement supérieur regroupe les professeurs de l'enseignement supérieur qui exercent dans les universités, les IUT, les Grandes Écoles (telles que les ENS), à l'École des Hautes Études en Sciences Sociales, etc. On distingue : les professeurs d`université, les maîtres de conférences, les moniteurs, les attachés temporaires et de recherche (ATER) et les chargés de cours vacataires.

Il faut également mentionner les autres enseignants, comme ceux qui exercent un enseignement agricole ou spécialisé, ainsi que les professeurs de l'enseignement privé (sous contrat avec l'État).

[29] Même si l'agrégation demeure un concours très sélectif, le nombre d'agrégés a augmenté après 1970.

premières années en Zones d'Education Prioritaires[30] se distinguent de leurs collègues plus âgés, qui travaillent dans les établissements favorisés. Les nouveaux enseignants, les moins expérimentés, sont affectés dans les établissements les plus défavorisés et sont exposés devant les élèves qui ont le plus besoin de «savoir-faire éducatif et pédagogique» (voir Obin, 2002 : 59).On pourrait dire que les ZEP fonctionnent comme un «purgatoire» dans la carrière d'enseignant, dans un sens négatif rendant compte de la souffrance et du malaise des enseignants à leurs débuts.

C'est la raison le plus souvent évoquée par les jeunes comme raison dissuasive pour le choix du métier : une première affectation contrainte en ZEP. L'«explosion de la violence juvénile», la «délinquance», l'«agressivité de certains élèves», le «sentiment d'insécurité dans les établissements» donnent l'image d'un métier dangereux. Les enseignants débutants, notamment, expriment très souvent leur sentiment de déception. En fait, ils veulent quitter leur première affectation et aller dans des établissements «faciles», le plus vite possible. Ils ont conscience qu'ils sont totalement incapables et surtout pas suffisamment formés pour affronter des situations difficiles.

3. Vers une professionnalisation du métier: Réactions et perspectives

L'«action» et la «création» constituent pour l'enseignant lui-même une condition indispensable de l'évolution actuelle du métier. L'enseignant doit avoir la capacité d'organiser le matériel d'enseignement avec autonomie et d'adapter les situations d'apprentissage au niveau de ses élèves. Il doit être avant tout un pédagogue, un spécialiste dans la classe, qui assumera de grandes responsabilités

[30]En France, la politique de l'éducation prioritaire a été mise en place en 1981 selon la problématique de la décentralisation et de la territorialisation (voir Chatel, Rochex, Roger, 1994). Voir l'évolution des ZEP sur le site internet du ministère de l'Education nationale ∴… *Il s'agit en effet de « donner plus à ceux qui ont le moins » et développer une réelle égalité des chances dans des zones prioritaires socialement défavorisées.*
En 1990, la volonté de promouvoir la réussite de tous les élèves partout et particulièrement dans les zones d'éducation prioritaires (ZEP) conduit à relancer cette politique. L'objectif premier est l'amélioration significative des résultats scolaires des élèves.
En 1997, la carte des ZEP évolue avec la création des réseaux d'éducation prioritaire (REP). Les ZEP restent au cœur du dispositif mais il convient de leur donner un nouveau souffle, en favorisant un pilotage de proximité sur des entités à taille humaine. Chaque ZEP élabore dorénavant un contrat de réussite reposant sur un diagnostic identifiant les causes de réussite et d'échec. D'une durée variable selon les académies (un à quatre ans), il comporte des objectifs précis et des engagements mutuels pour la réussite des élèves.
Cette politique est relancée en 2006 sur des bases renouvelées, le principe directeur étant – dans une démarche d'efficacité – de s'ouvrir à une logique de publics. La notion de zone disparaît au profit de celle de réseau.

(Lessard, 2000 : 94). Cette capacité ne peut se baser seulement sur une formation qui s'insère dans une pédagogie «professionnalisante» au sens stricte du terme. Cette formation est l'exigence d'un processus historique selon lequel plusieurs mobilisations d'enseignants ont eu lieu pour revendiquer une reconnaissance sociale de leur activité, une autonomie professionnelle et un enseignement plus spécialisé.

Selon la vision positive de la profession fondée sur la rationalisation et la scientification des métiers (idée évoquée principalement par les fonctionnalistes), une telle formation «universitarisée» passerait d'un «stade artisanal» au «stade scientifique». C'est le modèle développé par Huberman[31], selon lequel l'enseignant est plus diplômé et plus autonome. Il n'est pas seulement un simple fonctionnaire qui transmet ses connaissances aux enfants, mais il crée aussi les conditions propres à faciliter le développement cognitif des élèves. Ce modèle est le produit excellent d'une part de l'universitarisation de la formation professionnelle, avec ses deux fonctions, les savoirs professionnels scientifiques et l'enseignement de ces savoirs aux futurs enseignants, et d'autre part de la professionnalisation des études professionnelles. Ce dernier est absolument nécessaire afin d'éviter le risque d'une formation théorique stérile sans lien avec la pratique.[32]

Dans l'article de Bourdoncle (1991), on relève un essai de définition du terme «professionnalisation». Plus particulièrement, le terme a trois sens : selon le premier sens, la professionnalisation est «*le processus d'amélioration des capacités et de rationalisation des savoirs*». Dans un second sens, c'est «*le processus d'amélioration collective du statut social de l'activité*». Enfin, dans un troisième sens, on relève l'importance «*des normes établies collectivement par la profession*». Dans le même ouvrage, l'auteur réalise une étude de la littérature anglo-saxonne sur la nature de l'activité d'enseignement. En particulier, certains chercheurs (Etzioni, Lortie, Lemosse, etc.[33]) précisent que l'enseignement est une «semi-profession»[34] alors que

[31] Voir Bourdoncle, 1990 :68
[32] Problème étudié dans trois pays : Etats-Unis, Grande-Bretagne et Québec.
[33] Voir Bourdoncle, 1991: 80-83.
[34] Plus spécifiquement, ceux qui soutiennent que l'activité d'enseignement constitue une «semi-profession» s'appuient sur la nature de l'autorité qui distingue la «vraie profession» d'une «semi-profession» : d'une part, une autorité administrative «*repose sur une hiérarchie claire des pouvoirs où le supérieur peut contrôler et coordonner les activités de son subordonné*», d'autre part, une autorité professionnelle «*repose sur le savoir et la créativité, toutes choses d'abord individuelles, qu'on ne peut transférer de l'un à l'autre par décret, ni ordonner et coordonner hiérarchiquement*». Il s'agit d'une autonomie libérée des pressions sociales et de la responsabilité de prendre des risques.

d'autres (Huberman, le groupe Holmes[35]) estiment que c'est une «vrai profession». Cependant, les deux groupes des chercheurs de la décennie 1960 (et 1970) s'appuient sur des critères communs (fonctionnalistes) du terme profession : l'autonomie, les savoirs spécialisés, le prestige, la rémunération, la légitimité de la formation, le code d'éthique et l'idéal du service.

Du point de vue des premiers chercheurs, dans les institutions éducatives, une autorité administrative est exigée par les supérieurs hiérarchiques ainsi qu'une autorité bureaucratique renforcée par la composition majoritairement féminine[36]. Par conséquent, on ne peut pas davantage parler d'une professionnalisation du métier d'enseignant que d'une semi-profession.

Du point de vue des autres chercheurs, on relève la conception de Huberman, déjà mentionnée ci-dessus, selon laquelle l'enseignant est plutôt un «clinicien de l'apprentissage» qui aide les enfants à résoudre leurs problèmes psychologiques et à acquérir des savoirs. C'est, d'ailleurs la logique des praticiens d'autres professions libérales. Cela signifie toutefois que l'enseignant doit recevoir une formation universitaire de haut niveau afin de maîtriser les bases théoriques de la pédagogie contemporaine et d'être capable d'affronter des situations difficiles.

Cependant, dans le rapport Carnegie, on relève les propositions pour une profession qui offre une rémunération substantielle, une autonomie professionnelle et des perspectives de carrière. Ensuite, la création d'un Conseil National des Normes Professionnelles d'Enseignement a été proposée pour une éthique de la profession.

On trouve notamment la position du groupe de Holmes (Case, Lanier, Miskel), selon laquelle le vrai professionnel est celui qui a une formation générale du niveau de la licence et une formation professionnelle du niveau de la maîtrise avec une orientation analytique et clinique.

La plupart de ces propositions considèrent que la profession d'enseignant est concurrencée par celles des autres professions libérales[37], qui bénéficient plus de

[35] Voir Bourdoncle, 1991: 83-86.

[36] Le fait que les femmes soient majoritaires dans l'enseignement conduirait à faciliter le contrôle administratif, à la différence des autres métiers ou professions (voir Jellab, 2006 : 49).

[37] Selon Smith (voir Dubar et Tripier, 1998 : 50), dans le modèle libéral du XVIII[e] siècle, « toute distinction entre *occupations* et *professions* devrait tendre à disparaître, au fur et à mesure de la généralisation de la logique marchande à toutes les activités rémunérées. Dans ce modèle, celles-ci deviennent des emplois produisant des marchandises qui s'échangent sur un marché. Le travail lui-même, quel qu'il soit, entre dans cette logique marchande. Mais la résistance organisée à cette logique peut engendrer durablement des « marchés fermés » caractéristiques des groupes professionnels (les professions) ».

prestige, plus d'autonomie professionnelle et de reconnaissance sociale. Mais si ces études de la décennie 1960 (et 1970) attribuent plutôt un aspect positif à la conception de la professionnalisation du métier d'enseignant, les études suivantes (davantage critiques) nous précisent les enjeux et les dimensions latentes d'une telle conception.

3. 1. Critique de l'idée de professionnalisation : la professionnalisation sous le prisme de certaines tendances sociologiques

Dans la période des années 1960, c'était d'abord l'opinion publique qui était profondément opposée à l'idée de professionnalisation en raison de la crise socio-économique. Le chômage était en hausse, et la richesse était inégalement partagée par classes sociales, augmentant les inégalités entre elles. Dans le cadre de la critique anti-professionnelle, comme on peut l'observer dans l'autre article de Bourdoncle (1993 : 87-88), à la même époque Illich vise une société antérieure à la division du travail, plutôt «*ante-industrielle*», parce qu'il voit dans la perspective de la division du travail et de la multiplication des biens et des services, le risque de diminuer la liberté et la créativité des individus et d'accroitre augmenter le niveau de chômage[38].

Ensuite, et pendant 50 ans, on trouve une littérature plutôt théorique par les sociologues fonctionnalistes et les autres taxinomistes[39] qui ont tenté de construire les professions à partir de la nature et de l'importance de leur contribution sociale et qui envisageaient sur une sorte d'idéal type de la profession proche des professions libérales. Notamment, selon la sociologie fonctionnaliste (Carr-Saunders et Wilson, Parsons, etc.), la professionnalisation est définie comme une socialisation dans un champ institutionnellement déterminé. Un professionnel est celui qui maîtrise une formation spécialisée et qui est prédestiné à servir le public. Son travail efficace est le produit précieux d'une production collective contribuant à la fonction progressive d'une société[40]. C'est le sens du processus fonctionnaliste selon lequel les enseignants sont les socialisateurs de leurs élèves qui les amènent à «*intérioriser les impératifs*

[38] En effet, Illich a compris que le plan d'«*austérité conviviale*» pour le partage équitable de la richesse, ainsi que l'épanouissement du «*chômage créateur*», dans des espaces de liberté institutionnellement garantis, conduisent à des conséquences destructives, «*car la richesse ne peut être équitablement partagée que si elle est limitée. L'égale répartition d'une richesse excessive détruit les conditions nécessaires pour une égale liberté productive*».

[39] Voir, pour les taxinomistes, Bourdoncle, 1993 :88-89.

[40] « …pour utiliser le capital humain utile au développement économique et à l'adoption des attitudes nécessaires à une autonomie fonctionnelle.», Lessard , 2000 :100

fonctionnels du système social» (Dubar, Tripier, 1998 : 86). D'ailleurs, selon l'expression de Parsons (1968)[41], du point de vue des transformations structurelles de la société de XXème siècle, « la profession représente la fusion de l'efficacité économique et de la légitimité culturelle ». Selon lui[42] l'institutionnalisation des rôles en « professions » résulte de l'équilibre des motivations entre le « besoin » du professionnel éprouvé par le « client » et la « nécessité » pour le « professionnel » d'avoir des « clients ». Telle est exactement la logique des « professions libérales ».De même, Dewey considérait toujours rationnellement les problèmes de la formation ou de la re-formation du public, dans lesquels il relevait toujours un lien entre l'économie, la politique, la culture et l'éducation[43].

Essentiellement, le fonctionnalisme donne une vision positive de la professionnalisation, qui s'appuie sur « la rationalisation et la scientification des métiers » renforçant la dynamique et l'importance fonctionnelle des professions dans la société. Dans une perspective fonctionnaliste, la formation professionnelle est considérée comme le principal moyen de progrès de la société. Cette formation construit un statut social pour les individus selon leur mérite mais cette construction est élaborée selon des critères rationnels, et donc selon une compétition juste qui permet principalement une équilibre entre les besoins de la société et les compétences des individus. Cette conception positive, alors, de la profession a été élaborée par les sociologues fonctionnalistes, qui évoquent la fonction sociale régulatrice des professions lorsqu'elles satisfont en même temps *« les besoins individuels de santé et de justice et les nécessités fonctionnelles de la société de survie et de ses membres et de gestion de leurs conflits* » (voir Bourdoncle, 1991 : 78). Plus particulièrement, Lessard[44] rappelle les revendications envisagées par les sociologues fonctionnalistes :

- l'évolution de l'activité d'enseignant par un certain nombre d'individus qui construisent une carrière
- la « sécularisation » de l'éducation et l'« autonomisation » du champ éducatif par rapport au domaine religieux et au contrôle de l'Eglise
- le développement de la pédagogie dans l'enseignement
- la légitimité de la profession en liaison avec l'université
- la systématisation des savoirs « à la base de l'expérience du groupe »

[41] Voir Dubar, 1991: 140
[42] Idem, 1991: 141
[43] Voir, Apple 1996.
[44] 2000: 95-96.

- un code éthique relatif à « un idéal de service approprié au champ d'activité »
- la reconnaissance du groupe professionnel
-la clarification juridique du titre et de l'acte professionnel
- l'évolution du prestige social et d'avantages importants.

Pour les Français (voir Bourdoncle et Lessard, 2002 :134) la professionnalisation exige une formation particulière, tout au long de la vie à travers un travail *organisé* et *reconnu.* Cette formation est multidimensionnelle et comporte trois éléments, le *savoir-faire,* à savoir les compétences, *le savoir,* à savoir les connaissances, et le *savoir-être,* à savoir le développement de la socialisation, de l'acquisition des valeurs propres à un groupe professionnel. Ce qui montre que l'acte professionnel revendique avant tout l'acquisition d'un champ d'activité reconnue. Une série de nouveautés doit ensuite être mise en place. A savoir de nouvelles formations plus complexes, nécessaires pour les nouveaux professionnels de l'école qui ouvre ses portes à une division du travail entre plusieurs acteurs occupant des positions différentes dans le champ professionnel.

Parallèlement, on trouve les sociologues interactionnistes qui s'appuient sur la thèse que le métier d'enseignant dépend des interactions dans la classe avec les élèves. En particulier, du point de vue interactionniste[45], selon Hughes le travail est considéré comme un « drame social », dans lequel l'essentiel est l'expérience vécue au travail. Il ne s'agit pas d'une simple « transaction économique », mais d'un « monde vécu du travail » qui met l'accent sur la « personnalité individuelle » et l'« identité sociale du sujet ». Du point de vue des constructivistes, les structures éducatives sont construites par les individus eux-mêmes dans la vie quotidienne. Dans cette perspective théorique, les interactions quotidiennes sont interprétées afin que l'on puisse apprendre comment se forment les phénomènes éducatifs. Selon la tradition wébérienne, il s'agit d'un processus dans lequel les individus entrent en interaction avec les autres acteurs d'un champ particulier. C'est la construction d'une nouvelle identité professionnelle dans l'espace où se développent des relations entre les individus et leur action se rationalise. Pour Max Weber, la professionnalisation est un « avatar » du processus de « rationalisation » du travail dans un cadre institutionnel[46]. Plus précisément, selon Max Weber[47], la « professionnalisation »

[45] voir chez Dubar, 1991 :151
[46] Voir Lang 1999 : 33.
[47] Voir Dubar (1991 : 138).

constitue l'un des processus essentiels de la « modernisation ». Ce qui signifie qu'il s'agit du passage d'une « socialisation communautaire », dans laquelle le statut est hérité, à une « socialisation sociétaire » (nouveau « groupe de référence ») où le statut social « *dépend des tâches effectuées et des critères rationnels de compétence et de spécialisation* ». Cette rationalisation des activités est liée à la nécessite d'une « légitimité du processus social de production et de reproduction » dans la société capitaliste. Autrement dit, la légitimité des catégories du travail pourrait fonctionner comme un mode d'identification des individus[48] dans le champ des interactions sociales. Ainsi, les individus seraient chaque fois identifiés par leur activité rationnelle et orientés vers une fin. Cette fin, qui engage l'individu dans sa totalité (voir Guibert, Lazuech, Rimpert, 2008 : 107), est commune à tous : l'autonomie dans le travail qui est, pour les interactionnistes, « la condition préalable » afin que les individus soient acceptés dans une société.

Plus spécifiquement, pour l'enseignant, il s'agit d'un processus conjugué aux interactions construites au quotidien avec de nombreux acteurs : les élèves, les collègues, le chef d'établissement, le conseiller principal d'éducation, le personnel de santé, les surveillants, les travailleurs sociaux, les parents, etc. La sociologie interactionniste donne, alors, plutôt de l'importance à la dynamique de ces relations par lesquelles « *se construisent (et se détruisent) des identités professionnelles, tout autant "sociales" que "personnelles"* » (Dubar, Tripier, 1998 : 249). De ce point de vue, on peut rappeler la position constructiviste de ces sociologues, ce qui signifie que ce sont les mêmes individus qui construisent leur activité.

Ainsi, le métier d'enseignement se pose à la nécessite d'une légitimité de la rationalisation[49] des activités pour arriver à une professionnalisation. Lang[50] présente la prétention de cette légitimité en six propositions : a)La reconnaissance sociale d'un espace spécifique, b) la fermeture de cet espace constitué par des spécialistes, c) la

[48]Il s'agit de la reconnaissance sociale que les personnes acquièrent. Cette reconnaissance «permet aux professions d'avoir une autorité et un pouvoir statutaire, ou pour parler comme Hughes (1958), une licence, "permission légale d'exercer un certain travail interdit aux autres ", et un mandat, celui de définir eux-mêmes le sens social de leur activité, de dire en la matière, "ce qui est bon et juste pour l'individu et la société "» (Voir Bourdoncle, 1993: 89).

[49] Habermas décrit le double processus de la rationalisation : 1. « une rationalisation par le bas » : la « fragmentation de l'espace social » par des sous-secteurs de la vie sociale. 2. « une rationalisation par le haut » : la domination de la société capitaliste sur les anciennes formes traditionnelles de légitimité (« la légitimité de la domination »). Selon Habermas, ce double processus fonde la « figure de l'expert professionnel », qui a la possibilité d' « agir » et de « vivre » dans un espace socialement reconnu et légitime.

[50] 1999 : 36-37

reconnaissance de la possibilité d'un espace de professionnalité, principalement par une « rationalité instrumentale » pour qu'on puisse résoudre les problèmes d'apprentissage au cours de l'exercice professionnel, d) la démonstration de la part des membres d'une responsabilité intellectuelle et d'une éthique vers la complexité et la singularité des problèmes rencontrés dans l'exercice professionnel, e) le sentiment de l'appartenance de cet espace pour répondre avec plus d'« efficacité à la demande contemporaine de scolarisation », f) l'autonomie des membres du groupe dans cet espace.

Du point de vue des autres sociologies, dans le climat très politique des années 1960-1970, les thèses des sociologues marxistes[51] sont centrées sur les relations de production et les thèses des néowébériens sur les phénomènes de marché. Pour ces équipes conflictuelles, contrairement aux interactionnistes, la reconnaissance sociale est «*la reconnaissance sociale que lui confère la société. Pour eux, cette reconnaissance est due non au hasard d'une faveur sociale, mais à un processus politique de contrôle du marché et des conditions de travail, acquis par un groupe social à un moment historique déterminé*». Dans le même cadre idéologique, un «déterminisme capitaliste» conduirait inévitablement à la *déqualification* et à la *prolétarisation* de tout travail[52] selon le phénomène de taylorisation : *analyse, rationalisation et parcellarisation de leur travail, dépossession de leurs instruments personnels et déqualification.*

Notamment, en ce qui concerne la formation universitaire des enseignants, selon les positions des conflictualistes, les structures de cette formation serviraient le pouvoir dominant qui les contrôlent. Notamment, les théories marxistes considéreraient les systèmes de formation comme les mécanismes d'État qui prépareraient les individus à leur rôle social déterminé (par exemple les différents rôles dans la société entre les capétiens et les agrégés).

On peut également noter les conceptions d'autres auteurs qui soutiennent la position selon laquelle les enseignants ne peuvent pas être absolument professionnels parce qu'ils en sont empêchés pour des raisons particulières socioéconomiques ou personnelles. Plus précisément, dans l'article de Bourdoncle (1993)[53], certains

[51] Johnson (1972 et 1977), Carchedi (1975), Braverman (1976), Larson (1977), Esland (1980), Derber (1982). Voir Bourdoncle, 1993 :90.
[52] Voir aussi plus loin, p. 232, Chapitre VII.
[53] Voir l'article de Bourdoncle pour la figure de l'enseignant en tant qu' «ouvrier», «artisan» ou «artiste», (1993: 98-102).

attribuent à l'enseignant les caractéristiques de l'«ouvrier», d'autres voient en lui un «artisan» et d'autres encore un «artiste». En ce qui concerne le premier cas, celui de l'ouvrier, comme nous l'avons déjà vu à travers les interprétations des auteurs plutôt marxistes, à partir des années 1970 (Bowles et Gentis, Larson, Apple, Freedman, Densmore) dans le métier d'enseignant les premiers signes de la prolétarisation sont apparus. Plus particulièrement, ces auteurs ont observé dans les établissements scolaires des relations communes à celles qui sont développées dans les entreprises et également ils ont vu une évolution par rapport au temps de travail des enseignants, qui a augmenté (temps de correction**,** tâches supplémentaires : administration, surveillance, heures supplémentaires, etc.) entrainant le risque de limiter leur liberté. En ce qui concerne le deuxième cas, celui de l'artisan, on trouve des éléments qui caractérisent le métier d'enseignant aujourd'hui : travail productif, formation limitée sur le tas, précarité, etc.[54]. En ce qui concerne le troisième cas, c'est la position de tous ceux (Highet, 1958, Axelrot, 1973, Wissot, 1979, Rubin, 1985) qui voient dans l'exercice du métier non seulement quelque chose de scientifique, mais également quelque chose d'artistique. Ce qui signifie qu'ils introduisent les facteurs de la «personnalité», de la «sensibilité» et de la «créativité» de chaque enseignant. Chaque individu est donc différent et par conséquent l'enseignement est un phénomène exceptionnel dans lequel on ne transmet pas seulement des connaissances, mais aussi des mœurs et des attitudes selon la passion particulière de chaque enseignant.

Ensuite, la conception de la profession est également ambiguë pour des raisons socio-historiques et géographiques. Par exemple, dans la société de l'Angleterre du 18ème siècle, quand le marché, en vue de son profit, a libéré les professions par le pouvoir de l'Etat, les écoles de propriétaires ont été crées afin que le marché puisse exercer le plein contrôle. C'était la forme de la profession libérale indépendante de l'Etat. En revanche, en France et en Allemagne le rôle de l'État est central. On observait toujours la domination des professions privilégiées des agents qui devaient avoir la formation hautement qualifiée dont l'Etat avait besoin (« le corps d'Etat »,

[54] «Elle subsiste toujours comme solution de fortune dans de nombreux pays, par exemple en France avec les maîtres auxiliaires, aux États-Unis (Sedlack 1983, et Lortie, 1975) ou en Angleterre avec le "licenced teacher scheme". On ne peut pas dire que le contrôle sur les entrants soit très fort» (Bourdoncle, 1993 :101). Dans l'article de Perrenoud (1996), on trouve également l'opinion d'autres auteurs qui soutiennent le cadre artisanal du métier d'enseignant (Huberman, Gather Thurler), qui est un métier «encore largement solitaire, peu intégré à des équipes, faiblement engagé dans une division du travail négociée entre égaux» .

comme Bourdoncle souligne, 1993 :94). Ce qui signifie que le type de la formation professionnelle dépend étroitement de la culture particulière de chaque société. C'est principalement l'ambivalence des sociétés qui pose problème.

Enfin, Perrenoud (1996 : 4) voit l'ambigüité du métier d'enseignant sous l'angle du contrôle et de l'autonomie. Il souligne que le métier d'enseignant s'inscrit dans certaines situations qui rendent difficile une définition claire de la profession d'enseignant. D'une part, la dispersion géographique des établissements (grandes villes, banlieues, villages) ne permet pas une résolution des problèmes variables. D'autre part, l'école est soumise aux autorités municipales, aux commissions scolaires, des parents, des employeurs locaux et, par conséquent, elle manque de connexion avec l'institution nationale. Or, la profession d'enseignant ne peut avoir d'autonomie et de contrôle particulier, du fait qu'elle dépend de plusieurs facteurs.

L'autonomie est essentielle pour la reconnaissance du statut de profession dans une perspective fonctionnaliste. C'est ce qui distingue les professions des métiers[55] et qui concerne le « contrôle des savoirs et savoir-faire », « le monopole d'exercice », « le contrôle de l'admission dans la profession et des conditions de l'exercice professionnel », « l'autorégulation de la profession par elle-même »[56]**.** En particulier, Lang souligne que l'autonomie acquiert un sens « épistémologique », lorsque « les savoirs professionnels » sont reconnus par les autres groupes sociaux et par l'Etat avec un certain degré de dignité. Mais, pour que ces savoirs soient valables, ils doivent être « universitarisés ». Autrement dit, pour être autonome, un groupe social doit avoir une formation spécifiquement universitaire, ce qui justifie la relation « ancienne » entre profession et universités en France.

Pour conclure, l'autonomie professionnelle est une notion multidimensionnelle[57] qui varie selon le groupe social de travail, la période historique

[55] Dans le cadre d'une étude sociologique du travail humain et de sa division sociale, Bourdoncle (1991 :77-78) distingue trois dimensions : a. la sociologie du travail *: il s'adresse à la nature du travail et à son expérience vécue (gestes, routines, relations, responsabilités) à chaque poste de travail, b.* la sociologie des métiers : *il concerne le métier comme un tout (hiérarchie, type de carrière, associations professionnelles, culture spécifique),* c. la sociologie des professions : *elles sont étudiées de la même manière que les métiers, mais l'enjeu social qu'elles représentent et le grand nombre de travaux qu'elles ont suscités ont contribué à autonomiser un domaine d'étude spécifique et c'est cette étude qui nous amène à traiter la notion de la professionnalisation.*

[56] Voir Lang, 1999 : 39. Il s'agit des cinq caractéristiques essentielles de la notion de l'autonomie.

[57] Lang (1999 : 47) regroupe ces dimensions en cinq pôles que les fonctionnalistes soutiennent de toute façon : 1. l'autonomie technologique, les notions de « savoirs » et de « savoir-faire », 2. les conditions de travail, l'exercice du travail dans une organisation institutionnelle, 3. la rationalisation des savoirs et savoir-faire de la profession, 4. les modes de rémunération, l'origine des revenus et les conditions

et les pays. Au-delà des approches théoriques, cette question demeure centrale dans les études de chaque théorie sociologique et dans les revendications de chaque groupe occupationnel, à chaque époque, chaque contexte, et selon divers paramètres sociopolitiques.

Toutefois, la politique européenne actuelle s'inscrit dans une redéfinition du rôle des États dans la gouvernance du secteur public. Cette politique privilégie la croissance de l'autonomie et de la responsabilité au sein des mécanismes éducatifs, mais, en retour, elle exige de sa part une augmentation des exigences d'efficacité. Ce modèle d'efficacité et d'évaluation qui a été initialement élaboré aux États-Unis et en Grande-Bretagne (modèle fonctionnaliste) devient le plan international des États-membres sur les programmes éducatifs. Ainsi, les systèmes éducatifs qui ont pour objectif le maximum de résultats entrent dans un processus de la concurrence. Ainsi, une culture de la performance et de l'évaluation se développe à tous les niveaux des systèmes. Il est évident que cette mutation d'une logique des savoirs vers une logique de compétences influe sur la formation des jeunes enseignants et de leurs élèves (voir Malet, 2010). La nouvelle formation enseignante s'inscrit dans le cadre éducatif de la mondialisation[58].

3. 2. Déprofessionnalisation – Prolétarisation – Malaise

3.2.1. Déprofessionnalisation

Au cours des dernières décennies, la critique de la rationalisation du travail a conduit à la conviction que l'activité d'enseignement est plutôt limitée à une tâche instrumentale et contrôlée par l'institution, (« institutionnalisation » du métier). Les pratiques et les compétences pédagogiques sont normativement prédéterminées par le curriculum et mécaniquement appliqués par les enseignants/ « employés », soumises au système éducatif. En effet, le curriculum impose une « technicisation » du métier au détriment des capacités intellectuelles et des qualifications réelles (« déqualification ») des enseignants. Du point de vue des auteurs inspirés par le

d'accès et d'exercice, 5. le pôle politique concernant la défense d'une licence existante ainsi que le droit légitime à l'exercice professionnel.

[58] La mondialisation exige de la part des systèmes nationaux des transformations de leur mode d'administration en vue de l'optimisation de leurs performances. En particulier, ce programme est soutenu tant par les pays industriels et les pays émergents (ONU, OCDE) que par les pays en voie de développement.

marxisme (voir Lessard, 2000 : 98), une telle situation nous renvoie à une « déprofessionnalisation » qui détruit l'action créative et libre des individus. Les mêmes auteurs soutiennent que cette situation conduit directement à une « taylorisation » des tâches « robotisant » et « informatisant » les fonctions. D'après ces auteurs cela se produit dans un cadre capitaliste où la professionnalisation n'est qu'un prétexte et dont le but réel est la disparition des métiers traditionnels et la prolétarisation des ouvriers. Cette thèse de la prolétarisation était l'idéologie essentielle syndicale à une époque où les enseignants exerçaient rigoureusement leur critique contre la professionnalisation comme une démarche du système capitaliste. D'ailleurs, toujours selon eux, il est évident que durant les dernières décennies le métier et le statut d'enseignant se sont dégradés et que les conditions du travail se sont détériorées de plus en plus.

3.2.2. Prolétarisation

En effet, avant les années 1960, le modèle bureaucratique imposait une autorité traditionnellement organisée et les enseignants devaient subir les règles officielles du système éducatif. Les enseignants travaillaient selon un mode ritualiste, «*routinisé*» et les élèves adoptaient le même comportement que leur enseignant (*conformité stratégique et ritualisme*). Cependant, l'école actuelle, même si elle s'est libérée des contraintes du noyau dur de la bureaucratie, se trouve confrontée à la sévérité d'un modèle présenté comme « professionnalisant » dans lequel le jeune enseignant est en situation de stress, du fait qu'il doit acquérir non seulement des connaissances disciplinaires, mais également des compétences très exigeantes afin de s'adapter à un monde changeant et à « l'économie du savoir » (« Le modèle bureaucratique, jugé couteux en non pertinent dans le nouvel environnement compétitif international se dégage au profit d'un modèle organisationnel de type managérial »)[59]. En outre, les classes d'élèves sont de plus en plus hétérogènes et les problèmes plus complexes accroissent dramatiquement le niveau de stress des enseignants du fait de la charge de travail. Bien évidemment, il s'agit en quelque sorte d'un décalage du mode de contrôle d'un type bureaucratique vers un mode plus

[59] Voir l'étude de Malet 2010 : 94

professionnel d'encadrement de son travail[60]. Autrement dit, comme le souligne Malet (2010 : 95), l'État-nation redéfinit son rôle dans le nouveau cadre de l'économie globale. Les États étant intégrés à ce cadre, les politiques d'éducation et de formation se sont déplacées du cadre national vers le cadre mondial économique, en favorisant la compétitivité entre eux tout en évaluant leurs résultats. Ainsi, l'État ne perd pas totalement son pouvoir d'intervention et de contrôle des systèmes éducatifs, mais il se réadapte tout simplement aux nouvelles conditions.

Par ailleurs, il semble que l'implication puissante du marché régule l'éducation de manière décisive valorisant dans la classe certaines pratiques plutôt technocratiques (par exemple l'introduction des TICE) et gestionnaires, mais qui conviennent aux grandes entreprises et à la gestion économique de l'Etat. Ces dernières favorisent le développement d'une « marchandisation » de l'éducation en marginalisant certaines autres sciences (humaines et sociales). Il s'agit d'une révolution vers une « logique de marché »[61] que le personnel éducatif, les parents et les élèves sont contraints comme consommateurs de suivre[62]. Le marché développe le modèle de la « markétisation » de l'école en tant qu'« achat », comme d'ailleurs il le fait avec les autres marchandises de la société moderne. Ce modèle entraîne la fonctionnalité d'une technicisation du métier et favorise les investissements commerciaux dans le domaine de l'éducation.

Dans son analyse (2000 : 99-100), Dubar encadre l'émergence du pouvoir du marché qui se trouve au cœur du processus de la « modernisation » dont le nouveau stade est la « mondialisation ». Plus précisément, dans ce cadre, les marchés financiers sont dominants en ce qui concerne les échanges à l'échelle mondiale et les capitaux circulent sans frontières. Selon Dubar, ce n'est pas seulement une affaire d'« entreprise » et de « marché », mais c'est aussi une affaire « politique », à savoir une affaire d'État.

Plus spécifiquement, le système universitaire et la formation professionnelle se tournent vers le secteur commercial[63] à la suite du déclin du financement des universités par l'État au niveau international. Ainsi, les autorités universitaires doivent

[60] Il s'agit d'une nouvelle forme d'intervention de l'Etat dans l'école. Michael Apple (1986) souligne que l'Etat a trouvé d'autres moyens de contrôler l'opération de l'école, alors qu'il intervenait directement avec le système bureaucratique. Voir la même opinion à Lessard, 2000 :107.
[61] Voir Tardif et Lessard, 2004 : 275-279.
[62] Voir Ballion, 1982
[63] Voir « *Globalisation et Universités. Nouvel espace, nouveaux acteurs* » (sous la direction de Gilles Breton et Michel Lambert), 2003, Éditions UNESCO, Les Presses de l'université de Laval.

subir les intérêts commerciaux. La formation est donc destinée à satisfaire les besoins de l'économie de marché.

Dans l'esprit commercial, la marchandisation de curriculum, et plus généralement la privatisation du système éducatif par les grandes entreprises, pourrait conduire éventuellement à la dégradation de la formation[64] des futurs enseignants en raison d'une demande de personnel non qualifié ainsi que d'une dégradation des conditions de travail. En d'autres termes, le travail enseignant se trouve confronté au risque de prolétarisation[65].

Dans cette situation, l'autonomie des individus serait un problème pour le marché. Elle empêcherait le développement d'une autorité commerciale. Le processus de prolétarisation s'accompagne d'une perte éventuelle et systématique d'autonomie des individus[66] (moins d'initiatives, moins de temps libre, moins de créativité, etc.). En effet, la nouvelle réalité des conditions de la profession enseignante a contraint les enseignants à travailler plus intensivement pour devenir « professionnels » (nouvelles compétences pédagogiques, utilisation des TICE, tâches administratives, etc.). Tout particulièrement, pour les femmes, la situation est plus critique, étant donné qu'elles représentent la majorité du corps professoral et le groupe professionnel le plus exploité. De ce fait, les enseignants sont devenus « prisonniers » des consignes du marché, ils perdent donc le contact essentiel avec leur travail. L'aliénation par l'objet de leur travail entraîne une crise identitaire.

Or, le travail enseignant est soumis à une série de conduites en raison des consignes du marché et les nouvelles générations voient l'école comme un « management » pour leur entrée qualifiée dans le monde du travail. Par conséquent,

[64] Une formation ne pourrait être destinée qu'à la satisfaction des besoins de l'économie de marché.

[65] Pour certains auteurs, à la place des termes professionnalisation/prolétarisation, «il serait plus juste de dire que le professionnalisme enseignant serait en voie de "transformation" et de "recomposition" : l'ancien professionnalisme est fondé en dernier ressort sur un "ethos de service public" (Lawn, 1996), serait remplacé par un professionnalisme de type "managérial", l'enseignant intégrant dans son identité les nouvelles réalités du marché et du nouveau management éducatif (Orga, 1995)» (voir chez Lessard, 2000:111). De même, pour Perrenoud (1996: 9) «la "prolétarisation" ne va pas ramener les enseignants à la condition ouvrière, ni au niveau de vie des travailleurs manuels. C'est d'une "dépossession" plus "symbolique" qu'il est question».

[66] Le marxiste Derber (1983) distingue deux types de prolétarisation: a) la " prolétarisation technique " qui comprend le contrôle sur le savoir et le processus de travail, b) la " prolétarisation idéologique ", la perte de contrôle sur les finalités de son travail et la politique de son organisme, toutes choses contrôlées par les gestionnaires (voir chez Bourdoncle, 1993 :93-94).

les élèves (et leurs parents) sont les consommateurs[67] de l'école/ « marchand », alors que l'enseignant devient par contrainte le gestionnaire du curriculum. De plus, cette tendance à la markétisation du système éducatif accroît les inégalités sociales entre les élèves. En effet, les producteurs du marché fournissent le modèle de l'acteur social «stratège»[68] développant une attitude de «consumérisme» chez les consommateurs, à savoir un comportement de rationalisation des achats de sorte que les mêmes acheteurs croient à leur liberté de choix. Ce «consumérisme» légitime la consommation des produits proposés par le marché et les producteurs l'encouragent de plus en plus. Ils donnent l'impression qu'il y a plus de liberté à choisir des «marchands», même si tous les «consommateurs» n'ont pas réellement la possibilité d'acheter tous les «produits». En fait, la «liberté» et le «choix» dans le marché éducatif est une illusion, car il concerne seulement ceux qui peuvent en disposer. D'ailleurs, tous ne peuvent être réellement acteurs libres, étant donné que des différences socio-économiques affectent profondément l'attitude de chacun. Par conséquent, la «diversité» à l'école est simplement selon l'expression d'Apple (1996 : 38), un terme nuancé[69] pour décrire la condition de l'*«apartheid» éducatif*.

3.2.3. Malaise des enseignants

L'autonomie professionnelle dans le travail enseignant est contestée des lors que certaines personnes et certaines tâches se trouvent impliquées dans un métier structurellement délimité. Dés leur formation initiale les enseignants sont toujours soumis à un modèle de travail prédéterminé par l'Etat, les programmes scolaires, les facteurs locaux de l'établissement scolaire et la stratégie du chef d'établissement. La revendication d'une autonomie dans la dynamique des relations demeure impossible. Autrement dit, c'est un « mythe ». Comme le fait observer Barrère (2002 : 34), la rationalisation croissante « rencontre une série de limites structurelles ». En effet, à partir de 1970, le pôle éducatif élargi (enseignants, CPE, conseillers d'orientation,

---

[67] Voir Perrenoud (1996 :11) «Les usagers (élèves et familles) ont des exigences de plus en plus élevées, osent les exprimer et se comportent en consommateurs avisés sur un marché qui met en compétition les établissements ou les professeurs».

[68] Voir Ballion, 1982:82.

[69] Apple, 1996 : 38 : « "Diversity " in schooling simply will be a more polite word for the condition of educational apartheid »

psychologues, surveillants, etc.) a empêché la division formelle du travail entre les différents acteurs dans l'établissement scolaire. De ce fait, la confusion des tâches[70] dans la relation pédagogique par tous les membres de l'activité d'enseignement pourrait conduire à un malaise et à une démotivation des enseignants.

Il va de soi que les problèmes mentionnés procurent un malaise qui peut rendre insupportable l'exercice du métier. Le *malaise* ou le terme *épuisement professionnel («teacher burn-out », à savoir* « se consumer »*)*[71] est devenu un objet d'étude durant ces trente dernières années[72] et les changements sociaux ont influé directement sur la fonction de l'école. Le rôle de l'enseignant devait s'adapter aux nouvelles situations socio-économiques. Mais, étant donné que ces situations sont imprévisibles pour trouver un plan général d'enseignement, l'enseignant débutant qui

[70] L'imposition de tâches davantage « artisanales » que pédagogiques (surveillance, activités administratives, etc.) a entraîné une dégradation du métier d'enseignant et un déclin du statut enseignant.

[71] Spécialement, le «burn-out» comme syndrome psychosomatique peut paralyser les mécanismes d'adaptation aux conditions du travail. Le syndrome du "burn-out" apparait comme une série de maladies, névroses, ulcères, maux de tête qui ont une relation directe avec les situations de stress. Sans doute, la profession d'enseignant de chaque niveau (primaire, secondaire, supérieur) est affecté considérablement et dans tous les pays. Notamment, pour le Maslach Burnout Inventory (Maslach, C. & Jackson, S. (1986). MBI: Maslach Burnout Inventory; Manual Research Edition, Palo, Alto, CA: University of California, Consulting Psychologists Press) à travers les déclarations de 1052 personnes de diverses professions (policiers, enseignants, infirmiers, travailleurs sociaux, psychologues, avocats, médecins) et il est établit que le métier d'enseignant fait partie des cinq métiers les plus soumis au stress. De plus, et puis les enseignants sont les premiers à souffrir du syndrome "burn-out". Dans la bibliographie, l'évaluation du burn-out peut se réaliser par le *Maslach Burnout Inventory*. En effet, Maslach en collaboration avec Jackson, a inventé cet outil pour mesurer la fatigue sentimentale (*emotional exhaustion*), la dépersonnalisation (*depersonalization*) et la faible estime de l'accomplissement personnelle (*reduce sense of personal accomplishment*).

[72] L'étude de Georges Fotinos et de José Mario Horenstein (2011 :63) montre que le concept de *burnout*, pour lequel il n'existe pas de traduction française a rencontre peu de succès comparativement aux termes de *malaise enseignant* et, plus récemment, de *souffrance des enseignants* .Le dispositif psychiatrique de la MGEN (Mutuelle Générale de l'Education Nationale), par son ampleur et sa politique d'innovation dans le cadre d'une mutuelle professionnelle (65 % d'enseignants) est une spécialité française. La production scientifique du personnel en charge du dispositif nous éclaire sur la vision médicale du burnout en France au regard des enseignants ». En ce qui concerne le manque de recherches en France, Georges Fotinos indique dans un entretien réalisé par François Jarraud : « *On manque de chiffres en France sur le stress et les maladies mentales des enseignants. On ne dispose que de deux statistiques en Hollande et en Italie, des pays suffisamment proches du notre pour que ces indications puissent être prises en compte….. Ainsi 17% des enseignants hollandais souffriraient de burnout. Pourquoi cela serait-il différent en France ? Il serait bon de faire une enquête. …..* ». Par ailleurs, a propos des facteurs précis qui expliquent le stress des enseignants, Fotinos soutient qu' « *On demande trop aux enseignants. Ils sont certains de ne jamais atteindre les objectifs des programmes dans certains endroits. On leur impose des horaires impossibles également. Par exemple changer de classe 6 ou 7 fois par jour, chaque heure, avec à chaque fois l'obligation de remotiver les élèves. C'est épuisant même quand tout va bien avec les élèves ! Les enseignants sont souvent victimes d'un conflit de valeurs. Ils sont souvent en désaccord avec ce que leur institution leur demande de faire. On peut parler d'intensification du travail, d'absence de reconnaissance, de montée des contrôles, d'hétérogénéité des classes. C'est l'accumulation de ces éléments qui font que le stress s'installe et que 28% des enseignants veulent quitter l'enseignement* ».

a reçu une formation initiale et qui a une image idéale du métier, vit un « choc » lorsqu'il est confronté à la dure réalité de la classe. Notamment, il est difficile pour les jeunes enseignants, dont la première affectation s'effectue dans les écoles «défavorisées», de construire une identité professionnelle sans une expérience et, bien souvent, ces mêmes enseignants ressentent un découragement et une démission par le travail. Les signes d'un malaise incontournable apparaissent et sont actuellement entretenus par certaines situations sociales et structurelles de l'école (voir Esteve et Fracchia, 1988 : 45). D'ailleurs, le professeur n'est pas la seule source d'informations et d'instruction à l'heure actuelle. De plus en plus, les TICE, la télé, la radio et la presse attirent les jeunes et le prestige d'enseignant est en déclin. En même temps, on observe le mépris et la contestation du métier par les parents, les élèves et la société en général, comme travail routinier et moins payé que les autres carrières de la fonction publique.

Il faut également noter comme facteur important du malaise enseignant la crise de la discipline (« le deuil de la discipline», voir Barrère, 2002 **:** 69-71). Au-delà de la hiérarchie des disciplines dans l'institution scolaire, la matière enseignée perd de plus en plus de sens face aux conditions réelles de travail, à la soumission à un matériel pluridisciplinaire, aux classes nombreuses, hétérogènes, à l'indifférence des élèves, au cadre strictement institutionnel comportant beaucoup de règles et de programmes très chargés, aux tâches administratives, aux réunions avec les élèves, les collègues et les parents, ainsi qu'à la violence croissante[73]. De plus, il existe un sentiment de *non-reconnaissance* par les élèves, les parents et, plus généralement, par toute la société à tous les niveaux de l'enseignement. Tout cela engendre chez les enseignants une fatigue et une déception qui les accompagne dans la classe et les empêche de prouver réellement et efficacement leurs compétences pédagogiques. Ils vivent une crise d'identité et une perte d'estime de soi, parce qu'ils ne peuvent pas concilier leur soi-idéal (qu'ils rêvaient de construire antérieurement) avec leur soi-réel dans la classe. Il s'agit plutôt d'un sentiment d'échec par rapport à une réussite personnelle dans son travail, c'est-à-dire d'un sentiment de ne plus pouvoir réaliser ses objectifs. C'est pourquoi, ils éprouvent un « vide » dans leur travail

[73] Par conséquent, « l'amour de la discipline » qui construisait une vision positive du métier d'enseignant durant la période de la formation universitaire diminue. D'ailleurs selon l'expression de Baumard (2009 : 51) *« Si on aime trop sa discipline, on risque d'être déçu ».*

(« *dépersonnalisation* ») et beaucoup d'entre eux quittent ou pensent quitter le métier dès leurs premières années d'affectation[74].

D'autres études relatives à l'*épuisement professionnel*, souvent évoqué en termes de *burn out*, attribuent aux enseignants les caractéristiques d'une fatigue non seulement physique (maladies cardiovasculaires, problèmes musculaires et vertébraux), mais aussi psychique[75](dépression, détresse psychologique, épuisement professionnel). Plus précisément, selon Brunet (1996)[76] « l'individu risque de développer des troubles psychiques et/ou physiques et, par conséquent, de sombrer dans l'épuisement professionnel. La profession enseignante est considérée comme étant un emploi à haut risque de stress et d'épuisement professionnel ». L'individu peut notamment épuiser son énergie dans le travail et il peut avoir tendance « à la déshumanisation de la relation, avec notamment une représentation dépersonnalisée et négative des élèves, des parents et collègues ».

Il est cependant significatif que, durant ces dernières années, un nombre élevé d'enseignants éprouvent un sentiment de solitude devant l'évolution des programmes et les nombreuses « réformes ». Notamment, l'institution n'aide pas suffisamment les enseignants à aménager ces « crises ». Plus précisément, Heutte (2007) attribue cette situation « chaotique » au niveau élevé de stress dans l'institution éducative et à la dégradation des relations entre ses acteurs. C'est qui est considéré comme le « *burn out institutionnel* »[77]. Cet auteur précise que cette désaffectation et ce manque de

---

[74] Surtout, aux Etats-Unis, « la moitié seulement des diplômées d'un programme de formation d'enseignants accède à l'enseignement. De cette moitié, 50% quittent le métier au cours des cinq premières années de pratique, ce qui est un taux de perdition de 75% » (voir Lang dans Lessard et Tardif, 2004 : 3)

[75] D'après l'Agence européenne pour la Sécurité et la Santé au travail, « *le stress survient lorsqu'il y a déséquilibre entre la perception qu'une personne a des contraintes que lui impose son environnement et la perception qu'elle a de ses propres ressources pour y faire face. Bien que le processus d'évaluation des contraintes et des ressources soit d'ordre psychologique, les effets du stress ne sont pas uniquement de nature psychologique. Il affecte également la santé physique, le bien-être et la productivité* ». D'ailleurs, selon le modèle de Karasek (1979), il existe une corrélation négative entre la demande psychologique et la latitude décisionnelle. Ce qui signifie qu'un niveau de demande psychologique élevée et une faible latitude décisionnelle peuvent augmenter le risque de troubles physiques et mentaux. Ce risque s'accroît au moment où la combinaison mentionnée est accompagnée d'un manque de soutien social au travail (défini par l'aide et la reconnaissance des collègues et des supérieurs hiérarchiques).

[76] Voir la recherche de Dominique Cau Bareille, 2009.

[77] Deux autres études (Fotinos, 2005a, 2005b, voir l'article de Heutte 2007, *« Le burnout institutionnel : un chaos psychologique qui altère la créativité de tous les acteurs du système éducatif »*, http://jean.heutte.free.fr/spip.php?article82) soutenues par la Mutuelle générale de l'Éducation nationale (MGEN), mettent en valeur l'importance du moral des enseignants et de leur qualité de vie, dans le climat scolaire. Plus particulièrement, cette dégradation de la qualité de travail a les caractéristiques suivantes :

- 80% des directeurs de collèges et de lycées déclarent être de plus en plus soumis au stress.

soutien adéquat de la part des acteurs de la formation initiale ou continue et du corps d'inspection conduit les enseignants dans des situations difficiles sans qu'ils puissent affronter les problèmes des élèves et, plus généralement, ceux de l'institution. Ce qui a des conséquences sur la qualité de vie et le travail des enseignants et ce qui a une incidence non seulement sur leur sentiment d'efficacité personnelle, mais aussi, pour certains, sur leur santé mentale. Tous ces problèmes ne laissent pas le temps aux enseignants de réaliser les missions qui les avaient motivées à exercer ce métier[78]. Ce « *chaos psychologique* » concerne tous les acteurs qui ont des difficultés à trouver des moyens de résoudre les problèmes de l'institution et à avoir suffisamment de créativité pour faire progresser les élèves et, en général, l'ensemble du système.

Du fait de la crise de l'École et du malaise enseignant, les jeunes enseignants éprouvent des difficultés à s'adapter au métier. À tous égards, il semble que la crise de l'École et le malaise des enseignants soient étroitement associés, ce qui constitue un obstacle important au processus de construction d'une identité professionnelle forte (voir Guibert, Lazuech et Rimbert : 2008 : 205).

-26 % des directeurs du secondaire sont peu ou pas satisfaits.
-52% des enseignants du secondaire affirment que leurs conditions de travail se dégradent.
-85% se jugent "plutôt" ou "tout à fait pessimistes" sur l'avenir du système éducatif.
En outre, sur les dix dernières années, la détérioration des liens professionnels entre les directeurs et l'inspecteur est considérable : 63 % considèrent en effet que les inspecteurs ne sont pas à l'écoute de leurs demandes, 57 % que la hiérarchie ne les soutient pas et 45 % que les informations transmises par les supérieurs hiérarchiques leur apportent « assez peu » ou « très peu ».

[78] Dans leur rapport de recherche « Évaluation de la santé mentale au travail », Brun, Biron et Martel (2003, voir dans l'article de Heutte, 2007) parviennent globalement à la même conclusion. Selon eux, quatre principaux facteurs de risque, en ordre décroissant d'importance, portent atteinte à la santé mentale au travail : la surcharge quantitative, le peu de reconnaissance de l'entourage, les rares relations avec le supérieur, la faible participation aux décisions et le manque de circulation de l'information.

3. 3. Vers quelle évolution du métier ?

Au-delà de la vision des années 1990 d'une « professionnalité globale »[79] dans le cadre du rapport Bancel, à l'heure actuelle, la conception de la professionnalisation du métier a encore évolué. Face aux nouvelles conditions de travail, aux écoles défavorisées, aux classes hétérogènes et aux difficultés scolaires, les perspectives des IUFM sont orientées vers une formation de l'adaptation aux divers contextes socioculturels. Il s'agit d'une formation en peu plus pragmatique pour que les futurs professeurs puissent approcher la nouvelle réalité sans avoir des représentations idéalistes. Cette logique coïncide avec l'hypothèse que pour devenir efficace en situation de travail dans différents contextes socioculturels, il faut être « *décontextualisé et rationalisé* » (voir Chatel, Rochex, Roger 1994 : 20).

Dans la même optique, selon les particularités de chaque région, cette professionnalisation a été liée à un large projet de décentralisation à partir de 1981, dont les enjeux socio-économiques sont très importants. Comme le souligne Barrère (2002 : 36), ces projets territorialisés ont pour les uns « *une logique marchande inégalitaire* » et, pour les autres, ils favorisent la *« démocratie locale »*. Pour d'autres encore, ce projet se traduit par le développement de nouveaux modes de régulation des systèmes scolaires en tant qu'« investissement » de l'Etat dans l'école actuelle (voir Lang dans Lessard et Tardif, 2004 : 4). Selon Hargreaves (Voir Lessard, 2000 :111), ce plan contraint les enseignants à développer un «*professionnalisme partenarial*» et des «*relations interprofessionnelles*» articulées[80]. La démarche de la décentralisation rationalisant le travail des agents scolaires surcharge non seulement

[79] On trouve dans l'article de Bourdoncle (1991) une clarification des termes *professionnalisation, professionnalisme, professionnalité, professionisme*. On a déjà rappelé le triple sens de ce premier terme à la page 30-31. En ce qui concerne le deuxième terme, *professionnalisme*, est l'adhésion individuelle à la rhétorique et aux règles collectives, à une conscience professionnelle, à une exigence d'efficacité dans un milieu où se développe le processus d'une socialisation professionnelle. Le troisième terme, *professionnalité*, signifie le processus d'un développement professionnel qui comporte une rationalisation des connaissances individuelles et collectives ayant pour but l'amélioration des capacités et l'élévation statutaire de tous. Il s'agit des actions principales du ministère de l'éducation sur les programmes de la formation continue. Le dernier terme *professionnisme* comporte un sens corporatiste issu des associations, des syndicats et des corporations aux Etats-Unis. Il s'agit des actions collectives organisées par les groupes professionnels pour la revendication de leur autonomie, de l'amélioration des conditions du travail. De manière neutre, ce terme se définit par les stratégies et rhétoriques collectives comme un processus de transformation du métier en profession.

[80] Après les années 60 a commencé une période, que Hargreaves appelle *post-professionnelle* et *post-bureaucratique*. Il s'agit d'une période durant laquelle se développent de nouvelles relations « interprofessionnelles et partenariales avec divers acteurs sociaux intervenant auprès des jeunes, les parents, les organismes communautaires et l'environnement en général ». (Voir Lessard, 2000 :111).

les enseignants de tâches supplémentaires, mais encore elle encadre leur autonomie autour d'un cercle de parents, d'inspecteurs, de communautés locales dans la gestion des établissements. On parle donc d'une autonomie contrainte par l'institution.

CHAPITRE II

CHAPITRE II. COMMENT LA SOCIOLOGIE A-T-ELLE PENSE LES DEBUTS DE METIER ENSEIGNANT ?

Examiner l'expérience du futur enseignant, de l'université à la formation professionnelle, nous amène à inscrire l'étude de sa formation dans certaines théories. Ainsi, dans ce chapitre, nous étudierons la formation universitaire et professionnelle des jeunes enseignants selon différentes optiques sociologiques afin de comprendre les dimensions variées que pourrait avoir cette question. En premier lieu, nous aborderons la question du point de vue fonctionnaliste et nous verrons l'importance donnée à la cohésion des individus pour la fonctionnalité du système. En second lieu, du point de vue interactionniste, nous mesurerons l'importance de l'expérience de l'individu dans le système, en tant qu'accomplissement de sa socialisation avec les autres individus du système. Nous entreprendrons ensuite une micro-macro analyse sociologique de la question en reliant les deux optiques de notre question qui se focalise sur l'institution (université-IUFM-établissement scolaire) et sur l'individu (étudiant). Enfin, nous présenterons quelques analyses sociologiques contemporaines sur la formation des enseignants puis nous tenterons une critique de ces dernières.

1. Du point de vue fonctionnaliste

Le concept sociologique de l'expérience des futurs enseignants au cours de leur formation a été analysé de manière très différente par les sociologues. Quoi qu'il en soit, le rôle des institutions universitaires est central dans toutes les théories sociologiques car les études oscillent toujours entre l'espace offert des institutions, à savoir le nombre fixe de postes, et la sélection des individus, à savoir le nombre de personnes recrutées dans cet espace. Pour les fonctionnalistes, l'institution détermine notamment le nombre de postes de recrutés selon les évolutions économiques et les besoins de la société. Dans cette optique, l'harmonisation de l'institution avec les évolutions socio-économiques est absolument nécessaire étant donné que la professionnalisation de toute la formation est déjà imposée à tous les domaines, ce qui signifie que les compétences et les connaissances demandées sont de plus en plus exigeantes pour la résolution des problèmes. De ce fait, le nombre de postes est

strictement fixe et les individus sélectionnés sont acceptés dans un cadre organisé selon des règles certaines, des valeurs communes et une formation précise. Pour les fonctionnalistes, cette formation professionnelle, validée par des titres universitaires (bac+3 ou bac+5), contribue à la bonne fonctionnalité du système éducatif dans la société.

Plus précisément, ce dernier schéma de la sélection par l'institution est appliqué pour les futurs enseignants en France, non pas réellement dans l'université[1] mais dans les IUFM, et surtout à l'entrée du métier d'enseignement. Principalement, les concours des CAPES, CAPEPS et de l'Agrégation déterminent institutionnellement la voie des candidats vers les métiers d'enseignement. Dans ce cas, le nombre de postes est délimité et les critères de participation à ces concours deviennent de plus en plus compliqués en vue de la masterisation (bac+5), prenant déjà en considération la préparation particulière à l'Agrégation (classes préparatoires). Selon les fonctionnalistes, ce plan de sélection des enseignants débutants de haute qualité serait très positif, non seulement parce qu'il permet d'élever leur niveau universitaire et leurs compétences professionnelles (cette seule raison contribuerait d'ailleurs à l'élitisme,), mais surtout parce qu'il offre aux enseignants français des possibilités de mobilisation et d'adaptation à un cadre européen et international déjà compétitif. Ce dernier révèle toute l'importance de la théorie fonctionnaliste.

Du point de vue de Durkheim, l'institution universitaire ne représenterait rien sans les individus[2]. La cohésion sociale et morale entre les étudiants, les professeurs, les formateurs et les autres acteurs est d'une grande importance pour que le système fonctionne efficacement. Ainsi, l'intégration sociale des débutants enseignants dans l'université et, en général, dans le système éducatif est nécessaire pour éviter les problèmes de l'*anomie* entre l'institution et les individus à condition que ces derniers aient une conscience morale, une responsabilité inspirée de l'institution et que, par conséquent, ils soient solidaires, qu'ils partagent des valeurs communes, et une même éducation morale[3].

[1] En fait, il n'y a pas de sélection dans l'université en ce qui concerne les filières disciplinaires qui conduisent aux métiers d'enseignement, hormis quelques rares examens de fin d'année (voir Bourdoncle et Lessard 2003 : 156).

[2] C'est la célèbre thèse de Durkheim sur la socialisation : « quoique la société ne soit rien sans les individus, chacun d'eux est beaucoup plus un produit de la société qu'il n'en est l'auteur » (voir Dubar et Tripier, 1998 : 71).

[3] Cette éducation morale qui assure selon Durkheim une harmonie entre la société et les individus s'applique souvent à la résolution des grands problèmes socioéconomiques des sociétés modernes (voir

En ce qui concerne la dynamique de l'institution envers les individus dans le cadre fonctionnaliste, on peut également se référer à l'opinion des sociologues britanniques[4], selon lesquels les futurs enseignants, et les enseignants en général, sont exclusivement dépendants du ministère de l'Éducation. Les réformes de la formation et les programmes scolaires déterminent le comportement et la culture des jeunes enseignants. C'est d'ailleurs ce ministère qui décide des nouvelles règles du système éducatif, qui délivre des diplômes, qui modifie les programmes, et les enseignants doivent obéir à ses consignes. C'est pourquoi, selon les mêmes auteurs, les enseignants sont avant tout fonctionnaires d'État et ne peuvent devenir totalement des *professionnels.* De toute façon, les sociologues britanniques défendent la prolongation de la formation spécialisée afin que les futurs professionnels puissent servir efficacement la société. Ils s'opposent cependant à la sélection injuste des candidats dans les systèmes de la formation et revendiquent l'accès au plus grand nombre.

Cependant, pour Parsons[5], l'enseignant peut se former comme un professionnel[6]. Ce qui signifie qu'il peut avoir un contact direct et constant avec les connaissances et le service du public (les élèves). Il se prépare pour un champ délimité, mais organisé et reconnu, afin d'offrir ses services. Toute action est bien évidemment limitée à ce champ et, par conséquent, les relations qui se développent entre les individus sont institutionnelles. Ce qui est important dans cette institution, c'est que l'enseignant puisse répondre aux besoins. Parsons[7] accentue notamment, le sens de la socialisation qui a lieu dans les institutions de la formation, et surtout dans l'École. La fonction du système éducatif en tant que sous-système de la société contribue à la cohérence de la société elle-même et, surtout, l'École représente l'enseignement officiel.

---

les termes habituels employés dans les réformes : *travail collectif, conscience morale collective, nécessité d'une éducation morale*).

[4] Carr-Saunders et Wilson, Angleterre, 1933, voir chez Dubar et Tripier, 1998 **:** 79

[5] États-Unis, 1939, voir chez Dubar et Tripier, 1998: 86

[6] Parsons distingue l'activité professionnelle de celle du fonctionnaire et de celle du bussineman. Le professionnel est celui qui sert le mieux la société moderne, parce qu'il offre directement ses services à ses clients, alors que le fonctionnaire effectue un travail bureaucratique dans lequel il est engagé. Le bussineman aspire quant à lui à vendre ses produits aux consommateurs. Si l'on suppose que l'enseignant travaille comme un fonctionnaire, il est engagé dans les consignes de la bureaucratie d'État.

[7] Voir Parsons, 1959: 297-318.

1. L'analyse de la sociologie critique : Bourdieu et Passeron

De plus, dans une macro-niveau analyse, Bourdieu, Passeron et d'autres parlent de la reproduction des structures sociales, et notamment du capital culturel. Plus précisément, les deux sociologues ont parlé de l'*habitus* qui est intériorisé dans les individus et qui aide à la *reproduction* de la structure de domination. La théorie de Bourdieu et Passeron a été contestée par d'autres chercheurs. En particulier, Bourricaud (1975 : 590) inscrit leur théorie dans le cadre d'une médiation entre l'ordre des déterminations sociales et l'ordre des motifs individuels. Il relève dans cette théorie une double ambigüité. En ce qui concerne la première ambiguïté, selon Bourricaud, l'individu n'apprend pas seulement des savoirs prédéfinis et ne s'adapte pas seulement aux rôles déterminés dans la société, mais il est aussi disponible pour les autres connaissances : « Le capital culturel ne consiste pas en un stock d'excellences, qui correspondraient univoquement du côté des individus à l'emploi et au statut que la société leur assignerait dans une hiérarchie préexistant au processus d'allocation. La société inculque aussi des dispositions très générales ». Les sociétés industrielles ont d'ailleurs besoin de compétences techniques accélérées. Ainsi, Bourricaud juge que la théorie du capital culturel n'est pas adaptable dans le contexte capitaliste : « Si dans les sociétés industrielles ¨avancées¨ la socialisation se réduisait à l'¨inculcation¨ de quelques habitus rigides, on voit mal comment elle pourrait remplir la fonction de ¨reproduction¨ qui lui est assignée. En d'autres termes, surtout dans le cas de nos sociétés, on ne peut attribuer cette fonction aux habitus que si on traite leur acquisition, non comme un dressage, mais comme un deutero-learning ». En ce qui concerne la seconde ambiguïté de la notion d'*habitus*, il n'est pas clairement établi s'il s'agit d'orientations intellectuelles ou de normes morales, parce que l'intériorisation n'a pas le même sens dans ces deux cas. Bourricauld suppose que, dans le premier cas, l'individu est disponible pour développer son attitude dans son espace, alors que, dans le deuxième cas, l'individu est contraint de suivre certaines valeurs de manière obligatoire. Ce qui signifie que Bourdieu et Passeron ne précisent pas les limites et les marges d'action de l'individu dans l'espace. En général, leur travail fait l'objet de critiques en raison du manque de volontarisme et d'interaction en ce qui concerne la notion d'*habitus* et du fait de l'absence

d'interprétation précise sur les transformations macro-historiques ainsi que les résultats des stratégies conscientes de la part de l'ensemble des acteurs[8].

Par ailleurs, dans le même domaine théorique, si la notion d'acteur social n'est pas totalement absente, elle est d'une certaine manière problématique, parce que le processus de reproduction ne nous permet pas de voir clairement l'interaction des acteurs. Il a donc été notamment reproché[9] à Bourdieu l'absence de rôle d'acteur social et le fait de représenter les individus comme de simples vecteurs du capital culturel.

3. Du point de vue interactionniste

Les interactionnistes[10] ont également insisté sur l'importance du processus de socialisation des individus dans l'institution, mais non pas à la manière optimiste des fonctionnalistes. En fait, ils considèrent qu'au-delà du partage des valeurs communes les individus vivent dramatiquement l'expérience de leur socialisation. Selon eux, ce n'est pas l'institution qui fixe le nombre des entrants dans le métier d'enseignant mais, d'une manière idéalisée, c'est la matière spécialisée elle-même qui n'est pas accessible à tous. Comme l'explique Hughes[11], l'accès direct aux connaissances, accès « *caché et un peu honteux de la profession* », est limité à un certain nombre, par la voie de la sélection.

D'après Hughes, la formation des jeunes enseignants est d'ailleurs conçue comme un processus d'accomplissement de soi. Il y a une dynamique qui dépend des trajectoires biographiques des individus directement influencés par les relations qui sont développées dans le champ de la formation. Ce qui signifie que, dans ce processus d'interaction, si les individus sont nombreux à réaliser les mêmes activités, à apprendre les mêmes connaissances disciplinaires, selon des règles et des valeurs à

[8] Plus précisément, contrairement à Bourdieu, Mouzelis considère que la notion d'*habitus* est complémentaire de la notion d'interaction (voir Mouzelis, 1995 : 104-117 pour les six observations de Mouzelis au Bourdieu).

[9] Il est reproché à Bourdieu de négliger le rôle de l'acteur social dans sa théorie. Mehan souligne (1992 :324) : « Heureusement, des études ethnographiques récentes (quelques-unes spécialement influencées par les choix théoriques de Bourdieu et d'autres non directement influencées par eux) nous permettent de pénétrer la façon dont le capital culturel agit dans des contextes donnés ».

[10] Voir l'analyse de Dubar et Tripier, 1998, sur les sociologues de Chicago (Everett Hughes, Howard Becker, Anselm Strauss, Simmel et Park).

[11] Voir Bourdoncle et Lessard, 2003 : 155.

partager, cette expérience est cependant vécue d'une manière subjective différente par chacun d'entre eux.

En particulier, le travail du futur enseignant dans le champ universitaire puis dans la classe est vécu comme un processus subjectif qui s'observe dans la dynamique des relations avec les autres. Plus précisément, pour l'enseignant débutant, la diversité des contextes (université, IUFM, établissements scolaires) et le type d'échanges en relation avec son « histoire biographique » (interaction et biographie) déterminent ses représentations du métier et ses diverses positions pédagogiques au cours de sa carrière professionnelle. Il s'agit toutefois d'une identité professionnelle instable étant donné que chaque contexte correspond à un travail subjectif de soi-même différent[12]. De ce fait, l'identité d'enseignant traverse des crises importantes. Et c'est précisément cette pluralité de contextes qui permet la construction des identités tout au long du déroulement du cycle de vie, mais qui, en même temps, empêche l'élaboration d'une définition cristallisée du métier d'enseignant.

En outre, contrairement à l'aspect fonctionnaliste principal de l'institutionnalisation de la formation des futurs enseignants, dans une perspective interactionniste, c'est avant tout les relations entre les individus qui construisent l'ordre, selon Simmel. Cet ordre est ensuite éventuellement intériorisé jusqu'à devenir une habitude. Les étudiants et les professeurs vivent cet ordre comme donné, du fait qu'ils ont naturellement intériorisé les normes de l'institution mais cet ordre est en réalité apparu d'après les interactions d'eux-mêmes[13] .

Il est également intéressant de considérer la formation des enseignants dans l'optique de Strauss[14], qui, en opposition à l'idée de valeurs communes d'institution de Parsons, soutient l'existence de plusieurs institutions et d'une mosaïque de rôles. Pour exemple, selon cette idée de Strauss, il y a, d'une part, l'université et les disciplines qui conduisent au professorat, les examens spécifiques, l'IUFM, les concours de recrutement, les stages et les observations dans les établissements scolaires, les établissements scolaires favorisés et les établissements difficiles (ZEP).

[12] Selon Hughes, la personne elle-même est la mieux placée pour décrire et analyser son travail (voir Dubar et Tripier, 1998 : 93). Elle 'inscrit dans une trajectoire et peut doc concevoir elle-même le cycle de vie du sujet humain.

[13] Simmel considère l'assimilation du rôle des personnes comme un processus d'interactions entre elles. Il précise notamment que *¨plus les personnes sont anonymes et impersonnelles, plus elles pourront se substituer les unes aux autres et plus elles pourront assurer au groupe une conservation ininterrompue¨* (voir Dubar et Tripier, 1998 : p. 96).

[14] Voir l'analyse de Dubar et Tripier, 1998.

Il y a, d'autre part, beaucoup de personnes, les étudiants intéressés par les métiers de l'enseignement, les étudiants qui ne sont pas orientés vers ce métier, les professeurs d'université des différentes disciplines, les formateurs des IUFM, les tuteurs responsables de l'accompagnement des débutants enseignants. Il y a par ailleurs, par la suite, plusieurs autres acteurs, les chefs d'établissement, les collègues, les CPE, les psychologues, les COP, et bien évidemment les élèves et les parents. Plus précisément, Strauss voit dans cette diversité des associations et des rôles un espace d'interactions mutuelles positives ou conflictuelles. Il y voit la perspective d'une communication réelle et dynamique.

Goffman identifie également dans les institutions de formation les individus selon leurs rôles distinctifs et il étudie leurs interactions (« identification catégorielle »[15]). C'est principalement l'interaction entre les acteurs dans un ou plusieurs cadres de formation qui révèle le dynamisme des individus avec les autres acteurs. Il s'agit d'une intersubjectivité plutôt que d'une subjectivité, ce qui signifie que Goffman insiste sur la forme catégorielle des personnes qui observent leurs manifestations extérieures en présence. Il semble ne pas s'intéresser à leur forme individuelle, à savoir à la manière dont ils conçoivent de l'intérieur leurs interactions[16].

Ensuite, à la fin des années 1960, l'évolution des conditions socio-historiques favorise l'apparition de nouvelles approches théoriques qui ont pour axe central les structures économiques de contrôle des marchés (mouvement du capitalisme, théories néo-marxistes) en relation avec les relations de pouvoir (formes de pouvoir d'État dans la société, théories néo-wébériennes).

[15] Goffman distingue deux formes fondamentales d'identification : « La forme catégorielle qui implique de placer l'autre dans une ou plusieurs catégories sociales, et la forme individuelle par laquelle l'individu observé est rattaché à une identité unique et distinctive par le moyen de l'apparence, du ton de la voix, de la mention du nom ou d'autres dispositifs différenciateurs de la personne » (voir Singly et Martuccelli, 2009 : p. 29).

[16] C'est la raison pour laquelle les sociologues contemporains s'opposent à Goffman. Plus spécifiquement, les sociologues considèrent aujourd'hui que Goffman développe une analyse sociologique de l'individu insuffisante, parce qu'il n'analyse pas la part de subjectivité des individus dans les cadres sociaux. C'est pourquoi ils perçoivent l'analyse de l'interaction de Goffman comme d'autres variantes microsociologiques : l'interactionnisme, la phénoménologie ou l'ethnométhodologie (voir Martuccelli et De Singly, 2009 : 29).

4. Micro-macro analyse de l'étude

À partir des années 1960, de nouvelles approches théoriques très variées sont apparues, en relation avec l'étude de l'action humaine[17]. Plus particulièrement, elles ont considéré l'individu comme un acteur réflexif et elles ont reconnu l'importance du sens du langage dans la vie sociale. Jusqu'à présent, on a vu que, selon Parsons, la société (objet) prédominait sur l'acteur humain (sujet). Désormais, selon Giddens, la société et l'individu sont les deux aspects qui déterminent la vie sociale. Giddens, qui a développé les idées fondamentales de la théorie de la structuration, voit que les relations sociales se structurent sans cesse dans le temps et dans l'espace à travers la dualité du structurel, conçu comme moyen et comme résultat. Sa théorie est liée à l'idée de contextualité, à savoir à l'interaction entre l'espace et le temps qui concerne les acteurs et leur type de communication. Si l'on inscrit la formation des enseignants dans ce schéma théorique, on peut distinguer deux pôles : l'un comprend les étudiants-futurs enseignants et les universitaires comme acteurs sociaux (sujets) et l'autre comprend l'université-l'IUFM, le système éducatif en général, comme société (objet). Pour Giddens, l'un dépendrait de l'autre et l'un serait tout à la fois la cause et le résultat de l'autre. Cette interdépendance s'explique, d'une part, par le fait que les universités sont structurées par la culture académique et les sciences que les mêmes individus construisent (l'université est dans ce cas le résultat de l'action humaine) et, d'autre part, par le fait que les individus sont intégrés (consciemment ou non) aux normes et aux valeurs solides du système universitaire (dans ce second cas, les individus intégrés sont le résultat du système. Quoi qu'il en soit, selon Giddens, cette fonction de la dualité existe toujours en même temps.

Du point de vue de l'individu (« micro »), Dubet[18] voit dans le processus de l'intégration des acteurs sociaux un effort d'identification du soi par les autres. Ce qui signifie que les acteurs ou les groupes s'assimilent (ou s'opposent[19]) aux modèles culturels et aux normes en vue du *maintien d'une identité sociale.* Ainsi, selon Dubet, les étudiants et les autres collectivités universitaires considèrent le cadre universitaire

[17] Voir Giddens, (1984).
[18] Dubet, F. (1994), *Sociologie de l'expérience*, Paris : Seuil, p. 137-138.
[19] L'interaction entre les acteurs dans la micro-prospective inclut non seulement l'action mais aussi la réaction contre des contraintes imposées par la société (voir l'article de Hugh Mehan 1992 : 320 in Jean-Claude Forquin, (1997) *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques.* Paris *:* De Boeck).

comme un champ dans lequel ils pourraient réussir leur affiliation[20] en bénéficiant de la reconnaissance sociale. Dans ce cas, la soumission aux règles de l'institution assure le maintien de l'identité du soi. Les acteurs sont non seulement assimilés aux normes présentes mais aussi aux normes absentes, ce qui signifie que, dans le cadre universitaire, il existe un certain nombre de normes qui ne sont pas présentes dans la conscience des individus, du fait qu'elles sont tout simplement routinières. Il s'agit d'un « *code profond* » que les acteurs suivent automatiquement dans leur vie académique et qui résulte bien évidemment de la répétition des activités quotidiennes[21]. Ces activités ont d'ailleurs une fonction latente, dans la reproduction des conditions qui favorisent leur développement. Ainsi, selon la théorie de la structuration[22], les pratiques interactionnelles dans les champs universitaires contribuent à la stabilisation (l'institutionnalisation) des habitudes sociales dans le temps et dans l'espace.

Du point de vue de la société (« macro »), loin de l'individu, ce sont les structures[23] qui organisent principalement la vie sociale. Il s'agit des forces structurelles, ainsi que des contraintes économiques et politiques qui imposent aux acteurs l'application des consignes des nouvelles réformes. Plus particulièrement, les gouvernements politiques exigent souvent un changement structurel radical dans tous les domaines. De ce point de vue, il n'y a pas d'action réflexive des membres de la société, nécessairement soumis aux normes des structures. Ce qui est conforme à la position des fonctionnalistes « normatifs » et des marxistes « structuralistes »[24] (Giddens, 1984 : 30).

Par ailleurs, le principal domaine de l'étude micro-macro n'est ni l'expérience d'acteur ni l'existence de formes sociétales, mais surtout les habitudes et les pratiques sociales dans l'espace et dans le temps. Ces pratiques qui ont une extension

[20] Voir Coulon, 1997.
[21] Voir Dubet, 1994 : 138 : « un conducteur expérimenté oublie ce qu'il fait quand il conduit, il ne projette véritablement qu'une faible part de ses gestes, mais il est capable de les expliquer si l'occasion lui en est offerte ».
[22] *Structuration* : procès des relations sociales qui se structurent dans le temps et dans l'espace via la dualité du *structurel* (le *structurel* en tant que medium et résultat, Giddens 1984 : 444).
[23] La *structure* (absence de sujet, hors du temps et de l'espace) est considérée comme des règles et des ressources impliquées de manière répétitive dans la reproduction sociale. La plupart des règles impliquées dans la production et la reproduction des pratiques sociales sont acceptées par les acteurs. Les caractéristiques institutionnelles des systèmes sociaux ont des propriétés structurelles en ce sens que les relations se stabilisent dans l'espace et dans le temps (Giddens, 1984). Pour les fonctionnalistes et la majorité des analystes sociaux, la *structure* est considérée en tant que modèle des relations sociales ou des phénomènes sociaux.
[24] Selon Marx, les hommes construisent l'histoire mais dans des conditions qu'ils n'ont pas choisies (voir Giddens, 1984).

importante dans l'espace-temps peuvent être considérées comme *institutions* selon Giddens. Plus particulièrement, les institutions universitaires sont les produits solides des pratiques interactionnelles entre les acteurs. Dans ces institutions, les individus sont soumis à la même formation, aux mêmes règles, et ils s'adaptent à une culture institutionnelle. De plus, de cette manière, les acteurs participent[25] aujourd'hui consciemment et inconsciemment à la reproduction des structures qui assurent le maintien de l'institution universitaire.

Pour les sociologues britanniques contemporains[26] la dualité entre structure (« macro ») et acteur (« micro ») pose des problèmes lorsque les deux traits sont examinés séparément, cette distinction pouvant engendrer des structures « fausses ». Selon eux, les processus interactionnels ne peuvent être indépendants de leur contexte, *de ses conditions objectives d'existence*[27]. Les structures sociales ne peuvent être traitées comme une *abstraction réifiée.* La relation entre les deux est réciproque et l'examen approfondi des activités interactionnelles rend possible l'étude de la contextualité des structures sociales dans les pratiques des individus. Cet examen des pratiques interactionnelles aide à la compréhension des problèmes particuliers dans le domaine de la formation des enseignants, notamment la structure de l'inégalité (voir Mehan, 1992 : 345), de l'inefficacité de la formation ou du malaise enseignant. Il va de soi que les sociologues britanniques de l'Éducation traitent la structure sociale comme résultat des processus interactionnels.

[25] Au contraire**,** selon Foucault, même si ses écrits sont antérieurs à ceux de Giddens et Dubet, l'individu est soumis au système et apprend à être disciplinaire (« *la mort du sujet », « la fabrication de l'individu disciplinaire »*). Dans ce cas, le sujet constitue l'effet et non la raison du système. Le *pouvoir* peut manipuler les individus par des appareils dynamiques afin qu'ils soient disciplinaires (selon les sociologues contemporains, la théorie faucauldienne cache une possibilité d'émancipation pour les individus. C'est-à-dire que l'individu n'est pas totalement aliéné mais qu'il peut se trouver dans une situation de subjectivation puis d'émancipation du pouvoir (voir pour *le paradoxe fondamental* dans l'œuvre de Foucault, Martuccelli, 2005 : 7). Par exemple, dans le cadre de la théorie foucauldienne, les enseignants sont fabriqués par les institutions selon une certaine formation (universitaire, professionnelle) déterminée par le programme du ministère de l'Éducation. Les mêmes individus subissent les réformes constantes non seulement par contrainte, mais surtout par discipline. Ce qui signifie que le système forme les individus de cette manière afin d'assurer la continuité de sa fonction. Or, à mesure que les individus sont de plus en plus obéissants, le système accroît son pouvoir.

[26] Voir Forquin, 1997 et Martuccelli et De Singly, 2009.

[27] Voir Martuccelli et De Singly, 2009 : 45.

5. Perspectives sociologiques récentes

Les travaux sociologiques récents (voir Dubet et Martuccelli, 1996, Martuccelli et De Singly, 2009) repoussent peu à peu l'idée d'institution[28], parce que les individus sont actuellement confrontés à des situations complexes et incertaines. Notamment, selon Dubet[29], il y a généralement un déclin des institutions. Selon lui, l'École n'est plus une institution, parce qu'*«* elle repose sur une gestion plus individualisante des expériences, et moins sur des accords consensuels stabilisés ». De ce fait, les études sur la sociologie sont actuellement en décalage avec leur objet. Plus spécifiquement, comme le note Martuccelli (2005), à *la vision descendante* (de la société à l'individu) des théories classiques (plutôt fonctionnalistes et marxistes), il oppose *la vision ascendante* (de l'individu vers la société). Cette vision caractéristique place l'individu au centre du travail sociologique et examine son expérience particulière dans l'hétérogénéité des situations actuelles. L'analyse est centrée sur l'expérience des acteurs eux-mêmes. Par conséquent, les méthodes qui sont mises en place sont plutôt qualitatives. Il s'agit d'une *sociologie de l'expérience* qui cherche à examiner comment les individus *acquièrent la capacité de gérer cette hétérogénéité*. Autrement dit, l'attention sur les expériences de l'individu porte sur ce que nous appelons l'« individualisation », qui relie la société et l'individu.

Ce que souligne la notion d'individualisation, selon Martuccelli, c'est la singularité de l'individu. Plus précisément, l'individu entouré de bon nombre d'institutions (telles que l'École, la famille ou l'emploi) a la possibilité de développer sa propre biographie personnelle de manière absolument singulière. Tout l'intérêt des sociologues modernes est centré sur les biographies des individus, parce qu'il est constaté qu'il est davantage possible d'observer et d'étudier les changements au niveau macro-social à partir de l'analyse du microsocial.

Dubet et Martuccelli envisagent tout d'abord les *épreuves*[30] des individus en vue de comprendre les structures sociales. Ils cherchent ainsi à articuler l'individu et

[28] F.de Singly comme les autres sociologues contemporains n'acceptent pas l'image de l'institution scolaire, qui a été profondément transformée durant ces dernières années en raison de la massification et du développement d'une logique de « marché » au sein de l'École (voir, Dubet et Martuccelli, 1996 : 59).

[29] Voir Martuccelli et De Singly, 2009 : 75.

[30] - Selon Dubet, l'épreuve est l' « effort d'acteur de combiner et d'articuler trois grandes logiques d'action : intégration, subjectivation, stratégie… L'individu doit à la fois appartenir à une communauté (intégration), défendre ses intérêts sur tel ou tel marché (stratégie) et développer une activité critique

les structures sociales, en privilégiant toutefois le travail sur soi. Ils examinent donc les épreuves des individus dans leur vie sociale afin d'appréhender les différentes formes sociales par lesquelles les mêmes individus se produisent.

En effet, en analysant des épreuves d'individuation, les sociologues modernes peuvent saisir la procédure de fabrication d'un individu de plus en plus singularisé dans une société complexe[31]. Selon eux, l'individu est singularisé parce qu'il y a une pluralité de cercles sociaux dans lesquels ils se construisent à partir de nombreux individus différents (Martuccelli, 2005 : 9). De ce point de vue, les individus sont des *conséquences majeures d'une société plus différenciée,* dont la sociologie actuelle envisage de reconnaître les structures.

Néanmoins, aujourd'hui, en raison de diverses institutions sociales[32], l'individu est contraint de créer sa *biographie personnelle* en tant que sujet singulier. Cette procédure consiste dans la notion d'individualisation selon laquelle, dans une société différenciée, chacun est responsable de construire sa propre identité de manière singulière. Ce qui appelle *l'individualisation institutionnelle* étant donné qu'il s'agit d'une fabrication de soi dans le cadre des institutions. En particulier, en ce qui concerne l'institution éducative, les professeurs, les élèves et les autres acteurs sont contraints de développer leur biographie tout en obéissant aux normes institutionnelles. Dans ce cas, ce qui intéresse les sociologues modernes, c'est l'expérience de chaque individu durant ce développement en relation constante avec l'institution. Ce qui implique, comme nous l'avons vu, *la sociologie de l'expérience.* Les sociologues s'intéressent davantage à l'étude des individus qu'à celle des institutions en raison de la rapidité des changements sociaux qui ne permet pas de les analyser nettement. Ainsi, plutôt que d'étudier les sociographies des groupes sociaux,

---

(subjectivation). L'état du système ne lui garantit plus une unité personnelle du fait de la crise de la société ». (Voir Martuccelli et De Singly, 2009 : p. 73).

- Martuccelli a étudié le mode d'individuation dans la société française actuelle à travers *huit grandes épreuves.* Quatre d'entre elles sont examinées selon une perspective institutionnelle (« *individualisme institutionnalisé »* en France : *École, travail, ville et famille*, alors que les quatre autres types d'épreuves renvoient à différentes dimensions du lien social lui-même : *rapport à l'histoire, aux collectifs, aux autres et à soi-même* (voir Martuccelli et Singly, 2009 : p. 78).

[31] Alors que, selon eux (voir Martuccelli, 2005 : 9), à une société homogène, peu différenciée, avec peu de cercles sociaux, correspond un individu faiblement singularisé (et soumis à la « tradition »).
Voir Martuccelli, 2005 : 9 (http://www.espacestemps.net/document1414.html, « Les trois voies de l'individu sociologique »).

[32] Notamment, pour Beck, l'individualisation serait liée à la seconde modernité et à l'émergence d'un nouvel individualisme institutionnel : les principales institutions de la société seraient désormais orientées vers l'individu, contraignant chacun à développer et à assumer sa propre trajectoire biographique (voir Martuccelli, 2005 : 10).

ils considèrent que les biographies individuelles seraient une bonne solution pour décrypter le mécanisme de ces changements.

Quoi qu'il en soit, les sociologues modernes croient à la possibilité de dépasser les difficultés des épreuves qui sont inégalement imposées aux individus des différentes cultures socioéconomiques. Ils estiment cela possible par l'action de l'individu singulier tout en étant opposés au déterminisme et au fatalisme. Par exemple, Dubet (voir Capel et Dubet, 2009 : 64) émet des critiques contre les données statistiques (pour le niveau éducatif des élèves) qui ne révèlent pas l'activité particulière de l'individu. Il soutient que « la tendance statistique collective ne s'applique pas à chaque individu, qui est toujours bien plus singulier qu'on ne le pense. Autrement dit, la régularité statistique ne doit conduire ni au déterminisme ni au fatalisme. Il y a toujours des marges d'action ».

6. Critique de la sociologie contemporaine

Notre critique par rapport à l'action de l'individu porte sur le cadre dans lequel se produit cette action. Par exemple, Dubet attribue le fait que l'individu des classes populaires puisse dépasser les difficultés des épreuves à l'efficacité de ses efforts. Certes, cela constitue une grande réussite pour l'individu, mais ce n'est pas ce dernier qui a décidé des critères de sa réussite, lesquels sont déjà déterminés par le ministère de l'Éducation. En d'autres termes, l'action de l'individu est chaque fois évaluée dans un cadre déterminé par ceux qui règlent et élaborent les réformes éducatives. Ce qui signifie que les élèves des classes populaires réussissent dans ce cadre parce qu'ils ont l'obligation de réussir. Ils sont donc contraints d'agir pour réussir. Ainsi, leur efficacité se relève comme un effort singulier. Par ailleurs, selon Périer (2010 : 48-49), le monde scolaire n'est pas une donnée intangible et identiquement appropriée, mais un cadre de l'action construit, qui agit variablement sur les individus présents, plus ou moins engagés pour le faire évoluer. En effet, Périer combine les inégalités interactionnelles entre les individus « en situation avec les inégalités scolaires contextuelles et structurelles construites hors de portée du champ d'action, sinon du champ de conscience des acteurs », tout en analysant les inégalités dans les routines ordinaires de la classe. Ainsi, en étudiant les interactions en classe, l'auteur peut comprendre les différentes manières dont les acteurs négocient les situations selon des

ressources inégales et il peut voir la manière comment les acteurs sont chaque fois façonnés par la structure scolaire et historique.

On avait pensé qu'en instaurant l'égalité des chances à l'école, tous les élèves auraient la possibilité d'une évolution réussie, selon leur seul mérite, dans le cadre d'une compétition équitable, neutralisant les inégalités sociales (voir Duru-Bellat et Van Zanten, 2009: 20-21). Cependant, on observe[33] que l'égalité des chances a davantage encore accru le rôle sélectif de l'école, et que celle-ci favorise la reproduction des inégalités sociales en les légitimant. D'ailleurs, les classes favorisées pourraient trouver d'autres moyens de se reproduire, tels que les institutions d'enseignement privées. L'égalité des chances a ainsi conduit à la création d'une « *élite de l'élite* ».

Par ailleurs, selon l'approche critique de l'image de l'individu développée par Dubet et Martuccelli (1996 : 61), les mêmes individus intériorisent le pouvoir des institutions sociales. S'il y a, dans l'École contemporaine, le sens d'une dynamique interactionnelle entre les acteurs et si des libertés nouvelles sont offertes[34], c'est pour que les acteurs puissent légitimer leur rôle dans l'institution. Périer pose cependant la question suivante : quels sont les critères de légitimation qui régulent l'interaction entre les acteurs ? (Périer, 2010 : 50). S'agit-il de « *formes explicites* » (contrat avec la classe ou avec les élèves) ou « *secrètes* » (tacites, latentes) de stabiliser et de réguler les « *interrelations entre les mondes sociaux* » plus ou moins dissonants ? Autrement dit, Périer constate que, d'une part, les marges de liberté et les occasions d'initiatives sont plus importantes aujourd'hui pour les acteurs du monde scolaire (professeurs, inspecteurs, conseillers, parents, élèves, etc.) mais que, d'autre part, les tensions et les conflits entre eux sont en augmentation. Ce qui témoigne, selon lui, d'une crise dans la division du travail pédagogique et scolaire.

Une autre observation relative à la sociologie de l'expérience nous paraît quelque peu problématique: il s'agit de la perspective de l'équilibre entre l'institution et l'individu. Cependant, au cours de notre enquête, au moment où nous avons étudié l'expérience des individus, nous avons pu examiner les structures dans lesquelles ils agissent. Nous pourrions ainsi observer les problèmes des inégalités scolaires et, plus

[33] Voir Bourdieu et Passeron, 1970

[34] Cependant, comme le note Périer (2010 :49), « ce libéralisme de l'action est tempéré par le poids des responsabilités qui leur incombent et dont les jeunes professeurs ressentent particulièrement la charge avec ses effets d'usure morale, de sentiment d'inefficacité voire de perte d'identité lorsque difficultés et conflits émaillent l'ordinaire du métier et le sens des missions ».

généralement, les difficultés à parvenir à l'harmonisation totale des relations entre l'institution et les individus. En étudiant l'expérience de l'individu, nous pourrions constater une institution en crise, mais il s'agit sans doute d'une institution dynamique qui pousse les individus à l'action afin de les intégrer. Ainsi, nous posons les questions que suivantes : Dans quelle perspective étudier l'expérience de l'individu lorsque ce dernier est toujours contraint de se soumettre à un système qui ne nous permet de le considérer entièrement ? Est-il possible en étudiant l'expérience de comprendre tous les changements sociaux ou, selon Durkheim, cela s'avère-t-il impossible du fait que « *les pensées individuelles sont façonnées par l'ensemble du corps social* »? Dans l'affirmative, les individus seraient-ils des travailleurs dynamiques afin de dépasser la crise des institutions et d'établir une relation équilibrée ? Dans ce cas, il serait intéressant d'évaluer la somme de travail de chaque individu et d'émettre l'hypothèse que tous ne travaillent pas de la même manière. Nous pourrions observer que le système exige un travail plus ardu de la part des individus des classes inférieures que ceux des classes supérieures, dans une action qui est orientée vers l'établissement de son dynamisme, tout en confirmant sa relation avec la classe dominante[35]. Par conséquent, la relation entre l'institution et les individus est-elle harmonieuse ou se construit-elle au détriment du poids du travail de la majorité des individus? Dans ce second cas, le soutien de l'action individuelle par l'institution ne serait-il qu'un prétexte pour que cette dernière continue à renforcer son dynamisme, à se transformer et, ainsi, à se reproduire ?

[35] Le *finalisme* voudrait notamment faire de l'institution un appareil en vue d'expliquer le fonctionnement de l'institution selon les besoins manipulés par l'institution elle-même. Voir Bourricaut (1975 : 587) pour la relation entre le besoin de la société et le besoin de la classe dominante : *¨Le besoin de la société (c'est-à-dire le « besoin » de la classe dominante, qui se réduirait à la visée de reproduire indéfiniment son propre pouvoir) détermine aussi strictement la structure de l'institution que le besoin de l'artisan détermine la structure de l'outil qui lui permet d'assouvir ce besoin. Lorsqu'on dit : l'ouvrier a « besoin de savoir lire et écrire », le « besoin de l'ouvrier » est entendu exactement dans le sens où l'on dit : « cette chaussure a besoin d'être cirée »¨.*

CHAPITRE III
DANS QUELLE INSTITUTION LES JEUNES ENSEIGNANTS VONT-ILS TRAVAILLER ? AVEC QUELLE CONCEPTION DE LA CULTURE ?

Dans ce chapitre, nous allons analyser les conditions dans lesquelles les jeunes enseignants français travaillent à l'heure actuelle. En présentant l'École française selon les récentes recherches, nous allons tout d'abord montrer la position de l'École en ce qui concerne la nouvelle culture qui émerge à l'échelle européenne et mondiale, à savoir la demande d'une politique éducative européenne commune, le développement d'une « culture financière »[1] dans l'Éducation, la coexistence de la culture scolaire et des discours sociaux et les questions d'actualité.

Nous réaliserons ensuite une analyse diachronique de la culture sous différents angles, tels que les rapports à la culture générale[2] et à la culture commune des élèves

[1] Voir : PISA 2012, *Financial Literacy Framework* (21 décembre 2010): http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/8/43/46962580.pdf

On pourrait citer pour exemple l'étude de l'OCDE, en raison des conditions socioculturelles actuelles. L'organisation a jugé qu'il était davantage nécessaire pour les jeunes d'acquérir une culture financière afin d'affronter les risques. «*Il est important d'aider les jeunes à comprendre les enjeux financiers, alors que les jeunes générations sont de plus en plus confrontées aux produits complexes et services financiers*». Cette culture comprend une série de termes financiers qui confirment les objectifs définis par l'OCDE en ce qui concerne le développement économique des pays membres : «*la gestion des comptes bancaires et des cartes de crédit/débit, la planification et la gestion des finances, la compréhension des impôts et de l'épargne, des risques et des intérêts, les responsabilités et les droits des consommateurs au niveau des contrats financiers*». De plus, selon l'enquête réalisée par PISA la culture financière correspond à une demande des pays membres en matière de formation financière de leurs citoyens. De plus, du fait de la crise économique, elle apparaît comme une nécessité absolue pour prendre les décisions les mieux adaptées et pour éviter les erreurs. Par conséquent, on pourrait probablement affirmer que la « culture générale » n'est plus la première priorité des systèmes éducatifs des États modernes.

La demande de culture financière que nous avons mentionnée correspond bien aux nouvelles conditions. Elle constitue en effet au niveau mondial la base d'une nouvelle culture émergente que Richard Sennett (2006) a nommée la «culture du nouveau capitalisme». Il va de soi que l'institution scolaire se construit chaque fois à partir de modèles socioculturels dominants (tels que les réseaux ou les savoirs financiers). Il semble que la culture scolaire fasse progressivement place à cette nouvelle culture. Il s'agit d'une culture que tous doivent acquérir afin de pouvoir s'intégrer dans la société moderne. Il s'agit, d'ailleurs, de la nouvelle figure du citoyen, « citoyen d'un système mondial ». C'est pourquoi, l'État, le système éducatif, l'école, les enseignants, les parents et les élèves s'orientent vers cet objectif. Il faut intégrer dans la culture des compétences rapides sans les approfondir, acquérir des techniques pour s'adapter directement aux mutations, qui constituent la caractéristique de la société moderne (oir Z. Bauman, 2000). Telle est la logique de la construction de «l'individu de base» dont parle Ballion (1982 :232). Ce qui veut dire que l'individu «*touche à tout et ne maîtrise rien*» en vue de satisfaire les deux passions de l'époque actuelle, «*l'égalitarisme et la soumission à l'expert, à l'autorité*».

[2] L'expression « culture générale » entre dans les mœurs à partir du XX^{e} siècle et, en plus de relier les « vieilles humanités » à la littérature présente, elle s'applique aux matières scientifiques, dès lors promues au rang d' « humanités nouvelles » ou d' « humanités modernes » (voir l'analyse de François

afin d'évaluer l'importance des programmes scolaires pour le développement d'une culture scolaire en France. Enfin, nous présenterons les exigences actuelles des programmes scolaires et leur influence sur le travail des jeunes enseignants aujourd'hui.

1. Vers quelle démocratisation de l'école ?

La question de la démocratisation de l'école (les politiques contre l'exclusion scolaire) fait l'objet de discussion chez les sociologues[3] car elle n'est pas indépendante de la question de la précarité. Plus spécifiquement, l'association de la mutation socio-technologique et de l'école providence reflète les difficultés à percevoir le renouvellement des pratiques enseignantes, le fonctionnement de l'institution scolaire, ainsi que le rapport des élèves et des adolescents à l'école. Celle-ci est aujourd'hui en souffrance, de même que ses membres**.** Les élèves souffrent parce qu'ils entrent dans le système scolaire pour acquérir un diplôme sans valeur sociale et les enseignants souffrent également parce qu'ils acceptent la violence, la disposition négative de leurs élèves mais aussi les consignes strictes d'une institution instrumentalisée qui limite leurs pratiques et leur capacités d'action.

D'ailleurs, au-delà de la démocratisation récente, à savoir l'ouverture quantitative du système par l'allongement de la durée de la scolarisation pour tous, il semble que les inégalités scolaires se déplacent sur d'autres terrains plutôt qu'elles ne disparaissent véritablement (voir Duru-Bellat et Van Zanten, 1999 : 52). Selon les sociologues, une réelle démocratisation se trouve remise en cause étant donné qu'il y aura toujours un certain pourcentage d'élèves qui se positionneront dans les meilleures filières, créant un « *micromilieu d'excellence* ». Nous sommes par conséquent bien loin d'une véritable démocratisation. Ainsi, il apparaît clairement que la démocratisation de l'éducation débouchera automatiquement sur la démocratisation de la société. Selon les sociologues, malgré les réformes successives, l'école n'a pas la possibilité de résoudre les problèmes des inégalités. Seuls une égalisation de la société et le changement des institutions socio-économiques pourraient atténuer les inégalités sociales.

Jacquet-Francillon dans *Le Dictionnaire de l'Éducation*, sous la direction d'Agnès Van Zanten, 2008 : 98-102).

[3] voir Verpraet, 2001

En outre, Tardif[4] attribue le phénomène des inégalités scolaires aux politiques de décentralisation et d'obligation de résultats. Il fait observer que, durant ces trente dernières années, malgré les programmes internationaux de démocratisation de l'école, on observe une tendance progressive vers une *école à deux vitesses.* Ce qui signifie que les systèmes d'enseignement se dualisent entre l'école pour les enfants des classes sociales aisées et supérieures et l'école pour les enfants des classes défavorisées. Il va de soi que les politiques contemporaines ont échoué à réduire les inégalités sociales dans le cadre scolaire. On observe cependant un déplacement de l'inégalité, qui se trouvait autrefois avant l'école, alors qu'elle se localise aujourd'hui dans l'école *(école dualisée).* Tardif[5] constate également que la plupart des gouvernements ont favorisé le développement des réseaux scolaires privés et ont introduit une régulation par la compétition entre les établissements. Aussi, il voit avec pessimisme l'évolution de la formation des jeunes enseignants dans les conditions actuelles : « J'ai le sentiment que les idéaux démocratiques et égalitaires des années soixante à quatre-vingt sont en déclin depuis lors. Nos systèmes scolaires se fracturent, se dualisent, engendrant de nouvelles formes d'injustice scolaire. Je vois mal comment la formation des enseignants pourrait évacuer ces enjeux, sous prétexte qu'elle doit former des professionnels efficaces et réflexifs qui vont travailler dans des ¨organisations apprenantes¨ ».

2. L'École française et son rapport à la culture

D'après les recherches récentes[6] effectuées sur les styles éducatifs de certains pays, l'école en France est considérée comme « *école du savoir».* Ce qui signifie que la France fait partie des pays qui accordent davantage d'importance à l'instruction et à la sélection qu'aux aspects relationnels entre élèves et enseignants. Ces mêmes recherches démontrent que l'école française apparaît à un observateur étranger comme un lieu fonctionnel exclusivement destiné à l'enseignement, où les enseignants sont attachés à leur discipline en tant que spécialistes et où les élèves viennent apprendre. L'objectif du système éducatif français consiste à transmettre à

[4] Voir l'entretien avec Régis Malet (« *Recherche et Formation* », 2010).
[5] Cet article est en libre accès sur internet à l'adresse suivante : www.inrp.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR065-8.pdf>.
[6] Voir Dubet, Duru-Bellat et Vérétout, 2010 :122-126.Voir aussi la recherche de Claire Planel sur les écoles françaises et anglaises 2009 : 75-85.

tous un savoir universel tout en sélectionnant les meilleurs (système fondé sur la méritocratie). C'est pourquoi, l'élève est contraint de subir une série d'épreuves. Néanmoins, dans le système éducatif français, le problème des inégalités scolaires demeure important en raison de la sélection. L'enseignement est naturellement basé sur les valeurs humanistes classiques (éducation rationnelle et universelle). Il va de soi qu'il s'agit des valeurs centrales de la culture française, qui ne prennent cependant pas en compte l'individu dans sa spécificité. Au fur et à mesure que le public scolaire devient hétérogène, le système éducatif devient donc de plus en plus inégalitaire (résultats PISA 2009)[7].

Parallèlement, les enseignants français[8] sont, bien souvent, caractérisés par une rationalité et un intellectualisme, ainsi qu'un certain niveau d'abstraction dans la classe. Ils se caractérisent aussi par le manque de différenciation pédagogique[9] et de travail en groupe. De plus, ils semblent être plus sévères que les enseignants des autres pays (par exemple l'Angleterre) en ce qui concerne l'évaluation de leurs élèves. Ces pratiques pédagogiques et ces attitudes s'expliquent aussi par les valeurs culturelles précédemment mentionnées qui sont profondément adaptées à la culture des enseignants. Notamment, en France malgré les contraintes du marché et l'importance des grandes réformes (« *l'ouverture sur l'extérieur* », « *l'élève au centre* », « *il faut construire des compétences avant d'acquérir des savoirs* »), les recherches montrent que le système éducatif demeure élitiste selon les valeurs de l'intellectualisme et de l'universalisme. Ce qui signifie que la particularité de la

[7] (Voir les résultats de PISA 2009 : http://www.oecd.org/dataoecd/33/5/46624382.pdf) Les récents résultats d'évaluation internationale PISA 2009 (Programme International de Suivi des Acquis des élèves) montrent que l'école française se singularise par de fortes inégalités et par son niveau moyen (voir aussi François Jarraud : http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2010/12/08122010-pisa.aspx). Plus concrètement, depuis le premier PISA en 2000, les résultats scolaires ne se sont pas améliorés en France. Bien au contraire, de 2000 à 2009 on constate que le pourcentage d'élèves les moins performants a doublé (8%).La proportion d'élèves très faibles (de niveaux 1 et 2) est passée de 15 à 20%. C'est là une situation très inquiétante, qui renvoie aux problèmes sociaux, étant donné que la France est l'un des pays dans lesquels la corrélation entre les résultats des élèves (selon l'évaluation à PISA) et le niveau socioéconomique des parents est très forte (par exemple inégalités scolaires entre filles et garçons, échec scolaire des élèves issus de l'immigration ou pauvreté relative).

[8] Voir Planel, 2009 : 76-85

[9] En particulier, en ce qui concerne les réformes politiques favorables à la différenciation de l'enseignement, certains enseignants sont sceptiques et considèrent avec réserve les pouvoirs politiques alors que d'importants problèmes de l'école ne sont pas résolus. Ils notent ainsi dans Perrenoud (1997 : 40) : « Aussi longtemps que le gouvernement n'aura pas pris clairement position, dégagé des moyens nouveaux substantiels, abaissé l'effectif des classes, amélioré les conditions de travail des enseignants, accordé plus d'autonomie, soutenu des initiatives, nous ne bougerons pas ! Aux indécis et aux tièdes, les ambigüités du pouvoir offrent un magnifique alibi ! ».

culture académique est toujours considérée comme une valeur stable du système éducatif, et plus généralement de la République Française.

Toutefois, même si le dynamisme des institutions traditionnelles constitue une spécificité française, le système éducatif français, comme tous les pays[10], est désormais pressé de se conformer[11] à la politique éducative européenne commune (Conseil de l'Europe, UNESCO, OCDE), ainsi que d'accepter dans le champ de l'école la coexistence de la culture scolaire avec les discours sociaux et les questions d'actualité[12]. Ce qui signifie, comme le dirait Alain Coulon[13], que les perspectives développées aujourd'hui à l'école reflètent davantage les contraintes de la situation présente (« *pression institutionnelle* ») que la forte tradition de culture académique. Ces perspectives incluent une série d'actions, d'idées et de dispositions qui constituent une nouvelle culture au sein de l'école. C'est pourquoi, la culture scolaire se trouve aujourd'hui mondialement en *«crise»*[14] (en cours de transformation radicale), étant donné que l'on est passé à une nouvelle période transitoire qui conduira à un autre cadre socio-économique et culturel[15]. François Jacquet-

[10] Nathalie Mons souligne dans le cas français que face à cette apparente résistance au changement au sein de l'OCDE, on assiste dans l'enseignement obligatoire à une convergence des politiques éducatives autour d'un triptyque réformiste fortement consensuel : a) la décentralisation, b) la différenciation des enseignements au sein de l'école unique et c) le libre choix de l'école publique et privée, ces nouvelles politiques étant assises sur un monde de régulation renouvelé fondé sur l'évaluation des résultats (2007 : 3).

[11] Ce qui pourrait provoquer des réactions parmi les chercheurs français qui accordent une importance particulière au capital culturel plutôt qu'au capital économique. Van Zanten (2009 : 102) fait notamment observer : « En France, l'importance du capital culturel est rarement mise en cause par les chercheurs français alors que celle du capital économique doit être réévaluée. Certes, les modes de sélection dans le système scolaire français avantagent, plus que dans d'autres pays, les élèves dotés d'un capital culturel élevé mais, nous allons le montrer, les avantages culturels être 'achetés' de différentes façons, dont certains apparaissent comme plus légitimés que d'autres dans un pays qui, globalement, accepte voire vénère les barrières culturelles, mais dénonce avec rigueur les barrières économiques ».

[12] Cf. Barrère et Jacquet-Francillon, 2008 : 8.

[13] Voir Coulon pour la naissance des nouvelles perspectives, 1993 : 78-80.

[14] On trouve chez Dubar 2000, la notion de «*crise*» comme «*idée d'une rupture d'équilibre entre diverses composantes*». La crise affecte non seulement les comportements économiques et les relations sociales, mais aussi les subjectivités individuelles («*crise anthropologique*», selon Dubar).

[15] Les canadiennes Lessard et Tardif (2001) reconnaissent le pôle humaniste de l'éducation française qui associait traditionnellement fortement l'école aux idéaux d'équité et de justice sociale. Cependant, les auteurs estiment qu'il est difficile pour la France d'adapter cet idéal aux nouvelles conditions sociaux-économiques : « En effet, la France a longtemps affirmé haut et fort la place centrale de l'Etat à titre de grand organisateur de l'éducation et a insisté sur le caractère national d'une éducation égalitaire. Dans une perspective où la nation est un idéal de premier plan, l'éducation, le développement d'une culture commune égalitaire et la préparation à l'exercice de la citoyenneté sont indissociables. S'il y a bien toujours une sensibilité française persistante à la centralité de l'Etat dans le dessein du projet éducatif, la diversification et le pluralisme lié à l'immigration, les problèmes des banlieues, ainsi que l'avènement de la Communauté européenne, imposent à la France de nouveaux questionnements. Par

Francillon[16] considère qu'actuellement les programmes scolaires sont organisés selon les réflexions et les décisions gouvernementales des technocrates, des gestionnaires et des responsables économiques. Plus généralement, l'école fonctionne sous les pressions de l'économie, de l'extension du secteur tertiaire et de l'administration ainsi que des exigences des familles en tant que consommateurs. D'ailleurs, il est affirmé (Duru-Bellat et Van Zanten, 1999 : 27) qu'à certains moments de l'histoire, et principalement lorsque les institutions se trouvent en crise, les choix singuliers de certaines politiques éducatives exercent une influence déterminante. Pour être en phase avec les changements technologiques, l'école elle-même privilégie progressivement dans les nouveaux programmes l'acquisition d'une culture scientifique ou technique, bouleversant ainsi par le sommet de la hiérarchie les apprentissages de type humaniste (Pasquier, 2005 :39) et elle se considère comme responsable d'un infléchissement vers une culture des résultats qui n'était pas sa priorité jusqu'alors (Barrère, 2011 : 17). Les mutations actuelles creusent les écarts entre la culture scolaire et la culture *vivante*[17], en rendant le rôle de l'école encore plus complexe et en surchargeant les programmes de nouvelles tâches.

3. Rapport à la culture générale

Il s'agit de l'acquisition d'une culture par l'école en vue de développer un esprit critique pour affronter les problèmes (juridiques, économiques, sociaux, moraux, etc.) qui se posent à la communauté. Mais à quoi sert donc la culture générale ? Cavinez (1990 : 112-129) distingue deux dimensions de la culture générale : la première concerne un ensemble de connaissances portant sur les notions essentielles des principaux domaines du savoir, en particulier dans le domaine des sciences humaines, économiques et sociales. L'histoire occupe notamment une place particulière, du fait qu'elle permet de comprendre les problèmes d'après *leur genèse*. La deuxième dimension consiste dans le goût et la sensibilité esthétique qui se cultivent au contact direct avec les œuvres d'art (la littérature, la musique, la sculpture, la peinture, la danse, etc.).

---

exemple, dans un contexte national pluraliste, quelle éducation civique transmettre alors qu'émergent de nouvelles formes de citoyenneté et que « se mondialisent » les institutions ? »

[16] Voir dans le même dictionnaire, 2008 : 98-102 .
[17] Cf. Paget, 2011 : 28-29.

Cette culture est transmise aux élèves par les programmes scolaires. Le curriculum n'est pas simplement un programme neutre de connaissances, il est aussi une partie de la tradition sélective de la connaissance légitimée. C'est là que commence la polémique relative au contenu particulier de la culture scolaire. Bourdieu souligne que les difficultés de certains élèves à s'intégrer dans les programmes scolaires confirment la fonction sociale de la légitimation des différences sociales. Il considère que les classes dominantes instillent leur *habitus* dans l'école. Apple (1996) soutient, quant à lui, que la culture scolaire n'est pas toujours celle de la classe dominante. L'*habitus* de l'institution scolaire se construit souvent à travers de solides tendances démocratiques. Apple estime que les politiques et les pratiques éducatives étaient et sont toujours le résultat de luttes et de compromis par rapport à ce que nous considérons comme la connaissance légitimée, la pédagogie, les objectifs et les critères d'efficacité. On peut dire que l'éducation est devenue la plus grande 'arène' dans laquelle se déroulent les conflits entre les droits de propriété et les droits personnels. Les résultats de ces conflits ne sont pas toujours ceux de la classe dominante. Cependant, même si, dans une société démocratique, il y a réellement des différences importantes entre les individus et, de ce fait, des inégalités sociales, pour Apple (1996 : 39), c'est la question du dysfonctionnement des procédures démocratiques qui pose le problème de l'égalité des chances pour tous. Selon lui, pour être égaux culturellement, il faut construire les conditions nécessaires afin que tout le monde puisse participer tant à la création qu'à la re-création des valeurs.

Ballion note aussi (1982 : 36) qu'actuellement le type d'homme qui est produit par la culture scolaire correspond à la culture socio-économique du modèle dominant de la société moderne. Selon les travaux de Dubet, Duru-Bellat et Vérétout (2010), il y a une corrélation positive entre le capital social (les valeurs et les attitudes de la société) et la culture scolaire. Par exemple, aujourd'hui, les progrès technologiques exigent nécessairement une élévation globale du niveau de formation générale. De plus, le marché du travail a besoin de travailleurs diplômés venant des filières les plus technocratiques. Ainsi, le capital moderne socio-économique affecte directement l'élaboration des programmes scolaires et se transforme en capital culturel-scolaire. De ce point de vue, on peut affirmer que la culture scolaire est dans une certaine

mesure le reflet direct de la culture de la société[18], ou du moins qu'elle est fortement influencée par elle.

Enfin, selon Dubet[19], en ce qui concerne la construction du citoyen aujourd'hui en France, la question semble plutôt être un problème culturel : « Nous ne savons plus, et il n'est même pas certain que la question nous intéresse encore, quel type d'individu, de citoyen et de sujet, nous voulons former. Nous ne savons plus quelles vertus et quelles qualités nous attendons des élèves. Nous voulons simplement qu'ils soient « savants » et performants et la hantise du niveau n'est peut-être qu'une manière de partager cette obsession, de nous faire oublier que la culture scolaire est là pour éduquer. S'il ne s'agissait que d'instruire, un mélange de marché et de technologie pourrait fort bien s'acquitter de la tâche ».

3.1. Quelle « culture commune » pour les élèves? Rapprochement historique.

Nous évoquons la question de la « culture commune » dont la définition varie selon les auteurs, les organisations, qui utilisent différentes expressions, telles que celles de « socle commun de connaissances et de compétences », de « minimum culturel commun », et d'autres (voir aussi, plus loin, les expressions des enseignants pour la culture). Historiquement[20], la notion de culture commune est liée à l'objectif du « collège unique » envisagé en 1974 par le président de la République Valéry Giscard d'Estaing, qui souhaitait élever le niveau éducatif et culturel de tous les citoyens français. Par la suite, durant les années 1980, Pierre Bourdieu a précisé dans un rapport du Collège de France, que « des programmes nationaux devraient définir le minimum culturel commun, c'est-à-dire le noyau de savoirs et de savoir-faire fondamentaux et obligatoires que tous les citoyens devraient posséder », mais que cette formation serait le point de départ d'une formation permanente et non terminale. Durant les années 1990, dans l'optique de la démocratisation face à l'hétérogénéité des classes scolaires, le Conseil national des programmes, inspiré des principes de l'idéal républicain d'« un socle commun », travaille en vue de la construction d'une « culture commune » d'un « socle commun de connaissances et de compétences »

[18] « …l*es systèmes éducatifs… révèlent des représentations générales de la relation de l'individu, de la société, de la nature du savoir, des conceptions de l'enfance, de l'apprentissage et de la citoyenneté* » (voir Dubet, Duru-Bellat et Veretout, 2010 : 115).
[19] Voir Capel et Dubet, 2009 : 79.
[20] Pour la description historique de la « culture commune », voir l'analyse de Claude Lelièvre, chez *Le Dictionnaire de l'Éducation* (sous la direction d'Agnès Van Zanten, 2008 : 93-96).

(propositions du ministre de l'Éducation nationale François Bayrou, 1994). Quelques années plus tard, un rapport (publié en mai 1999)[21], émanant d'une consultation engagée dans les collèges sous la direction de Duru-Bellat et Dubet, s'appuyait sur l'idée que « le collège doit mieux définir les savoirs et les compétences qu'il peut attendre de tous afin de mieux identifier et hiérarchiser les priorités ». Toutefois, ces rapports élaborés en vue d'une culture commune n'ont pas été mis en œuvre dans la pratique. Durant ces dernières années, et plus précisément depuis le printemps 2005, il semble que les promoteurs d'une *culture commune* attendent des réalisations concrètes. Le rapport de la Commission intitulé « *Pour la réussite de tous les élèves* » s'appuie sur « la scolarité obligatoire : s'assurer que chaque élève maîtrise le socle commun des indispensables et trouve sa voie de réussite ». Cependant, la notion de « culture commune » ou de « socle commun » demeure problématique et contestée[22]. Cette question a en effet plusieurs dimensions sociopolitiques, dans différentes sociétés et différentes périodes.

3.2. Les programmes scolaires

Outre une problématique plus profonde sur la culture, nous pourrions considérer l'étude des programmes scolaires (ou du curriculum scolaire, selon les Anglo-Saxons), qui se déféminisent selon Denis Lawton[23] comme « *le produit d'une sélection au sein de la culture d'une société* ». Cette définition correspond à notre position relative à l'influence de la société sur la culture scolaire. En particulier, Lawton note que « certaines attitudes, valeurs et connaissances considérées comme importantes au sein de la société sont confiées aux professionnels spécialement formés (les enseignants) dans le cadre d'institutions complexes (les écoles) pour se transmettre aux jeunes générations ».

Par ailleurs, selon les chercheurs contemporains (voir Duru-Bellat et Van Zanten, 1999 : 31), ce sont les acteurs économiques qui jouent un rôle important dans l'élaboration des programmes scolaires, étant donné qu'à leurs yeux le système éducatif est considéré comme une « *gigantesque entreprise de production de capital*

[21] Rédigé par Ségolène Royal, ministre déléguée à l'Enseignement scolaire du gouvernement Jospin, auprès du ministre de l'Éducation nationale Claude Allègre, du 4 juin 1997 au 27 mars 2000..
[22] Voir Philippe Meirieu, Samuel Joshua et Claude Forquin, dans l'analyse de Claude Lelièvre dans *le Dictionnaire de l'Éducation* (sous la direction d'Agnès Van Zanten, 2008 : 93-96).
[23] Voir Forquin, 1989 : 25-26.

humain »[24] afin que ce dernier privilégie le développement économique et social. C'est pourquoi les acteurs des grandes organisations internationales (OCDE) se tournent vers le système éducatif afin d'investir dans leur politique économique.

De plus, aujourd'hui, le contenu des programmes ne limite pas aux savoirs disciplinaires, mais il recouvre aussi des situations générales et des tâches qui exigent des compétences spécifiques. Notamment, dans l'enseignement secondaire, il est révélateur de plus en plus d'exigence en termes d'efficacité, de rationalisation et d'évaluation (voit Duru-Bellat et Van Zanten, 1999 : 132).

Bien évidemment, dans les évolutions actuelles, ce qui influe fortement sur les politiques d'éducation, ce sont les organisations internationales (OCDE, UNESCO, Conseil de l'Europe). En particulier, l'Europe a défini en 2005 des principes communs en ce qui concerne les nouvelles compétences pédagogiques et les qualifications des enseignants en vue d'une harmonisation des objectifs éducatifs au niveau international (voir Malet, 2010)[25].

De ce fait, il est communément admis par les sociologues modernes que les transformations des programmes sont le résultat des transformations des structures de la société, des nouveaux besoins de l'économie et des évolutions de la politique de l'État. Ainsi, les travaux des sociologues articulent les dimensions des programmes scolaires avec les différents phénomènes socioculturels et politiques (le « curriculum comme un construit social »)[26].

Notamment, certains sociologues contemporains (voir Duru-Bellat et Van Zanten, 1999 : 130) considèrent la sociologie des programmes comme une connaissance d'un moment historique donné. En particulier, selon eux, les savoirs scolaires contribuent à maintenir les hiérarchies sociales. Ce qui signifie que le contenu des programmes est contrôlé par les pouvoirs sociaux, et donc que la sociologie des connaissances est étroitement liée à une *sociologie du pouvoir*. Comme le précise Bourdieu, le curriculum (officiel et caché) d'une époque certaine constitue l'« *habitus cultivé »* des groupes dominants de cette période (manière de penser, de

[24] Voir Duru-Bellat et Van Zanten, 1999 : 31.

[25] Des principes communs : « universitarisation », alternance entre les lieux de travail et de formation, formation tout au long de la vie, autonomisation et responsabilisation des établissements, renforcement des procédures de guidance et de contrôle des établissements scolaires et des institutions de formation.

[26] Voir l'analyse d'Éric Mangez et Georges Lienard dans *Le Dictionnaire de l'Éducation,* sous la direction d'Agnès Van Zanten, 2008 : 103-107.

parler, de se comporter, etc.). Le curriculum « correspond aux préférences culturelles de certains groupes sociaux et, lorsqu'il est mis en œuvre, contribue à leur reproduction »[27].

D'ailleurs, selon Jellab (2006 : 191), « enseigner, c'est aussi apprendre et découvrir des réalités institutionnelles plus ou moins contraignantes ». Felouzis (1997) précise également que le système scolaire, de même que toutes les autres institutions, définit le rôle de l'enseignant à travers des textes officiels et des missions spécifiques. En examinant la définition de ce rôle de l'enseignant, nous pourrions prévoir les comportements délimités d'un enseignant dans la classe. « On lui demande d'enseigner à des élèves, dans un cadre préétabli, des savoirs délimités par des programmes, des manuels scolaires, etc. » (voir Felouzis, 1997 : 155).

3.2.1. Le cadre socio-historique des programmes scolaires

Les pouvoirs publics donnent officiellement leur approbation pour la mise en œuvre des programmes scolaires à l'école. Ainsi, l'évaluation des apprentissages par le biais des examens ministériels sont autant de moyens de contrôle sur le *savoir* à acquérir et les *valeurs* à partager dans ce passage obligé de l'école (Lessard, 2000 : 104). Les matériaux des programmes consistent chaque fois dans la construction d'une culture à l'école conforme aux transformations de la société. Plus spécifiquement[28], au XIX^{e} siècle (Loi Jules Ferry de 1882), la société française avait besoin d'un développement industriel et, par conséquent, les programmes scolaires, qui accordaient une place centrale au domaine scientifique, étaient conformes à ces besoins. Ce type de formation était tout particulièrement soutenu par le ministère de l'Industrie et du Commerce. Ensuite, au XX^{e} siècle, la société a fait place au développement de l'enseignement et de l'apprentissage (pédagogie, didactique, psychologie). Dans les années 1970 (après la crise pétrolière), s'est créé le besoin d'instituer le collège unique afin d'élever le niveau moyen des élèves. Il s'agissait plutôt d'un effort pour adapter les programmes aux conditions des entreprises afin d'éviter la crise, mais ce n'était pas efficace[29]. Des lors, durant ces dernières

[27] *Ibid.*
[28] Voir plus loin pour le cadre socio-historique des programmes scolaires en France : Raulin, 2006.
[29] Le projet du collège unique dont le but était l'acquisition des connaissances communes pour tous les élèves était voué à l'échec du fait qu'il ne pouvait s'appliquer équitablement à tous les élèves issus des

décennies, une série de crises financières (licenciements, chômage) ont déterminé les situations de la société et exigé de l'école des réformes successives.

Officiellement, en 1990, le Conseil National des Programmes[30] (CNP, loi du 10 juillet 1989), instance politique nouvellement créée, s'est vu confier la responsabilité de régler le contenu des programmes. Le CNP s'inscrit dans l'idéal républicain du « socle commun »[31] afin que tous les élèves puissent acquérir les mêmes connaissances et les mêmes compétences jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire dans un cadre national. Le CNP disparaît en 2005 et est remplacé par le Haut Conseil de l'Éducation[32] (sous le ministère de François Fillon), qui a notamment pour objectif l'acquisition du socle commun (modernisation du mode d'élaboration des programmes et formation professionnelle, etc.). Le HCE s'intéresse plus particulièrement à la préparation des élèves comme futurs citoyens de la société moderne et il œuvre à la modernisation des programmes adaptés à la vie économique et sociale.

L'objectif du socle commun sur un territoire national des connaissances a bien évidemment des enjeux politiques. Nous avons vu que les responsables politiques intervenaient directement dans les programmes scolaires pour modifier la formation d'un certain type de futur citoyen[33] qu'ils souhaitent construire chaque fois selon les conditions socio-économiques, ce qui est notamment évident dans le programme d'éducation civique. D'ailleurs, il y a périodiquement une intervention dans les programmes, directe ou indirecte, selon les événements actuels (par exemple diffusion dans le programme d'histoire et de géographie des effets du séisme au Japon en

---

différents parcours socio-économiques. Ce collège unique allait inévitablement créer une école à deux vitesses.

[30] Le CNP est composé de neuf chercheurs (professeurs d'université, membres de l'Académie des sciences et professeurs au Collège de France), d'un chef d'établissement (proviseur de LP), de huit professeurs de l'enseignement primaire ou secondaire, de deux chefs d'entreprise et d'un inspecteur général de l'Éducation Nationale (voir Raulin, 2006 : 18).

[31] Selon la deuxième partie de l'article 9 de la Loi du 23 avril 2005, ce « socle » comprend :
- la maîtrise de la langue française
- la maîtrise des principaux éléments de mathématique
- une culture humaniste et scientifique permettant le libre exercice de la citoyenneté
- la pratique d'au moins une langue vivante étrangère
- la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication.

[32] Le Haut Conseil de l'Éducation comprend neuf membres : trois (dont le président) nommés par le Président de la République, deux par le Président de l'Assemblée nationale, deux par le Président du Sénat et deux par le Président du Conseil économique et social.

[33] Le contenu des programmes est conforme à certaines valeurs. Ainsi, dans le programme, on rencontre assez souvent des références à la citoyenneté et à la laïcité. Aujourd'hui, l'École de la République défend ces valeurs communes, malgré les réactions des parents ou des collectivités contre la laïcité, en raison des différentes croyances.

2011). Il y a ainsi une relation mutuelle entre le pays et l'école à travers les programmes scolaires. Comme le souligne Ballion (1998 : 59), « l'école, à côté des autres modalités d'organisation de l'action publique, va être une des voies privilégiées par lesquelles la société donne vie à l'expression de ses besoins ».

En outre, l'objectif du socle commun ne concerne pas seulement le cadre national, mais aussi les politiques européennes[34], et plus largement internationales, en vue de l'acquisition des standards communs dans le domaine éducatif de la part des élèves et de l'accroissement d'efficacité de la part des enseignants (voir les politiques éducatives de l'OCDE).

Lessard et Tardif (2001) insistent sur la globalisation du système éducatif et sur ses programmes internationaux en ce qui concerne l'accent mis sur la réussite éducative et sur la qualité de l'enseignement, l'allongement du temps de formation (encouragement à la précocité de la scolarisation et à la formation continue), le resserrement des liens entre le système scolaire et l'institution familiale, le développement d'une relation maître-élève plus personnalisée, le renforcement de l'offre en formation professionnelle et technique, le développement de modes d'apprentissage novateurs impliquant une part plus active du milieu économique (par exemple l'alternance travail-étude), l'assouplissement du cursus scolaire, l'ouverture des séquences horaires, la réversibilité possible dans l'orientation scolaire, une évaluation des apprentissages plus régulière et, enfin, un engagement affirmé dans le tournant technologique (connexions aux réseaux informatisés, achat d'équipement, adaptation de l'enseignement, développement pédagogique). Ce qui signifie que les politiques éducatives actuelles sont « *tiraillées* » entre « *une politique éducative néolibérale* » et une « *politique humaniste-égalitaire* ».

Apple (2004 :29)[35] soutient pour sa part que l'école est l'institution la plus signifiante pour la reproduction culturelle et économique. Tous les enfants passeront

[34] Aujourd'hui, la question du citoyen européen (ou, plus largement, du citoyen du monde) semble davantage toucher les individus que la notion de citoyen national. Selon une recherche qualitative réalisée auprès de professeurs d'éducation civique au collège (voir Isambert-Jamati, 1993 : 55) un enseignant sur quatre traite plus souvent la question de l'Europe (même si elle n'occupe que trois lignes dans les programmes officiels) que les autres sujets, parce qu'il estime que cette question se trouve « au cœur de l'actualité ».

[35] Apple voit le curriculum dans l'histoire comme une machine du contrôle social. Plus spécifiquement, le domaine du curriculum puise ses racines à la base du contrôle social, alors que son paradigme intellectuel est apparu au cours du siècle dernier, et est ainsi devenu une procédure de sélection et d'organisation des savoirs. Actuellement, Apple considère que l'école enseigne des principes et des règles qui sont importants pour les élèves et qu'en même temps elle sert les intérêts économiques. En particulier, il considère que le domaine du curriculum est dominé par une perspective plutôt « technologique » qui prédétermine les objectifs éducatifs (2004 : 41-44).

d'ailleurs par l'école, qui réalisera une part de leur socialisation et de leur culture. Cette fonction dans l'école est régie par les programmes dont le contenu est déterminé par les systèmes politiques et éducatifs[36]. La sélection du contenu des programmes n'est pas le fruit d'un hasard mais elle est attentivement choisie et contrôlée par « *certaines catégories dominantes* ». Il s'agit de la culture légitime de ceux qui possèdent le capital culturel, selon Bourdieu. Young[37] précise qu'il y a une relation dialectique entre l'accès au pouvoir et l'opportunité de légitimer *certaines catégories dominantes.* Selon ces conditions, l'institution scolaire fonctionne en tant que mécanisme efficace des systèmes politico-économiques pour transmettre certaines connaissances, compétences, croyances, habitudes, valeurs (tout ce que nous entendons par le terme *culture*), du fait que les programmes scolaires comprennent des éléments qui sont directement affectés par la réalité socioéconomique actuelle[38]. Si les systèmes privilégient l'institution scolaire sur toutes les autres institutions, c'est parce qu'il est historiquement prouvé que cette institution travaille efficacement à la transmission des savoirs légitimes et contrôlés et que, par conséquent, elle contribue à la reproduction économique et culturelle, étant donné que ces savoirs sont inégalement distribués, et qu'ils favorisent les élèves des classes dominantes. De plus, l'institution scolaire peut certifier et valider officiellement les compétences acquises à l'école, et les inégalités scolaires se transforment ensuite en inégalités sociales. Il s'agit essentiellement de la procédure de reproduction d'une idéologie de certains groupes sociaux qui sont dominants dans certains moments de l'histoire. C'est pourquoi le contenu des programmes scolaires n'est pas seulement intéressant au niveau éducatif, mais également au niveau socio-économique et politique[39].

Par ailleurs, au niveau européen, selon le Conseil, le rôle joué par les systèmes d'éducation et de formation dans la stratégie économique et sociale pour l'avenir de l'Europe est officiellement confirmé par un vaste programme d'action à l'horizon 2010, à savoir : « entreprendre une réflexion générale sur les objectifs concrets et futurs des systèmes d'enseignement axée sur des priorités communes tout en respectant les diversités nationales » (Conseil européen, septembre 2001)[40]. Il s'agit

[36] William a le même point de vue (Apple, 2004 : 26).
[37] Voir aussi Apple, 2004 : 29.
[38] Par exemple, voir plus haut l'éducation financière proposée par l'OCDE.
[39] Voir plus haut la citoyenneté et la culture générale.
[40] Voir Saint-Do, Henry et Pointereau, 2006 : 129.

d'une stratégie qui s'appuie bien évidemment sur le processus de Lisbonne pour une économie de la connaissance (« *Devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde* », Conseil européen de Lisbonne, mars 2000).

3.2.2. La logique de l'efficacité

Entre-temps, en ce qui concerne la problématique du curriculum, et plus particulièrement ses dimensions culturelles dans la société actuelle, nous relevons la plus grande partie du travail dans la littérature britannique (voir Forquin, 1989 : 21-22). Les intellectuels britanniques ont tout spécialement développé une réflexion sur la dynamique du curriculum après les années 1960, à la suite des grandes mutations socioculturelles et des transformations radicales survenues dans l'institution scolaire (la prolongation de la scolarité obligatoire, l'augmentation des effectifs scolarisés, l'ouverture des écoles spécialisées, la rénovation des contenus et des méthodes d'enseignement, le renouvellement du corps enseignant). Ils ont été les premiers intellectuels qui aient fondé la sociologie du curriculum, même si ce mot *curriculum* n'est pas bien accepté par les sociologues français, qui utilisent plutôt l'expression *programmes scolaires*. Toutefois, avec le mot *curriculum*, les Anglo-Saxons veulent aller plus loin que le terme *programmes scolaires* en vue d'analyser plus largement des phénomènes éducatifs globaux et d'examiner la question de leur contenu spécifique.

Dans ce cas, l'enseignant est responsable d'effectuer la livraison des programmes scolaires « aussi efficacement et aussi effectivement que possible »[41]. Ce pourrait être ainsi une façon d'évaluer l'efficacité[42] et l'organisation de son travail dans la classe. L'efficacité s'inscrit aujourd'hui dans le cadre de la politique de concurrence internationale, comme l'indiquent l'OCDE et d'autres organisations pour les systèmes éducatifs au niveau mondial.

Pourtant cette exigence d'efficacité, n'apporte pas aux individus la satisfaction qu'elle devrait leur apporter dans leur travail, parce que le monde du travail évolue si rapidement que les exigences changent aussi, et que l'individu n'a pas l'occasion de

[41] Voir Perrenoud, 1996.
[42] En France, l'évaluation des performances et de l'accomplissement des programmes scolaires est réalisée par la Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP).

se réjouir de sa dernière réussite. Aujourd'hui, la notion d'efficacité de l'enseignant est étroitement liée à la transformation de son rôle, orienté vers les besoins des élèves. Étant donné que les élèves sont plus nombreux qu'auparavant et qu'ils représentent divers milieux sociaux, le but de l'enseignement, comme le souligne Felouzis (1997 : 138), n'est pas « de sauver la culture, mais plus modestement d'apprendre à des élèves des connaissances tout en préjugeant de leur capacité à réussir ». Le rôle de l'enseignant est donc aujourd'hui davantage centré sur l'élève que sur sa discipline. Autrement dit, l'enseignement ne se définit plus « par le sommet », mais par ce que connaissent les élèves qui arrivent en classe de Seconde. Cette attitude correspond au postulat de la centration de l'enseignement sur l'élève « tel qu'il est aujourd'hui » et non sur l'élève tel qu'« il devrait être ». La formation des enseignants consiste à apprendre à s'adapter rapidement aux mutations actuelles, à pouvoir mobiliser d'un problème à l'autre. Ce travail qui visait à « *bien faire* » entraîne paradoxalement, en étant réalisé sous la pression, le « *triomphe de la superficialité* »[43], sans approfondir dans l'expérience du travail. La notion d'expérience n'a en effet pas de sens dans le système discipliné de l'économie moderne. Ainsi, à mesure que l'enseignant approfondit une expérience, celle-ci se trouve dévaluée, étant donné que *la distinction des compétences* est la caractéristique du progrès technique. En ce qui concerne le progrès technique, Sennett (2006 :84) soutient que «*l'automation est indifférente à l'expérience»*, parce que l'*achat* des *compétences fraîches* est moins cher qu'un *recyclage*. Nous relevons la même thèse chez Apple (2004: 25), selon laquelle l'expérience concrète des enseignants et des élèves dans la classe est moins importante que la reproduction de la division du travail qui se trouve investie par le système macro-économique mondial.

Tous les aspects mentionnés ci-dessus peuvent probablement expliquer la crise dans la culture scolaire. D'une part, la culture sociale se mobilise rapidement et influe sur la fonction de l'école. D'autre part l'institution scolaire doit prendre en

[43] Sur la *culture superficielle*, voir Sennett (ed.fr.), 2006 : 155-157 : «Tous les êtres humains veulent la satisfaction de bien faire quelque chose et veulent croire à ce qu'ils font. Au travail, pourtant, dans l'éducation, dans la vie politique, l'ordre nouveau ne satisfait pas et ne peut satisfaire ce désir. Le nouveau monde du travail est trop mobile pour que le désir de bien faire s'enracine dans l'expérience d'une personne au fil des ans ou des décennies. Le système éducatif qui forme les individus au travail mobile privilégie la facilité aux dépens de l'approfondissement. Imitant la culture de l'arête tranchante qui a cours dans les institutions privées, le réformateur politique se conduit plus comme un consommateur toujours en quête de nouveau qu'en artisan fier et attaché à ce qu'il a fait».

considération la réalité présente et se conformer aux exigences de la société[44]. En particulier, face aux profondes évolutions socioculturelles, aux nouvelles formes culturelles, celles du numérique (par exemple Internet) que les élèves utilisent avec aisance en dehors de l'école, l'École souhaite amener à une « culture scolaire du numérique »[45]. Ainsi, la corrélation positive entre culture sociale et culture scolaire évoquée par Dubet, Duru-Bellat et Vérétout trouve ici sa confirmation. Actuellement, selon Barrère (2011 : 56-58)[46], l'institution scolaire n'est affectée ni par les cultures locales ou les religions différentes ni par la culture des nouveaux moyens technologiques (« les industries culturelles de masse ») qui ont déjà été introduits dans les programmes scolaires (voir TICE). L'école actuelle est l'école des compétences les plus concurrentes (voir Dubet, 2008 : 83) afin que les élèves puissent mieux s'intégrer dans la société concurrente. Ainsi, il semble qu'aujourd'hui, à la suite de la crise des institutions traditionnelles[47], (école, famille, travail, etc.) il y ait une tendance progressive vers la construction d'une institution unique plus dynamique, à savoir celle de la société moderne, en vue d'assurer l'homogénéité culturelle de tous ses membres[48].

[44] En 1998, Gilles Verpraet (2001 : 188) voyait les signes d'une crise culturelle à partir de quelques mouvements sociaux : « L'école en souffrance marque aussi la difficulté à diagnostiquer la crise culturelle de l'école. La nouvelle configuration culturelle fait coexister une démultiplication des savoirs, des rapports aux savoirs entre puissance et maîtrise, des relations aux savoirs entre l'incorporation et l'ancrage, une explosion des puissances de la modernité face aux systèmes institutionnels classiques tendus entre hiérarchie et pilotage, où le pluralisme cède au relativisme… L'explosion des savoirs avec son pluralisme et ses incertitudes porte une nouvelle intersubjectivité faite de démultiplication des appartenances et de précarité sociale. Il en résulte une fragilisation des médiations scolaires. La démocratisation scolaire se trouve associée à la précarité sociale, à la désinstitutionalisation subjective, au développement des nouveaux réseaux de communication qui déplacent les rapports entre la circulation et l'ancrage des savoirs. Il en résulte une série de défis pour configurer la topique culturelle de l'école ».

[45] Fluckiger (2011 : 17-18) distingue deux niveaux de mutations par rapport à la culture scolaire : celle de l'évolution des moyens de transmission et d'accès aux savoirs, qui développent plutôt le sens du savoir-faire, avec les TIC, et celle des nouveaux moyens d'accès à l'information en ligne en construisant une culture informationnelle. Pour l'auteur, le développement des TIC et d'une culture informationnelle constitue « un bon exemple des tensions croissantes entre la culture scolaire et les cultures extrascolaires, dont la culture des élèves ».

[46] « Les nouveaux chantiers de la culture scolaire », *Les cahiers pédagogiques*, No 486, pp 56-58.

[47] Voir Dubet, 2002

[48] D'ailleurs, selon Anne-Marie Chartier (2011 : 23-25), l'école en tant que « trésor des savoirs » n'existe plus : « il faut reconnaître qu'est morte l'école qui était le lieu unifiant des connaissances, dépositaire du trésor des savoirs et gardienne des clés qui y donnaient accès ; une école qui offrait à tous le salut par l'étude et l'amour du savoir. Ou, plutôt, est morte cette représentation d'une école qui n'a sans doute jamais existé, mais il suffisait que cette croyance soit collectivement partagée pour qu'elle soit légitimée ». Toutefois, cette école si idéalement présentée à l'époque a fait l'objet de critiques de la part des sociologues des années 1960, qui avaient la conviction que cette formation classique favorisait plutôt le modèle des élites.

Conclusion du Chapitre III

Actuellement, comme dans tous les pays européens (et du monde), l'institution scolaire française entretient un rapport à une culture qui s'adresse à un public plus large. Les jeunes enseignants se préparent aujourd'hui à travailler non plus dans des horizons strictement nationaux mais internationaux. Ce qui signifie que la culture générale qui se développe au sein de l'école avec les programmes scolaires s'accompagne d'une série de nouvelles exigences, non seulement par rapport à l'éducation des élèves mais également par rapport à la formation des enseignants. Ainsi, en ce qui concerne les futurs enseignants qui nous intéressent, le travail enseignant s'adapte désormais à la logique de l'efficacité et de l'application complète des nouvelles consignes des programmes scolaires.

Il sera intéressant d'examiner également la question de la culture (chapitre VI) dans l'optique de ces mêmes enseignants, et plus particulièrement d'examiner comment les futurs enseignants de notre enquête conçoivent les buts de l'école et la culture scolaire.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE ET DESCRIPTION DE L'ÉCHANTILLON

Avant d'analyser les différents aspects de notre thèse, nous avons fait référence à la création des IUFM et aux évolutions actuelles du métier d'enseignant qui déterminent sa nouvelle définition (Chapitre I). Nous avons également tenté de présenter les analyses sociologiques relatives à la formation des enseignants (Chapitre II) afin que le lecteur soit en mesure de considérer notre sujet selon les différentes théories. Nous avons ensuite rendu compte de la situation socioéconomique dans laquelle l'enseignant français doit travailler aujourd'hui (Chapitre III). Nous pourrons ainsi aborder l'analyse de notre enquête.

Le propos de notre recherche est d'étudier la dynamique du parcours universitaire des futurs enseignants du second degré en vue de la construction d'une identité professionnelle et de leur préparation à l'enseignement. Il sera intéressant d'examiner notre objet de recherche sous deux perspectives sociologiques : d'une part, du point de vue des structures éducatives et, d'autre part, du point de vue de l'individu. Nous tenterons ainsi, dans un premier temps, de voir comment les institutions affectent la formation universitaire et professionnelle des jeunes, puis, dans un second temps, d'analyser comment le débutant enseignant comprend et effectue ce changement et ce « passage » d'une expérience scolaire à une nouvelle expérience de « transmission des savoirs » (Dubar, 2000).

Notre recherche s'appuie sur deux méthodes que nous présenterons dans ce chapitre : un questionnaire (données quantitatives) et des entretiens (données qualitatives). Plus particulièrement, notre enquête porte sur la population des étudiants qui préparent les concours d'enseignement de certains établissements supérieurs (universités de l'Académie de Paris : Paris III, Paris IV, Paris V, Paris VI, Paris VII et de l'Académie de Créteil : Paris XII) ainsi que sur celle des stagiaires des IUFM (Paris IV - Académie de Paris, Paris VII - Académie de Créteil). Nous concentrerons notamment notre attention sur trois équipes d'enseignants émanant de trois disciplines, à savoir les lettres, l'EPS (éducation physique et sportive) et les sciences physiques.

Ainsi, dans ce chapitre, sur la base des résultats obtenus, au-delà des caractéristiques générales des futurs enseignants, nous aurons la possibilité de dégager les particularités de leurs représentations par rapport à leur discipline d'appartenance, et de mettre en évidence des informations sur leur parcours social et scolaire (parents, scolarité, expérience professionnelle) qui seront utiles pour notre analyse.

1. Les choix méthodologiques pour le recueil des données : le questionnaire et l'entretien. Le terrain de l'enquête.

Pour répondre aux questions que nous nous sommes posées et pour vérifier nos hypothèses, nous avons suivi une double méthodologie. Notre enquête porte sur un échantillon de 170 étudiants et professeurs stagiaires préparant les concours au métier d'enseignement (CAPES, CAPEPS, agrégation), futurs enseignants du second degré dans les trois disciplines précédemment mentionnées : lettres, EPS et sciences physiques. Pour le recueil des données, nous avons utilisé un questionnaire qui nous a permis de collecter les données nécessaires (données quantitatives) puis nous avons conduit 35 entretiens complémentaires (non directifs et semi-directifs), à partir du même échantillon, afin de collecter des données qualitatives.

Le terrain de l'enquête concernait principalement le territoire parisien. Plus particulièrement, notre recherche a porté sur les étudiants en lettres (classiques et modernes) des universités Paris IV-Sorbonne et Paris III-Sorbonne Nouvelle, les étudiants en STAPS de Paris Descartes[1], les étudiants en sciences physiques de Paris VI-Pierre et Marie Curie (UPMC) et de Paris VII-Diderot. Nous avons ensuite considéré les stagiaires en lettres et en sciences physiques de l'IUFM de Créteil, ainsi que les stagiaires en EPS de l'IUFM de Paris. Nous avons choisi de limiter notre enquête à la Région parisienne car notre objet n'était pas d'expliquer les effets contextuels de la formation universitaire des enseignants. C'est pourquoi nous avons estimé qu'une recherche exclusivement menée dans les établissements parisiens serait parfaitement adaptée à notre objet d'étude. L'enquête s'est déroulée durant l'année académique 2009-2010. Il est important de le souligner pour deux raisons : tout d'abord, il s'agissait d'une année de transition pour la formation des futurs

[1] Situé 1 rue Lacretelle, 75015 Paris.

enseignants vers le passage de la « masterisation ». Ensuite, notre population était composée des derniers étudiants-stagiaires des IUFM.

Les questionnaires ont été remplis soit sur place, dans les établissements[2], soit par e-mail[3]. Ensuite, certaines personnes parmi celles qui avaient déjà répondu au questionnaire ont accepté de participer à un entretien.

1. 1. Le questionnaire

Nous avons construit un questionnaire original car aucun des questionnaires déjà élaborés ne répondait aux besoins de notre enquête. Pour ce faire, nous avons consulté un questionnaire établi par Bourdieu, Eliard et Passeron (1964), un autre élaboré par Galland (1995 : 221-247) et un bref questionnaire distribué par l'IUFM aux stagiaires de l'année académique 2008-2009.

Les premières questions étaient centrées sur l'identification des personnes interrogées (âge, sexe, niveau de formation, parents, ville de résidence, expérience professionnelle antérieure) alors que les autres concernaient directement les objectifs de notre recherche, tels que le choix du métier des futurs enseignants, leurs conceptions pédagogiques, leurs représentations du métier, leur formation universitaire et professionnelle, la construction de leur identité professionnelle, leurs attentes face aux instituts de formation et leurs conceptions de l'évolution du métier. Étant donné que notre population était constituée de deux équipes, les étudiants et les stagiaires, un second petit questionnaire complémentaire était adjoint exclusivement pour les stagiaires. Ces questions complémentaires portaient sur des thèmes concernant les méthodes pédagogiques des enseignants débutants dans la classe, leurs relations avec les élèves, les autres collègues et le chef d'établissement, leurs expériences vécues durant ce « passage » d'une expérience scolaire à une nouvelle expérience de « transmission des savoirs », ainsi que leurs impressions (voir Annexe).

[2] Pour les étudiants en STAPS, à Paris-Descartes pendant le cours de M. Ludovic Tenèze, avec la collaboration de M. Jean-Michel Peter (enseignant UFRSTAPS, Paris-Descartes, CERLIS) et pour un nombre important de stagiaires en lettres et en sciences physiques à l'IUFM de Créteil, à l'occasion d'une conférence de Mme Anne Barrère.

[3] Pour les stagiaires d'EPS et les étudiants en lettres et en sciences physiques. Les listes comportant les noms et les adresses e-mails des étudiants-stagiaires nous ont été communiquées après l'autorisation de M. Ludovic Tenèze. En ce qui concerne les étudiants en lettres et en sciences physiques, le questionnaire a été diffusé par Xavier Bourdenet et Jean-Charles Jacquemin (IUFM de Paris, 10 rue Molitor, Paris 16e).

L'analyse des données quantitatives a été réalisée à partir du module statistique SPSS (Statistical Packet for Social Sciences).

1. 2. L'entretien

Les 35 entretiens enregistrés[4] ont été réalisés, selon le choix de la personne interrogée, soit au sein de son établissement universitaire soit à Paris V[5]. Ces entretiens nous ont permis d'entrevoir les facettes cachées de chaque individu, ce que les questionnaires ne nous permettaient pas de voir directement. C'est pourquoi nous avons insisté sur ce que les personnes elles-mêmes pensaient de leur expérience universitaire professionnelle, ainsi que des problèmes rencontrés, de leurs sentiments et de leur représentation du métier d'enseignement. Le contact direct avec l'interviewé permet de discerner davantage de choses qu'un questionnaire impersonnel complété. De plus, les personnes ont davantage le temps d'exprimer plus librement leurs pensées.

Plus analytiquement, les questions posées concernaient leur expérience scolaire (collège, lycée, université), leurs motivations par rapport au choix du métier, leurs conceptions du travail enseignant (les méthodes pédagogiques, les supports technologiques, les sources d'informations sur la formation pédagogique-didactique), leur culture (ce que les personnes font de leur temps libre, leur opinion sur la culture des jeunes et la culture scolaire), leur expérience de la formation universitaire, de la préparation aux concours aux métiers d'enseignement. Puis, les questions adressées aux seuls stagiaires concernaient la formation à l'IUFM durant le stage dans la classe, leurs sentiments à l'entrée dans la situation réelle du métier, leur opinion sur les conditions actuelles d'exercice du métier et, enfin, leurs attentes à l'égard de la formation universitaire-professionnelle. A la fin de l'entretien, nous avons posé aux interviewés quelques questions personnelles sur leur âge, le type d'établissement de stage (pour les stagiaires), la profession de leurs parents, leur situation familiale, leur localité de résidence et leur cursus scolaire-universitaire antérieur (voir Annexe).

[4] D'une durée moyenne de 50 à 60 minutes pour les stagiaires, de 45 minutes pour les étudiants.
[5] Paris V, 45 rue des Saints-Pères - 75006 Paris.

1. 3. Quelques réserves

Il convient d'évoquer les problèmes méthodologiques et organisationnels que nous avons rencontrés. Compte tenu de l'emploi du temps chargé des futurs enseignants nous avons tenté d'obtenir des formateurs des IUFM qu'ils nous réservent une heure de cours pour permettre de compléter les questionnaires. Étant donné que cela n'a pas toujours été possible, certains formateurs nous ont transmis de leur propre initiative les listes des candidats afin que nous puissions les contacter par e-mail. C'est pourquoi nous avons cherché à concentrer le maximum de questionnaires. Toutefois, le nombre des candidats des trois disciplines n'était pas égal (72 en sciences physiques, 67 en lettres, 31 en EPS). Les données fournies par les entretiens nous ont cependant permis de compléter les données quantitatives et d'analyser les résultats généraux. Ainsi, chaque fois que les résultats font apparaître des situations inégales entre les trois disciplines, nous devons le mentionner et argumenter à l'aide de données et de références.

Par ailleurs, comme l'affirmait Bourdieu (1972 : 26-45), aucun outil méthodologique ne se révèle adéquat pour mesurer toute la « vérité » des résultats. Ainsi est-il nécessaire, selon Bourdieu, d'analyser les relations entre les structures sociales et les prises de position des individus. C'est pourquoi, en croisant les deux méthodes, en mettant en perspective nos résultats et les réflexions de la communauté scientifique, nous espérons contribuer à l'analyse des relations complexes entre les structures sociales et les prises de positions des individus. C'est la raison pour laquelle nous ne nous appuierons pas seulement sur une analyse des données quantitatives et qualitatives, mais nous aspirons également à mener notre réflexion au-delà de ces données.

2. La description de l'échantillon

2.1. L'identité du futur enseignant[6]

Notre population d'étude est centrée sur les jeunes qui veulent devenir enseignants dans le secondaire et qui préparent les concours aux métiers

[6]Ce terme désigne tout à la fois les étudiants et les stagiaires.

d'enseignement (CAPES, CAPEPS, agrégation) ainsi que les enseignants débutants au moment de leur stage. En ce qui concerne les 170 répondants[7] de notre enquête, ils se répartissent comme suit : 72 étudiants et stagiaires en sciences physiques (42,4%), 67 en lettres (39,4%) et 31 en EPS (18,2%)[8] (voir Tableau 2.1). En outre, sur les 35 participants à l'entretien, 19 sont étudiants et stagiaires en lettres, 9 en sciences physiques et 7 en EPS (voir l'Annexe).

Tableau 2.1. Les futurs enseignants par rapport à leur discipline et à leur statut.

Futurs enseignants	**Lettres**		**EPS**		**Sciences physiques**		**Total**	
Statut	N	%	N	%	N	%	N	%
Etudiants	15	8,8	19	11,2	18	10,6	52	30,6
Stagiaires	52	30,6	12	7,1	54	31,8	118	69,4
Total	**67**	**39,4**	**31**	**18,2**	**72**	**42,4**	**170**	**100**

En ce qui concerne le statut du répondant (voir Tableau 2.1), 52 sont étudiants (30,6%) et 118 sont stagiaires (69,4%). Le fait que la majorité des participants à l'enquête soient stagiaires nous a amenée à nous forger une idée plus précise des écarts entre la formation universitaire et professionnelle étant donné que les stagiaires pouvaient nous donner des éléments plus complets sur leurs cursus (université-IUFM, concours, stage), alors que les étudiants nous fournissaient des données sur leur formation avant les concours. Toutefois, les données émanant des étudiants sont également intéressantes pour évaluer les dispositions différentes entre ces deux statuts. En outre, parmi les étudiants, 15 sont étudiants en lettres (8,8%)[9], 19 en

[7] Parmi nos répondants, 39,4% ont une licence de physique-chimie, 37,6% une licence en lettres (modernes ou classiques), 17,6% une licence de STAPS et 5,3% sont titulaires d'autres diplômes (diplôme d'ingénieur, d'électronique, licence de philosophie, de théâtre, etc.).

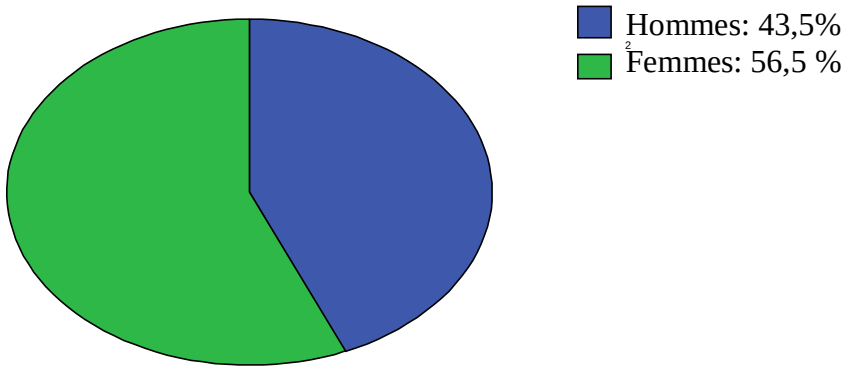
[8] Si les futurs enseignants en EPS sont minoritaires, cependant, selon les lois fondamentales de la statistique, un échantillon pourrait être approprié, avec un v>= 30, sous certaines réserves que nous devons toujours évoquer. Ainsi, le fait que les analogies de notre population par rapport aux trois disciplines ne soient pas égales ne correspondait pas à notre objectif, mais était dû plutôt aux possibilités et aux conditions d'accès au le plus grand nombre possible d'enseignants candidats (voir les réserves formulées ci-dessus).

[9] Ces pourcentages concernent la population totale.

STAPS (11,2%) et 18 en sciences physiques (10,6%). Parmi les stagiaires[10], 19 sont en lettres (30,6%), 12 en EPS (7,1%)[11] et 54 (31,8%) en sciences physiques.

Les résultats pour l'ensemble de notre population selon le sexe montrent que les femmes, au nombre de 74, sont majoritaires (soit 56,5% de notre population). Toutefois, l'écart entre les sexes apparaît plus significatif si l'on observe les taux par rapport aux deux statuts différents. Plus spécifiquement, parmi les étudiants, on dénombre 22 hommes (soit 12,8% de la population totale) et 30 femmes (soit 17,6%), alors que, parmi les stagiaires, on dénombre 52 hommes (30,6%) et 66 femmes (38,8%). Ces résultats sont conformes aux dernières recherches réalisées[12], Le taux plus élevé de féminisation pour l'ensemble des enseignants du second degré est notamment confirmé au niveau national (même si le pourcentage de féminisation de notre population est plus modéré)[13].

Graphique 2.1. Les futurs enseignants selon leur sexe



Par ailleurs, le taux de féminisation par rapport à la discipline enseignée, et plus précisément l'influence du sexe sur la discipline[14], est conforme à nos attentes

[10] Le fait que la majorité de nos stagiaires provenaient des sciences physiques peut influer sur certains résultats de notre enquête. Il nous est donc nécessaire de le souligner et de l'analyser chaque fois. Quoi qu'il en soit, nous disposons aussi de données qualitatives complémentaires.
[11] Le fait que les stagiaires en EPS soient moins nombreux que les étudiants en STAPS correspond à notre possibilité de prendre beaucoup plus facilement contact avec les étudiants, grâce à leurs formateurs, à Paris Descartes, alors que les stagiaires étaient dispersés sur d'autres sites et n'étaient pas très accessibles. C'est pourquoi nous avons communiqué avec eux par e-mail.
[12] Voir la recherche de Guibert, Lajuech et Rimbert, « Enseignants débutants », 2008 : p. 12-13.
[13] Taux de féminisation au niveau national : 65% dans le second degré (voir *ibid.*, p. 13).
[14] L'écart en ce qui concerne la corrélation sexe-discipline enseignée est statistiquement significatif avec un degré p : 0 (x^2 : 30, df : 2, p<.05).

ainsi qu'à la bibliographie et aux enquêtes précédentes (voir DEPP[15]). En particulier, la majorité de la population de femmes de l'enquête (57,3%) se prépare à la discipline des lettres, alors que la majorité des hommes (56,8%) se préparent aux sciences physiques[16]. D'ailleurs, en sciences humaines et sociales[17] les filles apparaissent plus nombreuses que les garçons, alors que ces derniers sont davantage présents dans les disciplines techniques et technologiques ou dans les sciences (physique-chimie, mathématiques). La recherche réalisée par Grignon-Gruel sur la vie étudiante (1999 : 23) confirme également que, dans le choix des filières universitaires, les compétitions sont plutôt masculines dans les épreuves scientifiques, et plutôt féminines dans les épreuves littéraires[18]. Il est d'ailleurs généralement démontré (Duru-Bellat et Van Zanten, 1999 : 151) que les professions de l'enseignement comptent parmi les premières professions intellectuelles ouvertes[19] aux femmes et que, principalement, les femmes sont plus présentes dans les disciplines littéraires (70%) que dans les disciplines scientifiques (50%). En ce qui concerne la discipline de l'EPS, dans la population féminine totale, les futurs enseignantes sont minoritaires, représentant un pourcentage 11,5%, alors que, parmi les hommes, 27% se forment en EPS. Inversement, les hommes sont minoritaires en lettres (16,2%).

De même, selon les dossiers de la DEPP sur l'EPS (2009), un peu plus d'un enseignant d'éducation physique et sportive sur deux est un homme (54%), alors que, dans le second degré, les femmes sont majoritaires, le taux de féminisation du second

[15] Selon l'enquête de la DEPP (« Les enseignants du second degré dans les collèges et lycées publics en 2007-2008 »), les femmes sont minoritaires en philosophie (39,2 %) et en physique-chimie (42,0 %), mais majoritaires en langues vivantes (82,1 %) et en lettres (77,5 %).

[16] Toutefois, parmi les femmes, un pourcentage moyen (31,3), mais important, se prépare aux sciences physiques.

[17] Pour la corrélation sexe-discipline, voir Guibert, Lajuech et Rimbert (2008 : 13). Dans les travaux de Dubet (1994 : 531), on constate que la féminisation en lettres est largement supérieure à la moyenne (73%).

[18] Selon la même recherche, les filles demeurent hégémoniques (83,4%) parmi les primo-inscrits titulaires du bac littéraire.

[19] Le taux élevé de féminisation dans le métier d'enseignement est socialement construit du fait que ce métier est considéré comme compatible avec la vie familiale des femmes. Toutefois, la féminisation du métier a été interprétée de manière différente selon les théories (voir Duru-Bellat et Van Zanten, 1999 : 151-152). En particulier, les fonctionnalistes ont interprété le métier comme une semi-profession, du fait qu'ils ont perçu la féminisation comme un indicateur de dévalorisation du métier. De plus, selon les sociologues marxistes, la féminisation du métier pourrait conduire à une prolétarisation progressive du métier, étant donné que les femmes sont considérées comme dociles face à l'autorité des hommes. Ce dernier constat est également conforme à ce qu'a observé Obin (Rapport au ministre de l'Éducation nationale, « *Le métier d'enseignant. Un métier pour demain* », 2002 : 15) : « l'école favorise aujourd'hui les filles, l'échec scolaire étant devenu un phénomène essentiellement masculin, et les jeunes filles titulaires d'une licence ou d'une maîtrise sont dorénavant bien plus nombreuses que les garçons dans presque toutes les disciplines… Et ce sont elles également que les entreprises défavorisent par des salaires inferieurs ».

degré étant de 57,5%. Ce taux est plus élevé dans les lycées professionnels (62%). Une forme de masculinisation de la profession semble apparaître. En effet, plus les enseignants sont récents dans le métier, plus la proportion de femmes diminue.

En outre, les représentations des répondants selon leur âge montrent que notre enquête porte sur une population jeune de 21 à 25 ans[20] (70%). Ensuite, le deuxième groupe d'âge de 26 à 30 ans correspond à un pourcentage de 35%. Les taux diminuent au fur et à mesure que l'âge augmente[21]. Les écarts sont plus évidents par rapport à la discipline enseignée[22] (voir tableau 2.2.). Il semble que le plus jeune groupe soit celui qui se prépare à l'EPS (96,8% pour le groupe d'âge des 21-25 ans et 3,2% pour la classe d'âge entre 26 et 30 ans). Ce constat est lié au fait que les candidats en EPS sont déjà préparés par l'université (STAPS) à suivre professionnellement le métier d'enseignant. Viennent ensuite les futurs enseignants de sciences physiques (65,3% pour les 21-25 ans et 27,8% pour la tranche d'âge des 26-30 ans). Enfin, les futurs enseignants en lettres sont dispersés dans plusieurs groupes d'âge (62,7% pour les 21-25 ans, 20,9% pour les 26-30 ans, 9% pour les 31-35 ans, 3% pour les 36-40 ans et 4,5% pour la classe d'âge des 41-45 ans). Par conséquent, la population en lettres apparaît la plus âgée de notre enquête. Bien évidemment, les plus jeunes sont les étudiants (80,8% des 21 à 25 ans) alors que le taux des stagiaires[23], âgés de 21 à 25 ans, est plus modéré (65,3%).

Tableau 2.2. L'âge des futurs enseignants selon leur discipline.

Discipline	**Age : 21-25 ans**		**26-30 ans**		**31-35 ans**		**36-40 ans**		**41-45 ans**		**Total**	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Lettres	42	62,7	14	20,9	6	9	2	3	3	4,5	67	100
EPS	30	96,8	1	3,2	0	0	0	0	0	0	31	100
Sciences physiques	47	65,3	20	27,8	3	4,2	1	1,4	1	1,4	72	100
Total	**119**	**70**	**35**	**20,6**	**9**	**5,3**	**3**	**1,8**	**4**	**2,4**	**170**	**100**

[20] Quelques rares répondants avaient seulement 21 ans.
[21] 9% pour le groupe d'âge 31-35 ans, 3% pour la classe d'âge des 36-40 ans et 4% pour les 41-45%.
[22] L'écart dans la corrélation âge-discipline enseignée est statistiquement significatif, avec un degré p : .03 (x^2 : 17, df : 8, $p<.05$).
[23] Selon l'enquête de la DEPP (« Les enseignants du second degré dans les collèges et lycées publics en 2007-2008 »), l'académie de Créteil est la seule qui compte davantage d'enseignants de moins de 30 ans que de plus de 50 ans.

La localité de résidence des enseignants candidats en 2009-2010 (année au cours de laquelle a été menée l'enquête) semble être principalement Paris (48,2% sur l'ensemble de la population). Viennent ensuite les villes des autres départements de la Région Île-de-France : le Val-de-Marne (17,1%), la Seine-Saint-Denis (11,2%) et la Seine-et-Marne (8,8%), ce qui se comprend du fait que la recherche a été réalisée sur le territoire parisien et à Créteil. En outre, même si quelques personnes viennent de province[24] (ou d'autres pays[25]), leurs études les obligent à habiter à proximité de Paris.

En ce qui concerne leur situation familiale, la plupart des répondants sont célibataires (63,5%, soit plus de la moitié). 28,2% vivent en couple et on enregistre un faible taux de répondants marié(e)s (8,2%). Ce résultat peut certes s'expliquer par le fait que 70% de la population totale (comme nous l'avons déjà mentionné ci-dessus) appartiennent à la tranche d'âge des 21-25 ans. Il va de soi que les jeunes de cet âge sont davantage concernés (ou pris) par leurs études et leur voie professionnelle que par la vie maritale. Cependant, en cherchant à connaître la profession de la femme ou du mari, ou du compagnon ou de la compagne des répondants mariés ou vivant en couple (répondants marié(e)s/vivant en couple : 36,4% de la population totale, voir tableau 2.3.), nous avons constaté que la profession d'enseignant était la plus fréquente (29%). Venaient ensuite soit les cadres de la fonction publique ou d'entreprise[26] (16,1%) soit les employés administratifs, de la fonction publique ou du secteur commercial[27] (16,1%). On observe quelques écarts par rapport au sexe. En particulier, il semble plus habituel que les hommes enseignants aient une femme enseignante (44%), alors que les femmes enseignantes ont des maris enseignants dans un pourcentage plus modéré (18,9%). Elles sont également mariées à des cadres (18,9%) ou à des employés (16,2%). Notamment, la profession du conjoint des femmes (qui sont beaucoup plus nombreuses dans le métier) apparaît plus importante pour les sociologues modernes que la profession de leurs parents pour affirmer actuellement l'« embourgeoisement » du métier d'enseignant. Certains chercheurs, tels que Duru-Bellat, Van Zanten (1999 : 152) et Obin (2002 : 20) soutiennent que le

[24] Par exemple Nice, Nantes, Lyon, Strasbourg, Bordeaux, Lille, Rouen, etc.
[25] Par exemple la Martinique, Madagascar, le Liban, etc.
[26] Ingénieur, technicien des communications, juriste, cadre financier, adjoint administratif, consultant financier, directeur commercial, analyste, etc.
[27] Employé commercial, secrétaire, pompier, gendarme, conducteur, etc.

choix des femmes enseignants de vivre avec des cadres et des membres des professions intellectuelles supérieures constitue un indicateur de l'« embourgeoisement » du métier.

Tableau 2.3. La situation familiale des futurs enseignants

Situation familiale	**N**	**%**
Célibataire	108	63,5
En couple	48	28,2
Marié/e	14	8,2
Total	**170**	**100**

2. 2. Les parents

2.2.1. La situation socioprofessionnelle des parents

L'échelle des catégories sociales que nous avons adoptée selon la profession des parents correspond à la nomenclature des Professions et des catégories socioprofessionnelles (PCS)[28] établie par l'Insee (Institut national de la statistique et des études économiques). Plus précisément, la majorité des pères[29] exercent un métier

[28] L'Insee a mis en place à partir de 1982 la nomenclature des professions et des catégories socioprofessionnelles (PCS), qui compte huit groupes socioprofessionnels (1. les agriculteurs exploitants : secteur primaire, 2. les artisans, commerçants et chefs d'entreprises, 3. les cadres, professions intellectuelles supérieures, 4. les professions intermédiaires, 5. les employés, 6. les ouvriers, 7. les retraités, 8. les autres personnes sans activité professionnelle) divisibles en 42 catégories socioprofessionnelles. Dans notre enquête, nous avons utilisé les six premiers groupes en ajoutant une septième catégorie : ceux qui n'ont jamais travaillé. À partir de 2002, l'Insee a mis à jour la nomenclature des professions et catégories socioprofessionnelles selon les classes sociales. Selon Marx et Weber, les huit catégories mentionnées constituent bien des classes « en soi », c'est-à-dire qu'elles regroupent des individus présentant les mêmes caractéristiques objectives, les mêmes intérêts, en opposition avec ceux des autres classes, mais ne sont pas des classes « pour soi », c'est-à-dire une classe dont les membres auraient la conscience de cette communauté d'intérêts, de caractéristiques, bref, une conscience d'appartenance, qui se traduirait par l'existence d'institutions représentatives (syndicats, parti, lobby, etc.).

[29] Voir la sous-note du livre de Guibert, Lajuech et Rimbert, « Enseignants débutants », 2008 : 13, pour l'enquête de l'Insee en 2002, selon laquelle 19% des enseignants avaient un père agriculteur ou commerçant, 21% un père cadre, 22% un père exerçant une profession intermédiaire, 16% un père employé et 22% un père ouvrier.

qui appartient à la catégorie des cadres et des professions intellectuelles supérieures (42,9%). Selon l'Insee, cette catégorie socioprofessionnelle rassemble des salariés qui mettent en application des connaissances approfondies dans les sciences exactes ou humaines concernant des activités de recherche, d'enseignement ou de santé. Par conséquent, elle comprend tous les enseignants certifiés qui exercent une profession spécifique dans l'enseignement, à savoir les enseignants du supérieur et une partie des enseignants du secondaire, de même que les cadres de l'enseignement (personnels de direction des établissements secondaires ou supérieurs, inspecteurs, conseillers pédagogiques ou professionnels, psychologues scolaires), la recherche publique, les médecins et les pharmaciens sans activité libérale. Ce résultat rejoint les recherches récentes[30] menées sur d'autres échantillons également composés de nouveaux enseignants (voir Baumard, 2009 : 36-37), selon lesquelles 20% des jeunes de moins de 32 ans ont au moins un parent enseignant, contre 9% de ceux ayant 49 ans et plus. On constate également (chez Baumard) parmi les jeunes la présence la plus forte d'un père cadre supérieur (19%) par rapport aux 49 ans et plus (10%). Ce qui pourrait constituer une indication du fait que le métier s'embourgeoise de plus en plus (voir plus loin pour les parents-enseignants). Toutefois, selon Baumard (2009 : 67), cet embourgeoisement ne concerne pas seulement le secteur des enseignants. Il s'agit d'un phénomène qui a trait à toute la société française. Notamment, le taux des enfants de cadres est plus élevé aujourd'hui qu'auparavant. Ainsi, Baumard soutient qu'il n'y a pas plus d'embourgeoisement à l'Éducation nationale qu'ailleurs, mais que c'est un secteur dans lequel cette mutation sociologique possède un impact important. Notamment, selon Chauvel (2004 : 60), la pyramide des revenus a réellement connu une mutation et les catégories proches de la moyenne se sont largement accrues en nombre et en homogénéité[31].

Vient ensuite dans notre enquête la catégorie socioprofessionnelle des professions intermédiaires (20,9%) regroupe ceux qui travaillent dans l'enseignement

[30] Périer (2004) note une augmentation, depuis quatre décennies, de la part des enseignants issus des catégories socioprofessionnelles moyennes et supérieures (cadres, professions intellectuelles supérieures et professions intermédiaires). En particulier, il observe une surreprésentation des jeunes enseignants issus de familles ayant au moins un parent enseignant (ou membre de la fonction publique ou parapublique).

[31] « Pour autant, le problème est que ces changements ont eu lieu et ne semblent plus réellement se prolonger, mettant en évidence depuis deux décennies une société française marquée par une stabilisation voire un renouveau de ses inégalités et des rapports sociaux qui les sous-tendent (d'autres parlent de restructuration, de ¨demoyennisation¨, voire de ¨restratification¨) » (Chauvel, 2004 : 60).

(comme instituteurs), dans la santé (comme infirmiers) et dans le social (comme assistants sociaux) ainsi que dans les professions intermédiaires administratives et commerciales des entreprises. Plus de la moitié des membres du groupe ont au moins le bac. Cette catégorie est suivie de la catégorie des employés de la fonction publique, administratifs dans le secteur des entreprises et dans le commerce (15,3%). Cependant, il ne faut pas négliger le taux de la catégorie des ouvriers qualifiés ou non qualifiés (10,4%). Deauvieau (2005) met notamment en évidence dans son analyse une augmentation progressive de la tendance des enfants de milieux populaires à se diriger vers le professorat dans l'enseignement secondaire. Deauvieau explique cette tendance par le fait que les étudiants issus des milieux populaires ne disposent pas de ressources suffisantes pour leur insertion professionnelle et qu'ils envisagent donc le concours comme une voie possible vers leur recrutement. Jellab (2006) constate également que « devenir enseignant » est fortement identifié à une promotion sociale pour ceux qui proviennent du milieu employé ou ouvrier.

Viennent ensuite les dernières catégories minoritaires : celles des artisans, des commerçants et chefs d'entreprises (8%) et des agriculteurs (2,5%). Cependant, Chapoulie (1987 : 357) constate que, parmi le petit nombre de professeurs issus de familles d'ouvriers ou d'agriculteurs, nous pourrions observer que leurs familles ont assez des différences de l'ensemble de celles appartenant à ces catégories. Il en résulte que leurs enfants ont poursuivi des études longues, ce qui apparaît fort éloigné d'une approche déterministe.

Si l'on constate bien évidemment des différences par rapport aux études plus anciennes, les étudiants-futurs enseignants sont toujours issus des classes supérieures et des couches supérieures des classes moyennes. Notamment, selon l'étude de Charles et Clément (1997 : 40), la proportion des futurs enseignants dont le père appartient à la catégorie des cadres et des professions intellectuelles supérieures ou à celle des professions intermédiaires, est respectivement de 29,5% et de 30,9%. Par ailleurs, la proportion de ceux dont le père est employé, artisan-commerçant, agriculteur ou ouvrier est respectivement de 11%, 8,3%, 2,7% et 17,6%.

2.2.2. La CSP des parents en corrélation avec la discipline et le sexe des futurs enseignants

Tableau 2.4. Discipline des futurs enseignants selon la CSP du père.

CSP du père	**Lettres**		**EPS**		**Sciences physiques**		**Total**	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Agriculteur	0	0	1	25	3	75	4	100
Artisan, commerçant	7	53,8	2	15,4	4	30,8	13	100
Cadre	32	45,7	12	17,1	26	37,1	70	100
Professions intermédiaires	16	47,1	5	14,7	13	38,2	34	100
Employé	5	20	9	36	11	44	25	100
Ouvrier	5	29,4	1	5,9	11	64,7	17	100
Total	**65**	**39,9**	**30**	**18,4**	**68**	**41,7**	**163**[32]	**100**

Si nous examinons également la corrélation entre les PCS et la discipline des répondants (voir Tableau 2.4.), nous ne relevons pas d'écarts significatifs. Il s'agit des caractéristiques homogènes des enseignants du secondaire, hormis quelques exceptions. En particulier, la catégorie des cadres et des professions intellectuelles supérieures concerne près de la moitié de la population de chaque discipline, soit 49,2% pour les lettres, 40% pour l'EPS et 38,2% pour les sciences physiques. Le taux le plus élevé concerne les candidats en lettres, ce qui est conforme aux recherches (voir Grignon et Gruel, 1999 : 23) selon lesquelles les études littéraires sont généralement plus sélectives socialement que les études de sciences physiques. Toutefois, il faut également noter que la catégorie des artisans, des commerçants et des chefs d'entreprise est de 10,8% pour les enseignants des lettres, contre 6,7% pour l'EPS et 5,9% pour les sciences physiques. Nous pouvons probablement repérer un écart entre le taux des enseignants de lettres et les faibles taux des autres enseignants, dont les parents sont issus de cette catégorie socioprofessionnelle. Enfin, pour la catégorie des ouvriers, on en dénombre 7,7% en lettres, 3,3% en EPS et 16,2% en sciences physiques. Nous observons ici un écart significatif entre les enseignants de

[32] Sept personnes n'ont pas répondu.

sciences physiques et les autres enseignants, dont les parents viennent de la catégorie des ouvriers. En ce qui concerne le niveau de formation des parents, nous montrerons plus loin que les pères sans aucun diplôme ont davantage tendance à avoir des enfants enseignants candidats en sciences physiques (62,5%) que dans les autres disciplines (lettres : 25% et EPS : 12,5%).

La profession du père en corrélation avec le sexe[33] nous permet aussi d'observer des différences entre les femmes et les hommes. En particulier, on observe que même si la plupart des enseignants (42,9%) sont issus de parents appartenant à la catégorie des cadres et des professions intellectuelles supérieures, on constate que les hommes, en proportion, sont plus souvent issus que les femmes des couches sociales à faible capital culturel, à savoir les pères agriculteurs, employés et ouvriers. Plus analytiquement, 18,3% des hommes contre 13% des femmes ont des pères employés, 14,1% des hommes contre des 7,6% des femmes ont des pères ouvriers et 4,2% des hommes contre 1,1% des femmes ont des pères agriculteurs. En revanche, 44,6% des femmes contre 40,8% des hommes ont des pères cadres. De même, selon l'étude réalisée par Charles et Clément (1997 : 40), les femmes sont plus souvent que les hommes issus des classes supérieures. Ce qui signifie que, dans le métier de l'enseignement, les femmes sont d'origine plus bourgeoise que les hommes. Cependant, selon les travaux de Guibert, Lazuech et Rimbert, les enseignants qui proviennent d'origine populaire[34] se révèlent généralement plus aptes au métier et éprouvent davantage de satisfaction durant l'exercice de leur métier que ceux des classes supérieures[35] .

Par ailleurs, en ce qui concerne la situation professionnelle des mères, nous observons des taux des catégories professionnelles plus modérés que ceux des pères, mais il va de soi qu'un certain nombre de femmes n'ont jamais travaillé (16,4%). Toutefois, la catégorie des cadres et des professions intellectuelles supérieures constitue encore la majorité (26,1%), avec un faible écart par rapport à la catégorie des professions intermédiaires (25,5%) et celle des employés (22,4%).

[33] x2: 6, p:0,3 (p>.0,05).
[34] Plus spécifiquement, dans notre enquête, il semble que les plus satisfaits soient les candidats qui appartiennent à des familles d'agriculteurs ou d'artisans. Alors que 17,6% de ceux dont le père est employé dans la fonction publique et 15% de ceux dont le père appartient à la catégorie socioprofessionnelle des professions intermédiaires se déclarent être déçus.
[35] Voir aussi chapitre VIII

2.2.3. Le niveau éducatif des parents

Il serait aussi intéressant d'examiner le niveau de formation des parents de nos répondants pour déterminer l'influence possible des premiers dans le choix du métier des derniers. Conformément aux résultats mentionnés par rapport aux PCS, la majorité des futurs enseignants ont un père et une mère possédant un niveau de formation supérieure (42,4% pour les pères et 42,2% pour les mères). Il faut posséder au moins un diplôme universitaire pour appartenir à la catégorie socioprofessionnelle des cadres et des professions intellectuelles supérieures. De plus, il est à noter qu'un taux important de répondants ont des parents non diplômés, soit 24,2% pour les pères et un peu plus élevé 27,7% pour les mères. Ce qui confirme le constat de Jellab (voir plus haut, p. 95). Ces individus suivent les parents qui ont un diplôme d'enseignement général (17% pour les pères et 18,7% pour les mères). Enfin, les parents diplômés de l'enseignement technique représentent les pourcentages les plus faibles (soit un pourcentage de 16,3% pour les pères et un pourcentage plus modéré de 11,4% pour les mères).

En outre, des écarts statistiquement significatifs[36] apparaissent dans la corrélation entre le diplôme du père et la discipline choisie par les futurs enseignants (voir tableau 2.5.). Plus spécifiquement, les pères titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur exercent plutôt une influence sur ceux qui veulent devenir enseignants en lettres (52,9%) que ceux des autres disciplines (EPS : 15,7%, sciences physiques : 31,4%). En revanche, les pères sans aucun diplôme ont tendance à avoir des enfants enseignants candidats davantage en sciences physiques (62,5%) que les autres disciplines (lettres : 25%, EPS : 12,5%). De même, les pères titulaires d'un diplôme de l'enseignement général exercent une moindre influence sur les enfants qui souhaitent devenir enseignants en lettres (28,6%) et en EPS (28,6%) que sur ceux qui veulent faire une carrière en sciences physiques (42,9%). Toutefois, d'après nos résultats, il semble que le diplôme du père n'influe pas de manière significative sur ceux qui veulent devenir enseignants en EPS (parmi la population des futurs enseignants en EPS, leurs représentations, selon le niveau de formation, de leurs pères est analytiquement le suivant : 16,7% pour des pères non diplômés, 26,7% pour des pères diplômés de l'enseignement général, 36,7% pour des pères diplômés de

[36] X2 : 15, df : 6, p : .02 (p<.05).

l'enseignement supérieur et, enfin, 20% pour des pères diplômés de l'enseignement technique).

Tableau 2.5. Discipline des futurs enseignants selon le diplôme du père

Diplôme de la mère	**Lettres**		**EPS**		**Sciences physiques**		**Total**	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Aucun diplôme	10	25	5	12,5	25	62,5	40	100
Enseignement général	8	28,6	8	28,6	12	42,9	28	100
Enseignement supérieur	37	52,9	11	15,7	22	31,4	70	100
Enseignement technique	11	40,7	6	22,2	10	37	27	100
Total	**66**	**40**	**30**	**18,2**	**69**	**41,8**	**165**[37]	**100**

De plus, si nous observons la corrélation entre le diplôme de la mère et la discipline d'étude des jeunes enseignants (voir tableau 2.6.)[38], nous verrons également que les mères d'un niveau de formation supérieure influencent davantage les enfants qui souhaitent devenir enseignants en lettres (48,6%) que ceux des autres disciplines (sciences physiques : 32,9%, EPS : 18,6%).

Tableau 2.6. Discipline des futurs enseignants selon le diplôme de la mère

Diplôme de la mère	**Lettres**		**EPS**		**Sciences physiques**		**Total**	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Aucun diplôme	15	32,6	9	19,6	22	47,8	46	100
Enseignement général	10	32,3	5	16,1	16	51,6	31	100
Enseignement supérieur	34	48,6	13	18,6	23	32,9	70	100
Enseignement technique	7	36,8	4	21,1	8	42,1	19	100
Total	**66**	**39,8**	**31**	**18,7**	**69**	**41,6**	**166**[39]	**100**

[37] Cinque personnes n'ont pas répondu.
[38] Pas des écarts significatifs : x2=5,1, df : 6, p : 0,5
[39] Quatre personnes n'ont pas répondu.

2.2.4. Les jeunes enseignants appartiennent aux classes moyennes ?

Globalement, nous pouvons observer un embourgeoisement des enseignants du premier et du second degré durant ces dernières décennies, qui, selon les recherches (voir aussi l'enquête réalisée par Louis-André Vallet et Annick Degenne en 2000)[40], correspond aux évolutions de la société, comme nous l'avons vu (voir plus haut, Baumard : 27). Ce qui signifie que si la proportion d'enseignants enfants de cadres est passée, entre 1964 et 1997, de 24% à 36%, il faut lier ce phénomène au fait que le pourcentage de cadres est passé de 7% à 17% des emplois occupés. D'ailleurs, selon les mêmes chercheurs, « dans un espace social où la concurrence pour accéder aux ¨places¨ est forte, plusieurs explications causales sont donc à mixer pour mesurer les évolutions. Dans un contexte d'élévation générale du niveau de diplôme, tous les emplois à forte qualification, dans le privé comme dans le public, sont soumis à une forte sélection pour les générations nées après 1968 ».

Dans notre enquête, nous avons également demandé aux répondants s'ils avaient le sentiment d'appartenir eux-mêmes à une classe sociale. Selon l'échelle établie par Louis Chauvel (voir le questionnaire en Annexe), les répondants de notre échantillon (60 personnes n'ont pas répondu, 41,1% de la population totale) ont indiqué appartenir en majorité (83,6%)[41] à la classe moyenne contre 16,3% déclarant appartenir à la classe populaire (ouvriers, agriculteurs, etc.). Toutefois, il serait également intéressant d'examiner la proportion de ceux qui n'ont pas répondu à cette question. Bien évidemment, cette analyse pourrait nous fournir des informations sur l'importance de la question (voir Bourdieu, 1972). Plus précisément, selon notre analyse, ceux qui n'ont pas répondu à cette question étaient plutôt des hommes (43,2% des hommes), et plus particulièrement des futurs enseignants en sciences physiques[42] (50% des candidats en sciences physiques). En confrontant ces données avec les données mentionnées sur l'origine sociale des hommes et des futurs enseignants des sciences physiques, nous pourrions dire que ceux qui appartiennent

[40]Voir le document présenté par Marcel Brun au *Café pédagogique « Les enseignants des écoles s'embourgeoisent-ils ? »* (1er octobre 2010).

[41] Une indication complémentaire sur la situation socio-économique des étudiants serait apportée par la prise en compte du type d'établissement (public ou privé) dans lequel ces derniers ont passé le bac. 87,6% viennent d'un établissement public, contre 12,4% d'un établissement privé. Ce qui confirme la constante mentionnée, selon laquelle les jeunes enseignants appartiennent majoritairement à la classe moyenne.

[42] On observe des écarts statistiquement significatifs entre la discipline et la question du milieu social : x2 : 18,4 df : 2, p : 0 (p< 0, 05).

aux classes populaires et aux classes moyennes inférieures hésitent ou ont des difficultés à confirmer leur classe sociale. Inversement, ceux qui sont issus des classes moyennes supérieures sont davantage portés à reconnaître leur place dans la société. Ainsi, 83,6% des futurs enseignants en lettres ont répondu sans réserves à cette question[43] .

Cette conscience de la plupart des répondants d'appartenir à la classe moyenne se confirme en ce sens qu'ils appartiennent effectivement en majorité (comme nous l'avons mentionné plus haut), tout d'abord à la catégorie des cadres et des professions intellectuelles supérieures (42,9%), puis à la catégorie socioprofessionnelle des professions intermédiaires (20,9%), à celle des artisans, commerçants (8%) et, enfin, à celle des employés (15,3%). Bien évidemment, ceux qui sont minoritaires appartiennent à la catégorie des ouvriers qualifiés ou non qualifiés (10,4%) et des agriculteurs (2,5%). Ainsi, dans une certaine mesure, nos résultats coïncident avec les deux catégorisations, celle de PCS et celle que les répondants ont eux-mêmes effectuée pour leurs parents, selon l'échelle du sociologue L.Chauvel.

2.3. Les études

2.3.1. Le niveau d'études des futurs enseignants-corrélation avec le sexe

Selon l'étude de Deauvieau (2005), 15,7% des sortants de niveau licence deviennent enseignants. En particulier, 46% des enseignants du secondaire avaient en 2001 une licence pour diplôme le plus élevé (dans notre recherche, le taux est de 40%, voir plus haut). Deauvieau soutient que les enseignants du secondaire ont généralement effectué un meilleur parcours scolaire que les autres étudiants et ils ont une probabilité plus élevée que les autres à devenir enseignants dans le secondaire du fait qu'ils n'avaient pas de retard au niveau du bac et qu'ils sont passés par une classe préparatoire. Ainsi, leur orientation vers le métier d'enseignant semble être logique du fait qu'ils n'ont pas perdu de temps et qu'ils n'ont pas arrêté leurs études par « lassitude ».

Il est important d'examiner le niveau d'études des futurs enseignants. Le niveau licence (Bac+3) constitue la base de la formation universitaire des enseignants

[43] Etant donné qu'ils étaient davantage issus des classes supérieures, voir plus haut, p. 96-97.

du secondaire (jusqu'en 2009, du fait de la nouvelle réforme de la masterisation). Nous pouvons donc confirmer que tous les enseignants débutants sont au moins titulaires d'une licence (voit tableau 2.7.). La majorité d'entre eux (40%) ont une licence pour diplôme le plus élevé. Ensuite, 34,1% ont au maximum un master 1, 20,6% un master 2 et une minorité un doctorat (5,3%, voir plus loin la corrélation avec le sexe et la discipline). Il est évident que cela dépend de l'âge[44] des participants, étant donné que la majorité d'entre eux sont âgés de 21 à 25 ans (voir plus haut), ce qui signifie que les plus jeunes n'ont pas encore accédé à un niveau supérieur à la licence. En particulier, selon l'enquête, les 21-25 ans ont une tendance plus élevée à être titulaires d'une licence et à avoir obtenu un master 1 (47,1% pour la licence, 40,3% pour le master 1). Toutefois, pour la classe d'âge des 26 ans et plus, on constate une tendance plus élevée à avoir un master 2 (37,1% pour la classe d'âge des 26-30 ans et 44,4% pour les 31-35 ans). Enfin, les futurs enseignants âgés de 31 ans et plus sont plus souvent titulaires d'un doctorat que les plus jeunes (soit 44,4% pour la catégorie des 31-35 ans).

Tableau 2.7. Le diplôme des futurs enseignants

Diplôme des futurs enseignants	**N**	**%**
Licence	68	40
Master 1	58	34,1
Master 2	35	20,6
Doctorat	9	5,3
Total	**170**	**100**

L'examen du parcours postuniversitaire des répondants (voir Tableau 2.7.) nous a ensuite permis de constater que 34,1% avaient déjà obtenu au moins un master 1, 20,6% un master 2 et 5,3% un doctorat. Le master 1 concerne plutôt les lettres (45,2%).Viennent ensuite la physique (23,7%), les sports (10,8%), la chimie (8,6%) et autres (11,8%), notamment en histoire et en philosophie, en littérature générale et comparée, ou en sciences politiques[45]. Le master 2 concerne aussi plutôt les lettres

[44] Il y a un écart statistiquement significatif entre la corrélation âge-diplôme le plus élevé obtenu par les futurs enseignants : x2 : 66,3, df : 12, p : 0 (p<.05).

[45] La mention la plus fréquente au master 1 est la mention « Bien » (40,6%), suivie de la mention « Très bien » (31,7%), puis « Assez bien » (16,8%) et, enfin, « Passable » (10,9%). On peut en déduire que le niveau des notes des futurs enseignants s'améliore à partir du master 1.

(34,2%), suivies de la physique (23,7%), de la chimie (18,4%), des cultures sportives (2,6%) et autres (21,1%), notamment l'histoire de l'art et l'archéologie, la mécanique et l'histoire de la philosophie[46].

Il est également intéressant de considérer la variable du diplôme en corrélation avec le sexe. Nous observons un écart significatif[47]. De plus, les hommes ont généralement une licence comme diplôme le plus élevé (47,3% de la population des hommes), alors que les femmes ont souvent un master 1 pour diplôme le plus élevé (soit 39,6% de la population des femmes). Ce qui signifie que les femmes qui veulent actuellement devenir enseignantes revendiquent l'acquisition de diplômes élevés, ainsi que le désir de s'investir intellectuellement dans ce domaine, alors que les hommes titulaires de diplômes plus élevés ne considéreraient pas le métier d'enseignant comme leur premier choix (voir plus loin nos résultats quantitatifs et qualitatifs en ce qui concerne la question de la vocation, ainsi que la recherche de Guibert, Lazuech et Rimbert, 2008 : 52). Selon Deauvieau, les meilleurs élèves femmes et les moins bons élèves hommes s'orientent vers le professorat. Toutefois, les hommes ont davantage de chances d'avoir un doctorat (9,5%)[48] que les femmes (2,1%).

2.3.2. Le diplôme des futurs enseignants en corrélation avec la CSP des parents et la discipline

Il est également intéressant d'effectuer un croisement entre le diplôme des futurs enseignants et la situation socioprofessionnelle de leurs parents. Ainsi, dans notre enquête, on observe des écarts statistiquement significatifs par rapport à cette corrélation[49] (voir Tableau 2.8.). Plus analytiquement, il semble que 72% de ceux dont le père est employé et 52,9 % de ceux dont le père est ouvrier entrent dans le professorat avec une licence. 47,1% de ceux dont le père exerce une profession intermédiaire et 35,7% de ceux dont le père est cadre entrent dans le métier avec un Master 1. Ensuite, on observe que la plupart de ceux qui ont un Master 2 ont des parents cadres (27,1% d'entre eux ont un père cadre). Ce qui confirme nos données

[46] La mention la plus représentative au master 2 est « Très bien » (51,2%), suivie des mentions « Bien » (29,3%), « Assez bien » (14,6%) et, enfin, « Passable » (4,9%). Ce qui confirme l'observation de la note 43 en ce qui concerne l'amélioration du niveau des notes dans le parcours postuniversitaire.
[47] X2 : 9,2, df : 3, p :.03 (p<.05).
[48] Toujours par rapport aux autres diplômes.
[49] X2: 24,6, df: 15, p: 0,05 (p<=0,05).

antérieures en ce qui concerne l'origine sociale et le niveau éducatif des femmes enseignantes. Ainsi, les femmes/enseignantes candidates de notre enquête semblent provenir davantage des classes supérieures que les hommes/enseignants candidats (voir p. 97) et elles choisissent plus souvent de suivre des études postuniversitaires, avec des écarts significatifs par rapport aux hommes. Ce résultat concerne bien évidemment plutôt les futurs enseignants de lettres (voir plus haut Tableau 2.4).

Tableau 2.8. Le diplôme des futurs enseignants selon la CSP du père

CSP du père	**Licence**		**Master 1**		**Master 2**		**Doctorat**		**Total**	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Agriculteur	1	25	1	25	1	25	1	25	4	100
Artisan, commerçant	4	30,8	4	30,8	3	23,1	2	15,4	13	100
Cadre	24	34,3	25	35,7	19	27,1	2	2,9	70	100
Professions intermédiaires	10	29,4	16	47,1	7	20,6	1	2,9	34	100
Employé	18	72	4	16	2	8	1	4	25	100
Ouvrier	9	52,9	5	29,4	2	11,8	1	5,9	17	100
Total	**66**	**40,5**	**55**	**33,7**	**34**	**20,9**	**8**	**4,9**	**163**[50]	**100**

De plus, il est important d'examiner la même variable en corrélation avec la discipline des futurs enseignants (voir tableau 2.9.). Les écarts entre les diplômes obtenus sont statistiquement significatifs[51] en ce qui concerne les futurs enseignants des trois disciplines. On observe que les candidats en sciences physiques entrent plus souvent dans le professorat avec une licence (55,9%) que ceux des autres disciplines (lettres : 14,7%, EPS : 29,4%). Cependant, parmi les répondants de notre échantillon titulaires d'un doctorat, nous observons également une tendance plus forte à opter pour les sciences physiques (66,7%) que pour les autres disciplines (Lettres : 33,3% et EPS : 0). Notamment, dans notre échantillon, six des neuf personnes qui ont un doctorat viennent des sciences physiques. Il semble que les enseignants candidats en sciences physiques soient plus intéressés que les autres par le travail scientifique en vue de préparer une thèse. Cependant, pour ce qui concerne les autres diplômes, nous observons bien évidemment un nombre supérieur de candidats désireux de devenir

[50] Sept personnes n'ont pas repondu.
[51] X2 : 38, df : 6, p : 0 (p<.05).

enseignants en lettres (master 1 : 53,4%, master 2 : 65,7%). Les enseignants en lettres entretiennent d'ailleurs un rapport plus étroit avec leur discipline universitaire que les enseignants des autres disciplines selon l'enquête de Deauvieau (2005). En effet, les premiers ont un niveau d'études plus élevé au moment où ils sortent du système éducatif (61% des enseignants en lettres ont un niveau bac+4 contre 45% pour les enseignants en mathématiques et en physique, dans l'enquête de Deauvieau). Il est intéressant de souligner que les enseignants candidats en EPS sont peu attirés par les diplômes de niveau élevé. La plus grande influence par rapport aux autres disciplines intervient au niveau de la licence (29,4%) et elle diminue ensuite (master 1 : 17,2%, master 2 : 2,9%, doctorat : 0%). Ce phénomène peut être attribué au fait que cette catégorie d'EPS comprend des individus plus jeunes que les autres catégories des disciplines (voir plus haut l'âge des répondants). Comme nous avons déjà vu (licence-âge 21-25 ans : 47,1%), les plus jeunes n'ont généralement pas encore eu l'opportunité de poursuivre leurs études postuniversitaires. Inversement, les enseignants candidats en lettres sont les plus âgés, et ont eu, de ce fait, la possibilité de préparer un master.

Tableau 2.9. Discipline des futurs enseignants selon leur diplôme

Diplôme	**Lettres**		**EPS**		**Sciences physiques**		**Total**	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Licence	10	14,7	20	29,4	38	55,9	68	100
Master 1	31	53,4	10	17,2	17	29,3	58	100
Master 2	23	65,7	1	2,9	11	31,4	35	100
Doctorat	3	33,3	0	0	6	66,7	9	100
Total	**67**	**39,4**	**31**	**18,2**	**72**	**42,4**	**170**	**100**

2.3.3. Le bac des répondants

Ensuite, en ce qui concerne le bac obtenu par les répondants, nous constatons que le bac le plus représentatif est le bac scientifique (bac S : 58,9%), devant le bac littéraire (bac L : 33,9%) et, en plus faible proportion, le bac Économie et Social (bac

ES : 7,1%)[52]. Il convient d'examiner ces taux en corrélation avec la discipline des futurs enseignants. Il y a certes des écarts statistiquement significatifs[53] entre les types de bac en ce qui concerne les trois disciplines. En particulier, ceux qui veulent suivre des études de sciences physiques (72,7%) obtiennent davantage un bac S. Ce taux de bac S (58,9%) se trouve justifié étant donné que les répondants de notre enquête proviennent plutôt des sciences physiques (42,4%). Le bac L est plutôt lié quant à lui aux lettres (94,7%) qu'aux autres disciplines (EPS : 5,3%, sciences physiques : 0%). Enfin, le bac ES concerne plutôt l'EPS (66,7%) et les lettres (38,7%) et non les sciences physiques.

La mention au bac pourrait fournir une indication sur le parcours scolaire de nos répondants. Plus analytiquement, la plupart d'entre eux ont obtenu une mention « Bien » (31,8%), avec un faible écart par rapport à ceux ayant obtenu une mention « Assez bien » (29,4%) et ceux qui ont simplement une mention « Passable » (28,2%). Seul un petit nombre de futurs enseignants ont obtenu une mention « Très bien » (10,6%), ce qui signifie que le niveau de la scolarité (selon les notes) des jeunes enseignants de notre enquête est généralement moyen. Il est toutefois intéressant d'examiner ces données par rapport à la discipline des futurs enseignants pour analyser la qualité de leur scolarité. Nous avons repéré des écarts statistiquement significatifs[54] entre les différentes mentions en ce qui concerne les trois disciplines. Plus précisément, la mention « Très bien » a une corrélation plus directe avec les enseignants candidats en lettres (66,7%) que les candidats des autres disciplines (EPS : 11,1%, sciences physiques : 22,2%). De même, la mention « Bien » concerne davantage les enseignants en lettres (48,1%) que les autres (EPS : 18,5%, sciences physiques : 33,3%), alors que la mention « Assez bien » concerne en priorité les enseignants candidats en sciences physiques (52%), qui devancent largement les autres (lettres : 26%, EPS : 22%). Enfin, il est à noter que la mention « Passable » concerne davantage les futurs enseignants en sciences physiques (50%) que les autres (lettres : 33,3%, EPS : 16,7%). Ce qui confirme la distinction établie par Deauvieau (2005) dans son analyse entre deux sous-populations selon la discipline d'appartenance, celle des « meilleurs étudiants » de lettres et celle des « moins bons » étudiants de mathématiques et physique.

[52] Il est essentiel qu'il n'y ait pas des autres bacs, techniques, professionnels.
[53] X2 :143, df : 4, p:0 (p<.05).
[54] X2 : 12,6, df : 6, p : 0,05 (p<.05).

La mention au bac pourrait s'analyser en combinaison avec l'estimation subjective de ces mêmes personnes pour leur scolarité à une échelle donnée. Selon un taux très significatif (41,8%), ces répondants estiment que leur scolarité était « bonne » et une autre proportion (30%) d'entre eux considère qu'elle était « assez bonne ». Ensuite, 23,5% jugent qu'elle était « très bonne », alors qu'une minorité la juge médiocre (4,7%) mais pas faible. Si nous examinons également ces données par rapport à la discipline, nous constaterons les différences. Analytiquement, nous pouvons voir que ce sont les futurs enseignants en Lettres qui réalisent l'évaluation la plus positive de leur niveau de scolarité. En particulier, il est significatif que 57,5% d'entre eux estiment leur niveau « très bon ». 23,5% sont de futurs enseignants en lettres (EPS : 12,5%, sciences physiques : 30%). Inversement, les futurs enseignants en sciences physiques représentent un taux plus élevé que ceux qui estimaient que leur niveau était « médiocre » (58,1%) par rapport aux autres (lettres : 13,8%, EPS : 28,1%). Ainsi, après avoir opéré un croisement entre les données du bac et le niveau de scolarité, nous pouvons confirmer que les futurs enseignants en lettres ont un niveau plus élevé et une estimation d'eux-mêmes plus positive que les autres. L'inverse se produit pour les futurs enseignants en sciences physiques, mais il semble que ces derniers aient conscience de leur niveau scolaire. Cette donnée pourrait être reliée au fait que les candidats en lettres sont majoritairement des femmes. Et, comme le montrent les recherches réalisées sur les étudiants (voir Grignon et Gruel, 1999 : 181), les filles sont généralement plus studieuses que les garçons et il est confirmé que le succès dans les études supérieures dépend davantage du passé scolaire que de la trajectoire sociale. C'est pourquoi les femmes inscrites à l'université (voir Goldstein, 2003 : 113) sont un peu plus nombreuses que les hommes (56%) et elles sont majoritaires dans les disciplines linguistiques (77,2%) et littéraires (74,1%). La place des femmes dans les formations de troisième cycle progresse généralement et leur forte implication dans la préparation des concours d'enseignement (notamment pour les disciplines littéraires) apparaît évidente.

2.3.4. Evaluation du niveau des études des futurs enseignants

Par ailleurs, pour compléter notre évaluation du niveau de formation des futurs enseignants, en ce qui concerne la mention obtenue à la licence[55] nous observons que 39,2% ont une mention « Assez bien », 35,5% une mention « Bien », 22,3% une mention « Passable » et 3% seulement une mention « Très bien ». Si nous établissons une corrélation entre la mention de la licence et la discipline, des écarts statistiquement significatifs s'observent cependant[56]. Plus précisément, conformément à nos attentes, en ce qui concerne les répondants qui ont une mention « Bien », 57,6% appartiennent aux enseignants en lettres, 23,7% viennent des sciences physiques et 18,6% d'EPS. Pour ce qui est des répondants ayant obtenu une mention « Passable », 54,1% sont enseignants de sciences physiques, 29,7% enseignants de lettres et 16,2% enseignants d'EPS[57].

2. 4. Expérience professionnelle

La question de l'expérience professionnelle antérieure dans l'Éducation nationale ou ailleurs est importante pour nous amener à comprendre le parcours des futurs enseignants de notre population. Les résultats montrent (voir tableau 2.10.) que 30,6% des répondants avaient déjà réalisé une expérience dans l'Éducation nationale, mais, en corrélation avec la discipline, nous observons que les futurs enseignants en EPS ont travaillé davantage que les autres (EPS : 45,2%, lettres : 26,9%, sciences physiques : 27,8%[58]). Les candidats en EPS ont d'expérience dans l'Éducation nationale, mais il s'agit davantage de postes temporaires (éducateurs/trices). Quoi qu'il en soit, la moitié des répondants (50% de la population totale) ont une expérience antérieure dans un autre secteur et les futurs enseignants d'EPS

[55] 15,7% de nos répondants viennent de Paris-Descartes et il s'agit des candidats en EPS. 15,7% viennent également de Paris IV-Sorbonne. Ensuite, 15,1% viennent de la faculté Pierre et Marie Curie (UPMC), Paris VI, et 12,7% de la Sorbonne Nouvelle, Paris III[55]. Cependant, un certain nombre des futurs enseignants de notre enquête (30,7%) viennent des autres facultés de France, notamment de Lyon, Bordeaux et Nantes.

[56] X2 : 19, df : 6, p : 0 (p<.05).

[57] Les autres résultats sont les suivants : parmi les répondants qui ont une mention « Très bien », 80% sont des enseignants de lettres et 20% des enseignants de sciences physiques. Parmi les titulaires d'une mention « Assez bien » 50,8% appartiennent aux sciences physiques, contre 27,7% en lettres et 21,5% en EPS.

[58] Cependant, il n'y a pas d'écarts statistiquement significatifs entre les disciplines et l'expérience professionnelle dans l'Éducation nationale (x2 : 3,8, df : 2, p : 0,1, p>0.05).

représentent également un pourcentage élevé (74,2%), alors que les futurs enseignants des autres disciplines affichent des pourcentages plus modérés, quoique non négligeables (lettres : 44,8%, sciences physiques : 44,4%)[59]. Il en résulte que près de la moitié des répondants font des petits boulots durant leurs études. En ce qui concerne le statut de ceux qui avaient travaillé précédemment, 27,9% d'entre eux avaient travaillé comme saisonniers en été ou avaient fait un job étudiant et 27,8% d'entre eux avaient été assistants d'éducation. Ensuite, 21,7% avaient été éducateurs ou éducatrices ou entraîneurs sportifs (notamment les futurs enseignants en EPS) et 9,3% animateurs ou animatrices. Leur expérience professionnelle antérieure avait eu une durée de six mois à un an pour 35,1% d'entre eux, de trois ans et plus pour 23,7%, d'un à six mois pour 22,7% et, enfin, d'un à trois ans pour 18,6% d'entre eux. Il semble que la durée de trois années d'expérience soit représentative de la situation de bon nombre d'étudiants, ces trois années correspondant aux trois années de vie étudiante. Ainsi, nous constatons que près de la moitié des étudiants-futurs enseignants font des petits boulots parallèlement à leurs études.

Tableau 2.10. Expérience professionnelle dans l'E.N.

Futurs enseignants	**N**	**%**
Oui	**52**	**30,6**
Non	**118**	**69,4**
Total	**170**	**100**

Le fait que les candidats en EPS occupent davantage que les autres des postes ailleurs que dans l'Education Nationale (mais en rapport avec le monde des enfants) témoignent qu'il y a plus d'opportunités de jobs justement dans les centres sportifs ou sociaux que pour les autres disciplines, où on ne peut s'employer que dans l'Education Nationale.

2. 5. Les concours

En ce qui concerne la participation au concours par rapport à la discipline, le CAPES (Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré)

[59] La corrélation entre les disciplines et l'expérience professionnelle fait d'ailleurs apparaître des écarts statistiquement significatifs (x2:8,8, df:2, p:0.01, p<.05).

s'adresse aux enseignants de lettres et de sciences physiques, alors que le CAPEPS (Certificat d'aptitude au professorat d'éducation physique et sportive) s'adresse aux enseignants candidats en EPS. L'agrégation concerne les trois disciplines de notre enquête, mais il représente un concours plus sélectif. On observe ainsi que les candidats qui se présentent à l'un des deux concours (CAPES ou CAPEPS) ont le droit de se présenter parallèlement au concours de l'agrégation, pour accroître leurs chances de réussir au moins l'un des deux concours. Plus précisément, pour les étudiants qu'ils étaient inscrits au CAPES et au CAPEPS, 7,7% étaient inscrits à l'Agrégation en même temps. Et pour les stagiaires qui ont participé au CAPES et au CAPEPS, 16,2% se sont présentés à la fois à l'Agrégation. Puis, en corrélation avec les trois disciplines[60], pour les futurs enseignants (étudiants et stagiaires) en lettres qu'ils étaient inscrits (ou qui ont passé les épreuves) au CAPES, 14,9% se sont présentés à la fois au CAPES et à l'agrégation. Pour les futurs enseignants en EPS, 6,5% étaient inscrits (ou ont participé) au CAPEPS et à l'agrégation en même temps. Et en ce qui concerne les futurs enseignants en sciences physiques, 15,3% étaient inscrits (ou se sont présentés) à la fois aux épreuves du CAPES et de l'agrégation. On observe que les pourcentages de participation à l'agrégation sont relativement similaires pour les candidats en lettres et les candidats en sciences physiques, alors que le taux de participation à l'agrégation est plus faible pour les candidats en EPS. Ce qui se comprend du fait que le concours de l'agrégation est très académique et qu'il n'est donc pas toujours indispensable pour le parcours d'un futur enseignant en EPS.

2.6. Les disciplines

Par ailleurs, si nous avons choisi les trois disciplines mentionnées[61] dans le cadre de notre enquête, c'est parce qu'elles sont, d'une certaine manière, très représentatives et que l'on observe des similarités, mais surtout des différences, entre les candidats, au niveau de leur formation professionnelle, de leur expérience durant la formation et de leur culture. Galland (1995 : 205) considère la discipline choisie

[60] L'écart significatif entre les disciplines et la participation au concours est de x2 : 157,8, df : 4, p : 0, $p<0.05$.

[61] Nous avons mentionné les analogies entre les trois disciplines de notre échantillon : 39,4% en Lettres (modernes et classiques), 18,2% en EPS et 42,4% en sciences physiques. Ces analogies ne sont pas indiquées par objectif mais elles correspondent à notre tentative de concentrer autant que possible un nombre suffisant de participants afin de pouvoir réaliser notre analyse.

comme la plus importante. Il la définit comme « un univers de socialisation avec ses règles et ses normes qui s'imposent aux étudiants en fonction de la filière choisie ». Il estime d'ailleurs que la discipline pourrait probablement jouer le rôle d'un socialisateur, à supposer que les étudiants la choisissent en fonction de leurs préférences politiques. Nous allons tenter au cours de notre analyse d'établir des comparaisons entre eux, mais il est tout d'abord nécessaire de présenter rapidement leurs caractéristiques générales. Il sera ainsi plus facile de cerner les trois disciplines dans notre recherche.

2.6.1. Lettres (modernes et classiques)

Lettres modernes

La licence de lettres modernes vise à donner aux étudiants une solide culture générale littéraire dans les domaines suivants : la littérature et la linguistique françaises, la littérature générale et comparée, les études latines.

Parmi les différents parcours qui sont proposés par les universités[62], les parcours de lettres modernes, ou de littérature générale et comparée, ou les parcours qui associent l'étude des lettres modernes à celle d'une autre discipline (par exemple la philosophie, l'histoire, les sciences du langage, l'informatique, etc.) permettent de préparer les concours d'enseignement, tels que le CAPES et l'agrégation, ou de s'orienter vers les métiers du livre, de la culture ainsi que de l'information et de la communication.

À partir de 1989 (voir Ropé 1994 :27), on observe notamment un renforcement du statut de la discipline de lettres modernes dans le domaine universitaire qui a permis aux étudiants de lettres modernes de bénéficier d'un encadrement équivalent à celui des étudiants de lettres classiques, davantage protégés car moins nombreux. Plus précisément, on envisage de créer un certificat préparatoire. Ainsi, après une observation de trois mois et sur la base de volontariat, deux groupes de 30 étudiants ont été formés en première année. Ces étudiants ont en plus un enseignement d'histoire de la littérature, d'histoire des idées et de méthodologie, un enseignement de civilisation commun aux Lettres classiques. En effet, cette

[62] Voir le parcours de lettres modernes à la Sorbonne III.

« restructuration » a entraîné de nouveaux recrutements d'enseignement, plus massifs (« normaliens agrégés, thèse déjà soutenue »).

Les postes offerts[63] en lettres modernes à la session 2011 pour les CAPES externes sont au nombre de 800 postes (alors que la session 2010 prévoyait 710 postes) et 89 postes sont proposés pour l'agrégation.

Lettres classiques

La formation en lettres classiques consiste à offrir aux étudiants une culture solide dans un cadre pluridisciplinaire. En effet, elle n'englobe pas seulement le latin et le grec mais aussi la littérature française et la langue française. Plus généralement, elle couvre tous les aspects des études classiques (linguistiques, littéraires, philologiques, historiques et culturels).

Les titulaires d'une licence de lettres classiques ont la possibilité de poursuivre leurs études dans leur domaine de recherche. Une fois qu'ils sont inscrits en master, ils peuvent également préparer les concours de recrutement de professeurs, le CAPES ou l'agrégation.

Les postes offerts[64] en lettres classiques à la session 2011 pour les CAPES externes sont au nombre de 185 postes (alors que 170 postes étaient à pourvoir pour la session 2010) contre 50 postes pour l'agrégation.

2.6.2. Sciences physiques - le parcours physique-chimie

Pour suivre une formation initiale en physique-chimie en vue d'obtenir la licence[65], il faut être avant tout titulaire du baccalauréat S ou d'un diplôme équivalent. La licence de sciences physiques vise *l'acquisition d'une solide formation scientifique générale, aussi bien sur le plan théorique que sur le plan expérimental.* En effet, les étudiants ont la possibilité de se former, suivant un tronc commun, en physique, en mécanique, en électronique, en chimie et en mathématiques, tout en complétant cette base théorique par des méthodes, des techniques expérimentales ainsi que par la pratique et l'utilisation de l'informatique. Plusieurs licences comportent d'ailleurs un

[63] http://www.education.gouv.fr
[64] http://www.education.gouv.fr
[65] La licence est obtenue après validation de 180 « crédits ECTS » (soit 6 semestres de 30 ECTS). Les crédits ECTS représentent un système européen de comptabilisation de crédits d'études.

parcours qui permet de se diriger vers les métiers de l'enseignement (« les métiers de l'enseignement »).

Grâce à cette double disciplinarité du parcours physique-chimie, l'étudiant peut choisir, à la fin de l'année L3, d'approfondir ses connaissances en physique ou en chimie, ou dans le domaine des sciences de l'environnement. De plus, après la licence, dans le cadre des options, l'étudiant peut effectuer un stage de quatre semaines afin d'améliorer ses connaissances sur l'entreprise. Des perspectives de diplômes sont offertes essentiellement après la licence. Pour la grande majorité, la voie la plus favorable est celle du master ou les écoles d'ingénieur. Bien évidemment, les masters offrent aussi l'accès aux concours d'enseignement, le CAPES[66] et l'agrégation[67].

Les postes proposés[68] en sciences physiques et en chimie pour les CAPES externes à la session de 2011 sont au nombre de 300 postes (contre 480 postes à la session 2010). En ce qui concerne l'agrégation externe, on compte 75 postes pour l'option physique, 30 postes pour l'option chimie et 12 postes pour l'option physique appliquée.

2.6.3. EPS (Éducation physique et sportive) - Une discipline «spécifique».

À partir de 1975, en vertu de l'article 6 de la loi Mazeaud, la filière universitaire française, qui forme les futurs professionnels du secteur Sport, comme les professeurs d'EPS, est celle des Sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS). Ainsi, en remplacement d'une multiplicité de formations (IREPS, ENSEP, CREPS, INS)[69], le cursus unique des STAPS est organisé en vue d'uniformiser les pratiques sportives et physiques dans le système de la formation initiale et de reconnaître l'égalité professionnelle des professeurs d'EPS avec leurs

[66] Le CAPES a été créé au début des années 1950 pour assurer le recrutement des professeurs enseignants en collèges et en lycées. Il se présente sous la forme d'un concours qui comprend des épreuves écrites et des épreuves orales.

[67] Le concours de l'agrégation de sciences physiques (pour les professeurs de physique et chimie) est destiné à l'enseignement dans les collèges, les lycées ou dans l'enseignement supérieur.
L'Agrégation externe est ouverte aux résidents français ou européens, titulaires d'un niveau bac + 5. Elle se décline en trois options : physique, chimie et physique appliquée. L'agrégation interne est réservée aux fonctionnaires pouvant justifier de cinq années d'ancienneté au service de l'État.

[68] Source : http://www.education.gouv.fr

[69] IREPS : Instituts régionaux d'Éducation physique et sportive, ENSEP : École Normale Supérieure d'Éducation Sportive, CREPS : Centres nationaux d'Éducation physique et sportive, INS : Institut national des Sports.

collègues. Ce cursus est désormais dispensé dans les Unités de formation et de recherche (UFR) STAPS des facultés[70].

La création en 1977 de la licence STAPS[71] a conduit à une série de réformes, à savoir celle du concours du CAPEPS (Certificat d'Aptitude à l'Enseignement de l'Éducation Physique et Sportive) pour le recrutement des titulaires d'une licence STAPS et, quelques années plus tard (1982), celle du concours d'agrégation externe d'EPS, ainsi que la création des DEA STAPS.

La discipline d'EPS s'est identifiée comme une discipline spécifique pour deux raisons. D'une part, il s'agit de la formation universitaire préprofessionnelle que reçoivent les futurs enseignants au cours de leur cursus universitaire. Ce type de formation rapproche les candidats enseignants d'EPS de la réalité du métier. Ils entrent ainsi à l'IUFM mieux préparés professionnellement que les candidats des autres disciplines. Plus spécifiquement, les STAPS comptent six filières[72], mais la filière la plus représentative est celle d' « éducation et motricité », qui permet d'accéder à l'IUFM, de même qu'à certains masters, aux concours du CAPEPS et de l'agrégation. La formation Éducation et Motricité contribue à former des professeurs d'EPS afin qu'ils puissent s'adapter au milieu professionnel scolaire et amener leurs élèves à des situations d'apprentissage.

Toutefois, on observe un certain discrédit de la discipline d'EPS par rapport aux autres disciplines, en raison des situations particulières que la discipline a connue historiquement jusqu'au moment où elle a été officiellement reconnue par le ministère de l'Éducation nationale[73]. Cette « *stigmatisation* » de l'EPS existe en raison d'une mosaïque de différentes générations enseignantes formées à différentes cursus, qui se trouvent encore en poste. C'est pourquoi ce groupe professionnel est caractérisé par les enseignants des autres disciplines, les parents, les élèves et les autres acteurs éducatifs-politiques simplement comme « *professeurs de gymnastique ou de sport* »

[70] Depuis la loi SAVARY (1984), les UFR STAPS sont désormais les seules structures assurant la préparation aux CAPEPS.

[71] La création de STAPS a donné lieu à une polémique entre la culture des STAPS et la culture d'EPS. Elle a suscité un conflit sur l'EPS entre les enseignants chercheurs des STAPS et les didacticiens. Plus précisément, l'identité professionnelle du futur enseignant évolue vers une culture généraliste et discursive STAPS aux dépens d'une culture plus professionnelle et pratique EPS (voir Jelen, 2009 : 57-58).

[72] 1) Éducation et motricité, 2) Entraînement, 3) Activités physiques adaptées et Santé, 4) Management, 6) Ergonomie.

[73] Il est à noter qu'entre 1966 et 1981, les enseignants d'EPS étaient sous la tutelle de la Jeunesse et des Sports. À partir de 1981, à la suite de l'intégration de la discipline dans le ministère de l'Éducation, tous les élèves bénéficient d'un enseignement d'EPS sur la base d'horaires obligatoires (Jelen, 2009 : 43-49).

(voir Guibert, Lazuech et Rimbert, 2008 : 26-27 & Jelen, 2009 : 29). En particulier, comme l'indiquent les dossiers de DEPP (« *Être professeur d'éducation physique et sportive en 2009 »)*[74], parmi les enseignants d'EPS, 41% ont « le sentiment que les parents ne comprennent pas les valeurs éducatives de leur discipline ». Il semble également que, du fait de cette stigmatisation, ils se trouvent confrontés à des problèmes au sein de l'institution. 71% des enseignants ont « le sentiment qu'on leur demande d'en faire beaucoup plus sans contrepartie » et 47% d'entre eux n'ont pas « le sentiment que les corps d'inspection pédagogique sont à l'écoute de leurs demandes ».

Du point de vue des enseignants d'EPS, selon la même recherche de DEPP, plus de 9 professeurs d'EPS sur 10 considèrent que leur discipline est singulière par rapport aux autres disciplines pour trois raisons principales. Tout d'abord, l'impression éprouvée par leurs collègues que le corps est l'outil principal de travail enseignant d'EPS. Ensuite, le sentiment « d'exercer un métier où les risques personnels physiques sont plus importants que pour les autres disciplines ». Enfin, « le sentiment d'exercer un métier où les risques encourus par les élèves sont plus importants que pour les autres disciplines ».

C'est en raison de l'histoire particulière du parcours d'EPS que la discipline d'EPS est spécifique au domaine éducatif. C'est pourquoi l'histoire de la discipline et de ses professionnels (autre spécificité d'EPS[75]) constitue une épreuve d'admission au concours de recrutement du CAPEPS (L'histoire d'EPS et ses composantes, Écrit 1). Les candidats en EPS acquièrent ainsi des savoirs sur l'histoire de leur discipline en construisant une culture collective forte.

Une autre particularité d'EPS est la circulation de la revue EPS, créée en 1950[76] en vue de diffuser une conception éducative du sport à un grand nombre d'enseignants d'EPS.

Cependant, même si les étudiants en STAPS sont institutionnellement privilégiés par rapport aux candidats des autres disciplines en ce qui concerne leur formation préprofessionnelle, le nombre de postes offerts au CAPEPS et à

[74] Voir p. 46-50, Chapitre : *L'EPS, une discipline singulière ?*
[75] En effet, dans les autres disciplines d'enseignement, les épreuves écrites sont basées sur des connaissances disciplinaires relatives aux programmes d'enseignement collège/lycée, et non pas sur l'histoire de leur discipline (voir Jelen, 2009 : 59-60).
[76] Décret du 25 mai 1950. Initialement, dans les années cinquante, la majorité des rédacteurs étaient des formateurs de l'ENSEP et les auteurs étaient partisans d'un enseignement sportif.

l'agrégation demeure limité. Plus analytiquement[77] pour les CAPEPS externes, alors que 1 330 postes étaient offerts en 2003, les chiffres baissent, passant à 400 postes pour l'année 2009, 450 postes pour l'année 2010 et 560 postes (soit une augmentation de + 25%) pour 2011. De même, pour l'agrégation externe, alors qu'en 2003, les postes offerts étaient au nombre de 40, pour l'année 2009, il y avait seulement 15 postes, contre 18 postes pour l'année 2010 et 18 postes également en 2011.

Entre temps, à partir de 2010, tous les étudiants licenciés ont la possibilité de préparer les concours aux métiers de l'enseignement au sein de certaines universités, à condition d'être inscrits à un master 2. Les candidats au CAPES peuvent préparer le concours dans un IUFM, mais pas nécessairement. Ils peuvent également le passer concours en candidat libre ou suivre des cours par correspondance au CNED (Centre National d'Enseignement à Distance). Le master est obligatoire pour participer au concours depuis 2009-2010 (il est indispensable d'être inscrit en seconde année de master-M2)[78].

Conclusion du Chapitre IV

Dans ce troisième chapitre, nous avons présenté les caractéristiques de notre recherche (la méthodologie et le terrain) et nous avons décrit notre échantillon en ce qui concerne l'identité des répondants, leurs parents, leurs études, leur expérience professionnelle et leur discipline. En premier lieu, nous avons vu que notre enquête s'adressait majoritairement à une population jeune, âgée de 21 à 25 ans (70%). Au cours de notre analyse, nous avons pu confirmer notre hypothèse que les jeunes enseignants appartenaient aux classes supérieures et moyennes, étant donné que les pères de 42,9% d'entre eux exercent un métier qui appartient à la catégorie des cadres et des professions intellectuelles supérieures. Notamment, la catégorie des cadres et des professions intellectuelles supérieures concerne près de la moitié de la population de chaque discipline. Cependant, le taux le plus élevé s'observe pour les candidats en lettres, ce qui est conforme aux recherches récentes. Nous avons également vu que les femmes sont d'origine plus bourgeoise que les hommes dans le métier d'enseignement. Il s'agit là d'un résultat significatif qui nous amènera, dans la suite

[77] Source : http://www.education.gouv.fr/cid4605/postes-offerts.html
[78] À la suite de la réforme de la masterisation en juin 2009, l'année 2010 a constitué une année de transition. De ce fait, la session devait rester identique dans son déroulement aux sessions précédentes.

de notre analyse, à étudier une adaptation au métier différente chez les femmes et chez les hommes. De plus, en ce qui concerne le niveau d'études des parents, la majorité des futurs enseignants ont un père et une mère de niveau de formation supérieur (42,4% pour les pères et 42,2% pour les mères). Le diplôme du père en corrélation avec la discipline des futurs enseignants a cependant révélé des écarts significatifs Les pères qui possédaient un diplôme de l'enseignement supérieur ont plus souvent des enfants enseignants en lettres que dans d'autres disciplines, alors que les pères qui ne possèdent aucun diplôme ont plus souvent des enfants enseignants en sciences physiques que dans les autres disciplines.

Par ailleurs, en ce qui concerne le niveau de formation des jeunes enseignants, nous avons vu que le niveau master 1 est plutôt une caractéristique des femmes que des hommes. Les hommes ont le plus souvent une licence comme diplôme le plus élevé. De même, nous avons vu que les candidats en lettres avaient effectué un meilleur parcours scolaire (mention au bac) et qu'ils étaient titulaires d'un master 1 ou d'un master 2. Ce qui pourrait également être interprété comme une tendance des parents issus des classes supérieures (voir plus haut) à inciter leurs enfants à s'orienter vers les lettres. Nous observons donc chez les candidats en lettres une certaine « hérédité » socioculturelle, alors que les candidats en sciences physiques ont plutôt un niveau licence, ce qui peut s'expliquer par leur origine sociale et ce qui révèle également la tendance des candidats en sciences physiques à se diriger vers le métier d'enseignement sans avoir acquis de diplômes très élevés. En revanche, les hommes ont statistiquement plus de chances d'obtenir un doctorat que les femmes, ce qui signifie que la recherche dans le domaine scientifique de l'enseignement est plutôt privilégiée par certains hommes, notamment dans les sciences physiques.

En examinant l'expérience professionnelle antérieure des futurs enseignants, nous avons démontré que près de la moitié des répondants avaient fait des petits boulots durant la période de leur vie étudiante. Cette situation concerne plus particulièrement les candidats en EPS, qui travaillent aussi dans d'autres domaines professionnels.

CHAPITRE V

MOTIVATIONS, CHOIX ET REPRÉSENTATIONS DU MÉTIER ET DE SES ÉVOLUTIONS

Le choix du métier d'enseignant s'effectue dès l'école primaire, le collège ou le lycée, mais principalement au cours ou à la fin des études supérieures. Pour la majorité des futurs enseignants, certaines personnes (notamment les parents ou les professeurs) ont joué un rôle, dans un passé proche ou éloigné, en ce qui concerne leur choix de devenir enseignants.

Dans le domaine universitaire, il faut prendre en compte les différentes structures sociales, familiales et scolaires « qui, inégalement, préparent l'accès au métier » et, dans un second temps, « décrire la manière dont les individus négocient, évaluent et justifient, à différents moments de la carrière, leur inscription individuelle et professionnelle dans l'enseignement » (Périer, 2004 : 81). L'offre universitaire valorise plus ou moins, selon ses traditions et ses opportunités, la dimension intellectuelle, professionnelle et critique des études (voir Dubet, 1994). Les étudiants considèrent leur formation comme un élément nécessaire à la préparation aux concours tels que ceux des IUFM. Selon Dubet (1994), si l'expérience estudiantine ne se stabilise jamais, elle doit cependant être conçue comme un travail de l'acteur, bien plus que comme un rôle (du fait que certains étudiants sont mal orientés, sans intégration, sans projet, sans vocation et sans attentes en ce qui concerne leur expérience à l'université).

S'intéresser aux motivations qui ont amené les jeunes de notre enquête à se tourner vers l'enseignement nous permettra d'examiner plus spécifiquement la question du choix du métier ainsi que les circonstances exactes de leur décision. C'est pourquoi il sera intéressant, dans ce chapitre, de comparer les résultats obtenus avec les recherches précédentes et de nous intéresser à la question de la vocation du métier chez les jeunes d'aujourd'hui. Nous tenterons également de préciser quels sont les avantages et les inconvénients du métier d'enseignement à partir des témoignages des futurs enseignants. Nous pourrons ainsi mieux comprendre leurs conceptions générales, leurs difficultés et leurs attentes par rapport au métier. À ce propos, nous mettrons en évidence les contraintes du travail enseignant, comme nous l'avons indiqué dans notre partie théorique, ainsi que les risques d'un malaise du jeune

enseignant. En particulier, nous montrerons la contradiction entre la réelle attente du futur enseignant en ce qui concerne son autonomie professionnelle et les pressions institutionnelles. Après notre partie théorique, nous confirmerons par les propos de nos répondants la mauvaise évolution du métier en raison des changements actuels. Enfin, pour ce qui a trait à la question de la professionnalisation que nous avons précédemment analysée, nous montrerons que les futurs enseignants conçoivent la notion de professionnalisation du métier selon leurs revendications générales en termes d'amélioration des conditions du travail. En outre, nous envisagerons les modalités actuelles de la professionnalisation et les nouvelles contraintes du métier, de même que ce que les jeunes eux-mêmes estiment être des évolutions importantes, positives et négatives, dans le domaine de l'enseignement.

1. Le choix du métier

1.1. Les raisons d'enseigner

La question du choix du métier des jeunes enseignants est essentielle pour étudier les représentations que se font les jeunes eux-mêmes de leur profession actuellement. Nous avons demandé à nos répondants de classifier les motivations[1] qui les ont amenés à s'orienter vers cette carrière. Pour notre population (voir tableau 1.1.), les trois raisons principales sont l'intérêt de la transmission des connaissances (31,8%), l'amour de la discipline d'enseignement (29,4%) et le désir de s'occuper d'enfants ou de jeunes (20,6%)[2]. Les répondants ont ensuite établi une classification des autres motivations, à savoir l'exercice d'un métier de service public et le statut de fonctionnaire (7%), la possibilité de concilier vie privée et vie professionnelle (6,5%) puis le temps libre et les vacances (2,4%), l'autonomie dans le travail (1,2%), le salaire (0,6%) et, enfin, les perspectives de carrière (0,6%).

[1] Voir la question 14 du Questionnaire (Annexe).
[2] Selon les dernières enquêtes du DEP (*Portrait des enseignants de collèges et lycées* : enquête réalisée en mai-juin 2004) les raisons les plus fréquemment évoquées par les professeurs du secondaire sont « l'amour de la discipline d'enseignement », « le désir de s'occuper de jeunes » et « l'intérêt pour la transmission des connaissances ». Viennent ensuite « le salaire », « le statut » et « les conditions de travail », sans négliger « le temps libre », « les vacances » et « la compatibilité avec la vie de famille » (voir plus haut, Chapitre I).

Tableau 1.1. Les raisons d'enseigner

Les raisons d'enseigner	**N**	**%**
L'intérêt de la transmission des connaissances	54	31,8
L'amour de la discipline d'enseignement	50	29,4
Le désir de s'occuper d'enfants ou de jeunes	35	20,6
L'exercice d'un métier de service public et le statut de fonctionnaire	12	7
La possibilité de concilier vie privée et vie professionnelle	11	6,5
Le temps libre et les vacances	4	2,4
L'autonomie dans le travail	2	1,2
Le salaire	1	0,6
Les perspectives de carrière (0,6%)	1	0,6
Total	**170**	**100**

Le faible taux d'autonomie dans le travail semble réellement surprenant, étant donné que cette même raison est l'un des premiers avantages mentionnés par nos répondants[3]. Ce qui signifie que les futurs enseignants distinguent leurs motivations à enseigner et les avantages de l'enseignement. Par ailleurs, il semble que l'autonomie dans le travail constitue plutôt une réalité, ce qui est principalement confirmé durant la pratique de l'enseignement dans la classe.

En outre, selon Obin (2002 : 18), si la question du salaire et du temps libre est importante dans le choix du métier, il faut toutefois considérer ces critères comme complémentaires et bien différents. Les enquêtes confirment en effet que si les salaires restent peu attractifs (principalement pour les hommes), le temps libre et les vacances constituent des facteurs considérables d'attrait pour le métier. Le témoignage de Claire (24 ans, stagiaire en lettres classiques) est caractéristique en ce sens : après l'amour de la discipline et la transmission des connaissances, elle considère les autres avantages du métier comme également importants :

« *Alors, il y a plusieurs raisons. C'est l'amour pour le grec et le latin... Du coup, j'ai fait les prépas à la Sorbonne et j'ai préparé le concours pour le métier d'enseignement. En même temps, je donnais des cours particuliers. En fait, j'aime... j'aime beaucoup enseigner, j'aime transmettre. Ensuite, c'étaient les avantages du*

[3] Voir p. 140.

salaire et les vacances, le fait que c'est un métier qui permet d'avoir du temps libre par semaine et, bien évidemment, c'est la compatibilité avec la vie familiale, très importante pour les femmes. En gros, c'est ça ».

En ce qui concerne les perspectives de carrière, le faible taux se trouve justifié par le fait que ces mêmes candidats sont conscients du fait que le secteur de l'enseignement n'offre pas de perspectives de carrière en raison des structures fermées de l'Éducation nationale qui ne permettent pas une carrière enseignante[4] sur la simple base de l'expérience professionnelle mais par la voie des concours de la fonction publique. En outre, en ce qui concerne les salaires, il y a très peu d'augmentation jusqu'en fin de carrière et les perspectives se révèlent très limitées. Elles concernent seulement des postes administratifs qui déconnectent les professeurs des élèves (par exemple, postes de chef d'établissement ou d'inspecteur pédagogique). C'est pourquoi les enseignants n'ont pas de grandes aspirations à une évolution durant leur carrière professorale (Duru-Bellat et Van Zanten, 1999, 156).

Les motivations du choix du métier en corrélation avec la discipline nous indiquent plus particulièrement les différences. Ainsi, les futurs professeurs de lettres et d'EPS[5] mentionnent pour principale raison l'amour de la discipline d'enseignement, à un pourcentage de 39% pour ceux de lettres[6] et à un taux plus élevé pour ceux d'EPS, soit 48,4%[7]. Les futurs enseignants en sciences physiques mentionnent quant à eux pour première motivation la transmission des connaissances (43,1%)[8]. On verra plus loin que les candidats en lettres sont fortement sensibilisés par la littérature (française ou gréco-latine), dont la nature influe généralement sur leur parcours, comme le révèlent d'autres études. Ainsi, Baumard (2009 : 49) indique que 57% des professeurs de lettres se sont orientés vers le métier pour étudier les auteurs dont la lecture les avaient fait vibrer. De même, l'éducation physique et

[4] En effet, il n'y a pas de vraie carrière dans le métier enseignant parce qu'elle consiste seulement en des avancées d'échelon.

[5] Ce qui est impressionnant, du fait qu'il s'agit d'une discipline « spécifique », différente des autres, en ce sens qu'elle n'est pas académique (voir p. 113-116).

[6] La seconde motivation des candidats en lettres est la transmission des connaissances (38,8%) et la troisième le désir de s'occuper d'enfants (23,9%).

[7] La deuxième motivation des candidats en EPS est le désir de s'occuper d'enfants (35,5%) et la troisième la transmission des connaissances (29%), ce qui se comprend fort bien du fait que l'approche de l'EPS est plus pédagogique que didactique. L'EPS n'est donc pas une discipline académique, mais une discipline physique et sportive avec des supports pédagogiques.

[8] La deuxième motivation des candidats en sciences physiques est l'amour de la discipline d'enseignement (25%) et la troisième le désir de s'occuper d'enfants (20,8%).

sportive constitue une partie intégrante de la vie des futurs enseignants en EPS[9]. Pour les futurs enseignants en physique-chimie, la discipline semble bien évidemment également jouer un rôle important, mais de manière plus pratique, à savoir celle de la transmission, et aussi de manière plus scientifique. Ce qui signifie que les professeurs de sciences physiques aiment exercer leur discipline.

De plus, en corrélation avec le statut des répondants (étudiant-stagiaire)[10], les étudiants donnent comme première motivation, à des pourcentages équivalents, le désir de s'occuper d'enfants (28,8%) ainsi que l'amour de la discipline d'enseignement (28,8%), alors que les stagiaires mentionnent pour première motivation la transmission des connaissances (35,6%). Il est significatif que les chercheurs modernes constatent (voir chez Guibert, Lazuech et Rimbert 2008 : 219) qu' « au fur et à mesure de l'installation dans la carrière, les savoirs disciplinaires et le contenu à transmettre prennent plus d'importance ». Il semble que les étudiants soient motivés par le métier pour des raisons plutôt idéalistes en ce qui concerne les relations avec les enfants et la discipline d'enseignement[11]. Les stagiaires qui ont pour motivation la transmission des connaissances semblent avoir une approche plus académique (culture disciplinaire très forte). Il faut cependant souligner que la majorité des stagiaires de notre enquête sont issus des sciences physiques (qui représentent 42,4% de la population totale). De ce fait, les candidats en physique-chimie qui ont pour première motivation la transmission des connaissances, comme nous l'avons mentionné, affectent les résultats totaux des stagiaires. Par conséquent, on peut penser que c'est la question des trois disciplines qui différencie davantage les résultats que le statut des répondants. Nos données statistiques coïncident avec nos données qualitatives pour la plupart des répondants. Rémi (sciences physiques), Maxime (STAPS) et Martine (lettres modernes) expriment clairement leur désir de transmettre des connaissances aux élèves :

[9] Voir Chapitre VI à propos de la culture sportive des candidats en EPS.
[10] En tant que variable indépendante.
[11] Ce résultat est d'une certaine manière en contradiction avec les données de l'enquête de la Société des agrégés de l'Université (2010), selon laquelle 63,9% des professeurs ayant plus de 30 ans d'ancienneté considèrent que le contact avec les élèves a eu un fort impact sur leur décision de devenir professeur contre 53,3% pour les professeurs les plus jeunes.

« *Quand j'étais petit enfant au collège, les premières motivations pour devenir enseignant étaient les vacances et le salaire. Mais, ça, ça a vite disparu. Aujourd'hui, ce qui me pousse vers le métier, c'est plutôt l'envie de transmettre des connaissances, de faire passer quelque chose* » (Rémi, 23 ans, PLC2 de physique).

« C'est deux raisons qui se rejoignent, d'une part, la passion pour la discipline d'EPS, c'est-à-dire les sports en général, qui m'amène à m'inscrire en staps, et ensuite… le désir d'avoir un contact avec les enfants, avec les adolescents » (Maxime, 24 ans, étudiant en STAPS).

« J'avais l'envie d'être en contact avec la littérature. Personnellement, au départ, je n'avais pas envie de devenir prof. De manière générale, le métier d'enseignant ne m'intéressait pas forcément. C'était la littérature surtout qui m'intéressait. Mais l'année dernière, j'avais un élève qui m'a donné envie de devenir prof, de transmettre des connaissances. J'ai hésité aussi entre plusieurs matières, mais c'était la littérature que j'ai choisie, j'étais motivée » (Martine, 21 ans, étudiante en lettres modernes).

Il est important de prendre en considération dans l'étude de la question de la vocation l'âge exact du choix du métier. Nous avons examiné l'âge le plus représentatif à partir duquel les personnes de notre enquête avaient décidé de s'orienter vers le métier. Ainsi, 37,6% des futurs enseignants disent que c'est entre 19 et 25 ans qu'ils ont choisi ce métier, alors que 35,4% répondent que c'est entre 14 et 18 ans. Ces résultats indiquent qu'à l'université, principalement, les jeunes développent leur « *projet professionnel* » en vue de devenir enseignants. Il en ressort que l'université fonctionne pour eux comme une « *propédeutique* » à la préparation aux concours d'enseignement (Dubet, 1994 : 514). Pour les autres groupes d'âge, les taux sont plus faibles (6-13 ans : 15,9%, 26-30 ans : 8,3%, 31 et plus : 3%). Il est toutefois intéressant d'examiner à quelles disciplines correspondent ces âges. En corrélation avec la discipline[12], les candidats en lettres semblent avoir décidé d'enseigner un peu plus tardivement que les professeurs des autres disciplines. Plus précisément, la plupart des futurs enseignants en lettres ont pris cette décision entre 19

[12] Ces écarts ne sont pas significatifs, mais néanmoins intéressants (x2 : 61, df : 56, p : 0,3).

et 25 ans (44,9%). C'est dans ce groupe que nous relevons le seul taux qui correspond à l'âge de 31 ans et plus (7,5%), alors que ce phénomène n'apparaît pas dans les autres disciplines. Pour les futurs enseignants en EPS, c'est plutôt à l'âge de 14-18 ans (pour 61,3% d'entre eux) qu'ils ont décidé de faire une carrière d'enseignants. Enfin, pour ce qui est de cette question, les futurs enseignants en sciences physiques se situent entre l'âge de 14 et 30 ans (pour les 14-18 ans : 40,3% et pour les 19-25 ans : 39%). Il est à noter que ces pourcentages sont affectés dans notre enquête par la moyenne d'âge de chaque groupe[13].

1. 2. Une crise de la vocation ?

Dubet (1994 : 519) soutient que la vocation en tant que résultante d'un intérêt intellectuel est l'une des dimensions centrales de l'expérience de l'individu, car cette fonction reflète sa personnalité profonde. Anny Cordié (1998 : 408) estime pour sa part que « le désir d'enseigner peut procéder d'une vocation et dans ce cas être lié à des motivations personnelles plus ou moins conscientes ». Ce qui signifie que le désir de transmettre des connaissances est d'une certaine manière lié à la vocation[14]. Selon Périer, « venir au métier par vocation laisse à penser qu'une force supérieure s'impose à des individus dotés d'un certain nombre de qualités, de goût, d'aptitudes, de savoirs nécessaires et attendus pour l'exercice de l'activité. Échappant à toute forme de détermination, les élus manifestent des inclinations, distribuées au hasard, pour faire œuvre d'enseignant » (Périer, 2004 : 79-90). Périer fait cependant observer qu'il existe généralement aujourd'hui une rationalité accrue dans le choix de la carrière en rupture avec « la configuration historique et idéologique de la vocation ». Cependant, il constate dans son analyse que l'éducation familiale prédispose les futurs enseignants à intégrer le corps professoral en nourrissant des valeurs sur les savoirs scolaires. Selon lui, « cela n'exclut pas pour autant de vivre ce destin professionnel comme vocation de la même manière que l'enseignement des héritiers dans les carrières intellectuelles s'enracinait dans une origine sociale élevée » (Périer, 2004 :81). Ce processus d'orientation professionnelle s'est souvent réalisé de manière inconsciente, même si la majorité des enseignants interrogés (65%) reconnaissent que

[13] Voir page 91 pour l'âge de nos répondants. Les candidats en EPS sont les plus jeunes, alors que les candidats en lettres sont les plus âgés.

[14] Les principaux motifs évoqués sont « *l'amour des enfants* » et « *le désir de les former, de les éduquer* », etc.

certaines personnes (notamment des parents ou des enseignants) ont joué un rôle essentiel dans leur venue au métier.

Par ailleurs, Périer a élaboré dans le même document une typologie des enseignants du secondaire en cinq groupes[15], selon le mode d'accès au métier et le rapport au métier. D'après cette typologie,

- Le premier groupe comprend ceux qui ont un « *enracinement et un accomplissement professionnel* ». Les enseignants de ce type se caractérisent par une inclination précoce à devenir professeurs (dès le primaire et le collège). Ils perçoivent leur choix plutôt comme une vocation, comme un accomplissement de soi. Cette tendance apparaît plus forte pour les enseignants des disciplines littéraires, de langues vivantes et d'EPS. Ces enseignants ont comme première motivation l'enseignement de la discipline et le contact avec les élèves et ils éprouvent une forte satisfaction professionnelle.
- Le deuxième type concerne ceux qui ont « *une passion disciplinaire à l'épreuve du métier* ». Ce sont ceux qui voient le métier d'enseignement comme une occasion de prolonger leur passion disciplinaire, de continuer à travailler intellectuellement. Toutefois ce type d'enseignants se heurte souvent aux problèmes de discipline en classe, aux actes de violence et ils éprouvent parfois une déception par rapport à l'idée qu'ils se faisaient initialement du métier.
- Le troisième type correspond à un petit groupe d'enseignants (8% des enquêtés) qui se sentent positivement engagés dans l'activité d'enseignement, « *le choix d'éduquer* ». Ce type concerne plutôt les enseignants d'EPS ou d'arts plastiques, qui entretiennent de très bons rapports avec les élèves (*autonomie des élèves, participation, intérêt*) et qui s'estiment donc satisfaits.
- La quatrième catégorie comprend ceux qui demandent « *des bénéfices statutaires à l'incertitude identitaire* », c'est-à-dire qu'ils ont choisi le métier pour éviter le chômage, pour le temps libre et les vacances ainsi que pour les avantages de la sécurité d'emploi. C'est pourquoi leur choix d'orientation (plutôt vers les disciplines professionnelles et technologiques) s'est opéré à la fin de leurs études supérieures. Néanmoins, leur position, plus statutaire que pédagogique, se heurte aux conditions réelles du métier qui les empêchent de tirer profit des privilèges mentionnés (autonomie, temps libre, etc.). Ils se sentent donc plutôt insatisfaits.

[15] Périer, 2004: 84

- Enfin, le cinquième groupe d'enseignants concerne plutôt les enseignants qui sont devenus « *professionnels contingents* ». Ce sont surtout ceux des disciplines scientifiques (mathématiques et physique-chimie) qui ont choisi le métier au cours ou à la fin de leurs études supérieures. Il s'agit de personnes qui n'avaient pas de projet professionnel établi, mais que les circonstances et les opportunités ont conduits au métier d'enseignant

Cette typologie a été établie à partir d'un échantillon de 955 enseignants, selon la méthode d'analyse des correspondances multiples (ACM) sur les variables du questionnaire (hors signalétique) de type nominal.

De plus, les recherches contemporaines (Guibert, Lazuech et Rimbert, 2008, Rayou et Van Zanten, 2004), montrent que ceux qui sont plus « pragmatiques » et plus « réalistes » face aux diverses situations du métier d'enseignement aujourd'hui sont davantage en mesure de s'adapter que les autres qui sont venus au métier « par hasard » ou « par vocation ». Ce qui se révèle paradoxal, étant donné que la vocation, qui était auparavant un idéal dans le domaine du professorat, est actuellement plutôt considérée comme un « handicap ». Ainsi, ce sont les enseignants venus « par vocation » qui éprouvent le plus de déception (voir Guibert, Lazuech et Rimbert : 2008 : 202). En effet, selon les chercheurs contemporains[16], cette crise du modèle de la vocation justifie la création des IUFM qui avaient pour objectif de prouver que le métier d'enseignant était une profession organisée tant sur le plan relationnel que professionnel.

Tableau 1.2. L'enseignant est pour vous une vocation?

Futurs enseignants	**N**	**%**
Oui	92	54,1
Non	32	18,8
Ne sait pas	46	27,1
Total	**170**	**100**

D'après les résultats de notre recherche, la majorité des participants (54,1%) à la question 16 du questionnaire « Diriez-vous que l'enseignant est pour vous une vocation? » (voir Tableau 1.2.) déclarent que le métier d'enseignant est une vocation,

[16] Voir Guibert, Lazuech et Rimbert, 2008 : 230.

bien qu'un taux significatif d'entre eux (27,1%) n'ait pas une opinion certaine sur la question de la vocation. Bien évidemment, le pourcentage de ceux qui ont répondu « ne sait pas » montre que certains futurs enseignants ne recherchaient pas une vocation dans leur orientation vers le métier d'enseignant. Cependant, nous avons vu tant dans notre enquête (voir *raisons d'enseigner* plus haut) que dans d'autres études que le mot vocation est rarement cité par eux-mêmes comme critère dans le choix du métier. Notamment, certaines recherches (Van Zanten et Rayou, 2004, Baumard, 2009, etc.) attribuent l'exercice du métier par les jeunes générations plutôt à un pragmatisme qu'à une certaine vocation. Plus généralement, Obin (2005) fait observer que les jeunes enseignants sont plus « pragmatiques, moins engagés dans les débats idéologiques sur l'école et la définition du métier, moins complexes devant l'autorité, plus positifs vis-à-vis des élèves, les jeunes enseignants semblent nettement plus ouverts à certaines évolutions identitaires, notamment en acceptant plus volontiers d'intégrer dans leur définition même du métier sa dimension éducative ».

En outre, en corrélation avec la discipline (comme variable indépendante, voir Tableau 1.3.), la vocation fait apparaître des écarts statistiquement significatifs[17] :

Tableau 1.3. La discipline des futurs enseignants par rapport à la vocation du métier

Discipline des futurs enseignants	**Vocation :Oui**		**Vocation :Non**		**NSP**		**Total**	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Lettres	29	43,3	19	28,4	19	28,4	67	100
EPS	14	45,2	8	25,8	9	29	31	100
Sciences physiques	49	68,1	5	6,9	18	25	72	100
Total	**92**	**54,1**	**32**	**18,8**	**46**	**27,1**	**170**	**100**

Plus spécifiquement, nous observons que 43,3% des futurs enseignants en lettres pensent que l'enseignement soit une vocation et 28,4% n'en sont pas certains : « *Je pense que c'est une vocation, pour moi. C'est quelque chose de naturel. J'aime les jeunes, j'aime transmettre, j'aime beaucoup lire, donc, et après, c'est ma formation, j'ai commencé à encadrer à ma licence en lettres modernes, à encadrer d'autres élèves plus jeunes au début de la formation. Et j'ai constaté que ça marchait*

[17] X2 : 14,1, df : 4, p : .008 (p<.05).

bien, et que j'aimais bien ça » (Coulima, 41 ans, PLC2 de lettres modernes). Ensuite, parmi les futurs enseignants en EPS, 45,2% estiment que c'est une vocation et 29% ne savent pas. « *Pour moi, c'est la vocation. Ce n'est pas le salaire, ma mère était prof, et ce qui m'intéressait, c'était seulement d'enseigner, pas du tout le salaire. La vocation pour moi veut dire arriver à faire un métier que j'aime. Pour pouvoir transmettre une passion, le plaisir, pour enseigner, pour transmettre* » (Laure, 23 ans, étudiante en STAPS). Selon Jellab (2006 : 116) le cas de Laure est représentatif de ces professeurs qui refusent généralement d'être comme l'un de leurs parents (enseignant), mais qui veulent prendre une distance perçue comme une condition nécessaire pour instituer leur propre rapport au métier et aux « savoirs à enseigner ». Ensuite, 68,1% des futurs enseignants en sciences physiques estiment que c'est une vocation (25% ne savent pas). Par conséquent, ce sont les futurs professeurs de sciences physiques qui font référence, plus que leurs collègues des autres disciplines, à la vocation d'enseignant : « *ce qui m'a motivé à devenir enseignant surtout, c'était le désir d'enseigner en fait, plus que la matière, le désir de transmettre les connaissances avant tout* » (Benjamin, 25 ans, PLC2 de physique). Il est intéressant d'examiner ce résultat croisé avec la première motivation des candidats en sciences physiques pour le métier et l'âge du choix. Nous avons vu que ces candidats avaient pour première motivation la transmission des connaissances (43,1%) et qu'ils avaient décidé de choisir ce métier entre 14 et 30 ans. D'ailleurs, cette donnée relative à la vocation des candidats en sciences physiques se heurte à l'image structurée pour les candidats en lettres, généralement considérés, selon les recherches précédentes (voir Dubet, 1994 : 517 ainsi que la typologie de Périer avoir un intérêt intellectuel plus élevé que les autres). Notamment, Dubet attribue cette image intellectuelle des étudiants en lettres à leur faible professionnalisation (comme « *compensation* »).

D'ailleurs, selon d'autres travaux (voir Guibert, Lazuech et Rimbert, 2008 : 52) en corrélation avec le genre, la vocation est proportionnellement plus souvent citée par les femmes (sans écarts significatifs), à 58,3% contre 48,6% pour les hommes. D'après leur recherche, 62% de la population féminine avaient moins de 25 ans (contre 45% pour la population masculine). Davantage attirés vers le professorat, les femmes accèdent plus jeunes au métier. Ce qui est interprété par les chercheurs comme le fait que certains candidats envisagent le métier d'enseignement comme un second choix dans leur orientation professionnelle.

Toutefois, en corrélation avec le statut de nos répondants (voir tableau 1.4.), la vocation ne révèle pas d'écarts significatifs[18], mais nous observons que le taux relatif à la vocation est plus modéré pour les stagiaires (50%) que pour les étudiants (63,5%).

Tableau 1.4. Le statut des futurs enseignants par rapport à la vocation du métier

Statut des futurs enseignants	**Vocation :Oui**		**Vocation :Non**		**NSP**		**Total**	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Etudiants	33	63,5	7	13,5	12	23,1	52	100
Stagiaires	59	50	25	21,2	34	28,8	118	100
Total	**92**	**54,1**	**32**	**18,8**	**46**	**27,1**	**170**	**100**

Ces données indiquent que les stagiaires qui sont passés de la formation à la pratique du métier ont déjà acquis une première expérience de la réalité du métier. Notamment, les stagiaires vivent une période au cours de laquelle ils se mobilisent dans un double contexte à l'université et dans leur domaine professionnel (« double expérience », voir Chapitre VIII). Par conséquent, on peut dire que leurs identités sont transitoires, et que ce sont des identités « hybrides », c'est-à-dire qu'ils sont à la fois étudiants et professionnels (voir Cohen-Scali, 2000 : 88). Obin (2002) fait également observer qu'il y a une dissociation entre une identité fortement marquée par l'idéal universitaire (« idéal disciplinaire ») et la réalité du métier dans les relations avec les élèves. C'est pourquoi ces derniers deviennent de plus en plus pragmatistes par rapport au métier.

Par ailleurs, selon la recherche de Guibert, Lazuech et Rimbert (2008 : 79), il semble que l'âge et l'expérience professionnelle jouent un rôle important dans le choix du métier. On observe notamment chez les plus jeunes une vocation plus précoce, alors que ceux qui ont 30 ans et plus et qui ont souvent un passé professionnel perçoivent le métier d'enseignement de manière différente. Après avoir été déçus par leur dernier emploi, ou après une période de chômage, ils ont décidé de choisir un métier sûr, ou se sont découvert une vocation, quoique tardive. Nous avons déjà vu dans notre enquête que les futurs enseignants en sciences physiques avaient choisi le métier très tôt, entre 14 et 30 ans, et nous avons confirmé qu'ils

[18] X2 : 2,8, df : 2, p : 0,2 (p>.05).

mentionnaient plus que les autres pour motivation la vocation. Nous devons cependant analyser ce constat en corrélation avec les autres résultats concernant les étudiants et les stagiaires au cours de notre analyse.

1. 3. Ce qui influence le choix du métier d'enseignant

1.3.1. Les enseignants

Tableau 1.5. Influence des professeurs dans le choix du métier d'enseignant

Influence des professeurs	**N**	**%**
Oui	91	53,5
Non	79	46,5
Total	**170**	**100**

Tableau 1.6. Influence des professeurs dans le choix du métier d'enseignant selon la discipline des futurs enseignants

Discipline des futurs enseignants	**Influence des professeurs**		**Pas d'influence des professeurs**		**Total**	
	N	%	N	%	N	%
Lettres	43	64,2	24	35,8	67	100
EPS	9	29	22	71	31	100
Sciences physiques	39	54,2	33	45,8	72	100
Total	**91**	**53,5**	**79**	**46,5**	**170**	**100**

Examiner l'influence des individus dans l'orientation vers le métier d'enseignement nous permettra de compléter notre analyse en ce qui concerne l'accès au métier. Plus spécifiquement, l'influence de professeurs au collège et au lycée semble avoir une grande importance (pour 53,5% de la population, voir tableau 1.5.). Il semble que la plupart des enseignants aient été influencés dans leur choix par d'autres enseignants.

Toutefois, il est plus significatif d'examiner sa corrélation avec la discipline où les écarts[19] sont plus visibles (voir tableau 1.6.). Plus spécifiquement, les futurs professeurs de lettres ont été majoritairement influencés dans cette décision par leurs

[19] On observe des écarts statistiquement significatifs : X2 : 10,5, df :2, p : .005 (p<.05).

professeurs (64,2%). Ce qui signifie que les futurs enseignants de lettres entretenaient une communication plus étroite avec leurs professeurs lorsqu'ils étaient élèves. Ce qui pourrait être lié à l'amour de la discipline éprouvé plus particulièrement par les candidats en lettres. Viennent ensuite les candidats en sciences physiques, avec un taux plus modéré (54,2%). En revanche, il est surprenant que la majorité des candidats en EPS nous aient déclaré ne pas avoir été influencés par leurs professeurs (71%), ainsi que le confirment la plupart de nos données qualitatives : « *Non, pas vraiment, j'avais des souvenirs particuliers qui m'ont amené à suivre ce métier, pas vraiment des profs* » (Fabien, 24 ans, étudiant en STAPS). Par conséquent, nos données montrent que la plus forte influence provient des professeurs du secondaire, à l'exception du cas des candidats en EPS. Le taux le plus élevé en ce qui concerne ces derniers est l'influence de leur famille (38,7%).

1.3.2. La famille

Ensuite, les parents, et plus généralement la famille, semblent influencer les jeunes enseignants dans une proportion plus modérée (35,9% de la population) que leurs professeurs de collège et de lycée. La plupart des candidats des trois disciplines déclarent ne pas avoir été influencés par leur famille dans le choix du métier (lettres : 65,7%, EPS : 61,3%, sciences physiques : 63,9%)[20]. En revanche, les résultats des entretiens révèlent une certaine influence, non seulement des professeurs mais également des parents (ainsi que des grands-parents !) :

« J'avais un prof au niveau du bac qui m'a vraiment encouragée à passer le concours, il m'a aidée à travailler sur les éditions des librairies, il m'a donné envie de faire ce métier. Mon grand père aussi était prof de biologie et ma grand-mère institutrice de maternelle. C'étaient les origines aussi » (Lucie, 25 ans, PLC2 de lettres modernes).

« Depuis toujours, ma mère admirait les profs, et moi, quand j'étais petite ; je voulais devenir prof. Après, au collège et au lycée, je voulais devenir enseignante de plus en

[20] On n'observe pas d'écarts significatifs : X2 : 0,2, df : 2, p :0,9 (p>.05).

plus grâce aux profs des lettres classiques » (Hélène, 24 ans, PLC2 de lettres classiques).

« Mes parents m'ont toujours poussée à passer le concours pour être fonctionnaire surtout. Ils m'ont toujours encouragée à faire ce métier. Ils m'ont dit que c'était bon pour moi, etc. » (Juliette, 23 ans, étudiante en lettres modernes).

« *C'est la culture du sport par mes parents, et voilà c'étaient des choses que je connaissais et que j'ai appréciés* » (Johanne, 27 ans, étudiante en STAPS).

Nos données quantitatives nous amènent à la conclusion que les jeunes générations préfèrent accepter une certaine influence de la part des professeurs plus que de leurs parents. Cependant, en combinant l'entretien avec les recherches récentes, nous constatons que certains étaient entourés de professeurs dans leur famille et que cette présence a joué un rôle essentiel. L'influence des professeurs et des parents est significative, comme le souligne aussi Baumard[21] dans son étude sur les nouveaux enseignants (2009 : 36). Elle considère les parents et les professeurs comme les deux « *vecteurs »* les plus fréquents de ce goût pour le métier d'enseignant. Plus spécifiquement, les parents-enseignants sont ceux qui recommanderaient le métier à leurs enfants. Selon elle, le taux de parents-enseignants dans le second degré qui inciterait leurs enfants à opter pour la même voie est de 48%. C'est la raison pour laquelle les enfants des parents enseignants (au moins un parent enseignant) sont surreprésentés au sein des nouvelles générations (voir aussi, plus haut, pour les parents). Esquieu fait notamment observer pour les enseignants du second degré que 16% ont un parent enseignant et 9% un grand-parent . En ce qui concerne le genre, comme l'avait observé Chapoulie (1987 : 69), pour les enfants d'instituteurs et professeurs, ce sont davantage les candidates que les candidats qui sont attirées par le professorat. Dans notre enquête[22], les femmes-futures enseignantes étaient issues d'une classe sociale plus aisée que les hommes.

Selon l'analyse de Jellab (2006 : 120), « Le projet de devenir enseignant n'est indépendant ni de sa socialisation familiale, ni de sa socialisation scolaire, ni encore des types d'interaction construits entre le sens parental associé à l'école et à la

[21] Maryline Baumard est journaliste. Elle a longtemps collaboré au Monde de l'Education.
[22] Voir Chapitre IV.

manière dont celle-ci pense l'univers familial de l'élève (futur enseignant). C'est à l'interface d'une histoire familiale[23] et d'une socialisation scolaire plus ou moins réussie que prend sens le souhait de devenir enseignant, socialisation qui laisse entrevoir la place accordée aux savoirs (scolaires) et à l'identification de soi, en tant que sujet, à ces savoirs ».

1.3.3. Le passé amical et scolaire

Ensuite, en ce qui concerne l'influence exercée par les amis, les résultats montrent qu'elle n'est pas importante (12,9%) et l'analyse révèle pour les trois disciplines que les candidats les moins influencés par leurs amis sont les candidats de sciences physiques à un faible taux de 9,7% (lettres : 16,4%, EPS : 12,9%)[24].

En revanche, 42,4% des jeunes se sentent affectés par leurs expériences d'élèves dans le choix du métier d'enseignant. Cet impact est plus visible pour les futurs enseignants de lettres (47,8%) que pour les autres (EPS : 35,5%, sciences physiques : 40,3%)[25]. Nous avons vu en effet que la plupart des participants en lettres avaient une relation très forte avec leurs professeurs à l'école et qu'ils ressentaient un réel amour pour leur discipline. Ce qui signifie que leur expérience scolaire totale a probablement favorisé leur inclination vers le professorat[26].

Il semble cependant que les futurs enseignants de notre enquête ne soient pas fortement marqués par leurs expériences d'étudiants dans le choix du métier (28,2%)[27], ce qui signifie que leur décision était indépendante de leur expérience universitaire. Par conséquent, notre résultat initial, selon lequel l'âge de 19-25 ans est le plus représentatif pour le choix du métier, semble être indépendant de leur expérience d'étudiants

[23] Toutefois, Jellab (2006 :240) n'accepte pas totalement l'existence d'une reproduction sociale par rapport aux jeunes enseignants dont l'un des parents est enseignant, dans la mesure où non seulement le contenu des disciplines enseignées est différent d'avant, mais aussi dans la mesure où les réalités professionnelles sont extrêmement différentes de celles des générations anciennes.

[24] On n'observe pas d'écarts significatifs : X2 : 1,4, df : 2, p : 0.5 (p>.05).

[25] Il n'y a pas non plus à ce niveau d'écarts significatifs: x2 : 1,5, df : 2, p : 0,5 (p>.05).

[26] Finalement, une minorité des personnes interrogées (7,1% de la population) déclarent avoir connu une autre influence (hormis les cas mentionnés), par exemple une expérience professionnelle auprès d'adolescents (cours particuliers, pratiques sportives, etc.).

[27] En corrélation avec la discipline (comme variable indépendante), il n'y a pas d'écarts significatifs. Les candidats des trois disciplines déclarent généralement ne pas avoir été influencés par leur expérience d'étudiants (lettres : 62,7%, EPS : 74,2%, sciences physiques : 79,2%) : x2 : 4,8, df : 2, p:0,1 (p>.05).

1. 4. Un choix sous pression

La pression d'avoir à effectuer un choix rapide de peur de ne pas trouver d'emploi est un autre paramètre déterminant le choix du métier d'enseignement. Il s'agit de problèmes de précarité et de contraintes socio-économiques liées au chômage. Cette pression est liée aux conditions actuelles et, en particulier, ce sont les parents qui encouragent principalement leurs enfants à faire une carrière dans la fonction publique pour s'assurer la sécurité d'emploi : *« C'est difficile de décider en terminale, j'avais la pression de mes parents aussi, mais mon amour du sport m'a amené à choisir »* (Emmanuel, 25 ans, étudiant en STAPS). « *Mes parents m'ont toujours poussée à passer le concours pour être fonctionnaire surtout. Ils m'ont toujours encouragée à faire ce métier. Ils m'ont dit que c'était bon pour moi, etc. »* (Juliette, 23 ans, étudiante en lettres modernes). C'est pourquoi un grand nombre d'élèves décident rapidement de devenir enseignants avant le bac afin de faire des études d'enseignement puis de se présenter aux concours de recrutement. De toute façon, le concours est une voie imposée : *« J'ai choisi ce métier vers 15-16 ans, parce que les Français sont très pessimistes sur leur avenir, sur leur carrière professionnelle, donc il faut faire le choix du métier très rapidement, malgré les difficultés des concours. Mais, à l'âge de 16 ans, ils n'ont pas cette vision. Il faut connaître les filières de staps. Donc, moi, j'ai choisi Éducation et motricité qui conduit au concours…» (*Maxime, 24 ans, étudiante en STAPS).

La question de la réorientation professionnelle - qui concerne surtout les professeurs de physique-chimie - constitue un paramètre important au cours de la carrière des futurs enseignants, notamment pour ceux qui avaient initialement effectué un parcours d'ingénieur ou d'architecte (voir Benjamin et Michael), et qui ont ensuite changé de voie pour devenir enseignants. Après des études de sciences physiques, il n'est d'ailleurs pas obligatoire de se tourner vers une carrière d'enseignant car il existe d'autres choix professionnels. Cette situation est davantage caractéristique en physique-chimie que dans les autres disciplines. En effet, les études de lettres n'offrent pas beaucoup de débouchés professionnels autres que l'enseignement.

« Il y avait des professeurs au lycée qui m'ont influencé en physique, notamment de la seconde à la terminale, qui m'ont donné envie de faire ce métier. Après, en licence,

j'avais postulé pour faire architecture, mais ça n'a pas marché, je me suis donc dirigé vers le métier de prof » (Benjamin, 25 ans, PLC2 de physique).

« J'avais un parcours d'ingénieur, puis j'ai commencé, en fait, à donner des cours particuliers mathématiques-physique à l'âge de 24-25 ans, j'ai fait aussi d'autres choses commerciales et j'ai décidé de passer le concours » (Michael, 32 ans, PLC2 de physique).

D'autres encore ont passé des tests pour savoir quel métier leur conviendrait. Amélie (26 ans, PLC2 de physique) était initialement ingénieure, mais elle a très vite compris que ce métier n'était pas fait pour elle. Elle a alors passé des tests d'orientation, qui ont tous montré qu'elle avait une inclination vers le métier d'enseignement. Amélie a donc fait pleinement confiance aux résultats des tests.

« En fait, le métier d'ingénieure ne me convenait pas. J'étais très jeune et j'avais des capacités intellectuelles. Donc, effectivement, ça ne m'allait pas et j'ai été réorientée. Je me suis inscrite à un test d'orientation de carrière. Il y avait plein de questions devant l'ordinateur et le programme pouvait faire des statistiques pour voir quel métier nous conviendrait le mieux. Moi, j'étais décidée à suivre le métier d'enseignant mais, à partir de ce moment-là, j'ai été sûre de moi. J'ai trouvé. Il m'a dit que ma personnalité correspondait aux situations d'enseignement. C'est tout. C'est compliqué pour les jeunes qui essaient de trouver leur métier ».

Amélie souligne à partir de son exemple que le choix du métier est une question très difficile pour les jeunes d'aujourd'hui, étant donné que les problèmes socio-économiques ne donnent pas à tous l'occasion de connaître leurs véritables possibilités ou de faire ce qu'ils souhaitent réellement.

1.5. Les hésitations à se tourner vers le métier d'enseignant

Nos données relatives à la question de l'hésitation initiale de certains jeunes face au métier d'enseignement pourraient compléter nos résultats sur la question de la vocation. Elles fournissent également des indications sur les représentations que les jeunes ont actuellement de la profession d'enseignant. Plus spécifiquement, dans notre

population, un pourcentage important de participants (soit 44,1%) déclarent avoir hésité à se lancer dans une carrière d'enseignant. Il s'agit de près de la moitié de notre échantillon. Dans cette population, les futurs enseignants en sciences physiques sont moins hésitants (37,5%) que ceux des autres disciplines[28] (50,7% hésitent en lettres et 45,2% en EPS). Ces pourcentages pourraient révéler que de nombreux futurs enseignants en sciences physiques se tournent ver le métier comme vers une vocation, sans hésitation. Rappelons que la majorité des participants de sciences physiques (68,1%) estiment que le métier d'enseignement est une vocation et qu'ils ont pour motivation première la transmission des connaissances. En outre, étant donné que le domaine des sciences physiques offre des alternatives professionnelles au professorat, il semble que les candidats en physique-chimie qui décident de suivre une carrière d'enseignant soient plus sûrs pour leur décision et qu'ils soient moins soumis au stress que les autres.

Tableau 1.7. Les raisons d'hésitation selon les futurs enseignants

Les raisons d'hésitation	**N**	**%**
Les difficultés à choisir entre différents métiers	16	21,3
Les problèmes de comportement des élèves	12	16,8
Le bas salaire	11	14,8
La peur de ne pas convenablement tenir son rôle dans la classe	10	13,4
Le niveau d'étude élevé	9	11,2
La mobilité géographique et les conditions difficiles de travail	8	10,1
Le travail fatigant	5	6,6
Le manque de perspectives	4	5,5
Total	**75**	**100**

Il est cependant intéressant de préciser quelles sont les raisons de l'hésitation (voir Tableau 1.7.) afin de pouvoir analyser les conceptions du métier des futurs enseignants. Les répondants ont invoqué comme première raison d'hésitation les difficultés à choisir entre différents métiers (21,3%). Durant leurs études universitaires, les étudiants découvrent plusieurs filières et le métier d'enseignement n'est donc pas la seule carrière qui s'offre à eux. Ce qui prouve que les candidats ne

[28] Il n'y a pas d'écarts significatifs **:** x2 : 2,5, df : 2, p : 0,3 (p>.05).

considéraient pas l'enseignement comme une vocation personnelle. Les répondants mentionnent pour deuxième raison les problèmes de comportement des élèves (16,8%), qui ont un effet dissuasif sur les jeunes[29]. La troisième raison a trait au bas salaire (14,8%) qui démotive les jeunes à devenir enseignant[30]. Les raisons d'hésitation suivantes étaient d'importance plus faible : la peur de ne pas convenablement tenir son rôle dans la classe (13,4%), le niveau d'étude élevé (11,2%), la mobilité géographique et les conditions difficiles de travail (10,1%), le travail fatigant (6,6%) et, enfin, le manque de perspectives (5,5%). En fonction du statut de nos répondants, nos résultats montrent que les étudiants ont pour premier motif d'hésitation, à égalité, la faible rémunération (25%) et l'hésitation entre différents métiers (25%). Les stagiaires indiquent aussi comme premier motif l'hésitation entre différents métiers (23,9%) puis ils mentionnent, à égalité, à la deuxième place, le comportement des élèves (17,4%) et la peur de ne pas tenir convenablement leur rôle face à la classe (17,4%). Ce qui signifie qu'en travaillant dans la classe, les stagiaires accordent plus d'importance que les étudiants aux problèmes de gestion des élèves et à la stabilisation de leur rôle en tant qu'enseignants.

Si l'on considère maintenant les résultats en fonction des disciplines, les futurs enseignants en lettres mentionnent pour premier motif d'hésitation le comportement des élèves (35,5%) et pour second motif l'hésitation entre différents métiers (29%) : *« J'hésitais quelquefois, parce que ce n'est pas un métier facile. Ce sont les relations avec les élèves. En fait, je sors de cours chaque fois et je me demande si je suis vraiment fait pour ce métier. Parce que je n'ai pas choisi ce métier par vocation, c'était plus un choix pour le concours. En fait, c'est un métier qui me fait toujours réfléchir sur moi et sur les élèves »* (Frédéric, 28 ans, PLC2 de lettres modernes). Il est intéressant de constater que les jeunes de notre enquête appréhendent la réalité du métier et qu'ils ont conscience des problèmes actuels qui surviennent dans la classe du fait du comportement des élèves (agitation, indifférence, violence, insultes, etc.) *: « J'avais autre chose à faire par mes bagages universitaires. En fait, ce métier est assez difficile et le problème est qu'on a un plan de conception du métier, après, la réalité du métier est tout à fait différente. Il y a beaucoup d'illusions, j'ai hésité pas mal, voilà »* (Chloé, 22 ans, étudiante en lettres modernes).

[29] voir, plus loin, les inconvénients du métier, p. 146.
[30] voir, plus loin, les inconvénients du métier, p. 146.

Par ailleurs, la première raison d'hésiter pour les futurs enseignants en EPS est le niveau d'étude élevé et les concours difficiles (38,5%) et la deuxième raison la faible rémunération (23,1%)[31]. *« J'hésitais un peu parce que les possibilités d'évolution professionnelle sont de plus en plus limitées. Après, c'étaient aussi les difficultés du concours…»* (Jean, 25 ans, PLC2 d'EPS). Nous avons mentionné que la formation des professeurs d'EPS est exceptionnelle et exigeante. Il y a aussi des filières dans le STAPS et donc une confusion dans le choix des débouchés. Bien évidemment, le niveau des études et le bas salaire constituent des problèmes réels dans le métier que les candidats en EPS semblent relativement bien connaître.

Pour les futurs enseignants en sciences physiques, la première raison est l'hésitation entre différents métiers (30,7%) et la deuxième raison est la peur de ne pas convenablement tenir son rôle dans la classe (26,9%). Comme nous l'avons déjà souligné, la première raison concerne les futurs enseignants en sciences physiques, qui ont aussi d'autres possibilités de débouchés. La deuxième raison du manque de confiance en soi est liée notamment à la peur évidente de ne pas réussir à affronter la situation actuelle dans la classe, qui devient de plus en plus difficile. Il s'agit de la représentation du métier aujourd'hui telle que la révèle les candidats eux-mêmes, informés de la réalité des conditions de travail : « c'est l'actualité de la violence, je me suis informé sur la dégradation de qualité de vie des enseignants ». (Rémi, 22 ans, PLC2 de physique). Obin (2005) soutient notamment que les jeunes sont aujourd'hui découragés de suivre un métier qui est souvent présenté même par le cinéma, les médias et les séries télévisées comme un métier difficile, courageux et à risques. D'ailleurs, la peur des élèves difficiles ou violents et la crainte d'être nommé dans un établissement défavorisé démotivent sérieusement les jeunes dans le choix de ce métier.

Dans tous les cas, on estime que les jeunes enseignants de notre enquête, ainsi que le confirment d'autres enquêtes, nous l'avons déjà vu, sont plutôt pragmatiques en ce qui concerne la question de leur carrière. Puis, 44,1% des candidats reconnaissent avoir hésité à choisir ce métier et les trois principales raisons invoquées montrent que les jeunes d'aujourd'hui connaissent bien les difficultés actuelles du métier d'enseignant. Le fait qu'ils choisissent malgré tout la carrière d'enseignant s'explique

[31] Pour les futurs enseignants en EPS, l'hésitation entre différents métiers concerne un taux relativement faible (15,4%).

probablement par leurs motivations[32] initiales pour l'enseignement que nous avons déjà mentionnées, mais aussi par les avantages du métier, que nous allons à présent analyser.

2. Les avantages du métier

2. 1. Le temps libre et les vacances

Pour comprendre les résultats qui vont suivre, nous devons tout d'abord distinguer la notion d'avantage de la notion de motivation. La deuxième renvoie à une profonde incitation de soi, intérieure ou extérieure. Au sens large, le construit de motivations (Fröhlich, 1997) sert à expliquer pourquoi et comment le comportement, dans des situations spécifiques, s'oriente vers certains buts et est guidé vers leur réalisation. Les processus de motivations établissent des relations entre les motifs actualisés[33], les tendances comportementales et le comportement actuel, alors que la première notion a plutôt un sens pratique, ce qui peut paraître profitable. C'est pourquoi nos résultats en ce qui concerne les avantages du métier n'apparaissent pas ou rarement comme des motivations.

[32] Du point de vue des psychanalystes (voir G. Behn-Eschenburg, 2003 : 211), l'individu se connaît très peu lui-même, de même qu'il ignore les raisons profondes de son choix de devenir enseignant. De plus, il ignore les raisons, les désirs et les intentions qui se cachent derrière ce choix. En fait, il est poussé à suivre un métier qui est centré sur des objets (les élèves) qu'il ne connaît pas (textes coordonnés par Mireille Cifali et Jeanne Moll. « *Pédagogie et psychanalyse* », Paris : L'Harmattan, 2003, première édition 1983).

[33] La motivation constitue les processus d'actualisation des motifs et leur traduction. Selon le *Dictionnaire de psychologie* (Werner D. Fröhlich, 1997 : 261-262), le terme motif désigne « *les mobiles plus ou moins conscients et complexes du comportement humain qui se manifestent dans l'anticipation mentale d'un but visé ou dans l'attente de changements concernant certaines situations. Les motifs sont insérés dans les processus cognitifs et émotionnels, et recouvrent des attitudes ou des échelles de valeur relativement permanentes* ».

Tableau 2.1. Les avantages du métier selon les futurs enseignants

Les avantages du métier	**N**	**%**
Le temps libre et les vacances et la compatibilité avec la vie familiale	32	19,2
Le contact avec les élèves	30	18,2
L'autonomie dans le travail	25	15
Le contact permanent avec la discipline enseignée	21	12,7
La sécurité de l'emploi	18	10,9
La diversité des situations	17	10,4
La transmission des valeurs, et des connaissances	10	6
Le sens de l'utilité sociale	9	5,2
La communication dans le corps enseignant	5	3
L'image sociale	3	1,7
Total	**170**	**100**

Plus précisément, selon nos répondants-futurs enseignants, les premiers avantages du métier (19,2% du total du panel) sont le temps libre et les vacances, ainsi que la compatibilité avec la vie familiale (voir tableau 2.1.). Ainsi, en raison des problèmes de la société moderne, les jeunes souhaitent une vie confortable et sûre. Le métier d'enseignant est considéré comme le métier qui offre une longue période de vacances de même que la sécurité. Toutefois, on reviendra plus loin sur une contradiction : la fatigue et le peu de temps libre sont cités par nos répondants parmi les inconvénients du métier, mais il s'agit plutôt d'un constat effectué par les stagiaires qui exercent déjà le métier et qui vivent déjà dans leur quotidien l'expérience de la lourde charge de travail.

2. 2. Les autres avantages

2.2.1. Le contact avec les élèves

Le deuxième avantage (18,2%), avec un faible écart avec le premier, est le contact avec les élèves (« le lien social avec les jeunes », « le travail relationnel constructif avec les élèves », « l'échange avec les élèves »[34]). Ce qui est confirmé par

[34] Expressions des candidats dans le questionnaire.

les données initiales concernant le choix du métier. En particulier, le désir de s'occuper d'enfants ou de jeunes est, selon nos répondants, l'une des trois motivations principales pour se destiner au métier d'enseignant.

2.2.2. L'autonomie dans le travail

Nous avons déjà analysé la position de ceux qui considèrent l'aspect « artistique »[35] de l'exercice du métier. Tel est le véritable sens de l'autonomie et de la liberté des professionnels, qui met l'accent sur la personnalité de chaque enseignant. Il est évident que chaque enseignant peut non seulement transmettre des connaissances à ses élèves mais également des attitudes, selon sa passion particulière.

En effet, dans notre recherche, le troisième avantage est l'autonomie dans le travail (15%) (« *flexibilité de l'organisation du travail, choisir ce qu'on veut enseigner en littérature* »). L'enseignant a la possibilité, malgré la forme stricte des programmes, de décider seul de son travail et de son organisation selon son projet personnel. Cette liberté plaît aux enseignants parce qu'elle leur donne l'occasion de créer un style pédagogique unique. D'ailleurs, ces mêmes enseignants ont un pouvoir certain sur l'évaluation des élèves et sur les demandes de travail quotidien (« *liberté pédagogique* »). Cette autonomie s'inscrit dans la possibilité des enseignants de créer des situations d'enseignement conformes à leur style particulier qui est indicatif de leur trajectoire sociale. Notamment, selon Tardif (2001, 2010), un professeur peut enseigner la même chose que ses collègues, mais de manière fort différente.

Toutefois, la question de l'autonomie dans le métier d'enseignant est contestable. Comme nous l'avons vu dans notre partie théorique à propos de la prolétarisation du métier, d'autres auteurs mettent en avant l'impuissance des enseignants à acquérir leur autonomie dans l'exercice du métier en raison des contraintes institutionnelles. En particulier, Van Zanten (2009 : 86) observe les différences entre les établissements et les pratiques particulières que l'enseignant est contraint d'appliquer dans la classe. Ainsi, selon cette auteure, cette autonomie *de facto* des enseignants dans la classe est mise en relation de manière récurrente avec l'absence de coordination au sein des établissements.

[35] Voir p. 37.

2.2.3. Le contact avec la discipline enseignée- la sécurité de l'emploi- la diversité des situations

Nous allons dégager maintenant les autres avantages mentionnés par nos répondants. Un autre avantage essentiel est le contact permanent avec la discipline enseignée (12,7%). Ici, les avantages coïncident pleinement avec les motivations qui déterminent le choix du métier d'enseignement. Ceci apparaît évident à travers les expressions employées par ces mêmes candidats dans les questionnaires : *« le contact avec le sport, tous les jours de la gymnastique », « permettre une maîtrise de soi, autoformation », « l'épanouissement intellectuel », « l'enrichissement personnel », « la possibilité de rester dans la littérature »*, « *la combinaison entre métier et passion d'une discipline », « la remise en question constante », « vivre une passion »*. Les termes utilisés indiquent véritablement une passion pour la discipline pour ceux qui veulent continuer à vivre dans leur métier ce qu'ils aiment beaucoup. Selon l'étude de Deauvieau (2005), il semble que les enseignants, et plus particulièrement en lettres voient le métier d'enseignant comme un moyen de continuer à pratiquer leur discipline. Ainsi, ils considèrent souvent la préparation au concours comme une chance d'approfondir les savoirs disciplinaires.

Un autre avantage est la sécurité de l'emploi (10,9%) (« *le statut de fonctionnaire* », « *la qualité de vie* »). Aux yeux des Français, le sentiment de sécurité apparaît d'une grande importance. Selon Ranjart (1984 : 159-160), il s'agit d'un sentiment de sécurité générale, qui dépasse largement la stricte sécurité de l'emploi (« ê*tre fonctionnaire, c'est d'abord la sécurité* »).

Ensuite, c'est la diversité des situations (10,4%) « *l'absence de routine* », « *on ne fait pas face à la routine* », « *renouveler constamment* » « *ça varie, ce n'est jamais ennuyeux* », « *un métier sans cesse en évolution* »), « *c'est déjà un métier qui, tous les jours, est intellectuellement actif. On a des élèves différents, de niveau différent, on a à faire des choses différentes. Je trouve ça intéressant, après, ce sont les horaires de travail convenables* » (Chloé, 22 ans, étudiante en lettres modernes).

2.2.4. La transmission des valeurs, des connaissances- le sens de l'utilité sociale- la communication au sein du corps enseignant- l'image sociale

Viennent ensuite, avec des taux relativement faibles, la transmission des valeurs, et des connaissances (6%), le sens de l'utilité sociale (5,2 %) « *utile pour la société* », « *c'est un métier où l'on se sent utile* », « *la sensation de pouvoir être utile* », « *la satisfaction de voir les élèves progresser* », la communication dans le corps enseignant (3%) « *le corps enseignant est une vraie famille* », « *la communication constante avec les autres* » et, enfin, l'image sociale (1,7%) « *une certaine ¨aura¨ sociale* ».

2. 3. Statut des candidats et avantages du métier

En corrélation avec le statut de nos répondants (étudiants/stagiaires), on observe, sans écarts statistiquement significatifs toutefois[36], que les étudiants considèrent comme premier avantage (23,1%) le temps libre et les vacances puis mettent à égalité à la deuxième place les trois avantages suivants : le contact avec les élèves (15,4%), l'autonomie dans le travail (15,4%) et la sécurité de l'emploi (15,4%).

Cependant, les stagiaires estiment comme premier avantage (27%) le contact avec les élèves, comme deuxième (20,9%) l'autonomie dans le travail et comme troisième (15,7%) le temps libre et les vacances. Ce qui signifie que les étudiants sont plus nombreux à considérer qu'il s'agit d'un métier où les vacances sont un avantage. Ils n'ont pas un sens global des problèmes de l'exercice du métier. Il est évident qu'ils sont motivés par cet aspect pragmatique du métier, qui résulte de la nécessité de trouver un emploi : *« Ce sont les vacances et la condition d'être fonctionnaire de l'État. C'est pragmatique mais c'est important* » (Pascal, 30 ans, candidat en lettres modernes). En revanche, les stagiaires qui sont déjà dans le métier valorisent principalement d'autres avantages, tels que le contact avec les élèves et l'autonomie dans le travail, qui sont indicatifs du contact réel qu'ils ont déjà avec les élèves : *« C'est un métier qui nous donne une certaine liberté, c'est un métier de transmission et, pour moi, c'est un avantage parce qu'il nous permet un épanouissement de soi »* (Alexis, 28 ans, PLC2 de lettres modernes).

[36] X2 : 17,2, df : 11, p :0,1 (p>.05).

2. 4. Disciplines des candidats et avantages du métier

Des écarts entre les disciplines apparaissent statistiquement significatifs[37]. Plus précisément, les candidats en lettres classent en premier lieu à égalité deux avantages : le contact avec les élèves (23,9%) et l'autonomie dans le travail (23,9%), alors que le contact avec la discipline (20,9%) vient en deuxième position. Ce dernier est confirmé par leur première motivation, à savoir l'amour de la discipline.

« *De pouvoir enseigner une matière qui me passionne, de travailler au contact avec les élèves, avec les adolescents, c'est très intéressant. L'avantage d'être relativement autonome dans son travail et puis aussi les conditions du travail qui sont assez avantageuses* » (Marie, 23 ans, étudiante en lettres classiques).

« *De travailler en permanence sur quelque chose qui me plaît. J'ai l'impression d'une grande continuité entre ce que je faisais comme élève et ce que je travaillais pour le concours et maintenant, je travaille la littérature. Après c'est la transmission des connaissances, les conditions de travail, la sécurité, le statut. Puis les vacances, la possibilité d'avoir une famille. Moi, j'ai des parents profs, donc je peux voir qu'ils ont du temps de vacances pendant l'été. C'est aussi le contact avec la nouvelle génération. Je suis dans un établissement favorisé où les parents d'élèves travaillent beaucoup, donc, moi je vois les enfants plus de temps que leurs parents. C'est aussi un rapport qui me plaît* » (Chloé, 25 ans, PLC2 de lettres modernes).

Les candidats en EPS considèrent le contact avec les élèves comme premier avantage (38,7%), alors qu'ils mettent à équivalence à la deuxième place deux avantages, le temps libre et les vacances (16,1%) ainsi que l'autonomie dans le travail (16,1%). Il est intéressant de signaler que la première motivation des candidats en EPS qui les conduit à suivre le métier d'enseignant est, selon nos résultats, l'amour de la discipline d'enseignement qui n'apparaît cependant pas dans les trois avantages. On peut en déduire que l'amour de la discipline est réellement pour les candidats une incitation intérieure, qui est distincte de la conception qu'ils se font des avantages du métier. Quant au contact avec les élèves, qui représente pour eux le premier avantage,

[37] X2 : 47, df : 22, p : 0,001 ($p<.05$).

il témoigne de leur conception développée de la relation pédagogique entre professeur et élève. Il s'agit de conceptions qui sont cultivées dans le cadre de leur formation pédagogique (voir, plus haut).

« *Ben, c'est le contact avec les élèves, éduquer les jeunes citoyens quoi. C'est ça avant tout. Et après, je suis familiarisée avec les sports, j'aime bien* » (Emmanuel, 25 ans, étudiant en STAPS).

« *Mais, tout d'abord, c'est la transmission des connaissances, leur utilité pour les élèves dans le cours. Et après c'est un certain confort de vie. On peut parler du statut des fonctionnaires, des vacances scolaires* » (Fabien, 24 ans, étudiant en STAPS).

Les futurs enseignants en sciences physiques estiment pour leur part que le temps libre et les vacances sont les premiers avantages du métier (27,5%). Ils semblent estimer tout d'abord l'aspect utilitaire du métier, et considèrent ensuite trois autres avantages : le contact avec les élèves (15,9%), la sécurité de l'emploi (15,9%) et l'autonomie dans le travail (15,9%) :

« Tous les jours sont différents, c'est un grand avantage, on est assez libres de la façon de pouvoir travailler, d'avoir plaisir à choisir ce qu'on veut, on travaille en équipe. Après, c'est les vacances, ce n'est pas négligeable, c'est vrai, mais ce n'est pas la première raison pour laquelle j'ai choisi ce métier, et aussi le fait qu'on soit libre de pouvoir travailler » (Benjamin, 25 ans, PLC2 de physique).

« Je dirais l'autonomie, la gestion du temps. C'est facile, et puis de transmettre aux élèves l'intérêt de communiquer » (Nicolas, 33 ans, PLC2 de physique).

Ce qui signifie que les professeurs de sciences physiques reconnaissent relativement bien dissocier leur motivation (la première motivation étant la transmission des connaissances) et leurs conceptions des avantages du métier, qui ont un sens plus pragmatique.

3. Les inconvénients du métier

3. 1. La fatigue liée à l'exercice du travail

Selon des recherches récentes (voir la recherche de Dominique Cau Bareille[38]) plus que les élèves, ce qui fatigue les enseignants, c'est l'institution scolaire. Le premier facteur de fatigue, à tous niveaux (au niveau de la maternelle comme de l'enseignement primaire ou de l'enseignement secondaire du premier cycle en collège et du second cycle en lycée), c'est le sentiment que le cadre institutionnel empêche l'enseignement de faire correctement son métier. Plus précisément, selon cette même recherche de Dominique Cau Bareille, les enseignants déplorent de ne plus pouvoir faire leur métier au collège parce qu'ils ont le sentiment que « les orientations définies par les ministères privilégient d'abord un certain nombre de connaissances au détriment de leur approfondissement. Ce qui génère l'impression globale de faire du « saupoudrage » de connaissances plutôt qu'un travail de fond sur des notions fondamentales, permettant d'acquérir des méthodes de travail et de réflexion. Pour certains professeurs expérimentés, cela implique aussi un renoncement à des valeurs de métier ». Les enseignants se plaignent aussi *des sureffectifs* des classes, qui se sont considérablement alourdis (trente-cinq à quarante élèves par classe, notamment en lycée). De plus, les enseignants se sentent impuissants[39] et peu soutenus par la hiérarchie. Et, surtout, ils déclarent que les inspecteurs sont très peu présents en collège et en lycée, quelles que soient les disciplines. La « plupart des enseignants rencontrés se sentent isolés, malgré la présence physique des collègues ». De plus, les horaires de travail sont « souvent très contraignants car répartis en fonction des exigences de service et non en cohérence avec la planification des enseignants et la construction d'un espace de travail collectif » et impliquent souvent d'effectuer des heures supplémentaires. D'autres recherches (voir Duru-Bellat et Van Zanten, 1999 : 158) montrent encore que la plupart des enseignants travaillent seuls face aux

[38] Centre d'études de l'emploi (CEE), numéro 56, Rapport de recherche, « *Vécu du travail et santé des enseignants en fin de carrière : une approche ergonomique* », numéro 56 (novembre 2009).

[39] Selon Cordié (1998), « quand un enseignant se sent constamment inefficace, qu'il a le sentiment de tout échouer et de n'avoir aucun pouvoir, il en arrive à manquer d'initiative et à subir du stress ». Il s'agit d'un stress important du fait de la lourde charge de travail qui se trouve accompagnée d'une demande psychologique élevée. De plus, en raison de l'investissement très fort dans la classe pour mobiliser tous les élèves, ainsi que du temps de préparation des cours et des corrections, les enseignants éprouvent une fatigue physique qui est quelquefois liée à une fatigue psychique, à savoir un épuisement professionnel au sens du « burn out » (c'est-à-dire « se consumer », Chapitre I).

élèves. Ils manquent de soutien administratif et s'appuient principalement sur la vision qu'ils ont acquise de leur métier en tant qu'élèves. Ce manque de soutien ainsi que les conditions de travail incertaines et difficiles nuisent au développement des compétences professionnelles qui se trouvent cristallisées au sein de la classe. De plus, les nouveaux entrants sont directement confrontés aux conditions incertaines du métier, car ils sont affectés dans les établissements défavorisés (voir l'enquête de Jérôme Deauvieau, 2007).

Tableau 3.1. Les inconvénients du métier selon les futurs enseignants

Les inconvénients du métier	**N**	**%**
La fatigue dans l'exercice du travail	38	22,5
Les élèves difficiles	33	19,3
La rémunération faible	29	16,7
Les établissements difficiles	21	12,5
La dévalorisation du métier d'enseignant	15	8,7
Le mépris par les autres collègues	13	7,4
Les conditions de travail difficiles	10	6,1
Le manque de perspectives	7	4,2
L'incertitude par rapport à l'avenir de la pression politique et précarité	4	2,5
Total	**170**	**100**

Pour autant, dans notre enquête qui concerne plus spécifiquement les jeunes/futurs enseignants (voir tableau 3.1.), le premier inconvénient du métier (22,5%) mentionné, selon eux, est la fatigue dans l'exercice du travail, « une vraie fatigue nerveuse », la « gestion du temps de cours », « les horaires fatigants[40] ». Les nouveaux programmes se succèdent, il y a davantage de « travail à la maison » et « la correction des copies », implique « une masse de travail assez impressionnante » et, par conséquent, « très peu de temps libre ». Par ailleurs, l'articulation entre l'enseignement et les tâches administratives ainsi que la responsabilité « de ne pas

[40] Selon l'enquête réalisée par Guibert, Lazuech et Rimbert (2008 :74), près de 40% des stagiaires ont déclaré travailler plus de 45 heures par semaine. De plus, étant donné que les jeunes enseignants n'ont pas encore préparé de cours ou d'exercices et qu'ils manquent d'expérience, ils sont obligés de consacrer beaucoup de temps aux préparations pendant les vacances scolaires.

échouer » (c'est-à-dire l'impératif de réussite), de travailler seul face à une classe hétérogène, tous ces facteurs ont des incidences négatives sur la santé psychologique (« pas de santé psychologique »)[41]. Notamment, selon plusieurs recherches, l'hétérogénéité des classes, le fait que les élèves sont de niveau différent semble être la principale difficulté[42] des enseignants. Plus particulièrement, comme le note Raulin (2006 : 90), 63% des jeunes indiquent « faire travailler des élèves de niveau hétérogène » comme l'un des objectifs les plus difficiles à atteindre[43]. C'est pourquoi bon nombre de professeurs « rêvent » d'avoir des classes homogènes. Vient ensuite la lourdeur des tâches administratives.

Bien évidemment, tous ses problèmes pourraient constituer des raisons réelles de prolétarisation du métier, comme nous l'avons analysé plus haut. Hélène (24 ans, PLC2 de lettres classiques) se plaint : « *C'est le travail administratif très lourd qui me fatigue et qui me détourne de ma discipline*[44]». Chloé et Yoann sont lassés de leur continuelle charge de travail à la maison :

« J'ai souvent l'impression d'une grande continuité de tous les soucis de travail qui se poursuit après la classe à la maison. Le travail ne finit pas avec la classe, comme pour les autres métiers de bureau» (Chloé, 25 ans, PLC2 de lettres modernes).

« Les horaires sont très très stricts et le fait d'avoir du boulot à la maison est aussi très fatigant » (Yoann, 24 ans, PLC2 de physique).

Par ailleurs, selon l'enquête de DEPP (2009 : 109), l'accroissement de la charge de travail des enseignants est liée à l'hétérogénéité des élèves. Cette hétérogénéité représente l'une des trois principales difficultés du métier pour 73 % des enseignants. La deuxième difficulté rencontrée par les enseignants a trait aux

[41] Une série de symptômes vont des troubles psychosomatiques aux troubles cognitifs, voir Anny Cordié « *Malaise chez l'enseignant* », Seuil : Paris 1998.
[42] Notamment, selon l'enquête publiée par le ministère (DEPP, 2009), la gestion de l'hétérogénéité constitue la difficulté la plus importante du métier, qui empêche les enseignants d'atteindre les objectifs de travail dans le temps prévu.
[43] Si leurs aînés ont souvent été d'ardents partisans du collège unique, de la démocratisation et de la massification des lycéens, ils restent nostalgiques d'une période où les élèves travaillaient, comprenaient, réussissaient tous ensemble et au même rythme (voir Raulin, 2006 : 90).
[44] Cela concerne le besoin éprouvé par les professeurs d'un renouvellement intellectuel, étant donné qu'actuellement le métier de professeur, qui est dans son principe un métier intellectuel, ne parvient plus, dans les conditions actuelles, à satisfaire ceux qui l'exercent (voir l'enquête de la Société des Agrégés, 2010).

objectifs à atteindre dans les délais fixés (54 %). Et pour 46 % des enseignants, la troisième difficulté est de faire travailler individuellement les élèves. On relève ainsi un paradoxe : même si le métier est considéré peu fatigant, offrant beaucoup de temps libre et de vacances (c'était, d'ailleurs, le premier avantage mentionné par nos répondants eux-mêmes), selon notre enquête, et plus généralement d'après d'autres recherches, les enseignants le décrivent comme épuisant et 90% d'entre eux (voir Dubet, 2002 : 161) se disent stressés par les conditions de travail dans la classe. Il faut voir probablement une illusion générale dans l'idée couramment répandue que leur métier offre aux professeurs des vacances aussi longues que celles des élèves. Mais, en réalité, on constate qu'après avoir fini ses cours, l'enseignant ne se repose pas à la maison. Il est obligé de corriger des copies et de préparer les cours suivants. Les enseignants semblent souffrir d' « un accroissement très important du travail de correction des copies, lié à deux facteurs : le nombre d'élèves par classe et la longueur des copies (en terminale, elles sont conséquentes et nécessitent un temps de travail personnel important qui déborde sur les soirées et les week-ends), confisquant le temps personnel ». Puis, « l'occurrence des devoirs surveillés réguliers liés à la préparation des examens qui sont réalisés souvent hors du temps scolaire (le mercredi après-midi), impliquant des corrections supplémentaires »[45]. L'enseignant est d'ailleurs institutionnellement contrôlé et évalué sur son travail (par les inspecteurs pédagogiques, les chefs d'établissement, etc.).

3. 2. Les élèves difficiles

Du point de vue de nos répondants (étudiants et stagiaires), le deuxième inconvénient du métier, ce sont les élèves difficiles[46] (19,3%), le fait que les jeunes enseignants sont voués à affronter une jeunesse difficile qui rencontre beaucoup de problèmes scolaires (*« échec scolaire »*). Il s'agit d'un constat commun, en particulier selon l'étude de Guibert, Lazuech et Rimbert (2008 : 71). Par ailleurs, 45% des débutants estiment qu'il existe des problèmes importants de discipline dans leur

[45] Voir Cau Bareille, 2009 : 24.

[46] De même, selon Cau Bareille (2009), les enseignants ont le sentiment que les « élèves sont devenus passifs dans l'apprentissage » alors qu'ils font eux-mêmes énormément d'efforts. « Une dépense d'énergie qu'ils ressentent comme unilatérale, et source de démotivation. D'où le renoncement parfois à certains critères d'exigences, à des valeurs de métier ». Ils observent également « une violence dans les comportements de certains élèves qui peut fragiliser et participer à un sentiment d'impuissance et d'incompétence ».

établissement, 21% des problèmes de violence et 66% des problèmes de délinquance. Notamment, selon la même recherche, la première difficulté des nouveaux nommés est la gestion de la classe, à savoir la discipline et la difficulté à mettre les élèves au travail. Et, surtout, la diversité des caractéristiques scolaires des élèves constitue l'une des difficultés les plus importantes pour les enseignants (*faire travailler ensemble des élèves de niveau hétérogène*) qui observent que leur *volonté politique* d'offrir une aide individualisée aux élèves se heurte aux conditions difficiles de la réalité dans la classe. En effet, après la massification scolaire et l'allongement de la durée de la scolarité obligatoire, la diversification socioéconomique et socioculturelle des élèves a transformé le rapport enseignant-enseigné, engendrant diverses formes d'impolitesse, de familiarité excessive, de mépris pour la fonction enseignante, d'irrespect pour les règles de l'institution, de refus de s'investir dans le travail scolaire, de l'indiscipline et une *violence gratuite* (voir Lessard et Tardif, 2001).

Clémence (22 ans, PLC2 de lettres classiques) évoque ses problèmes avec des élèves difficiles et violents :

« *Beaucoup de travail, c'est difficile, 15 h par semaine, et moi, je peux avec les élèves, mais quelques élèves sont violents. C'est-à-dire que je travaille beaucoup pour eux, mais je n'ai pas grand chose en retour, ça c'est difficile* ».

D'autres évoquent aussi le problème des élèves difficiles :

« *Les élèves n'écoutent pas. Ce n'est pas quelque chose de stabilisant parce que quand on prépare longtemps un cours, ça ne se passe pas comme ça. C'est l'inconvénient* » (Amélie, 26 ans, PLC2 de physique).

« *Ce n'est pas un public d'élèves assuré. Il y a des publics difficiles* » (Emmanuel, 25 ans, étudiant en STAPS).

« *On est affectés dans des établissements difficiles. Effectivement, c'est un métier qui n'est pas facile tous les jours. Les classes sont difficiles, les établissements sont difficiles. On rencontre beaucoup de problèmes en classe* » (Claire, 24 ans, PLC2 de lettres classiques).

Par ailleurs, nos répondants ont toujours l'impression que le niveau des élèves a baissé (voir les données**,** Chapitre VII).c'est la raison pour laquelle ils sont obligés de revoir leurs exigences à la baisse dans la classe. De plus, les élèves semblent être démotivés et agités. Ils ne respectent pas le travail de l'enseignant dans la classe et provoquent des problèmes de discipline. Une enquête publiée par le ministère[47] (DEPP, 2009) montre que les jeunes enseignants ont tout particulièrement une perception négative des élèves. Notamment, plus de la moitié des enseignants ont le sentiment que la plupart de leurs élèves travaillent juste pour passer dans la classe supérieure et réussir les examens. Seuls 32% estiment que les élèves sont intellectuellement intéressés par la discipline enseignée. En outre, plus de la moitié des enseignants sont confrontés à des éléments perturbateurs dans leurs classes et 28% jugent les élèves passifs. Un tel comportement de la part des élèves n'aide pas les enseignants à créer des relations avec eux.

3. 3. Les autres inconvénients

Le troisième inconvénient (16,7%) concerne la rémunération faible (« *faible salaire* », « *on est mal payés* »). Ce mécontentement naît de l'investissement de ces mêmes candidats dans des études poussées, sans recevoir au bout de compte de compensation équivalente : « *beaucoup d'investissement personnel pour peu de résultats* ».

« Ce n'est pas bien payé et, de manière générale c'est un travail fatigant et qui demande beaucoup de temps » (Guillaume, 35 ans, PLC2 de lettres modernes).

Les répondants citent comme autre inconvénient les établissements difficiles (12,5%), alors qu'ils n'ont pas la possibilité de changer d'établissement : « *pas le choix de la mutation* », « *on ne peut pas choisir à quel niveau on exerce* », « *mobilité géographique* », « *travailler en ZEP* », « *on ne peut pas enseigner où on veut, parce qu'on est forcément désignés à certains postes, dans certains établissements, en dehors de Paris, après, on ne peut pas choisir le niveau de la classe* » (Benjamin,

[47] L'enquête a été menée auprès de 1200 enseignants par Patricia Gambert et Jacques Bonneau. http://www.education.gouv.fr/cid49287/enseigner-colleg[...]

25 ans, PLC2 de physique). Comme le souligne Barrère (2002 : 273), la plupart des enseignants en ZEP estiment qu'ils ne peuvent pas consacrer suffisamment de temps et d'attention aux élèves en difficulté scolaire. En particulier, dans les établissements difficiles, le phénomène du « deuil de la discipline » est plus intense que dans les autres établissements « sans problèmes », de sorte que les enseignants pensent qu'ils font un autre métier que celui pour lequel ils ont été formés. Le métier d'enseignement prend alors pour certains, dans le meilleur des cas, selon Barrère, le sens d' « une aventure intellectuelle et sociale à forte valence personnelle ». Obin (2002 : 44) souligne également qu'au-delà des représentations négatives du métier comme routinier, répétitif, stressant, s'ajoute aujourd'hui le « handicap » d'une exposition directe à l'hostilité ou à l'agressivité des élèves. Selon lui, ces représentations dissuadent aujourd'hui les jeunes de suivre le métier d'enseignant et poussent ceux qui l'exercent à vouloir le quitter si l'occasion s'en présente.

La dévalorisation du métier d'enseignant est mentionnée par 8,7% des personnes interrogées : « *le métier n'est pas très valorisé dans la société », « le fait de n'être pas prix au sérieux »*, « *C'est la dégradation de la qualité de vie des enseignants et la reconnaissance sociale basse* » (Rémi, 22 ans, PLC2 de physique), « *La reconnaissance, honnêtement, est sous-considérée* » (Fabien, 24 ans, étudiant en STAPS). Même si elle est évoquée par une faible partie de notre population, elle révèle les sentiments des jeunes enseignants par rapport à leur reconnaissance sociale. En effet, le sentiment de ces derniers de ne pas être bien considérés par la société s'explique par l'effritement de leur statut social (voir Ranjard, 1984 : 23). Depuis 1950, on constate une importante dégradation du statut d'enseignant aux yeux des parents des élèves. L'enseignant était alors estimé comme faisant partie de l'élite, alors qu'aujourd'hui les enseignants sont de plus en plus dévalorisés par les parents de leurs élèves, par les élèves eux-mêmes, et par la société tout entière.

Les conditions de travail difficiles (6,1%), telles que l'insécurité dans les établissements scolaires et les effectifs des classes, concernent les jeunes enseignants : « *travailler dans des conditions climatiques difficiles », « beaucoup d'effectifs », « à l'extérieur (froid, pluie, etc.) », « l'insécurité dans le collège, ou le lycée », « les conditions de travail (transports, temps de travail), etc. »*.

« *Les mauvais cas qu'on peut trouver dans le métier, les situations morales dans la classe (par exemple face aux maladies), la question de la violence scolaire au collège*

et au lycée est une grande chose, après les classes hétérogènes, c'est un grand problème de pouvoir faire des cours aux bons élèves et aux mauvais élèves dans la même classe » (Martine, 21 ans, étudiante en lettres modernes).

Toutefois, plus particulièrement, les conditions difficiles de travail, *« à l'extérieur (froid, pluie, etc.) »* constituent une spécificité pour les professeurs d'EPS (voir aussi plus haut pour la discipline d'EPS), ainsi que le mépris par les autres collègues (7,4% de la population générale) :

« Je pense qu'il y a plus de responsabilités pour les enseignants en EPS que pour les autres enseignants. Il n'y a pas de sécurité, il y a toujours des dangers au stade, à la piscine, et voilà, il faut toujours être contrôlés. Un autre inconvénient est le fait qu'il y a des élèves difficiles, mais de toute façon je ne suis pas contre eux » (Johanne, 27 ans, étudiante en STAPS).

Les répondants regrettent ensuite le manque de perspectives (4,2%) (« *pas d'évolution, répétitif* », « *une fois dans cette branche, il est difficile de changer de métier* »). Le faible taux constaté s'explique par le fait que les candidats ont déclaré connaître la situation actuelle et ne pas véritablement attendre de perspectives[48] .

Les autres inconvénients évoqués sont l'incertitude par rapport à l'avenir de la pression politique (« *réformes ne tenant pas compte de la profession* », « *mépris de l'État pour la profession* ») et la précarité (2,5%). Maxime (24 ans, étudiant en STAPS) se plaint des suppressions de postes décidées par la volonté politique, mais contre la volonté des membres du corps enseignant :

« *La titularisation ne donne pas de choix à notre époque. La suppression de postes par la volonté politique qui soutient des contrats. Eh bien, après, c'est le terrain, de devoir s'adapter à la population scolaire, de rester là sans évolution, pour moi, c'est un inconvénient majeur, pas d'évolution au niveau du statut, le salaire reste très faible jusqu'en fin de carrière, on n'a pas de perspectives* ». (Maxime, 24 ans, étudiant en STAPS).

[48] Voir plus haut, p. 121.

Marie (23 ans, étudiante en lettres classiques) s'inquiète de l'insécurité et de l'incertitude du métier pour l'avenir en raison des réformes successives et des mutations :

« *En ce moment, peut-être une certaine insécurité et puis avec des problèmes, des réformes actuelles, une insécurité aussi pour savoir ce que sera le métier plus tard, une incertitude pour l'affectation dans le métier* ».

3. 4. Statut des candidats et inconvénients du métier

En outre, il faut souligner des écarts statistiquement significatifs[49] sur cette question entre les deux statuts des futurs enseignants (étudiants-stagiaires). Plus particulièrement, les étudiants considèrent comme premier inconvénient du métier (18,4%) les élèves difficiles, alors qu'ils placent au même niveau, en deuxième position, la fatigue (16,3%), la dévalorisation du métier (16,3%) et le bas salaire (16,3%). Ce qui signifie que les étudiants connaissent assez bien la situation actuelle dans la classe, tel le comportement difficile des élèves, qui engendre la fatigue de l'enseignant. Ils sont aussi informés de la valeur sociale du métier et de la rémunération basse.

En revanche, les stagiaires indiquent, en premier lieu, parmi les inconvénients, la fatigue (28,2%), en second lieu (25,5%) les élèves difficiles et, en dernier lieu, (20%) les établissements difficiles ainsi que la mobilité géographique. Ces inconvénients ont été ressentis directement par les stagiaires d'après leur expérience. La fatigue arrive en première position, et elle est perçue comme le désagrément majeur, du fait des conditions difficiles du travail enseignant, y compris les élèves difficiles. Ensuite, les mutations et les établissements difficiles sont considérés comme constituant des problèmes réels, principalement pour les jeunes enseignants qui n'ont pas beaucoup d'expérience professionnelle.

[49] x2 : 19, df : 9, p : 0,02 (p<.05).

3. 5. Disciplines des candidats et inconvénients du métier

Nous avons également relevé des écarts significatifs en corrélation avec les trois disciplines[50]. Les futurs enseignants en lettres citent comme premier inconvénient (31,3%) la fatigue, puis les élèves difficiles (25%) et, enfin, (20,3%) les établissements difficiles de même que la mobilité géographique. On pourrait notamment attribuer la fatigue des professeurs de lettres au travail de corrections et de préparations à la maison. Il est vrai que la littérature exige de la part des élèves des dissertations très longues (notamment en lycée) et que la préparation des cours nécessite un grand nombre de lectures. L'enseignant se trouve surchargé et toutes ces contraintes rendent son travail extrêmement dur.

« *C'est un métier pas très reconnu. C'est très fatigant de s'adapter aux conditions de plus en plus difficiles et à des programmes chargés* » (Cécile, 22 ans, étudiante en lettres modernes).

« *Je pense que c'est fatigant. Les élèves s'en fichent* » (Lucie, 25 ans, PLC2 en lettres modernes).

Les futurs enseignants en EPS considèrent que le premier inconvénient (25,8%) est le bas salaire, le deuxième (16,1%) la fatigue, puis ils placent en troisième position, au même niveau, la dévalorisation du métier (12,9%) et le mépris de la part des collègues des autres disciplines (12,9%).

« *Il y a de moins en moins de reconnaissance sociale du prof en EPS. Le salaire n'est pas très élevé* » (Virginie, 23 ans, étudiante en STAPS).

Ces résultats sont en accord avec les dernières données, comme nous l'avons vu. Les premières raisons pour lesquelles les candidats en EPS avaient hésité à s'orienter vers la carrière d'enseignant étaient tout d'abord le niveau d'études élevé, puis les concours difficiles et, enfin, la faible rémunération. Plus précisément, les candidats en EPS ne jugeaient pas normal de faire des études supérieures aussi

[50] x2 : 30,7, df : 18, p : 0,03 (p<.05).'

longues pour percevoir un salaire si faible. Par ailleurs, en ce qui concerne le problème du mépris des autres collègues, on voit qu'il s'agit d'une spécificité des professeurs d'EPS.

Pour leur part, les futurs enseignants en sciences physiques considèrent le problème des élèves difficiles comme le premier inconvénient (29,7%), avant la fatigue (21,9%) et les établissements difficiles (18,8%) : « *Il y a de moins en moins de reconnaissance sociale du prof en EPS. Le salaire n'est pas très élevé* » (Virginie, 23 ans, étudiante en STAPS).« *Il n'y a pas d'attention suffisante de la part des élèves* » (Michael, 32 ans, PLC2 de physique). « *C'est la pression du travail* » (Nicolas, 33 ans, PLC2 de physique).Du fait que la discipline de physique-chimie comprend de nombreux termes scientifiques, on pourrait dire que les enseignants rencontrent certaines difficultés de compréhension. On peut penser, comme nous allons voir plus loin, que l'enseignant essaie d'élaborer lui-même des méthodes qui lui sont propres afin de rendre les cours compréhensibles à tous les élèves. Nous pensons aussi que dans une classe de niveau hétérogène, certaines méthodes ne sont pas efficaces et l'enseignant rencontre beaucoup de difficultés à adapter ses savoirs aux différents niveaux des élèves.

4. Evolution du métier d'enseignant

4. 1. Les changements actuels

Il est intéressant de souligner actuellement une représentation du métier du point de vue des futurs enseignants. En particulier, il est important d'étudier l'image que les jeunes enseignants ont eux-mêmes développée de l'évolution du métier depuis ces dernières années. Nos données montrent que la majorité des répondants (75,3%) estiment que le métier d'enseignant n'a pas suffisamment évolué durant les dix dernières années et qu'il « doit » encore changer (selon eux). Il est à noter que les étudiants et les stagiaires défendent cette conviction avec de faibles écarts (étudiants : 78,8%, stagiaires : 73,7%).

Parmi les changements les plus significatifs mentionnés par les répondants, on peut notamment citer :

- les nouvelles méthodes pédagogiques (comme les TICE, les cours moins magistraux, les rapports avec les élèves, les démarches d'investigation, la

pluridisciplinarité, la réflexion sur la didactique, l'éducation tout au long de la vie, etc., 32,5%)

- la dévalorisation du métier d'enseignement dans la société (18%)[51]
- la vision du statut négatif, le fait que le professeur ne soit plus la seule personne à apporter les savoirs, la gestion de classes de plus en plus difficiles (15%)
- les nouveaux publics hétérogènes, l'alourdissement des effectifs, la massification de l'enseignement, l'amélioration du statut de l'élève (11,4%),
- les politiques actuelles d'éducation : les nombres de postes de plus en plus limités, le budget inadapté aux besoins de l'Éducation nationale, la précarisation du métier, le chômage et l'insécurité des futurs enseignants, les concours de plus en plus difficiles, la complexification des compétences professionnelles, la masterisation de la formation (11%)
- la dégradation des conditions de travail : le non-respect de l'enseignant par l'institution, les exigences de travail de plus en plus fortes, la mobilité des établissements (10%)
- et, enfin, le rôle des parents dans l'école (2,2%).

Néanmoins, selon l'enquête de DEPP (2009 : 111), le facteur d'évolution du métier est incontestablement Internet pour 76 % des enseignants du second degré. Ensuite, à un niveau intermédiaire, nous retrouvons deux facteurs d'évolution cités par près de 3 enseignants sur 5, à savoir l'implication des parents d'élèves, dont le rôle est souligné par 58 % des enseignants (et même 79 % des enseignants exerçant depuis moins de 5 ans), les nouveaux programmes, cités par 55 % des enseignants, ce taux étant à nouveau plus élevé chez les jeunes enseignants (64 %). Les deux autres acteurs de l'évolution du métier ne sont pas non plus à négliger, étant donné qu'environ 40 % des enseignants s'accordent à dire que les médias et les chefs d'établissement participent également à l'évolution du métier.

[51] Ils sont plus nombreux à la constater comme un changement qu'à la considérer comme un inconvénient.

4. 2. Evaluation de l'évolution du métier par les candidats enseignants

4.2.1. Une « mauvaise » évolution ?

Tableau 4.1. Les changements actuels selon les futurs enseignants

Les changements actuels	**N**	**%**
Ils sont positifs	45	26,5
Ils sont négatifs	83	48,8
NSP	42	24,7
Total	**170**	**100**

Bien évidemment, les changements mentionnés ne sont pas nécessairement positifs pour le métier d'enseignant (voir tableau 4.1.). Nous avons donc demandé à nos répondants de les évaluer et nous avons vu que, dans leur majorité, l'impression principale vis-à-vis de ces changements était négative à 48,8% (26,5% ont jugé positifs les changements actuels, mais 24,7% ont répondu Ne Sait Pas).Les raisons qui justifient cette perception à l'égard des dernières évolutions concernent plutôt les dures exigences du métier (30,2%), le fait qu'il est demandé de plus en plus souvent aux enseignants de faire un travail qui incombe aux parents, à savoir l'apprentissage de la discipline et du respect. En outre, les modifications sociales et culturelles rendent l'enseignement scolaire plus complexe et moins efficace. L'enseignant est aujourd'hui invité à répondre avec très peu de moyens aux problèmes de la société (et à les résoudre). En outre, du fait des évolutions des nouvelles technologies, les enseignants vivent parfois très mal ces changements : ils se sentent impuissants et non compétitifs face aux médias de plus en plus envahissants dans la vie des élèves (voir Lessard et Tardif, 2001). Leur rôle devient donc plus difficile à tenir qu'il y a quelques années : « *Les enseignants, quelle que soit leur discipline, participent à l'éducation primordiale des jeunes. Or, de nos jours, on a tendance à négliger cet aspect de ce métier. Les exigences ayant baissé, le niveau s'effondre et beaucoup d'élèves arrivent au collège (voire même au lycée) en ayant des difficultés comme celle de la lecture. Il faut revaloriser l'importance de l'enseignement et remotiver les élèves », «Les programmes sont très utopiques, ils pourraient davantage cibler*

l'épanouissement personnel de l'élève au sein de la discipline en lien avec d'autres disciplines » (commentaires des répondants aux questionnaires).

Une autre raison est la reconnaissance dévaluée des enseignants (22,6%), l'image dévalorisante du professeur, d'un métier qui exige plus de travail pour gagner moins[52].

C'est également le fait que l'environnement de travail se dégrade en raison du nombre trop élevé d'élèves dans les classes (17%). C'est pourquoi l'enseignement devient inefficace et l'enseignant se trouve confronté à des problèmes de gestion de la classe. Toutes ces raisons augmentent la fatigue et le stress des professeurs (c'est le malaise enseignant).

Nos répondants mentionnent aussi le changement d'attitude des élèves envers les enseignants (13,2%) et le désaccord des élèves avec l'autorité : « *Les élèves nous prennent moins au sérieux* ». En général, *« le métier présente un décalage par rapport au public des élèves, son comportement et les moyens modernes de communication* ».

Les répondants citent ensuite les exigences croissantes de la part de l'État (11,3%). Il souligne l'intervention des politiques gouvernementales dans l'éducation visant à diminuer les postes et à augmenter, parallèlement, les heures d'enseignement pour réaliser des économises budgétaires. Et « *c'est dommage que ce soient les étudiants/élèves qui en paient le prix* », selon les futurs enseignants de notre enquête.

4.2.2. Une « bonne » évolution ?[53]

Parmi les raisons pour lesquelles les participants ont justifié positivement l'évolution actuelle du métier, la plus représentative concerne le fait que les nouvelles conceptions pédagogiques soient plus qu'avant centrées sur les élèves et que cela représente un avantage pour le développement cognitif et psychologique des individus. Selon Rayou, il s'agit d'une conception généralement évoquée, étant donné que l'élève doit être placée au centre des préoccupations de la société. En effet, la diffusion dans l'école de ce modèle « puérocentré »[54] tient probablement aux grandes

[52] Voir aussi plus haut, p. 151.
[53] Ca concerne la question générale 45 : « *Selon vous le métier d'enseignant (une réponse) :- A déjà évolué suffisamment ces dix dernières années ou doit encore évoluer ?* »
: Ainsi, les personnes qui ont répondu que l'évolution du métier était positive représentent la minorité de la population, 12,9%.
[54] En particulier, le « puérocentrisme » analysé par Patrick Rayou (2000 : 248) trouve ses racines dans les conditions sociohistoriques de chaque époque. Mais, aujourd'hui, selon l' « Éducation nouvelle »

évolutions des sociétés contemporaines ainsi qu'aux transformations survenues dans les familles (Rayou, 2000 : 247-251). Par ailleurs, il s'agit d'une évolution qui affecte tout le système éducatif et qui va dans le bon sens pour surmonter les difficultés, avec l'adaptation de la formation universitaire des futurs enseignants à la pédagogie et la psychologie.

En outre, les nouvelles technologies (TICE) apportent un soutien efficace à la réalisation de l'enseignement, comme ils supportent nos répondants plus loin[55].

4.2.3. Ce que souhaitent les futurs enseignants pour l'évolution du métier

En prenant en considération le fait que la majorité de la population pense que le métier d'enseignant doit encore évoluer, nous devons examiner dans quelle direction les jeunes enseignants souhaitent voir le métier évoluer. La population s'accorde quasi unanimement (85,9%) sur la nécessité d'obtenir une rémunération plus substantielle. Il est à noter que les stagiaires de notre échantillon revendiquent davantage que les étudiants des augmentations de salaires (étudiants : 76,9%, stagiaires : 89,8%)[56]. Il semble que les stagiaires déjà rémunérés concevaient l'insuffisance de la rémunération compte tenu du volume de travail effectué.

Ensuite, un pourcentage important (77,1%) sollicite davantage de reconnaissance sociale. Ce qui est en contradiction avec le faible taux des répondants qu'ils ne considèrent pas que la dégradation du statut soit un inconvénient du métier. Parmi les répondants, ce sont les étudiants qui réclament le plus de reconnaissance sociale (à 80,8%), contre 75,4% pour les stagiaires[57]. De plus, en corrélation avec la discipline, les candidats en EPS semblent éprouver davantage que les autres le besoin (83,9%) de reconnaissance sociale (lettres : 79,1%, sciences physiques : 72,2%)[58], ce qui est bien évidemment confirmé par les dernières données en ce qui concerne la sous-estimation du statut des professeurs d'EPS par leurs collègues et par la société.

---

l'enfant n'est pas, contrairement à ce l'on a longtemps cru, cet être « docile » et « malléable », « véritable cire molle » que l'adulte façonne à son gré. En revanche, l'enfant doit être reconnu comme étant apte à se fixer lui-même ses propres fins. Il apparaît comme un individu autonome entre l'école et sa famille. Il a foncièrement droit au bonheur. Les adultes doivent l'accueillir avec amour et respecter les processus naturels de sa croissance physique ainsi que de son développement intellectuel.

[55] Voir Chapitre VII.
[56] Les écarts observés sont statistiquement significatifs : x2 : 9,9, df : 2, p : 0,007 (p<.05). Il faut noter que 17,3% des étudiants n'ont pas su comment répondre à cette question.
[57] Il n'y a pas d'écarts significatifs : x2 : 0,6, df :2, p :0,7 (p>.05).
[58] Il n'y a pas d'écarts significatifs : x2 : 2,2, df : 4, p : 0,2 (p>.05).

La population est également favorable à 75,9% à une meilleure formation tout au long de la vie, ainsi que le montre notamment le constat réalisé par les stagiaires que la formation universitaire est très éloignée de la réalité de la classe (voir Chapitre VIII). Les stagiaires éprouvent donc le besoin de bénéficier d'une formation continue.

Ensuite, 68,2% s'accordent à reconnaître que le métier nécessite un cadre de travail plus vaste en ce qui concerne les TICE, l'orientation, le soutien institutionnel et le suivi des élèves.

Avec un pourcentage équivalent (68,2%), les répondants souhaitent une carrière enseignante offrant davantage de perspectives. Il est intéressant de constater que les stagiaires soutiennent plus que les étudiants cette évolution du métier (stagiaires : 72,9%, étudiants : 57,7%)[59]. Il semble que les stagiaires perçoivent directement la réalité du métier et l'absence de perspectives.

Par ailleurs, 61,8% souhaitent davantage de la formation pédagogique. Il s'agit principalement des stagiaires (64,4%) sans différence sensible[60] avec les étudiants (51,9%). Nous observons également un écart entre les trois disciplines par rapport à cette question. Les candidats en EPS demandent plus que les autres cette expertise pédagogique dans le métier (EPS : 77,4%, sciences physiques : 58,3%, lettres : 58,2%)[61]. Ce constat apparaît intéressant étant donné que les professeurs d'EPS possèdent déjà une plus grande formation pédagogique que ceux des autres disciplines. Il semble évident que les difficultés actuelles de l'école dépassent les capacités acquises à l'université. Une pédagogie plus proche de la réalité des problèmes s'avère de plus en plus nécessaire.

Puis, 60,6% des répondants soutiennent le développement de nouvelles compétences et de nouvelles méthodes de travail en raison des exigences des nouvelles conditions.

Un peu plus de la moitié d'entre eux (50,6%) manifestent le désir d'une plus grande collaboration avec les parents d'élèves. Plus particulièrement, les candidats en EPS souhaitent une grande collaboration avec les parents d'élèves à un taux élevé de 77,4% (contre 46,3% en lettres et 43,1% en sciences physiques)[62].

La moitié de la population souhaite davantage de mise en œuvre des méthodes psychopédagogiques sur la transmission des savoirs.

[59] On n'observe pas non plus d'écarts significatifs à ce propos : x2 : 4, df : 2, p : 0,1 (p>.05).
[60] X2 : 4,5, df : 2, p :0,1 (p>.05).
[61] Il n'y a cependant pas d'écarts significatifs : x2 : 6,3, df : 4, p : 0,2 (p>.05).
[62] Les écarts sont significatifs : x2 : 11,5, df : 4, p : 0,02 (p<.05).

Enfin, un taux plus modéré (39,4%) demande davantage d'acceptation et de partage des valeurs et de normes communes (à travers un code d'éthique et de déontologie par exemple).

4.2.4. Ce que ne souhaitent pas les futurs enseignants

Il est également intéressant de noter que 45,9% de nos participants ne souhaitent pas[63] une évolution qui donnerait davantage d'autonomie et de responsabilité professionnelles. Ce qui signifie que les jeunes enseignants ont besoin d'un support institutionnel dans un cadre de travail sûr (voir Chapitre I, les notes pour les nouveaux enseignants par rapport à leurs aînés). Par ailleurs, ils ne veulent pas (42,9% de la population totale) davantage d'implication dans l'établissement. Toutefois, les candidats en EPS montrent dans notre enquête qu'ils désirent davantage d'implication dans l'établissement scolaire (EPS : 54,8%, sciences physiques : 40,3%, Lettres : 37,3%)[64]. Il est évident que les candidats en lettres le souhaitent moins que les autres.

En définitive, de nombreux jeunes enseignants de notre échantillon (56,5%) ne soient pas favorables à davantage d'exigence, d'efficacité et de résultats.

5. *« Un métier qui évolue toujours » : La professionnalisation du métier du point de vue des jeunes enseignants*

Si nous avons déjà réalisé plus haut une analyse de la professionnalisation du métier d'enseignant, nous avons cependant rencontré au cours de nos entretiens des problèmes liés à cette notion. Lorsque nous avons demandé à nos enquêtés comment ils la comprenaient personnellement, la majorité d'entre eux ont eu des difficultés à la définir précisément. : *« Je ne sais pas, je ne peux pas comprendre ce terme, parce que j'avais toujours eu l'impression que les IUFM avaient comme objectif la professionnalisation des enseignants sur le terrain. Après, pour moi, professionnaliser, c'est peut-être de travailler sur le milieu professionnel directement, de faire des choses plus concrètes que la théorie. De plus, j'imagine que le métier doit*

[63] Question 47 : « *Selon vous, le métier d'enseignant doit-il évoluer vers : -Davantage d'autonomie et de responsabilité professionnelles ? Oui…Non…NSP…* ».
[64] Les écarts ne sont pas significatifs : x2 : 5, df : 4, p : 0,3 (p>.05).

toujours s'adapter aux rythmes des jeunes, parce que ces derniers évoluent toujours » (Cécile, 22 ans, étudiante en lettres modernes). Il semble que chacun comprenne la notion à sa façon, selon son expérience professionnelle. Cependant, en collectant leurs réponses, nous avons pris conscience du fait que, selon eux, nos répondants, la notion de professionnalisation était certes compliquée mais qu'elle représentait pour eux une certaine évolution du métier. Par exemple, Emmanuel (25 ans, étudiant en STAPS) perçoit positivement la notion de professionnalisation du métier d'enseignant, qui signifie selon lui davantage de recherches sur la pédagogie, encore plus de compétences et de connaissances, plus de postes et une rémunération plus satisfaisante :

« *Pour moi, c'est plus d'expertise, d'autonomie, de pédagogie et de didactique par rapport aux autres disciplines, c'est nécessaire en EPS. Plus de recherches par rapport à la pédagogie. Et, après, une rémunération plus satisfaisante.*
Je juge positivement la question de la professionnalisation de la formation des enseignants, de la professionnalisation du métier. Cela veut dire plus de compétences, masteriser, pourquoi pas ?
Au contraire, je vois négativement la suppression des postes actuellement. Hier soir, j'ai vu les chiffres pour les concours. Chaque année, il y a de moins de moins de postes et à la fac, nous sommes nombreux ».

Toutefois, pour la majorité des répondants, la *professionnalisation* signifie une formation tout au long de la vie et une redéfinition constante du métier d'enseignant selon les changements de la société. Ils estiment que c'est absolument nécessaire actuellement du fait des difficiles conditions à l'école et de la dégradation du statut d'enseignant.

« Je pense que, de toute manière, le métier évolue constamment. Aussi, l'élève évolue petit à petit, la télé, les médias évoluent, donc. Donc l'élève. L'enseignant modifie son enseignement aussi. Les jeunes ont plus de liberté aujourd'hui, donc les enseignants doivent adapter leur pédagogie » (Johanne, 27 ans, étudiante en STAPS).

« *Je pense que c'est une prise de conscience des risques et peut-être le développement des compétences d'enseignement. Je pense qu'il faut toujours redéfinir le métier de*

prof. Pour moi, le statut s'est beaucoup détérioré, les conditions de travail sont difficiles. Donc, je pense que ça n'a pas évolué, ça s'est détérioré » (Kelik, 22 ans, étudiante en lettres modernes).

« *Comment le métier se professionnalise ? C'est un métier qui évolue tout le temps. Les enseignants se forment tout au long de la vie. Mais il faut améliorer encore les conditions de travail pour les élèves et pour les enseignants, en fait. Une progression, quoi »* (Alexis, 28 ans, PLC2 de lettres modernes).

« *De toute façon, on est obligés d'évoluer dans la mesure où le public évolue. On est obligés de s'adapter aux conditions d'évolution. Plus de moyens, plus de capacités à captiver l'attention des élèves. Moins d'effectifs dans la classe* » (Chloé, 25 ans, PLC2 de lettres modernes).

D'après Juliette, et Fabien, il s'agit d'une formation spécifique des enseignants, davantage centrée sur les besoins des élèves et adaptée aux évolutions de la société :

« *Ça signifie mettre en place des stages plus proches du métier d'enseignant, plus rapidement, dans la formation. Je pense que le métier doit évoluer encore. Plus spécifiquement, il doit être plus adapté aux élèves, plus proche* » (Juliette, 23 ans, étudiante en lettres modernes).

« *C'est la manière de rendre plus concrète la formation, en fait. Plus de savoirs théoriques, plus concrets, quoi. Je crois qu'au niveau de la formation, le métier doit évoluer encore selon l'évolution de la société* » (Fabien, 24 ans, étudiant en STAPS).

Par ailleurs, selon Maxime et Andrien, il s'agit d'une évolution de l'ensemble du système éducatif, mais au niveau quantitatif, à savoir plus de personnel[65], plus de postes, plus de support médical, une amélioration des salaires et du statut :

[65] Ici, les jeunes se rebattent sur des revendications enseignantes et il semble qu'ils ne comprennent pas de quoi exactement il s'agit la notion de la professionnalisation.

« En ce qui concerne l'évolution du corps enseignant, je crois qu'il faut augmenter le personnel, plus d'enseignants tout simplement, plus d'acteurs, plus de postes chaque année, améliorer aussi la situation éducative, des docteurs, des hôpitaux… Après, la rémunération, le statut, bien sûr. De toute façon, le système doit évoluer d'une manière plutôt quantitative ! » (Maxime, 24 ans, étudiant en STAPS).

« *Il faut donner beaucoup plus de moyens à l'éducation en termes d'effectifs, parce que s'occuper d'une classe de 34 élèves, c'est tout simplement impossible* » (Andrien, 24 ans, PLC2 de physique).

Pour d'autres, il s'agit d'une collaboration avec les autres professionnels de l'éducation afin de maîtriser certaines méthodes pédagogiques plus spécifiques pour tenir la classe aujourd'hui par rapport à l'hétérogénéité de la classe, aux rythmes des jeunes et à la psychologie des adolescents. Et tout cela dans la pratique, sur le terrain.

« *Je trouve que la professionnalisation est une collaboration avec les autres professions, d'autres professionnels, des spécialistes, certaines méthodes à maîtriser, etc., Voilà. Je pense que c'est évidemment ça, puis le travail sur le terrain, et surtout comment enseigner* » (Martine, 21 ans, étudiante en lettres modernes).

« *Il faut faire évoluer les méthodes professionnelles sur la culture des ados. C'est le problème. De l'autre côté, c'est la question de l'autorité. L'autorité est très difficile à tenir aujourd'hui. Donc, il faut avoir un équilibre entre la proximité des ados et la tension de l'autorité »* (Fréderic, 28 ans, PLC2 de lettres modernes).

D'autres interprètent l'aspect professionnel du métier comme l'évolution des moyens technologiques et des facilités socioculturelles. Toutefois, les bas salaires et le cadre professionnel précaire doivent encore progresser.

« Le métier évolue toujours, par exemple les nouvelles technologies, la communication, les techniques pédagogiques, oui, des motions interactives comme les blogs entre les acteurs, des e-mails, beaucoup de choses. Des voyages, des sorties au cinéma, au théâtre. Je pense que le métier doit évoluer vers tout cela » (Chloé, 22 ans, étudiante en lettres modernes).

« *J'adorerais avoir un salaire plus élevé, des conditions de travail améliorées, un climat protégé. En même temps, on peut encore généraliser la possibilité à chaque classe d'utiliser l'informatique. C'est une question de moyens* » (Coulima, 41 ans, PLC2 de lettres modernes).

Par ailleurs, certains évoquent la conception de la justice à l'école. Ce qui signifie faire progresser la formation pédagogique des futurs enseignants afin de bien apprendre toutes les situations des élèves et pouvoir donner à tous des chances égales de réussir. Il s'agit d'une évolution pour résoudre le problème des inégalités scolaires et sociales (élitisme, échec scolaire). Mais la réalisation se révèle très compliquée et c'est la raison pour laquelle le métier d'enseignant est devenu si difficile.

« *Peut-être essayer d'être plus proches de ce que le métier peut offrir aux élèves, plus proches de la vie active, peut-être. Mais il faut toujours améliorer le métier, toujours évoluer. Diminuer l'échec scolaire, avoir tous les élèves des qualifications, beaucoup de travail sur la justice à l'école* » (Nicolas, 33 ans, PLC2 de physique).

« *C'est la formation à un métier qui est difficile aujourd'hui. Il faut évoluer vers une formation plus pédagogique mais pas élitiste (par exemple, l'agrégation). C'est un métier qui s'adresse à toutes les classes moyennes. Par exemple, la banlieue* » (Guillaume, 35 ans, PLC2 de lettres modernes).

Il est impressionnant de constater que, de par leur expérience subjective, nos répondants semblent comprendre la notion de *professionnalisation* en tant que plan de formation tout au long de la vie, centrée sur les besoins de l'élève et adaptée aux évolutions de la société. Il est évident que les jeunes enseignants abordent positivement cette perspective. Cette définition de la notion est d'ailleurs, conforme aux consignes des réformes actuelles sur les objectifs de l'éducation. Cependant, au cours de notre analyse, leur mécontentement et leurs références au *malaise d'enseignant* à la suite des réformes successives montrent que la revendication d'une professionnalisation du métier vers une formation universitaire avancée (masterisation), centrée sur les besoins de la société moderne, constitue une justification pour l'Éducation nationale afin de mettre en place des changements

politiques, plutôt qu'un avantage pour le métier et la formation universitaire professionnelle des futurs enseignants[66]. Certains se rendent compte notamment que la professionnalisation du métier est liée au statut de l'enseignant en tant que professionnel. C'est pourquoi ils insistent sur l'amélioration nécessaire du statut d'enseignant et la revalorisation de leur métier, mal perçu par la société. Ils manifestent leur pessimisme, parce que le statut se dégrade de plus en plus au fur et à mesure que la société se transforme.

« *Pour moi, c'est plutôt l'amélioration du statut professionnel des profs. Mais, en ce qui concerne le métier d'enseignant, je ne crois pas qu'il y ait une professionnalisation complète, parce que le statut est dévalorisé par l'État et que le salaire et la sécurité d'emploi sont insuffisants.*
Il y a une faille dans la conception du terme aujourd'hui. Ça donne l'impression d'une instauration de nouvelles technologies et de nouvelles méthodes pédagogiques plus centrées sur les élèves. Mais ce n'est pas toujours efficace au détriment du statut des enseignants » (Hélène, 24 ans, PLC2 de lettres classiques).

« *C'est important. En fait, la profession d'enseignant n'est pas connue. On croit que c'est une profession de vacances. En réalité, on n'a pas d'horaires. Les profs de collèges, de lycées et de facs sont de moins en moins reconnus. Il n'y a plus de valorisation du métier qui n'est pas un métier facile* » (Pascal, 30 ans, étudiant en lettres modernes).

Ainsi, de jeunes enseignants comprennent aujourd'hui le paradoxe de l'évolution des moyens à l'école, mais non pas une valorisation essentielle du métier d'enseignement.

[66] Voir, plus loin, l'analyse de la question, Chapitre VIII.

Conclusion du chapitre V

S'intéresser aux motivations du choix du métier nous a permis de confirmer que les jeunes enseignants ont pour trois principales motivations la transmission des connaissances (notamment les stagiaires), l'amour de la discipline et le contact avec les élèves (plus particulièrement les étudiants). Toutefois, en examinant la question de la vocation, nous avons constaté que la décision avait été prise pour la plupart des candidats durant les années d'études universitaires, ce qui signifie que le projet professionnel se développe plus tard pour les jeunes d'aujourd'hui. Mais le fait que la majorité des candidats (surtout ceux de sciences physiques) évoquent pour première motivation la transmission des connaissances révèle une certaine vocation pour le professorat, à savoir un choix motivé par un désir profond et non pas par défaut.

Paradoxalement, même si la nouvelle génération d'enseignants se mobilise par vocation et par amour pour la discipline, elle estime cependant les avantages du métier en le considérant comme un emploi qui offre des vacances et du temps libre. Autrement dit, les jeunes enseignants sont conduits vers un métier qui, selon eux, est compatible avec leur passion pour la discipline et leur vie pratique. On relève toutefois une sorte de contradiction entre cette vocation affirmée et ce pragmatisme. Il y a probablement en quelque sorte, d'une part, une représentation « idéale » du métier et, d'autre part, une représentation liée aux réalités économiques ou aux contraintes sociales.

Par ailleurs, la fatigue dans le métier constitue l'inconvénient majeur, surtout pour les stagiaires qui connaissent déjà l'expérience de la classe, et qui sont confrontés au problème des élèves difficiles et du bas salaire. Ces problèmes reflètent la dévalorisation du métier dans la société moderne ainsi que le faible statut de l'enseignant. C'est pourquoi le souhait d'une rémunération plus substantielle et le désir de reconnaissance sociale sont les premières revendications évoquées par nos répondants pour une meilleure évolution du métier dans l'avenir.

En ce qui concerne la notion de professionnalisation du métier d'enseignant, nous avons constaté que la notion était floue pour nos répondants, et que chacun la comprenait de manière différente. Il semble qu'ils confondent cette notion avec les revendications enseignantes en général.

CHAPITRE VI
LE RAPPORT À LA CULTURE SCOLAIRE ET À LA CULTURE DES JEUNES ENSEIGNANTS

Après avoir examiné le nouveau cadre de l'institution scolaire dans le Chapitre III, nous avons cherché dans ce chapitre à analyser les représentations qu'avaient les futurs enseignants du but de l'école et de la culture scolaire aujourd'hui. Pour ce qui a trait à cette question, nous verrons aussi quelle est la finalité de l'école souhaitée par les futurs enseignants de notre enquête et ce qui existe en réalité. En outre, nous analyserons leurs conceptions et leurs expériences en ce qui concerne les programmes scolaires actuels et verrons comment ces derniers pourraient constituer une contrainte réelle pour les acteurs-enseignants.

Parsons (1973 : 9) établit une distinction entre les notions de système culturel, de système social et de personnalité. Il explique que l'action, en tant que mode de comportement, présuppose l'existence des organismes humains. Dans cet organisme, il existe déjà un système culturel qui détermine ce mode de comportement, et donc l'action. La culture comporte des systèmes de croyance, des significations cognitives ainsi que des codes et des symboles expressifs. Mais le système culturel concerne certains systèmes d'action et non pas toutes les sociétés alors que le système social concerne une pluralité d'individus (peut-être des différents systèmes culturels) qui réagissent entre eux. Ce qui signifie que le système social constitue une catégorie spécifique du système d'action dans laquelle se produisent les processus d'interaction. Il est donc distinct du système culturel. Cependant, dans un système d'interaction, seule est engagée une certaine part de la personnalité d'un individu qui participe. Ce qui signifie qu'une personne peut participer à une certaine interaction (elle peut, par exemple, participer à l'interaction avec les membres de sa famille) mais, parallèlement, elle peut être impliquée dans l'interaction avec d'autres systèmes.

En prenant en considération cette distinction des notions, nous pourrions comprendre que la culture des enseignants (et, ensuite, la culture juvénile) soit directement affectée par le système culturel (par exemple les caractéristiques culturelles de chaque discipline, de chaque faculté, etc.), par le système social général qui les entoure ainsi que par leur personnalité particulière.

Dans ce même chapitre, il sera intéressant d'étudier la position culturelle des futurs enseignants entre la culture académique-scolaire et la culture des adolescents au

sein de l'École. Nous nous concentrerons plus particulièrement sur leur culture par rapport à la culture de masse, à travers les médias (télévision, radio, presse, internet, etc.), le mode d'utilisation des médias en tant que supports de travail et l'adaptation de la culture des jeunes à la culture scolaire ou l'inverse.

Comment les jeunes enseignants (en tant que jeunes) concevaient-ils les deux cultures et quelle est en réalité leur position ? Pour répondre à ces interrogations, nous ferons référence aux pratiques culturelles des jeunes selon les sources bibliographiques afin d'examiner plus analytiquement les pratiques culturelles des jeunes enseignants de notre enquête. Ce sera une occasion de repérer les éventuelles différences et les similarités entre les deux classes d'âge afin de mieux comprendre leur position par rapport à la culture scolaire.

1. Quelles sont les représentations qu'ont les jeunes enseignants des buts de l'école et de la culture scolaire?

1.1. Les buts de l'école

Tableau 1.1. Les buts de l'école selon les futurs enseignants

Les buts de l'école	**N**	**%**
La formation et l'épanouissement de l'individu	126	74,1
L'intégration nationale et la production de citoyens	40	23,5
Le développement économique	4	2,4
Total	**170**	**100**

Notre analyse montre que les futurs enseignants comprennent actuellement la principale fonction de l'école (question 21)[1] selon les réformes instaurées par le ministère de l'Éducation nationale, qui centrent l'enseignement sur l'élève. Plus précisément (voir tableau 1.1.), la plupart des jeunes enseignants[2] (soit 74,1% de notre

[1] Question 21. « *Croyez-vous que l'école a comme but principal (une réponse): 1) Le développement économique ? 2) L'intégration nationale et la production de citoyens ? 3) La formation et l'épanouissement de l'individu ? 4) Autre réponse (et précisez) ?* »

[2] En ce qui concerne cette question, il n'existe pas d'écarts entre les trois disciplines : X2 : 4,7, df : 6, p : 0,6 (p>.05).

population) ont la conviction que le premier objectif de l'école aujourd'hui est la formation et l'épanouissement de l'individu, et le second objectif l'intégration nationale ainsi que la production de citoyens (23,5%). Très peu de participants considèrent que la finalité de l'école est le développement économique. Ce qui signifie que nos répondants comprennent que la société contemporaine n'a pas besoin de développement économique direct, mais plutôt d'une construction des personnalités propres en vue d'être utiles à la société (la construction des membres de la société). Ce qui est assurément conforme aux directives du ministère de l'Éducation nationale qui veut une école centrée sur le développement de l'individu, tout en étant opposé à la dynamique des politiques économiques actuelles qui demandent la préparation d'individus productifs pour une société compétitive face à la crise mondiale financière.

« Le but principal, je ne sais pas vraiment, malgré tout le travail intellectuel, c'est l'apprentissage quand même qui est utile pour la suite, puis encore un développement de la personnalité des élèves, c'est important de construire une personnalité » (Claire, 24 ans, PLC2 de lettres classiques).

« Justement de donner aux élèves certaines bases. Tous construisent petit à petit l'éducation des élèves, leur personnalité, pas seulement l'école, mais aussi les parents, les amis, chaque enfant se prépare donc pour la vie active avec certaines bases » (Johanne, 27 ans étudiante en STAPS).

Toutefois, lorsque nous avons demandé à nos répondants de nous donner leur opinion personnelle sur cette question, à savoir ce que souhaiteraient eux-mêmes comme priorité à l'école (Question 22)[3], nous avons constaté que les futurs enseignants étaient plutôt pragmatiques (voir tableau 1.2.). Ce qui compte avant tout pour eux, c'est que les études permettent de trouver un métier (28,8%). Ce qui signifie qu'au delà des consignes officielles relatives aux finalités de l'École, en réalité, ce qui serait important pour les futurs enseignants, c'est l'insertion professionnelle des enfants bien évidemment touchés par le taux de chômage élevé et par les problèmes

[3] Question 22 : « *Avec laquelle de ces opinions étés-vous le plus d'accord ? (une réponse) :1)Les études sont d'abord faites pour permettre de trouver un métier, 2) Le plus important dans les études, c'est d'acquérir une culture générale, 3) Le plus important dans les études, c'est d'acquérir une méthode de travail, 4) Le plus important dans les études, c'est la formation de la personnalité. ».*

socioéconomiques actuels. On pourrait d'ailleurs généralement attribuer cette position des futurs enseignants à une culture économique qui se développe aujourd'hui même au sein de l'École (voir Chapitre III). Ainsi, la formation de la personnalité de l'élève (28,2%) arrive en deuxième position, comme l'objectif le plus important dans les études. L'acquisition de la culture générale par l'école (25,9%) vient en troisième position, suivie de l'acquisition d'une méthode de travail (17,1%). Toutefois en corrélation avec la discipline[4], les candidats en sciences physiques semblent être les plus pragmatiques (30,6%), car ils estiment que le plus important est que l'école permette de trouver un métier. Pour les candidats en lettres, c'est plutôt l'acquisition de la culture générale (34,3%) et, pour les candidats en EPS, la formation de la personnalité (32,3%). Il semble que les candidats en sciences physiques valorisent en priorité l'aspect pratique des études**,** les candidats en lettres sont attachés à la culture académique et les candidats en EPS mentionnent le sens pédagogique des études. Ces données représentent des indicateurs de la culture de chaque discipline.

Tableau 1.2. Ce que souhaitent les futurs enseignants comme priorité à l'école

La priorité à l'école	**N**	**%**
Les études sont d'abord faites pour permettre de trouver un métier	49	28,8
Le plus important dans les études, c'est d'acquérir une culture générale	44	25,9
Le plus important dans les études, c'est d'acquérir une méthode de travail	29	17,1
Le plus important dans les études, c'est la formation de la personnalité	48	28,2
Total	**170**	**100**

Il serait également intéressant de comparer nos résultats sur ce même sujet avec l'enquête réalisée par Ballion (1998 : 221). Cet auteur a examiné ce que les lycéens eux-mêmes attendent des études et du lycée, et il a posé la même question à trois catégories d'adultes, les proviseurs, les CPE et les enseignants (voir Tableau ci-dessous). Il a constaté que l'opinion des élèves les différenciait très nettement des trois catégories d'adultes. En ce qui concerne les enseignants, catégorie qui nous intéresse principalement, la plupart d'entre eux (61,8%) classent en première position, comme étant le plus important, le développement des capacités intellectuelles et

[4] Il n'y a pas d'écarts significatifs : x2 : 6,4, df : 6, p : 0,4 (p>.05).

l'élargissement des connaissances. Ils indiquent en deuxième position (pour 41,1% d'entre eux) le développement et l'épanouissement de tous les aspects de la personnalité alors que dans notre enquête cette réponse arrive à la deuxième place. En troisième position, 25,5% des enseignants qui ont répondu à l'enquête de Ballion indiquent la préparation de l'élève à devenir un citoyen bien intégré dans sa communauté et, en quatrième position, la préparation à un métier (19,5%). Ainsi, il est surprenant que ce qui arrive en dernière position pour les répondants de l'enquête de Ballion se trouve à la première place dans notre enquête. Ce qui signifie que les conditions socio-économiques ont changé aujourd'hui et qu'elles affectent profondément la pensée des jeunes. D'ailleurs, ce qui est impressionnant aussi dans la même enquête de Ballion, c'est que, pour les lycéens, la préparation au futur métier est ce qui est le plus important (pour 47,1% d'entre eux)[5], ce qui est plus proche de l'opinion de nos répondants, qui sont jeunes eux aussi.

Tableau, Enquête Ballion (1998: 221)

Classent en premier, comme étant le plus important,
Ces quatre objectifs qu'on peut assigner à l'éducation :

En %	Développer les capacités intellectuelles et accroitre le niveau des connaissances	Bien préparer à un futur métier	Préparer l'élève à devenir un citoyen bien intégré dans sa communauté	Offrir les conditions de développement d'épanouissement de tous les aspects de la personnalité
Proviseurs	55,7	18,2	31,8	33
CPE	54,1	17,9	31,5	55,5
Enseignants	61,8	19,5	25,5	41,1
Elèves	46	47,1	23,9	29,2

Bien au contraire, en ce qui concerne le rôle du métier selon les enseignants, l'enquête de DEPP (2009 : 34) montre que ces derniers s'attribuent avant tout un rôle de formation aux méthodes d'apprentissage, de transmission des savoirs et d'ouverture

[5] Alors que la préparation à devenir un citoyen ne semble pas être très importante pour eux (23,9% la situent à la dernière place).

au monde vis-à-vis de leurs élèves. Parmi les huit objectifs qui leur étaient proposés, les trois premiers étaient les suivants :

Pour 72% des enseignants, l'un des trois principaux objectifs est de former les élèves à des méthodes de travail et développer l'autonomie dans les apprentissages,

Pour 60%, il est de leur faire acquérir les connaissances disciplinaires utiles pour la poursuite de leurs études et la réussite aux examens,

Pour 54%, ce rôle consiste à donner à leurs élèves des moyens de comprendre le monde et de s'y situer.

Les cinq autres objectifs évoqués sont les suivants : Intéresser les élèves à sa discipline (44%), former les futurs citoyens (30%), préparer les élèves à l'insertion professionnelle (20%), participer à l'évaluation et à l'orientation des élèves (10%), habituer les élèves à la vie collective (9%). Ce qui montre que les enseignants perçoivent leur métier comme une mission plus profonde, qui conduira davantage les élèves vers l'apprentissage que vers l'insertion professionnelle.

En outre, selon notre enquête, en corrélation avec le statut de nos répondants, on a vu que ce sont les étudiants qui considèrent surtout (34,6%) que les études visent d'abord à donner les moyens de trouver un métier : *« Je dirais trouver un métier grâce à l'école, c'est important, et c'est possible si on peut s'intégrer dans la société, communiquer avec les autres, former l'esprit et transmettre des connaissances. Tout cela nous permettra de trouver un métier, quoi. C'est le but principal de l'école pour moi »* (Martine, 21 ans, étudiante en lettres modernes). On peut surtout penser que les étudiants parlent surtout d'eux-mêmes, puisqu'ils sont encore à la recherche d'une insertion professionnelle. Ce résultat confirme également un certain pragmatisme des nouvelles générations qui se sont orientées vers des études plus utiles pour trouver un emploi et de conquérir une position sociale[6], alors que la principale conviction des stagiaires (30,5%) est que ce qui est le plus important dans les études, c'est d'acquérir une bonne culture générale[7]. Les débutants développent cette conception qu'au

[6] Voir la note de Felouzis sur la condition des nouveaux étudiants (2001 : 232) : « Il s'agit moins d'acquérir une culture générale que d'obtenir un diplôme dans le but de le rentabiliser dans un emploi et une position sociale de cadre supérieur ou moyen ».

[7] Linton (voir Dubar, 1991 : 37-46) considère les traits généraux comme « le noyau de la culture d'une société ». Selon lui, « la société est la configuration générale des comportements appris et de leurs résultats dont les éléments sont adaptés et transmis par les membres d'une société donnée ». Ainsi, les traits généraux d'une société sont « le langage, les valeurs de base, les modèles essentiels de relations sociales, les habitudes communes.. ». Pour Parsons (voir Dubar, 1991 : 49-50), la « culture » contrôle principalement le « système social », qui contrôle la « personnalité » de l'individu, qui contrôle son

moment où ils se trouvent en contact avec les élèves. C'est pourquoi ils estiment la valeur de la construction d'une culture générale au sein de l'école, de sorte que les élèves deviennent les futurs citoyens d'une culture commune dans la société.

« C'est d'apporter à tout le monde une base commune de connaissances déjà indispensables, et après, par rapport à ma matière, qui est scientifique, ça permet de développer quand même un esprit logique, critique, ça permet aux élèves d'avoir un autre regard en fait devant plusieurs problèmes, en fait. Il y a des élèves de milieu défavorisé, il faut donc ouvrir l'esprit des élèves le plus possible » (Benjamin, 25 ans, PLC2 de physique).

« De développer des jeunes afin qu'ils soient capables de vivre. En général, de mieux vivre, pas forcément de trouver une profession ou de vivre dans la société, mais de comprendre » (Dominique, 48 ans, PLC2 de lettres modernes).

Tableau 1.3. Les services que l'école doit offrir aux élèves selon les futurs enseignants

Les services	**%**
1. Former la réflexion et l'esprit critique	39,4
2. Accéder au monde du travail,	16,5
3. Acquérir une culture générale	14,1
4. Former des citoyens	10
5. Acquérir le goût d'apprendre	8,2
6. Permettre l'épanouissement des jeunes	7,6
7. Réduire les inégalités	4,1
8. Acquérir un diplôme	1,2
Total	**100**

Par ailleurs, nos répondants ont établi eux-mêmes un classement (question 23)[8] entre les services que l'école doit offrir aux élèves (voir tableau 1.3.) et nous

tour son « organisme » (sous-système biologique qui est défini par ses besoins et qui fournit l'énergie de l'action).

[8] Question 23. « *A quoi doit servir l'école en priorité ? (classez de 1 à 8, 1=le plus important) : 1) Acquérir une culture générale, 2) Accéder au monde du travail, 3) former la réflexion et l'esprit*

avons constaté que selon eux l'école devait avant tout former la réflexion et l'esprit critique des individus (pour 39,4% de la population). Ils citent ensuite l'accès au monde du travail (16,5%) et l'acquisition d'une culture générale (14,1%)[9]. Sans écarts significatifs, pour les trois disciplines, la première priorité de l'école est de former l'esprit critique (lettres : 50,7%, sciences physiques : 33,3%[10], EPS : 29%)[11]. Ce qui signifie que la formation de l'esprit critique est directement liée pour les répondants à l'épanouissement de l'élève et au développement d'une culture générale dans l'école. Ce développement conduit à la formation des futurs membres d'une certaine société dans laquelle les élèves vont s'intégrer. Selon Dewey (1947), « *l'école a seulement pour fin de servir la vie sociale* ». De ce point de vue, les élèves doivent donc recevoir à l'école l'éducation qui leur permettra de prendre conscience du type de société dans lequel ils vivent. À partir de cette prise de conscience, les élèves eux-mêmes doivent repérer à quel point ses capacités pourraient être mises au service de la société. Le type de société fournit donc les modèles à partir desquels les jeunes enseignants se sont orientés pour former leurs élèves, en développant une certaine position critique face aux problèmes sociaux.

« Aider les élèves à ouvrir leur esprit quoi, à s'intégrer dans la société, leur faire accepter les autres. L'intégration sociale » (Frédéric, 28 ans, PLC2 de lettres modernes).

« L'ouverture d'esprit des élèves est une socialisation propre » (Hélène, 24 ans, PLC2 de lettres classiques).

« J'ai l'impression, parce que, moi, j'ai été éduquée comme ça, que c'est de donner les clés pour déchiffrer le monde, pour comprendre des choses implicites, pour être capable dans la vie d'être autonome » (Chloé, 25 ans, PLC2 de lettres modernes).

---

critique, 4) Acquérir le goût d'apprendre. 5) Acquérir un diplôme, 6) Permettre l'épanouissement des jeunes, 7) Former des citoyens, 8) Réduire les inégalités ».

[9] Après les trois premières priorités mentionnées viennent ensuite, par ordre d'importance, les priorités suivantes : 4. former les citoyens (10%), 5. acquérir le goût d'apprendre (8,2%), 6. favoriser l'épanouissement des jeunes (7,6%), 7. réduire les inégalités (4,1%), 8. acquérir un diplôme : 1,2%).

[10] Nous avons observé que ce sont surtout les candidats en sciences physiques qui indiquent comme deuxième priorité de l'école l'importance de trouver un métier (25%), ce qui correspond aux résultats indiqués ci-dessus pour le pragmatisme des candidats en sciences physiques.

[11] Quoi qu'il en soit, il faut tenir compte du fait que ces résultats sont d'une certaine manière affectés par la formulation de nos questions (voir, dans le questionnaire, les questions 21 à 23).

« Former une nouvelle génération de réflexion, une capacité de réflexion. Savoir réfléchir sur un problème, pas forcément beaucoup de connaissances, mais savoir trouver les connaissances pour résoudre les problèmes » (Rémi, 22 ans, PLC2 de Physique).

Par conséquent, il semble que nos répondants/futurs enseignants perçoivent qu'aujourd'hui le but de l'école est de former et d'épanouir les élèves. De plus, l'éducation formelle centre ses programmes sur l'apprenant. Toutefois, les répondants eux-mêmes estiment que l'objectif de l'école devrait être d'accéder à un métier, ce qui est conforme aux besoins de la société moderne. De plus, il serait nécessaire, selon eux, que l'école contribue en priorité au développement de l'esprit critique des élèves afin que ces derniers puissent affronter les problèmes de la société et déchiffrer le monde.

En particulier, selon nos données qualitatives, l'école doit aussi doter les individus de la possibilité de participer, de défendre ou de refuser les projets de l'État, notamment dans les cas d'abus de pouvoir ou en cas de menaces pour la démocratie. Marianne (25 ans, PLC2 de lettres modernes) semble bien accepter cette finalité de l'école : « *Acquérir un esprit critique et avoir une formation de citoyen afin de savoir, plus tard, décrypter les messages politiques* »[12]. En effet, une telle école vise à former l'esprit critique des élèves afin qu'ils deviennent ensuite les citoyens d'une communauté dans laquelle ils pourront agir avec beaucoup de réflexion et de dialogue et découvrir les valeurs et les notions fondamentales. Il s'agit du modèle républicain qui semble avoir une place importante pour les futurs enseignants. En effet, *l'intégration sociale*[13] en tant que but de l'École est une ambition idéale pour ceux qui

[12] Arendt soutient cette éducation du citoyen *élémentaire* par l'école pour l'amener à choisir librement son existence politique. Selon cette conception de l'institution scolaire, la dynamique politique instaurée à l'école n'est pas négligeable dans l'État. Ce poids politique fonctionne avec le dialogue dans l'atmosphère démocratique de la classe. Pour Weil (voir Canivez, 1990 : 154), la pratique d'un dialogue désintéressé entre l'enseignant et les élèves a une importance politique essentielle et elle se distingue de la discussion politique qui s'organise entre des institutions engagées (elle n'a pas sa place dans la classe, mais plutôt dans les partis, les médias, etc.).

[13] Selon Giddens (1984 : 28). Traduction en français par Michel Audet (1987) :
- *« 'Integration'* may be understood as involving reciprocity of practices (of autonomy and dependence) between actors or collectivities *» (= «'Intégration'* signifie réciprocité de pratiques entre des acteurs ou des collectivités liés par des relations d'autonomie et de dépendance »*).*
- *« 'Social integration'* then means systemness on the level of face-to-face interaction ».
(= « L'*'intégration sociale*' fait référence au caractère systémique de l'interaction face à face) ».

veulent défendre les valeurs de la République[14] et il semble qu'elle soit plutôt défendue par les futurs enseignants de lettres modernes.

« Former les futurs citoyens et développer l'esprit critique. Un citoyen pour moi est quelqu'un qui participe à la société, qui a conscience de ses droits et de ses devoirs et qui va justement utiliser son esprit critique, pour les personnels politiques. Je ne sais pas, mais je pense que l'école existe pour l'esprit critique, en fait. Ajouter un regard extérieur, un regard ouvert sur les choses que nous entourent » (Kelik, 22 ans, étudiante en lettres modernes).

- « '*System integration*' refers to connections with those who are physically absent in time or space. The mechanisms of system integration certainly presuppose those of social integration, but such mechanisms are also distinct in some key respects from those involved in relations of co-presence » *(= «* L''*intégration systémique'* fait référence aux relations qu'ont des personnes ou des collectivités avec d'autres qui sont physiquement absentes dans le temps ou dans l'espace. Certes, les mécanismes de l'intégration systémique présupposent ceux de l'intégration sociale, mais, en dépit de cette subordination, les premiers sont distincts des seconds sous plusieurs rapports »).

[14] *L'intégration sociale* en tant que but de l'école est aussi une ambition idéale pour ceux qui veulent défendre les valeurs de la République. Ce qui signifie que tous les individus sont dans la société des citoyens égaux, ayant les mêmes droits à la santé, à l'éducation et au travail. Mais si tel est le but de l'école, comment expliquer les inégalités sociales ? Du moins, selon la proposition de Castel (voir, pour la proposition de Castel, Dubet, Duru-Bellat et Vérétout, 2010), « on considérera qu'une société est d'autant plus intégrée que les inégalités y sont faibles, que toutes les personnes y ont une place dans la vie active et que les protections sociales y sont fortes ». Bourdieu soutient néanmoins que ce sont les classes dominantes qui règlent les normes de la fonction des institutions dans lesquelles chaque individu est tenu de s'intégrer. Plus précisément, l'institution scolaire est fondée sur la culture et l'*habitus* de la classe dominante. C'est pourquoi les enfants des familles favorisées ont davantage de chances de réussir à l'école parce qu'ils sont familiarisés avec cet *habitus*, alors que les enfants des classes défavorisées ont des difficultés à s'intégrer à la culture scolaire et ont donc moins de chances de réussir. Ces enfants, selon Bourdieu, sont soumis à accepter une éducation étrangère et, de plus, à intérioriser leur infériorité culturelle face à la culture dominante de la société : « Elle [l'École] ne lui aura pas permis de faire une scolarité normale, et il fera sans doute partie de ces enfants que le système rejette dès le collège, ou qu'il marginalise parfois dès le primaire. Mais son passage par l'école aura suffi à lui inculquer le sens de la valeur éminente de certains savoirs et de certaines pratiques, qui précisément ne sont pas les siens. Il aura au moins intégré le sentiment de son indignité culturelle et acceptera l'infériorité sociale à laquelle il est condamné » (voir Canivez, 1990 : 54-55 pour la critique de l'école par Bourdieu).

Par ailleurs, pour expliquer les problèmes des inégalités sociales Dubet, Duru-Bellat et Vérétout (2010 **:** 50-62), analysent la conception de la *cohésion sociale* et ils soutiennent que si l'on accepte la *cohésion sociale* comme principal but de l'école, on aura probablement des problèmes d'*intégration*, ainsi que le montrent les études réalisées par les auteurs. La *cohésion sociale* est notamment définie par les macro-variables des valeurs et des attitudes qui composent le *capital social* des individus et de leur *confiance* dans ces attitudes. Selon ces mêmes études, il est prouvé que le dynamisme du marché du travail est fortement corrélé avec les deux variables de la cohésion sociale (*capital social* et *confiance*). Toutefois, une société qui est caractérisée par un marché du travail fort ne signifie pas qu'elle ne connaîtra pas des inégalités de revenus et de la pauvreté, même si elle a une forte cohésion sociale. Dans ce cas, les études montrent que ces *inégalités* s'expliquent plutôt par leur corrélation négative (0,456) avec la dimension *confiance* : moins de *confiance* dans les attitudes, plus d'*inégalités* (voir Dubet, Duru-Bellat et Vérétout, 2010 : 61).

« Ouvrir l'esprit des élèves, donner une culture générale, leur apprendre à travailler eux-mêmes, tout seuls, et apprendre à vivre en collectivité dans une société » (Cécile, 22 ans, étudiante en lettres modernes).

« Former les futurs citoyens, développer l'esprit critique. Un citoyen est quelqu'un qui est capable de réfléchir, et par là même de développer son esprit critique, et finalement d'être armé pour affronter la vie et voir la vie plus tard » (Juliette, 23 ans, étudiante en lettres modernes).

« Faire des élèves des adultes, des citoyens qui seront capables de réfléchir eux-mêmes » (Pascal, 30 ans, étudiant en lettres modernes).

« Le premier but pour moi est d'apprendre à vivre ensemble, de respecter, d'écouter les autres, de manière à être citoyen, quoi, de développer une claire analyse du monde. La citoyenneté signifie avoir un esprit critique avec le respect, la liberté d'expression, avoir sa propre opinion et ne pas se laisser manipuler par les médias par exemple » (Lucie, 25 ans, PLC2 de lettres modernes).

Pourtant, toutes les réponses de nos répondants coïncident avec le fait que la finalité de l'école est la production d'un certain type d'homme conforme aux valeurs et aux attitudes dans une société donnée. Nous n'avons pas dégagé de réponse plus radicale du type : « *le but de l'école est de transformer les structures de la société* » ou « *la construction d'une société démocratique* » ou « *aider à la résolution des problèmes sociaux* ». Ce qui montre que, dans la conscience des individus, se trouve profondément ancrée l'idée que la société existe déjà et qu'elle est celle qui construit, transforme et affecte l'école, et non l'inverse. Autrement dit, nous relevons dans leur réflexion une macro-prospective, selon laquelle les individus doivent être en adéquation avec les structures sociales et doivent s'intégrer dans une société donnée. Dans cette perspective, c'est la société elle-même qui donne à l'école le modèle du citoyen et l'école s'oriente donc directement vers ce but.

Un exemple évident pourrait être celui du travail, qui est devenu une valeur centrale[15] dans les sociétés modernes, fortement intégré dans la conscience des adultes

[15] Selon les travaux des Dubet, Duru-Bellat et Vérétout (2010 : 106-107), selon une manière de pensée plus quantitative, il existe une très forte corrélation (+0,589) entre le dynamisme du marché du travail

et des élèves : *« donner des connaissances de base aux élèves pour les amener à choisir leur orientation pour leur futur métier. Et, après, des savoirs civils, c'est-à-dire savoir vivre en communauté, respecter des règles »* (Amélie, 26 ans, PLC2 de physique). Parallèlement, le travail est un droit principal qui assure l'intégration sociale des individus : *« Ouvrir les enfants au monde qui les entourent puis leur donner la possibilité de trouver la manière de vivre plus tard, dans leur métier, de penser de toute façon, d'être heureux, de se faire respecter dans la société »* (Marie, 23 ans, étudiante en lettres classiques). Il semble que les élèves se préparent à un cadre social déjà déterminé[16]. Ce qui est conforme aux résultats de l'enquête de Ballion (1998 : 221), qui montre que les lycéens classent en première position comme fonction de l'école la préparation à un futur métier.

1.2. A quoi sert le « citoyen » selon les jeunes enseignants ?

La notion de *citoyen* apparaît confuse dans la conscience des futurs enseignants. Il s'agit pour eux d'une notion qui comporte plusieurs dimensions. En effet, la notion de citoyen (ou d'individu)[17] ne correspond pas à la même approche selon les différents moments de l'histoire[18]. Plus concrètement, en France[19], à partir

---

et le dynamisme des systèmes scolaires (si l'on prend en considération le taux de scolarisation et le niveau moyen des élèves). Dans ce cas, on trouve une corrélation élevée (+0,499) avec le capital social (en tant que composante de la cohésion sociale). Sans vouloir dire absolument que le capital social affecte directement le dynamisme des systèmes scolaires (il peut aussi exister d'autres variables, par exemple le niveau de richesse du pays), on observe cependant une corrélation positive entre la cohésion sociale (les valeurs et les attitudes de la société et la confiance en celles-ci) et la cohésion scolaire, ce qui signifie qu'il y a une continuité culturelle entre la société et l'école. Cette donnée est très intéressante en ce sens qu'elle nous permet de comprendre la relation étroite entre la culture sociale et l'école. Nous devons donc rechercher les composantes particulières de la culture des sociétés. En fait, ces mêmes auteurs veulent montrer que certaines dimensions des systèmes éducatifs peuvent affecter les macro-variables, telles que le dynamisme du marché du travail (voir 2010:114).

[16] En particulier, pour Weil (voir Canivez, 1990 : 59-61) « toute société repose sur la transformation de la nature en vue de la satisfaction des besoins ». En effet, tous les individus ont besoin (ou plutôt sont contraints) de se conformer au *jeu de la compétition* qui règle la société moderne. Chacun est obligé de s'intégrer à l'*habitus* qui est fondé par les régulateurs du *jeu*. C'est pourquoi le citoyen est considéré actuellement comme un travailleur, un consommateur du marché du travail.

[17] Voir Canivez, 1990 : 8-19, 53-55, 151-155

[18] - Antiquité : Définition du citoyen par Aristote (Politique) : « *Un citoyen au sens absolu ne se définit par aucun autre caractère plus adéquat que par la participation aux fonctions judiciaires et aux fonctions publiques en général ».*
- Temps modernes : « les hommes naissent et demeurent libres et égaux en droits. Les distinctions sociales ne peuvent être fondées que sur l'utilité commune » (Article premier de la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen du 26 août 1789).

de la III[e] République, l'éducation du citoyen est devenue un projet nécessaire après les temps de crise et de guerres. À cette époque, la notion de citoyenneté comprenait à la fois des engagements et des devoirs envers la nation. Aujourd'hui, à l'époque de « *la société des individus* », une telle notion serait totalement dépassée, ou du moins illusoire. Barrère et Martuccelli (1998 : 651-671), qui analysent la citoyenneté à l'école, observent que pour bon nombre d'élèves, « leur manière d'exprimer le désir moderne d'être des sujets différents et autonomes s'oppose à une institution dépersonnalisante ». Quoi qu'il en soit, les auteurs notent que l'engagement civique des jeunes d'aujourd'hui est fortement limité par le souci de l'« authenticité juvénile ».

Barrère et Martuccelli (1998 : 653-655) se réfèrent notamment à la polysémie de la notion de citoyenneté en dégageant ses quatre principales dimensions. La première dimension concerne le citoyen en tant que membre reconnu d'une collectivité. Dans ce cas, « la citoyenneté implique des critères d'appartenance à une communauté politique, le plus souvent mais pas toujours, identifiée à la Nation. Cette condition indispensable trace une frontière entre ceux qui sont *dedans* et ceux qui sont *dehors* »[20]. La deuxième dimension se réfère au citoyen qui doit avoir le sens du civisme. Ce qui signifie que les individus reconnus comme citoyens doivent disposer de certaines valeurs (« civisme »). Les auteurs soulignent (1998 : 654) que « dans la tradition républicaine, le rôle de l'école a toujours été prépondérant dans le maintien du civisme, mais que le thème est redevenu aujourd'hui central, non seulement avec le renouveau de la philosophie politique, mais aussi à la suite d'une série d'études critiques sur la crise de l'engagement politique ». La troisième dimension concerne le citoyen qui possède des droits (civils, politiques et sociaux) et des devoirs. Enfin, la quatrième dimension de la citoyenneté renvoie au citoyen en tant qu'acteur social. Il s'agit de la capacité de l'individu à participer à la chose publique de manière discursive et pratique.

Nos répondants-futurs enseignants parlent plutôt des citoyens de la société, de la communauté ou d'un cadre, d'un contexte social, en général. Ils font rarement

---

- Déclaration universelle des droits de l'Homme, 1948, fondée sur les mêmes valeurs que celles de 1789 : « Tous les êtres humains naissent libres et égaux en dignité et en droits. Ils sont doués de raison et de conscience et doivent agir les uns envers les autres dans un esprit de fraternité » (Article premier).

[19] La France constitue dans ce domaine une exception caractéristique, qui s'explique par « l'attachement des Français à l'école républicaine, moins pour des raisons d'égalité sociale que pour des raisons d'unité nationale » (voir Dubet, 2008 : 80).

[20] Voir Barrère et Martuccelli, 1998 : 653.

référence dans leurs définitions au cadre de l'État ou de la nation, probablement pour les raisons précédemment mentionnées. D'ailleurs, la notion de la collectivité est davantage utilisée que celle de nationalité dans des sociétés pluriethniques :

« S'éduquer, plus précisément apprendre à vivre dans la société, former le citoyen» (Sophie, 37 ans, PLC2 de lettres modernes).

Ensuite, la notion de citoyenneté se trouve confondue avec celle d'épanouissement dans l'esprit des jeunes enseignants:

« Éduquer les élèves à se préparer pour la société. C'est former les citoyens, c'est le plus important. Ça va avec l'épanouissement personnel, l'égalité des chances, puis les parents ne peuvent pas compléter leur éducation, donc, l'école peut compléter l'éducation. Chaque élève peut alors devenir un adulte équilibré » (Emmanuel, 25 ans, étudiant en STAPS).

La notion apparaît plus complexe pour Maxime, qui en donne une définition à la fois par les règles et par l'esprit critique :

« C'est avant tout la formation à la citoyenneté, c'est-à-dire d'être capable de s'inscrire dans la société de l'État, de sensibiliser à l'importance des règles à la communauté. Pour moi, l'objectif fondamental, c'est de préparer le futur citoyen. De transmettre la culture générale pour pouvoir mobiliser les connaissances nécessaires à chaque société, de pouvoir se situer. Tout ce qu'on a appris à l'école pour pouvoir organiser sa vie. C'est la formation à la citoyenneté (former, éduquer, instruire). Une idéologie de vie pour ne pas faire tomber les jeunes dans les slogans, quoi » (Maxime, 24 ans, étudiant en STAPS).

Coulima estime également qu'il s'agit de la préparation créative des élèves afin qu'ils disposent d'un cadre social:

« C'est de former les citoyens, d'avoir le même cadre social, d'épanouir la personnalité des élèves et, après l'école, d'apporter les savoirs » (Coulima, 41 ans, PLC2 de lettres classiques).

Pour Michael, la citoyenneté signifie une rééducation à la civilité et à la discipline :

« Pouvoir comprendre tout se qui passe, des différentes choses à chaque contexte, pas obligatoirement dans le cadre du cours. Puis former des individus, c'est-à-dire à devenir des adultes responsables, des citoyens. Un citoyen est quelqu'un qui fait partie des règles communes et qui les respecte » (Michael, 32 ans, PLC2 de physique).

Enfin, pour Nicolas, la notion de citoyenneté est liée à l'idée d'appartenance à une société dans laquelle l'exercice d'un métier fait partie de l'intégration des citoyens :

« On pourrait dire former les élèves pour leur vie, à acquérir au minimum des savoirs des citoyens en France, pour acquérir toutes les compétences pour un métier. Les citoyens sont tous ceux qui participent à la société d'État » (Nicolas, 33 ans, PLC2 de physique).

1.3. Les jeunes enseignants et les programmes scolaires

Comme l'indiquent nos données relatives au but de l'école[21], les jeunes enseignants qui défendent la culture scolaire[22] s'inspirent encore ici profondément des valeurs de la citoyenneté d'une culture générale commune («vers la formation des

[21] Voir plus haut pour le but de l'école.

[22] La culture scolaire présente trois dimensions (voir l'analyse de François Jacquet-Francillon dans *Le dictionnaire de l'Éducation*, sous la direction d'Agnès Van Zanten, 2008 : 98-102) : une dimension anthropologique, celle de la transmission de cette culture aux jeunes générations, une dimension sociologique, celle de la distribution dans les différentes classes sociales et une dimension pédagogique, celle de l'enseignement aux élèves. Selon la première dimension, la culture scolaire exerce une double fonction, « *elle conserve un certain état, passé et présent, de l'esprit humain (ce qui n'empêche pas qu'elle se renouvelle au cours du temps), et elle socialise les enfants en leur délivrant une identité collective* ». Selon la deuxième dimension, la diffusion de la culture scolaire favorise « *un processus de mobilité et d'ascension sociales, processus qui, en outre, valorise le mérite personnel plutôt que l'héritage des métiers au sein des familles ou des corporations* ». Enfin, selon la troisième dimension, il s'agit du contenu des programmes scolaires qui est notifié par l'administration dans des instructions officielles, à savoir le curriculum. Les disciplines scolaires (« *association des matières et des exercices* ») sont élaborées par les corporations et les institutions scolaires, lesquelles sont dictées par des pratiques extérieures. Ainsi, selon l'analyse de Jacquet-Francillon, la culture scolaire engendre toutes les aptitudes et les attitudes qui sont transmises aux élèves, à savoir les valeurs, les styles de vie, les goûts, et qui sont essentielles pour la formation intellectuelle et morale des jeunes. Ce qui pourrait être aujourd'hui une question importante par rapport à la culture extrascolaire qui forme également les adolescents (voir pour « l'éducation buissonnière », Barrère, 2011).

citoyens»)[23]. Selon nos résultats quantitatifs, à la question 22 du questionnaire des stagiaires[24], 63,9% des stagiaires sont favorables à une modification des programmes scolaires en ce qui concerne l'apprentissage de la citoyenneté (voir tableau 1.4.). L'idée essentielle est que la culture scolaire consiste à construire des bases communes pour les élèves, («les jeunes doivent disposer d'un cadre nécessaire à leur préparation à leur vie d'adulte»). Les stagiaires estiment que la culture académique représente la base de l'instruction des élèves et qu'elle construit un cadre commun afin que ces derniers puissent s'adapter à la société («socle de formation des élèves», «il faut leur apprendre à se conformer à un cadre social», «car l'école donne des cadres».)

Tableau 1.4 Modification des programmes scolaires en ce qui concerne l'apprentissage de la citoyenneté (selon les stagiaires)

Oui	N : 62	63,9 %
Non	N : 35	36,1 %
Total	N : 97	100 %

François Jacquet-Francillon souligne le fait que la culture scolaire « se désidéalise » aujourd'hui, étant donné que les savoirs, et plus encore les compétences, se trouvent libérés de la culture et qu'ils assument un nouveau statut : « elles ne se cristallisent plus dans une mémoire et ne se projettent plus dans un avenir idéal »[25].

Tous les enseignants sont généralement contraints de se conformer à l'application des programmes, en tant que principaux responsables. Cependant, beaucoup d'entre eux affirment que leur discipline se limite au programme scolaire au moment où ils passent les concours. Leur formation universitaire se heurte à la réalité de l'enseignement (voir Raulin, 2006 : 79). Avant tout, ils doivent connaître ces programmes. Comme le note Raulin (2006 : 81), les enseignants, « qu'ils soient hostiles aux changements préconisés ou qu'ils les soutiennent, doivent, bon gré mal gré, suivre les nouvelles orientations ». En particulier, dans notre enquête, plus de la

[23] Nous reproduisons, dans les trois parenthèses suivantes, des extraits des réponses apportées par les interrogés dans le questionnaire.

[24] Que faudrait-il selon vous pour modifier le programme scolaire ? – Apprentissage de la citoyenneté ? Oui…. Non….

[25] Voir l'analyse de François Jacquet-Francillon dans *Le Dictionnaire de l'Éducation*, sous la direction d'Agnès Van Zanten, 2008 : 98-102.

moitié, soit 63,8% des enseignants débutants[26], ont répondu qu'ils connaissaient tous les programmes scolaires, alors que les autres ont déclaré qu'ils connaissaient seulement certains d'entre eux, en relation avec le programme de leur classe ou leur matière. Ce qui indique que les programmes officiels du ministère de l'Éducation nationale sont les mécanismes fonctionnels du système éducatif et qu'ils articulent tout le travail des enseignants eux-mêmes (« *Il faut faire le maximum des programmes* », Marianne, 25 ans, PLC2 de lettres modernes). D'ailleurs, presque tous les stagiaires de notre enquête (95,8%) considèrent qu'ils respectent les changements de programmes scolaires[27]. Cette donnée montre que le respect des programmes est profondément intériorisé dans le travail des jeunes enseignants. Sennett interprète ce respect plutôt comme une passivité devant la surabondance des réformes actuelles[28]. Pour lui, notamment, la stratégie d'accepter continuellement les nouveaux produits politiques offerts constitue l'un des traits du consommateur-spectateur citoyen (voir Sennett, 2006 : 132).

Toutefois, malgré leur respect des directives officielles, il semble que les jeunes enseignants résistent au calendrier des programmes. Nous avons vu que la majorité d'entre eux (71,2%) indiquaient tenir davantage compte des rythmes individuels que des calendriers des programmes[29]. L'accent est mis sur la question du temps de travail et sur les rythmes individuels (des enseignants eux-mêmes et des élèves). Les institutions scolaires ne paraissent pas tenir compte de la maturité réelle des enfants lorsqu'elles organisent des apprentissages trop précoces et ne respectent ni les différences individuelles ni les rythmes biologiques (voir Rayou, 2000 : 258). Ainsi, on observe un paradoxe dans le système éducatif qui, d'un côté, veut mettre en place une éducation centrée sur l'élève et, de l'autre, impose des programmes qui ne sont pas adaptés au niveau réel des élèves. Dans ce cas, ce sont les enseignants eux-mêmes qui prennent la décision de concevoir des programmes adaptés aux rythmes de leurs élèves. D'ailleurs, comme le mentionnent Rayou et Van Zanten (2004 : 265), « l'obstacle le plus important à la rationalisation du métier est plutôt la faible croyance des nouveaux professeurs dans la possibilité de ´´dépersonnaliser´´ et de

[26] 13 des 118 stagiaires n'ont pas répondu à cette question.
[27] Question des stagiaires : *7.3. Respectez-vous les changements du programme ? Oui, Non.*
[28] Cette surabondance de nouvelles réformes pourrait être un indicateur de la crise de l'Éducation aujourd'hui. Notamment, à partir de la décennie 1970, l'instabilité des programmes et des cursus scolaires préfigure la chute progressive de la culture générale (universelle).
[29] Question des stagiaires : *7.4. Tenez-vous compte davantage des rythmes individuels que des calendriers des programmes scolaires ? Oui, Non.*

´´décontextualiser´´ les gestes et les choix dans la classe ». Ce qui montre que les jeunes enseignants ont davantage conscience que leurs aînés des spécificités des élèves et des situations, et qu'ils ont du mal à affronter les difficultés que rencontrent les nouveaux modes d'encadrement institutionnel du métier. Ces auteurs (2004 : 257) font notamment observer que les jeunes enseignants, contrairement à leurs prédécesseurs, refusent de s'inscrire sans conditions dans les savoirs « officiels » et les dispositifs qui les distribuent. On voit mal comment ces derniers pourraient ne pas prendre en considération à l'avenir les perspectives des nouveaux entrants en ce qui concerne les savoirs utiles et les réseaux qui permettent de les faire circuler.

Nous relevons néanmoins un paradoxe à propos de la question des programmes scolaires. D'un côté, les enseignants sont présentés par le système comme les principaux acteurs de l'enseignement et leur action est jugée importante pour l'éducation de tous les élèves. De l'autre, les enseignants eux-mêmes ont fortement conscience d'être tenus par le système d'appliquer les programmes. Autrement dit, les enseignants se rendent compte que le système scolaire détermine leur action devant les élèves à travers ses programmes. Par conséquent, il s'agit d'une action prédéterminée, ce qui constitue un paradoxe, parce que la notion d'« action » comprend un sens de liberté de la part de l'individu, alors que le terme « prédéterminée » dissimule un autre mécanisme qui décide de l'action. Ainsi, les programmes scolaires pourraient fonctionner dans certains cas comme une réelle contrainte pour les acteurs-enseignants.

Dans ce cas, selon le point de vue des sociologues modernes sur l'individu, on décèle vraiment le dynamisme latent du système qui est caché dans les « épreuves » de chaque enseignant-individu et qui fonctionne avec l'appareil des programmes. Plus particulièrement, Dubet et Martuccelli commencent par les *épreuves* des individus afin de pouvoir comprendre les structures sociales. Ils examinent les épreuves des individus dans leur vie sociale afin de comprendre les différentes formes sociales par lesquelles ces mêmes individus se produisent, en privilégiant toutefois le travail sur soi. Pour notre part, selon cette façon de pensée, nous parvenons au résultat que les structures qui organisent les épreuves des jeunes enseignants sont très fortes et bivalentes, parce que ces derniers privilégient le travail sur soi tout en l'articulant fortement.

1.4. Le niveau des exigences de l'école

Nous relevons une contradiction entre nos données qualitatives et quantitatives en ce qui concerne les positions de nos stagiaires sur le niveau des exigences de l'école. Plus précisément, d'un côté, nous constatons que 47% des stagiaires estiment que le niveau d'exigences de l'école a baissé[30]. D'un autre côté, les stagiaires nous disent au cours des entretiens que les programmes scolaires sont très exigeants et trop chargés pour le niveau réel des élèves.

« Moi, je trouve que quelques programmes posent certains problèmes au niveau des élèves, par exemple le théâtre de Molière en Cinquième. C'est très discutable. Donc, quelquefois, je m'interroge sur la validité des programmes » (Frédéric, 28 ans, PLC2 de lettres modernes).

« Je trouve tous les programmes intéressants, mais je les trouve très exigeants par rapport au niveau réel des élèves. Ils ne prennent pas assez en compte les difficultés des élèves » (Sophie, 37 ans, PLC2 de lettres modernes).

Nous pourrions expliquer cette forte contradiction si nous analysons la question de l'évolution de l'école durant les quarante dernières années qui ont suivi la massification scolaire[31]. On pourrait probablement dire que les jeunes enseignants de notre enquête sont disposés à adapter l'enseignement au niveau des élèves mais, étant donné que les classes sont aujourd'hui de plus en plus hétérogènes, les situations se révèlent complexes et empêchent le fonctionnement normal des programmes. Ce que nous voulons dire, c'est que nos répondants ont probablement l'impression qu'il existe une corrélation positive entre le niveau d'exigences de l'école et le niveau des élèves. Par conséquent, ils pensent que si le niveau des élèves a baissé après la massification scolaire, le niveau d'exigences de l'école a également baissé progressivement. Cependant, ils voient que les programmes scolaires sont inadaptés au niveau des élèves, ce qui signifie que, dans la pratique, les jeunes enseignants constatent le manque de réalisme des programmes devant les difficultés des élèves.

[30] 48,7% d'entre eux estiment que le niveau est relativement bon. Seule une minorité d'entre eux pensent que l'école a élevé le niveau d'exigence. Voir plus analytiquement plus loin, ChapitreVII.
[31] Pour l'analyse : voir Baudelot et Establet (1989) et Barrère (2002).

En effet, on observe vraiment « un écart qui se creuse »[32] entre l'élaboration des contenus des programmes et les réalités de l'enseignement. Le niveau des exigences des programmes est élevé alors que les performances des élèves baissent. Dans ces conditions, les élèves sont généralement incapables de suivre et ils sont souvent critiques face à leur niveau scolaire. En fait, comme le fait observer Raulin (2006 : 117), le contenu complexe des programmes n'est pas seulement fonctionnel pour les élèves qui manifestent leur indifférence face à ce qui leur est enseigné, mais aussi pour les enseignants, qui n'arrivent pas toujours à le traiter, et pour les employeurs qui ne trouvent pas chez les diplômés les compétences souhaitées sur marché du travail. Toutefois, le contenu des programmes n'est pas réellement remis en question par les responsables politiques. Ce qui signifie que la responsabilité est davantage attribuée au travail des enseignants dans la classe et au travail des élèves eux-mêmes qu'aux concepteurs des programmes. On pourrait expliquer cette stagnation du contenu des programmes par le fait que l'Éducation nationale est aujourd'hui plus intéressée par les procédures et par les modes d'application des nouvelles réformes que par le renouvellement des programmes eux-mêmes.

Certes, l'académisme et l'abstraction qui caractérisent encore le système éducatif pourraient fournir un élément d'explications[33] à cet écart entre les programmes scolaires et le niveau des élèves, alors que différents types d'établissements scolaires fonctionnent depuis trente ans dans le cadre du système éducatif français (*« Il faut adapter les programmes à chaque niveau et en particulier à chaque établissement. Tous les établissements ne sont pas les mêmes. Par exemple ceux de Créteil ou les établissements de Paris »* Guillaume, 35 ans, PLC2 de lettres modernes). Les programmes scolaires posent d'ailleurs des problèmes aux enseignants eux-mêmes : « *En fait, il y a beaucoup de choses difficiles et je pense qu'il faudrait être plus clairs et plus lisibles pour mieux comprendre ce qu'il faut faire. Ils sont obscurs »* (Clémence, 22 ans, PLC2 de lettres classiques). On pourrait réfléchir ensuite sur les autres problèmes qui rendent encore plus difficile la possibilité de couvrir les programmes, tels que les effectifs des classes, les différents parcours des élèves (hétérogénéité) ou encore la formation plus disciplinaire que

[32] Voir Raulin, 2006 : 63.

[33] Raulin explique ainsi (2006 : 66) : « la difficulté à faire atteindre les objectifs ne serait pas due seulement à une baisse du niveau des élèves, mais également à une insuffisante prise en compte de leur environnement culturel personnel, à l'incapacité à reconnaître que le monde autour de l'école a changé ou peut-être même à la volonté de ne pas le reconnaître ».

pédagogique des enseignants pour affronter les problèmes scolaires des élèves. D'après l'enquête de Jellab, il s'agit d'un décalage qui est caractérisé par la plupart des interviewés-stagiaires comme un « passage » de l'université à la socialisation du métier d'enseignant. Ce qui signifie que les savoirs deviennent moins des contenus à assimiler que des activités que les élèves doivent pouvoir s'approprier (Jellab, 2004 : 48).

Il faut notamment souligner que les stagiaires de physique-chimie ont vraiment des difficultés à adapter le programme à leurs élèves. Ils demandent des réformes et des modifications plus concrètes. Un pourcentage modéré de stagiaires (38,1%) ont répondu qu'ils jugeaient les programmes satisfaisants mais ils semblent être ouverts aux modifications.

« Oui, il faudrait modifier quelques programmes, parce qu'en fait, c'est peut-être mon idée, mais la physique actuelle qu'on appelle moderne, par exemple le relativisme, est très intéressante, et il faut l'expliquer plus. Il faut expliquer en quoi consistent certains termes. Ce n'est pas très compliqué, quoi, on pourrait le revoir tout simplement pour traiter des termes. C'est intéressant » (Adrien, 24 ans, PLC2 de physique).

« En fait, ça dépend du niveau, au niveau Première-Terminale, en physique, les programmes sont très intéressants pour l'enseignant et pour les élèves qui peuvent réussir, mais les élèves qui ont besoin d'exemples concrets pris dans la réalité sont un peu découragés. On a besoin de programmes pour les motiver au niveau bac S. Les programmes de l'année prochaine seront développés par rapport aux thèmes, ils seront donc plus attractifs pour les élèves » (Benjamin, 25 ans, PLC2 de physique).

On peut observer ici la distinction entre le « curriculum prescrit » et le « curriculum réel », à savoir entre les consignes des politiques éducatives et les pratiques dans la classe. Selon les travaux récents des sociologues[34], les enseignants sont les acteurs centraux de la fabrication du curriculum réel. Cette fabrication résulte d'une négociation entre les enseignants et les autres facteurs d'établissement au niveau local (élèves, parents, direction, collègues d'autres disciplines, etc.). En

[34] Voir l'analyse d'Éric Mangez et Georges Lienard dans *Le Dictionnaire de l'Éducation*, sous la direction d'Agnès Van Zanten, 2008 : 103-107.

particulier, dans le cadre d'un établissement, les élèves, et surtout leurs parents de certaines classes sociales, jouent un rôle essentiel dans la construction du curriculum réel. En réalité, les programmes sont soumis aux pressions et aux exigences locales. C'est pourquoi l'État développerait des évaluations externes standardisées visant à sanctionner pour satisfaire le pouvoir accru des acteurs locaux.
En revanche, d'autres estiment que les réformes favoriseront cette adaptation :

« J'ai l'impression qu'ils s'adaptent de plus en plus pour être en contact avec les ados » (Rémi, 22 ans, PLC2 de physique).

« Moi, honnêtement, pour l'année qui va venir (2011, 'réforme lycée'), pour le lycée, je trouve que la modification est intéressante. Justement pour mettre un contexte concret, ça c'est bien. Je trouve qu'au collège il y a des choses trop théoriques. D'après moi, on a besoin de choses plus concrètes. C'est évident que ce n'est pas toujours bien fait » (Amélie, 26 ans, PLC2 de physique).

Nous rencontrons ici deux cas de stagiaires en physique-chimie, celui de Rémi, qui critique les programmes scolaires, et celui d'Amélie, qui demande de nouvelles réformes. En ce qui concerne le premier, nous trouvons une réflexion sur l'évolution actuelle de la culture scolaire. Il s'agit de Rémi qui nous avait confirmé plus haut qu'il était proche de la culture des élèves et qu'il partageait leurs pratiques culturelles. Ici encore, il juge que les programmes scolaires s'adaptent de plus en plus à la culture des adolescents. Bien évidemment, l'observation de Rémi renvoie à notre hypothèse selon laquelle la culture scolaire se conforme progressivement à la culture des jeunes (culture sociale). Précisément, afin de capter l'attention des élèves, depuis les années 1990, le système éducatif essaie de plus en plus d'adapter les programmes[35] à la vie des élèves. La deuxième stagiaire, Amélie[36], semble quant à elle ouverte à toutes ces modifications successives, à condition que les programmes soient rendus plus clairs. Par conséquent, on constate un changement important dans

[35] Par exemple, en ce qui concerne les lettres, les programmes permettent de partir d'une mise en scène moderne d'une pièce de Molière et non plus du texte original. En ce qui concerne les mathématiques, les statistiques sont à l'ordre du jour dans la classe (voir Baumard, 2009 : 111).
[36] Amélie nous avait précédemment déclaré être favorable aux réformes (voir 2.1. *Quel est le bon enseignant selon les futurs jeunes enseignants ?* et 8.2. *Le cours magistral*).

le cadre des programmes scolaires véhiculé par une série de nouvelles réformes visant à une simplification afin de rapprocher l'école de la réalité sociale.

2. Rapports entre la culture scolaire et la culture juvénile d'aujourd'hui

En ce qui concerne le système éducatif français, on peut observer une crise au cours de ces dernières années après la massification scolaire et la multiplication des diplômes. En 1966, le sociologue Georges Friedmann parlait d'une « École parallèle », celle de l'institution scolaire et des médias. De nouveaux moyens d'information se développent en dehors des établissements scolaires, tels que la télévision, la radio, la presse, la vulgarisation scientifique, les périodiques, les BD et, plus généralement, le multimédia (voir Ballion, 1982 : 35). L'institution scolaire a perdu le monopole des connaissances. Si elle doit conserver son rôle éducatif, elle ne peut désormais pas le faire toute seule, et n'occupe pas nécessairement un rôle central par rapport à l'éducation. Cette dernière vient de l'école et oblige les acteurs éducatifs à l'affronter à travers une série d'épreuves et non plus seulement comme un mécanisme de transmission des connaissances ou de socialisation (voir Barrère, 2011 : 19). En effet, l'industrie dynamique des médias d'information et des nouvelles technologies a progressivement fait émerger la mentalité de partager communément la même culture, les mêmes loisirs, d'avoir les mêmes valeurs, les mêmes attitudes et, plus largement, de créer une cohésion sociale. L'accès à cette culture *de masse* a été rendue possible par la consommation de certains biens matériels et l'adoption de comportements spécifiques. Si l'on prend en considération les conditions économiques et technologiques de la vie moderne, on constate que cette culture n'est pas une caractéristique de la culture adolescente. Plus précisément, on observe que ce ne sont pas les adolescents qui ont inventé cette culture, mais qu'il s'agit d'une invention de la grande industrie du marché qui a la possibilité de transmettre directement ou indirectement par ses moyens (télévision, cinéma, bande dessinée, Internet, images numériques, jeux vidéos, etc.) des codes sociaux, des comportements amoureux et des attitudes commerciales. Olivier Donnat, qui analyse[37] la culture de la

[37] Donnat distingue quatre générations dans la société française : 1) La génération née avant la Seconde Guerre mondiale qui a découvert la télévision, 2) La génération des *baby-boomers* qui était particulièrement bénéficiée par l'ouverture scolaire et le développement des industries culturels, concentrée sur la musique, 3) La génération des personnes dont l'âge se situe entre 30 et 40 ans qui a bénéficié la massification scolaire et les grandes transformation des moyens audiovisuels des années

jeunesse durant des périodes et selon des conditions différentes, estime que la nouvelle génération (des moins de 30 ans) se considère comme le troisième âge médiatique encore en devenir, en élargissant les moyens audio-visuels des générations précédentes. Quoi qu'il en soit, les jeunes de toute époque sont les premiers consommateurs des nouveaux biens de consommation, « les cibles de consommation »[38] en construisant une culture particulière mais passionnante. Comme il est précisé (voir Barrère, 2011 : 18), les activités électives des jeunes sont structurées non seulement par les offres des industries culturelles de masse, mais aussi par certaines institutions ou certains dispositifs à la recherche du plaisir immédiat ou de l' « hédonisme ». Ainsi, on observe bien évidemment un style qui leur est particulier en ce qui concerne les modes de langage, les goûts et la tenue vestimentaire, la coiffure, les tatouages et les piercings, tout ce qui pourrait bien correspondre au besoin propre à leur âge de *découverte esthétique et narcissique de soi* (Barrère et Jacquet-Francillon, 2008 : 5-13).

Selon Sylvie Octobre (2008 : 27), « les enfants et adolescents d'aujourd'hui sont les acteurs de mutations rapides et profondes du champ culturel et ce, d'autant qu'ils sont fortement investis dans ces consommations et pratiques ». Du fait de la consommation des nouveaux produits, les jeunes croient constituer un groupe social alternatif, loin du monde des adultes, totalement indépendant. Ce qui s'interprète à la fois de manière positive et négative. D'une part, comme l'affirment les auteurs pessimistes[39], les jeunes sont influencés par l'industrie de masse, qui parvient à

80´, 4) la génération de moins de 30 ans, troisième génération de la médiatique qui est encore au cours (voir l'analyse de Donnat : http://www.pratiquesculturelles.culture.gouv.fr/doc/08synthese.pdf)

[38] Selon Barrère (2011 : 34), les activités électives « obéissent à une sorte de programmation, largement faite par les industries culturelles de masse, sous forme d'offres de produit, de renouvellement incessant de cette offre, donnant lieu à des modes que bien des adolescents sont d'ailleurs très conscients de suivre, se montrant tout à fait lucides quant à leur existence en tant que cibles de consommation ».

[39] De ce point de vue, on pourrait noter que la tendance à la consommation et à la versatilité constituent des caractéristiques types de l'adolescence. Le marketing cherche à attirer les jeunes, dont le comportement repose sur les principes commerciaux. Il exploite la sensibilité, la « vulnérabilité » des adolescents, pour vendre de nouveaux produits. Et, bien évidemment, le marketing influence les jeunes et les amène à modifier rapidement leurs goûts.

Cette interprétation rejoint celle des auteurs qui considèrent plutôt avec pessimisme les nouvelles technologies en ce qui concerne leur utilisation par les jeunes (voir, pour les auteurs pessimistes, Buckingham, 2000 : 47-48). Ainsi, Buckingham fait référence Postman (*Technology*, 1983, 1992) qui ne fait pas de grandes différences entre les médias traditionnels (la télévision) et les « nouveaux » médias (numériques). Selon Postman, la télévision et l'ordinateur mettraient à mal la rationalité, la morale et la cohésion sociale, tout en provoquant violence et chaos. Généralement, ces auteurs accusent notamment les médias numériques de faire « du mal à des êtres » qui sont considérés comme étant d'une « extrême vulnérabilité ». Plus précisément, ils dénoncent les conséquences négatives sur la vie des enfants et considèrent les nouveaux médias comme une forme de divertissement et non pas

exploiter leur fragilité psychologique temporaire et à leur donner l'illusion d'une certaine liberté. Ainsi, la nouvelle émergence culturelle donne largement aux jeunes le droit d'expression et de choix tout en autorisant leur liberté. D'autre part[40], Barrère (2011 : 23) insiste sur le fait que les nouvelles pratiques culturelles, celles de la culture numérique, permettent aux jeunes de se découvrir et de se fabriquer en tant qu'individus en développant une certaine autonomie et une maturation personnelle. La révolution numérique n'a pas produit de nouveaux adolescents, mais elle a radicalisé et démultiplié leurs pratiques de manière inédite en élargissant l'autonomie des individus du fait de la nature de ses supports[41]. On parvient ainsi, selon Barrère,

---

d'éducation. Aussi, ils accusent principalement l'ordinateur d'avoir un impact négatif sur le comportement des jeunes. Ce sont surtout les jeux vidéo sur ordinateur qui provoquent une certaine *violence imitative*. De plus, les auteurs soulignent le rôle *nocif* de cette technologie pour le cerveau, du fait qu'elle provoque une addiction qui détruit l'imagination et affecte la réussite scolaire. Selon eux, l'ordinateur privilégie aussi des comportements antisociaux et détruit les relations humaines. Par ailleurs, certains jeux, notamment sur Internet, renforcent les stéréotypes sexuels et les rôles sociaux négatifs et favorisent l'accès à la pornographie. Tous ces arguments des auteurs pessimistes contribuent à l'opinion centrale selon laquelle les médias numériques ouvrent la voie à la corruption de la jeunesse.

[40] David Buckingham (2000 : 46-48) met en évidence la vision optimiste des auteurs qui valorisent la tendance à la créativité des adolescents. Ces auteurs considèrent les médias numériques comme une forme d'apprentissage pour les enfants. De ce point de vue, ces derniers ne sont pas passifs mais, au à contraire, doués d'une forme de « savoir médiatique » et d'une *sagesse naturelle spontanée*. Les enfants sont considérés comme intelligents. Ils savent utiliser les nouveaux médias électroniques tout en développant leur créativité et leur imagination. Ce qui constitue une conquête pour la jeunesse, alors que les adultes n'ont pas la même possibilité d'accéder aux nouveaux médias. Les adultes conçoivent qu'ils puissent perdre leur autorité face aux jeunes, qu'ils veulent « *écouter* » et « *rattraper* ». Buckingham attribue cette vision positive aux changements technologiques. Les auteurs optimistes considèrent que la technologie numérique ouvrira la voie de la démocratie en donnant à tous les enfants la possibilité d'accéder librement à tous les moyens et en favorisant l'expression spontanée de même que la communication.
Une rhétorique se développe dans ce même courant optimiste (« *la nouvelle rhétorique générationnelle* », voir Buckingham, 2000 : 50-58) : elle présente les enfants évoluant à travers les médias comme les agents d'une transformation de l'ensemble de la société. Les enfants sont notamment considérés comme les produits de la technologie, de l'époque moderne. Ils sont devenus « actifs » au nom de cette technologie, d'autant plus qu'ils sont « *les acteurs du monde numérique* ». Cependant, selon la critique de Buckingham lui-même (2000 : p. 59-62), les auteurs optimistes n'ont pas pris en compte les manières dont les enfants utilisent les médias, notamment Internet, en manifestant une « *confiance aveugle dans la sagesse de la jeunesse* ». Aussi, l'accent est mis sur la domination du marché de l'ordinateur par un petit nombre d'entreprises multinationales à la recherche de profits. De plus, une extériorisation de la *qualité* est affirmée en faveur d'une *diversité* et d'une *liberté de choix*. La démocratisation d'internet est donc remise en cause, du fait que l'utilisation d'Internet est privilégiée sur la surveillance des comportements d'achat du consommateur par les pays « développés » qui contrôlent le *trafic sur Internet*. Il est observé que les nouvelles technologiques sont inégalement utilisées au profit d'une petite élite, en privilégiant une polarisation entre « *les riches en information* » et « *les pauvres en information* » au sein des pays développés.

[41] Barrère, 2011 : 30. Puis, par rapport à cette rhétorique, on peut relever chez Buckingham la pensée de certains auteurs. Le premier auteur, Tapscott, estime que la technologie numérique détermine les changements structurels : *liberté de choix et d'expression, démocratisation, ouverture, innovation, collaboration*. Tapscott estime aussi que la technologie développe une *authenticité humaine* qui est caractérisée par *l'indépendance de pensée, la confiance, l'honnêteté, le partage et un scepticisme sain vis-à-vis de l'autorité*. Enfin, il considère qu'elle produira une *explosion générationnelle*, un *éveil social* qui *renversera les vieilles hiérarchies de pouvoir et de savoir*. Cependant, Tapscott souligne qu'il y a des limites à la « *révolution numérique* » et il accepte le rôle déterminant des inégalités

au constat global que l'éducation se fait désormais dans un domaine largement transversal, c'est-à-dire que la sociabilité des jeunes s'épanouit pleinement hors de l'école. Ce qui montre apparemment que, plus que les autres institutions, le numérique conditionne et enveloppe aujourd'hui la sociabilité des jeunes.

Par ailleurs, il est évident que les classifications sociales (milieux favorisés-défavorisés) conduisent à des inégalités par rapport à l'accès à la culture scolaire des jeunes[42], et les futurs enseignants semblent bien conscients de ce problème social (« *dans le moule de la culture scolaire »)*. C'est la raison pour laquelle Alexis (28 ans, PLC2 de Lettres modernes) et Maxime (24 ans, étudiant en STAPS) préféreraient qu'il y ait une coexistence entre la culture académique et les pratiques culturelles des jeunes :

«Les deux peuvent co-exister. En fait, l'institution demande que les jeunes s'adaptent à la culture académique, donc, les ados doivent de toute façon s'adapter à la culture académique, mais ils ne s'adaptent pas tous. À mon avis, la culture académique doit prendre beaucoup de choses de la culture des ados pour tout expliquer, par exemple d'Internet, de la musique…» (Alexis, 28 ans, PLC2 de Lettres modernes)

« L'adaptation des élèves à la culture scolaire résulte des problèmes sociaux. Quelques élèves s'adaptent naturellement, mais d'autres ne s'adapteront jamais. Je

sociales dans la création d'un fossé entre « les *technologies riches* » et les « *technologies pauvres* ». De son côté, Papert soutient que, dans une situation temporaire, ce sont encore les adultes qui contrôlent les médias afin que les enfants puissent avoir accès aux produits positifs de la technologie mais, selon lui, cet accès à la technologie est finalement positif pour tous les membres de la société moderne, tant pour les adultes que pour les enfants. Katz est également optimiste à propos de la jeunesse, étant donné qu'il constate que les jeunes sont moins passifs que leurs aînés devant les médias. Notamment, les jeunes développent aujourd'hui une interactivité, grâce aux nouveaux moyens technologiques, et ils agissent avec spontanéité, ce qui met en évidence les vertus démocratiques des nouveaux médias (les jeunes sont appelés « *citoyens d'un ordre nouveau* »). En particulier, selon lui, Internet les libère de l'autorité des adultes et ils se sentent davantage indépendants. Cependant, Katz n'oppose pas la télévision aux médias numériques, mais plutôt les formes « nouvelles » aux formes « anciennes » de culture. D'ailleurs, il ne pense pas pour sa part qu'il suffise de remplacer l'ancien par le nouveau. Enfin, Douglas Rushkoff établit une distinction entre les deux générations, l'ancienne, celle des parents, appelés « *boomers* », et la nouvelle génération des enfants, nommés « *screenagers* ». Il voit les jeunes dans une optique optimiste, selon laquelle ils aiment la discontinuité, le désordre et la complexité. Et ce sont les adultes qui désirent rattraper leurs enfants.

[42]Périer décrit un schéma théorique qui explique l'accès inégal des jeunes à la culture générale (2010 : 103) : « Ce travail sur soi requiert une intériorisation des normes scolaires et une réflexivité du sujet en charge de réguler ses investissements et son adhésion à la culture scolaire. Un tel procès de subjectivation interroge néanmoins sur le statut de ce moi autonome, où le sujet se construit et se définit par sa capacité à dominer les tensions de son expérience scolaire. Ce schéma théorique suggère que les jeunes y accèdent inégalement, les uns parvenant à conjuguer les principes, les autres non. De plus, ce sujet réflexif constitue un individu à la fois socialisé, par le biais des valeurs scolaires incorporées, et socialement atomisé, étant lui-même sa propre référence ».

crois donc que le problème est plutôt pédagogique, pas culturel», (Maxime, 24 ans, étudiant en STAPS),

Cependant, nous situons les inégalités des chances non seulement par rapport à la culture scolaire, mais aussi par rapport à l'accès à la culture de masse. Plus précisément, les jeunes des milieux économiquement et culturellement favorisés ont plus de chances d'accéder aux nouveaux moyens technologiques coûteux et ont aussi des goûts différents pour les lectures de journaux, les émissions de radio et de télévision (Bantigny 2008 :23). De plus, certaines pratiques artistiques, telles que celles de l'art ou de la musique, ou des participations à des manifestations culturelles (théâtres, musées, concerts, voyages, etc.) et des pratiques sportives s'adressent encore au public spécifique de la jeunesse[43]. Aussi, selon Sylvie Octobre, les inégalités ne sont pas seulement limitées aux origines sociales des jeunes, mais elles concernent également leur genre. C'est-à-dire qu'il y a une discrimination spécifique dans la consommation des nouveaux biens culturels selon les deux sexes (par exemple des BD destinées aux filles et des BD destinées aux garçons ou l'écart dans les pratiques en matière de jeux vidéos, plutôt masculines, et de consommations culturelles savantes plutôt féminines[44]).

Nous pourrions accepter l'idée que les adolescents constituent un groupe social spécifique[45], très intéressant, étant donné qu'ils sont les plus proches de la culture de la vie moderne. Il est impressionnant de constater que, selon certains enseignants, les élèves sont les représentants directs de la société moderne qui évolue rapidement : « les jeunes évoluent beaucoup (Internet, nouvelles technologies, etc.) et

[43] Voir aussi pour la fabrication des nouvelles inégalités, Barrère, 2011 : 56-58.
[44] Voir aussi Barrère, 2011: 38
[45] Le fait que les jeunes soient le premier objectif du marché s'explique par la raison que les jeunes traversent durant leur adolescence une expérience de crise profonde. C'est le temps de la séparation de l'enfance et de la mutation vers l'âge d'adulte. Psychanalytiquement (Cordié : 262), le jeune vit en même temps l'expérience du « *deuil*» et de la « *renaissance* », ce qui signifie qu'il se trouve dans une phase de grandes ruptures et de changements identitaires. Cette crise s'accompagne de transformations corporelles et d'une excitation sexuelle qui entraînent le jeune dans une situation d'incertitude et de perplexité, qu'il n'a pas les moyens de maîtriser. C'est pourquoi les adolescents ont besoin de soutiens extérieurs pour parvenir à s'émanciper, ils ont aussi besoin de modèles identificatoires pour se forger une personnalité (voir Cordié : 293). Les adolescents ont d'ailleurs tendance à privilégier ces objets culturels qui sont à l'ordre du jour au sein des groupes de pairs. L'une de leurs premières priorités est de s'inscrire dans les réseaux sociaux et de partager les mêmes codes culturels communs. Ainsi, en prenant en compte les besoins des adolescents, le marché les dote de moyens et place au premier plan leurs intérêts, comme la musique, les vêtements et tous les accessoires des nouvelles technologies afin que les jeunes puissent surmonter la « crise » de l'adolescence.

il est normal que l'enseignement qu'on leur propose évolue dans ce sens afin qu'ils en tirent le meilleur profit ». Les enseignants sont donc les spectateurs directs de ce capital culturel émergent. C'est la raison pour laquelle leur situation difficile oscille entre la culture scolaire et la culture sociale (« des jeunes »). Nous observons dans notre enquête le drame vécu par les jeunes enseignants : En tant que jeunes, ils sont très proches des adolescents mais, en tant que professeurs, ils doivent suivre les programmes scolaires. Dans leur rôle professionnel, ils se sentent de l'autre côté. De ce fait, même s'ils connaissent bien la culture des jeunes, ils ne veulent pas se rapprocher des élèves. De ce fait, il va de soi que des rôles strictement structurels déterminent le comportement et les attitudes des individus. Plus analytiquement, il y a dans la classe les élèves et l'enseignant, dont les rôles sont déterminés et profondément intériorisés. D'une part, les élèves voient des barrières devant leur enseignant, même si ce dernier est très proche d'eux par l'âge. D'autre part, le jeune enseignant, qui pourrait être un(e) très bon(ne) ami(e) avec certains des élèves dans d'autres contextes sociaux, se transforme automatiquement en un enseignant qui doit garder ses distances par rapport à son public. Nos résultats confirment cette forte structuration des rôles dans l'institution scolaire, ainsi que l'intériorisation des comportements institutionnellement construits dans la classe.

« Les jeunes aiment beaucoup le cinéma, le foot, la télé, le sport. Moi j'aime le cinéma hollywoodien, je sais faire des choses que les jeunes aiment, mais je suis de l'autre côté. Cependant, j'essaie de comprendre l'autre côté. Pour moi, c'est important de comprendre la nature des élèves, de les écouter. Pendant le cours, bien sûr, il y a des barrières entre les profs et les élèves, mais je pense que si on leur donne des exemples de leur culture, ça va les intéresser, on va se rapprocher d'eux, voilà» (Pascal, 30 ans, étudiant en Lettres modernes).

« Je me sens proche de la culture des jeunes, mais ça dépend… La musique rap m'arrive, j'aime bien la musique rap, j'ai des choses à partager avec eux. Je joue avec eux, mais en même temps, j'ai du mal à rester plus avec eux » (Cécile, 22 ans, étudiante en Lettres modernes).

«…être prof signifie de mettre une distance avec le public, avec les élèves, pour montrer qu'oui je suis un prof mais tu es à l'écoute, voilà ça. Nous ne sommes pas amis» (Kelik, 22 ans, étudiante en Lettres modernes)

D'autres déclarent qu'ils connaissent bien et qu'ils peuvent comprendre les habitudes culturelles des jeunes, mais ils n'ont pas envie de les suivre : *« Moi, je suis éloignée de leur culture, mais je sais l'approcher, la comprendre »* (Juliette, 23 ans, candidate en Lettres modernes), *« Moi, personnellement, de toute façon, je peux comprendre la culture des jeunes, mais ne suis pas forcément proche d'eux»* (Martine, 21 ans, candidate en Lettres modernes), *« Moi, je pense que je suis proche de la culture des jeunes en ce sens que je les comprends, et éloigné parce qu'il n'y a pas d'envie à partager avec eux. Ils sont adolescents, on est adulte et on n'a pas l'envie de partager avec eux leur culture, mais je les comprends tout à fait* (Benjamin, 25 ans, PLC2 de Physique).

Il y a aussi des enseignants qui voient des barrières, qui observent l'aspect le moins créatif des activités des jeunes, comme les téléphones portables, les émissions de téléréalité :

« *Je ne crois pas que je suis proche de la culture des jeunes, parce que je n'aime pas la littérature des jeunes. La culture consiste dans la communication rapide sur des chats, par SMS, sur des réseaux, une certaine musique que je n'aime pas du tout, de la littérature qui ne m'intéresse pas tellement, des émissions télévisées, des shows de réalité, donc, je suis très éloigné* » (Guillaume, 35 ans, PLC2 de Lettres modernes).

« Justement il y a un décalage par rapport à la culture des adolescents. Je suis super éloignée de cette culture, parce que je regarde la télé, mais je ne suis pas en phase avec eux, je ne connais pas du tout la téléréalité. Je pense qu'ils aiment bien les histoires fantastiques, la fiction, les comédies, les histoires d'amour, tout ça. Les films, Internet, tout » (Chloé, 22 ans, étudiante en Lettres modernes).

En effet, une fois entré dans la classe, même s'il est très proche des élèves par l'âge, l'enseignant adopte naturellement un comportement de fermeté face à la culture des jeunes. En général, le rôle particulier imposé par l'institution scolaire oblige l'enseignant à faire preuve de sérieux et d'autorité face aux élèves. Ainsi, il y a une

certaine distance culturelle entre les enseignants et les élèves, étant donné que les élèves ressentent une réserve de la part de leurs enseignants et général un manque de compréhension de la part de l'institution scolaire. C'est la raison pour laquelle les élèves trouvent un refuge dans la vie adolescente[46]. Notamment (Barrère et Jacquet-Francillon, 2008 : 7), devant le risque de se retrouver au chômage ou de se trouver socialement exclus en cas d'échec scolaire, les jeunes préfèrent suivre des styles de vie alternatifs, en se tournant par exemple vers l'intégration dans des réseaux et des bandes de jeunes. C'est pour eux un moyen de « sauver la face ». On peut également observer de la part des élèves des oppositions frontales à l'institution scolaire avec des formes contemporaines des cultures anti-école. Plus précisément, Périer (2010 : 114-115 pour le comportement de la « *résistance*») souligne que les élèves adoptent des attitudes particulières (bruits et chahuts, écarts de langage) afin de « garder la face », de se protéger du regard et du jugement des enseignants. Ce pourrait être pour eux un moyen de faire « front contre ce qui affecte l'estime et l'image de soi, menace leur identité et compromet leur honneur ». Ce qui signifie que ses manifestations sous des formes extrêmes constituent un symbole de la crise de l'autorité et de l'éducation. Par ailleurs, du point de vue psychanalytique (voir Cordié, 1998 : 284), le jeune étant « absorbé par ses transformations corporelles, par ses amours et ses conflits avec la famille, les enseignements du programme peuvent lui apparaître lointains et dérisoires. De nouveaux pôles d'intérêt ont surgi qu'il partage avec ses pairs : attrait pour certains groupes musicaux, recherches vestimentaires, engagement dans des causes humanitaires, écologiques, par exemple ». Du fait que le fossé s'accroît entre la culture académique et la culture sociale (des jeunes), les jeunes s'éloignent et se réfugient dans une certaine indifférence[47]. Si Kelik (22 ans, étudiante en Lettres modernes) pense qu'il faut adapter la culture scolaire à la culture des adolescents, le problème est le fossé entre l'école et le public. Selon lui, la responsabilité en incombe à l'école qui établit difficilement un lien entre les deux. Il est donc nécessaire d'apporter un plus grand soutien aux élèves[48].

[46] Dubet, Duru-Bellat, Vérétout, 2010 : 126

[47] D'ailleurs, selon Sylvie Octobre (2008 :34)[47],la baisse relative de l'efficacité du diplôme pour entrer sur le marché du travail ainsi que la montée en puissance de nouveaux producteurs des médias ont ébranlé l'autorité de l'école et ont remis son rôle en question par rapport à sa validité (tous les bons élèves ne sont pas lecteurs, ni assidus des équipements culturels, 16% des très bons élèves de 3eme ne lisent pas de livres et 64% d'entre eux ne sont pas allés en bibliothèque au cours du trimestre précédent).

[48] Voir aussi plus loin pour la distance entre le contenu des programmes scolaires et le niveau des élèves.

« *Je crois que la culture académique doit justement s'adapter aux adolescents et je pense qu'il y a un fossé entre l'école qui cherche à apprendre et le public auquel elle s'adapte. L'école ne doit pas aller à contre-courant des attentes de son public. Elle doit développer un lien pour la transmission des savoirs aux élèves, elle ne doit pas être contre les élèves. Je pense que l'école peut avoir un échange avec les ados sur les autres cultures dans les musées, les cinémas, les théâtres, voila. Mais je pense que l'école joue très mal son rôle par rapport à ça. On a besoin d'un programme pédagogique pour soutenir davantage les élèves* » *(Kelik, 22 ans, étudiante en Lettres modernes)*

Par ailleurs, il est intéressant de prendre en considération le point de vue des jeunes par rapport aux dimensions de la culture de la jeunesse et la culture scolaire. L'étude de Bernos et Clary (2011 : 11-12) rend compte des opinions des élèves. En ce qui concerne la culture des jeunes, les élèves se focalisent sur certaines particularités, telles que l'âge, la langue et la mode : « La culture de la jeunesse, c'est aussi la crise des ados, quand ils veulent quelque chose et qu'ils se révoltent ». « La culture des jeunes, c'est comment ils parlent, parce que les jeunes, ils parlent plutôt à l'envers, comme on dit, le verlan, ils emploient aussi des mots assez vulgaires ». Pour les jeunes, la mode est très importante. Ils peuvent même être en retard à l'école pour « bien s'habiller ». Inversement, en ce qui concerne la culture scolaire, les élèves estiment que ce sont plutôt les bases de la vie adulte et des connaissances : « La culture scolaire, c'est une des bases de la culture des jeunes ! », « L'école, c'est la base de la vie, pour réussir dans la vie », « Quand on dit 'scolaire', c'est le terme d'école : quand on apprend, quand on fait cours. La culture scolaire, c'est aussi le sport, ce n'est pas forcément qu'intellectuel, c'est toutes les activités que l'on fait dans le cadre de l'école : les devoirs, quand on va sur internet. Il y a plein de choses qui, à la base, ne sont pas dans la culture scolaire, mais qui viennent de la culture scolaire : les livres, et tout ca ! ». Il est évident que les jeunes différencient les caractéristiques des deux cultures ou, du moins, ne voient pas clairement de rapports entre les deux. Ils comprennent la culture scolaire en tant que particulière et éloignée de leur culture[49].

[49] Notamment, selon une enquête du ministère américain réalisée entre 1983 et 2000, 21% des élèves accordent encore de l'intérêt aux contenus scolaires, 28% trouvent les contenus pertinents et 39% les

2.1.. La culture juvénile du point de vue des jeunes enseignants.

À quoi sert la culture juvénile selon nos interviewés ? Leur réponse est presque la même. Il s'agit d'une culture plutôt consommatrice, médiatique : «*Je pense que c'est une culture consommatrice, spontanée, qui vit dans le présent mais ni dans le passé ni dans l'avenir. Au niveau de la consommation, c'est principalement le téléphone portable dernier modèle* » (Fabien, 24 ans, étudiant en STAPS). Fabien voit dans les mains des adolescents les téléphones portables de dernière génération. Hélène estime pour sa part qu'il s'agit d'un monde enrichissant, le risque est toutefois d'être commercial : *« C'est plutôt la culture de la nouvelle technologie, les portables, la musique hip hop, l'électronique, la danse, les vêtements à la mode, et la littérature de science-fiction. C'est enrichissant, mais avec le risque d'être commercial* » (Hélène, 24 ans, PLC2 de Lettres classiques). Frédéric (28 ans, PLC2 de Lettres modernes) est quant à lui plus méfiant. Il observe au fond une culture médiatique, bien organisée par la société des médias : *« Elle est basée principalement sur le monde médiatique, c'est-à-dire qu'elle est encadrée par les grandes entreprises qui possèdent les moyens financiers, comme les séries américaines, parfois des séries françaises, mais assez médiocres. En gros, c'est une culture médiatique, organisée quoi, elle n'est pas très raffinée, voilà. Sur Internet également, tout est entrecoupé de flashs d'informations qui passent très vite ».*

D'autres considèrent que la culture des adolescents n'est pas une culture de qualité et qu'elle rend les jeunes inactifs : *« la culture des jeunes ne vaut pas grand-chose »*[50]. Ils reconnaissent dans le comportement des jeunes le style américain[51], qui est pour eux synonyme de culture de mauvaise qualité *: « C'est une culture américaine, en fait. Je pense qu'avec les films américains, ils regardent beaucoup de*

jugent importants pour leur avenir. Ces pourcentages sont en forte baisse par rapport aux années précédentes. Cependant, au nom des compétences du XXI[e] siècle, le programme américain propose que le système éducatif construise des ponts entre la vie adolescente et l'école afin de pouvoir retrouver sa pertinence (cf. Baumard, 2009 : 165).

[50] Expression dégagé par le questionnaire.

[51] Olivier Donnat (2009) justifie la préférence des jeunes aujourd'hui pour la culture anglo-saxonne, ce qu'il l'attribue à un effet générationnel : « depuis maintenant plusieurs décennies, les jeunes voyagent plus que ne le faisaient leurs aînés, ils sont plus nombreux à avoir vécu à l'étranger, à écouter de la musique anglo-saxonne ou à regarder des séries américaines en version originale. Bref, ces générations ont eu précocement accès à la culture américaine sous toutes ses formes, des produits les plus standardisés aux œuvres les plus confidentielles que s'échangent fans et amateurs, et ont grandi dans des univers culturels largement globalisés où la langue anglaise règne en maître. Dès lors, comment s'étonner que leur rapport à la production française soit différent de celui de leurs aînés ? ».

séries, ils lisent des romans fantastiques, comme « Twilight », puis ils vont dans les supermarchés, dans les magasins et font aussi du sport » (Marianne, 25 ans, PLC2 de Lettres modernes). Certains ont la conviction que *« la culture des jeunes repose sur des principes commerciaux »*. Les adolescents d'aujourd'hui sont soumis aux incitations des publicités et à la loi du marché. En fait, ce qui exaspère les adultes, c'est la consommation exagérée des adolescents et leurs rapides changements de goûts : *« Je crois que la culture des adolescents est une culture passagère. Cela se voit évidemment dans la façon dont les jeunes changent d'amis, de loisirs. À mon avis, c'est mieux qu'ils s'adaptent à la culture scolaire »* (Claire, 24 ans, PLC2 de Lettres classiques).

D'autres sont négativement disposés contre la culture juvénile, parce qu'ils constatent des différences avec leurs années d'adolescence. Même si les personnes interrogées sont jeunes elles aussi, elles sont choquées par le goût du luxe des adolescents d'aujourd'hui dans leur comportement (la mode, les médias), par le nouveau style de musique et le type de relations sociales : *« C'est une culture tournée vers les médias, et la musique rap, américaine et française. Le rock gothique. Mais à partir des années 80, la culture des groupes musicaux est plutôt une culture de consommation, les jeunes ont de plus en plus des goûts de luxe, ou le désir d'être à la mode si vous voulez. Je vois beaucoup de marques. La culture des jeunes est basée, orientée vers la communication, Internet, les réseaux. Ils consomment beaucoup d'images visuelles »* (Maxime, 24 ans, étudiant en STAPS). Généralement, les interviewés ont l'impression qu'à leur époque (nous pouvons penser il y a 10 ans, tout au plus) les choses étaient différentes et plus simples : *« C'est Internet, la mode, les médias, je pense qu'à notre époque on n'avait pas ces choses, mais les jeunes aujourd'hui sont confrontés à beaucoup de choses, et c'est mauvais »* (Joahne, 27 ans, étudiante en STAPS).Ce dernier constat nostalgique pourrait s'entendre comme une banalité[52], mais il s'agit plutôt d'un phénomène social moderne, étant donné que le style de vie change très rapidement depuis quelques années, d'un jour à l'autre.

[52] Comme le déclare Jean-Claude Forquin : «Que le monde change sans cesse, voilà certes une antique banalité. Mais pour ceux qui considèrent le monde actuel, quelque chose de radicalement nouveau a surgi, quelque chose a changé dans le changement même : c'est la rapidité et la perpétuelle accélération de son rythme, et c'est aussi le fait qu'il soit devenu en tant que tel une valeur, et peut-être la suprême valeur, le principe même d'évaluation de toutes choses» (1989 :17).
D'ailleurs, en l'espace de vingt ans (1990-2010), plusieurs changements sont apparus. Donnat (2009) note les changements qui ont transformé l'image des moyens précédents : « les conditions de réception des programmes télévisés se sont améliorées, parallèlement à la diversification considérable de l'offre de programmes, avec le succès des écrans plats et du home cinéma que près d'un ménage sur cinq

Par ailleurs, cette nostalgie pourrait s'interpréter (Buckingham, 2000 : 45) par les craintes et les désirs des adultes vis-à-vis de l'enfance qui ont une vision idéalisée du passé. C'est pourquoi les adultes considèrent négativement la culture des jeunes du fait de leur éloignement progressif de l'enfance.

D'autres estiment qu'une menace plane sur les livres du fait de l'émergence de la culture audiovisuelle (Internet, les vidéos, les BD, les mangas-littérature dessinée japonaise, la science-fiction, les jeux vidéos, les téléphones portables et d'autres médias numériques). En fait, il faut établir ici une distinction entre les lectures et les livres. Évidemment, la lecture des livres dans leur version papier est en déclin chez les adolescents[53], mais il n'est pas certain que la lecture en général soit aussi en déclin, étant donné que les jeunes ont la possibilité de lire des textes sur Internet en version électronique. *« Globalement, la culture des adolescents s'appuie sur la musique, sur les moyens électroniques, la mode, le genre des livres. Je pense que les jeunes aiment bien le fantastique, mais je pense qu'il s'agit plutôt d'une culture de l'Internet et de la télévision, mais plutôt d'Internet parce que les jeunes peuvent tout chercher et tout trouver sur Internet, de la musique, des vidéos, de tout, voilà…» (*Martine, 21 ans, étudiante en Lettres modernes). Sylvie Octobre[54] considère d'ailleurs les enfants et les adolescents d'aujourd'hui comme les acteurs de la révolution numérique, fortement investis dans ces consommations et ces pratiques. Plus précisément, en ce qui concerne leurs lectures, elle soutient que « les ados sont plus nombreux à connaître la culture «savante» que leurs aînés : il y a plus de praticiens amateurs chez les enfants que chez les adultes, ils sont également plus nombreux que les adultes à fréquenter les bibliothèques, à utiliser les ordinateurs ou les jeux vidéos, à écouter de la musique, et

possèdent désormais ; les lecteurs et graveurs de DVD ont presque complètement remplacé les magnétoscopes, les consoles de jeux ont conquis de nouveaux foyers, et les lecteurs MP3 ont démultiplié les facilités d'écoute de la musique, amplifiant encore les ondes de choc du boom musical provoqué il y a maintenant plus de trente ans par l'arrivée de la chaîne hi-fi et du baladeur. Si l'on ajoute le spectaculaire succès des téléphones portables multifonctions, on prend la mesure de l'élargissement considérable des possibilités de consommation, de stockage et d'échange de contenus audiovisuels auquel on a assisté depuis la fin des années 1990, et ce aussi bien dans l'espace privé du domicile qu'ailleurs, compte tenu du caractère souvent nomade des appareils les plus récents ».

[53] Bautelot, Cartier et Detrez soutiennent, dans leur enquête, que ce déclin de la lecture ne s'explique pas par la concurrence avec les autres médias, mais plutôt par la tendance elle-même des adolescents à préférer des sorties entre amis après l'âge de quinze ans au lieu de lire en solitaires (voir Pasquier, 2005 :55).

[54] Elle distingue trois métiers dans la vie de l'enfant selon le contexte : celui de l'enfant (au sein de la famille), celui de l'élève (au sein de l'école) et celui du jeune (dans son groupe d'amis). Les trois métiers sont mis en relation par le métier de consommateur culturel (voir Sylvie Octobre, 2011 : 13-15).

ils ne regardent pas plus-même plutôt moins-la télévision que les adultes » (Octobre, 2008 :32). C'est là une approche optimiste de la culture juvénile.

Cependant, du point de vue d'Olivier Donnat (2009), le développement de la culture numérique et d'internet représente pour les jeunes un nouveau mode d'expression ainsi que de nouveaux modes de diffusion des contenus culturels autoproduits dans le cadre du temps libre. Ce qui signifie que ce sont ces mêmes individus qui choisissent les nouveaux produits pour s'exprimer. Mais, par rapport à ce point de vue, nous pourrions poser les questions suivantes : comment créer le besoin d'expression qui est représenté chaque fois sous une forme différente ? Et qui construit ces différentes formes d' « expression » ? Et pourquoi s'adresse-t-on surtout aux jeunes ?

2.2. Les pratiques culturelles des jeunes enseignants

2.2.1. Qu'est-ce qu'ils font dans leur temps libre?

Il est intéressant d'examiner les pratiques culturelles des jeunes enseignants durant leur temps libre afin de voir s'il y a un rapprochement avec la culture juvénile. Du fait que nos enquêtés n'ont pas de grande différence d'âge avec leurs élèves, il serait important d'émettre l'hypothèse que les deux groupes d'âge ont les mêmes pratiques culturelles. Un tel résultat pourrait nous montrer plus clairement la position des futurs enseignants entre la culture académique et la culture juvénile. C'est pourquoi nous avons tout d'abord collecté une série de pratiques culturelles, telles que les sports, la musique, la danse, la télé, et nous avons demandé à nos enquêtés quel était leur degré de participation à ces pratiques. Nous avons ensuite posé des questions plus détaillées sur leurs sorties, l'utilisation d'internet, leurs préférences musicales et télévisuelles ainsi que leurs lectures.

Tableau 2.1. Les pratiques culturelles des jeunes enseignants

Activités	**%**
Sport	63,5
Sorties, fêtes	59,8
Ecouter de la musique	47,6
Jouer un instrument de musique	12,9
Chanter à un groupe (ou une chorale, etc.)	2,9
Danser	12,4
Rencontrer des amis	62,4
Lire	55,9
Ecrire	15,9
Télé	42,4
Vidéo	18,8
Excursions	12,9
Jeux	14,1
Internet	47,3
Participer à une réunion syndicale ou politique	3,5

En 2008, dans une analyse des pratiques culturelles des Français[55] (Donnat, 2009 : 33), Olivier Donnat révèle que 32% des Français âgés de 15 ans et plus pratiquent une activité physique ou sportive. Selon notre recherche pour les futurs enseignants (voir tableau 2.1.), 63,5% de nos répondants pratiquent un sport au moins deux fois par semaine (plongée, tennis, football, marche, vélo, badminton, yoga, natation, hockey, danse[56], golf, escalade, volley, jogging, basket, judo, rugby, karaté…). Bien évidemment, les candidats en EPS s'adonnent davantage à des

[55] Source : *Pratiques culturelles 2008*, DEPS, ministère de la Culture et de la Communication, 2009.
[56] En particulier, 12,4% de nos répondants dansent régulièrement au moins une fois par semaine.

activités sportives que les autres candidats[57] (presque tous les candidats en EPS font du sport : 96,8%), du fait même de leur discipline (selon DEPP, 2009, les enseignants d'EPS les plus jeunes exercent plus souvent un sport en dehors du cadre scolaire, soit 83% pour les moins de 35 ans). Mais, en ce qui concerne les futurs enseignants en lettres, la moitié d'entre eux ne font pas de sport (50,7%), alors que ceux de sciences physiques pratiquent le sport à un taux élevé (62,5%). Les enseignants en lettres sont moins attirés par les activités sportives étant donné que la nature de leur discipline est plutôt académique. En fait, les résultats montrent que les étudiants font plus de sport (71,2%) que les stagiaires (60,2%), mais sans différence importante[58].

En ce qui concerne les sorties et la participation à des fêtes, nos interviewés ont répondu qu'ils sortaient au moins une fois par semaine à un taux de 59,8% sans différences entre les trois disciplines[59] et qu'ils retrouvaient systématiquement des amis au moins deux ou trois fois par semaine (62,4% de la population). Les candidats en lettres préfèrent rencontrer leurs amis plus que les autres[60] (73,1% de la population en lettres). Par ailleurs, peu participent à des excursions au moins une fois par semaine, soit un faible pourcentage de 12,9% de la population générale. En règle générale, selon l'enquête réalisé par le ministère (Donnat, 2009 : 33), les Français de 15 ans et plus et qui sortent le soir vont au cinéma, selon un pourcentage de 36 %, chez des amis à un taux de 63 % et au restaurant à un taux de 51 %. En effet, plus des deux tiers des Français continuent à exprimer une très nette préférence pour les loisirs, hors de leur domicile.

Ensuite, 47,6% de nos répondants écoutent de la musique presque tous les jours durant leur temps libre, mais seulement 12,9% jouent d'un instrument de musique et 2,9% chantent dans un groupe ou une chorale.

De plus, 55,9% lisent tous les jours, et principalement les stagiaires (stagiaires : 61,9%, étudiants : 42,3%)[61]. Il est évident que, parmi les répondants[62], ce sont les candidats en lettres qui lisent le plus (lettres : 77,1%, EPS : 41,9%, sciences physiques : 40,3%). C'est pourquoi nos résultats montrent que les stagiaires lisent

[57] Il y a des écarts statistiquement significatifs entre les trois disciplines en ce qui concerne les activités sportives : x2: 20,7%, df : 2, p : 0 (p<.05).
[58] X2 : 1,9, df : 1, p : 0,2 (p>.05).
[59] X2 : 1,2, df : 2, p :0,5 (p>.05).
[60] X2 : 7, df : 2, p : 0,03 (p<.05).
[61] On relève des écarts significatifs : X2 : 5,6, df : 1, p : 0,02 (p<.05).
[62] Il y a des écarts significatifs entre les disciplines en ce qui concerne les lectures : X2 : 24,2, df : 2 : 0 (p<.05).

plus que les étudiants, parce que la plupart des répondants en lettres (77,6%) de notre enquête font partie de la population des stagiaires. Ce sont les futurs enseignants en lettres qui font la différence[63]. De même, un faible pourcentage d'entre d'eux écrivent chaque jour (15,9%) durant leur temps libre, notamment ceux de lettres (lettres : 31,3%, EPS, 9,7%, contre 4,2% en sciences physiques)[64].

Par ailleurs, ils regardent la télé tous les jours 42,4%, mais les futurs enseignants en lettres la regardent moins que les autres[65] (lettres : 29,9%, EPS : 64,5%, sciences physiques : 44,4%). Les jeunes qui regardent des vidéos ou des DVD au moins deux ou trois fois par semaine représentent 18,8 % de la population totale. Ils s'adonnent à des jeux deux ou trois fois par semaine selon un faible taux (14,1 %), alors que 36 % des Français de 15 ans et plus jouent à des jeux vidéos (Donnat, 2009 : 33). Les jeunes Français de 15 à 19 ans consacrent leur temps à des jeux vidéos selon un taux de 86 %.

De plus, 47,3% de notre population utilisent internet tous les jours, mais il est intéressant d'examiner à ce propos les différences entre les trois disciplines[66] (voir Tableau 2.2.). Sans observer d'écarts significatifs, on peut cependant noter que les futurs enseignants en sciences physiques utilisent internet plus souvent que ceux des autres disciplines (sciences physiques : 52,1%, EPS : 45,2%, lettres : 43,3%). Dans une certaine mesure, les enseignants en sciences physiques sont d'ailleurs familiarisés avec les moyens informatiques. Par ailleurs, nous constatons un écart significatif[67] entre les étudiants et les stagiaires dans l'utilisation d'internet (voir Tableau 2.3.). Les stagiaires utilisent internet plus (54,7%) que les étudiants (30,8%). De même, selon nos entretiens, il semble que les stagiaires utilisent beaucoup internet pour la préparation des cours ou la recherche de documents en ce qui concerne la didactique et la pédagogie, alors que les étudiants l'utilisent pour la préparation des concours.

« En majorité, actuellement, ce sont les sites pour le concours, sinon j'utilise ma boîte e-mails, et la musique qu'on me propose gratuitement. Pas de chargement. Facebook ne m'intéresse pas » (Maxime, 24 ans, étudiant en STAPS).

[63] Dans notre enquête, les écarts entre les trois disciplines sont significatifs en ce qui concerne le statut (étudiants-stagiaires) : x2 : 17, df : 2, p : 0 (p<.05).
[64] Les écarts sont significatifs : x2 : 20,3, df : 2, p : 0 (p<.05).
[65] Il y a des écarts significatifs : x2 : 10,6, df : 2, p : 0,005 (p<.05).
[66] La corrélation entre la discipline et l'utilisation d'internet ne donne pas d'écarts statistiquement significatifs : X2 : 1,2, df : 2, p : 0,6 (p>.05).
[67] X2 : 8,3, df :1, p : 0,004 (p<.05).

« Je suis en permanence connecté à Internet, principalement pour préparer mes cours » (Rémi, 22 ans, PLC2 de physique).

Tableau 2.2. L'utilisation quotidienne d'Internet selon la discipline des futurs enseignants

Discipline	**Oui**		**Non**		**Total**	
	N	%	N	%	N	%
Lettres	29	43,3	38	56,7	67	100
EPS	14	45,2	17	54,8	31	100
Sciences physiques	37	52,1	34	47,9	71	100
Total	**80**	**47,3**	**89**	**52,7**	**169**	**100**

Tableau 2.3. L'utilisation quotidienne d'Internet selon le statut des futurs enseignants.

Statut	**Oui**		**Non**		**Total**	
	N	%	N	%	N	%
Etudiant	16	30,8	36	69,2	52	100
Stagiaire	64	54,7	53	45,3	117	100
Total	**80**	**47,3**	**89**	**52,7**	**169**	**100**

En ce qui concerne Internet, la majorité des répondants l'utilisent pour la recherche de documents, de périodiques et de livres (91,8%), ainsi que pour rédiger et recevoir des e-mails (97,1%). Plus de la moitié l'utilisent pour écouter de la musique (64,7%), regarder des vidéos (54,7%), communiquer sur Facebook (54,1%) et une minorité l'utilisent pour aller sur d'autres réseaux de discussions institutionnels d'enseignants (24,7%) ou pour les sports ou les jeux (7,1%). On constate des écarts significatifs[68] seulement en ce qui concerne Facebook. Plus précisément, les futurs enseignants candidats en EPS semblent communiquer davantage sur Facebook (74,2%) que les futurs enseignants des trois autres disciplines (voir Tableau 2.4.) **:**

[68] X2 : 6,7, df : 2, p : 0,03 (p<.05).

« Beaucoup d'e-mails, de réseaux sociaux, comme Facebook, de recherches documentaires, des informations concernant la pédagogie, le monde des enseignants. Facebook me permet d'avoir contact avec d'anciens amis, avec des amis que je ne pourrais pas voir facilement à cause de la distance » (Fabien, 24 ans, étudiant en STAPS). Viennent ensuite les futurs enseignants de sciences physiques (52,8%) et enfin, à un taux plus modéré (46,3%), ceux de lettres. Globalement, Facebook permet également à nos enquêtés d'échanger des informations ou des photos avec leurs amis qui se trouvent éloignés et avec leurs collègues.

Tableau 2.4. L'utilisation de Facebook selon la discipline des futurs enseignants

Discipline	J'utilise Facebook		Je n'utilise pas Facebook		**Total**	
	N	%	N	%	N	%
Lettres	31	46,3	36	53,7	67	100
EPS	23	74,2	2	25,8	31	100
Sciences physiques	38	52,8	34	47,2	72	100
Total	**92**	**54,1**	**78**	**45,9**	**170**	**100**

«« Je suis complètement accro à Internet . J'adore communiquer par e-mail, sur Facebook aussi. C'est intéressant Facebook, pas mal, il y a des mauvais côtés, mais on peut communiquer avec des personnes qui vivent très loin. On partage aussi des photos. Avec Facebook, je suis aussi en contact avec les collègues pour les infos, par exemple pour les grèves au collège » (Lucie, 25 ans, PLC2 de lettres modernes).

« Tout, des e-mails, Facebook, Internet, beaucoup pour trouver des textes, les sites de pédagogie et des sites d'échanges entre profs. J'utilise Facebook, parce que la plupart de mes amis ont Facebook ou bien ils sont à l'étranger et voilà, c'est facile, la communication » (Marianne, 25 ans, PLC2 de lettres modernes).

Ensuite, le pourcentage de participation des futurs enseignants à une réunion syndicale ou politique est très faible (3,5% de la population), à raison d'une ou deux

fois par semaine. Par ailleurs, un faible taux (7,6%) pratique d'autres activités (activités familiales, études doctorales, photographie, etc.).

Plus spécifiquement, en ce qui concerne leurs sorties, nos données quantitatives indiquent que le théâtre est une sortie plutôt appréciée. Ainsi, 50,6% des participants à notre enquête optent pour cette activité pour leurs loisirs. Toutefois, une corrélation[69] avec la discipline nous montre que ce sont les futurs enseignants en lettres qui sont plus précisément amateurs de théâtre (20,9% y vont souvent, 64,2% y vont parfois), alors que 48,4% des futurs enseignants en EPS et 54,2% d'enseignants de sciences physiques n'y vont jamais. Cette donnée est un indicateur du capital culturel des enseignants des lettres issus des couches supérieures et qui ont plutôt des intérêts artistiques.

En revanche, 70,6% de la population générale, soit un fort pourcentage, déclarent qu'ils ne vont jamais assister à des concerts classiques et il est important de noter[70] que ce sont principalement les futurs enseignants en EPS qui se désintéressent des concerts de musique classique (93,5% de leur population ne vont jamais), mais les futurs enseignants en lettres y assistent parfois, selon un taux de 41,8%. De même, 75,3% ne vont jamais à des concerts de jazz alors que les futurs enseignants en lettres[71] assistent parfois à ce genre de concert selon un taux modéré (28,4%). Enfin, 32,9% de notre échantillon vont parfois à un concert de rock, en particulier les futurs enseignants en lettres, un peu plus souvent que les autres[72] (parfois : lettres 37,3%, EPS 25,8%, sciences physiques 31,9%).

Ensuite, le cinéma semble être une sortie de loisirs habituelle dans le programme de nos répondants. Notamment, 41,2% de la population générale vont souvent au cinéma et 51,2% parfois. Seuls 7,6% déclarent qu'ils n'y vont jamais. Plus analytiquement[73], les futurs enseignants en lettres vont au cinéma plus souvent que les autres, selon un taux de 58,2% (EPS : 41,9%, sciences physiques : 25%). Plus particulièrement, l'enquête sur les sorties nocturnes des jeunes Français (Donnat, 2009) montre que les jeunes de 15 à 19 ans vont au cinéma à un taux de 67 % (16% sont allés au cinéma 1 ou 2 fois au cours de l'année 2008, 14 % d'entre eux 3 ou 4 fois, 32 %, 5 à 11 fois et 29 % 12 fois ou plus).

[69] Les écarts sont statistiquement significatifs : X2 : 27,8, df : 4, p : 0 (p<.05).
[70] Il y a des écarts statistiquement significatifs : X2 : 23,4, df : 4, p : 0 (p<.05).
[71] Pas d'écarts statistiquement significatifs : X2 : 5,2, df : 4, p : 0,3 (p>.05).
[72] Il n'y pas d'écarts statistiquement significatifs : X2 : 1,9, df : 4, p : 0,8 (p>.05).
[73] Les écarts sont significatifs : x2 : 19,3, df : 4, p : 0,001 (p<.05).

Par contre, la participation des futurs enseignants de notre enquête aux fêtes foraines ou locales est plutôt faible (59,4% de la population n'y vont jamais). Cependant, les visites dans les musées ou dans les expositions sont fréquentes (20% y vont souvent et 58,8% y vont parfois). Et, notamment, les futurs enseignants en lettres vont souvent dans les musées à un taux de 34,3% et parfois à un taux de 58,2%, alors que les futurs enseignants des deux autres disciplines y vont de temps en temps (parfois : EPS 58,1%, sciences physiques 59,7%)[74].

En ce qui concerne les rencontres sportives, un faible pourcentage des interrogés, soit 11,2%, assistent souvent à des matches. Et, bien évidemment, les futurs enseignants en EPS y assistent plus souvent que les autres[75] (souvent : EPS 35,5%, lettres 1,5%, sciences physiques 9,7%) alors que 80,6% des futurs enseignants en lettres et 52,8% en sciences physiques n'y assistent jamais.

2.2.2. Les films au cinéma

Pour 44% des Français âgés de 15 ans et plus, les films comiques (Donnat, 2009 : 108) arrivent toujours en tête, au même niveau qu'en 1997, devant les films d'action (31 %) et les films policiers enregistrent une progression sensible (28 %). On peut dire toutefois que les moins de 35 ans préfèrent les films américains (55 % des jeunes de 15 à 19 ans préfèrent les films américains) tandis que les 45 ans et plus penchent très nettement du côté des films français. Les 35-44 ans sont pour leur part dans une position intermédiaire et se déclarent plus que les autres indifférents à la provenance des films (Donnat, 2009 : 111).

Néanmoins, dans notre enquête, sans écarts entre les futurs enseignants des trois disciplines, on observe une préférence pour les films culturels plus que pour les films commerciaux. Au cours des entretiens, les enquêtés ont exprimé leur désaffection pour les films d'action américains, mal réalisés, selon eux : *« Je préfère les documents, les films historiques, les films de grands réalisateurs, pas vraiment les films d'action ou de science fiction, pas les films américains quoi. Pas tous les films français, mais des films qui sont intéressants »* (Emmanuel, 25 ans, étudiant en STAPS). Même si le cinéma est une distraction de masse, nos répondants semblent sélectionner attentivement les films et adopter une position critique.

[74] Il y a des écarts significatifs : x2 : 24, df : 4, p : 0 (p<.05).
[75] Il y a des écarts significatifs : x2 : 43, df : 4, p : 0 (p<.05).

« Je ne suis pas très classique, je préfère des films divertissants, parfois des drames. Un très grand film que j'ai vu était ¨Entre les murs¨*, par exemple, un film sur l'école, qui préconisait une meilleure attitude dans les établissements scolaires. Micro-vision. Macro-vision, c'est un film plus proche de la réalité »* (Maxime, 24 ans, étudiant en STAPS).

« En fait, j'aime bien les films qui ont un intérêt, des comédies, des films tragiques, romantiques, historiques aussi, en tout cas des films qui sont esthétiques, c'est-à-dire artistiques, bien filmés. Je préfère les films en version originale, en version française, mais aussi de toutes nationalités, les films chinois, ou de beaucoup de d'autres nations différentes, d'Asie, ça c'est varié » (Martine, 21 ans, étudiante en lettres modernes).

2.2.3. Les soirées

La majorité des répondants vont souvent au restaurant (48,2%) ou parfois (46,5%), sans différences significatives entre les trois disciplines[76]. Mais ils ne fréquentent pas beaucoup les discothèques pour s'amuser, et 61,2% de notre population n'y vont jamais. Ce sont les futurs enseignants en EPS qui y vont le plus souvent[77] (parfois : EPS 54,8%, lettres 22,4%, sciences physiques 29,2%). En revanche, ils vont souvent dans les cafés (41,2%), et les futurs enseignants en lettres plus souvent que les autres[78] (lettres : 56,7%, EPS : 35,5%, sciences physiques : 29,2%). Il apparaît d'après les résultats de notre enquête que la sortie la plus appréciée des jeunes enseignants est le dîner chez des amis (59,4% de la population générale vont souvent dîner chez des amis), sans écarts significatifs[79] entre les trois disciplines (lettres : 65,7%, EPS : 54,8%, sciences physiques : 55,6%). Il semble que les soirées organisées chez des amis soient la principale sortie, étant donné que ce type de distraction ne coûte pas très cher. Ce qui montre que, même s'ils ont un salaire, les jeunes enseignants comptent leurs dépenses pour leurs sorties, qui sont parfois coûteuses. De même, l'enquête relative aux sorties nocturnes des jeunes Francais

[76] X2 : 2,8, df : 4, p : 0,6.
[77] Il y a des écarts significatifs : x2 : 13,4, df : 4, p : 0,01 (p<.05).
[78] Il y a des écarts significatifs : x2 : 11,7, df : 4, p : 0,02 (p<.05).
[79] X2 : 4, df : 4, p : 0,4 (p>.05).

(Donnat, 2009) montre que les jeunes de 15 à 19 ans préfèrent aller chez des amis à 78 %, alors que 53 % vont au restaurant et que 63 % d'entre eux aiment retrouver des amis au café ou à l'extérieur.

2.2.4. Les préférences musicales et télévisuelles

En ce qui concerne les préférences musicales, le genre le plus apprécié est le rock (22,5%), suivi de la variété française (17,3%) puis de la musique classique (13,9%).Toutefois, les répondants écoutent aussi du pop (12,4%), du jazz (9,7%), de la musique exotique (musique latine, reggae, musique orientale, etc. : 9,7%), du rap, du hip hop, de la musique punk (8,6%) et de la musique de danse (5,6%).

De plus, nous avons demandé à nos répondants de préciser quel genre d'émission télévisée ils préféraient regarder. Plus de la moitié (54,4%) regardent souvent des films, des comédies et des téléfilms. Les futurs enseignants en EPS regardent ce type d'émissions plus souvent que les autres, mais on n'observe pas d'écarts significatifs[80] (EPS : 64,5%, lettres : 50,7%, sciences physiques : 53,5%). Ensuite, 45,6% des répondants regardent souvent aussi des séries et des feuilletons, et ce sont les futurs enseignants en sciences physiques qui regardent plus souvent que les autres[81] ce type d'émissions (sciences physiques : 53,5%, lettres : 41,8%, EPS : 35,5%). Cependant, 66,9% des répondants ne regardent jamais de variétés, sans écarts entre les trois disciplines. Et 63,9% ne regardent jamais d'émissions théâtrales[82] et, plus généralement, ne regardent pas beaucoup la télévision :

« En général, je ne regarde pas la télé, sauf les informations, mais ça m'arrive de regarder des films et, parfois, avec mes parents des émissions politiques, culturelles. De temps en temps, j'aime les regarder avec eux » (Martine, 21 ans, étudiante en lettres modernes).

« Je n'ai pas la télé chez moi. Je m'informe sur l'actualité par la radio et internet » (Pascal, 30 ans, étudiant en lettres modernes).

[80] X2: 6,2, df : 4, p: 0,2 (p>.05).
[81] X2: 4, df : 4, p: 0,4 (p>.05).
[82] Cependant, les futurs enseignants en lettres regardent plus souvent que les autres des émissions théâtrales (en regardent souvent : lettres 14,9%, EPS 6,5%, sciences physiques 2,8%), mais sans écarts significatifs : x2 : 7,8, df : 4, p : 0,1 (p>.05).

Un taux important (42%) de la population totale regardent quelquefois des émissions musicales, et plus particulièrement les futurs enseignants en EPS (parfois : EPS à 54,8%, lettres à 43,3%, sciences physiques à 35,2%)[83]. Un taux modéré de 25,4% regarde également souvent des émissions culturelles, notamment les futurs enseignants de lettres (souvent : lettres 35,8%, EPS 19,4%, sciences physiques 18,3%)[84].

Un taux modéré (18,3%) regarde aussi des documentaires et des films d'aventures, et plus souvent les futurs enseignants d'EPS (en regardent souvent : EPS 25,8%, sciences physiques 16,9%, lettres 16,4%)[85].

Ensuite, 24,9% de la population préfèrent suivre des émissions sportives et, bien évidemment, majoritairement les futurs enseignants en EPS, avec des écarts significatifs[86], alors que ceux de lettres sont minoritaires (en regardent souvent : EPS 64,5%, sciences physiques, 28,2%, lettres 3%). Nous pouvons relever des différences[87] entre les deux sexes en ce qui concerne ce type d'émissions. En particulier, les hommes de notre échantillon regardent souvent des émissions sportives à un taux élevé (42,5%), alors que seules 11,5% des femmes en regardent souvent.

En outre, 47,3% suivent souvent des émissions d'information, notamment les futurs enseignants en EPS (en regardent souvent : EPS 51,6%, sciences physiques 49,3%, lettres 43,3%)[88]. Mais il est intéressant de noter que 40,3% des futurs enseignants en lettres ne regardent jamais d'émissions d'information. Un taux modéré de 21,9% suivent souvent les débats, sans différences importantes cependant[89]. Les futurs enseignants en lettres en regardent plus souvent que les autres (souvent : lettres 26,9%, EPS 25,8%, sciences physiques 15,5%).

Par ailleurs, la majorité d'entre eux (64,5%) ne regardent quasiment jamais les jeux télévisés. Ce sont les futurs enseignants en EPS qui regardent ce type d'émissions plus souvent que les autres[90], mais à un taux modéré (en regardent

[83] X2 : 7,2, df : 4, p : 0,1 (p>.05).
[84] X2 : 7,7, df : 4, p : 0,1 (p>.05).
[85] X2 : 5,2, df : 4, p : 0,3 (p>.05).
[86] X2 : 51, df : 4, p : 0 (p<.05).
[87] X2 : 23, df : 2, p : 0 (p<.05).
[88] Il y a des écarts statistiquement significatifs : x2 : 10, df : 4, p : 0,03 (p<.05).
[89] Il n'y pas des écarts significatifs : x2 : 7,3, df : 4, p : 0,1 (p>.05).
[90] Il y a des écarts statistiquement significatifs : x2 : 11,6, df : 4, p : 0,02 (p<.05).

souvent : EPS 16,1%, sciences physiques 9,9%, lettres 1,5%). La majorité (60,4%) d'entre eux ne regardent pas non plus de dessins animés.

2.2.5. Les lectures

Selon l'enquête portant sur les lectures des Français (Donnat, 2009 : 141-162), le recul de la presse quotidienne est essentiellement dû, aujourd'hui comme hier, à la diminution du nombre de lecteurs de quotidiens : de moins en moins de Français lisent chaque jour un journal, ce qui a pour effet de grossir les rangs des lecteurs occasionnels et des non-lecteurs. Ce recul, dont les origines sont bien antérieures à l'émergence d'Internet ou de la presse gratuite, touche aussi bien la presse nationale que régionale : 11 % des Français lisent un quotidien national plus d'une fois par semaine contre 13 % en 1997, et 32% lisent un quotidien régional contre 38 % en 1988.

Dans le cas des livres, la baisse des grands et des moyens lecteurs s'est poursuivie. Cette tendance, bien antérieure à l'apparition d'Internet, a continué sensiblement au même rythme qu'au cours de la décennie précédente. En particulier, 58 % des Français de 15 à 24 ans lisent un quotidien, parmi lesquels 10 % tous les jours ou presque. De plus, 78 % des Français de 15 à 24 ans ont lu un livre durant l'année 2008, et 15 % d'entre eux 20 livres et plus. Les jeunes de 15 à 19 ans à un taux de 16 % lisent un quotidien payant plus d'une fois par semaine et la même proportion de jeunes lisent un quotidien gratuit. En outre, 52 % lisent un magasine ou une revue et 25 % ont déjà lu la presse sur Internet. Par ailleurs, 22 % des jeunes de 15 à 19 ans n'ont pas lu un livre durant l'année 2008 et 28 % ont lu de 1 à 4 livres, 13 % de 5 à 9 livres, 19 % de 10 à 19 livres et 19 % 20 livres et plus.

Nous observons que 25,3% de notre population lit souvent des magazines. Ceux qui en lisent le plus sont les futurs enseignants en lettres et ceux qui en lisent le moins sont les futurs enseignants en sciences physiques (lettres : 32,8%, EPS : 32,3%, sciences physiques : 15,3%)[91]. Ce qui s'explique par le fait que 14,2 % des femmes, issues des lettres (voir plus bas) lisent des magazines féminins.

Les lecteurs de magazines lisent avant tout des magazines scientifiques et spécialisés (44,7%) sur les sciences physiques, la pédagogie, la littérature, la

[91] Il y a des écarts statistiquement significatifs : x2 : 9,7, df : 4, p : 0.05 (p<.05).

psychologie, la philosophie et l'histoire. Viennent ensuite les quotidiens et les magazines d'actualité (25,5%) comme Libération, Le Times, Le Point, Le Monde Diplomatique, suivis des magazines de mode, plutôt préférés par les femmes (14,2%) comme Cosmopolitan, L'officiel de la mode, puis les magazines sportifs (10,6%) et, enfin, les magazines de cinéma et de télé (9,2%) (Télérama, Vertigo, etc.).

En outre, la majorité de la population (82,9%) lit généralement des livres. En corrélation avec la discipline, on relève des écarts statistiquement significatifs[92]. Plus précisément, 100% des futurs enseignants en lettres déclarent qu'ils lisent des livres, mais non pas les enseignants de sciences physiques (82,9%) et ceux d'EPS (63,9%). Une fois de plus, ce sont les enseignants en lettres qui différencient les données, ainsi que le confirment également nos données qualitatives :

« Je lis de la littérature classique de tous les siècles. Cette année, en fait, je lis de la littérature française principalement à cause du concours mais, globalement, j'aime bien lire la littérature française et étrangère. J'aime bien Dostoïevski, après, la littérature anglaise, pas mal, en VO ou en traduction, ça dépend de la taille. Après, des romans policiers. J'aime aussi la littérature fantastique, contemporaine aussi. En tant que prof candidat de français, oui je lis beaucoup tous les jours » (Martine, 21 ans, étudiante en lettres modernes).

Cependant, il est intéressant d'examiner les résultats et les différences entre les trois disciplines par rapport aux genres de livres.

Plus analytiquement, 91,5% lisent des romans. Parmi ceux qui lisent des romans (voir Tableau 2.5.) les futurs enseignants en lettres sont les meilleurs lecteurs (100%) avec des différences importantes[93] par rapport aux futurs enseignants des autres disciplines (sciences physiques : 91,3%, EPS : 71,4%). En ce qui concerne les ouvrages scientifiques (voir Tableau 2.6.), seuls 23,4% en lisent et, bien évidemment, ce sont les futurs enseignants en sciences physiques qui font la différence[94]. Ensuite, 47,8 d'entre eux lisent des ouvrages scientifiques, mais non les futurs enseignants en EPS (17,9%) ni les futurs enseignants en lettres seulement 9%. Aussi, 41,1% lisent des livres historiques, et les futurs enseignants en EPS sont les meilleurs lecteurs,

[92] X2 : 33,5, df : 2, p : 0 (p<.05).
[93] X2 : 20,7, df : 2, p : 0 (p<.05).
[94] X2 : 23,6, df : 2 p : 0 (p<.05)

avec un faible écart avec les lecteurs de lettres (EPS : 50%, lettres : 47,8%, sciences physiques : 26,1%)[95]. Et 30,5% lisent des poèmes et, bien évidemment, les littéraires sont les principaux lecteurs (62,7% de leur population), alors qu'aucune personne des sciences physiques ne lit de poèmes (0%), et seulement 3,6% en ce qui concerne les futurs enseignants d'EPS[96].

Tableau 2.5. La lecture de romans selon la discipline des futurs enseignants

Discipline	Je lis des romans		Je ne lis pas de romans		**Total**	
	N	%	N	%	N	%
Lettres	67	100	0	0	67	100
EPS	20	71,4	8	28,6	28	100
Sciences physiques	42	91,3	4	8,7	46	100
Total	**129**	**91,5**	**12**	**8,5**	**141**	**100**

Tableau 2.6. La lecture d'ouvrages scientifiques selon la discipline des futurs enseignants

Discipline	Je lis des ouvrages scientifiques		Je ne lis pas d'ouvrages scientifiques		**Total**	
	N	%	N	%	N	%
Lettres	6	9	61	91	67	100
EPS	5	17,9	23	82,1	28	100
Sciences physiques	22	47,8	24	52,2	46	100
Total	**33**	**23,4**	**108**	**76,6**	**141**	**100**

En ce qui concerne les livres de sociologie, de psychologie et de pédagogie, nous voyons que le premier genre est lu par un faible pourcentage (16,3%) de la population générale, le deuxième par 12,1% et le troisième genre par 24,1%. Pour ce

[95] Il y a des écarts statistiquement significatifs : x2 : 6,4, df : 2, p :0,04 (p<.05).
[96] Il y a des écarts significatifs : x2 : 62,5, df : 2, p :0 (p<.05).

qui est de la sociologie, les futurs enseignants en EPS sont les meilleurs lecteurs 35,7%[97] (lettres : 17,9%, sciences physiques : 2,2%). Même si, en psychologie, il n'y pas d'écarts significatifs[98] les futurs enseignants en lettres et en EPS lisent plus que ceux qui sont en sciences physiques (lettres : 14,9%, EPS : 14,9%, sciences physiques : 6,5%). Et il est intéressant d'observer qu'en ce qui concerne la pédagogie (voir Tableau 2.6.) les principaux lecteurs sont également les futurs enseignants en EPS, à un taux de 53,6% (lettres : 20,9%, sciences physiques : 10,9%)[99]. Il semble que les futurs enseignants en EPS soient plus intéressés que les autres par ces trois genres des sciences humaines et sociales[100].

Tableau 2.6. La lecture des livres pédagogiques selon la discipline des futurs enseignants

Discipline	Je lis des livres pédagogiques		Je ne lis pas des livres pédagogiques		**Total**	
	N	%	N	%	N	%
Lettres	14	20,9	53	79,1	67	100
EPS	15	53,6	13	46,4	28	100
Sciences physiques	5	10,9	41	89,1	46	100
Total	**34**	**24,1**	**107**	**75,9**	**141**	**100**

Un taux de 14,9% sont intéressés par les livres politiques et 14,9% s'intéressent aux ouvrages économiques. En ce qui concerne les livres consacrés à la religion, 10,6% sont intéressés, et les futurs enseignants en lettres sont les plus gros lecteurs (lettres : 17,9%, EPS : 7,1%, sciences physiques : 2,2%)[101]. Plus que les autres, 20,6% des futurs enseignants en lettres s'intéressent aux ouvrages philosophiques (lettres : 31,3%, EPS : 14,3%, sciences physiques : 8,7%)[102]. Il en va de même pour le domaine des arts dont les futurs enseignants en lettres sont les

[97] Ce taux concerne la population en EPS.
[98] X2 : 2, df : 2, p : 0,4 (p>.05).
[99] X2 : 23,6, df : 2 p : 0 (p<.05).
[100] Voir aussi plus haut pour la lecture des ouvrages pédagogiques.
[101] X2 : 7,5, df : 2, p : 0,02 (p<.05).
[102] X2 : 9,4, df : 2, p : 0,009 (p<.05).

principaux lecteurs (lettres : 59,7%, EPS : 0%, sciences physiques : 8,7%)[103]. Enfin, un petit pourcentage de 9,2% lisent d'autres genres : science-fiction, livres d'aventures, humour, sports, théâtre et livres de cuisine.

De plus, 32,9% des répondants s'adonnent à l'écriture (d'articles, de documents, de romans, de poèmes, de pièces de théâtre, de petits scénarios, etc.). Ainsi, la moitié (50,7%) des répondants en lettres[104] écrivent dans les genres mentionnés, contre 35,5% des futurs enseignants en EPS[105] et un faible taux de 15,3% en sciences physiques (rédaction d'articles notamment). Les principaux genres pratiqués sont les petits scénarios ou les textes de théâtre (32,1%), les poèmes (19,6%), les articles (17,9%), les romans (16,1%) et les documents (14,3%).

2.2.6. Les lectures de jeunesse

Toutefois, au-delà de cette image intellectuelle des jeunes enseignants, telle qu'elle se manifeste dans les questionnaires, les mêmes personnes ont exprimé aussi dans nos entretiens une préférence particulière pour les lectures de jeunesse. D'autres lisent des bandes dessinées, d'autres encore des contes pour enfants, mais tous semblent éprouver un grand plaisir à ces lectures.

On peut avancer deux explications : la première est qu'ils veulent être proches des jeunes pour mieux les comprendre, comme dans le cas de Clémence :

« Oui, j'aime bien les romans classiques et j'aime bien les romans policiers aussi, mais cette année je lis surtout des romans pour les enfants, pour la jeunesse, parce que ça aide à être proche au niveau de la Sixième, de la Troisième (Clémence, 22 ans, PLC2 de lettres classiques).

La deuxième explication est qu'ils sont eux-mêmes jeunes, tout simplement, et que cette préférence semble donc être naturellement adaptée à leur âge, comme dans le cas de Claire, de Laure et d'Amélie. Notamment, selon l'enquête du ministère de la Culture et de la Communication en 2008, les lectures préférées des jeunes de 15 à 19 ans sont les bandes dessinées ou les mangas pour 35 %, les romans policiers pour

[103] 31,2% de la population générale lisent des livres d'art. On peut d'ailleurs noter des écarts significatifs entre les trois disciplines et les lectures des arts : x2: 49, df : 2, p : 0 (p<.05).
[104] La corrélation nous donne des écarts significatifs : x2 : 19,9, df : 2, p :0 (p<.05).
[105] Principalement des documents.

17 %, les autres romans pour 18 %, les livres sur l'histoire pour 6 % et les manuels pratiques pour 5 % d'entre eux.

« Alors plusieurs choses, je lis beaucoup de romans policiers actuels, américains, français, des romans du XIX^e^ siècle, notamment, des pièces du théâtre, je lis aussi des poèmes, les bandes dessinées qui sortent actuellement, des séries, des choses plus modernes en fait » (Claire, 24 ans, PLC2 de lettres classiques).

« Oui, ça peut m'arriver, je lis des livres par plaisir cette année, si je peux, du fait du manque de temps. Je lis des romans, le dernier était Harry Potter 4 » (Laure, 23 ans, étudiante en STAPS).

« Surtout des romans. J'aime bien lire des romans du XIX^e^ ou du XX^e^ siècle et des contemporains. Par exemple j'aime Victor Hugo, et Émile Zola, mais aussi des romans fantastiques, des livres d'aventures comme ceux de Tolkien, et après des policiers américains, la série de Harry Potter en anglais » (Amélie, 26 ans, PLC2 de physique).

2.3. Les jeunes enseignants entre culture scolaire et culture juvénile

Il est également important d'analyser la position des stagiaires par rapport à la culture des jeunes et à la culture académique. Notre échantillon de stagiaires comprend deux groupes[106] en ce qui concerne ce sujet. Certains estiment que la culture scolaire doit s'adapter à la culture des jeunes (41,5% des stagiaires) tandis que d'autres pensent que la culture des jeunes doit s'adapter à la culture académique (40,7% des stagiaires). Ce sont notamment les stagiaires en EPS qui soutiennent l'adaptation de la culture académique à la culture des adolescents (voir tableau 2.1.), alors que les autres défendent l'opinion inverse (et sont favorables à une adaptation à la culture des jeunes : EPS 83,3%, Sciences physiques 38,9%[107], Lettres 34,6%)[108]. Il

[106] Cependant 17,8% ont répondu « Ne sais pas »

[107] Il semble notamment (voir Aldebert, 2009 : 23-25) que la physique et la chimie soient directement « victimes du désamour » des élèves, qui « *boudent* » les matières scientifiques dans le programme scolaire. Les professeurs estiment donc que les sciences physiques doivent se transmettre aux élèves à partir des représentations de la « vraie vie ». En particulier, Pierre Aldebert souligne (p. 25) : « Pour le primaire et le collège, il faut essayer de présenter une science plus proche du quotidien, une science en clin d'œil pour faire aimer ces disciplines aux élèves et leur donner l'envie de continuer à pratiquer.

va de soi que les stagiaires en EPS, du fait généralement de leur formation pédagogique-professionnelle spécifique, ont développé un comportement plus ouvert aux besoins des élèves. En outre, leur matière (l'éducation physique et sportive) permet un contact plus direct avec les élèves. Au contraire, les stagiaires de Lettres et de Sciences physiques défendent davantage la culture académique (notamment ceux de Lettres en raison du caractère intellectuel de leur matière). Ils ont reçu une formation plus académique que professionnelle, en rapport avec les principes de la culture universelle. On pourrait donc prétendre que la question de la formation explique les différentes positions des stagiaires face aux jeunes générations. Il y a toutefois une autre explication apportée par les recherches sociologiques précédentes, qui montrent que les enseignants issus des couches sociales supérieures sont plus proches de la culture scolaire (Tupin, 2004 : 26). Bien évidemment, les stagiaires de Lettres[109] sont davantage touchés par ce constat. On a vu que 49,2% d'entre eux avaient des parents qui appartenaient à la catégorie des cadres et des professions intellectuelles supérieures, et 52,9% d'entre eux ont des parents diplômés de l'enseignement supérieur.

Tableau 2.1. La question de la culture juvénile/académique selon les stagiaires de trois disciplines

Discipline	Adaptation de la culture académique à la culture juvénile		Adaptation de la culture juvénile à la culture académique		NSP		**Total**	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Lettres	18	34,6	26	50	8	15,4	52	100
EPS	10	83,3	2	16,7	0	0	12	100
Sciences physiques	21	38,9	20	37	13	24,1	54	100
Total	**49**	**49,5**	**48**	**40,7**	**21**	**17,8**	**118**	**100**

Pour le lycée, je pense qu'il faut encore mettre en avant le même type de science expérimentale mais en ayant bien présent à l'esprit que la problématique est différente ».

[108] On relève des écarts significatifs : x2 _: 12,2, df : 4, p : 0,02 (p<.05)

[109] Généralement, on a vu que les enseignants de Lettres étaient davantage marqués par leur origine sociale en ce qui concerne leurs parcours que les enseignants des autres disciplines (Voir chapitre IV).

Toutefois, notre enquête démontre également que les stagiaires des trois disciplines qui ne pratiquent jamais dans la classe le cours magistral comme méthode pédagogique (57,1%).) sont plutôt favorables[110] à l'adaptation de la culture académique à la culture des jeunes. Ce qui implique donc une certaine contradiction entre les positions des stagiaires par rapport à la culture générale et à la pratique dans la classe. En effet, leurs idées se heurtent au terrain et on observe globalement un fossé entre la formation universitaire et la réalité de l'enseignement. «*Il faut oublier tout cela que j'ai appris à l'université, parce qu'il y a une certaine distance entre les savoirs universitaires et l'enseignement en classe….*» (Dominique, 48 ans, PLC2 de Lettres modernes).

Tableau 2.2. La question des pratiques culturelles des adolescents selon les stagiaires de trois disciplines

Discipline	Plutôt proches des pratiques culturelles des adolescents		Plutôt loin des pratiques culturelles des adolescents		**Total**	
	N	%	N	%	N	%
Lettres	29	55,8	23	44,2	52	100
EPS	11	91,7	1	8,3	12	100
Sciences physiques	42	77.8	12	22,2	54	100
Total	**82**	**69,5**	**36**	**30,5**	**118**	**100**

Toutefois, selon nos résultats quantitatifs, généralement, il est intéressant de souligner que 69,5% des stagiaires se sentent plutôt proches des pratiques culturelles actuelles des adolescents. Plus particulièrement, en corrélation avec les trois disciplines (voir tableau 2.2.)[111], les stagiaires en EPS semblent être les plus proches (presque tous : 91,7%) de la culture des adolescents (contre 77,8% en Sciences physiques et 55,8% en Lettres). D'ailleurs, une corrélation entre les différents types de relations avec les élèves concernant la culture des adolescents indique que ceux qui

[110] On constate des écarts statistiquement significatifs à propos de ceux qui ne recourent pas au cours magistral en ce qui concerne leurs positions par rapport à la culture des jeunes : x2 :12, df : 4, p : 0,02 (p<.05)

[111] On relève des écarts statistiquement significatifs : x2 : 9,2, df : 2, p : 0,01 (p<.05)

entretiennent de bonnes relations avec leurs élèves se sentent plus proches de leurs pratiques culturelles actuelles[112]. Globalement, comme nous avons constaté au cours des entretiens[113], les stagiaires semblent être davantage sensibilisés à la question de la culture des jeunes que les étudiants. Ce qui apparaît d'ailleurs normal, étant donné que les stagiaires se trouvent déjà sur le terrain et qu'ils voient la réalité. Ils sont donc davantage disposés à utiliser les pratiques actuelles des jeunes et à créer un équilibre dans la classe.

« Il faut trouver un équilibre entre les deux. D'un côté, il ne faut pas remplacer la culture académique par la culture scolaire, mais de l'autre, il ne faut pas mépriser la culture des ados, il y a des choses de qualité dans cette culture. De toute façon, on peut tirer des choses positives des deux cultures » (Chloé, 25 ans, PLC2 de Lettres modernes).

« *Actuellement, je pense que la culture des adolescents est peut-être la technologie, le nouveau genre de musique, Internet. De toute façon, il faut essayer de trouver ce qui est le plus intéressant pour les jeunes, pour leur donner des motivations, par exemple, alternativement, on pourrait faire de la danse pop au lieu de la danse classique. Pourquoi pas ?* » (Emmanuel, 25 ans, étudiant en STAPS).

« La culture scolaire doit s'adapter à la culture des jeunes, je pense, Alors, les profs doivent s'adapter parce que, globalement, ils doivent avant tout écouter les élèves pour les comprendre. Et, à partir du terrain des élèves, il est possible de les amener vers les connaissances. Leur culture est critiquée, mais il y quelque chose d'intéressant, en tout cas » (Frédéric, 28 ans, PLC2 de Lettres modernes).

Il semble que les nouveaux enseignants eux-mêmes aient fortement conscience de leur responsabilité pour ce qui est d'intéresser et d'approcher les nouvelles générations ; « *c'est une richesse intéressante, qui a l'intérêt de motiver les élèves, de les investir», « on peut intéresser les élèves en profitant d'une culture*

[112] Le taux de corrélation élevé (72,4%), prouve que les bonnes relations entre l'enseignant et les élèves déterminent une proximité avec la culture des élèves.
[113] En ce qui concerne la question de la culture des jeunes, nous avons aussi interviewé au cours des entretiens des étudiants/candidats enseignants.

intéressante ». Ces jeunes enseignants se considèrent comme les principaux responsables de la motivation des jeunes envers la culture scolaire « *une fois, une élève m'a montré un poème du Moyen Âge et elle a donné l'idée de le chanter en rap. Du coup, toute la classe s'est mobilisée et a adapté le poème en rap. C'est intéressant de les motiver* » (Lucie, 25 ans, PLC2 de Lettres modernes). Cette donnée est d'ailleurs conforme à nos résultats initiaux en ce qui concerne le choix du métier et les compétences pédagogiques. Ce qui signifie que *le désir de s'occuper d'enfants ou de jeunes* est l'une des principales raisons de choisir le métier d'enseignant. Aussi, nos répondants mentionnent *la motivation des élèves,* comme la compétence pédagogique principale**.** Notamment, Barrère[114] support que les problèmes de la motivation des élèves constituent le quotidien des enseignants. Le sens de la responsabilité des jeunes enseignants correspond aussi aux principes des réformes éducatives, notamment après 1989, qui placent *l'élève au centre* du système. Les nouvelles générations d'enseignants sont formées selon ces principes. Notamment, d'après Sennett, comme nous l'avons mentionné plus haut, le sens aigu de la « responsabilité de ne pas échouer» (autrement dit la responsabilité dans l'efficacité) est surtout conforme à « la culture du nouveau capitalisme ».

Si ces enseignants jugent les pratiques culturelles des jeunes très enrichissantes et s'ils tirent profit de certains comportements des élèves pour rendre leur cours plus agréable, d'autres enseignants reconnaissent partager avec leurs élèves les mêmes médias : *« Je me sens assez proche de mes élèves lorsque j'utilise les mêmes moyens, par exemple Facebook, des portables, Msn, je regarde les mêmes films qu'eux »* (Rémi, 22 ans, PLC2 de Physique). Ce stagiaire aborde la question de la culture actuelle du jeune enseignant. À quoi sert la culture du jeune enseignant ? Rémi est jeune (22 ans) et il fait donc tout ce que font les adolescents. Il utilise les mêmes médias et semble avoir les mêmes habitudes. Mais, dans le cas de Rémi, ce n'est pas seulement en raison de son âge qu'il est très proche de la culture adolescente. Plus profondément, il semble avoir la même culture que ses élèves, c'est-à-dire les mêmes valeurs et les mêmes attitudes. Rémi pose la problématique de savoir quelle est vraiment la culture des jeunes enseignants aujourd'hui.

[114] 2011 : 56-58 : « Les métissages et l'hybridation entre culture scolaire et culture de consommation de masse ouvrent un nouvel espace de difficultés et d'opportunités pour les pratiques professionnelles, pour un questionnement renouvelé sur les contours de la culture scolaire ».

Il est impressionnant de constater que 70% de nos répondants sont âgés de 21 à 25 ans, ce qui signifie qu'ils sont jeunes. Il n'y a pas de différence d'âge significative entre eux et leurs élèves. On pourrait dire que les deux groupes d'âge possèdent sensiblement la même culture. D'ailleurs, les nouveaux moyens culturels ne s'adressent pas exclusivement aux adolescents, mais désormais de plus en plus souvent à tous (voir aussi, pour le phénomène du jeunisme, Pennac[115], et Begaudeau & Sorman[116]).

D'ailleurs, nos répondants utilisent aussi les produits actuels (« *étiquetés jeunes* »), tels qu'Internet (Facebook, les vidéos, la musique, les films), les portables, la télévision, les magazines, et bien souvent avec les mêmes attentes. En particulier, en ce qui concerne l'utilisation d'Internet, selon l'étude réalisée en 2008 par le ministère de la Culture et de la Communication sur les pratiques culturelles (Donnat, 2009), il est prouvé que la classe d'âge des 15-19 ans utilisent Internet presque tous les jours à un taux de 57%, le groupe des 20-24 ans à un taux de 58% et les 25-34 ans selon un taux de 57%. Ce qui signifie que la culture d'Internet touche au même degré les adolescents et les jeunes adultes. Aussi, ils écoutent le même genre de musique (rock, pop, hip hop, etc.), ils vont voir les mêmes films au cinéma (films fantastiques, films de science fiction, films d'action, films d'aventures, etc.). Ils aiment aussi les bandes dessinées, ils lisent les mêmes magazines de sport ou de mode. Ils fréquentent les mêmes lieux pour leurs loisirs (cafés, pubs, cinémas, soirées entre ami(e)s).

Par conséquent, comme nous l'avons mentionné plus haut, cette *culture des adolescents* correspond plutôt à la question de l'attitude des adolescents envers la consommation et les mutations rapides qui les rendent dépendants de ces pratiques culturelles. Autrement dit, cette culture est un phénomène global (*culture de masse)*, qui représente la nouvelle culture sociale, non seulement des jeunes mais, plus généralement, de tous les membres de la société moderne.

---

[115] «*…Notre époque s'est fait un devoir de jeunesse: il faut être jeune, penser jeune, consommer jeune, vieillir jeune, la mode est jeune, le foot est jeune, les radios sont jeunes, les magazines sont jeunes, le pub est jeune, la télé est plein de jeunes, Internet est jeune, les people sont jeunes, les derniers baby boomers vivants ont su rester jeunes, nos hommes politiques eux-mêmes ont fini par rajeunir. Vive la jeunesse ! Gloire à la jeunesse ! Il faut être jeune !*» (2007 :223)

[116] «*La culture jeune est rythmée par des gestes de consommation. Ce qui la rend suspecte. L'extension du domaine du jeune pourrait au fond ne résulter que d'une cynique manœuvre industrielle visant à élargir la cible. Un : je crée des produits étiquetés jeunes, deux : je fais en sorte qu'un nombre maximal de personnes se reconnaisse dans cette étiquette, ou désire s'y reconnaître pour faire jeune*» (2010 :123).

Pour conclure, on constate dans notre enquête le paradoxe intéressant que les jeunes enseignants ont théoriquement une attitude plutôt méprisante à l'égard de la culture juvénile et qu'ils défendent encore, très profondément, les valeurs de la culture académique d'une institution scolaire en crise. Toutefois, dans la pratique, il semble que les jeunes enseignants et leurs élèves partagent la même culture, à savoir la culture sociale actuelle[117]. Il va de soi que la principale raison pour laquelle les jeunes enseignants ne suivent pas totalement le style de vie de la jeunesse face à leurs élèves vient du cadre institutionnel, qui cherche à conserver les distances entre les rôles de l'enseignant et de l'élève. Quoi qu'il en soit, le jeune enseignant est contraint d'adopter un style pédagogique. C'est pourquoi on pourrait confirmer que les enseignants, comme l'institution scolaire, suivent de plus en plus les rythmes de la société moderne. Ils veulent être eux-mêmes des produits de leur époque, en toute liberté. Ils sont, bien évidemment, plus proches que leurs aînés des jeunes d'aujourd'hui et utilisent avec plus d'aisance le multimédia dans la classe (Baumard, 2009 :84). Comme le précise Anne-Marie Chartier (2011 : 23-25), « l'institution scolaire ne cesse de remettre en chantier un corpus référentiel à travers lequel, de façon tacite, elle règle des comptes avec le présent ». Elle montre que la culture scolaire ressemble de plus en plus à la « *culture de masse* »[118]. Il existe plusieurs définitions de la culture actuelle, mais Tupin propose de la culture de masse la définition suivante (2004 : 28) : « l'ensemble de comportements, de mythes, de

[117] Dans le document de Cédric Fluckiger (2011 : 17-18), on observe que la nouvelle culture numérique relie le monde des jeunes à celui des adultes. Plus précisément, Fluckiger met en évidence une continuité technique entre les jeunes et les outils utilisés par les adultes. L'adolescent communique avec ses amis proches par des outils utilisés par des adultes (les blogs ou les réseaux sociaux tels que Facebook) afin de s'autonomiser ou de se reconnaître. Ainsi, les deux âges construisent une *identité numérique*.

Il est également intéressant de souligner ce que note Baumard (2009 : 85) en ce qui concerne le look des enseignants « modernes » : « Adieu, en effet, le look austère du prof d'antan. L'enseignant moderne a troqué depuis belle lurette la blouse foncée des hussards noirs pour un costume d'époque. La métamorphose a commencé bien avant ces dernières années. Mais un coup d'accélérateur est donné aujourd'hui par les nouveaux arrivants. En effet, il n'est plus rare de rencontrer un prof qui ose le piercing ou le tatouage. Simplement parce que, comme l'analyse David Le Breton, professeur de sociologie à l'université Marc-Bloch de Strasbourg, ''le tatouage est dans l'air du temps. Il correspond à une surenchère de l'apparence, qui va avec la marchandisation du corps'' ».

[118] « La culture légitimée par l'école devient ainsi un répertoire d'orientations si vaste que chaque enseignant doit puiser et choisir, pour faire ce qu'il peut, ou ne faire que ce qu'il veut. Devant une matière surabondante, chacun risque d'être renvoyé à des choix subjectifs (ce que j'ai toujours fait), locaux (ce qui marche dans ce milieu, avec ces enfants-là), instables (l'an prochain, j'essaie autre chose). Bref, la culture scolaire ressemble de plus en plus à la culture de masse. Pourtant, les polémiques publiques montrent qu'une autre dynamique continue d'y être à l'œuvre. Entre tous les savoirs possibles, l'école choisit, doit choisir, ceux qui ont une valeur formatrice essentielle pour les jeunes générations. Ou plutôt ceux dont la société croit qu'ils sont non seulement utiles, mais nécessaires, importants, éducatifs » (Chartier, 2011 : 23-25).

notions, d'images, de modèles culturels assez rudimentaires qui sont répandus, produits et diffusés selon une production proprement industrielle… par tous les organes et moyens de diffusion (la télévision, la radio, le cinéma, les magazines, la publicité ».

Nos résultats sur les pratiques culturelles des futurs enseignants confirment bien évidemment notre hypothèse initiale selon laquelle nos jeunes enquêtés sont très proches de la culture juvénile. Ils utilisent les mêmes moyens et presque de la même manière. En associant cette dernière donnée avec la position des futurs enseignants sur la culture académique et la culture juvénile que nous avons vues plus haut, nous pourrions affirmer que les enseignants se trouvent actuellement dans une situation difficile dans la classe, entre les deux cultures. La première est conforme à leur rôle professionnel et la deuxième est conforme à leur âge. Ce qui rend encore plus difficile leur travail dans la classe dans leur effort pour concilier les deux types de cultures face aux élèves et de se présenter en tant qu'enseignants.

Conclusion du Chapitre VI

Dans les conditions actuelles, pour la plupart de nos répondants, il semble que le premier objectif de l'école aujourd'hui soit la formation et l'épanouissement de l'individu, ce qui est conforme aux réformes du ministère de l'Éducation nationale. Toutefois, ces mêmes répondants souhaiteraient que le premier but de l'école soit de préparer les élèves à un métier, ce qui correspond plutôt à l'optique pragmatique des jeunes enseignants, probablement imposée par les contraintes socioéconomiques actuelles.

Cependant, par rapport à la culture scolaire, la majorité de nos stagiaires sont favorables à une modification des programmes scolaires en ce qui concerne l'apprentissage de la citoyenneté afin que la culture scolaire construise des bases communes pour les élèves. Selon eux, la culture académique représente la base de l'instruction des élèves et elle construit un cadre commun afin que ces derniers puissent s'adapter à la société. Certains de nos stagiaires jugent que la culture scolaire doit s'adapter à la culture des jeunes tandis que d'autres pensent que c'est la culture des jeunes qui doit s'adapter à la culture académique. Ce sont notamment les stagiaires d'EPS qui défendent l'adaptation de la culture académique à la culture des adolescents.

Pour ce qui est de la culture des futurs enseignants, nous avons observé entre les enseignants des diverses disciplines des différences spécifiques, mais peu importantes. Comme nous l'avons vu d'après l'enquête réalisée en 2008 par le ministère sur les pratiques culturelles des Français, les jeunes de 14-19 ans suivent presque les mêmes habitudes en ce qui concerne les pratiques sportives, les sorties, les lectures et l'utilisation du numérique. Il va de soi que la culture des jeunes enseignants a des points communs avec la culture des adolescents du fait qu'ils sont tous jeunes et par conséquent tous entourés par un système social moderne qui affecte leurs goûts, par exemple avec les moyens des nouvelles technologies.

CHAPITRE VII
CONCEPTIONS PÉDAGOGIQUES

A partir de 1990, de nouvelles conceptions pédagogiques se diffusent progressivement dans le secondaire, à la faveur de la poursuite du processus de démocratisation des lycées. Cette évolution n'est pas le résultat d'un moment donné, mais l'effet inévitable des «crises»[1] des idéologies pédagogiques antérieures en France. Plus précisément, jusqu'en 1960, la «pédagogie traditionnelle»[2] avec l'intervention directe de l'Etat a mis en évidence le modèle de citoyen de la République. Ensuite, de 1960 à 1990, les programmes scolaires avaient pour objectif le développement économique de l'État. Cependant, à partir de 1990, le rapide accroissement des problèmes socioéconomiques a prouvé que ni « la pédagogie traditionnelle » ni les programmes suivants n'avaient pu atteindre leurs objectifs. Au contraire, on observe une augmentation du niveau de chômage des jeunes, des inégalités sociales (surtout, en banlieue, malgré les efforts pour une éducation égalitaire avec le projet des ZEP à partir de 1981), de la violence dans les établissements scolaires. Cette situation a conduit à la demande unanime d'un changement du rôle de l'Ecole. Or, un nouveau «contrat social» s'est construit au sein de l'Ecole selon lequel les individus sont membres d'une communauté dans laquelle ils agissent comme citoyens d'une «démocratie de proximité». Il s'agit d'une solution accommodante à l'époque où l'influence de l'Ecole s'affaiblit devant les grands problèmes socio-économiques. Ainsi, selon Ballion (1998 : 61), ce contrat constitue pour le système scolaire d'aujourd'hui l'«unique façon de se faire accepter par des enfants, des adolescents, des jeunes qui lui accordent de moins en moins de légitimité».

C'est la transformation des structures collectives de la société qui a amené à ce changement institutionnel. Ce changement a provoqué l'émergence de la notion d'acteur, d'individu «responsable de son destin». Pour l'École contemporaine, l'enseignant est désormais un acteur *stricto sensu* qui peut réaliser ce changement[3]. Perrenoud[4] indique que «les enseignants, plus que des agents, devront être des acteurs, au sens fort du terme, capables d'analyser la situation dans laquelle ils sont

[1] Voir Martuccelli, 1995 : 107.
[2] Voir Ballion (1998).
[3] Voir Tupin, 2004 : 5.
[4] Perrenoud, 1994 : 99

placés et ses contradictions, d'identifier leur marge de manœuvre, de supporter certains conflits et certaines incertitudes, de prendre des risques calculés». D'ailleurs, à partir de 1989, une série de nouvelles compétences pédagogiques sont désignées pour la formation d'enseignant plaçant «l'élève au centre du système». Selon certains, ce type de formation de l'enseignement différencié insiste sur le rôle de l'enseignant davantage comme personne-ressource, comme organisateur de situations d'apprentissage, que comme dispensateur de savoirs, de sorte qu'ils parlent d'une rupture des pédagogies de la transmission dans la plupart des textes des sciences de l'Éducation et du ministère. Pour beaucoup, il s'agit de la création d'un *nouveau métier* (voir Perrenoud, 1997 : 45).

L'enseignant est alors le «détenteur» d'une culture démocratisante et surtout le principal responsable de la formation des sujets au-delà de leur culture. Ce qui veut dire est que l'enseignement commence désormais par ce que les élèves connaissent et non par le haut (voir Felouzis, 1997 : 145) réalisant une ouverture sur le monde des jeunes, sur la culture des adolescents. L'enseignant doit avant tout connaître ses élèves entièrement et doit ensuite adapter son enseignement aux conditions socioculturelles spécifiques. Cette pédagogie se traduit par la conviction générale que «tous les élèves sont éducables» malgré leur hétérogénéité (amener 80% de chaque classe d'âge au niveau du baccalauréat). En fait, non seulement en France (en IUFM) mais aussi dans la plupart des pays, la même politique conduit les enseignants à trouver pour leurs élèves les moyens pédagogiques différenciés de les amener à la réussite[5].

S'intéresser aux méthodes de travail des professeurs débutants nous permettra d'analyser certains concepts pédagogiques concernant les pratiques des enseignants, tels que l'évaluation des élèves, le comportement en classe et dans différents contextes, la préparation des cours, les connaissances relatives aux disciplines et les compétences pédagogiques.

Nous explorerons également dans ce chapitre les ressources d'information en vue de l'élaboration de compétences pédagogiques (notamment les journaux, les documents, les sites internet, les ouvrages scientifiques, la radio et la télévision), les

[5] Voir aussi Bourdoncle, Demailly (« Les professions de l'éducation et de la formation ». Lille: Presses universitaires du Septentrion, 1998) dans Jellab 2006 : 9.

supports technologiques utilisés en classe ainsi que les technologies de l'information et de la communication (TICE).

1. Evolution des conceptions pédagogiques

1. 1. Relation pédagogique

Aujourd'hui, il semble que les jeunes enseignants s'intéressent beaucoup plus à la manière de mener la classe qu'à la manière de faire un cours (voir Barrère, 2002). Ils s'investissent avant tout dans l'instauration d'une bonne relation pédagogique avec leurs élèves et relèguent la didactique au second plan. Cet investissement s'inscrit dans le nouveau rôle élargi de l'enseignant comme acteur dans la classe, qui lui donne une dynamique dans l'espace. Il s'agit d'une évolution du rôle de l'enseignant, de l'« homme cultivé » au « praticien réflexif », c'est-à-dire que le jeune enseignant se situe dans une « dialectique » permanente entre action et réflexion sur l'action (voir Blanchard-Laville et Nadot, 2000 : 229). En d'autres termes, il s'agit d'une rencontre des deux « *aventures humaines fondamentales* », celle de l'action et celle de la réflexion, qui sont conformes à l'idéologie de la professionnalisation au service de la société, selon l'expression de Lessard et Bourdoncle (2002 : 146).

En outre, la question de l'efficacité des enseignants dans l'espace de la classe est définie par l'interaction avec les élèves. Étant donné que le rôle des attentes de l'enseignant envers les élèves est déterminant (voir l'effet-pygmalion), on peut dire que la relation pédagogique, le comportement de l'enseignant dans la classe et le type d'interaction avec les élèves influent sur la réussite de ces derniers. L'action de l'enseignant constitue un indicateur d'évaluation important. Ce qui signifie que la réussite des élèves dépend du type de relation établie avec leur professeur et ce qui montre l'extrême importance de la qualité de l'action des professeurs pour la réussite des élèves. On peut également se demander quelle serait une « formation d'action » efficace des futurs enseignants.

Or, durant ces dernières années, on est passé des méthodes traditionnelles d'enseignement à de nouvelles conceptions pédagogiques dans la classe. Le cours magistral et les travaux écrits individuels ne sont généralement plus dominants[6].

[6] Voir Barrère, 2002, pour le travail enseignant.

Notamment, les TICE ont radicalement changé le style d'enseignement et, surtout, la relation entre l'enseignant et ses élèves. Ils favorisent la coopération entre ces derniers de même que le travail en équipe dans la classe (en petits groupes), afin de permettre d'étudier les cas particuliers et de trouver des solutions aux problèmes complexes dans chaque contexte. Toutefois, l'introduction d'un grand nombre d'activités plus diversifiées et plus intéressantes favorisent le dynamisme et l'autonomie de l'enseignant comme des élèves. En règle générale, diverses méthodes[7] (l'étude des cas singuliers, les moyens technologiques, l'apprentissage collectif) permettent aujourd'hui la collaboration enseignant/élèves et contribuent efficacement à l'acquisition des connaissances ainsi que des compétences.

1. 2. Les enjeux de l'évolution pédagogique

Dans le cadre de l'élargissement et de la rationalisation du travail enseignant (voir Barrère, 2002 : 31-39), «travail collectif», «choix des modes d'organisation des classes», «favoriser les situations interactives», l'ensemble de ces évolutions reflètent des attitudes totalement asymétriques. Pour les uns, les nouvelles conceptions pédagogiques offrent une liberté, une indépendance dans l'espace ainsi qu'une possibilité d'initiative, de créativité et de responsabilité de la part des enseignants. Pour les autres, comme Chatel, Rochex et Roger (1994 : 19), cette évolution s'inscrit dans la logique d'un «contrôle social» (Bernstein avait déjà souligné que ce contrôle social était exercé par l'institution scolaire sur les élèves et les enseignants, 1971) et elle renvoie inévitablement à une «technicisation», voire à une «néo-taylorisation» de l'activité enseignante (voir aussi Barrère, 2003 : 25).

En ce qui concerne la première attitude, l'«enrichissement des tâches» est une occasion de plus grande liberté dans la classe, de manœuvre pédagogique du fait de l'absence de manuels adaptés aux nouveaux objectifs et du faible nombre d'inspections (Barrère, 2002 : 54), ainsi que de la collaboration efficace avec les élèves (décisions collectives, procédures d'évaluation communes, cours dialogué, etc.). Les enseignants qui adoptent cette attitude trouvent la possibilité de développer

[7] Comme Lessard et Bourdoncle observent (2003 :170) «toute méthode visant à maximiser l'interaction et le travail collaboratif complexifie le rôle de l'enseignant qui devient tout à la fois professeur, facilitateur, modérateur, ressource experte, manager, planificateur de curriculum, observateur, médiateur (« processor »), modèle, instructeur (« coach »), et évaluateur (Kaufman et al., 1997 : 41)».

une dynamique professionnelle et d'assurer leur rôle déterminé en tant qu'acteurs dans l'espace.

Au contraire, par rapport à la deuxième attitude, cette rationalisation progressive du métier empêche la liberté de manœuvre pédagogique, étant donné que le travail enseignant accepte les pressions exercées par un système institutionnel très fort, les chefs d'établissement, les CPE, les parents, le cursus, les réformes éducatives et les impératifs pédagogiques successifs du système éducatif.

1. 3. Problèmes émergents : un métier « impossible» à pratiquer ?

Selon d'autres études (voir Rayou, 2009 : 6), l'enseignant contemporain plutôt perd son statut de «praticien réflexif» et tend à être davantage un «technicien qualifié» de l'éducation[8]. Ce décalage du modèle d'enseignant correspond aux conditions de travail incertaines, notamment la massification des effectifs, la diversification des publics, selon lesquels des compétences beaucoup plus «techniques» sont demandées pour la gestion de la classe. En effet, les instructions pédagogiques du système ne sont pas suffisantes pour garantir une classe égalitaire. Même si l'enseignant souhaite appliquer les nouvelles consignes du ministère de l'éducation dans la classe, comme le dialogue, le droit à la parole, la participation aux décisions, tout cela «passe mal». L'enseignant lui-même est donc contraint de trouver des techniques empiriques et des «trucs» pour faire sa classe. Affecté dans un établissement défavorisé, le jeune enseignant est notamment confronté à des situations inattendues (le «mépris» et le manque de respect de la part des jeunes, la drogue, la violence, la délinquance juvénile, etc.) sans être préparé et sans avoir reçu la moindre formation professionnelle sur ces difficultés spécifiques.

Néanmoins, l'émergence d'un rapport très instrumental du rôle de l'Ecole (voir Lang, 2004 : 160) de la part des élèves accentue le décalage entre les attentes des professeurs et les aspirations des élèves. En particulier, dans les classes hétérogènes où il y a des élèves avec des difficultés variées, l'objectif principal est

[8]«…On aura reconnu le modèle du «praticien réflexif» qui s'oppose à l'idée d'une rationalité experte stricto sensu, au profit du développement d'une «réflexion en action», certes perceptible principalement au travers d'une réflexivité «sur» l'action, sans lui être totalement réductible.» (Barrère, 2003 : 96)

d'acquérir des connaissances utilitaristes («sens pratique»)[9] pour la vie extérieure. L'enseignant est donc contraint de reconsidérer ses objectifs initiaux et de faire un enseignement «industriel». Il se trouve également dans l'obligation de donner à sa mission un sens instrumentaliste et utilitariste et de préparer les jeunes à l'accès au monde du travail. La description du modèle industriel d'enseignant par Terral (1997 : 13) est significative. Ce dernier indique que le modèle est dominant dans l'enseignement professionnel et technique. Pourtant, la division sociale du travail a accentué l'aspect «industriel» de la formation et, de manière générale, «l'esprit d'entreprise» en raison de la vague néo-libérale des années 1980 et, par conséquent, est désormais devenue une «référence obligée». D'ailleurs, cet instrumentalisme de la mission d'enseignant dans la classe a servi davantage la gestion économique d'Etat qui accroît la compétitivité et la productivité entre les individus**.**

Par conséquent, le malaise des enseignants aujourd'hui vient effectivement du résultat inévitable de l'alourdissement des tâches, des groupes d'élèves de plus en plus hétérogènes (aux besoins très diversifiés), des changements successifs de réformes éducatives, de l'exigence de plus de performance et d'efficacité, et de la violence (surtout verbale) de la part des «nouveaux publics». Tous ces facteurs contribuent à accroître le niveau de stress des jeunes enseignants. Notamment, après la «seconde explosion scolaire» (en 1996), les jeunes enseignants sont confrontés au «choc du réel», déclarant qu'ils ne maîtrisent ni l'expertise pédagogique ni les bases générales de la psychologie pour résoudre des problèmes individuels ni d'expérience professionnelle du traitement des difficultés scolaires et de la gestion de la classe. Leur affectation obligatoire dans les établissements défavorisés les conduit à la déception à cause de l'absence de projet concret politique et éducatif sur une formation professionnelle tout au long de la vie. Ce qui explique la formule de Freud[10], selon laquelle le métier d'enseignant est « impossible à pratiquer » dans les structures actuelles ou se trouve, selon Ranjard, « en pleine décomposition », étant de plus en plus « frustrant » et « impraticable ».

[9] Ce sens s'explique par la massification scolaire, l'évolution du système et de la culture scolaire, ainsi que l'instrumentalisme des études (Dubet, 1991).

[10] Freud dans son œuvre: « Analyse finie et analyse infinie », 1937 (voir aussi Ranjard, 1984).

1. 4. Quelle action pour un métier institutionnellement encadré ?

Au-delà des déclarations à partir de 1990 qui placent l'élève au « centre du système éducatif » et proposent « une recomposition de l'accord en éducation qui part des personnes et de leur capacité à établir un contrat avec l'institution scolaire », la réalité semble très éloignée de cet « idéal ». La plupart des enseignants déclarent qu'ils sont obligés d'adopter le rôle de l'« acteur », mais strictement délimité par la hiérarchie pédagogique dans une classe où « l'aspect créatif de la tâche » est bien aussi « métaphoriquement évoqué dans les termes de l'habileté manuelle » (voir Barrère, 2003 : 99). Effectivement, l'action, dans un métier qui est encore délimité par ses trois pôles (Obin, 2002 : 66), à savoir la classe, l'établissement et l'institution, ne peut être que structurante et limitée. Il y a illusion de liberté d'action face à l'institution. Toutefois, bien évidemment, au delà de la presse institutionnelle, il y a vraiment une marge d'action autonome de la part de chaque enseignant que Barrère décrit comme un travail « *d'artisanat intellectuel* ». D'après Jellab (2006 :75), ces propos sur les performances apparaissent comme un «alibi institutionnel», comme une manière de juger de l'efficience des pratiques d'enseignement. C'est qui prouve l'intervention latente de l'institution dans le travail d'enseignant. Par conséquent, l'enseignant lui-même ne fait que subir et s'adapter aux impératifs du système éducatif. Or, il ne peut plus développer efficacement son autonomie professionnelle dans l'espace.

Ainsi, le passage d'un modèle républicain, dans lequel le rôle de l'Etat était essentiel et déterminant, en vue de la construction de citoyens assujettis, à un modèle contemporain, où le rôle de l'Etat est de faciliter la formation des citoyens d'une démocratie de proximité, semble être illusoire[11] . En effet, aujourd'hui, dans la crise des systèmes socioéconomiques, l'État a inventé des mécanismes alternatifs pour imposer ses projets selon un nouveau cadre social permettant de promouvoir la libre action des individus dans certains programmes qui exigent l'efficacité comme moyen de préserver son contrôle. Ce qui signifie qu'aujourd'hui l'individu est tenu d'agir dans la société afin que les systèmes d'évaluation d'État mesurent son efficacité en

[11] Voir chapitre VI pour *le but de l'école.*

tant que citoyen. Ce qui montre que les individus peuvent agir selon une certaine autonomie et une certaine liberté, mais selon des critères prédéterminés[12].

Par ailleurs, Tardif[13] analyse un mouvement plus particulier sur le métier d'enseignant qui s'est produit vers le milieu des années 1980. Ce sont tout d'abord les États-Unis qui acquièrent une force d'expansion mondiale. Ce mouvement va ensuite connaître une expansion vers les autres pays anglo-saxons (le Canada, l'Australie, la Grande-Bretagne) puis en Europe et en Amérique latine. Plus analytiquement, Tardif explique cette expansion comme une évolution des systèmes éducatifs occidentaux. L'emblème de la démocratisation de l'École dans les années 1950-1980 engage les sociétés développées « *dans l'édification de grands systèmes scolaires de masse largement étatiques et bureaucratiques* ». Ces systèmes étaient cependant voués à l'échec étant donné que les promesses d'une scolarisation égalitaire n'ont pas été tenues. Les réformateurs américains ont alors saisi cette occasion pour déclarer le prochain emblème, à savoir celui de l'efficacité. Les politiques de l'efficacité avaient pour objectif de décentraliser les systèmes scolaires et de réduire le pouvoir de la bureaucratie ainsi que les coûts de l'éducation. Par conséquent, une partie des responsabilités a été transférée aux établissements scolaires alors que le pouvoir des communautés et des acteurs locaux augmentait. Ces idées réformistes s'inscrivent dans la politique néolibérale adoptée par le président Reagan aux États-Unis et par Madame Thatcher en Angleterre. Ce qui signifie que les nouvelles réformes constituent les nouvelles formes de contrôle du travail scolaire, à savoir l'obligation de résultats, le contrat de performance, la compétition et la comparaison internationale. Ces réformes vont peu à peu gagner tous les pays occidentaux. Autrement dit, une nouvelle géopolitique éducative se met en place dans la plupart des pays occidentaux selon des politiques éducatives communes. Cependant, Tardif se méfie des grandes politiques d'harmonisation qui entraînent une homogénéisation de la profession enseignante. Il prend appui sur la dynamique de la socio-culture de chaque enseignant qui peut principalement déterminer son travail.

[12] Voir Chapitre VI, les programmes scolaires.
[13] Entretien avec Maurice Tardif (par Régis Malet), « Influences internationales et évolutions de la formation des enseignants dans l'espace francophone », *Recherche et Formation,* INRP, Éditions, n° 65, 2010.

2. Les compétences pédagogiques

Partant de l'objectif de la « formation tout au long de la vie », la logique de la compétence s'est modifiée à la fin des années 1990 par rapport à la décennie précédente durant laquelle la compétence contribuait à la compétitivité des entreprises par leurs salariés. Désormais, selon Dubar (2000 : 112), c'est l'individu lui-même, et non plus l'entreprise ou même l'école, qui est responsable de la production des compétences nécessaires pour que l'individu puisse accéder au marché du travail (obtenir un revenu et se faire reconnaître).

Plus spécifiquement, il est difficile de définir la compétence car elle évolue selon les objectifs spécifiques de l'institution, notamment des programmes scolaires (voir Duru-Bellat et Van Zanten, 1999 : 159). Ainsi, les récents textes éducatifs accordent davantage d'importance à l'action de l'enseignant lui-même dans la vie collective d'un établissement scolaire et à sa participation au fonctionnement même de cet établissement. Les recherches récentes ont notamment mis en évidence une grande variabilité entre les établissements scolaires en ce qui concerne les conditions de travail. On observe des différences de plus en plus grandes entre les établissements favorisés et les établissements défavorisés en raison de l'évolution des connaissances et des exigences d'un niveau éducatif plus élevé.

De plus, dans son enquête de 2012 (p. 67), le Centre d'études sociologiques des FUSL[14] tente de définir la complexité du métier d'enseignant à l'heure actuelle: « C'est quoi un enseignant aujourd'hui ? Le métier s'est considérablement transformé, l'enseignant devant jouer une diversité de rôles : il est transmetteur de savoirs, psychologue, éducateur, assistant social, médiateur. C'est l'image de l'enseignant aux multiples casquettes. Enseigner consiste à jongler avec ces casquettes dans la classe, dans la salle des profs, dans l'école, dans les réunions de parents, dans la vie en société. Pour exercer ces différents rôles, être en capacité de passer à toute vitesse de l'un à l'autre, l'enseignant doit maitriser un large éventail de connaissances, des plus générales aux plus spécialisées. C'est la liste infinie des compétences, des savoirs théoriques et pratiques à enseigner et à acquérir en FIE (formation initiale des enseignants) pour ensuite les développer dans le métier durant toute la carrière, notamment dans le cadre de la formation continuée. Sans oublier d'empiler dans sa

[14] Facultés Universitaires Saint-Louis.

boîte à outils portable, au cas où, une panoplie d'outils, de modèles, de trucs et d'astuces ».

En prenant en compte les nouvelles conditions de travail des enseignants, nous allons examiner dans ce chapitre la question des connaissances disciplinaires et des compétences pédagogiques. Nous nous intéresserons ensuite aux compétences pédagogiques les plus importantes selon nos enquêtés-futurs enseignants.

2.1 Connaissances disciplinaires et compétences pédagogiques

D'après notre enquête, il semble difficile pour les jeunes enseignants de déterminer si les savoirs disciplinaires et les compétences pédagogiques représentent ce qui est le plus important pour le métier. Pour eux, notamment, les uns comme les autres sont également considérés comme indispensables pour un enseignant face aux élèves :

« C'est difficile. Je pense que, de toute façon, dans l'absolu il faut avoir des compétences pédagogiques mais, tout d'abord, c'est nécessaire d'avoir des connaissances supérieures, parce qu'avec une bonne pédagogie on ne peut penser transmettre n'importe quoi, on a besoin de savoirs justes » (Martine, 21 ans, étudiante en lettres modernes).

« C'est les deux. Pour le concours, c'est les connaissances, parce que le concours est très dur, la mythologie, l'histoire de la littérature et, après, la pédagogie est beaucoup plus importante, parce que même si on connaît, si on n'arrive pas à transmettre, cela ne sert à rien. Donc, les deux sont importants parce que la base, c'est les connaissances, vouloir faire acquérir les connaissances aux élèves » (Coulima, 41 ans, PLC2 de lettres modernes).

Tableau 2.1. Compétences pédagogiques et connaissances disciplinaires selon la discipline des futurs enseignants.

Discipline	Connaissances disciplinaires		Compétences pédagogiques		**Total**	
	N	%	N	%	N	%
Lettres	26	38,8	41	61,2	67	100
EPS	3	9,7	28	90,3	31	100
Sciences physiques	14	19,4	58	80,6	72	100
Total	**43**	**25,3**	**127**	**74,7**	**170**	**100**

En insistant sur cette question, nous avons obtenu des réponses et les résultats ont montré que ce qui compte le plus pour nos répondants (voir tableau 2.1.), ce sont les compétences pédagogiques (pour 74,7% de notre population). Les plus fervents défenseurs des compétences pédagogiques sont les futurs enseignants d'EPS (90,3% de leur population), puis les futurs enseignants de sciences physiques (80,6%), alors que ceux de la filière littéraire défendent la pédagogie dans une proportion plus modérée (61,2% de leur population) et privilégient plus que les autres les savoirs disciplinaires (38,8%) comme étant importants pour l'enseignement. Bien évidemment, cette donnée[15] démontre l'académisme certain des enseignants en lettres et, inversement, l'attachement des enseignants de EPS à la pédagogie[16] qui s'explique aussi par la particularité de leur formation, comme nous l'avons vu plus haut (voir les opinions de nos enquêtés en EPS, Emmanuel et Joanne).

« C'est plutôt les méthodes pédagogiques en sport, parce qu'en EPS l'objectif n'est pas de devenir de grands athlètes, c'est de donner une éducation, une instruction, quoi, au niveau physique, corporel » (Emmanuel, 25 ans, étudiant en STAPS).

[15] La corrélation entre discipline et opinion sur les savoirs disciplinaires et les compétences pédagogiques donne des écarts statistiquement significatifs : x2 : 11,8, df : 2, p : 0,003 (p<.05).

[16] Le constat est établi que les enseignants d'EPS ont des particularités liées à des environnements de travail spécifiques et qu'ils développent une attitude différente au cours de leur formation. Comme le précise Raulin (2006 : p. 118) : « Plus largement et par rapport aux autres disciplines, c'est la diversité des environnements, dans lesquels sont vécues les expériences individuelles et collectives, qui permet à l'EPS de participer de façon spécifique à l'éducation, à la santé, à la solidarité, à la responsabilité et l'autonomie ».

« Je pense que c'est les compétences pédagogiques, parce qu'un prof de sport peut mieux transmettre aux élèves par ses compétences que par ses connaissances. Bien sûr on a besoin de connaissances pour sa vie, mais un élève peut avoir une éducation physique par un prof avec des compétences pédagogiques » (Joanne, 27 ans, étudiante en STAPS).

Par ailleurs, les aspects pédagogiques et les compétences associées aux professeurs d'EPS selon les dossiers du DEPP (2009) sont les suivants :

- 89% sont tout à fait d'accord sur le fait qu'un professeur d'EPS est avant tout « *quelqu'un qui sait être en relation, communiquer, animer* ».
- Pour 84% d'entre eux, un professeur d'EPS est avant tout quelqu'un « *qui sait construire des contenus pour que l'élève progresse dans les APSA* ». Ce taux atteint 90% chez les moins de 35 ans et 88% chez les enseignants de 35 à 44 ans.
- 79% estiment qu'un professeur d'EPS est d'abord quelqu'un « *qui développe des enjeux sociaux dans les situations quotidiennes* ». Cet aspect est un peu plus présent chez les femmes (85%) que chez les hommes (74%).
- 79% estiment qu'un professeur d'EPS est d'abord quelqu'un « *qui cherche à évoluer* ».
- Pour 72% des enseignants interrogés, un enseignant est quelqu'un « *qui réfléchit sur ses pratiques et analyse leurs effets* ».
- Pour 71%, un enseignant est quelqu'un « *qui sait appliquer les règles organisant les pratiques physiques* ».
- Et un enseignant est quelqu'un « *qui connaît bien la psychologie de l'enfant, de l'adolescent* » selon 69%. Cette qualité est même soulignée par 80% des enseignants de 55 ans et plus.

Il y a d'ailleurs dans notre enquête des écarts statistiquement significatifs[17] entre les étudiants et les stagiaires en ce qui concerne cette question (voir Tableau 2.2.). Plus précisément, 84,6% des étudiants estiment que les compétences pédagogiques sont les plus importantes mais, en ce qui concerne les stagiaires, le taux qui correspond aux compétences pédagogiques est plus modéré (70,3%). Si les étudiants valorisent davantage les compétences pédagogiques que les connaissances,

[17] x2 : 3,9, df : 1, p :0,05 (p<.05).

cela peut s'expliquer par le fait qu'ils se trouvent encore dans un cadre universitaire où ils apprennent théoriquement l'importance des principes pédagogiques, mais qu'ils ne vivent pas encore l'expérience de la classe et de la transmission des connaissances. C'est pourquoi ils sont convaincus, de par leur formation universitaire, qu'il faut être avant tout pédagogue dans la classe, alors que les stagiaires qui ont un premier contact avec la réalité de la classe comprennent que pour transmettre des connaissances, il faut également posséder les connaissances nécessaires. Durant les entretiens, un stagiaire, Michael (32 ans, PLC2 de physique), a notamment insisté sur l'importance de la situation dans la classe : « *Tout ça dépend de public. Par exemple, au collège, on a besoin de plus de pédagogie, mais au lycée de plus de théorie* ». Ce qui signifie que le contact avec le public scolaire amène les jeunes enseignants à reconsidérer leur manière de penser.

Tableau 2.2. Compétences pédagogiques et connaissances disciplinaires selon le statut des futurs enseignants.

Discipline	Connaissances disciplinaires		Compétences pédagogiques		**Total**	
	N	%	N	%	N	%
Étudiants	8	15,4	44	84,6	52	100
Stagiaires	35	29,7	83	70,3	118	100
Total	**43**	**25,3**	**127**	**74,7**	**170**	**100**

2.2. Les compétences les plus importantes

En outre, nous avons demandé à ces mêmes personnes de classifier les compétences pédagogiques selon leur ordre de préférence. Il faut noter que cette question (Question 25 du questionnaire), qui demandait de classifier les compétences pédagogiques, a posé des difficultés à nos répondants, étant donné que la liste des compétences que nous avons présentées était particulièrement longue (18 compétences proposées)[18]. De ce fait, les participants ont eu des difficultés à les

[18] 1. Motiver les élèves, 2. Faire sa classe, 3. Travailler en équipe, 4. Avoir une réflexion spécifique sur l'échec scolaire, et sur les différences personnelles et culturelles, 5. Disposer de solides bases théoriques en psychologie sociale du développement, 6. Animer des réunions d'information et de débat avec les parents, 7. Lutter contre les préjugés et les discriminations sexuelles, éthiques et sociales, 8. Négocier un projet de formation commun avec des collègues (équipe, école, réseau), 9. Développer le

classifier de 1 à 18. Mais, finalement, nous avons réussi à obtenir des réponses de leur part. En effet, nous nous sommes appuyée sur les dix compétences reconnues comme prioritaires, qui sont notées chez Perrenoud (1999), selon le programme des cours pour la formation continue des enseignants à Genève (1996-1997). Ce sont les suivantes :

1. Organiser et animer des situations d'apprentissage
2. Gérer la progression des apprentissages
3. Concevoir et faire évoluer des dispositifs de différenciation
4. Impliquer les élèves dans leur apprentissage et leur travail
5. Travailler en équipe
6. Participer à la gestion de l'école
7. Informer et impliquer les parents
8. Se servir des technologies nouvelles
9. Affronter les devoirs et les dilemmes éthiques de la profession
10. Gérer sa propre formation continue.

D'après les résultats, la plus importante pour eux est la motivation des élèves (46,7%)[19], « *créer le besoin d'apprendre* » selon l'expression de Jellab (2006 : 160). Davantage que les stagiaires, les étudiants considèrent cette compétence comme essentielle (étudiants : 57,7%, stagiaires : 41,9%). Les étudiants semblent avoir des représentations plus idéalistes et n'ont pas une image claire de la réalité. C'est la raison pour laquelle ils se conforment aux modèles actuelles de la formation d'enseignant et plus généralement aux consignes de l'institution scolaire qui place « *l'élève au centre* ». Les compétences pour motiver les élèves seraient toujours idéales pour tenir la classe aujourd'hui, étant donné que les élèves ont beaucoup plus de centres d'intérêt extrascolaires. D'ailleurs, actuellement plus que jamais, l'enseignant doit capter l'attention des élèves étant donné que l'école n'est pas le secteur unique des savoirs :

---

sens des responsabilités, la solidarité et le sentiment de justice, 10. Eviter l'abus de pouvoir, 11.Placer l'élève au centre du système scolaire, 12. Avoir une bonne relation avec les élèves, 13. Transmettre le contenu du cours, 14. Gérer des classes de niveaux très hétérogènes, 15. Gérer les conflits, 16. Employer des méthodes d'apprentissage efficaces, 17. Couvrir le programme scolaire, 18.Utiliser des TICE.

[19] Nous avons déjà vu, notamment pour les candidats en sciences physiques, que leur principale motivation dans le choix du métier était la transmission des connaissances. Cependant, on observe ici qu'ils considèrent la motivation des élèves comme la principale compétence pédagogique.

« C'est éduquer les élèves. Plus particulièrement, je dirais qu'il faut mettre les élèves au centre. Nos méthodes, nos programmes doivent partir des envies des élèves pour les motiver. Tout du point de vue des élèves » (Emmanuel, 25 ans, étudiant en STAPS).

« *..Donc, pour réussir à les orienter dans le travail, il faut principalement réussir à les intéresser. On pourrait utiliser pour les toucher, pas forcément par la littérature française mais par la littérature dans la presse, le cinéma qui peut plus facilement les intéresser »* (Dominique, 48 ans, PLC2 de lettres modernes).

Quoiqu'il soit étudiant, Emmanuel semble connaître bien les nouvelles compétences pédagogiques qui placent l'élève au centre. D'ailleurs, la formation universitaire (et plus particulièrement celle des étudiants en STAPS) s'appuie sur les principes des nouvelles compétences. Toutefois, les stagiaires, qui sont sur le terrain, envisagent également de manière plus pratique la nécessité d'autres compétences, par exemple, les moyens de transmettre le contenu du cours ou la capacité d'avoir de bonnes relations avec les élèves afin de bien tenir la classe.

La deuxième préférence de nos répondants est l'adaptation des savoirs[20] dans la classe (11,2%). Lors des entretiens, nous avons vu que certains stagiaires (et non pas les étudiants) estiment que la principale compétence est de pouvoir adapter dans la classe les savoirs au niveau des élèves :

« Pour moi, le plus important, c'est de savoir identifier assez rapidement le niveau des élèves et de pouvoir adapter l'enseignement à leur niveau en fait, de rendre les connaissances accessibles à travers des démarches claires » (Benjamin, 25 ans, PLC2 de physique).

« *L'écoute, à savoir écouter les élèves pour être capable de se mettre à leur niveau, pour faire passer le mieux des explications, et l'indulgence, je pense* » (Marie, 23 ans, étudiante en lettres classiques).

[20] Il s'agit des connaissances transmises selon les programmes scolaires. Jellab (2006 : 168) établit une distinction entre les notions de « connaissances » et de « savoirs ». La connaissance porte sur des contenus constitués, objectifs, « sur des faits qu'il s'agit d'incorporer et qui sont fortement normés » alors que le savoir implique un travail plus intellectuel, une certaine « mobilisation de soi », étant donné qu'il s'agit de construction et d'« appropriation de sens ».

Il est vrai que les enseignants se trouvent confrontés à de nombreuses difficultés en raison de l'hétérogénéité des niveaux des élèves. Ils ne parviennent pas à articuler tous les niveaux des élèves à partir d'un socle commun[21]. C'est pourquoi ils pensent que les bonnes activités adaptées au niveau des élèves seraient le plus important dans la classe :

« Justement de savoir proposer de bonnes activités aux élèves, des activités adaptées à leur niveau » (Nicolas, 33 ans, PLC2 de physique).

La troisième est l'instauration de bonnes relations avec les élèves (8,9%) dans les entretiens, les enquêtés insistent notamment sur l'importance d'instaurer une bonne relation avec les élèves tout en conservant une certaine distance entre le rôle de l'enseignant et celui des élèves :

« Déjà, c'est un enseignant qui est motivé, qui mobilise ses savoirs et ses connaissances au profit de la transmission, il va mobiliser tous les savoirs, pas seulement les savoirs concernant sa matière, transmettre tout ça au public… Donc la première compétence, c'est la motivation, c'est le dynamisme, c'est l'implication personnelle vraiment très forte dans son travail. La deuxième compétence, c'est d'être prof, mais aussi de mettre une distance avec le public, avec les élèves, pour montrer que, oui, tu es un prof, mais que tu es à l'écoute. Voilà, on n'est pas amis » (Kelik, 22 ans, étudiante en lettres modernes).

Elles suivent les autres compétences avec des taux plus faibles (en raison de l'émiettement de la question, voir note de bas de note 18, p.241) : employer des méthodes d'apprentissage efficaces (7,1%), faire sa classe (4,7%), placer l'élève au centre du système scolaire (4,7%), gérer des classes de niveaux très hétérogènes (4,1%), développer le sens des responsabilités, la solidarité et le sentiment de justice (2,4%), mener une réflexion spécifique sur l'échec scolaire et sur les différences personnelles et culturelles (2,4%), éviter l'abus de pouvoir (2,4%), posséder de solides bases théoriques en psychologie sociale du développement (2,4%), travailler

[21] Voir aussi les inconvénients du métier, chapitre V.

en équipe (1,8%), animer des réunions d'information et des débats avec les parents (1,8%), lutter contre les préjugés et les discriminations sexuelles (1,2%), négocier un projet de formation commun avec des collègues (équipe, école, réseau) (1,2%), gérer les conflits (0,6%), couvrir le programme scolaire (0,6%), utiliser les TICE (0,6%). Il est intéressant de constater que la compétence pédagogique la moins importante pour eux est l'utilisation des TICE (0,6%). Et, notamment, il n'y pas d'écarts entre les trois disciplines par rapport à ces données. En fait, il semble que les enseignants voient davantage les TICE comme un moyen audiovisuel de soutien de l'enseignement qu'une compétence.

Par conséquent, selon nos résultats, il semble que les futurs enseignants valorisent davantage ces compétences pédagogiques, qui soutiennent la personnalité de l'élève en tant qu'individu dans la classe. Ces compétences sont conformes aux consignes des nouvelles réformes sur l'éducation des vingt dernières années (Voir Chapitre I).

3. Les supports audiovisuels

Tableau 3.1. L'utilisation par les stagiaires de supports audiovisuels dans la classe

Les supports audiovisuels	**%**
TICE	81,3
Télévision	20,6
Vidéo	64,5
Photos	72,9

Seuls les stagiaires en lettres et en sciences physiques ont répondu à cette question et non pas les stagiaires en EPS. La majorité des stagiaires répondants (81,3%, voir tableau 3.1) utilisent les TICE en classe comme support de leur cours[22] mais ce sont plutôt les stagiaires en sciences physiques qui utilisent les TICE (94,4%,

[22] Parmi ceux qui utilisent les TICE, 48,3% les utilisent souvent et les autres parfois (51,7%).

contre 67,3% pour les stagiaires en lettres). Puis, 20,6% utilisent la télévision en classe, mais assez rarement[23]. Néanmoins, 64,5% utilisent parfois la vidéo, majoritairement les stagiaires en sciences physiques (sciences physiques : 70,4%, lettres : 57,7%) et 72,9% utilisent fréquemment des photos.

Les stagiaires de lettres semblent rester plus particulièrement « classiques » dans l'utilisation des matériels pédagogiques. Beaucoup d'entre eux utilisent le tableau, le projecteur et des transparents, les manuels scolaires et les photos, et rarement les TICE. Par exemple, Chloé (25 ans, PLC2 de lettres modernes) déclare avoir une forte réticence à utiliser les nouvelles technologies en cours : *« En fait, je n'ai pas encore utilisé ces moyens dans ma classe. Il y a une classe d'informatique, mais je la redoute. J'utilise les manuels, les papiers, le tableau, et parfois le rétroprojecteur, mais il y a seulement un rétroprojecteur dans le bâtiment, donc le prof d'histoire-géo l'utilise plus souvent, c'est logique. Après, j'utilise des photos »*. En fait, ces futurs enseignants utilisent les moyens technologiques, par exemple internet, pour comparer des textes, pour trouver des images, des photos pertinentes de la littérature, ainsi que des DVD dans la classe pour voir des films en relation avec les sujets étudiés dans les textes[24]. Mais, selon nos enquêtes, les établissements ne sont pas toujours correctement équipés pour accueillir dans les salles d'informatique les élèves de tous les matières. Par conséquent, les enseignants de sciences physiques ont la priorité.

« Pas beaucoup, en fait, il n'y a pas grand-chose dans l'établissement. Quand je trouve un projecteur dans la classe. Quand l'informatique nous aide, on peut voir des textes, écouter de la musique du Moyen Âge, ça intéresse vraiment les élèves internet, les images, mais ce n'est pas vraiment très utilisé » (Clémence, 22 ans, PLC2 de lettres classiques).

« Oui, j'utilise les TICE, quoi, l'informatique, puis les films vidéo, des DVD, par exemple de Jules Verne, « Le Tour du monde en 80 jours », après, d'autres films de

[23] Seul un pourcentage très faible de stagiaires (2,8%) utilisent la radio dans leurs classes.

[24] Selon la typologie établie par Tupin (2004 : 111), les enseignants qui ont une « proximité culturelle » avec leurs élèves sont les « médiateurs » et les « pragmatiques ». Plus spécifiquement, les enseignants « médiateurs » utilisent les supports culturels (90%), dans une double médiation : culturelle et didactique. Ensuite, les enseignants « pragmatiques » utilisent dans la classe les moyens de proximités culturelles à un taux de 74%.

cinéma pour comparer, pour avoir le choix de lecture, faire l'analyse des images, donner une illustration. C'est très pratique, parce que quand la classe est passive, elle est différente, on peut justement changer la façon de faire, avec des images très utiles pour ça, par exemple. Les Métamorphoses *d'Ovide, c'est de la poésie, c'est complexe, donc avec des images, on peut voir comment les hommes travaillaient après des siècles. Par exemple, Pygmalion, les élèves étudient les images, c'est une question d'époque, de génération. L'image passionne facilement tout le monde. C'est constant. Moi, j'utilise plusieurs types de photos, des vidéos, des diaporamas, les sites internet, les salles d'informatique au collège, j'utilise souvent des mythes, parce que je travaille sur ça. C'est très efficace, quand je travaille en parallèle avec des textes. Ça fonctionne très bien, parce que nous vivons dans la société des images, même une classe agitée est très très concentrée avec des images »* (Coulima, 41ans, PLC2 de lettres modernes).

« Oui, ça m'arrive parfois. Dans la salle informatique, devant un ordinateur, 3 ou 4 élèves sur un ordinateur pour rechercher des documents, des biographies et on travaille sur certains sites pour trouver des textes, des images de géographie. Après, j'utilise un rétroprojecteur sans ordinateur, mais avec des transparents. Ça me permet de présenter des tableaux, des photos, etc., mais majoritairement j'utilise le tableau classique » (Fréderic, 28 ans, PLC2 de lettres modernes).

« Un petit peu. Ça dépend de l'organisation de mon établissement, ce n'est pas facile d'entrer dans la salle d'informatique. Oui, ça m'arrive à la télévision de présenter un film pour un texte, pour faire des comparaisons entre le texte et le film, et après la radio avec des émissions enregistrées » (Sophie, 37 ans, PLC2 de lettres modernes).

Les enseignants en sciences physique ont largement recours aux TICE. C'est quelque chose de très proche de la nature de la matière. En raison des activités pratiques et des expériences dans la classe, on a besoin de moyens technologiques pour démontrer les processus scientifiques. Ainsi, les stagiaires de notre enquête utilisent « *tout le temps* » dans la classe le tableau numérique, le vidéoprojecteur et l'ordinateur. C'est pourquoi ils ont besoin de salles d'informatique, mais ce n'est pas toujours facile à organiser pour les établissements.

« Alors, j'ai le tableau numérique pour avoir un schéma du cours général. On peut regarder tout ce qui passe, mais il faut savoir l'utiliser de temps en temps, ça marche bien. De temps en temps, j'utilise un vidéoprojecteur (pour l'animation du cours), le rétroprojecteur pour corriger volontiers les fautes dans la classe. Ces deux derniers sont plus faciles à utiliser » (Amélie, 26 ans, PLC2 de physique).

« Mon établissement n'est pas très bien équipé, mais j'utilise à l'occasion un vidéoprojecteur. J'espère que l'année prochaine j'aurai une salle informatique avec un tableau numérique » (Rémi, 22 ans, PLC2 de physique).

L'utilisation des TICE se révèle d'ailleurs efficace pour l'enseignement, non seulement pour les élèves, mais aussi pour les enseignants eux-mêmes. De plus, les nouveaux moyens facilitent la conduite du cours et attirent l'attention des élèves.

« Tout le temps le tableau et l'ordinateur, Powerpoint dans la classe, on a un vidéoprojecteur que j'utilise beaucoup, j'ai utilisé la vidéo une fois, ce n'est pas significatif, mais de plus en plus souvent j'utilise Powerpoint avec l'ordinateur et le vidéoprojecteur. C'est efficace parce que cela attire l'attention des élèves » (Benjamin, 25 ans, PLC2 de physique).

«Moi, j'utilise beaucoup beaucoup le tableau. Après, dans certains contextes, j'utilise le vidéoprojecteur, c'est super intéressant, et les transparents. Avant tout, ces moyens sont pratiques pour moi, pour le prof, après, oui, ils sont efficaces pour les élèves » (Yoann, 24 ans, PLC2 de physique).

Les données montrent que les jeunes enseignants utilisent avec aisance les nouveaux supports audiovisuels, étant donné qu'ils sont, tout comme les adolescents, familiarisés avec les nouveaux moyens technologiques. On observe bien évidemment une modernisation très forte des supports et une adhésion à la forte association de la culture de l'image et de la culture classique du texte. Les TICE sont donc un langage commun entre enseignants et élèves.

4. La lecture des ouvrages pédagogiques

À la question portant sur les lectures d'ouvrages pédagogiques, 65,3% des futurs enseignants de notre enquête ont répondu qu'ils n'en lisaient pas. Certes, selon les disciplines, les résultats se différencient[25] (voir Tableau 4.1.). Plus spécifiquement, les futurs enseignants en EPS lisent systématiquement des ouvrages pédagogiques dans une forte proportion (71% de leur population), alors que les futurs enseignants des autres disciplines semblent ne pas beaucoup en lire (lettres : 34,3%, sciences physiques : 19,4%). Cette donnée montre l'intérêt élevé des enseignants en EPS pour la pédagogie. La circulation de la Revue d'EPS, dont la plupart des candidats et des enseignants en EPS sont lecteurs, en est la preuve[26].

Tableau 4.1. La lecture d'ouvrages pédagogiques selon la discipline des futurs enseignants.

Discipline	Je lis des ouvrages pédagogiques		Je ne lis pas d'ouvrages pédagogiques		**Total**	
	N	%	N	%	N	%
Lettres	23	34,3	44	65,7	67	100
EPS	22	71	9	29	31	100
Sciences physiques	14	19,4	58	80,6	72	100
Total	**59**	**34,7**	**111**	**65,3**	**170**	**100**

Parmi les ouvrages pédagogiques que les futurs enseignants lisent plus fréquemment (36%), on peut citer les Cahiers pédagogiques, un site d'internet, le « Café pédagogique » et d'autres revues sur la pédagogie. Ce sont plutôt les futurs enseignants en lettres qui lisent ces ouvrages à un taux de 78,2%. Ensuite, c'est La Revue d'EPS (26,6% de la population générale) dont les lecteurs sont exclusivement à la faculté de STAPS. En effet, 95% des futurs enseignants en EPS lisent systématiquement La Revue d'EPS. Le troisième titre significatif est Le Monde de

[25] On relève des écarts statistiquement significatifs : x2: 25,4, df: 2, p: 0 (p<.05).
[26] Voir Chapitre IV.

l'Éducation (12%)[27]. Certes, les futurs enseignants en sciences physiques lisent plutôt (44,4%) les ouvrages Sciences et vie, Sciences et Avenir et d'autres sur la science, mais aussi des revues sur la pédagogie (33,3%).

Tableau 4.2. Les documents et les bulletins officiels en tant que sources d'information sur la pédagogie selon le statut des futurs enseignants.

Discipline	Oui		Non		**Total**	
	N	%	N	%	N	%
Étudiants	39	75	13	25	52	100
Stagiaires	73	61,9	45	38,1	118	100
Total	**112**	**65,9**	**58**	**34,1**	**170**	**100**

En ce qui concerne les sources d'information principales des futurs enseignants sur les évolutions pédagogiques du métier (voir tableau 4.2.), les documents et les bulletins officiels sont la première préférence (65,9% de la population). Il est intéressant de souligner que les étudiants utilisent davantage que les stagiaires ce type d'information, mais sans grande différence[28] (étudiants : 75%, stagiaires : 61,9%). Viennent ensuite les manuels scolaires (49,4%), la presse (32,9%), les ouvrages scientifiques (27,6%) et, enfin, les séminaires et les conférences (22,4%)[29]. Ainsi, afin d'avoir un contact direct avec la culture des acteurs d'EPS, Emmanuel, qui est étudiant en STAPS, profite de toutes les ressources qui lui sont offertes durant cette première année à l'IUFM, notamment la Revue d'EPS et la circulation du Monde de l'Éducation :

« Quelques conférences, certes les Revues EPS *tous les deux mois, puis il y a un complément au quotidien* Le Monde *chaque mercredi appelé* Le Monde de l'Éducation*. Mais la base est la* Revue EPS*, parce que ça montre toute la culture des acteurs d'EPS »* (Emmanuel, 25 ans, étudiant en STAPS).

[27] D'autres ouvrages pédagogiques portent sur la littérature, parmi lesquels *L'École des Lettres*, les sports (pour les candidats en EPS) et d'autres sujets tels que l'histoire, l'art, les sciences humaines et sociales.
[28] x2 : 2,8, df : 1, p :0,1 (p>.05).
[29] Très peu (7,1%) suivent d'autres sources d'information, comme les sites spécialisés sur internet, les discussions avec les professeurs ou les discussions avec les tuteurs et les autres collègues.

En corrélation avec le statut de nos répondants, on observe notamment des écarts significatifs[30] en ce qui concerne cette source d'information (étudiants : 7,7%, stagiaires : 28,8%), étant donné que les stagiaires ont plus directement accès que les étudiants aux séminaires et aux conférences de l'IUFM adaptées à leur formation professionnelle.

5. Le niveau d'exigence de l'école

5.1. Le niveau scolaire des élèves baisse-t-il vraiment ?

Par ailleurs, la question du niveau scolaire des élèves fait vraiment débat aujourd'hui. Certains soutiennent que le niveau baisse (principalement les enseignants)[31], alors que d'autres considèrent que le niveau monte (les sociologues)[32]. La question apparaît complexe du fait que dans le système éducatif actuel, qui suit le modèle de l'égalité des chances pour tous, on relève de nombreux paradoxes, à savoir une école de plus en plus inégalitaire à mesure que le système devient plus ouvert. Bien évidemment, il s'agit d'un système qui accepte de manière égale tous les élèves au sein de l'école, mais la sélection est mise en œuvre au cours de leurs études[33]. On pourrait dire que ce modèle ne diffère pas beaucoup du modèle de l'élitisme démocratique (élitisme républicain français) qui, comme le décrit Dubet (2008 : 78), dégage les meilleurs élèves de l'école de masse par le biais des concours et par un système de bourses afin que ces dernières accèdent aux meilleures universités et aux grandes écoles où ils constitueront la grande élite qui vient bien évidemment de la bourgeoisie. Aussi, il est historiquement prouvé, selon Baudelot et Establet (2009 : 30), que, « depuis l'origine, l'école française s'acquitte en effet dans des conditions satisfaisantes de la formation des élites, mais elle échoue à donner à tous

[30] x2: 9,3, df: 1, p:0,002 (p<.05).
[31] Selon Barrère (2002 : 72), ce sont les structures différentes du système éducatif qui indiquent que le niveau des élèves baisse aux yeux des nouveaux enseignants. Les enseignants qui ont suivi une bonne scolarité la comparent probablement avec celle de leurs élèves moyens. Aussi, selon Dubet (in Capel et Dubet, 2009 : 60), il n'est pas vrai que les enseignants idéalisent leur propre passé : « Il faut se méfier des jugements personnels généralement produits par d'anciens bons élèves qui pensent que leur cas personnel était la règle générale ».
[32] Les sociologues contestent la représentation des enseignants selon laquelle le niveau des élèves a baissé. Voir Baudelot Ch., Establet R., Le niveau monte (1989) et L'élitisme républicain (2009), et le débat entre Capel F. et Dubet F. Le niveau baisse-t-il vraiment ? (2009).
[33] Voir Dubet, 2008 : 76 et Ballion, 1982 : 236-237 pour l'« *idéologie égalitaire du système éducatif* ».

une formation solide ». Dans ce cas, les inégalités sociales produisent des inégalités au sein de l'école. Par conséquent, un montant élevé de connaissances et de compétences est attribué aux élèves sélectionnés par les épreuves de l'école de manière concurrente, étant donné que l'école d'aujourd'hui n'est pas l'école de la reproduction d'un certain capital culturel, mais plutôt d'un capital économique. Ainsi, les détenteurs du capital économique inscriront leurs enfants dans les « bons établissements », choisiront la « bonne filière » pour que leurs enfants deviennent les « meilleurs » de la société moderne. Selon ce cas, on pourrait affirmer que, durant les dernières décennies, le niveau éducatif des élèves a augmenté en ce qui concerne les compétences demandées dont l'acquisition concerne un public de plus en plus limité.

Toutefois, selon la majorité des études sociologiques, l'école se révèle un mécanisme très dynamique non seulement de la simple reproduction des inégalités sociales, mais aussi de leur accroissement. Les sociologues modernes (Dubet, Duru-Bellat, Mingat, etc.)[34] montrent que les établissements et les enseignants (« effets établissements », « effets enseignants ») se conjuguent avec les capacités culturelles et stratégiques des parents consommateurs. Ce qui confirme l'idée mentionnée selon laquelle l'école assure la promotion de la reproduction du capital économique.

5.2. Le niveau des diplômes en question

En outre, l'expérience des enseignants en ce qui concerne leurs représentations relatives au bas niveau des élèves est renforcée par les résultats internationaux de PISA[35], qui confirment les difficultés du système éducatif à transmettre les savoirs élémentaires de manière égale à tous les élèves. Cependant, selon les sociologues, la baisse du niveau en est une autre (voir Establet et Baudelot, 2009 : 30). C'est d'ailleurs un phénomène qui affecte la plupart des pays développés. Ces mêmes sociologues soulèvent un paradoxe de la société moderne : d'un côté, le nombre de diplômes augmente en France aujourd'hui (ce qui pourrait être un indicateur optimiste

[34] Voir Dubet, 2008 : 85.

[35] D'après les enquêtes de PISA selon Baudelot et Establet (2009 : 33-34) : « On peut grâce à elles faire la part des facteurs scolaires et sociaux, des écarts entre bons et mauvais, du poids relatif d'une élite de plus en plus étoffée et de mieux en mieux formée qui tire le niveau vers le haut, et d'une queue de peloton dont le volume s'accroît et qui, plombant les scores moyens, les tire vers le bas ». Ce qui conforte leur confirmation initiale (1989) que « le niveau monte, mais les écarts se creusent ».

du fait que « le niveau monte»)[36], mais de l'autre, le pourcentage d'élèves sans diplôme (30% ou 40%) trouvait hier plus facilement du travail que les jeunes diplômés d'aujourd'hui. Ce qui signifie que c'est le marché du travail et non pas l'école qui démissionne les jeunes aujourd'hui. C'est pourquoi l'école devient de plus en plus une école des compétences utiles pour le marché du travail. Bien évidemment, selon le système républicain, il faudrait établir une corrélation positive entre le niveau d'études et la position sociale (par exemple l'emploi, le statut social, etc.) qui existait avant les années 1960. En revanche, cette corrélation n'existe pas aujourd'hui et ce phénomène remet en cause la méritocratie républicaine[37]. D'ailleurs, comme le souligne Dubet [38], « ici, il n'est pas question de niveau, mais d'écart entre la machine à produire des diplômes et la machine à produire des emplois ».

Néanmoins, si le nombre de diplômés a augmenté durant ces dernières années, cela ne signifie pas nécessairement que le niveau se soit amélioré. D'autres soutiennent que le niveau des diplômes a baissé. Il va de soi qu'en raison de la massification, les nouveaux venus sont issus de milieux moins favorisés que leurs aînés, ce qui signifie que les enseignants et le système scolaire se trouvent dans l'obligation d'être indulgents[39]. Tel n'est cependant pas le cas pour tous les diplômes. En effet, les situations actuelles ont renforcé la concurrence entre les diplômes de haut niveau (grandes écoles, facultés de médecine, écoles polytechniques, etc.), alors que le niveau de diplômes défavorisés (de masse) a fléchi (voir Dubet, 2009 : 58). Il existe toujours une élite de plus en plus sélectionnée. Ainsi, tant pour le niveau des diplômes que pour le niveau des élèves, les écarts s'accroissent tout en renforçant les inégalités scolaires.

Par ailleurs, il semble qu'il ne soit pas aisé de mesurer le niveau, du fait des changements constants de programmes et d'objectifs des systèmes scolaires. Il est

[36] « Aujourd'hui un jeune Français sur deux accède à l'université. Ce n'était le cas que pour 37% de la génération née entre 1971 et 1973, 21% de ceux nés entre 1962 et 1964 et 18% des jeunes nés entre 1956 et 1958 » (voir Establet et Baudelot, 2009 : 31). Selon ces mêmes auteurs, une autre indication de l'amélioration du niveau éducatif est la diminution du nombre d'illettrés à mesure que l'on va des plus âgés vers les plus jeunes (idem : 32). Cependant, même si le nombre de diplômés augmente, 48% des Français interrogés (par la SOFRES en 1991) s'accordent sur une baisse du niveau général des diplômes (« *longue tradition de déploration de la baisse du niveau en France* »). Toutefois, en ce qui concerne ce constat, selon Establet et Baudelot, il faut rechercher la baisse du niveau dans des lieux qui sont difficilement contrôlés, à savoir dans les diplômes intermédiaires (CAP, brevet), alors que la baisse du niveau n'affecte en rien le baccalauréat, qui est obtenu par beaucoup plus de jeunes. Autrement dit, les auteurs ont observé que le niveau avait augmenté, mais que les écarts entre les bons et les mauvais élèves s'étaient accrus (voir Claude Lelievre in Capel et Dubet, 2009).

[37] Voir Derder, 2009 : 150.

[38] Capel et Dubet, 2009 : 59.

[39] Voir, plus loin, les résultats sur l'indulgence des jeunes enseignants.

toutefois nécessaire d'examiner la nature des connaissances transmises par l'école d'aujourd'hui afin d'évaluer si le niveau éducatif monte ou baisse. Certaines compétences sont à présent plus valorisées qu'elles ne l'étaient auparavant. Soit les domaines valorisés par l'école ont changé soit leur hiérarchie a été modifiée. Dubet considère (2009 :74) que « du point de vue des politiques scolaires, on peut sans doute affirmer que le niveau monte là où on décide qu'il monte, et qu'il baisse là où l'on pense que c'est moins essentiel ». Plus spécifiquement, l'intrusion des nouveaux moyens technologiques dans les programmes scolaires ont déplacé d'autres disciplines, qui étaient des disciplines principales dans la hiérarchie scolaire. Ainsi, le niveau des élèves a inévitablement baissé dans certains domaines, du fait que l'on exige des élèves de plus en plus de travail dans des matières qui sont récemment apparues (telles que l'informatique, les langues étrangères, etc.). Ce qui signifie que les élèves ont aujourd'hui de meilleurs résultats dans certaines matières qui n'étaient pas valorisées auparavant où, inversement, des compétences, autrefois valorisées, ne le sont plus aujourd'hui[40].

Barrère (2003 : 90) inscrit notamment la perception par rapport à la baisse de niveau dans le cadre des évolutions générales du métier. Plus concrètement, d'une part, l'idée de la baisse de niveau rejoint la thématique de la montée de la « violence », de la « dérégulation », de l'« échec institutionnel de la démocratisation », qui alimentent les discours de l'« impossibilité du métier » et de la « dégradation des conditions de travail ». D'autre part, la nouvelle situation favorise le développement d'une « professionnalité » selon de « nouvelles pédagogies ». C'est pourquoi de « nouvelles compétences » sont développées face à des publics hétérogènes.

Comme nous l'avons déjà mentionné, on ne peut pas contester l'influence du dynamisme du marché du travail dans la structure de l'école. Elle-même exige des personnes de plus en plus compétentes qui possèdent des diplômes correspondant à ses besoins. Nous ne pouvons donc établir nettement une comparaison entre les différentes époques en ce qui concerne le niveau éducatif sans prendre en considération les différentes structures qui le déterminent.

[40] Par exemple, l'exercice de rédaction était considéré comme secondaire dans les années 1920, alors qu'aujourd'hui il est davantage valorisé ou revalorisé, comme la dictée. On obtient de ce fait de meilleurs résultats (pour la question du niveau, voir Claude Lelievre, in Capel et Dubet, 2009 : 15).

5.3. Les conceptions des futurs enseignants sur le niveau d'exigence de l'école

Pour comprendre les conceptions pédagogiques que les jeunes enseignants adoptent actuellement, nous avons posé la question du niveau d'exigence de l'école[41]. Notre intention était de mettre en évidence les idées des nouveaux enseignants sur la pédagogie des élèves. Les enseignants d'aujourd'hui ont généralement tendance (voir Felouzis, 1997 : 109), à exprimer l'idée que le niveau des élèves baisse, même si certains reconnaissent qu'actuellement les compétences demandées sont beaucoup plus exigeantes que durant ces dernières années. Ce qui signifie qu'il s'agirait d'un sentiment subjectif, indépendant du niveau réel des élèves, étant donné que les jeunes enseignants tiennent compte des changements actuels en ce qui concerne les nouveaux éléments pédagogiques en raison du fossé entre la culture juvénile et la culture scolaire.

Ainsi, dans notre recherche (quantitative et qualitative), la moitié des répondants (51,5%) soutiennent que l'école a abaissé le niveau d'exigence, 44,4% pensent que le niveau d'exigence est bon, alors qu'une minorité d'entre eux seulement pensent que l'école a relevé le niveau d'exigence (« *Les enseignants, quelle que soit leur discipline, participent à l'éducation primordiale des jeunes. Or, de nos jours, on a tendance à négliger cet aspect du métier. Les exigences ayant baissé, le niveau s'effondre et beaucoup d'élèves arrivent au collège (voire même au lycée) en ayant des difficultés, comme celle de la lecture. Il faut revaloriser l'importance de l'enseignement et remotiver les élèves* », Anne, 22 ans, étudiante en physique-chimie). Ces résultats montrent que la plupart des jeunes enseignants ont une conception relativement stricte du système éducatif, et surtout du niveau éducatif des élèves. Ils croient notamment que ce même système s'est adapté aux différents problèmes scolaires des élèves et que, par conséquent, le niveau d'exigences a été abaissé. En fait, cette donnée est en contradiction avec nos résultats qualitatifs concernant le niveau des programmes scolaires[42]. Nos enquêtés estiment que le niveau des programmes est élevé et donc inadapté au niveau réel des élèves. Ce qui est en contradiction avec l'idée selon laquelle le niveau d'exigence de l'École a baissé.

[41] Question 31 : « Avec laquelle de ces opinions êtes-vous le plus d'accord ?
- L'école a trop élevé son niveau d'exigence
- L'école a un bon niveau d'exigence
- L'école a abaissé son niveau d'exigence »

[42] Pour les programmes scolaires, voir plus loin.

Tableau 5.1. Le niveau d'exigences de l'école selon les futurs enseignants de trois disciplines

Discipline	L'école a trop élevé son niveau d'exigence		L'école a un bon niveau d'exigence		L'école a abaissé son niveau d'exigence		**Total**	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Lettres	2	3	29	43,3	36	53,7	67	100
EPS	2	6,5	17	54,8	12	38,7	31	100
Sciences physiques	3	4,2	29	40,8	39	54,9	71	100
Total[43]	**7**	**4,1**	**75**	**44,4**	**87**	**51,5**	**169**	**100**

Certes, les futurs enseignants en EPS (voir tableau 5.1.) semblent plus indulgents en ce qui concerne la situation de l'Éducation aujourd'hui. Ils expriment une satisfaction plus élevée que les autres pour ce qui a trait au niveau d'exigences (EPS : 54,8% soutiennent que le niveau est bon). Plus de la moitié des étudiants ont l'impression que le niveau éducatif a baissé, et les stagiaires pensent la même chose dans une proportion plus modérée (47%). Ces derniers estiment plutôt que le niveau est bon (48,7%) en raison de leur expérience directe de l'élaboration des programmes scolaires et du contact réel avec les élèves.

Ce constat de la baisse des exigences est fort complexe. Il faut, avant tout, distinguer le niveau d'exigences de l'école et le niveau d'exigences de la part de l'enseignant. Certes, Anne (22 ans, étudiante en physique-chimie) se réfère au point de vue de l'enseignant, étant donné que les principales raisons des changements survenus dans le niveau éducatif sont l'allongement de la scolarité et la massification scolaire. Du fait que les enseignants sont contraints d'adapter les programmes scolaires aux niveaux différents, le niveau d'exigences de la part de l'enseignant diminue (ou généralement s'infléchit par un certain laxisme). Dans ce cas, selon Dubet[44], un niveau plus bas est justifié par la raison que les nouveaux venus dans le système scolaire sont généralement plus faibles que les élèves de classes moyennes déjà installés dans le système. Ainsi, les enseignants déclarent que le niveau s'est

[43] Une personne n'a pas répondu.
[44] Voir chez Capel et Dubet, 2009 : 57.

généralement dégradé, et il semble que les écarts entre les élèves faibles et les bons élèves se creusent. Par conséquent, les bons semblent meilleurs, alors que les faibles sont de plus en plus « faibles ».

6. Les types d'élèves selon les futurs enseignants

Au cours de notre enquête, nous avons soulevé la question des types d'élèves du point de vue des futurs enseignants. Nous avons alors posé une question sur le bon élève : Question 32. « *Comment définiriez-vous un bon élève? Citez trois caractéristiques (au maximum)* ». Puis une question sur le mauvais élève : Question 33. « *Comment définiriez-vous un mauvais élève? Citez trois caractéristiques (au maximum)* ». Il faut noter que nos enquêtés ont émis un jugement non pas par rapport à l'apprentissage, mais par rapport à la gestion de la classe. Ce qui signifie qu'ils ont caractérisé les élèves plutôt selon leur mobilisation en cours que selon leur performance pédagogique.

6.1. Le bon élève

6.1.1. L'élève motivé

Tableau 6.1. Les caractéristiques du bon élève selon les futurs enseignants

Les caractéristiques du bon élève	**%**
La motivation	32,3
L'attention, la concentration	20,1
La participation	14,8
L'esprit critique	14,3
La gentillesse, la culture	13,3
L'investissement pour son avenir	2,4
L'autonomie	1,4
La solidarité avec ses camarades	1,2
Total	**100**

Le meilleur élève pour les futurs enseignants (voir tableau 6.1.) semble être l'élève motivé (32,3%), « *intéressé, curieux, qui travaille, qui a envie de connaître des choses* »[45]. C'est ce qui ressort également de nos entretiens :

« C'est un élève qui est curieux, qui peut poser des questions sur quelque chose qu'il ne comprend pas, qui travaille, qui s'intéresse » (Clémence, 22 ans, PLC2 de lettres classiques).

La notion d' « élève motivé » est analysée par les sociologues (voir Dubar, 2000 : 185). En effet, « être motivé » signifie donner un sens subjectif. Ainsi, l'élève qui développe une passion personnelle ou une curiosité intellectuelle pour une matière pourra vivre l'expérience d'un apprentissage approfondi, alors que les élèves qui ne trouvent pas de signification essentielle dans la matière n'approfondiront pas l'expérience de l'apprentissage**.** Bautier et Rochex[46] opposent le « métier d'élève » au « travail d'apprenant ». Le premier consiste en un rapport aux savoirs scolaires « instrumental », pour les notes ou pour trouver un emploi, alors que le second consiste en un rapport plus « expressif » aux savoirs scolaires, pour le plaisir, par curiosité intellectuelle, par appropriation personnelle. Le travail de l'apprenant contribue au développement de l'identité personnelle de l'élève, alors que le métier d'élève l'interdit.

6.1.2. L'élève attentif, l'élève participatif

En second lieu, le bon élève est l'élève attentif (20,1%), « *concentré, qui répond aux exigences du prof et de l'institution* »[47].

Parmi nos enquêtés, ce sont principalement les étudiants de physique-chimie qui souhaitent des élèves attentifs et curieux, probablement en raison de la nature scientifique de leur discipline.

[45] Expressions extraites du questionnaire.
[46] Voir Dubar, 2000: 185.
[47] Expressions extraites du questionnaire.

« Déjà, un élève qui écoute, qui participe, la participation est importante dans les échanges, qui est curieux par rapport à la matière, qui est intéressé, qui répond aux questions, ensuite, évidemment, quelqu'un qui est sérieux, qui fait les exercices, qui fait le travail demandé » (Benjamin, 25 ans, PLC2 de physique).

« Un élève qui respecte à la fois le prof et les autres, et qui est dynamique en cours » (Rémi, 22 ans, PLC2 de physique).

En troisième lieu, l'élève doit être participatif (14,8%), « *actif, avec une bonne participation en classe, dynamique et vif (qui comprend vite)* ».

« Y a pas de règles, y a pas d'élève idéal, en fait, parce qu'on aime beaucoup la diversité, mais un élève idéal serait celui qui apprécierait, qui est à l'écoute, en même temps, qui participe bien, qui pose des questions pour comprendre encore mieux. Qui n'est pas passif, quoi » (Coulima, 41 ans, PLC2 de lettres modernes).

6.1.3. Les autres types de bon élève

Les autres élèves qui sont appréciés de nos répondants sont l'élève critique (14,3%) « *éveillé, ouvert et qui a bon esprit* », « *imaginatif* », « *réfléchi* », « *créatif* », « *entreprenant* », l'élève gentil, cultivé (13,3%) « *sérieux* », « *calme* », « *poli* », « *souriant* ».

« Pour moi, un élève idéal est quelqu'un qui déjà aime bien lire, qui s'intéresse globalement à la culture, à la littérature, en même temps, je ne sais pas, c'est difficile parce qu'il y a des élèves doués, mais qui sont indisciplinés, et des élèves moyens, mais qui sont bien assidus. Je ne sais pas, entre les deux, peut-être un équilibre, quoi. Un élève idéal serait celui qui écouterait bien, qui serait cultivé» (Martine, 21 ans, étudiante en lettres modernes).

En tant que future enseignante de lettres modernes, Martine souhaite avoir des élèves qui possèdent une bonne culture générale et qui aiment la littérature. Toutefois, d'après les théories de Bourdieu relatives au capital culturel des élèves, soutenir un élève cultivé, qui aime la littérature et qui possède déjà un bon niveau culturel

supposerait que certains jeunes enseignants préfèrent les élèves issus des classes supérieures.

Viennent ensuite l'élève qui s'investit pour son avenir (2,4%) « *impliqué dans son avenir et non la discipline* », l'élève autonome (1,4%) et l'élève solidaire de ses camarades (1,2%) (« *intégré aux autres camarades, ouvert aux autres* »).

En particulier, lors des entretiens, certains futurs enseignants nous ont déclaré qu'ils appréciaient tout particulièrement l'élève qui n'est pas nécessairement excellent dans sa discipline, mais qui fait des efforts : *« un jeune qui travaille, curieux, qui s'intéresse, qui s'investit, pour moi, ce n'est pas quelqu'un qui a de bonnes notes forcément parce qu'il y a des élèves qui ont de mauvaises notes, mais ils essaient, ils s'investissent »* (Chloé, 22 ans, étudiante en lettres modernes), *« Un élève qui va s'engager, qui va être motivé, qui participe, qui écoute, c'est une autre chose s'il ne peut pas arriver à mettre en place sa réussite, mais c'est important qu'il soit présent, qu'il soit actif, quoi »* (Joanne, 27 ans, étudiante en STAPS). Ce qui signifie que certains enseignants estiment davantage un élève qui travaille sans être nécessairement performant. Ce qui est représenté par l'élève « forçat », selon la typologie de Barrère (1997 : 230-235). L'élève « forçat » est d'ailleurs représentatif des lycées d'aujourd'hui. Ce qui apparaît le plus fréquent est le manque d'autonomie réelle dans le travail et ce qui est le plus regrettable est l'absence d'évaluation positive de la part de l'institution scolaire, malgré les efforts personnels réalisés par l'élève lui-même (Barrère, 1997 : 238).

Un autre paramètre qui ressort de nos entretiens est la contestation par certains candidats de la conception de *l'élève idéal.* Ils expriment plutôt une critique à l'égard des conditions de travail inégales qui ne permettent pas à tous les élèves de devenir excellents. Selon eux, on pourrait discuter de *l'élève idéal,* selon la présupposition que toutes les conditions seraient adaptées et égales pour tous : *«Un élève idéal ? Je ne sais pas, mais je pense que c'est un élève qui a de bonnes conditions pour travailler. Mais ça dépend de sa famille, de son environnement, en fait »* (Juliette, 23 ans, étudiante en lettres modernes). Il semble que nos enquêtés soient sensibles à la question des inégalités sociales, étant donné qu'ils apprécient davantage les efforts et la dynamique d'un élève que ses résultats réels. En règle générale, selon Tardif et Levasseur (2010), les enseignants se déclarent fortement concernés par la question des inégalités de chances et les problèmes sociaux des élèves : «L'échec scolaire est un phénomène multidimensionnel découlant de plusieurs causes étroitement mêlées.

Cependant, l'une d'entre elles semble évidente : depuis trente ans, élèves en difficulté, échec scolaire et décrochage sont étroitement liés à la montée des inégalités parmi la population dont les enfants fréquentent l'école publique...la massification scolaire s'est traduite par l'intégration de populations scolaires prolétarisées ou paupérisées. Les enseignants sont particulièrement concernés par ces problèmes. En effet, pauvreté, difficultés d'apprentissage, faible estime de soi et culture de quartier pauvre ou ouvrier peuvent faire un mélange très explosif dans une salle de classe. Les enseignants le disent : dans certains établissements, certaines classes, ils n'enseignent presque plus, se livrant plutôt à une sorte de lutte tantôt ouverte tantôt larvée avec leurs élèves. Ce qu'on appelle la gestion de classe, c'est-a-dire le contrôle du groupe d'élèves, occupe tout le devant de la scène pédagogique, tandis que l'apprentissage passe au deuxième rang et parfois ne passe pas du tout (Tardif et Levasseur, 2010 :70-71)». Il faut donc s'interroger sur d'autres structures que l'école, qui jouent un rôle important dans l'éducation de chaque élève. Quand ils arrivent à l'école, les élèves sont a priori inégaux, parce qu'ils sont issus de différentes contextes socioculturels. C'est pourquoi cette question apparaît complexe à nos répondants et elle doit faire l'objet de discussions.

6.2. Le mauvais élève

Tableau 6.2. Les caractéristiques du mauvais élève selon les futurs enseignants

Les caractéristiques du mauvais élève	**%**
L'indifférence	43,6
L'agitation, l'agressivité	37
L'élève qui ennuie les autres élèves	12,3
L'absentéisme	3,8
Les problèmes psychologiques personnels	2,5
Total	**100**

Selon nos résultats (quantitatifs et qualitatifs), le plus mauvais élève (voir tableau 6.2.) est exactement le contraire de l'élève motivé que nos répondants considèrent comme idéal. En premier lieu, le mauvais élève est celui qui est

indifférent, qui ne travaille pas (pour 43,6% de nos répondants). Voici quelques caractéristiques que ces derniers souhaitent éviter (expressions extraites du questionnaire): « *passif et endormi* »,« *pas conscient de ses actes* », « *je-m'en-foutiste* », « *fainéant* », « *paresseux* », « *aphasique* », « *incapable de fournir le moindre effort* », « *nonchalant* », « *perdu* », « *pas créatif* », « *mou* », « *irresponsable* », « *désengagé* », « *pas motivé* », « *insouciant de son avenir* ».
En second lieu, c'est l'élève perturbateur en classe (37%), « *dissipé et mal poli* », « *agressif* », « *insolent* », « *violent* », « *menteur* », « *désinvolte* », « *turbulent* », « *tricheur* », « *conflictuel* », « *désorganisé* », « *en opposition systématique* », « *refus d'autorité* ». Et, en dernier lieu, l'élève qui gêne ses camarades (12,3%) « *provocateur* », « *concurrent* », « *qui empêche les autres de travailler* ».

Dans le deux derniers cas (élève perturbateur et gênant), il s'agit d'un élève qui empêche le fonctionnement normal du cours, et qui est donc désagréable pour les jeunes enseignants. On pourrait dire que les élèves perturbateurs créent une situation encore plus difficile pour les jeunes enseignants qui n'ont pas l'expérience de gérer le chahut et qui ne savent pas gagner le respect de leurs élèves.

Les enseignants mentionnent d'autres caractéristiques, telles que l'absentéisme (3,8%) et les problèmes psychologiques personnels (2,5%), dans la mesure où ils nuisent au bon fonctionnement de la classe. Le mauvais élève est « *instable psychologiquement* », « *pessimiste* ».

Nos résultats montrent que les jeunes enseignants souhaiteraient avoir dans leurs classes des élèves qui se montrent coopératifs avec leur travail. La gestion de la classe étant actuellement l'un des grands problèmes des enseignants, l'élève idéal serait celui qui est motivé et attentif, et qui participe à l'enseignement, et non pas celui qui est indifférent, perturbateur et agressif, et qui rend généralement difficile le déroulement du cours.

6.3. Tous les élèves sont-ils éducables ?

Les futurs enseignants estiment selon un pourcentage très élevé (84,1% de la population) que tous les élèves sont éducables. Nous devons confronter cette réponse, à la fois positive et spontanée, avec les données qualitatives afin d'examiner les idées des répondants sur la situation éducative des jeunes et les conditions actuelles qui affectent probablement le processus de l'apprentissage pour tous les élèves :

« Éducables, oui, scolaires, non. Bien sûr, on peut réussir à apprendre des choses, mais a priori tous les élèves n'ont pas la même faculté d'apprendre. Ce n'est pas facile » (Yoann, 24 ans, PLC2 de physique).

Toutefois, selon les statistiques, ce sont les étudiants en EPS qui défendent le plus l'idée que tous les élèves sont éducables (90,3% de leur population), sans écarts significatifs toutefois[48] avec les candidats des autres disciplines. En revanche, on relève sur cette question des écarts significatifs[49] entre les étudiants et les stagiaires (voir Tableau 6.3.). Plus précisément, les étudiants estiment presque unanimement (92,3%) que tous les élèves sont éducables, alors que le taux de stagiaires ayant cette conviction est un peu moins important (80,5%). Ce qui s'explique aussi par le fait que les stagiaires rencontrent déjà sur le terrain les problèmes des niveaux différents des élèves et plus encore la difficulté à adapter également leur enseignement à tous les élèves. Les étudiants ont, pour le moment, une position quelque peu idéaliste.

Tableau 6.3. La question des élèves éducables selon le statut des futurs enseignants.

Statut	Tous les élèves sont éducables.		Les élèves ne sont pas tous éducables		**Total**	
	N	%	N	%	N	%
Étudiants	48	92,3	4	7,7	52	100
Stagiaires	95	80,5	23	19,5	118	100
Total	**143**	**84,1**	**27**	**15,9**	**170**	**100**

Cependant, il est intéressant de constater que, selon nos entretiens, nos répondants semblent avant tout optimistes à ce propos, mais qu'ils évoquent presque unanimement le besoin de spécialistes et de moyens en vue de réaliser cet objectif.

« Oui, je pense que tous les élèves sont capables de recevoir une éducation scolaire, mais il faut trouver des moyens, il faut diversifier l'apprentissage pour permettre à tous d'être éduqués » (Fabien, 24 ans, étudiant en STAPS).

[48] X2: 1,5, df: 2, p: 0,5 (p>.05).
[49] X2 : 3,8, df : 1, p : 0,05 (p<.05).

« Honnêtement, oui, tous les élèves sont éducables. Après, on a besoin de personnes pour faire une orientation qui convienne à tous les élèves, parce que les élèves n'ont pas tous la même trajectoire » (Laure, 23 ans, étudiant en STAPS).

Ici encore, le problème consiste dans les différentes trajectoires des élèves. Selon nos répondants, les enseignants ne peuvent pas assumer à eux seuls toute la responsabilité d'éduquer les élèves. On a besoin de plus de professionnels, principalement pour répondre aux problèmes sociaux ou aux problèmes spécifiques : *« pour moi, tous sont éducables mais après, ce ne sont pas les mêmes contextes, quelques-uns ont besoin de profs spécialisés, notamment pour certains troubles, par exemple des personnes handicapées, ça dépend du handicap, après, ce sont des jeunes qui ont des problèmes sociaux, des problèmes familiaux et autres. En tout cas, tous sont éducables mais un prof n'est pas capable tout seul de faire tout ça, c'est impossible »* (Martine, 21 ans, étudiante en lettres modernes).

Tardif et Levasseur (2010 : 63-64), qui ont plus particulièrement étudié le cas québécois, ont observé que dans la plupart des sociétés occidentales les écoles avaient été marquées à partir des années 1980 par de nouvelles réformes et de nouvelles politiques éducatives, qui découlaient en partie de la critique néolibérale des bureaucraties étatiques prônant la réduction de l'État et la mise en place de nouvelles régulations des institutions et services publics. Selon ces auteurs « ces reformes et politiques sont aussi des réponses à la croissance faramineuse de la dette publique résultant de la mise en place de l'Etat providence dans les décennies précédentes. Tous les partis politiques s'engagent à réduire les couts de l'éducation…Ce processus de réduction relative de l'Etat s'accompagne de nouveaux discours qui prônent sa rationalisation, sa modernisation, l'évaluation de ses services et des personnels. Face à l'éducation, ces mêmes discours défendent l'entrée en force des usagers, particulièrement les parents qui participent désormais au pilotage des écoles, et un accroissement de la ¨saine compétition¨ entre les établissements privés et publics. L'école publique doit devenir performante, tel est le mot d'ordre. Elle doit assurer non seulement l'égalité des chances, mais la réussite éducative du plus grand nombre d'élèves. Depuis trente ans, d'un gouvernement a l'autre, le message reste toujours le même : il faut plus et mieux avec toujours moins ».

Ainsi, l'enseignant se doit d'être agent d'éducation et de socialisation des élèves, et d'agir en tant que tel, notamment en collaborant avec les autres agents

éducatifs et en prenant à sa charge les activités éducatives en dehors de la classe. « Bref, il ne peut plus se cantonner dans l'enseignement des apprentissages proprement scolaires » (2010 :72). La division, la délégation, voire la relégation de certaines tâches et missions au profit d'agents éducatifs non enseignants et surtout d'agents techniques intensifient le travail enseignant. « L'enseignant devient ainsi une sorte de *caméléon professionnel* » (2010 : 74).

D'autres personnes évoquent la responsabilité du système éducatif afin que tous les élèves soient éducables. Bien évidemment, les élèves proviennent de différents contextes socioculturels et c'est pourquoi leurs performances sont différentes à l'école. Toutefois, pour les rendre tous éducables dans le contexte scolaire, il faut au moins les aider à s'adapter à l'école et donner des chances égales à tous. Par conséquent, certains attribuent aux politiques la responsabilité de créer des conditions, des structures propres à l'environnement scolaire qui permettront l'adaptation de tous les élèves.

« Oui, bien sûr, tous élèves sont éducables, mais il faut se demander avant tout si notre système éducatif permet à tous les élèves d'être éducables. Mais, effectivement, les élèves ne sont pas tous écoutés en classe. Chacun à son contexte. Mais ce serait scandaleux de dire que tous les élèves ne sont pas éducables, oui, ils sont éducables, mais le fait est qu'il faut aider à l'intégration de tous les élèves à l'école, avant tout » (Maxime, 24 ans, étudiant en STAPS).

« Éducables est un terme qui ne me plaît pas trop. Et le ministère qui utilise ce terme ne me plaît pas trop. Qu'est-ce que ça signifie éducables ? Pour moi, les parents éduquent les élèves, évidemment tous les élèves ont la capacité d'être éduqués. Le but est de les intégrer dans la société et d'en faire des personnes autonomes et je pense que c'est possible avec tous les élèves mais, avec certains élèves, c'est très, très, très difficile. Pour moi, la responsabilité revient aux parents et après, je ne sais pas, au ministère. Le responsable, ce n'est pas seulement le prof, mais la société dans son ensemble » (Guillaume, 35 ans, PLC2 de lettres modernes).

Guillaume conteste le mot « *éducable* ». En fait, il n'apprécie pas ce terme parce que le ministère l'emploie à l'adresse des enseignants, qu'il désigne comme responsables de la réalisation de ses projets. En effet, selon lui, tous les enfants sont

éducables, mais même si la finalité de l'école est l'intégration sociale et l'autonomie individuelle, tous n'y arrivent pas. C'est d'abord la question du manque de chances dans leur famille mais, ensuite, c'est la responsabilité du système éducatif et de toute la société qui doivent contribuer à l'intégration de tous les élèves dans la société. Les enseignants ne peuvent pas être les seuls responsables dès lors que leur travail est exclusivement réglé selon les consignes du ministère de l'Éducation nationale. En effet, Guillaume, qui est âgé de 35 ans, semble avoir compris les enjeux sociopolitiques de la formule et il veut de toute façon soutenir les enseignants, et surtout renvoyer la faute en dehors des enseignants eux-mêmes. En ce qui concerne l'éducabilité de tous les citoyens, Merieu souligne notamment le sens politique du problème et soutient que l'École n'est pas la seule institution susceptible de contribuer au lien social. Selon lui, le tissu associatif, le système de santé, l'ensemble des services publics et des entreprises ont un rôle essentiel à jouer chacun dans sa sphère particulière : « Mais dans un certain nombre de lieux réellement sinistres, où l'emploi n'est plus assuré, où le tissu associatif est vacillant ou phagocyté par les intégrismes religieux ou politiques, où les services publics sont terriblement dégradés, il ne reste plus guère que l'École » (1995 : 45).

Toutefois, d'autres futurs enseignants s'estiment responsables et ils pensent surtout qu'il faut individualiser le travail dans la classe pour comprendre individuellement chaque élève. Ce sont les défenseurs de la pédagogie différenciée. Ainsi, ils évoquent l'accompagnement individuel de chaque enfant et l'adaptation du cours au niveau de chacun. Mais ces cas sont marginaux dans notre enquête (qualitative), comme les cas des Marie et Alexis, du fait que, selon les recherches récentes, les enseignants français ne suivent pas vraiment ce type de pédagogie[50].

«Oui, parce que les élèves difficiles ont besoin d'être écoutés, mais les élèves ne fonctionnent pas pareil. Je pense qu'il faut se mettre au niveau de chaque élève pour les comprendre » (Marie, 23 ans, étudiante en lettres classiques).

« Chaque élève a son parcours. Au niveau intellectuel, tous les élèves sont capables de faire des études. Mais le problème est que tous les élèves ne sont pas adaptés à une classe avec d'autres personnes. Ils ont toujours besoin d'accompagnement, de

[50] Voir plus haut pour les caractéristiques de l'école française, Chapitre III.

motivations. Ces problèmes existent en raison de beaucoup de facteurs structurels, des écoles, des programmes, des niveaux » (Alexis, 28 ans, PLC2 de lettres modernes).

7. Les relations avec les élèves

7.1. Les discussions avec les élèves

Les nouvelles méthodes pédagogiques qui placent l'élève au centre du système scolaire incitent les enseignants à travailler dans la classe selon les cas particuliers des élèves, individuellement ou collectivement, en vue de créer des situations d'apprentissage spécifiques et agréables pour les enfants.

Le cours idéal pour le jeune enseignant serait de parvenir à motiver les élèves et à captiver leur attention durant son enseignement afin de réussir à transmettre des savoirs. Ce qui supposerait d'entretenir des relations excellentes avec ses élèves. Si l'on accepte l'opinion de Ranjart (1984 : 161), en réalité, ce qui existe dans la classe, c'est « *une relation d'inégalité* » entre l'enseignant et ses élèves. Ce qui signifie qu'une situation idéale dans la classe pour les enseignants serait une inégalité acceptée et pacifiée par les enseignants comme par les élèves.

Tableau 7.1. La qualité des relations entre les stagiaires et leurs élèves

Qualité des relations	**N**	**%**
Très bonnes	30	25,4
Assez bonnes	76	64,4
Plutôt mauvaises	5	4,2
NSP	7	5,9
Total	**118**	**100**

Cette question des relations avec les élèves est exclusivement posée par les stagiaires, étant donné que ce sont eux qui vivent les premières expériences dans la classe. Les stagiaires de notre enquête[51] viennent principalement des concours des CAPES et CAPEPS (94,1%) et les autres (la minorité : 5,9%) viennent de l'agrégation. En ce qui concerne la qualité des relations avec leurs élèves (voir Tableau 7.1), la plupart des stagiaires (64,4%) ont déclaré qu'elle était assez bonne (25,4% ont estimé qu'elle était très bonne et seuls 4,2% ont jugé que leurs relations étaient plutôt mauvaises)[52]. Plus particulièrement, afin de mieux examiner les relations des stagiaires avec leurs élèves, nous leur avons demandé de nous raconter les sujets extrascolaires[53] les plus discutés pendant leurs cours, et bien évidemment aussi en dehors des cours (voir Tableau 7.2.). Par ailleurs, il faut noter que les discussions dans la classe sur des questions extrascolaires concernant les expériences des adolescents en relation avec les matières scolaires peuvent souvent aider les élèves, notamment les plus faibles, à comprendre le cours et des notions abstraites, difficiles pour eux (voir l'enquête de Jérôme Deauvieau, 2007). Analytiquement, pendant leurs cours, selon notre enquête (voir tableau 5.2.), 45,8% parlent de films (et les stagiaires en lettres plus que les autres : lettres : 71,2%, EPS : 50%, sciences physiques : 20,4%)[54]. Nous avons vu que les futurs enseignants en lettres vont au cinéma plus souvent que les autres, selon un pourcentage de 58,2% (EPS : 41,9%, sciences physiques : 25%). Ce qui montre que les enseignants en lettres sont plus amateurs de cinéma que les enseignants des autres disciplines. Ensuite, ils discutent d'émissions télévisées, dans une proportion plus modérée de 22,9%, et 29,9%, de musique. En revanche, plus de la moitié (57,6%) parlent d'internet dans les trois disciplines et d'actualité (à 61,9%). Et 28% de la population générale des stagiaires parlent de sport, avec toutefois un écart important pour les stagiaires en EPS, qui parlent presque tous principalement de ce sujet (91,7%)[55]. Seule une minorité des répondants (6,8%) discutent de politique, alors qu'ils manifestent un vif intérêt pour

[51] Au cours de notre période de recherche, 61,9% de nos stagiaires étaient en stage en collège et les autres en lycée**.** Quoi qu'il en soit, ils devaient effectuer obligatoirement leur stage dans les deux types d'établissements (collège et lycée).

[52] 5,9% n'ont pas répondu à cette question.

[53] Question 4 du questionnaire complémentaire pour les stagiaires : « *Discutez-vous avec les élèves pendant les cours : de films, d'émissions télévisées, de musique, d'internet, d'actualité, de sport, de politique, de loisirs, des problèmes des adolescents, des problèmes sociaux ?* ».

[54] On relève des écarts statistiquement significatifs : x2 : 27,6, df :2, p : 0 (p<.05).

[55] 17,3% des stagiaires en lettres et 24,1% des stagiaires de sciences physiques parlent de sport. On note des écarts significatifs entre les trois disciplines : x2 : 27,5, df :2, p :0 (p<.05).

les loisirs (39%), les problèmes des adolescents (46,6%) et les problèmes sociaux (48,3%).

Tableau 7.2. Les sujets de discussions entre les stagiaires et leurs élèves pendant les cours

Les sujets de discussion	**%**
Les films	45,8
Les émissions télévisées	22,9
La musique	29,9
Internet	57,6
L'actualité	61,9
Le sport	28
La politique	6,8
Les loisirs	39
Les problèmes des adolescents	46,6
Les problèmes sociaux	48,3

En dehors des cours[56], la majorité (64,4%) déclarent qu'ils discutent parfois avec les élèves des sujets mentionnés (seuls 8,5% en discutent souvent, alors que les autres stagiaires n'en discutent jamais). Il faut noter que ceux qui en parlent le plus en dehors des cours sont les stagiaires en EPS (souvent : 33,3%, parfois : 66,7%) et ceux qui en parlent le moins sont les stagiaires de sciences physiques (souvent : 5,6%, parfois : 57,4%, jamais : 37%)[57]. Ce qui indique que les enseignants en EPS sont plus

[56] Question 5 du questionnaire complémentaire pour les stagiaires : « *En dehors des cours, discutez-vous avec les élèves des sujets mentionnés ci-dessus ? Souvent, Parfois, Jamais* ».
[57] On relève des écarts significatifs : x2 : 16, df :4, p :0,003 (p<.05).

ouverts face aux élèves, et que leur contact, plus physique, permet une communication plus familière, alors que les enseignants en physique-chimie sont généralement plus fermés sur leur discipline scientifique.

Nous avons donc demandé aux stagiaires de nous raconter[58] brièvement la dernière discussion qu'ils avaient eue avec les élèves. Il semble que les deux sujets les plus favorables soient les problèmes des adolescents (tels que l'absentéisme, le décrochage des élèves, les débuts sexuels des 14 ans, la mode, les célébrités, les problèmes familiaux, les problèmes de nutrition) et le sport (par exemple, les discussions sur les matchs de football, sur les règlements des manifestations sportives entre professeurs et élèves, ou l'analyse des résultats de football).

7.2. La participation des élèves à leur évaluation et aux décisions des établissements scolaire

En ce qui concerne l'évaluation des élèves, 56,8% des stagiaires disent qu'ils donnent aux élèves l'occasion de s'auto-évaluer ou de participer à leur évaluation. On relève cependant des écarts significatifs selon les trois disciplines[59]. Plus particulièrement, les stagiaires en EPS sont les premiers à défendre cette méthode (91,7%), alors que les stagiaires en sciences physiques sont les derniers (38,9%). Ce résultat semble naturel, étant donné que les matières scientifiques ne permettent pas le risque de fautes incontrôlées étant donné qu'elles sont strictement basées sur des règles exactes.

La question de l'évaluation des élèves est liée, d'une part, à la fonction du curriculum (aux normes d'excellence) et, d'autre part, à l'institution (aux valeurs scolaires stables)[60]. Ce qui signifie que les compétences et les savoirs sont fabriqués et mesurés selon des normes et des valeurs institutionnellement prédominantes. Ainsi, les notes scolaires montrent chaque fois les codes visibles et invisibles du fonctionnement de l'institution scolaire.

Les résultats que nous avons obtenus par rapport à la fonction des programmes scolaires et aux activités extrascolaires nous donnent un autre moyen de comprendre la qualité des relations entre les élèves et les jeunes enseignants. Plus précisément,

[58] 71 sur 118 stagiaires ont répondu à cette question 6 du questionnaire complémentaire pour les stagiaires : « *Racontez brièvement la dernière discussion que vous avez eue* ».
[59] x2 : 15,3, df : 2, p :0 (p<.05)
[60] Voir Duru-Bellat et Van Zanten, 1999 : 141.

plus de la moitié des stagiaires nous ont dit qu'ils encourageaient la participation des élèves aux décisions en ce qui concerne les problèmes de leur établissement scolaire. Mais, entre eux, les stagiaires en EPS semblent être totalement concernés par la participation des élèves, alors que les autres le sont de manière plus modérée (EPS : 100%, lettres : 51,9%, sciences physiques : 42,6%)[61]. Il est évident que les enseignants d'EPS sont directement concernés par les problèmes d'établissement scolaire et qu'ils sont disposés à encourager leurs élèves en vue d'une collaboration. On peut expliquer cette tendance des enseignants d'EPS par leur travail intérieur-extérieur. Alors que la moitié des enseignants des autres disciplines de lettres et de sciences physiques sont davantage concernés par leur travail en classe, ce qui s'explique par la nature plus académique et plus scientifique de leur matière.

En ce qui concerne la participation des élèves à la vie institutionnelle de l'établissement, 63,6% des répondants déclarent qu'ils l'encouragent afin que les élèves puissent agir dans les procédures de représentation (Conseil de classe, Conseil de délégués, Conseil d'administration). Puis, 67,8% encouragent également la participation des élèves à la vie socioculturelle de l'établissement (projets collectifs, fêtes, manifestations culturelles), mais ce sont surtout les stagiaires en EPS qui soutiennent cet effort (EPS : 91,7%, lettres : 78,8%, sciences physiques : 51,9%)[62]. Encore les enseignants en EPS sont principalement ceux qui soutiennent les activités extrascolaires et qui sont les plus proches de leurs élèves. D'ailleurs, ce résultat est conforme aux autres données de notre enquête en ce qui concerne les conceptions pédagogiques des enseignants en EPS et leurs rapports à la culture scolaire.

8. Le dialogue et le cours magistral

Cette question relative aux méthodes du dialogue ou du cours magistral concerne bien évidemment seulement les stagiaires en lettres et en sciences physiques, étant donné que les enseignants en EPS n'en ont pas besoin compte tenu de la nature de leur travail. C'est pourquoi seuls les jeunes enseignants en lettres et en sciences physiques ont répondu à cette question. Ainsi, en ce qui concerne la méthode du cours magistral, seuls 35,2% des enseignants débutants en lettres et en sciences physiques

[61] Il y a des écarts significatifs : x2 :13, df : 2, p : 0,002 (p<.05).
[62] Les écarts sont ici significatifs : x2 :12,3, df : 2, p : 0,002 (p<.05).

estiment que c'est un moyen d'enseignement efficace[63]. Plus analytiquement, par rapport à la discipline, les stagiaires en lettres l'apprécient plus (48,1%) que les stagiaires de sciences physiques (20,4%). Ce qui s'explique par le fait que les enseignants en lettres utilisent souvent la parole dans la classe en raison de leur matière plutôt théorique, alors que les enseignants en sciences physiques ont la possibilité de faire des expériences et d'autres activités scientifiques dans le cadre du cours.

Ceux qui déclarent que le cours magistral n'est pas efficace invoquent pour raison principale le fait que les élèves se fatiguent très vite et se déconnectent de la classe (« *ils sont inactifs, les élèves écoutent pendant quinze minutes puis décrochent », « il faut les faire participer pour obtenir plus d'attention », « les élèves ne sont pas concernés par le cours, s'ils ne participent pas », « on perd beaucoup d'élèves »,« il faut s'adapter à un nouveau public qui a de gros problèmes de concentration », « il faut s'investir dans le travail personnel, il faut diversifier les activités pour capter l'attention de l'élève », « les élèves s'endorment, ne participent jamais », « trop théorique, demande trop d'attention pour des jeunes* »)[64]. De plus, certains estiment qu'au moins, *« avec le dialogue, de plus en plus d'élèves timides participent »* mais, avec le cours magistral, les élèves timides perdent toute occasion de s'exprimer devant leurs collègues. Les recherches récentes (voir Duru-Bellat et Van Zanten, 1999 : 200) montrent notamment que les bons et les mauvais élèves adoptent des stratégies différentes dans la classe. Bien évidemment, les bons élèves prennent la parole plus souvent que les autres, sur l'insistance de l'enseignant ou spontanément, alors que les mauvais élèves ne participent pas beaucoup. De toute façon, les enquêtés pensent que la participation de tous dans la classe contribue à la découverte des notions par les élèves eux-mêmes et à la compréhension réelle du cours. Par exemple, Nicolas, stagiaire de physique-chimie, fait son cours à partir d'une série d'activités :

« Cours magistral ? Non, le moins possible. J'essaie plutôt de faire des activités, de présenter des situations, des problèmes, des démarches d'investigation. Je laisse les élèves découvrir des choses par eux-mêmes » (Nicolas, 33 ans, PLC2 de physique).

[63] Toutefois, à la question de savoir s'ils adoptent eux-mêmes une pédagogie magistrale, 70,4% ont répondu qu'ils l'adoptent parfois (souvent : 3,7%, jamais : 25,9%).
[64] Expressions extraites du questionnaire.

D'autres enseignants, évitent le cours magistral parce qu'ils pensent que ce cours leur permet seulement de suivre la théorie mais qu'ils ne vivent pas l'expérience. D'ailleurs, selon nos résultats précédents, l'idée du mauvais élève est associée au cours magistral qui pousse l'individu à la passivité et décourage sa participation dans l'enseignement. Notamment, nos enquêtés précisent que *« l'élève apprend mieux lorsqu'il participe à la construction du savoir », « les élèves doivent eux-mêmes construire leurs savoirs et sont beaucoup plus intéressés lorsqu'ils découvrent par eux-mêmes des notions difficiles données par une définition, par exemple ».*

D'autres sont totalement opposés au cours magistral qu'ils jugent dépassé et non acceptée actuellement : « *c'est complément dépassé », « les élèves s'ennuient et je les comprends », « à bannir », « c'est interdit par le ministère de l'Éducation »,« ça risque de ne pas donner confiance ».* Ils déclarent plutôt que les directives ministérielles ne le permettent plus dans l'enseignement. Les élèves détestent cette méthode, inadaptée à la pédagogie actuelle qui cherche à être proche de l'élève.

Il est également intéressant de constater que certains jeunes enseignants ont directement intégré les consignes des réformes et semblent prêts à les suivre. Par exemple, la proposition d'éviter le cours magistral est obligatoirement mise en pratique par les jeunes enseignants. Il y a généralement une adaptation directe à tout ce qui est officiellement établi : *« Surtout, je m'informe par internet sur les nouvelles lois qui passent, pour la pédagogie, par exemple le cours magistral, pour lequel vous m'avez posé la question, doit officiellement être absolument évité. Après, je communique avec d'autres collègues pour avoir des conseils, et des livres aussi, des ouvrages pour savoir comment faire. Et des articles aussi dans les journaux »* (Amélie, 26 ans, PLC2 de physique). Nous avons d'ailleurs vu que presque tous les stagiaires de notre enquête (95,8%) reconnaissent respecter les changements de programmes scolaires. Il semble que le respect des programmes soit profondément intériorisé dans le travail des jeunes enseignants[65].

[65] Voir aussi plus haut pour les programmes scolaires, Chapitre VI.

Par ailleurs, la quasi-unanimité de nos répondants (98,1%) déclare recourir au dialogue pendant les cours (70,4% l'utilisent souvent et 29,6% parfois, voir Tableau 8.1).

Tableau 8.1. L'utilisation du cours dialogué dans la classe par les stagiaires

Utilisation du cours dialogué	**N**	**%**
Souvent	74	70,4
Parfois	32	29,6
Total	**106**	**100**

Néanmoins, durant les entretiens, certains enquêtés disent ne pas avoir le choix entre le dialogue et le cours magistral, du moins au collège. Ils utilisent obligatoirement le dialogue, parce que les conditions ne permettent pas de faire un cours magistral au collège[66]. Cependant, au lycée, le cours magistral est souvent nécessaire pour analyser des notions complexes :

« Au collège, le cours magistral n'est pas possible, parce que les élèves posent très souvent des questions, donc, on utilise l'oral, on discute beaucoup. Le cours magistral n'est pas intéressant pour les élèves. Mais au lycée, évidemment, c'est nécessaire pour quelques notions difficiles, dans les textes » (Clémence, 22 ans, PLC2 de lettres classiques).

« Non, pas du tout, en collège, ce n'est pas possible, en lycée, c'est peut-être toléré. Mais je ne trouve pas que ce soit une manière efficace de transmettre. Non, je ne fais pas de cours magistral » (Amélie, 26 ans, PLC2 de physique).

« Jamais je n'utilise le cours magistral, non que je sois contre, mais j'enseigne au collège, donc ce n'est pas possible, ce n'est pas intéressant. Donc, chaque fois que je

[66] Le témoignage d'un professeur de mathématiques est intéressant à cet égard (voir Baumard, 2009 : 116) : « *Je suis de plus en plus persuadé qu'en collège le cours magistral n'a plus sa place. S'il faut vraiment un cours théorique, je m'attache à ne jamais y passer plus de vingt minutes. Au-delà, c'est le décrochage assuré* ».

dois faire un cours, traduire un nouveau chapitre, je fais le cours avec des activités expérimentales afin que les élèves puissent construire le cours avec moi » (Rémi, 22 ans, PLC2 de physique).

Le cours dialogué est principalement proposé par les IUFM comme étant la seule solution pour motiver les élèves, notamment ceux qui rencontrent des difficultés. Une critique générale est d'ailleurs adressée contre le cours magistral par toute l'institution scolaire. Le cours magistral est considéré comme une méthode mauvaise et inefficace. La plupart des enseignants du secondaire, quelle que soit leur discipline, se montrent critiques à l'égard du cours magistral et adoptent le cours dialogué comme étant la seule méthode à adopter pour motiver les élèves, en particulier ceux qui sont en difficulté ou ceux qui viennent des milieux populaires (voir l'enquête de Jérôme Deauvieau, 2007 et Barrère, 2002).

Toutefois, 77% des stagiaires interrogés soutiennent que même s'ils encouragent le dialogue, seuls certains élèves participent au cours. Les élèves qui participent au dialogue sont les plus loquaces, *« les plus bavards généralement, qui voient l'occasion de parler, mais souvent avec pertinence »,* alors que les élèves les plus timides évitent de s'impliquer dans une discussion. Quelques stagiaires soulignent que, malgré leurs efforts pour faire participer tout le monde, il y a des élèves qui ne veulent pas parler. De ce fait, ce sont souvent les mêmes qui participent. Les élèves en échec scolaire parlent très peu, probablement parce qu'ils sont découragés.

C'est pourquoi, ceux qui considèrent que le cours magistral est efficace évoquent pour principale raison la nécessité de cette méthode dans certains cas particuliers, comme pour expliquer des termes difficiles à des élèves d'un niveau relativement bas : « *c'est un moyen comme un autre, ce ne peut pas être le seul moyen, mais il peut faire partie des moyens utilisés », « pour apprendre certaines règles de base », « il permet d'apporter des connaissances »*[67].

« Alors, ça m'arrive de faire certains cours de manière magistrale, après j'essaie de faire le cours autrement. Il y a certaines notions que je dois transmettre de manière magistrale et si je pose des questions aux élèves pour avoir une échange et je réponds aux leurs » (Benjamin, 25 ans, PLC2 de physique).

[67] Expressions extraites du questionnaire.

Les interrogés justifient ensuite le cours magistral lorsqu'ils veulent que leurs élèves soient attentifs : « *on arrive à faire cours* », « *ils sont calmes quand ils écoutent* », « *pour avancer plus rapidement dans le programme* », « *oui, dans un seul cas, si les élèves sont trop agités* ». Ce qui signifie qu'ils considèrent que le cours magistral aide efficacement à tenir la classe et à maintenir une certaine autorité. Ils jugent d'ailleurs ce moyen bien adapté lorsque *« la participation des élèves tourne au fiasco ».*

Lors de nos entretiens, d'autres enquêtés nous ont déclaré préférer combiner les deux moyens :

« Je fais la combinaison des deux, cours magistral-cours dialogué, selon le niveau de la classe mais, le plus souvent, j'utilise le cours dialogué puis une partie magistrale, une partie d'application, mais je préfère le mélange. Moi, en général, je suis pour le dialogue, mais c'est plus risqué le cours dialogué quand, par exemple, la classe est difficile. Je pense qu'il faut mélanger les deux, cours magistral et cours dialogué, parce que le cours dialogué est très intéressant et pas seulement pour le risque d'ailleurs d'intervenir dans la classe, mais ça dépend du niveau » (Coulima, 41 ans, PLC2 de lettres modernes).

9. Travailler en équipe ou travailler seul(e) ?

9.1. Travailler en équipe

Plus de la moitié (55,9%) des enseignants débutants ayant participé à notre enquête semblent préférer travailler en groupe, alors que les autres (44,1%) préfèrent se débrouiller seul(e)s[68]. On peut croiser ce résultat avec l'étude de la DEP[69], qui indique que 85% des enseignants estiment que « *chaque professeur peut choisir de ne pas travailler en équipe* ». Ce qui signifie que la majorité des enseignants se sentent libres de choisir leur type de travail, sans contraintes. Mais, bien évidemment, dans

[68] Selon l'enquête de Guibert, Lazuech et Rimbert (2008 : 215), en 2003, 40% des jeunes enseignants préfèrent travailler toujours seuls, 45% parfois à plusieurs et 15% systématiquement avec d'autres collègues. D'ailleurs, à l'exception des sorties scolaires, de la programmation des objectifs pédagogiques et de la préparation des Conseils de classes, toutes les autres activités concernent l'enseignant seul à part entière, à savoir la correction des copies, la préparation des cours et des devoirs, etc.

[69] Voir Raulin, 2006 : 84.

notre enquête, les jeunes enseignants sont plutôt favorables au travail en équipe, adapté aux instructions officielles. Il faut essentiellement se focaliser sur la raison que la situation primordiale des stagiaires qui sont dans la classe sans expérience détermine le besoin d'échanges avec les autres collègues (*« comme stagiaire, j'ai besoin de partager l'expérience des autres », « je travaille beaucoup avec mon tuteur et nos échanges sont constructifs et de qualité »*) ainsi que le besoin d'un soutien moral (*« pour le côté pédagogique, c'est un soutien moral »*)[70].

En effet, les jeunes enseignants semblent davantage désireux de travailler en équipe. Bien d'autres enquêtes aussi montrent que les jeunes enseignants ont pour caractéristique de préférer plus que les autres travailler en équipe[71]. Selon l'enquête de DEPP (2009 : 95), le travail en équipe est une pratique très fréquente. En effet, 52 % des enseignants ont travaillé durant l'année 2008 ou ont travaillé en équipe l'année précédente au moins une fois tous les quinze jours et 21 % au moins une fois par mois. Seuls 10 % des enseignants ne travaillent jamais en équipe. Toutefois, le travail en équipe semble moins pratique à mesure qu'augmente l'ancienneté des enseignants (travail en équipe au moins une fois tous les quinze jours : moins de 5 ans d'ancienneté : 59 %, de 5 à 9 ans d'ancienneté : 54 %, de 10 à 14 ans d'ancienneté : 56 %, de 15 à 19 ans : 54 %, 20 ans d'ancienneté et plus : 48 %). Nous pourrions cependant expliquer cette tendance, du moins selon nos enquêtés-jeunes enseignants, par le fait qu'ils sont débutants et qu'ils ont besoin d'être institutionnellement encadrés. Pour eux, notamment, l'échange et le travail en équipe constituent des conditions essentielles sur lesquelles se construit la « *capacité pratique à être professeur* » (voir Guibert, Lazuech et Rimbert, 2008 : 119) mais tout dépend de l'établissement d'affectation. D'ailleurs (voir Rayou et Van Zanten, 2004 : 157-159), si le rôle des autres collègues qui encouragent les débutants au quotidien est essentiel à la socialisation professionnelle au cours des premières années, leur rôle varie cependant selon les contextes d'enseignement. Dans les établissements défavorisés, en particulier, les jeunes enseignants ont davantage besoin de consulter leurs anciens collègues. Le travail interdisciplinaire plus formalisé reçoit un accueil plus mitigé. D'une part, cette interdisciplinarité pourrait réduire les obstacles de la communication entre l'enseignant et les élèves dans un établissement défavorisé et la solidarité entre

[70] Voir plus loin les propositions des futures enseignants eux-mêmes : *6.7. Bilan général de la formation.*
[71] Voir aussi Rayou et Van Zanten, 2004 : 140-160.

les enseignants pourrait être un modèle à la coopération entre élèves. D'autre part, cette interdisciplinarité pourrait augmenter la peur des jeunes enseignants de perdre leur indépendance en les amenant à travailler avec des collègues par obligation et par intérêt professionnel et non par volonté personnelle et par plaisir. Il va de soi qu'une fois terminée la période d'apprentissage institutionnel, le métier d'enseignant devient plutôt solitaire.

Par ailleurs, Obin (2005) interprète cette tendance des jeunes enseignants au travail en équipe et, plus généralement, leur solidarité comme une expression provoquée par la solitude et l'isolement du métier. Plus spécifiquement, Obin observe un certain individualisme[72] chez les jeunes enseignants par rapport à leurs aînés, mais « paradoxalement, c'est peut-être cet individualisme, et donc le sentiment plus faible d'appartenir à un même corps, qui permet aux nouveaux d'aborder le travail en équipe de manière plus pragmatique, avec moins de prévention que les anciens, et d'exprimer plus ouvertement des demandes de solidarité dans la proximité ».

Dans notre recherche, ceux qui défendent le travail en équipe soulignent que le travail en groupe est enrichissant et qu'il permet éventuellement aux enseignants de s'améliorer (*« le travail en groupe permet d'élargir les points de vue et la transmission aux élèves », « la discussion améliore les professeurs », « il permet de pouvoir voir plusieurs approches possibles pour enseigner telle ou telle notion », « je suis ouvert à toute proposition »*).

D'autres préfèrent travailler en équipe, de temps en temps, à certaines conditions : *« Je travaille seul et, ensuite, je mutualise », « mais il faut que le groupe ne soit pas trop nombreux », « je suis seule pour la préparation des cours, mais en groupe pour gérer un conflit ».*

9.2. Travailler seul(e)

En revanche, ceux (ou celles) qui préfèrent travailler seul(e)s estiment que c'est plus efficace (*travail solitaire*). Ils considèrent le cours comme une affaire personnelle (« *Je connais ma classe et ce que je veux, c'est faire apprendre à mes élèves », « J'expérimente les choses moi-même. J'en profite mieux ainsi », « Le*

[72] « L'individualisme se traduit chez les enseignants stagiaires par le sentiment d'être seul, ou a l'opposé, d'etre ¨trop encadré¨, ce qui donne lieu à une distance entre la socialisation professionnelle et la ¨subsectivation¨ » (Jellab, 2006 : 166).

relationnel obligé avec les collègues me fatigue »)[73]. D'ailleurs, d'autres estiment que le travail en équipe est compliqué et qu'il demande beaucoup de temps, en raison des divergences d'avis (*« Le travail en groupe prend plus de temps, les avis divergent »*). Ils considèrent que le travail individuel implique moins de contraintes[74] : « *Ben, je le préfère, c'est tout », « j'aime l'autonomie », « j'ai des goûts spécifiques, des valeurs spécifiques », « je suis plutôt autonome » « la particularité de ma matière ne me permet pas de travailler en équipe* ». Il est évident que lorsque la proposition de travail en équipe devient une contrainte, l'autonomie dans le travail apparaît comme une revendication naturelle. Il semble que certains individus travaillent d'une manière particulière et qu'ils ne souhaitent pas se soumettre aux consignes des nouvelles pratiques qui sont présentes dans les programmes scolaires comme des conduites obligatoires. On observe un certain individualisme, « *chacun fait sa pédagogie de son côté* » (cité par Felouzis, 1997 : 95).

D'après les recherches récentes et nos résultats, nous pouvons observer que les jeunes enseignants souhaitent disposer d'une certaine liberté dans leur choix de leur travail, que ce soit seul(e)s ou en équipe. Nos pourcentages ne sont d'ailleurs pas très différents (55,9% : travailler en équipe, 44,1% : travailler seul(e)s). Nous pourrions dire que, d'une part, le travail en équipe est non seulement conforme aux instructions officielles mais également aux besoins des enseignants d'être aidés à leur travail et, d'autre part, que le travail solitaire offre à l'enseignant l'avantage d'une certaine autonomie comme individu dans la classe.

10. Les pratiques d'évaluation

Felouzis (1997 : 90) indique que les pratiques d'évaluation n'expliquent pas l'efficacité pédagogique des professeurs. Il s'agirait plutôt, selon lui, d'un « résumé » des attentes et des attitudes professorales, mais seulement d'un « résumé ». D'autres aspects plus situationnels entrent en ligne de compte pour parvenir à cette efficacité. Notamment, le même auteur soutient que la valeur de l'élève est étroitement liée à la sévérité ou à l'indulgence du professeur.

D'après notre enquête, 74,6% des stagiaires s'estiment plutôt indulgents en ce qui concerne l'évaluation des élèves. Pour Felouzis (1997 : 131), cette attitude

[73] Expressions extraites du questionnaire.
[74] Expressions extraites du questionnaire.

indulgente envers les élèves représente un modèle d'enseignant efficace, selon lequel « exiger sans pénaliser est probablement le meilleur moyen de générer une progression scolaire importante » (« modèle des attentes positives »). La principale raison de cette indulgence est d'éviter de faire pression sur les élèves : « *Je ne veux pas décourager les plus en difficulté », « J'évalue selon le niveau des élèves », « J'ai peur de les rabaisser »*[75]. Les enseignants rendent compte des difficultés scolaires des élèves et du niveau hétérogène, qui conduisent certains d'entre eux à s'énerver contre les élèves en disant *: « parce qu'ils sont nuls », « je passe beaucoup de temps sur les fautes d'orthographe »*. Mais, en général, ils sont plutôt compréhensifs à leur égard et cherchent vraiment à les encourager *(« pour les élèves en grandes difficultés, on a la volonté de les encourager », « pour motiver les élèves », « je remets en cause la façon dont j'ai fait passer la notion », « il faut expliquer les points difficiles », « je pense que les rapports de forces ne sont pas une solution », « parce qu'ils ne peuvent pas tout apprendre immédiatement »).* Si le niveau des exigences de la part des enseignants diminue en raison des écarts significatifs entre les élèves, cela ne veut cependant pas dire que le niveau général des élèves baisse[76].

Cette situation peut s'expliquer dans le cadre de la *pratique efficace* que les jeunes enseignants adoptent dans leur enseignement en classe. Les pratiques pédagogiques centrées, de manière différenciée, sur les apprenants sont donc privilégiées. Il est observé que les maîtres sont exigeants avec les élèves d'un niveau élevé, alors qu'avec les élèves d'un niveau plus faible, ils jugent plus efficace d'adopter la méthode de l'encouragement, de la motivation et de l'amplification (voir Duru-Bellat et Van Zanten, 1999 : 139).

Une analyse psychanalytique (voir G. Behn-Eschenburg, 2003 : 213) montre que l'indulgence s'explique également d'après les expériences vécues par les enseignants eux-mêmes. Certains d'entre eux sont partisans d'une éducation très tolérante, parce qu'ils ont eux-mêmes vécu ce type d'éducation en tant qu'élèves et qu'ils en appliquent, par conséquent, les principes. En revanche, s'ils ont vécu une éducation stricte et dure, ils adoptent le comportement inverse, une fois devenus adultes, selon le principe du *refoulement des événements*.

[75] Expressions extraites du questionnaire.
[76] Sur cette question, voir plus haut : 5.1 ?. Le niveau éducatif des élèves baisse-t-il vraiment ?

« Je ne sais pas trop de par mon expérience au collège. Moi, j'aimerais être plus sévère par rapport aux notes, mais je suis plutôt indulgente pour encourager les élèves. Par la suite, j'espère que je pourrai réussir à trouver un équilibre » (Lucie, 25 ans, PLC2 de lettres modernes).

« Moi, je pense que je suis un peu sévère au départ mais, au final, je deviens moins sévère en fin d'année par rapport aux notes, aux exercices, selon les difficultés des élèves » (Benjamin, 25 ans, PLC2 de physique).

Nous observons la même disposition d'esprit dans le cas de Lucie et dans celui de Benjamin. Tous deux voudraient être plus sévères dans leur évaluation, mais les situations ne le leur permettent pas. La réalité montre qu'il y a des problèmes dans la classe, différents d'un élève à l'autre, que les enseignants ne peuvent pas prévoir[77]. Ces enseignants changent d'attitude devant les difficultés des élèves et ils ajustent leur comportement selon les situations.

D'autres sont indulgents en début d'année scolaire puis de plus en plus sévères au cours de l'année (« *J'ai un barème que je suis toujours », « L'important est pour moi qu'ils progressent et qu'ils aient confiance en eux* »)[78].

« Je suis sévère, mais pas trop. En fait, ça dépend. C'est-à-dire que j'ai une classe, un public, qui, en début d'année, avait beaucoup de difficultés, et n'avait pas de bonnes notes, donc, quand j'avais un élève qui avait des mauvais notes, des difficultés, mais qui me donnait des réponses intéressantes, j'essayais de le valoriser. Par contre, quand j'ai de bons élèves, mais qui ne travaillent pas, je suis sévère. Je m'adapte en fait en fonction de la classe. Par exemple, pour les Sixième, qui sont très forts cette année, je donne plus de devoirs que pour les Cinquième. En général, au premier semestre, je donnais de bonnes notes, après, au deuxième semestre, j'étais plus sévère avec ceux qui ne travaillaient pas. Je ne suis pas très contente de faire ça, mais on est obligés » (Amélie, 26 ans, PLC2 de physique).

D'autres pensent au contraire qu'ils sont indulgents parce que c'est leur caractère (« *J'ai du mal à être sévère »)* :

[77] Voir, à propos des routines incertaines, Anne Barrère, 2002.
[78] Réponses extraites du questionnaire.

« Plutôt indulgente, je suis gentille. Je ne sais pas, je trouve difficile de donner de mauvaises notes aux élèves, mais je deviens un peu plus sévère en cours » (Clémence, 22 ans, PLC2 de lettres classiques).

« C'est difficile d'évoluer. Ce n'est pas facile. Je ne suis pas sûr, mais mon tuteur m'a dit que dans la pratique je suis gentil. Donc, objectivement je ne pourrais pas être sévère, je suis plutôt indulgent. Par la suite, je dirais que ce sera au cas par cas, ça dépend des élèves. De toute façon, c'est très important, l'évaluation, pour situer les élèves par rapport aux autres » (Frédéric, 28 ans, PLC2 de lettres modernes).

Dans les deux cas mentionnés, Clémence et Frédéric savent qu'ils sont gentils avec leurs élèves (Frédéric le sait aussi par son tuteur) mais, en même temps, ils ont conscience qu'ils doivent se montrer plus sévères en cours afin que les élèves soient correctement évalués.

De plus, 23,7% des stagiaires qui s'estiment plutôt sévères dans l'évaluation de leurs élèves donnent pour principale raison la nécessité d'imposer une attitude de fermeté en classe pour fixer des limites strictes (« *strict et rigoureux, je pose toujours des limites fermes » « ne pas les laisser avoir de trop bonnes notes », « pour que le travail soit fait »).*

« Pour l'instant je suis plutôt sévère, parce que je pense que c'est ma nature. Je pense que la sévérité fonctionne mieux que l'indulgence » (Guillaume, 35 ans, PLC2 de lettres modernes).

Bien évidemment, pour eux, c'est un moyen de marquer une certaine autorité dans la classe. Beaucoup d'enseignants perçoivent cette autorité comme un mécanisme visant à gagner le respect de la part de leurs élèves et à garantir leur dignité. D'autres stagiaires se veulent plutôt sévères parce qu'ils désirent donner à leurs élèves une certaine rigueur dans leur travail (« *J'ai des exigences, de cette manière, je vais mieux aider les élèves »).* Felouzis précise (1997 : 94) que les professeurs sévères qui ont des attentes négatives envers leurs élèves utilisent la notation comme une « stratégie de motivation et d'encouragement » qui modifie le sens de leur sévérité ou de leur indulgence.

« Exigeant, plutôt sévère, je dirais. Ça dépend du milieu, de l'établissement. Mais, en général, pour que les élèves soient plus actifs, je dois être plus sévère pour qu'ils soient mieux préparés aux situations exigeantes. À mon avis, il faut amener les élèves à un certain niveau de réflexion » (Rémi, 22 ans, PLC2 de physique).

« Je dirais que je suis plutôt sévère parce que j'ai tendance à exiger beaucoup d'efforts de la part des élèves et je suis assez sévère lorsque j'estime qu'ils ne font pas d'efforts. En revanche je pense être indulgent avec les élèves qui essayent mais qui ont des difficultés » (Jean, 25 ans, PLC2 d'EPS).

Il semble que ces enseignants défendent encore le modèle éducatif de l'école républicaine : *« L'École républicaine est une école du mérite qui doit récompenser le travail », « Le rôle de l'enseignant doit être décisif »*»[79].

11. L'adaptation pédagogique

Tableau 11.1. L'utilisation d'exercices plus difficiles donnés aux meilleurs élèves selon la discipline des stagiaires

Discipline	Oui		Non		**Total**	
	N	%	N	%	N	%
Lettres	21	40,4	31	59,6	52	100
Sciences physiques	18	33,3	36	66,7	54	100
Total	**39**	**37**	**67**	**63**	**106**	**100**

[79] Réponses extraites des questionnaires. La sévérité semble constituer une caractéristique de l'École républicaine (voir plus loin pour la culture scolaire).

Tableau 11.2. L'utilisation d'exercices plus faciles donnés aux élèves plus faibles selon la discipline des stagiaires

Discipline	Oui		Non		**Total**	
	N	%	N	%	N	%
Lettres	25	48,1	27	51,9	52	100
Sciences physiques	12	22,2	42	77,8	54	100
Total	**37**	**35,2**	**69**	**64,8**	**106**	**100**

Le fait que la majorité des stagiaires déclarent être relativement indulgents est prouvé aussi par la manière dont ils donnent des exercices dans la classe. Plus précisément, dans une classe hétérogène, 63% ne proposent pas d'exercices plus difficiles aux meilleurs élèves et, de même, 64,8% ne proposent pas d'exercices plus faciles aux élèves les plus faibles. Ce qui signifie que les stagiaires conservent une modération dans la distribution des exercices en vue d'instituer une égalité entre tous les élèves de la classe. Toutefois, il faut noter que, dans les deux cas (voir tableaux 11.1. et 11.2.), les stagiaires de lettres sont plus disposés que les stagiaires en sciences physiques à donner des exercices selon le niveau des élèves (Exercices plus difficiles donnés aux meilleurs élèves : lettres : 40,4%, sciences physiques : 33,3%. Exercices plus faciles donnés aux élèves plus faibles : lettres : 48,1%, sciences physiques : 22,2%).

Lors de nos entretiens, nous avons posé la question suivante : « *Comment adaptez-vous vos savoirs aux contextes différents ?»* (niveau élevé des élèves, bas niveau). En ce qui concerne le premier contexte d'un bon niveau des élèves, les stagiaires en lettres agissent de manière différente des stagiaires en sciences physiques. Dans une classe de niveau élevé, les stagiaires en lettres nous ont notamment dit qu'ils donnaient une interprétation des notions et qu'ils développaient le cours par la suite : *« J'utilise des concepts un peu plus difficiles, je les développe et il y a aussi la possibilité de faire une interprétation plus intellectuelle »* (Hélène, 24 ans, PLC2 de lettres classiques). D'ailleurs, certains d'entre eux expriment leur préférence pour une telle classe parce qu'elle est stimulante et qu'elle apporte une satisfaction intellectuelle :

« Je pense que c'est plus facile, là. Ça exige beaucoup de travail, mais on a beaucoup plus de satisfaction intellectuelle pour soi-même. C'est aussi motivant, c'est un investissement de trouver plus de moyens de les intéresser » (Lucie, 25 ans, PLC2 de lettres modernes).

« Demander au maximum. Je préfère cette classe-là, parce que c'est très utile, c'est-à-dire stimulant » (Sophie, 37 ans, PLC2 de lettres classiques).

« Ce n'est pas le même travail pour tout le monde. J'essaie de modifier le travail selon les différences de niveaux. Mais c'est toujours mieux à un niveau élevé, parce que ça nous amène à ce que nous voulons faire » (Coulima, 41 ans, PLC2 de lettres modernes).

Cette idée est confirmée par les remarques formulées, selon lesquelles les enseignants en lettres peuvent naturellement s'adapter au niveau plus académique des élèves, même si les exigences sont plus élevées en ce qui concerne la préparation des cours. L'opinion d'Alexis (28 ans, PLC2 de lettres modernes) pourrait fournir une explication à cela : *« C'est plus facile, j'avance très vite, progressivement, ça passe bien. En fait, la formation en littérature à Paris IV, la préparation au concours, est à un niveau très élevé pour le niveau académique le plus élevé des élèves* ».

De même, dans une classe de niveau élevé, les stagiaires en physique-chimie suivent le principe du 'strict maximum' *: « à un niveau élevé je fais le strict maximum, beaucoup plus d'exercices à appliquer dans la classe »* (Amélie, 26 ans, PLC2 de physique). D'ailleurs, ils estiment que c'est une bonne méthode pour progresser plus rapidement dans l'apprentissage des notions : *« Avec des élèves doués, j'avance bien plus vite »* (Yoann, 24 ans, PLC2 de physique). En fait, beaucoup rêvent d'une telle classe : *« J'ai toujours en tête mes objectifs, j'essaie d'avancer rapidement et, après, je fais des discussions, des questionnements plus intéressants par rapport au sujet ou, si j'en ai les moyens, j'essaie de les stimuler. En fait, j'ai une classe avec des élèves à la fois de bas niveau et de niveau élevé. C'est un peu difficile. Ce que je préfère, c'est avoir une classe de plus en plus homogène »* (Benjamin, 25 ans, PLC2 de physique). Benjamin exprime le souhait de la plupart des enseignants : « *une classe de plus en plus homogène* ». L'hétérogénéité représente aujourd'hui dans la pratique

l'un des problèmes les plus importants[80]. Il est confirmé que ce qui est le plus difficile pour eux, c'est plutôt une classe de niveau hétérogène : *« C'est plus difficile de s'adapter à un niveau hétérogène, en fait. Quand tous les élèves ont des difficultés, quand ils sont faibles, on essaie de transmettre les notions petit à petit, de passer les programmes petit à petit, de les passer de manière logique »* (Nicolas, 33 ans, PLC2 de physique). Ce qui signifie que quand la classe est homogène, on sait bien quelle stratégie on va suivre alors que, dans une classe hétérogène, tout est incertain pour les jeunes enseignants.

Au contraire, dans une classe où les élèves ont un faible niveau, le travail se fait toujours à partir des textes pour les stagiaires en lettres : *« À partir des textes, j'essaie de trouver les points difficiles pour les élèves et je les explique. Et après j'adapte mon cours à mes objectifs »* (Alexis, 28 ans, PLC2 de lettres modernes). Nous avons vu que l'enseignement des professeurs de lettres s'appuie principalement sur les textes. Ici encore, les adaptations au niveau des élèves consistent dans l'interprétation des textes puis dans les explications nécessaires, « *mot à mot* », pour ne pas décourager les élèves. *« Ça dépend du texte, si c'est compliqué, oui. Si c'est un texte qui est très compliqué à comprendre, si c'est le cas, j'arrête de donner des détails qui ne sont pas nécessaires, il faut forcément dépasser les points complexes, et après je leur demande ce qu'ils ont compris à la base et j'explique des choses, mot à mot, de manière plus compréhensible »* (Chloé, 25 ans, PLC2 de lettres modernes)[81]. De plus, il est possible de choisir des textes qui ne sont pas difficiles : *« En fait, je choisis des textes que j'aime, pas très difficiles, et après je les explique, le vocabulaire, la grammaire, j'essaie d'analyser les difficultés »* (Lucie, 25 ans, PLC2 de lettres modernes)[82]. Comme le reconnaissent ces mêmes stagiaires, dans une classe de faible niveau, il est nécessaire de reconsidérer tous les savoirs acquis à l'université. Le contact réel avec les élèves est totalement différent de la formation universitaire des futurs enseignants[83]. C'est pourquoi il faut examiner les problèmes imprévus qui peuvent survenir dans la classe et se préparer à les affronter (« *j'essaie de focaliser sur un problème chaque fois, et non pas sur plusieurs problèmes en même temps* », Dominique, 48 ans, PLC2 de lettres modernes)[84]. Ainsi, les jeunes enseignants

[80] Voir plus haut les inconvénients du métier, Chapitre V.
[81] Dans le collège le plus favorisé du Val-de-Marne (94)
[82] Dans un collège.
[83] Voir Chapitre VIII.
[84] Dans un collège de banlieue.

essayent de rendre leur cours accessibles aux jeunes en utilisant des paradigmes de la vie actuelle, c'est-à-dire des questions qui concernent la vie quotidienne des jeunes, telles que la musique, l'actualité, les problèmes des adolescents, les sports, les nouvelles technologies ou le cinéma (*« j'adapte les notions à la vie réelle »*, Marianne, 25 ans, PLC2 de lettres modernes)[85].

Néanmoins, du fait du caractère scientifique de la matière, les stagiaires de physique-chimie doivent toujours simplifier les notions pour que les élèves puissent les comprendre. Ce qui signifie que les stagiaires essaient diverses techniques, telles que personnaliser les termes (*« Il faut partir de la base et essayer de familiariser les termes, comme les molécules en physique, en physique il y a beaucoup de choses difficiles »* Adrien, 24 ans, PLC2 de physique) ou utiliser (comme les stagiaires en lettres) des exemples de la vie quotidienne (*« J'utilise complètement des choses simples, des trucs de la vie quotidienne. Des notions qui ne sont pas super compliquées »* Yoann, 24 ans, PLC2 de physique). Généralement, les enseignants théorisent le moins possible les cours pour être accessibles aux élèves : *« Au collège où je fais le stage, en fait, je pose des objectifs et j'essaie d'adapter le cours au niveau, de voir s'ils comprennent ou pas, et après je vois si je peux aller plus loin ou accélérer »* (Benjamin, 25 ans, PLC2 de physique). Les stagiaires semblent très compréhensifs face aux difficultés des élèves et disponibles pour les aider.

11.1. La préparation des cours

Aujourd'hui, compte tenu des nouvelles conditions scolaires, la question de la préparation du cours n'est pas seulement liée au niveau de connaissances dans la discipline mais aussi aux compétences relationnelles. Comme le notent Guibert, Lazuech et Rimbert (2008 : 100), le jeune enseignant doit être préparé à s'adapter à une multitude d'événements imprévus afin de pouvoir prendre les bonnes décisions (d'après notre enquête, « *la préparation est quelque chose de rassurant* »).

Selon Anne Barrère (2003 : 92), la préparation du cours sert actuellement à « prévoir un cadre de travail pour les élèves », à « organiser des exercices et des contrôles », à « varier les méthodes ». La méthodologie de la préparation est déjà très

[85] Dans un lycée favorisé de Seine-Saint-Denis (93) puis dans un collège défavorisé.

loin du cours stéréotypé du XX^{e} siècle, qui comprenait l'interrogation orale, le cours magistral et le résumé dicté.

En outre, lors des entretiens, nous avons demandé aux stagiaires de lettres et de sciences physiques de nous préciser en quoi consistait à leur avis une bonne préparation de cours. Pour les stagiaires de lettres, la bonne préparation consiste principalement à définir les objectifs du cours (ce qui témoigne d'une bonne connaissance des pédagogies officielles elles-mêmes) et à déterminer le plan général après avoir choisi de bons textes à étudier et des questions et des exercices appropriés.: *« J'ai toujours une partie orale, un partie écrite, des textes, des lectures qu'il faut aborder, avec un vocabulaire approprié, après, comment aboutir à la séance avec les questions qui correspondent aux textes, par exemple des questions sur le vocabulaire, sur les personnages, etc.»* (Claire, 24 ans, PLC2 de lettres classiques). Il est aussi important pour eux de prévoir les erreurs des élèves et de préparer les meilleures activités dans la classe afin de dépasser les difficultés : *« Première chose, il faut être à l'écoute des élèves, deuxième chose anticiper les erreurs de ses élèves et prévoir des activités qui sont motivantes, quoi, pour les élèves, des exercices du cours et toujours penser : Est-ce qu'on pourrait les aider ? Les toucher ? Agir de façon naturelle »* (Frédéric, 28 ans, PLC2 de lettres modernes). Avoir un plan général ne signifie pas le suivre 'à la lettre', mais définir une direction qui nous aidera à nous adapter au niveau de chaque élève : *«Un plan général du cours, après, des lectures pour un développement des notions et, après, une sélection des exercices. On ne va pas toujours suivre le plan à la lettre, mais on l'adapte selon la situation »* (Hélène, 24 ans, PLC2 de lettres classiques). D'ailleurs, selon ces futurs enseignants, l'objectif est de susciter l'intérêt des élèves et c'est la raison pour laquelle ils essaient de mettre en œuvre les moyens les plus appropriés pour les satisfaire : *« Si vous voulez, je pose les objectifs que j'attends et j'essaie de trouver les meilleurs moyens, les plus efficaces pour atteindre les objectifs, toujours avec l'idée d'avoir une classe dynamique »* (Alexis, 28 ans, PLC2 de lettres modernes). Notamment, pour nos enquêtés qui sont dans la classe pour la première année, la préparation est toujours difficile : *« De bons textes à choisir, travailler, lire, relire, et puis beaucoup beaucoup de documents, et parfois trouver des images, des questions, j'essaie beaucoup de trucs à mes débuts de carrière parce que c'est difficile d'enseigner »* (Clémence, 22 ans, PLC2 de lettres classiques).

On observe que pour les enseignants de lettres la préparation du cours est étroitement liée aux textes, ce qui signifie que l'enseignement s'appuie exclusivement sur la littérature et tous les autres moyens (images, articles, films, etc.) sont des supports qui permettent de l'approfondir le plus possible. D'ailleurs, le but de la matière est d'avoir un contact direct avec les textes français, latins ou grecs, et d'apprendre à les analyser. Cependant, on ne peut négliger le caractère pédagogique du cours des jeunes enseignants qui souhaitent adapter leur enseignement au niveau des élèves malgré les difficultés actuelles (classes hétérogènes, classes agitées, classes indifférentes à la littérature). Selon l'enquête d'Obin (2002 : 16), les professeurs des disciplines sportives et artistiques déclarent travailler cinq heures de moins que la moyenne par semaine (la moyenne est de 38 heures par semaine pour les professeurs du second degré), alors que ceux des disciplines littéraires travaillent trois heures de plus. Il va de soi que la préparation des cours et la correction des copies dépend des différentes disciplines. Cela représente une heure de travail pour un cours d'une heure en lettres, mais moins de 30 minutes en EPS et en arts plastiques. De plus, les jeunes enseignants qui ont moins de cinq ans d'expérience travaillent en moyenne quatre heures de plus que les anciens.

Cependant, pour les stagiaires de physique-chimie, la bonne préparation consiste, bien évidemment, dans la définition des objectifs précis du cours mais, plus particulièrement, dans la focalisation des situations problématiques afin de proposer des exercices efficaces et des exemples plus compréhensibles pour les élèves : « *Alors, quand j'arrive au cours, je connais les buts, j'essaie une certaine progression dans la classe, j'essaie de repérer les moments qui posent des problèmes aux élèves en difficulté, j'essaie d'imaginer quelques questions que je pourrais poser, j'essaie d'avoir des exemples comme réponses à certaines questions* » (Benjamin, 25 ans, PLC2 de physique). Il est très important de prévoir les questions des élèves afin de préparer les réponses les plus appropriées et d'amener ensuite les élèves eux-mêmes à appréhender les notions : « *Une bonne préparation du cours avec des objectifs précis est d'arriver à créer les conditions appropriées, qui amèneront les élèves à découvrir les notions* » (Nicolas, 33 ans, PLC2 de physique). Dans la pratique, les stagiaires ne se limitent pas aux manuels scolaires pour préparer leurs cours quotidiens, mais ils effectuent des recherches sur des sites internet (internet représente à leurs yeux une

« panoplie pédagogique »)[86] pour plus de réflexion et ils confrontent leurs expériences avec leurs collègues : « *Beaucoup de réflexion, beaucoup d'investissement et d'échanges également entre les collègues, internet et les sites académiques* » (Rémi, 22 ans, PLC2 de physique). Il y a cependant des enseignants qui lisent et qui suivent directement les programmes officiels en vue de l'élaboration du plan de cours, à partir des programmes : « *Moi, ce que je fais, c'est de lire avant tout le programme officiel, puis je construis le plan du cours à partir de ça et après j'essaie de voir avec les élèves les complications. Donc, je construis une séance de cours selon le programme d'une heure, mais chaque fois que j'écris ça, je le lis et j'imagine si c'est clair, si les élèves comprennent et j'imagine les questions que je pourrais poser à ce moment-là. Parce ce que je sais, vu que j'ai donné des cours particuliers pendant trois ans, qu'ils posent toujours beaucoup de questions. Donc, j'ai toujours un cours écrit avec les problèmes qui vont arriver* » (Amélie, 26 ans, PLC2 de physique). Cependant, Amélie, qui nous rappelle toujours que son travail s'appuie sur les programmes scolaires, travaille en fonction des situations de classe.

La particularité des stagiaires de physique-chimie consiste dans le caractère scientifique de leur matière, qui affecte le déroulement du cours. On constate notamment une insistance sur la précision des objectifs et des réponses claires, sur la réflexion des conceptions et sur les activités ayant pour but la découverte des notions. On observe aussi l'attitude plus pratique des enseignants de sciences physiques par rapport aux enseignants de lettres. Par exemple, comme nous l'avons dit, il semble que les premiers soient plus ouverts à la recherche de sites internet ou à la communication avec leurs collègues en ce qui concerne les questions pédagogiques et les premiers sont généralement plus à l'aise pour utiliser les TICE.

11.2. La classe agitée

Ranjard (1984 : 49) analyse le risque de chahut pour le professeur en expliquant qu'il ne s'agit pas d'un risque physique mais d'un risque psychologique : le risque de ne pas *réussir à s'imposer*. En effet, l'enseignant est un adulte qui se présente seul (objectivement faible) devant un groupe (objectivement plus fort), en

[86] Généralement, selon Raulin (2006 : 93), « pour mettre en œuvre un programme, les profs ne se limitent pas aux formations et aux documents officiels. Ils s'appuient également sur les manuels et les ressources numériques (internet) ».

pensant être à lui seul plus fort que le groupe d'élèves (plus fort au niveau psychologique, bien sûr, puisque c'est exclu au niveau physique). Ainsi, si le groupe se laisse aller à la violence (au chahut), c'est au niveau psychologique que l'adulte est vaincu.

Par ailleurs, comme le constate Anne Barrère (2003 : 23), le chahut « anomique » est le fait d'individus isolés et non pas de groupes « soudés ». De même, les perturbations sont le fait des élèves en situation d'échec, et la construction de « l'ordre scolaire s'articule de manière plus complexe et plus incertaine avec la sphère du travail ».

Tableau 11.3. Le comportement le plus approprié de la part d'un enseignant face à une classe agitée selon les stagiaires

Le comportement	**%**
Rester calme et adapter le cours en conséquence	44,6
Interrompre le cours et attendre que les élèves se soient calmés	19
Se remettre en question	17
Agir de manière individuelle	12,7
Punir	6,5
Total	**100**

Face à une classe agitée (voir tableau 11.3.), le comportement le plus approprié de la part d'un enseignant, selon nos stagiaires (44,6% des stagiaires), est de rester calme et d'adapter le cours en conséquence, « *ne pas s'énerver, essayer de calmer la situation* ».

« Essayer de les calmer, essayer de trouver des moyens de les intéresser, le fait d'être agité est normal dans la situation des adolescents qui sont dans un cours qui n'est pas forcément choisi…. » (Dominique, 48 ans, PLC2 de lettres modernes).

La position de Dominique est conforme aux principes des nouvelles compétences qui se veulent être proches de l'élève. Il est évident que ceux qui préconisent ce type de comportement ont conscience de la situation actuelle des adolescents. Ils comprennent qu'il y a déjà une distance entre la culture scolaire et la culture juvénile, distance qui est pour eux la raison de l'agitation dans la classe. Par conséquent, ce qu'il faut faire principalement, c'est de calmer les élèves et de trouver des moyens de les motiver. Ainsi, beaucoup d'enseignants, comme Dominique, exploitent les pratiques culturelles des jeunes pour transmettre le matériel du cours afin d'attirer l'attention des élèves.

Néanmoins, d'autres enseignants préfèrent (19%) arrêter le cours et attendre que les élèves se soient calmés (*« être ferme dans ses attentes », « je regarde et j'attends »).*

« Moi, en fait je me pose comme ça[87]*. C'est la position corporelle (je fais des pauses devant la classe et j'attends). J'attends, je ne bouge pas, je ne parle pas. Et, en général, les élèves se calment tous seuls. Je ne donne pas de punitions individuelles, ce n'est pas juste, je donne des punitions collectives. En général, j'attends et quelquefois j'utilise le carnet »* (Amélie, 26 ans, PLC2 de physique).

Le cas d'Amélie est intéressant, parce qu'elle marque une insistance sur la discipline dans la classe. Il semble qu'elle ait confiance en ses possibilités de calmer la situation par sa position corporelle, par des punitions collectives ou par l'utilisation du carnet. Plus particulièrement, pour les deux derniers, il s'agit de stratégies qui sont dans une certaine mesure efficaces selon la personnalité de l'enseignant. Quoi qu'il en soit, tous ses « trucs » sont efficaces à condition que l'enseignant lui-même puisse correctement les appliquer dans la classe.

[87] Elle me montre la position corporelle adoptée.

Néanmoins, selon l'enquête interétablissement[88] réalisée par Grimault-Leprince et Merle (2008 : 30), l'*avertissement sur le carnet* a largement montré son inutilité passée, notamment lorsqu'il s'agit d'un manque de travail. Le professeur a généralement conscience de l'efficacité marginale décroissante de l'avertissement, sanction la plus courante et la moins dissuasive. Ensuite, ces élèves indiquent plus fréquemment avoir « oublié leur carnet de liaison », manifestant ainsi leur opposition aux contraintes scolaires et au risque d'avertissement.

Un autre comportement proposé (17%) est de se remettre en question, de « *parler des problèmes* », de susciter la *« discussion avec les élèves »* ou d'agir de façon individuelle (12,7%), de *« focaliser sur les problèmes individuels »*.

« Dans ce cas-là, j'essaie de repérer qui parle, qui fait du bruit, ou bien je travaille à l'oral ou à l'écrit ou bien je travaille individuellement » (Clémence, 22 ans, PLC2 de lettres classiques).

Ces pratiques sont plus proches de l'élève. Les enseignants qui suivent ses méthodes, comme Clémence, tentent de calmer leurs élèves par le dialogue afin de repérer les véritables raisons du problème de l'agitation. Ils se remettent en question de façon à centrer l'enseignement sur l'élève. Alternativement, ils différencient leur comportement selon les cas individuels ou ils essayent d'autres activités pour « *canaliser l'énergie* » des élèves et d'autres stratégies pour les motiver (« *ne pas les lâcher* », *« ne pas baisser les bras »*).

« Avant tout, j'essaie de trouver les raisons de l'agitation et, après, de trouver des moyens pour les calmer. Il faut les calmer à l'extérieur, attention, encadrement, discipline, quoi. Et s'ils continuent à s'agiter, il faut canaliser leur énergie, c'est-à-dire faire des activités pour canaliser cette énergie » (Frédéric, 28 ans, PLC2 de lettres modernes).

[88]L'effet établissement est presque toujours non significatif en ce qui concerne l'*avertissement sur le carnet* de correspondance et les *sanctions officielles lourdes* pour des raisons inverses : l'*avertissement sur le carnet* est une sanction très fréquente et les *sanctions officielles lourdes* sont rares, quel que soit l'établissement (Grimault-Leprince et Merle, 2008 :18).

« Ça m'arrive souvent ! J'ai une classe agitée, donc je contrôle la classe avec des feuilles à compléter et après quelques minutes je les ramasse, ça marche » (Chloé, 25 ans, PLC2 de lettres modernes).

La concentration des élèves sur les consignes de l'enseignant varie aussi selon le sexe de l'enseignant[89]. Les élèves (garçons et filles) sont plus concentrés avec un enseignant homme et plus chahuteurs avec un enseignant femme. Les travaux de Guibert, Lazuech et Rimbert (2008 : 95) montrent également (sans écarts considérables entre les deux sexes) que les femmes débutantes rencontrent plus de difficultés que les hommes en ce qui concerne l'instauration de la discipline dans la classe et le respect de la part des élèves. En effet, ce sont elles qui reconnaissent davantage ne pas être assez sûres de leur statut professionnel et elles se ont l'impression d'être moins dynamiques que les hommes en ce qui concerne leurs aptitudes professionnelles en classe devant les élèves.

En outre, selon notre recherche, en ce qui concerne la position des jeunes enseignants face aux punitions, il semble qu'ils soient plutôt indulgents. En particulier, en cas d'agitation, très peu d'enseignants nous ont dit qu'ils infligeaient des punitions (6,5% des stagiaires) et ceux qui en donnent le font avec modération. Cependant, d'après la recherche de Grimault-Leprince et Merle relative aux sanctions au collège (2008 : 8-9), toutes les punitions sont fréquentes : 55,8 % des élèves ont eu au moins un avertissement sur le carnet, 44,2 % un devoir supplémentaire, 38,5 % un zéro pour travail non fait, 34,4 % une retenue, etc. Toutefois, l'exclusion temporaire n'intervient que si les punitions à la disposition des enseignants sont jugées insuffisantes. Elle ne concerne généralement que des motifs graves tels que les actes de violence, les insultes à l'encontre d'un professeur ou les dégradations importantes de locaux. Quoi qu'il en soit, un élève au comportement très agité en classe encourt un risque beaucoup plus élevé d'être sanctionné qu'un élève peu agité (2008 :21). Plus spécifiquement, dans notre enquête, nous avons vu plus haut qu'Amélie préférait les punitions collectives et le carnet. D'autres notent directement les noms des élèves perturbateurs sur le carnet ou sanctionnent symboliquement les responsables, pour donner un exemple aux autres élèves. D'autres encore soulignent le caractère anormal de la situation en rappelant les règles de l'institution :

[89] Voir Duru-Bellat et Van Zanten, 1999 : 201.

« Je rappelle les règles, l'importance de la discipline. Il faut répéter les règles. Ça ne marche pas toujours, mais c'est important » (Sophie, 37 ans, PLC2 de lettres modernes).

« Avant tout, je rappelle qui est agité et, après, j'applique les règles à respecter, par exemple ne pas utiliser de téléphone portable dans la classe, ne pas discuter toutes les règles que nous instaurons avec l'administration et nous-mêmes pour faire notre cours. Après, je sors mon carnet, etc. » (Nicolas, 33 ans, PLC2 de lettres modernes).

« *J'essaie de capter leur attention au début, peut-être par des moyens d'attirer leur attention sur les objectifs que je définis pour la séance et, si ça ne marche pas, j'imposerai des sanctions, bien évidemment, j'essaierai des exercices dans certains cas, ça dépend* » (Benjamin, 25 ans, PLC2 de physique).

Par ailleurs, comme le fait observer Ranjard (1984 : 53-54), face aux « problèmes de discipline », le personnel administratif de l'école n'a plus les moyens de soutenir efficacement l'enseignant. Notamment, depuis l'allongement de la scolarité obligatoire jusqu'à seize ans, le renvoi n'a plus de sens. Sans bénéficier de l'aide institutionnelle, l'enseignant doit compter sur lui-même pour « s'imposer » face à ses groupes d'élèves. Toute la responsabilité de tenir la classe et d'imposer l'autorité repose absolument sur lui.

Malet (2010 : 98) explique cependant cette résistance des élèves contre l'enseignant en général (non seulement contre les nouveaux enseignants) à la fois comme une conséquence de la rentabilité sociale de l'école moins assurée et comme conséquence de la présence à l'école et dans les classes de « nouveaux publics », plus difficiles et hétérogènes. Les enseignants se trouvent ainsi confrontés à des missions complexes et incertaines.

Pour sa part, Merieu attribue la crise de l'autorité enseignante à l'évolution rapide et incontrôlée de la société moderne ainsi qu'à la responsabilité exclusive des adultes : « Comment notre société peut-elle demander aux enseignants de mettre leurs élèves au travail chaque matin quand elle laisse se développer sans aucun contrôle, avant l'école, des programmes télévisés à destination des enfants, constitués de dessins animés régis par la surenchère de la violence et entrelardés de publicités

toutes plus racoleuses les unes que les autres? Comment exiger un minimum de civilité et d'écoute respectueuse de la part de nos enfants dans les institutions publiques quand la dérision et la violence verbale sont devenues le mode d'expression dominant des adultes? Comment croire qu'il suffit de décréter que la classe est un espace de respect réciproque régi par la recherche de l'exactitude et de la vérité, quand, nos enfants sont impliqués, en permanence, dans les rapports de force des adultes, que certains arrivent en classe en situation de souffrance psychologique lourde, que d'autres portent avec eux la destitution sociale dont sont victimes leurs parents et que beaucoup sont pétris de soucis qu'ils ne sont pas psychiquement capables de porter? ».

En ce qui concerne les réponses de nos enquêtés, ce qui est intéressant, c'est que, dans tous les cas, les punitions qui sont mises en place ont un sens nettement pédagogique. Ce qui signifie que les jeunes enseignants essayent de respecter la personne de l'élève. C'est pourquoi il faut voir dans la punition ou dans l'exercice imposé (par exemple une interrogation écrite) un caractère plutôt symbolique (noter les noms dans le carnet, punir un élève pour faire un exemple). Nous ne pouvons cependant négliger l'influence des normes de l'administration scolaire tant sur les élèves que sur les enseignants. Les règles de l'institution sont notamment considérées comme inviolables. Si les méthodes appliquées par les enseignants dans la classe sont inadéquates, le simple rappel des normes administratives est toutefois suffisant pour ramener le calme.

Par ailleurs, le problème de la discipline, comme le montrent plusieurs travaux, concerne non seulement les jeunes enseignants mais aussi tous les enseignants dans de nombreuses étapes de leur carrière, en particulier quand ils travaillent dans des classes difficiles, notamment dans des établissements défavorisés.

En outre, selon des recherches récentes (voir Duru-Bellat et Van Zanten, 1999 : 205), on observe au niveau international des comportements de chahuts ou des comportements violents de la part des élèves à l'encontre des enseignants, et plus généralement contre tout le système scolaire, ce qui signifie qu'une partie des jeunes aujourd'hui (plutôt les enfants d'immigrés, les enfants issus de familles populaires, etc.) se sentent isolés et stigmatisés par leur environnement scolaire et c'est la raison pour laquelle ils réagissent par le manque de respect. Leurs réactions se caractérisent par un « chahut anomique », ce qui signifie que leur chahut ne respecte pas l'ordre et les normes institutionnelles en produisant un climat « anti-école ». Ce climat peut

s'exprimer dans les pires des cas par des insultes, des vols, la violence physique. Selon les memes recherches (Duru-Bellat et Van Zanten, 1999 : 205), dans les établissements français actuels, ce climat s'exprime principalement par le décrochage. Dans les lycées professionnels, notamment, 19% des élèves se caractérisent par leur absentéisme contre 14% dans les lycées généraux et techniques (et davantage les élèves immigrés que les élèves français). L'absentéisme pourrait s'interpréter comme une forme de « chahut anomique », comme un comportement contre les normes institutionnelles.

11.3. La classe indifférente

L'indifférence des élèves pour la matière enseignée pourrait être l'une de plus grandes difficultés pour les enseignants à affronter dans la classe. Dans une enquête réalisée en 1981 par Michèle Navarro auprès de 1 424 enseignants du Second degré[90], 71% des enseignants ont répondu que « *le désintérêt des élèves pour ce que l'on enseigne* » constitue la première difficulté dans la vie de la classe**.**

Tableau 11.4. Le comportement le plus approprié de la part d'un enseignant face à l'indifférence des élèves selon les stagiaires

Le comportement	**%**
Susciter l'intérêt	26
Changer de ton et adapter le cours en conséquence	20,3
Faire activement participer les élèves	20,3
Parler des problèmes avec les élèves	17,7
Être autoritaire	15,5
Total	**100**

[90] Enquête de l'INRP (voir Ranjard, 1984 : 47).

D'après notre enquête, la meilleure stratégie pour les stagiaires interrogés face à l'indifférence des élèves (voir tableau 11.4.) est de susciter leur intérêt (26%), de « *chercher à captiver* ». Les enseignants essayent donc de « *changer d'activités ou de sujet, trouver des exemples de la vie courante, changer de support pédagogique, travailler en groupes et de proposer des exercices écrits en groupe* »[91]. Lors de nos entretiens, les stagiaires ont également déclaré ce qui suit :

« C'est très souvent. J'essaie de les amener à la littérature, de valoriser les avantages de la littérature au niveau du théâtre, après, avec des textes, des films, c'est un moyen de bien les attirer, des textes intéressants qui parlent des adolescentes de leur âge, des collèges, qui leur sont très familiers » (Claire, 24 ans, PLC2 de lettres classiques).

« C'est difficile. J'essaie d'adapter, de poser des questions. Je vois qu'ils peuvent répondre et s'il y a des élèves qui n'y arrivent pas, je reformule mes questions. En particulier, les élèves de grec et de latin sont intéressés au début, curieux, mais pendant le cours, il faut susciter leur envie » (Clémence, 22 ans, PLC2 de lettres classiques).

Il est intéressant de souligner que les deux derniers cas proviennent des lettres classiques. Le problème de ces enseignants est que les élèves ne sont pas très intéressés par leur discipline. En effet, la plupart des élèves sont un peu motivés au début, mais ensuite ils se fatiguent vite[92]. Ils relèvent toujours un certain désarroi au cours de l'année, ce qui pose de réels problèmes aux enseignants pour tenir leur classe. Du fait que les lettres classiques attirent peu les adolescents, les jeunes enseignants entreprennent d'associer les textes de la littérature gréco-latine à des moyens plus modernes et plus proches des habitudes des élèves, tels que des films, des photos, des magazines, afin de les motiver.

Outre les enseignants de lettres classiques, les enseignants de sciences physiques affrontent les mêmes situations d'indifférence en raison de la nature scientifique de leur discipline, difficile pour bon nombre d'élèves.

[91] Réponses extraites du questionnaire.
[92] Voir aussi *Homère et Shakespeare en banlieue,* Augustin d'Humières, 2009**.**

« Ça m'arrive un peu, parce que ma classe n'est pas très scientifique, donc j'essaie pour la préparation de mon cours de faire quelque chose de plus vivant, de plus intéressant pour les élèves, donc je fais le cours de physique avec une grande variété de supports pour leur expérience, j'utilise le vidéoprojecteur, des photocopies, pour les intéresser à la matière, quoi » (Nicolas, 33 ans, PLC2 de physique).

Nicolas essaie également d'utiliser des moyens tirés de l'expérience quotidienne des élèves afin de rendre sa discipline plus accessible et plus intéressante pour ces élèves.

D'autres enseignants (20,3%) changent de ton et adaptent leur cours en conséquence, ce qui apparaît évident lors des entretiens : « *Ça arrive très souvent en cours de lettres classiques. Je comprends que la majorité des élèves ne soient pas intéressés, mais j'essaie de trouver des points culturels communs pour communiquer » (Hélène, 24 ans, PLC2 de lettres classiques)* : « *C'est un cauchemar. J'essaie de trouver les moyens d'intéresser les élèves, il faut donc modifier, il faut changer. Par exemple, quand on travaille sur un texte, on utilise des images, l'oral, il faut modifier ça pour mobiliser l'intérêt, pour relativiser les difficultés* » (Coulima, 41 ans, PLC2 de lettres modernes). L'expression « c'est un cauchemar » est indicative de l'angoisse du débutant, qui représente la peur générale des enseignants. Plusieurs d'entre eux n'hésitent pas à évoquer ouvertement « la crainte de l'indifférence des élèves dans leurs cours » (voir Ranjard, 1984). Les enseignants sont davantage gênés par l'indifférence de leurs élèves que par le chahut du fait que l'indifférence est considérée comme le mépris de leur autorité. Ranjard considère que, dans ce cas, les élèves ne chahutent plus mais attendent, ce qui constitue une « forme larvée d'absentéisme ». Et la situation est pénible pour l'enseignant pour la raison suivante : « dans le chahut, on agresse l'autorité, prouvant ainsi son importance. On l'agresse parce qu'on est en nombre, mais on reconnaît du même coup sa petitesse individuelle, son inégalité : on reconnaît l'autorité… Dans l'absentéisme, on ne prend même pas la peine d'agresser l'autorité, elle a perdu toute son importance ». Ce qui est pire pour l'enseignant que d'être franchement attaqué lors d'un vrai chahut.

Par ailleurs, certains (20,3%) font activement participer les élèves, (« *les faire intervenir dans le cours, les faire réagir », « attirer l'attention en interpellant par la voix on le regard un ou plusieurs élèves », « encouragements dans le cadre de la*

classe », « collaboration avec les élèves », « propositions pour des activités extrascolaires »).

Cependant, il y a aussi des enseignants (17,7%) qui préfèrent parler des problèmes avec les élèves (voir, plus haut, le développement sur la classe agitée) afin de comprendre la raison de leur indifférence (*le dialogue, l'envie d'y remédier, la remise en cause de son cours, tenter d'en comprendre la cause*).

« La première réflexion quand les élèves se désintéressent de mon cours, c'est de se demander pourquoi. Et, à ce moment-là, j'essaie d'amener les élèves à répondre aux questions, en espérant qu'après ils sauront être à l'écoute » (Benjamin, 25 ans, PLC2 de physique).

Selon certains autres stagiaires (15,5%, soit un faible pourcentage, mais non négligeable), une autre attitude est d'être autoritaire (par exemple « *rappeler le rôle d'un élève », « garder l'élève à la fin de l'heure »).* Ils continuent donc leur cours malgré l'indifférence des élèves *: « il faut faire comme si rien ne s'était passé »* ou bien même ils arrêtent le cours.

« Ça m'arrive aussi. J'interroge souvent les élèves sur quelques points pour vérifier s'ils sont compris, s'ils pensent quelque chose de différent, s'ils ont des avis différents. Après, j'essaie de savoir ce qui s'est passé et, après, je note des noms sur le carnet, je mentionne le surveillant, si nécessaire » (Chloé, 25 ans, PLC2 de lettres modernes).

Quoi qu'il en soit, l'indifférence des élèves pour la matière représente réellement un problème pour les enseignants. Si, pour les élèves, il est difficile d'accéder à une matière, le comportement des élèves est aussi démotivant pour les enseignants. Ces derniers se demandent souvent pour quelle raison les élèves sont désintéressés. Est-ce que c'est le cours qui est inintéressant ou la manière enseignée ? Ou est-ce pour des raisons personnelles aux élèves eux-mêmes ? Ou encore pour des raisons socioculturelles latentes que ces mêmes enseignants ne peuvent imaginer ? C'est là un véritable drame pour le jeune enseignant, qui n'a pas une grande expérience dans la classe. Frédéric évoque son drame :

« Ça, c'est très difficile. C'est très démotivant pour les profs aussi. Et on ne sait pas quelle est la raison de l'indifférence. Est-ce que c'est le cours ? La fatigue ? On ne sait pas vraiment ce qu'il faut faire, brandir la menace des notes, peut-être. Les motiver en vue d'une préparation écrite pour le prochain cours, par exemple, face à une classe indifférente. Ça m'arrive très souvent, et c'est très difficile dans un cours une mauvaise participation dans la classe » (Frédéric, 28 ans, PLC2 de lettres modernes).

On observe donc, tant pour une classe agitée que pour une classe indifférente, que les jeunes enseignants sont à la fois très inquiets, stressés, et très intéressés par la possibilité de résoudre les problèmes. Il est toutefois intéressant de souligner qu'ils préfèrent adapter leur enseignement à la situation de la classe. Ce qui exige également une très bonne préparation et des compétences pédagogiques spécifiques qui placent l'élève au centre du travail enseignant.

12. Les types d'enseignant selon les futurs enseignants

12.1. Qu'est-ce qu'un bon enseignant ?

De nombreux chercheurs (anglo-saxons et français)[93] ont étudié l'« effet du maître », à savoir l'influence du maître dans la progression scolaire des élèves. En effet, selon ces travaux, l'effet du maître est plus considérable que l'origine sociale de l'élève en termes d'efficacité. Ainsi, un bon enseignant serait celui qui prend en charge tous les élèves selon leurs possibilités en optimisant leurs occasions d'apprendre. De plus, ce qui est important, c'est *l'« effet d'attente »,* selon lequel le maître est plus efficace s'il s'attend à voir les élèves progresser (voir l' « *effet Pygmalion »*). Par contre, en cas d'étiquetage et de stéréotypes sociaux sur les élèves, le maître préoccupé court le risque de tomber dans le piège des prophéties auto-réalisatrices. Quoi qu'il en soit, l'influence du maître sur ces élèves est importante, et ce dernier constitue, selon l'expression des sociologues et psychologues, un « *autrui significatif* » dans la mesure où il contribuera à la formation et à la socialisation des

[93] Voir Duru-Bellat et Van Zanten, 1999 :138-141 (Ils ont noté les travaux des Anglo-Saxons, Brophy et Good, 1986 et Bressoux, 1994, ainsi que les travaux de Felouzis, 1997 et de Rosenthal et Jacobson 1972) et Tupin 2004 : 118.

jeunes (voir Felouzis, 1997). C'est pourquoi les sociologues contemporains considèrent que la relation pédagogique entre l'enseignant et ses élèves est aussi importante pour la réussite des élèves que l'influence de l'institution scolaire ou le capital socioculturel des élèves. Dans ce cadre d'analyse, les enseignants et les élèves occupent une place centrale. D'ailleurs, en France comme dans la plupart des pays, les enseignants se trouvent confrontés, du fait des politiques scolaires publiques, à tous les élèves d'une même génération, quelle que soit leur hétérogénéité, et ils doivent mettre en œuvre des moyens pédagogiques différenciés pour les faire réussir (voir Jellab, 2006). Selon cette logique, l'enseignant se considère comme le principal responsable de la réussite des élèves. Aujourd'hui, l'enseignant efficace se doit d'être disponible pour les élèves afin de pouvoir construire une bonne relation pédagogique. Si les attentes sont positives de la part de l'enseignant, il est constaté que les élèves peuvent progresser, quel que soit leur niveau (voir Felouzis, 1997 : 120). En particulier, chez Felouzis (1997 : 163) à la question « *Quelles sont les cinq qualités que vous jugez indispensables à un professeur du second degré ?*», les professeurs interrogés ont répondu : autorité, clarté, amour, sympathie, connaissances, culture, esprit ouvert, patience, qualités pédagogiques, confiance, indulgence, bonne humeur, qualités intellectuelles, dévouement. Inversement, le « bon » enseignant pour 276 lycéens (voir idem, 1997 : 167) est celui qui est : respecté, clair, souriant et proche des élèves, attentif et disponible pour aider les élèves dans leurs difficultés, compréhensif, intéressant, à la fois sévère et sympa, qui aime sa matière d'enseignement, qui est passionné et passionnant, qui sait se remettre en question, qui est calme et équitable. Et le « mauvais » enseignant pour les mêmes personnes est celui qui est : négligent par rapport aux élèves, non souriant, désagréable, qui n'aime pas son métier, qui n'a pas de tact pédagogique, qui ne sait pas se faire respecter, ferme, qui n'est pas pédagogue, qui prend les élèves pour des machines, qui est méchant, énervé, pas patient, méprisant et élitiste.

De plus, Anny Cordié (1998 : 163) dresse le portrait du bon enseignant d'après les caractéristiques suivantes : l'amour des enfants, le plaisir d'être à leur contact, l'indépendance d'esprit, qui suppose une grande liberté d'esprit et un solide équilibre psychique car, pour innover, il faut se sentir capable d'affronter les critiques, la condamnation, et parfois le rejet du milieu, l'esprit d'initiative, l'esprit de créativité, le désir d'innover sans crainte, d'inventer, la confiance dans son imaginaire (qui

conduit par exemple à s'intéresser à la littérature de jeunesse, à projeter des films en classe) et, enfin, la tolérance, qui se situe entre le laxisme et la répression.

Tableau 12.1. Caractéristiques du bon enseignant selon les futurs enseignants

Caractéristiques du bon enseignant	**%**
La compréhension et la gentillesse	38,3
La passion	22,6
L'équité	15,2
La patience	9,6
Les compétences dans sa discipline	6,6
Une certaine autorité	4,7
La culture et l'investissement	2,9
Total	**100**

Du point de vue des futurs enseignants de notre enquête (voir tableau 12.1.), le bon enseignant est avant tout (38,3% de la population générale) celui qui est compréhensif et gentil avec ses élèves, celui qui est toujours prêt et à l'écoute, attentif à leurs besoins, sympathique et bienveillant, toujours disponible, humaniste et altruiste, celui qui centre l'enseignement sur l'élève, celui qui représente selon les répondants un vrai « pédagogue »[94]. Ainsi, en corrélation avec le statut de nos répondants (étudiants/stagiaires), on constate (sans écarts significatifs toutefois) que les étudiants et les stagiaires estiment également qu'un bon enseignant est avant tout compréhensif avec ses élèves (étudiants : 43%, stagiaires : 36%). Vient ensuite l'enseignant qui fait preuve de rigueur et est passionné (étudiants : 32,5%, stagiaires : 18,2%) et, enfin, l'enseignant juste (étudiants : 13,1%, stagiaires : 16,6%).

L'enseignant modèle sait parfaitement se préoccuper de la situation d'apprentissage en instaurant une bonne relation avec ses élèves. Il est celui qui peut anticiper avec sagesse des situations imprévisibles, et c'est précisément sur ce critère que se juge le professionnel (voir Guibert, Lazuech et Rimbert, 2008 : 140). Felouzis

[94] Selon Monique Hirschhorn (voir Jellab, 2006 : 50), l'« enseignant pédagogue » modèle est celui qui place l'élève au centre en vue de répondre à son besoin d'apprendre et à son désir de s'intégrer dans la société.

(1997 : 100) constate aussi dans son enquête que les caractéristiques plus académiques, comme la maîtrise de sa discipline ne sont jamais spontanément indispensables. Généralement, les jeunes enseignants considèrent comme principales les qualités relationnelles et affectives, bien plus que les qualités intellectuelles, telles la patience, une certaine forme d'autorité et la disponibilité à l'écoute.

Dans les entretiens, certains stagiaires ont souligné l'importance de ne pas faire un cours magistral (méthode qui peut aussi être évitée d'après les programmes scolaires[95]).

« Avant tout, imaginer la situation, après, pour la classe, pour moi, il faut faire participer le maximum des élèves, parce que si on fait un cours magistral que les élèves n'écoutent pas, c'est rien, voilà » (Amélie, 26 ans, PLC2 de physique).

« Quelqu'un qui arrive à faire le programme a de bons résultats, avec toutes les méthodes autorisées, c'est plutôt quelqu'un qui veut faire participer les élèves, qui fait participer les élèves, qui ne fait pas de cours magistral » (Nicolas, 33 ans, PLC2 de physique).

Ensuite, un bon enseignant (22,6% de la population générale) se caractérise par son sens de la rigueur, sa passion en classe, son charisme pour convaincre et sa clarté (« un enseignant passionné et passionnant », « motivant et militant », « plein d'espoir », « qui s'investit », « qui parle avec conviction », « qui est charismatique », « impliqué et exigeant », « attrayant », « compréhensible »)[96].

« Quelqu'un qui arrive à être exigeant avec les élèves et qui en même temps accepte de vulgariser toutes les connaissances pour être accessible, qui arrive à être à l'écoute, qui arrive à être rigoureux et qui en même temps ménage le temps de plaisir » (Chloé, 25 ans, PLC2 de lettres modernes).

« Déjà, un bon enseignant, à mon avis, doit réussir à transmettre des savoirs, à rendre la discipline attractive aux élèves. Il y a beaucoup de choses entre les élèves et le prof. Pour moi, avant tout, c'est ça, parce que je pense que s'il y a un bon contact

[95] Voir plus loin.
[96] Expressions extraites du questionnaire.

entre l'enseignant et les élèves, il y aura moins de problèmes de discipline à régler, moins de problèmes d'autorité, voilà, je pense que c'est la capacité, une bonne pédagogie, attractive, interactive aussi, avant tout, c'est une bonne caractéristique. Une autre caractéristique est d'être à l'écoute des élèves, parce que je pense qu'en tant que prof de collège ou de lycée, on a un public à faire, un public en pleine croissance, puberté, et compagnie et, par conséquent, il faut aussi adapter son comportement aux attentes du public » (Kelik, 22 ans, étudiante en lettres modernes).

Une autre caractéristique du bon enseignant est d'être juste (15,2%), (« objectif », « honnête », « sans préjugés et ouvert à tous »).

« Avant tout, prendre en considération chaque élève, être impartial autant que possible parce que, justement, les élèves n'ont pas tous envie d'aller à l'école et je pense qu'actuellement les acteurs du système ne s'en rendent pas compte. Pour certains profs, l'apprentissage est quelque chose de mécanique, c'est-à-dire que je transmets des savoirs, et tu es obligé de les recevoir. Voilà. Un bon enseignant pour moi est celui qui se demande comment donner le goût de l'apprentissage aux élèves. Pour moi, c'est la base du métier » (Maxime, 24 ans, étudiant en STAPS).

Il est intéressant de constater que l'attitude d'un enseignant juste se traduit par son respect réel pour la personnalité des élèves. Ce qui révèle l'intérêt profond des jeunes enseignants pour la personne de l'élève. Maxime veut dire que la transmission des connaissances ne peut pas être un processus mécanique, du fait que les élèves n'ont pas tous les mêmes compétences. Le plus important est de trouver les moyens de donner à chaque élève *le goût d'apprendre*. C'est le plus important et le plus juste, et pour y parvenir, il faut connaître et comprendre chaque élève individuellement, selon Martine : *« En fait, il faut avoir un peu un bon sens de communication, voilà. Savoir à la fois et comprendre chacun des élèves, parce que j'ai souvent vu les profs : quand ils posent des questions aux élèves et que ces élèves répondent à côté, les profs s'énervent contre les élèves, qui proposent des questions plus précises. Les profs ne veulent pas comprendre toute la classe, ils ne peuvent pas comprendre l'esprit des élèves, ne veulent pas essayer de voir ce qui s'est esquissé de bien dans la classe. Donc, la connaissance de chaque élève est la condition nécessaire pour que l'enseignant puisse trouver les meilleurs moyens de transmettre des connaissances »*

(Martine, 21 ans, étudiante en lettres modernes). L'observation de Martine paraît très intéressante, bien qu'elle soit utopique. Une telle perspective serait idéale dans la classe, c'est-à-dire que l'enseignant devrait s'occuper autant de tous les élèves et transmettre des connaissances à tous.

Les autres caractéristiques mentionnées sont la patience (le calme) (9,6%) et les compétences dans sa discipline (dans la transmission des savoirs) (6,6%). En particulier, la dernière caractéristique présuppose pour les enseignants un contact constant avec la discipline enseignée. Comme le souligne Parsons (1973 : 114), la discipline en tant que système social constitue l'engagement intellectuel de l'enseignant tout au long de sa vie. Une autre caractéristique du bon enseignant est une certaine autorité (faire preuve de fermeté, se faire respecter) (4,7%) : « *Il faut maîtriser sa matière et ensuite il faut être à l'écoute de ses élèves, savoir repérer les élèves qui sont en difficulté, savoir adapter l'enseignement au niveau, mais sans renoncer, c'est important, avoir une certaine autorité, c'est-à-dire fixer les règles à tenir, être juste, c'est tout, principalement* » (Benjamin, 25 ans, PLC2 de physique).

L'enseignant actif est également valorisé (un enseignant « cultivé », qui « s'investit ») (2,9%) : *« Quelqu'un qui sait gérer, tenir la classe et faire respecter les règles, et qui sait trouver un équilibre entre fermeté et souplesse, savoir être à l'écoute des élèves, de leurs difficultés, mettre en place une diversité d'activités, pouvoir travailler avec d'autres profs d'autres disciplines, travailler en collectif pour des problèmes difficiles dans un établissement scolaire »* (Sophie, 37 ans, PLC2 de lettres modernes).

En effet, le bon enseignant n'est pas un simple exécutant de l'enseignement disciplinaire. Il est aussi celui qui sait efficacement combiner sa matière avec de multiples décisions quotidiennes dans la classe, telles que rester calme, captiver l'attention des élèves et les motiver. Ce sont là toutes les qualités professionnelles qu'Obin (2002 : 21) considère comme essentielles pour l'exercice du métier, notamment le respect, la fermeté, l'autorité, la patience, l'honnêteté intellectuelle, le goût du contact, l'énergie, l'ouverture d'esprit et la faculté d'auto-analyse qui prennent sens dans les relations quotidiennes avec les élèves.

Il est question de la grande obligation de l'enseignant aujourd'hui : il ne peut se permettre d'échouer. Réussir signifie « captiver » et « retenir l'attention » des élèves, « s'imposer au groupe ». Le débutant, tout particulièrement, ne peut se permettre d'être « mauvais » (Ranjard, 1984 : 54).

12. 2. Qu'est-ce qu'un mauvais enseignant ?

Tableau 12.2. Les caractéristiques du mauvais enseignant selon les futurs enseignants

Les caractéristiques du mauvais enseignant	**%**
L'abus de pouvoir, l'autorité	26,8
Le cours magistral	21,9
L'indifférence, le manque d'organisation	13,7
Le manque d'équité	12,3
La passivité, la fermeté excessive	11,2
La tolérance excessive	8,2
La timidité	3,5
Le manque de culture	2,2
Total	**100**

Nos répondants jugent qu'un mauvais enseignant (voir tableau 12.2) est principalement (pour 26,8% de la population générale) celui qui est autoritaire, qui abuse de son pouvoir, qui est violent (verbalement et physiquement), qui ne respecte pas les besoins de ses élèves, et qui crée des situations de stress et de peur (« *intolérant* », « *irrespectueux* », « *austère et rigide* », « *tyrannique* », « *générateur de stress* », « *chahuté et impulsif* », « *irréconciliable et inaccessible* »[97]). C'est ce qui est généralement confirmé par nos données qualitatives:

« Celui qui affecterait moralement, physiquement et psychologiquement les élèves. Et après, celui qui privilégierait un certain type d'élèves au détriment des autres » (Fabien, 24 ans, étudiant en STAPS).

En second lieu (pour 21,9% des interrogés), l'enseignant qui fait un cours magistral. Selon nos répondants, ce type d'enseignant est égoïste, fermé sur lui-même, méprisant et, par conséquent, inattentif aux problèmes et aux difficultés des élèves. Il fait son cours tout seul, de manière dogmatique et intransigeante, sans permettre la

[97] Expressions extraites du questionnaire.

moindre communication avec les élèves**.** Pascal (30 ans, étudiant en lettres modernes) souligne également le problème de fatigue des élèves occasionné par un cours magistral. L''enseignant qui ne donne pas à son public d'occasions de participer à la classe est responsable de cette fatigue. D'après Pascal, le cours magistral n'est pas conforme aux principes du bon pédagogue qui respecte les élèves et les fait agir : *« Celui qui fait seulement des cours magistraux - les élèves se fatiguent très vite - à mon avis, ce n'est pas un très bon pédagogue, un bon prof, parce qu'il ne donne pas le choix aux élèves de participer. Au contraire, il faut faire participer les élèves, les amener à s'exprimer, à communiquer »* (Pascal, 30 ans, étudiant en lettres modernes). Cependant, Hélène (24 ans, PLC2 de lettres classiques) estime qu'un enseignant qui se contente d'un cours magistral est indifférent à l'évolution de ses élèves. Il semble être plutôt intéressé par les bénéfices matériels et par la sécurité d'emploi que lui apporte son métier. *« C'est quelqu'un qui est centré sur lui-même. Qui devient prof seulement pour les bénéfices matériels et la sécurité d'emploi. Qui ne s'intéresse pas à l'évolution des élèves »* (Hélène, 24 ans, PLC2 de lettres classiques).

En troisième lieu (pour 13,7%), c'est l'enseignant indifférent, qui manque d'organisation, (« *incompris* », « *pas responsable* », « *paresseux* », « *désabusé* », « *brouillon* », « *hors de la réalité* », « *fainéant* »,«*démissionnaire* »[98]).

« Celui qui a préparé son cours, qui n'a pas imaginé, qui ne peut pas répondre aux questions, celui qui n'est pas capable d'identifier les questions, pas capable de préparer un cours correctement, c'est un mauvais enseignant pour moi et, après, c'est un enseignant qui n'arrive pas se faire respecter par ses élèves » (Amélie, 26 ans, PLC2 de physique).

Les autres caractéristiques d'un mauvais enseignant qui ont été mentionnées sont le manque d'équité (12,3%) (« *malhonnête* », « *raciste* », « *borné* »)[99], la passivité, l'excès de fermeté[100] (11,2%) (*blasé, aigri et méchant, prétentieux, normatif*). En particulier, Maxime (24 ans, étudiant en STAPS), précise : « *Celui qui part de l'idée que les élèves sont mauvais. Je fréquente un établissement scolaire cette*

[98] Expressions extraites du questionnaire.
[99] Expressions extraites du questionnaire.
[100] Les autres caractéristiques du mauvais enseignant qui ont été évoquées sont la tolérance excessive (8,2%) (« *trop tolérant* », « *lent* », « *trop proche des élèves* »), la timidité (3,5%) (« *hésitant* », « *fragile* ») et le manque de culture (2,2%) (« *mauvais dans sa discipline* », « *inculte* »).

année et j'entends dire dans les salles des profs que les élèves sont mauvais, qu'ils sont pénibles. C'est toujours la faute aux élèves. Je crois que les mauvais élèves sont une part du métier de l'enseignant que chaque prof doit respecter. Il doit respecter les trajectoires différentes des élèves. Un mauvais enseignant, je dirais, est fataliste, quoi » (Maxime, 24 ans, étudiant en STAPS). Maxime semble être surpris par le fait que les enseignants font généralement peser sur les élèves toute la responsabilité des difficultés scolaires. Il pense que l'enseignant qui commence sa carrière dans cette perspective est fataliste, parce qu'il est fermé sur lui-même et qu'il ne donnera jamais à ses élèves l'occasion de dépasser leurs difficultés scolaires. Par ailleurs, Kelik brosse un autre portrait de l'enseignant fataliste : « *C'est quelqu'un qui transmet absolument ses savoirs, qui fait son cours tout simplement, qui passe tout son temps à régler les problèmes de la classe, à gérer les conflits et, finalement les élèves, le public, ne retiennent pas grand-chose. Pour moi, c'est ça, un mauvais enseignant* » (Kelik, 22 ans, candidate en lettres modernes).

Nos résultats montrent que les jeunes enseignants ont pleinement conscience du fait que le rôle de l'enseignant moderne est d'être au service de l'élève. On observe là une rupture totale avec le modèle traditionnel de l'enseignant autoritaire et magistral, qui fait place à l'enseignant compréhensif, juste, gentil, passionné par sa discipline et ses élèves.

13. Le chef d'établissement

À partir des années 1980, le statut du chef d'établissement a été valorisé par des missions pédagogiques élargies, le corps enseignant est devenu beaucoup plus autonome et plus spécifique dans la fonction publique. À la suite de la fondation des ZEP en 1981, la politique éducative locale a notamment transformé les services enseignants (animation des équipes et des projets éducatifs au niveau local) et elle a, parallèlement, renforcé les pouvoirs des chefs d'établissement (voir Barrère, 2003 : 95). Ainsi, les principaux de collège sont désormais plus proches des préoccupations pédagogiques et les proviseurs de lycée plus responsables des tâches administratives (en réalité dotés de plus de prestige). En effet, pour beaucoup d'entre eux, leur travail s'inscrit dans une temporalité de projet des nombreuses autres tâches davantage au niveau des besoins locaux de l'établissement qu'au niveau des services

centraux[101]. Ce qui influe généralement sur la culture et l'orientation de l'établissement. En raison de leur pouvoir dans les fonctions administratives, les chefs d'établissement peuvent exercer une influence significative sur les conditions de travail des enseignants et l'ambiance générale de l'établissement. Ce sont également eux qui gèrent les emplois du temps, les affectations de salles et l'utilisation des équipements (Duru-Bellat et Van Zanten, 1999 : 164).

Le rôle du chef d'établissement[102] va prendre actuellement une grande importance en ce qui concerne son implication dans la pédagogie et la gestion de l'établissement. Le chef d'établissement apparaît aujourd'hui en tant que « moteur des politiques éducatives dans la communauté scolaire ». Plus particulièrement, durant ces deux dernières décennies, après le processus de Lisbonne (Conseil européen de Lisbonne, mars 2000), l'adaptation des organisations scolaires aux évolutions est devenue la première priorité des politiques européennes. Au niveau international, il a été défini une stratégie de l'adaptation directe des organisations scolaires à l'évolution des techniques. Ainsi, l'une des principales mesures dans tous les pays semble être la décentralisation : une multitude de déclinaisons transfèrent les prérogatives de l'État central vers la périphérie et il y a donc de nombreux cas de figure relativement à la position du chef d'établissement (De Saint-Do, Henry, Pointereau, 2006 : 129). En outre, les consignes de l'OCDE demandant une plus forte autonomie des établissements en vue de faire progresser les taux de réussite scolaire (selon le modèle finlandais) vont renforcer le pouvoir du chef d'établissement qui deviendra le manager de son « *entreprise* » (voir Baumard, 2009 : 154).

[101] Voir Barrère, 2006.

[102] Lessard souligne l'importance du rôle du chef d'établissement à Montréal, au Canada (Entretien avec Claude Lessard, « Canada : Pourquoi ça marche ? ». 27-1-2011, *Expresso,* « Café Pédagogique ») : « Ils jouent un grand rôle. Et ce rôle est appelé à prendre encore davantage d'importance. Les politiques actuelles et la gestion axée sur les résultats font du chef d'établissement un agent de changement, un leader à la fois à l'interne et à l'externe. Il ne s'agit plus pour lui de simplement faire tourner l'établissement, il faut qu'il mobilise les enseignants afin que ceux-ci améliorent la réussite des élèves et si nécessaire, qu'ils modifient leurs pratiques d'enseignement. Il doit faire une démarche similaire de mobilisation auprès des parents et de la communauté locale, afin de s'assurer du soutien et de l'aide constante (y compris dans des campagnes de levée de fonds) des acteurs externes. C'est en ce sens que la nouvelle génération de chefs d'établissements est formée à son nouveau rôle. Des données pan canadiennes indiquent que les chefs d'établissement assument assez bien les exigences de ce nouveau rôle, même s'ils se plaignent d'une surcharge de travail et d'une difficile conciliation travail-famille. Plusieurs aussi estiment qu'on ne leur laisse pas assez les coudées franches, dans le cadre de la gestion axée sur les résultats. Enfin, d'autres se voient comme devant, davantage que par le passé, assumer une fonction de tampon entre leur équipe enseignante et la forte pression bureaucratique pour l'alignement sur les résultats».

Le rôle du chef d'établissement (selon le processus de Lisbonne) est polyvalent. Ses responsabilités sont nombreuses[103] : d'une part, le chef d'établissement doit transmettre les directives du ministère de l'Éducation nationale en tant que représentant de l'État (rôle administratif)[104] et, d'autre part, en collaboration avec les autres acteurs de l'institution scolaire, il doit lui-même organiser les enseignements ainsi que les effectifs et la qualité des classes, régler les systèmes d'évaluation des élèves par leur orientation, développer des relations de confiance avec les parents, promouvoir les projets d'établissement contre les inégalités scolaires en raison des différences socioculturelles, représenter l'établissement et son projet auprès des collectivités locales, faire progresser le nombre d'élèves ayant accompli leur scolarisation obligatoire, selon le principe général que tous les élèves doivent réussir (rôle pédagogique). C'est pourquoi le chef d'établissement, du fait de ses nombreuses responsabilités, se retrouve au cœur de tous les conflits éducatifs.

Le renforcement du rôle pédagogique du chef d'établissement est justifié par la politique générale d'autonomie des établissements. Il se sent lui-même responsable de mobiliser des compétences pédagogiques afin d'aider les élèves en difficulté, notamment en raison de l'hétérogénéité du niveau des publics scolaires. De plus, il est impliqué dans l'efficacité et la qualité des activités des enseignants de son établissement. Cependant, cette implication des chefs d'établissement dans le domaine pédagogique gêne une grande partie des enseignants (56% des enseignants, Duru-Bellat et Van Zanten, 1999 :164), ce qui est également conforme aux données de notre recherche. Cette question pourrait creuser la distance entre le chef d'établissement et les enseignants.

Plus analytiquement, en ce qui concerne notre recherche, plus de la moitié des stagiaires (55,9%) qualifient d'assez bonnes leurs relations avec le chef d'établissement, 28,8% les jugent très bonnes et seuls 1,6% les jugent mauvaises. Mais, 13,6% ont répondu NSP (« Ne sait pas »), ce qui est intéressant parce qu'il montre que ces stagiaires n'ont pas encore développé une impression sure par rapport à leurs relations avec le chef d'établissement. Probablement, il est très tôt pour eux

[103] Le chef d'établissement est recruté sur concours interne parmi les personnels enseignants et d'éducation. Dans le primaire, il porte le titre de directeur, en collège celui de principal et en lycée celui de proviseur.

[104] La responsabilité administrative du chef d'établissement est partagée avec les autorités de tutelle, à savoir l'autorité ministérielle décentralisée au niveau académique, et la collectivité territoriale pour les questions financières, les travaux et les équipements (De Saint-Do, Henry, Pointereau, 2006, 158).

d'avoir une certaine opinion. Mais, généralement, selon nos résultats on peut dire que les stagiaires ont habituellement de bonnes relations avec les chefs d'établissement, étant donné qu'ils sont jeunes et qu'ils ont besoin du soutien institutionnel. En ce qui concerne la possibilité de renforcer le rôle pédagogique du chef d'établissement, 50,8% la désapprouvent, alors que 32,2% l'approuvent (16,9% restent neutres sur cette question). Il faut noter que les stagiaires en EPS soutiennent (à 75%) plus que les autres (voir Tableau 13.1.)[105] l'extension du rôle pédagogique du chef d'établissement (sciences physiques : 33,2%, lettres : 21,2%).

Tableau 13.1. La question de l'augmentation du rôle pédagogique du chef d'établissement selon la discipline des stagiaires.

Discipline	Pour		Contre		Pas de réponse		**Total**	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Lettres	11	21,2	31	59,6	10	19,2	52	100
EPS	9	75	3	25	0	0	12	100
Sciences physiques	18	33,3	26	48,1	10	18,5	54	100
Total	**38**	**32,2**	**60**	**50,8**	**20**	**16,9**	**118**	**100**

Ceux qui sont partisans d'une augmentation du rôle pédagogique du chef d'établissement estiment que les chefs doivent apporter un encadrement pédagogique positif aux enseignants, « *il ne fait que de l'administratif, alors qu'il est la personne la plus appropriée* », « *parce que le rôle du chef a été complètement administratif* », « *il doit participer aux activités pédagogiques de l'école, parce qu'il est principalement pédagogue* », « *moins d'administratif, plus de relationnel efficace* »[106]. Selon l'étude de Barrère (2006 : 47), ces mêmes chefs d'établissement, notamment les proviseurs, évoquent très souvent l'augmentation des tâches de classification de l'information comme un travail très lourd. En effet, il s'agit pour eux d'un moment du quotidien « *relativement névralgique* ».

D'autres interrogés jugent nécessaire une augmentation de la dynamique pédagogique du chef, soulignant son absence totale face aux élèves, « *le chef de mon collège ne sort quasiment jamais de son bureau et ne connaît pas les élèves, oui pour*

[105] Il y a des écarts significatifs : x2 : 13,5, df : 4, p : 0,009 (p<0,05).
[106] Expressions extraites du questionnaire.

être plus proche des élèves, leur intervention auprès des élèves difficiles est essentielle et doit être faite de façon efficace, il est complètement absent du côté relationnel avec les élèves ». Enfin, certains stagiaires soutiennent le rôle dynamique du chef pour leur évolution professionnelle, « *il doit pousser les enseignants à innover », « il peut éviter les désaccords entre les professeurs », « le chef crée une direction et un esprit », « c'est très important pour le personnel des enseignants, pour les encourager »*[107]. Il semble que les enseignants aient besoin d'une plus forte présence du chef d'établissement par rapport à leurs relations.

Obin (2005) précise quelle est l'importance du rôle attribué au chef d'établissement en ce qui concerne les règles de vie, l'autorité sur les élèves et le climat de la vie collective. C'est l'un des trois aspects qui montrent l'importance que les jeunes enseignants eux-mêmes accordent à l'établissement scolaire. Les deux autres sont le désir de s'adresser aux autres enseignants d'établissement, à savoir d'être s'inscrits dans un collectif pédagogique et éducatif, ainsi que le sentiment d'insécurité du fait de la violence juvénile croissante. Cette dynamique que les jeunes enseignants attribuent à l'établissement scolaire constitue, selon Obin, la rupture avec les représentations traditionnelles du métier.

Toutefois, la principale raison évoquée dans les réponses au questionnaire contre l'augmentation du rôle pédagogique du chef d'établissement vient de ceux qui voient le rôle du chef délimité par certaines responsabilités administratives dans l'établissement scolaire et surtout comme une menace contre l'autonomie pédagogique des enseignants: « *il a déjà suffisamment d'influence, ce n'est pas son rôle, sa mission est d'évaluation administrative », « chacun son travail », « le chef ne peut pas tout faire », « c'est à l'enseignant de gérer cela », « le chef d'établissement devrait se consacrer à un rôle de gestionnaire pour éviter la tentation d'imposer un style pédagogique », « c'est un gestionnaire qui n'a plus guère de compétences pédagogiques. Néanmoins, il a un pouvoir de décision », « c'est un administratif », « chacun son boulot », « le chef n'enseigne pas. Il doit savoir transmettre les règles de l'autorité et faire confiance aux enseignants dont la pédagogie est le cœur du métier », « le chef n'est pas apte à juger cela et à mêler des soucis pédagogiques », « le côté pédagogique est à gérer par les équipes pédagogiques ».* D'ailleurs, comme le souligne Barrère (2006 : 105), malgré les instructions officielles qui veulent que le

[107] Expressions extraites du questionnaire.

chef d'établissement conduise « une politique pédagogique et éducative d'établissement pour la réussite des élèves », tous les chefs d'établissement ne sont pas pédagogues. Selon les recherches, la plupart d'entre eux déclarent ne pas vouloir limiter leur rôle exclusivement au domaine pédagogique.

D'autres répondants pensent qu'une augmentation du rôle pédagogique du chef provoquerait une confusion dans la distribution des responsabilités entre le personnel de l'établissement : « *trop de responsabilités pour un seul homme supprimeraient l'implication d'autres et donc la communication* », « *le rôle du chef doit être différent du rôle des enseignants pour éviter la confusion que ressentent les élèves* », « *il y a le risque d'abus de pouvoir* »[108]. L'enjeu n'est d'ailleurs pas celui d'un abus du pouvoir des chefs d'établissements au détriment des compétences des autres personnels, mais plutôt la possibilité de leur donner toute la place et d'organiser la pédagogie au cœur des institutions scolaires. « La sérénité, la qualité et l'équité en dépendent pour faire progresser les élèves dans les acquisitions scolaires, dans la maîtrise de compétences sociales, et pour réduire les inégalités de réussite en utilisant de manière optimale les ressources de l'établissement ». (De Saint-Do, Henry, Pointereau, 2006 : 157).

14. Les relations avec les parents

Depuis plusieurs décennies, le système éducatif français a favorisé le développement d'un modèle participatif pour structurer les relations entre les familles et l'école. Sous l'impulsion de ce modèle, les droits des parents ont bénéficié d'une reconnaissance croissante (voir Kherroubi, 2008).

En effet, à partir des années 1960, la participation des parents à la fonction d'établissement scolaire a été encouragée pour une série de raisons (voir Duru-Bellat et Van Zanten, 1999 : 181). Tout d'abord, en raison de l'hétérogénéité scolaire et surtout des difficultés des élèves issus des milieux défavorisés, la participation des parents aux activités organisées par l'école et aux réunions avec les enseignants a été jugée nécessaire. Ensuite, pour la même raison, il a été important de construire des programmes en vue de la socialisation des parents dans l'école par une série d'actions pour leur information. Enfin, la participation des parents dans le domaine scolaire a

[108] Réponses extraites du questionnaire.

été encadrée par les politiques publiques de diffusion générale des modèles participatifs.

Ensuite, comme l'analyse Kherroubi (2008 : 25), dans les années 1980, les zones d'éducation prioritaires (ZEP) ont officialisé l'entrée des parents dans l'école d'après l'idée de *partenariat*, selon laquelle les parents pourraient participer à l'élaboration de projets éducatifs. Plus spécifiquement, le rôle des parents est inscrit dans la loi d'orientation du 10 juillet 1989 à travers la notion de *communauté éducative*[109]. D'après cette loi, il existe une dualité dans les droits de parents. En effet, ce sont ceux qu'ils exercent à titre collectif, par exemple par l'intermédiaire des représentants des parents au Conseil d'administration, et ceux qu'ils exercent à titre individuel. Toutefois, il semble que le parent qui a une présence physique et un contact direct avec les acteurs de l'école contribue plus essentiellement à la construction de la relation dynamique entre les parents et les enseignants.

Par ailleurs, les parents s'impliquent directement dans le choix de l'école et interviennent dans les conditions d'enseignement. Cette implication est justifiée du fait que la plupart des parents (voir Van Zanten, 2009 : 90)[110] estiment que le contexte et, notamment, les caractéristiques (académiques, ethniques et sociales) des autres élèves sont déterminantes pour leurs enfants.

En ce qui concerne les relations entre les parents et les enseignants de leurs enfants, les recherches récentes (voir Duru-Bellat et Van Zanten, 1999 : 181) montrent que les premiers sont favorables à une collaboration avec les derniers. Notamment, les parents semblent plus favorables à ces contacts (65% des parents déclarent qu'il est bénéfique de voir les enseignants de leurs enfants) que les enseignants eux-mêmes. Les enseignants se montrent fâchés par un certain « *interventionnisme* » des parents dans les affaires scolaires, alors que, dans d'autres cas, ils déplorent leur absence. Cependant, il semble que la majorité des enseignants de notre enquête soient favorables à cette collaboration. Notamment, la majorité des stagiaires (82,2%)[111] défendent une collaboration avec les parents afin d'aider leurs

[109] Le ministre de l'Éducation nationale Lionel Jospin a adressé en septembre 1990 une lettre officielle aux parents, dans laquelle il soulignait que les parents « *font partie de ce que nous appelons la communauté éducative. Cette notion peut paraître bien éloignée des réalités et des problèmes scolaires qui sont les vôtres au quotidien. Pourtant, grâce à cette idée, c'est la première fois que votre rôle est affirmé avec autant de force dans un texte législatif. C'est une étape importante* ».

[110] « La minorité des parents trouvent que le bon élève sera bon partout » (voir Van Zanten, 2009 : 90).

[111] Les chercheurs contemporains (voir chez Duru-Bellat et Van Zanten, 1999 : 182) notent que les enseignants issus des classes supérieures revendiquent davantage de contacts avec les parents de leurs élèves. Aussi, le niveau éducatif des enseignants et le contact avec les parents sont en corrélation

enfants. Ce qui est d'ailleurs conforme à la septième compétence proposée par le rapport de Bancel sur la nouvelle formation des enseignants[112].

Toutefois, dans ce cas, les enseignants eux-mêmes doivent être plus responsables et plus prudents face à des parents de plus en plus exigeants en ce qui concerne l'éducation de leurs enfants. Notamment, ils souhaitent gagner la confiance totale des parents, ce qui pourrait constituer une raison d'accroître les compétences.

D'ailleurs, « *informer et impliquer les parents* » dans l'école constitue l'une des dix nouvelles compétences prioritaires (voir chez Perrenoud 1999, le programme des cours pour la formation continue des enseignants à Genève 1996-1997) à un enseignant pour travailler aujourd'hui. L'enseignant doit notamment animer des réunions d'informations et des débats, conduire des entretiens avec les parents, ainsi que les impliquer dans la valorisation et la construction des savoirs. C'est là aussi pour ces mêmes enseignants un bon moyen d'affronter le cas des élèves difficiles ou des élèves qui ont des problèmes scolaires ou personnels. Selon Claude Rebaud, (chez Meirieu, 2000 : 221) grâce aux informations que les enseignants obtiennent des parents, et inversement, il est possible d'éviter les situations d'échec des élèves.

Conclusion du Chapitre VII

En examinant les conceptions des futurs enseignants relatives aux compétences pédagogiques et aux connaissances disciplinaires, nous avons montré dans ce chapitre que les enseignants d'EPS valorisaient plus que les autres les compétences pédagogiques, devant les futurs enseignants en sciences physiques puis ceux de lettres. De même, les étudiants accordent plus d'importance que les stagiaires aux compétences pédagogiques pour l'exercice du métier. Ce sont aussi les étudiants qui considèrent davantage que les stagiaires que la compétence pédagogique principale des enseignants doit être de savoir motiver les élèves. La deuxième compétence mentionnée par les futurs enseignants est généralement la transmission du contenu du cours et la troisième l'instauration de bonnes relations avec les élèves.

positive, étant donné que les enseignants qui ont appris à l'université des théories sur l'importance de la famille à l'école valorisent la présence des parents dans l'école. Notamment, selon notre enquête, 42,9% des pères des enseignants appartiennent à la catégorie des cadres et des professions intellectuelles supérieures.

[112] 7. *« Travailler avec des partenaires »*, voir Chap. I

En ce qui concerne la lecture d'ouvrages pédagogiques, la plupart de nos répondants ne lisent pas, hormis ceux d'EPS, qui s'intéressent dans leur majorité à *La revue d'EPS*. Cependant, les futurs enseignants semblent préférer comme principales sources d'information sur les évolutions pédagogiques du métier les documents et les bulletins officiels.

Par ailleurs, du point de vue de nos répondants, le bon enseignant est celui qui place l'élève au centre, alors qu'inversement le mauvais enseignant est celui qui ne prend pas en considération les besoins des élèves. Quoi qu'il en soit, il est unanimement admis qu'il faut éviter le cours magistral. Il est intéressant de noter que les futurs enseignants se conforment à ce propos aux consignes de l'Éducation nationale. De plus, selon les futurs enseignants, le bon élève est celui qui est motivé, qui participe, alors que le mauvais élève est celui qui ne travaille pas, qui est indifférent. Toutefois, dans leur grande majorité, nos répondants considèrent que les élèves sont tous éducables. Mais les stagiaires le pensent moins que les étudiants, du fait que les premiers se trouvent déjà sur le terrain professionnel, qu'ils connaissent les difficultés des élèves et plus encore le problème d'adapter leur enseignement au niveau de chaque élève.

En ce qui concerne le niveau des exigences de l'école aujourd'hui, la moitié de nos répondants estiment que ce niveau a baissé parce que le système éducatif s'est adapté aux divers problèmes scolaires des élèves. Mais, en analysant cette question complexe, selon nos données, nous pensons que ce sont ces mêmes enseignants plutôt que le système éducatif qui s'adaptent au niveau des élèves. En particulier, les répondants estiment que les programmes scolaires sont aujourd'hui inadaptés au niveau des élèves et que, de ce fait, ils se trouvent dans l'obligation de les ré-adapter eux-mêmes.

Ensuite, en examinant la question des relations avec leurs élèves, nos stagiaires semblent essayer de motiver les élèves dans la classe en utilisant des moyens auxquels les jeunes sont familiarisés. C'est-à-dire qu'ils discutent avec eux des questions extrascolaires, des expériences des adolescents, des films, d'Internet en relation avec le matériel scolaire, notamment avec les élèves faibles, afin de les amener à comprendre le cours et les notions abstraites, ce qui semble améliorer la qualité de la relation entre enseignant et élèves. D'ailleurs, par rapport à l'utilisation des supports audiovisuels dans la classe, la majorité de nos stagiaires, et avant tout ceux de sciences physiques, utilisent déjà des TICE.

Par ailleurs, selon notre enquête, la majorité des stagiaires estiment qu'ils sont plutôt indulgents en ce qui concerne l'évaluation des élèves du fait que les élèves ont des difficultés et qu'ils ont besoin d'être aidés et encouragés. En ce qui concerne l'évaluation des élèves, les stagiaires en EPS semblent être plus proches de leurs élèves et sont les premiers partisans de la méthode d'autoévaluation. Ces mêmes stagiaires soutiennent aussi plus que les autres la participation des élèves aux activités extrascolaires et à la vie socioculturelle de l'école.

En ce qui concerne le type de travail réalisé en classe, la majorité de nos stagiaires préfèrent travailler en équipe et avoir recours au dialogue, ce qui montre aussi que les jeunes enseignants sont plutôt favorables aux principes de la nouvelle pédagogie. Selon eux, le comportement le plus adapté de la part d'un enseignant devant une classe agitée est de rester calme et d'adapter le cours en conséquence, d'essayer de calmer la situation. Face à l'indifférence des élèves, la meilleure stratégie selon les stagiaires interrogés est également de susciter l'intérêt des élèves.

Pour ce qui est de la préparation des cours, les futurs enseignants se tournent non seulement vers les connaissances disciplinaires, mais aussi vers les compétences relationnelles. C'est pourquoi ils veulent définir les objectifs de leurs cours, prévoir les situations problématiques et contrôler les problèmes scolaires. Ils font d'ailleurs observer que les programmes scolaires sont exigeants et trop chargés par rapport au niveau réel des élèves.

En outre, en ce qui concerne la question des relations avec les parents, il semble que la majorité des stagiaires de notre enquête soient favorables à cette collaboration pour ce qui a trait aux questions scolaires. Ils sont notamment favorables à une collaboration avec les parents afin d'aider leurs enfants. Par ailleurs, en ce qui concerne la question des relations avec le chef d'établissement, plus de la moitié des stagiaires les jugent assez bonnes. Cependant, dans leur majorité, les stagiaires refusent une augmentation du rôle pédagogique du chef d'établissement, parce qu'une telle implication des chefs d'établissement dans le domaine pédagogique serait perçue comme ennuyeuse par les enseignants.

CHAPITRE VIII
DE L'EXPÉRIENCE UNIVERSITAIRE À LA FORMATION

À partir de 1980, on observe une accélération de l'évolution du nombre des étudiants. Notamment, 2 318 700 millions d'étudiants sont inscrits dans l'enseignement supérieur français en 2011 (voir le tableau de l'INSEE)[1] contre 2,1 millions en 1997, 1,2 million en 1980, 310 000 en 1960 et 30 000 en 1900. Le nombre d'étudiants du supérieur a toutefois été multiplié par 70 au cours du siècle. Ils sont aujourd'hui répartis entre les Grandes Écoles, les universités proprement dites et les autres formes d'enseignement supérieur. Une réelle démocratisation s'est développée au cours du dernier demi-siècle, mais elle demeure nettement moins sensible dans les filières les plus prestigieuses et, en particulier, dans les Grandes Écoles (voir Goldstein, 2003 : 18-19). Pendant les trente dernières années, les établissements d'enseignement supérieur français se sont fortement diversifiés[2]. Compte tenu de la complexité du contexte, il faut ajouter l'hétérogénéité des étudiants qui se diversifient selon leur origine sociale, leur nationalité, leur sexe, leur âge, leurs projets scolaires et professionnels, ainsi que le cadre même dans lequel ils poursuivent leurs études supérieures. En particulier, les femmes inscrites à l'université sont un peu plus nombreuses que les hommes (56 %) et sont surtout très nettement majoritaires dans les disciplines linguistiques (77,2 %) et littéraires (74,1 %) (Goldstein, 2003 : 113).

Le jeune étudiant doit s'adapter aux nouvelles conditions. Il doit réussir son « affiliation » au sein de l`institution universitaire et apprendre son « métier d'étudiant ». Il doit passer du statut d'élève à celui d'étudiant. Comme tout passage, celui-ci nécessite un travail d'initiation. Ce processus est une affiliation « qui consiste à découvrir et à s'approprier les allant de soi et les routines dissimulées dans les pratiques de l`enseignement supérieur » (Coulon, 1993 : 164-170). Il s'agit donc d'une adaptation aux nouvelles règles et aux nouveaux codes de l'enseignement supérieur et d'un apprentissage visant à utiliser ses institutions et à assimiler leurs routines (par une connaissance des *ethno-méthodes locales* qui permettent de comprendre le processus des règles). Dans ces structures universitaires, l'étudiant se

[1] http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?ref_id=T11F102

[2] A savoir, d'un côté il y a des différents types d'établissements (les universités, les IUT et IUP, les IUFM, les CPGE, les ENS, et les autres écoles) et de l'autre côté les universités se sont orientées vers les formations professionnalisantes.

construit une nouvelle identité et acquiert une compétence pour affronter plusieurs problèmes à la fois (institutionnels, psychologiques, matériels, professionnels, etc.).

Nous allons suivre le parcours du futur enseignant du milieu universitaire au milieu professionnel, à partir d'une description générale du statut d'étudiant. Ainsi, dans ce chapitre, nous examinerons également l'expérience du futur enseignant, d'un environnement universitaire et de la préparation des concours à un environnement professionnel, directement dans la classe. La formation universitaire contribue-t-elle ou non à la construction de leur identité professionnelle ? Et comment, durant la transition de l'université au stage, les futurs enseignants eux-mêmes conçoivent-ils cette « double » identité de l'étudiant et de l'enseignant ? Il s'avère aussi important de croiser les représentations du métier de ces futurs enseignants avant et après l'exercice dans la classe, ainsi que leurs premières impressions à l'entrée dans le métier. Nous chercherons à dégager les difficultés et les particularités des différentes disciplines universitaires par rapport au métier d'enseignement, ainsi que les enjeux qui résultent de la reforme d'une masterisation de la formation d'enseignant. Nous montrerons comment elle affecte le futur enseignant. Nous conclurons en présentant les propositions présentées par les enquêtés en vue de l'amélioration de la formation universitaire et professionnelle.

1. Le métier d'étudiant

Parsons (1973 : 305-306) caractérise l'université[3] comme le « banc » de l'intelligence. Il fait donc référence à la « capitalisation » de l'intelligence dans l'action sociétale. Ainsi, cette intelligence s'institutionnalise et fonctionne comme l'engagement des individus dans une société.

Selon Felouzis (2001 : 11-12), dans le contexte universitaire actuel, l'étudiant se trouve placé devant de nouveaux principes d'identification, une nouvelle forme pédagogique et, par là même, une nouvelle manière d'être individu. Ainsi, l'étudiant effectue à la fois un parcours subjectif, dans sa manière de s'adapter aux nouvelles contraintes de l'institution, et un parcours objectif, dans lequel il est jugé selon ses succès ou ses échecs.

[3] Plus précisément, Parsons fait observer (1973 : 156) que la liberté académique dépend d'un réseau complexe constitué d'institutions procédurales qui contribuent à la fonction académique (« institutionnalisation de la liberté académique »).

Par ailleurs, selon Dubar (1991 : 84), les institutions créent un certain type de personnalité. Mais ce qui est important pour la sociologie de l'expérience, c'est la manière subjective dont l'individu vit l'expérience de cette création dans le domaine de sa formation. Ce qui signifie que l'individu intériorise les conditions objectives de l'institution et qu'il extériorise ses dispositions subjectives. Il s'agit du processus de socialisation de l'individu qui intériorise des normes et des dispositions (l'objectif) et qui extériorise son subjectif. Ce processus d'intériorisation et d'extériorisation structure les systèmes sociaux (voir Dubar, 1991 : 84). Pour Dubet, (1994) l'expérience étudiante ne se stabilise jamais, mais elle doit être conçue comme le travail de l'acteur, bien plus que comme un rôle (étant donné que certains étudiants sont mal orientés, sans intégration, sans projet, sans vocation et sans attentes par rapport à leur expérience universitaire).

Plus précisément, les individus sont de plus en plus isolés dans l'université de masse (après mai 1968). Chacun est responsable de reconstruire les savoirs transmis, à sa façon et à son propre rythme. Martuccelli (1995 : 114) décrit les trois conduites négatives de l'expérience de l'étudiant contemporain : la première concerne leur difficulté à s'intégrer réellement à l'environnement universitaire du fait de la massification (ils se sentent donc isolés). La deuxième correspond au « cynisme utilitaire » du rapport éducatif. Enfin, on observe une troisième conduite, une « passivité étudiante », qui témoigne de l'« effondrement » de l'idée même de vocation.

En ce qui concerne les étudiants qui se préparent à l'enseignement, face aux évolutions du corps enseignant durant ces dernières décennies (accroissement des effectifs des agrégés et des certifiés, statut diversifié), la véritable unité du corps enseignant est liée aux compétences académiques exigées par les concours (voir Felouzis, 1997 : 13). Les connaissances nécessaires pour les concours constituent le socle commun des candidats de l'enseignement secondaire de chaque discipline. En outre, il est impressionnant de constater que l'évolution professionnelle des jeunes enseignants est différente, malgré une même formation. Elle dépend d'autres variables, telles que le parcours social et scolaire de chaque enseignant en corrélation avec les contextes professionnels (établissements, élèves, collègues, programmes, etc.).

Par ailleurs, l'expérience de la formation est vécue par les futurs maîtres en interaction avec les autres facteurs institutionnels (université, IUFM, école, etc.). Ce

qui signifie, selon l'expression de Dewey (1947), que la formation constitue un processus social. En outre, la transition de la formation universitaire à la pratique professionnelle est très importante étant donné que certains éléments du parcours dans l'enseignement supérieur exercent une influence sur l'entrée des jeunes dans la vie active.

1. 1. La formation universitaire des futurs enseignants[4]

Selon les recherches récentes (voir Duru-Bellat et Van Zanten, 1999 : 156), les enseignants débutants qui ont reçu une formation universitaire très poussée après leur réussite au concours critiquent la formation professionnelle, qu'ils jugent inférieure en qualité à la formation universitaire et inadaptée à leurs besoins réels.

Jellab parvient à ce même constat (2006 : 130-131). La plupart des professeurs stagiaires se plaignent de ne pas avoir satisfait leurs attentes par rapport à une formation pédagogique complète et de ne pas avoir trouvé de réponses pédagogiques, étant donné que l'écart entre le niveau de recrutement et le niveau réel des élèves est significatif.

Deauvieau (2007) considère qu'il faut mobiliser trois grand registres de savoirs dans l'activité enseignante : a) le savoir savant, c'est-à-dire les savoirs disciplinaires qui s'apprennent à l'université, b) le savoir curriculaire et c) le savoir « réflexif » sur la transmission des connaissances. Mais, ces deux derniers savoirs s'apprennent pendant les stages et au cours de l'activité d'enseignement. Et selon nos résultats quantitatifs et qualitatifs, 53,5% des enquêtés estiment que les connaissances théoriques et didactiques acquises durant leur formation universitaire ne sont pas suffisantes pour la préparation aux concours des métiers d'enseignement.

[4] Formation universitaire avant les concours des métiers d'enseignement (université et première année à l'IUFM)

Tableau 1.1. La validité des connaissances théoriques et didactiques acquises durant la formation universitaire selon la discipline des futurs enseignants[5]

Discipline	Les connaissances acquises sont suffisantes		Les connaissances acquises ne sont pas suffisantes		**Total**	
	N	%	N	%	N	%
Lettres	28	41,8	39	58,2	67	100
EPS	15	48,4	16	51,6	31	100
Sciences physiques	36	50	36	50	72	100
Total	**79**	**46,5**	**91**	**53,5**	**170**	**100**

Mais, généralement, les futurs enseignants ne nient pas la qualité de la formation universitaire qu'ils ont reçue. Dans notre recherche, cette estimation est la même pour les étudiants et les stagiaires, sans écarts[6]. On n'observe pas non plus d'écarts significatifs entre les trois disciplines (50% sont satisfaits de leur formation universitaire en sciences physiques, 48,4%, en EPS et 41,8% en lettres, voir tableau 1.1)[7]. Toutefois, dans nos données qualitatives, on observe de faibles différences entre les trois disciplines (voir plus loin). Par ailleurs, nous avons demandé à nos répondants de nous préciser ce qui leur paraissait insuffisant et ce qui mériterait d'être plus largement développé[8]. Nous avons certes relevé des spécificités par rapport aux trois disciplines, mais également des points communs.

D'après le premier constat (pour 54,5% de la population générale), le niveau théorique apparaît satisfaisant mais les futurs enseignants ne s'estiment pas préparés à la pédagogie et la didactique. Autrement dit, le contenu scientifique est considéré comme très solide, mais il est précisé que l'aspect pédagogique « *n'est pas abordé* » - « *trop de contenu disciplinaire* » - « *la formation ne prend pas en compte l'aspect humain du métier d'enseignant* »[9]. Ce constat a été confirmé par les entretiens, notamment par les étudiants en lettres et en sciences physiques car les étudiants en

[5] Les connaissances théoriques et didactiques acquises durant la formation universitaire sont-elles suffisantes pour la préparation aux concours des métiers d'enseignement ?
[6] x2 : 0,003, df :1, p : 0,9 (p>.05).
[7] Pas d'écarts significatifs : x2 : 1, df : 2, p : 0,6 (p>.05).
[8] 88 enquêtés ont répondu à cette question
[9] Expressions dégagées du questionnaire.

EPS constituent une spécificité en ce qui concerne la formation universitaire. Les étudiants en lettres considèrent qu'il n'y pas de pédagogie, ni à la faculté ni à l'IUFM, mais qu'il est important qu'ils reçoivent des connaissances suffisantes sur la littérature française.
Nos données qualitatives confirment également nos données quantitatives :

« *Non, ce n'est pas suffisant ! Il faudrait comprendre le principe de chaque montage et savoir à quoi ça sert au lieu d'apprendre bêtement pour un partiel, pour obtenir une bonne note, pour le valider, car au final on n'a rien retenu réellement* » (Élise, 27 ans, étudiante en physique-chimie).

« Pour la préparation au concours, oui, pour le métier d'enseignant, non, parce que l'année dernière, j'étais en licence et on n'avait pas de méthodes, de manuels sur l'apprentissage, pas de progressions différentes pour savoir comment intéresser les élèves, et tout ça. On fait surtout de la littérature française et, après, à l'IUFM, on nous donne un apprentissage sur la préparation au concours et à l'oral. Pas de pédagogie. C'est pareil » (Cécile, 22 ans, étudiante en lettres modernes).

« Je pense que les connaissances universitaires sont suffisantes, mais que les connaissances didactiques ne le sont pas. En fait, le problème est que dans les IUFM où on a l'occasion de faire quelques stages en collèges, en lycées, il faut avoir le temps de le faire, mais pas forcément. Et si on ne peut pas faire de stages, on n'a aucun accès à la pratique. Donc c'est très contraignant si on ne fait pas de stages. Essentiellement, c'est encore des connaissances techniques, mais très peu pratiques en fait » (Marie, 23 ans, étudiante en lettres classiques).

1.1.1 Le cas des futurs enseignants en lettres et en sciences physiques

Les stagiaires de lettres qui effectuent leur période de stage voient les choses de manière différente des futurs enseignants des autres disciplines. Ils estiment que l'année de stage est très importante, mais ils insistent également, comme dans les

déclarations des étudiants mentionnées ci-dessous, sur le fait qu'il n'y a pas de pédagogie à l'IUFM, mais seulement des conseils[10].

« *Moi je n'avais pas du tout de formation didactique. Donc c'est cette année que je découvre la formation didactique, parce que, pour le concours*[11] *en français, la formation didactique, c'est justement de regarder quelques pages des manuels. Donc ma formation, c'est sur le terrain comme stagiaire. Ensuite je pense que ça va changer, mais je ne sais pas comment* » (Clémence, 22 ans, PLC2 de lettres classiques).

« *Non, pas du tout. Aucune formation pédagogique à l'IUFM. On nous bombarde de conseils, mais pas du tout pour un enseignement vraiment pédagogique* » (Guillaume, 35 ans, PLC2 de lettres modernes).

En ce qui concerne la préparation aux concours, Chloé et Hélène notent la différence entre le CAPES et l'agrégation[12] :

« Pour l'agrégation, il n'y a aucune formation, mais pour le CAPES, elle est un petit peu plus adaptée. La première année, à l'IUFM, on avait des cours théoriques et une série de cours de CPE. C'était très concret, très lié à la réalité scolaire, mais de toute façon nous n'étions pas préparés à enseigner, pas capables de faire des cours » (Chloé, 25 ans, PLC2 de lettres modernes).

« *Je trouve que la formation est strictement disciplinaire. Nous sommes formés pour le CAPES, c'est-à-dire pour une épreuve et non pour un métier. L'agrégation, quant à elle, n'est absolument pas liée à un métier, selon moi »* (Hélène, 24 ans, PLC2 de lettres classiques).

[10] Les stagiaires soulignent d'ailleurs le problème du nombre limité de stages à l'IUFM.

[11] Par ailleurs, selon Coulon (1993 : 163), le système des concours implique des connaissances formelles qui ne résultent pas directement de l'expérience professionnelle « *de terrain* ». Bien au contraire, il dépend étroitement du nombre de postes créés et donc des contraintes budgétaires.

[12] Par ailleurs, historiquement, le projet initial fondamental de l'agrégation en 1768 était de créer un concours fondé sur « l'excellence scolaire ». Les candidats les plus méritants pouvaient ainsi y accéder. À partir de 1950, avec la fondation du CAPES, le professeur certifié est devenu le « professeur type » de l'enseignement secondaire, alors que les agrégés quittaient le secondaire pour l'enseignement supérieur ou le CNRS (voir Ropé, 1994 : 60).

Les futurs enseignants de sciences physiques déclarent également que les connaissances universitaires en physique-chimie sont excellentes, mais qu'il n'y a aucune pédagogie ni didactique. Ce qui signifie qu'un enseignant peut être dynamique dans sa classe par rapport à ses savoirs, mais cela ne signifie pas qu'il puisse réellement les transmettre aux élèves.

« *Alors, on est très bien préparés au niveau théorique, pas du tout au niveau pédagogique. On n'est pas formés à gérer une classe* » (Benjamin, 25 ans, PLC2 de physique).

« *Non, je suis convaincu que non. Parce que ce sont des connaissances académiques, et moi je suis convaincu que quelqu'un peut devenir un excellent physicien, mais un très mauvais didacticien, un très mauvais prof. Inversement, les connaissances en physique-chimie sont très bonnes et c'est vrai que les élèves sont impressionnés, presque étonnés par les connaissances des profs* » (Yoann, 24 ans, PLC2 de physique).

1.1.2. Le cas des futurs enseignants en EPS

Par ailleurs, les candidats en EPS (comme nous l'avons vu plus haut) sont mieux préparés à l'université que les autres étudiants. Les futurs professeurs d'EPS ont conscience de leur avantage sur les candidats des autres disciplines en ce qui concerne leur formation :

« *Je pense que les étudiants en STAPS qui arrivent à la préparation des concours en première année sont beaucoup mieux préparés que les candidats en lettres, en fait* » (Fabien, 24 ans, étudiant en STAPS).

« *Tous les problèmes de la formation STAPS passent par la discipline. Au départ, la formation était réservée à l'enseignement pour devenir prof, mais, après la création des STAPS, en 1975-1978, la formation est devenue disciplinaire. Donc, en parallèle, en sports, il y a une formation sportive, il y a une fédération qui forme les formateurs, il y a une fédération qui forme les directeurs techniques. De l'autre côté, les STAPS*

forment les étudiants des sciences techniques aux activités physiques et sportives. La sélection dans notre filière est spécifique en CAPEPS. Dans toutes les filières de première année. Donc, on fait de l'anatomie. C'est très difficile pour ceux qui avaient un bac littéraire comme moi, des introductions à plusieurs matières, comme à la psycho, en socio. Tout se passe durant la première année mais, en deuxième année, tout devient spécifique. En troisième année, il faut considérer le niveau pour la licence 3, pour devenir pédagogue/didacticien, quoi. La licence nous amène aux concours » (Maxime, 24 ans, étudiant en STAPS).

1.2. Problèmes généraux de relation entre la théorie et la pratique

Le deuxième constat concerne généralement le lien entre la théorie et la pratique. En particulier, 18,2% des enquêtés estiment que le niveau théorique est bon, mais que la théorie n'est pas en relation avec la pratique et, notamment, que ces mêmes candidats ne sont pas préparés à gérer une classe d'adolescents (« *Et en fait, aucune pratique face aux ados »,* Kelik, 22 ans, étudiante en lettres modernes). De toute façon, les enseignants candidats conçoivent les savoirs selon un point de vue pragmatique.

*« Pour l'instant, je crois que c'est très très théorique, au niveau des dossiers, des programmes. Certes, on nous permet d'avoir une vision générale des connaissances, mais, justement, je trouve qu'il n'y a pas de pratique pour les classes d'élèves, pour des cas spéciaux » (*Martine, 21 ans, étudiante en lettres modernes).

« Ce n'est pas suffisant, mais c'est nécessaire. Les savoirs sont très théoriques. On va très bien connaître la littérature, mais ce n'est pas suffisant du tout. Je dirais qu'on n'apprend pas la classe. Ça passe mal pour l'exercice » (Chloé, 22 ans, étudiante en lettres modernes).

De plus, d'autres (8%) se plaignent que rien n'est fait pour les préparer à ce qui les attend réellement : « *Les étudiants ne sont pas préparés à l'année de stage qui les attend ».* « *On n'étudie pas les problèmes concrets de l'enseignant qui débute et les solutions, ce qu'il faut éviter en tant qu'enseignant ».* Il faudrait faire plus de

pratique afin que les stagiaires puissent gérer une classe, faire face à une agression, faire en sorte d'être écouté(e)s, d'être respecté(e)s, de maintenir le silence.

Par conséquent, les enquêtés ont demandé davantage de formation en ce qui concerne l'élaboration des cours et des interrogations, la théorie des cours et davantage d'activités éducatives et sportives (en EPS). Une autre proposition concernait (pour 9,1% d'entre eux) le développement des sciences de l'éducation dans la formation universitaire, notamment de la psychologie de l'enfant et de l'adolescent pour affronter les problèmes relationnels avec les élèves difficiles.

D'autres (5,7%) réclament plus particulièrement de faire des observations de classes dans le secondaire et estiment qu'il faudrait entrer dans la classe plus tôt.

La dernière proposition (4,5%) concerne le souhait d'une meilleure orientation sur le métier d'enseignement et de plus d'informations sur les études et la pratique.

Plus précisément, pour les trois disciplines, les futurs enseignants en lettres et en sciences physiques émettent surtout la première proposition de plus de pédagogie et de didactique dans la formation universitaire (lettres : 65%, sciences physiques : 57,6%), alors que les futurs enseignants d'EPS demandent plutôt une connexion entre la théorie et la pratique, ainsi que plus d'activités sportives et éducatives (40%)[13].

En outre, plus de la moitié des stagiaires (63,3%) soutiennent la proposition de pédagogie et de didactique améliorée dans la formation (voir tableau 1.2.), alors que les étudiants y sont favorables à un taux plus modéré (35,7%)[14]. De plus, 32,1% des étudiants adhèrent à la deuxième proposition relative au rapport entre la théorie et la pratique, ce qui est important, étant donné que les stagiaires sont en deuxième année d'IUFM (et qu'ils sont encadrés institutionnellement durant la période de stage). Leur constat, plus complet que celui des étudiants, montre que la formation enseignante se révèle vraiment insuffisante en ce qui concerne la pédagogie et la didactique. Parallèlement, il est évident que les étudiants ont réellement besoin de plus de pratique avant de se retrouver face à une classe (14,3% contre 5% des stagiaires) ainsi que d'une meilleure connaissance de la psychologie de l'enfant et de l'adolescent (10,7% contre 8,3% des stagiaires).

[13] Il y a des écarts significatifs entre les trois disciplines et les propositions en vue d'une meilleure formation universitaire : x2 : 19,5%, df : 10, p : 0,03 (p<.05).

[14] On relève des écarts statistiquement significatifs entre les étudiants et les stagiaires en ce qui concerne leurs opinion sur l'amélioration de la formation universitaire : x2 : 11,3, df : 5, p : 0,05 (p<.05).

Tableau 1.2. Propositions pour améliorer la formation selon le statut des futurs enseignants

Statut	Amélioration de la pédagogie et de la didactique		Lien entre la théorie et la pratique		Développement des sciences de l'éducation		Davantage de pratique dans la classe		Observations des classes dans le secondaire		Meilleure orientation sur le métier et plus d'informations sur les études et la pratique		**Total**	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Étudiants	10	35,7	9	32,1	3	10,7	4	14,3	2	7,1	0	0	67	100
Stagiaires	38	63,3	7	11,7	5	8,3	3	5	3	5	4	6,7	31	100
Total	**48**	**54,5**	**16**	**18,2**	**8**	**9,1**	**7**	**8**	**5**	**5,7**	**4**	**4,5**	**88**	**100**

Par ailleurs, selon les travaux de Guibert, Lazuech et Rimbert (2008 : 90), il semble que les stagiaires, après leur formation à l'IUFM, ne soient pas suffisamment armés pour affronter l'hétérogénéité des classes. Ces mêmes chercheurs ont notamment constaté que, malgré la formation des nouveaux enseignants à l'IUFM en ce qui concerne la pédagogie différenciée et les techniques de médiation, 71% des débutants évoquent leurs difficultés à faire travailler les élèves en petits groupes en raison des spécificités de chaque élève dans une classe hétérogène. En effet, les jeunes enseignants, même formés durant leur stage aux connaissances disciplinaires et aux techniques pédagogiques expérimentées, découvrent au cours de leur pratique professionnelle d'autres problèmes imprévus du fait de leur « *travail sur l'humain* ». En revanche, selon eux, les nouveaux enseignants sont plus proches des élèves et ils établissent de bonnes relations dans la classe et instaurent un climat de confiance, ce qui pourrait être attribué à leur formation à l'IUFM, qui place l'élève au centre.

Lorsque nous leur avons demandé[15] s'ils attendaient autre chose[16] de leur formation universitaire, 35,9% des enquêtés ont répondu qu'ils connaissaient la situation réelle de la formation et qu'ils étaient préparés à l'affronter. Cependant, les autres attendaient autre chose de la formation. Plus précisément, 51,3% d'entre eux

[15] Seuls 22,9% de la population générale ont répondu à cette question.

[16] La recherche réalisée par Guibert, Lazuech et Rimbert (2008 : 53) à l'IUFM des pays de la Loire auprès de la promotion 1997-1998 montre que 9% des stagiaires jugent leur formation tout à fait adaptée à leurs attentes, 67% assez adaptée et 22% peu adaptée. Il semble que ces stagiaires soient relativement satisfaits de leur formation, mais plus d'un cinquième d'entre eux considèrent la formation comme insuffisante.

ont déclaré qu'ils imaginaient plus de mises en pratique ou de stages, plus de connaissances pédagogiques et de gestion du groupe, plus de stages avant et une rentrée avant celle des élèves, plus d'expertise, *« plus d'heures de cours pour approfondir, voir les cas particuliers, permettre aux étudiants de bien connaître et de maîtriser leur sujet, à la fois pour l'écrit et l'oral du concours »*[17]. Ils attendaient des formations pour se préparer à la réalité des situations et davantage de contacts avec les écoles et les élèves. D'autres encore (7,7%) attendaient davantage de sciences de l'éducation, de psychologie de l'élève, de culture générale et une minorité d'entre eux (5,1%) attendaient davantage de contacts avec les formateurs.

Cordié souligne que les problèmes des enseignants résultent d'une formation universitaire[18] inadaptée à la compréhension des adolescents. Beaucoup d'enseignants se plaignent notamment d'avoir à endosser, du fait des comportements difficiles des élèves, des rôles auxquels ils n'étaient pas préparés. C'est pourquoi certains candidats demandent au cours de leur formation initiale une meilleure connaissance de la psychologie de l'enfant et de l'adolescent et souhaitent obtenir des informations sur les raisons de certains comportements pathologiques, afin de ne pas se sentir totalement impuissants devant les réactions de leurs élèves (voir Cordié, 1998 : 159).

1.3. La formation à l'IUFM

1.3.1. Ce que les étudiants pensent de la formation à l'IUFM

Comme le souligne Obin (2002 : 47-50), « les concours favorisent exclusivement les compétences disciplinaires, au détriment notamment des compétences relationnelles et de la créativité ». Et il ajoute : « il ne s'agit pas de faire des enseignants de toutes disciplines de petits historiens, philosophes, sociologues et psychologues, ce qui n'aurait aucun sens, mais de leur donner les moyens de construire des compétences pédagogiques et éducatives adaptées aux situations et aux

[17] Réponse extraite du questionnaire.

[18] Même aux États-Unis (voir Parsons, 1973 : 247), une difficulté essentielle du métier d'enseignant était toujours l'inadéquation d'une base cognitive en vue de compétences professionnelles. C'est pourquoi les universités étaient en retard (par rapport aux autres facultés professionnelles) pour fonder des facultés professionnelles d'Éducation, notamment pour la formation des futurs enseignants (par exemple « *Teachers College of Columbia* »). Ce problème a cependant été résolu avec le développement de la psychologie et des sciences sociales. En particulier, la sociologie, la psychologie et l'anthropologie ont été institutionnalisées dans le domaine universitaire à la fin du XIX^{e} siècle.

publics…». C'est pourquoi Obin a proposé dans son rapport adressé au ministre de l'Éducation nationale (2002 : 72) que les concours puissent s'ouvrir à des préoccupations moins étroitement disciplinaires, « d'une part pour valider l'ensemble des acquis culturels des candidats et, d'autre part, pour attirer des publics qui ont des expériences professionnelles variées ».

En outre, selon notre enquête, certains candidats (étudiants) estiment que la formation en première année à l'IUFM devrait leur offrir une bonne préparation aux concours, et la réussite aux concours « *me donner le CAPES* », alors que d'autres candidats jugent négativement la fonction de la première année de *formation-concours.* Ils souhaiteraient une formation davantage axée sur les compétences pédagogiques.

« À l'IUFM on a 4 heures par semaine (en première année), le reste, ce sont des cours à la faculté, donc c'est exclusivement pour la préparation aux concours. On apprend des savoirs savants, des savoirs sur l'action, mais on ne nous permet pas d'exercer des compétences » (Maxime, 24 ans, étudiant en STAPS).

« *Théoriquement, je l'ai déjà appris par la fac. Ce que j'attends de la part de nos profs, c'est de nous donner des pistes de recherche, des pistes de travail, des méthodes pour créer des séances, des cours, pour les situations différentes des élèves, pour les difficultés des élèves, les particularités. En fait, la première année à l'IUFM, on n'a pas de formation. C'est une formation-concours. L'année prochaine, on aura une formation sur les questions pédagogiques, sur le terrain* » (Pascal, 30 ans, étudiant en lettres modernes).

Certains réclament « *une formation plus théorique, de faire un peu de sociologie de l'éducation et d'avoir l'accès ouvert aux ouvrages théoriques et pratiques de notre profession et donc plus de temps pour les lire* ». Plus précisément, ils demandent plus de connaissances théoriques sur la psychologie des adolescents[19] afin de pouvoir s'adresser aux jeunes. Par ailleurs, le Haut Conseil d'Éducation

[19] Guibert, Lazuech et Rimbert (2008 : 54) considèrent que le degré de satisfaction des stagiaires est plus élevé en ce qui concerne la pédagogie et la didactique. En particulier, 92% des stagiaires sont très satisfaits ou satisfaits de la pédagogie et 85% très satisfaits ou satisfaits de la didactique, alors que 39% considèrent la formation insuffisante en ce qui concerne la gestion de la classe et (pour un stagiaire sur deux) la formation sur la psychologie des adolescents.

(HCE) estime qu'il faut former les jeunes enseignants aux classes hétérogènes et à la psychologie de l'adolescent afin que les politiques relatives à l'« École du socle commun » puissent réussir. C'est pourquoi, dès la première année de master, le HCE offre « systématiquement » des stages aux futurs enseignants afin que ces derniers soient préparés à affronter les problèmes particuliers des élèves dans la classe.

« *Ben, justement, l'accompagnement, comment transmettre, de la pédagogie, apprendre à partir du programme, plus de méthodes professionnelles, en fait. Plus de psychologie pour les adolescents, parce que c'est très important pour arriver au niveau des élèves* » (Martine, 21 ans, étudiante en lettres modernes).

« J'aimerais que la formation à l'IUFM se poursuive plus longtemps (ou plus intensément) au début de la carrière d'un enseignant avec, par exemple, des conférences sur la psychologie des jeunes, des méthodes pédagogiques » (Anne, 22 ans, étudiante en physique-chimie).

D'autres aimeraient avoir des formateurs plus disponibles, spécialisés dans leur discipline : « *former à l'écrit comme à l'oral, aussi bien en physique qu'en chimie. Avoir plus de professeurs disponibles et connaissant leur sujet, ce qui n'est pas le cas en physique* » (Élise, 27 ans, étudiante en physique-chimie).

Cependant, les étudiants défendent l'institut de formation des maîtres. Ils insistent sur son utilité, car l'IUFM leur permet d'apprendre des méthodes qui leur sont nécessaires pour avoir une bonne approche du système éducatif et avoir une transition de la formation universitaire à la pratique. « *En particulier, l'IUFM doit demeurer pour assurer un passage de notre statut d'étudiant à celui de professionnel de l'enseignement* ».

« C'est difficile de répondre avant le stage mais, globalement, pendant cette année qui est une transition, plus d'infos, plus de cours, ça va très bien pour l'évolution » (Martine, 21 ans, étudiante en lettres modernes).

« *Le concours nous donne une base théorique, mais le stage, je crois que sera important pour le métier suivi à côté* » (Cécile, 22 ans, étudiante en lettres modernes).

En effet, pour la plupart des étudiants (Blanchard-Laville et Nadot, 2000 : 189-190), la première année à l'IUFM est perçue comme une année de préparation au concours, alors qu'en seconde année ils voient davantage le lien entre la formation et l'activité professionnelle. Ils perçoivent l'entrée dans la deuxième année comme une rupture entre les années d'études et le début des années d'apprentissage du métier.

1.3.2. Ce que pensent les stagiaires de la formation à l'IUFM

Il est intéressant de souligner qu'une grande majorité de stagiaires (70,3%) estiment que les épreuves du concours et le stage assurent leur évolution professionnelle. *« Oui, je crois que l'année de stage est nécessaire et par conséquent suffisante parce qu'elle nous prépare à nous adapter au terrain. Sans cette année de stage, si on va directement dans la classe, on aura des difficultés »* (Amélie, 26 ans, PLC2 de physique). Amélie aborde le sujet de la masterisation qui projette directement les enseignants débutants dans la classe sans qu'ils aient effectué une année de stage.

Les stages sont jugés indispensables par les candidats, en raison aussi bien évidemment du partage des expériences durant les débuts dans le métier : *« Les stages sont clairement nécessaires pour l'évolution et nous permettent vraiment de nous former au métier »* (Benjamin, 25 ans, PLC2 de physique). *«Oui, ça nous aide à partager des expériences avec les collègues »* (Adrien, 24 ans, PLC2 de physique). Ce sentiment des stagiaires en début de carrière est conforme au constat d'Obin (2002 : 23), selon lequel « les jeunes professeurs espèrent dans leur grande majorité s'insérer dans un collectif professionnel, être nommés dans un établissement bien dirigé au sein duquel ils pourront s'intégrer à des équipes composées de collègues ''ouvert'', pas encore ''aigris'', où ils seront guidés, aidés, ''parrainés'' et soutenus dans leurs premiers pas ».

Toutefois, ceux qui pensent que les concours et les stages ne garantissent pas leur évolution professionnelle considèrent que c'est avant tout la pratique professionnelle qui mériterait d'être plus largement développé[20] (« *être plus sur le*

[20] Certes, comme le souligne Bourdoncle (2007 : 141-144), la formation des enseignants est depuis longtemps universitaire, étant donné qu'elle s'effectue dans les départements disciplinaires correspondant aux savoirs qu'ils auront à enseigner. Néanmoins, l'auteur fait observer que toutes les

terrain dès la formation universitaire »,« plus de motivations pour une évolution personnelle-professionnelle », « un stage plus important avant de rencontrer les élèves », « le stage pratique devrait avoir lieu avant le concours afin de préparer le stage à responsabilités », « Plus de stages et de séances d'observation »). En définitive, nos enquêtés veulent des stages qui comptent davantage dans le cadre de la formation universitaire. Ils considèrent en effet que le stage est efficace pour la préparation au métier et leur évolution professionnelle (*« le stage assure l'évolution professionnelle, pas le concours », « le concours, non, mais les stages à l'IUFM, oui »*). Ils veulent aussi une formation plus proche de la pratique tout au long de la vie, étant donné que les politiques changent constamment *: « il faut renforcer la formation tout au long de la vie, notamment en prenant en compte les différentes politiques ».* « *Je pense que ce n'est pas suffisant. Je pense que ça dépend de la pratique constante* ». D'ailleurs, il y a toujours des classes différentes avec des élèves différentes. Il faut toujours apprendre à gérer les nouvelles situations. Obin (2002) interprète cette demande comme le désir des débutants de « se perfectionner », et notamment de « bénéficier » d'une formation continue de qualité tout au long de leur carrière. Par ailleurs, comme le soulignent Rayou et Van Zanten (2004 : 262), la vie que mènent aujourd'hui les jeunes générations dans plusieurs univers impose une temporalité d'apprentissage plus longue. Puis, le brouillage des finalités scolaires rend « plus nécessaire une formation plus permanente, d'autant plus pertinente et acceptable qu'elle serait plus individualisée ». Yoann, Marianne et Fréderic valorisent plus particulièrement l'année de stage à l'IUFM, mais jugent nécessaire de la prolonger à partir de bases plus concrètes, notamment pour la gestion des élèves :

« *Non, le stage ne suffit pas. Il y a toujours des classes et des élèves différents. Évidemment, c'est un bon départ, mais pas suffisant, quoi* » (Yoann, 24 ans, PLC2 de physique).

« Oui, pour cette année, mais je pense qu'il faut continuer à faire des stages, faire une grande diversité de stages possibles, comment enseigner la grammaire, comment

formations professionnelles universitaires connaissent nécessairement des tensions entre la théorie et la pratique, ou plus précisément entre les découpages théoriques et les découpages pragmatiques du réel.

captiver l'attention des élèves, comment gérer des élèves précoces, comment gérer les filles et les garçons, etc. » (Marianne, 25 ans, PLC2 de lettres modernes).

« *Je suis très satisfait de tout ce que j'apprends cette année, mais je ne pense pas que ce sera suffisant. J'attends pour la suite d'avoir un schéma, une base, pour m'informer sur les sciences de l'éducation. Mais, en général, ça marche bien l'IUFM, et c'est dommage que ça doive changer* » (Frédéric, 28 ans, PLC2 de lettres modernes).

Vient ensuite une autre demande pour l'évolution professionnelle : celle de cours de pédagogie et de didactique, et davantage de visites de formateurs. Puis, une autre proposition serait d'avoir plus de séminaires et plus de cours pour apprendre à évaluer correctement les élèves, « *la construction réelle concrète de cours, de séquences réfléchies* ».

Enfin, les répondants mentionnent l'harmonisation entre le stage et les épreuves du concours. « *Évidemment, le concours est complètement inadapté au métier à exercer. On a donc besoin d'une adaptation propre à ce qu'est le métier en réalité »*[21].

« *Les épreuves pour les concours, je pense, oui, mais après, le stage, ce n'est pas encore clair. On reste à l'académie de Paris, 10 heures à l'IUFM et 10 heures comme professeur. À mon avis, il faut voir la théorie et la pratique sur le terrain pour l'évolution professionnelle. En fait, à la fac, on pratique des sports, mais à l'IUFM on apprend l'éducation, on est un prof d'EPS, pas de sport. Il y a une incohérence ici entre les deux* » (Emmanuel, 25 ans, étudiant en STAPS).

1.3.3. Ce qui est utile dans la formation à l'IUFM pour les stagiaires

Par ailleurs, ce que les stagiaires jugent le plus utile dans la formation à l'IUFM, c'est notamment (45,5% d'entre eux) le dialogue, les discussions et les confrontations d'expériences entre collègues. Ce qui contribue aussi à la socialisation des futurs enseignants : « *On peut rencontrer des collègues et échanger nos*

[21] Réponse extraite du questionnaire.

expériences. La formation en elle-même n'apporte rien », « les séances d'écrits professionnels, les conférences pédagogiques où on échange nos expériences ».

Il est évident que les relations entre les débutants et les anciens collègues sont très importantes pour la construction de leur identité professionnelle dans l'environnement scolaire. Il s'agit notamment de la transmission des savoirs et des savoir-faire pédagogiques et didactiques, des échanges sur la programmation, des exercices donnés aux élèves et des documents (voir Guibert, Lazuech et Rimbert, 2008 : 121). Les moments de rencontres et d'échanges entre collègues favorisent le processus de socialisation des enseignants débutants afin que ces derniers construisent progressivement leur identité professionnelle.

Jellab relève aussi dans son enquête ((2006 : 87) une forte demande, de la part des stagiaires, de conseils pratiques, d'aide visant à répondre à des situations d'urgence. L'auteur explique ce phénomène par le fait que le métier d'enseignant impose beaucoup de contraintes et que les stagiaires souffrent des décalages entre leurs attentes avant et durant les concours et la réalité du métier.

Les stagiaires mentionnent ensuite (24,2%) la formation pédagogique-didactique : « *les études et l'aide à la construction des cours et d'activités », « les cours sur la pédagogie et l'étude professionnelle », « les méthodes pédagogiques », « l'accompagnement, l'aide à la préparation des cours, l'encadrement de ces préparations », « quand on nous apprend à fabriquer les cours », « la pratique professionnelle », « le travail sur la réflexion des élèves ».*

Il est fait également référence à la compréhension particulière des formateurs des IUFM (14,1%), au respect qu'ils témoignent à l'égard des stagiaires et à leurs conseils et, enfin, à leur aide pour ouvrir l'esprit critique par la discussion et le dialogue.

D'autres (13,1%) jugent plus utiles les premières formations disciplinaires, afin d'avoir des bases théoriques solides (1% d'entre eux seulement défendent les modules interdisciplinaires[22]). Ce qui rejoint les travaux de Guibert, Lazuech et

[22] Ces modules interdisciplinaires transversaux sont d'ailleurs perçus par bon nombre de stagiaires (44,6%) comme les moins utiles[22] dans la formation à l'IUFM : « *Certains modules étranges sur le positionnement de l'enseignant », « les formations de deux jours dans des lieux éloignés (alors qu'elles sont intéressantes, cela gâche le plaisir)», « certaines conférences et débats sans orientation précise ».* De plus, les stagiaires mentionnent comme les moins utiles (27%) certains cours trop théoriques éloignés de la pratique, « pas intéressants », « des réflexions purement théoriques », « des formations sur des situations très générales », « certains formateurs qui ne savent pas de quoi ils nous parlent », « la formation aux TICE ».

Rimbert (2008 : 58), dans lesquels on observe que les stagiaires sont peu intéressés par les modules interdisciplinaires et que 42% ne sont pas du tout intéressés. En particulier, certains stagiaires jugent les modules peu adaptés aux situations réelles de travail.

1.4. L'évaluation du système de recrutement

Nous avons tenté de réaliser une évaluation du système de recrutement du point de vue des stagiaires de notre échantillon. Du fait qu'ils avaient déjà vécu une expérience, ils pouvaient nous apporter des éléments importants sur les concours des métiers d'enseignement et sur la nouvelle réforme de la « masterisation » de la formation. Plus analytiquement, 59,3% des stagiaires ont déclaré que l'expérience pendant les concours (CAPES, CAPEPS) était conforme à leurs attentes et 28% que c'était plus difficile que ce à quoi ils s'attendaient. Parmi les stagiaires des trois disciplines[23], ce sont les enseignants débutants en sciences physiques qui ont trouvé les concours les plus difficiles, à un taux de 38,9% (concours difficiles : lettres : 19,2%, EPS : 16,7%). Ce qui est également confirmé par les entretiens :

« C'était difficile parce qu'il fallait avoir une connaissance dans énormément de domaines » (Adrien, 24 ans, PLC2 de physique).

« Pour moi, c'était parfois plus difficile. Moi, je n'étais pas habitué à travailler beaucoup jusqu'au CAPES, et après, c'était forcément difficile » (Benjamin, 25 ans, PLC2 de physique).

Un autre paramètre que nous avons repéré durant les entretiens est la fatigue physique et psychologique liée aux concours difficiles : *« J'ai trouvé ça assez difficile. J'ai préparé le concours 3 ans »* (Sophie, 37 ans, PLC2 de lettres modernes). Au-delà du temps de préparation, c'est aussi la dimension des épreuves, à savoir la partie écrite et la partie orale, qui intensifient le stress et la fatigue : *« C'est toujours difficile physiquement, au niveau de l'énergie, des épreuves écrites après l'oral, le stress, la pression. C'est fatigant, au niveau des connaissances. La difficulté, c'est de*

[23] En général, il n'y a pas d'écarts significatifs dans cette corrélation : x2 : 7, df : 4, p : 0,1.

trouver des méthodes » (Coulima, 41 ans, PLC2 de lettres modernes). *« En fait, j'ai fait trois ans de préparation à l'agrég et j'ai passé le CAPES. En fait, je pense que pendant ces trois années j'ai beaucoup appris, mais le concours était quand même assez difficile. C'était difficile physiquement et psychologiquement »* (Lucie, 25 ans, PLC2 de lettres modernes). Il va de soi qu'il s'agit d'une expérience exigeante pour les candidats.

En outre, un certain nombre de candidats[24] essaient parallèlement de préparer les deux concours, le CAPES (CAPEPS) et l'Agrégation, ce qui est encore plus exigeant, en raison du niveau élevé. Bien évidemment, ils participent aux deux concours en espérant réussir au moins l'un des deux (ils estiment que ce sera mieux de réussir l'agrégation). Ce concours, qui est extrêmement difficile, introduit à une certaine « élite » des enseignants, et est donc recherché par beaucoup. Mais il exige une formation spécifique avant le concours, comme les classes préparatoires (« la voie royale »). Certes, la proportion des agrégés ne cesse de diminuer, soit à peine plus d'un professeur sur dix (voir le rapport Obin, 2002).

« L'agrégation est un concours très difficile, mais je pense que c'est un concours élitiste. Il exige une certaine formation par les classes prépas. Moi, je n'ai pas fait de prépas. Le CAPES avait quelques points difficiles, comme la grammaire, mais moi j'adore la littérature et, normalement, je n'avais pas de problème » (Guillaume, 35 ans, PLC2 de lettres modernes).

« J'ai préparé le CAPES et l'agrégation, mais j'ai raté l'agrégation » (Yoann, 24 ans, PLC2 de physique).

« *J'ai préparé le concours de l'agrégation pendant trois ans et j'ai préparé aussi le CAPES la deuxième année d'agrégation en parallèle* » (Chloé, 25 ans, PLC2 de lettres modernes).

[24] Voir le Chapitre IV : parmi les étudiants inscrits au CAPES et au CAPEPS, 7,7% étaient inscrits à l'Agrégation en même temps. Et parmi les stagiaires qui ont participé au CAPES et au CAPEPS, 16,2% se sont présentés en même temps à l'Agrégation.

1.5. Bilan général de la formation

Notre enquête montre, ainsi que d'autres travaux (voir Guibert, Lazuech et Rimbert, 2008) que la formation durant les années à l'IUFM se révèle insuffisante pour la majorité des enseignants candidats, même si le processus de professionnalisation est bien engagé. Les nouveaux recrutés qui ont reçu une formation académique appuyée sur le modèle disciplinaire semblent notamment ne pas avoir pleinement conscience des difficultés pédagogiques auxquelles ils sont confrontés dans les conditions réelles de l'exercice du métier. Il va de soi que le terrain, à savoir la classe d'élèves, apparaît aux yeux de plusieurs débutants comme « *le détenteur de la vérité sur le métier* ».

La majorité des futurs enseignants (53,7%)[25] souhaitent une formation pédagogique et didactique davantage professionnelle, liée en même temps à la pratique et la théorie (« *Une formation plus importante sur l'éducation des cas difficiles et de la gestion des classes avec plus d'exemples concrets* », « *qu'elle m'aide à exercer mon métier et à gérer efficacement ma classe* », « *moins de théorie et plus de clarté dans la formation, avec des études de cas précis* », « *une réelle préparation au métier d'enseignant, débarrassée des préjugés, et tournée vers un objectif unique : que l'école devienne le lieu où l'adolescent trouve une chance d'affirmer son identité, et de se préparer un avenir meilleur* »[26]) :

« *Au début, c'était bien, à l'IUFM. En septembre, on arrive, on ne connaît rien, mais ils nous ont expliqué ce qu'il faut faire pour préparer un cours, avec des outils, des exemples. Mais tout de suite les choses sont devenues plus spécifiques. J'ai suivi un module en psychologie et je n'ai rien compris. La personne nous parlait dans la conférence en termes de psychologie. Donc on n'a rien compris, quoi, sauf pour les étudiants de master en psychologie. Mais moi je suis très intéressée par la psychologie, en particulier par celle des adolescents, et j'ai acheté un livre par rapport à ça. Donc, dans la formation dans les IUFM, ce que j'attendais, c'était de nous préparer à l'entrée et, après, d'être capables de nous évaluer* » (Amélie, 26 ans, PLC2 de physique).

[25] 121 enquêtés sur 170 ont répondu à cette question (Question 48 du questionnaire).
[26] Réponses extraites du questionnaire.

Par ailleurs, en ce qui concerne le métier d'enseignement, qui est directement exposé aux changements de société, les enseignants sont conscients que leurs compétences ne sont pas permanentes, et qu'il faut toujours évoluer «*…après le concours et même après le stage, on est obligé de changer souvent d'établissements, et, en fait, beaucoup de choses changent. Ca évolue toujours*» (Chloé, 22 ans, étudiante en Lettres modernes), «*…les élèves évoluent, on a donc besoin de formation tout au long de la vie, en fait*» (Michael, 32 ans, PLC2 de Physique). Le plus important c'est le besoin exprimé par ces mêmes enseignants de disposer de techniques et de *trucs* «*On a besoin de tous les trucs pratiques dans la classe, au niveau de la gestion de la classe, par exemple l'organisation du tableau. Il faut nous donner des clés pour comprendre en fait*» (Marianne, 25 ans, PLC2 de Lettres modernes) Mais, ici, précisément nous pouvons déceler un problème latent auquel se trouvent confrontés les nouveaux enseignants, qui sont soumis aujourd'hui à une formation aux pratiques (*pour privilégier la facilite*). Leur formation se focalise de plus en plus sur l'apprentissage et la mise en application de techniques visant à résoudre les problèmes «*sur place*» dans la classe, davantage que sur la découverte des problèmes. Ce qui signifie que l'enseignant n'a plus la possibilité (et n'a même plus le temps) de voir clairement la cause réelle des problèmes qui échappent à son contrôle. On pourrait dire qu'il s'agit d'une culture autoritaire qui impose à tous d'être responsables «de ne pas échouer».

La deuxième vision également importante pour les futurs enseignants[27] concerne la possibilité d'échanges particuliers avec les autres enseignants candidats, le partage d'expériences communes, plus d'assurance de la part des formateurs et, plus généralement, de l'institution (donner des conseils, favoriser la confiance en soi, apporter un soutien psychologique, proposer un accompagnement avec un tuteur), (« *en général m'accompagner à mes débuts dans le métier : soutenir, rassurer, conseiller »*). Il est intéressant de souligner qu'au cours des entretiens cette demande d'accompagnement est apparue comme essentielle pour nos répondants :

« *J'insiste sur l'accompagnement après le concours, un accompagnement professionnel, des propositions, des questions, des problèmes, comme ça. Accompagnement signifie former et réfléchir. Et c'est très important* » (Alexis, 28 ans, PLC2 de lettres modernes).

[27] 46,3 % des enquêtés ont répondu à cette question.

Jellab constate également (2006 : 107) que les stagiaires attendent de la formation à l'IUFM des solutions et des questions pratiques (« *je pense que cette formation va m'apporter des connaissances pratiques, des petits trucs auxquels il faut penser dans certains cas* »).

Ainsi, d'après les premiers témoignages des stagiaires[28] qui expérimentent le système sans formation en 2010 (première année où la formation des futurs enseignants du secondaire se fait dans le cadre d'un master), Rebecca (24 ans, titulaire du CAPES de lettres modernes) insiste sur le besoin d'avoir un tuteur, alors que ce dernier travaille dans un lycée éloigné[29]. Elle considère que l'aide d'un tuteur est plus précieuse que celle de ses collègues :

« *Oui, mais il enseigne dans un établissement éloigné et ne peut pas venir souvent. C'est un réel problème, car j'ai régulièrement besoin de ses conseils. J'aurais préféré qu'il soit dans le même lycée que moi pour pouvoir échanger plus facilement. Il est très exigeant, mais très fiable, et je lui fais confiance. Il me donne des repères solides. Sa première visite, au bout de trois semaines de cours, a été une rude épreuve. J'en ai pleuré. Tout mon travail à revoir... J'ai été très bien accueillie et entourée par l'équipe du lycée. Mais ce n'est pas pareil de recevoir quelques indications, de se prêter des cours à l'occasion, et de travailler au quotidien avec un tuteur référent dont c'est la responsabilité de soutenir et de guider son stagiaire. Les relations sont clairement établies, alors qu'on hésite toujours à solliciter les collègues. Quant à son poids dans la décision finale de titularisation, ce n'est pas un problème pour moi, dans la mesure où je lui fais confiance et où le travail se passe bien. Mais ce doit être redoutable si le stagiaire ne s'entend pas avec son tuteur* ».

Cependant, on peut relever aussi des difficultés de la part des tuteurs. L'un d'entre eux déclare, selon Blanchard-Laville et Nadot (2000 : 216) : « *On ne peut pas faire un cours avec trente ans d'ancienneté, avec des connaissances sur certaines domaines, et le faire appliquer à un stagiaire qui a six mois d'ancienneté* ».

[28] Cf. l'entretien réalisé avec Jeanne-Claire Fumet dans « Expresso », Café pédagogique *(17-11-2010),* « *Paroles de stagiaires : ''épuisée, mais pas découragée...'' »*.

[29] D'ailleurs, d'après la recherche récente du SNES sur les stagiaires du nouveau système (octobre 2010, www.snes.edu), 40% des tuteurs ne se trouvent pas dans le même établissement.

Les stagiaires qui ont participé à de notre enquête ont bien évidemment mentionné la nécessité de se concerter pour la pratique avec les autres collègues et les professeurs : « *De solidarité, d'avoir quelqu'un à consulter, qui donne des conseils pour la pratique* » (Clémence, 22 ans, PLC2 de lettres classiques). C'est également le cas pour ce qui concerne l'aspect administratif du métier : « *Plus de réunions entre les stagiaires, parce que ces échanges sont très importants, enrichissants. Après, c'est le côté administratif du métier qui est assez important, au niveau des règles, et finalement le niveau pédagogique* » (Benjamin, 25 ans, PLC2 de physique).

De même, il est intéressant de constater que beaucoup de futurs enseignants reconnaissent que les cours à l'IUFM ont été très utiles pour leur contact avec les nouvelles évolutions de la pédagogie. Plus particulièrement, les étudiants qui n'ont pas beaucoup de temps du fait de la préparation aux concours préfèrent l'information par l'IUFM : *« Plutôt les cours de l'IUFM. Cette année, je n'ai pas trop de temps, parce que je prépare les concours, mais je pense que la deuxième année tout se passera bien »* (Marie, 23 ans, étudiante en lettres classiques). Ils se tiennent informés non seulement par les cours mais aussi par les conférences et les supports proposés par l'IUFM. Ils se tiennent notamment au courant des nouvelles découvertes et des nouvelles lois pédagogiques : « *Sur tout, tout ce que j'apprends par l'IUFM et aussi par des conférences, par des liens des sites internet, des démarches, des enquêtes et des entretiens, après, oui, des livres, des articles. En fait, tous les supports proposés par l'IUFM* » (Chloé, 25 ans, PLC2 de lettres modernes). Les échanges avec les collègues et les professeurs comptent aussi : *« Il y a beaucoup d'information par l'IUFM. Ils nous transmettent beaucoup de choses sur la pédagogie, ils nous expliquent, il y a aussi la salle des profs, où avec les collègues, on échange des expériences »* (Clémence, 22 ans, PLC2 de lettres classiques). Les futurs enseignants se déclarent généralement satisfaits des informations reçues dans les IUFM, qu'ils défendent, et plus particulièrement lorsqu'ils savent que ces institutions sont menacées.

« En ce moment, tout ce qui est transmis pas l'IUFM, justement. Les informations deux fois par semaine sont très importantes. Beaucoup d'éléments pédagogiques très intéressants. Jusqu'à présent, ça m'a suffi » (Yoann, 24 ans, PLC2 de physique).

Toutefois, il semble que les situations de conseils pédagogiques soient préférées par les stagiaires. Outre le partage d'expériences, les stagiaires demandent des idées, des solutions, des recettes pratiques pour gérer la classe. C'est ce qui paraît important pour eux :

« *C'est le début, un partage, un échange, des expériences au début. Donner des recettes, comment enseigner, parce que chaque situation est différente* » (Coulima, 41 ans, PLC2 de lettres modernes).

« *Des trucs, comment être en contact avec les élèves, des connaissances, comment gérer les classes* » (Michael, 32 ans, PLC2 de physique).

Parallèlement, à travers l'étude réalisée par Blanchard-Laville et Nadot (2000 : 187), on peut observer que les stagiaires reconnaissent une convergence des différents savoirs au service d'activités professionnelles précises telles que « *faire cours* », « *gérer la classe* », donner des « *trucs pédagogiques* ». Ils déclarent généralement que « *la théorie de l'IUFM est inutile* ». Les stagiaires semblent unanimement valoriser une formation par la pratique. Ce qui signifie qu'ils attendent de construire et de vivre l'expérience de leur formation professionnelle en situation, en action. Cette attitude des enseignants formés est conforme à la *référence spatiale*[30] (approche sociologique, selon la tradition wébérienne) selon laquelle les individus s'investissent davantage dans l'action immédiate et privilégient la relation avec les autres. Ils se focalisent sur les échanges verbaux avec les acteurs de la formation, notamment les formateurs, les conseillers pédagogiques, les inspecteurs, les collègues stagiaires et les enseignants titulaires.

D'ailleurs, dans le même cadre, les candidats désireraient plus de soutien psychologique de la part de l'institution scolaire. Ils déclarent avoir besoin d'un appui pour se remettre en cause, pour se sentir capables et utiles et pour avoir le courage d'affronter les problèmes face aux élèves et à leurs parents :

[30] Voir Blanchard-Laville et Nadot (2000 : 246).

« *À m'aider à relativiser les problèmes, plus de pratique, ne pas avoir de culpabilité, c'est-à-dire ne pas sentir que nous sommes nuls….* » (Lucie, 25 ans, PLC2 de lettres modernes).

Certains se sentent traités comme des élèves par leurs formateurs et par les collègues plus âgés. C'est pourquoi ils voudraient davantage de reconnaissance et de respect de la part de l'institution. Il s'agit d'une tendance observée chez certains professeurs plus expérimentés qui considèrent les nouveaux enseignants comme stigmatisés[31]. Ces derniers ne sont pas toujours reconnus par leur environnement institutionnel comme des professionnels à part entière et, par conséquent, ils se sentent souvent remis en cause, non seulement par leurs collègues professeurs, mais aussi par les élèves et les parents en tant que jeunes et inexpérimentés (voir Guibert, Lazuech et Rimbert, 2008 : 122). Toutefois, cela dépend de l'établissement d'affectation et, plus généralement, de l'institution éducative qui a une forte influence sur le processus de construction d'une certaine professionnalité des nouveaux recrutés.

« *C'est un peu marrant, mais je dirais un soutien psychologique. C'est l'institution scolaire, les élèves, les parents pour mieux s'adapter. Après, plus de pédagogie* » (Yoann, 24 ans, PLC2 de physique).

Selon une vision psychanalytique (voir Blanchard-Laville et Nadot, 2000 : 180), les futurs enseignants semblent demander des économies de temps pour davantage d'efficacité et ils réclament davantage d'éléments de savoirs pour être préparés de manière satisfaisante à leur avenir professionnel. Selon les auteurs, « ces savoirs qu'ils revendiquent sont du côté des savoirs du passé ». De ce fait, ces savoirs ne pourraient en rien garantir du risque de l'avenir. Plus concrètement, « les formés sont dans l'illusion que c'est comme cela que l'institution, et notamment les formateurs, pourraient les aider à entrer dans l'optique de la prise de risque ».

31 La personne, comme stigmatisé, selon Goffman, « à ses divers tourments, il doit encore ajouter celui de se sentir poussé simultanément dans plusieurs directions par des professionnels qui lui clament ce qu'il devrait faire et ressentir à propos de ce qu'il est et n'est pas, le tout pour son bien, naturellement » (1975 : 147-148).

Les meilleures chances de formation réussie (Behn-Eshenburg, 2003 : 214-215)[32] pour un enseignant viennent d'ailleurs d'une forte connaissance de soi. Plus précisément, pour les psychanalystes, une formation psychopédagogique totale serait possible pour les professeurs non seulement grâce à une formation théorique, mais surtout grâce à un appel au vécu et à l'expérience de chacun dans sa pratique quotidienne. C'est important pour que les connaissances psychologiques et pédagogiques ne restent pas abstraites, et qu'elles aient un lien étroit avec la pratique.

Guibert, Lazuech et Rimbert (2008) précisent notamment que la déception et le découragement ressentis par certains nouveaux enseignants ne sont pas seulement dus à leur formation insuffisante, mais plus encore au sentiment d'isolement éprouvé en début de carrière.

Le constat réalisé par un médecin[33] est également significatif : « *la majorité des enseignants ont des problèmes avec l'institution, pas avec les élèves : ils sont seuls, tout à la fois très cadrés par une institution puissamment organisée, et pas soutenus* ». Nous ne pouvons donc pas contester l'influence de l'institution dans la situation psychologique des enseignants, et plus particulièrement dans celle des jeunes enseignants qui ont davantage besoin d'être encadrés au début.

2. Nouveaux modes de recrutement des enseignants ?

À l'échelle mondiale, la question du recrutement et celle de la formation des jeunes enseignants constituent des sujets essentiels auxquels tous les politiciens s'intéressent chaque fois qu'ils veulent réaliser de profonds changements. En effet, toute nouvelle réforme concernant le système de la formation est présentée comme un levier très important qui permet de résoudre non seulement les problèmes éducatifs mais également les problèmes sociaux et économiques. La société évolue et se transforme, et il est donc nécessaire que la formation des enseignants soit conforme à cette évolution. D'ailleurs, au niveau international, cette logique diffuse les programmes de la formation dans les processus de la concurrence. Les évolutions contemporaines de l'éducation et, plus précisément, l'institution du master dans la formation universitaire a conduit la formation des enseignants au schéma européen des huit années de licence-master-doctorat (LMD), qui atteste officiellement de la

[32] Cf. Mireille Cifali et Jeanne Moll 2003 (première édition, 1985).
[33] Marc Habib, médecin-chef du centre psychiatrique de Paris de la MGEN, voir Obin, 2002 : 30.

relation entre la recherche et la formation professionnelle[34]. La France assure ainsi la mobilisation de ses étudiants au niveau européen, et surtout une compétition égale de ses diplômés dans le cadre professionnel au niveau mondial. Ainsi, l'État français se trouve en conformité avec la déclaration de Bologne[35] pour la mise en place de mesures structurelles convergentes dans l'enseignement supérieur d'un espace européen. Cette politique d'universitarisation ne concerne pas seulement l'Europe, mais aussi d'autres pays, comme les États-Unis et le Canada.

Tardif[36] estime que la convention de Bologne en vue d'une harmonisation dans le domaine de la formation des enseignants ne pourrait pas être réalisée directement. Bien évidemment, il considère que ces politiques pourraient rapidement harmoniser la « nomenclature des titres universitaires et des diplômes, les modèles de calcul des crédits étudiants universitaires, les règles de reconnaissance et de mobilité entre les diplômés des divers pays de l'Union ».

Cependant, une telle politique d'harmonisation ne peut pas concerner toutes les institutions et les pratiques de formation de chaque pays. Tardif donne l'exemple de deux pays, la France et la Suisse, pour montrer que ces deux cas sont différents en ce qui concerne la formation des enseignants et qu'ils sont éloignés du modèle américain des formateurs des années 1980[37] : « Il suffit, par exemple, de comparer ce qui se fait aujourd'hui en Suisse et en France pour s'en rendre compte. La France abolit les IUFM et les intègre à l'université, mais selon un modèle professionnel allant, me semble-t-il, à contre-courant des tendances et expériences internationales des trente dernières années. En effet, il repose sur la conviction que la formation scientifique suffit à former un bon enseignant, tout en supprimant l'année de formation en alternance et réduisant à quelques stages la formation préalable des enseignants à leur métier. De son côté, la Suisse a choisi depuis les années 2000 la voie des HEP qui sont des institutions tertiaires, mais non universitaires. En Suisse, sauf à Genève qui est un cas historiquement à part, la formation des maîtres reste près d'un modèle centré sur le métier au sens artisanal du terme, plutôt que sur l'idée d'une

[34] *Via son adossement aux masters* (voir Barrère et Legrand, 2009 : 5).
[35] En juin 1999, la déclaration de Bologne, signée par 29 pays européens, avait pour principal but jusqu'en 2010 au niveau européen de créer à la fois un marché commun des diplômes, qui faciliterait la mobilité des étudiants, et un marché commun du travail, qui faciliterait la mobilité des diplômés [voir Bourdoncle et Lessard, 2002 (1) et 2003 (2)].
[36] Voir l'entretien réalisé par Régis Malet (2010).
[37] Voir, plus haut, pour la professionnalisation dans les années 1980.

profession au sens américain. En France, c'est plutôt la vision disciplinaire qui reste dominante ».

En ce qui concerne les nouvelles conditions de recrutement des enseignants et du personnel d'éducation, les principes et les objectifs d'une telle réforme sont les suivants[38] :

« - *Élever le niveau de qualification des personnels enseignants, au moment du recrutement.*
- *Intégrer la formation des maîtres dans le dispositif LMD : à terme les enseignants qui seront recrutés disposeront d'un master.*
- *Préserver les possibilités de réorientation pour les étudiants qui ne seront pas recrutés.*
- *Préparer progressivement au métier avant les concours. Les étudiants pourront suivre des stages d'observation*[39] *et de pratique accompagnée et des stages en responsabilité dans des classes.*
- *Offrir des mécanismes d'encouragement et de promotion sociale pour ceux qui se destinent à l'enseignement.*

Le principe des concours nationaux pour le recrutement des enseignants est conservé pour tous les concours de professeurs certifiés (CAPES), professeurs d'éducation physique et sportive (CAPEPS), professeurs de lycée professionnel (CAPLP), conseillers principaux d'éducation (CPE) et de l'agrégation. Le concours de recrutement des professeurs des écoles (CRPE) reste académique ».

Selon ces principes, les enseignants français pourront concurrencer leurs collègues européens et avoir une « *formation de meilleure qualité* ».

[38] Ministère de l'Éducation, http://www.education.gouv.fr/cid25081/les-nouvelles-conditions-recrutement-des-personnels-enseignants-education.html (6-1-2010).
[39] Le plan du ministère propose une formation professionnalisante selon le schéma de la masterisation (voir ministère de l'Éducation, http://www.education.gouv.fr/cid25081/les-nouvelles-conditions-recrutement-des-personnels-enseignants-education.html , 6-1-2010) : Les stages d'observation et de pratique accompagnée ne sont pas rémunérés. Les étudiants sont présents par binôme auprès d'un enseignant, d'un documentaliste ou d'un conseiller principal d'éducation (CPE). Les stages en responsabilité ont une durée maximale de 108 heures et sont rémunérés (jusqu'à 3 000 euros, qui pourront bénéficier à 50 000 étudiants). Les stagiaires sont assistés d'un professeur référent. Ensuite, lorsqu'ils ont réussi au concours et validé leur année de M1 (ou de M2 à partir de 2011), les lauréats sont affectés dans un établissement. Leur formation prend diverses formes : actions de formation à l'université, tutorat et autres actions d'accompagnement. À la fin de cette année, le professeur stagiaire est titularisé s'il est évalué positivement.

Bien évidemment, ce schéma pourrait soutenir la politique de réduction graduelle des postes d'emploi. Poursuivant sa politique de suppressions des postes dans le secteur éducatif et de revanche idéologique contre les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM)[40], le gouvernement français a annoncé à l'été 2008 la nouvelle réforme de la masterisation. Cette réforme impose, à partir de l'année académique 2010-11, le niveau bac+5, à savoir cinq ans d'éducation initiale (licence-master) et elle supprime, par conséquent, la deuxième année de pratique professionnelle rémunérée à l'IUFM. Les candidats reçus au concours seront directement envoyés dans les classes à plein temps et pourraient être accompagnés d'un « tuteur » aguerri[41]. L'objectif réel du programme politique, à savoir la réduction des postes et l'augmentation des budgets, semble être bien dissimulé derrière la rhétorique d'une « universitarisation » de la formation selon laquelle « *l'enseignant de demain sera mieux formé, si la durée de ses études est allongée d'un an* »[42]. Mais, ce plan coïncide avec les mesures d'austérité et à partir de 2010 le gouvernement a décidé le gel des dépenses d'État[43] et la réduction des postes dans le monde éducatif, par la suppression de 16 000 à 17 000 postes chaque année, jusqu'en 2013.

---

[40] Le gouvernement français juge les IUFM coupables d'une « *pédagogie nocive* » (*Monde de l'Éducation*, 14 octobre 2009).

[41] Les futurs professeurs du secondaire risquent d'arriver devant les élèves sans avoir même effectué un seul stage en classe. La réforme prévoit qu'ils soient suivis la première année par un enseignant tuteur.

[42] N. Sarkozy, 2 juin 2008 (www.lemonde.fr).

[43] Cette suppression est comprise dans le cadre général d'austérité budgétaire que le gouvernement a annoncé sur trois années jusqu'en 2013. Notamment, Fr. Baroin (« *Café pédagogique* », 8-7-2010) a confirmé la disparition de 16 000 postes dans l'Éducation nationale en 2011 (on passerait de 963 000 à 947 000 emplois). Les suppressions de postes qui sont programmées sont massives : le ministre a confirmé la disparition de 33 493 emplois en 2010 et a annoncé 31 400 suppressions de poste en 2011, 32 800 en 2012 et 33 000 en 2013, ce qui correspond à un départ en retraite sur deux. Il semble que l'Éducation nationale fournira le plus gros effort. En ce qui concerne le budget de l'Éducation, la situation représente une véritable baisse, étant donné que les crédits de la mission "enseignement scolaire" qui représentent 44 milliards en 2010, resteront à hauteur de 44 milliards de 2011 à 2013. Ils perdront même une quarantaine de millions. Cette stabilité correspond en fait à une baisse réelle, compte tenu de l'inflation. Plus précisément, en 2011, comme ces cinq dernières années, les postes offerts aux concours externes de recrutement d'enseignants dans le secteur public continuent de baisser. Le ministère de l'Éducation nationale (voir *Libération*, 16-7-2010) a annoncé qu'il y aurait, à la prochaine session, 11 600 postes contre 15 125 l'an dernier. Le nombre était de 15 600 en 2009, de 18 600 en 2008 et d'environ 22 000 en 2007. C'est-à-dire qu'en cinq ans, le nombre de postes offerts aura été réduit de près de moitié. C'est notamment le premier degré (professeurs des écoles) qui enregistre la plus forte baisse, avec 3 000 postes (y compris pour les langues régionales), contre 6 577 l'an dernier. Dans le second degré (collèges et lycées), 8 600 postes sont offerts (tous concours confondus : agrégation, CAPES, CAPET, CAPEPS, CPE, COP, etc.), soit sensiblement autant que l'année précédente (8 548 postes).
Les premières réactions à l'annonce du budget sont venues des syndicats et des fédérations de parents d'élèves. Plus précisément, par rapport aux documents budgétaires présentés le 7 juillet, la Fédération des conseils de parents d'élèves (la FCPE) « s'indigne de cette décision, que le gouvernement justifie par la grave crise économique et sociale que nous traversons. Elle observe cependant que, loin d'être une conséquence de la crise, cette mesure avait été décidée avant même le début de la crise puisqu'elle

D'ailleurs, le nouveau système de recrutement conduira inévitablement à la disparition des IUFM ou, tout au moins, à leur transformation profonde et, par conséquent, au changement structurel de l'université à l'égard de la formation des enseignants (élaboration de programmes, savoirs disciplinaires, statut du personnel didactique). En effet, les nouveaux masters vont « universitariser » les études professionnelles de l'enseignement et vont également contribuer à la professionnalisation de la formation des enseignants dans l'université. Cette double procédure conduit essentiellement à une transformation générale des structures, de l'université ou des IUFM. Ces changements s'imposent lorsqu'il s'agit d'une absorption institutionnelle[44] absolue de la formation enseignante par l'université, procédure qui était déjà prévue depuis 2005 (Loi Fillon) et qui a été progressivement organisée à partir de 2007 (par le ministre de l'Éducation Gilles de Robien pour l'intégration des IUFM aux universités).

2.1. La masterisation en débats

La réforme affecte dans les classes les titulaires du master reçus au concours, sans qu'ils aient préalablement effectué de stage de formation professionnelle rémunéré. Le gouvernement en tire un profit important : la suppression de l'année de stage rémunérée permet de couvrir les 16 000 postes d'enseignants supprimés. Cette suppression permet de réaliser une économie de 12 000 postes, soit 800 millions d'euros. Certaines universités proposeraient des matières de deuxième année de licence destinées au métier d'enseignant[45]. Ces modules sont très intéressants pour les

---

s'appuie sur une promesse faite lors de la campagne électorale de l'actuel président de la République (voir note de bas de page : 264). Ces choix sont avant tout idéologiques et le service public d'Éducation n'est plus une priorité dans notre pays. S'il en fallait une preuve, il suffirait d'observer que d'autres pays, dans des contextes tout aussi difficiles sinon plus, ont pris des orientations radicalement différentes ». La FCPE fait allusion, par exemple, à l'Allemagne, au Québec et à l'Inde, qui ont tous trois augmenté leur budget de l'Éducation. L'Union nationale des syndicats autonomes (l'UNSA Éducation) estime que l'Éducation est « *abandonnée par un gouvernement qui confond de plus en plus l'État avec une entreprise* ». Toutes ces réactions ont conduit à une série de manifestations sans précédent au niveau national.

[44] Pour la notion d'universitarisation, voir Bourdoncle, 2007 : 135. En ce qui concerne la fonction des IUFM, Bourdoncle note qu'« avec les IUFM français, on a un cas de fausse universitarisation, car malgré l'affirmation dans leur appellation de leur caractère universitaire et la présence d'enseignants-chercheurs, encore minoritaire, dans son personnel, ils restent des établissements publics à caractère administratif et non des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel, comme les universités ».

[45] La réforme vise à établir un lien entre la licence et le master pour les étudiants qui se destinent aux métiers d'enseignement. Voir la Charte du 30 septembre 2008, « relative aux principes directeurs de la

futurs enseignants. L'objectif de ces modules serait la préparation aux concours[46] des métiers d'enseignement et la formation professionnelle dans un cadre universitaire jusqu'à l'obtention du master. Mais l'élaboration de la maquette du master est déjà devenue un motif d'inquiétudes au sein des universités et des IUFM[47]. On relève aussi des tensions de la part des enseignants-chercheurs, qui prévoient la marginalisation des masters de recherche, de la part des étudiants, qui jugent très difficile l'accès à l'enseignement, et de la part des autres chercheurs qui estiment que l'université en France n'a pas encore l'expérience et les structures appropriées pour former les enseignants, étant donné que le master offre une culture académique et non professionnelle.

De plus, ce programme d'État conduit les étudiants à participer aux concours durant la deuxième année de master. Les formateurs des IUFM et les syndicats[48]

---

réforme du recrutement et de la formation des enseignants » : la formation des maîtres s'intègre dans un continuum de formation. Dans le cadre du plan de réussite et du cahier des charges de la licence, les universités organiseront des parcours attractifs qui apporteront une réelle valeur ajoutée aux étudiants intéressés par les métiers de l'enseignement et de la formation.
La première année de licence devra garantir aux étudiants la maîtrise des savoirs fondamentaux et des compétences indispensables à la réussite de leur parcours universitaire : garantir les acquis fondamentaux (culture générale, connaissances du monde socio-économique, bases juridiques,...) et renforcer les compétences (TIC, langues étrangères, méthode, autonomie...).
Durant la deuxième année, année de consolidation, l'étudiant pourra découvrir le monde professionnel, en l'occurrence celui du système éducatif, sous forme de séminaires, de forums, de tutorat étudiant. Enfin, la troisième année, année de spécialisation, finalise le projet d'études sur la base du renforcement des connaissances disciplinaires et des compétences acquises. L'orientation vers le champ des métiers de l'enseignement et de la formation y est plus affirmée. Tous les étudiants diplômés de licence disposeront au moins d'un stage validé dans le cursus, de préférence dans l'enseignement, pour les étudiants dont les métiers de l'enseignement et de la formation constituent le projet professionnel.

[46] La maquette des concours (Charte du 30 septembre 2008) consiste dans la formation initiale (configuration des masters, mobilisation des compétences existantes dans le nouveau dispositif de formation), dans la prise de fonctions (affectation, accompagnement et formation continue). Dans ce cadre seront notamment examinés le devenir des enseignants actuellement en service partagé et les conditions d'intervention des enseignants du premier et du second degré au sein des universités.
Plus précisément, durant la première année (M1), les étudiants pourront préparer l'écrit du concours et suivre des stages selon les modalités de chaque établissement universitaire. Les épreuves écrites du concours sont programmées durant la deuxième année (M2), au mois de novembre. Ensuite, les étudiants doivent préparer l'oral (aux mois de juin et juillet) et ils ont un stage long en responsabilité dans un lycée ou un collège. Une fois que le master sera validé et qu'ils auront réussi au concours, ils seront certifiés. Toutefois, parallèlement aux deux années de master, les étudiants suivent des cours universitaires selon la discipline d'enseignement dans laquelle ils souhaitent exercer.

[47] Par exemple, les masters pour les métiers d'enseignement proposés par les facultés de sciences économiques et de gestion, de lettres et sciences humaines, de sciences et technologie et de sciences de l'Éducation, sciences sociales et STAPS, en partenariat avec l'IUFM de l'académie de Créteil.

[48] André Ouzoulias, formateur en IUFM, considère la nouvelle réforme comme un « cauchemar ». Il déclare plus précisément : « Si cette réforme se met en place, pour les étudiants qui voudront devenir profs et dont les familles pourront soutenir la prolongation des études et l'augmentation de leur coût, il leur faudra entrer dans des masters qui ne seront ni des masters professionnels ni des masters recherche, mais des « masters concours ». Ils devront préparer et passer des épreuves qui ne seront guère liées aux enjeux réels et actuels de l'enseignement… Les lauréats seront enfin mis en responsabilité devant les élèves, sans véritable formation initiale, avec un accompagnement minimal.

enseignants ont réagi contre l'existence parallèle des études universitaires et la préparation aux concours. Lorsque l'acquisition du master, le mémoire écrit, le concours, et quelques stages optionnels durant la même année alourdissent fortement le programme d'un étudiant, il y a aussi le risque d'un mépris des études académiques en faveur d'une réussite exclusive au concours ainsi qu'un risque d'abandon général[49]. C'est là que commencent les enjeux socio-économiques. Plus particulièrement, il n'est pas évident de savoir quels étudiants choisiront d'effectuer des stages : ceux qui auront plus de besoins financiers ou ceux qui désireront vraiment avoir une expérience professionnelle ? Et quels étudiants auront plus d'efficacité lors du concours : Ceux qui effectueront des stages ou ceux qui n'en feront pas ? Il reste à examiner le problème de l'échec au concours. Un échec au concours peut conduire à une impasse professionnelle pour mille candidats sans possibilité de réorientation avec un master spécialisé pour les métiers d'enseignement, mais essentiellement sans correspondance professionnelle[50].

En effet, selon le rapport d'étape (Jolion, 2011) sur la réforme de la masterisation, l'incertitude quant au devenir des étudiants en cas d'échec au concours (pour tous ceux qui valideront leur master) conduit au malaise des étudiants. Du fait de leur important investissement, le projet professionnel des étudiants est aussi un projet personnel. Le système actuel place les étudiants en situation d'échec en raison d'une accumulation de contraintes au lieu de les mettre en situation de réussite. Entre-temps, la charge de travail en deuxième année de M2 est incontestablement très

---

Avec une école meurtrie par tant de saignées (80 000 postes en moins en quelques années), une formation des maîtres très dégradée, des IUFM vidés de leur substance, des universités déboussolées…, comment relever le défi de la démocratisation de l'enseignement ? Y a-t-il un seul responsable au ministère pour croire au réalisme de l'objectif, toujours énoncé par le gouvernement, de diviser par trois le taux d'élèves en grande difficulté à l'entrée au collège ? Il faut se rendre à l'évidence : le gouvernement ruine les chances d'évolution de l'école publique". Une perspective qui fait réfléchir ». http://www.snuipp.fr/IMG/pdf/Ouzoulias-cauchemar-ferry.pdf (André Ouzoulias, 2010, « *Le cauchemar de Jules Ferry ») .*

[49] Déjà, pour la première année d'instauration de la réforme, on observe une certaine baisse d'effectifs dans la première année de master sur l'ensemble du territoire, notamment dans le secteur lettres et dans les filières techniques et professionnelles (voir Jean-Michel Jolion, 2011 : *Masterisation de la formation initiale des enseignants : Rapport d'étape).* Les stages facultatifs de 108 heures, étalés sur 6 semaines, rémunérés 3 000 euros, nécessitent un lourd investissement personnel. Par conséquent, beaucoup d'étudiants risquent d'y renoncer pour privilégier leur master et leur deuxième partie de concours, à savoir l'admission (les épreuves orales).

[50] L'Union Nationale des Étudiants en France (UNEF), le syndicat étudiant, désirerait placer les épreuves d'admissibilité en fin de master 1 en vue de mettre en place la deuxième année de master 2 comme une année de formation professionnelle des futurs enseignants. Cette solution diminuerait les inégalités sociales et permettrait à l'année de master 1 de remplir un rôle de préparation aux concours pour tous les étudiants. Elle permettrait également en cas d'échec au concours une réorientation vers d'autres masters 2.

lourde (préparation du concours, découverte du métier, préparation du master, initiation à la recherche). Ce qui induit des stratégies de choix, mais qui conduit, en fait, au seul choix de privilégier le concours au détriment de tout le reste. Par conséquent, les étudiants perçoivent presque le master comme un élément externe et ont le sentiment fort que leur diplôme sera inévitablement très fortement dévalorisé. C'est la raison pour laquelle les étudiants constatent que les nouveaux modes de recrutement ne tiennent pas compte de l'articulation avec le diplôme de master. Ils se trouvent, de plus, totalement déconnectés de l'exercice réel du métier d'enseignement. Le contenu des concours a notamment évolué, mais plutôt vers la discipline. Ainsi, cette *disciplinarisation* de la formation accentue le décalage entre le concours et l'exercice du métier.

2. 2. Enjeux sociopolitiques. Des procédures de démocratisation en crise

À tous égards, ce nouveau programme comporte des contradictions. Si, d'un côté, il est apparu comme une procédure permettant d'élever le niveau académique de tous les jeunes enseignants, de l'autre, ce plan semble s'adresser plutôt à ceux dont les familles pourront supporter la prolongation de leurs études et leur prix élevé. Une polémique et une contestation générale se sont développées sur la qualité de ces masters qui ne sont décrits ni comme des masters professionnels ni comme des masters de recherche, mais qui sont caractérisés comme des « masters-concours ». En outre, les étudiants sont contraints de préparer des concours qui ne sont pas basés sur les situations réelles de l'enseignement, de sorte que les nouveaux recrutés se retrouvent devant une classe 18 heures par semaine. Confrontés aux élèves, ils rencontrent de nombreuses difficultés, sans formation professionnelle, en étant seulement accompagnés d'un tuteur. De plus, la réforme ne prend pas en compte les particularités des élèves ni les réactions possibles des parents qui ont l'impression de laisser leurs enfants à des enseignants sans compétences pédagogiques. Par conséquent, au-delà des objectifs à court terme de ce programme visant à réaliser des économies budgétaires, le prix sera payé, plus tard, par les élèves et les familles, les étudiants et les professeurs.

Si la valeur d'un master est très importante pour le niveau académique d'un enseignant, il semble toutefois que l'objectif du ministère ne soit ni une meilleure professionnalisation de tous les enseignants ni la revalorisation du métier, telle qu'ils

la revendiquent. Il s'agit plutôt d'un moyen radical de modification du mode de recrutement et de formation, qui dégagera graduellement l'État du financement de la formation des enseignants. Ainsi, en proposant la suppression de l'année de stage rémunérée, le gouvernement gagne immédiatement 12 000 postes d'emploi. De cette manière, non seulement il ne finance pas une année de candidats, mais encore il remplace cette année par une formation universitaire complémentaire dont le financement endette ces mêmes étudiants.

Il va de soi que cette réforme menace de disparition les anciennes institutions éducatives et accroît la compétition entre les instituts universitaires, qui préparent déjà aux masters les plus compétitifs pour les métiers d'enseignement[51]. Entre-temps, il y a le risque de suppression de la dernière procédure démocratique en France[52], qui est encore le concours d'État, et la mise en place des concours financés par le secteur privé : En outre, il sera possible à l'avenir que les futurs enseignants titulaires du master soient directement recrutés par les chefs d'établissement. Si ces craintes se trouvent confirmées, cela signifiera plus de profits pour l'État, qui économisera davantage de postes, au détriment des procédures démocratisantes de recrutement. Tout le monde n'aura pas la possibilité de participer à un concours extrêmement coûteux, et tous les diplômés ne seront pas non plus évalués par les chefs d'établissements selon des critères objectifs et équitables.

Après la critique des IUFM et la contestation générale de la nouvelle réforme par les étudiants eux-mêmes, on pourrait dire que depuis ces vingt dernières années, la question de la formation professionnelle est discutable et que certains changements s'avèrent nécessaires dans ces conditions. Face à cette réforme contestable, il serait intéressant d'examiner l'opinion subjective des étudiants par rapport à l'institution des IUFM et aux nouveaux modes de recrutement[53]. Avec les IUFM, ils étaient rémunérés pour se former étant donné que, durant leur année de stage, ils n'enseignaient pas à temps plein, mais avec le nouveau système, ils seront directement payés pour enseigner, le principe de cette réforme étant que le métier d'enseignant ne s'apprend

[51] Au début, la majorité des universitaires étaient unanimement opposés à ce plan. Mais le gouvernement a déclaré qu'en dépit d'éventuelles réactions, il mettrait en œuvre l'enseignement des masters.

[52] Dans de nombreux pays d'Europe, il n'y a pas de concours, mais un recrutement sur master.

[53] Selon le rapport d'étape (Jolion, 2011), il est indispensable que les concours soient pleinement articulés avec l'exercice réel du métier. Une prise en compte d'une expérience professionnelle et des stages s'avère nécessaire dans le processus de recrutement.

que sur le terrain et qu'il ne nécessite pas expressément un va-et-vient entre théorie et pratique (Baumard, 2009 :20-21). La journaliste Maryline Baumard estime notamment qu'à la suite de la réforme de la masterisation, les nouveaux recrutés se trouveront très tôt confrontés à des situations délicates, face à des classes beaucoup plus difficiles que celles qu'avait connues l'enseignant lorsqu'il était élève. De plus, Baumard prévoit qu'une telle réforme pourrait entraîner une vague de démissions au moment où un autre type de formation est mis en place dans les pays voisins. Le taux d'abandon moyen au cours des cinq premières années est de 30%.

Cependant, la perspective d'une professionnalisation du métier avec le mécanisme de masterisation de la formation constitue une priorité de toute réforme d'État pour l'Éducation au niveau mondial. Ce modèle sera, selon de nombreux chercheurs contemporains, la nouvelle forme du contrôle d'État dans l'évolution professionnelle enseignante. En effet, depuis ces deux dernières décennies, on constate une tendance vers une convergence internationale, tout au moins programmatique de la formation des enseignants. L'objectif international est de lier la formation entre le lieu de travail et celui de la formation. Cette formation s'accompagne du développement d'une rhétorique de compétences (voir Malet, 2010). D'ailleurs, durant ces dernières décennies, les réformes du gouvernement français reflètent les intentions et les stratégies d'une politique plus vaste, européenne et mondiale. Et plus encore aujourd'hui sous le prétexte de la crise économique.

2.3. La position des futurs enseignants face à la nouvelle réforme

D'après les résultats de notre enquête, la majorité des stagiaires (78%)[54] manifestent une disposition négative à l'égard de la réforme de la « masterisation » (voir Tableau 2.1.).

[54] 11% des stagiaires n'ont pas répondu à cette question. De plus, parmi les répondants (118 stagiaires), 73 stagiaires ont justifié leur réponse.

Tableau 2.1. La position des futurs enseignants face à la réforme de la masterisation

Position par rapport à la masterisation	**N**	**%**
Pour	13	11
Contre	92	78
Pas de réponse	13	11
Total	**118**	**100**

Tableau 2.2. Arguments contre la réforme de la masterisation du point de vue de nos stagiaires

Arguments contre la réforme de la masterisation	**N**	**%**
Inutilité d'acquérir un master pour exercer le métier d'enseignant dans le secondaire	35	54,7
Risque de dégradation de la qualité de la formation	18	28,2
Création d'écarts encore plus grands dans les formations reçues	7	10,9
Diminution du nombre de stages	4	6,3
Total	**64**	**100**

Les stagiaires qui ont répondu négativement à la question « *Êtes-vous pour ou contre la « masterisation » de la formation des enseignants?* » (voir tableau 2.2.) estiment dans leur majorité (54,7%) que l'acquisition du master est inutile pour exercer le métier d'enseignement dans le secondaire (« *Trop d'études pour faire cours au collège ». « Aller plus loin dans les études pour enseigner les mêmes choses ». « Je ne pense pas qu'un niveau plus élevé améliorera l'enseignement ». « Ça ne résoudra pas les problèmes ». « Ça méprise la licence ». « Cela prolongera les années d'études et augmentera le nombre de vacataires ». « Le master 2 ne sert à rien pour*

enseigner ». « On exige des compétences inutiles qui ne serviront pas à l'enseignement ». « Plus de pédagogie pour moins de théorie disciplinaire ». « Les masters ne seront pas nécessaires. On devient enseignants parce qu'on est forts dans sa discipline et que le concours nous fait devenir enseignants ». « Je veux bien qu'un enseignant soit recruté à bac+5, mais pourquoi lui imposer un master « Métiers de l'Éducation ? Pourquoi lui imposer de passer le concours la même année ?». « Trois ans suffisent. Il n'y a pas besoin d'un bac+5 pour enseigner. Il faut apprendre plus de pédagogie et surtout augmenter les heures d'observation en classe pendant la formation »[55]. C'est ce qui est également confirmé par nos données qualitatives. Au cours des entretiens les répondants estiment qu'un allongement des études n'est pas nécessaire, compte tenu de l'excellent niveau théorique de la formation universitaire. De plus, ils estiment qu'une telle réforme poserait des problèmes en ce qui concerne la pratique dans la classe :

« Oui, les connaissances sont suffisantes pour le concours. Les études sont très bien. Après, pour prolonger les études jusqu'au master 2, je pense que ce n'est pas nécessaire » (Pascal, 30 ans, étudiant en lettres modernes).

« Les connaissances didactiques étaient jusqu'à aujourd'hui enseignées après l'obtention du CAPES lors de la deuxième année à l'IUFM mais, avec la nouvelle réforme, il n'y aura plus de formation et nombreux sont les étudiants à l'IUFM qui n'auront jamais effectué de stage et qui pourtant en septembre[56] *auront 18 h de cours à dispenser à des classes entières »* (Hélène, 24 ans, PLC2 en lettres classiques).

« Alors, moi j'avais fait des études intensives de master 1, en parallèle avec ma préparation à l'agrég, et je sais que c'est très important d'arriver à ce niveau d'études, mais quand on parle des jeunes qui ont déjà une licence, c'est beaucoup 3 ans après le bac. Et en ce qui concerne le métier d'enseignant, c'est un métier qui n'est pas forcément disciplinaire, devant une classe d'élèves. C'est pénible une telle formation pour un jeune enseignant devant une classe 18 h par semaine, sans formation professionnelle » (Chloé, 25 ans, PLC2 de lettres modernes).

[55] Réponses extraites du questionnaire.
[56] Septembre 2010.

Par ailleurs, examinant le niveau éducatif des jeunes enseignants, Deauvieau (2005) fait observer qu'une licence suffit à préparer le concours. L'année de préparation est perçue par les candidats comme une *véritable année de formation.* Toutefois, selon son analyse, le concours de recrutement pour les métiers d'enseignement s'appuie principalement sur des connaissances disciplinaires. Par conséquent, il y a une tendance évidente à sélectionner les étudiants qui ont les meilleures trajectoires scolaires. De ce point de vue, nous pouvons supposer qu'une masterisation augmenterait plus encore la compétition entre les étudiants en ce qui concerne leur parcours scolaire (et social).

Une autre raison (évoquée par 28,2% des enquêtés) qui justifie le mécontentement face à la réforme est le risque d'une dégradation de la qualité de la formation des jeunes enseignants[57]. Parallèlement, il ressort des réponses que les futurs enseignants défendent les IUFM[58].ce fait s'appuie sur leur désir de conserver les instituts, avec toutefois des transformations radicales en interne, pour éviter leur disparition totale. Ce qui paraît bien évidemment contradictoire avec les premières convictions de nos enquêtés en ce qui concerne l'inadéquation de la formation pédagogique et professionnelle des IUFM. On pourrait ainsi attribuer leur désir de conserver les instituts à la nécessité absolue des étudiants de compléter leur formation. « *Il faudrait réformer les IUFM dans leur contenu ». « Les futurs enseignants ont besoin d'être formés ». « Rien ne remplace l'expérience de terrain avec un soutien théorique avant d'être « livré à soi-même »». « C'est le meilleur moyen de rendre le métier précaire ». « Les enseignants seront mal formés et leur précarisation accrue ». « J'apprécie la formation reçue à l'IUFM ». « Je pense que l'année de stage doit être conservée telle qu'elle existe actuellement ». « La formation me semble indispensable à l'IUFM ». « Comment entrer dans l'enseignement sans les IUFM ? ». « Les IUFM sont très utiles ». « Il faut accompagner les jeunes profs ».*

[57] Une enquête réalisée auprès des stagiaires a été mise en ligne en octobre 2010 sur le site du SNES (www.snes.edu) et près de 150 questionnaires ont été remplis. L'analyse de ces premiers questionnaires a mis en évidence les conditions difficiles d'exercice du métier, une formation nettement insuffisante dans son organisation et son contenu, ainsi qu'un fort sentiment d'angoisse et de fatigue.

[58] En fait, selon le rapport d'étape sur la masterisation (Jolion, 2011) les IUFM se sont pleinement investis dans cette réforme et, notamment, dans son caractère diplômant pour tout ce qui concerne la gestion des stages. En interne, dans le système universitaire, pour les filières conduisant au PLC, les IUFM interviennent le plus souvent pour piloter et mettre en œuvre le volet de la professionnalisation. De même, la réforme repose la question de la mission des IUFM et, par là même, de leur statut. Tout en faisant partie intégrante du système universitaire, ils ont une mission territoriale bien spécifique qui pourrait mieux s'accorder avec le statut de service commun (interuniversitaire) de formation.

« La formation des enseignants va se dégrader »[59]. Plus particulièrement, la situation se dégrade pour les jeunes enseignants qui seront obligatoirement affectés, sans aucune formation professionnelle, dans des établissements difficiles[60] alors que les élèves auraient besoin d'enseignants mieux formés pour réussir. Toutefois, Baumard note (2009 : 173) qu'avec la disparition des IUFM, les établissements scolaires deviendront de fait un lieu de formation. Le compagnonnage compensera la formation délivrée dans les masters d'enseignement. Ainsi, Baumard craint que la culture de la nouvelle génération des enseignants ne porte les signes de toutes les carences des politiques de formation qui cherchent à économiser de l'argent plutôt qu'à améliorer le niveau (*« La réforme vise uniquement une baisse de coût »*[61]*).* Nous pourrions confirmer cet état de fait par nos données qualitatives :

« *Je sais que la formation à l'IUFM est insuffisante, la formation à la fac en STAPS est pas mal, mais la formation à l'IUFM une matinée par semaine est, de toute façon insuffisante, et alors je pense que tout cela conduira à la disparition des IUFM* » (Emmanuel, 25 ans, étudiant en STAPS).

« *À mon avis, cette réforme qui va se mettre en place à partir de septembre n'est pas fonctionnelle, parce qu'elle va mettre les étudiants directement en situation sans aucune formation pédagogique, sans expérience professionnelle, devant une classe. Donc, à mon avis c'est un gaspi pour les élèves qui recevront un enseignement inadéquat, et pour les enseignants qui seront en difficulté. Personnellement, je préfère une formation longue avec des stages professionnels réguliers de 3-4 ans avec un passage de plus en plus à la pratique. Je pense que ça serait une solution beaucoup plus efficace* » (Dominique, 48 ans, PLC2 de lettres modernes).

[59] Réponses extraites du questionnaire.

[60] Dès la rentrée 2010, les témoignages se multiplient (voir « *Café pédagogique* », 12-10-2010) et confirment l'épuisement des jeunes enseignants. Selon un directeur d'IUFM, l'intégration des stagiaires s'effectuerait correctement dans le primaire et au lycée. « La vraie question, c'est le collège », nous indique-t-il. « Les stagiaires ne sont pas préparés à la situation des élèves de 6ème ou de 5ème des collèges en Zep. Or, ils sont laissés à eux-mêmes faute de tuteurs dans ces collèges. Dans le secondaire, la majorité des tuteurs sont en lycée et ne peuvent donc pas suivre ni conseiller efficacement les stagiaires. « Au bout du compte, on a beaucoup de démissions ou de maladies longue durée… La crise de la formation est totalement cohérente avec ce qui a été écrit sur le collège, « maillon faible » du système éducatif. C'est là que les besoins de formateurs sont les plus importants », conclut ce directeur.

[61] Réponse extraite du questionnaire.

Vient ensuite le problème (évoqué par 10,9% de nos stagiaires) des écarts encore plus grands[62] qui se créeront dans les formations reçues : *« tendance à l'élitisme -ruine du système », « déjà des écarts de niveaux ». « Ségrégation sociale et égalité nationale doivent être respectivement combattues et maintenues autant que possible ». « Problème entre l'idée de masterisation et l'idée d'autonomie des facultés : des écarts encore plus grands dans les formations reçues ». « Ce n'est qu'un moyen de filtrer les candidats ».* Déjà, les premières informations[63] pour l'année 2010-11 montrent des taux de réussite inégale malgré la diminution du nombre de postes, en raison de l'effondrement du nombre de candidats : 21 000 contre 38 000 l'an dernier pour les 8 600 postes du second degré (y compris l'agrégation).

Ce qui correspond aux déclarations d'un certain nombre de nos enquêtés, comme Laure, Yoann, Chloé et Sophie :

« *Je pense que c'est subjectif et non objectif. Ce n'est pas facile pour toutes les familles. L'avantage qu'on attend, c'est de mieux se former, peut-être d'avoir de meilleures connaissances pour le terrain, des stages. L'inconvénient est la durée de formation parce qu'elle change, il faut payer les études, il n'y a pas forcément de salaire* » (Laure, 23 ans, étudiante en STAPS).

[62] Plus précisément, quelques mois après la mise en place de la réforme (*Expresso* de « Café pédagogique », 4 février 2011), l'UNSA rend compte de l'échec de la masterisation et souligne les problèmes, liés à cette réforme, des écarts sociaux entre les étudiants. Selon l'Unsa, d'une part, la masterisation allonge la durée de formation universitaire des enseignants. Elle écarte ainsi du métier une partie des candidats qui n'ont pas les moyens financiers de financer des études plus longues. Et, surtout, on ne voit pas ce qui pourrait amener de jeunes diplômés de master à opter pour l'enseignement. Hisser l'enseignement à ce niveau, c'est le mettre en concurrence avec des carrières de cadres nettement plus attractives. Pour dire les choses plus clairement, sans une réelle revalorisation salariale des enseignants et sans une politique de soutien financier aux études, le recrutement des enseignants au niveau du master s'avérera très difficile, pour ne pas dire impossible. Le ministère l'a bien compris et a accordé une revalorisation de début de carrière. Mais cette revalorisation est tout à fait insuffisante pour attirer des candidats issus de familles favorisées, qui peuvent prétendre à d'autres ambitions. Aujourd'hui, l'accès au métier est barré aux enfants issus des familles populaires du fait de l'allongement de la durée des études. Pour les enfants des familles favorisées, les perspectives professionnelles sont dérisoires par rapport à l'investissement que représente le master et aux perspectives qu'il offre. Il ne suffira pas d'améliorer le cursus de formation pour éviter l'échec de la masterisation. Il faudra aussi prendre la décision de donner aux enseignants des salaires et des conditions de travail de cadres.

[63] Voir le site Educpros.fr

« *Moi, je trouve que ce n'est pas une bonne chose. Oui, bien sûr, c'est pas mal, le master, pour avoir des connaissances académiques, mais je suis convaincu que c'est trop pour le collège et le lycée. La licence serait suffisante. Après, c'est très compliqué pour les étudiants de faire toutes ces études. Ça ne vaut pas la peine pour devenir prof. C'est très intéressant pour les élèves les enseignants venus de milieux culturels différents mais, avec la masterisation, les enseignants viendront plutôt de la bourgeoisie. Je pense que ça augmentera la distance entre les profs et les élèves* » (Yoann, 24 ans, PLC2 de physique).

« *(Rire). Je suis contre, aucun avantage. C'est une réforme compliquée. Un grand problème, c'est que ce n'est pas juste socialement. Cette nouvelle maquette impose de faire énormément de choses, de concours, de mémoires, de stages. Un autre problème, c'est que, pour devenir prof, il faut pouvoir enseigner. Quand même, c'est important et, par rapport à ça, le système est déficient. La formation pour les étudiants est très importante, je pense »* (Chloé, 22 ans, étudiante en lettres modernes).

« *Moi, je suis plutôt contre cette réforme, par rapport aux discriminations qu'il y aura entre les étudiants qui pourront financer leurs études et les étudiants qui n'en auront pas la possibilité. Je pense que c'est un problème principal, quoi* » (Sophie, 37 ans, PLC2 de lettres modernes).

Ensuite, c'est la question des stages (évoquée par 6,3% de notre population), étant donné que le stage constitue un élément très important du volet professionnel de la formation. Du fait que le stage n'est pas obligatoire ni valorisé au sein du concours, il se crée un sentiment[64] de complète déconnexion entre le concours et le métier auquel les étudiants sont conduits sans aucune expérience professionnelle (« *Stage pas assez long* ». « *Cela me paraît difficile de tout faire en même temps (stage, concours, master)* ». « *Cela entraîne en apparence un approfondissement de la discipline* ». « *Mais ça limite en réalité la formation à des stages qui ne feront que*

[64] Selon le Rapport d'étape de Jean-Michel Jolion (2011), cette impression de déconnexion entre le concours et le métier est unanimement ressentie et déplorée par les étudiants qui se préparent au professorat des écoles (PE) ou au professorat des lycées et collèges (PLC).

gérer les besoins non couverts par le ministère »). Il va de soi que ce problème est évoqué par un nombre important de nos enquêtés :

« C'est dommage. Je pense que ce n'est pas très clair, cette réforme. Je pense que c'est dommage de faire travailler des cours, des stages, des mémoires, des concours en même temps, c'est difficile. Je ne sais pas vraiment si c'est une formation appropriée pour les profs, en fait » (Martine, 21 ans, étudiante en lettres modernes).

« *Je pense que c'est une grande erreur, cette réforme. D'abord, elle pousse à la vie active la plupart des profs. Ce n'est pas normal non plus pour les élèves et pour les parents de donner à leurs enfants un enseignement par des profs mal préparés. Je pense que c'est une mauvaise réforme* » (Claire, 24 ans, PLC2 de lettres classiques).

« Les inconvénients sont multiples. On va avoir des profs mal formés par rapport aux compétences disciplinaires. Je pense qu'il y aura des lacunes. Et je trouve très difficile en même temps de travailler sur le master, sur le mémoire écrit, sur le stage et sur le concours. Par conséquent, il y aura beaucoup de lacunes dans la formation. C'est très difficile de travailler tout cela en même temps. Après, c'est très discutable pour ce nouvel enseignant de travailler directement devant les élèves 18 h » (Frédéric, 28 ans, PLC2 de lettres modernes).

« Moi, globalement, je suis contre, parce que je ne crois pas que les choses vont changer par rapport à la formation, mais cela change dans le sens où les étudiants qui préparent le master seront obligés de passer les écrits, puis de faire un stage pratique accompagné, puis de continuer la recherche. Donc, pour moi, c'est difficile et ce sera au détriment de la formation des enseignants. Et, surtout, ce qui pose problème, c'est la suite. Les nouveaux enseignants sont mis directement dans la classe 18 h par semaine et ça, pour moi, c'est dangereux, puisqu'ils n'ont pas de formation pédagogique. Ils sont mis directement devant des élèves 18 h. Ce n'est pas bonne chose » (Benjamin, 25 ans, PLC2 de physique).

En effet, les stages constituaient pour les enseignants débutants une confirmation en ce qui concerne leur évolution personnelle et professionnelle. Ranjard fait notamment observer (1984 : 56) que, de stage en stage, les enseignants pouvaient

commencer à élaborer d'autres modes de relation à leurs élèves : « laisser leur personne s'infiltrer peu à peu dans le rôle et remplacer le personnage ». Il a été prouvé au cours de plusieurs recherches que cette expérience personnelle sur le terrain professionnel représente leur seule véritable formation « professionnelle ». Cependant, il semble que ce privilège des stages se trouve réduite avec les nouvelles décisions ministérielles.

Dès la première année d'application de la réforme, les nouveaux enseignants se plaignent déjà des symptômes, de la fatigue et de leur déception. Les témoignages[65] se multiplient. Plus particulièrement, en s'adressant aux recteurs et aux parents, le collectif des stagiaires d'Ile-de-France écrit :

« *Jeunes enseignants, nous sommes motivés par un métier que nous avons choisi, que nous aimons, et pour lequel nous souhaitons nous investir. Malheureusement, nous sommes dans des conditions telles que nous ne pouvons l'exercer correctement. Ces conditions ont entraîné chez l'ensemble d'entre nous une fatigue physique et morale qui compromet la préparation des cours et les interactions avec les élèves. En effet, nous commençons désormais notre année de stage à temps plein : 18 heures de cours réparties sur au moins trois niveaux, dont des classes à examen pour la majorité d'entre nous. La préparation d'une heure de cours est une exercice totalement nouveau pour nous, et demande un temps considérable de préparation (en moyenne 5 heures de préparation pour 1 h de cours)* ».

« *Nous rêvions d'enseigner. Nous voici réduits à vaguement bricoler…. Car comment faire autre chose de ses cours qu'un vague bricolage quand, pour toute formation, on vous a promis quelques jeudis, quelques séminaires, un saupoudrage hâtif qui ne remplacera jamais un vrai apprentissage du métier… Quand vous êtes censé abattre le même travail qu'un professeur chevronné, lorsque la préparation d'un cours vous demande trois fois plus de temps, lorsque la moindre copie vous demande une demi-heure de correction ; quand le tuteur*[66] *promis n'est qu'un fantôme, qui doit faire plus*

[65] Voir Café pédagogique (14-10-2010), « *Les stagiaires font « mission impossible* » ».
[66] Ce qui apparaît assez mauvais pour les débutants, étant donné que le conseiller tuteur est considéré par les recherches (voir Guibert, Lazuech et Rimbert, 2008 : 55) comme la première référence du professeur stagiaire pour ce qui est de leur formation professionnelle.

de cinquante kilomètres pour, le temps d'une heure, vous entr'apercevoir, comment espérer que le bon fonctionnement des classes perdure ? »

Par ailleurs, une étude réalisée par la Direction Générale des Ressources Humaines (DGRH)[67] du ministère de l'Éducation Nationale sur les premiers mois d'exercice des professeurs stagiaires 2010-2011 reconnaît « des difficultés » principalement centrées sur les stagiaires du second degré. En ce qui concerne le second degré, au-delà des formules diplomatiques, on relève les difficultés et la souffrance des stagiaires. Plus précisément, Jean-Louis Auduc note[68] : « Il ressort que ceux-ci commencent à connaître en octobre un état de fatigue. Il leur semble difficile de concilier dans l'urgence l'organisation de leurs classes (préparation des cours, gestion de la classe) et leur formation. Les stagiaires estiment manquer de méthodes et du recul nécessaire pour effectuer leur travail et l'apprentissage de leur futur métier. En ce qui concerne leurs relations avec le tuteur, certains stagiaires regrettent sa nomination tardive et les difficultés pour le rencontrer (*incompatibilité des emplois du temps*) ». Ainsi, Auduc souligne la situation dramatique des professeurs stagiaires dans le secondaire du fait des premières conséquences de la réforme, contrairement aux objectifs initiaux du ministère**.**

Les autres répondants de notre enquête (11% de nos stagiaires) qui défendent la réforme de la masterisation s'appuient sur un certain optimisme d'une revalorisation du métier et sur le besoin d'une réforme réelle des IUFM. Cependant, ils soutiennent la réforme à la condition que la formation soit correctement assurée, sous la responsabilité des principaux acteurs du système éducatif, et que la formation disciplinaire soit de qualité. « *Oui, je pense que ce serait mieux une masterisation avec un stage devant une classe* » (Coulima, 41 ans, PLC2 de lettres modernes). Mais d'autres font observer que le niveau de recrutement est inégal : « *en tant que prof de français, le niveau de recrutement est assez bas en ce qui concerne les compétences de langue ». « Pour la plupart, on a déjà un bac+5, mais il n'est pas reconnu ». « Je serais pour une masterisation raisonnée et réfléchie en commun »*[69].

[67] Jean-Louis Auduc (http://www.cafepedagogique.net/Lexpresso/Documents/men-stagiaires.pdf).
[68] *Ibid.*
[69] Réponses extraites du questionnaire.

« *Je ne sais pas s'il y a vraiment des avantages, mais un avantage pourrait être l'élévation du niveau des compétences des professeurs, et les inconvénients sont de savoir si c'est utile ou non…» (*Emmanuel, 25 ans, étudiant en STAPS).

De tous points de vue, il semble, d'après les réponses de nos enquêtés, que ces mêmes futurs enseignants ont conscience des enjeux politiques d'une telle réforme. Maxime, Kelik et Guillaume considèrent que les formations méritocratiques et les recrutements sélectifs supprimeront l'égalité des chances et conduiront à la précarisation du métier:

« Je pense que les IUFM sont les derniers bastions de la formation pédagogique, didactique, pratique, mais l'université offre des cours magistraux. Il s'agit de la modalité de la formation universitaire, de la formation des enseignants. Pour la masterisation, j'imagine que si la préparation des concours revient très cher à l'État, qui est une formation méritocratique, tout va disparaître au profit de la sous-validation du master, puis d'un recrutement par les établissements et non plus par un recrutement national. Et à mon sens, c'est mauvais » (Maxime, 24 ans, étudiant en STAPS).

« Je n'ai pas un avis très très précis, mais je pense que ça découle de la politique du gouvernement, déjà, de limiter tous les concours, de supprimer tous les concours. Je pense que le concours va dans le sens de l'égalité des candidats déjà, mais la suppression des concours supprime tout sens d'égalité des candidats déjà. Ensuite, faire le master, faire le concours, faire du concours un master, ça rend le concours prestigieux » (Kelik, 22 ans, étudiante en lettres modernes).

« *C'est complètement obscur, là. C'est un massacre, surtout pour les élèves. Le rectorat et les établissements seront obligés par économie de recruter les nouveaux enseignants directement par les CAPES, et de recruter des étudiants qui n'ont pas le CAPES, c'est-à-dire des profs contractuels, précaires. Il s'agit de la précarisation du métier et je vois que cette réforme est un échec pour l'Éducation nationale* » (Guillaume, 35 ans, PLC2 de lettres modernes).

Juliette se montre méfiante face à cette réforme et s'inquiète du statut du fonctionnaire enseignant :

« D'abord, je n'ai pas suivi les détails, après, j'ai été très méfiante à l'égard de cette réforme du gouvernement, donc, a priori, comme futur enseignant j'y suis hostile, parce que, notamment, le but est la suppression des concours et la suppression du statut de fonctionnaire. Donc, voilà, je suis contre » (Juliette, 23 ans, étudiante en lettres modernes).

Coulima et Lucie apprécient la formation reçue dans les IUFM et se déclarent préoccupés par l'avenir des institutions :

« *L'inconvénient, c'est de savoir si cette réforme sera réalisée au moment où les IUFM seront fermés. La formation et les échanges dans l'IUFM sont très importants. Et puis l'autre mauvais côté, c'est que les nouveaux recrutés seront directement dans la classe 18 h, alors que c'est un métier qui s'apprend petit à petit.*» (Coulima, 41 ans, PLC2 de lettres modernes).

« *Je suis contre le fait d'obliger les élèves à faire en même temps un stage, de donner le concours, tout ça pour des raisons économiques. Et aussi, ça va faire beaucoup de mal à l'IUFM. Après, je pense que ce sont des problèmes plus généraux en France* » (Lucie, 25 ans, PLC2 de lettres modernes).

Toutefois, Coulima et Rémi soulignent l'aspect positif de la formation qui, selon Rémi, placera la France en bonne position parmi les autres pays d'Europe :

« …Et le bon côté, c'est que cette formation permettra la concurrence entre les pays d'Europe, dans le cadre d'un système qui ne fonctionne pas trop mal » (Coulima, 41 ans, PLC2 de lettres modernes).

« *Justement, pour beaucoup de réformes, je suis pour, mais juste là j'ai toutes les raisons d'être contre. Par exemple, aller directement sans formation dans la classe 18 h, c'est un inconvénient. Et après, ce qui est discutable, c'est que cette réforme soit nécessaire pour le master des enseignants. Un avantage pourrait être l'élévation du*

cursus des enseignants au niveau LMD du cursus européen » (Rémi, 22 ans, PLC2 de physique).

3. Formation et construction de l'identité professionnelle

Pour Obin (2002 : 28), l'identité d'une profession, c'est à la fois « ce qui est identique », ce qui unit ses membres, et ce qui les différencie des autres. Il rassemble des idéaux professionnels issus du réel, comme les pratiques, les normes, une éthique, et des éléments imaginaires (une histoire mythifiée, une vision de l'avenir, etc.). Notamment, selon l'auteur, l'identité professionnelle des professeurs du second degré « est fortement marquée par un modèle universitaire qui lui procure, en dépit des bouleversements de structures et de méthodes, à la fois légitimité et stabilité ».

En particulier, la notion d'identité relie, selon les sociologues contemporains[70], l'individu et la société dans laquelle il agit (les agents du groupe qui le composent). Ce qui signifie que les sociologues n'étudient pas séparément l'un de l'autre l'individu et la société mais, au contraire en réaction dynamique, afin de comprendre la notion d'identité de l'individu. Ainsi, dans le nouveau contexte scolaire (massification scolaire, hétérogénéité), les jeunes enseignants traversent une crise d'identité en raison du niveau hétérogène des élèves dont la plupart des débutants ne sont pas toujours conscients, ainsi que de la transformation de la conception de l'école par les élèves qui la voient d'une manière plutôt utilitariste que culturelle. C'est pourquoi cette crise de l'identité professionnelle apparaît comme la résultante de ces changements structurels qui transforment profondément le métier d'enseignant.

Dubar (1991 : 113) définit aussi l'identité comme la dialectique entre l'individuel et le collectif, le subjectif et l'objectif, le biographique et le structurel, « divers processus de socialisation qui, conjointement, construisent les individus et définissent les institutions ».

Toutefois, selon la même logique, l'identité professionnelle ne pourrait être indépendante de l'environnement professionnel. Ce qui signifie que la socialisation professionnelle des enseignants débutants se construit en relation avec le contexte de travail. D'ailleurs, pour se construire, l'identité de l'individu doit être reconnue par

[70] Voir Guibert, Lazuech et Rimbert, 2008 : 105.

l'environnement social dans lequel elle s'encadre, c'est-à-dire qu'elle doit être validée par certaines normes et certaines valeurs sociales.

De plus, Guibert, Lazuech et Rimbert (2008 : 76) estiment qu'il est difficile de distinguer l'identité professionnelle de l'identité plus personnelle. En effet, les individus perçoivent le métier selon la manière dont ils se considèrent ou se vivent dans leur environnement professionnel. Ce qui signifie que la perception des jeunes enseignants n'est pas indépendante de la perception qu'ils ont d'eux-mêmes.

Il est évident que les nouveaux enseignants eux-mêmes privilégient une nouvelle identité professionnelle[71] qui est adaptée aux conditions de la société moderne. Ce qui signifie que le métier d'enseignant devient de plus en plus un métier, comme les autres professions, et qu'il perd de plus en plus le caractère intellectuel qui était précédemment réservé aux enseignants. Selon les chercheurs les caractéristiques de cette nouvelle identité professionnelle sont la rationalisation et la technicisation des savoirs, alors que la vocation devient un mythe, c'est-à-dire que les nouveaux enseignants sont des « *professionnels de l'apprentissage* » (Guibert, Lazuech et Rimbert, 2008 : 108).

En outre, la période de formation pourrait être une phase de crise[72] identitaire pour les futurs enseignants. Il s'agit toutefois d'une crise au sens de passage entre deux mondes, c'est-à-dire plutôt d'un changement radical de statut. Dans notre cas, il s'agit du passage du statut d'étudiant au statut de stagiaire enseignant. Et, inévitablement, ce changement s'accompagne d'une rupture institutionnelle (voir Blanchard-Laville et Nadot, 2000 : 98-99)[73]. Le temps de la formation constitue une « *étape mutative* », décisive pour la construction de l'identité professionnelle.

Notamment, Blanchard-Laville et Nadot (2000 : 78) décrivent psychanalytiquement la période entre le concours et *faire la classe* comme la rencontre de l'individu avec deux inconnues. Plus concrètement, la première inconnue est le concours qui amènera l'individu à une autre inconnue, *faire la classe.* La

[71] Voir Chapitre I pour la création des IUFM.

[72] *Krisis*> *Krinw* (grec ancien) = décider, « *processus de décision* ». La crise oblige les individus à redéfinir leur cadre et leurs repères afin de redonner un sens à leur expérience, et notamment de *survivre* dans la nouvelle institution (Blanchard-Laville et Nadot, 2000 : 101).

[73] En ce qui concerne la formation, Blanchard-Laville et Nadot (2000 : 170) mentionnent le cas d'une étudiante (Kathy), qui considère que les deux institutions qui assurent la formation, l'IUFM et l'université, constituent deux mondes différents. Le premier représente le monde étudiant qu'elle connaît et qu'elle va quitter, alors que le second représente le monde enseignant qu'elle va rejoindre. L'expérience vécue dans ces deux institutions est différente. Plus spécifiquement, dans le cas de Kathy, les auteurs relèvent l'idée de la *naissance* et de la *mort.* Kathy déclare elle-même : « Une fois que je serai vraiment sortie de ce monde-là (étudiante), je pourrai prétendre à l'autre, quoi (futur prof) ».

conjonction de ces deux inconnues crée un contexte dans lequel le futur enseignant se sent en danger, en pleine angoisse, mais qu'il devra surmonter par son dynamisme.

Par ailleurs, selon Périer, la relation entre l'accès au métier et la construction de l'identité professionnelle n'est jamais définitivement stabilisée. « La carrière des enseignants suit un certain nombre d'étapes, de paliers, en termes de positions et de dispositions, d'intérêts et d'expériences, qui vont s'accompagner d'une mise en cohérence ou, au contraire, d'une disjonction croissante entre le projet personnel et professionnel initial et son actualisation pratique » (Périer, 2004).

3.1. Les résultats de la recherche

3.1.1. Une formation insuffisante pour construire une identité professionnelle

Dans le cadre de notre enquête, près de la moitié des répondants (48,2%, voir tableau 3.1.) estiment que la formation universitaire ne les aide pas à construire une identité professionnelle.

Tableau 3.1. Construction de l'identité professionnelle durant la formation universitaire

Construction de l'identité professionnelle	N	%
Oui	84	49,4
Non	82	48,2
Total	170	100

Tableau 3.2. Les raisons pour lesquelles la formation universitaire n'aide pas à construire une identité professionnelle

Les raisons	**N**	**%**
La formation est éloignée de la réalité scolaire	38	65,5
La finalité de l'université n'est pas d'apporter une pratique des métiers	4	6,9
Le temps est mal employé durant la formation	16	7,6
Total	58	100

La principale raison invoquée par ceux qui ont répondu négativement (65,5% d'entre eux) est que la formation *« est très loin de ce qui va se passer »* (voir Tableau 3.2.). *« Il n'y a pas de liens entre l'université et la situation éducative dans les établissements scolaires ». « Elle reste très générale et donc pas vraiment précise ». « On n'est que des étudiants et pas des futurs profs ». « Il n'y a pas vraiment de passage de l'étudiant au prof ». « On apprend seulement quelques clés, et uniquement à l'IUFM, généralement ». « On la construit tout seul »*[74]. Il va de soi que les futurs enseignants se rendent compte qu'il s'agit d'une formation qui est très éloignée du terrain professionnel. Notamment, les stagiaires mesurent cette distance dès leur premier contact avec les élèves. Une telle formation académique n'est donc pas suffisante pour devenir enseignant :

« Par rapport aux savoirs académiques, oui, mais par rapport à la pédagogie ou à la didactique, ça ne va pas. C'est très important d'avoir des savoirs académiques, mais ce n'est pas suffisant pour devenir prof, quoi » (Yoann, 24 ans, PLC2 de physique).

La deuxième raison est évoquée par 27,6% de la population, qui pensent qu'il n'y a pas de construction d'identité professionnelle à l'université. Ils ont la conviction que la finalité de l'université est d'apporter un contenu théorique et non une pratique des métiers. Notamment la théorie et la culture. Cet avis est surtout partagé par ceux qui ont une vision plus académique que professionnelle de la formation

[74] Réponses extraites du questionnaire.

universitaire[75]. Tel est le cas des futurs enseignants en lettres (notamment de lettres classiques) comme Claire :

« Non, ce n'est pas son but. Pas vraiment professionnel, parce que c'est une formation notamment théorique. Ce n'est pas une formation professionnalisante, mais c'est une formation d'un bon niveau théorique, latin-grec, qu'on exerce comme métier » (Claire, 24 ans, PLC2 de lettres classiques).

La troisième raison évoquée par 6,9% des mêmes enquêtés est le fait que le temps est mal employé durant la formation et que la situation est trop vague. Par conséquent, « *on n'a pas le temps de réfléchir sur soi et sur son avenir* ». Il s'agit de ceux qui vivent l'expérience de l'université comme une période floue et stressante. Ils sont désorientés par les problèmes administratifs liés aux programmes universitaires, se sentent perdus dans le milieu universitaire et ne parviennent pas à s'adapter.

[75] Dubet (1994 : 512) distingue trois fonctions essentielles de tout système universitaire : *la fonction d'adaptation au marché des qualifications, la fonction de socialisation* et *la fonction de création intellectuelle critique*. Il précise notamment que la troisième fonction, celle de la dimension intellectuelle et critique des études, est plutôt valorisée par l'offre universitaire.
Par ailleurs, dans son étude sur le développement de l'identité professionnelle dans le contexte universitaire, Valérie Cohen Scali (2000 : 63) distingue trois représentations de soi des étudiants en ce qui concerne leur insertion. La première est celle des « *futurs travailleurs* », à travers laquelle les jeunes se représentent leur période d'insertion comme une phase marquée par l'accès à un nouveau statut, celui du professionnel, à savoir à un rôle assigné par l'entreprise employeur. La deuxième représentation est celle des *« futurs chercheurs d'emploi »*, par laquelle les étudiants voient la période d'insertion dans un rôle de chercheurs d'emploi, en adoptant différentes formes de représentations de soi (opportunisme ou recherche d'emploi davantage ciblée, comme la préparation de concours, sollicitations du réseau professionnel ou familial, consultation des journaux professionnels, contacts avec des entreprises précises). Et la troisième représentation est celle des « *jeunes indéterminés* » qui ne cherchent pas d'emploi dans l'immédiat et qui hésitent bien évidemment entre plusieurs situations possibles. Certains envisagent aussi de poursuivre leurs études.

3.1.2. Une formation suffisante pour construire une identité professionnelle

Tableau 3.3. Les raisons pour lesquelles la formation universitaire aide à construire une identité professionnelle

Les raisons	**N**	**%**
La formation didactique et pédagogique	25	52,1
Le soutien assuré par les formateurs	18	37,5
Les stages	5	10,4
Total	48	100

En revanche, les raisons évoquées par ceux qui ont répondu que la formation les aidait à construire leur identité professionnelle sont d'abord (pour 52,1% d'entre eux[76], voir tableau 3.3.) l'expertise offerte à l'université, la formation didactique et pédagogique. Ainsi, les futurs enseignants des trois disciplines évoquent les bénéfices qui résultent de leur formation universitaire, par exemple les futurs enseignants en EPS valorisent les connaissances communes qu'ils reçoivent à l'université afin d'acquérir une bonne culture générale : *« Oui, on a tous les mêmes connaissances sur les sports, l'éducation, la psychologie des enfants ». « Elle nous donne une culture générale commune ».* Ensuite, les futurs enseignants en lettres[77] apprécient la réflexion au cours de la formation et le développement de l'esprit critique : *« Elle est bénéfique pour notre réflexion, elle nous donne une façon de penser et une conception particulière de la discipline ». « Elle permet le développement de l'autonomie et du sens critique, quelle que soit la filière ».* Aussi, les futurs enseignants en sciences physiques[78] évoquent leur contact avec les laboratoires et les stages qui leur permettent de développer une idée claire de leur avenir professionnel : *« Beaucoup d'entreprises et de labos travaillent en collaboration avec la faculté de Paris IV et donc les élèves ont facilement accès à des stages pour avoir une idée de leur avenir professionnel ».* En particulier, la collaboration en sciences physiques avec les entreprises et les laboratoires constitue un paramètre essentiel de la formation professionnelle des jeunes enseignants :

[76] Ce taux concerne ceux qui ont répondu positivement à la question (51,8% de la population générale).
[77] Réponses extraites du questionnaire.
[78] Réponses extraites du questionnaire.

« Oui, ça m'aide considérablement à la construction de mon identité professionnelle. Il y a beaucoup d'entreprises et de labos qui travaillent en collaboration avec la faculté de Paris VI et donc les élèves ont facilement accès à des stages pour avoir une idée de leur avenir professionnel » (Anne, 22 ans, étudiante en physique-chimie).

La deuxième raison évoquée par 37,5% des répondants est le soutien assuré par les formateurs : *« Ils nous donnent des outils pour construire une identité professionnelle ». « Les formateurs sont présents pendant la formation universitaire, leur impact n'est pas négligeable ». « Les profs de faculté en lettres évoquent beaucoup de leur pratique dans le secondaire ». « Les étudiants en STAPS possèdent une identité professionnelle forte »*. D'ailleurs, selon Annie Feyfant (2010), il semble que les enseignants eux-mêmes accordent beaucoup d'importance à la coopération entre collègues. Ils pratiquent notamment l'autoévaluation, travaillent en réseau avec d'autres collègues et acceptent une autorité externe tout en ayant le sentiment d'une identité professionnelle forte.

La troisième raison (évoquée par 10,4% de nos enquêtés) concerne la contribution des stages au développement graduel d'une identité professionnelle.

Tableau 3.4. La question de la construction de l'identité professionnelle selon la discipline des futurs enseignants.

Discipline	Je suis satisfait(e) de la formation universitaire en ce qui concerne la construction de l'identité professionnelle		Je ne suis pas satisfait(e)		NSP		**Total**	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Lettres	28	41,8	37	55,2	2	3	67	100
EPS	24	77,4	7	22,6	0	0	31	100
Sciences physiques	32	44,4	38	52,8	2	2,8	72	100
Total	**84**	**49,4**	**82**	**48,2**	**4**	**2,4**	**170**	**100**

En corrélation avec les trois disciplines[79] (voir Tableau 3.4.), on observe que la plupart des futurs enseignants d'EPS (77,4% de leur population) sont satisfaits de leur formation universitaire en ce qui concerne la construction de leur identité professionnelle, contrairement aux futurs enseignants des deux autres disciplines (sciences physiques : 44,4%, lettres : 41,8%). En fait, au cours des entretiens, la plupart des étudiants de STAPS et des stagiaires d'EPS ont mentionné une certaine solidarité avec leurs formateurs[80] (notamment à Paris V). *« Oui, parce qu'il y a à la fac de Sports, de STAPS, un esprit de solidarité entre nous. À mon avis, ici, à Paris V, il y a une atmosphère particulière entre nous »* (Emmanuel, 25 ans, étudiant en STAPS). Notamment, un climat d'intimité s'instaure entre eux durant la formation universitaire, non seulement dans l'enseignement mais aussi dans leurs échanges quotidiens : *« Oui, pas forcément au niveau de l'enseignement, mais par rapport aux discussions, aux débats avec les enseignants, les formateurs, ça nous aide à construire une identité professionnelle très forte »* (Fabien, 24 ans, étudiant en STAPS). Les futurs enseignants en EPS apprécient unanimement la formation universitaire, et surtout à l'IUFM, en ce qui concerne la construction de leur identité professionnelle : *« Ma formation universitaire m'a permis d'avoir un échantillon de points de vue professionnels assez diversifiés qui me permet de construire ma propre identité »* (Jean, 25 ans, PLC2 d'EPS).

Par ailleurs, on sait que les candidats en EPS reçoivent à l'université, en STAPS, une formation plus complète sur le plan professionnel que dans les autres universités. Les étudiants ont notamment la possibilité d'effectuer beaucoup de stages en primaire, en collège ou en lycée. Ce qui signifie qu'ils sont bien préparés à enseigner. Il est évident que les étudiants se socialisent au cours de ces stages avec le domaine d'enseignement et que, par conséquent, cette expérience contribue à la construction de leur identité professionnelle. D'après la recherche de Guibert, Lazuech et Rimbert (2008 : 186), on peut observer que les candidats en EPS découvrent avec surprise dans les modules pluridisciplinaires à l'IUFM que les autres candidats au professorat n'ont pas d'expérience professionnelle et qu'ils se trouvent pédagogiquement démunis. C'est pourquoi la formation reçue en STAPS puis à

[79] Les écarts sont statistiquement significatifs : x2 :12,1, df : 4, p : 0,02 ($p<.05$).

[80] En ce qui concerne le statut du formateur d'IUFM, on peut en relever trois différents statuts (Guibert, Lazuech et Rimbert, 2008 : 41) : le premier statut est celui des universitaires (maîtres de conférences) en poste à l'IUFM, le deuxième concerne les professeurs du secondaire détachés à plein temps à l'IUFM et le troisième correspond à celui des formateurs associés, qui travaillent à un tiers de leur service hebdomadaire (par exemple 6 heures pour les certifiés ou 5 heures pour les agrégés).

l'IUFM contribue fortement au développement d'une dynamique professionnelle des débutants enseignants en EPS, qui débutent dans le métier avec plus d'avantages que ceux des autres disciplines.

Une autre observation concerne la corrélation entre les étudiants et les stagiaires par rapport à cette question[81] (voir Tableau 3.5.). On observe notamment que les étudiants ont une vision plus positive (53,8%) que les stagiaires (47,5%) de la construction de l'identité professionnelle par la formation universitaire. Une explication logique pourrait être le fait que les étudiants n'ont pas une image complète de la formation universitaire. Leur formation va de la faculté à la première année d'IUFM et ils n'ont pas encore l'expérience de la deuxième année d'IUFM, qui leur permettrait de mieux évaluer le système. Par ailleurs, les stagiaires de deuxième année d'IUFM sont plus proches de la réalité du métier du fait des stages et ils ont donc une image plus complète de la formation offerte par l'IUFM.

Tableau 3.5. La question de la construction professionnelle selon le statut des futurs enseignants.

Discipline	Je suis satisfait(e) de la formation universitaire en ce qui concerne la construction de l'identité professionnelle		Je ne suis pas satisfait(e)		NSP		**Total**	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Étudiants	28	53,8	24	46,2	0	0	52	100
Stagiaires	56	47,5	58	49,2	4	3,4	118	100
Total	**84**	**49,4**	**82**	**48,2**	**4**	**2,4**	**170**	**100**

Nous avons observé également au cours des entretiens que les futurs enseignants apprécient beaucoup la deuxième année à l'IUFM, et notamment les stages :

« *Lors de la préparation du concours jusqu'à maintenant, non. C'est long à construire une identité professionnelle. On avait un petit stage facultatif deux demi-journées, c'est-à-dire 4 heures pour toute l'année, dans un établissement scolaire. Par*

[81] Il n'y a cependant pas d'écarts significatifs : x2 : 2,1, df : 2, p : 0,3 (p>.05).

contre, la deuxième année un stage de 8 heures, ça c'est important. C'est vraiment bien pour le métier. Mais la première année, on est très mal préparés » (Frédéric, 28 ans, PLC2 de lettres modernes).

Toutefois, d'autres (voir Adrien 24 ans, PLC2 de physique) préféreraient une pédagogie plus concrète *: « Moi, je trouve qu'on nous apprend beaucoup de trucs, pour devenir de bons pédagogues, mais on ne nous explique jamais les bases de la pédagogie. Voilà, on ne nous dit jamais comment faire un cours. Jamais comment faire un contrôle. Comment faire ça, mais pour les trucs pédagogiques, on nous embête beaucoup ».* Les techniques et les conseils remplacent la pédagogie dans la formation, mais sont quelquefois souhaités par les mêmes enseignants.

*« Oui, parce que l'IUFM est professionnel. Ils nous parlent de choses très concrètes. Ils nous donnent des conseils, pas vraiment par rapport à la pédagogie, mais plutôt des trucs, plutôt des conseils pratiques pédagogiques » (*Marianne, 25 ans, PLC2 de lettres modernes).

3.2. *« Je me sens surtout prof, un prof en devenir»*[82] *:* la question de la double identité des professeurs débutants (pour les stagiaires)

Il a été constaté (voir Guibert, Lazuech et Rimbert, 2008 : 58) que la formation n'était pas homogène pour les stagiaires, étant donné qu'ils doivent suivre en même temps leurs cours à l'IUFM et réaliser leur pratique professionnelle dans la classe.

Il s'agit plutôt d'une expérience « dialectique » enseigner/apprendre (« pratiques et manières de faire » et « retour sur cette pratique » en tant que réflexion et justifications des choix et des procédures engagées) en tant que « dimension mise à l'épreuve par le statut même du professeur stagiaire » qui complique beaucoup plus l'entrée dans le métier (Jellab, 2006). Selon Jellab, les stagiaires vivent dans une situation d'incertitude en ce qui concerne les savoirs disciplinaires et le contrôle de la relation pédagogique selon les classes, dans lesquelles certains élèves seraient cyclothymiques. Le passage de l'expérience universitaire à la pratique réelle est donc une expérience d'une « transformation de soi » et des « savoirs ». Par conséquent, ce

[82] Selon l'expression employée par Yoann (24 ans, PLC2 de physique).

« passage » ne contribue pas seulement à la « socialisation » du jeune enseignant dans l'institution scolaire, mais aussi à l'« apprentissage », à la « mise en forme » et à la « mise en œuvre de savoirs », à la « transformation d'un regard » : « *de l'élève ou l'étudiant que l'on a été à celui de professeur partiellement en apprentissage* » (voir Jellab, 2006 : 133). Notamment, Guibert, Lazuech et Rimbert (2008 : 58) considèrent cette expérience de la deuxième année comme « triple », étant donné que le débutant doit exercer trois rôles en une même année : celui de professeur devant les élèves, celui de stagiaire accompagné par le conseiller pédagogique et celui d'étudiant assistant de cours à l'IUFM.

De plus, il s'agit d'un *passage* entre deux statuts différents, celui d'étudiant et celui de stagiaire. En effet, dans son analyse ethno-méthodologique, *Le métier d'étudiant* (1993 : 165), Coulon affirme qu'un travail d'initiation, à savoir une affiliation, est nécessaire pour apprendre à devenir professeur. Ce qui signifie que l'individu doit s'adapter aux codes du contexte professionnel, apprendre à utiliser ses institutions, ainsi qu'à assimiler ses routines afin de construire une nouvelle identité. Coulon distingue deux types d'affiliation[83] : *l'affiliation institutionnelle*[84] (c'est ce que Dubet appellerait « *intégration sociale »)* et *l'affiliation intellectuelle*[85]. Toutefois, l'expérience de ce *passage* vers la construction d'une nouvelle identité se révèle complexe et elle varie selon chaque individu.

Par ailleurs, les débutants dans le métier doivent progressivement s'adapter à leur nouvelle identité. Cette adaptation ne s'effectue pas en un jour. Toutefois, l'individu qui quitte le contexte universitaire doit affronter un nouveau contexte et résoudre les nombreux problèmes dans la classe. L'individu éprouve directement le changement, et prend conscience de la distance entre le *soi réel* et le *soi idéal*. Ainsi, il est pressé de redéfinir ses objectifs et de trouver des mécanismes d'adaptation. Ce processus n'est pas facile, parce que l'individu se trouve directement placé dans cette période transitoire et observe des transformations importantes des représentations de soi jusqu'à ce qu'il développe sa propre identité et son indépendance. Selon Cohen-

[83] Coulon distingue deux types d`affiliation : l'affiliation institutionnelle et l'affiliation intellectuelle. L'« affiliation caractérise donc un membre, quelqu'un qui partage le langage commun du groupe avec lequel il veut vivre, parce que les perspectives des individus sont réciproques et qu'ils partagent la même interprétation moyenne raisonnable des événements qui les entourent. Un étudiant est devenu compétent lorsqu`il sait identifier les codes implicites du travail intellectuel » (Coulon, 1993 : 168).

[84] Le fait de connaître les ethno-méthodes locales permet tout d'abord de comprendre le travail des règles (Coulon, 1993 : 167).

[85] Un individu est devenu compétent lorsqu'il sait identifier les codes implicites du travail intellectuel (Coulon, 1993 : 168).

Scali, (2000 : 59-62), l'individu peut réguler les modifications de soi s'il se fixe de nouveaux buts clairement définis. Plus particulièrement, le processus de transition comprend trois phases : *l'élaboration de buts personnels, la planification et la construction de stratégies* en vue de trouver des moyens d'atteindre les buts dans un contexte transitoire et *l'évaluation des résultats des conduites*. Une absence de buts personnels pendant les périodes de transition et une inadéquation entre les buts posés et les opportunités offertes pourraient cependant conduire à une dévalorisation personnelle et à une dépression.

Lors des entretiens, nous avons demandé aux stagiaires de nous préciser comment ils vivaient l'expérience de la formation. Plus particulièrement, comment ils concevaient cette « double expérience » de professeur et d'apprenant durant la période de stage. Il faut noter que, dans l'enquête réalisée par Guibert, Lazuech et Rimbert (2008 : 110), 62% des stagiaires ont répondu qu'ils se sentaient à la fois étudiants et professeurs. Selon les chercheurs, la construction identitaire et la socialisation professionnelle[86] des enseignants débutants commencent dans l'établissement scolaire à partir de la première affectation dans laquelle s'inscrivent certaines pratiques professionnelles, telles que la participation à des projets éducatifs et pédagogiques, le travail administratif, la participation à la vie syndicale, etc.

La majorité des nos interviewés soutiennent qu'ils sont bien évidemment encore apprenants, étant donné qu'ils se trouvent en phase de formation de deuxième année à l'IUFM, mais ils se sentent plutôt professeurs du fait qu'ils se trouvent sur le terrain, dans la classe, devant des élèves. En effet, la situation réelle d'enseignement donne l'impression d'être professeur (*« Quelquefois, j'ai l'impression que je suis étudiante parce que je suis accompagnée de mon tuteur, mais principalement je suis prof devant les élèves »*, Hélène, 24 ans, PLC2 de lettres classiques). Ce qui signifie que le terrain institutionnel de la classe place directement les individus dans certains rôles. Ainsi, la place du stagiaire devant les élèves lui confère une certaine professionnalité et son rôle le différencie de ses élèves. D'ailleurs, en ce qui concerne les jeunes enseignants, ce sont aussi les élèves qui viennent rappeler les rôles déterminés dans la classe : *« Au début de l'année, j'allais à l'IUFM le lundi dans une situation d'élève mais après, je me suis trouvée dans la classe devant 28 personnes*

[86] « Il n'y a de socialisation professionnelle que dans l'échange. Ce sont dans des relations professionnelles vécues que se transmet l'essentiel d'une « praxis » professionnelle » (voir Guibert, Lazuech et Rimbert, 2008 : 115).

qui me considéraient comme un adulte, qui me voyaient comme un prof » (Chloé, 25 ans, PLC2 de lettres modernes). Malgré son jeune âge, les élèves de Chloé l'ont immédiatement considérée comme une adulte. Ainsi, les professeurs et les élèves sont amenés à accepter leurs différents rôles.

De même, l'IUFM rappelle aux futurs enseignants qu'ils sont encore stagiaires, qu'ils doivent suivre des cours et échanger avec les formateurs.

« Donc, c'est plutôt sur le terrain, c'est toujours comme prof, on enseigne des choses, mais, en même temps à l'IUFM, notamment, nous sommes devant des formateurs et nous échangeons des choses » (Coulima, 41 ans, PLC2 de lettres modernes).

« Plutôt comme prof, parce que c'est très difficile de se placer vis-à-vis des élèves. Je suis aussi un élève par rapport aux formateurs, mais majoritairement je me place comme prof. De toute façon, j'ai toujours des choses à apprendre, à découvrir, mais en même temps je me sens plutôt prof » (Frédéric, 28 ans, PLC2 de lettres modernes).

Ainsi, les deux environnements, à savoir l'IUFM et la classe au sein d'un établissement scolaire, déterminent pour les individus deux rôles opposés. Cependant, l'éloignement graduel de l'institution universitaire conduit naturellement les stagiaires vers leur environnement professionnel *(« Plutôt comme prof, on a déjà la responsabilité d'une classe. Ensuite, la formation, c'est une fois par semaine, je me trouve plus de temps dans la classe »,* Sophie, 37 ans, PLC2 de lettres modernes. *« Prof de plus en plus. Au début, j'avais besoin de l'IUFM mais, en cours, ça va mieux »*, Marianne, 25 ans, PLC2 de lettres modernes).

D'une manière plus pragmatique, on pourrait dire que nos enquêtés se sentent plutôt professeurs du fait qu'ils sont rémunérés pour les cours dispensés. Ils exercent déjà un métier, comme l'indique clairement Amélie : *« Cette année, plutôt comme enseignante, parce que je travaille au lycée. Je fais un métier pour être payée, donc je suis professeure, pas élève. Alors, j'écoute toujours des conseils, des consignes pour la formation mais, avant tout, je suis enseignante, je suis prof, je fais des cours, voilà* » (Amélie, 26 ans, PLC2 de physique).

Cependant, d'autres stagiaires n'ont pas l'impression d'être totalement enseignants, mais plutôt d'être en train de le devenir. Ils se trouvent donc dans une période de transition qui les amènera progressivement au statut de professeur.

« Plutôt comme élève, parce que je me pose beaucoup beaucoup de questions comme élève et, chaque fois, à la fin du cours, je me pose des questions sur tout ce que j'ai fait. J'ai encore du mal à me considérer comme prof » (Clémence, 22 ans, PLC2 de lettres classiques).

« Plutôt comme élève, parce que, comme stagiaire, le but est comment devenir un prof. Plus cela que prof » (Adrien, 24 ans, PLC2 de physique).

En effet, durant la formation des futurs enseignants, la difficulté se focalise sur cette période de transition entre le concours et l'exercice du métier. C'est une période transitoire entre les deux situations, celle d'étudiant et celle d'enseignant, durant laquelle l'individu vit une expérience difficile, en pleine confusion. Il est intéressant d'observer comment une étudiante décrit cette expérience, d'après Blanchard-Laville et Nadot (2000 : 173) : « *Je suis très satisfaite en tant qu'étudiante qui prépare le concours et très satisfaite en tant que future prof quand que je suis dans une conférence ou en cours de didactique, mais quand je suis entre les deux je ne suis pas bien du tout. C'est difficile de trouver un équilibre entre les deux… C'est tout le problème de la formation aussi* ».

3.3. Transition - L'entrée dans le métier[87]

L'individu vit généralement l'expérience de la transition dans la douleur. Notamment, en ce qui concerne la transition d'une réalité à l'autre, Berger et Luckmann (2003 :34) indiquent qu'elle est vécue comme un choc: « ….je suis conscient du monde en tant qu'ensemble de réalités multiples. Dans la mesure où je me déplace d'une réalité à l'autre, je ressens la transition comme une forme de choc. Ce choc doit être compris comme le résultat du changement d'attention que la transition implique. Se réveiller d'un rêve illustre parfaitement ce changement». Ce qui révèle que le passage d'une situation à l'autre a des conséquences sur la construction de l'identité de soi. Et plus encore en ce qui concerne le passage d'une

[87] Cette question sera analysée de point de vue des stagiaires (118 stagiaires), vu que ces derniers ont déjà vécu l'expérience de l'entrée dans l'enseignement.

situation d'apprenant à une situation d'exercice d'un métier, comme la situation d'enseignant-stagiaire.

Le stagiaire vit l'expérience du changement, à l'entrée dans le métier. Tout changement est décrit par Dubar (2000 : 166) comme « générateur de petites crises identitaires ». Il requiert un travail « sur soi ». Il est impératif d'« être soi-même », de « se réaliser », de « construire son identité personnelle » dans son nouveau domaine professionnel, et donc son identité professionnelle. L'individu doit modifier « certaines habitudes » et perturber des « routines antérieures ». « Il faut parfois à nouveau apprendre à repartir à zéro ».

Comme le note également Jellab (2006 : 40), ces remaniements identitaires des stagiaires quand ils sont confrontés au « travail réel » sont principalement liés aux épreuves des différents concours qui privilégient plutôt les savoirs universitaires aux dépens des savoirs pédagogiques. C'est pourquoi les stagiaires ont le sentiment d'un « décalage » entre les « exigences intellectuelles » du recrutement et les « exigences pédagogiques » de l'enseignement en classe.

Si cette période de crise identitaire est éprouvante et extrêmement douloureuse pour le stagiaire, elle est toutefois absolument nécessaire pour « sortir de cette crise » et construire sa nouvelle identité dans le nouvel environnement. Dubar (2000 : 171) définit cette « sortie de crise » comme le fait de « devenir un autre », de changer d'identité. Ce passage peut s'avérer difficile, du fait que l'individu abandonne son ancienne identité (« *rupture* »), risque une « chute », une « dépression », voire un « suicide ». Cependant, cette expérience vitale conduira à une nouvelle « transformation de soi » radicale. Et cette reconstruction de soi est essentielle, étant donné que l'individu doit gérer subjectivement de nouvelles relations avec des personnes inconnues, à savoir les élèves, les collègues, les chefs d'établissement et les autres acteurs de l'institution, les parents, etc. Toutefois, ce processus renvoie à la spécificité du métier d'enseignant qui est caractérisé par l'existence d'une pluralité de contextes d'exercices[160] à laquelle correspondraient toute une diversité d'épreuves subjectives et, par conséquent, plusieurs crises identitaires.

Il va de soi que la première année d'exercice du métier d'enseignant est très importante pour les jeunes enseignants en raison du passage abrupt du statut d'étudiant au statut de stagiaire en charge d'une classe. Dans la plupart des cas, l'entrée dans le métier n'est pas soutenue institutionnellement du fait de l'absence de tuteurs. De ce fait, le débutant est contraint de s'adapter presque tout seul. Cependant,

il est affirmé (voir Duru-Bellat et Van Zanten, 1999 : 157) que les premières années dans la classe fonctionnent comme des expériences précieuses pour les jeunes enseignants étant donné qu'ils sont plus proches de l'âge de leur public scolaire et n'ont pas de lourdes responsabilités familiales.

Pour reprendre la formule de Dupont et Ossandon (1994 : 41), les individus sont déjà passés du cadre sécurisant « famille-lycée » au cadre élargi « autonomie-valeurs universitaires »[161], et ils passent à présent au cadre « inconnu-situations actuelles de l'école incertaines ». Ce qui signifie que les futurs enseignants se retrouvent de plus en plus seuls.

En outre, Dubet (voir 2002 : 130) perçoit le travail enseignant comme une série d'épreuves à surmonter. Notamment, l'entrée dans la pratique du métier pourrait être pour les jeunes enseignants une expérience très éprouvante, étant donné qu'ils sont dominés par *le choc d'une représentation idéale* du métier devant des conditions de travail difficiles qui rendent le métier « *impossible à pratiquer* ».

Du point de vue interactionniste, on peut parler d'une socialisation professionnelle efficace au moment où la compréhension subjective de l'enseignant débutant (qui se construit dans l'espace des interactions avec les élèves, les collègues, l'organisation, au niveau quotidien) se trouve en relation avec la réalité objective constituée par le système scolaire, à savoir l'institution, les réformes ministérielles, les nouveaux publics des élèves (voir Felouzis, 1997 : 157).

3.3.1. Un choc d'entrée différent suivant les disciplines

En ce qui concerne les résultats (quantitatifs et qualitatifs) de notre enquête, près de la moitié des stagiaires (47,5%) ont reconnu avoir éprouvé un choc à leur entrée dans le métier. Il en va certes différemment pour les trois disciplines (voir Tableau 3.6.).

Selon nos résultats, la majorité des stagiaires en EPS (91,7%) déclarent qu'ils n'ont pas subi de choc devant les élèves durant leurs premiers cours, alors que la moitié des stagiaires de lettres et de sciences physiques ont éprouvé au départ des difficultés à s'adapter à la classe (lettres : 55,8%, sciences physiques : 48,1%)[88].

[88] On observe des écarts statistiquement significatifs : x2 :8,8, df : 2, p : 0,01 (p<.05).

« Oui, déjà, j'ai eu un choc, parce que j'avais du mal à m'adapter face à un public que je ne connaissais pas. Il y a un choc bien sûr devant un groupe, le groupe des ados, il y a un choc, parce que moi je n'étais pas préparé au métier de prof » (Frédéric, 28 ans, PLC2 de lettres modernes).

« Oui, un choc très, très fort. J'ai vécu le premier mois vraiment difficilement. C'était aussi les grèves, la hiérarchie, tout ça. Après, la solidarité des collègues m'a rassurée » (Lucie, 25 ans, PLC2 de lettres modernes).

Tableau 3.6. Choc à l'entrée dans le métier selon la discipline des stagiaires.

Discipline	Oui, j'ai ressenti un choc		Non, je n'ai pas ressenti de choc		**Total**	
	N	%	N	%	N	%
Lettres	29	55,8	23	44,2	52	100
EPS	1	8,3	11	91,7	12	100
Sciences physiques	26	48,1	28	51,9	54	100
Total	**56**	**47,5**	**62**	**52,5**	**118**	**100**

Toutefois, Guibert, Lazuech et Rimbert (2008 : 47-48) attribue davantage le stress des enseignants débutants dans l'entrée du métier à leur inquiétude de construire une bonne relation avec les élèves. Il ressort des mémoires des stagiaires que la préoccupation principale des débutants est la relation instaurée avec les élèves. Mais, de manière générale, il semble qu'un bon établissement puisse jouer un rôle essentiel dans une socialisation « *douce* » des jeunes enseignants**.**

3.3.2. Un «choc agréable»

Il est unanimement reconnu (Jellab, 2006 :122) que la première heure de cours est « capitale pour l'année de stage ». Il s'agit de la situation dans laquelle le stagiaire doit acquérir « la capacité à maîtriser les comportements des élèves » et c'est pourquoi ce processus est stressant. En décrivant leurs impressions personnelles

durant les premières heures en établissement face aux élèves, nos enquêtés emploient dans le questionnaire les expressions « *le plaisir et l'appréhension », « grand bonheur », « beaucoup de liberté », « contente et rassurée », « satisfaite et heureuse », « agréable », « excitation », « à l'aise, ça me faisait plaisir, cool ».* Il s'agit donc de sentiments positifs.

Pour d'autres, l'expérience professionnelle antérieure les a beaucoup aidés à s'adapter, à se sentir à l'aise, « *angoisse, mais j'étais un peu préparé ». « J'avais une expérience professionnelle de l'éducation ». « Ça s'est passé super bien, j'avais de l'expérience professionnelle ». « Du déjà vu, en mieux, les élèves sont comme moi quand j'étais lycéen ».*

« En fait, j'avais beaucoup d'expérience avec des ados, donc c'était ce à quoi je m'attendais. Certes, je n'attendais pas des choses vraiment particulières au collège-lycée » (Alexis, 28 ans, PLC2 de lettres modernes).

Pour d'autres encore, la première expérience était agréable, accompagnée du sentiment de la découverte de l'élève, de l'individu.

En revanche, d'autres, qui se sentaient seulement au début mal à l'aise, mais tout de suite, cela s'est bien établit : « *cinq minutes de quasi-panique, puis, très vite, un réel plaisir ». « Une certaine angoisse qui s'est très vite dissipée à la vue des élèves ». « Stress et plaisir ensemble ».*

« Non, la première fois c'était génial, parce que je suis arrivé complètement stressé et angoissé, mais en 5 minutes avec les élèves c'est passé. J'ai de très bonnes relations avec les élèves » (Yoann, 24 ans, PLC2 de physique).

Selon Guibert, Lazuech et Rimbert (2008 : 207) ce « choc » initial diminue progressivement au fur et à mesure qu'un travail sur soi est réalisé. Ces mêmes auteurs soutiennent que ce travail sur soi est accompagné de souffrances personnelles pour les nouveaux enseignants, mais qu'il les récompense par la construction d'une identité professionnelle. Ces mêmes chercheurs soulignent que ce travail ne s'est pas fait tout seul mais qu'à l'école, les individus partagent tous ensemble des expériences et des caractéristiques communes en vue du partage d'une forme identitaire.

3.3.3. Un «choc désagréable»

D'autres sentiments suivent, plutôt négatifs : la solitude face à une situation qui est inconnue, « *perdu* », « *impuissance* », « *comment je vais faire ?* », « *inquiétude* ».

Les autres sentiments décrits concernent l'état psychologique d'angoisse des stagiaires durant ces premières heures, « *des battements accélérés* », « *c'est très dur* », « *difficile* », « *du stress* ». D'après Guibert, Lazuech et Rimbert (2008 : 74)[89], le « choc » des premières heures accompagne les enseignants tout au long de leur carrière la première fois qu'ils entrent dans une nouvelle classe d'élèves.

Cette angoisse du professeur est aussi considérée par Ranjard (1984 : 48) comme spécifique du métier d'enseignant : « C'est l'angoisse que suscite normalement le fait d'être le seul adulte face à un groupe de jeunes, égaux entre eux, et dont on ne fait pas partie. Quiconque n'a jamais été enseignant doit pouvoir sentir intuitivement la réalité de cette angoisse : il suffit de s'imaginer entrant soi-même dans une classe, se dirigeant vers le bureau, observé par trente jeunes visages dont on va devoir retenir l'attention une heure durant. Je suppose que si vous imaginez cela, vous sentirez qu'il est normal, seul devant tous, d'être angoissé. Dans cette situation, seul devant le groupe, la force est objectivement du côté du groupe et la faiblesse du côté de l'adulte seul ». « Objectivement » signifie ici qu'en cas de conflit ouvert, l'adulte est inéluctablement vaincu (la violence du groupe) ».

Le même auteur (1984 : 50) précise que la plupart des enseignants reconnaissent avoir éprouvé de l'angoisse les premières fois qu'ils sont entrés dans une classe. Ranjard note que cette angoisse devant le groupe d'élèves, généralement ressentie les premières fois, peut disparaître avec l'habitude. L'enseignant peut acquérir progressivement de l'assurance du fait de ses réussites quotidiennes dans la classe et il construit finalement une confiance sur soi.

De plus, l'enquête du Centre d'études sociologiques des FUSL mentionne cette douloureuse entrée dans le métier en soulignant les difficultés des stagiaires à s'adapter à la réalité de l'institution scolaire et de la classe (2012 : 61): « On déplore

[89] Les auteurs mentionnés relèvent différentes motifs de « choc », comme une classe agitée, un « choc » socioculturel entre les enseignants et les élèves, un manque de formation sur l'adolescence ou sur les techniques pédagogiques, une préparation du cours insuffisante ou une maîtrise de la discipline inadéquate.

aussi l'individualisme du milieu enseignant et, plus encore, le fatalisme, la normalité du sentiment d'incompétence : ¨*C'est normal, on est tous passés par là* ¨, sous-entendu ¨*j'ai ramé, tu peux ramer aussi !* ¨. L'entrée dans le métier, c'est le choc de la découverte d'une double réalité éprouvante : la réalité de l'institution scolaire et celle du groupe-classe. La confrontation au regard des élèves marque l'entrée dans le métier. La première impression donnée au groupe, la première image de ¨prof¨ est cruciale, et quasi indélébile. Tout semble se construire autour de la première fois : le premier regard des élèves forge la réputation. L'autorité se justifie. Il faut avoir l'air de gérer sa matière, d'être certain de ce que l'on avance. Être en capacité de pouvoir justifier l'intérêt du cours auprès des élèves. Dans l'après-coup du choc, l'enseignant se découvre responsable de son image. Pour parler de l'effet classe, la métaphore de la scène de théâtre est utilisée : ¨*On a beau répéter devant son miroir, ce n'est jamais pareil que devant la salle complète* ¨».

D'autres stagiaires de notre enquête ont eu du mal à s'adapter à leur rôle du professeur : « *C'était dur de se retrouver en face de trente élèves », « On est mal à l'aise de se retrouver à la place du prof, et non de l'élève ». « C'est étrange de passer de l'autre côté de la barrière », « un sentiment d'étrangeté », « être devant les trente élèves était très déstabilisant ». « J'avais du mal à me dire que j'étais passée de l'autre côté, et que c'était à moi de stimuler et d'animer la classe ».* Ce qui signifie que les jeunes enseignants ne sont pas totalement préparés à assumer leur rôle, étant donné qu'ils ne se sont pas encore créé une identité professionnelle cristallisée[90]. On pourrait dire que leurs élèves, intégrés à leur rôle d'élève, rappellent aux jeunes enseignants qu'ils ont les uns et les autres des rôles opposés. Ce qui pourrait d'une certaine manière instaurer une certaine distance entre enseignants et élèves**.** C'est pourquoi le jeune enseignant éprouve un choc initial. Par ailleurs, les débuts dans le métier d'enseignant semblent être durs (*« J'ai surtout été impressionné par la charge de travail », « quantité de travail et stress ». « On se sent vite débordés »*).

Les enseignants qui débutent vivent en effet une expérience d'échec par rapport à leur vision initiale de rester jeunes devant les élèves, car ils sont vraiment jeunes. Cependant, ce sont les élèves eux-mêmes qui amènent les débutants à leur rôle

[90] Selon Cordié (1998 : 159), beaucoup d'enseignants se plaignent de ne pas avoir été préparés à exercer le rôle d'enseignant pour affronter des élèves au comportement difficile. C'est la raison pour laquelle elle-même proposerait une formation initiale pour les futurs enseignants plus adaptée à la psychologie des adolescents afin de mieux connaître les causes possibles de certains comportements pathologiques. Ce serait d'ailleurs, d'une certaine manière, ne pas se sentir totalement impliqués dans les réactions de leurs élèves.

déterminé d'adulte professeur, ce qui « *choque* » d'une certaine manière les débutants. Plus particulièrement, Guibert, Lazuech et Rimbert (2008 : 55) soulignent : « Les jeunes enseignants arrivent dans leurs classes avec l'idée qu'ayant quitté depuis peu le système scolaire ils sont aptes à comprendre leurs élèves. Ils vont parfois même jusqu'à nier leur statut de professeur en voulant instaurer des relations de complicité. Très vite, les élèves leur rappellent leur rôle et leur fonction, remettant en place la barrière qu'ils ont voulu supprimer, ce qui est vécu comme un échec ». Cependant, selon ces mêmes auteurs, les plus jeunes enseignants ont du mal à s'imposer face aux élèves, à avoir une bonne distance avec eux. Ils éprouvent des difficultés à convaincre les élèves qu'ils sont professeurs au sens large du mot.

Il est intéressant d'examiner comment certains stagiaires ont affronté le mauvais côté des élèves, les problèmes d'agitation dans la classe : « *J'étais effarée par le bruit et l'agitation dans le collège et la classe », « j'étais débordée face à leur comportement », « élèves trop dissipés, agités, choc culturel d'un prof ayant fait toute sa scolarité dans un grand collège-lycée parisien et se retrouvant à Créteil », « choc orthographique et manque de travail », « la frustration intellectuelle », « élèves pas intéressés, irrespectueux, paresseux, insolents, d'où un sentiment de découragement », « élèves très agités. Je voyais les élèves devant moi comme une masse et non comme un ensemble d'individus ».* Tous ces problèmes mentionnés témoignent du « *choc » culturel* des nouveaux enseignants qui, bien qu'issus des classes supérieures dans leur majorité, sont obligés de subir une *culture de masse* afin d'avoir une plus grande proximité avec les élèves. Dans le cadre de cette « *nouvelle professionnalité »* (voir Guibert, Lazuech et Rimbert, 2008 : 96), ils ressentent donc un « *choc* » quand ils constatent que dans l'environnement scolaire il faut s'adapter au nouveau « *statut* » d'élève en relation avec une culture plutôt populaire (notamment dans les établissements défavorisés).

Adrien (24 ans, PLC2 de physique) évoque sa situation précaire durant son stage :

« Oui, je pensais, quand je suis arrivé au lycée, que les élèves seraient beaucoup plus sages, mais pas du tout. C'est vraiment pire, le collège. Au collège, j'imaginais tout ça. Au lycée, j'affronte l'agression totale, quoi » (Adrien, 24 ans, PLC2 de physique).

D'autres stagiaires qui ont apporté leur témoignage dans notre recherche ont vécu un choc en tant que conséquence d'un fossé entre la formation universitaire reçue et la situation réelle d'enseignement : « *plus dans la mentalité adolescente, donc choc dans leurs attentes », « contraste entre la formation universitaire et le niveau des élèves ».*

« De choc, pas vraiment, mais j'ai vu qu'il faudrait donner beaucoup plus d'énergie à chaque élève, parce que chaque individu est différent. Ce contact avec chaque personnalité face à face était difficile » (Clémence, 22 ans, PLC2 de lettres classiques). *« J'ai été plutôt surpris par la réalité du métier »* (Dominique, 48 ans, PLC2 de lettres modernes).

D'autres ont connu la difficulté voire l'angoisse de paraître crédibles aux yeux des élèves, ainsi qu'une certaine insécurité : « *On ne sait pas si on va être crédibles », « peur de « gaffer »», « un peu tendu, je ne savais pas du tout comment les élèves allaient réagir », « beaucoup de remise en question et de doutes sur mes capacités surtout disciplinaires ».* Obin (2002 : 23) interprète cette crainte des stagiaires comme un doute sur leurs compétences professionnelles immédiates.

Certains stagiaires ont éprouvé des sentiments contradictoires : « *ils ont trouvé les élèves intéressés mais difficiles à gérer », « expérience surprenante mais super enrichissante ».*

3.3.4. La conception du métier avant et après le stage

Il est intéressant d'examiner la conception que se font les stagiaires du métier d'enseignants avant le concours et juste après, durant la période du stage. Durant les entretiens, la plupart de nos enquêtés ont admis que leur conception du métier avait changé au cours de l'année de stage. En effet, ils disent ne pas avoir imaginé les conditions difficiles et la situation réelle d'enseignement.

Cela se vérifie même pour les professeurs qui avaient enseigné auparavant dans d'autres contextes scolaires, comme Coulima (41 ans, PLC2 de lettres modernes) : *« Oui, ma conception a évolué. Particulièrement, même si moi j'ai enseigné pendant dix ans à l'université, ça, c'est extrêmement différent. C'est la façon de transmettre, les conditions de travail ».* Plus concrètement, leur conception semble avoir changé en ce qui concerne l'exercice de l'enseignement, alors qu'ils avaient plutôt auparavant des rapports liés à leur discipline d'enseignement. Ils sont ainsi passés du niveau disciplinaire au niveau pratique. Il s'agit également ici de l'écart entre la formation universitaire et la pratique professionnelle.

« Avant le concours, j'avais une conception plutôt disciplinaire du métier à cause des concours, mais après le concours ça a été plus important parce que c'était plus pratique » (Dominique, 48 ans, PLC2 de lettres modernes).

De plus, certains, comme Lucie, ont l'impression que le métier est préservé et qu'il assure une vie confortable : *« Avant, j'avais l'impression que le métier était protégé, rester toujours au collège, des images confortables mais, au cours, j'ai compris que c'était un métier pas du tout protégé, avec beaucoup de conflits, mais avec des moments de plaisir, des relations avec des élèves agréables »* (Lucie, 25 ans, PLC2 de lettres modernes). Beaucoup de stagiaires ont notamment été étonnés des rapports humains dans le métier, à savoir du degré des personnes impliquées, les élèves comme les parents :

« Je m'attendais quand même à pas mal de choses difficiles, j'ai eu de bonnes surprises avec des élèves et des parents attentifs » (Chloé, 25 ans, PLC2 de lettres modernes).

« Je pense que ça a évolué, je n'avais pas conscience du rapport humain » (Clémence, 22 ans, PLC2 de lettres classiques).

« Il y avait pas mal de choses que je ne savais pas sur le métier. J'ai été surprise par l'attitude des élèves, par exemple, mais je n'ai pas été vraiment étonnée » (Sophie, 37 ans, PLC2 de lettres modernes).

D'autres, comme Claire, ont déclaré ne pas avoir été surpris. Ils se rendaient compte de la réalité du métier, avant comme après, ainsi que le confirment nos résultats**.** Ce qui signifie aussi que beaucoup de jeunes aujourd'hui ont conscience des structures qui rendent difficile l'exercice du métier, mais ils l'exercent malgré tout : **«** *Je savais depuis toujours que c'était un métier dévalorisé, mais je l'adorais »* (Hélène, 24 ans, PLC2 de lettres classiques).

.

« Non, je pense que ça n'a pas beaucoup évolué. Avant le concours, j'avais la même conception, je voulais toujours apporter quelque chose, apporter des savoirs. Non, en

général, on n'a pas beaucoup de surprises en fait » (Claire, 24 ans, PLC2 de lettres classiques).

3.3.5. La conception des jeunes enseignants en physique-chimie

Plus spécifiquement, nous avons observé que les stagiaires de sciences physiques avaient précédemment une conception du métier beaucoup plus idéaliste que les enseignants des autres disciplines. Du fait que les futurs enseignants de physique-chimie de notre enquête ont pour première motivation de choix du métier la *transmission des connaissances*, et du fait qu'ils croient plus que les autres à la vocation du métier d'enseignant[91], tout cela pourrait avoir une pertinence. Il semble que les jeunes enseignants de cette discipline aient cette conception du métier, mais qu'ils sont brusquement abattus à la suite du premier contact avec les conditions réelles du travail. En outre, leur idée du métier apparaît évidente dans la conception qu'ils avaient naïvement de transmettre à tous leur passion pour les sciences physiques. Ils n'avaient pas imaginé qu'il puisse y avoir des élèves difficiles ou indifférents.

« *Oui, cela a beaucoup évolué, parce qu'au début j'étais très naïve. J'avais des visions scientifiques de ma classe, mais je ne tenais pas compte des différents publics* » (Yoann, 24 ans, PLC2 de physique).

« *Ça a évolué. Avant le concours, je croyais que je pourrais transmettre la passion pour la matière aux élèves, mais après le concours j'ai compris qu'il faut amener tous les élèves à m'écouter, parce que, pour communiquer la passion, il faut que tous les élèves écoutent »* (Adrien, 24 ans, PLC2 de physique).

« *Oui, dans le sens où je pensais naïvement que le concours suffisait à maîtriser la matière pour intéresser les élèves, et voilà…* » (Benjamin, 25 ans, PLC2 de physique).

Par conséquent, il semble que les enseignants de physique-chimie s'investissent beaucoup dans leur formation universitaire et les concours en ce qui

[91] Voir Chapitre V.

concerne les connaissances spécifiques à leur discipline. Bien évidemment, ils font preuve d'un niveau de savoirs très élevé. C'est pourquoi ils ont confiance en leurs connaissances scientifiques face à leurs classes. Toute la difficulté semble provenir des compétences pédagogiques nécessaires pour gérer la classe. Par exemple, Rémi croyait que l'enseignant était respecté pour son niveau de connaissances mais, ensuite, il a constaté en classe que ce n'était pas suffisant. Des méthodes plus précises et plus proches des élèves sont nécessaires, telles que le dialogue et les activités :

« *Avant le concours, j'avais l'impression que l'enseignant avait un certain statut, qu'il pourrait faire un cours magistral avec des élèves qui l'écouteraient, mais avec l'expérience du stage que j'ai eu, j'ai vu que le cours est possible avec le dialogue, des activités, des échanges avec les élèves* » (Rémi, 22 ans, PLC2 de physique).

4. Satisfaction professionnelle ? ***«C'est un métier difficile, mais passionnant»***

Quoi qu'il en soit, 91,5% des stagiaires (voir Tableau 4.1.) se déclarent globalement satisfaits[92] de leur métier jusqu'à présent. La principale raison mentionnée par la plupart des stagiaires est le développement éventuel (difficile, mais agréable) des relations entre eux et leurs élèves[93] (« *de plus en plus satisfaite avec le temps », « après des débuts difficiles avec ma classe, j'ai réussi à établir de bonnes relations avec mes élèves », « petit à petit, mes relations avec mes élèves s'améliorent », « de bons moments avec mes élèves* »). On pourrait dire que cette raison constitue une confirmation de l'une des motivations initiales à se diriger vers le métier d'enseignant pour la plupart d'entre eux, qui est de *s'occuper d'enfants.* Ainsi, il y a bien évidemment une certaine satisfaction au moment où cette motivation se confirme. Certes, les jeunes enseignants ont conscience de la difficulté du métier, mais ils pensent qu'une adaptation aux conditions difficiles est nécessaire afin de leur permettre de vivre l'expérience d'un métier finalement *passionnant* (*« une autre vision des choses, une remise en cause difficile, mais agréable », « un métier difficile,*

[92] Il ressort également des travaux de Guibert, Lazuech et Rimbert (2008 : 77) que les enseignants qui se révèlent déçus de leur première année sont minoritaires.
[93] Ce qui est conforme à l'étude publiée par le ministère (DEPP, 2008) selon laquelle les enseignants conservent des motifs de satisfaction, tels que les contacts avec les élèves et l'autonomie dans le métier.

mais très intéressant et motivant ». « Je me suis adapté ». « J'ai fait des progrès dans ma posture ». « J'apprends à m'installer dans ce nouveau rôle »).

Tableau 4.1. La satisfaction du métier par les stagiaires

Satisfaction	**N**	**%**
Oui	108	91,5
Non	10	8,5
Total	**118**	**100**

« Je suis totalement satisfaite. Il y a beaucoup de choses que je découvre. Ce n'est pas facile, mais c'est un métier vraiment intéressant » (Clémence, 22 ans, PLC2 de lettres classiques).

« Je suis content en fait. Parce que c'est un métier difficile, mais passionnant » (Frédéric, 28 ans, PLC2 de lettres modernes).

Un autre motif de satisfaction mentionné est le fait que certains stagiaires sont affectés dans les bons établissements (« *j'ai la chance d'être dans un bon établissement, dans une classe vive et motivée », « climat agréable dans l'établissement », « les élèves sont relativement attentifs », « mon établissement offre un cadre de travail satisfaisant aux élèves »,« étonnée par les élèves », «Ça se passe bien, car je suis formé efficacement et je suis soutenu par une bonne équipe*»). Il va de soi qu'une affectation dans un bon établissement détermine favorablement l'expérience du jeune enseignant. Généralement, il semble que « *l'effet d'établissement* » constitue un facteur important non seulement pour les résultats des élèves, mais aussi pour le travail de l'enseignant et sa manière de voir les choses. Selon Felouzis (1997), les effets d'établissements se créent, dans différents contextes, non seulement par le type de relations instaurées entre les enseignants et les élèves, mais aussi par les relations entre les enseignants et les autres acteurs de l'établissement, de même que par les normes collectives de notation instaurées au sein

de l'établissement et par les politiques mises en œuvre. Ce qui signifie que l'établissement crée sa propre culture.

De plus, comme nous pouvons le lire dans le rapport de Jean-Pierr Obin (2002), l'établissement contribue triplement à la satisfaction des jeunes enseignants par rapport à leurs aînés. Le premier point se réfère au rôle fort du chef d'établissement en ce qui concerne les règles, l'autorité sur les élèves, le climat de la vie collective, la solidarité et la sécurité. Le second point a trait aux relations avec les autres enseignants en vue de la construction d'un collectif pédagogique et éducatif. Le troisième point correspond à leur souhait d'avoir une vie agréable et chaleureuse dans l'établissement. Ce qui signifie qu'inversement, l'enseignant(e) qui travaille dans un établissement défavorisé ne peut pas être pleinement satisfait(e) de son métier en raison des conditions de travail difficiles.

D'autres stagiaires indiquent qu'ils sont satisfaits parce que le métier correspond à ce à quoi ils s'attendaient (« *Cela correspond à ce que j'attendais ». « Je sais que je suis là où j'ai envie d'être ». « J'adore ce métier et les élèves me passionnent ». « Le métier est conforme à mes attentes »).* Il s'agit de stagiaires qui avaient toujours eu conscience des difficultés du métier mais leur passion de s'occuper des élèves était très forte. On pourrait dire que cette deuxième raison est liée à la conception de la vocation, étant donné que la passion de transmettre des connaissances et de travailler avec des enfants constituent des raisons profondes de se diriger vers le métier d'enseignant et de persister dans ce choix, sans démissionner[94].

Enfin, les répondants évoquent le sentiment d'apporter quelque chose *: « enfin, on se sent utile ». « C'est un métier riche et utile, bien payé et prestigieux ».*

En fait, cette dernière réponse est très rare et totalement en contradiction avec les autres résultats relatifs au statut et aux salaires des enseignants**.** Quoi qu'il en soit, ceux qui partagent cette conception du métier constituent une minorité. Il semble que peu de personnes considèrent que ce métier correspond à leurs besoins socio-économiques.

Par contre, ceux qui disent qu'ils ne sont pas satisfaits du métier d'enseignant (et il s'agit d'une minorité de 8,5%), évoquent principalement leurs problèmes personnels et psychologiques dans l'exercice du métier (*« impression vraie d'être toute seule », « solitude-fatigue-dépression », « absence de soutien institutionnel »,*

[94] Voir plus haut pour la relation de la vocation et de la démission, Chap.V.

« j'ai l'impression de ne pas toujours être à la hauteur », « Trop de remises en question de ce que l'on est »). Plus particulièrement, Cordié (1998 : 409) interprète le sentiment de solitude comme le résultat du rôle qu'exerce cette même personne dans le système éducatif : « *Cette façon de rester toujours sur la brèche, dans une interrogation permanente sur soi et sur sa pratique, n'a pas d'équivalent, ce me semble, dans l'Éducation nationale où règne une pédagogie didactique : l'enseignant affine son savoir sur ses méthodes mais pas sur lui-même. C'est sans doute cette situation qui fait dire à l'enseignant qu'il souffre de solitude*[95] ». Notamment, pour ces personnes qui ont vécu un choc du fait de leur surcharge de travail imprévue, comme Guillaume, ce pourrait être bien évidemment un motif d'insatisfaction.

« *Je ne suis pas vraiment satisfait à cause du travail qui impose des problèmes et c'était quelque chose que je n'avais pas prévu* » (Guillaume, 35 ans, PLC2 de lettres modernes).

D'autres stagiaires jugent insupportable la gestion des élèves difficiles, les problèmes liés au programme et aux établissements (*« classe très difficile, élèves insupportables pour quelques-uns », « élèves trop indifférents »*). Ici également, on observe que les conditions de travail actuelles posent des problèmes : les niveaux différents (classes hétérogènes), les changements, les programmes scolaires surchargés et les établissements. Lors des entretiens, certains enseignants, comme Benjamin, ont reconnu qu'ils étaient satisfaits pour le moment, mais qu'ils ne savaient pas ce que l'avenir leur réserverait. Il s'agit de problèmes qui détournent de la discipline d'enseignement. Guibert, Lazuech et Rimbert (2008 : 78) font notamment observer que les professeurs d'enseignement général (certifiés et agrégés) qui débutent dans leur carrière animés par la passion de leur discipline ont plus de risques de présenter des symptômes de déception à l'égard du métier.

[95] « L'enseignant n'est pas seulement seul dans sa classe, il vit sa vie professionnelle dans la solitude. Cela signifie que, dans la majorité des cas, il doit affronter seul les difficultés qu'il rencontre avec ses élèves, et on sait qu'il s'agit de situations de plus en plus fréquentes. Cette solitude interdit aussi tout partage d'expérience et constitue un frein très puissant à la diffusion de l'innovation. On parle aujourd'hui de *learning organizations* et les entreprises, singulièrement dans le secteur des services, se structurent en fonction de cet objectif. L'école, dont c'est le métier, se prive de cet atout dans l'exercice de son propre métier » (Boisivon, 2007 : 91-101).

« Pour le moment, je suis satisfait. Je ne sais pas pour la suite. Mes collègues travaillent dans les ZEP, alors, nous ne faisons pas le même métier. J'ai encore du temps pour traiter les problèmes des programmes, de discipline. Mais, pour le moment, je suis satisfait » (Benjamin, 25 ans, PLC2 de physique).

L'avenir est tout particulièrement incertain pour les stagiaires, étant donné que tout dépendra des établissements dans lesquels ils seront affectés. Ils veulent malgré tout voir l'avenir positivement, comme Claire (24 ans, PLC2 de lettres classiques).

« Satisfaite plutôt. Pour l'avenir, ça dépend des postes, et des établissements. Mais c'est un métier que j'aime beaucoup et j'envisage positivement l'avenir ».

Une autre raison d'insatisfaction est le salaire jugé insuffisant : « *le salaire est vraiment faible* ». C'est là une question très importante pour les jeunes enseignants qui réclament une revalorisation du métier**.** Beaucoup estiment notamment que le salaire ne correspond ni au niveau d'études ni à la surcharge de travail. Ce constat est effectué par des stagiaires qui concevaient la réalité difficile de leur profession. Le salaire médiocre constitue davantage un motif de découragement qu'une compensation pour leur travail.

Conclusion du Chapitre VIII

En examinant les données qualitatives et quantitatives de notre enquête, nous avons pu relever des différences en ce qui concerne l'expérience des futurs enseignants entre le domaine universitaire et professionnel. Nous avons mis en évidence leurs différentes représentations du métier, avant et après la classe. Plus particulièrement, pour les étudiants et les stagiaires des trois disciplines, nous avons montré qu'ils n'avaient pas reçu de formation pédagogique complète durant leur formation universitaire. En revanche, ils estimaient que les connaissances disciplinaires reçues étaient suffisantes mais qu'elles ne correspondaient pas aux besoins réels du métier d'enseignement. Les futurs enseignants considèrent sans doute que le niveau théorique est bon, mais que la théorie n'est pas en relation avec la pratique et, surtout, qu'elle n'est pas suffisante pour gérer une classe. C'est pourquoi ils demandent plus de pédagogie et de didactique dans la formation universitaire et

une connexion plus spécifique entre la théorie et la pratique. Près de la moitié des enquêtés estiment que la formation universitaire ne les aide pas à construire leur identité professionnelle parce qu'elle est jugée insuffisante et très éloignée de la pratique. Cependant, en corrélation avec les trois disciplines, la plupart des futurs enseignants en EPS semblent être satisfaits de leur formation universitaire en ce qui concerne la construction de leur identité professionnelle. En particulier, les étudiants en STAPS et les stagiaires en EPS soulignent une certaine solidarité avec leurs formateurs et ils valorisent les connaissances communes reçues à l'université afin de construire une culture générale.

En ce qui concerne l'expérience pendant les concours (CAPES, CAPEPS), la majorité de nos répondants ont déclaré qu'elle correspondait à leurs attentes. C'est plutôt le temps de préparation, les épreuves écrites et orales qui accentuent le stress et la fatigue des candidats, notamment pour un bon nombre d'entre eux qui essaient parallèlement de préparer les deux concours du CAPES (ou CAPEPS) et de l'agrégation. Les enseignants débutants en sciences physiques ont jugé les concours plus difficiles que les stagiaires des autres disciplines.

Par ailleurs, nous avons indiqué quelle était la position des futurs enseignants par rapport à la nouvelle réforme de la masterisation. Ainsi, la majorité des stagiaires montrent une disposition négative à l'égard de cette réforme. Ils jugent notamment l'obtention du master inutile pour exercer le métier d'enseignement dans l'enseignement secondaire. Compte tenu du bon niveau théorique de la formation universitaire, ils estiment qu'un allongement de la durée des études n'est pas nécessaire. Ils considèrent également que cette réforme contribuerait à dégrader la formation professionnelle des jeunes enseignants qui se trouveraient placés directement, sans aucune expérience, devant des élèves. Ils soulignent aussi le problème des écarts encore plus grands qui se creuseront dans le cadre des formations reçues.

De plus, en ce qui concerne les sentiments des stagiaires à l'entrée dans l'enseignement, la majorité soutiennent qu'ils vivent l'expérience en tant qu'apprenants, dans la mesure où ils sont en phase de formation durant la deuxième année à l'IUFM, mais ils se sentent plutôt professeurs, dans la mesure où ils se trouvent sur le terrain devant les élèves de leur classe. Notamment, à leur entrée dans le métier, face aux élèves, près de la moitié des stagiaires ont reconnu avoir éprouvé un choc, et plus spécifiquement les stagiaires en lettres et en sciences physiques, alors

que la majorité des stagiaires en EPS déclarent ne pas avoir vécu de choc durant leurs premiers cours. Plus précisément, durant les premières heures en établissement face aux élèves, les jeunes enseignants ont vécu des sentiments plutôt positifs, du plaisir et du bonheur, mais aussi des sentiments d'angoisse et de stress. Le « choc » vécu pourrait s'expliquer aussi en tant que conséquence de la distance entre la formation universitaire reçue et la situation réelle de l'enseignement. Il semble que la conception initiale des futurs enseignants se soit modifiée par rapport à l'enseignement, alors que ces derniers avaient précédemment plutôt des rapports disciplinaires. Plus encore, ce sont les élèves eux-mêmes qui amènent les débutants à exercer leur rôle déterminé d'adulte professeur, ce qui « *choque* » d'une certaine manière les débutants qui ne sont pas totalement préparés à leur nouveau rôle. Par ailleurs, beaucoup de stagiaires ont été aussi surpris du rapport humain au métier, à savoir du degré d'implication des élèves et des parents.

En définitive, presque tous les stagiaires se déclarent globalement satisfaits jusqu'à présent de leur métier en raison du développement éventuel, difficile mais passionnant, des relations entre eux et leurs élèves. Par contre, ceux qui se déclarent insatisfaits (il s'agit d'une minorité) évoquent principalement leurs problèmes personnels liés à l'exercice du métier. Notamment, la surcharge de travail imprévue, la gestion des classes hétérogènes, la lourdeur des programmes, les établissements difficiles et le faible salaire constituent les principaux motifs d'insatisfaction.

En outre, certains étudiants souhaiteraient dans le cadre de la formation de première année à l'IUFM une bonne préparation aux concours, garantie de réussite, alors que d'autres candidats, qui jugent négativement la fonction de la première année comme *formation-concours*, désireraient une formation davantage orientée vers les compétences pédagogiques. Quoi qu'il en soit, les étudiants défendent les IUFM et insistent sur leur utilité, car cette formation leur permet d'apprendre des méthodes qui leur sont nécessaires pour avoir une bonne approche du système éducatif et pour assurer une bonne transition de la formation universitaire à la pratique.

La majorité des stagiaires estiment que les épreuves du concours et que le stage sont nécessaires et assurent leur évolution professionnelle. Ceux qui pensent que les concours et les stages n'assurent pas leur évolution professionnelle précisent que ce qui mériterait d'être plus largement développé, c'est avant tout la pratique professionnelle. Ils réclament des stages plus utiles dans le cadre de la formation universitaire et une formation plus proche de la pratique tout au long de la vie.

Les stagiaires insistent principalement, dans la formation à l'IUFM, sur l'utilité du dialogue, des discussions et des confrontations d'expériences entre collègues. Il est également intéressant de souligner qu'ils admettent que les cours à l'IUFM sont très utiles pour leur contact avec les nouvelles évolutions de la pédagogie. En règle générale, les futurs enseignants désireraient davantage d'échanges avec leurs collègues, plus d'assurance de la part des formateurs et de l'institution, et un meilleur accompagnement avec un tuteur afin de bénéficier d'un réel soutien psychologique. En particulier, les stagiaires de notre enquête éprouvent le besoin de consulter les autres professeurs pour la pratique et ils envisagent un soutien psychologique de la part de l'institution scolaire afin de pouvoir, dans leurs premiers pas, gérer les difficultés.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Au cours de notre analyse, nous avons pu répondre aux questions scientifiques et confirmer les hypothèses que nous avions émises dans notre introduction générale. En examinant nos données selon nos deux groupes de répondants, étudiants/stagiaires et futurs enseignants, il a été possible de mieux percevoir la transition de l'expérience universitaire à la formation. Nous avons ensuite formulé quelques observations générales par rapport à nos résultats.

Futurs enseignants de lettres, de sciences physiques et d'EPS : trois groupes d'enseignants différents ?

Nos résultats confirment les recherches récentes portant sur l'origine sociale des jeunes enseignants. En examinant la corrélation entre les PCS des parents et la discipline de nos répondants, nous avons constaté, sans relever d'écarts significatifs, que les enseignants du secondaire appartiennent plutôt aux classes moyennes. Plus précisément, la majorité des pères et des mères (à un pourcentage plus modéré) exercent un métier qui appartient à la catégorie des cadres et des professions intellectuelles supérieures. Cependant, cette catégorie concerne plutôt les candidats en lettres. Par ailleurs, on observe un écart significatif entre les enseignants de sciences physiques et ceux des autres disciplines, dont les parents viennent de la catégorie socioprofessionnelle des ouvriers. Nous avons également montré que les enseignants candidats dont les pères sont sans aucun diplôme ont davantage tendance à s'orienter vers les sciences physiques. De plus, la profession du père, en corrélation avec le sexe, nous permet d'observer que les hommes sont plus souvent que les femmes issus des couches sociales à faible capital culturel, à savoir les pères agriculteurs, employés et ouvriers. Par conséquent, ces données se combinent avec la donnée selon laquelle les enseignants de sciences physiques sont majoritairement des hommes et que les enseignants de lettres sont en majorité des femmes.

En ce qui concerne l'étude des trois disciplines, il convient de souligner la particularité des futurs enseignants d'EPS qui présentent des différences par rapport aux futurs enseignants de lettres et de sciences physiques. Plus particulièrement, les futurs enseignants d'EPS valorisent davantage que les autres les compétences pédagogiques, ce qui est conforme à la formation spécifique qu'ils ont reçue à

l'université en STAPS. Ils ont aussi le privilège de disposer d'une revue pédagogique, à savoir la Revue d'EPS, grâce auquel ils peuvent être informés des nouvelles conceptions pédagogiques. Ce sont principalement eux qui adoptent une pédagogie orientée vers les besoins des élèves. En particulier, ils défendent l'adaptation de la culture académique à la culture des adolescents, ils se déclarent partisans de l'autoévaluation, encouragent la participation des élèves aux activités extrascolaires et à la vie socioculturelle de l'école, et ils sont généralement plus proches de leurs élèves que les enseignants des autres disciplines. La plupart des futurs enseignants en EPS se déclarent satisfaits de leur formation universitaire pour ce qui est de la construction de leur identité professionnelle. Ils font référence à une certaine solidarité avec les formateurs et valorisent les connaissances communes reçues en STAPS afin de construire une culture générale. On pourrait attribuer à cette formation spécifique le fait que la majorité des stagiaires en EPS ont déclaré ne pas avoir connu de choc durant leurs premiers cours. Une autre particularité des étudiants en EPS est d'avoir une expérience professionnelle antérieure au domaine éducatif et de faire des petits boulots parallèlement à leurs études, davantage que les autres selon un pourcentage qui s'élève à 74,2 %.

L'expérience universitaire et professionnelle

Selon nos résultats, les étudiants ont des représentations du métier plus idéalistes que celles des stagiaires pour ce qui est de leurs motivations dans le choix d'enseigner (ils mentionnent comme première motivation le désir de s'occuper d'enfants ainsi que l'amour de la discipline d'enseignement, alors que les stagiaires mentionnent comme première motivation la transmission des connaissances). Cependant, ils apparaissent pragmatiques en ce qui concerne les évolutions actuelles, à savoir la faible rémunération, les conditions difficiles des établissements, le comportement effronté des élèves, la dévalorisation du métier, ainsi que les conditions de plus en plus difficiles d'accès aux études en raison de la masterisation. Ils mentionnent également une certaine vocation dans leur choix d'enseigner, ce qui apparaît contradictoire avec leurs positions pragmatiques. Nous pourrions cependant expliquer cette contradiction par le fait que les jeunes ont une vision idéaliste du

métier d'enseignement et qu'ils sont contraints de s'adapter à des réalités économiques et sociales exigeantes.

En outre, les étudiants estiment que les études visent d'abord à les doter des moyens de trouver un métier, alors que les stagiaires considèrent plutôt la transmission d'une culture générale aux jeunes. C'est pourquoi les étudiants mentionnent comme premiers avantages du métier les vacances et le temps libre, alors que les stagiaires mettent en avant les valeurs humanistes, à savoir le contact avec les élèves. De plus, les étudiants citent comme principaux inconvénients les élèves difficiles, la fatigue, la dévalorisation du métier et le bas salaire, ce qui prouve qu'ils connaissent relativement bien la situation actuelle avant de se lancer dans la pratique.

Plus généralement, même si le premier objectif de l'École aujourd'hui apparaît être, selon les réformes du ministère de l'Éducation nationale, la formation et l'épanouissement de l'individu, pour la plupart de nos répondants, la première finalité de l'École serait cependant la préparation des élèves à un métier, qui correspond plutôt à l'optique pragmatique des jeunes enseignants. Ce qui montre que les jeunes aujourd'hui sont vraiment affectés par les problèmes socioéconomiques actuels qui peuvent déterminer leur mentalité par rapport aux fonctions de l'Éducation.

Toutefois, même si les étudiants apparaissent plus pragmatiques face aux difficultés du métier, le choc à l'entrée dans l'enseignement semble inévitable. Ainsi, selon l'analyse des résultats d'après les expériences de nos stagiaires, la majorité d'entre eux ont reconnu avoir éprouvé un choc durant leurs premiers cours. Il s'agissait pour certains d'un choc désagréable, lié à beaucoup d'angoisse, de stress et de pression face aux élèves, mais, pour d'autres, d'un choc agréable, lié à des sentiments positifs de joie et de plaisir. Ce choc pourrait être interprété dans le contexte de l'insuffisance de la formation professionnelle durant la formation universitaire des futurs enseignants. En effet, nos répondants estiment que les connaissances disciplinaires reçues étaient suffisantes mais qu'elles ne correspondaient pas aux besoins réels du métier d'enseignant. Il n'y avait pas de relation entre la théorie et la pratique. Ce décalage par rapport à la pratique est aussi la raison pour laquelle nos enquêtés estiment que la formation universitaire ne les a pas aidés à se construire une identité professionnelle. C'est la raison pour laquelle nos enquêtés pensent que les concours et les stages n'assurent pas leur évolution professionnelle et ils considèrent que ce qui mériterait d'être plus largement développé, c'est avant tout la pratique professionnelle. Ils réclament des stages plus

utiles dans le cadre de la formation universitaire et une formation plus proche de la pratique tout au long de la vie.

Malgré le mécontentement des futurs enseignants face à leur formation universitaire et professionnelle, il est impressionnant de constater qu'ils défendent les IUFM comme les institutions qui permettent d'apprendre les méthodes de travail nécessaires et les connaissances sur le système éducatif, de bien se préparer aux concours et d'avoir l'assurance d'une bonne transition entre la formation universitaire et la pratique. Il est d'ailleurs intéressant de constater qu'une grande majorité des stagiaires (70,3 %) estiment que les épreuves du concours et le stage assurent leur évolution professionnelle. Ils admettent également que les cours à l'IUFM sont très utiles pour leur contact avec les nouvelles évolutions de la pédagogie. C'est pourquoi la disparition des IUFM ne satisfait pas les candidats enseignants.

La défense des IUFM, malgré leur critique, révèle la position des futurs enseignants par rapport à la réforme de la mastérisation. La majorité des stagiaires révèlent une disposition négative à l'égard de cette réforme, jugeant inutile l'obtention du master pour exercer le métier d'enseignement dans l'enseignement secondaire. En outre, selon nos enquêtés, une telle réforme contribuerait à dégrader la formation professionnelle des jeunes enseignants, qui se trouveraient directement placés, sans aucune expérience, devant des élèves. De plus, cette réforme creuserait des écarts encore plus grands entre les candidats dans le cadre des formations reçues.

Il est également intéressant de souligner que les enseignants débutants de notre recherche vivent l'expérience de la double identité durant l'année du stage, comme apprenants et comme professeurs. Même s'ils se trouvent encore dans la phase de formation, ils se sentent plutôt professeurs, étant donné qu'ils travaillent déjà dans la classe. Ce qui montre qu'ils comprennent la réalité de l'exercice du métier et leur rôle face aux élèves. Ce sont d'ailleurs les élèves eux-mêmes qui amènent les débutants à exercer leur rôle déterminé d'adulte professeur, ce qui « choque » d'une certaine manière les débutants qui commencent à prendre conscience du fait qu'ils ne sont plus élèves et qu'ils ont un nouveau rôle à assurer.

Nous pourrions dire que ce nouveau rôle détermine aussi le comportement, l'autorité et le style pédagogique des jeunes enseignants face à leurs élèves. Si les stagiaires de notre enquête sont relativement jeunes et proches des élèves par l'âge, ils sentent qu'il y a déjà une distance entre eux et leurs élèves. Il y a une reconnaissance des rôles différents, probablement inconsciente, tant des jeunes enseignants que des

élèves, qui vient de l'institution scolaire. Il semble que l'institution adapte directement les jeunes enseignants à ce nouveau rôle et qu'elle les juge responsables de l'instruction de leurs élèves. Pour leur part, les élèves perçoivent le jeune enseignant comme un adulte professeur. C'est pourquoi nos enquêtés se déclarent favorables à la modification des programmes scolaires en ce qui concerne l'apprentissage de la citoyenneté. Ils considèrent que la culture académique représente la base de l'instruction des élèves et qu'elle élabore un cadre commun afin que ces derniers puissent s'adapter à la société. Ce qui signifie que la notion de citoyenneté correspond, selon eux, à l'idée de l'intégration sociale de tous les élèves en tant que futurs citoyens. Néanmoins, la culture de nos répondants semble avoir des points communs avec la culture des adolescents du fait qu'ils sont jeunes les uns et les autres. Les jeunes enseignants et les élèves partagent les mêmes pratiques culturelles ainsi qu'ils évoluent dans un système social moderne qui affecte leurs goûts, par exemple en mettant à leur disposition les nouvelles technologies et surtout Internet.

Par ailleurs, en ce qui concerne les conceptions pédagogiques des futurs enseignants, nous observons une influence directe exercée par les consignes actuelles de l'Éducation nationale. Il est unanimement admis par nos enquêtés qu'il faut éviter le cours magistral, instaurer le dialogue dans la classe et développer le travail en équipe. De plus, toute leur pensée pédagogique est centrée sur la personnalité et les besoins de l'élève. Selon eux, le bon enseignant est celui qui place l'élève au centre et le bon élève est celui qui est motivé. Inversement, le mauvais enseignant est celui qui est autoritaire et indifférent à ses élèves et le mauvais élève est l'élève paresseux, qui ne travaille pas. Par conséquent, les stagiaires de notre recherche essayent de motiver les élèves dans la classe en utilisant des moyens avec lesquels les jeunes sont familiarisés. Ils discutent avec eux de questions extrascolaires, des expériences des adolescents et des films. Ils utilisent des supports audiovisuels dans la classe, des TICE, notamment Internet, en relation avec le matériel scolaire, surtout avec les élèves faibles, afin de les amener à comprendre le cours et les notions abstraites, ce qui semble améliorer la qualité de la relation entre enseignant et élèves. Par ailleurs, la majorité des stagiaires estiment qu'ils sont plutôt indulgents en ce qui concerne l'évaluation des élèves du fait que ces derniers ont des difficultés et qu'ils ont besoin d'être aidés et encouragés. Nos données montrent ainsi que les conceptions pédagogiques de nos enquêtés ont plutôt un caractère relationnel.

Toutefois, même si la majorité des jeunes enseignants approuvent les principes des nouvelles réformes éducatives, dans la classe, ils tiennent compte davantage des rythmes individuels que des calendriers. En particulier, ils jugent les programmes scolaires trop exigeants par rapport au niveau réel des élèves et ils préfèrent définir eux-mêmes les objectifs de leurs cours, prévoir les situations problématiques et contrôler les problèmes scolaires. Ce qui prouve que les enseignants débutants comprennent bien les difficultés des élèves et que les programmes sont inadaptés à leur niveau. C'est pourquoi ils adaptent eux-mêmes le cours selon les situations particulières malgré les exigences des programmes. On peut donc dire que ce n'est pas le niveau d'exigence de l'École qui a baissé mais plutôt le niveau des exigences des enseignants afin de pouvoir mieux amener les élèves aux connaissances.

Un autre paradoxe est lié à la satisfaction quasi unanime exprimée par nos stagiaires devant l'exercice du métier d'enseignement. Malgré les difficultés rencontrées, et présentées non négligeables (telles que l'hétérogénéité des classes, la lourdeur des programmes, la faible rémunération, la mobilité géographique, les élèves de plus en plus difficiles, les établissements défavorisés et la surcharge de travail), il est intéressant de souligner que les jeunes enseignants se déclarent satisfaits de leur métier, qui est, selon eux, bien évidemment difficile, mais passionnant en raison de l'autonomie certaine dont ils disposent dans leur travail et des relations qu'ils entretiennent avec les élèves. On pourrait cependant attribuer ce sentiment positif au fait que nos enseignants sont débutants et qu'ils ont moins de cinq ans d'expérience. Par conséquent, cette satisfaction pourrait être un indice de leur enthousiasme initial.

Perspectives de recherche

Bien évidemment, notre enquête ne s'arrête pas là. Nous pensons approfondir notre analyse sur la culture des jeunes enseignants par rapport à la culture de leurs élèves. Comment la culture des jeunes affecte-t-elle la formation des enseignants et, plus spécifiquement, comment la culture numérique peut-elle modifier le contenu des programmes scolaires ?

Il sera également intéressant de voir comment nos futurs enseignants (étudiants et stagiaires) vivront l'expérience de l'enseignement d'ici à cinq ans après avoir perdu leur enthousiasme initial. Nous pourrons ainsi prolonger notre enquête en ce qui concerne les jeunes enseignants après cinq ans d'exercice afin d'établir des

comparaisons entre l'expérience des débutants et l'expérience des enseignements expérimentés.

De même, la refondation de la réforme de la masterisation envisagée par le Conseil d'État sous le nouveau gouvernement de François Hollande, ainsi que les changements qui sont envisagés au moment où nous terminons ce travail, nous amèneront à approfondir les effets des réformes successives sur l'orientation des jeunes vers le métier d'enseignement et sur la préparation des futurs enseignants. En particulier, après une mise en œuvre de la réforme de la masterisation durant quatre ans, Jean-Louis Auduc[1] estime que « la décision du conseil d'État va permettre d'engager la refondation de la formation des maîtres, une des urgences de l'heure ».

On voit bien que l'histoire mouvementée de la formation des maîtres en France, ouvre, à la fin de ce travail, un nouveau chapitre. Notre travail, inscrit dans une période de transition, n'en pas moins abordé, nous l'espérons, au-delà de ces péripéties, des problèmes structurels qui seront sans nul doute au cœur des évolutions en cours.

[1] http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2012/06/06062012Article634745637242136427.aspx : « La décision du Conseil d'Etat du 5 juin (2012), qui symbolise parfaitement le fiasco et le champ de ruines entrainés par la ¨mastérisation¨ ouvre une opportunité pour très rapidement engager la refondation de la formation des maîtres, permettant ainsi de donner des signes aux étudiants pour relancer l'attractivité du métier enseignant » (Jean-Louis Auduc).

INDEX

A

Aldebert, Pierre, 220

Apple, Michael W., 33, 41, 43, 71, 77, 78

Auduc, Jean-Louis, 363, 404

B

Barrère, Anne, 15, 17, 27, 43, 45, 48, 69, 70, 81, 151, 152, 182, 184
188, 192, 193, 194, 196, 199, 224, 231, 232, 233, 235, 251, 254, 260
275, 281, 287, 291, 309, 310, 312, 313, 346

Ballion, Robert, 41, 43, 65, 71, 77, 173, 174, 181, 192, 229, 251

Bancel, Daniel, 21, 22, 24, 48, 316

Bantigny, Ludivine, 196

Baudelot, Christian, 188, 251, 252, 253

Bauman, Zygmunt, 65

Baumard, Maryline, 16, 45, 94, 121, 127, 132, 191, 201, 226, 274, 310
350, 358

Bagaudeau, François, 225

Behn-Eschenburg, Gertrud, 139, 280, 345

Berger, Peter, L., 379

Bernos, Mathilde, 200

Blanchard-Laville, Claudine, 231, 333, 341, 343, 344, 367, 379

Boisivon, Jean-Pierre, 393

Bourdieu, Pierre, 53, 54, 63, 72, 78, 85, 87, 100, 179

Bourdoncle, Raymond, 21, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 42, 48, 51, 54
230, 231, 232, 333, 346, 349

Bourricaud, François, 53, 64

Breton, Gilles, 41

Buckingham, David, 193, 194, 202

C

Canivez, Patrice, 70, 178, 179, 181

Capel, Fanny, 62, 72, 251, 253, 254, 256

Cau Bareille, Dominique, 46, 146, 149

Chapoulie, Jean-Michel, 14, 95, 132

Charles, Frédéric, 95, 97

Chartier, Anne-Marie, 81, 226

Chatel, Elisabeth, 29, 48, 232

Chauvel, Louis, 94, 100, 101

Clary, Véronique, 200

Clément, Jean-Paul, 95, 97

Cohen-Scali, Valérie, 129, 370, 377

Cordié Anny, 124, 146, 148, 196, 199, 302, 330, 385, 393

Coulon, Alain, 58, 69, 319, 325, 376

D

Deauvieau, Jérôme, 17, 20, 25, 26, 27, 28, 95, 101, 103, 105, 142
147, 268, 275, 322, 357

Derder, Peggy, 253

De Saint-Do, Yves, 78, 310, 311, 314

Dewey, John, 33, 177, 322

D'Humieres, Augustin, 298

Donnat, Olivier, 192, 193, 201, 202, 204, 205, 207, 210, 211, 213, 215
225

Dubar, Claude, 31, 33, 34, 35, 41, 51, 52, 54, 55, 69, 83, 175, 237
258, 321, 366, 380

Dubet, François, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 67, 71, 72, 73, 81, 90, 118
123, 124, 128, 149, 179, 180, 182, 187, 199, 234, 251, 252, 253, 254
256, 321, 370, 376, 381

Dupont, Pol, 381

Duru-Bellat, Marie, 14, 26, 27, 63, 66, 67, 70, 71, 72, 73, 74, 81
90, 92, 121, 146, 179, 180, 199, 237, 252, 270, 272, 280, 294
296, 297, 301, 310, 311, 314, 315, 322, 381

E

Eliard, Michel, 85

Esquieu, Nadine, 132

Establet, Roger, 188, 251, 252, 253

Esteve, José, 45

F

Felouzis, Georges, 17, 75, 80, 175, 255, 279, 282, 301, 302, 303, 320
321, 381, 391

Feyfant, Annie, 372

Fluckiger, Cédric, 81, 226

Forquin, Jean-Claude, 57, 59, 73, 79, 202

Fotinos, George, 44, 46

Fracchia, Alice, 45

Fröhlich, Werner D., 139

G

Galland, Olivier, 85, 110

Giddens, Antony, 57, 58, 59, 178

Goffman, Erving, 56, 344

Goldstein, Reine, 107, 319

Grignon, Claude, 90, 96, 107

Grimault-Leprince, Agnès, 293, 294

Gruel, Louis, 90, 96, 107

Guibert, Pascal, 16, 24, 26, 35, 47, 89, 90, 93, 97, 103, 115, 122, 126
128, 129, 147, 149, 276, 277, 287, 294, 303, 329, 331, 336, 339, 344
345, 362, 366, 367, 370, 375, 376, 377, 382, 383, 384, 386, 390, 393

H

Henry, Marie-Ange, 78, 310, 311, 314

Heutte, Jean, 46, 47

Horenstein, José Mario, 44

I

Isambert-Jamati, Viviane**,** 77

J

Jacquet-Francillon, François, 66, 69, 184, 185, 193, 199

Jelen, Nathalie, 114, 115

Jellab, Aziz, 16, 21, 23, 31, 75, 95, 98, 128, 132, 133, 190, 230,
235, 242, 243, 278, 302, 303, 322, 336, 341, 375, 376, 380, 382

Jolion, Jean-Michel, 351, 353, 357, 360

K

Kherroubi, Martine, 314, 315

L

Lamber, Michel, 41

Lazuech, Gilles, 16, 24, 26, 35, 47, 89, 90, 93, 97, 103, 115, 122, 126
128, 129, 147, 149, 276, 277, 287, 294, 303, 329, 331, 336, 339, 344

345, 362, 366, 367, 370, 375, 376, 377, 382, 383, 384, 386, 390, 393

Lang, Vincent, 28, 34, 35, 38, 46, 48, 233

Legrand, Guy, 346

Lessard, Claude, 17, 25, 30, 34, 40, 41, 46, 48, 51, 54, 69, 75, 77
150, 158, 231, 232, 310, 346

Levasseur, Louis, 260, 261, 264

Lienard, Georges, 74, 190

Luckmann, Thomas, 379

M

Malet, Régis, 17, 39, 40, 41, 67, 74, 236, 295, 346, 350

Mangez, Eric, 74, 190

Martuccelli, Danilo, 56, 59, 60, 61, 63, 182, 187, 229, 321

Mehan, Hugh, 54, 57, 58

Meirieu, Philippe, 73, 266, 295, 316

Merle, Pierre, 293, 294

Mons, Nathalie, 69

Mouzelis, Nicos, 54

N

Nadot, Suzanne, 231, 333, 341, 343, 344, 367, 379

O

Obin, Jean-Pierre, 23, 25, 26, 27, 29, 90, 92, 120, 127, 129, 138
152, 235, 278, 289, 306, 313, 330, 331, 333, 334, 338, 345, 366
387, 392

Octobre, Sylvie, 193, 196, 199, 202, 203, 204

Ossandon, Marcelo, 381

Ouzoulias, André, 350, 351

P

Paget, Denis, 70

Parsons, Talcott, 52, 57, 170, 175, 306, 320, 330

Pasquier, Dominique, 70, 203

Passeron, Jean-Claude, 53, 63, 85

Pennac, Daniel, 225

Perier, Pierre, 17, 25, 26, 27,28, 62, 63, 94, 118, 124, 125, 128, 195
199, 368

Perrenoud, Philippe, 21, 37, 38, 42, 43, 68, 79, 229, 230, 242, 316

Planel, Claire, 67, 68

Pointereau, Donatelle, 78, 310, 311, 314

R

Ranjard, Patrice**,** 142, 152, 234, 267, 290, 295, 297, 299, 306, 361, 384

Raulin, Dominique, 75, 76, 148, 185, 189, 239, 276, 290

Rayou, Patrick, 14, 24, 25, 26, 27, 126, 159, 160, 186, 233, 277, 334

Rimbert, Franck, 16, 24, 26, 35, 47, 89, 90, 93, 97, 103, 115, 122, 126
128, 129, 147, 149, 276, 277, 287, 294, 303, 329, 331, 336, 339, 344
345, 362, 366, 367, 370, 375, 376, 377, 382, 383, 384, 386, 390, 393

Robert, André, D., 23, 24

Rochex, Jean-Yves, 29, 48, 232, 258

Roger, Jean-Luc, 29, 48, 232

Ropé, Françoise, 111, 325

S

Sorman, Joy, 225

Sennett, Richard, 65, 80, 186, 224

Singly (de), François, 56, 59, 60, 61

T

Tardif, Maurice, 17, 25, 41, 46, 48, 67, 69, 77, 141, 150, 158, 236
260, 261, 264, 346

Terral, Hervé, 23, 24, 234

Tripier, Pierre, 31, 33, 35, 51, 52, 54, 55

Tupin, Frédéric, 221, 226, 229, 246, 301

V

Van Zanten, Agnès, 14, 24, 25, 26, 27, 63, 66, 69, 70, 73, 74, 90
92, 121, 126, 127, 141, 146, 184, 185, 186, 190, 237, 270, 272
277, 280, 294, 296, 297, 301, 310, 311, 314, 315, 322, 334, 381

Vasconcellos, Maria, 28

Vérétout, Antoine, 67, 71, 72, 81, 179, 180, 199

Verpraet, Gilles, 66, 81

ÉLÉMENTS BIBLIOGRAPHIQUES

ALDEBERT, Pierre, 2009. « Du jeu aux enjeux, une éducation du citoyen », *Les cahiers pédagogiques,* No 469, pp 23-25.

APPLE, Michael W., 1986. *Teachers and texts. A political economy of class and gender relation in education.* New York, Routledge and Kegan Paul.

APPLE, Michael W., 1996. *Cultural Politics and Education.* Buckingham, Open University Press.

APPLE, Michael W., 2004. *Ideology and Curriculum.* New York and London, RoutledgeFalmer.

BARRÈRE, Anne, 1997. *Les lycéens au travail.* Paris, PUF.

BARRÈRE, Anne, MARTUCCELLI, Danilo, 1998. « La citoyenneté à l'école : vers la définition d'une problématique sociologique », *Revue Française de Sociologie,* Vol. 39, No 4, pp 651-671.

BARRÈRE, Anne, 2002. *Les enseignants au travail. Routines incertaines*. Paris, L'Harmattan.

BARRÈRE, Anne, 2003. *Travailler à l'école. Que font les élèves et les enseignants du secondaire ?* Rennes, Presses Universitaires du Rennes.

BARRÈRE, Anne, 2006. *Sociologie des chefs d'établissement.* Paris :PUF.

BARRÈRE, Anne, JACQUET-FRANCILLON, François, 2008. « La culture des élèves : enjeux et questions », *Revue Française de Pédagogie,* No 163, pp 5-13.

BARRÈRE, Anne, LEGRAND, Guy, 2009. « La formation professionnelle universitaire des enseignants », *Recherche et Formation,* No 60, pp 5-11.

BARRÈRE, Anne, 2011. « Les nouveaux chantiers de la culture scolaire », *Les cahiers pédagogiques,* No 486, pp 56-58.

BARRÈRE, Anne, 2011. *L'éducation buissonnière. Quand les adolescents se forment par eux-mêmes.* Paris, Armand Colin.

BALLION, Robert, 1982. *Les consommateurs d'école.* Paris, Editions Stock/ Laurence Pernoud.

BALLION, Robert, 1998. *La démocratie au lycée.* Paris, ESF éditeur.

BANCEL, Daniel, 2000. « La professionnalisation des enseignants, 10 ans après la création des IUFM », Entretien réalisé par Marguerite Altet, *Revue Recherche et Formation »,* No 35, pp 135-145.

BANTIGNY, Ludivine, 2008. «Les deux écoles. Culture scolaire, culture de jeunes : genèse et troubles d'une rencontre», *Revue française de pédagogie,* No 163, pp 15-25.

BAUDELOT, Christian, ESTABLET, Roger, 1971. *L'école capitaliste en France* (cahiers libres 213-214). Paris, François Maspero.

BAUDELOT, Christian, ESTABLET, Roger, 1989. *Le niveau monte.* Editions du Seuil.

BAUDELOT, Christian, ESTABLET, Roger, 2009. *L'élitisme républicain. L'école Française à l'épreuve des comparaisons internationales.* Editions du Seuil et La République des Idées.

BAUMAN, Zygmunt, 2000. *Liquid Modernity.* Cambridge, Polity Press.

BAUMARD, Maryline, 2009. *Les nouveaux profs. L'école change, eux aussi.* Paris, ARTE Editions.

BEGAUDEAU, François, SORMAN, Joy, 2010. *Parce que ça nous plaît.* Larousse.

BEHN-ESCHENBURG, Gertrud , 2003, dans *Pédagogie et psychanalyse,* (Textes coordonnées par Mireille Cifali et Jeanne Moll). Paris, L'Harmattan (première édition 1983).

BERGER, Peter, L., LUCKMANN, Thomas, 1966. *The social construction of reality,* New York: Anchor Books [traduction française, *La construction sociale de la réalité*, 2003 / Peter Berger, Thomas Luckmann ; traduction de l'américain par Pierre Taminiaux, Paris, Armand Colin].

BERNOS, Mathilde, CLARY, Véronique, 2011. « L'art d'aimer un truc », *Les cahiers pédagogiques,* No 486, pp 11-12.

BLANCHARD-LAVILLE, Claudine, NADOT, Suzanne (sous la direction de), 2000. *Malaise dans la formation des enseignants.* Paris, L'Harmattan.

BOISIVON, Jean-Pierre, 2007, «Des maitres pour une école efficace», *Pouvoirs, revue française d'études constitutionnelles et politiques,* n°122, pp 91-101

BOURDIEU, Pierre, ELIARD, Michel, PASSERON, Jean-Claude, 1964. «Les étudiants et leurs études», La Haye, Mouton, *Cahiers du centre de sociologie Européenne, Sociologie de l'Education,* 1, pp.135-149.

BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude, 1970. *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement.* Paris, Editions de Minuit.

BOURDIEU, Pierre, 1972, « Les doxosophes », *Minuit*, 1, Novembre, p. 26-45.

BOURDONCLE, Raymond, 1990. « De l'instituteur à l'expert. Les IUFM et l'évolution des institutions de formation », *Recherche et Formation,* N° 8, pp 57-72.

BOURDONCLE, Raymond, 1991. « La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines », *Revue Française de Pédagogie,* No 94, pp 73-92.

BOURDONCLE, Raymond, 1993. « La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe », *Revue Française de Pédagogie*, n° 105, pp 83-119.

BOURDONCLE, Raymond, LESSARD, Claude, 2002. « Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? 1. Conceptions de l'université et formation professionnelle », *Revue Française de Pédagogie,* n° 139, pp 131-153.

BOURDONCLE, Raymond, LESSARD, Claude, 2003, « Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? 2. Les caractéristiques spécifiques : programmes, modalités et méthodes de formation », *Revue Française de Pédagogie*, n° 142, pp131-181.

BOURDONCLE, Raymond, 2007, « Autour du mot ¨universitarisation¨, *Recherche et Formation,* N° 54, pp 135-149.

BOURRICAUD, François, 1975. « Contre le sociologisme : une critique et des propositions », *Revue française de sociologie*. No 16-1. pp. 583-603.

BRETON, Gilles, LAMBER, Michel (sous la dir.) 2003. *Globalisation et Universités. Nouvel espace, nouveaux acteurs.* Editions UNESCO les presses de l'université Laval.

BUCKINGHAM, David, 2000. « La mort de l'enfance. Grandir à l'âge des medias » (traduit de l'anglais par Christophe Jaquet. Titre original : *After the death of childhood*), Paris, Armand Colin.

CANIVEZ, Patrice, 1990. *Eduquer le citoyen»*. Paris : Hatier.

CAPEL, Fanny, DUBET, François, 2009. *Le niveau baisse-t-il vraiment ? Fanny Capel vs François Dubet.* France, Edition Magnard.

CAU BAREILLE, Dominique 2009. « Vécu du travail et santé des enseignants en fin de carrière :une approche ergonomique », Centre d'études de l'emploi (CEE), Rapport de recherche, n° 56 (novembre 2009).

CHAPOULIE, Jean-Michel, 1987. *Les professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classe moyenne.* Paris, La Maison des sciences de l'homme.

CHARLES, Frédéric, CLÉMENT, Jean-Paul, 1997. *Comment devient-on enseignant ? L'IUFM et ses publics.* Strasbourg, Presses Universitaires de Strasbourg.

CHARTIER, Anne-Marie, 2011,«La culture scolaire face aux révolutions du croyable », *Les cahiers pédagogiques,* No 486, pp 23-25.

CHATEL, Elisabeth, ROCHEX, Jean-Yves, ROGER, Jean-Luc, 1994. « Le métier d'enseignant du second degré et ses évolutions » (Recherche réalisée en partenariat avec le Syndicat National des Enseignements de Second degré, SNES).

CHAUVEL, Louis, 2004. «Le renouveau d'une société de classes» dans *le retour des classes sociales. Inégalités, dominations, conflits* (sous la direction de Bouffartigue, Paul). Paris, La dispute, Etats des lieux.

COHEN-SCALI, Valérie, 2000. *Alternance et identité professionnelle.* Paris, PUF.

CORDIÈ, Anny, 1998. *Malaise chez l'enseignant.* Paris, Editions du Seuil.

COULON, Alain, 1993. *Ethnométhodologie et éducation.* Paris, PUF.

COULON, Alain, 1997. *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire.* Paris, Politique d'aujourd'hui.

DEAUVIEAU, Jérôme, 2005. «Devenir enseignant du secondaire: les logiques D'accès au métier», *Revue Française de Pédagogie*, n° 150, pp31-41.

DEAUVIEAU, Jérôme, 2007. «Observer et comprendre les pratiques enseignantes», *Sociologie du travail*, vol. 49, n°1, pp.100-118**.**

DERDER, Peggy, 2009. *Mon cas d'école.* Flammarion.

DE SAINT-DO, Yves, HENRY, Marie-Ange, POINTEREAU, Donatelle, 2006. *Le Rôle pédagogique du chef d'établissement. Défis d'aujourd'hui : de la théorie à la pratique*. Paris, Berger-Levrault.

DEWEY, John, 1947. *Expérience et Education.* Paris, Editions Bourrelier et cie.

D'HUMIERES, Augustin, 2009. *Homère et Shakespeare en banlieue.* Paris, Bernard Grasset.

DONNAT, Olivier (sous la dir.), 2009. *Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique : enquête 2008* [conçue et réalisée par le Ministère de la culture et de la communication, Département des études, de la prospective et des statistiques], Paris, La Découverte, Ministère de la culture et de la communication.

DUBAR, Claude, 1991. *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles.* Paris, Armand Colin.

DUBAR, Claude, TRIPIER, Pierre, 1998. *Sociologie des professions.* Paris, Armand Colin.

DUBAR, Claude, 2000. *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation.* Paris, PUF, Le lien social.

DUBET, François, 1991. *Les lycéens.* Paris, Editions du Seuil.

DUBET, François, 1994. « Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse », *Revue Française de Sociologie,* Vol. 35, No. 4, pp 511-532.

DUBET, François, 1994. *Sociologie de l'expérience.* Paris, Editions du Seuil.

DUBET, François, MARTUCCELLI, Danilo, 1996. *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire.* Paris, Editions du Seuil.

DUBET, François, 2002. *Le déclin de l'institution.* Paris, Editions du Seuil.

DUBET, François, 2008. *Faits d'école.* Paris, Editions de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales.

DUBET, François, DURU-BELLAT, Marie, VERETOUT**,** 2010. *La société et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale.* Paris, Seuil.

DUPONT, Pol, OSSANDON, Marcelo, 1994. *La pédagogie universitaire.* Paris, PUF (Que sais-je).

DURU-BELLAT, Marie, VAN ZANTEN, Agnès, 1999. *Sociologie de l'école.* Paris, Armand Colin.

DURU-BELLAT, Marie, VAN ZANTEN, Agnès, (sous la dir.) 2009. *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires.* Paris, PUF.

Enquête de la Société des agrégés de l'Université sur le moral des professeurs du second degré, «Y a-t-il un ¨malaise enseignant¨ » ? mai 2010.

Centre d'études sociologiques des FUSL, (étude commanditée par le Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles), Evaluation Qualitative, Participative et Prospective de la Formation Initiale des enseignants en fédération Wallonie-Bruxelles. Mars 2011 - Février 2012.

ESQUIEU, Nadine, 2004. «Portrait des enseignants aux concours de recrutement d'enseignants», *Education et Formation*, N° 68.

ESTEVE, José, FRACCHIA, Alice, 1988. «Le malaise des enseignants»,*Revue française de Pédagogie*, No 84, pp 45-56.

FELOUZIS, Georges, 1997. *L'efficacité des enseignants.* Paris, PUF.

FELOUZIS, Georges, 2001. *La condition étudiante. Sociologie des étudiants et de l'université.* Collection sociologique d'aujourd'hui, Paris, PUF.

FLUCKIGER, Cédric, 2011. « Vers une culture scolaire du numérique », *Les cahiers pédagogiques,* No 486, pp 17-18.

FORQUIN, Jean-Claude, 1989. *Ecole et culture. Le point de vue des sociologues britanniques.* Bruxelles, De Boeck-Wesmael.

FORQUIN, Jean-Claude, 1997. *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques.* Paris, Bruxelles, De Boeck & Larcier.

FRÖHLICH, Werner D., 1997 (ed. francaise). *Dictionnaire de la psychologie.* La pochothèque (première édition allemande, 1978)

GALLAND, Olivier (dir.), 1995. *Le monde des étudiants.* Collection sociologies, Paris, PUF.

GIDDENS, Antony, 1984. *The constitution of society.* Cambridge, Polity Press.

GOFFMAN, Erving, 1963. Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity. Prentice-Hall [Stigmate: Les usages sociaux des handicaps/traduit de l'anglais par Alain Kihm, 1975. Paris :Editions de Minuit].

GOLDSTEIN, Reine, 2003. *Université et Société. Pour en finir avec un long malaise.* Paris, L'Harmattan.

GRIGNON, Claude, GRUEL, Louis, 1999. *La vie étudiante.* Paris, PUF.

GRIMAULT-LEPRINCE, Agnès, MERLE, Pierre, 2008/2 « Les sanctions au collège. Les déterminants sociaux de la sanction et leur Interprétation », *Revue française de sociologie,* Volume 49, p. 231-267.

GUIBERT, Pascal, LAZUECH, Gilles, RIMBERT, Franck, 2008. *Enseignants débutants «faire ses classes». L'insertion professionnelle des professeurs du second degré.* Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

ISAMBERT-JAMATI, Viviane**,** 1993. « Des droits de l'homme à la constitution de l'Europe », dans *Les transformations du système éducatif. Acteurs et politiques,* (sous la direction de A. Henriot-Van Zanten, E. Plaisance, R. Sirota, 1993), Paris : L'Harmattan.

JACQUET-FRANCILLON, François, « Culture scolaire » dans *le dictionnaire de l'éducation* (sous la direction d'Agnès Van Zanten) 2008, pp 98-102.

JELEN, Nathalie, 2009. *La socialisation professionnelle en début de carrière : Le cas d'enseignants d'EPS.* Thèse de doctorat de STAPS, Ecole doctorale Lille Nord de France.

JELLAB, Aziz, 2004. « Enseignants stagiaires à l'IUFM et rapport aux savoirs scolaires et professionnels. Entre passage et finalisation des contenus à enseigner », *Recherche et Formation,* (« Contenus, processus, modalités et formation »), No 46, pp 43-60.

JELLAB, Aziz, 2006. *Débuter dans l'enseignement secondaire. Quel rapport aux savoirs chez les professeurs stagiaires ?* Coll. Logiques sociales, Paris, L'Harmattan.

KHERROUBI, Martine, 2008. *Des parents dans l'école.* Fondation de France : Erès.

LANG, Vincent, 1999. *La professionnalisation des enseignants,* Paris, PUF.

LANG, Vincent, 2004. «La profession enseignante en France. Permanence et éclatement» dans *La profession d'enseignant aujourd'hui. Evolution, perspective et enjeux internationaux,* sous la direction de Maurice Tardif et Claude Lessard. De boeck. Paris, pp 157-171.

LESSARD, Claude, 2000. « Evolution du métier d'enseignant et nouvelle régulation de l'éducation », *Recherche et Formation,* (« Formes et dispositifs de la professionnalisation »), No 35, pp 91-117.

LESSARD, Claude, TARDIF, Maurice, 2001. «Les transformations actuelles de l'enseignement : trois scénarios possibles dans l'évolution de la profession enseignante», Revue scientifique virtuelle, *Education et Francophonie* (*Le renouvellement de la profession enseignante : tendances, enjeux et défis des années 2000,* Volume XXIX , N^{o} 1, (printemps 2001).

MALET, Régis, 2010. «Former sous l'influence internationale : circulation, emprunts et transferts», *Recherche et Formation.* N° 65, pp.9-16.

MALET, Régis, 2010. «Autour des mots de la formation ¨Mondialisation¨», *Recherche et Formation.* N° 65, pp. 89-104.

MANGEZ, Eric, LIENARD, Georges, « Sociologie du curriculum » dans *le dictionnaire de l'éducation* (sous la direction d'Agnès Van Zanten) 2008, pp 103-107.

MARTUCCELLI, Danilo, 1995. *Décalages*, Paris, Presses universitaires de France.

MARTUCCELLI, Danilo, DE SINGLY, François, 2009. *Les sociologies de l'individu.* Armand Colin.

MEHAN, Hugh, 1992. «Comprendre les inégalités scolaires : la contribution des approches interprétatives » dans Jean-Claude Forquin, (1997) *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques.* Paris :De Boeck, pp 319-350.

MEIRIEU, Philippe, 1995. *La pédagogie entre le dire et le faire.* Paris, ESF.

MEIRIEU, Philippe, 2000. *L'école et les parents. La grande explication.* France, Plon

Ministère de l'Education Nationale, Note d'information de la Direction de L'Evaluation et de la Prospective (DEP), «Portrait des enseignants de collèges et lycées» (interrogation de 1000 enseignants du second degré en mai-juin 2004).

Ministère de l'Education Nationale, Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP), 194 :2009, « Enseigner en collège et Lycée en 2008 » (Interrogation réalisée en septembre-octobre 2008 auprès de 1 200 enseignants du second degré dans les collèges et lycées publics)

Ministère de l'Education Nationale, Note d'Information de la Direction de L'Evaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP) « Les enseignants du second degré dans les collèges et lycées publics en 2007-2008 ».

Ministère de l'Education Nationale, Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP), Février 2010, Les dossiers : *Etre professeur d'éducation physique et sportive en 2009* (interrogation réalisée en mai-juin 2009 auprès de 900 professeurs d'éducation physique et sportive dans les collèges et lycées publics).

MONS, Nathalie, 2007. *Les nouvelles politiques éducatives. La France fait-elle les bons choix ?* Paris, Presses universitaires de France.

MOUZELIS, Nicos, 1995. *Sociological Theory. What went wrong? Diagnosis and Remedies,* London and New York, Routledge.

OBIN, Jean-Pierre, 2002. «Le métier d'enseignant : un métier pour demain». Rapport au ministre de l'éducation, mars 2002.

OBIN, Jean-Pierre, 2005. «Le renouvellement des professeurs du second degré : formes et enjeux», *Recherche et formation*, n°45, INRP.

OCTOBRE, Sylvie, 2008. « Les horizons culturels des jeunes », *Revue Française de Pédagogie*, No 163, pp 27-38.

OCTOBRE, Sylvie, 2011. « Tous pareils, mais tous différents », *Les cahiers pédagogiques*, No 486, pp13-15.

PAGET, Denis, 2011. « Quelle culture pour tous ? », *Les cahiers pédagogiques*, No 486, pp 28-29.

PARSONS, Talcott,1959, "The school class as a social system: some of its functions in American society", *Harvard Educational Review*, vol. 29, no. 4, pp 297-318.

PARSONS, Talcott, PLATT, Gerald, M., 1973. *The American University.* Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.

PASQUIER, Dominique, 2005. *Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité.* Paris, Editions Autrement.

PASQUIER, Dominique, « Culture juvénile » dans *le dictionnaire de l'éducation* (sous la direction d'Agnès Van Zanten) 2008, pp 96-98.

PENNAC, Daniel, 2007. *Chagrin d'école.* Editions Gallimard.

PERIER, Pierre, 2004. «Une crise des vocations? Accès au métier et socialisation professionnelle des enseignants du secondaire», *Revue Française de Pédagogie*, n° 147, pp.79-90.

PERIER, Pierre, 2010. *L'ordre scolaire négocié.* PUR :Rennes

PERRENOUD, Philippe, 1994. *La formation des enseignants entre théorie et pratique.* Paris, L'Harmattan.

PERRENOUD, Philippe, 1996. « Le métier d'enseignant entre prolétarisation et professionnalisation: deux modèles du changement ». *Perspectives*, vol XXVI, n° 3, pp. 543-562.

PERRENOUD, Philippe, 1997. *Pédagogie différenciée. Des intentions à l'action.* Issy-les-Moulineaux, ESF Editeur.

PERRENOUD, Philippe, 1999. *Dix nouvelles compétences pour enseigner.* Paris, ESF éditeur.

PLANEL, Claire, 2009. « Les pratiques de classe partie émergée de l'iceberg des valeurs culturelles. Pédagogies à l'œuvre dans les écoles anglaises et françaises », *Revue internationale d'éducation*, Sèvres, n° 50, pp 75-85.

RANJARD, Patrice**,** 1984, *Les enseignants persécutés.* Paris, Robert Jauze.

RAULIN, Dominique, 2006. *Les programmes scolaires. Des disciplines souveraines au socle commun.* Paris, RETZ.

RAYOU, Patrick, 2009, « Epreuves d'aujourd'hui et métier de demain », *Education et Sociétés* (Des enseignants pour demain), No 23 (2009/1), pp 5-11.

RAYOU, Patrick, 2000. « L'enfant au centre. Un lieu commun ´´pedagogiquement correct´´» dans *L'école dans plusieurs mondes* (sous la direction de J-L. Derouet, 2000), Paris, Bruxelles, De Boeck.

RAYOU, Patrick, VAN ZANTEN, Agnès, 2004. *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?* Paris, Bayard.

ROBERT, André, D., TERRAL, Hervé, 2000. *Les IUFM et la formation des enseignants aujourd'hui*. Paris, PUF.

ROPÈ, Françoise, (avec la collaboration de Bucheton, D. et Leloch, N.), 1994. *Savoirs universitaires, savoirs scolaires. La formation initiale des professeurs de français.* Paris, L'Harmattan.

SENNETT, Richard, 2006. *The Culture of the New Capitalism,* Yale University [traduction française, Sennett, R. 2006. *La culture du nouveau capitalisme.* Paris: Albin Michel].

TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude, (sous la dir.) 2004. *La profession d'enseignant aujourd'hui. Evolution, perspective et enjeux internationaux.* Paris, De boeck.

TARDIF, Maurice, 2010. «Influences internationaux et évolutions de la formation des enseignants dans l'espace francophone» (entretien réalisé par Régis Mallet), *Recherche et Formation.* N° 65, pp. 105-108.

TARDIF, Maurice, LEVASSEUR, Louis, 2010. *La division du travail éducatif.* Paris, PUF.

TERRAL, Hervé, 1997. *Profession : Professeur.* Paris, PUF.

TUPIN, Frédéric, 2004. *Démocratiser l'école au quotidien ?* Paris, PUF.

VAN ZANTEN, Agnès, 2008. *Dictionnaire de l'Education*. Paris, PUF.

VAN ZANTEN, Agnès, 2009. *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales.* Paris, PUF.

VASCONCELLOS, Maria, 1993. *Le système éducatif.* Paris, La Découverte.

VERPRAET, Gilles, 2001. *Les enseignants et la précarité sociale.* Paris, Presses Universitaires de France.

Références bibliographiques pour des documents électroniques

AUDUC, Jean-Louis, « Le Ministère de l'Education nationale reconnaît ¨les difficultés¨ rencontrées sur le terrain par les stagiaires du second degré ». Disponible sur : http://www.cafepedagogique.net/Lexpresso/Documents/men-stagiaires.pdf

Conseil Européen de Lisbonne, mars 2000. Disponibilité et accés sur: http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/fr/ec/00100-r1.f0.htm

DONNAT, Olivier, 2009. « Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique Éléments de synthèse 1997-2008 » : Disponible sur: http://www.pratiquesculturelles.culture.gouv.fr/doc/08synthese.pdf

Enquête à destination des stagiaires (octobre de 2010) sur le site du SNES. Disponible sur : http:// www.snes.edu

Etude de George Fotinos et José Mario Horenstein. « La qualité de vie au travail dans les lycées et collèges. Le « burn out » des enseignants ». Disponible sur : http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Documents/[...], Publication, 28 Novembre 2011.

Evaluation internationale PISA 2009 (Programme International de Suivi des Acquis des élèves). Disponibilité et accés sur : http://www.oecd.org/dataoecd/33/5/46624382.pdf

FEYFANT, Annie, 2010, « Le contrôle du travail des enseignants contribue-t-il à la professionnalisation de leur métier ? ». Disponible sur : http://www.inrp.fr/vst/blog/2010/06/08/le-controle-du-travail-des-enseignants-contribue-t-il-a-la-professionnalisation-de-leur-metier/

HEUTTE, jean, 2007. « Le burnout institutionnel : un chaos psychologique qui altère la créativité de tous les acteurs du système éducatif ». Disponible sur : http://jean.heutte.free.fr/spip.php?article82

La charte du 30 septembre 2008. Disponibilité et accés sur :

http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid22538/signature-[...]

Le café pédagogique, http://www.cafepedagogique.net/lexpresso

Loi n° 89-486 du 10 juillet 1989. Disponible sur :

http://dcalin.fr/textoff/loi_1989.html

MARTUCCELLI, Danilo, "Les trois voies de l'individu sociologique.",

EspacesTemps.net, Textuel, 08.06.2005. Disponible sur :

http://espacestemps.net/document1414.html

Ministère de l'éducation. Disponibilité et accés sur :

http://www.education.gouv.fr/cid25081/les-nouvelles-conditions-recrutement-des-personnels-enseignants-education.html (6-1-2010).

Monde de l'éducation. Disponible sur : http://www.lemonde.fr

OUZOULIAS, André, 2010, « Le cauchemar de Jules Ferry ». Disponible sur :

http://www.snuipp.fr/IMG/pdf/Ouzoulias-cauchemar-ferry.pdf

PISA 2012, *Financial Literacy Framework* (21 decembre 2010).

Disponibilité et accés sur :

http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/8/43/46962580.pdf

Rapport du recteur Daniel Bancel à Lionel Jospin, 1989.

Disponibilité et accés sur :

http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/894185300/0000.pdf

Site à destination des professionnels de l'Education :

http://www.educpros.fr

JOLION, Jean-Michel, 2011, « Mastérisation de la formation initiale des enseignants » : Rapport d'étape. Disponible sur :

http://www.formapex.com/telechargementpublic/jolion2011a.pdf?616d13afc6835dd26137b409becc9f87=4d34101224fa8bcc8a53050fda55c277

ANNEXES

ANNEXE I

LES MÉTHODES DE RECHERCHE

-Le questionnaire

-l’entretien

QUESTIONNAIRE SUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE

Lettre de présentation

Je m'appelle Paraskevi Poulogiannopoulou et je suis en deuxième année de ma thèse à Paris Descartes sous la direction de Mme Anne Barrère. Mon sujet de thèse concerne la formation universitaire/professionnelle des enseignants du second degré (« Comment devient-on enseignant ? De l'expérience universitaire à la formation »).

Dans le cadre de ma thèse de doctorat, je vous remercie de bien vouloir prendre le temps de répondre aux questions suivantes. Tout d'abord, je vous rappelle l'anonymat de ces réponses et la courte durée du questionnaire (20-30 min au maximum). Vos réponses, elles me permettront d'analyser vos expériences, vos représentations et vos méthodes de travail en tant que futurs professeurs du secondaire dans le milieu universitaire, et de mieux comprendre votre transition de l'expérience universitaire à la formation. En effet ce questionnaire s'adresse à la fois à des étudiants préparant les concours d'enseignant et à des stagiaires venant d'y réussi. Notamment, l'enquête se focalise sur trois équipes d'enseignants issus de trois disciplines : physique, lettres, et EPS**.** Ainsi, je dégagerai sur la base des résultats obtenus les particularités de leurs représentations par rapport à la discipline d'appartenance. C'est pourquoi j'ai vraiment besoin de votre participation à cette recherche.

Je vous remercie,

Paraskevi Poulogiannopoulou
Doctorante à Paris Descartes
Sciences de l'Education
Directrice de recherche : Anne Barrère
e-mail : parplgn@gmail.com

QUESTIONNAIRE

« Comment devient-on enseignant ? De l'expérience universitaire à la formation »

Dans le cadre de notre thèse de doctorat, nous vous remercions de bien vouloir prendre le temps de répondre aux questions suivantes. Tout d'abord, nous vous rappelons l'anonymat de ces réponses. Vos réponses, elles nous permettront d'analyser vos expériences, vos représentations et vos méthodes de travail en tant que futurs professeurs du secondaire dans le milieu universitaire, et de mieux comprendre votre transition de l'expérience universitaire à la formation. En effet ce questionnaire s'adresse à la fois à des étudiants préparant les concours d'enseignant et à des stagiaires venant d'y réussi. En particulier, nous avons comme buts et objectifs d'examiner : les différences sociologiques concernant la population des étudiants/futurs enseignants entre certains établissements supérieurs, le besoin de reconstruction, de réorganisation et de renforcement de l'éducation initiale des enseignants candidats, le choix du métier, les circonstances exactes de leur décision, la transition de la vie estudiantine à la formation (le «choc» d'entrée dans le métier), la culture des futurs enseignants. Dans le cadre de la mastérisation de la formation des enseignants nous envisagerons les avantages ou les inconvénients possibles d'une telle réforme, l'évaluation du système de recrutement des enseignants par vous-mêmes. Nous réfléchirons, plus généralement, sur les modalités actuelles de la professionnalisation des enseignants et sur les stratégies possibles en vue de l'élaboration d'une culture professionnelle commune.

Nous vous remercions vivement de votre collaboration.

Paraskevi Poulogiannopoulou
Doctorante à Paris Descartes
Sciences de l'Education
Directrice de recherche : Anne Barrère

I. <u>Identité du candidat enseignant</u>

1. Sexe : Homme ☐ Femme ☐

2. Age : 20-25 ans ☐ 26-30 ans ☐ 31-35 ans ☐ 36-40 ans ☐ 41-45 ans ☐

3. Ville habitée en 2009-2010 :……

4. Situation familiale: célibataire ☐ vivant en couple non marié(e) ☐ marié(e) ☐ divorcé(e) ☐

- Si vous étés marié(e) ou vous vivez en couple, quelle est la profession de votre femme/mari/conjoint(e) ?……..

<u>Les parents</u>

5. Quelle principale profession exerce votre père/mère (si votre père/mère ne travaille plus, indiquez sa dernière activité professionnelle) :

	Agriculteur -trice	Artisan, commerçant	Cadre	Professions intermédiaires	Employé -e	Ouvrier - ère	N'a jamais travaillé
Père							
Mère							

6. Quel diplôme le plus élevé votre père/mère a-t-il obtenu ?

	Aucun diplôme	Dans l'enseignement général	Dans l'enseignement supérieur	Dans l'enseignement technique
Père				
Mère				

7. Est-ce que vos parents vous semblent appartenir à un milieu social particulier ?

Oui ☐ Non ☐

Si oui, lequel?

- Ouvrier ☐
- Grande bourgeoisie ☐
- Cadre, couches moyennes ☐
- Agriculture ☐

- Défavorisé ☐
- Autre ……

II. Etudes

8. Quel est le diplôme le plus élevé que vous avez obtenu?.....……

9. Quel bac avez-vous obtenu?

De quelle ville?.....

De quelle école? Public ☐ Privée ☐

Mention : Très bien ☐ Bien ☐ Assez bien ☐

Passable ☐

Comment estimez-vous le niveau de votre scolarité antérieure selon l'échelle ci-dessous :

Très bon ☐ Bon ☐ Assez bon ☐

Médiocre ☐ Faible ☐ Très faible ☐

Quelle licence avez-vous obtenu? (précisez votre discipline) …….

……..

Dans quelle faculté?.....

Mention : Très bien ☐ Bien ☐ Assez bien ☐

Passable ☐

Etes-vous titulaire :

D'un Master 1 ? Oui ☐ Non ☐

Si oui, lequel ?.....

Mention: Très bien ☐ Bien ☐ Assez bien ☐

Passable ☐

D'un Master 2 ? Oui ☐ Non ☐

Si oui, lequel ?.....

Mention : Très bien ☐ Bien ☐ Assez bien ☐

Passable ☐

D'un doctorat ? Oui ☐ Non ☐

Si oui, lequel ?.....

Mention : Très bien ☐ Bien ☐ Assez bien ☐

Passable ☐

Possédez-vous d'autres titres ou distinctions universitaires ?

Oui ☐ Non ☐

Si oui, lesquels ?……

☐ ☐

10. Etes-vous normalien(ne) ? Oui Non

Si oui, de quelle Ecole Normale Supérieure ?.....

<u>Expérience professionnelle et discipline</u>

11. Avez-vous déjà une expérience professionnelle antérieure dans l'Education nationale ?

Oui ☐ Non ☐

Ailleurs ? Oui ☐ Non ☐

Combien de temps et avec quel statut ?.....

……...

12. Quel concours préparez-vous? CAPES ☐ Agrégation ☐

CAPEPS ☐

13. Discipline d'enseignement :

Lettres ☐ EPS ☐ Musique ☐

III. <u>Choix du métier</u>

14. Classez (de 1 à 11) les motivations qui vous ont amené(e) à choisir le métier d'enseignant (1=le plus important)?

- Le désir de s'occuper d'enfants ou de jeunes ☐
- L'intérêt pour la transmission des connaissances ☐
- Le salaire ☐
- Le statut de fonctionnaire ☐
- La promotion sociale ☐
- L'amour de la discipline d'enseignement ☐
- Le temps libre et les vacances ☐
- L'exercice d'un métier de service public ☐
- Les perspectives de carrière ☐
- L'autonomie dans le travail ☐
- L'équilibre entre vie professionnelle et vie privée ☐
- Autres motivations. (précisez lesquelles) :……

……

15. A quel âge exactement avez-vous choisi ce métier ?.....

16. Diriez-vous que l'enseignant est pour vous une vocation?

Oui ☐ Non ☐ Ne sait pas ☐

17. Avez-vous été influencé(e) dans le choix de ce métier par certaines personnes ou par des organismes ou des situations particulières?

- Des professeurs ☐
- Des parents ou de membres de votre famille ☐
- Des amis ☐
- De votre expérience d'élève ☐
- De votre expérience d'étudiant ☐
- Une autre influence. Laquelle :……

……

18. Avez-vous hésité à choisir ce métier? Oui ☐ Non ☐

Si oui, pourquoi ? (Indiquez deux raisons au maximum) :……

……

…….

…….

19. Selon vous, quels sont les avantages du métier ? (trois au maximum) :

a……..

b……..

c……..

20. Selon vous, quels sont les inconvénients du métier ? (trois au maximum) :

a……..

b……..

c……..

IV. Méthodes de travail

21. Croyez-vous que l'école a comme but (une réponse):

-Le développement économique ☐

-L'intégration nationale et la production de citoyens ☐

-La formation de l'individu comme acteur social ☐

22.Avec laquelle de ces opinions étés-vous le plus d'accord ? (une réponse)

-Les études sont d'abord faites pour permettre de trouver un métier ☐

-Le plus important dans les études, c'est d'acquérir une culture générale ☐

-Le plus important dans les études, c'est d'acquérir une méthode de travail ☐

-Le plus important dans les études, c'est la formation de la personnalité ☐

23. A quoi doit servir l'école en priorité ? (classez de 1 à 8, 1=le plus important)

- Acquérir une culture générale ……

-Accéder au monde du travail ……

-Former la réflexion et l'esprit critique ……

-Acquérir le goût d'apprendre ……

-Acquérir un diplôme ……

-Permettre l'épanouissement des jeunes ……

-Former des citoyens ……

-Réduire les inégalités ……

24. En tant qu'enseignant candidat de lettres/EPS/musique, qu'est-ce qui est le plus important pour vous :

-Les savoirs disciplinaires ☐

- Les compétences pédagogiques ☐

25. Quelles sont pour vous les compétences pédagogiques les plus importantes ? Classez-les de 1 à 18 (1 = la plus importante) :

- Motiver les élèves ……

- Faire sa classe ……

- Travailler en équipe ……

- Avoir une réflexion spécifique sur l'échec scolaire,
  et sur les différences personnelles et culturelles ……...

- Disposer de solides bases théoriques
  en psychologie sociale du développement ……

- Animer des réunions d'information et de débat avec les parents ……

- Lutter contre les préjugés et les discriminations sexuelles,

éthiques et sociales ……

- Négocier un projet de formation commun avec des collègues (équipe, école, réseau) …….. ...
- Développer le sens des responsabilités, la solidarité et le sentiment de justice …….
- Eviter l'abus de pouvoir …….
- Placer l'élève au centre du système scolaire …….
- Avoir une bonne relation avec les élèves …….
- Transmettre le contenu du cours …….
- Gérer des classes de niveaux très hétérogènes …….
- Gérer les conflits …….
- Employer des méthodes d'apprentissage efficaces …….
- Couvrir le programme scolaire …….
- Utiliser des TICE …….
- Autres compétences……...

……..
……..
…….

26. Lisez-vous des ouvrages pédagogiques? Oui ☐ Non ☐

27. Si oui, citez les titres des journaux, périodiques ou revues que vous lisez régulièrement :

Titre	Lecture régulière	Lecture occasionnelle	Abonnement
1. 2. 3. 4. 5.			

28. Quelles sont vos principales sources d'information sur les évolutions du métier pédagogiques ? (Citez en deux au maximum) :

- Ouvrages scientifiques ☐
- Documents officiels, bulletins officiels ☐
-Manuels scolaires ☐

- Presse ☐
- Séminaires, conférences ☐
- Autres sources. Lesquelles ?.....

29. Citez trois adjectifs (au maximum) qui caractérisent selon vous un bon enseignant:

a……

b……...

c……

30. Citez trois adjectifs (au maximum) qui caractérisent selon vous un mauvais enseignant:

a……

b……...

c……

31. Avec laquelle de ces opinions êtes-vous le plus d'accord ?

- L'école a trop élevé son niveau d'exigence …….
- L'école a un bon niveau d'exigence …….
- L'école a abaissé son niveau d'exigence …….

32.Comment définiriez-vous un bon élève? Citez trois caractéristiques (au maximum) :

a……
b……
c……

33.Comment définiriez-vous un mauvais élève? Citez trois caractéristiques (au maximum) :

a……
b……
c……

34. Pensez-vous que tous les élèves soient éducables ?

Oui ☐ Non ☐

V. Culture des futurs enseignants

35. Que préférez-vous faire durant votre temps libre ? (Citez trois activités au maximum) :

Activités	Oui	Combien de fois par semaine
Sport : lequel : …….		
Sorties, fêtes		
Ecouter de la musique		
Jouer un instrument de musique		
Chanter à un groupe (ou une chorale, etc.)		
Danser		
Rencontrer des amis		
Lire		
Ecrire		
Télé		
Vidéo		
Excursions		
Jeux		
Internet		
Participer à une réunion syndicale ou politique		
Autres activités ? Lesquelles : …….		

36. Quelles sont principalement vos sorties et à quelle fréquence ?

Activités	**Souvent**	**Parfois**	**Jamais**
Aller au théâtre			
Assister à un concert classique			
Aller à un concert de jazz			
Aller à un concert de rock			
Aller au cinéma			
Aller à une fête foraine ou à une fête locale			
Aller au musée, à une expo.			
Aller au restaurant			
Aller au boîte			
Assister à un match sportif			
Aller au café			
Aller dîner chez des amis			

37. Quel genre de musique préférez-vous écouter le plus souvent ? (Citez en deux au maximum)

a……
b……

38. Quel genre d'émissions télévisées préférez-vous ?

Types d'émissions	**Souvent**	**Parfois**	**Jamais**
Films, comédies, téléfilms			
Séries et feuilletons			
Musique			
Emissions culturelles			
Documentaires, aventures			
Emissions sportives			
Variétés			
Informations			
Jeux			
Dessins animés			
Débats			
Théâtre			

39. Lisez-vous des magazines?

Souvent ☐ Parfois ☐ Jamais ☐

Si oui, lesquels ? (Citez en trois au maximum) :

a……
b……
c……

40. Lisez-vous des livres?

Oui ☐ Non ☐

Si oui, quel genre de livres ?

Romans	☐	Science	☐	Histoire	☐
Poèmes	☐	Sociologie	☐	Psychologie	☐
Pédagogie	☐	Politique	☐	Economie	☐
Religion	☐	Philosophie	☐	Arts,culture	☐

Autres, lesquels ?.....

41. Ecrivez-vous ?

Oui ☐ Non ☐

Si oui, quoi?

- Des articles ☐
- Des documents ☐
- Des romans ☐
- Des poèmes ☐
- Autres :.....

42. Quelle utilisation faites-vous d'Internet ?

- Recherche de documents, de périodiques, de livres ☐
- E-mails ☐
- Musique ☐
- Vidéos ☐
- Face-book ☐
- Réseaux de discussion institutionnels d'enseignants ☐
- Autres?.....

……

VI. De l'expérience universitaire à la formation

43. En tant que candidat enseignant de lettres/EPS/musique, estimez-vous que les connaissances théoriques et didactiques de votre formation universitaire soient suffisantes pour la préparation aux concours des métiers d'enseignement ?

Oui ☐ Non ☐

Si non, qu'est-ce qui vous paraît insuffisant et qu'est-ce qui mériterait d'être plus largement développé ?

……

……

……

Attendiez-vous autre chose ? Si oui, quoi ?

……

……

……

44. Pensez-vous que la formation universitaire vous aide à construire une identité professionnelle?

Oui ☐ Non ☐

Pourquoi ?.....

……

……

Professionnalisation

45. Que signifie selon vous la question de l'évolution du métier d'enseignant ?

Opinions	**Oui**	**Non**	**NSP**
Cadre de travail enseignant élargi (TICE et tâches administratives)			
Nouveaux types de contrats des emplois			
Davantage d'expertise pédagogique			
Davantage d'autonomie et de responsabilité individuelle			
Elévation du statut d'enseignant			
Nouvelles compétences et nouvelles méthodes de travail			
Activité professionnelle d'un apprentissage rationnellement organisé			

Formation tout au long de la vie			
Grande maîtrise du comportement, grâce à un code éthique assimilé durant la socialisation professionnelle et contrôlé par des associations volontaires dirigées par la profession elle-même			
Travail libéré des pressions sociales ordinaires et libre d'innover et de prendre des risques			
Utilisation des lois générales de la psychologie de l'apprentissage pour résoudre les problèmes individuels que rencontre chaque enfant au cours de l'acquisition des savoirs			
Plus de perspectives de carrière			
Création d'un Conseil national des normes professionnelles d'enseignement			
Métier d'un certain prestige par son caractère intellectuel ou artistique			
Très large reconnaissance sociale			
Davantage d'exigence d'efficacité			
Acceptation et partage des valeurs et des normes communes			
Rémunération plus substantielle			

- Autre conception :……..

…….

VII. Bilan de la formation

46. Quelles sont vos attentes à l'égard de la formation à l'IUFM ?
……
……
……
……

Nous vous remercions de votre participation

QUESTIONNAIRE COMPLEMENTAIRE

POUR LES STAGIAIRES

1. Etes-vous : Certifié(e) ☐ Agrégé(e) ☐

2. Où faites-vous votre stage ? : Collège ☐ Lycée général ☐

Lycée professionnel ☐ ZEP ☐

I. <u>Méthodes de travail</u>

3. Comment qualifiez-vous les relations avec vos élèves ?

Très bonnes ☐ Assez bonnes ☐ Plutôt mauvaises ☐

Très mauvaises ☐ Ne sait pas ☐

4. Discutez-vous avec les élèves pendant les cours :

Sujets	Oui	Non
de films		
d'émissions télévisées		
de musique		
d'internet		
d'actualité		
de sport		
de politique		
de loisirs		
des problèmes des adolescents		
des problèmes sociaux		

5. En dehors des cours, discutez-vous avec les élèves des sujets mentionnés ci-dessus ?

Souvent ☐ Parfois ☐ Jamais ☐

6. Racontez brièvement la dernière discussion que vous avez eue :

……

……

…….

…….

7. Répondez aux questions suivantes (par oui ou par non) :

- Encouragez-vous la participation des élèves aux décisions concernant les problèmes de l'établissement ? Oui ☐ Non ☐
- Collaborez-vous avec les parents pour aider leurs enfants ? Oui ☐ Non ☐
- Respectez-vous les changements de curriculum et les discours réformistes du système ? Oui ☐ Non ☐

- Tenez-vous compte davantage des rythmes individuels que des calendriers des programmes scolaires ? Oui ☐ Non ☐
- Donnez-vous aux élèves l'occasion de s'auto-évaluer ou de participer à leur évaluation ? Oui ☐ Non ☐
- Encouragez-vous la participation des élèves à la vie institutionnelle de l'établissement par les procédures de représentation (conseils de classe, conseil de délégués, conseil d'administration) ? Oui ☐ Non ☐
- Encouragez-vous la participation des élèves à la vie socioculturelle de l'établissement (projets collectifs, fêtes, manifestations culturelles ? Oui ☐ Non ☐

8. Pensez-vous que le dialogue soit un moyen d'enseignement efficace ?

Oui ☐ Non ☐

- Combien de fois utilisez-vous le dialogue pendant votre cours ?

Souvent ☐ parfois ☐ jamais ☐

- Si vous encouragez le dialogue, tous les élèves y participent-ils ou certains ?

…….

……

9. Estimez-vous que le monologue soit un moyen d'enseignement efficace?

Oui ☐ Non ☐

- Justifiez votre réponse. ……

……

- Combien de fois utilisez-vous le monologue en cours?

Souvent ☐ parfois ☐ jamais ☐

10. Utilisez-vous certains de ces supports pour vos cours ?

Supports	**Oui**	**Non**	**A quelle fréquence**
TICE			
Télévision			
Vidéo			
Radio			
Photos			
Ordinateur			

Autres moyens ☐ Lesquels et à quelle fréquence ? :……

……..

11. En tant que professeur du secondaire, estimez-vous qu'en ce qui concerne l'évaluation des élèves (une réponse), vous êtes :

Plutôt indulgent(e) ☐ Plutôt sévère ☐

Pourquoi?.....

.....

.....

12. Citez trois caractéristiques (au maximum) selon vous d'un comportement correct en classe de la part d'un enseignant face à une classe agitée :

a……..

b…….....

c……..

13. Citez trois caractéristiques (au maximum) selon vous d'un comportement correct en classe de la part d'un enseignant face à l'indifférence des élèves :

a……..

b…….....

c……..

14. Proposez-vous des exercices plus difficiles aux meilleurs élèves ?

Oui ☐ Non ☐

15. Proposez-vous des exercices plus faciles aux élèves les plus faibles ?

Oui ☐ Non ☐

II. <u>Culture des futurs enseignants</u>

16. Vous sentez-vous plutôt proche ou plus éloigné(e) des pratiques culturelles actuelles des adolescents ?

Plutôt proche ☐ Plutôt éloigné(e) ☐

17. Selon vous (une réponse):

- La culture scolaire doit-elle s'adapter à la culture des jeunes ? ☐
- La culture des jeunes doit-elle s'adapter à la culture académique ? ☐

Justifiez votre réponse :

…….....

.....

.....

18. Connaissez-vous certains des programmes ou tous les programmes scolaires que vous enseignez ?

…….

19. Les programmes scolaires sont-ils selon vous satisfaisants ?

Oui ☐ Non ☐ Ne sait pas ☐

- Sinon, que faudrait-il selon vous pour modifier le programme scolaire ?

Modifications	**Oui**	**Non**
Nouveaux moyens technologiques		
Internet		
Réduction des horaires d'enseignement		
Programmes scolaires moins lourds		
Equipement des classes		
Réduction de la hiérarchie des filières		
Ouverture de l'école sur l'extérieur		
Programmes davantage centrés sur les élèves		
Programmes plus exigeants		
Apprentissage de la citoyenneté		
Protection contre les conduites à risques		
Réduction des effectifs des classes		
Cours de soutien pour les élèves en difficulté		
Renforcement des horaires de sport et de disciplines artistiques		

Autres modifications.....

……....

……...

III. <u>Evaluation du système de recrutement</u>

20. Quelle a été votre expérience pendant les concours?

- C'était plus difficile que ce à quoi je m'attendais ☐
- C'était plus facile que ce à quoi je m'attendais ☐
- C'était conforme à mes attentes ☐

21. Etes-vous pour ou contre la « mastérisation » de la formation des enseignants?

Pour ☐ Contre ☐

Justifiez votre réponse :……

……..

…….....

……..

<u>IV. Transition- Entrée dans le métier</u>

22. Diriez-vous que vous avez éprouvé un « choc » en entrant dans le métier ?

Oui ☐ Non ☐

Précisez vos sentiments personnels durant les premières heures en établissement face aux élèves :

……

……

……☐……☐……

Etes-vous globalement: satisfait(e) déçu(e)

Pourquoi ?.....

.....

.....

V. <u>Bilan de la formation</u>

23. Estimez-vous que les épreuves du concours et que le stage assurent votre évolution professionnelle ?

Oui ☐ Non ☐

Sinon, qu'est-ce qui mériterait d'être plus largement développé, selon vous ?

……
……
……
……

24. Qu’est-ce qui est le plus utile dans la formation à l’IUFM, selon vous?

……
……
……

25. Qu’est-ce qui est le moins utile dans la formation à l’IUFM, selon vous?

……
……
……

26. Avez-vous d’autres réflexions à ajouter concernant votre formation ?

……
……
……
……..

GUIDE D'ENTRETIEN

1. Raisons- Choix du métier

- Quelles motivations vous ont amené(e) à choisir le métier d'enseignant (le salaire, le statut, la vocation, etc.) ?
- Avez-vous été influencé(e) dans le choix de ce métier par certaines personnes (parents, professeurs, etc.) ou par des situations particulières (discipline scolaire, filière universitaire) ?
- Quel a été le moment exact de ce choix ?
- Avez-vous hésité ou non ?
- Quels sont les avantages et les inconvénients du métier pour vous ?
- Comment avez-vous vécu votre scolarité ? Etait-ce facile ou difficile ?

2. Méthodes de travail

- De votre point de vue, qu'est-ce que c'est, un bon enseignant et un mauvais enseignant ?
- En tant que professeur du secondaire, estimez-vous que vous seriez indulgent ou sévère par rapport à l'évaluation des élèves ? Pourquoi ?
- D'après vous, qu'est-ce qu'un comportement correct en classe par un enseignant face à des suivantes situations difficiles:
  a) chahut
  b) indifférence des élèves
- Qu'est-ce que c'est, un élève idéal selon vous ?
- En quoi consiste une bonne préparation de cours ?
- Comment adaptez-vous vos savoirs aux différents contextes ? C'est-à-dire, à un niveau élevé ou à un niveau baissé en classe ? (pour les stagiaires).
- Quels moyens audiovisuels (TICE, télévision, vidéo, radio, photos, ordinateur, etc.) utilisez-vous comme supports pour vos cours ? Pourquoi ? (pour les stagiaires).
- En tant qu'enseignant candidat des lettres/EPS/musique qu'est-ce que c'est le plus important pour vous, les connaissances des disciplines ou les compétences pédagogiques ?
- Qu'est-ce quelles sont les compétences pédagogiques les plus importantes pour vous ?
- Par quelle pédagogie vous êtes intéressé(e) ? (p.e. pédagogie traditionnelle, pédagogie contemporaine, etc.)
- Croyez-vous que tous les élèves sont éducables ?
- Lisez –vous de la pédagogie ?
- Quelles sont vos sources d'information sur les nouveaux concepts pédagogiques (ouvrages scientifiques, documents, sites Internet, télévision, radio**,** presse écrite, séminaires, conférences, etc.) ? Pourquoi préférez-vous ce type d'information ?

3. Culture des futurs enseignants

- Que faites-vous de votre temps libre ?
- Quel genre de musique préférez-vous écouter ?
- Quel genre d'émissions télévisées préférez-vous ?
- Lisez-vous des magazines ? (Lesquels ?)
- Lisez-vous des livres ? (Quel genre de livres ?)
- Ecrivez-vous ? (Des articles, des documents, des romans, des poèmes, etc.) ?
- Quelles sont principalement vos sorties (cinéma, concerts de musique classique, rock, jazz, etc., fêtes, événements sportifs, visites dans les musées, sorties en discothèque, dîners chez des amis, dans les cafés, au restaurant) ? Si vous allez au cinéma, quel genre de films préférez-vous ?
- Quelle utilisation faites-vous d'Internet (recherche de documents, de périodiques, de livres, e-mails, musique, vidéos, facebook, réseaux de discussion institutionnels des enseignants, etc.).
- En quoi consiste selon vous « la culture juvénile » ?
- La culture scolaire doit-elle, à votre avis, s'adapter à la culture de jeunes ou, inversement, la culture de jeunes doit-elle s'adapter à la culture académique ? Pourquoi ?
- Trouvez-vous les programmes scolaires intéressants ?
- Faut-il modifier le programme scolaire, selon vous ? (p.e. nouveaux moyens de technologie, Internet, horaires d'enseignement, etc.)

4. De l'expérience universitaire à la formation

Pourriez-vous me préciser votre expérience :

- En tant qu'enseignant candidat des lettres/EPS/musique comment estimez-vous votre formation universitaire ? Croyez-vous que les connaissances théoriques et didactiques sont suffisantes pour la préparation aux concours des métiers d'enseignement ?
- Croyez-vous que la formation universitaire vous aide à construire une identité professionnelle ?
- Comment concevez-vous cette « double expérience » de professeur et d'apprenant dans la formation ? (pour les stagiaires). Vivez-vous davantage l'expérience de la formation comme professeur ou plutôt comme élève ? Pourquoi ?

Evaluation du système de recrutement

- Quelle a été votre expérience pendant les concours ? Etait-ce difficile ou conforme à vos attentes ? (pour les stagiaires)
- Jugez-vous nécessaire de mettre en place de nouveaux modes de recrutement et de formation ?
- Quelle est votre opinion sur la question de la « masterisation » de la formation des enseignants ? Quels sont les avantages et les inconvénients ?

Transition- Entrée dans le métier (pour les stagiaires)

- Quelle était votre conception du métier enseignant avant le concours ?
- Quelle est votre conception du métier d'enseignant depuis que vous êtes en stage à l'IUFM. Cette conception a-t-elle évolué ? Pourquoi ?

- Avez-vous connu un « choc » en entrant dans le métier ou non ? Comment avez-vous vécu vos premières heures en établissement face aux élèves ? Précisez quels sont vos sentiments personnels.
- Etes-vous satisfait(e) ou déçu(e) ? Pourquoi ?

Professionnalisation

- De votre point de vue, quelles conditions actuelles rendent nécessaire la professionnalisation de la formation des enseignants ? Croyez-vous que cette question a des enjeux sociaux et politiques ?
- Comment comprenez-vous la question de la professionnalisation du métier (adaptation aux nouveaux publics scolaires et à des contextes différents, cadre de travail élargi, utilisation de la technologie, formation tout au long de la vie, nouvelles compétences et nouvelles méthodes de travail, etc.).
- Selon vous, quels sont les avantages et les inconvénients de la professionnalisation du métier enseignant ?

5. Formation Bilan

- Quelles sont vos attentes à l'égard de la formation à l'IUFM ?
- Estimez-vous que les épreuves au concours et le stage seront suffisants pour votre évolution professionnelle ?
- Voulez-vous ajouter quelques d'autres pensées concernant votre formation ?

Petit questionnaire Identification

- Quel âge avez-vous ? (le sexe est évident)
- Votre discipline d'appartenance ?
- Etes-vous certifié(e) ou agrégé(e) ?
- Dans quel type d'établissement effectuez-vous votre stage ? (pour les stagiaires)
- Quelle est la profession de votre père et de votre mère ?
- Etés-vous marié(e) ou vivez-vous en couple ? Si oui, quelle est la profession de votre femme/mari/conjoint(e) ?
- Quelle est votre origine géographique ? Où habitez-vous à présent ?
- Quel est votre cursus scolaire et universitaire antérieur (filière de bac, université, diplôme (licence), CPGE, ENS, M1, M2, thèse, Ecole normale, Capes, agrégation, etc.) ?

ANNEXE II
TABLE DES MATIÉRES

Table des matières

REMERCIEMENTS……. 2
SOMMAIRE……. 3
GLOSSAIRE DES SIGLES ET DES ABRÉVIATIONS UTILISÉS…….. 10

INTRODUCTION GÉNÉRALE……. 13
Le métier d'enseignant. Devenir enseignant en France…….. 14
Le choix du métier. L'expérience universitaire des futurs professeurs…….. 15

CHAPITRE I. L'ÉVOLUTION DU MÉTIER D'ENSEIGNANT : VERS LA PROFESSIONNALISATION……. 20
1. La création des IUFM…… 21
1.1.Le rapport Bancel…… 21
1.2 Des réalités et un bilan contrastés…… 23
2. Une nouvelle génération d'enseignants……. 25
3. Vers une professionnalisation du métier : réactions et perspectives…… 29
3. 1. Critique de l'idée de la professionnalisation : La professionnalisation sous le prisme des certaines tendances sociologiques…… 32
3.2. Déprofessionnalisation – Prolétarisation – Malaise: …….. 39
3.2.1. Déprofessionnalisation……. 39
3.2.2. Prolétarisation…… 40
3.2.3. Malaise des enseignants……. 43
3.3. Vers quelle évolution du métier ?..... 48

CHAPITRE II. COMMENT LA SOCIOLOGIE A-T-ELLE PENSE LES DEBUTS DE METIER ENSEIGNANT ?..... 50
1. Du point de vue fonctionnaliste…….. 50
2. L'analyse de la sociologie critique : Bourdieu et Passeron……. 53
3. Du point de vue interactionniste……..54
4. Micro-macro analyse de l'étude ……57
5. Perspectives sociologiques récentes…… 60
6. Critique de la sociologie contemporaine…… 62

CHAPITRE III. DANS QUELLE INSTITUTION LES JEUNES ENSEIGNANTS VONT-ILS TRAVAILLER ? AVEC QUELLE CONCEPTION DE LA CULTURE ?..... 65

1. Vers quelle démocratisation de l'école ?..... 66

2. L'École française et son rapport à la culture…….. 67

3. Rapport à la culture générale…… 70

3.1. Quelle « culture commune » pour les élèves? Rapprochement historique…… 72

3.2. Les programmes scolaires……. 73

3.2.1. Le cadre socio-historique des programmes scolaires…… 75

3.2.2. La logique de l'efficacité…… 79

Conclusion du Chapitre III…….. 82

CHAPITRE IV. PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE ET DESCRIPTION DE L'ÉCHANTILLON…… 83

1. Les choix méthodologiques pour le recueil de données : le questionnaire et l'entretien. Le terrain de l'enquête…… 84

1.1. Le questionnaire…… 85

1.2. L'entretien…… 86

1.3. Quelques réserves…… 87

2. Description de l'échantillon…….. 87

2.1. L'identité du candidat enseignant……... 87

2.2.Les parents……..... 93

2.2.1. La situation socioprofessionnelle des parents…… 93

2.2.2. La CSP des parents en corrélation avec la discipline et le sexe des futurs enseignants…….. 96

2.2.3. Le niveau éducatif des parents…… 98

2.2.4. Les jeunes enseignants appartiennent aux classes moyennes ?..... 100

2.3. Les études…… 101

2.3.1. Le niveau d'études des futurs enseignants-corrélation avec le sexe... 101

2.3.2. Le diplôme des futurs enseignants en corrélation avec la CSP des parents et la discipline…… 103

2.3.3. Le bac des répondants…… 105

2.3.4. Evaluation du niveau des études des futurs enseignants……. 108

2.4. Expérience professionnelle……. 108
2.5. Les concours…….. 109
2.6. Les disciplines…….. 110
2.6.1. Lettres (modernes et classiques)…… 111
Lettres modernes……. 111
Lettres classiques…… 112
2.6.2. Sciences physiques - Le parcours physique-chimie…… 112
2.6.3. EPS (Éducation physique et sportive)-Une discipline « spécifique ». 113
Conclusion du Chapitre IV…… 116

CHAPITRE V. MOTIVATIONS, CHOIX ET REPRÉSENTATIONS DU MÉTIER ET DE SES ÉVOLUTIONS……. 118
1. Le choix du métier…….. 119
1.1. Les raisons d'enseigner…… 119
1.2. Une crise de la vocation ?..... 124
1.3. Ce qui influence le choix du métier d'enseignant…… 130
1.3.1. Les enseignants…… 130
1.3.2. La famille……. 131
1.3.3. Le passé amical et scolaire…….. 133
1. 4. Un choix sous pression …….. 134
1. 5. Les hésitations à se tourner vers le métier d'enseignant…… 135
2. Les avantages du métier…… 139
2.1. Le temps libre et les vacances…… … 139
2. 2. Les autres avantages…….. 140
2.2.1. Le contact avec les élèves……. 140
2.2.2. L'autonomie dans le travail..... 141
2.2.3. Le contact avec la discipline enseignée- la sécurité de l'emploi- la diversité de situations…… 142
2.2.4. La transmission des valeurs, des connaissances- le sens de l'utilité sociale- la communication au sein du corps enseignant- l'image sociale…….. 143
2.3. Statut des candidats et avantages du métier……..... 143
2.4. Disciplines des candidats et avantages du métier…… 144
3. Les inconvénients du métier…….. 146

3.1. La fatigue liée à l'exercice du travail……. 146
3.2. Les élèves difficiles…… 149
3.3. Les autres inconvénients…… 151
3.4. Statut des candidats et inconvénients du métier…… 154
3.5. Disciplines des candidats et inconvénients du métier…… 155
4. L'évolution du métier d'enseignant……. 156
4.1. Les changements actuels…….. 156
4.2. L'évaluation de l'évolution du métier par les candidats enseignants….. 158
4.2.1. Une « mauvaise » évolution ?..... 158
4.2.2. Une « bonne » évolution ?..... 159
4.2.3. Ce que souhaitent les futurs enseignants pour l'évolution du métier..... 160
4.2.4. Ce que ne souhaitent pas les futurs enseignants……. 162
5. « Un métier qui évolue toujours » : La professionnalisation du métier du point de vue des jeunes enseignants…… 162
Conclusion du Chapitre V… …… 168

CHAPITRE VI. LE RAPPORT À LA CULTURE SCOLAIRE ET À LA CULTURE DES JEUNES ENSEIGNANTS…… 170
1. Quelles sont les représentations qu'ont les jeunes enseignants des buts de l'école et de la culture scolaire?..... 171
1.1.Les buts de l'école……. 171
1.2. A quoi sert le « citoyen » selon les jeunes enseignants ?..... 181
1.3. Les jeunes enseignants et les programmes scolaires…… 184
1.4. Le niveau des exigences de l'école……. 188
2. Rapports entre la culture scolaire et la culture juvénile d'aujourd'hui…… 192
2.1.. La culture juvénile du point de vue des jeunes enseignants……. 201
2.2. Les pratiques culturelles des jeunes enseignants…… 204
2.2.1. Qu'est-ce qu'ils font dans leur temps libre?..... 204
2.2.2. Les films au cinéma…… 211
2.2.3. Les soirées……. 212
2.2.4. Les préférences musicales et télévisuelles…… 213
2.2.5. Les lectures…… 215
2.2.6. Les lectures de jeunesse…… 219

2.3. Les jeunes enseignants entre culture scolaire et culture juvénile…… 220
Conclusion du Chapitre VI……. 227

CHAPITRE VII. CONCEPTIONS PÉDAGOGIQUES …… 229
1. Evolution des conceptions pédagogiques……. 231
1. 1. Relation pédagogique…… 231
1. 2. Les enjeux de l'évolution pédagogique……. 232
1. 3. Problèmes émergents : un métier « impossible» à pratiquer ?..... 233
1. 4. Quelle action pour un métier institutionnellement encadré ?..... 235
2. Les compétences pédagogiques…… 237
2.1 Connaissances disciplinaires et compétences pédagogiques…… 238
2.2. Les compétences les plus importantes……. 241
3. Les supports audiovisuels…….. 245
4. La lecture des ouvrages pédagogiques…….. 248
5. Le niveau d'exigence de l'école…… 251
5.1. Le niveau scolaire des élèves baisse-t-il vraiment ?..... 251
5.2. Le niveau des diplômes en question ……. 252
5.3. Les conceptions des futurs enseignants sur le niveau d'exigence de l'école…….. 254
6. Les types d'élèves selon les futurs enseignants…… 257
6.1. Le bon élève…….. 257
6.1.1. L'élève motivé…….. 257
6.1.2. L'élève attentif, l'élève participatif…….. 258
6.1.3. Les autres types de bon élève…….. 259
6.2. Le mauvais élève……. 261
6.3. Tous les élèves sont-ils éducables ?..... 262
7. Les relations avec les élèves…….. 267
7.1. Les discussions avec les élèves…… 267
7.2. La participation des élèves à leur évaluation et aux décisions des établissements scolaire..... 270
8. Le dialogue et le cours magistral…….. 271
9. Travailler en équipe ou travailler seul(e) ?..... 276
9.1. Travailler en équipe ……. 276
9.2. Travailler seul(e……. 278

10. Les pratiques d'évaluation……. 279
11. L'adaptation pédagogique……. 283
11.1. La préparation de cours……. 287
11.2. La classe agitée…… 290
11.3. La classe indifférente…….. 297
12. Les types d'enseignant selon les futurs enseignants…….. 301
12.1. Qu'est-ce qu'un bon enseignant ?..... 301
12. 2. Qu'est-ce qu'un mauvais enseignant ?..... 307
13. Le chef d'établissement…….. 309
14. Les relations avec les parents……. 314
Conclusion du Chapitre VII …… 316

CHAPITRE VIII
DE L'EXPÉRIENCE UNIVERSITAIRE À LA FORMATION……. 319
1. Le métier d'étudiant…….. 320
1. 1. La formation universitaire des futurs enseignants…… 322
1.1.1 Le cas des futurs enseignants en lettres et en sciences physiques…….. 324
1.1.2. Le cas des futurs enseignants en EPS…….. 326
1.2. Problèmes généraux de relation entre la théorie et la pratique…… 327
1.3. La formation à l'IUFM…… 330
1.3.1. Ce que les étudiants pensent de la formation à l'IUFM… 330
1.3.2. Ce que pensent les stagiaires de la formation à l'IUFM.. 333
1.3.3. Ce qui est utile dans la formation à l'IUFM pour les stagiaires……. 335
1.4. L'évaluation du système de recrutement…… 337
1.5. Bilan général de la formation …… 339
2. Nouveaux modes de recrutement des enseignants ? ……. 345
2.1. La masterisation en débats ……. 349
2. 2. Enjeux sociopolitiques. Des procédures de démocratisation en crise.. 352
2.3. La position des futurs enseignants face à la nouvelle réforme ……. 354
3. Formation et construction de l'identité professionnelle…… 366
3.1. Les résultats de la recherche…… 368
3.1.1. Une formation insuffisante pour construire

une identité professionnelle……. 368
3.1.2. Une formation suffisante pour construire
une identité professionnelle…… 371
3.2. *« Je me sens surtout prof, un prof en devenir»:* la question
de la double identité des professeurs débutants (pour les stagiaires)….. 375
3.3. Transition - L'entrée dans le métier…… 379
3.3.1. Un choc d'entrée différent suivant les disciplines…… 381
3.3.2. Un «choc agréable»……. 382
3.3.3. Un «choc désagréable»…… 384
3.3.4. La conception du métier avant et après le stage…….. 387
3.3.5. La conception des jeunes enseignants en physique-chimie.. 389
4. Satisfaction professionnelle ? *«C'est un métier difficile,*
mais passionnant»…… 390
Conclusion du Chapitre VIII…….. 394

CONCLUSION GÉNÉRALE……. 398
Futurs enseignants de lettres, de sciences physiques et d'EPS :
trois groupes d'enseignants différents ?..... 398
L'expérience universitaire et professionnelle……. 399
Perspectives de recherche…… 403

INDEX……. 405
ÉLÉMENTS BIBLIOGRAPHIQUES……. 410
ANNEXES…… 422
TABLE DES MATIÉRES…… 448

RESUMÉ EN FRANÇAIS

L'objet de notre recherche est d'étudier la dynamique subjective du parcours universitaire des enseignants en vue de la construction d'une identité professionnelle et de leur préparation à l'enseignement. Nous analysons les expériences, les représentations et les méthodes de travail des futurs professeurs de l'enseignement secondaire en milieu universitaire ainsi que la transition de l'expérience universitaire à la formation. Notre enquête porte sur un échantillon de 170 étudiants (et professeurs stagiaires) préparant les concours de recrutement (CAPES, CAPEPS, Agrégation), futurs enseignants du second degré dans trois disciplines : Lettres, EPS et Sciences physiques. Nous avons utilisé pour le recueil des données un questionnaire qui nous a permis de collecter les données nécessaires (données quantitatives) puis nous avons conduit 35 entretiens complémentaires afin de collecter des données qualitatives. Nous dégageons ainsi sur la base des résultats obtenus les particularités de leurs représentations par rapport à leur discipline d'appartenance. Nous nous intéressons plus spécifiquement aux méthodes de travail des futurs enseignants selon certains concepts pédagogiques (l'efficacité des enseignants, l'évaluation des élèves, le comportement en classe et dans différents contextes, la préparation des cours, les connaissances relatives aux disciplines, les compétences pédagogiques). Il est également intéressant d'examiner la question du choix du métier des enseignants candidats ainsi que d'étudier la position culturelle des nouveaux enseignants entre la culture académique-scolaire et la culture des jeunes. En outre, nous envisageons les modalités actuelles de la professionnalisation et des nouvelles contraintes du métier ainsi que les stratégies possibles en vue de la construction d'une culture professionnelle commune des enseignants du secondaire.

MOTS-CLEFS

Futurs enseignants. Formation universitaire. Formation professionnelle. Etudiants. Stagiaires. Choix du métier. Conceptions pédagogiques. Culture scolaire. Culture juvénile. Professionnalisation. Identité professionnelle.

TITRE EN ANGLAIS

How to become a teacher? From the university experience to professional training

RESUMÉ EN ANGLAIS

The aim of our research is to study the subjective dynamics of teachers during their course of university study in an effort to build a professional identity and prepare themselves for teaching. We analyse the university experiences, the representations and the work methods of future secondary school teachers, as well as their transition from the university experience to professional training. Our research is carried out on a sample consisting of 170 students (and trainee teachers) who are preparing for the examinations for appointment (CAPES, CAPEPS, Agregation). It concerns future teachers in three disciplines: Literature, Physical Education and Natural Sciences. In order to collect data, we used a questionnaire that allowed us to collect quantitative data and we also conducted 35 interviews that allowed us to collect qualitative data. Consequently, from the results, we are able to identify the special particularities of the prospective teachers' representations according to their specialty. We are particularly interested in the work methods of these prospective teachers in accordance with specific pedagogical conceptions (teacher effectiveness, student assessment, behaviour in the classroom and in different environments, lesson preparation, knowledge of subject matter, pedagogical ability). It is worth considering the question of choice of the teaching profession, as well as studying the cultural attitude of new teachers between academic culture and youth culture. Finally, we are interested in the contemporary dimensions of professionalisation, as well as in the new constraints placed on the teaching profession, and also in possible strategies for the creation of a common professional culture among secondary school teachers.

KEY-WORDS

Future teachers. Initiale education. Professional training. Students. trainee teachers. Choice of the teaching profession. Pedagogical conceptions. Academic culture. Youth culture. Professionnalisation. Professional identity.

DISCIPLINE

Sciences de l'éducation

CENTRE DE RECHERCHE SUR LES LIENS SOCIAUX

UNIVERSITE PARIS DESCARTES

45, rue des Saints-Peres

F- 75006 Paris