HAL
open science

Cultures pédagogiques et identité professionnelle des professeurs des écoles et des collèges : Etude du rôle des arrière-plans culturels et contextuels dans les constructions identitaires et les relations école-collège

Virginie Volf

To cite this version:

Virginie Volf. Cultures pédagogiques et identité professionnelle des professeurs des écoles et des collèges : Etude du rôle des arrière-plans culturels et contextuels dans les constructions identitaires et les relations école-collège. Education. Université de Bordeaux, 2017. Français. NNT : 2017BORD0851 . tel-01834978

HAL Id: tel-01834978

https://theses.hal.science/tel-01834978

Submitted on 11 Jul 2018

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.

Année universitaire 2017-2018

THESE

pour le

DOCTORAT DE L'UNIVERSITE DE BORDEAUX

Mention : Sciences humaines et sociales - **Option** : Sciences de l'éducation

Titre de la thèse :

CULTURES PEDAGOGIQUES ET IDENTITES PROFESSIONNELLES DES PROFESSEURS DES ECOLES ET DES COLLEGES *:*

Etude du rôle des arrière-plans culturels et contextuels dans les constructions identitaires et les relations école-collège

Présentée et soutenue publiquement

le 8 décembre 2017

par Virginie VOLF

Sous la direction de M. le Pr. Alain Marchive

Membres du jury :

Alain MARCHIVE, professeur émérite, Université de Bordeaux (directeur)

Thérèse PEREZ-ROUX, professeure en sciences de l'éducation, Université Paul-Valéry Montpellier 3 (rapporteure)

Pierre PERIER, professeur en sciences de l'éducation, Université Rennes 2 (rapporteur)

André ROBERT, professeur émérite, Université de Lyon 2

Bernard SARRAZY, professeur en sciences de l'éducation, Université de Bordeaux (président)

Année universitaire 2017-2018

THESE

pour le

DOCTORAT DE L'UNIVERSITE DE BORDEAUX

Mention : Sciences humaines et sociales - **Option** : Sciences de l'éducation

Titre de la thèse :

CULTURES PEDAGOGIQUES ET IDENTITES PROFESSIONNELLES DES PROFESSEURS DES ECOLES ET DES COLLEGES *:*

Etude du rôle des arrière-plans culturels et contextuels dans les constructions identitaires et les relations école-collège

Présentée et soutenue publiquement

le 8 décembre 2017

par Virginie VOLF

Sous la direction de M. le Pr. Alain Marchive

Membres du jury :

Alain MARCHIVE, professeur émérite, Université de Bordeaux (directeur)

Thérèse PEREZ-ROUX, professeure en sciences de l'éducation, Université Paul-Valéry Montpellier 3 (rapporteure)

Pierre PERIER, professeur en sciences de l'éducation, Université Rennes 2 (rapporteur)

André ROBERT, professeur émérite, Université de Lyon 2

Bernard SARRAZY, professeur en sciences de l'éducation, Université de Bordeaux (président)

A tous les enseignants, dans leur diversité.

« Les mots sont là.
Elle apprend.
Elle ne peut plus s'arrêter.
Elle apprend les mots, tous les mots. Et elle apprendra. Dans les petits livres de broderie que lui donne Madame, sur les boîtes de farine, de café, sur les morceaux de journal qui servent aux épluchures, sur les pancartes, elle apprend.
Elle n'arrêtera plus.

Le monde s'est ouvert.
Chaque soir, elle brode les mots nouveaux, se les répète silencieusement.
Chaque matin, elle vient les réciter ici.
Elle n'arrêtera plus.

Les paroles de Luce s'élèvent.
Elles ne demeureront plus.
Sur la terre, jour après jour, elles portent son souffle. »

Jeanne Benameur, *Les demeurées*.

REMERCIEMENTS

C'est dans ce travail de recherche que j'ai senti pour la première fois que le « nous » utilisé dans les publications scientifiques avait tout son sens. Ils sont nombreux, les « autres », à avoir contribué à cette thèse, voire sans lesquels elle n'aurait pas été possible. Ce sont tous ces « autres », partie intégrante du « nous » utilisé dans la rédaction que je tiens à remercier ici.

Il y a ceux qui ont contribué à l'avancée scientifique de ce travail : les membres du Laboratoire CeDs (*Cultures et diffusion des savoirs*) de l'Université de Bordeaux parmi lesquels Bernard Sarrazy qui a dirigé mes travaux de Master et m'a permis d'opérer la rupture épistémologique particulièrement indispensable au chercheur investiguant son propre champ professionnel. Mes remerciements vont également aux autres doctorants du laboratoire qui m'ont soutenue et notamment à Florence Brumaud et Julie Pinsolle (docteures à cette heure) sans lesquelles le découragement m'aurait souvent gagné. Enfin et surtout, je remercie mon directeur de thèse, Alain Marchive, qui a éclairé ma réflexion, a su faire preuve d'écoute, de patience mais également d'intransigeance à l'égard de mon travail. Merci également aux membres du jury, Mme la Pre Thérèse Perez-Roux, M. le Pr. Pierre Périer et M. le Pr. André Robert, dont les travaux ont nourri le mien.

Il y a également ceux qui m'ont permis de recueillir les données nécessaires : les enseignants, les chefs d'établissements et Inspecteurs qui ont autorisé ma présence et livré un discours sans concession.

Enfin, il y a ceux qui ont accompagné mon quotidien, famille et amis, qui m'ont supportée et encouragée pendant ces quatre années.

A tous, un immense merci.

SOMMAIRE

Introduction **9**

PARTIE I. HISTOIRE D'UNE DISTINCTION ENTRE PREMIER ET SECOND DEGRE

1 Parallélisme ou continuité des systèmes ? **19**
1.1 Aux sources d'une distinction entre éducation du peuple et de l'élite 19
1.2 Idéaux républicains de la Révolution française 21
1.3 Monopole de l'Etat sous Napoléon 23
1.4 Volonté d'uniformisation de l'enseignement primaire avec les lois Guizot 24
1.5 Mise en place de l'Ecole de la République 27
1.6 Ecoles et collèges sous la Vème République 40

2 La liaison école-collège aujourd'hui **53**
2.1 Evolution de la liaison école-collège depuis la création du collège unique 53
2.2 Une année des Dossiers de la revue *Les cahiers pédagogiques* 61
2.3 Conseil école-collège et nouveaux cycles : un exemple de cristallisation des enjeux syndicaux 69

PARTIE II. CLARIFICATIONS CONCEPTUELLES ET PRESENTATION DE L'ETUDE

3 Appréhender l'Identité professionnelle **81**
3.1 Une notion floue aux contours multiples 81
3.2 Comment percevoir l'identité professionnelle ? 84
3.3 A propos de l'identité professionnelle des enseignants 87
3.4 Vers une définition opératoire de l'identité professionnelle 98

4 De la notion de Culture à celle de culture pedagogique **101**
4.1 De la notion de culture… 101
4.2 … à la notion de culture pédagogique 110

5 Méthodologie et présentation des populations étudiées **117**
5.1 Observations ethnographiques 117
5.2 Questionnaires 133
 Manières dont l'enseignant perçoit les autres 146
5.3 Entretiens biographiques 156

PARTIE III. L'IDENTITE PROFESSIONNELLE : « LES AUTRES », « NOUS », « MOI »

6 Perceptions réciproques des PE et des PC **165**
6.1 La place occupée dans la société 165
6.2 Temps de service et salaire : des éléments statutaires différenciateurs 170
6.3 Des métiers perçus comme différents 172
6.4 Les compétences des PE et des PC 177
6.5 Domaines de rapprochement souhaités 179
6.6 De la singularité de l'individu à son appartenance à un groupe social 182

7 La relation école-collège pour les enseignants syndiqués **185**

7.1 Description de la population syndiquée issue du questionnaire 186
7.2 Position des enseignants par rapport au discours syndical 190
7.3 L'engagement syndical, facteur de division plus que de rapprochement ? 195

8 Une etude des situations d'échange entre PE et PC 197
8.1 Entre proximité et distance 198
8.2 Le collège, maître du jeu au sein du réseau 199
8.3 Expertise disciplinaire des PC *versus* expertise pédagogique des PE 202
8.4 Travail personnel et autonomie des élèves 206
8.5 La rencontre : de la confrontation des groupes à l'échange individuel 208
8.6 En guise de conclusion : des différences et pourtant… 209

9 individu et groupe : histoire singulière et regard de l'autre 213
9.1 Une histoire individuelle et professionnelle mobilisée par les PC 213
9.2 La prise en compte du regard de l'autre pour les PE 228

10 Synthèse sur l'identité professionnelle des enseignants 235

PARTIE IV : QUAND LA CULTURE DONNE FORME A L'ESPRIT

11 Remarques préalables sur la pratique 243
11.1 Un vocabulaire traduisant une pratique différenciée entre PE et PC 243
11.2 La réflexion sur l'évaluation dominante chez les PC 247
11.3 La pratique en question en milieu défavorisé 248
11.4 Les contenus d'enseignement, préoccupation des PC 250
11.5 La temporalité 251

12 Vers une Cartographie des cultures pédagogiques 263
12.1 Pôle axiologique : le rôle de l'école 264
12.2 Pôle idéologique : école et politique 267
12.3 Pôle épistémologique : apprentissage et facteurs de réussite 275
12.4 Pôle praxéologique : pratique en classe et préparation des cours 284
12.5 Les profils pédagogiques des enseignants 292

13 Une composante d'arrière-plan 303
13.1 Cultures pédagogiques et composantes sociales 303
13.2 Cultures pédagogiques et composantes personnelles 307
13.3 La construction des cultures pédagogiques en lien avec la socialisation professionnelle 309
13.4 Vers une recomposition des cultures pédagogiques 313
13.5 Le poids de l'histoire sur les cultures pédagogiques 317
13.6 Pour conclure sur l'articulation culture pédagogique / identité professionnelle 325

Conclusion 331

Références Bibliographiques 339

Annexes 353

Index des auteurs 415

Table des matières 419

Liste des tableaux 427

Liste des figures 431

Table des sigles et abréviations 433

Résumé et mots-clés 435

INTRODUCTION

« *Une école c'est une école mais un collège c'est un collège, c'est deux mondes différents.* » (Arnaud, professeur des écoles)

Deux mondes ? Deux cultures ? Deux identités professionnelles ? Telles sont les questions qui sont à l'origine de notre recherche et auxquelles cette thèse essaiera de répondre.

Les concepts de culture et d'identité sont fréquemment associés et connaissent un certain succès dans et hors du champ des sciences sociales. « On veut voir de la culture partout, on veut trouver de l'identité pour tous » (Cuche, 2010, p. 83). Le domaine de l'enseignement n'échappe pas à ce phénomène comme en témoigne la création des *Instituts Universitaires de Formation des Maîtres* (IUFM) en 1989 dans lesquels, « sans nier la spécificité des parcours et des contenus, on se propose de privilégier les rapprochements, de construire, en quelque sorte, une culture commune » (Benilan, 2001, p. 13).

Alors que l'on parle déjà depuis quelques années de « crise de la culture » (Arendt, 1972, [1961]), de « crise des identités » (Dubar, 2000) ou de « crise pédagogique » (Demailly, 1991), et à l'heure du remplacement des IUFM par les *Ecoles Supérieures Du Professorat et de l'Education*[1] (ESPE) couplé avec une mise en avant de l'autonomisation des établissements scolaires, nous nous demanderons s'il existe vraiment une culture pédagogique partagée et une identité professionnelle commune aux professeurs des écoles et des collèges, ou bien au contraire, si ces deux catégories d'enseignants sont trop éloignées pour construire leur action et fonder leur identité sur un « socle commun » comme semble en témoigner la citation en exergue.

A l'heure où le collège est unanimement considéré comme « le maillon faible du système éducatif français »[2], et où son éloignement de l'école primaire est souvent évoqué comme une des principales causes des difficultés des élèves, notre thèse se fixe pour objectif

[1] Pour lesquelles on précise « que tous les personnels concourent à des objectifs communs et peuvent ainsi se référer à la culture commune d'une profession dont l'identité se constitue à partir de la reconnaissance de l'ensemble de ses membres » (« Référentiel des Compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation »,BO n°30 du 25 juillet 2013)

[2] Par exemple Prost, 2013 ou Haut Conseil de l'Education, 2010.

d'identifier et de comprendre les raisons qui expliquent cette difficulté des deux niveaux - et au-delà des deux communautés enseignantes - à agir *ensemble*, c'est-à-dire à avoir des manières de penser l'éducation et de faire la classe sinon semblables, du moins suffisamment proches pour construire une véritable communauté éducative et créer les conditions de la réussite de tous les élèves. L'enjeu de cette thèse est donc d'identifier les points de rencontre mais aussi et surtout les points de rupture entre professeurs des écoles et professeurs des collèges, afin de mieux comprendre quelle est l'origine de ces différences, comment elles se construisent et quels effets elles produisent, dans le but de mieux savoir comment agir pour lever ces obstacles et améliorer ce fameux « grand passage »[3] de l'école au collège.

Si nous assumons donc de mener une recherche à visée praxéologique, nous ne développerons pas ici de prescriptions. Notre objectif n'est pas de définir « qui sont les enseignants » et encore moins « que devraient être les enseignants », mais plutôt de comprendre ce que signifie « être enseignant » (professeur des écoles, professeur des collèges), selon que l'on exerce son métier en primaire ou en collège, en zone rurale ou urbaine, avec des élèves de quartiers favorisés ou de zones d'éducation prioritaire[4]. Nous chercherons à savoir quels sont, dans ces différents contextes, les déterminants des pratiques des professeurs et plus précisément si ces pratiques reposent ou non sur un « socle commun », que l'on pourrait définir comme une « culture pédagogique » partagée. Nous nous demanderons donc quelle est la culture pédagogique des professeurs, comment elle nourrit leur identité professionnelle, et si les cultures pédagogiques peuvent s'avérer explicatives de constructions identitaires différenciatrices ou bien, au contraire, contribuer à construire des identités professionnelles fédératrices, posant les bases d'une action didactique concertée.

Nous nous fixons donc un double objectif : 1) établir une cartographie permettant de décrire la culture pédagogique des enseignants et d'identifier ses différentes modalités (fédératrices ou différenciatrices) chez les professeurs des écoles et les professeurs de collèges ; 2) analyser ces « effets de culture » dans la définition de l'identité professionnelle des professeurs et leurs conséquences pratiques sur les dispositifs et les formes de l'échange

[3] Nous reprenons ici l'expression utilisée par Zazzo pour décrire le passage de la maternelle au cours préparatoire (Zazzo, 1987).

[4] Nous utilisons l'appellation « éducation prioritaire », toujours en vigueur dans les documents officiels du Ministère de l'Education Nationale (par exemple récemment dans le *Rapport de diagnostic sur l'évaluation de la politique de l'éducation prioritaire* du 13 juillet 2013), afin de désigner les établissements accueillant des populations de classes socio-professionnelles défavorisées. Aujourd'hui les écoles et collèges correspondant à ce critère font généralement partie du dispositif REP ou REP+ (*Réseaux d'éducation prioritaire renforcé*).

mis en place dans les relations écoles-collèges. Au-delà des liens entre culture pédagogique, identité professionnelle et action didactique, ce sont certains des fondements anthropologiques du travail du professeur que nous souhaitons mettre au jour.

Pour comprendre l'identité professionnelle des enseignants, il faut faire un détour par l'histoire de leur profession (partie I) car, aujourd'hui encore, le fait d'« aborder le métier d'enseignant par le prisme de l'identité professionnelle trouve son origine dans le contexte de réformes et de remise en cause des prérogatives historiques du métier » (Zimmermann, 2013, p.17).

Jusque dans la seconde moitié du 20ème siècle, les professeurs du secondaire se vivent comme les héritiers des professeurs de lycées du 19ème siècle qui s'adressaient alors à une élite. Ils défendent une idée de l'école fondée sur des connaissances disciplinaires, une préparation à des études longues et l'acquisition d'une culture générale de haut niveau. Les instituteurs se revendiquent, eux, de l'école du peuple. Dès lors, chaque groupe professionnel va tenter de « tirer le meilleur profit des réformes ou des périodes » (Aubert *et al.*, 1985, p. 215). Le collège est au cœur de cette bataille. Durant la deuxième moitié du 20ème siècle, le système éducatif est repensé (à la suite du plan Langevin-Wallon de 1947) et réformé, la scolarisation des 11-15 ans faisant l'objet de nombreux débats notamment au sein des organisations syndicales. Le rattachement du collège au second degré devient définitif avec la création du collège unique en 1975. « [C]'est la conquête par le secondaire de l'école moyenne » (Prost, 2013, p. 95). Cela signe une volonté d'inscrire le collège dans la culture du secondaire : spécialisation disciplinaire[5], objectif de poursuite d'études, voire élitisme. Mais en raison « des disparités importantes entre établissements, de l'existence déguisée de filières et de stratégies de contournement bénéficiant aux familles les mieux informées, [le collège unique] n'a d'unique que le nom. » (Haut Conseil de l'Education, 2010, p.1). Il « devient l'allégorie des maux d'une société qui ne réussit pas à créer en elle les liens profonds qui pourraient combler les fossés, réduire les clivages, faire tomber les murs qui s'élèvent entre ses différentes catégories et ses groupes constitutifs » (Paget, 2014, p. 9).

De nombreuses mesures ont été prises depuis 1975 pour mieux organiser la scolarité des élèves et renforcer le lien entre école et collège. La loi d'orientation sur l'éducation du 10

[5] Le poids de la discipline semble toujours présent aujourd'hui dans le secondaire avec un « lien entre attachement à une discipline et choix du métier enseignant [qui] demeure prégnant » (Deauvieau, 2005, p. 40).

juillet 1989, avec notamment la création des IUFM, tente d'unifier les deux degrés d'enseignement, de construire une culture commune aux enseignants (Benilan, 2001) : le nombre d'années d'études nécessaire pour passer le concours de professeur des écoles ou du second degré (à l'exception des agrégés[6]) est le même, la formation se déroule dans un lieu unique, les salaires sont alignés, les enseignants du premier degré deviennent fonctionnaires de catégorie A, etc. Malgré cela, coexistent encore dans le système scolaire, des enseignants ayant été recrutés pour les uns au niveau du master, et pour les autres au niveau du Baccalauréat. Les premiers sont formés dans les IUFM, puis les ESPE, et les seconds l'ont été dans les Ecoles normales. Plus récemment, la loi pour la refondation de l'école de juillet 2013 a introduit de nouvelles dispositions tendant à rapprocher les deux degrés d'enseignement, avec, en particulier, les conseils école-collège et la création d'un même cycle pour les classes de CM1-CM2-sixième. Ces mesures visent à permettre aux enseignants des deux degrés de travailler ensemble, et notamment d'établir une progression dans les apprentissages. Mais la volonté institutionnelle de rapprochement a-t-elle véritablement permis de dépasser les antagonismes historiques et d'aller vers une même culture pédagogique, voire une même identité professionnelle ?

Pour le savoir, nous devons définir ce que nous entendons par identité professionnelle et culture pédagogique (partie II) en nous basant sur les travaux de Claude Dubar pour qui l'identité résulte de deux démarches : la différenciation (la singularité de l'individu) et la généralisation (l'appartenance à un groupe social donné) ou encore l'identification *de* et *par* l'autre (Dubar, 2000). L'enseignant ne peut se construire professionnellement, et construire une image de lui-même comme professionnel, que sur ce double fondement, individuel et collectif c'est-à-dire comme le résultat d'une relation d'interdépendance entre variables personnelles, contextuelles et pédagogiques (la culture pédagogique). Il nous faudra définir précisément ces variables et établir en quoi elles peuvent être explicatives de la manière dont les professeurs se perçoivent et perçoivent leurs collègues. Nous porterons une attention particulière à la culture pédagogique pour étudier la place qu'elle occupe dans la construction de l'identité professionnelle des professeurs, sachant que nous ne la poserons pas comme différenciatrice *a priori*.

[6] Les agrégés étant très peu nombreux en collège, lorsque nous évoquerons les professeurs de ce niveau, nous ferons référence au groupe majoritaire des certifiés. En effet, il y a en collège 86,2% de certifiés et seulement 5,3% d'agrégés (Depp, 2016).

Dans cette thèse, le terme de « culture » est employé dans son sens anthropologique, dont la première définition est à mettre au crédit d'E. B.Tylor. Nous définirons ce concept en prenant en compte les travaux de cet auteur, des anthropologues dits « culturalistes » (Mead, Geertz), sans aller jusqu'à considérer qu'à une culture correspond une « personnalité de base » (Linton, 1999 [1945]), mais en tenant compte des mises en garde de Bensa (2010) contre toute essentialisation de la culture et contre toute réduction de l'individu à sa « culture ». Si le professeur ne peut pas être réduit à ce que nous définissons comme sa « culture pédagogique », nous pensons néanmoins que ses croyances ou idéologies pédagogiques, les valeurs qui sont les siennes, ses conceptions de l'apprentissage et de la relation éducative, témoignent d'une certaine manière d'être enseignant, de penser l'éducation et de faire la classe, « car la culture donne forme à l'esprit » (Bruner, 2001). Ce que nous nommons la culture pédagogique n'est donc pas une construction générale et abstraite, mais bien une configuration singulière qui rend compte de la manière dont un professeur pense et agit, dans des conditions particulières et au sein d'un système donné.

Considérant la pédagogie comme une « entité faite d'un réseau d'interdépendances entre la pratique (dans ses aspects productifs), la praxis (dans son projet de transformation) et la théorisation (dans sa tentative d'intelligibilité de l'action éducative) » (Bru, 2006, p. 4), nous nous intéresserons aux valeurs dont les enseignants sont porteurs, à leurs croyances, aux conceptions et connaissances qui sont les leurs, ainsi qu'aux discours qu'ils tiennent sur leurs pratiques et à la façon dont ils ajustent discours et pratique pour la réalisation de leurs objectifs. Ces différents aspects seront affinés par un travail de conceptualisation théorique qui nous permettra d'établir une cartographie de la culture pédagogique des professeurs des écoles et des collèges, dont nous pensons qu'elle est au fondement de leur identité professionnelle.

A partir de ces définitions opérationnelles, nous pourrons préciser notre méthodologie qui compile trois méthodes de recueil de données (observations ethnographiques, questionnaires et entretiens biographiques) et une analyse à la fois quantitative et qualitative.

Les observations se concentreront sur des situations d'interaction entre professeurs des écoles et des collèges, sur des situations de travail communes (Demazière, Gadéa, 2009). En effet, nous pensons que la manière dont chacun se perçoit et perçoit les autres est au

principe de sa pratique et des relations qu'il entretient avec les autres. Si cela est vrai, la manière dont les uns et les autres, professeurs des écoles et professeurs des collèges, se perçoivent et sont perçus *professionnellement* détermine, au moins en partie, leurs pratiques et la nature de leurs relations. Dès lors que l'identité est multidimensionnelle et fluctuante, elle se construit *en fonction* et *dans* des situations d'interactions entre individus et entre groupes, pendant lesquelles des stratégies de différenciation ou de rapprochement vont contribuer à définir et à organiser les échanges. C'est pourquoi nos observations ont visé à mettre au jour les stratégies à l'œuvre dans les relations entre professeurs des écoles et professeurs des collèges, à travers la définition et la mise en œuvre de dispositifs pratiques (accueil des élèves de CM2 au collège par exemple) et d'échanges pédagogiques (réunions de travail CM2-sixième par exemple) dans le cadre de la relation école-collège.

Nous avons également recueilli des données en diffusant un questionnaire à près de 200 enseignants exerçant en primaire et en collège. Ce questionnaire a été bâti à partir de l'élaboration de notre définition opérationnelle de l'identité professionnelle et de la culture pédagogique. Touchant un nombre plus important d'enseignants, il permet d'accéder à une photographie instantanée de l'identité des enseignants.

Afin de percevoir l'identité professionnelle dans sa dimension dynamique, nous avons également mené des entretiens biographiques[7] avec 21 professeurs (10 en école et 11 en collège). Il s'agit à la fois d'obtenir une vision plus fine et compréhensive de l'identité professionnelle et de prendre en compte son évolution pour un individu donné.

L'analyse de ces données (partie III et IV), à la fois qualitative et quantitative (notamment en utilisant les logiciel Statbox et IRaMuTeq), permettra d'établir une cartographie des cultures pédagogiques des enseignants et d'analyser les effets de culture dans les différentes composantes de l'identité professionnelle ainsi que les conséquences pratiques dans les échanges entre enseignants.

Nous verrons donc dans une première partie l'évolution historique des métiers de professeurs des écoles et collège et celle de la liaison école-collège. Dans une deuxième partie, nous élaborerons notre définition opérationnelle de l'identité professionnelle et de la culture pédagogique en nous basant sur des travaux scientifiques provenant de différents

[7] Ces entretiens figurent en intégralité dans un deuxième tome que nous avons choisi de ne pas publier.

champs (sociologie, anthropologie, philosophie) puis nous détaillerons la méthodologie choisie pour le recueil et l'analyse des données. Ensuite, nous analyserons nos données afin de mettre au jour ce qu'est l'identité professionnelle des enseignants (partie III) et le rôle de la culture pédagogique dans cette identité (partie IV).

PARTIE I. HISTOIRE D'UNE DISTINCTION ENTRE PREMIER ET SECOND DEGRE

Le système éducatif français actuel, en ce qui concerne la scolarité obligatoire de 6 à 16 ans, est structuré en deux degrés successifs, premier et second. Le premier concerne les enfants de 6 à 11 ans et le second de 12 à 16 ans. A chaque degré correspond un profil d'enseignant : professeur des écoles ou professeur du second degré. Une première question vient alors à l'esprit. Qu'est-ce qui justifie la séparation de l'enseignement en deux degrés, avec deux corps distincts d'enseignants ? Un regard sur l'évolution du système éducatif nous apporte des éléments de réponses. La deuxième moitié du 20ème siècle est, à ce titre, particulièrement éclairante avec les luttes syndicales relatives au rattachement de la scolarisation des 12-16 ans au premier ou au second degré, la création du collège unique en 1975, la constitution d'un corps de professeurs du premier degré aligné sur celui des professeurs du secondaire et la création des IUFM en 1989. Pour autant, nous avons souhaité faire remonter notre analyse au-delà de ce siècle, aller voir du côté de la mise en place de l'école primaire tout au long du 19ème siècle et, plus succinctement, remonter le temps à travers la Révolution française, le Moyen Age et l'Antiquité. Ce résumé de l'évolution du système éducatif au cours du temps ne se veut pas exhaustif et de nombreux éléments ne seront pas pris en compte. Nous présentons et analysons ici uniquement ce qui permet d'éclairer notre sujet d'étude : les cultures pédagogiques et identités professionnelles des professeurs des écoles et des collèges.

1 PARALLELISME OU CONTINUITE DES SYSTEMES ?

En parcourant l'histoire du système éducatif depuis l'Antiquité jusqu'au 19ème siècle, nous verrons comment l'enseignement s'est structuré autour de deux pôles : l'éducation des élites et celle, beaucoup moins développée, du peuple. Le système scolaire a été

> « délibérément conçu et constitué de deux écoles distinctes, non pas mêmes rivales, car la rivalité est une comparaison, donc une similitude implicite, mais proprement étrangères l'une à l'autre. La France du 19e siècle juxtapose deux écoles : l'école des notables et l'école du peuple. » (Prost, 1968, p. 10).

Il faudra attendre 1975 et la création du collège unique pour voir apparaître l'architecture que nous connaissons aujourd'hui : la continuité entre le premier et le second degré.

1.1 Aux sources d'une distinction entre éducation du peuple et de l'élite

Un enseignement distinct en fonction de l'âge des élèves est déjà présent dès l'Antiquité grecque. De 7 à 14 ans, l'enfant, garçon ou fille « libre », apprend à lire, écrire et compter sous la direction d'un instituteur particulièrement peu reconnu dans la société. Si l'enfant appartient à l'élite, il pourra poursuivre ses études auprès du grammairien qui lui enseignera les poètes et textes classiques, la grammaire ainsi que la composition littéraire, cette « culture classique est essentiellement une formation esthétique, artistique, littéraire et non scientifique » (Marrou, 1981, p. 332).

L'éducation romaine s'inspire du modèle grec en lui apportant quelques modifications. Les élèves sont répartis en divisions homogènes, le tableau est introduit dans les classes et un embryon d'enseignement mutuel se met en place. De plus, l'Etat cherche à prendre le contrôle de l'enseignement en développant des écoles publiques que les enfants de l'élite sont invités à fréquenter pour former les futurs orateurs qu'ils seront car « il n'y aurait pas d'éloquence dans ce monde, si l'on n'avait qu'à parler en particulier » (Quintilien, env. 95). Parallèlement à l'enseignement des citoyens, se met en place une école pour les esclaves afin qu'ils aient de bonnes manières, qu'ils sachent servir, certains pouvant même apprendre à lire et écrire pour occuper la fonction de secrétaire ou lecteur. Il y a donc trois cursus scolaires

envisageables en fonction du statut des élèves : une école pour un nombre restreint d'esclaves ; une école primaire pour tous les citoyens, garçons et filles ; une école secondaire pour l'élite à partir de 11 ans qui peut être prolongée par l'enseignement du *rhéteur* de 15 à 20 ans. La hiérarchie entre les professeurs est confirmée. Ainsi un édit *Maximum* de Dioclétien (245-313) fixe le salaire des enseignants : l'instituteur (cycle primaire) est moins payé qu'un maçon ou un charpentier, le grammairien (cycle secondaire) l'est quatre fois plus et le professeur de rhétorique (cycle supérieur) à peine davantage.

Au 6ème siècle, avec le déclin de l'empire romain et de son système éducatif, l'Eglise se voit contrainte d'assurer elle-même un enseignement minimum à ses fidèles ainsi qu'aux membres de son clergé. Le développement d'un réseau de paroisses rurales en Occident s'organise et finit par devenir, avec la disparition des autres écoles, le seul lieu où l'on peut apprendre à lire et écrire. On assiste à la naissance de l'école moderne (rurale, régulière et généralisée) qui touche de plus en plus de personnes et pas seulement des religieux.

Au Moyen Age, les écoles chrétiennes continuent de se développer. A l'objectif de christianisation de la population, s'ajoute celui de former davantage de personnes capables de participer au développement commercial. Conscient de l'importance de l'instruction, Charlemagne, qui ne sait lui-même ni lire ni écrire (Troger, 2006, p.13), impose en 782 que chaque monastère et abbaye entretienne une école gratuitement. Au modèle de l'école publique aux mains de l'Etat romain succède celui de l'école tenue par des religieux.

Au 15ème siècle, « avec l'imprimerie, lecture et écriture sont plus qu'auparavant des enjeux de pouvoir et de contre-pouvoir » (Troger, Ruano-Borbalan, 2005, p. 14) dont protestants et catholiques tentent de se saisir. Réforme et Contre-Réforme vont contribuer au développement des écoles gratuites pour les plus pauvres. L'organisation de l'enseignement de l'élite du pays prend forme également. En 1540, le premier collège jésuite est fondé, d'autres viendront, jusqu'à constituer un puissant réseau de collèges scolarisant les adolescents de la bourgeoisie. Cette relative unité de l'enseignement secondaire ne se trouve pas dans les écoles primaires qui, encore au 18ème siècle, ne sont homogènes ni dans leur organisation, ni dans la durée de scolarité, ni encore dans le recrutement des maîtres. Le seul facteur d'unité réside dans la prépondérance de l'Eglise qui a le droit d'approuver, ou non, les régents des petites écoles depuis 1606. Les plus connues de ces écoles sont celles des frères des Ecoles chrétiennes, fondées en 1678 par Jean-Baptiste de La Salle. Elles auront une

grande influence sur l'évolution du système éducatif au 19ème siècle, constituant le plus grand réseau d'écoles primaires avant que l'Etat ne prenne en charge cet enseignement.

C'est dans les années 1762-1788 que le projet d'instruire tous les sujets du royaume sous la responsabilité de l'Etat commence à prendre forme. Il ne s'agit pas de réaliser l'idéal des Lumières mais d'une réflexion à caractère économique : « C'est au nom de l'utilité collective qu'il apparut nécessaire d'organiser des formations appropriées aux besoins de l'économie, à l'époque où les sciences et les techniques connaissaient des progrès considérables » (Garnier, 2013, p.12). La guerre de sept ans (1756-1763) vient d'être perdue et cette défaite est attribuée à la mauvaise qualité de la formation des soldats et des ingénieurs de l'armement. Les collèges jésuites sont fermés en 1762. Les finances de l'Etat sont dans un état désastreux. Dans les années 1780, les collèges qui continuent d'exister sont sévèrement critiqués à cause de la place occupée par l'enseignement du latin qui ne permet pas de former les ingénieurs, les financiers ou les militaires dont la Nation a besoin, ainsi que par leurs méthodes pédagogiques rébarbatives. Dans ses Essais, Montaigne écrit dès le 16ème siècle à propos des collèges « Arrivez y sur le poinct de leur office ; vous n'oyez que cris, et d'enfans suppliciez, et de maistres enyvrez en leur cholere. » (Montaigne, 1831 [1580], p. 66). La Révolution française s'inscrira dans la continuité de cette réflexion pour réformer l'enseignement.

1.2 Idéaux républicains de la Révolution française

Nous avons vu que la volonté de soustraire l'éducation à l'influence de l'Eglise pour la confier à l'Etat a commencé à voir le jour à partir de 1760. Si les arguments tournaient précédemment autour de l'inefficacité de l'Eglise, la Révolution va plus loin en estimant qu'il ne s'agit plus de former un « bon chrétien » mais un « bon citoyen » capable de participer aux élections qui se mettent en place et de contribuer à la grandeur de la nation. Ainsi, les législateurs vont mettre en avant la science et les mathématiques et non plus exclusivement la culture classique. Si les réformes annoncées à cette période ne sont, pour la plupart, pas appliquées, elles témoignent néanmoins d'un changement d'état d'esprit concernant les finalités de l'école et constituent la base sur laquelle s'appuieront les réformateurs de la IIIème République et notamment Jules Ferry.

La Constitution du 3 septembre 1791 proclame, dans les dispositions fondamentales garanties, qu'il « sera créé et organisé une Instruction publique commune à tous les citoyens, gratuite à l'égard des parties d'enseignement indispensables pour tous les hommes » (Assemblée nationale, 1791). En attendant sa réalisation, le clergé est privé de toutes ses ressources par l'Etat qui va jusqu'à interdire aux congrégations religieuses d'enseigner (décret du 18 aout 1792), même si leurs membres en ont toujours la possibilité à titre individuel. Cette période est caractérisée par une grande désorganisation, l'Etat ne parvenant pas à rapidement prendre le relais de l'Eglise. Différents plans seront proposés pour réformer le système scolaire mais aucun ne sera réellement mis en place. De ceux-ci, on peut retenir l'idée, qui commence à germer, que l'éducation doit être proposée à tous, même si l'obligation scolaire n'est pas encore imposée. « L'instruction doit être universelle, c'est à dire s'étendre à tous les citoyens » (Condorcet, 1792) et c'est l'Etat qui doit en être le garant. La structuration en degrés est également développée (plan Talleyrand de 1791 et Condorcet de 1792). Le premier degré concerne l'éducation pour tous. L'expression « école primaire » apparaît et remplace celle de « petite école » de l'Ancien Régime. Son appellation est en lien avec l'organisation politique en vigueur (Chapoulie, 2010) : « Près des assemblées primaires, qui sont les unités du Corps politique, les premiers éléments nationaux, se place naturellement la première école, les écoles élémentaires » qui, plus loin dans le même texte, sont appelées « écoles primaires » (Talleyrand, 1791). Le second degré s'adresse à ceux « qui n'étant appelés ni par goût, ni par besoin, à des occupations mécaniques, aux fonctions de l'agriculture, aspirent à d'autres professions, ou cherchent uniquement à cultiver, à orner leur raison, et à donner à leur faculté un plus grand développement » (Talleyrand, 1791). Enfin, le troisième degré a pour but de former les médecins, officiers, ministres, etc. L'organisation de l'enseignement proposée ici met en avant la possibilité d'une même école pour tous mais où seuls les meilleurs, et non les plus favorisés socialement, pourraient poursuivre leurs études et parcourir tous les degrés de l'instruction.

Si la *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen* précise que « les distinctions sociales ne peuvent être fondées que sur l'utilité commune », cet idéal égalitaire n'est pas poussé à son terme en matière d'éducation. En effet, en dehors des objections idéologiques qui s'élèvent encore, obligation scolaire, gratuité et possibilité de poursuite d'études ne seraient possible qu'avec une contribution financière très importante de l'Etat. Or, la France

est en guerre et son économie peu florissante, c'est pourquoi les réalisations concrètes des révolutionnaires ne seront pas à la hauteur de leurs ambitions.

1.3 Monopole de l'Etat sous Napoléon

Napoléon place toutes les institutions scolaires sous son autorité. Ce sont les lycées publics fondés en 1802 qui sont l'objet de toute son attention. Ils sont organisés sur la base des collèges jésuites de l'Ancien Régime, avec des classes par niveau et un personnel enseignant très hiérarchisé par rapport aux titres universitaires possédés. Ils sont entretenus aux frais de l'Etat, contrairement aux collèges financés par des villes ou des initiatives privées. Malgré leur caractère public, les élèves de lycées paient une rétribution scolaire. Des enfants issus de classes plus défavorisées peuvent bénéficier de bourses s'ils sont fils de militaires, de fonctionnaires ou s'ils sont parmi les meilleurs éléments des écoles primaires. Dans ces lycées, on reçoit les enfants âgés d'au moins 9 ans, sachant lire et écrire. Il s'agit d'y former les futurs cadres de l'Etat. Le latin est à nouveau la base de l'enseignement même si les mathématiques et les sciences ont une place non négligeable. Après 5 ou 6 ans, certains élèves peuvent accéder aux écoles spéciales pour les métiers du droit ou des carrières militaires (les autres écoles spéciales prévues ne voyant pas le jour). Ces lycées sont peu nombreux mais ils vont constituer la base de l'enseignement secondaire en servant de modèle aux collèges qui ont survécu à la Révolution.

Cet enseignement du second degré est très différencié de celui du premier degré. Dans ce dernier, on maintient l'absence de gratuité et d'obligation scolaire. De plus, on encourage les Frères des écoles chrétiennes à le prendre en charge car les communes n'ont pas toutes les moyens de les financer et il n'y a pas suffisamment d'adultes sachant lire, surtout dans les campagnes, pour recruter des enseignants en nombre suffisant.

De cette période, nous pouvons retenir que l'enseignement est toujours instrumentalisé, pas dans un but de prosélytisme religieux (Ancien Régime), ni de formation du citoyen (Révolution française) mais dans celui de fournir des cadres pour l'administration. L'enseignement primaire est délaissé même s'il reste un enjeu de pacification sociale et une nécessité économique pour une partie de la bourgeoisie. Les idéaux révolutionnaires sont oubliés : le système éducatif est clivé entre une école pour le peuple et une école de l'élite.

L'école primaire actuelle est l'héritière de la première, le collège et le lycée le sont de la seconde.

1.4 Volonté d'uniformisation de l'enseignement primaire avec les lois Guizot

Le début du 19ème siècle est marqué par l'évolution des méthodes pédagogiques dans les écoles primaires avec l'apparition des écoles mutuelles. Entre 1815 et 1820, elles instruisent 150 000 élèves (sur un total de 1 120 000 en 1820) soit trois fois plus que les écoles des frères des écoles chrétiennes. Leur fonctionnement est le suivant :

> « 1 000 élèves sont rassemblés dans un vaste local de 500 m2. Les uns prennent place devant de longues tables au bout desquelles les moniteurs, munis de modèles d'écriture ou de tableaux de grammaire et de calcul avec questions et réponses, règlent dans les moindres détails, par coups de sifflet ou gestes conventionnels, les exercices scolaires ou les déplacements. D'autres élèves se groupent en demi-cercles autour des moniteurs de lecture. L'instituteur dirige l'ensemble des activités du haut de sa chaire. Les meilleurs élèves reçoivent, à titre de récompense, des billets d'un centime. Les fautes, sanctionnées par un tribunal d'enfants, sont rachetables au moyen de billets.» (Léon, Roche, 2012, p. 78)

Un tel fonctionnement, reposant sur une économie de moyens et de matériels, est totalement novateur. Il tranche à la fois avec la méthode individuelle héritée du Moyen Age (les élèves passent les uns après les autres devant le maître pendant que les autres, le plus souvent, ne font rien ou chahutent), et la méthode simultanée développée par Jean-Baptiste de La Salle. Les conservateurs et le clergé lui sont fortement opposés car le fait de donner à des élèves la possibilité d'être moniteur à tour de rôle constitue une possibilité de remise en question de l'ordre établi. Les écoles mutuelles finiront par disparaître progressivement à partir des lois Guizot.

Parallèlement au développement de ces écoles, une première tentative pour structurer l'enseignement primaire a lieu par ordonnance royale en 1816. Les communes doivent ouvrir une école qui sera gratuite pour les indigents, les instituteurs étant payés par les parents en ayant les moyens. L'Eglise retrouve son ancien pouvoir, les membres des congrégations pouvant à nouveau enseigner et les instituteurs étant placés sous la surveillance de comités cantonaux dont maires et curés font partie. Elle le reperdra progressivement et, en 1828, l'instruction publique ne fait plus partie du ministère des Affaires ecclésiastiques.

Mais ce sont réellement les lois Guizot, du nom du ministre de l'Instruction publique du roi Louis-Philippe (titre créé en 1828), qui organisent et unifient l'enseignement, qui

instaurent « un "service public" centralisé d'enseignement » (Lelièvre, 1990, p. 66). Le rôle de l'enseignement primaire est politique comme le précise Guizot dans une lettre adressée aux instituteurs en juillet 1833 : « L'instruction primaire universelle est désormais une des garanties de l'ordre et de la stabilité sociale » qui doit « assurer l'empire et la durée de la monarchie constitutionnelle »[8]. Afin d'affermir la mainmise de l'Etat sur l'instruction primaire, Guizot dispose de plusieurs outils : le Bulletin officiel, la Lettre aux instituteurs, les programmes des examens et surtout la création d'un corps d'Inspecteurs primaires d'Etat (Lelièvre, 1990, p. 66).

La loi du 28 juin 1833 organise l'instruction primaire en deux degrés : l'instruction primaire élémentaire et l'instruction primaire supérieure. « Le premier degré est comme le minimum de l'instruction, la limite au-dessous de laquelle elle ne doit pas descendre, la dette étroite du pays envers tous ses enfants » (Guizot, 1889 [1833], p. 99). Aujourd'hui, on pourrait parler d'un « socle commun » à tous, socle auquel les professeurs des écoles actuels sont plus favorables que ceux du second degré qui y voient une menace de baisse du niveau scolaire. Si les français de ce début de 21ème siècle passent tous du premier au second degré, ce n'est pas le cas au 19ème. Les collèges et lycées ne sont accessibles qu'à l'élite de la société. Face aux demandes de plus en plus pressantes d'une classe intermédiaire grossissante, Guizot propose la création d'une instruction primaire supérieure pour « une partie très nombreuse de la nation qui, sans jouir des avantages de la fortune, n'est pas non plus réduite à une gêne trop sévère [et qui] manque entièrement des connaissances et de la culture intellectuelle et morale appropriée à sa position » (*id.*). Ce niveau d'enseignement nous intéresse particulièrement puisqu'il s'adresse à des élèves de l'âge de nos collégiens actuels sans pour autant relever du second degré. En effet, la place du collège aujourd'hui est à mettre en relation avec son histoire. Est-il l'héritier d'une instruction élémentaire supérieure qui vise à former le citoyen et le travailleur, ou d'une instruction secondaire plus axée sur l'acquisition d'une culture générale ? La réponse à cette question est fondamentale pour comprendre les relations entre école et collège à l'heure actuelle.

Mais, revenons aux lois Guizot, l'enseignement n'est pas encore gratuit et obligatoire malgré la présence plus importante d'écoles (une primaire élémentaire dans chaque commune et une primaire supérieure dans les chefs-lieux de département de plus de 6 000 habitants), ce

[8] Lettre reprise intégralement dans Pierre Kahn, « La lettre de Guizot aux instituteurs (juillet 1833). Éléments pour une préhistoire de la déontologie enseignante », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, Vol. 40, juin 2007, p. 115-125.

qui va faciliter la scolarisation du plus grand nombre. Ainsi, en 1833, 14 000 communes sont sans école, elles ne seront plus que 4 000 en 1840 et 300 en 1879 à la veille des lois Ferry (Kahn, 2007). Quant au taux de scolarisation, au printemps 1834, quand les enfants sont susceptibles d'aider leurs parents dans les travaux des champs, il est de 48%. Il montera à 62% moins de dix ans plus tard, en 1843. Le poids financier de cette réforme repose sur les communes qui doivent fournir un local et un salaire aux instituteurs. Ce salaire est au minimum de 200 francs pour les enseignants du primaire élémentaire et de 400 francs pour ceux du primaire supérieur. Dans la continuité des pratiques en vigueur depuis l'Antiquité, le travail du maître d'école est donc toujours moins bien considéré que celui des professeurs des classes suivantes.

Pourtant, malgré toutes les avancées réalisées pendant la première moitié du 19ème siècle, en 1849, l'école primaire, telle que voulue par Guizot, semble ne pas tenir ses promesses : « Ce délabrement général des écoles est un fâcheux symptôme qui montre le peu d'intérêt que trop souvent les autorités municipales, portent à l'instruction primaire »[9].

Quant à l'enseignement secondaire, il perd le quasi-monopole qu'il occupait auprès des élèves de plus de 12 ans. En effet, il constituait jusque-là la seule possibilité de scolarisation pour cette tranche d'âge. Ce n'est plus le cas avec la création des écoles primaires supérieures qui signe officiellement la naissance de deux filières parallèles pour les enfants de 12 à 16 ans, filières pouvant être présentes dans un même lieu à partir d'une ordonnance du 21 novembre 1841 annexant des cours d'instruction primaire supérieure à des collèges communaux. Ainsi, la distinction entre primaire et secondaire existe toujours mais ne correspond plus à une classe d'âge particulière puisque les classes populaires et intermédiaires peuvent, elles-aussi, être scolarisées après 12 ans. Certes, c'est un progrès social que de pouvoir permettre aux enfants n'appartenant pas à l'élite de poursuivre leurs études mais, dans le même temps, cela entérine une distinction entre la classe dominante et les autres car « un fossé pratiquement infranchissable continue à séparer les écoles primaires des lycées, appelés aussi collèges royaux, de 1815 à 1848 » (Léon, Roche, 2012, p.73). Cette séparation perdurera. Dans les années 1920, elle est décrite ainsi :

> « Dans la jeunesse saltusienne, on distingue outre les cloisons tribales, une séparation irréductible, creusée par l'éducation. Les deux établissements qui monopolisent l'éducation à Sault, en dehors des écoles élémentaires laïques ou religieuses, sont le collège Saint-Louis de Gonzague, dirigé par

[9] Cère P. (1849), *Quelques observations sur l'enseignement primaire,* Meaux : Imprimerie A. Carro, p. 2-10 (extrait cité intégralement p547-551 dans Jacquet-Francillon., Enfert, R. d' et Loeffel, L. (2010), *Une histoire de l'école : Anthologie de l'éducation et de l'enseignement en France XVIIIe-XXe siècle*, Paris, Retz)

> des prêtres, et l'Ecole primaire supérieure, institution de l'Etat. Cinq ans dans l'une ou l'autre de ces maisons décident non seulement de la formation morale, intellectuelle et civique de l'adolescent, mais aussi de son caractère, de ses goûts, de sa tournure d'esprit, de son accent. Il paraît qu'en France l'éducation dite 'primaire' produit des individus totalement différents de ceux que produit l'éducation dite 'secondaire', surtout si celle-ci est donnée dans un collège religieux. A Sault, la différence est telle qu'elle a creusé un gouffre, un abîme que même la longue promiscuité forcée de la caserne ne parviendra pas à combler. De part et d'autre de ce gouffre, les deux clans se regardent, se narguent et se méprisent mutuellement. » (Curtis, 1946 *in* Thélot, 2001, p. 274)

Les enjeux autour du rattachement du collège, à la fin du 20ème siècle, au premier ou au second degré trouvent un éclairage particulier à la lumière de cette période : dire que le collège fait partie du premier degré, c'est le mettre dans la lignée des écoles primaires supérieures destinées aux enfants du peuple ; au contraire, le rattacher au secondaire, c'est le placer dans celle des lycées, de l'école de l'élite. Cette prise en compte de l'évolution du système éducatif permet de mieux comprendre les luttes de pouvoir autour du collège sous la Vème République.

1.5 Mise en place de l'Ecole de la République

La période suivante verra la naissance de l'école de la République, gratuite, laïque et obligatoire que nous connaissons encore aujourd'hui.

1.5.1 Emancipation au travers d'une école obligatoire, gratuite et laïque avec les lois Ferry

Tout au long du 19ème siècle, la vision de l'école évolue progressivement dans les esprits. Républicains et conservateurs se succèdent au pouvoir, certaines décisions en annulent d'autres comme la loi Falloux du 15 mars 1850 qui redonne un poids considérable à l'Eglise afin d'éviter des désordres sociaux. Dans le même temps, la loi n'impose plus aux communes l'entretien d'une école primaire supérieure et de nombreuses villes les laissent péricliter sans financement. Quand elles sont rattachées à un collège, le personnel du primaire est souvent intégré à celui du secondaire marquant le flou de la limite entre les deux systèmes. Pourtant, la généralisation de l'enseignement se poursuit. Les lois Duruy de 1867 imposent progressivement la gratuité de l'école primaire aux deux tiers des élèves et l'ouverture d'écoles pour filles dans toute commune de plus de 500 habitants. On crée des filières dites « modernes » dans les collèges. Une administration de l'instruction se met en place

construisant « un service public qui s'administre en fonction des objectifs de la Nation, et non des configurations locales du pouvoir » (Prost, 2009, p. 12).

C'est dans ce contexte que les Républicains arrivent au pouvoir et que la IIIème République se met en place. Jules Ferry, député nouvellement élu de l'opposition républicaine au Second Empire finissant, prononce un discours fondateur en 1870 intitulé « De l'égalité d'éducation ». Il pose les bases des futures réformes du système éducatif et place cette question au cœur du débat politique : « Entre toutes les questions, entre toutes les nécessités du temps présent, entre tous les problèmes, j'en choisirai un auquel je consacrerai tout ce que j'ai d'intelligence, tout ce que j'ai d'âme, de cœur, de puissance physique et morale, c'est le problème de l'éducation du peuple » (Ferry, 1870, p. 8). Le but de l'enseignement obligatoire et gratuit pour tous, au-delà des barrières de classes et de sexes, est de constituer une nation unie. Il ne s'agit pas pour autant d'abolir les privilèges de certains. La barrière de l'argent est, en quelque sorte, renforcée par la gratuité de l'enseignement primaire. Les classes élémentaires des collèges et lycées restent payantes et drainent « [L]es couches sociales privilégiées (aristocratie, bourgeoisie, certaines fractions de la petite bourgeoisie) [qui] tiennent à se distinguer du "peuple", à éviter les contacts entre leurs enfants et ceux des paysans ou des ouvriers » (Lelièvre, 1990, p. 120). De plus, un décret du 8 janvier 1881 institue un concours spécial pour le recrutement des professeurs des classes élémentaires du lycée. Les instituteurs du premier degré, enseignant auprès d'élèves du même âge, n'ont pas à le passer. Le statut des premiers (petites classes des lycées) est donc supérieur à celui des seconds (écoles primaires). La hiérarchie entre le premier et le second degré est conservée, voire renforcée.

Les lois dites « Ferry » vont transformer en acte une partie des idées du discours de 1870. Elles ne constituent pas une rupture mais une évolution logique du système éducatif. « L'école primaire républicaine affiche donc la volonté de ne pas modifier la position sociale de ceux qu'elle instruit : les petits paysans doivent devenir paysans à leur tour et les petits ouvriers ouvriers » (Prost, 1997, p. 47). Il ne s'agit pas de démocratisation comme on peut l'entendre aujourd'hui mais d'émancipation : « L'école pour eux est vraiment émancipatrice, mais dans un sens qui n'a rien à voir avec les injustices sociales » (*id.*, p. 48). Il s'agit de former des individus capables de penser par eux-mêmes dans la République. L'œuvre principale des lois Ferry tient en trois mots : gratuité, obligation et laïcité. La gratuité est mise en place par la loi du 16 juin 1881. Si auparavant seuls les plus pauvres pouvaient y avoir

accès, elle concerne désormais tous les élèves des écoles primaires publiques, des Ecoles normales et des salles d'asile (futures écoles maternelles). Cette disposition ne rencontre qu'une opposition modérée des députés de droite, signe qu'elle s'inscrit bien dans la lignée de ce qui se faisait déjà et non comme un acte révolutionnaire. Rappelons que, dès le 18ème, cette gratuité était souhaitée par le roi tant pour les « petites écoles » que pour les collèges. Ici, ne s'appliquant pas au secondaire, elle ne concerne pas les petites classes des lycées qui restent payantes et ne change rien pour l'élite du pays. L'obligation scolaire est instituée par loi du 28 mars 1882 pour les enfants de 6 à 13 ans, sauf ceux ayant obtenus, avant cet âge, leur certificat de fin d'études primaires, certificat instauré et définit en 1882. C'est la même loi qui impose la laïcité des programmes, alors que les dispositions de la loi Falloux dispensant les religieux de l'obtention du brevet élémentaire pour enseigner étaient déjà annulées depuis un an. La laïcisation des maîtres de l'école publique, qui deviennent fonctionnaires de l'Etat à partir de 1889, suivra avec la loi Goblet du 30 octobre 1886. Ces réformes sont à la base du « mythe Ferry » (Nique, 1993). En tant que référence culturelle partagée, ou pas, par les professeurs des écoles et des collèges, connaître ce mythe est utile à notre analyse.

Au niveau de la structuration du système éducatif, ces réformes fondamentales sont accompagnées d'autres mesures concernant le primaire. Ainsi, la loi du 30 octobre 1886 crée des cours complémentaires (CC) annexés aux écoles primaires et également gratuits. Elle confirme l'existence des écoles primaires supérieures accueillant les élèves à partir de 13 ans et formant des enseignants du primaire, des ouvriers qualifiés, des employés ou fonctionnaires. L'enseignement primaire comprend dorénavant : les écoles élémentaires pour les 6-13 ans, les maternelles, les classes enfantines (entre maternelles et élémentaires, mixtes et destinées aux 4-7 ans), les écoles primaires supérieures (EPS), les cours complémentaires, les écoles manuelles d'apprentissage créées en 1880 et l'enseignement spécial pour déficients mentaux à partir de 1909. Ainsi, l'école élémentaire prépare, au mieux, à la poursuite d'études dans les cursus de l'enseignement primaire (CC et EPS principalement), quant aux futurs lycéens, nous avons vu qu'ils continuent d'être formés dans des classes élémentaires spéciales, rattachées aux lycées, et dont les professeurs ont un statut supérieur à celui des maîtres du primaire. L'enseignement secondaire pour les garçons, déjà bien structuré, sera juste modernisé, notamment en 1902, suite aux conclusions de la commission d'enquête parlementaire présidée par Ribot (1898-1899). En effet, celle-ci pointe la forte concurrence des lycées avec les établissements privés et avec les EPS ainsi que le fait que de plus en plus

d'enfants des classes intermédiaires souhaitent poursuivre leurs études au-delà du primaire. Pour que le secondaire public continue d'exister, il faut lui garantir un effectif suffisant en récupérant les élèves du privé et surtout les meilleurs des EPS. Pour cela, une circulaire ministérielle de 1899, appliquée effectivement au 20ème siècle, préconise la politique des EPS annexés aux collèges afin de permettre un passage de l'un à l'autre. Dans la même optique, le nombre de filières possibles au collège et lycée est développé. Les cycles et sections sont mis en place. Le premier cycle secondaire, de la 6ème à la 3ème, est divisé en deux sections (A et B) selon que les élèves font du latin ou pas. Le second cycle est divisé en quatre : latin-grec (A), latin-langues (B), latin-sciences (C), langues-sciences (D), cela afin de permettre l'égal reconnaissance du baccalauréat moderne avec le classique pour l'entrée à l'Université. Quant au secondaire pour les filles, la loi Camille Sée (1881) l'organise et crée l'ENS de Sèvres afin de l'approvisionner en enseignantes.

Les deux systèmes, primaire et secondaire, continuent de coexister de façon parallèle sans qu'une continuité ne soit envisagée entre eux. Ils correspondent à deux publics distincts et débouchent sur des destins sociaux différents. « C'est dans l'ordre des choses, ou plutôt de la société et il n'y a pas lieu d'y toucher » (Prost, 1997, p. 48). Ainsi, les réformes ne s'expliquent pas par un désir de démocratisation de l'école mais pour satisfaire une « nouvelle clientèle », la petite bourgeoisie, à qui le primaire ne suffit pas mais que le secondaire ne peut pas pour autant prendre en charge.

A ces deux systèmes correspondent deux populations d'enseignants. Les instituteurs de la fin du 19ème siècle sont issus du peuple et surtout du monde paysan. « Le recrutement des premières générations d'instituteurs de la IIIème République puise dans une France profondément rurale » (Compagnon, Thévenin, 2001, p. 9). Si les conditions de vie des instituteurs sont difficiles, elles constituent néanmoins une amélioration par rapport à celles de leurs parents, « Hommes de peu, les instituteurs illustrent une ascension sociale irrésistible » (Ozouf, 1993, p. 9-10). Un instituteur gagne à la fin de ce siècle deux fois plus qu'un ouvrier, son métier est moins fatigant, il bénéficie des congés payés, d'une garantie de salaire et est dispensé de circonscription. De plus, sa position sociale est reconnue. « L'influence du maître, véritable notable dans les villages, rend la profession séduisante » (Compagnon, Thévenin, 2001, p. 16). Tout comme Jules Ferry le souhaite, les instituteurs sont au service de la République. A partir d'un décret de 1882, les bataillons scolaires, « une des manifestations les plus évidentes des républicains » (Nique, 1993, p. 102), sont instaurés

sous l'autorité conjointe du ministère de l'instruction publique et de la guerre. L'image des maîtres d'école dans la population est empreinte de l'idéal républicain : « Parlons bien : ils [les jeunes maîtres d'école normale] venaient nous faire la classe. Ils étaient comme des jeunes Bara de la République. Ils étaient toujours prêts à crier *Vive la République !* – Vive la nation, on sentait qu'ils l'eussent crié jusque sous le sabre prussien. » (Péguy, 1913, *in* Thélot, 2001, p. 336). Homogénéité et stabilité de l'enseignement primaire sont assurées par une « auto-reproduction » (Lelièvre, 1990, p. 114) de ses enseignants. En effet, dans les Ecoles normales supérieures de Saint-Cloud pour les filles (créée en 1882) et de Fontenay pour les garçons (créée en 1880), on forme les professeurs des Ecoles primaires supérieures et des Ecoles normales qui, elles-mêmes, forment les maîtres du primaire élémentaire. « Toute velléité de faire appel à des enseignants du secondaire (*a fortiori* du supérieur) soulève le tollé » (*id.*). On peut alors se demander si aujourd'hui, alors que la formation est commune aux professeurs des écoles et des collèges, ou du moins qu'elle se déroule dans la même structure, on a toujours cette même volonté d'« auto-reproduction » dans le premier degré.

L'image des maîtres d'école, « hussards de la République », est bien loin de celle des professeurs du second degré. C'est d'abord l'organisation des établissements qui est en cause. L'école primaire est tenue, le plus souvent, par un seul maître. Au collège ou au lycée, les professeurs sont nombreux, spécialistes d'une discipline, sans formation pédagogique. A propos du lycée, Alain Fournier écrit :

> « Cette organisation me faisait peur. Ils étaient vraiment trop nombreux, on ne pouvait ni les comprendre, ni les aimer, ni les séduire. Je regrettais M. Besson, qui n'était pas beau, mais qui savait tout : la preuve, c'est qu'il nous enseignait tout : le français, le calcul, l'histoire naturelle ou la géographie. Il n'était pas décoré, et il me donnait parfois des taloches, mais il souriait toujours. » (Fournier, 1913, *in* Thélot, 2001, p. 158)

Cette organisation spécifique au secondaire perdure aujourd'hui. Les enseignants y sont toujours des spécialistes d'une discipline et ne voient leurs élèves que quelques heures dans la semaine. Les syndicats du second degré sont fortement attachés à ce système et toute tentative de polyvalence est jugée néfaste pour l'apprentissage des connaissances par les élèves (voir point 2.3). La question est ici de savoir ce qui peut justifier, aux yeux des enseignants, qu'un professeur de CM2 passe 24 heures par semaine devant la même classe, lui enseignant toutes les disciplines, tandis que son collègue de 6ème ne verra les même élèves qu'un nombre très réduit d'heures sur une discipline particulière. Nous pouvons également nous demander ce qui peut légitimer les différences de temps de service devant élèves entre professeurs des écoles et des collèges, l'obligation de surveillance de la recréation par les

enseignants en primaire et pas au collège, ou la possibilité d'être davantage payé dans le secondaire (heures supplémentaires, indemnité pour être professeur principal, etc.). Ces questions liées aux conditions d'exercice du métier sont un des éléments contribuant aux cultures pédagogiques des professeurs et à leur identité professionnelle (voir partie II).

1.5.2 Stabilisation et naissance des syndicats enseignants

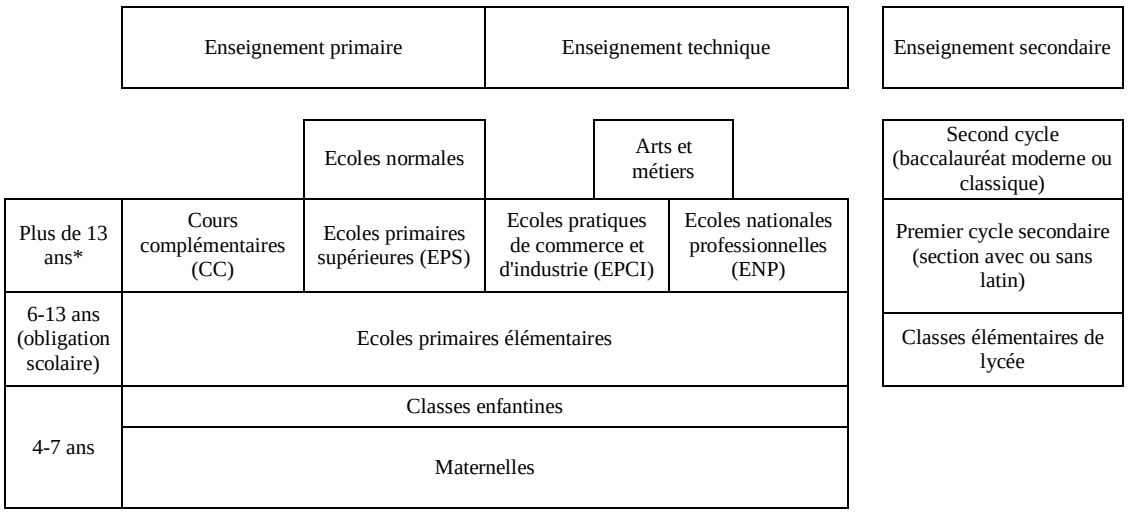
Pendant la première moitié du 20ème siècle, le système scolaire se stabilise et le syndicalisme se développe.

1.5.2.1 Evolutions institutionnelles

Peu de changements institutionnels sont intervenus dans le système éducatif pendant la première moitié du 20ème siècle même si la réflexion n'a pas manqué. Les enfants des familles favorisées rentrent au lycée dès la petite école et peuvent poursuivre leurs études à l'Université. Les autres fréquentent les écoles primaires gratuites et obligatoires et, s'ils ont le niveau et les possibilités, ils peuvent prolonger leurs études après 13 ans en EPS (Ecole primaire supérieure) ou CC (Cours complémentaires). L'enseignement du latin cristallise les enjeux entre le primaire et le secondaire car c'est lui qui devient le principal marqueur social, étant exclusivement enseigné dans les filières les plus élitistes du secondaire.

Le schéma suivant présente l'organisation du système éducatif au début du 20ème siècle :

Figure 1 : Schéma synthétique de l'enseignement en France au début du 20ème siècle



**Les âges sont donnés à titre indicatif, les durées de scolarisation pouvant varier d'un élève à l'autre.*

On perçoit bien l'existence de deux réseaux d'enseignement juxtaposés. Pourtant l'idée d'une démocratisation de l'école commence à être présente avec la proposition de fusionner tous les enseignements élémentaires, du primaire et du secondaire, ainsi que ceux du second degré jusqu'au baccalauréat. En 1906, un rapport de la commission du congrès de la Ligue française de l'enseignement est intitulé « L'égalité des enfants devant l'instruction ». En 1910, Ferdinand Buisson dépose un projet devant la Chambre des députés sur le même thème. Les solutions proposées sont celles d'une école unique et commune de 5 à 11 ans, ce qui implique la suppression des petites classes des lycées, puis des enseignements communs et spécialisés dans les écoles secondaires de 12 à 14 ans, et enfin des filières parallèles après 14 ans. Ce projet donnera lieu à peu de débats et ne sera pas mis en pratique. C'est après la première guerre mondiale que l'idée de démocratisation, la démocratisation de la sélection à l'entrée dans le secondaire, se développe réellement notamment grâce aux propositions d'un groupe d'enseignants, dont de nombreux anciens combattants, *les Compagnons de l'Université nouvelle*. Ceux-ci militent pour « l'école unique » dès 1918 et demandent la gratuité de l'enseignement secondaire. Les syndicats qui commencent à se structurer s'emparent également du débat. Ainsi, le courant réformiste de Léon Jouhaux de la CGT réclame l'extension du modèle du primaire à tout l'enseignement obligatoire jusqu'à 14 ans, tandis que les professeurs du secondaire s'y opposent, y voyant une dévalorisation de leur métier. Cette opposition entre certains syndicats représentatifs du premier ou du second degré reste très marquée aujourd'hui encore.

Quelques réformes iront dans le sens d'une plus grande démocratisation de l'école avant la seconde guerre mondiale. Ainsi, un arrêté du 11 février 1926 fait correspondre les programmes des écoles primaires à ceux des petites classes des lycées. La même année, face à la baisse des effectifs dans le secondaire, Edouard Herriot fusionne, dans certains cas, des EPS et des collèges, augmente le nombre de boursiers et assouplit la sélection pour entrer dans le secondaire. La gratuité de la classe de sixième est annoncée par une loi de finances en 1930 (elle ne sera effective qu'à partir de 1932), puis celle de tout l'enseignement secondaire en 1933 (remise en question sous Vichy et rétablie à la Libération). D'autres projets verront le jour sous le Front Populaire. Jean Zay, ministre, est partisan de l'école unique. La scolarité obligatoire est prolongée jusqu'à 14 ans en 1936. Au niveau ministériel, trois directions créées entre 1936 et 1937, sont chargées de l'enseignement du premier degré (auquel sont rattachées les petites classes des lycées), du second degré (avec les EPS mais pas les CC

toujours rattachés au primaire), et du supérieur. Les programmes des EPS sont alignés sur ceux des premières années du secondaire en 1938, et une nouvelle classe de fin d'études est créée la même année afin de scolariser les élèves de 14 ans. Mais, la guerre approchant, la mise en place de l'école unique pour tous les élèves en obligation scolaire ne sera pas terminée.

Pendant la seconde guerre mondiale, le gouvernement de Vichy fera quelques modifications dont la plupart seront annulées à la Libération. Deux nous intéressent plus particulièrement : la création d'un concours intermédiaire entre l'agrégation et la Licence, le CAES (Certificat d'aptitude à l'enseignement des collèges) remplacé en 1950 par le CAPES (Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire); et la transformation des EPS en collèges modernes avec leur intégration au secondaire.

En 1944,

> « L'école en France ne constitue alors nullement un système, c'est-à-dire un ensemble d'éléments interdépendants organisés en degrés successifs de manière à former un tout cohérent, mais juxtapose plusieurs ordres, étanches entre eux, cloisonnés et hiérarchisés tant en fonction du recrutement social que du type de connaissances transmises » (Robert, 1993, p. 12).

L'enseignement primaire a sa finalité en lui-même depuis Jules Ferry : doter les enfants du peuple d'un bagage culturel « élémentaire » ne permettant pas de poursuite d'études dans le secondaire, mais avec la possibilité d'accéder à des formations pratiques pour rejoindre rapidement la vie professionnelle. Son efficacité est limitée : « L'école républicaine n'a jamais été le mythe doré que construit la nostalgie contemporaine » (Prost, 2013, p.131). Quant à l'enseignement secondaire, il débute à l'entrée en sixième sur examen, voire dans les petites classes du lycée, et comprend l'élite du pays auxquels viennent s'ajouter quelques boursiers. Il s'agit de former les cadres de la Nation dans un principe de distinction sociale.

1.5.2.2 Evolutions chez les enseignants

La composition sociale du corps des instituteurs évolue au cours du 20ème siècle. L'industrialisation de la société aidant, ce sont les fils d'employés ou d'ouvriers qui deviennent instituteurs. Mais le salaire n'est pas attractif et frôle la pauvreté pour un ménage n'ayant qu'une source de revenu, comme en témoignent de nombreux instituteurs de l'époque :

> « Je précise que cette quasi-misère ne m'effrayait pas, elle n'effrayait personne. L'idée ne me venait pas, surtout, que c'était à la société de me payer mes espadrilles. Sans doute étions-nous les esclaves aveugles dont parle Jaurès, qui croient qu'éternellement ils tourneront la meule. Du reste le traitement était enviable au milieu de la misère commune. Beaucoup de mes élèves allaient

> pieds nus l'hiver même : ils arrivaient à l'école l'estomac vide et le feu de la classe ne les réchauffait pas » (témoignage d'un ancien instituteur, *in* Ozouf, 1992, p. 391).

La profession perd de l'attrait pour les garçons bons élèves pour lesquels d'autres carrières s'ouvrent et décourage les plus faibles car le concours d'accès à l'Ecole normale est difficile. Une nouvelle population va accéder au métier, les femmes. Après la première guerre mondiale, 65% des enseignants du primaire sont des institutrices. Elles sont souvent issues de milieux plus aisés et ouverts que les hommes. Souvent c'est un accident de parcours (décès d'un parent, ruine, etc.) qui les amène à devoir travailler pour vivre. Dans l'enseignement secondaire, une telle féminisation de la profession n'aura pas lieu. En 1931, sur les 14 000 professeurs qu'il compte, 2 000 seulement sont des femmes.

La composition sociale du corps des enseignants évolue parallèlement à celle du niveau exigé pour enseigner en primaire. Si, au 19ème siècle, des congrégationnistes peuvent enseigner sans diplôme, le passage par l'Ecole normale devient la règle au siècle suivant. Pour y entrer, en 1887, il faut être titulaire du brevet élémentaire qui est préparé en trois ou quatre ans dans les CC et EPS. En 1932, il faut être titulaire du brevet supérieur et en 1940 du baccalauréat. Mais ces exigences rendent l'accès à la profession difficile. Devant un manque d'instituteurs formés dans les Ecoles normales, on fait appel à des non-titulaires, moins diplômés et mal considérés par leurs collègues. « Les anciens élèves de l'Ecole normale avaient pleinement conscience de leur supériorité. Ils qualifiaient leurs collègues n'ayant que le brevet élémentaire de "Mérovingiens" » (témoignage d'un ancien instituteur, *in* Ozouf, 1993, p. 21)

Les Ecoles normales contribuent à séparer les instituteurs du peuple dont ils viennent et des enfants auxquels ils visent à inculquer des normes morales au-delà de la seule pratique du métier. Ainsi, on trouve dans l'un des manuels en usage dans les Ecoles normales en 1889 les préconisations suivantes : « Le jeune homme voué à l'enseignement devrait avoir contracté, de bonne heure, le goût de l'étude, qui entraîne avec lui des habitudes réfléchies et une gravité non pédante, s'alliant bien, du reste, avec une gaieté franche et communicative » (Chauvin, 1889, p. 153). Même le choix d'une compagne n'est pas laissé au libre choix de l'instituteur. L'épouse idéale devra respecter les critères suivants : « Vie retirée, modestie, discrétion ; pas d'ingérence dans les affaires publiques ; mais, au besoin, dévouement » (*id.*, p. 372). Cette formation de l'homme dans toutes ses dimensions contraste avec celle donnée aux professeurs de l'enseignement secondaire qui n'ont de formation qu'intellectuelle, sans même de référence à la pédagogie. Dans la continuité de cette période, le professeur des

écoles serait le « maître total », enseignant toutes les disciplines, prenant en charge tous les élèves sur toute la journée, et s'insérant pleinement dans la vie de la communauté dans laquelle il travaille, tandis que le professeur du second degré serait le spécialiste d'une discipline ne se préoccupant pas de la façon dont ses élèves apprennent, mais puisant « ses normes essentielles dans une conception aristocratique de la société et une vision élitiste de la culture : sa finalité [étant] que subsiste un lieu clos où l'élite du pays puisse transmettre, de génération en génération, les signes de reconnaissance qui fondent l'identité d'une classe dirigeante » (Compagnon, Thévenin, 2001, p. 138). Nous n'irons pas jusqu'à dire que ces caractéristiques fondent, aujourd'hui encore, l'identité professionnelle des professeurs des écoles et collèges, néanmoins il nous semble pertinent d'interroger ce qui peut en subsister.

Les professeurs du second degré sont généralement issus de la petite bourgeoisie ou de la partie supérieure des classes populaires. Ils doivent obtenir le baccalauréat, préparé dans les lycées d'Etat ou les collèges communaux. Leur niveau scolaire n'est, le plus souvent, pas élevé et dépasse rarement la licence (un an après le baccalauréat) au début de la IIIème République. S'ils s'identifient à la bourgeoisie, « [p]resque toujours, les professeurs souffrent du contraste entre l'opinion qu'ils se font d'eux-mêmes, celle d'individus cultivés, et l'image que leur renvoie une partie de l'élite sociale qui refuse de les assimiler » (Compagnon et Thévenin, 2001, p. 158). Dans les établissements scolaires également, les enseignants souffrent d'un manque de reconnaissance de leurs pairs :

> « [D]ans les collèges, une subtile hiérarchie sépare le bachelier du licencié, le philosophe du professeur de dessin, et les jalousies s'aiguisent vite à propos d'une palme académique, d'une admissibilité à l'agrégation, d'une invitation chez le principal ou d'une simple poignée de mains du recteur d'académie […] dans les lycées, l'agrégé ignore le licencié, qui méprise le répétiteur bachelier. » (*id.*, p. 150-151)

L'administration alimente ces frictions par exemple en imposant 20 heures de cours aux certifiés contre 14 heures aux agrégés. Ainsi, que ce soit dans l'enseignement primaire ou secondaire, les enseignants d'un même niveau, voire d'un même établissement, ne constituent pas un bloc homogène. Leurs diplômes, disciplines d'enseignement et mode de recrutement sont sources de divergences et parfois de conflits :

> « Vue de l'extérieur, la société enseignante paraît immuable, se dilatant régulièrement, partagée entre des souvenirs d'un passé de prestige ou de difficultés. Vue de l'intérieur, elle paraît au contraire contrastée, occupant une position moyenne que renforcent les conquêtes, résultats souvent de rencontres entre initiatives antagonistes » (Girault, 1996, p. 240).

Aujourd'hui encore, ces distinctions perdurent parfois de façon caricaturale. En 2010, un professeur d'histoire-géographie nous a ainsi rapporté, qu'entrant dans une salle des professeurs d'un lycée dans lequel il effectuait un remplacement et alors qu'il allait s'asseoir,

un autre enseignant lui a demandé d'aller ailleurs, lui précisant « *Ici, c'est le coin des agrégés* ».

1.5.2.3 Le syndicalisme comme facteur d'homogénéisation du corps enseignant

Le début du 20ème siècle marque également la naissance des premiers syndicats d'enseignants. « [C]e syndicalisme enseignant conquiert, pendant plus d'un demi-siècle, une légitimité telle qu'il devient un des moteurs de l'enseignement et un des facteurs explicatifs des attitudes des maîtres » (Girault, 1996, p. 152). C'est à ce titre qu'il est important d'inclure son histoire dans notre étude, comme « structure structurante, produisant une part de la réalité à partir de laquelle se pensent les membres du groupe » (Geay, 1999, p. 88).

En France, les syndicats sont autorisés à partir de 1884 mais pas pour les fonctionnaires dont les enseignants. La loi sur les associations de 1901 va permettre aux professeurs de se regrouper sous une autre forme. Les amicales, les journaux, les groupes de réflexion se développent dans l'enseignement primaire et secondaire. Cet amicalisme est encouragé par l'Etat, il est « un corporatisme de compromis, de collaboration confiante avec l'administration » (Compagnon, Thévenin, 2001, p. 37). En 1907, les amicales réunissent les trois quarts des instituteurs(trices). « Regroupées en fédérations, elles soudent le corps des maîtres du primaire en s'attachant à la défense de leurs intérêts communs » (*id.*). Elles font partie des incontournables du métier : « L'Amicale ? La question ne se posait même pas. Dès la sortie de l'Ecole normale, on s'y inscrivait » témoigne une ancienne institutrice (Ozouf, 1993, p. 55). A ce titre, elles sont à prendre en compte dans la construction de l'identité professionnelle des enseignants. Et si elles n'existent plus, l'empreinte qu'elles ont laissée sur la profession est à interroger dans le cadre d'un syndicalisme encore très important aujourd'hui et des différences entre premier et second degré. Au début du 20ème siècle, dans l'enseignement secondaire, l'hétérogénéité est telle que ce sont des fédérations autonomes par catégories de personnels qui se développent : répétiteurs, professeurs de telle discipline, agrégés, etc.

A chaque fois qu'une amicale, une association ou un syndicat est créé, un périodique lui est associé. En parallèle à ces publications, d'autres voient le jour. *Le Manuel général de l'Instruction primaire* édité par Hachette depuis 1832 est lu, au début du 20ème siècle, par 65% des enseignants de l'enseignement primaire interrogés par Ozouf (Ozouf, 1992, p. 453). Toutes ces publications marquent l'esprit des enseignants. Ainsi, la conception d'un enseignement primaire pour le peuple est véhiculée dans le *Manifeste des instituteurs*

syndicalistes de 1905, également appelé *Manifeste des 133*. « Par leurs origines, par la simplicité de leur vie, les instituteurs appartiennent au peuple. Ils lui appartiennent parce que c'est aux fils du peuple qu'ils sont chargés d'enseigner »[10]. Cette proximité revendiquée avec le peuple amène à deux développements : la grève comme moyen d'action est longtemps refusée car ce serait pénaliser les plus humbles ; le rapprochement avec la CGT, en tant qu'elle est représentative des ouvriers, paraît à beaucoup une évolution logique. La transformation en syndicat s'accélère après la première guerre mondiale car les enseignants, ne croyant plus que seule l'école peut changer la société, s'engagent davantage dans l'action politique. En 1919, la majorité des 96 000 adhérents de la Fédération des amicales vote sa transformation en syndicat national (que l'on nomme ensuite le SNI, syndicat national des instituteurs). Il sera reconnu par l'Etat en 1924. En 1921, le SNI compte 58 000 membres et en 1939, 110 000 soit plus des deux tiers de la profession. C'est la défense des intérêts professionnels qui forge son unité ainsi que son discours sur l'école. Il reprend le thème de « l'école unique » tel que proposée par les Compagnons. L'objectif est ici de regrouper les élèves jusqu'à 13 ans dans les mêmes écoles dépendant de l'enseignement primaire. Les syndicats du secondaire y sont fortement opposés. Nous retrouvons ici un antagonisme qui perdure aujourd'hui encore entre syndicats du premier et du second degré (voir point 2.3).

1.5.3 IVème République, plan Langevin-Wallon et influence des syndicats

Un arrêté du 8 novembre 1945 crée une commission présidée par Langevin, puis, après sa mort, par Wallon, afin de réfléchir aux problèmes posés par la réforme de l'enseignement. La France est dans le contexte de reconstruction de l'après-guerre suivie d'une explosion démographique dans les années 1950. Il faut former davantage de cadres et remplacer une distinction fondée sur la naissance par une autre fondée sur le mérite. On pense encore qu'il suffit d'ouvrir les portes des études secondaires aux enfants des classes défavorisées pour leur permettre d'accéder aux meilleures études et on fait confiance à l'harmonisation entre les aspirations personnelles et les besoins économiques et sociaux. La commission Langevin-Wallon rendra ses conclusions en 1947. Parmi celles-ci, on trouve le projet de créer un système scolaire cohérent avec un premier degré concernant tous les enfants

[10] Notamment publié p. 145 dans « Manifeste des Instituteurs syndicalistes », *Bulletin de l'Amicale primaire des Hautes-Alpes*, mai-juin1906, p. 143-146 ; ou p. 916 dans « Compte rendu *in extenso*. 46e séance. Séance du mardi 7 mai », *Journal officiel de la République française. Débats parlementaires. Chambre des députés: compte rendu in-extenso*, 1907, p. 903-924.

en âge d'obligation scolaire, soit de 6 à 18 ans, structuré en trois cycles : le premier pour les enfants de 7 à 11 ans avec un enseignement commun et des méthodes pédagogiques diversifiées ; le second pour les 11-15 ans en cycle d'orientation avec des parties communes et d'autres spécialisées ; et enfin, le dernier de 15 à 18 ans en cycle de détermination répartie en trois sections (pratique, professionnel et théorique). L'enseignement du second degré commence alors après le baccalauréat et correspond à l'enseignement supérieur actuel. Pour mettre fin au clivage entre instituteurs et professeurs, un corps unique d'enseignant est préconisé. Ce projet ambitieux, porteur d'une volonté forte de démocratisation n'a pas été appliqué en l'état. Il était trop avant-gardiste, proposant par exemple de réduire les enseignements à deux heures par jour entre 7 et 9 ans. De plus, à la fin de l'été 1947, l'Union sacrée de la Résistance s'étiole, des luttes sociales dures voient le jour, des divisions politiques, attisées par les prémices de la guerre froide, refont surface. Mais si ce plan n'est pas appliqué, il constitue une base à laquelle on se réfère encore aujourd'hui, il est « la référence majeure et quasi liturgique de la gauche en matière de réforme de l'éducation » (Duval, Borderie et Rayou, 2011, p. 59).

D'autres projets, toujours dans un but de plus grande démocratisation de l'école, verront le jour pendant la IVème République, mais une trop grande instabilité ministérielle ne permettra pas de les mettre en place dans leur intégralité. On peut tout de même noter dans cette période : l'assimilation des collèges modernes, anciennement EPS, aux collèges classiques (ordonnance du 29 juillet 1945) ; le rétablissement de la gratuité de l'enseignement du second degré la même année (gratuité supprimée sous Vichy) ; la suppression des classes élémentaires des lycées (qui subsisteront dans la pratique jusqu'au début des années 1960) ; l'unification des programmes des cours complémentaires avec ceux des collèges et lycées en 1947 pour la mise en place du BEPC (brevet d'études du premier cycle du second degré) ; la suppression, en 1956, de l'examen d'entrée en sixième pour les enfants ayant la moyenne et l'instauration d'une nouvelle procédure d'admission par dossier.

Les tensions sont particulièrement fortes autour de l'école moyenne, qui concerne les élèves de 11 à 15 ans, dont on ne sait à quel degré et à quels enseignants la rattacher. Les syndicats enseignants sont très fortement mobilisés autour de cette question notamment le SNI et le SNES qui appartiennent à la même fédération (FEN), mais ont des positions idéologiquement différentes et sont en lutte pour la prise de contrôle de cette fédération. Ainsi, en se basant tous deux sur le plan Langevin-Wallon mais avec une interprétation

différente le SNI demande que toute la scolarité jusqu'au baccalauréat relève du premier degré, alors que le SNES souhaite une séparation à la fin du primaire. Les partisans du premier degré revendiquent des méthodes pédagogiques adaptées aux élèves et une proximité avec le peuple, tandis que ceux du secondaire se positionnent comme garants de l'excellence scolaire. Ce débat est d'autant plus fort que l'on assiste à une « explosion scolaire » (Cros, 1961), le nombre d'enfants scolarisés après le primaire augmente suite à l'envolée démographique d'après-guerre et à l'allongement de la scolarité obligatoire portée à 16 ans en 1959. C'est particulièrement le cas dans les cours complémentaires qui concurrencent directement les premiers cycles des lycées. Le nombre d'enseignants augmente parallèlement et les syndicats des premiers et seconds degrés veulent s'approprier ces nouvelles recrues afin d'affermir leur pouvoir. Si on rattache les collèges au premier degré, le SNI augmentera le nombre de ses adhérents et prendra le contrôle de la FEN ; si on le relie au second degré, ce sera le SNES.

1.6 Ecoles et collèges sous la Vème République

Le système éducatif actuel prend sa forme définitive sous la Vème République.

1.6.1 Rattachement au second degré de la formation des 12-15 ans

La réforme dite « Berthoin » (1959) va mettre en place la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans et l'amélioration de la formation des enseignants des collèges d'enseignement général, CEG (anciens CC). Elle va créer un cycle d'observation (6ème-5ème) en rapprochant le premier cycle du secondaire des classes du primaire supérieur. Ce cycle mène : à un enseignement général long, classique ou moderne jusqu'au baccalauréat, à un enseignement général court prolongeant d'une seule année le CEG, ou encore à l'enseignement professionnel. Cette réforme part de l'intention de permettre à tous de choisir ses études en s'émancipant de son origine sociale mais elle n'atteindra pas son objectif car le cycle d'observation reste discriminé. Le recteur Capelle la critique durement notamment par rapport au sort fait aux enfants ne pouvant entrer en 6ème mais devant être scolarisés jusqu'à 16 ans. Il s'oppose à une orientation après la 5ème qu'il juge trop anticipée et tente de créer des établissements autonomes pour le cycle d'observation. Il doit reculer face à l'hostilité du

SNES et de la Société des agrégés qui y voient une tentative de soustraire les classes de 6ème et 5ème au secondaire. Si la réforme Berthoin aménagée par Capelle avait réussi, nous pourrions avoir aujourd'hui un niveau primaire pour les 7-14 ans suivi d'un secondaire à partir de la 4ème.

Si les propositions de Capelle ne sont pas adoptées, l'inefficacité du cycle d'observation est constatée par tous. Il ne permet pas une réelle orientation des élèves car celle-ci arrive trop tôt dans la scolarité et ne fait que confirmer la ségrégation scolaire qui existe déjà à l'entrée en 6ème. En effet, les classes du cycle d'observation étant intégrées aux établissements dans lesquels la poursuite d'étude est envisagée, les élèves continuent leur scolarité là où ils l'ont engagée. En 1963, la réforme Fouchet (décret du 3 août 1963) tente de donner un nouvel élan à la démocratisation de l'école en portant à quatre ans le cycle d'observation et d'orientation (de la 6ème à la 3ème) et en l'implantant dans un nouveau type d'établissement distinct des autres, le collège d'enseignement secondaire (CES), dans lequel « il s'agissait, dans un premier temps, de faire travailler sous un même toit ceux qui, jusqu'ici, avaient été séparés par les structures, les traditions et les préjugés » (Capelle, 1974, p. 40). Cette création a été décidée à l'Elysée mais elle est l'aboutissement d'un compromis entre les positions du recteur Capelle, du président De Gaulle, du premier ministre Pompidou et du ministre de l'Education nationale Christian Fouchet (Chapoulie, 2010). Les avis de ces personnalités divergent grandement. Pompidou est contre un tronc commun au-delà de 11 ans (fils d'instituteur, il est le produit d'une méritocratie qui a fonctionné). Afin de concilier tout le monde, les CES sont créés mais deux des mesures envisagées par Capelle sont rejetées : l'élaboration d'un tronc commun de la 6ème à la 3ème, puisque des filières sont conservées et le recrutement d'un corps d'enseignants exclusivement affectés en collèges. L'appellation elle-même de *collège d'enseignement secondaire* et pas d'*école moyenne* ou *d'école d'orientation* traduit un choix : il s'agit de placer ces établissements dans la continuité des anciens collèges (donc dans le secondaire), et pas dans celle des EPS. Capelle dira de cette organisation, par juxtaposition de filières, qu'elle fut retenue « pour combler le fossé qui séparait, par les enseignants et les mentalités, plus encore que par les programmes et les méthodes pédagogiques, le cycle des CEG du premier cycle de l'enseignement secondaire traditionnel » (Capelle, 1974, p. 40).

En 1963-1964, l'organisation du collège juxtapose trois filières : « classique » et « moderne long » où les professeurs sont certifiés ou agrégés et qui alimentent normalement

le second cycle long ; « moderne court » qui prolonge les CC devenus CEG (établissements voués à disparaître) et dont les enseignants sont principalement bivalents (le plus souvent des instituteurs ayant préparé le diplôme du CAP-CEG) ; les « classes de transition » (6ème-5ème) suivies des « classes pratiques » (4ème -3ème) qui doivent se substituer aux classes de fin d'études des écoles primaires élémentaires et où les cours sont dispensés par des instituteurs. Dans ce cadre-là, le passage d'une filière à l'autre est possible, au moins dans la théorie. Progressivement et difficilement, ce nouveau collège se détache des lycées pour devenir autonome et une nouvelle architecture en trois niveaux se dessine : école, collège, lycée. Cette évolution entraîne le repli des écoles primaires sur la tranche des 6-11 ans : les classes de fin d'étude sont supprimées et l'entrée en 6ème vide les grandes classes du primaire de leurs élèves. Les programmes et méthodes pédagogiques évoluent car l'école n'est plus une fin en soi, elle prépare à l'entrée au collège. Ainsi, les programmes peuvent être allégés, de nouvelles méthodes moins basées sur la mémorisation d'un grand nombre de connaissances se développent alors que, dans le même temps, il faut former les élèves aux exigences du collège, notamment en en faisant des lecteurs comprenant les textes et pas uniquement capables de les lire à voix haute.

De nombreux débats agitent la communauté enseignante pour savoir si le nouveau collège doit être rattaché au premier ou au second degré. En effet, les enseignants qui y exercent sont soit issus du primaire, soit du secondaire, certifiés, voire, plus rarement, agrégés. Chacun revendique être le plus à même d'enseigner au collège en arguant une plus grande proximité avec le peuple ou une meilleure formation universitaire. On retrouve ici les débats entre le SNI et le SNES, deux syndicats de la FEN, dont les positions sont, comme à l'occasion des conclusions du plan Langevin-Wallon, radicalement opposées, chacun cherchant à asseoir son pouvoir sur ce niveau et à défendre sa conception de l'enseignement. Les premiers dénoncent la fausse démocratisation des CES qui organisent une ségrégation entre les filières et défendent la supériorité des méthodes pédagogiques des enseignants du premier degré qui y enseignent. Les seconds se battent contre la séparation entre les collèges et les lycées et s'efforcent de maintenir une distinction avec les instituteurs, devenus PEGC (professeurs d'enseignement général de collège) en 1969, soulignant la faiblesse de leur formation universitaire. Ainsi, s'il y a une idée de créer un corps spécifique d'enseignants du collège, notamment dans le projet du ministre de l'Education nationale Fontanet de 1974 abandonné à la mort de Pompidou, les tensions syndicales rendent cette réforme impossible.

Le SNI, qui a d'abord condamné la création du corps des PEGC, milite ensuite pour leur rapprochement avec les instituteurs ce qui se concrétise dans la transformation du syndicat du primaire en SNI-PEGC. De son côté, « le SNES, revendique la syndicalisation de ce nouveau corps et, faute de l'obtenir, réclamera son extinction » (Aubert *et al.*, 1985, p. 208). Le collège est perçu comme un

> « territoire à défendre pour le SNES qui entend bien préserver l'intégralité des frontières d'un domaine – l'enseignement secondaire – sur lequel il revendique passionnément la souveraineté ; [et comme un] espace à conquérir pour le SNI qui y voit une extension logique de l'école primaire, de cette école du peuple dont il se sent le défenseur légitime » (Brucy, 2003, p. 265).

Au-delà des luttes syndicales entre le SNI et le SNES, le débat sur l'*école moyenne* porte deux visions de l'éducation :

> « Les professeurs défendent une idée de la culture : les humanités classiques sont pour eux la seule culture digne de ce nom ; les instituteurs en reconnaissent d'ailleurs implicitement la qualité, en confiant souvent leurs propres enfants aux sections classiques des lycées. Affaiblir cette culture serait pour les professeurs un abandon, un reniement, car beaucoup lui doivent d'être devenus ce qu'ils sont. C'est ce qu'il y a de mieux. Un tronc commun sans latin est pour eux un nivellement par le bas, primarisation du secondaire, démocratisation au rabais. Les instituteurs jugent cette position idéaliste. La culture humaniste, beaucoup trop éloignée des réalités populaires, relève d'un monde largement disparu, et survit parce qu'elle est la marque distinctive des classes dominantes. Eux qui connaissent le peuple, parce qu'ils en élèvent les enfants et qu'ils vivent avec eux […] mesurent l'inadaptation des humanités à la masse de la population et ils souhaitent une formation plus moderne, une culture qui arme aussi le jeune pour la vie. » (Prost, 2013, p. 80)

Finalement, c'est le secondaire qui réussira la conquête de l'école moyenne. Mais en répondant à une demande de primaire supérieur par une scolarité secondaire inévitablement dégradée, on a aggravé la marginalisation des mauvais élèves et fait reculer la démocratisation de l'école car les CEG œuvraient plus efficacement à cette démocratisation que les CES créés pour l'organiser (*id.*, p. 96).

Cette démocratisation de l'école est au cœur de la réflexion des années 1970. Le développement des études statistiques de l'INSEE permet de mesurer la répartition des élèves par filière et classe sociale et personne ne peut plus ignorer le lien entre ces deux éléments. Les études des sociologues Bourdieu et Passeron, *Les Héritiers* en 1964 et *La Reproduction* en 1970, soulignent le rôle de l'école dans cette reproduction sociale. Pour ces auteurs, le système scolaire sélectionne sur les critères de la classe dominante (de la bourgeoisie), tout en faisant croire qu'elle le fait sur la base d'une réussite scolaire qui serait accessible à tous. Un autre ouvrage a eu une large audience à la même époque, *L'école capitaliste en France* de Baudelot et Establet. Ici aussi, il est question du rôle de l'école dans la reproduction du système capitaliste mais, ce qui est mis en avant, c'est la structure même de l'école en deux réseaux distincts : le primaire-professionnel d'un côté et le secondaire-supérieur de l'autre.

L'idéologie de la soumission est inculquée aux élèves du premier, celle de la domination à ceux du second. Les mêmes auteurs s'intéresseront au premier degré en 1975 dans un autre ouvrage de référence, *L'école primaire divise…*, dans lequel ils reprennent leurs précédentes thèses et continuent de dénoncer l'inégalité du système scolaire : « L'école primaire ne reflète pas les différences sociales entre les enfants, elle les exploite ; elle n'enregistre pas des handicaps, elle les produit » (Baudelot, Establet, 1975, p107). Les livres de Bourdieu et Passeron comme ceux de Baudelot et Establet ne seront pas accueillis avec plaisir par beaucoup d'enseignants qui y voient une attaque de leur travail jugé inefficace pour réduire les inégalités sociales. Pourtant, les éléments factuels sur lesquels ces théories sont construites ne pourront pas être remis en cause : dans les années 1970, la démocratisation n'existe pas, dans les faits, à l'école[11].

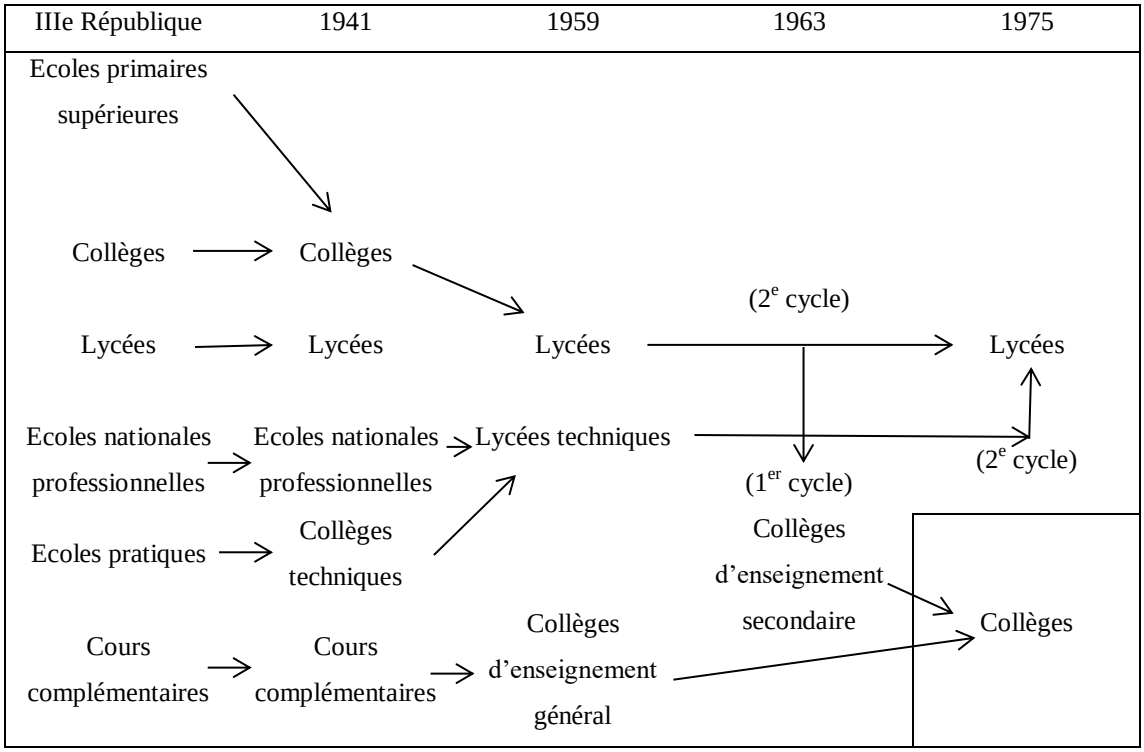
1.6.2 Collège unique

> « La question de la nature du collège, si elle n'a jamais été tranchée dans les textes, l'a été dans les faits : par son organisation pédagogique, le contenu de ses programmes et la formation de ses enseignants, le collège est conçu comme une préparation au lycée général » (Haut Conseil de l'Education, 2010, p. 19)

C'est la loi Haby du 11 juillet 1975 qui, en fusionnant les CES et CEG dans un même et unique collège, va donner au système éducatif la forme qu'on lui connaît aujourd'hui : tous les enfants de 3 à 16 ans sont scolarisés dans les mêmes établissements de la maternelle au collège. Les filières sont également supprimées au collège et des classes fortement hétérogènes deviennent la norme. L'idée de la réforme est de répartir les élèves en fin de 3ème dans les formations générales, techniques ou professionnelles, et cela en fonction de leurs aptitudes. La seule exception réside dans la possibilité d'être orienté en CAP à la fin de la 5ème. Le schéma suivant permet de mieux comprendre à partir de quels établissements antérieurs le collège unique s'est constitué.

[11] Ce débat est toujours vif aujourd'hui comme en témoigne par exemple la publication du livre de Laval, Vergne, Clément et Dreux (2011) qui dénonce dès son titre « La nouvelle école capitaliste » ou, celui de l'économiste Eric Maurin (2007) qui, au contraire, met en avant les bénéfices de la démocratisation et du collège unique.

Figure 2 : Evolutions des principales appellations des établissements scolarisant des élèves de plus de 11 ans de la IIIème République à 1975



Tous les établissements ci-dessus seront fusionnés dans le collège de 1975 en dehors des seconds cycles des lycées et lycées techniques. Ainsi, dans le collège d'aujourd'hui, on scolarise ceux qui, sous la IIIème République, étaient répartis dans six types d'établissements très différents tant au niveau du public accueilli que des enseignants y exerçant.

Si l'unification du collège, voulue par Haby, semble être opérationnelle pour les élèves, elle ne l'est toujours pas pour les professeurs. En effet, nous avons vu que l'idée d'un corps unique d'enseignants pour ce niveau avait été abandonnée. Des professeurs de CEG, souvent d'anciens instituteurs, enseignent à côté de leurs collègues du second degré. Dans les années 1980, les professeurs de collèges sont pour 55 000 des certifiés, pour 4 000 des agrégés, et pour 83 000 des PEGC. De plus, une culture moderne, différente de celle « classique » du lycée, n'est pas pensée.

« Le collège unique secrète des effets pervers, car s'il a pour mission d'intégrer l'ensemble des enfants, il est soumis, dans le même temps, à une exigence de performance et à une logique de sélection qui lui demandent de dégager une élite scolaire. » (Compagnon, Thévenin, 2001, p. 378). Devant le constat d'échec de la démocratisation effective de l'école, la gauche, arrivée au pouvoir en 1981, par l'entremise de son ministre de l'Education

nationale, Alain Savary, va créer les zones prioritaires (qui deviendront les ZEP) dans le but de donner davantage de moyens aux établissements accueillant les populations les plus défavorisées. C'est le début de l'institutionnalisation de la discrimination positive. « L'idée que l'équité démographique exigeait de donner plus à ceux qui avaient moins constituait une révolution conceptuelle » (Prost, 2013, p. 197). La création de ces zones prioritaires s'appuie sur les propositions du SGEN. La FEN dénonce le « tiers-mondisme » de la mesure (Compagnon, Thévenin, 2001, p. 309). Mais si l'instauration des ZEP est facile à mettre en place, il reste à réfléchir à l'évolution des pratiques des enseignants. Le rapport De Peretti, remit en février 1982, propose de porter une grande attention à la formation continue des professeurs. Les MAFPEN (Missions académiques à la formation des personnels de l'éducation nationale) sont créées et les plans académiques de formation se mettent en place régulièrement, amorçant un réel changement.

Afin de travailler à la rénovation des collèges, « maillon faible du système scolaire » (Prost, 2013, p. 201), un nouveau rapport est demandé par Savary à Louis Legrand, professeur en sciences de l'éducation engagé dans la rénovation de l'enseignement du français et connu et apprécié des mouvements pédagogiques. Rendu le 6 janvier 1983, ce rapport propose un changement radical : résoudre le problème de l'hétérogénéité des élèves par la constitution de groupes de niveau pour le français, les mathématiques et la langue vivante dès la 6ème, mettre en place un système de tutorat et modifier le temps de service des enseignants (16 heures d'enseignement avec les élèves, 3 heures de concertation et 3 heures de tutorat). Ces propositions, si elles pouvaient sembler révolutionnaires, avaient été expérimentées avec succès dans 17 collèges de 1967 à 1975. Mais cette nouvelle conception du métier est totalement rejetée. Savary décide donc de ne pas donner suite. Dans le même temps, il accentue la réflexion sur l'autonomie des établissements en s'appuyant sur le mouvement de décentralisation en cours.

Dans ce contexte, la loi du 22 juillet 1983, portant sur la répartition des compétences entre les communes, les départements, les régions et l'Etat, crée une nouvelle catégorie d'établissement, l'établissement public local d'enseignement (EPLE), qui comprend les collèges, lycées et établissements de l'éducation spéciale. Les EPLE se trouvent dotés d'une « légitimité nouvelle pour développer des politiques d'établissement leur permettant d'afficher une identité spécifique vis-à-vis de l'extérieur » (Duru-Bellat, Van Zanten, 2006, p. 23). Puis en 1985, est lancé l'objectif de 80% d'une classe d'âge au baccalauréat à l'horizon

de l'an 2000 et la création du baccalauréat professionnel. Ce dernier va contribuer à faire disparaître le CAP qui se préparait après la 5ème. Dorénavant, tous les élèves restent au collège de la 6ème à la 3ème mais les mauvais élèves ne sont pas devenus bons pour autant. L'échec scolaire « ronge le collège et dénoue le lien social » (Prost, 2013, p. 254).

Le retour de la droite en 1986 est marqué par la volonté de briser l'influence de la FEN. Pour cela, des mises à disposition, notamment syndicales, sont refusées, les postes d'autorité sont renforcés (notamment avec la création au ministère d'une Direction des personnels d'inspection et de direction), le recrutement des PEGC est arrêté, etc. Ce dernier point marque la victoire du secondaire sur le primaire pour la prise de contrôle du collège et prend acte du fait que « dans l'enseignement face à la classe, les PEGC, quelle que soit leur formation, finissent par s'appuyer sur une identité professionnelle secondaire afin de correspondre au modèle de la discipline prôné par l'institution » (Bret, 2015b, p. 76). Plus qu'une victoire syndicale, il s'agit du poids des intellectuels qui ont défendu une culture classique élitiste légitime, à laquelle le premier degré n'a pas de nouvelle culture à opposer. Pourtant « il y avait contradiction à généraliser un enseignement élitiste dans ses méthodes comme ses contenus » (Prost, 2009, p. 15).

1.6.3 IUFM et unification du corps des enseignants

L'étape suivante est importante pour l'évolution du système éducatif. Il s'agit de la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 de Lionel Jospin, ministre de l'Education nationale de la gauche qui a remporté les élections présidentielles. Parmi les mesures qui en découlent : l'élève est placé « au centre du système éducatif », un Conseil national des programmes et un Conseil supérieur de l'éducation sont instaurés, l'enseignement est structuré en cycles en vue de favoriser la continuité des apprentissages et les IUFM sont créés en vue d'uniformiser le corps des enseignants. Cette dernière mesure nous intéresse particulièrement. En effet, elle signe la fin d'une distinction entre le statut des professeurs des écoles, qui remplacent les instituteurs, et celui des professeurs des collèges. Mis à part pour les agrégés, le nombre d'années d'études nécessaire pour passer le concours est le même, la formation se déroule dans un lieu unique, les salaires sont alignés, les enseignants du premier degré deviennent fonctionnaires de catégorie A…

Au travers du rapide historique dressé dans cette partie, nous avons vu que ce rapprochement n'était pas évident, les professeurs du secondaire étant considérés, au cours de

l'histoire, comme faisant un métier supérieur intellectuellement à celui des instituteurs. Pourtant des éléments précurseurs ont permis cette évolution. L'idée d'une formation professionnelle intégrée à l'université remonte au moins au plan Langevin-Wallon. La diversification des études assurées par l'université, notamment avec la création des IUT, autorise à penser une formation à vocation professionnelle dans le sein de cette institution. Le SGEN, le parti communiste, puis le colloque d'Amiens en 1968, proposent une rénovation de la formation des enseignants avec un même recrutement au niveau licence, l'intervention d'enseignants-chercheurs ainsi qu'une année de stage professionnel. Les évènements de 1968 ralentissent ce mouvement car le pouvoir ne tient pas à donner trop de poids à l'Université : « Il ne faut pas laisser le supérieur contaminer le secondaire » (Prost, 2013, p. 258).

C'est dans les Ecoles normales (EN) que le changement apparaît, avec notamment le développement des stages en responsabilité. En 1968, la formation professionnelle des instituteurs est portée à deux années et le recrutement au baccalauréat devient la règle. Ces deux mesures intervenant simultanément, elles permettent aux EN de continuer à fonctionner à capacité d'accueil constante. Parallèlement, la formation continue se développe. Le SNI est favorable à ces évolutions qui laissent espérer une revalorisation de salaire. Il accepte également, ce qu'il avait jusque-là refusé, que les professeurs de CEG soient détachés du corps des instituteurs. Ils sont formés en trois ans par des centres régionaux annexés à des EN. La formation des instituteurs portée à deux ans après le baccalauréat pose la question de l'alignement de leurs études avec le diplôme du DEUG délivré par l'Université. En 1979, sous l'influence du SNI, la formation des instituteurs est portée à trois ans et est sanctionnée par l'obtention d'un DEUG suivi d'un CAP. L'Université se trouve contrainte de prendre part à la formation car c'est elle qui délivre les diplômes. Suit, de 1978 à 1985, une période de grande instabilité avec 38 décrets, arrêtés et circulaires et la coexistence de douze dispositifs différents de formation. En 1986, la situation semble se stabiliser avec un recrutement à Bac+2 suivi de deux années de formation professionnelle. Nous sommes passés, en moins de 20 ans, d'une formation des instituteurs à Bac+1 à une formation à Bac+4. Les Universités et les EN, si elles ne travaillent pas encore véritablement ensemble, ont appris à se connaître. Les conditions matérielles sont donc réunies pour un alignement de la formation des maîtres sur celle des professeurs de collèges et lycées dans le cadre universitaire.

Dans le même temps, deux autres éléments vont permettre la création des IUFM : la nécessité de revaloriser une profession qui vit une crise de recrutement, et les luttes syndicales

au sein de la FEN. Le parti socialiste entretient une relation privilégiée avec la puissante FEN et surtout avec le SNI. Or la stagnation des effectifs des instituteurs et l'augmentation de ceux des professeurs du second degré rend inévitable un renversement de la majorité détenue jusque-là par le SNI. Si, en 1950, 91% des enseignants sont des instituteurs, ils ne sont plus que 67,5% en 1975 et 58,5% en 1985 (Terral, 1997, p. 3). Les dirigeants envisagent de noyer le SNES et la tendance UA (Unité et Action), plus proches des communistes que des socialistes, dans un grand syndicat général d'enseignants de la maternelle au baccalauréat. Pour le justifier, il faut unifier le corps des instituteurs avec celui des professeurs. De plus, le SNI doit accepter le rattachement d'une partie de ses adhérents au second degré puisque les PEGC sont séparés du corps des instituteurs, même s'ils restent toujours adhérents à ce syndicat. Il l'accepte avec la contrepartie que le niveau des instituteurs soit relevé notamment du point de vue de leur rémunération. Finalement, en 1992, la FEN tente de se réorganiser « sur des bases de plus grande homogénéité, avec une orientation pédagogique et professionnelle modernisée » (Robert, 2009, p. 134) en se séparant du SNES et du SNEP (syndicat de l'éducation physique appartenant au courant UA). Mais le résultat ne fut pas celui espéré par les dirigeants. L'offre syndicale fut profondément modifiée. Là où auparavant il y avait une « forteresse enseignante » (Aubert *et al.*, 1985) suffisamment puissante pour influencer les décisions politiques, on se retrouve avec une démultiplication de l'offre syndicale. La FEN disparaît en 2000, le SE (syndicat des enseignants), héritier du SNI-PEGC qui lui était resté fidèle, rejoint l'UNSA créée en 1993. Une autre fédération, la FSU, est organisée autour du SNES et du SNEP qui accueille un syndicat du premier degré le SNU-ipp également créé en 1993 et issu d'une minorité du SNI. C'est cette fédération qui va rapidement devenir la première force en nombre d'adhérents et de suffrages aux élections professionnelles, mais jamais à hauteur de ce que fut la FEN.

Les IUFM, même avant leur création officielle, déchaînent les passions. Ceux qui s'y opposent dénoncent notamment la place accordée à la pédagogie dans la formation des certifiés, au détriment des connaissances disciplinaires. Mais n'ayant pas de solution de rechange, la droite revenue au pouvoir en 1993, ne les supprime pas. Il faut attendre 2002 pour qu'une volonté forte d'en venir à bout soit exprimée : « J'ai supprimé les IUFM qui étaient une catastrophe » dira le président de la République lors du débat télévisé du 2 mai 2012. Antoine Prost résume ainsi le débat sur la formation des professeurs du second degré en IUFM :

> « La contestation portait moins sur leur efficacité que sur leur signification symbolique. Ils mettaient en cause l'identité professionnelle des enseignants : sont-ils des intellectuels ou de bons enseignants ? […] Former de « bons enseignants » ne suffisait pas à légitimer les IUFM ; les professeurs pensent être et sont souvent à la fois plus et mieux que cela : des membres d'un corps savant. Cette identité, plus que leur fonction, fonde leur estime d'eux-mêmes et la considération sociale qu'ils revendiquent. Déclarer leur formation nécessaire était porter atteinte à leur identité. » (Prost, 2013, p. 278)

Nous le voyons ici, formation des enseignants et identité professionnelle sont fortement liées.

1.6.4 Dernières évolutions

Par la suite, d'autres réformes sur le système éducatif ont vu le jour. En 1994, sur décision de François Bayrou, une nouvelle concertation sur le collège est annoncée. Le ministre souhaite « un collège pour chacun » rendu possible par une organisation souple dans chaque établissement plus que par des réformes de structures. L'enjeu est de parvenir à scolariser les élèves les plus en difficulté dans un collège qui doit, maintenant, les accueillir. Ainsi, une grille horaire flexible est instituée en 6ème pour favoriser la mise en place de dispositifs de consolidation. De plus, la loi de programmation du nouveau contrat pour l'école du 13 juillet 1995 organise le collège en trois cycles : cycle d'observation en 6ème, cycle central en 4ème-3ème et cycle d'orientation en 3ème. Par la suite, des dispositifs différents ont continué de voir le jour : alternance en 4ème en 2003, classe de 3ème d'insertion en 2005, programmes personnalisés de réussite éducative (PPRE)… Par un décret du 11 juillet 2006 est mis en œuvre un socle commun de connaissances et de compétences que tous les élèves doivent avoir acquis à l'issue de la scolarité obligatoire. Ce socle est très critiqué par les organisations syndicales qui y voient la soumission aux lois du monde économique, le recul des connaissances disciplinaires et un nivellement par le bas des exigences du collège. Son application, soumise au contexte local, n'est pas uniforme sur tout le territoire.

La formation des enseignants a connu des évolutions au cours de ces dernières années. En 2005, la loi Fillon d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école fait passer les IUFM du statut d'Etablissements publics à caractère Administratif (EPA) à celui d'Ecole interne à l'Université de rattachement. Les IUFM ne sont plus indépendants mais deviennent des composantes à part entière de leur université de rattachement. La réforme de la masterisation est adoptée en 2010. Elle entraîne l'augmentation du niveau de qualification des enseignants dorénavant recrutés à Bac+5 au lieu de Bac+3. La loi d'orientation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013 supprime les IUFM et les remplace

par des Ecoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) qui restent des composantes universitaires. La loi précise que les formations en ESPE « comportent des enseignements communs permettant l'acquisition d'une culture professionnelle partagée et des enseignements spécifiques en fonction des métiers, des disciplines et des niveaux d'enseignement ». C'est la même loi qui va instaurer un conseil école-collège et « une meilleure continuité pédagogique entre l'école et le collège, qui sera assurée avec la création d'un cycle associant le CM2 et la classe de sixième » (voir point 2.1). Par ailleurs, la loi de 2013 réaffirme « le principe du collège unique à la fois comme élément clé de l'acquisition, par tous, du socle commun et comme creuset du vivre ensemble ». Elle énonce également le principe de réorganisation des rythmes scolaires dans le premier degré dont la mise en application est échelonnée sur les rentrées 2013 et 2014. Enfin, nous retiendrons que cette loi développe l'autonomie des établissements et consolide les liens entre les structures d'enseignement et leur collectivité de rattachement : par l'intermédiaire de la réforme des rythmes scolaires en primaire et par une plus grande place faite au département dans les collèges, notamment dans le cadre des contrats d'objectifs des EPLE et des conseils d'administration.

Cette histoire succincte et partielle de l'évolution du système éducatif nous a permis de mettre en avant un élément fondamental : la séparation, voire l'opposition, entre le premier et le second degré, opposition tant au niveau des populations auxquelles ils s'adressent, des contenus pédagogiques, des méthodes d'enseignement, que des statuts des enseignants et de leur vision des objectifs de l'école. Jusque dans la seconde moitié du 20ème siècle, les professeurs du secondaire mettent en avant les connaissances disciplinaires, l'acquisition d'une culture générale de haut niveau et la préparation à des études longues. Les instituteurs se revendiquent de l'école du peuple. « Autour de ce conflit de catégories des personnels, chacune d'entre elles cherche à tirer le meilleur profit des réformes ou des périodes » (Aubert *et al.*, 1985, p. 215). Le collège est au cœur de cette bataille. La tranche d'âge des 11-15 ans a été majoritairement formée dans le premier degré ou par des enseignants en étant issus jusqu'à une période récente, que ce soit dans les EPS, les CC ou les CEG. Son rattachement au second degré signe une volonté de l'inscrire dans la culture du secondaire : spécialisation disciplinaire, objectif de poursuite d'études, voire élitisme. L'unification des deux corps enseignants du premier et second degré, à l'exception des agrégés, avec la création des IUFM

en 1989, a voulu mettre fin à cette division. Mais cette évolution est récente au regard de l'histoire de l'éducation et il coexiste encore aujourd'hui, dans le système scolaire, des enseignants ayant été recrutés au niveau du master et d'autres à celui du baccalauréat, les premiers formés dans les IUFM, puis les ESPE, et les seconds, dans les EN. De plus, l'unification des corps enseignants ne signifie pas *ipso facto* une même culture pédagogique ni une même identité professionnelle. L'objet de cette recherche est d'analyser si, aujourd'hui, professeurs des écoles et des collèges construisent leur action et fondent leur identité sur un « socle commun », ou s'ils sont toujours dans un clivage que l'histoire récente n'aurait pas réussi à réduire.

2 LA LIAISON ECOLE-COLLEGE AUJOURD'HUI

Afin de mieux cerner l'état de la liaison école-collège aujourd'hui, nous nous sommes penchée sur deux éléments : l'analyse d'une année de publication d'une revue pédagogique s'adressant aux enseignants des deux degrés d'enseignement, les *Cahiers pédagogiques*, et les réactions syndicales aux récentes évolutions, nouveau cycle CM1-CM2-6ème et création du Conseil école-collège (CEC). Ces deux analyses seront précédées d'un rappel historique sur l'évolution de la liaison école-collège.

2.1 Evolution de la liaison école-collège depuis la création du collège unique

La liaison école-collège est une préoccupation depuis la création du collège unique en 1975. D'abord circonscrite à des échanges d'information entre enseignants[12], cette liaison deviendra plus consistante au fil du temps et des textes officiels l'encadrant.

2.1.1 Premiers principes et modalités de la liaison école-collège dès 1977

La circulaire n° 77-100 du 16 mars 1977 intitulée « Liaison entre école et collège (cours moyen deuxième année - sixième) » part du constat que «[d]ans la scolarité d'un élève tout passage marqué par une modification des conditions ou des formes de l'enseignement peut entraîner des risques de perturbation » pour proposer d'agir dans trois directions :

– l'accueil des élèves en sixième ;

– la préparation des élèves de CM2 aux conditions de l'enseignement au collège ;

– la réduction des causes de discontinuité entre l'enseignement élémentaire et celui du collège.

Ainsi, l'entrée des nouveaux élèves de 6ème sera facilitée par la distribution d'un document présentant l'établissement (plan, clubs, etc.), la visite des locaux, une explication

[12] Décret n° 76-1303 du 28 décembre 1976, relatif à l'organisation de la formation et de l'orientation dans les collèges.

par un enseignant de l'emploi du temps, des conseils pratiques méthodologiques. Il est ajouté que cette préparation au collège peut se faire dès l'école primaire.

Les conditions d'enseignement propres au collège mises en avant dans cette circulaire sont la pluralité des enseignants, un emploi du temps déterminé et un travail personnel devant être organisé. Il est conseillé aux enseignants de primaire d'anticiper ces changements : regrouper des élèves de plusieurs classes dans certaines matières pour les habituer à ne pas avoir qu'un seul maître, se référer à un emploi du temps, donner des travaux personnels à réaliser pour une date précise. Ici, c'est le primaire qui doit imiter le collège pour faciliter le passage entre les deux structures.

Cette liaison ne peut se faire dans de bonnes conditions sans être accompagnée d'une harmonisation des enseignements. Il est proposé que les professeurs de 6ème connaissent les « directives officielles auxquelles se réfère la pédagogie de l'école primaire » et les attendus sur ce qui est acquis en fin de CM2 dans les programmes. De même, les enseignants de CM2 doivent connaître les « modes de travail utilisés généralement dans les collèges », les programmes du début du collège, et les « savoirs et savoir-faire nécessaires à leur mise en œuvre ».

Pour cela, différentes mesures sont proposées : des informations générales aux enseignants (documents écrits ou conférences), des échanges d'informations écrites sur les élèves, des rencontres entre instituteurs et professeurs ayant pour objectif « un échange d'informations, et aussi l'étude en commun de thèmes précis relatifs à des contenus ou à des méthodes d'enseignement, dans un souci d'harmonisation » et, dans le cadre de la formation, des stages en collège pour les instituteurs, en primaire pour les professeurs de collège. Il est également encouragé de mettre en place des « visites mutuelles dans leurs classes d'instituteurs de CM2 et de professeurs de sixième » et des activités communes, dans un même secteur, entre élèves.

Nous le voyons, la liaison école-collège, telle qu'envisagée dès 1977, est très ambitieuse et certaines des mesures préconisées ne sont pas en vigueur aujourd'hui comme la systématisation des « visites mutuelles » entre enseignants des deux degrés.

2.1.2 Volonté réaffirmée par la suite

A partir de 1979, l'admission en 6ème est discutée lors de réunions entre instituteurs et Principaux de collège. C'est l'ancêtre des commissions d'harmonisation dont le

fonctionnement est précisé dans une note de service[13] en 1982, ces commissions qui « offrent également un cadre utile pour les échanges d'information sur les élèves, qui peuvent guider et faciliter le travail pédagogique et éducatif au collège ».

Parallèlement, la continuité pédagogique entre le cycle moyen de l'école élémentaire et le cycle d'observation du collège (6ème-5ème) est mise en avant et posée comme déterminante pour la réussite au collège (arrêté du 16 juillet 1980). Cette nécessaire continuité éducative « au cours de chaque cycle et tout au long de la scolarité » est rappelée dans la loi d'orientation sur l'éducation n° 89-186 du 10 juillet 1989.

La réorganisation du collège en trois cycles à partir de 1996 fait de la 6ème un cycle à part entière dit cycle d'adaptation car il « vise à faciliter la transition école-collège en confortant les compétences acquises à l'issue de l'école élémentaire » et à « initier les élèves aux disciplines et méthodes de travail propres à l'enseignement secondaire »[14]. A partir de 1998[15], la liaison école-collège est pensée à partir de l'analyse des évaluations CE2-6ème et les élèves en difficulté sont aidés dans le cadre du « programme personnalisé d'aide et de progrès ». Différentes circulaires de rentrée continueront d'insister sur cette liaison école-collège. Le curseur se déplace progressivement de la continuité entre l'école et le collège à une meilleure prise en charge des élèves les plus en difficulté : « il ne s'agit plus seulement de mieux préparer l'adaptation au collège et de faciliter la transition, mais de prendre en charge mieux et plus rapidement au collège les élèves aux acquis fragiles ou insuffisants » (IGEN, IGAENR, 2014, p. 5).

2.1.3 Socle commun : cadre commun à l'école et au collège

Le socle commun de connaissances et de compétences, inscrit dans la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005, donne comme finalité à l'école obligatoire l'acquisition du socle commun par les élèves et propose un cadre pédagogique commun à l'école et au collège (IGEN, IGAENR, 2014, p. 6). L'acquisition se fait par palier, le deuxième devant être validé à la fin de l'école primaire et le troisième en fin de collège. La validation en fin de primaire ne se faisant pas (*id.*), le collège doit poursuivre

[13] Note de service n° 82-381 du 7 septembre 1982 adressée aux recteurs, inspecteurs d'académie, inspecteurs départementaux de l'éducation nationale, principaux de collège et directeurs d'école.

[14] Circulaire n° 96-132 du 10 mai 1996.

[15] Circulaire n° 98-229 du 18 novembre 1998.

ces acquisitions de compétences non validées. Par la nécessité, une continuité plus forte entre les deux degrés se met en place.

La même loi de 2005 instaure les programmes personnalisés de réussite éducative pour les élèves les plus en difficulté pour l'acquisition du socle commun. Pour mieux les prendre en charge, l'accent est mis sur les résultats aux évaluations diagnostic de 6ème et sur la liaison école-collège[16]. Permettre à tous les élèves d'acquérir le socle commun se concrétise par le livret personnel de compétences[17] (LPC) chargé d'attester des compétences acquises par l'élève, livret qui doit suivre l'élève pendant toute sa scolarité obligatoire, de la maternelle au collège. En 2010, une nouvelle problématique rentre dans le cadre de la liaison école-collège : la mise en œuvre et la diffusion de « bonnes pratiques »[18].

2.1.4 Continuité école-collège dans les réseaux d'éducation prioritaire

Dans le même temps, l'éducation prioritaire met en avant la coopération entre le premier et le second degré. Ce sont les secteurs scolaires qui sont l'objet de toutes les attentions. Ils comprennent le collège et les écoles de secteur regroupés en « zones prioritaires »[19], puis l'ensemble d'un territoire[20].

En 1998, est mis en place le contrat de réussite qui définit des objectifs pédagogiques au niveau du réseau[21]. L'année suivante[22], ces contrats de réussite sont précisés. Le responsable du réseau, « désigné, connu et reconnu par l'ensemble des partenaires » et le coordonnateur « issu aussi bien du second que du premier degré », reçoivent « une lettre de mission que le recteur établit en fonction des objectifs et du contenu du contrat de réussite ». Ce conseil de réseau est « ouvert à l'ensemble des écoles et des établissements du réseau et à ses principaux partenaires ». Cette dynamique se poursuit en 2006 avec la création des réseaux *Ambition réussite* qui reprennent la même organisation en la situant dans le cadre du socle commun : « Tous [les élèves] doivent acquérir les connaissances et les compétences du socle commun par le développement d'un environnement de réussite, en atténuant notamment

[16] Circulaire n° 2006-051 du 27 mars 2006.

[17] Circulaire n° 2007-011 du 9 janvier 2007.

[18] Circulaire n° 2010-38 du 16-3-2010.

[19] Circulaire n° 81-238 du 1er juillet 1981.

[20] Circulaire n° 81-536 du 28 décembre 1981.

[21] Circulaire n° 98-145 du 10 juillet 1998.

[22] Circulaire n° 99-007 du 20 janvier 1999.

la rupture entre l'école et le collège »[23]. A partir de la rentrée 2007, des *Réseaux de réussite scolaire* (RRS) sont mis en place par les académies. L'instance de pilotage du réseau est constituée du Principal de collège, du Principal adjoint, de tous les directeurs des écoles élémentaires et maternelles rattachées, ainsi que de l'IEN de la circonscription. Dans ce comité exécutif les écoles et un collège se fédèrent autour d'un même projet formalisé par contrat qui s'articule avec le projet d'établissement et les projets d'écoles. De plus, des expérimentations sont possibles notamment sur l'organisation de la journée scolaire et le développement de passerelles entre premier et second degré. Les enseignants supplémentaires du réseau peuvent partager leur temps de service entre les deux degrés. Enfin, afin de limiter le nombre d'enseignants en 6ème, des professeurs bivalents de disciplines générales et des PLP peuvent être affectés dans des collèges prioritaires.

Nous voyons que la liaison école-collège est l'un des axes forts de l'éducation prioritaire, et le co-pilotage du réseau par le Principal et l'IEN y trouve son origine.

2.1.5 Des commissions de liaison au Conseil école-collège

En 2011 sont créées les commissions de liaison CM2-6ème afin de renforcer la continuité entre les deux niveaux. Organisées avant la fin du CM2, elles visent à « garantir la continuité du parcours scolaire des élèves »[24] et plus précisément à « définir les modalités des aides qui pourront être apportées aux élèves entre leur sortie de l'école primaire et la fin de la classe de sixième », et à « suivre leur mise en œuvre et en évaluer les effets ». Elles sont co-présidées par l'IEN et le Principal du collège et composées « des maîtres des classes de CM2 des écoles du secteur du collège, des professeurs principaux des classes de sixième, des professeurs de français et de mathématiques des classes de sixième, le cas échéant des professeurs qui encadrent les modules de remise à niveau ». Un outil est mis au service des élèves : le PPRE (programme personnalisé de réussite éducative) passerelle. Il « définit les objectifs d'apprentissage prioritaires et les modalités de poursuite des aides engagées dès le début de la sixième ».

La création du Conseil école-collège signe une nouvelle étape dans la volonté de renforcer la liaison école-collège. Instauré par la loi (Loi pour la Refondation de l'école de la République de juillet 2013), et non plus par des circulaires, ce conseil a pour objectif de

[23] Circulaire n° 2006-058 du 30 mars 2006.

[24] Circulaire n° 2011-126 du 26-8-2011

permettre l'acquisition du socle commun par tous les élèves notamment grâce aux PPRE. Le législateur voit plus loin que la simple liaison CM2-6ème et vise la progressivité des apprentissages de la maternelle au collège. Cette progressivité est elle-même renforcée par la création d'un nouveau cycle CM1-CM2-6ème, également dans la loi, pour la refondation de l'école de 2013, cycle qui vise à faire davantage travailler ensemble les professeurs des écoles et des collèges.

2.1.6 Organisation actuelle de la liaison école-collège

Pour définir ce que recouvre l'ensemble de la liaison école-collège aujourd'hui et les nouvelles modalités introduites par la loi pour la refondation de l'école de juillet 2013, deux temporalités s'imposent : la progression des apprentissages sur toute la scolarité obligatoire et l'échelle du cycle CM1-CM2-6ème.

Dans le cadre de la progression des apprentissages sur la scolarité obligatoire, la liaison école-collège comprend notamment :

- le conseil école-collège[25] qui voit au-delà du lien CM2-6ème et vise « à améliorer la continuité pédagogique et éducative entre l'école et le collège » ;
- le socle commun de connaissances, de compétences et de culture[26] qui met l'accent sur « une culture scolaire commune » à l'école élémentaire et au collège ;
- les Parcours notamment santé, d'éducation artistique et culturelle, ou encore citoyen ;
- le suivi et l'accompagnement pédagogique des élèves, présents tout au long de leur scolarité[27] ;
- l'autonomie renforcée des collèges et « par conséquent leur capacité d'adaptation aux besoins et aspirations des élèves »[28] ;
- dans l'éducation prioritaire, le travail inter-degrés qui vise à renforcer la continuité éducative et le suivi des élèves.
- des échanges de pratiques et d'enseignants entre les établissements[29].

[25] Décret n° 2013-683 du 24 juillet 2013.

[26] Modifié par le décret n° 2015-372 du 31 mars 2015.

[27] Décret n° 2014-1377 du 18 novembre 2014.

[28] Circulaire n° 2015-106 du 30-6-2015.

Dans le cadre de la temporalité du cycle commun à l'école et au collège, la liaison école-collège comprend par exemple :

- le nouveau cycle de consolidation[30] comprenant les classes de CM1, CM2 et 6ème ;
- les nouveaux programmes[31], s'appuyant sur le socle commun, conçus à l'échelle des cycles et qui appellent donc une élaboration collective des progressions, des sujets d'étude et de l'évaluation ;
- l'évaluation avec le livret scolaire[32], à l'école et au collège, qui comporte les bilans périodiques de l'évolution des acquis scolaires des élèves et les bilans de fin de cycle et stipule que « les modalités d'évaluation des apprentissages des élèves au regard des objectifs des programmes sont définies par les enseignants en conseil de cycle » ;
- la composition et le mode de fonctionnement des conseils de cycle en élémentaire et du conseil pédagogique des collèges modifiés afin de favoriser la coordination et la cohérence entre les actions des deux instances[33] ;
- les commissions de liaison CM2-6ème qui deviennent l'un des organes du conseil école-collège ;
- l'organisation des dispositifs accompagnant les élèves les plus fragiles comme les stages de remise à niveau pendant les vacances scolaires avant l'entrée au collège ou les programmes personnalisés de réussite éducative (PPRE), notamment les PPRE « passerelle »[34].

Le rapport des inspections générales de 2016 tire le bilan de cette liaison et conclut à l'existence d'« initiatives de terrain en nombre, aux entrées très diverses mais à faible impact pédagogique » (IGEN, IGAENR, 2016). Il précise :

> « La mission tout en ayant pu mesurer la richesse des initiatives et leur diversité (une centaine de projets dignes d'intérêt ont été signalés par les académies lors du recensement effectué) a pu constater, qu'au-delà des actions relativement ponctuelles sans véritables échanges professionnels,

[29] Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.

[30] Décret n° 2013-682 du 24 juillet 2013.

[31] Arrêté du 9 novembre 2015, publié au JO du 24 novembre 2015.

[32] Décret n° 2015-1929 du 31 décembre 2015.

[33] Décret n° 2014-1231 du 22 octobre 2014.

[34] *Fiches repères pour la mise en œuvre du conseil école-collège* précédemment citées.

> la très grande majorité des projets (dont les échanges de services) ne questionnent pas véritablement les pratiques pédagogiques. » (IGEN, IGAENR, 2016)

Les actions recensées dans ce rapport sont de trois ordres : à destination des élèves, concernant les enseignants de cycle 3 et l'encadrement pédagogique.

De façon assez classique maintenant, les élèves de CM2 sont invités à visiter leur futur collège, voire à participer à des actions avec des 6 èmes sous forme de défis (principalement en lecture) ou d'évènements sportifs. Pour autant, ces rencontres ne sont pas l'occasion pour les enseignants de travailler ensemble.

Le travail commun entre enseignants aura plutôt lieu dans les instances relevant d'obligations institutionnelles comme le conseil école-collège. Ils peuvent se retrouver ponctuellement pour préparer des projets, produire des outils (d'évaluation ou de progression des apprentissages), voire lors d'animations ou stages ponctuels ne regroupant qu'une petite partie des enseignants. Plus rarement, les enseignants procèdent à des échanges de service, à des observations réciproques de pratiques ou échangent localement sur leur enseignement.

Les Inspecteurs des circonscriptions et Principaux de collège co-pilotent le conseil école-collège et peuvent être à l'origine de formations ou animations conjointes. Même si cela reste une pratique à la marge, de plus en plus souvent, et surtout en éducation prioritaire, les Inspecteurs du premier et du second degré procèdent à des « co-inspections » ou « inspections croisées ».

Ces actions ponctuelles modifient peu les pratiques des enseignants. Finalement, plus de 40 ans après la création du collège unique et malgré la succession de textes institutionnels organisant la liaison école-collège, cette liaison est encore un objectif à atteindre.

Ce bref historique de la liaison école-collège montre que la volonté de renforcer la continuité des apprentissages entre les deux cycles est présente depuis 1977. On note une évolution dans la succession de textes officiels (circulaires ou lois). En 1977, c'est davantage à l'école primaire d'imiter les pratiques du collège pour y habituer les élèves, puis va se poser la question plus spécifique des élèves en difficulté et enfin des échanges pédagogiques entre enseignants. Mais ces évolutions paraissent minimes lorsque l'on compare la circulaire de 1977 et la loi de 2013. La liaison école-collège, malgré les nombreux textes qui tentent de la structurer, peine à se concrétiser. Centrée sur des actions ponctuelles, sans réflexion pédagogique approfondie, elle échoue pour le moment à transformer le système éducatif, à dépasser les clivages professionnels (Leclaire, 2015). Les deux éléments que nous allons voir

à présent sont des exemples de cette difficulté à mettre en place une liaison école-collège efficiente.

2.2 Une année des Dossiers de la revue *Les cahiers pédagogiques*

Les *Cahiers pédagogiques* sont publiés par le CRAP (Cercle de recherche et d'action pédagogiques) qui se présente comme un mouvement militant dont les adhérents sont des acteurs du monde éducatif de la maternelle à l'Université. Publiée depuis 1946, cette revue est diffusée à hauteur de 6000 exemplaires pour chaque numéro. Elle s'appuie sur des récits d'expériences, des réflexions théoriques, des comptes rendus de recherche, etc. Elle est « à la fois une revue, un mouvement pédagogique, un outil de formation professionnelle, un espace hétérogène de débat et de questionnement, un espace de circulation de savoirs (y compris scientifiques) » (Riondet, 2013, p. 11). Cette revue réunit à son origine « 1'aile marchante du corps professoral, ceux qui ont soutenu les expériences du Front populaire, espèrent le plan Langevin-Wallon et qui, dans l'attente d'une véritable réforme, se battent sur le front de l'innovation pédagogique » (Chartier, 1996, p. 205).

Notre choix s'est porté sur cette revue en particulier parce qu'elle concerne tout le système éducatif et nous donne ainsi l'occasion d'étudier d'éventuelles passerelles entre les différents degrés d'enseignement notamment entre le premier et le second. Nous nous sommes concentrée sur l'année 2013 lors de laquelle la Loi pour la refondation de l'école a été adoptée.

2.2.1 Analyse du corpus

Notre corpus est constitué des articles de la partie Dossier de la revue les *Cahiers pédagogiques* pour l'année 2013, soit 8 numéros regroupant 215 articles sur 366 pages. Les thèmes de ces dossiers sont les suivants : « Par ici les sorties » (janvier), « Actualité de la pédagogie différenciée » (février), « Le sens de l'orientation » (mars), « Mieux apprendre avec la coopération » (mai), « A l'école de la bande dessinée » (juin), « Questions aux programmes » (septembre), « Apprendre à chercher, chercher pour apprendre » (octobre), « Ce qui fait changer un établissement » (décembre). Nous voyons qu'aucun ne porte sur une

classe d'âge ou un public particulier mais que, au contraire, ils sont tous susceptibles de faire l'objet de comptes rendus d'expériences ou de réflexions concernant plusieurs niveaux.

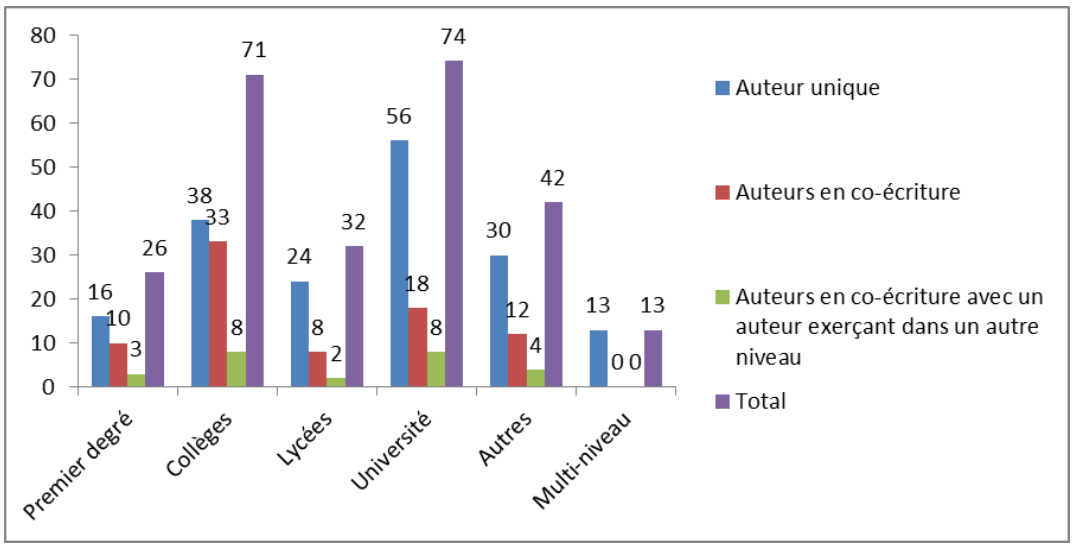
Nous avons dépouillé la totalité de ces articles en notant pour chacun le numéro concerné, le titre de l'article, la pagination, le nom du ou des auteurs ainsi que le niveau dans lequel il(s) exerce(nt), le ou les niveau(x) expressément évoqué(s). Nous avons codé les données concernant le niveau d'exercice des auteurs de la façon suivante : 1 pour le premier degré, 2 pour le collège, 3 pour le lycée, 4 pour l'enseignement supérieur, l'Université ou autres champs de la recherche et 6 pour les personnes relevant d'autres catégories ou n'entrant pas directement en ligne de compte dans notre analyse (conseiller d'orientation, scénaristes, enseignants en Segpa ou en FLE, rédacteurs de la revue, etc.). Nous avons repris les mêmes codes pour les niveaux auxquels il est fait référence dans les articles, en y ajoutant le 5 pour les textes traitant de l'éducation de façon générale sans référence particulière à un niveau d'enseignement. Devant le faible nombre d'articles écrits par des professeurs en maternelles ou en lycées professionnels (et/ou concernant ces niveaux) nous avons fait le choix de joindre les premiers au primaire (code 1) et les seconds aux lycées (code 3) sans différencier ces types d'établissements. Les auteurs et/ou sujets d'articles faisant référence à plusieurs niveaux ont été codés avec le signe « + » entre les chiffres indiquant les niveaux concernés. Ainsi, un article parlant du premier degré et du collège sera codé « 1+2 ». Quelques auteurs sont présentés comme exerçant dans plusieurs niveaux, c'est le signe « ET » qui a été utilisé pour les qualifier. Ainsi, un professeur du second degré dont il n'est pas précisé s'il exerce en collège ou lycée apparaîtra en « 2ET3 ».

Une fois notre corpus dépouillé et codé dans un tableur Excel, nous avons croisé les champs « auteur » et « sujet » dans un tableau croisé dynamique faisant apparaître le nombre d'articles concernés ainsi que le nombre de pages correspondant. Nous avons privilégié le nombre d'articles au nombre de pages dans notre analyse car il nous semble que le premier élément traduit davantage une volonté éditoriale que le second.

2.2.2 Auteurs en fonction de leur niveau d'exercice

Le graphique suivant indique le niveau dans lequel les auteurs des Dossiers des *Cahiers pédagogiques* exercent.

Figure 3 : Répartition des auteurs en fonction de leur niveau d'exercice[35]



Les auteurs, principalement des enseignants ainsi que quelques Inspecteurs, ont été classés par rapport aux niveaux dans lesquels ils exercent. Les parents d'élèves, conseillers d'orientation, enseignants en Segpa ou en FLE et personnes n'exerçant pas dans l'Education nationale apparaissent dans la rubrique « Autres ». Les auteurs (au nombre de treize) exerçant dans plusieurs niveaux ou à plusieurs titres font l'objet d'une catégorie spécifique. Il est intéressant de noter que, parmi ceux-ci, 10 enseignants sont présentés comme appartenant au second degré sans distinction entre le collège et le lycée. Cette donnée peut être considérée de plusieurs façons. On peut insister sur la liaison entre le collège et le lycée qui est ici apparente alors qu'il n'y a pas, dans notre échantillon, d'auteur décrit comme exerçant dans le premier et le second degré. On peut également regarder ce chiffre en soulignant qu'il est peu important puisque les enseignants de collège (71 auteurs) et de lycée (32 auteurs) sont tous enseignants du second degré et qu'ils auraient pu tous être présentés de cette façon-là. Le choix de la revue semble donc être de différencier le collège du lycée, tout comme il distingue le premier degré ainsi que le domaine universitaire.

En nous penchant sur notre graphique, nous pouvons remarquer que ce sont les universitaires (74) suivis des enseignants de collèges (71) qui sont les plus représentés, les enseignants exerçant dans le premier degré (26) et ceux des lycées (32) étant les moins nombreux.

[35] « Auteur unique » fait référence aux auteurs ayant écrit un article seul ; « Auteurs en co-écriture » comptabilise les auteurs ayant écrit avec quelqu'un d'autre ; « Auteurs en co-écriture avec un auteur exerçant dans un autre niveau » extrait de la somme précédente les co-écritures entre auteurs de niveaux différents ; « Total » fait la somme des deux premières catégories.

Nous avons choisi de comptabiliser séparément les auteurs écrivant seuls un article et ceux écrivant avec une autre personne. En effet, cette donnée nous permet de commencer à percevoir si les niveaux d'enseignements sont perméables entre eux ou non. Ainsi, sur les 26 personnels du premier degré ayant écrit dans les *Cahiers pédagogiques* en 2013, 16 l'ont fait seuls et 10 avec un autre auteur. Il s'agissait principalement d'articles écrits avec des collègues de même niveau, un seul article ayant été écrit avec deux professeurs de collège et deux autres avec des universitaires. Sur les 71 auteurs de collège, 38 ont écrits seuls et 33 avec une autre personne. Tout comme pour le premier degré, les co-écritures se sont majoritairement faites avec des collègues de même niveau (11 articles représentant 25 auteurs), alors qu'un seul article est co-écrit par des professeurs des écoles et collèges et deux articles par des enseignants de collège et lycée. Quant aux auteurs de lycée, sur 32, seuls 8 écrivent avec une autre personne. Outre les deux textes précédemment cités écrits avec un collègue de collège, 3 articles sont rédigés avec un collègue exerçant dans le même niveau. Ainsi, ce qui se dessine à l'aune de cette première analyse, c'est que les personnels concernés par un niveau d'enseignement se mélangent peu avec les autres collègues lorsqu'il s'agit de rédiger un texte pour cette revue.

2.2.3 Niveaux évoqués dans les articles en fonction du statut des auteurs

Pour faciliter la lecture des tableaux suivants, nous les avons scindés en sous-thématiques. Nous traiterons dans un premier temps des auteurs uniques d'articles puis des co-écritures et, enfin, nous nous intéresserons plus particulièrement aux articles citant expressément plusieurs niveaux.

2.2.3.1 Les niveaux évoqués dans les articles écrits par un auteur unique

Le tableau suivant fait apparaître les niveaux expressément évoqués dans les 177 articles écrits par un auteur unique :

Tableau 1 : Articles des Dossiers des Cahiers pédagogiques écrits par un auteur unique

Sujets / Auteurs	1	2	3	4	5	6	1+2	1+2+3	1+2+3 +4	2+3	2+3+4	3+4	Total
1	14				1	1							16
2		30			3	3	1			1			38
3			22		2								24
4	9	3	4	5	25	2	1	1	1	4	1		56
6	1	1	3	1	13	5		1		4		1	30
1ET4				1									1
2ET3		2	1			1				5			9
2ET3ET4							1						1
2ET6						1							1
4ET6					1								1
Total	**24**	**36**	**30**	**7**	**45**	**13**	**3**	**2**	**1**	**14**	**1**	**1**	**177**

Les chiffres correspondent, pour les auteurs comme pour les thèmes abordés dans les articles, aux niveaux suivants : 1=premier degré ; 2=collège ; 3=lycée ; 4=Université ou supérieur ; 5=enseignement de façon général ; 6 = autre.

D'après ce tableau, nous voyons que lorsqu'un auteur est seul à écrire son article, il écrit principalement sur le niveau auquel il appartient. Ainsi, sur 16 articles écrits par des enseignants du premier degré, 14 concernent exclusivement ce niveau. Pour les professeurs de collèges, le rapport est de 30/38 et pour ceux des lycées de 22/24. Les universitaires écrivent majoritairement sur l'enseignement de façon générale (25/56) ou sur un seul niveau (21/56). Si l'on regarde uniquement les auteurs exerçant dans le premier et le second degré (90), on remarque que 77% écrivent exclusivement sur le milieu dans lequel ils travaillent.

Qu'un enseignant de primaire, de collège ou de lycée évoque principalement son travail avec ses élèves n'est pas, en soi, étonnant. Pour autant, on aurait pu attendre un nombre plus important d'articles relatant des expériences concernant plusieurs niveaux ou réfléchissant à cette perspective notamment au regard des thèmes des Dossiers analysés. Même dans le dossier consacré à l'orientation, seuls deux articles concernent le collège et le lycée et un le lycée et l'université. Ils n'ont pas été rédigés en co-écriture. Leurs auteurs ont été classés dans la catégorie « Autre » (codée 6) car il s'agit d'un journaliste anonyme des *Cahiers pédagogiques*, d'un conseiller d'orientation et d'un retraité de l'enseignement et du journalisme.

2.2.3.2 Les niveaux évoqués dans les articles en co-écriture

Les co-écritures pouvant être davantage susceptibles d'évoquer un travail entre différents niveaux d'enseignement, regardons à présent les niveaux évoqués dans les articles écrits par plusieurs auteurs.

Tableau 2 : Articles écrits par plusieurs auteurs

Auteurs \ Sujets	1	2	3	5	1+2	1+2+3	2+3	Total général
1+1	3							3
1+2					1			1
1+4	2							2
2+2		10					1	11
2+3							2	2
2+4				2		1		3
2+6						1		1
3+3			3					3
4+4	2			2	1			5
4+6	1			2				3
6+6	2			1		1		4
Total général	**10**	**10**	**3**	**7**	**2**	**3**	**3**	**38**

Les chiffres correspondent, pour les auteurs comme pour les thèmes abordés dans les articles, aux niveaux suivants : 1=premier degré ; 2=collège ; 3=lycée ; 4=Université ou supérieur ; 5=enseignement de façon général ; 6 = autre.

Notons tout d'abord que, sur les 38 articles rédigés en co-écriture, 12 seulement l'ont été par des collègues de niveaux différents. Seul un article est co-écrit par un personnel du premier degré avec deux collègues de collège, et deux entre personnels de collèges et lycées.

Venons-en à présent aux thèmes des articles. Si on laisse de côté les textes portant sur l'éducation de façon générale, sur 38 articles écrits à plusieurs mains, seuls 8 portent sur plusieurs niveaux : 5 sur le premier et le second degré et 3 sur le collège et le lycée.

2.2.3.3 Les articles portant sur plusieurs niveaux d'enseignement

Dans le cadre de notre étude, il est particulièrement intéressant d'analyser les articles concernant plusieurs niveaux, notamment ceux évoquant le premier et le second degré. C'est ce que fait apparaître le tableau suivant qui comptabilise à la fois les articles écrits par un seul auteur et ceux en co-écriture.

Tableau 3 : Articles portant sur plusieurs niveaux

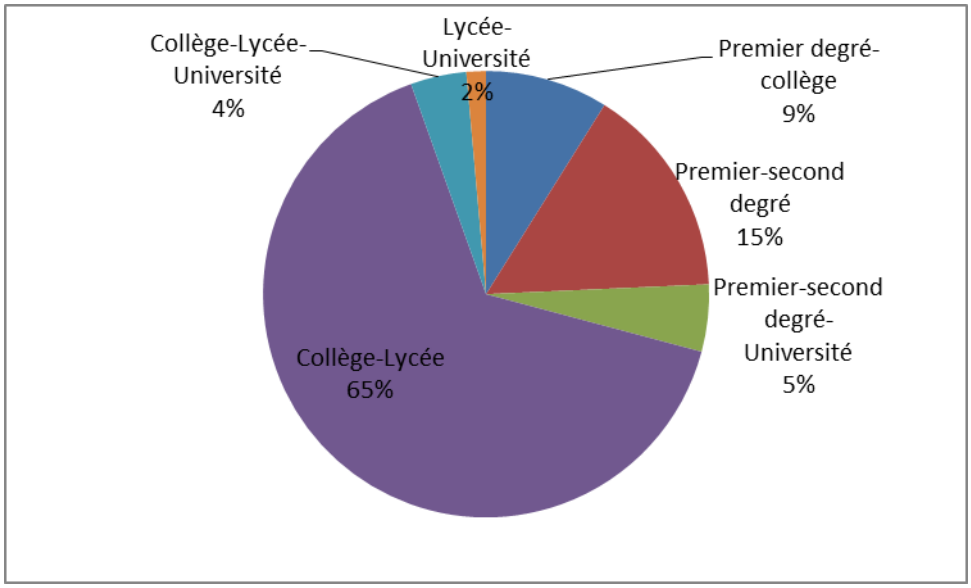
Auteurs \ Sujets	1+2	1+2+3	1+2+3+4	2+3	2+3+4	3+4	Total général
1							1
2	1			1			4
4	1	1	1	4	1		12
6		1		4		1	12
1+2+2	1						1
2+2				1			1
2+3				2			2
2+4		1					1
2+6		1					1
2ET3				5			5
2ET3ET4	1						1
4+4		1					1
6+6		1					1
Total général	**4**	**6**	**1**	**17**	**1**	**1**	30

Les chiffres correspondent, pour les auteurs comme pour les thèmes abordés dans les articles, aux niveaux suivants : 1=premier degré ; 2=collège ; 3=lycée ; 4=Université ou supérieur ; 5=enseignement de façon général ; 6 = autre.

Grâce à ce tableau, nous voyons que le premier degré et le collège sont expressément cités dans 4 articles écrits, pour chacun d'entre eux, par un professeur de collège, un universitaire, un professeur des écoles et deux de collège, un professeur du second degré faisant également de la recherche. Si l'on rajoute à ces articles ceux concernant le premier et le second degré (avec le lycée), on trouve 6 textes de plus. Dans chacun de ces textes, il y a toujours un universitaire ou un auteur de la catégorie « Autre » qui a participé à la rédaction. Enfin, un article concerne le système scolaire du premier degré à l'Université. Si l'on regarde, à présent, les articles concernant le collège et le lycée exclusivement, on en compte 17, dont 8 ont été écrits par des universitaires ou autres catégories, et 5 articles par des enseignants se présentant comme appartenant au second degré et ayant exercé en collège et lycée. Un autre article concerne le secondaire et l'Université. Nous pouvons également noter que seuls deux articles concernent à la fois le lycée et l'enseignement supérieur.

Le graphique suivant fait apparaître le pourcentage du nombre de pages d'articles portant au moins sur deux niveaux parmi le premier degré, le collège, le lycée et l'université sur la totalité des 30 articles concernés.

Figure 4 : Nombre de pages en fonction des niveaux expressément évoqués parmi les articles traitant d'au moins deux niveaux (en %)



Les articles concernant directement le collège et le lycée sont les plus nombreux (57%) ce qui représente 65% du nombre de pages, alors que ceux ne portant que sur le premier degré et le collège représentent 14% des articles concernant au moins deux niveaux soit 9% du nombre de pages. Si la liaison collège-lycée semble être privilégiée à celle entre le premier et le second degré et à celle entre le lycée et l'université, nous noterons qu'il y a peu d'articles qui font état d'expériences dans au moins deux niveaux différents (30 sur un total de 215 soit moins de 50 pages sur 366). Afin de mieux prendre en compte nos données, nous pouvons les ramener au nombre total d'articles écrits dans les Dossiers des *Cahiers pédagogiques.* De cette façon, on obtient les pourcentages suivants : 8,82% des pages du total des articles concerne exclusivement le collège *et* le lycée (soit 7,91% des articles), 1,20% le premier degré *et* le collège (soit 1,86% des articles). Si on ajoute à ces articles ceux portant sur plus de deux niveaux, 12,11% des pages concerne le collège *et* le lycée (soit 11,64% des articles) et 3,94% des pages porte sur le premier *et* le second degré (soit 5,12% des articles).

Ainsi, l'analyse des articles, écrits pendant l'année 2013 des Dossiers de la revue les *Cahiers pédagogiques*, montre une faible perméabilité entre les différents niveaux d'enseignement que sont le premier degré, le collège, le lycée et l'enseignement supérieur. C'est particulièrement le cas pour ce qui concerne le lien entre école et collège qui est peu développé tant au niveau des sujets des articles que des co-écritures. Sans accorder à cette

analyse plus d'importance qu'elle n'en a (la revue des *Cahiers pédagogiques* a une audience limitée et plutôt orientée vers le second degré), elle montre néanmoins la faible porosité des frontières entre niveaux d'enseignement et l'intérêt limité que suscite la question des liens pédagogiques inter-niveaux.

2.3 Conseil école-collège et nouveaux cycles : un exemple de cristallisation des enjeux syndicaux

Notre objectif sera ici d'analyser les positions des syndicats sur la place de l'école et du collège. En effet, elles ont joué un rôle important dans l'évolution du système éducatif (voir point 1.5.2.3). Nous avons vu que les décisions politiques concernant l'évolution du système éducatif sont tributaires de l'influence des syndicats enseignants, notamment de ceux regroupés dans la « forteresse enseignante » (Aubert *et al.*, 1985) qu'est la FEN. Mais cette forteresse s'est « fissurée » (Aebischer, 2012) à partir des années 1980. Elle s'est scindée et, même si l'une de ses héritière, la FSU, est aujourd'hui majoritaire dans le premier comme dans le second degré, son influence ne semble plus aussi importante.

Pour autant, nous considérons que les syndicats enseignants sont « encore très près de l'identité enseignante » (Robert, 2006, p. 7). Comprendre le discours des syndicats, ici sur la relation école-collège, c'est donc accéder à ce à partir de quoi « se reconstruit en permanence l'identité du groupe » (Geay, 1999, p. 88), à l'identité professionnelle des enseignants, tout en considérant que « les différences de catégories, de statuts[36], de rémunérations, de services, de formations et de reconnaissance sociale doivent demeurer en permanence à l'esprit » (Girault, 2004, p. 15).

La loi pour la refondation de l'école de juillet 2013 a partiellement remis en cause la distinction maternelle-primaire d'un côté, collège-lycée de l'autre, au travers de la création du conseil école-collège et du rattachement de la 6ème au CM1 et CM2 dans un même cycle dit « de consolidation »[37].

[36] Si le statut des enseignants est défini par la loi (temps de service, missions, etc.), il est également à prendre en compte comme « le concept weberien de statut fondé sur le prestige et le titre [qui] correspond à la distinction entre certifiés et agrégés, voire entre instituteurs et professeurs » (Frajerman, 2004, p. 96).

[37] MEN (2013a), *Décret N° 2013-682 Du 24 Juillet 2013 Relatif Aux Cycles D'enseignement À L'école Primaire et Au Collège*, [En ligne], [Consulté le 9 décembre 2013] Disponible sur http://www.legifrance.gouv.fr/

Ce sont deux décrets, parus au *Journal Officiel* du 28 juillet 2013, qui ont mis en place ces nouveautés. Le premier décret modifie les cycles d'enseignement jusque-là en vigueur, en instaurant des cycles de trois ans (PS-MS-GS, CP-CE1-CE2, CM1-CM2-6e, 5e-4e-3e) mis en œuvre de manière échelonnée à partir de la rentrée 2014. Ainsi, CM1, CM2 et 6e sont regroupés dans un même cycle dit « de consolidation » modifiant sensiblement l'organisation précédente qui associait CM1 et CM2 au CE2 dans un cycle « d'approfondissement » ; la 6ème, à part, étant le cycle « d'adaptation » ; la 5ème et 4ème le « cycle central » ; la 3ème, le cycle « d'orientation ». Le second décret définit la composition et les modalités de fonctionnement du « conseil école-collège » qui doit permettre de « renforcer la continuité pédagogique entre les deux degrés, au profit notamment des élèves les plus fragiles »[38] en incitant les professionnels d'un collège et des écoles de son secteur de recrutement à travailler ensemble. Les membres de ce conseil sont nommés par les chefs d'établissements (directeurs d'école et Principaux de collège), sur proposition du conseil des maîtres pour le premier degré et du conseil pédagogique pour le second. Ils se réunissent deux fois par an au minimum sous la direction de l'Inspecteur de l'éducation nationale chargé de la circonscription et du Principal du collège, arrêtent un programme d'action et procèdent à un bilan des réalisations.

La réaction des principaux syndicats du premier et du second degré à ces décrets, qui vont dans le sens d'un rapprochement de l'école et du collège, peut apporter un éclairage sur la façon dont ils perçoivent la structuration du système éducatif et notamment sur la place qu'ils accordent au collège entre primaire et lycée. L'analyse du discours syndical sur ces deux décisions permet de mesurer à quel point le débat sur le rattachement du collège au premier ou au second degré est toujours aussi vif.

2.3.1 Présentation des corpus utilisés

Les positions des syndicats enseignants sur la relation école-collège ont été mises au jour par une analyse de contenu de deux corpus.

[38] Ministère de l'Education nationale (2013), *Décret N° 2013-683 Du 24 Juillet 2013 Définissant La Composition et Les Modalités de Fonctionnement Du Conseil École-Collège*, [En ligne], [Consulté le 9 décembre 2013] Disponible sur http://www.legifrance.gouv.fr

Le premier corpus est constitué des réactions[39] des syndicats majoritaires des professeurs des écoles et des professeurs certifiés suite à la publication de la loi de juillet 2013. En conformité avec les votes obtenus aux commissions administratives paritaires nationales (CAPN) lors des élections professionnelles de 2011, les syndicats suivants ont été retenus :

- pour les instituteurs et professeurs des écoles : SNUIPP-FSU (48,15%)[40], SE-UNSA (25,32%), FO-SNUDI (9,38%), SGEN-CFDT (6,70%), SUD-Education (5,10%)[41]

- Pour les professeurs certifiés et les adjoints d'enseignement : SNES-FSU (50,79%), SGEN-CFDT (9,85%), SE-UNSA (8,92%), SNALC (8,68%), SN-FO-LC (8,68%), SUD-Education (6,47%)[42]

Notons que ces syndicats sont parfois spécifiques à un degré d'enseignement mais rattachés à une organisation regroupant des syndicats du premier et second degré (SNUIPP et SNES dans la FSU ; FO-SNUDI et SN-FO-LC dans FO ; SNALC et SNE-Syndicat national des écoles dans la CSEN-Confédération syndicale de l'Education nationale) mais qu'ils peuvent également rassembler des enseignants des deux niveaux (SGEN, SUD et UNSA).

Le deuxième corpus est constitué par les professions de foi des syndicats enseignants lors des élections professionnelles de décembre 2014, toujours pour les professeurs des écoles et les professeurs certifiés. Ces professions de foi n'évoquent pas toujours la relation école-collège, mais leur analyse de contenu permet de dégager quelques éléments de compréhension supplémentaires de la vision syndicale de cette relation école-collège.

De ces deux corpus, réactions syndicales à la loi de juillet 2013 et professions de foi, 55 unités de sens ont été dégagées[43]. Une analyse de contenu classique (Mucchielli, 2006) a permis de catégoriser et d'interpréter le discours des différents syndicats.

---

[39] L'ensemble des réactions analysées ont été consultées, sur les sites internet des syndicats sélectionnés, entre juillet et décembre 2014.

[40] Ces pourcentages sont ceux obtenus par chaque syndicat aux CAPN de 2011. Les syndicats ayant obtenus moins de 5% de voies n'ont pas été retenus.

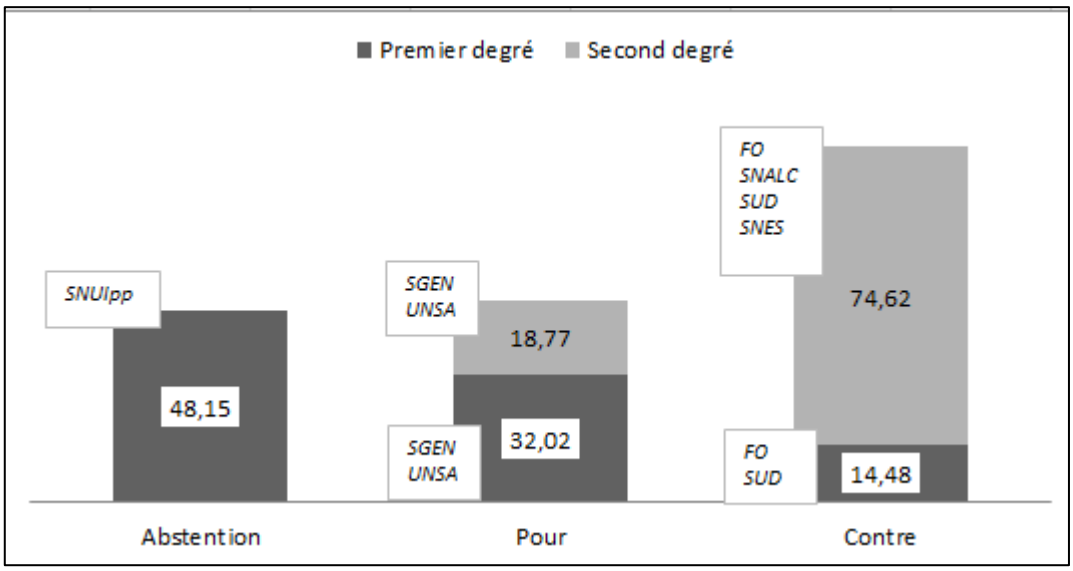
[41] SNUIPP-FSU : Syndicat national unitaire des instituteurs, professeurs des écoles et professeurs d'enseignement général de collège (PEGC) de la Fédération syndicale unitaire (FSU), nommé SNUIPP dans la suite de l'article ; SE-UNSA : Syndicat des enseignants de l'Union nationale des syndicats autonomes nommé UNSA dans la suite de l'article ; FO-SNUDI : Syndicat national unifié des directeurs, instituteurs et professeurs des écoles de Force ouvrière, nommé FO dans la suite de l'article ; SGEN-CFDT : Syndicat général de l'éducation nationale de la Confédération française démocratique du travail nommé SGEN dans la suite de l'article ; SUD-Education : Fédération des syndicats SUD Education (Solidaires-Unitaires-Démocratiques), nommé SUD dans la suite de l'article.

[42] SNALC : Syndicat national des lycées et collèges ; SN-FO-LC : syndicat national Force ouvrière (FO) des lycées et collèges, nommé FO dans la suite de l'article.

2.3.2 Principaux éléments dégagés de ces analyses de contenu

Les positions affichées par les syndicats font apparaître trois catégories de réactions : les réactions favorables (SE-UNSA et SGEN-CFDT, premier et second degré) ; l'abstention (SNUIPP, syndicat de la FSU du premier degré) ; le refus (la FNEC-FP-FO et SUD-Education pour les deux degrés, et le SNES, syndicat de la FSU, pour le second degré). Le graphique suivant fait apparaître les positions des différents syndicats concernant les deux décrets étudiés. Ces votes ont été recueillis pour avis par le Conseil supérieur de l'Education. Ils ont ici été pondérés par le pourcentage de voix obtenu par chaque syndicat aux CAPN de 2011.

Figure 5 : Position des syndicats par rapport au conseil école-collège et au cycle CM1-CM2-6e



Ce graphique met en avant une distinction, voire une opposition, entre les positions des syndicats du premier et du second degré. Si les premiers sont favorables au rapprochement entre le primaire et le collège (le SNUIPP s'abstient mais exprime son accord sur le fond), tel que proposé dans les deux mesures étudiées, les seconds y sont majoritairement opposés. Cette différence de positionnement est particulièrement visible dans les réactions de deux syndicats appartenant à la même fédération, la FSU, mais dont l'un, le SNUIPP, concerne les enseignants de maternelle et de primaire et l'autre, le SNES, ceux de collège et lycée. Ces deux syndicats sont chacun majoritaires dans leurs niveaux respectifs, le

[43] Par exemple : « pour un alignement des salaires » ; « contre des échanges de service » ; « pour la défense des disciplines ».

poids de leurs décisions est donc important dans le graphique. Le SNUIPP s'abstient, soulignant les aspects positifs des deux décrets mais également leurs limites et risques. Le SNES se positionne contre. Cette différence de point de vue n'est pas sans rappeler les affrontements entre le SNI et le SNES, appartenant à l'époque tous les deux à la FEN, à propos du rattachement du collège au premier ou au second degré. On peut retrouver en partie cette distinction dans les réactions de FO qui, bien que contre les décrets dans les deux degrés, a un discours beaucoup plus extrême dans les messages à destination des professeurs des collèges (SNFOLC) que dans ceux pour les collègues des écoles (FO-SNUDI) comme nous allons maintenant le voir.

Le SNUIPP, le SE-UNSA ainsi que le SGEN-CFDT sont favorables au conseil école-collège et au cycle CM1-CM2-6e. Ils saluent l'occasion de rapprochement entre les deux degrés, notamment afin de « se forger une culture commune des métiers d'enseignants, opérer un rapprochement entre les cultures du premier et du second degré pour mieux prendre en charge les élèves tout au long de leur parcours scolaire » (SNUIPP, 2013a), le SE-UNSA allant jusqu'à préciser que ces projets « marquent une étape importante dans les évolutions de notre système éducatif » (SE-UNSA, 2013). Notons que SUD-Education, bien que contre la réforme, évoque également les avantages d'échanges de pratiques entre professeurs des écoles et des collèges : « SUD-Education, syndicat intercatégoriel, est bien sûr favorable à des échanges de pratiques et à un travail commun entre enseignant-e-s du 1er et du 2nd degrés » (SUD-Education, 2013).

Les arguments positifs ne sont pas repris par les autres syndicats. Au contraire, le SNES et le SNFOLC perçoivent le rapprochement de la sixième avec le primaire comme un pas en arrière. Pour le SNES « un tel continuum structurel dénaturerait le collège avec des effets majeurs sur les conditions de service des personnels » (SNES, 2013). Dans le même temps, ce même syndicat regrette que « l'articulation collège/lycée [soit] par ailleurs totalement occultée » (SNES, 2013). Quant au SNFOLC, partie de FO pour les enseignants des lycées et collèges, l'opposition au conseil école-collège s'explique notamment par le refus de « la mise en pièces de l'Education nationale » (SNFOLC, 2013). Ces deux syndicats spécifiques au second degré, le SNES et le SNFOLC, sont donc en opposition sur le fond de la réforme et dénoncent « l'école du socle » avec un enseignement « fondé non plus sur la transmission de connaissances disciplinaires mais seulement sur l'acquisition de compétences

de base » (SNFOLC, 2013). Le rapprochement du second degré avec le primaire serait donc ici le signe d'une dégradation de l'enseignement dispensé au collège.

Les autres points négatifs cités par les syndicats, y compris ceux qui sont favorables sur le fond à la réforme, concernent surtout la forme et soulignent le manque de moyens supplémentaires prévus pour la mise en place des diverses réunions entre professeurs des deux degrés. On relève, parmi les reproches adressés au conseil école-collège par les syndicats des professeurs des écoles et des collèges, les éléments suivants : la composition du conseil, avec la nécessité de « veiller au strict respect du volontariat » (FO-SNUDI, 2013) et le rôle laissé au conseil pédagogique des collèges ; le fait qu'il soit présidé par la hiérarchie et l'inquiétude d'un empiètement sur la liberté pédagogique des enseignants, le conseil devant « être au service de projets pédagogiques élaborés librement par nos collègues » (SNUIPP, 2013b) ; la crainte de territorialisation de l'Education nationale avec la possibilité que le conseil accueille en son sein des membres extérieurs, ce qui pourrait, pour le SNFOLC, amener le conseil école-collège au « triste privilège d'organiser localement la 'déscolarisation' de l'école » (SNFOLC, 2013) ; le manque de discussion pour l'élaboration de ce texte ; la non rémunération des heures de réunion et des frais de déplacement. C'est surtout la possible remise en cause des statuts des enseignants qui mobilise l'énergie des syndicats. Ici, on trouve principalement la crainte que le statut des professeurs de collège soit aligné sur celui des collègues du premier degré : temps de présence devant les élèves plus important, « tentative d'imposer des formes de polyvalence » (SNES, 2013), missions différentes, règles d'affectation, etc. Cette inquiétude trouve son origine dans le fait que le conseil école-collège, tout comme le cycle CM1-CM2-6e, vont de pair avec une volonté d'accroître la collaboration entre les deux degrés notamment par des projets communs, des échanges de service, etc.

D'autres éléments concernant la liaison école-collège apparaissent dans les professions de foi des syndicats aux élections professionnelles de décembre 2014. Trois points sont mis en avant par les syndicats du premier degré : une reconnaissance identique à celle des enseignants du second degré (SGEN, SNUIPP, UNSA) ; un rapprochement du temps de travail des professeurs des écoles de celui des professeurs des collèges (CGT, SNUIPP) et un rapprochement des salaires (FO, SNUIPP). L'UNSA écrit par exemple « Envie d'être

reconnu comme un vrai prof. Les enseignants du 1er degré réclament la même considération que leurs homologues du 2d degré ».

Les syndicats des certifiés du second degré mettent en avant trois éléments différents : la réaffirmation d'un enseignement disciplinaire (FO, SNALC, SNES), le rapprochement avec le lycée (SNES) et des craintes quant à un rapprochement de statut avec les professeurs du premier degré (FO, SNALC, SNES). On pourra ainsi lire sur une profession de foi : « Nous sommes professeurs dans une discipline, nous le défendons avec FO » ; et sur une autre, du SNES : « Face aux tentatives de réintroduction de la bivalence, nous avons obtenu la réaffirmation de notre identité professionnelle, fondée sur l'enseignement disciplinaire ».

Nous voyons donc, au travers de l'étude de ces deux corpus, des syndicats du premier degré souhaitant un rapprochement de l'école et du collège notamment pour un alignement des statuts des enseignants et une même reconnaissance. Par contre, ceux du second degré s'opposent majoritairement à un tel rapprochement.

2.3.3 Implications pour notre étude

De cet argumentaire pour ou contre la mise en place des conseils école-collège et du cycle CM1-CM2-6e, nous retiendrons que c'est surtout le second degré qui s'oppose à ce rapprochement par peur que le travail des professeurs de collèges ne devienne semblable à celui de ceux du primaire. Il n'y a qu'un pas pour aller jusqu'à dire que les professeurs des collèges, au travers des syndicats qui les représentent majoritairement, perçoivent leurs collègues du premier degré comme faisant un autre métier que le leur. Nous avons, ici, une volonté d'affirmer une identité professionnelle des professeurs de collège distincte de celle des professeurs des écoles, plus proche des collègues exerçant en lycée que de ceux du primaire. Cette première analyse pose différentes questions :

- les syndicats représentatifs des professeurs des collèges mettent en avant des distinctions entre collège et primaire et se positionnent contre un rapprochement entre les deux degrés. Ces idées sont-elles représentatives de celles des enseignants qu'ils représentent ?

- les syndicats représentatifs des professeurs des écoles souhaitent un rapprochement entre le premier et le second degré. Est-ce la position des enseignants du primaire ? Comment est-ce que cela peut influencer leurs pratiques professionnelles ? Assiste-t-on à une dilution

d'une culture propre au premier degré qui, historiquement, a été fondé sur la prise en charge des enfants des classes les plus populaires de la population, tandis que les « petites classes » des lycées du 19ème siècle, rattachées au second degré, scolarisaient les enfants de la bourgeoisie dans des écoles payantes ? La culture de l'excellence scolaire et de l'élitisme est-elle en train de prendre toute la place chez les enseignants, expliquant alors les découragements constatés chez des professeurs qui doivent prendre en charge tous les élèves ?

- comment s'actualisent dans l'action, lors des rencontres entre professeurs, ces deux dynamiques qui semblent se dessiner, le primaire souhaitant se rapprocher du collège et ce dernier le fuyant ? Est-ce l'existence d'une culture pédagogique différente qui fait naître chez les professeurs du second degré cette crainte d'un rapprochement avec le premier degré ? Ou bien ce mouvement de recul est-il le fruit d'une histoire marquée par des luttes de pouvoir politiques et syndicales pour la mainmise sur le niveau collège par le lycée ou l'école ? Est-on en présence d'un glissement de la culture de l'école vers celle du collège qui lui-même tend vers le lycée et donc d'une influence toujours très grande du modèle classique de transmission des savoirs ?

Au-delà des questions qu'elle pose, et auxquelles nous nous attacherons à répondre, cette première analyse nous permet également de mettre en avant quelques points qui semblent différencier les professeurs des écoles et des collèges, et qui peuvent contribuer à forger leur identité professionnelle[44] : la disciplinarisation / la polyvalence ; le temps de service devant les élèves et sa justification (en effet, si les professeurs de collèges estiment devoir assurer un temps de présence moindre devant les élèves, comment le justifient-ils si ce n'est par une conception différente de leur métier ?) ; le statut et les missions de chacun ; la vision de la place du collège dans le système éducatif ; le rôle attribué à l'école (former l'élite ou tous les élèves, statut donné aux disciplines et à la formation professionnelle, etc.).

Nous avons donc vu que le rapprochement entre l'école et le collège n'est pas une évidence, au regard du nombre de textes (circulaires principalement) qui l'ont encadré depuis 1977 sans que leurs effets ne se fassent sentir, du peu d'intérêt pour cette question dans la revue les *Cahiers pédagogiques*, et des oppositions (historiquement situées) entre syndicats enseignants des premier et second degrés. Il s'agit à présent de s'intéresser aux professeurs des écoles et des collèges en activité aujourd'hui afin d'analyser les points communs et les

[44] Ces éléments ont été pris en compte dans l'élaboration des questionnaires à destination des enseignants (voir point 5.2).

divergences qui se font jour entre les deux groupes et de prendre en compte le poids des cultures pédagogiques dans la construction de leur identité professionnelle. Pour cela, il nous faut à présent définir ce que nous entendons par « identité professionnelle » et « culture pédagogique » et détailler les outils mis en œuvre pour les saisir.

PARTIE II. CLARIFICATIONS CONCEPTUELLES ET PRESENTATION DE L'ETUDE

Identité et culture sont deux termes polysémiques notamment dans le champ des sciences sociales. Afin de pouvoir les utiliser dans cette recherche, il nous faut avant tout définir ce qu'ils recouvrent pour nous et la façon dont nous les avons opérationnalisés pour rendre compte de l'articulation entre « cultures pédagogiques » et « identité professionnelle » et de leur place dans la construction des relations entre professeurs des écoles et professeurs des collèges.

3 APPREHENDER L'IDENTITE PROFESSIONNELLE

> L'identité est « un instrument commode, un concept fluide et circulant, aux contenus pour le moins incertains » (Kaufmann, 2006, p. 593).

C'est pour nous garder d'une utilisation floue du terme d'identité, et plus précisément de l'identité professionnelle, que nous nous attachons à présent à définir ce qu'elle recoupe dans notre étude sans pour autant oublier que Bourdieu lui-même avait montré la vertu des concepts ouverts[45]. En nous prémunissant de certaines erreurs, nous pensons, comme Kaufmann (Kaufmann, 2014, p. 10) que cette notion permet de mieux appréhender la réalité et, ici, de mieux comprendre qui sont les enseignants, qu'ils exercent en école ou en collège.

3.1 Une notion floue aux contours multiples

Etymologiquement, l'identité vient du latin *identitas*, « qualité de ce qui est le même », plus tard, au 18ème siècle, elle désignera ce qui est permanent. Puis, au début du 19ème siècle, en droit et en langage courant, l'identité désignera le fait, pour une personne, d'être un individu donné et de pouvoir être reconnu comme tel[46]. Nous sommes passés de ce qui unit, voire fige, à ce qui différencie. Cette évolution terminologique va de pair avec des approches différentes pour aborder la notion d'identité : essentialiste, psychologique, interactionniste et nominaliste (Dubar, 2007, p. 11). A chaque approche correspond l'assignation de caractéristiques de ce qu'est l'identité, ce sont ces caractéristiques plus que les approches que nous discutons ici.

[45] « […] je pourrais aussi en appeler à ceux qui, comme Wittgenstein, ont dit la vertu heuristique des concepts ouverts et qui ont dénoncé "l'effet de fermeture" des notions trop bien construites, des "déformations préalables" et autres fausses rigueurs de la méthodologie positiviste […]. Les concepts peuvent-et, dans une certaine mesure, doivent rester ouverts, provisoires, ce qui ne veut pas dire vagues, approximatifs ou confus. » (Bourdieu, 1987, p. 54)

[46] Rey, A. (2012), *Dictionnaire historique de la langue française : tome 2*, Paris : Le Robert.

➢ L’identité immuable

L’approche essentialiste de l’identité, d’origine philosophique (Platon par exemple) répond à la question "Qu’est-ce que l’être en tant qu’être ?". Appliquer à l’identité d’un groupe, cela amène à rechercher les caractéristiques immuables qui le définissent. Ici, « dans l'identité on reconnaît les siens » (Laplantine, 1999, p. 37). Ce sentiment d’appartenance ou d’identification à une collectivité plus ou moins imaginaire est rendu possible par l’activation des représentations que se font les individus de la réalité sociale et de ses divisions. L’identité est réduite à des choix arbitraires (Cuche, 2010, p. 100).

L’identité réifiée fait que « l'individu est réduit à n'être que le "représentant" de la "communauté" à laquelle il appartient » (Laplantine, 1999, p. 45). En le renvoyant ainsi à une appartenance, on va mettre en avant ses origines, ce qui est le plus stable et permanent dans le groupe, et ainsi valoriser ce qui a été. Dans cette approche « ([l]'identité réactualise toujours, en le ritualisant, un fondement incontestable. Elle est un processus de réactivation de l'origine » (*id.*, p. 41). Cette réification de l’identité « est une pensée de l'affirmation qui ne permet la critique ni de ses propres énoncés, ni des énoncés des autres » (*ibid.*, p. 19).

➢ L’identité plurielle

L’approche psychologique reconnaît, quant à elle, la pluralité et le caractère évolutif des identités qui permettent de définir le Soi et répond à la question "Qui suis-je ?". Ici, le verbe être est « la pierre angulaire de la logique de l'identité » (Laplantine, 1999, p. 31) et l’on n’est pas le même au cours du temps et des situations rencontrées. L’identité ne peut pas ici être définie précisément car toujours mouvante, contrainte par la contingence.

Pour Kaufmann, c’est dans l’action que l’on peut avoir accès à la manifestation du soi. « Il n’y a pas de soi en soi, il n’y a pas de centre du soi. Le centre est toujours construit par le contexte du moment, par les décisions que l’on prend : on construit à un certain moment cette totalité significative » (Kaufmann, 2009, p. 62).

➢ L’identité sous influence

L’approche interactionniste va mettre en avant la relation entre assignation par les autres et revendication par soi répondant ainsi à la question "Que fais-je de ce que les autres disent de moi ?". Cette approche prend sa source dans les mécanismes et dynamismes de la stigmatisation (Goffman, 1963). Ici, « L’identité n’est pas un "état" mais un acte relationnel

qui met en jeu des rapports de domination et des hiérarchies culturelles, des luttes pour le territoire et des modes de communication entre groupes sociaux. » (Dubar, 2007, p. 18).

Cette approche met donc en avant l'importance de l'autre pour se définir soi. « Il existe une dialectique étroite entre le fait de se sentir exister (qui se situe dans le registre de l'être), et la nécessité, pour ce faire, d'emprunter à autrui (qui se situe dans le registre de l'avoir) » (Golse, 2009, p. 21).

➢ L'identité discursive

Enfin, l'approche nominaliste va répondre à la question "Comment rendre compte du cours de ma vie ?" en faisant de l'identité une forme discursive inséparable d'une interprétation biographique, en mettant en avant l'idée de trajectoire passant par des « formes langagières (le discours des sujets sur eux-mêmes) grâce auxquelles les personnes concernées tentent de résoudre ce paradoxe d'une identité voulue "stable et cohérente" dans un contexte de changement permanent » (Gonnin-Bolo, 2007, p. 9). Dubar parlera ainsi de « formes identitaires » (par exemple Dubar, 1992, 2007).

➢ Vers une définition de l'identité

Dans la perspective de notre recherche, nous considérons donc que l'identité se manifeste dans la recherche de *traits communs entre des individus d'un même groupe*, traits qui *peuvent évoluer* dans le temps mais qui présentent une *stabilité suffisante pour être observés à un moment donné* (sans pour autant que cela n'amène à réifier l'identité). Dans le même temps, *plusieurs identités peuvent coexister dans la même personne*. Elles seront *activées différemment en fonction des situations*. De plus, les *interactions entre les membres d'un même groupe et entre membres de différents groupes* permettent de mieux comprendre leur identité. Enfin, nous gardons cette idée de *trajectoire* qui permet de mieux comprendre la construction des formes identitaires.

En utilisant la notion d'identité, il nous faut nous prévenir d'un certain nombre d'écueils. Tout d'abord, on ne peut prétendre tout dire « la connaissance ne peut être que parcellaire et inachevée » (Laplantine, 1999, p. 10) du fait du caractère multiple et fluctuant de l'identité alors que dans le même temps, l'identité peut être « une captation frauduleuse de significations qui en dit toujours trop, elle affirme de tout son poids la Totalité et l'Absolu » (*id.*, p. 12). Il faut ensuite prendre garde à « objectiver notre position objectivante »

(Bourdieu, 1993 ou 1997) puisque « [l]e monde ne parle pas et n'a rien prévu pour être parlé » (Laplantine, 1999, p. 11). Pour cela, il faudra particulièrement prendre en compte le fait que nous sommes enseignante en collège et en situation d'observation participante sur l'un de nos terrains de recherche. Enfin, il faudra prendre garde aux idées reçues (*id.*, p. 13), idées qui caractérisent une population dans sa globalité sans prendre garde aux particularités intra-individuelles.

En parlant de l'identité d'un enseignant, qu'il soit PE ou PC, nous recherchons ce qu'il peut avoir de commun avec les autres individus de son groupe (PE ou PC), en quoi il est différent des caractéristiques communes aux membres de l'autre groupe (PE pour les PC et PC pour les PE) ainsi que la manière dont il se perçoit, et dont il est perçu, dans son groupe.

3.2 Comment percevoir l'identité professionnelle ?

Nous ne regardons pas, dans cette étude, l'identité des enseignants de façon générale mais leur identité professionnelle ; celle qui à l'échelle du groupe, « permet aux membres d'une même profession de se reconnaître eux-mêmes et de faire reconnaître leur spécificité à l'extérieur » (Ion, 1990, p. 91). L'identité professionnelle des enseignants, que nous ne posons pas comme uniforme entre membres d'un même groupe ni, *a priori* différente d'avec celle de l'autre groupe, est ce qui va pouvoir unir les membres du groupe et les distinguer (Obin, Savoie et Verneuil, p. 133). « C'est ce qui rassemble des idéaux professionnels, toujours constitués d'une part de réel (des pratiques, des normes, une éthique) et d'éléments imaginaires (une histoire parfois mythifiée, une vision de l'avenir) » (*id.*). Il nous faut donc à la fois comparer le réel et l'imaginaire, les pratiques et les croyances des enseignants.

➢ La possibilité d'une identité professionnelle commune

Le courant fonctionnaliste (par exemple Goode, 1957) voit dans les professions des communautés homogènes aux caractéristiques communes : sentiment d'identité, valeurs communes, statut à vie, langage spécifique, etc. Cette approche a été critiquée par les interactionnistes, dont les sociologues de l'école de Chicago, qui vont mettre en avant ce qui distingue avant ce qui rassemble. Pour Bucher et Strauss (1992 [1961]), c'est le terme de « segment » qui permet d'appréhender les professions dans leur diversité, segments qui sont

les différentes composantes d'une même profession et peuvent faire obstacle à son unité. Claude Dubar va lui encore plus loin dans son analyse en parlant de crise des identités (Dubar, 2000) avec « la modernisation à l'œuvre dans les sociétés industrielles [qui] est un mouvement qui fait primer l'identité des Je sur l'identité des Nous ; les formes individualisantes, différenciatrices, sur les formes collectives, généralisantes » (Dubar, 2001, p. 25).

La question qui se pose à nous est celle de la possibilité même d'une identité professionnelle commune à un groupe d'enseignants, PE ou PC, avant même que de pouvoir imaginer une identité commune aux deux groupes. Notre travail est alors de comprendre ce qui fait unité pour les enseignants eux-mêmes. Est-ce le degré d'enseignement ? Ou bien d'autres composantes de leur identité comme l'appartenance à un mouvement pédagogique ou syndical, à un genre, un âge ou à un type d'établissement, à des valeurs ? Assiste-t-on, comme le pense Dubar, chez les enseignants, « à l'éclatement de modèles dominants au profit d'identités professionnelles qui sont davantage singularisantes, incertaines mais individualisées » (2001, p. 25) ?

Le concept de « segment », repris et développé par Florent Champy permet de prendre en compte à la fois l'unité d'une profession et sa diversité. En effet, il propose de définir trois logiques de segmentation : hétéronome, organique et agonistique (Champy, 2012, p. 129). La *segmentation hétéronome* prend en compte les différentes demandes faites aux membres d'un même groupe professionnel (par exemple en fonction du territoire ou du milieu social des usagers). Ici, nous pouvons analyser les différences entre des établissements scolaires se situant en milieu rural ou urbain ou accueillant des populations plus ou moins favorisée. La *segmentation organique* d'une profession s'applique lorsqu'un seul membre de la profession ne peut tout maitriser de son activité. Il y a alors une division du travail qui s'opère en complémentarité entre les membres du groupe mais également avec une forme de hiérarchie entre ses membres. C'est ce qui peut être à l'œuvre entre PE et PC ou entre PC de différentes disciplines. Enfin, la *segmentation agonistique* met en avant les oppositions visibles entre membres d'un même groupe professionnel, lorsque les valeurs mises en avant diffèrent trop. Il nous faudra étudier si cette segmentation peut se retrouver dans le groupe des enseignants, qu'ils soient PE ou PC, voire entre professeurs d'un même degré.

➢ Une identité qui se construit dans l'interaction

L'identité professionnelle se manifestant dans l'action, on pourra en repérer certains traits dans les actions des individus. « S'il y a des identités collectives, c'est que les individus ont en commun une même logique d'acteur dans les positions sociales qu'ils occupent » (Sainsaulieu, 2014 [1977], p. 399-400). Mais, au-delà, c'est l'interaction entre des individus appartenant, ou non, au même groupe, mettant en avant les représentations professionnelles des uns sur les autres (Blin, 1997), qui nous amènera à distinguer les traits relevant d'une identité professionnelle commune.

> « C'est dans leurs pratiques quotidiennes que les membres d'une société construisent tacitement leur appartenance à un groupe, leur caractère individualisant, leurs identités multiples et situées. L'identité est façonnée dans l'action sociale ; elle est le résultat de façons de faire, de procédés, d'"ethnométhodes" mobilisées par les acteurs sociaux pour rendre intelligible leur appartenance à une ou plusieurs catégories. Que ce soit dans les discours ou dans les pratiques, l'identité repose sur la double dynamique de rassemblement autour du "même" et de différenciation d'avec l'"autre". Ainsi les acteurs sociaux sont confrontés au cours de leurs pratiques à des choix et à des tensions entre le fait de marquer une différence avec certains groupes et de partager des traits communs avec d'autres." (Greco, Mondada, 2014, p. 7)

Ici, l'interaction permet à l'individu de s'affirmer comme semblable ou différent dans ses réactions, notamment au travers de « l'échange verbal entre les différents acteurs du monde du travail » (Dubar, 2001, p. 25), de construire son identité à travers la relation qu'il entretient avec son groupe, et avec les autres groupes avec lesquels il est en contact (Cuche, 2010, p. 101).

Par ailleurs, l'interaction entre groupes professionnels permet de voir si les individus sont porteurs de caractéristiques particulières, en affirmant une identité propre. « Si un groupe maintient son identité quand ses membres entrent en interaction avec d'autres, ceci implique qu'il y ait des critères pour déterminer l'appartenance et des façons de rendre manifeste l'appartenance et l'exclusion » (Barth, [1969] 2008, p. 213). Ainsi, si PE et PC, lorsqu'ils se rencontrent, maintiennent des postures différentes, manifestées par des logiques d'acteur spécifiques, alors, on pourra parler d'identités distinctes. Pour définir l'identité d'un groupe, ce qui importe n'est pas d'inventorier l'ensemble de ses traits culturels distinctifs mais de repérer, parmi ces traits, ceux qui sont utilisés par les membres du groupe pour affiner et maintenir une distinction culturelle (Cuche, 2010, p. 101).

Cherchant à mieux comprendre l'identité professionnelle des PE et des PC, c'est dans l'interaction entre ces deux groupes professionnels que notre travail se portera puisque « [o]n ne se construit son identité que sous le regard de l'autre et des autres, des différents autres, car selon les cercles de socialisation, on n'affiche pas la même facette identitaire, que

ce soit avec les collègues de travail, le patron, les amis, la famille, etc. » (Kaufmann, 2009, p. 61). Nous nous demanderons si c'est la même « facette identitaire » que les PE et les PC affichent lorsqu'ils sont en présence les uns des autres et lorsqu'ils sont seuls dans une explication individuelle de qui ils sont (par le biais de questionnaires ou d'entretiens).

3.3 A propos de l'identité professionnelle des enseignants

Depuis les années 1960, on parle d'enseignants pour désigner ceux qui exercent de la maternelle à l'Université en passant par le secondaire. Cette dénomination commune, allant *a contrario* des différences statutaires et des conditions d'exercice du métier, met en avant une volonté d'unifier des professions jusqu'alors distinctes (Hirshhorn, 1993). Pour ce qui concerne les PE et les PC, la question se pose de savoir si cette dénomination unique peut être mise en parallèle avec la construction d'une identité professionnelle commune. C'est en tout cas l'objectif affiché par les textes officiels régissant ces deux professions depuis 1989.

3.3.1 Ce que disent les textes officiels

La préoccupation, pour une identité professionnelle commune aux enseignants des deux degrés d'un point de vue institutionnel, est patente à partir de la création des IUFM en 1989 (voir partie I sur l'histoire du système éducatif). La circulaire du 27 juillet 2001 sur l'accompagnement de l'entrée dans le métier et la formation continue des enseignants des premier et second degrés et des personnels d'éducation et d'orientation précise que l'enseignant ne peut construire « une identité professionnelle affirmée » qu'en maîtrisant progressivement les « compétences attachées à l'exercice de son métier dans sa classe, son école ou son établissement, dans le système éducatif ainsi que dans l'environnement territorial, social et économique », et cela « avec le temps et au contact des réalités pédagogiques ». L'année suivante, un autre texte précise les contours de la formation initiale au métier et son rôle dans la construction de l'identité professionnelle. Il s'agit de la circulaire du 4 avril 2002 portant sur l'organisation de la deuxième année de formation des enseignants et des conseillers principaux d'éducation stagiaires, et mettant en œuvre le plan de rénovation de la formation des enseignants du 27 février 2001. C'est la formation qui doit permettre « la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant », et c'est l'IUFM qui doit en être le

pivot. Pour les PE, il est précisé que c'est « la notion de polyvalence qui s'attache à l'identité professionnelle du PE ».

Retenons de ces textes que l'identité professionnelle n'est pas un donné mais un construit, qu'elle repose sur la maîtrise de compétences professionnelles, compétences qui peuvent être acquises en formation. Ici, l'identité est liée au « faire ». Elle comporte des spécificités pour chacune des professions (polyvalence des PE *versus* spécialisation des PC) mais elle est également en partie commune aux PE et aux PC. Le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (arrêté du 1er juillet 2013) réaffirme et définit ces compétences communes : « [T]ous les personnels concourent à des objectifs communs et peuvent ainsi se référer à la culture commune d'une profession dont l'identité se constitue à partir de la reconnaissance de l'ensemble de ses membres ». On cherche ici à mettre en place les conditions de la construction d'une identité professionnelle commune à tous les enseignants qui ne soit plus exclusivement basée sur des compétences, mais également sur des finalités et une culture pédagogique partagée.

3.3.2 Les composantes de l'identité professionnelle enseignante

Parallèlement à ce projet institutionnel qui cherche à mettre en avant ce qui est commun aux individus, quel que soit le niveau dans lequel ils exercent, les chercheurs ont souligné le poids des particularités propres à chaque groupe d'enseignants. Ainsi, dans un article récent, on trouve cette définition plus ancienne : « L'identité professionnelle d'un groupe d'enseignants est constituée à la fois dans la référence et l'appartenance au "nous" de l'ensemble des professeurs et par l'opposition aux "eux" formé par l'ensemble des professeurs exerçant à un autre niveau et/ou une autre discipline et/ou dans un autre contexte » (Thin, 1998, p. 72, cité par Bret, 2015a, p. 9). Ici, l'identité professionnelle de l'enseignant se définit par rapport à l'ensemble des professeurs mais également par rapport à des groupes plus restreints auxquels il peut également appartenir. Il n'y a pas d'identification unique (Dubar, 2015), des variables contextuelles influencent l'identité professionnelle : niveau d'enseignement mais aussi type de public accueilli, taille de l'établissement, milieu rural ou urbain, syndicalisation (par exemple Robert et Mornettas, 1994), etc.

Si le contexte joue sur la construction de l'identité professionnelle, des variables pédagogiques (au-delà de la simple compétence) interviennent également.

> « L'identité de l'enseignant est professionnelle en ce sens qu'elle se définit essentiellement en relation avec l'exercice de son métier, à partir du travail et des relations avec les élèves dans les

> classes, à partir du rapport aux savoirs et compétences (disciplinaires, pédagogiques, relationnels, émotionnels) que l'enseignant y engage. » (Cattonar, 2002, p. 117).

Ce sont ces variables qui constituent ce que nous avons nommé « culture pédagogique », et que nous définissons dans le point 4.2 (p. 110). Mais ces variables contextuelles et pédagogiques ne suffisent pas à rendre compte des multiples facettes de l'identité professionnelle. Il faut également y adjoindre des variables personnelles ou biographiques qui prennent en compte la trajectoire individuelle de l'enseignant. En effet, « [l]'identité professionnelle prend appui sur le « socle » de l'identité personnelle et y intègre des composantes professionnelles : pour trouver un équilibre, l'individu se représente la discipline, le métier, les pratiques professionnelles. » (Perez, 2006, p. 110). Une étude menée en 2001 et 2002 (Périer, 2003) a montré par exemple l'importance des personnes rencontrées dans la construction de l'identité professionnelle, et notamment des enseignants fréquentés dans sa scolarité (plus de la moitié des professeurs citent cette influence), donnant à penser que « les jeunes professeurs héritent d'un modèle qui façonne, consciemment ou inconsciemment, leur conception du métier et leur identité professionnelle » (*id.*, p. 21). Pour comprendre l'identité professionnelle d'un enseignant, il faut donc *aussi* s'intéresser à son expérience comme élève et au modèle idéal de l'enseignant qu'il s'est ainsi construit.

Pour accéder à l'identité professionnelle des enseignants, il faut également ajouter, aux variables contextuelles professionnelles qui définissent l'exercice de la profession (niveau, type d'établissement, etc.), des variables contextuelles plus générales qui resituent l'enseignant dans la société et l'histoire de sa profession car « [c]ette identité est le résultat d'un processus biographique et social, qui est tributaire des contextes d'enseignement et de la biographie individuelle, mais aussi de la période historique et de l'état du système d'enseignement » (Cattonar, 2002, p. 117).

La définition suivante de l'identité professionnelle des enseignants permet de mieux l'appréhender :

> « L'identité professionnelle enseignante est alors considérée comme une construction dynamique et continue, à la fois sociale et individuelle, qui est le résultat, plus ou moins stable et provisoire, de divers processus de socialisation envisagés comme des processus biographiques et relationnels, liés au contexte (socio-historique et professionnel) particulier dans lequel ils s'inscrivent. » (*id.*, p. 173)

On peut donc dire, pour synthétiser, que l'identité professionnelle des enseignants est *dynamique* (elle se construit tout au long de la vie de l'individu), qu'elle est le fruit d'*interactions* entre individus, et que l'on peut l'appréhender par l'étude de *variables*

personnelles (biographiques), *pédagogiques* (la culture pédagogique) et *contextuelles* (socio-historiques et professionnelles).

3.3.3 Le poids de l'histoire du système éducatif

Dans le *Livre vert sur l'évolution du métier d'enseignant* (Pochard, 2008), une partie est intitulée « Une identité professionnelle forte héritée de l'histoire et pesant sur la pratique des enseignants » (Pochard, 2008, p. 50). L'auteur y affirme que les professeurs des deux degrés d'enseignement ont des identités distinctes qui n'ont pas évolué depuis plus d'un siècle. On peut y lire que « [l]a tradition des instituteurs envoyés dans les campagnes éclairer des esprits encore "soumis à des forces obscures" est bien établie » (*id.*, p. 50) et cela malgré la création du statut de professeur des écoles ayant remplacé celui d'instituteur et la disparition des Ecoles normales. A ce modèle du premier degré s'oppose celui des professeurs du second degré pour lesquels

> « la discipline et le cours magistral sont au centre d'une identité marquée par deux références : le concours de l'agrégation, créé en 1766, qui privilégie l'excellence des futurs enseignants dans leur discipline de prédilection et qui sert toujours de modèle ; la Révolution et l'Empire, qui font des professeurs de lycée des fonctionnaires » (*ibid.*, p. 50).

Le seul point commun relevé par l'auteur entre les identités professionnelles des enseignants des deux degrés est l'attachement à la liberté pédagogique, liberté qui permet à chacun de rester dans les représentations historiques de son métier et « pèse de plus en plus sur le fonctionnement du système éducatif » (*op. cit.*, p. 52).

Cette focalisation sur le passé des enseignants se conjugue avec l'image « d'une profession habitée par le doute, repliée sur son passé, insatisfaite de son présent, inquiète pour son avenir » (Broussal, Talbot, 2010, p. 89). Cette crise semble particulièrement importante dans le second degré avec, contrairement à ce qu'affirme Pochard, « l'impossibilité de maintenir un modèle du métier en pleine décomposition » (Lessard, Tardif, 2004, p. 269). Ce modèle qui ne tient plus est celui de

> « l'enseignant disciplinaire et savant, transmettant le plus clairement possible, grâce à sa parfaite maîtrise de l'exposé magistral et à sa passion intellectuelle, le patrimoine national et la grande culture universelle, à des élèves triés sur le volet, de par leur origine de classe, proches de la culture scolaire et de ses codes implicites, et destinés au statut de membre de l'élite méritocratique, bref des « héritiers », au sens où Bourdieu et Passeron (1970) en parlaient à la fin des années 1960 » (*id.*, p. 269).

Ce modèle ne peut plus être activé par le professeur du second degré car

> « [il] ne dispose plus de la force des supports historiques constitutifs d'un "héritage" identitaire longtemps symbolisé par la figure du "maître instruit" ou de "l'homme cultivé", porteur de savoirs

> disciplinaires reconnus, lui conférant légitimité et autorité dans la classe et au-delà » (Périer, 2013, p. 17).

L'une des raisons qui explique la disparition de ce modèle historique est que les professeurs du second degré sont de plus en plus nombreux, et notamment plus nombreux que les PE, ce qui produit une « banalisation du métier [une] perte de prestige social [qui] est renforcée par la prédominance du corps des certifiés, alors que le groupe professionnel était auparavant composé majoritairement d'agrégés » (Lang, 2004, p. 158). Cette déqualification ressentie du métier est exacerbée par la valorisation en parallèle du statut des PE. La rivalité entre les deux corps se manifeste par exemple dans les luttes entre syndicats enseignants des deux degrés ayant abouti à l'éclatement de l'ancienne Fédération de l'Education nationale en 1992, comme nous l'avons vu plus haut (voir également Lang, 2004, p. 158).

Nous voyons ici deux conceptions du poids de l'héritage historique sur l'identité professionnelle des enseignants : l'une qui la met en avant ; l'autre qui la critique, notamment pour les PC qui seraient en perte de modèle.

3.3.4 Des identités individuelles avant que d'être collective ?

> « Confrontés à une diversification des missions, des publics auxquels ils s'adressent, à une complexification et un alourdissement des tâches, les acteurs de l'éducation expriment une forme de brouillage identitaire qui affecte l'image du soi professionnel et la relation à autrui. » (Perez-Roux, Salane, 2013, p. 10)

Evoquer l'identité professionnelle des enseignants, c'est considérer qu'elle peut être commune à un groupe. Or des recherches récentes pointent l'affadissement d'une telle "communion". Nous avons vu que, pour Dubar (2000), la crise des identités (Dubar, 2000) était le symptôme de la mise en avant du "Je" au détriment du "Nous". Cette crise se ressent également chez les enseignants. Ainsi, pour les professeurs des écoles,

> « On note une quête de l'identité professionnelle pas tant sur le versant de l'identité professionnelle pour soi : les valeurs et le réel de la profession (la profession telle qu'on souhaite la faire, ses missions) ne pose pas de problème. Il y a par contre une incertitude sur le fait que cette identité professionnelle pour soi soit partagée par la communauté. On perçoit donc un affadissement de l'identité professionnelle collective, un doute qui pourrait constituer une faiblesse. Cette fragilité contribue à une certaine fragmentation de la communauté des enseignants du premier degré (absence de culture commune). » (Broussal, Talbot, 2010, p. 91)

Les enseignants du premier degré ne constituent donc pas un bloc uniforme ce qui, pour les auteurs, peut engendrer l'absence de culture commune aux PE, absence renforcée par la disparition d'une formation initiale unique dans les Ecoles normales avec la masterisation et une professionnalisation accrue du métier allant de pair avec sa complexification. Pour notre part, nous ne posons pas un tel lien de causalité entre identité et culture. Ce n'est pas

parce que l'identité professionnelle des PE ne peut plus être considérée comme « une », que leur culture pédagogique se diversifie. Nous pensons au contraire que la diversification des cultures peut être à la source d'identités professionnelles distinctes.

Si on constate l'affaiblissement d'une identité professionnelle commune aux PE, que dire de celle des professeurs du second degré dont les statuts et les disciplines sont multiples ? Pour les PC, en effet, l'existence d'une identité professionnelle commune est mise en question depuis plus longtemps du fait de la pluralité des statuts et des disciplines enseignées. « Le groupe professionnel des enseignants du secondaire constitue un monde composite malgré l'image d'un corps soudé et homogène qu'en a l'opinion » (Lang, 2004, p. 158). A ces distinctions historiques s'ajoute une évolution du public des établissements secondaires, faisant naître un sentiment de malaise chez les enseignants dont les référents traditionnels ne sont plus opérants (Demailly, 1991). Ce sont ces « transformations des conditions d'exercice du métier qui modifient en profondeur les manières de faire cours, de concevoir et d'exercer la fonction et au-delà, l'identité professionnelle des enseignants » (Périer, 2003, p. 14). Pour autant, on trouve encore des similitudes entre enseignants du second degré, des modèles qui perdurent, avec notamment « la discipline qui joue un rôle moteur à la fois dans l'accès au métier et dans la définition de l'identité professionnelle » (*id.*, p. 14). Mais dans notre société où les connaissances ne sont plus l'apanage d'un petit nombre, cet ancrage disciplinaire peut difficilement perdurer : « [c]et effacement des limites entre profane et expert participe à un relativisme social des savoirs qui remet en cause l'identité professionnelle de l'enseignant comme passeur privilégié du savoir – point de vue qui pouvait encore être défendu à une époque assez récente » (Rayou, 2010, p. 43).

Dans un article récent, c'est le modèle universitaire qui est cité comme référence et qui procure à l'identité professionnelle des professeurs du second degré « en dépit des bouleversements de structures et de méthodes, à la fois légitimité et stabilité » (Obin, Savoie et Verneuil, 2013, p. 133). Mais c'est l'exemple des professeurs de lycée qui est ici mis à contribution : « L'histoire des professeurs de lycée, sommet hiérarchique du professorat d'hier, est inséparable de ce modèle, et tout attache encore aujourd'hui les jeunes enseignants à leur formation universitaire : qualifications, mode de recrutement, enseignement dispensé, légitimité sociale et institutionnelle, modèles pédagogiques » (*id.*, p. 133). Il nous faudra regarder si cette assertion peut également s'appliquer aux professeurs de collège.

Cette place accordée à la singularité des identités professionnelles peut être une chance pour les enseignants, comme une source de déséquilibre : « Délestée des liens d'appartenance et de socialisation professionnelle qui incorporent et encadrent, l'identité des enseignants dispose de marges d'autonomie nouvelles dont certains parviennent à se saisir, mais elle en devient plus individuelle et plus incertaine » (Périer, 2013, p. 21). L'un des objectifs de cette étude est de comprendre si l'identité professionnelle des PE et des PC se recompose vers d'autres modèles que ceux historiquement construits, et comment cela peut impacter la liaison école-collège.

3.3.5 Représentations de l'identité d'un groupe professionnel par un autre

> « [C]hacun élabore une image de soi en relation – accord, tension, contradiction – avec celle que, selon lui, les autres lui attribuent » (Perez-Roux, 2012, p. 133)

Un article publié en 2000 s'intéresse aux représentations réciproques des enseignants des deux degrés (surtout celles des PE sur les PC) et cherche à savoir si elles forment un frein à une coopération efficace (Christ, 2000). Grâce à une enquête dans deux réseaux école-collège, l'auteur avance que PE et PC ont la même conception de l'organisation pédagogique des classes. Il précise :

> « Cette situation d'identité apparaît comme paradoxale dans la mesure où instituteurs et professeurs prennent appui, dans des discours informels, sur la différence supposée dans le domaine pédagogique pour s'opposer. Pour les instituteurs, convaincus d'avoir bénéficié d'une formation pédagogique qui fait défaut aux professeurs, la différence se situe dans la prise en compte de la diversité des élèves et dans l'application de méthodes pédagogiques éprouvées. Pour les professeurs, spécialistes d'un savoir, les connaissances de l'instituteur sont adaptées à son enseignement mais se révéleraient insuffisantes hors de ce cadre. La transmission du savoir n'est pas la priorité des instituteurs qui la « sacrifient » au bénéfice des relations avec les élèves. » (*id.*, p. 91)

Le discours informel des enseignants véhicule des représentations fortes de la culture pédagogique des PE et des PC, représentations qui correspondent à celles issues de l'histoire du système éducatif. Pourtant, dans le concret des cas proposés aux enseignants, il n'y a pas de différence entre les réponses des PE et des PC. « La diversité au sein de chaque groupe semble plus forte que la différence entre chaque groupe pris séparément » (*ibid.*, p. 92). Dans le rapport aux familles également on peut voir le poids des représentations historiques des PE sur les PC. « Par rapport aux familles, les instituteurs placent les professeurs dans un rôle traditionnel au sens où ils reprennent à leur compte l'image du professeur dispensateur d'un savoir ne se préoccupant pas de problèmes sortant du cadre de l'enseignement au sens strict » (*op. cit.*, p. 93) alors même que les PC ne se situent pas dans ce modèle-là puisque

> « Les articulations entre individu et société, comportement privé et comportement public sont en pleine mutation. Traditionnellement, l'école secondaire affichait, comme un principe fondamental de son action, la nécessaire ignorance de la vie privée des élèves pour les conduire, par l'instruction, à assumer leur introduction à la vie sociale. Cette coupure a toujours été un peu moins nette dans les petites classes des écoles. Mais aujourd'hui, n'importe quel professeur principal ou n'importe quel conseiller principal d'éducation est obligé de franchir le mur des vies privées pour comprendre et intervenir. » (Paget, 2014, p. 17)

L'article de Christ amène d'autres éléments intéressants pour notre étude. Ainsi, l'auteur constate une hiérarchie entre les deux professions. Lorsque des PC invitent des PE à une réunion, ceux-ci y vont ; lorsque c'est l'inverse, les PC ne se déplacent pas. « Cette "conduite d'évitement" vise le maintien des hiérarchies établies ; le professeur évite une dégradation de sa condition en ne venant pas et l'instituteur n'est pas reconnu par le professeur » (Christ, 2000, p. 93). Il nous faudra également regarder si nous trouvons un tel positionnement hiérarchique dans notre étude.

3.3.6 L'influence des conditions d'enseignement

> « On peut se demander si on n'assiste pas aussi à une différenciation assez nette des conditions d'exercice du métier selon le type d'établissement où l'on enseigne » (Maroy, 2006, p. 138)

En axant notre travail sur les différences et similitudes entre professeurs des écoles et des collèges, il ne nous faut pas oublier que d'autres critères que le degré dans lequel on exerce peuvent impacter l'identité professionnelle des enseignants. Nous avons vu que les variables contextuelles d'ordre professionnel sont l'une des composantes de l'identité professionnelle des enseignants. Parmi celles-ci, le fait d'enseigner en milieu rural ou urbain, avec une population favorisée ou au contraire défavorisée peut impacter l'identité professionnelle. Nous présentons ci-dessous quelques résultats de la recherche scientifique sur ce que l'on nomme les écoles de la périphérie (Van Zanten, 2012 [2001]). Il s'agit des établissements accueillant des populations défavorisées mais dans lesquels on peut également ranger les écoles et collèges en milieu rural (Jean, 2008). Dans ces deux types d'établissements, le ministère de l'Education nationale reconnaît des problématiques spécifiques et les a dotées de mesures particulières d'accompagnement de leurs missions éducatives par le biais des zones d'éducation prioritaires et des zones rurales isolées.

3.3.6.1 Les enseignants en milieu défavorisé

L'identité professionnelle des enseignants exerçant dans des établissements accueillant des populations défavorisées semble particulière du point de vue de l'impact du vécu de l'enseignant comme élève, des valeurs dont il est porteur et de ses pratiques en classe.

A propos des enseignants débutants en Zep, Agnès Van Zanten explique que leur formation initiale ne leur permet pas d'appréhender la difficulté à laquelle ils sont confrontés ce qui les incite « à faire comme ils ont vu faire au cours de leur longue expérience d'élève » (2012, p. 214). Les variables biographiques de l'identité professionnelle auraient donc un poids particulièrement important pour ces enseignants. Or, cela s'avère non seulement « inefficace dès lors que les enseignants sont confrontés à des groupes d'élèves dont les valeurs, les expériences familiales et scolaires et les comportements sont très éloignés des leurs » (*id.*, p. 214), mais cela renforce également des orientations individualistes et conservatrices au sein de la profession (*ibid.*, p. 214). Ici, les professeurs débutants s'inscrivent dans l'histoire de leur profession en réactivant les mêmes modèles que ceux des enseignants de la génération précédente, enseignants qu'ils ont eus lorsqu'ils étaient élèves.

Autre particularité des enseignants en Zep, une « éthique [qui] repose d'abord sur la construction d'un regard valorisant sur les élèves de bas niveau scolaire et social » (*op. cit.*, p. 231). On retrouve ici l'idée d'une centration sur le bien être des élèves en éducation prioritaire au détriment de considérations didactiques : « Certains enseignants de ZEP, face à l'objectif inatteignable de faire réussir scolairement leurs élèves, ont "choisi" d'affirmer que l'enjeu était ailleurs, que cet objectif de réussite scolaire était moins important que le bien-être de l'élève et la construction de sa personne » (Armand, 2011, p. 39). Pour Agnès Van Zanten, les enseignants ont une image plutôt négative du niveau scolaire de leurs élèves : « [s]i les adolescents peuvent faire l'objet d'une valorisation sociale en tant que personnes, les élèves, eux, sont soumis à une forte dépréciation culturelle en tant que sujets apprenants. » (Van Zanten, 2012, p. 233). Les enseignants de Zep, mettant en avant cette dimension relationnelle du métier, vont privilégier le rôle d'éducation au contraire des enseignants exerçant dans des contextes favorisés qui mettent en avant le rôle de transmetteur de connaissances (*id.*, p. 235). Pour l'auteur, « [ê]tre capable d'intégrer cette dimension apparaît même comme la composante essentielle du métier d'enseignant dans ce type d'établissement » (*ibid.*). Cela ferait donc partie de l'identité professionnelle des enseignants de Zep, identité différente de celle des enseignants travaillant dans des milieux favorisés.

Cette mise en avant du bien être des élèves a des conséquences pratiques sur la façon dont l'enseignant conçoit ses séances. Les capacités des élèves étant sous-estimées, « on observe une forme d'"effet Pygmalion à l'envers" » (Armand et Gille, 2006, p. 75). Ici, « [l]a représentation que les maîtres se font des possibilités des élèves les conduit trop souvent à

abaisser leur niveau d'exigence, qu'il s'agisse des savoirs visés, de la qualité formelle du travail écrit, des attentes en matière de mémorisation, etc. » (*id.*). Une heure de cours va s'organiser ainsi :

> « [E]n début d'heure, l'enseignant distribue à ses élèves une liste écrite de consignes pour un travail individuel ; on se prive ainsi d'un temps essentiel de l'apprentissage, l'échange collectif sur ce que l'on va apprendre, faire, revoir, avec toutes les interactions verbales qui permettent que soient exprimés les connaissances, les erreurs, les questionnements. Mais effectivement, une telle activité ne fait pas de bruit. Le professeur circule et propose son aide à tout élève en difficulté ; pourquoi un élève ferait-il un effort s'il n'a qu'à demander de l'aide ? On voit des enseignants apporter une aide que l'élève n'a pas encore demandée, alors que l'on sait que la confrontation à la difficulté fait partie intégrante de l'apprentissage. L'heure se poursuit, chacun pris dans son activité individuelle, sans que le groupe se trouve dans son rôle attendu de négociation de la tâche, du résultat, du sens. Si l'on observe le détail des consignes données ainsi aux élèves, elles sont le plus souvent extrêmement parcellisées : leur attention est guidée vers des activités de repérages ponctuels, de copie, vers des micro-exercices, des tâches d'application. Rares sont les activités d'interprétation, de rédaction, de résolution de problèmes. Les élèves peuvent, certes, réussir ainsi à réaliser ce qu'on leur demande, sans pour autant qu'un savoir se soit construit, car tous les savoirs, toutes les compétences sont complexes. » (*ibid.*, p. 39-40)

L'enseignant typique de Zep donnerait ainsi à ses élèves, à chaque séance, un travail individuel à réaliser dans lequel les tâches sont simplifiées et une aide proposée avant qu'elle ne soit demandée. Les dérives de telles pratiques pour l'auteur sont de mettre de côté les échanges collectifs, porteurs d'apprentissages, de ne pas permettre à l'élève d'être confronté à la difficulté, et de proposer des tâches qui ne permettent pas de construire des connaissances. A cela s'ajoute au collège comme à l'école primaire une pédagogie « invisible, c'est-à-dire cette manière de faire classe sans préciser quels sont les objectifs poursuivis dans la leçon, quels sont les savoirs et savoir-faire que l'élève doit maîtriser à la fin de la séance » (*op. cit.*, p. 77).

Une étude portant sur l'enseignement des mathématiques à l'école élémentaire arrive aux mêmes conclusions (Peltier-Barbier, 2005). Ici les auteurs soulignent également que les enseignants de Zep, plus qu'ailleurs, vont décomposer les tâches et isoler les différents moments d'apprentissage en omettant souvent des phases de synthèse. Comme précédemment, ces pratiques permettent de maintenir le calme dans la classe et de faire travailler les élèves sur des tâches techniques mais apparaissent comme néfastes pour les apprentissages.

Ces dérives de l'éducation prioritaire sont pour Anne Armand (2011) notamment le résultat du « poids des idéologies pédagogiques, concernant par exemple l'ouverture de la classe ou le partenariat » (p. 40), amenant à « des résultats pour le moins incertains » (*id.*, p. 40). Dans le même article, l'auteur souligne « le recours – constant depuis deux ans – à l'individualisation comme réponse à toutes les difficultés des élèves » (*ibid.*, p. 40), recours

qu'elle perçoit comme « dangereux » (*op. cit.*, p. 40), ne laissant pas de place aux échanges collectifs pour construire les savoirs. Enfin, l'auteure souligne les impacts négatifs de la culture de l'évaluation française qui amène à ce que « on ne court pas le risque de dire à un enseignant dans un établissement défavorisé que son cours n'est pas bon, parce que notre tradition associe évaluation de l'enseignement et évaluation de la personne qui enseigne » (*op. cit.*, p. 41).

3.3.6.2 La ruralité

Dans la mémoire collective, l'enseignant en milieu rural renvoie à des figures emblématiques comme Célestin Freinet et à l'image de l'instituteur de village, impliqué, personnage central de la vie du village.

Les caractéristiques de l'école rurale actuelle ont été relevées par Alpe et Fauguet (2008). L'environnement socio-culturel engendre un accès à l'offre culturelle plus difficile qu'en zone urbaine mais également des écoles « plus intégrées dans la vie locale, [qui] rencontrent une plus forte intégration du monde adulte et associatif, lequel est certes moins étendu » (Reiss, 2010, p. 65). Ces écoles sont également synonymes de petite taille en nombre de classes et en nombre d'élèves par classe. Même si on assiste en élémentaire à la diminution progressive du nombre de classe unique par le fait du regroupement de villages, les classes à plusieurs niveaux sont souvent caractéristiques des milieux ruraux.

En corollaire de cette petite taille des structures et d'un réseau moins dense qu'en ville, on y constate également l'isolement des enseignants avec des difficultés pour recruter des intervenants extérieurs. Les profils des enseignants sont aussi atypiques. On y trouve à la fois des enseignants débutants mobiles qui viennent de la ville et souhaitent y retourner et des enseignants plus âgés, enracinés, qui correspondent au modèle du maître inséré dans le tissu local.

Les pratiques des enseignants présentent également des particularités. L'isolement les amène à davantage utiliser les technologies modernes de la communication et à accentuer, pour les PE, leur polyvalence. Au niveau pédagogique, les classes à plusieurs niveaux obligent les PE à mettre les élèves en situation d'activité autonome (Alpe et Fauguet, 2008).

Nombreux sont les chercheurs qui soulignent les effets positifs de la pédagogie dans les zones rurales avec des « élèves ruraux [qui] ont des résultats équivalents à ceux de leurs homologues urbains, malgré une origine sociale en moyenne un peu plus modeste » (Alpe, 2006, p. 85). Mais si l'on a longtemps cru que ces bons résultats étaient liés à la ruralité, il

semble aujourd'hui plus probable que ce soit à mettre au crédit des classes à plusieurs niveaux, particulièrement celles regroupant trois niveaux. Dans ces classes, l'enseignement se base sur la différenciation pédagogique, la pédagogie active, les projets coopératifs sur le long terme, l'apprentissage des pratiques de travail autonome et la mise en autonomie des élèves sur des temps spécifiques (Barthes, Alpe et Champollion, 2016).

Notre étude pourra s'intéresser à cette variable rural/urbain et ainsi voir si l'on observe la même spécificité des enseignants de milieu rural, que ce soit en école ou au collège.

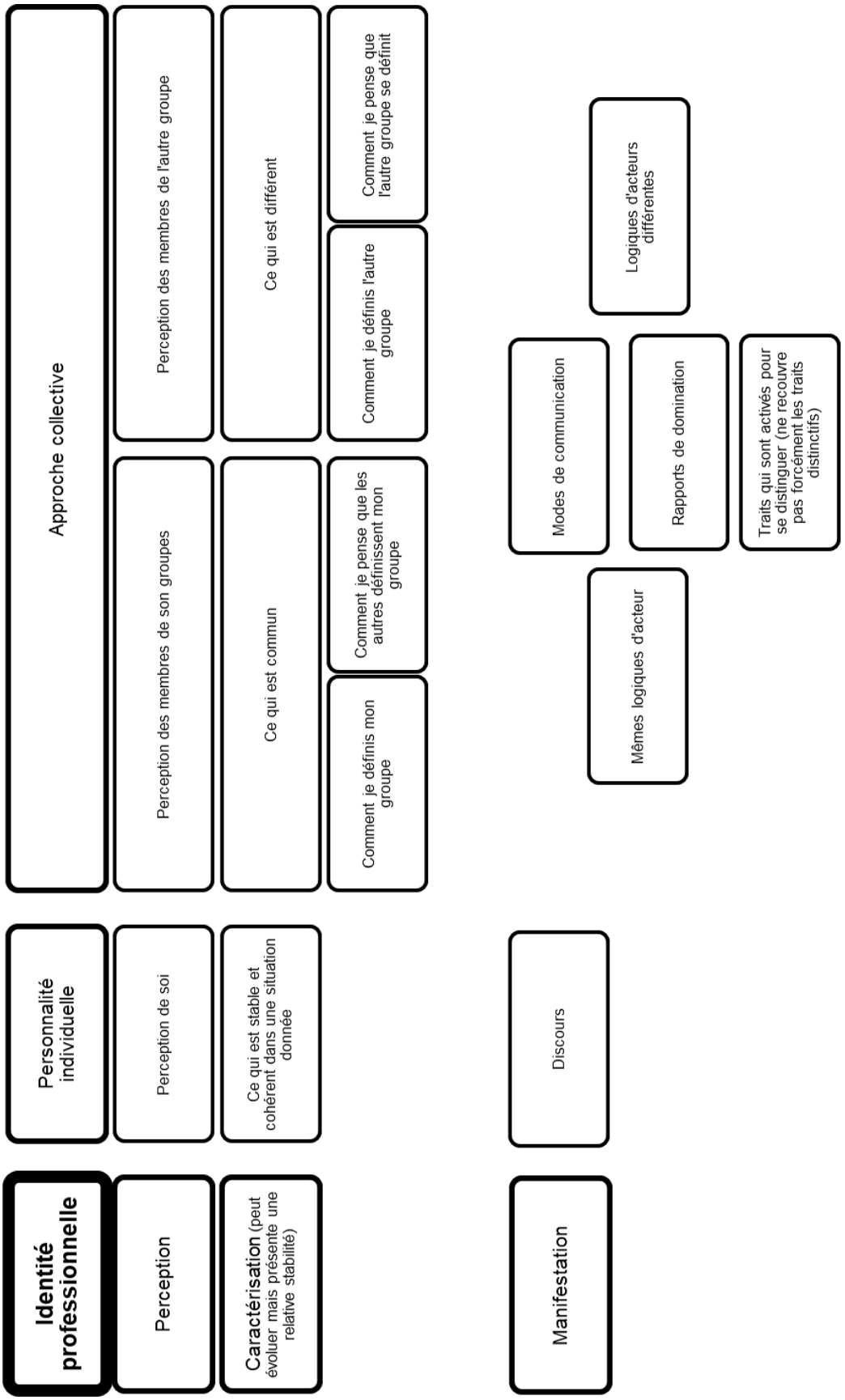
3.4 Vers une définition opératoire de l'identité professionnelle

Pour construire notre définition opérationnelle de l'identité professionnelle, nous organisons les éléments relevés ci-avant à partir de la définition de Claude Dubar, pour qui l'identité est le fruit de la différenciation et de la généralisation, deux phénomènes, individuels et collectifs, indissociables dans la construction professionnelle de l'enseignant. L'identité est en effet, pour cet auteur :

> « le résultat d'une double opération langagière : différenciation et généralisation. La première est celle qui vise à définir la différence, ce qui fait la singularité de quelque chose ou de quelqu'un par rapport à quelqu'un ou quelque chose d'autre : l'identité, c'est la différence. La seconde est celle qui cherche à définir le point commun à une classe d'éléments tous différents d'un même autre : l'identité c'est l'appartenance commune. » (Dubar, 2010 [2000], p. 3)

Notre définition est schématisée dans la figure suivante :

Figure 6 : Définition opérationnelle de l'identité professionnelle



Nous voyons que l'identité professionnelle des enseignants comporte une double dimension : individuelle et collective. La première permet d'accéder à la perception de soi (je), la seconde à la perception de son groupe (nous) et des autres (ils). Elle est caractérisée par ce qui apparaît comme stable et cohérent dans une situation donnée pour un individu : ce qui est commun aux membres d'un même groupe, et ce qui est différent d'avec les membres des autres groupes. L'identité professionnelle se manifeste au travers du discours de l'individu (sa trajectoire biographique), son discours sur son groupe et les autres groupes, les logiques d'acteurs mises en œuvre, les interactions entre membres du groupe avec d'autres groupes (modes de communication, rapports de domination, traits activés pour se distinguer).

Dans le cadre de notre étude, ce qui nous intéresse particulièrement réside dans le positionnement des PE et des PC les uns par rapport aux autres. C'est pourquoi nous privilégions les interactions entre ces deux groupes professionnels pour comprendre ce qui les unit, ce qui les distingue, et en quoi ces constructions identitaires peuvent influencer la relation école-collège. Nous appréhendons donc, l'identité professionnelle, dans sa dimension individuelle et collective, comme le résultat d'une relation d'interdépendance entre variables personnelles ou biographiques (caractéristiques individuelles, données socioprofessionnelles, trajectoire de vie), variables contextuelles (professionnelles et socio-historiques) et variables pédagogiques (la culture pédagogique).

Nous ne prétendons pas à l'exhaustivité dans cette étude, mais à la mise en avant d'un certain nombre de ces variables qui, au regard de la recherche, paraissent particulièrement déterminantes. Ces variables ne sont pas exclusives les unes des autres, elles sont au contraire liées. Nous cherchons à déterminer les liens qu'il peut y avoir entre ces différentes composantes de l'identité professionnelle. Nous accorderons dans cette étude une place particulière à la culture pédagogique des enseignants afin de mieux comprendre la place qu'elle occupe dans la construction de l'identité professionnelle des professeurs. Cette place particulière nous amène à présent à nous intéresser à la définition de cette culture pédagogique et dans un premier lieu à celle de la culture.

4 DE LA NOTION DE CULTURE A CELLE DE CULTURE PEDAGOGIQUE

L'intérêt que nous portons à la notion de culture est lié à notre approche anthropo-didactique développée au sein du laboratoire *Cultures et Diffusion des Savoirs* (CeDS) sur la base des travaux de Bernard Sarrazy (2002). Nous retenons de cette approche la volonté de ne pas détacher l'analyse des situations d'enseignement des conditions anthropologiques d'arrière-plan dans lesquelles elles se développent, et notamment de ce que nous nommons la « culture pédagogique » des professeurs. De plus, nous avons défini l'identité professionnelle des enseignants comme étant le fruit de l'interaction de variables biographiques, contextuelles (professionnelles et socio-historiques) et pédagogiques (la culture pédagogique). On le sait, la culture est un concept polysémique qui ne se laisse pas facilement définir, c'est « le plus protéiforme des concepts sociologiques » (Passeron, 2003, p. 369). En 1952, A. L. Kroeber et C. Kluckhohn dénombraient déjà plus de 150 définitions de la culture (Detrez, 2014).

Dans un premier temps, nous clarifierons ce que nous entendons par culture en vue de mieux saisir notre objet d'étude. Dans un deuxième temps, nous poserons le jalon pour comprendre ce que nous entendons par « culture pédagogique ».

4.1 De la notion de culture…

4.1.1 Retour sur l'origine

Considérant que le sens d'un mot est dans son usage (Wittgenstein, 2006 [1976]), nous nous pencherons sur l'évolution de cet usage dans le temps[47] puis sur sa définition en anthropologie, afin d'en clarifier le sens.

A l'origine, culture et culte ont le même sens, un seul mot désigne les deux concepts. Le premier sens de *colture* apparaît en 1150 pour désigner un « champ labouré, terre cultivée et ensemencée ». Son sens moderne ne sera en usage qu'à partir du 16e. La culture désigne

[47] Notamment à partir de : Rey, A. (2012), *Dictionnaire historique de la langue française : tome 2*, Paris :Le Robert.

alors l'action de cultiver la terre et la terre cultivée elle-même, ainsi que les méthodes agricoles (culture irriguée, culture sèche…) qui en découlent. Par extension, culture désignera l'action de faire pousser un végétal et, plus tard (1845), l'élevage de certains animaux puis de certains micro-organismes (1878) (cultures bactériennes, bouillons de culture). Si ces premiers éléments sont encore éloignés de la conception que l'anthropologie donnera à la culture, nous pouvons retenir le dualisme du mot qui désigne à la fois une action et le milieu sur lequel cette action se porte.

C'est au 16ème siècle que le mot culture prendra le sens moral du latin de « développement des facultés intellectuelles par des exercices appropriés » (1549) puis, à la fin du 18ème, la traduction de l'allemand *Kultur*, chez Kant, introduit le sens de « caractères collectifs d'un groupe humain envisagé dans ses spécificités intellectuelles » qui rentre en concurrence avec civilisation, terme qui implique une hiérarchisation.

Les deux termes de culture et civilisation ont été, un temps, confondus et cela notamment à cause des usages différents qui en étaient faits en France et en Allemagne. La culture est présente partout, la civilisation ne l'est que dans les sociétés les plus développées, à savoir en Europe pour les penseurs occidentaux du début du 20ème siècle. C'est ainsi qu'en 1914, Thomas Mann écrit dans la *Neue Rundschau*,

> « La culture est fermeture, style, forme, attitude, goût, elle est une certaine organisation du monde, et peu importe que tout cela puisse être aventureux, bouffon, sauvage, sanglant et terrifiant. La culture peut inclure des oracles, la magie, la pédérastie, des sacrifices humains, des cultes orgiastiques, l'inquisition, des autodafés, des danses rituelles, de la sorcellerie, et toute espèce de cruauté. La civilisation, de son côté, est raison, lumières, douceur, décence, scepticisme, détente, Esprit (Geist). » (Mann, 1914, *in* Kaufmann, 2015, § 1).

Une autre distinction entre civilisation et culture nous éclaire sur le sens de cette dernière. La culture peut désigner « l'ensemble des moyens collectifs dont dispose l'homme ou une société pour contrôler et manipuler l'environnement physique, le monde naturel » (Rocher, 1992 [1969], p. 107). Elle correspond ici surtout à la science, la technologie et leurs applications. La civilisation est alors un « ensemble des moyens collectifs auxquels l'homme peut recourir pour exercer un contrôle sur lui-même, pour se grandir intellectuellement, moralement, spirituellement » (*id*, p. 107), désignant les arts, la philosophie, la religion, le droit. Le même auteur propose également la distinction inverse. La civilisation serait alors dans les « moyens qui servent des fins utilitaires et matérielles de la vie humaine collective » (*ibid.*, p. 107) tandis que la culture serait dans les « aspects plus désintéressés et plus spirituels de la vie collective, fruit de la réflexion et de la pensée "pures", de la sensibilité et de l'idéalisme » (*op. cit.*, p. 107).

Nous retiendrons de ces définitions l'aspect collectif de la culture (la culture n'existe que partagée), son rôle dans le contrôle du milieu dans lequel on vit, sa fonction d'organisation du monde, ainsi que la part de la réflexion intellectuelle dans sa conception et sa mise en œuvre.

Le terme civilisation est peu employé aujourd'hui en sociologie et en anthropologie au profit de celui de culture même si la définition la plus citée aujourd'hui de la culture, y compris par l'UNESCO, mêle les deux termes. Pour Tylor, la culture ou la civilisation est "*that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, custom, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society*"[48] (Tylor, 1871, p.1). Nous retiendrons l'aspect descriptif et non normatif de cette définition, son caractère « ouvert », et la conception de l'homme comme « être social ». Si l'on regarde à présent la définition de Franz Boas en 1911, la culture

> « *may be defined as the totality of the mental and physical reactions and activities that characterize the behavior of individuals composing a social group collectively and individually in relations to their natural environment, to other groups, to members of the group itself and of each individual to himself. It also includes the products of these activities and their role in the life of the groups. The mere enumerations of these various aspects of life, however, do not constitute culture. It is more, for its elements are not independent, they have a structure.* »[49] (Boas, [1911] 1938, p. 149).

De cette définition, nous pouvons retenir que la culture est observable dans les réactions à la fois mentales et physiques, la réflexion et les actions d'un individu appartenant à un groupe, et dans les interactions qu'il développe avec son environnement naturel, avec les autres groupes et les membres de son propre groupe. Pour autant, la culture n'est pas la somme de tous ces éléments observables, mais davantage à rechercher dans la structure sous-jacente à ces éléments.

Avec Margaret Mead, nous abordons un autre point nécessaire à la compréhension de la culture : la façon dont elle se construit. Ici, la Culture « *means the whole complex of traditional behavior which has been developed by the human race and is successively learned*

[48] « Un ensemble complexe incluant les savoirs, les croyances, l'art, les mœurs, le droit, les coutumes, ainsi que toute disposition ou usage acquis par l'homme en société » (trad. personnelle, VF)

[49] La culture « peut se définir comme l'ensemble des réactions et activités mentales et physiques qui caractérisent le comportement des individus qui composent un groupe social collectivement ou individuellement en relation avec leur environnement naturel, d'autres groupes, les membres de leur propre groupe et de chaque individu face à lui-même. Cela inclut également les productions de ces activités et le rôle qu'elles jouent dans la vie des groupes. Toutefois, la simple énumération de ces différents aspects de la vie n'est pas de nature à constituer une culture. Ces éléments n'étant pas indépendants, ils sont davantage constitutifs d'une structure. » (trad. personnelle, VF)

by each generation. »[50] (Mead, 1937, p.17). La culture s'apprend, de génération en génération. Ce que reprendra John Dewey :

> « *Social efficiency as an educational purpose should mean cultivation of power to join freely and fully in shared and common activities. This is impossible without culture, while it brings a reward in culture, because one cannot share in intercourse with others without learning--without getting a broader point of view and perceiving things of which one would otherwise be ignorant. And there is perhaps no better definition of culture than that it is the capacity for constantly expanding the range and accuracy of one's perception of meanings.»*[51] (Dewey, 1916, p. 123).

De ces différentes visions de la culture, nous retenons que la culture :

- peut être décrite, observée et apparaît dans les interactions de l'individu avec son environnement, avec d'autres groupes ainsi qu'avec des membres de son propre groupe ;

- désigne des actions, des réflexions et le milieu sur lequel elle porte (la culture est ce que l'individu pense et fait mais également le milieu dans lequel il évolue) ainsi que les productions liées à l'activité d'un individu et l'usage qu'il fait de ses productions ;

- est nécessairement collective, partagée ;

- a pour fonction de pouvoir agir sur son milieu et permet de contrôler ce milieu ;

- est conçue et mise en œuvre par la pensée, s'acquiert par apprentissage et est nécessaire à tout projet d'éducation ;

- est une structure sous-jacente à tous les éléments observables.

4.1.2 De quelques limites de la notion de culture

> « Une culture est ce à quoi on reconnaît que l'autre est bien autre. C'est une représentation, plus ou moins élaborée, que "nous" nous donnons de l'altérité des autres. » (Bazin, 2008, p. 46)

Cette définition de la culture peut paraître essentialiste et enfermer l'autre dans sa différence. Pour échapper à ces écueils, nous nous baserons sur des écrits plus récents d'anthropologues afin d'affiner le sens de la culture et ne pas la réduire à une « personnalité de base » (Linton, 1999, [1945]). Il s'agit de ne pas céder à la facilité d'un « emprisonnement de la diversité des situations dans des totalités culturelles aussi hermétiques que typiques [qui]

[50] La culture « représente cet ensemble infiniment complexe de comportements qui ont été développés par l'homme et que chaque génération va acquérir à son tour ». (trad. personnelle, VF)

[51] « La finalité sociale d'un projet éducatif devrait s'entendre comme la capacité de se regrouper librement et complètement au sein d'activités partagées et vécues en commun. Ce qui est impossible en l'absence d'une culture, bien que la culture en soit enrichie dans la mesure où un individu ne peut pas entrer en relation avec les autres sans apprendre quelque chose, sans acquérir une vision plus large et sans devenir capable de percevoir des choses dont il resterait, autrement, ignorant. En conséquence de quoi il n'y a peut-être pas de meilleure définition de la culture que cette capacité, pour quelqu'un, de percevoir tout ce qu'il vit de manière plus étendue et plus précise. » (trad. personnelle, VF)

nourrit l'impression que finalement, aux différences de comportements correspondraient des différences de mentalités » (Bensa, 2008, p. 11). Nous ne nous plaçons pas dans la continuité de ce que l'on peut nommer, avec Bazin, le paradigme ethnologique qui considère « que non seulement les us et coutumes varient, ce que chaque voyageur, même pressé, peut aisément constater en passant, mais qu'il y a plusieurs variétés d'hommes » (Bazin, 2008, p. 40). Cette variabilité culturelle doit être prise en compte mais ne pas amener à réduire les individus à une différence stricte. Et cela même si, aujourd'hui encore, cette différence fondatrice est mise en avant comme ici dans la *Déclaration universelle* de l'UNESCO sur la diversité culturelle de 2001 :

> « La culture doit être considérée comme l'ensemble des traits distinctifs spirituels et matériels, intellectuels et affectifs qui caractérisent une société ou un groupe social et qu'elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les façons de vivre ensemble, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances. »

La critique de la définition anthropologique de la culture est d'autant plus nécessaire à notre étude, que « la notion de culture ne saurait détenir la moindre légitimité à expliquer quoi que ce soit » (Bensa, 2008, p. 8). En effet, en décrivant une culture, les anthropologues ne participent-ils pas à la créer, tout comme la désignation de la personne handicapée fait exister le handicap (Mac Dermott, Varenne, 1995) ? Autrement dit, ne peut-on pas se demander avec Bazin si « [l]es ethnographes n'étudient pas des cultures, ils en écrivent » (Bazin, 2008, p. 45-46) ? En classant les individus en fonction de leur appartenance présumée à telle ou telle culture, ne participe-t-on pas à la création de ces cultures ?

> « Tout ceci montre que des unités supposées définissables par et en elles-mêmes – en l'occurrence des ethnies – ne fournissent pas la base d'une classification, mais en sont au contraire les produits. On ne classe pas parce qu'il y a des choses à classer ; c'est parce qu'on classe qu'on en découvre. Cette conclusion ne déprécie pas l'activité classificatoire, n'en fait pas un illusionnisme, elle en relativise simplement les résultats et met en garde contre leur réification. » (Pouillon, 1993, p. 122).

Nous nous garderons donc d'ériger en modèle fermé les cultures pédagogiques que nous mettrons au jour, en gardant toujours en tête que cartographier des cultures par leur description permet de mieux les percevoir mais les enferme également. En prenant en compte les limites soulevées par l'anthropologie critique, nous nous mettrons à l'abri de toute vision essentialiste de la culture tout en utilisant cet « outil » pour conceptualiser des différences et des ressemblances entre individus.

Ainsi, il ne s'agira pas d'expliquer un comportement par une appartenance à une culture comme le faisait Ruth Benedict (par exemple en 1935), qui voulait démontrer que chaque individu d'une culture déterminée se comportait en fonction d'un « patron » actualisé

par cette même culture. Cette vision simplificatrice amène à considérer que le comportement de tous les individus est déterminé, strictement, par sa culture et ne laisse pas de marge aux différences entre individus d'une même culture. Pour nous, notre identité ne se réduit pas à notre culture, même s'il y a un lien d'interdépendance entre ces deux éléments.

4.1.3 Eléments pour un essai de définition opératoire

> « Une culture est simplement ce qui est considéré comme ordinaire, *comment sont les choses,* ou ce qui va de soi ». (Bruner, 2006, p. 121)

Nous allons à présent voir ce que l'on entend par culture en prenant en compte les limites posées par l'anthropologie critique. Pour cela, nous partirons de la définition de Rocher qui entend par culture « un ensemble de manières de penser, de sentir et d'agir plus ou moins formalisées qui, étant apprises et partagées par une pluralité de personnes, servent, d'une manière à la fois objective et symbolique, à constituer ces personnes en une collectivité particulière et distinctes » (Rocher, 1992 [1969], p. 109).

Les « manières de penser, de sentir et d'agir » font référence à Durkheim. Elles permettent de prendre en compte à la fois l'action et la réflexion, le ressenti et l'agi. Elles mettent en avant les interactions entre l'individu et son environnement. Ces « manières » sont « plus ou moins formalisées ». Elles le sont beaucoup dans les codes de lois, les cérémonies, rituels, et moins dans l'art ou les règles de politesse. Cette faible formalisation permet qu'une grande part d'interprétation soit permise voire requise. La culture n'est donc pas figée et il peut y avoir des variations au sein d'une même culture, même si on la reconnaît principalement par ce qu'elle présente de commun entre des individus. Ces « manières » sont « partagées par une pluralité de personnes » et cela quel que soit le nombre d'individus. Une culture peut être propre à un groupe restreint ou à une large communauté. Au sein de ce groupe, ces « manières » apprises seront considérées comme normales ou « a-normales ».

La notion d'« ensemble » utilisé par Rocher amène à s'intéresser à la structure de la culture, à sa vision comme système. Pour Durkheim la culture est un ensemble structuré de normes qui contraint les individus d'une même société à se comporter d'une certaine façon. On peut se demander, avec Bensa, si ces normes sont véritablement un « ensemble » (Bensa, 2008), un ensemble fermé qui se suffise à lui-même ; si les cultures sont, comme l'anthropologie l'a souvent expliqué, des « systèmes globaux d'interprétation du monde et de structuration des comportements » (Cuche, 2010, p. 126). Nous avons déjà expliqué que nous n'établissons pas un lien de causalité stricte entre culture et comportement. Ce n'est pas :

« Dis-moi qu'elle est ta culture, je te dirai comment tu agis » ; mais plutôt, « dis-moi comment tu agis, pense et ressens, je te dirai ce qui te distingue et te rapproche des autres ».

Nous retiendrons néanmoins cette idée de système, d'« ensemble lié » pour Rocher car les « différents éléments qui composent une culture donnée ne sont pas simplement juxtaposés l'un à l'autre. Des liens les unissent, des rapports de cohérence les rattachent les uns aux autres » (Rocher, 1992 [1969], p. 113) et tout changement dans un secteur en entraîne dans d'autres. Cette cohérence est vécue de façon subjective, et pas forcément logique, par les membres d'une communauté. Pour comprendre la cohérence d'une culture, il faut donc passer par la perception qu'en ont des membres de la communauté, en se gardant de tout relativisme culturel qui postule « que tout ensemble culturel tend vers la cohérence et une certaine autonomie symbolique qui lui confère son caractère original singulier ; et qu'on ne peut analyser un trait culturel indépendamment du système culturel auquel il appartient, qui seul peut en livrer le sens » (Cuche, 2010, p. 145). On peut appartenir à différentes cultures, se sentir américain parfois et français à d'autres moment, appartenir à la communauté des motards en Harley Davidson à un moment donné et à celle des amateurs de hip hop à un autre.

Bref, la culture n'est pas une et si on peut encore parler d'une culture particulière, comme d'une culture des professeurs appartenant au mouvement Freinet par exemple, on ne peut la considérer que dans ce qu'elle a de partiel (elle ne concerne pas tous les domaines de la vie), et d'évolutif (elle ne s'exprime pas toujours de la même façon). Dans la culture, il faut donc rechercher les « dissonances » (Lahire, 2004), les permanences, et ce qui s'invente :

> « Il y a d'une part les lenteurs, les latences, les retards qui s'empilent dans l'épaisseur des mentalités, des évidences et des ritualisations sociales, vie opaque, têtue, enfouie dans les gestes du quotidien, à la fois les plus actuels et millénaires. D'autres part, les irruptions, les déviances, toutes ces marges d'une inventivité d'où des générations futures extrairont successivement leur « culture cultivée ». La culture est une nuit incertaine où dorment les révolutions d'hier, invisibles, repliées dans les pratiques – mais des lucioles, et quelques fois de grands oiseaux nocturnes, la traversent, surgissements et créations qui tracent la chance d'un autre jour. » ((De Certeau, 1993, p. 211).

Déviances et inventivité font partie de la culture : « Chaque culture prolifère sur ces marges. (*ibid.*, p. 213). Et dans ces marges, il nous faudra également aller voir ; comprendre le « jeu » dans le système. Si la culture peut être ramenée à une structure, c'est donc une structure mouvante, ouverte sur le monde, complexe, dont on ne peut rendre parfaitement compte puisque toute tentative de description sera une simplification. Pour autant, la décrire, même partiellement, est déjà un moyen d'approcher de sa compréhension dans sa complexité.

La culture est pour nous un outil conceptuel nécessaire à la connaissance des individus. En pensant la culture comme système, on s'autorise à mieux comprendre les individus.

> « La difficulté vient de ce que chaque action humaine s'exécute sur la base d'une multitude de considérants et de réquisits qui n'ont pas normalement à être dits, sans pour autant qu'on puisse les réputer ni indicibles ni inconscients, et qui ne forment pas système pour autant qu'aucune pensée ne les pense » (Bazin, 2008, p. 49).

Il s'agit donc de penser l'impensé et pour cela, le concept d'habitus tel que défini par Bourdieu nous sera utile. Pour l'auteur, les habitus fonctionnent

> « en tant que principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement adaptées à leur but sans supposer la visée consciente de fins et la maîtrise expresse des opérations nécessaires pour les atteindre, objectivement 'réglées' et 'régulières' sans être en rien le produit de l'obéissance à des règles, et, étant tout cela, collectivement orchestrées sans être le produit de l'action organisatrice d'un chef d'orchestre » (Bourdieu, 1980, p. 88-89).

Ces habitus permettent donc d'accéder à une partie non consciente de la culture, celle qui permet d'évoluer naturellement dans un milieu, sans avoir à réfléchir à tous ses faits et gestes (par exemple, Bruner 2001 ou 2006). Il n'y a là aucun déterminisme. Pour Bourdieu « l'habitus n'est pas le destin que l'on y a vu parfois » (Bourdieu, 1992, p. 108). Chacun a une marge de « jeu ». S'il y a régularité des conduites, il n'y a pas de mécanisme aliénant dans l'habitus. Sainsaulieu utilise le terme de représentation avec un sens voisin de celui d'habitus de Bourdieu. Pour cet auteur, les représentations sont des « schémas d'action qui tendent à s'introduire dans la pratique sous la forme de modèles de conduites et de normes de comportement par rapport à des situations précises » (Sainsaulieu, 2014, p. 456). Il s'agit par exemple des normes de politesse ou de solidarité ouvrière ; ce sont « des exemples, des façons de s'y prendre, des solutions toutes faites [plutôt] que des ordres de valeurs » (*id*, p. 456). Ce sont des modèles du quotidien. Nous regarderons donc ces « modèles » au travers de la régularité des conduites, régularité qui permet de comprendre et d'interpréter les conduites des enseignants ; « régularité » qui peut être variable en fonction de l'ancienneté du professeur, de son niveau de classe, du milieu dans lequel il exerce, de son expérience d'élève, etc.

Ces modèles du quotidien, ces habitus, et plus largement la culture, sont ce par quoi et pour quoi l'individu agit sur le milieu dans lequel il vit. Elle est le « prisme à travers lequel l'homme perçoit la réalité, qu'il utilise pour s'adapter à cette réalité et pour la contrôler » (Rocher, 1992 [1969], p. 121). Ces actions sur le milieu, ces comportements ne sont pas strictement définis par une entité culturelle cohérente (une communauté, un voisinage, un groupe ethnique, une école ou une classe), mais s'apparentent plutôt à des projets intellectuels et idéologiques, destinés à trouver des réponses à des questions du quotidien (Jacquin, 2006).

Ce n'est donc pas parce que j'appartiens au groupe des enseignants que je vais me comporter de telle façon, mais plutôt parce que mes idéologies[52] me font trouver telle solution à mes problèmes du quotidien.

4.1.4 Accéder aux croyances, aux récits et observer les pratiques

Pour Sainsaulieu (2014, note p. 456), « [u]ne conduite n'a finalement de sens social que par rapport à un certain code d'explication du monde ». Ce « code d'explication du monde » est lié aux valeurs, aux croyances partagées des individus dont Pouillon dit qu'elles « sont le ciment des sociétés » (1993, p. 10). Accéder à ces « croyances partagées » implique pour Bazin,

> « deux opérations distinctes : l'une est de recenser des propositions sur le monde, les croyances, susceptibles d'être vraies ou fausses, ou dont je peux me demander à quel "régime de vérité" elles obéissent ; l'autre est de rendre compte du phénomène "croyance", d'inventorier les signes, de construire le syndrome, le tableau clinique, d'un état, d'une disposition, d'une passion : à quoi voit-on ou comprend-on qu'ils sont croyants (ou amoureux, en colère, angoissés…) ; ou bien de la raconter, si l'on considère qu'une croyance est « ce qui se passe entre des individus qui croient » (G. Lenclud, 1990, p. 15), comme aussi bien entre eux et ceux qui ne croient pas. » (Bazin, 2008, p. 381-382).

Ainsi, pour accéder aux valeurs, il faut recenser ce en quoi les individus croient, et également étudier les signes concrets qui témoignent de telles croyances, entre individus d'une même culture ou de cultures différentes. Il faut également prendre en compte la manière dont les croyances s'élaborent, ce qu'elles signifient, leur fonction, en se gardant de s'interroger sur leur crédibilité puisque

> « s'agissant par exemple d'un mythe, non seulement l'opposition du vrai et du faux, mais aussi celle du crédible et de l'incroyable ne servent en rien son analyse. Son intérêt, c'est sa construction, sa fonction, la manière dont il dit ce qu'il veut dire, aussi biscornu que cela puisse sembler : en somme, sa rationalité qu'il faut déceler, non pas en aval, du côté de la réalité, mais en amont, du côté de l'esprit qui l'élabore. » (Pouillon, 1993, p. 11).

La culture, nous l'avons vu, passe aussi par la description des actions des individus. Bensa va jusqu'à dire que « [n]ous ne voyons pas des cultures mais des actes organisés. » (2008, p. 15). Il s'agit de ne pas séparer ce que les gens font de ce qu'ils sont, en se centrant sur les actions et leur logique pratique (Bensa, 2008), logique que l'on n'atteindra que de l'extérieur, sans chercher à attribuer aux individus les modèles qui nous ont servi à les analyser[53].

---

[52] « Les idéologies pédagogiques, sont l'ensemble des croyances et des idées pédagogiques dont l'enseignant est porteur, qu'il les revendique explicitement ou non. » (Marchive, 2006, p. 113)

[53] Il s'agit de ne pas prendre la logique de la pratique pour la pratique de la logique (Bourdieu, 1980).

Enfin, la culture peut-être étudiée au travers des récits que chacun se raconte puisque

> « la culture consiste en un ensemble de récits plus ou moins interconnectés et que nous l'apprenons principalement grâce à notre capacité narrative par laquelle nous « donnons du sens » à ce qui est en train de se produire, à ce qui s'est produit et à ce qui pourrait se produire dans nos mondes » (Bruner, 2006, p. 119).

Il s'agit donc de regarder la façon dont les individus se racontent, le sens qu'ils donnent à ce qui se passe aujourd'hui, à leur histoire, et à la façon dont ils se projettent dans l'avenir.

4.2 … à la notion de culture pédagogique

Il nous faut à présent définir ce que nous entendons par culture pédagogique.

4.2.1 De la pédagogie à la culture pédagogique

> « Tantôt discours général sur l'éducation (les cours de pédagogie universitaire), tantôt simple manière d'enseigner (la pédagogie du professeur), tantôt forme intermédiaire (réflexion sur l'action), la pédagogie est un de ces « concepts-ouverts » dont Bourdieu lui-même (1987) disait qu'ils ne sont pas sans utilité, à condition toutefois qu'on en précise les usages. » (Marchive, 2008, p. 9)

La pédagogie est difficile à définir. « Théorie-pratique » pour Durkheim, art, science, entachée de « ridicule » comme le déplore Marion en 1883, le débat reste, aujourd'hui encore, ouvert. Un détour par l'histoire de l'utilisation de ce terme nous permettra de préciser le sens que le mot « pédagogie » recouvre et celui que nous avons retenu pour notre étude.

Le terme « pédagogie » apparait en français vers 1495 s'inspirant du grec *paidagôgia*, « direction, éducation des enfants ». Notons que, dans cette langue, le *paidagôgos* désignait « l'esclave chargé de conduire des enfants à l'école » et le « précepteur ». « Pédagogie » a d'abord été employé pour désigner « l'instruction, l'éducation concrète des enfants », puis l'ensemble des méthodes mises en œuvre pour l'éducation des jeunes au 17ème siècle et la qualité du bon pédagogue[54]. Ces usages du mot « pédagogie » témoignent de l'importance accordée à la pratique, aux méthodes d'enseignement.

Le sens du mot « pédagogie » évoluera au 19ème siècle. Dans la première édition du *Dictionnaire de la pédagogie* de Buisson en 1887, Marion définit la pédagogie comme la

[54] Rey, A. (2012), *Dictionnaire historique de la langue française : tome 2*, Paris : Le Robert.

science de l'éducation. L'auteur insiste ici sur la possibilité d'une pédagogie scientifique, objective. En 1911, Durkheim revient sur cette définition pour faire sortir la pédagogie du champ de la science. Claparède, le fondateur de l'Institut Jean-Jacques Rousseau à Genève, ira jusqu'à dire « le pédagogue croit, il ne sait jamais » (Claparède, 1916). Nous retenons de ces dernières évolutions que la pédagogie n'a pas pour vocation à dire le vrai, autant que celui-ci puisse exister, en matière d'éducation, ni ne se fonde sur des vérités objectives et scientifiques. La pédagogie relève plus de la croyance que de la science. Nous ne chercherons pas, dans les cultures pédagogiques des enseignants les éléments objectifs qui peuvent justifier de leurs pratiques, mais ceux qu'ils estiment pertinents, ceux auxquels ils *croient*.

Le discours pédagogique est structuré selon deux axes (Roiné, 2009, p. 78) : le premier met en avant des principes, fins ou valeurs de l'éducation (Rousseau, Pestalozzi, Kant, Dewey…) ; le second propose des moyens à mettre en œuvre, c'est-à-dire un ensemble de procédés pour permettre une meilleure efficacité de l'enseignement. Mais la distinction n'est pas si nette. En effet, toute pédagogie, même quand elle se fait ingénierie, trouve ses fondements dans un projet d'ordre moral et axiologique (Bahloul, 1998). Il y a toujours, dans la pédagogie, une dimension technique et une dimension axiologique, ou, pour le dire autrement, toute pédagogie articule à la fois théorie et pratique :

> « Si la pédagogie est l'enveloppement mutuel et dialectique de la théorie et de la pratique éducative par la même personne, sur la même personne, le pédagogue est avant tout un praticien-théoricien de l'action éducative. Le pédagogue est celui qui cherche à conjoindre la théorie et la pratique à partir de sa propre action. C'est dans cette production spécifique du rapport théorie-pratique en éducation que s'origine, se crée, s'invente et se renouvelle la pédagogie. » (Houssaye, 2002 [1994], p. 11)

La culture pédagogique d'un enseignant relève du domaine de l'abstraction (réflexions, valeurs, croyances, normes, idéologies du professeur) et du domaine de la pratique. Ce domaine de la pratique comporte les actions des enseignants (la façon dont ils enseignent, les méthodes qu'ils mettent en œuvre, leur préparation de cours, etc.), les productions liées à ces actions (comme les documents supports aux séances, la construction des évaluations) et les usages de ces productions (la façon dont ils utilisent les évaluations par exemple). La culture pédagogique peut être considérée comme un système constitué par ces éléments liés (relevant du domaine de la théorie et/ou de l'abstraction et de la pratique), un système souple, dynamique, non pensé par les acteurs, mais partagé par un groupe, plus ou moins restreint ou étendu, tout en étant propre à chacun.

Cette culture pédagogique permet l'adaptation de l'individu à lui-même (par exemple en permettant la mise en cohérence de ses actions et de ses croyances) et au milieu dans lequel il évolue (sa relation avec les élèves, sa classe, son établissement et plus largement les individus avec lesquels il interagit) ; elle permet d'agir dans ce milieu, de le contrôler mais également d'échanger avec d'autres (des collègues du même degré ou d'un autre par exemple). Elle se construit dans le cadre de la socialisation primaire (l'influence de la sphère familiale, de l'école, de la formation initiale) et secondaire (influence de la sphère professionnelle, des médias, etc.) et est une création continue.

La culture pédagogique d'un enseignant peut être observée, décrite, au moins partiellement, au travers des différents éléments qui la constituent et qui se laissent notamment voir dans les interactions de l'individu avec son environnement, avec d'autres groupes (par exemple entre PE et PC), ainsi qu'avec les membres de son propre groupe (par exemple les PE ou les PC entre eux).

4.2.2 De quelques composantes de la culture pédagogique

Pour comprendre la culture pédagogique d'un enseignant, il faut s'intéresser à sa pratique, aux méthodes qu'il met en place. Pour Marc Bru, les méthodes en pédagogie sont un ensemble de moyens pour atteindre un ou plusieurs buts inscrits dans une visée à travers des actions organisées et distribuées dans le temps (Bru, 2006).

On oppose souvent méthodes traditionnelles et non traditionnelles. De façon classique (Bru, 2006), les méthodes traditionnelles relèvent d'un processus de transmission par lequel le savoir est directement donné aux élèves qui sont censés l'enregistrer et l'accumuler. Les moyens mis en œuvre par l'enseignant sont souvent le tableau noir, des exercices classiques, des interrogations écrites. C'est le modèle que l'on attribue (ou attribuait) traditionnellement aux professeurs du second degré. La définition des formes « non-traditionnelles » se fera, le plus souvent, en opposition.

Les classifications des méthodes pédagogiques ne sont pas toutes aussi duales. Par exemple, Houssaye base sa classification sur le triangle pédagogique reliant les trois pôles : savoir-professeur-élève. « Toute pédagogie est articulée sur la relation privilégiée entre deux des trois éléments et l'exclusion du troisième avec qui cependant chaque élu doit maintenir des contacts » (Houssaye, 1988, p. 233). A chaque configuration correspond un processus : le fait de privilégier l'axe « savoir-professeur » relève du processus « enseigner » (la pédagogie

magistrale en est la forme typique) ; l'axe « professeur-élève » correspond au processus « former » dont font partie les pédagogies libertaires, institutionnelles et non directives ; enfin l'axe « élève-savoir » relève du processus « apprendre » et se retrouve dans l'Education nouvelle, l'Ecole moderne, le travail en autonomie de l'élève ou encore la pédagogie par objectifs. La classification de Bianco et Bressoux (2009) prend appui, quant à elle, sur les pratiques. Selon les auteurs, le déroulement des cours se répartit en trois phases : démonstration (1), pratique dirigée (2) et pratique autonome (3). En fonction de l'ordre dans lequel ces phases sont mises en œuvre par le professeur, l'enseignement sera plutôt « direct ou explicatif » (phases 1-2-3), « dialogué » (phases 2-1-3) ou relevant « de la découverte » (phase 3-2-1).

Si ces classifications peuvent jouer un rôle d'aide à la compréhension des méthodes en pédagogie, elles ne sont pas « absolues » car « la méthode oriente les choix mais ne les détermine pas, ou en tout cas, pas entièrement » (Bru, 2006, p. 119) et « l'usage de la catégorisation court […] le risque de masquer la complexité des formes de l'action didactique et de réduire celle-ci à un style d'enseignement, à une figure de l'enseignant ou à une méthode pédagogique » (Marchive, 2011, p. 135). De plus, une même méthode pédagogique de référence peut alimenter des pratiques différentes et être plus ou moins efficace en fonction de l'enseignant : « Ce qui compte pour l'élève, ce n'est pas la référence à telle ou telle méthode mais ce que cette référence produit chez le maître » (Bru, 2006, p. 116). Sans compter que l'enseignant doit prendre en compte la contingence : « Pour s'implanter et s'épanouir, chaque pédagogue s'enracine dans un lieu donné, à une époque donnée, sur une situation donnée. L'enracinement est à ce prix et l'essaimage suppose la spécification » (Houssaye, 2006, p. 85).

Nous utiliserons ces classifications comme l'un des éléments permettant de mieux comprendre la culture pédagogique des enseignants tout en ne la réduisant pas à celles-ci.

Les croyances des enseignants sont une autre des composantes de leur culture pédagogique. La note de synthèse *Fonction, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants* de Crahay, Wanlin, Issaieva et Laduron, publiée en 2010 dans la *Revue Française de Pédagogie* nous éclaire sur ce que recouvrent les croyances des enseignants. Nous en reprenons ici les éléments utiles à notre recherche.

Nous pouvons tout d'abord définir les croyances comme « toute proposition simple, consciente ou inconsciente, inférée à partir de ce qu'une personne dit ou fait, pouvant être précédée par la phrase "je crois que…" » (Rokeach, 1976, *in* par Crahay et al, 2010, p. 86). Non fondées scientifiquement, elles n'en sont pas moins vraies pour l'individu qui les porte et lui permettent de guider son action. L'enseignement étant caractérisé par une absence de vérité scientifique sur les raisons du comportement des élèves, la nature des apprentissages et les connaissances cognitives, les meilleures façons de faire une leçon etc. (pour Kagan, 1992), cela amène le professeur à se doter d'une « pédagogie personnelle », mélange « des éléments tirés de l'expérience propre à l'enseignant, d'autres inspirés du sens commun de la communauté des enseignants ou, plus largement, de la communauté culturelle à laquelle il appartient, et d'autres encore venant de théories scientifiques, psychologiques, linguistiques, etc. » (Crahay et al, 2010, p. 86).

Nous pouvons mettre en parallèle cette conception de la croyance avec celle sur la certitude de Wittgenstein. Pour cet auteur, connaissances et certitudes ne sont pas en continuité naturelle. « Le fait d'être certain n'implique pas que l'on sache et n'est pas une garantie du savoir » (Chauviré et Sackur, 2003, p. 16). « On peut dire : "Il le croit, or il n'en est pas ainsi", mais non : "Il le sait, or il n'en est pas ainsi" » (Wittgenstein, 2006 [1976], p. 39). De plus, la simple possibilité de l'erreur n'est pas une raison suffisante pour douter alors qu'elle peut remettre en cause une connaissance. « Par le mot "certain" nous exprimons la conviction totale, l'absence du moindre doute » (*id.*, p. 66). L'enseignant qui dit « Je crois qu'il faut partir des envies des enfants pour leur apprendre à lire », énonce une croyance au sens de Rokeach, pourtant, il est souvent proche d'une certitude au sens de Wittgenstein. En rapprochant croyances et certitudes, nous voyons à quel point les unes comme les autres sont fortement ancrées dans les individus qui les formulent. De fait, elles sont difficilement modifiables. Si bien que, d'après la majorité des études, les croyances des enseignants évoluent peu et sont tributaires de leur expérience d'écolier (Crahay et *al*., 2010).

En fonction de leurs croyances, les enseignants vont défendre des conceptions différentes de l'éducation et de ses finalités qu'on peut répartir en deux grandes perspectives : une individualiste, mettant en avant l'action sur un sujet individuel ; et une collectiviste ou communautaire, considérant l'être humain comme un sujet social et l'éducation comme une action nécessitant l'interaction sociale (Lenoir, Vanhulle, 2008).

Dans la perspective individualiste, les finalités de l'éducation consistent à ouvrir l'individu, à se centrer sur son épanouissement et à l'émanciper par le développement de son esprit critique. Dans *L'Emile* de Rousseau, l'objectif est d'amener l'individu au plus près de sa nature originelle, nature inaccessible mais dont il faut cultiver comme une utopie. Il s'agit ici de former un homme : « Vivre est le métier que je veux lui apprendre. En sortant de mes mains, il ne sera, j'en conclus, ni magistrat, ni soldat, ni prêtre, il sera premièrement homme. » (Rousseau, 2009 [1762], p. 26). L'émancipation de l'individu est également l'objectif premier des Lumières mais ici, la connaissance joue un rôle central, et indissociable des progrès de la science, et de l'utilisation de la raison. *Sapere aude*, « Aie le courage de te servir de ton entendement » nous dit Kant.

Dans la perspective collectiviste, les finalités de l'éducation sont orientées vers l'insertion dans la société, que ce soit par l'acquisition d'une culture commune ou par la formation professionnalisante. Ce courant a été largement représenté en France. Pour Durkheim, c'est l'insertion dans la société qui est visée par l'éducation qui a pour but d'adapter une génération « au milieu social dans lequel elle est appelée à vivre ». Au 20ème siècle, toute l'organisation de l'enseignement suivra cette finalité. A la masse des classes populaires, on propose un enseignement *a minima* (lire, écrire, compter et apprendre un métier), alors que les classes les plus favorisées auront la possibilité de faire des études intégrant le plaisir de la connaissance, et le développement d'un esprit critique.

Cette dichotomie n'est pas très pertinente dans l'école d'aujourd'hui où ce qui caractérise le plus les valeurs dans l'éducation pour Houssaye (1999), est l'incertitude et la juxtaposition de valeurs relatives et parfois contradictoires. Les deux objectifs d'émancipation de l'individu et d'insertion dans la société, ne sont pas forcément antagonistes. Reboul résume ce point de vue en indiquant que ce qui vaut la peine d'être enseigné est « ce qui unit et ce qui libère » (Reboul, 2016, p. 108), c'est-à-dire la culture.

4.2.3 Pour conclure…

Parler de « culture pédagogique » impose de s'intéresser aux valeurs, aux croyances, aux conceptions et connaissances des enseignants, aux discours qu'ils tiennent sur leurs pratiques, et à la façon dont ils ajustent discours et pratiques pour la réalisation de ses objectifs. Il s'agit donc d'un phénomène dynamique qui adapte une idée à une contingence, des fins avec des moyens disponibles, en situation. Nous ne prétendons pas accéder à *la*

culture pédagogique d'un enseignant mais à la façon dont celle-ci se manifeste à un moment donné, au travers de son discours et de ses actions, en portant un regard particulier sur la forme sous laquelle elle apparaît (par exemple lorsque des PE et des PC se rencontrent), et aux éléments qu'ils mettent en avant pour se différencier ou s'identifier.

A partir de là, et pour mieux cerner la culture pédagogique dans sa complexité, nous distinguerons les quatre pôles suivants :

- le pôle axiologique, permettant de saisir les finalités attachées à l'enseignement, les valeurs et croyances des enseignants ;
- le pôle idéologique, dans sa dimension politique (le regard porté sur le système éducatif, le rôle assigné à l'école, etc.) et pédagogique (conceptions de l'enseignement, rapport aux mouvements pédagogiques, place de l'élève, etc.) ;
- le pôle épistémologique, à savoir l'épistémologie spontanée du professeur (ses conceptions de l'apprentissage de l'élève et des facteurs favorisant sa réussite) ;
- le pôle praxéologique enfin, qui concerne le discours sur la pratique et les formes de la pratique, et le lien entre ce que les professeurs disent faire et ce qu'ils font réellement (à la fois par rapport à la pratique en classe, et à celle visant à préparer les cours).

Nous chercherons à construire des profils des enseignants dans chacune des modalités de ces pôles, afin d'établir une cartographie de la culture pédagogique des professeurs. Nous chercherons également les liens entre ces différentes facettes et les autres composantes de l'identité professionnelle (variables biographiques et contextuelles). Ce travail nous amènera à interroger l'impact des cultures pédagogiques sur les constructions identitaires et les relations école-collège. Dans cette perspective, nous avons mis en place une méthodologie qui sera exposée dans le point suivant et servira de base au recueil et à l'analyse des données.

5 METHODOLOGIE ET PRESENTATION DES POPULATIONS ETUDIEES

> « Le double statut, d'enseignant et de chercheur, marque autant la commune appartenance que l'altérité : je suis le même et l'autre, celui qui partage certains savoirs, mais qui ne sait pas tout, et qui fait de cette ignorance la raison de sa présence. Ma présence n'est pas le fruit de mon savoir, mais de mon ignorance. » (Marchive, 2005, p.77)

Etant nous-même enseignante dans le second degré, nous sommes allée sur le terrain à la rencontre des collègues, et c'est entre autres pour nous prémunir de nos idées reçues que nous avons souhaité multiplier le type de données recueillies et varier leur traitement. Ce recueil de données a été effectué par le biais d'observations ethnographiques, de questionnaires et d'entretiens biographiques. Cette partie détaille la construction de ces outils et la façon dont nous avons conçu l'analyse des données. Nous présentons ici également les populations étudiées

5.1 Observations ethnographiques

L'identité professionnelle, nous l'avons vu, est multidimensionnelle et fluctuante. Elle se manifeste et se construit en fonction et dans des situations d'interactions, entre individus et entre groupes, dans lesquelles des stratégies de différenciation ou de rapprochement vont contribuer à définir et à organiser les échanges. C'est pourquoi nous avons choisi d'observer des occasions de rencontre entre PE et PC afin de mettre au jour les éléments explicites et implicites qui contribuent à la structuration des deux groupes professionnels. Nous attachons une importance particulière aux traits activés pour se différencier (Barth, [1969] 2008), traits qui ne sont pas strictement ceux qui différencient les deux corps enseignants.

5.1.1 Présentation des terrains de recherche

Nous avons travaillé sur trois réseaux école-collège : Lescure, Lautréamont et Marcillan, tous les trois situés dans le sud-ouest de la France.

5.1.1.1 Des réseaux particuliers

Nous avons évoqué le poids des variables contextuelles dans l'identité professionnelle des enseignants et leur lien avec une autre composante de cette identité, la culture pédagogique. Nous avons en conséquence choisi des terrains de recherche qui permettent de mieux saisir l'impact de ces variables contextuelles au travers des milieux dans lesquels se situent ces réseaux (urbain, semi-urbain et rural) et des types de population accueillie (favorisée, mixte ou défavorisée). Le tableau suivant présente les trois réseaux et leurs spécificités contextuelles :

Tableau 4 : Présentation des réseaux école-collège observés

Réseau	**Milieu**	**Population accueillie**
Lescure	Semi-urbain	Favorisée
Lautréamont	Urbain	Défavorisée (REP +)
Marcillan	Rural	Mixte

Le *réseau Lescure* est composé d'un collège accueillant environ 600 élèves et de trois écoles (entre 250 et 300 élèves par école élémentaire). La population accueillie est très favorisée (70% de CSP + d'après la principale). Les résultats au brevet se situent entre 88% et 93% ces dernières années (pour une moyenne académique autour de 85%). Le taux d'obtention de mentions se situe aux environs de 65% ces dernières années (60% au niveau académique).

Le *réseau Lautréamont* est composé d'un collège d'environ 500 élèves et de quatre écoles de secteur (chaque école élémentaire accueillant dans les 150 élèves). Il fait partie du dispositif REP +, ce qui lui permet de bénéficier de moyens supplémentaires : davantage d'heures d'enseignement (permettant par exemple le travail en petit groupe), la possibilité pour le Principal de recruter des enseignants sur poste à profil, un accompagnement éducatif des élèves et des heures de concertation (1h30 par semaine pour les PC et 9 jours sur l'année pour les PE). Ces heures de concertation sont en partie destinées à favoriser la liaison école-collège. De plus, un coordonnateur de réseau et référent pédagogique assure le lien entre les différents établissements ainsi qu'avec les partenaires extérieurs. Enfin, le collège accueille une Segpa (*Section d'enseignement adaptée*) et une ULIS (*Unité localisée pour l'inclusion scolaire*). Les résultats au brevet dans ce collège (entre 65 et 75% ces dernières années) sont

inférieurs à la moyenne académique. Le taux de mention à cet examen suit cette même courbe (environ 40% sur le collège pour 60% au niveau académique).

Le *réseau Marcillan* comprend un collège de 750 élèves et onze écoles de secteurs (accueillant entre 80 et 190 élèves par école élémentaire pour certaines sur plusieurs sites). Bien que le collège soit dans une petite ville de province (18 000 habitants), nous l'avons classé dans les réseaux ruraux de par la structure des écoles qui le composent (petites structures, nombreuses classes à multiples niveaux, éloignement des structures culturelles, etc.). Le taux de réussite au brevet est conforme à la moyenne académique (autour de 85%) et la proportion de mentions un peu inférieure (entre 50% et 60% sur ces dernières années contre 60% au niveau académique). Ce réseau a un statut particulier dans notre analyse car travaillant sur le collège, nous sommes en observation participante et avons pu avoir accès à de nombreuses données de façon informelle.

5.1.1.2 Des inégalités économiques

Le tableau suivant présente des statistiques concernant ces trois territoires (issues des données de l'INSEE) qui permettent d'appréhender le niveau socio-économique de la population des trois réseaux :

Tableau 5 : Statistiques socio-économiques sur les trois territoires observés (de 2013)

Commune[55]	Part des ménages propriétaires de leur résidence principale[56]	Part des ménages fiscaux imposés[57]	Taux de chômage des 15 à 64 ans[58]	Taux de pauvreté[59]
Lescure	72,6%	72%	8,5%	5,7%
Lautréamont	33,1%	41,8%	22,7%	26,5%
Marcillan	47,4%	46,8%	19,2%	21,4%

[55] Les communes sont celles sur lesquelles le collège du réseau se situe. Pour faciliter la lecture du tableau, nous leur avons donné le même nom que le réseau mais elles ne correspondent pas strictement aux territoires de recrutement des établissements. Les réseaux Lescure et Marcillan sont plus étendus que les communes de référence, le réseau Lautréamont l'est moins (deux collèges sont implantés sur la même commune).

[56] Source : Insee, RP2013 exploitation principale en géographie au 01/01/2015.

[57] Sources : Insee-DGFiP-Cnaf-Cnav-Ccmsa, - Fichier localisé social et fiscal en géographie au 01/01/2014.

[58] Sources : Insee, RP2008 et RP2013 exploitations principales en géographie au 01/01/2015.

[59] Sources : Insee-DGFiP-Cnaf-Cnav-Ccmsa, - Fichier localisé social et fiscal en géographie au 01/01/2014.

Ce tableau montre les différences importantes entre les territoires. Si ceux-ci ne correspondent pas strictement à l'étendue des réseaux correspondants, on peut néanmoins dire que la population des réseaux se rapproche de celle des communes pour lesquelles nous avons des données statistiques.

La commune de Lescure apparaît bien comme particulièrement favorisée comme le montre la part élevée des ménages qui sont propriétaires de leur habitation et de ceux qui sont imposés. De même, la faible proportion du taux de chômage et de pauvreté sont des indicateurs de la richesse des habitants du territoire. Ces statistiques sont très différentes sur les communes des deux autres réseaux. Celle de Lautréamont apparaît comme particulièrement défavorisée avec des taux de chômage et de pauvreté importants. Etant donné que, sur cette commune, il y a deux collèges et que celui du réseau Lautréamont est le plus défavorisé (le seul classé en REP +), on peut penser que la population de ce réseau est encore plus en difficulté économiquement que ce que ne révèlent ces statistiques. La commune de Marcillan semble à peine plus favorisée et encore loin des moyennes nationales de taux de chômage (19,2% contre 13,6% en 2013 en France), de taux de pauvreté (21,4% contre 14%en France) et du taux de propriété de sa résidence principale (47,7% contre 57,7% en France). Néanmoins, si l'on regarde les statistiques de certaines petites communes dépendant également de ce réseau, on voit que ce dernier est plus mixte qu'il n'y paraît puisque les taux de chômage et de pauvreté tombent à 13% dans certaines et la part des ménages propriétaires de leur résidence avoisine les 90% dans l'un des villages.

5.1.1.3 Les terrains en quelques mots

Nous avons vu que le *réseau Lescure* est dans un environnement semi-urbain. Il accueille une population très favorisée et obtient de bons résultats au diplôme national du brevet. Nos différentes observations sur ce terrain, couplées aux réponses au questionnaire et à des entretiens plus ou moins formels avec des membres de ce réseau nous amènent à mettre en avant quelques éléments en première approche. Les PC sont particulièrement satisfaits d'y enseigner mais, pour le Principal adjoint, « *c'est pas parce qu'ils sont contents d'eux que ce sont des bons profs, loin de là* » [discussion informelle]. Ils privilégient les meilleurs élèves au détriment de ceux en difficulté, certains enseignants allant jusqu'à dire, lors d'une réunion entre PC, qu'« *on peut pas faire de la remédiation, ça va dégrader l'image du collège* ». Ce point est particulièrement problématique pour la Principale qui souhaiterait que les enseignants s'intéressent davantage aux élèves en difficulté et se remettent pour cela en cause

pédagogiquement. Elle demandera par exemple l'aide de l'Inspectrice du premier degré sur le secteur lors d'un CEC (*Conseil école-collège*) afin que la discussion avec les PE permette aux PC de faire évoluer leurs pratiques en direction des élèves les plus fragiles. D'autres éléments caractérisent ce réseau, comme un discours des enseignants sur les parents très négatif, voire agressif. De plus, on trouve une grande proximité entre PE et PC à la fois dans les façons de travailler (d'après les réponses au questionnaire), et dans le fait que les enseignants se connaissent (les enfants des PE et PC étant scolarisés sur le secteur). Pour autant, il n'y a pas véritablement de travail en commun, et des incompréhensions, voire des reproches, apparaissent de part et d'autre.

Lautréamont, en zone urbaine, accueille une population particulièrement défavorisée. Nous avons pu y constater une grande proximité entre PE et PC qui ont l'habitude de se fréquenter et de travailler ensemble (du fait des dispositifs spécifiques au REP+). Il existe néanmoins des difficultés pour mettre en place une action pédagogique concertée qui a pu se manifester dans le fait que les PE et PC ont fini par travailler séparément lors des journées de formation dédiées au réseau.

Marcillan, en milieu semi-rural et accueillant une population mixte à défavorisée, est le réseau sur lequel il y a eu le plus d'évolution concernant la relation entre les PE et les PC. Au premier CEC observé, nous avons constaté que les enseignants des deux degrés ne se connaissaient pas : pas d'habitude de travail commune, un réseau trop vaste pour que les enseignants se côtoient en dehors de l'école (11 écoles sont rattachées au collège sur une zone géographique importante). Au fur et à mesure des occasions d'échanges (lors des CEC et des visites des CM2 au collège), des liens se sont créés. Pour autant, il y a eu peu de travail en commun et les projets observés ont plus abouti à une juxtaposition de pratiques qu'à de véritables échanges. Notre position d'observatrice travaillant au collège nous a permis de relever des discours parfois très durs des PC sur les PE.

Dans ces trois réseaux, les variables contextuelles influencent les relations entre enseignants. Les éléments suivant facilitent les liens entre les deux degrés : un nombre de classes de CM2 rattachées au collège qui ne soit pas trop important afin que le nombre d'enseignants ne le soit pas non plus ; une zone géographique suffisamment restreinte permettant les déplacements entre établissements sans coût important (notamment lorsque les déplacements peuvent s'effectuer à pied ou en transport en commun) ; un milieu plutôt

favorisé faisant que les enseignants vivent sur le secteur et aient l'occasion de se connaître en dehors de l'établissement (notamment en ayant des enfants scolarisés dans les écoles du secteur pour les PC et au collège pour les PE) ; des occasions de rencontre institutionnelles (nombre de CEC organisés, les dispositifs de formation spécifiques en REP +). Si ces éléments facilitent la proximité physique des enseignants, ils ne sont pas pour autant un gage de travail en commun.

5.1.2 Contexte des observations

Les modalités d'accès à nos terrains de recherche ont été spécifiques à chaque réseau. Pour Lescure, nous connaissions à titre personnel l'une des directrices d'école élémentaire. Grâce à sa recommandation, le Principal adjoint du collège nous a autorisé l'accès à son établissement et à ses enseignants. Pour Lautréamont, nous avons démarché le coordonnateur du réseau. C'est lui qui nous a communiqué les dates de différentes occasions de rencontres entre PE et PC et nous y a invitée. Enfin, à Marcillan, nous étions nous-même enseignante dans le collège du réseau.

Le tableau suivant résume les différentes situations que nous avons pu observer ainsi que les entretiens réalisés pour mieux comprendre le fonctionnement des réseaux :

Tableau 6 : Observations et entretiens effectués sur les trois réseaux

Réseau	Observations	Entretiens
Lescure	Une visite de classe de CM2 au collège (toute une journée) -26/05/2015 Une commission d'harmonisation CM2-6e où les PE donnent les informations sur les futurs 6e – 23/06/2015 Une réunion PC sur le fonctionnement général du collège avec un point sur la liaison école-collège (+ une intervention de 15 mn devant les PC sur les réponses au questionnaire du collège) – 29/06/2015 Un conseil école-collège – 14/11/2015	Principale du collège*[60] Principal adjoint* Inspectrice du premier degré* Une PE, directrice d'une école élémentaire
Lautréamont	Une commission d'harmonisation CM2-6e où les PE donnent les informations sur les futurs 6e -08/06/2015 Une journée de réflexion sur l'enseignement de l'anglais au cycle 3 (Commission langue) – 16/10/2015 Un conseil école-collège – 17/11/2015	Coordonnateur du réseau Une PC Un PE
Marcillan	Deux visites de classes de CM2 au collège avec leurs enseignants (sur la journée) – 22/05/2015 et 04/06/2015 Observations flottantes en salle des professeurs – de septembre 2014 à juin 2016 Trois conseils école-collège -22/01/2015, 28/05/2015 et 07/01/2016	Principale du réseau Inspectrice du premier degré* Deux PC Un PE Une PE détachée au collège

Etant nous-même professeure en collège, les occasions d'observer les échanges entre enseignants ont été tributaires de notre emploi du temps et du degré de connaissance des réseaux. Ainsi, à Lautréamont, où les échanges ont été les plus développés, nous n'avons pu observer que trois situations (dont une sur une journée complète). A Lescure, quatre situations ont été observées et pour deux d'entre elles, c'est notre contact, directrice d'école sur le

[60] Les entretiens indiqués par « * » se sont déroulés de façon informelle et n'ont pas pu être enregistrés. Ils ont été retranscrits à partir de prises de notes le jour-même de la discussion.

réseau, qui nous a informée de leur tenue. A Marcillan, cinq situations, soit la totalité des rencontres sur le réseau entre septembre 2014 et juin 2016, ont pu être observées.

Ces observations ont été complétées par des entretiens formels ou informels avec des acteurs de ces réseaux : Principaux de collèges, coordonnateur de réseau, Inspecteurs, enseignants.

5.1.3 Modalités de recueil des données : rendre l'observateur transparent

Chaque observation a donné lieu à des prises de notes sur un carnet de terrain. Nous avons fait le choix de ne pas enregistrer les occasions de rencontre, ni en audio ni en vidéo. En effet, il s'agit ici de rendre l'observateur le plus « transparent » possible. Les moments propices aux observations étant peu nombreux (peu de CEC organisés, peu de visites d'élèves de CM2 au collège par exemple), les enseignants n'auraient pas eu le temps de s'habituer à une présence plus outillée. Nous pensons que ce choix a permis l'émergence d'une parole plus libre et d'accéder aux points de tension entre les deux populations d'enseignants.

Les notes dans notre carnet de terrain se sont concentrées sur la forme et le fond des rencontres : prises de parole (qui dit quoi, à qui et comment ?), positionnement des corps (choix des places, directions des regards, etc.), groupe de référence (expressions comme « nous », « on »), mécanisme des prises de décision (qui ? comment ?), thématiques abordées (celles qui font consensus et celles qui font l'objet de désaccord avec un accent particulier sur les divergences entre PE et PC). Ces notes ont permis de reproduire de façon quasi exhaustive les paroles des intervenants. Nous avons veillé à retranscrire ce qui se passe au moment des situations observées mais également avant et après celles-ci, ces « dits et chuchotements » qui donne une « profondeur humaine » (Teyssedre, 2012, p. 158) aux observations. Dans le réseau de Marcillan, nous avons également noté le discours des PC sur les PE lors de moments informels notamment en salle des professeurs.

Nous avons retranscrit chaque observation dans la semaine suivant celle-ci de façon linéaire, en respectant le déroulement chronologique. Pour certaines, nous avons recueilli des documents annexes (programmes des visites des CM2 au collège, fiches d'activité proposées aux élèves, comptes rendus officiels des réunions, etc.). Enfin, nous avons discuté avec les acteurs de ces réseaux (enseignants, Principaux, adjoints, Inspecteurs, coordonnateur pour le REP+) de façon plus ou moins formelle. Un entretien avec la Principale du collège de Marcillan, et un avec le coordonnateur de Lautréamont, ont été enregistrés et intégralement

retranscrits. Pour les entretiens plus informels, lorsque cela a été possible, nous avons pris des notes sur le moment ; quand la situation ne s'y prêtait pas (notamment avec les Inspectrices du premier degré, la Principale et le Principal adjoint de Lescure), nous avons retranscrit les échanges de mémoire dans l'heure suivant l'entretien. Notre priorité a toujours été de favoriser une parole la plus libre possible en faisant oublier autant que faire se peut le dispositif d'enquête. Les personnels de direction de Lescure auraient-ils évoqué les conflits qu'ils vivent avec les PC de leur collège en étant enregistrés ? L'Inspectrice de Marcillan aurait-elle parlé de sa surprise et de son agacement face à des PC de mathématiques ne souhaitant manifestement pas travailler avec les PE sur leur discipline si elle avait été enregistrée ? Rien n'est moins sûr.

5.1.4 Analyse des observations

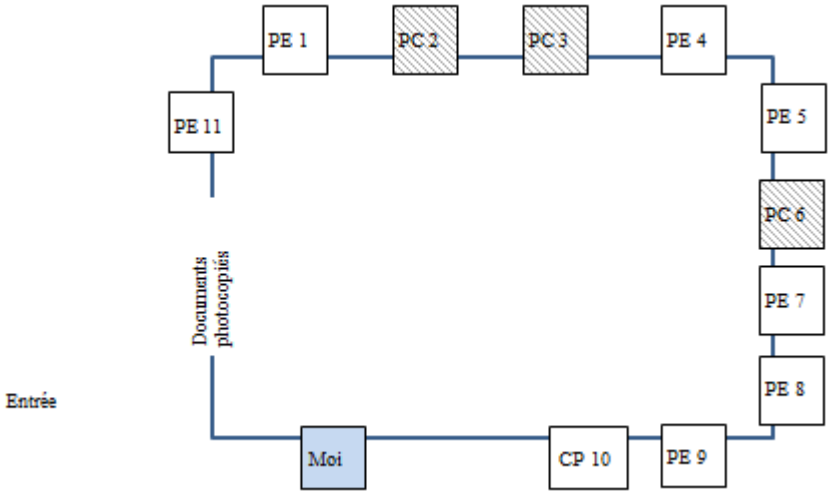
Nous avons d'abord analysé les retranscriptions de nos notes de terrain pour chaque situation observée en dégageant les thèmes importants. Le discours a été retranscrit dans un tableur faisant apparaître qui parle, à qui il s'adresse, quel thème il aborde et ce que cela dit de la relation école-collège. Nous avons porté une attention particulière aux logiques d'acteur mises en jeu, aux modes de communication, aux rapports de domination et aux traits activés pour se distinguer.

Afin de mieux faire comprendre notre méthodologie, nous allons développer deux analyses particulières, une issue de l'observation d'une commission langue sur le secteur de Lautréamont, la deuxième de l'observation d'une rencontre CM2-6ème à Marcillan.

5.1.4.1 Analyse d'une situation en détail : la commission langue à Lautréamont

Cette commission a duré toute une journée. Elle rassemblait 3 PC d'anglais du secteur, 7 PE et un conseiller pédagogique. L'objectif affiché était de travailler à la continuité des apprentissages de l'anglais sur le cycle 3, notamment en créant des outils pour tous les PE du réseau. Dans notre retranscription, pour cette observation comme pour les autres, nous commençons par indiquer le contexte et la façon dont nous avons été invitée. Puis, nous faisons le plan de la salle avec le positionnement des individus :

Figure 7 : Positionnement des individus lors de la commission sur les langues à Lautréamont



Dans chaque situation, le statut des individus est indiqué (notamment PE ou PC) éventuellement complété par la discipline et l'établissement scolaire. Ensuite peu débuter l'analyse du discours associée à celle des corps (notamment les positionnements, les adresses de paroles, le caractère détendu ou non des interlocuteurs, les signes de connivences, etc.). L'extrait d'analyse suivant se rapporte à cette étape :

Figure 8 : Extrait de l'analyse de la Commission langue sur le réseau Lautréamont

Qui parle	A qui	Pour dire quoi	Remarques
6		Lors de la première évaluation, ils ont été habitués à avoir été très valorisés. Là, on passe à l'écrit.	Je comprends que les PE ne sont pas assez exigeants avec leurs élèves mais les PE présents ne se sentent pas pris en défaut.
2		Oui, je passe les dix premières minutes à les rassurer.	L'autre PC approuve.
8		C'est trop d'un seul coup.	
2		Ils ont pas été habitués jusque là.	
6		Est-ce qu'ils le prennent pour quelque chose d'un peu ludique [l'anglais] ?	Reproche sous-jacent mais précautions qui font que les PE ne se sentent pas jugés.
8		Oui	
6		Je ne veux pas dire que vous ne travaillez pas en anglais.	Elle continue de prendre des précautions.

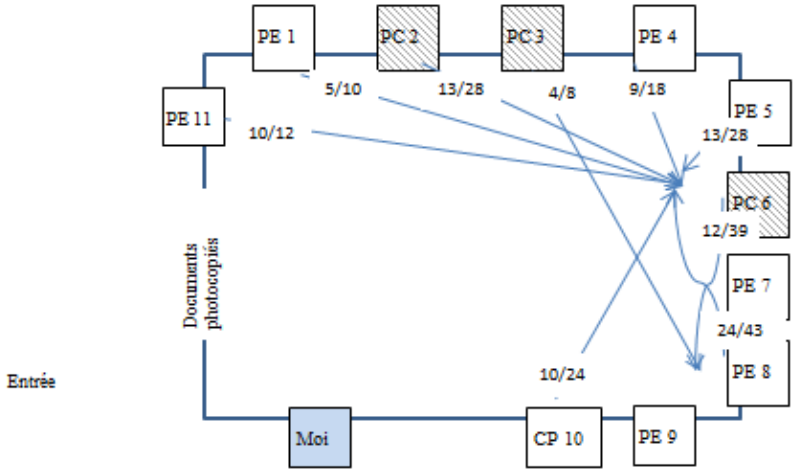
Pour chaque intervention est indiqué celui qui parle, à qui (ici, la colonne « A qui » n'est pas renseignée car les interventions sont en direction de toute la salle, il n'y a pas d'adresse particulière à un enseignant), ce qu'il dit et la façon dont cela peut être interprété. Dans cet extrait on voit de quelle façon PC6 manœuvre pour, en prenant garde de ne pas heurter la susceptibilité des PE, les amener à modifier leur rapport à la discipline « anglais », discipline qui pour elle n'est pas travaillée de façon suffisamment sérieuse par les PE. Les

remarques sont le fruit des observations, mais également d'une discussion informelle avec PC6 et l'une des PE, pendant laquelle PC6 nous a confirmé prendre des précautions pour que les PE ne se sentent pas dévalorisés, alors que la PE a expliqué qu'elle ne percevait pas les critiques sous-jacentes au discours de PC6.

Cette première étape sert de base à la suivante dans laquelle nous allons pouvoir comptabiliser pour chaque individu : les interventions, les adresses qui lui sont destinées, les questions qu'il pose, les réponses données à d'autres, les adresses explicites à un autre enseignant (à qui), les apartés (avec qui). Nous allons également pouvoir analyser de façon thématique le discours. Ici, l'analyse a fait apparaître les thématiques suivantes : la pratique, la discipline anglais, les difficultés des élèves, les spécificités de l'école, la liaison école-collège, les critiques/limites sur les PE, les éléments positifs sur les PE, l'expertise des PC, la spécificité du collège et enfin une rubrique « sujets divers » pour ce qui n'apparaît pas comme fréquemment évoqué.

Grâce aux données chiffrées, nous avons pu construire un certain nombre d'indicateurs. Par exemple, les adresses directes à un enseignant sont représentées dans le schéma suivant :

Figure 9 : Adresses directes à un enseignant lors de la commission sur les langues à Lautréamont



Ce schéma se lit de la façon suivante : « PE11 s'est adressée 12 fois à un enseignant en particulier et sur ces 12 fois, cela a été 10 fois à PC6 ». Ici, on voit par exemple le rôle particulier occupé par PC6 lors de cette journée.

L'étape suivante consiste à analyser la situation observée en faisant ressortir les interactions entre PE et PC et notamment les points d'accord et de divergence. Ici, cette analyse est à mettre en lien avec une discussion informelle (déjà évoquée) qui a eu lieu pendant la pause-café entre nous-même, PC6 et PE5. Elle permet d'interpréter une partie du discours. Cette discussion est retranscrite ici :

Restitution de la conversation informelle entre PC6, PE5 et nous-même, lors de la pause de la matinée (commission sur les langues à Lautréamont) :

Chercheur : « *On a vraiment l'impression que vous travaillez ensemble et c'est très rare de voir ça. Par contre, j'ai quand même l'impression que vous prenez des précautions pour ne pas vous froisser.* »

PC6 : « *Oui. C'est normal que les PE connaissent moins l'anglais. On ne veut pas les dévaloriser*. »

PE5 [très étonnée] : « *Non, je ne trouve pas qu'on prenne particulièrement de précautions*. » [Elle va plusieurs fois répéter son étonnement face à notre remarque tandis que PC6 va régulièrement nous assurer qu'elle fait attention à ne pas brusquer les PE.]

Nous discutons ensuite de la façon dont cette progression de l'anglais est ressentie dans les écoles. Les décisions de cette commission langue n'ont pas été appliquées partout car cela était perçu comme non obligatoire. Aujourd'hui, toutes les écoles du secteur sont représentées. La progression est aujourd'hui ressentie comme étant imposée et tous ne l'acceptent pas uniformément même si nous n'entendrons pas d'objection directe à cela durant la réunion. Par contre, ce ressentiment des PE est évoqué lors d'un CEC et pendant l'entretien avec une autre enseignante du secteur. S'ensuit un débat sur le nouveau cycle CM1-CM2-6e.

PC6 explique que des collègues sont contre en précisant que les professeurs d'anglais y sont moins défavorables que dans les autres disciplines.

PE5 est très étonnée.

PC6 explique : « *C'est plus facile pour nous car on allait dans les écoles. On a l'habitude de travailler ensemble. C'est très enrichissant.* » Pour elle, les autres PC seraient moins favorables à ce rapprochement car ils n'ont pas l'habitude de travailler avec les PE et ils ne voient pas en quoi cela peut être enrichissant.

Cette discussion n'est pas enregistrée mais notée en partie sur l'instant, et pour une autre partie lorsque nous sommes de retour dans la salle de réunion. Grâce à cette conversation, nous pouvons mettre en avant les éléments suivants :

- les différences entre les attentes des PC et des PE sont perçues par les PC mais pas par les PE. Pour justifier cela, mettons en avant le fait que les précautions oratoires prises par PC6 pour ne pas dévaloriser les PE ne sont pas perçues par PE5 alors que nous-même, PC de métier, percevons très bien les points qui posent problèmes aux PC quant à l'enseignement de l'anglais à l'école. Il s'agit notamment du peu d'écrits et d'évaluations en élémentaire, de la

perception ludique de cette discipline ou de compétences linguistiques abordées de façon trop superficielles ;

- les PC sont majoritairement opposés au nouveau cycle 3 et donc à l'obligation qui leur est faite de travailler avec leurs collègues PE. Pour PC6, cela s'explique par le fait que ses collègues, n'ayant jamais travaillé avec les PE, ne mesurent pas que cela peut être enrichissant ;

- la réception des travaux de cette commission dans les écoles par les PE a posé des problèmes. Les PE ne veulent pas être contraints, dans leurs pratiques, par une progression décidée par d'autres enseignants. Ils perçoivent cette progression comme le fruit d'une décision venant « d'en haut » qui les prive de leur liberté pédagogique ;

- les enseignants présents à cette commission de travail ne sont pas représentatifs de l'ensemble des enseignants, PE et PC. Ici sont présents des professeurs favorables à la liaison école-collège. Leurs collègues ne sont pas aussi unanimement enthousiastes.

L'analyse thématique affinée de cette journée nous a permis de dégager les sujets suivants de l'observation :

- une même pratique par rapport au travail personnel de l'élève ;
- une recherche de consensus sur la prise en charge des élèves en difficulté ;
- des spécificités propres à chaque degré d'enseignement liées au contexte, à l'âge des élèves et aux pratiques pédagogiques ;
- une volonté de surmonter les difficultés qu'il peut y avoir à travailler ensemble par l'échange ;
- la reconnaissance du travail des PE par les PC ;
- les critiques concernant l'enseignement de l'anglais en élémentaire formulées par les PE ou les PC, faisant apparaître le poids de l'expertise disciplinaire des PC, et les demandes des PC aux PE concernant l'évaluation, la trop grande valorisation des élèves, la place de l'oral et de l'écrit et un enseignement trop ludique.

A partir de ce travail, nous pouvons relever ce qui est commun aux enseignants et les points de divergences. Nous voyons également apparaître les logiques d'acteurs et notamment la maitrise du jeu par les PC (surtout PC6) qui amènent les PE à accepter l'idée de modifier leurs pratiques afin qu'elles correspondent davantage aux attentes des PC.

Les autres analyses ont été faites dans le même esprit, même si chacune a pris en compte la spécificité de la situation observée. Par exemple, nous ne pouvions pas traiter les visites des élèves de CM2 au collège de la même façon, comme nous allons à présent le montrer.

5.1.4.2 Analyse de situation en détail : une visite de CM2 au collège sur le réseau de Marcillan

Lors de cette situation, les élèves sont venus passer toute une journée au collège. Un travail en amont a été effectué entre PE et PC pour préparer le contenu de la visite, travail dont nous avons discuté avec les enseignants. La thématique retenue est « le vol ». Les élèves vont circuler dans différents ateliers menés soit par des PC soit par un PE. Nous avons circulé dans les classes pour observer le déroulement des ateliers. A titre d'exemple, voici le compte rendu du début de celui mené par le PE.

Tableau 7 : Atelier mené par un PE lors d'une visite de CM2 au collège de Marcillan

Remarques	**PE**	**Elèves**
	Demande si tous les élèves sont là.	« *Il en manque 3 : ….* »
	« *Ce sont des 6e ?* »	« *Oui* »
Autonomie guidée	Désigne une élève pour aller les chercher : « *Tu vas les chercher s'il te plaît.* » Il regarde sa montre. « *Tu dois être revenue dans 5 minutes.* »	L'élève sort et re-rentre tout de suite avec les 3 élèves qui s'étaient perdus.
	« *Qu'avez-vous appris ?* » « *qu'est-ce qui permet de voler ?* »	« *L'air chaud* »
	« *Parce que l'air chaud…* »	« *est plus léger* »
	…	…
	« *A votre avis, comment avance un avion ?* »	Propulsion, vent, hélices, moteur…
Commente beaucoup ce qu'il fait. Ecrit au tableau : mixte oral et écrit.	Ecrit les réponses des élèves au tableau « *Là, j'écris vite et mal, vous, vous écrivez bien* ». « *Autre chose ?* »	« *L'air qui passe par le moteur.* »
	Il continue d'écrire au tableau. « *A votre avis, qu'est-ce qu'on est en train d'écrire ?* »	« *Les hypothèses* »
Ludique, tâtonnement.	« *Pour répondre, on vous propose un défi. Qui veut lire ?* » Désigne un lecteur.	Lecture
Ne reformule pas la consigne mais donne des explications claires sur l'ordre de ce qu'il faut faire.	« *Vous avez ici le matériel : paille, ficelle…. Vous n'avez pas le droit de souffler. Vous pouvez venir voir mais vous ne touchez pas. Ensuite, en groupe, vous réfléchissez à l'expérience que vous voulez faire. Vous faîtes des hypothèses puis vous venez chercher ce qu'il vous faut.* »	Les élèves réfléchissent en groupe.

L'analyse du déroulement des ateliers a été menée de pair avec celle des fiches d'activité fournies aux élèves. Il en ressort que le PE autorise beaucoup plus de liberté aux élèves. Il est le seul à leur faire construire une expérience, proposant une activité de tâtonnement expérimental. Dans les autres ateliers les élèves vont suivre un protocole strict pour réaliser les expériences. De plus, si le PE propose en conclusion un texte à trous à compléter (comme les PC), il n'impose pas une liste de termes dans lesquels choisir (contrairement aux PC qui proposent deux solutions pour chaque espace à remplir).

Une discussion avec les enseignants a également permis d'interpréter davantage cette différence. Le PE concerné explique sa façon de faire par l'influence de « La main à la pâte ». Si l'une des PC revendique également cette influence, elle a pourtant conçu son atelier de façon très directive. Le PE explique cela : « *Ce qui est différent, c'est que tu laisses plus de place à l'élève. Tu ne sais pas toujours ce qu'ils vont dire* ». Il continue en disant qu'il est difficile de ne pas pouvoir tout contrôler des apports des élèves à l'avance, pour expliquer que les PC ne s'engagent pas davantage dans cette démarche.

Nous voyons ici que l'analyse des observations est basée à la fois sur ce qui est observé (ce qui permet de dégager des différences et des similitudes entre PE et PC, voire de les interpréter), mais également sur les demandes de clarification que nous formulons aux enseignants sur nos interprétations. Dans d'autres situations, ces demandes de clarification ont été adressées aux Inspecteurs ou aux personnels de direction.

5.1.4.3 L'analyse transversale des données

Les situations analysées une par une, nous avons procédé à une analyse plus transversale en recoupant les thématiques apparaissant dans chaque situation observée afin de dégager les éléments qui différencient et rapprochent les enseignants, la façon dont l'identité professionnelle des deux groupes se manifeste et dont elle se construit dans l'interaction.

Le tableau suivant reprend les thématiques analysées et les situations (ou entretiens) dans lesquelles elles ont été retrouvées :

Tableau 8 : Analyse transversale sur les trois réseaux observés

Thématiques	**Provenance des données**
Un statut équivalent mais des conditions d'exercice et une reconnaissance perçues différemment	Entretiens PE et PC (3 réseaux) ; observations informelles (Marcillan) ; Commission langue (Lautréamont) ; CEC (Lautréamont)
Le collège, maître du jeu au sein du réseau	CEC (3 réseaux) ; Visite des CM2 au collège (Lescure) ; Commission langue (Lautréamont)
L'expertise disciplinaire des PC *versus* l'expertise pédagogique des PE	CEC (3 réseaux) ; observations informelles (Marcillan) ; entretiens PE et PC (3 réseaux) ; entretien (Principal de Marcillan) ; Commission langue (Lautréamont) ; Visite de CM2 au collège (Marcillan)
Travail personnel et autonomie des élèves	Entretiens (PE Lautréamont) ; Entretiens coordonnateur (Lautréamont) ; réunions PC (Lescure) ; CEC (Lescure et Lautréamont) ; Commission langue (Lautréamont) ; visite CM2 au collège (Marcillan)
La rencontre : de la confrontation des groupes à l'échange individuel	CEC (3 réseaux) ; Commission langue (Lautréamont)

L'analyse de ces situations figure dans la partie 8 p. 197. Elle a permis de dégager les logiques d'acteur des enseignants des deux groupes professionnels, les rapports de domination et les traits activés pour se différencier.

5.2 Questionnaires

Les définitions opérationnelles de l'identité professionnelle et de la culture pédagogique, nous ont servi à construire un questionnaire à destination des professeurs des écoles et des collèges. Ce questionnaire a pour objectif d'accéder aux différentes composantes de l'identité professionnelle des enseignants dont la culture pédagogique.

5.2.1 Avantages et limites du questionnaire

Notre choix s'est porté sur l'utilisation d'un questionnaire auprès de PE et de PC afin de recueillir des réponses précises et nombreuses, permettant de rechercher des liens statistiques entre les différentes composantes de l'identité professionnelle. Pour autant, nous sommes consciente des limites de cet outil, notamment son caractère figé et parcellaire, par le guidage fort induit par la formulation de questions fermées auxquelles il s'agit de répondre à l'écrit.

C'est pour compenser ces limites que nous avons utilisé, en parallèle aux questionnaires, des observations ethnographiques et des entretiens biographiques qui permettent, eux, d'accéder à une compréhension plus fine et actualisée dans l'action de l'identité professionnelle car, « [o]util pointilliste, nous n'hésitons pas à dire que le questionnaire, aussi étoffé soit-il, n'offre qu'une lecture 'pixelisée' des conduites à laquelle la nature plus introspective de l'entretien apportera une profondeur humaine » (Teyssedre, 2012, p. 165).

Dans un questionnaire, en proposant des réponses écrites organisées (tableaux, choix multiples, etc.), des « processus de standardisation » (Goody, 1977), on ne peut pas échapper à une forme de hiérarchisation, voire de simplification, laissant moins de place à d'autres propositions, et posant la question de savoir si tout le monde met le même sens derrière les mêmes propositions. De plus, on aura là moins de spontanéité et d'immédiateté qu'à l'oral. La procédure Condorcet utilisée en fin de questionnaire (voir point 5.2.7), proposant de comparer des termes deux à deux y pallie mais en partie seulement.

Nous avons donc pris garde à laisser un certain nombre de questions ouvertes afin d'autoriser une parole plus libre des enseignants. Nous avons également laissé du temps aux enseignants pour compléter ce questionnaire, afin qu'ils puissent réfléchir posément aux questions.

De plus, nous avons testé le questionnaire sur des enseignants avant de le diffuser (enseignants A, C et P)[61]. Il s'agit de trois PE, dont Paola (P) directrice d'école à Lescure avec laquelle nous avons également mené un entretien. La passation de ces versions test s'est faite à l'écrit uniquement pour Paola, qui nous a remis sa version commentée. Pour les deux autres

[61] Ces tests ont permis d'affiner la formulation du questionnaire mais n'ont pas été pris en compte dans l'analyse. Certaines réponses apparaissent dans cette partie méthodologique afin d'expliquer la formulation de certaines questions.

PE, nous avons organisé une passation et pris des notes sur ce qu'elles disaient à l'oral. Au vu de notre connaissance du second degré, nous n'avons pas jugé utile de tester de manière formelle le questionnaire auprès de collègues en collège. Nous en avons néanmoins parlé de façon informelle avec plusieurs PC.

Enfin, nous avons travaillé sur la structure du questionnaire (Teyssedre, 2012, p. 166-174) en respectant un ordre permettant aux enseignants de se dévoiler progressivement. Dans une première partie, nous accédons aux données professionnelles avec des questions simples requérant un faible niveau de dévoilement pour les enseignants (20 questions pour les PE, 22 questions pour les PC qui sont les seuls à pouvoir être professeur principal d'une classe et pour lesquels nous avons demandé la discipline d'enseignement). Cela permet de mettre le professionnel en confiance sans aborder directement des questions demandant de la réflexion ou un engagement plus important. Dans une deuxième partie, c'est l'enseignement qui est interrogé avec des questions sur les pratiques et valeurs des professeurs (15 questions). Puis, vient une partie sur les relations école-collège (7 questions) qui permet d'accéder aux représentations des enseignants sur leur groupe professionnel et sur l'autre (les PE pour les PC, les PC pour les PE). Dans un dernier temps, nous collectons des données plus personnelles (14 questions) touchant à la vie privée des individus (CSP du conjoint et des parents, enfants, pratiques culturelles, syndicalisation, etc.). Ces quatre parties sont suivies d'une proposition d'être contacté pour recevoir les résultats de nos travaux et/ou pour un entretien. Enfin, nous avons ajouté en fin de document une partie « Complément » regroupant les questions utilisant la procédure Condorcet (qui propose de comparer des termes deux à deux), procédure particulière et déroutante, nécessitant une lecture attentive.

5.2.2 Eléments de cadrage théorique

Ce questionnaire a été construit grâce à l'opérationnalisation de nos définitions de l'identité professionnelle et de la culture pédagogique. Rappelons que l'identité professionnelle résulte de deux démarches : la différenciation (la singularité de l'individu) et la généralisation (l'appartenance à un groupe social donné) ou encore l'identification *de* et *par* l'autre (Dubar, 2000). Il nous faut donc interroger à la fois la façon dont l'enseignant se perçoit, perçoit les membres de son groupe et des autres groupes, ainsi que la façon dont il pense que les autres définissent son groupe d'appartenance et leur propre groupe d'appartenance. Ici, nous portons principalement notre analyse sur la manière dont les

professeurs des écoles se perçoivent par rapport aux professeurs des collèges et dans la manière dont ces derniers les perçoivent en retour. Ces données recueillies grâce au questionnaire nous permettrons de mieux comprendre ce qui se passe lorsque ces deux catégories d'enseignants se rencontrent, la façon dont ils construisent leur identité professionnelle dans l'interaction et d'isoler, parmi les traits qui les distinguent et les rassemblent, ceux qui sont activés pour se différencier dans l'interaction. Ici, le questionnaire permettra donc de saisir :

- la manière dont l'enseignant se perçoit et dont il se croit perçu ;
- la manière dont l'enseignant perçoit les autres (ici les professeurs des collèges pour ceux des écoles et ceux des écoles pour les professeurs des collèges).

L'identité professionnelle étant le résultat d'une relation d'interdépendance entre des variables personnelles (caractéristiques individuelles, données socio-professionnelles), variables contextuelles (professionnelles et socio-historiques) et variables pédagogiques (culture pédagogique), il nous faut également interroger ces dimensions. Les variables personnelles et contextuelles peuvent être explicatives de la manière dont un enseignant se perçoit et est perçu par les autres. Ainsi, des professeurs exerçant en milieu rural ou en milieu urbain ne renvoient pas la même image d'eux-mêmes. De même, ils ne seront pas perçus de la même manière s'ils sont en début ou en fin de carrière, issus de milieux favorisés ou défavorisés.

Il nous faut également nous demander la place qu'occupe la culture pédagogique dans la construction de l'identité professionnelle des professeurs. Nous l'avons vu précédemment, la culture pédagogique s'organise autour quatre pôles, chacun d'eux faisant l'objet de questions spécifiques.

Les variables ont été construites à partir des questions posées. Au vu de leur nombre important (plus de 160), nous avons choisi de ne pas leur donner de nom. Nous avons conservé pour chacune le lien avec le numéro de question dont elle relève en utilisant le questionnaire destiné aux PC[62]. Pour chaque variable, la lettre Q indique que c'est une question, le premier chiffre correspond à la partie (1, 2, 3, 4 ou C pour « Complément »), les chiffres suivants sont le numéro de la question dans cette partie. Enfin, lorsqu'une question a

[62] Le questionnaire des PC comporte deux questions de plus dans la première partie (discipline et professeur principal) que celui des PE, c'est cette numérotation que nous avons utilisée dans les deux cas. De plus, certaines formulations ont dû être adaptées aux PE.

été décomposée en plusieurs variables, à la suite des chiffres figurent des lettres (a, b, c, etc.). La liste complète des variables avec les modalités et les choix opérés pour le codage figure en annexe 7.

Nos variables définies, nous pouvons présenter les questions permettant d'avoir accès aux éléments de réponse. Il faut à la fois obtenir un nombre suffisant de réponses pour que les données soient exploitables et, dans le même temps, interroger toutes ces variables pour établir des « profils-types ». C'est cet équilibre constant qui a guidé la rédaction finale.

Afin de ne pas complexifier la présentation du questionnaire, nous aborderons les questions dans l'ordre dans lequel elles ont été posées même si cela ne permet pas toujours un rassemblement par type de variable. Par exemple, les variables pédagogiques sont spécifiquement présentes dans la deuxième partie sur « L'enseignement » mais elles apparaissent également dans d'autres, comme celle sur « Le parcours professionnel » (raisons d'entrée dans le métier ou point de vue sur la formation au métier).

5.2.3 Parcours professionnel (Partie I du questionnaire)

Le parcours professionnel fait l'objet de la première partie du questionnaire. En effet, cela permet de débuter par des questions simples ne nécessitant pas trop d'engagement et permet donc aux enseignants de rentrer facilement dans le travail demandé.

- **Variables contextuelles sur l'établissement scolaire**

Les trois premières questions permettent de recueillir des données contextuelles sur les établissements dans lesquels les enseignants travaillent[63].

1. Quel est le nombre de classes de votre collège ? ……...

2. Votre collège est plutôt : ☐ en milieu rural ☐ en milieu urbain ☐ en milieu semi-urbain

3. Votre collège accueille majoritairement des élèves de milieu socio-culturel : ☐ favorisé ☐ mixte ☐ défavorisé

Il s'agit de pouvoir affecter chaque enseignant à un type de variable contextuelle afin de comprendre le lien entre celle-ci et l'identité professionnelle (dont la culture pédagogique). Nous avons privilégié le nombre de classes par établissement au nombre d'élèves car cela a

[63] Pour rappel, sauf indication contraire, les numéros des questions sont celles du questionnaire destiné aux professeurs des collèges, la numérotation de la partie I étant différente pour le collège car des précisions supplémentaires ont dû être demandées.

plus de poids sur la structure de l'école, le nombre d'enseignants, les décharges de direction, la taille des locaux, etc.

Les indications de milieu, plus ou moins urbain, n'ont pas toujours été les mêmes pour un établissement donné. Aussi, nous avons regardé les réponses par structure en tenant compte de nos connaissances du terrain pour affiner cet élément. Les informations caractérisant le niveau socio-culturel des élèves peuvent traduire un ressenti et/ou une réalité. Ici, nous avons conservé le ressenti des enseignants sans opérer de modification pour harmoniser ces données sur un même établissement. En effet, nous n'avons pas accès à la caractérisation du public de toutes les écoles et collèges de notre panel. De plus, ces écarts sur un même établissement s'observent à la marge. La majorité des enseignants a des réponses homogènes.

Les variables contextuelles milieu et population seront particulièrement exploitées dans cette analyse afin de cerner leur influence sur l'identité professionnelle et les cultures pédagogiques des enseignants.

- **Itinéraire professionnel**

Les questions suivantes permettent de dresser l'itinéraire professionnel des enseignants.

4. Depuis combien d'années enseignez-vous dans ce collège (y compris l'année en cours) ? .....

5. Depuis combien d'années enseignez-vous en tout ? ..... **1ère rentrée en** .....

6. Dans combien d'académies différentes avez-vous enseigné au cours de votre carrière ? .....

7. Avez-vous exercé un autre métier avant de devenir enseignant ? ☐ Oui ☐ Non

Si oui, métier : ..... Nbre d'années : .....

Et raison(s) de ce changement : .....

.....

.....

.....

8. Qu'est-ce qui vous a amené à faire le métier d'enseignant (plusieurs réponses possibles) ?

☐ C'est une vocation depuis toujours

☐ Pour le contact avec les enfants

☐ Parce qu'il y avait des enseignants dans votre famille

☐ Par intérêt pour l'enseignement

☐ Pour les conditions de travail (vacances, sécurité de l'emploi, liberté, etc.)

☐ Pour rester/ aller dans une région particulière

☐ Pour l'ouverture sur le monde (élèves, parents, partenaires,...)

☐ Parce que vous étiez bon élève

☐ Pour des raisons idéologiques (l'importance du rôle de l'école dans la société)

☐ Autre, précisez : .....

.....

9. Au cours de votre carrière, dans quels niveaux avez-vous enseigné ?

☐ 6e ☐ 3e ☐ Autre, précisez : .....

☐ 5e ☐ Lycée général .....

☐ 4e ☐ Lycée professionnel

Dans la première version du questionnaire, nous demandions pour les postes occupés, le nombre d'années dans chaque niveau. Mais en le testant, nous avons constaté que cela demandait du temps et des efforts de mémorisation aux professeurs ayant beaucoup d'ancienneté. De plus, le cas des classes à double niveau posait problème. Nous avons donc limité cette question aux niveaux dans lesquels l'enseignant a déjà travaillé. L'intérêt de cette question est surtout de repérer des profils particuliers. Par exemple, avoir travaillé ou non en cycle 3 peut modifier la vision des relations école-collège. En collège, les professeurs ayant déjà exercé en lycée présenteront peut-être des points communs au niveau de leur façon d'enseigner. Le fait d'avoir exercé un autre métier avant d'être enseignant est apparu comme l'un des facteurs déterminants de la pédagogie des professeurs dans nos précédents travaux (Volf, 2013). Nous pourrons ici le confirmer ou non, sur un effectif plus important.

La question I.8 sur les raisons d'entrée dans le métier était formulée sous forme de question ouverte dans une première version, mais lors du test du questionnaire nous avons pu constater que la réflexion nécessaire pour y répondre prenait beaucoup de temps aux enseignants. Nous avons donc fait le choix de proposer des réponses en nous basant sur d'autres travaux (Volf, 2013 ; Laborde, 2013) mais en laissant une possibilité d'ajout « autre ».

- **Poste actuel et statut**

10. Dans quel(s) niveau(x) de classe enseignez-vous cette année ? ……

11. Dans quelle(s) discipline(s) enseignez-vous ? ……

12. Etes-vous professeur principal d'une classe ? ☐Oui ☐ Non
Si oui, dans quel(s) niveau(x) ? ……

13. Quel est votre statut ?
☐ Professeur certifié ☐ Professeur agrégé ☐ Autre, précisez : ……

14. Vous êtes : ☐Titulaire ☐ Stagiaire ☐ Contractuel(le) ☐ Vacataire ☐ Autre, précisez : ……

15. Si vous avez une fonction particulière aujourd'hui (formateur, professeur spécialisé, …), précisez :
……

16. Avez-vous obtenu un concours de l'enseignement ?
☐ Oui, j'ai le concours interne ☐ Oui, j'ai le concours externe
☐Non, j'ai été titularisé après plusieurs années d'enseignement
☐ Autre, précisez : ……

Les questions I.11 et I.12 sont spécifiques au second degré. La question I.13 a été adaptée pour les PE. Ces données permettront de mieux comprendre les profils de cultures pédagogiques. Nous pourrons par exemple nous intéresser à l'influence des disciplines d'enseignement sur les identités professionnelles ou encore au fait d'être certifié ou agrégé. Est-ce la distinction professeurs des écoles / professeurs des collèges qui amène des façons de

penser la pédagogie et les relations école-collège différemment, ou bien, la distinction professeur certifié / professeur agrégé est-elle davantage facteur de différenciation ?

➢ Formation initiale

Les questions suivantes s'intéressent à la formation initiale des enseignants au métier, formation qui, pour Perrenoud, contribue à former l'habitus professionnel des enseignants (Perrenoud, 2012, p.213).

17. Avez-vous suivi une formation au métier d'enseignant ? ☐ Oui ☐ Non
Si oui, dans quel cadre (IUFM, ESPE, Université, etc.) ? ……..
La durée de cette formation a été de : …… Avez-vous trouvé cette formation utile ? ☐ Oui ☐ Non
Pourquoi ? ……..
……
……

18. Pour vous, une formation idéale au métier d'enseignant devrait être faite principalement par :
☐ Des spécialistes d'une discipline
☐ Des spécialistes de la pédagogie ou de la didactique
☐ Des enseignants expérimentés du second degré
☐ Autre, précisez : ……..……..
……..
☐ Des spécialistes du comportement des enfants et adolescents (par exemple des psychologues)

La formation initiale tient une place particulière dans cette recherche. En effet, c'est à travers elle que l'on cherche à doter les enseignants, de la maternelle au lycée, d'une culture commune. En distinguant des profils d'enseignants par rapport à la formation reçue ou non, nous pourrons avoir des éléments de réponses quant à son poids dans la constitution de cette culture commune. La question I.18 permet d'alimenter les profils pédagogiques des enseignants.

Nous nous intéressons ensuite aux études des enseignants.

19. En dehors de cette formation au métier d'enseignant, quel est votre diplôme le plus élevé ?
☐ Baccalauréat ☐ Bac +3 ☐ Bac +5 ☐ Autre, précisez : ……
Dans quelle discipline principale a eu lieu cette formation ?……..

20. Avez-vous travaillé pendant vos études ? ☐ Oui ☐ Non
Si oui, c'était pour financer
☐ Vos dépenses accessoires (sorties, livres, …) ☐ Vos dépenses essentielles (logement, nourriture, …)

Connaître le diplôme (niveau et discipline) permettra de voir si ces variables sont indépendantes, ou non, des cultures pédagogiques des enseignants. Ainsi, peut-être trouverons-nous plus de similitudes entre un professeur des écoles et un de collège ayant tous deux une formation à bac+3 en mathématiques, qu'entre deux professeurs de collèges ayant fait leur formation initiale, pour l'un en mathématiques, et pour l'autre en musicologie.

Le fait d'avoir travaillé pendant ses études peut également amener des éléments de compréhension de l'identité professionnelle comme indicateur du milieu social de l'enseignant, mais aussi pour comprendre si le fait d'avoir travaillé, même sporadiquement,

pour financer ses études, amène une conception différente du métier par rapport à des professeurs qui n'ont jamais quitté l'école.

➢ Reconnaissance sociale et souhait d'évolution

La question I.21 s'intéresse à la reconnaissance sociale des enseignants :

21. Vous sentez-vous reconnu socialement en tant qu'enseignant ? ☐ Oui ☐ Non

La reconnaissance sociale - ou surtout son manque - sont un des éléments revenus régulièrement dans nos précédents travaux (Volf, 2013). L'étude de l'histoire du système éducatif amène également à s'intéresser à cette variable. En effet, les professeurs des écoles n'ont obtenu que récemment un statut identique à celui des certifiés. Ont-ils pour autant un regard plus négatif sur eux-mêmes ? D'un autre côté, les professeurs du second degré continuent-ils de vivre difficilement leur aspiration à appartenir à une élite intellectuelle sans être reconnus comme tels dans la société ? Souffrent-ils encore d'un « sentiment de déclassement » (Savoie, 2009, p. 23) ?

Cette thématique est également interrogée dans d'autres questions que nous avons voulu à distance de celle-ci, afin de croiser les résultats sans qu'il y ait une interférence trop forte entre elles (questions II.15 pour le ressenti sur le métier ou III.3 sur le regard de la société sur les enseignants).

Enfin, la question I.22 permet de connaître « l'aspiration » vers les niveaux supérieurs des enseignants et donc vers la culture correspondante.

22. Si toutes les possibilités vous étaient offertes sans contrainte de concours à quel niveau souhaiteriez-vous enseigner ?
☐ Celui où vous êtes ☐ En école primaire ☐ En collège ☐ En Lycée
☐ Dans l'enseignement supérieur ☐ Autre, précisez : ……
Le cas échéant dans quelle(s) discipline(s) ? ……..……..

Cette question permet d'avoir une idée de la vision que ces enseignants ont de ceux exerçant dans d'autres niveaux. Nous avons vu, au travers de l'étude des réactions des syndicats à la loi pour la refondation de l'école de juillet 2013 (point 2.3, p. 69), que les représentants des certifiés sont majoritairement opposés à un rapprochement avec l'école primaire et souhaitent, au contraire, maintenir, voire consolider, un lien avec le lycée. Cette position traduit-elle un attrait vers la culture du lycée voire au-delà ? La volonté de l'école de se rapprocher du collège provient-elle d'une même logique ? Dans notre étape de test, les trois enseignantes interrogées indiquent souhaiter continuer à enseigner dans le même niveau.

5.2.4 L'enseignement (Partie II du questionnaire)

La deuxième partie porte sur l'enseignement, la pratique en classe mais également les valeurs des enseignants.

- **Les valeurs**

1. Pour vous, quel devrait être le rôle de l'école en général ?
……
……
……
2. Lequel de ces axes vous semble <u>le plus important</u> dans l'enseignement ?
☐ L'axe professeur-élève ☐ L'axe professeur-savoir ☐ L'axe élève-savoir

Nous avons choisi de laisser la question II.1. sur le rôle de l'école ouverte afin de ne pas influencer les réponses. Dans la partie « Complément au questionnaire », nous revenons sur les finalités de l'éducation mais de façon à la fois plus fermée (une liste de réponses est proposée) et plus spontanée (par la procédure de Condorcet). La question II.2 reprend la classification d'Houssaye basée sur le triangle pédagogique reliant les trois pôles : savoir-professeur-élève (voir point 4.2.2).

- **Les résultats scolaires des élèves**

3. Dans vos classes la réussite scolaire de vos élèves est :
☐ Très mauvaise ☐ Plutôt mauvaise ☐ Moyenne ☐ Assez bonne ☐ Très bonne
4. Pourquoi vos meilleurs élèves réussissent-ils très bien à l'école (vous pouvez évoquer des cas que vous avez rencontrés) ?
……
……
……
5. Pourquoi certains élèves sont en échec à l'école (vous pouvez évoquer des cas que vous avez rencontrés) ?
……
……
……

Ces questions ouvertes II.3 et II.4 permettent d'avoir une idée des facteurs explicatifs de la réussite ou des échecs des élèves pour les enseignants. Dans la partie « Complément », cette thématique sera également abordée.

➢ Les pratiques en classe

6. Dans votre classe, quelle importance donnez-vous au respect des règles de vie ?

☐ C'est peu important ☐ C'est important mais j'accepte des petites infractions ☐ C'est fondamental

7. Classez ces différentes étapes en fonction de l'ordre dans lequel vous les mettez <u>le plus souvent</u> en œuvre en classe :

N°…. : Exposé des connaissances par l'enseignant
N°…. : Pratique dirigée des élèves
N°…. : Pratique autonome des élèves

8. Quand vous faites travailler vos élèves en groupe, c'est <u>le plus souvent</u> :

☐ En groupe homogène (par exemple des groupes de niveau) ☐ En groupe hétérogène

9. <u>En général</u>, tous les élèves de votre classe font-ils la même activité au même moment ? ☐ Oui ☐ Non

10. Quand un élève rencontre des difficultés, <u>le plus souvent</u> :

☐ Vous (ou un élève) reprenez/ réexpliquez pour tout le monde
☐ Vous adaptez tout votre enseignement pour que chaque élève puisse avancer à son rythme
☐ Vous prenez plus de temps pour cet élève en particulier
☐ Vous ne faîtes rien de particulier : il faut bien avancer

Ici, nous abordons ce qui se passe dans la classe. La question II.7 est basée sur la classification proposée par Bianco et Bressoux (2009) (voir point 4.2.2) et la II.9 sur les modèles développés par Jourdain (2004, p.91-95)[64].

➢ La connaissance des élèves

11. Connaissez-vous la situation personnelle de vos élèves (en dehors du contexte scolaire) ?

☐ De tous vos élèves
☐ De la moitié de vos élèves
☐ De la majorité de vos élèves
☐ De quelques élèves

Une moindre connaissance de la situation personnelle des élèves dans le second degré est souvent avancée comme élément différenciateur entre PE et PC. Nous pourrons, grâce à cette question, mesurer cet élément.

[64] Dans son étude, Jourdain (2004) distingue les modèles : « égalitariste », reprise pour tout le monde ; « compensatoire », donner plus à ceux qui ont moins en leur accordant un temps particulier ; « individualiste », adaptation de tout l'enseignement.

➢ Les références pour enseigner

12. Vous référez-vous à des méthodes ou à des mouvements pédagogiques particuliers pour enseigner ? ☐ Oui ☐ Non
Si oui, lesquelles (vous pouvez, par exemple, citer des ouvrages pédagogiques qui sont des références pour vous) :
……
……
……

13. Faites-vous partie d'un mouvement pédagogique ? ☐ Oui ☐ Non
Si oui, lequel ? …….…….. et depuis combien d'années ……..……ans

14. Les informations que vous recherchez <u>majoritairement</u> dans le cadre de votre travail concernent :

☐ Une discipline en particulier (sans lien avec son enseignement)
☐ La façon d'enseigner une discipline particulière
☐ La façon d'enseigner de manière générale
☐ Des conseils pour gérer le comportement des élèves dans vos classes
☐ La connaissance des élèves (en psychologie par exemple)
☐ L'utilisation d'outils pédagogiques (vidéoprojecteur, tableau blanc interactif…)
☐ Autre, précisez : …..……
……...

Nous avons regroupé les questions portant sur les références pédagogiques et sur les informations recherchées dans un cadre professionnel. Grâce aux questions sur les références pédagogiques, nous verrons si, conformément à une hypothèse de départ, les professeurs des écoles ont plus de références pédagogiques que ceux des collèges. Nous verrons également s'il y a un lien entre ces références et la description des pratiques.

La question II.14 permet de connaître ce qui intéresse les professeurs, ce qu'ils jugent important pour préparer leurs cours. Nous pourrons affiner leur conception de l'apprentissage : centrée sur le relationnel, les savoirs, la pédagogie, etc.

➢ Le ressenti sur le métier

15. Aujourd'hui, quel est votre ressenti sur votre métier ?
☐ Très négatif ☐ Plutôt négatif ☐ Assez positif ☐ Très positif
Pourquoi ?
……
……
……
……

Cette question a été laissée ouverte suite au test d'une première version du questionnaire qui proposait d'indiquer si les éléments suivants étaient perçus comme positifs ou négatifs dans l'exercice du métier : les relations avec les collègues, les tâches administratives, la préparation des cours, le salaire, le comportement des élèves, la relation aux parents et avec la direction. En effet, les réponses proposées ne correspondaient pas aux priorités des enseignants interrogés qui sont très en lien avec le contexte dans lequel ils sont lorsqu'ils répondent. La plupart souhaitaient répondre « ça dépend » pour chaque item. En

conséquence, nous n'avons pas jugé ces éléments déterminants. Une question ouverte permet aux enseignants d'indiquer uniquement ce qui leur paraît important.

Avec la réponse à cette question « Pourquoi ? », nous pourrons avoir des éléments concernant la culture pédagogique : le pôle idéologique politique, si les difficultés sont perçues comme provenant d'un problème d'organisation du système éducatif (ex : « *la mutation permanente des programmes* » [questionnaire test C], « *les nouveaux rythmes scolaires : trop de place à la commune* » [questionnaire test P]); le pôle axiologique (par exemple : « *les enfants heureux à l'école* » [questionnaire test P] correspondant à une vision émancipatrice de l'école) ; ou le pôle idéologico-pédagogique traduisant une conception de l'enseignement (par exemple « *ma connaissance des courants pédagogiques* » [questionnaire test C], « *la relation avec mes élèves* » [questionnaire test A] pouvant orienter vers un profil centré sur le relationnel).

5.2.5 Relations écoles-collège (Partie III du questionnaire)

La partie III du questionnaire est consacrée aux relations école-collège. La majorité des questions permettent d'accéder à la façon dont les enseignants se perçoivent et se sentent perçus, car si l'identité professionnelle des enseignants est liée à des variables contextuelles, biographiques et pédagogiques, elle est également au croisement de la perception de soi et des autres, d'une approche individuelle et collective[65]. C'est à cela que s'attache cette partie. Seule la première question est uniquement liée à la relation école-collège.

- **La liaison école-collège**

1. Y-a-t-il des échanges entre votre collège et les écoles du secteur ? ☐ Oui ☐ Non
Si oui, sous quelle(s) forme(s) ? .....
.....
.....
.....
.....
.....

Cette première question cherche à dresser un état des lieux des connaissances des enseignants sur ce qui se passe sur leur réseau. Des actions ont lieu sur chacun d'entre eux puisque *a minima* il doit s'y tenir un CEC. Néanmoins, les enseignants n'en sont pas tous

[65] Parmi les questions déjà évoquées, seule la I.22, qui aborde « l'aspiration » vers les niveaux supérieurs des enseignants, concerne l'approche collective de l'identité professionnelle en permettant d'avoir une idée de la vision que les enseignants ont de ceux exerçant dans d'autres niveaux. Les autres questions se réfèrent à une approche individuelle de l'identité professionnelle.

informés. Cela donnera des éléments témoignant de l'intérêt ou non des enseignants sur la liaison école-collège.

➢ Manières dont l'enseignant perçoit les autres

Les questions sur les différences entre le métier de PE et de PC vont du général au particulier. Elles abordent aussi bien des questions de statuts, que de pédagogie ou de reconnaissance sociale. Elles permettent de savoir comment les enseignants se perçoivent collectivement et comment ils perçoivent les enseignants d'un autre niveau.

2. Pour vous, les professeurs des écoles exercent-ils leur métier de la même façon que les professeurs de collèges ?
☐ Oui ☐ Non
Pourquoi ? ……
……
……
……

Il nous a semblé important de laisser cette question ouverte et de la poser avant d'amener de potentiels éléments de réponses au travers des questions qui suivent. Dans la phase de test de ce questionnaire, nous avons obtenu des PE des réponses allant du consensuel « *ils n'enseignent qu'une matière* » (questionnaire test P), au plus polémique « *ils devraient mais ils ne le font pas* » (questionnaire test A) en passant par « *ils prennent moins en compte l'enfant* » (questionnaire test C). Nous sommes à la limite du stéréotype. Une véritable scission semble apparaître ici. Reste à savoir si elle se confirme et si les professeurs de collège vont dans le même sens ou pas.

La première distinction envisagée entre PE et PC est le sentiment d'être ou non reconnu dans la société, par rapport aux autres catégories d'enseignants.

3. Vous pensez que la société de façon générale considère plus favorablement :
☐ Les professeurs des écoles ☐ Les professeurs de collèges ☐ Les professeurs de lycées ☐ Aucun en particulier

A cette question, les deux enseignantes-test ayant exprimé une vision négative des professeurs des collèges par rapport à ceux des écoles (A et C) cochent « professeur de lycée », celle ayant eu des propos plus neutres « professeur des écoles ». Si cette répartition se confirme, il faudra lui attacher une importance particulière.

Nous abordons ensuite les différences de nature plus pédagogiques entre PE et PC :

4. Parmi les domaines suivants, indiquez ceux pour lesquels les professeurs des écoles ou les professeurs des collèges vous semblent <u>les plus efficaces</u> (cochez les deux si vous pensez que le niveau est le même et rien si vous pensez qu'aucun professeur n'est qualifié dans ces domaines) :

	Professeurs des écoles	Professeurs des collèges
Connaissance des élèves en général	☐	☐
Connaissance des élèves de sa classe	☐	☐
Prise en compte des élèves en difficulté	☐	☐
Enseignement de la lecture et de l'écriture	☐	☐
Connaissances disciplinaires liées au programme de la classe (par exemple, connaissance des mathématiques du CM2 pour un professeur des écoles et des mathématiques de 6e pour un professeur de cette discipline en collège)	☐	☐
Individualisation et différenciation de l'enseignement	☐	☐
Prise en compte des excellents élèves et amélioration de leurs résultats	☐	☐

Cette question permet d'affiner les éléments que les enseignants eux-mêmes estiment différenciateurs. Toujours dans notre phase de test, les trois enseignantes d'élémentaire questionnées ont nettement mis en avant l'efficacité des professeurs des écoles sur celle des professeurs des collèges. Autre point commun, aucune ne s'est prononcée sur la dernière proposition « prise en compte des excellents élèves et amélioration de leurs résultats ». Notons également que seul un élément est mis du côté des professeurs des collèges, exclusivement et par une seule enseignante, il s'agit des connaissances disciplinaires liées aux programmes scolaires.

Enfin, nous nous intéressons aux différences statutaires entre PE et PC, le temps de travail et le salaire.

5. A votre avis, quel est le temps d'enseignement <u>hebdomadaire</u> à plein temps d'un professeur des écoles avec ses élèves :
..... h/semaine
Quel est votre temps d'enseignement hebdomadaire (à plein temps) : …….. h/semaine
S'il y a une différence entre les deux, comment la justifiez-vous ? ……..
……
……
……

6. A votre avis, un professeur des écoles gagne-t-il le même salaire qu'un professeur de collège (avec la même ancienneté) ?
☐ Oui ☐ Non
Si non, comment justifiez-vous cette différence ? ……
……
……
……

Le temps hebdomadaire d'un certifié est de 18h/semaine (hors quelques exceptions comme EPS et Documentation), celui d'un professeur des écoles est de 24h. Le salaire des deux catégories d'enseignants est le même, à la différence qu'un professeur de collège peut percevoir des heures supplémentaires, des primes s'il est professeur principal et une prime Isoe (indemnité de suivi et d'orientation des élèves) supérieure à l' Isae (indemnité de suivi et

d'accompagnement des élèves) des PE[66]. Nous interrogeons, ici, aussi bien les représentations que les justifications. Par exemple, dans la phase de test, A a répondu concernant le salaire : « *il a des primes que nous n'avons pas, c'est injustifiable* » (questionnaire test A).

5.2.6 Données plus personnelles (Partie IV du questionnaire)

Le recueil des données plus personnelles se situe à la fin du questionnaire afin de ne pas heurter la sensibilité des enseignants avec des questions pouvant être jugées comme intrusives, et pour alléger la première partie consacrée au parcours professionnel. Dans une première version du questionnaire testée, nous avions inclus ces éléments à la première partie du questionnaire « Parcours professionnel ». Or, lors des tests, les enseignantes nous ont dit que cette partie était trop longue et que, ne voyant pas où le chercheur voulait en venir, bon nombre de professeurs seraient tentés de ne pas continuer. Il nous a donc semblé doublement pertinent de faire apparaître les questions sur le métier plus rapidement (partie II) et de créer une partie « Informations plus personnelles » en fin de questionnaire. C'est d'abord l'environnement familial de l'enseignant qui est interrogé.

1. Vous êtes ☐ une femme ☐ un homme **Age** : .....

2. Si vous avez un conjoint, quelle est sa profession ? .....

3. Quelle est la profession de vos parents (s'ils sont à la retraite, quand ils étaient en activité) ?
Père : .....
Mère : .....

4. Avez-vous des enfants ? ☐ Oui ☐ Non
Si oui, précisez leur(s) âge(s) et niveau(x) d'études et/ou activité(s) professionnelle(s) :
.....
.....

En dehors de la première question qui donne des informations d'âge et de genre, il s'agit ici de s'intéresser à la famille de l'enseignant. Ces questions permettent d'appréhender la dynamique sociale dans laquelle se trouvent les enseignants. Le fait d'avoir des enfants est également important dans la façon dont on conçoit son métier, le rôle de parent pouvant influencer celui d'enseignant ; de plus, cela peut permettre de connaître les enseignants d'un autre niveau que celui où l'on enseigne, lorsque l'on a des enfants qui sont, ou ont été, scolarisés. Nous regardons ensuite du côté des pratiques culturelles des enseignants.

[66] Cette prime des PE a été alignée sur celle des PC à la rentrée 2016 seulement.

5. Combien de livres (romans, essais, etc.) avez-vous lu cette année sans liens avec votre travail ?
☐ Aucun ☐ De 1 à 4 ☐ De 5 à 10 ☐ Plus de 10

6. Quelle radio écoutez-vous principalement ? .....

7. Avez-vous un abonnement à des spectacles ? ☐ Oui ☐ Non

8. Avez-vous un ou plusieurs abonnement(s) à des journaux, magazines… ? ☐ Oui ☐ Non
Si oui, le(s)quel(s) ? .....
.....

9. Etes-vous engagé dans une association ? ☐ Oui ☐ Non
Si oui, laquelle ? .....
.....

Nous avons choisi de limiter ces questions sur les pratiques culturelles des enseignants aux domaines suivants : lecture (de livres ou périodiques), radio, spectacles et associatif. Ces informations peuvent être à la fois un indicateur de pratiques mais également de références communes entre professeurs des écoles et des collèges.

Les questions suivantes demandent un dévoilement supplémentaire de l'enseignant puisque nous abordons l'engagement politique et syndical.

10. Comment qualifieriez-vous votre engagement politique ?

☐ Pas du tout engagé ☐ Peu engagé ☐ Engagé ☐ Très engagé

11. Au niveau professionnel, au cours des dernières années (depuis 2010) :

-Vous avez participé à un mouvement de grève : ☐ Oui ☐ Non

Si oui, sur quel(s) motif(s) ? .....

.....

-Vous avez signé une pétition : ☐ Oui ☐ Non

Si oui, précisez un ou plusieurs exemples : .....

.....

-Vous avez participé à une manifestation de revendication professionnelle : ☐ Oui ☐ Non

Si oui, précisez un ou plusieurs exemples : .....

.....

-Autres formes d'engagement professionnel (hors syndicalisation) : .....

.....

.....

12. Etes-vous syndiqué ? ☐ Oui ☐ Non

Si non, pourquoi ? .....

.....

.....

.....

Si oui, -Nom du syndicat : .....

-Positions de votre syndicat concernant un rapprochement entre l'école et le collège :

☐ Très favorable

☐ Favorable mais avec quelques réserves

☐ Défavorable

☐ Vous ne savez pas

-Raisons principales pour lesquelles vous avez adhéré :

☐ Revendications professionnelles générales sur les conditions de travail (salaire, nombre d'élèves par classe, …)

☐ Revendications professionnelles plus idéologiques (sur les buts de l'éducation, sur les dispositifs d'enseignement, …)

☐ Revendications professionnelles personnelles (mutation, promotion…)

☐ Réflexion pédagogique

☐ Autre, précisez : .....

.....

-Niveau de votre investissement syndical :

☐ Vous ne connaissez pas vraiment les positions défendues par votre syndicat

☐ Vous connaissez une partie des revendications de votre syndicat

☐ Vous connaissez les positions de votre syndicat mais les transmettez rarement

☐ Vous êtes très actif dans votre syndicat

Ces questions permettent de connaître le niveau d'engagement politique des enseignants de façon générale et dans le champ professionnel. Les syndicats jouant un rôle important dans l'évolution du système éducatif, nous avons fait porter une partie des questions sur eux, en cherchant notamment à percevoir s'il y a concordance entre le discours affiché par les syndicats enseignants sur la relation école-collège et ce que pense les enseignants qui en font partie.

5.2.7 Les questions complémentaires : la comparaison par paire

Dans la dernière partie de notre questionnaire, nous proposons aux enseignants de comparer par paire des items se rapportant à la même question. Cette procédure, dite de Condorcet, permet de mettre au jour des relations de préférence, de proximité, entre un

individu et une réponse[67]. Lorsque l'on propose à quelqu'un de classer des propositions, par exemple de 1 à 6, il doit, pour cela, énormément réfléchir. S'il doit comparer ces mêmes propositions deux à deux, ses réponses seront plus rapides et spontanées. La procédure de Condorcet permet donc d'accéder à une vision moins contrôlée des enseignants sur l'école et l'enseignement. Nous avons fait le choix de comptabiliser le nombre de fois où un item est choisi dans toutes les paires dans lesquelles il apparaît, et donc d'affecter un score de préférence à chaque proposition. Lorsque *n* propositions sont à comparer deux à deux, chacune peut être choisie au maximum *n-1* fois. Ces questions ont été introduites par la consigne suivante :

> Les questions suivantes utilisent toutes la même méthode : il s'agit de comparer deux à deux des propositions et d'entourer celle avec laquelle vous êtes le plus en accord. Le principe est de répondre le plus spontanément possible et sans vous préoccuper de la cohérence de vos réponses. Il peut arriver qu'aucune des deux propositions à comparer ne corresponde à ce que vous pensez, dans ce cas, il faut entourer la « moins pire ».

La première question concerne le rôle de l'école en général.

1. Voici 5 propositions concernant le rôle de l'école en général :

-METIER : l'école sert à donner la formation nécessaire pour trouver un métier
-CULTURE : l'école doit assurer la transmission d'une même culture générale de qualité à tous
-COMPETENCE : l'école doit permettre l'acquisition de compétences (savoir-faire et savoir-être)
-SOCIALISATION : l'école doit faire acquérir aux élèves les règles de vie en société
-SAVOIR : l'école doit assurer l'acquisition de connaissances disciplinaires

Pour chacune des 10 comparaisons présentées ci-dessous deux à deux, entourez rapidement la proposition correspondant le mieux à la façon dont vous considérez le rôle de l'école. Par exemple, la première comparaison concerne METIER et CULTURE, vous devez entourer le mot qui correspond le mieux à ce que doit être l'objectif de l'éducation pour vous entre ces deux propositions.

Pour vous, le rôle de l'école, c'est plutôt :

METIER	CULTURE	SAVOIR	METIER
SOCIALISATION	COMPETENCE	CULTURE	COMPETENCE
COMPETENCE	METIER	SAVOIR	SOCIALISATION
CULTURE	SAVOIR	SOCIALISATION	CULTURE
METIER	SOCIALISATION	COMPETENCE	SAVOIR

Vérifiez que vous avez bien entouré 10 mots.

Cette question reprend la question ouverte II.1 : « Pour vous quel devrait être le rôle de l'école ? ». Les réponses proposées s'articulent autour de trois pôles de l'éducation (Reboul, 2016, p. 16) : élever, former et enseigner. Ces trois axes s'entremêlent à l'école. Ici, un item choisi 3 ou 4 fois dans chaque comparaison sera affecté d'un score fort, et dans le cas

[67] Par exemple, l'étude suivante utilise cette procédure et détaille la méthodologie (Dugas, Hébert, 2013). Dans notre propre recherche, nous n'avons pas dépouillé les données selon la méthode des comparaisons par paires (en classant les items sélectionnés à partir des préférences binaires exprimées dans chaque paire traitée), mais selon une méthode plus classique en affectant des scores de préférence pour chaque proposition.

contraire d'un score faible. Plusieurs propositions seront donc qualifiées de fortes ou de faibles. L'enseignant peut préférer « Métier » à « Culture », « Culture » à « Socialisation », mais aussi « Socialisation » à « Métier ». C'est tout l'intérêt de cette procédure que de permettre l'expression des incohérences et donc de la complexité de la pensée.

La deuxième question concerne la prise en charge des élèves en difficulté.

2. Voici 4 propositions concernant la prise en charge des élèves en difficulté (qui n'ont pas de handicap particulier) :

-SPECIALISATION : les élèves en difficultés doivent être mis dans des classes spécifiques avec des enseignants formés à ces publics
-HÉTEROGENÉITE : les élèves en difficultés peuvent progresser en travaillant dans des groupes hétérogènes.
-DIFFERENCIATION : le professeur doit individualiser et différencier son enseignement pour les élèves les plus en difficulté (les prendre individuellement ou en petit groupe sans les autres élèves)
-ALLEGEMENT : les élèves en difficulté doivent avoir des programmes allégés
Pour chacune des 6 comparaisons présentées ci-dessous deux à deux, entourez rapidement la proposition correspondant le mieux à la façon dont vous considérez que l'école doit prendre en charge les élèves en difficulté.

Pour vous, comment l'école doit-elle prendre en charge les élèves en difficultés ?

SPECIALISATION	HÉTEROGENÉITE	SPECIALISATION	ALLEGEMENT
HÉTEROGENÉITE	ALLEGEMENT	HÉTEROGENÉITE	DIFFERENCIATION
DIFFERENCIATION	SPECIALISATION	DIFFERENCIATION	ALLEGEMENT

Vérifiez que vous avez bien entouré 6 mots.

Cette question est en lien avec les pratiques déclarées des enseignants : II. 5 (raisons de l'échec des élèves) ; II.8 (groupes homogènes ou hétérogènes) ; II.10 (adaptation aux difficultés scolaires). Les propositions à comparer permettent de différencier les enseignants qui pensent que la difficulté scolaire doit être traitée en dehors de la classe (« Spécialisation ») avec des programmes allégés (« Allègement ») ou dans celle-ci, dans des groupes hétérogènes (« Hétérogénéité ») avec une pédagogie différenciée (« Différenciation »). Les items choisis, dans la comparaison par paire, deux ou trois fois sont qualifiés de forts, les autres de faibles. Un enseignant ayant des scores élevés dans « Hétérogénéité » et « Différenciation » privilégiera une même école pour tous dans la lignée du modèle hérité du premier degré ; au contraire, si les scores sont plus importants pour « Spécialisation » et « Allègement » il se situera davantage dans un modèle issu de l'histoire du second degré.

Lors de la phase de test, les propositions « Spécialisation » et surtout « Allègement » ont amené des réactions d'opposition très vives. Il faudra donc porter une attention particulière à ces éléments et voir si les résultats sont communs à la plupart des professeurs des écoles et collèges. Il semble ici que l'on puisse accéder à une variable très différenciatrice : ceux qui pensent que la difficulté scolaire peut se résorber dans le groupe classe, *versus* ceux qui pensent qu'il faut externaliser cette problématique.

La troisième question s'intéresse aux facteurs favorisant la réussite de l'élève.

3. Voici 5 propositions concernant les raisons qui peuvent favoriser la réussite des élèves :

-TRAVAIL : beaucoup de travail personnel de l'élève en classe et en dehors
-CAPACITES : des capacités intellectuelles de l'élève très importantes
-MILIEU : le milieu social et culturel dans lequel vit l'élève
-REGLES: l'implication de la famille, son aide, son soutien, le cadre qu'elle fait respecter
-PROFESSEUR : le travail du professeur (sa pédagogie, son implication, sa gestion de la classe…)

Pour chacune des 10 comparaisons présentées ci-dessous deux à deux, entourez rapidement la proposition correspondant le mieux à ce qui peut favoriser la réussite des élèves pour vous.

Pour vous, qu'est-ce qui peut favoriser la réussite des élèves ?

TRAVAIL	PROFESSEUR	TRAVAIL	REGLES
REGLES	CAPACITES	MILIEU	PROFESSEUR
MILIEU	TRAVAIL	CAPACITES	TRAVAIL
CAPACITES	PROFESSEUR	CAPACITES	MILIEU
PROFESSEUR	REGLES	REGLES	MILIEU

Vérifiez que vous avez bien entouré 10 mots.

Cette question est à mettre en rapport avec la II.4 et II.5 sur les facteurs de réussite et d'échec des élèves (questions ouvertes). Il s'agit ici de mesurer, par exemple, si les enseignants pensent que les résultats scolaires peuvent être améliorés par leur travail (« Professeur »), celui de l'élève (« Travail ») ou l'investissement de la famille (« Règles »), ou au contraire, s'ils considèrent qu'il n'y a pas de levier pour agir sur cette réussite puisque celle-ci dépendrait du milieu social (« Milieu ») ou des capacités de l'élèves (« Capacités »). Cela permet également de percevoir une vision plus psychologique (« Capacités ») ou plus sociale (« Milieu ») de l'apprentissage (Roiné, 2009). Les propositions ont été affectées d'un score fort si elles ont été choisies 3 ou 4 fois, et d'un score faible dans le cas contraire.

La dernière question s'intéresse à la conception de l'apprentissage.

4. Voici 6 propositions concernant la conception de l'apprentissage et de l'enseignement :

-INTERACTION: l'élève apprend en interaction avec les autres élèves
-AUTONOMIE : l'élève apprend quand il travaille seul
-ACTIVITÉ : l'élève apprend quand il est actif
-PLAISIR : l'élève apprend quand il y prend du plaisir
-EFFORT : l'élève apprend quand il fait des efforts
-COMPRÉHENSION : l'élève apprend quand il comprend

Pour chacune des 15 comparaisons présentées ci-dessous deux à deux, entourez rapidement la proposition correspondant le mieux à votre conception de l'apprentissage.

Pour vous, qu'est-ce qui facilite l'apprentissage ?

INTERACTION	AUTONOMIE	EFFORTS	INTERACTION
EFFORTS	ACTIVITE	AUTONOMIE	PLAISIR
ACTIVITÉ	INTERACTION	INTERACTION	COMPRÉHENSION
AUTONOMIE	COMPRÉHENSION	ACTIVITE	AUTONOMIE
COMPREHENSION	ACTIVITE	EFFORTS	COMPREHENSION
INTERACTION	PLAISIR	PLAISIR	ACTIVITE
EFFORTS	AUTONOMIE	EFFORT	PLAISIR
PLAISIR	COMPREHENSION		

Vérifiez que vous avez bien entouré 15 mots.

Ici, nous pouvons interroger les pratiques des enseignants qui, pour eux, sont susceptibles de faciliter l'apprentissage des élèves. Mettent-ils en avant plutôt le plaisir ou l'effort, l'interaction ou l'autonomie, la compréhension, l'activité ? Les propositions choisies 3, 4 ou 5 fois ont été qualifiées de fortes, les autres de faibles. Un enseignant privilégiant l'effort et l'autonomie fera reposer l'apprentissage sur l'élève avec une conception plus magistrale de l'enseignement ; au contraire, un enseignant mettant en avant l'interaction et l'activité sera davantage dans la lignée de l'Education nouvelle.

5.2.8 Contexte de la passation et présentation de l'échantillon

Ce questionnaire a été administré entre juin 2014 et juin 2016 dans différents établissements. Cette diffusion n'a pas été sans poser de problème. En effet, la longueur du questionnaire, visant une perception la plus complète possible de l'identité professionnelle des enseignants a pu être un frein à leur engagement à le remplir. De plus, outre la nécessité de convaincre les chefs d'établissement de bien vouloir relayer notre demande auprès des enseignants, il a fallu organiser la réception des questionnaires sans pouvoir nous-même nous déplacer, la zone géographique couvrant toute la France. Pour cette diffusion nous avons

démarché des établissements par téléphone et courrier électronique, nous avons fait appel à nos réseaux de connaissances professionnelles dans les deux degrés d'enseignement et à la bonne volonté des enseignants (pour consacrer 20 minutes à cet exercice). La diffusion a eu lieu en nous déplaçant nous-même dans les établissements lorsque c'était possible, par l'envoi postal dans d'autres cas, et enfin par le biais de questionnaires en ligne. Ne pouvant assurer en présentiel la présentation de ce questionnaire aux enseignants, nous avons veillé à l'introduire de façon concise et claire dans sa première page en insistant sur le caractère anonyme du traitement et sur la possibilité d'être tenu informé des résultats de l'étude (voir questionnaire en annexe 1). De plus, à la réception des questionnaires, nous avons fait figurer, sur chacun d'eux, des indications pour identifier les établissements.

Les PE ayant répondu exercent dans 38 écoles différentes, 11 de ces écoles ne sont pas identifiées car les réponses ont été reçues par mail de façon anonyme. La répartition sur le territoire des autres écoles est la suivante : 15 sur l'académie de Bordeaux, 4 de Toulouse, 3 d'Orléans-Tours, 2 de Rouen et 2 de la région parisienne.

Quant aux PC ayant répondu, ils travaillent dans 22 établissements différents. Comme pour les PE, 5 de ces collèges ne sont pas identifiés car les réponses ont été reçues par mail de façon anonyme. La répartition des autres collèges sur le territoire est la suivante : 11 sur l'académie de Bordeaux, 2 sur celle Orléans-Tours, 2 de la région parisienne, 1 sur l'académie de Rouen et 1 sur celle de Lille.

Là où nous pensions obtenir 400 réponses entre juin et septembre 2014, il nous a fallu prolonger cette période jusqu'à juin 2016 pour en recevoir près de 200 (192 dont 98 de PC, 90 de PE et 4 de PE exerçant en Segpa qui n'ont pas été traitées avec les autres, du fait de la spécificité de ces enseignants). Malgré un nombre de réponses inférieur à nos attentes, nous parvenons à avoir une représentativité relativement satisfaisante des variables contextuelles que nous avons mises en avant, à savoir le milieu (rural, urbain et semi-urbain) et le type de public accueilli comme le montrent les tableaux suivants :

Tableau 9 : Répartition des enquêtés en fonction du milieu d'exercice

	Milieu d'exercice			
	Rural	**Urbain**	**Semi-urbain**	**Total**
PE	22	44	24	90
PC	24	40	34	98
Total	46	84	58	188

Au niveau national, environ 20% des élèves sont scolarisés dans un milieu rural[68]. Ici, nous avons un peu plus de 24% de notre population dans ce cas.

Tableau 10 : Répartition des enquêtés en fonction des publics accueillis

	Public accueilli			
	Favorisé	**Mixte**	**Défavorisé**	**Total**
PE	23	47	20	90
PC	18	48	32	98
Total	41	95	52	188

Par rapport au type de public accueilli, nous constatons une surreprésentation de la population défavorisée dans notre échantillon. En effet, au niveau national, il y a 20% des écoliers et 20,7% des collégiens scolarisés en REP ou REP+[69]. Ici, nous avons 22% de nos écoles dans ce cas et 32,6% de nos collèges. Ces résultats sont dus à notre connaissance particulière de ces réseaux comme enseignante (du fait de notre expérience dans des collèges REP+), ce qui nous a amenée à obtenir plus de réponses des professeurs enseignants dans ces établissements (surtout en collèges).

5.3 Entretiens biographiques

Les entretiens sont un des moyens privilégiés pour accéder à la construction de l'identité professionnelle (Dubar, 2006) et pour approfondir les différents aspects liés à la culture pédagogique, au système d'intelligibilité de l'action éducative et aux valeurs propres à chacun. Ainsi, les observations et les questionnaires ont été complétés par des entretiens, en

[68] NAU X. (2011), *Les inégalités à l'école* : Avis du Conseil économique, social et environnemental. Direction de l'information légale et administrative.

[69] Source : Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche (2016), *Repères et références statistiques 2016*, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.

partant du principe que le travail à l'école est en grande partie inobservable et qu'« il faut donc faire confiance à la parole, au discours des acteurs sur leurs pratiques, une confiance raisonnée et prudente qui fonde à la fois la modestie et l'ambition de l'entretien semi-directif. » (Barrère, 2003, p. 42). Cette ambition se base sur la capacité du sujet à s'autoanalyser, à se comprendre : « La mise en récit de soi visant alors une meilleure connaissance d'un parcours place le sujet au centre de processus de compréhension » (Jorro, 2015, p. 45). L'enseignant n'est pas un « idiot socio-culturel (Garfinkel, [1967] 2007). Il est au contraire porteur d'une « culture étrange » (Kaufmann, 1996, p. 87) qu'il nous faut découvrir, en gardant à l'esprit que « [s]i la relation d'enquête se distingue de la plupart des échanges de l'existence ordinaire en ce qu'elle se donne des fins de pure connaissance, elle reste, quoi qu'on fasse, une *relation sociale* » (Bourdieu, 2007 [1993], p. 1391).

Si nous souhaitons interroger le discours des enseignants, nous avons conscience que celui-ci peut être à la source de pratiques réelles différentes puisque « des pratiques contradictoires sont justifiées par les maîtres respectifs, au nom des mêmes valeurs » (Jourdain, 2004, p. 156). Afin de limiter cet obstacle, nous avons demandé aux enseignants de nous donner des exemples concrets de la façon dont ils pensent amener leurs élèves vers les objectifs qu'ils se sont fixés.

Le but des entretiens est de mieux comprendre la construction des identités professionnelles, les trajectoires biographiques, les formes identitaires (Dubar, 1992 ou 2007) des enseignants en les interrogeant sur leur socialisation primaire, leur premier poste, les changements dans leurs pratiques, leur pratique actuelle, les valeurs qui les guident, la relation qu'ils entretiennent avec les autres (perception de soi et des autres), la relation école-collège et la socialisation secondaire.

5.3.1 Enseignants interrogés

Nous avons rencontré 10 PE et 11 PC pour ces entretiens avec des enseignants. Pour les sélectionner, nous avons choisi parmi ceux ayant indiqué dans le questionnaire qu'ils acceptaient d'être contactés, en privilégiant ceux exerçant dans des contextes différents (milieu rural, semi-urbain ou urbain et public défavorisé, mixte ou favorisé). Pour autant, nous ne visons pas à une représentativité stricte de la population des enseignants. Nous avons également fait attention à rencontrer des enseignants des trois réseaux sur lesquels portent nos

observations mais cela n'a pas été sans difficulté puisque, malgré nos demandes répétées, aucun PC de Lescure n'a accepté une telle rencontre.

5.3.1.1 Répartition par milieu et public accueilli

La répartition dans les différents milieux est la suivante :

Tableau 11 : Milieux d'exercice des PE et PC interrogés

	Milieu			
	Rural	**Urbain**	**Semi-urbain**	**Total**
PE	4	4	2	10
PC	4	6	1	11
Total	8	10	3	21

Nous voyons que les trois milieux d'exercice sont représentés dans les deux degrés d'enseignement avec tout de même une plus grande proportion exerçant en ville et en milieu rural. Nous avons affecté les PC travaillant à Marcillan en « rural » même si le collège se trouve à proximité d'une ville, car le réseau est lui-même plutôt rural (voir point 5.1). Ce sont finalement les enseignants exerçant en milieu semi-urbain qui sont les moins représentés. Le tableau suivant fait apparaître la répartition en fonction du public accueilli :

Tableau 12 : Population accueillie dans les établissements des PE et PC interrogés

	Population accueillie			
	Défavorisé	**Favorisé**	**Mixte**	**Total**
PE	1	2	7	10
PC	5	1	5	11
Total	6	3	12	21

Si les trois types de population sont représentés, les établissements accueillant des populations mixtes sont les plus nombreux. Seuls 3 établissements sont dans un environnement favorisé, alors que deux fois plus sont défavorisés. Comme nous l'avons déjà évoqué, la proportion importante de PC enseignants dans ce dernier type d'établissements peut être mise en lien avec notre propre expérience dans des collèges REP + qui a facilité notre accès à cette population.

5.3.1.2 Présentation synthétique des interviewés

Le tableau suivant présente de façon synthétique les enseignants interviewés :

Tableau 13 : Présentation synthétique des enseignants interviewés

	Nom	Milieu	Population accueillie	Age*	Ancienneté dans l'etbt	Ancienneté totale	Nombre d'académie	Autre métier	Discipline d'enseignement pour le collège	Diplôme	Discipline de la formation initiale
PE	Amélie	Rural	Mixte	2	1	10	1	Communication, animatrice		Bac + 4	Sciences
	Arnaud	Urbain	Mixte	3	7	13	2	Non		Bac + 3	Histoire
	Christophe	Rural	Mixte	4	11	20	1	Ebéniste		Bac + 5	Sciences
	Claude	Rural	Mixte	3	13	13	1	Ingénieur		Bac + 5	Sciences
	Cyril	Urbain	Mixte	2	4	14	2	Non		Bac + 4	Psychologie
	Elodie	Rural	Mixte	3	6	18	1	Non		Bac + 3	Histoire
	Etienne	Urbain	Défavorisée	2			1	Non		Bac + 5	Sciences
	Paola	Semi-urbain	Favorisée	4	4	30	2	Non		Bac	Ecole normale
	Sonia	Semi-urbain	Mixte	1	1	2	1	Commerciale		Bac + 5	Lettres
	Sophie	Urbain	Favorisée	3	7	8	1	Restauration		Bac + 3	Lettres
PC	Claire	Urbain	Défavorisée	2	5	11	3	Non	EPS	Bac + 3	EPS
	Fabienne	Rural	Défavorisée	2	1	16	1	Non	Lettres	Bac + 5	Lettres
	Irène	Rural	Mixte	4	13	19	2	Ingénieure	Mathématiques	Bac + 5	Sciences
	Laure	Urbain	Défavorisée	1	1	9	1	Non	Lettres	Bac + 4	Lettres
	Magalie	Urbain	Défavorisée	2	5	11	2	Non	Histoire-Géo-EC	Bac + 4	HG
	Martine	Urbain	Mixte	4	17	28	1	Non	Histoire-Géo-EC	Bac + 5	HG
	Pascal	Rural	Mixte	2	14	18	3	Non	Musique	Bac + 5	Musicologie
	Sabine	Urbain	Mixte	4	4	32	3	Non	Lettres	Bac + 4	Lettres
	Stéphane	Rural	Mixte	2	6	7	1	Non	Histoire-Géo-EC	Bac + 4	HG
	Virginie	Urbain	Défavorisée	4	9	18	1	Restauration (RU et USA)	Anglais	Bac + 3	Anglais
	Vivianne	Semi-urbain	Favorisé	3	10	15	3	Non	Histoire-Géo-EC	Bac + 5	HG

**Age : 1 = moins de 35 ans, 2 = 35 à 40 ans ; 3 = 41 à 50 ans ; 4 = plus de 50 ans.*

Cette présentation succincte rend compte de la diversité des profils interviewés. On peut néanmoins constater qu'il n'y a qu'un PC qui exerce dans un milieu semi-urbain et favorisé. La mobilité des PC est plus importante que celle des PE (4 PC ont travaillé dans 3 académies, alors que ce n'est le cas d'aucun PE). Cet élément est à mettre sur le compte du mode de recrutement des enseignants, puisque les PE passent un concours académique et les PC un concours national, qui les amène souvent en premier poste à exercer dans des régions dont ils ne sont pas originaires. Les reconversions professionnelles sont, quant à elles, plus nombreuses dans le premier degré que dans le second (5 PE ont exercé un autre métier contre 2 PC). Les disciplines d'enseignement des PC sont diverses mais on note néanmoins une plus grande proportion de matières littéraires (3 PC de lettres, 4 d'histoire-géographie-éducation morale et civique, 1 d'anglais, 1 de musique, 1 de mathématiques, 1 d'EPS). Les diplômes de formation vont du Bac (pour une PE passée par l'Ecole normale) à Bac + 5 ; ils ont une coloration plus scientifique pour les PE que pour les PC (5 PE ont une formation scientifique contre 1 PC). L'ancienneté dans le métier est de 15 ans en moyenne. La plus jeune enseignante exerce depuis 2 ans et la plus âgée depuis 30 ans.

Nous n'avons pas fait figurer le statut des enseignants dans ce tableau car il n'y a que des professeurs des écoles pour le premier degré, et que des professeurs certifiés pour le second, à l'exception de Fabienne qui est contractuelle. Notons enfin qu'Etienne et Paola sont

les seuls à n'avoir pas rempli les questionnaires. Cette dernière a participé à la phase de test du questionnaire et nous avons rencontré Etienne après la passation des questionnaires, lors d'observations sur le réseau Lautréamont. Nous avons souhaité malgré tout nous entretenir avec lui car c'est le seul PE de ce réseau à avoir accepté de nous rencontrer. Pour le réseau de Lautréamont, nous avons donc mené des entretiens avec Etienne (PE) et Virginie (PC), pour le réseau Lescure seulement avec une PE (Paola) et, pour Marcillan, avec 2 PC (Stéphane et Pascal) et 1 PE (Claude).

Enfin, nous tenons à préciser notre degré de proximité avec certains interviewés (Barrère, 2003, p. 45) notamment nos liens d'amitié, cette « amitié [qui] en l'occurrence ne garantit rien et ne dispense pas de la prudence dans l'exercice des relations interpersonnelles : le juste équilibre entre la familiarité et la distance, la connivence et le regard critique » (Marchive, 2005, p. 78). Dans le premier degré, nous avons des liens d'amitié avec Elodie et Paola et des liens professionnels avec Claude et Christophe, le premier pour l'avoir rencontré lors de CEC sur Marcillan, et le second lors de nos travaux de Master. Dans le second degré, nous connaissions personnellement Magalie et professionnellement Claire, Pascal, Stéphane et Sabine, les trois premiers pour avoir eu l'occasion de travailler dans le même collège, et la dernière pour l'avoir interrogé lors de nos travaux de Master.

5.3.2 Guide d'entretien : ouvrir les possibles

Les entretiens des PE et des PC ont tous débuté par une phrase de ce type : « *Le but de l'entretien c'est de savoir quel enseignant tu es, et qu'est-ce qui a fait dans ta vie que tu es devenu(e) cet enseignant et pas un autre? Donc je commence par les premiers souvenirs, les souvenirs d'école primaire, quels souvenirs tu en gardes ?* ». Par cette entrée en matière très générale, nous souhaitons ouvrir tous les possibles sans trop guider la parole. Dans un deuxième temps, les questions se feront plus précises afin d'affiner les données recueillies et de pouvoir comparer les histoires singulières des individus. Le guide d'entretien suivant a servi de fil directeur (le guide complet se trouve en annexe 2).

Figure 10 : Présentation synthétique du guide d'entretien pour les PE et les PC

1. Socialisation primaire

Parcours scolaire dans le premier degré et le second degré : influence des enseignants rencontrés

Formation post-bac et choix du métier d'enseignant

Formation initiale au métier d'enseignant et année de stagiaire

2. Premier poste

3. Changements dans l'exercice du métier et influences

4. La pratique des enseignants

Première rencontre avec les élèves en début d'année

Les cours : préparation, adaptation, application des programmes, types d'enseignement, évaluation, travail à la maison, références pédagogiques

Activités liées au travail en dehors de la classe

5. Valeurs : rôle de l'école (en général) et dans le concret de sa classe.

6. Relations aux autres adultes, image de soi, image des autres

Généralités, les autres (hors EN), les collègues de l'établissement, la hiérarchie, les enseignants d'un autre niveau (école ou collège)

7. Relations école-collège

Relations existantes

Avis sur le cycle CM1-CM2-6e, sur l'école du socle

Culture commune aux enseignants

8. Socialisation secondaire

Activités en dehors du travail qui nourrissent la pratique

9. Conclusion

Pourquoi être devenu tel enseignant et pas tel autre ? Résumé et discussion.

Chaque entretien a duré 1h15 en moyenne (de 36 minutes pour Pascal à 2h28 pour Christophe). Le corpus analysé (sans les questions) comporte 224 210 mots soit 1 233 888 caractères (espaces compris). Il nous faut également préciser que, lors de l'entretien avec Christophe, nous n'avons pas repris toutes les questions de notre guide car nous avions déjà évoqué certains points avec lui lors de nos travaux de Master. Ce PE étant particulièrement disert, nous avons choisi de reprendre certaines parties de l'ancien entretien et de les ajouter à celui effectué pour cette recherche.

5.3.3 Analyse des entretiens

L'analyse d'entretiens biographiques nécessite une pluralité de regards (Dubar et Nicourd, 2017). Elle a été ici effectuée de deux façons : thématique et quantitative, grâce au

logiciel IRaMuTeq[70]. Ce dernier, version libre d'Alceste, est un logiciel d'analyse de textes qui s'appuie sur le logiciel de statistique R[71] et sur le langage Python[72]. Il permet de classer des groupes de mots, ou unités de contexte élémentaires (UCE), en plusieurs classes sémantiques selon leurs similitudes (méthode de Reinert). Le but est de repérer les co-occurrences et les relations entre différents éléments de langage. Grâce à ce logiciel, nous pouvons également repérer les individus les plus représentatifs de chaque classe sémantique. Les classes dégagées par cette analyse serviront de trame pour organiser l'analyse thématique classique (Bardin, 2013).

Par ailleurs, les entretiens sont mobilisés pour illustrer les données issues des questionnaires afin de « donner de la chair » aux données chiffrées et d'aider à leur compréhension (les marques d'hésitation comme les « heu » ont été supprimées).

70 Voir http://www.iramuteq.org/. Logiciel développé par le LERASS (laboratoire d'études et de recherches appliquées en sciences sociales) de l'Université de Toulouse.

71 Voir : http://www.r-project.org

72 Voir : http://www.python.org

PARTIE III. L'IDENTITE PROFESSIONNELLE : « LES AUTRES », « NOUS », « MOI »

Nous avons vu que l'identité professionnelle se manifeste dans la perception des membres de son groupe de pairs (et dans celle des membres des autres groupes) et dans la perception de soi. Dans une approche collective, il faut rechercher les logiques d'acteur, les modes de communication entre groupes, les rapports de domination et les traits activés pour se différencier ou s'identifier aux membres des autres groupes. Pour cela, nous analyserons les propos (sur le groupe d'appartenance et sur l'autre groupe) tenus dans les réponses aux questionnaires et dans les entretiens, ainsi que les situations d'interaction observées entre membres de groupes différents. Nous pourrons ainsi, grâce à l'analyse des réponses aux questionnaires, présenter ce qui distingue - ou non - les deux groupes professionnels dans leur perception des membres de leur groupe et de ceux de l'autre groupe, puis regarder quelle influence peut avoir le syndicalisme sur les éléments relevés, et enfin, mettre au jour les logiques d'acteur et les traits qui sont effectivement activés lors des interactions. Mais l'identité étant également singulière, il nous faudra ensuite aller voir du côté de la trajectoire de l'individu et de la façon dont il se définit.

6 PERCEPTIONS RECIPROQUES DES PE ET DES PC

Au travers des propos des enseignants, recueillis dans les questionnaires, nous avons accès à la façon dont les enseignants perçoivent les membres de leur groupe professionnel et ceux de l'autre groupe (PE pour les PC et PC pour les PE). Il s'agit de comprendre ici, s'il y a pour les enseignants deux identités professionnelles distinctes collectivement construites, ou si les *Je* l'emporte sur les *Nous* (Dubar, 2000). Il s'agit donc d'analyser le discours des enseignants pouvant commencer par « *nous sommes…* », ou « *ils sont…* », en ce qui concerne les thématiques suivantes : la place occupée dans la société (la reconnaissance sociale) en lien avec la satisfaction professionnelle, les différences notamment statutaires mises en avant, ou pas, et enfin les rapprochements souhaités dans le cadre de la liaison école-collège.

6.1 La place occupée dans la société

Nous cherchons à savoir ici, si les enseignants estiment leur groupe professionnel reconnu socialement, et le lien que l'on peut établir avec leur satisfaction à enseigner dans leur niveau.

6.1.1 Une reconnaissance mitigée

Deux questions, qui apparaissaient dans des parties distinctes du questionnaire, permettent de connaître la position des enseignants de notre échantillon sur la façon dont ils se sentent reconnus socialement, comme membre d'un groupe professionnel d'une part, et à titre individuel d'autre part.

La question I.21 interroge la façon dont les enseignants se sentent reconnus socialement à titre individuel. Le tableau suivant présente les résultats obtenus :

Tableau 14 : Reconnaissance sociale individuelle des PE et PC

		Reconnaissance sociale			
		Oui	**Non**	**Oui et non**	**Total**
PE	ni	38	44	4	86
	%	*44%*	*51%*	*5%*	*100%*
PC	ni	49	43	4	96
	%	*51%*	*45%*	*4%*	*100%*
Total	ni	87	87	8	182
	%	*48%*	*48%*	*4%*	*100%*

Sur les 182 enseignants ayant répondu à cette question, le sentiment d'être reconnu socialement est mitigé. S'il y a un peu plus de PC qui se sentent reconnus socialement que de PE[73], 45% d'entre eux ne se sentent pas reconnus. PE et PC ne se distinguent pas vraiment quant à leur sentiment de reconnaissance.

Regardons à présent ce qu'il en est de cette reconnaissance dans une dimension plus collective. La question III.3 demandait à indiquer les enseignants les plus reconnus dans la société parmi les PE, les PC et les PL (professeurs de lycée). Il était possible de n'en indiquer aucun ou plusieurs.

Tableau 15 : Enseignants les plus reconnus socialement

		Professeurs les plus reconnus						
		PE	**PL**	**PE et PL**	**PC et PL**	**Aucun**	**Tous**	**Total**
PE	ni	5	48	0	8	26	0	87
	%	*6%*	*55%*	*0%*	*9%*	*30%*	*0%*	*100%*
PC	ni	12	33	1	2	46	1	95
	%	*13%*	*35%*	*1%*	*2%*	*48%*	*1%*	*100%*
Total	ni	17	81	1	10	72	1	182
	%	*9%*	*45%*	*1%*	*5%*	*40%*	*1%*	*100%*

Notons d'abord que si les PE ont été choisis seuls par 9% des enseignants comme étant les plus reconnus socialement, les PC ne sont cités seuls par personne. Nous avons ici une illustration du collège perçu comme « maillon faible » du système éducatif. Remarquons ensuite la différence significative entre PE et PC[74]. Les PE (55%) estiment que les professeurs

[73] Différence non significative, p-valeur = 0,36 pour les deux premières modalités.

[74] P-valeur = 0,005 sur les trois modalités les plus fortes uniquement, PE, PL ou aucun, n'i>5 voir tableau 64 en annexe.

de lycée sont ceux qui sont les plus reconnus, tandis que pour les PC, qui souvent ont aussi travaillé en lycée, ce taux passe à 35%.

Une étude datant de 2007 auprès de plus de 2500 professeurs du premier et du second degré indique que 62% des enseignants tous niveaux confondus estiment que l'image des enseignants dans la société est plutôt négative (Spire, 2010, p. 62). Nous n'avons pas directement interrogé cette dimension. Néanmoins, les éléments qui apparaissent ici montrent une atténuation de ces résultats puisque, près de 10 ans plus tard, seuls 40% des enseignants estiment, quel que soit leur niveau, qu'ils ne sont pas reconnus dans la société. C'est particulièrement le cas pour les PC qui indiquent, à 48%, qu'aucun enseignant n'est reconnu dans la société. Nous avons ici des PC qui, individuellement, se sentent majoritairement reconnus (51%) mais qui, pour autant, ne pensent pas que la société ait une image positive de leur groupe professionnel. L'expérience concrète et individuelle de la reconnaissance sociale n'est pas en lien avec sa dimension collective.

Nous avons vu que les PE se sentent individuellement un peu moins reconnus que les PC. Nous voyons ici que la reconnaissance à laquelle ils aspirent est celle qu'ils attribuent en premier lieu aux professeurs de lycée. Pour les PE, la société véhicule aujourd'hui une vision hiérarchisée des métiers de l'enseignement avec des professeurs de lycée mieux reconnus que ceux des écoles. Une vision que l'on pourrait rapprocher de celle dominant il y a un siècle, lorsque les professeurs du second degré, enseignant à l'élite, étaient mieux considérés que leurs collègues du premier degré, formateurs des enfants du peuple. Les PC sont plus critiques : pour 75% de ceux de notre échantillon, ils ont fait l'expérience de l'enseignement en lycée, et ils ont le même statut (salaire et temps de travail) que les PL. Pour la majorité d'entre eux, aucun enseignant n'est reconnu dans la société.

6.1.2 Une vision positive du métier

Plus loin dans le questionnaire, c'est le ressenti sur le métier qui est interrogé (question II.15). Les résultats à cette question apparaissent dans le tableau suivant :

Tableau 16 : Ressenti sur le métier

		Ressenti sur le métier			
		Négatif	**Positif**	**NSP**	**Total**
PE	ni	35	58	1	94
	%	*37%*	*62%*	*1%*	*100%*
PC	ni	26	71	1	98
	%	*26,5%*	*72,5%*	*1%*	*100%*
Total	ni	61	129	3	192
	%	*32%*	*67%*	*1%*	*100%*

Si près de la moitié des enseignants ne se sentent pas reconnus socialement, cela n'empêche pas une grande majorité d'entre eux d'avoir un ressenti positif sur leur métier. C'est encore plus le cas pour les PC (72,5%) que pour les PE (62%). On retrouve ici la tendance précédemment observée à savoir que les PE se disent moins satisfaits de leur métier que les PC (différence non significative).

En ce qui concerne le versant négatif, 12% des enseignants (avec une égale répartition des PE et des PC) trouvent leur métier désagréable à cause des élèves qu'ils n'arrivent pas à faire progresser, qui posent des problèmes de comportement, qui ne sont pas motivés, etc. Deuxième facteur explicatif, les tâches administratives, l'organisation du système éducatif, les liens avec la hiérarchie, sont jugés négativement par plus de 25% des enseignants (29% des PE et 22% des PC). Le manque de reconnaissance en général ou par les parents est évoqué par près de 17% des enseignants (20% des PE et 14% des PC). Enfin les conditions de travail (le temps, le salaire, la pénibilité) sont citées par 13% des enseignants comme étant perçues négativement (16% des PE et 10% des PC).

6.1.3 Une satisfaction professionnelle dépendante du degré d'enseignement

La reconnaissance sociale des enseignants peut être mise en lien avec leur volonté de continuer d'exercer, ou non, dans leur niveau actuel. Le fait que les PE se sentent majoritairement moins reconnus que les professeurs de lycée signifie-t-il qu'ils aimeraient y enseigner, ou uniquement avoir une reconnaissance équivalente ? La question I.22 permet d'y répondre :

22. Si toutes les possibilités vous étaient offertes sans contrainte de concours à quel niveau souhaiteriez-vous enseigner ?
☐ Celui où vous êtes ☐ En école primaire ☐ En collège ☐ En Lycée
☐ Dans l'enseignement supérieur ☐ Autre, précisez : ……
Le cas échéant dans quelle(s) discipline(s) ? ……

Les réponses figurent dans le tableau suivant :

Tableau 17 : Souhait de rester ou non dans le même niveau d'enseignement

Souhait d'enseigner dans un autre niveau					
		NSP	**Même niveau**[75]	**Autre niveau**	**Total**
PE	ni	1	71	18	90
	%	*1,1%*	*78,9%*	*20%*	*100%*
PC	ni	4	48	46	98
	%	*4,1%*	*49%*	*46,9%*	*100%*
Total	ni	5	119	64	188
	%	*2,7%*	*63,3%*	*34%*	*100%*

Près des 2/3 des enseignants sont satisfaits d'enseigner dans leur niveau actuel, mais les PC sont plus mitigés que les PE puisque près de 47% d'entre eux souhaitent en changer (contre 20% des PE). Cette différence est significative (P-valeur = 4^{E}-05, voir Tableau 65 en annexe).

Le changement le plus évoqué est celui vers le lycée ou l'enseignement supérieur. Le tableau suivant indique le nombre d'enseignants souhaitant changer pour l'un de ces niveaux :

Tableau 18 : Souhait d'exercer en lycée ou dans l'enseignement supérieur

Souhait d'enseigner en lycée ou dans le supérieur				
		Non	**Oui**[76]	**Total**
PE	ni	73	17	90
	%	*81,1%*	*18,9%*	*100,0%*
PC	ni	50	48	98
	%	*51,0%*	*49,0%*	*100,0%*
Total	ni	123	65	188
	%	*65,4%*	*34,6%*	*100,0%*

Nous voyons ici que les PC sont nombreux (presque la moitié) à souhaiter enseigner en lycée ou dans le supérieur. On ne peut pas mettre cela en lien avec le fait qu'ils estiment les PL mieux reconnus qu'eux dans la société puisqu'ils ne sont que 35% à le penser. Ici,

[75] Quelques enseignants ont coché plusieurs réponses. Ici, sont comptabilisés tous ceux qui ont indiqué souhaiter rester dans le même niveau même s'ils ont, en plus, indiqué un autre niveau dans lequel ils souhaiteraient exercer.

[76] Comme précédemment, quelques enseignants ont coché plusieurs réponses. Ici, sont comptabilisés tous ceux qui ont indiqué souhaiter enseigner en lycée ou dans le supérieur même s'ils ont également mis vouloir rester dans le même niveau.

l'attrait n'est pas pour le statut mais pour l'exercice du métier (le statut des PC restant le même qu'ils travaillent en collège ou lycée). Les PE qui, eux, perçoivent les PL comme étant particulièrement reconnus dans la société (à 55%) ne souhaitent pas majoritairement y enseigner[77]. Si la reconnaissance accordée aux PL leur semble enviable, cela ne concerne pas le métier en lui-même.

L'analyse de ces données portant sur la place occupée dans la société ne dresse pas le portrait d'une population totalement « désenchantée ». Certes, les PE évoquent un peu plus que les PC le manque de reconnaissance dont ils se sentent l'objet et évoquent leur insatisfaction professionnelle en plus grande proportion. Néanmoins, ils n'aspirent pas à enseigner dans un autre niveau. Si les PC insatisfaits peuvent espérer une amélioration en changeant de niveau d'enseignement, en allant exercer en lycée ou dans l'enseignement supérieur, les PE ne peuvent pas envisager une autre carrière. Il leur reste à s'exprimer sur leur vision du métier, voire à lutter pour son amélioration.

6.2 Temps de service et salaire : des éléments statutaires différenciateurs

Pour chacun de ces éléments (temps de service et salaire) il était demandé aux enseignants d'estimer les différences entre PE et PC et lorsqu'il y avait un écart, de le justifier.

6.2.1.1 Temps de service

La majorité des enseignants ont une représentation proche de la réalité du nombre d'heures d'enseignement effectué par leurs collègues d'un autre degré. Le tableau suivant indique si les enseignants donnent des arguments justifiant ces différences, ou au contraire s'ils évoquent des injustices :

[77] Rappelons que la question précisait « Si toutes les possibilités vous étaient offertes sans contrainte de concours ».

Tableau 19 : Justification des différences de temps de service entre PE et PC

		Différences de temps de service			
		NSP	**Justifiée**	**Injustifiées**	**Total**
PE	ni	24	32	34	90
	%	*26,7%*	*35,6%*	*37,8%*	*100%*
PC	ni	17	60	21	98
	%	*17,3%*	*61,2%*	*21,4%*	*100%*
Total	ni	41	92	55	188
	%	*21,8%*	*48,9%*	*29,3%*	*100%*

Nous observons ici une différence significative entre PE et PC, avec des PC qui justifient significativement plus ces différences de temps de service (p-valeur= 0,001, voir Tableau 66 en annexe) et des PE qui sont plus nombreux à trouver ces différences injustifiées (37,8% des PE contre 21,4% des PC). Ainsi, cette enseignante qui écrit « *C'est bien la question !!! Beaucoup de profs de collège ne font pas plus de préparation ! Au lycée, c'est autre chose* ». Les PC, quant à eux, justifient ces différences de temps de service à plus de 60%, en citant plus particulièrement des temps de correction et de préparation de cours plus longs.

6.2.1.2 Les différences de salaire

Les différences de salaire entre PE et PC existent pour 95,5% des PE et 56,1% des PC. Même si les salaires sont officiellement alignés depuis le rattachement des instituteurs au corps des professeurs des écoles, les PE se sentent toujours moins bien rémunérés. Cela correspond à des éléments objectifs : la possibilité dans le second degré de percevoir des heures supplémentaires et des primes (notamment lorsque l'on est professeur principal d'une classe). Le tableau suivant indique la proportion d'enseignants qui justifient ces différences de salaires ou au contraire qui les trouvent injustifiées :

Tableau 20 : Justification des différences de salaire entre PE et PC

		Différences de salaire			
		NSP	**Justifiée**	**Injustifiées**	**Total**
PE	ni	19	33	38	90
	%	*21,1%*	*36,7%*	*42,2%*	*100%*
PC	ni	48	30	20	98
	%	*49,0%*	*30,6%*	*20,4%*	*100%*
Total	ni	67	63	58	188
	%	*35,6%*	*33,5%*	*30,9%*	*100%*

Nous observons ici une différence significative entre PE et PC (p-valeur= 0,0001, voir Tableau 67 en annexe). Les différences de salaire paraissent injustifiées pour plus de 40% des PE et 20% des PC. Plus de 36% des PE et 30% des PC les trouvent justifiées. Parmi les arguments justifiant ces différences de salaire, on trouve des explications factuelles (primes, heures supplémentaire), mais également sur le fond avec la référence à des études plus longues pour les PC (ce qui n'est plus le cas aujourd'hui) et un concours plus difficile (« *par le niveau de qualification et de diplôme* », « *le concours qu'ils ont passé est moins exigeant* » PC), un niveau supérieur des PC (« *pas le même niveau d'exigence de connaissances et de spécialisation* » PC), ou des conditions de travail plus difficiles (« *pénibilité plus grande en collège avec la crise "ado", élèves plus difficiles et nombreux à gérer* » PC). Les PE sont plus nombreux à estimer ces différences injustes mais quelques PC abondent également dans ce sens comme celui-ci : « *Cet écart salarial n'a cependant aucune raison d'être dans la mesure où un professeur des écoles fournit largement autant de travail et a des responsabilités souvent plus importantes qu'un enseignant du secondaire* ».

De cette question sur la perception des différences de temps de travail et de salaire entre PE et PC, on retiendra qu'elles paraissent davantage injustifiées aux PE qu'aux PC. Mais qu'en est-il des différences dans l'exercice du métier ?

6.3 Des métiers perçus comme différents

La question III.2 du questionnaire devrait nous permettre de répondre à cette question :

2. Pour vous, les professeurs des écoles exercent-ils leur métier de la même façon que les professeurs de collèges ?

☐ Oui ☐ Non

Pourquoi ? ……

……

……

……

Le tableau suivant fait apparaître la façon dont les enseignants perçoivent les différences et similitudes entre les métiers de PE et PC.

Tableau 21 : Perception de l'autre niveau d'enseignement

Perception des différences et similitudes entre les métiers de PE et PC					
		Identique	**Différent**	**NSP**	**Total**
PE	ni	3	85	2	90
	%	*3,3%*	*94,4%*	*2,2%*	*100%*
PC	ni	20	67	11	98
	%	*20,4%*	*68,4%*	*11,2%*	*100%*
Total	ni	23	152	13	188
	%	*12,2%*	*80,9%*	*6,9%*	*100%*

La majorité des enseignants pensent exercer un métier différent de leurs collègues en fonction du degré d'enseignement (94,4% des PE et 68,4% des PC). Mais les PE sont significativement plus nombreux que les PC à le penser (calcul de chi2 en enlevant les NSP, n'i>5, p-valeur= 0,0001, voir Tableau 68 en annexe). Nous avons donc deux populations qui, majoritairement, se perçoivent comme distinctes.

En demandant aux professeurs d'expliquer en quoi les deux populations d'enseignants diffèrent, on retrouve les 4 facteurs suivants[78] : le statut (le temps d'enseignement et le salaire principalement), le lien avec les élèves (la meilleure connaissance des élèves par les PE, principalement), les pratiques en classe (notamment la meilleure différenciation pédagogique ou le travail en groupe en primaire) et les différences dans le public d'élèves (notamment le fait que l'on n'enseigne pas de la même façon à des adolescents qu'à des enfants).

Ce dernier élément est celui qui est le moins évoqué (8% des PE et 7% des PC). C'est une différence à la marge. Ce qui prime, ce sont les différences de statuts évoquées par 52% des PE et 45% des PC. Nous avons déjà évoqué ces différences statutaires. Les voir apparaître ici, citées spontanément par les enseignants pour expliquer que les deux métiers sont différents (et avant que des références au statut ne soient faites dans le questionnaire), montre que les conditions institutionnelles d'exercice de la profession ont un impact sur la façon d'exercer son métier. Ces variables professionnelles sont bien une composante de l'identité professionnelle.

La façon dont les professeurs prennent en compte leurs élèves et la pédagogie qu'ils mettent en œuvre sont également cités par les enseignants, surtout les PE. Ainsi, pour 40%

[78] Catégories obtenues par une analyse de contenu des réponses.

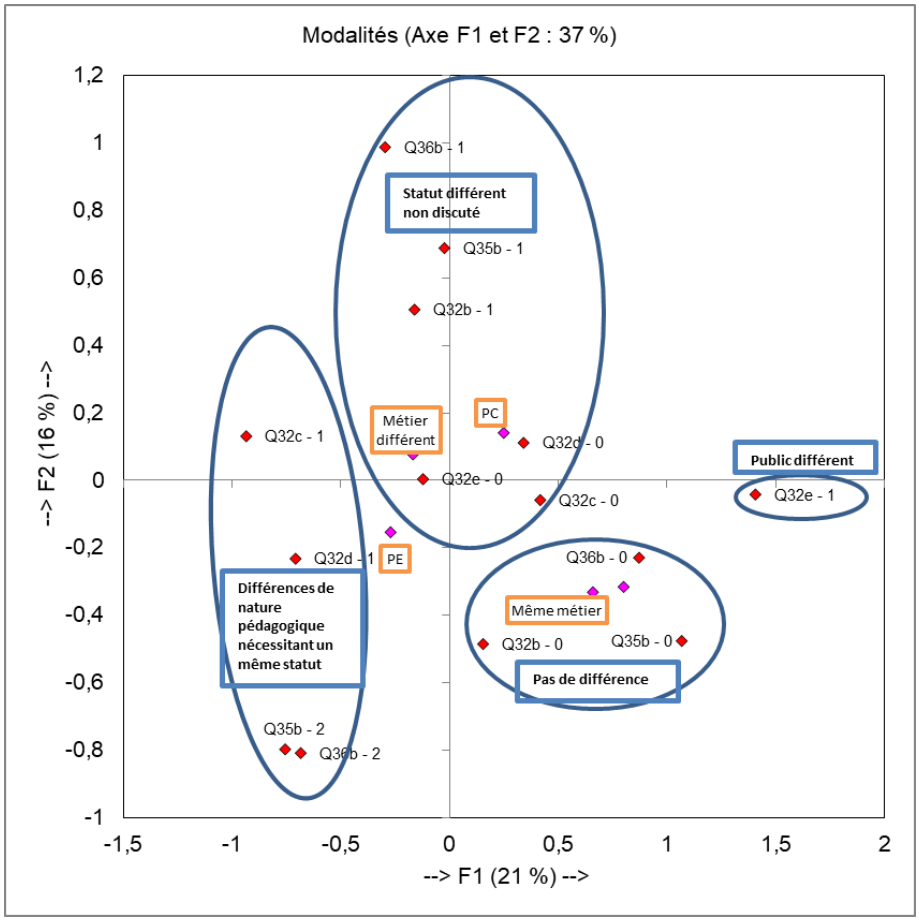
des PE, contre 22% des PC, le lien avec l'élève est différent. Dans une proportion équivalente, la pratique en classe l'est également (pour 43% des PE et 22% des PC). Ce qui frappe dans ces résultats, c'est la plus forte proportion de PE qui s'estiment différents des PC sur ces points. Leur vision semble plus empreinte de la représentation de la profession issue de l'histoire du système éducatif, comme le stipule cette PE à propos des PC « *Moins de concertation, vision passéiste de l'éducation, regard peu bienveillant sur les enfants* ». Les PC, eux, ne se perçoivent pas comme très différents des PE au niveau de leurs relations avec les élèves et de leur pédagogie, même si certains le font, comme cette enseignante en collège à propos de ses collègues du premier degré : « *Ils sont, pour beaucoup, des animateurs : en quoi ont-ils un statut différent de celui des assistants d'éducation ?* ». Nous avons ici, poussée à l'extrême, une vision stéréotypée du premier degré avec un PE qui éduquerait mais n'enseignerait pas.

Les données précédemment évoquées (points 6.1 et 6.2) ont été utilisées afin de construire des profils d'enseignants en fonction de leur perception des différences entre le métier de PE et celui de PC. Il s'agit des questions III.2 (variables Q32b, Q32c, Q32d et Q32e) sur les différences dans la façon d'exercer son métier, III.5 (variable Q35b) et III.6 (variable Q36b) sur les arguments justifiant ou non les écarts de temps de travail et de salaire entre les deux professions. La variable Q32a, concernant le fait d'estimer que le métier de PE est le même que celui de PC, apparaît en complémentaire car nous ne souhaitons pas qu'elle contribue aux classes, les enseignants ayant répondu « oui » ne représentant que 12% de la population. Elle participe néanmoins à expliquer les axes et donc les classes.

- **Construction des profils**

La CAH effectuée sur les coordonnées des modalités des quatre premiers axes de l'ACM représentant 64% de l'information nous permet de faire apparaître la figure suivante :

Figure 11 : Profils / aux différences entre les métiers de PE et de PC[79]



La CAH effectuée sur les quatre premiers axes de l'ACM a permis de distinguer les quatre classes suivantes :

- « Public différent » : l'enseignant type de ce groupe ne met l'accent que sur une différence liée au public accueilli en mettant en avant l'âge et les particularités liées à l'adolescence pour le collège. On se situe du côté des PC sur l'axe 1.

- « Pas de différence » : l'enseignant type ne s'exprime pas sur les différences qu'il peut y avoir entre les deux professions. Il ne perçoit pas de différence de statut (après répartition des enseignants dans les classes, on trouve ici 95% d'enseignants qui n'évoquent pas de différence de statut). On se situe du côté de « Même métier » sur l'axe 2.

- « Différences de nature pédagogique nécessitant un même statut » : l'enseignant type met en avant des différences liées au contact avec les élèves et à la pédagogie. Il ne

[79] Représentation graphique des 6 variables concernant la différence de perception entre le métier de PE et celui de PC et du fait d'être PE ou PC sur le plan factoriel 1-2 de l'ACM avec regroupements issus de la CAH sur les quatre premiers axes.

justifie pas les différences de salaire et de temps de travail qu'il peut y avoir entre les deux professions. On se situe du côté des PE sur les axes 1 et 2.

- « Statut différent non discuté » : l'enseignant type de ce groupe évoque des différences de statut entre les deux professions, et donne des arguments les justifiant (préparation des cours, temps de correction, concours différent, etc.). Nous sommes ici du côté des PC sur l'axe 2.

➢ Des différences plus marquées pour les PE que pour les PC

Les enseignants ont été affectés aux différents profils en fonction de leurs réponses. En cas d'égalité, les modalités les plus « neutres », lorsqu'un élément n'est pas évoqué dans les réponses aux questions ouvertes, ont été ignorées.

Nous obtenons la répartition suivante :

Tableau 22 : Différences entre le métier de PE et de PC

		Différences entre PE et PC				
		Public différent	**Pas de différence**	**Statut différent**	**Différences de nature pédagogique**	**Total**
PE	ni	7	15	41	27	90
	%	*7,8%*	*16,7%*	*45,6%*	*30%*	*100%*
PC	ni	7	30	48	13	98
	%	*7,1%*	*30,6%*	*49%*	*13,3%*	*100%*
Total	ni	14	45	89	40	188
	%	*7,4%*	*23,9%*	*47,3%*	*21,3%*	*100%*

Pour la majorité des enseignants, qu'ils soient PE ou PC, il y a des différences de statut entre les deux professions mais elles ne sont pas remises en question. On trouve néanmoins une différence significative entre les conceptions des PE et des PC sur la perception de leur métier (p-valeur = 0,017, voir Tableau 69 en annexe). Ces différences se perçoivent sur les deux profils. Ainsi, 30% des PE (contre 13,3% des PC) pensent qu'il y a une différence de nature pédagogique entre les deux métiers mais que pour autant, le statut devrait être équivalent. Pour les PC, comme nous l'avons vu précédemment, les différences sont moins évoquées puisque, pour plus de 30% des PC, il n'y en a aucune entre les deux professions (contre 16,7% des PE).

Nous avons voulu savoir si ces différences pouvaient être liées à l'âge des enseignants (voir Tableau 59 annexe). Nous constatons que l'âge intervient dans les deux

derniers profils uniquement et exclusivement pour les PE. Plus les PE sont jeunes, plus ils estiment qu'il y a des différences de nature pédagogique entre les deux professions, mais que pour autant, le statut doit être le même. Plus les PE sont âgés, plus ils estiment que le statut est différent, sans le remettre en question. On trouve ici la trace des évolutions récentes du statut de PE et du niveau d'étude nécessaire pour passer le concours aligné entre les deux degrés.

Ces résultats viennent confirmer nos précédentes analyses et nous permettent de penser que l'identité professionnelle des enseignants est bien liée à des variables contextuelles (le statut) pour la majorité des enseignants, à des variables personnelles (l'âge), ainsi qu'à des variables pédagogiques (ces trois types de variables n'étant pas imperméables les unes par rapport aux autres), les deux derniers éléments caractérisant surtout les PE. La différence de statut est un élément plus discriminant pour les PE (surtout les plus jeunes) que pour les PC. Enfin, les PC se sentent plus proches des PE que l'inverse, ce qui montre une évolution de l'identité professionnelle de ce groupe vers celle des PE (à l'échelle de l'histoire du système éducatif qui est passé de deux degrés d'enseignement étanches, à deux degrés continus), sans que cela ne soit ressenti par les PE eux-mêmes qui continuent de se considérer comme étant à part. Pour autant, PE comme PC, dans leur majorité, se vivent comme appartenant à des catégories distinctes.

6.4 Les compétences des PE et des PC

S'il y a des différences entre les métiers de PE et PC, c'est que chacun a des spécificités, des compétences propres qui le valorisent et lui donnent une légitimité (Jorro, Wittorski, 2013, p. 13). Nous nous intéressons ici aux représentations des enseignants sur la compétence professionnelle de leurs collègues, qu'ils exercent ou non dans le même niveau. Ce sont les réponses à la question III.4 (variables Q34a à Q34g) qui nous permettent d'accéder à cette perception de l'efficacité des PE et PC :

4. Parmi les domaines suivants, indiquez ceux pour lesquels les professeurs des écoles ou les professeurs des collèges vous semblent les plus efficaces (cochez les deux si vous pensez que le niveau est le même et rien si vous pensez qu'aucun professeur n'est qualifié dans ces domaines) :

	Professeurs des écoles	Professeurs des collèges
Connaissance des élèves en général	☐	☐
Connaissance des élèves de sa classe	☐	☐
Prise en compte des élèves en difficulté	☐	☐
Enseignement de la lecture et de l'écriture	☐	☐
Connaissances disciplinaires liées au programme de la classe (par exemple, connaissance des mathématiques du CM2 pour un professeur des écoles et des mathématiques de 6e pour un professeur de cette discipline en collège)	☐	☐
Individualisation et différenciation de l'enseignement	☐	☐
Prise en compte des excellents élèves et amélioration de leurs résultats	☐	☐

Parmi les domaines de compétences proposés, les PE s'estiment majoritairement plus compétents que les PC pour ce qui concerne :

- la connaissance des élèves en général (près de 60% des PE ; 37% des PC[80])
- la connaissance des élèves de sa classe (87% des PE ; 61% des PC)
- la prise en compte des élèves en difficulté (82% des PE ; près de 40% des PC)
- l'individualisation (85% des PE ; 43% des PC)
- l'enseignement de la lecture et de l'écriture (82% des PE ; 72% des PC)

Ils perçoivent les PC comme plus compétents qu'eux pour ce qui concerne :

- les connaissances disciplinaires (43% des PE ; 38,2% des PC)
- la prise en charge des meilleurs élèves (36% des PE ; 13,2% des PC)

Nous avons ici une vision tranchée des PE qui correspond à la représentation que l'on avait des deux professions il y a un siècle (voir point 1) à savoir : aux enseignants du premier degré, la proximité avec les élèves et la pédagogie ; à ceux du second degré, les connaissances disciplinaires et l'excellence.

Du côté des PC, les résultats sont différents. S'ils estiment, comme leurs collègues PE, que ces derniers sont plus compétents pour la connaissance des élèves de leur classe et pour enseigner la lecture et l'écriture, ce n'est pas dans des proportions aussi importantes. Par ailleurs, il n'y a aucun domaine dans lesquels ils se pensent plus compétents que leurs

[80] Les résultats se lisent de cette façon : « 60% des PE estiment que ce sont les PE qui sont les plus compétents pour connaître les élèves en général ; 37% des PC pensent de même que les PE sont les plus compétents dans ce domaine ».

collègues PE. Au contraire, ils estiment majoritairement les deux professions comme également efficaces pour ce qui concerne la connaissance des élèves en général, la prise en charge des élèves en difficulté, la connaissance disciplinaire et la capacité à faire progresser les meilleurs élèves. Ils soulignent en outre des convergences entre les compétences des uns et des autres, que ce soit dans des domaines historiquement attribués au premier degré, comme la pédagogie, ou au second degré, comme les connaissances disciplinaires et la prise en compte de l'excellence.

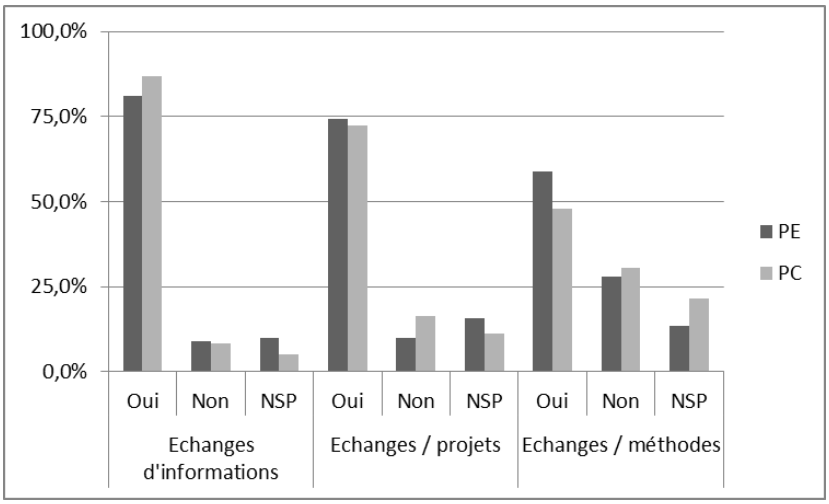
6.5 Domaines de rapprochement souhaités

Nous allons maintenant regarder de plus près les types de rapprochements entre école et collège. Ils vont du plus faible (des réunions communes), au plus fort (l'unification des deux corps enseignants).

➢ Des réunions communes

Il a été proposé aux enseignants de se positionner pour ou contre trois types de réunions : réunions de travail pour échanger des informations sur les élèves allant en 6ème, réunions de travail sur des projets spécifiques, réunions sur des méthodes pédagogiques. Dans les trois cas, une majorité de PE et de PC se disent favorables à ces réunions comme le montre le graphique suivant :

Figure 12 : Position des PE et PC sur des réunions de travail communes (en %)



Il n'y a pas d'opposition, ni pour un corps, ni pour l'autre, à travailler ensemble. On note néanmoins que plus les réunions touchent au pédagogique, moins elles sont souhaitées, surtout par les PC.

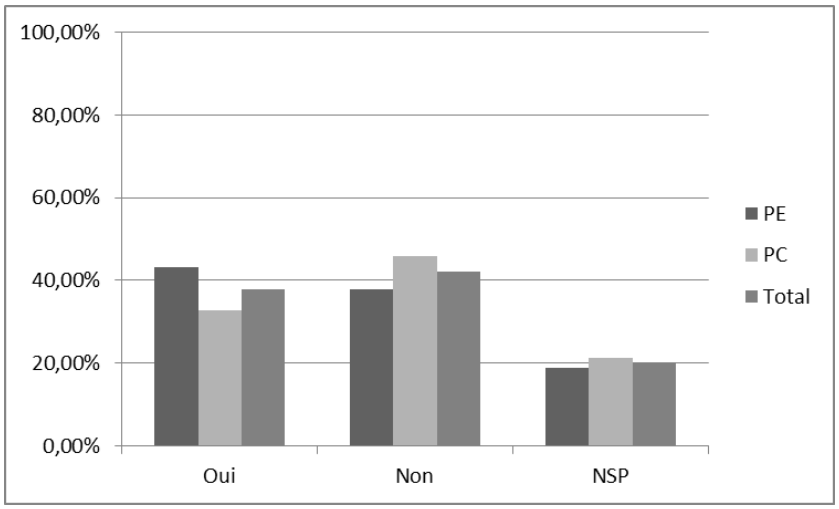
➢ Le rattachement à la même entité territoriale

Lorsque l'on passe au rattachement à la même entité territoriale[81], le nombre d'enseignants sans avis (NSP) augmente (près de 28%). L'opposition à un tel rapprochement est majoritaire chez tous (près de 50% contre et 23% pour). Chacune des populations tient à garder cette spécificité : pour les écoles, la proximité avec la commune ; pour les collèges, avec le département.

➢ Les échanges de service

Les échanges de services entre professeurs des écoles et des collèges sont souhaités par près de 40% des PE et des PC. Un pourcentage à peine supérieur s'y oppose (42%).

Figure 13 : Echanges de service entre enseignants



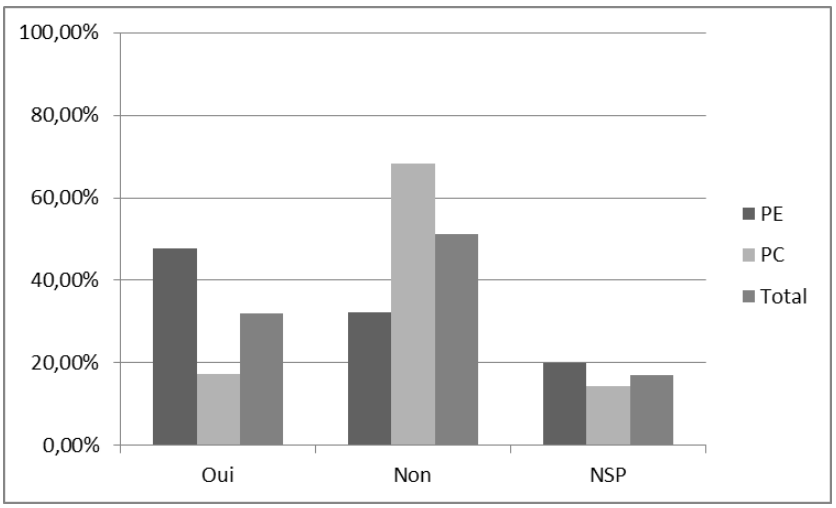
Si l'on regarde les résultats par groupe professionnel, on voit que ce sont surtout les PE qui souhaitent de tels échanges, sans que cette différence soit vraiment significative.

[81] Actuellement, les écoles relèvent des communes et les collèges des départements, notamment pour l'équipement.

➢ Le rapprochement de statut

Quand on évoque un rapprochement du statut des professeurs de collège de celui des écoles, avec par exemple la possibilité qu'un même professeur de collège enseigne plusieurs disciplines, le « non » est majoritaire (plus de 50%) pour l'ensemble, mais il y a des écarts importants entre les positions des PE et des PC comme le montre le graphique suivant :

Figure 14 : Volonté de rapprochement des statuts des PE et PC

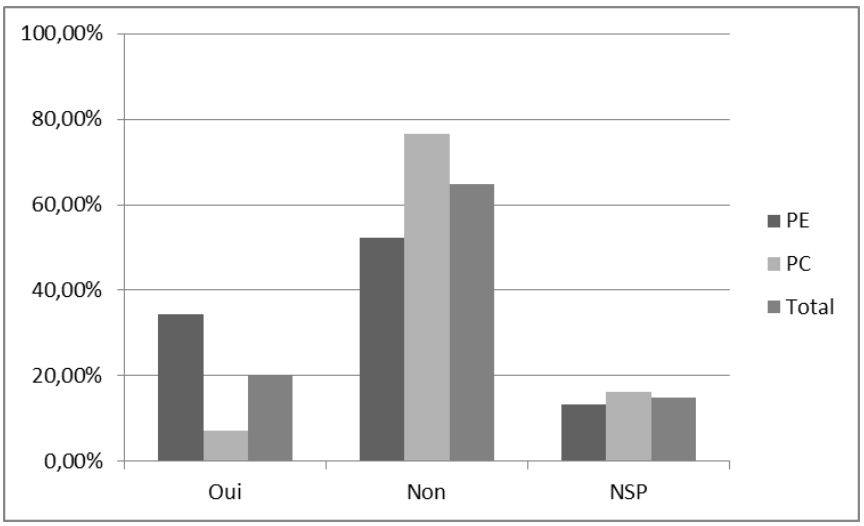


Il y a davantage de PE favorables à un tel rapprochement que de PC et, inversement, une grande proportion de PC opposée à celui-ci. Nous avons vu que les questions statutaires sont importantes pour les PE, et qu'ils ne comprennent pas les différences qui existent entre leur statut et celui des PC (voir point 6.2 et 6.3). Leur volonté de se rapprocher des PC dans ce domaine vise à combler l'écart qu'ils estiment injustifié. Quant aux PC, ils interrogent moins ces différences.

➢ L'unification complète des deux corps enseignants

Enfin, l'idée d'une unification complète des deux corps d'enseignants, permettant de travailler indifféremment dans les deux niveaux, n'est pas approuvée par la majorité des enseignants. Comme le montre le graphique suivant :

Figure 15 : Volonté des PE et PC d'unifier les deux corps enseignants



Les enseignants ne souhaitent pas, dans leur majorité, une unification complète des deux corps (près de 65% s'y opposent). On constate néanmoins qu'il y a une part non négligeable de PE qui y est favorable (34,4% des PE contre 7,1% des PC). Ils ne souhaitent pas cette unification pour pouvoir enseigner en collège, désirant rester dans le premier degré (voir point 6.1.3). Dans le même temps, ils s'estiment plus compétents que les PC dans de nombreux domaines (voir point 6.4) et souhaitent un statut qui se rapproche de celui des PC (voir point 6.2). De ces éléments, on peut déduire qu'une unification leur permettrait d'obtenir un statut comparable à celui des PC mais pourrait également se traduire par un rapprochement des pratiques des deux corps enseignants.

6.6 De la singularité de l'individu à son appartenance à un groupe social

Nous avons résumé les principaux apports de cette analyse sur l'identité professionnelle collective des enseignants dans le tableau suivant :

Tableau 23 : Identité professionnelle (approche collective)

		Eléments de comparaison					
		Reconnaissance sociale individuelle	**Ressenti sur le métier**	**Reconnaissance sociale collective**	**Efficacité***	**Statut**	**Echanges**
Regard de / sur	**PE / PE**	-	+	- - -	+++		
	PE / PC			+ (surtout pour PL)	- - -	+ + +	+ + +
	PC / PC	+	++	- - -	-		
	PC / PE			- - -	-	=	+ +

** / individualisation et prise en charge des élèves en difficulté.*
Les tendances sont issues des analyses précédentes.

Tout en exprimant un ressenti positif sur leur métier, les enseignants ont une perception globalement critique d'eux-mêmes. Pour les PE, cela se situe au niveau du manque de reconnaissance sociale et du statut avec, par contre, un sentiment d'efficacité pédagogique. Les PC ont, eux, une mauvaise perception de leur capacité à individualiser leur enseignement et à prendre en charge les élèves en difficulté, mais les données ne disent pas s'ils estiment ces compétences de leur ressort.

La perception des enseignants de l'autre degré n'est pas meilleure. Les PC ont une image plutôt négative du métier des PE même s'ils sont 40% à les estimer plus compétents qu'eux pour individualiser leur enseignement et prendre en charge les élèves en difficulté. Les PE ont une vision positive des PC sur les points qui leur posent problème (reconnaissance sociale et statut), mais ils se positionnent comme plus compétents pour l'individualisation et la prise en charge des élèves en difficulté à 82%.

Les deux catégories d'enseignants sont favorables à des échanges, au moins pour communiquer les informations concernant les futurs 6èmes, voire pour mener des projets et parler pédagogie. Seule une petite minorité, et surtout des PE, est pour un rapprochement pouvant aller jusqu'à la réunification complète des deux corps enseignants.

Cette étude nous permet de clarifier le modèle vers lequel PE et PC souhaitent s'orienter. Les professeurs des écoles de notre étude souhaitent que les pratiques des

enseignants de collège se rapprochent des leurs, avec notamment une meilleure prise en charge des élèves en difficulté et une pédagogie plus différenciée (ils sont majoritairement pour des réunions autour de méthodes pédagogiques et, par ailleurs, ils s'estiment plus compétents sur ces méthodes). Ils aspirent également à un rapprochement de leur statut avec celui des PC. Dans le même temps, ils souhaitent garder une spécificité en ne fusionnant pas totalement avec le corps des professeurs de collège, et en gardant deux entités territoriales de rattachement différentes. Quant aux PC, s'ils sont favorables à des réunions de travail avec leurs collègues du premier degré, ils s'opposent très fortement à un rapprochement de statut entre PE et PC. Leur désir de se rapprocher du modèle du lycée est prégnant, notamment avec le souhait de pouvoir y exercer. Enfin, il faut insister sur le fait que, s'il y a des différences entre les positionnements des professeurs des écoles et des collèges, il n'y a pas pour autant, sur cette question de la relation école-collège, d'oppositions frontales de tout un bloc contre un autre.

Ce qui nous paraît important dans cette analyse, c'est le poids de l'histoire du système éducatif qui semble encore peser sur les PE, dans leur conception de leur métier et de celui de PC, même s'il est en partie contredit par leur pratique. Héritiers des enseignants de l'école du peuple, voire de l'Education nouvelle, ils se vivent comme les détenteurs d'une pédagogie qui permet de faire progresser tous les élèves en individualisant l'enseignement, alors qu'ils sont plus de 60% à pratiquer un modèle de transmission des connaissances (voir point 12.4.2 développé ultérieurement) ; de plus, ils aspirent au statut de professeur du second degré, percevant les PC, et surtout les PL, comme des enseignants reconnus socialement.

Les PC semblent moins liés à cet « héritage » et ne perçoivent pas majoritairement les PE comme détenteur d'une compétence pédagogique particulière. Par contre, la majorité a intériorisé les différences de statut entre PE et PC (salaire et temps de travail), différences qui ne sont pas interrogées au regard de l'évolution récente du système éducatif (recrutement à un même niveau, formation commune, catégorie A pour les deux, même salaire de base, etc.).

7 LA RELATION ECOLE-COLLEGE POUR LES ENSEIGNANTS SYNDIQUES

Dans le point consacré à l'évolution historique du système éducatif puis dans celui concernant la liaison école-collège, nous avons abordé le rôle des syndicats dans l'évolution des relations entre les deux degrés d'enseignement. L'identité professionnelle aujourd'hui n'est plus exclusivement le résultat d'un processus collectif dans lequel les syndicats auraient un poids prépondérant (Dubar, 2000), mais si les syndicats ne pèsent plus autant qu'autrefois sur les décisions politiques, ils restent des acteurs incontournables de l'évolution de l'enseignement en France comme « structure structurante » (Geay, 1999, p. 12).

Nous avons conclu, de nos analyses (voir point 2.3), que les syndicats du premier degré sont davantage favorables à un rapprochement entre les deux niveaux que ceux du second degré. Nous avons également mis en avant les arguments utilisés pour justifier ces positions : dans le premier degré, favorable au rapprochement, la volonté d'accéder à la même reconnaissance que celle (supposée) des professeurs du second degré et à un statut comparable ; dans le second degré, opposé au rapprochement, le maintien d'un enseignement disciplinaire, un rapprochement privilégié entre collège et lycée ainsi que des craintes sur l'évolution du statut des PC. Au premier degré, la volonté de renforcer les liens entre PE et PC, voire de ne former qu'un seul corps enseignant (voir la lutte pour le rattachement du collège au premier ou au second degré) ; dans le second degré, la volonté de séparer les PE des PC et de maintenir un lien fort avec les professeurs de lycée.

Ces éléments nous amènent à étudier le lien entre l'engagement syndical et la manière dont les enseignants conçoivent les nouvelles relations issues de la loi pour la refondation de l'école de juillet 2013. Pour cela, nous reprenons les éléments dégagés de notre précédente analyse (voir point 6) en les mettant en parallèle avec les thématiques évoquées par les syndicats et en isolant les réponses des enseignants syndiqués.

7.1 Description de la population syndiquée issue du questionnaire

L'enquête par questionnaire, auprès de près de 200 enseignants, permet de décrire la population syndiquée de notre échantillon.

Tableau 24 : Population syndiquée

			Syndicalisation			
			Oui	**Non**	**NSP**	**Total**
Degré	**PE**	ni	29	58	3	90
		%	*32,2%*	*64,4%*	*3,3%*	*100,0%*
	PC	ni	34	61	3	98
		%	*34,7%*	*62,2%*	*3,1%*	*100,0%*
	Total	ni	63	119	6	188
		%	*33,5%*	*63,3%*	*3,2%*	*100,0%*

Nous constatons qu'il y a 33,5% de syndiqués dans notre population avec une représentation quasiment équivalente des PE et des PC. Un document[82] publié par le Ministère du travail, de l'emploi, de la formation professionnelle et du dialogue social fait état de 23,7% de syndiqués dans la fonction publique de la formation, l'éducation et la recherche en 2013. Nous avons donc ici un taux de syndicalisation un peu plus important que dans la population générale. Ces enseignants, engagés dans une réflexion professionnelle, sembleraient donc plus enclins à prendre du temps pour répondre à une étude universitaire.

➢ Les syndicats représentés

Le tableau suivant fait apparaître les syndicats représentés dans notre population :

[82] PIGNONI, M. T. (2016). « La syndicalisation en France : Des salariés deux fois plus syndiqués dans la fonction publique ». *Dares Analyse* n°25.

Tableau 25 : Syndicats représentés dans la population du questionnaire

			Syndicats							
			CGT	**FO**	**UNSA**	**SGEN**	**FSU**[83]	**CNT**	**NSP**	**Total**
Degré	**PE**	ni	0	5	14	0	8	2	0	29
		%	*0%*	*17,2%*	*48,3%*	*0%*	*27,6%*	*6,9%*	*0%*	*100%*
	PC	ni	4	6	3	2	18	0	1	34
		%	*11,8%*	*17,6%*	*8,8%*	*5,9%*	*52,9%*	*0%*	*2,9%*	*100%*
	Total	ni	4	11	17	2	18	2	1	55
		%	*7,3%*	*20%*	*30,9%*	*3,6%*	*32,7%*	*3,6%*	*1,8%*	*100%*

Trois syndicats apparaissent ici, qui ne font pas partie de ceux retenus dans la partie concernant l'analyse des réactions syndicales à la loi pour la refondation de l'école de juillet 2013 (voir point 2.3). La CNT (Confédération Nationale du travail), très minoritaire, n'est pas représentée dans les élections que nous avons prises pour base de travail. Les deux PE qui en font partie sont des militants Freinet. La CGT n'a pas été retenue dans les syndicats étudiés car elle a recueilli moins de 5% des voix à l'élection de 2014 prise en compte. Elle est contre le rapprochement des deux degrés d'enseignement. Le dernier syndicat fait partie de la FSU. Il s'agit du SNEP regroupant uniquement des professeurs d'EPS. Pour ces enseignants, il y a une CAPN spécifique et ces syndiqués ont été regroupés avec les enseignants au SNES (5 SNEP et 13 SNES). Le SNEP-FSU s'est exprimé contre les deux décrets sur lesquels nous avons travaillé. Sa position est identique sur ce point à celle du SNES.

On constate également que les syndicats représentés ne le sont pas dans la même proportion que dans la population enseignante nationale, avec notamment une surreprésentation de FO dans les deux degrés d'enseignement (plus de 17% dans les deux degrés d'enseignement de notre échantillon contre environ 9% au niveau national), une moindre proportion de professeurs des écoles au SNUIPP (moins de 30% dans notre échantillon contre près de 50% au niveau national) mais davantage à l'UNSA (près de 50% dans notre échantillon contre 25% au niveau national).

➢ Le niveau de l'engagement syndical

La question suivante permet de connaître le niveau de l'engagement syndical des enseignants :

[83] SNUIPP pour les PE ; SNES et SNEP pour les PC (le SNEP, syndicat national de l'éducation physique, étant réservé aux professeurs d'EPS).

-Niveau de votre investissement syndical :

☐ Vous ne connaissez pas vraiment les positions défendues par votre syndicat

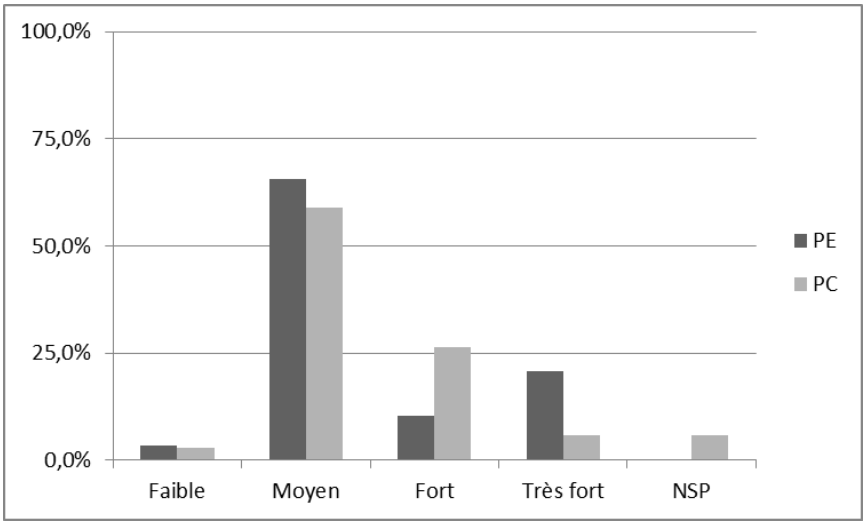
☐ Vous connaissez une partie des revendications de votre syndicat

☐ Vous connaissez les positions de votre syndicat mais les transmettez rarement

☐ Vous êtes très actif dans votre syndicat

Chaque proposition de réponse correspond à un niveau d'engagement, du moins fort au plus important. Le graphique suivant compile les réponses :

Figure 16 : Niveau de l'engagement syndical (%)



Nous voyons que la majorité des enseignants syndiqués, PE et PC, ne connaissent pas bien les revendications de leur syndicat. Parmi ceux qui disent les connaître, on trouve une même proportion de PE et de PC (modalité « fort » et « très fort »). Par contre, c'est chez les PE que l'on va trouver le plus d'enseignants qui, non seulement connaissent la position de leur syndicat mais qui, en plus, la relaient dans leur établissement.

➢ Les raisons de l'adhésion

La question suivante permet de connaître les raisons pour lesquelles les enseignants se sont syndiqués :

-Raisons principales pour lesquelles vous avez adhéré :

☐ Revendications professionnelles générales sur les conditions de travail (salaire, nombre d'élèves par classe, …)

☐ Revendications professionnelles plus idéologiques (sur les buts de l'éducation, sur les dispositifs d'enseignement, …)

☐ Revendications professionnelles personnelles (mutation, promotion…)

☐ Réflexion pédagogique

☐ Autre, précisez : ……...
……...

Près de 80% des PE et 90% des PC ont adhéré à leur syndicat pour des raisons personnelles. Il s'agit par exemple de faciliter l'accès à une promotion ou à une mutation.

Mais les valeurs et propositions concrètes défendues par les syndicats sont également prises en compte par les enseignants puisque la moitié cite des raisons idéologiques comme les ayant poussés à se syndiquer. Ils adhérent au syndicat dont le discours est le plus en accord avec leurs idées, et pas nécessairement à celui qui est le plus représentatif et donc susceptible de les aider dans leurs démarches avec l'administration.

- **La connaissance des positions du syndicat par rapport à un rapprochement école-collège**

Lorsque l'on regarde la connaissance que les enseignants ont des positions de leurs syndicats sur la relation école-collège, on s'aperçoit que la moitié des enseignants ne connaît pas les positions de leur syndicat sur ce sujet, et cela dans les deux degrés. Les enseignants syndiqués à FO sont ceux qui les connaissent le mieux, avec 7 enseignants (sur 11 chez FO) qui indiquent que leur syndicat est contre un tel rapprochement. Les positions de ce syndicat sont en effet fortement opposées à un rapprochement : parmi les 35 arguments d'opposition exprimés dans notre corpus, 14 sont exprimés par FO (dans le premier et le second degré), alors que, parmi les 20 arguments favorables, un seul provient de ce syndicat qui souhaite un alignement des salaires des PE sur celui des PC.

D'autres syndicats sont également opposés à ce rapprochement : SUD dans le premier degré ; le SNALC, le SNES (et le SNEP) ainsi que SUD dans le second degré. Il n'y a pas, dans notre échantillon, d'enseignants syndiqués à SUD ou au SNALC, mais il est intéressant de regarder ce que les PC syndiqués au SNES connaissent des positions de leur syndicat sur le rapprochement école-collège. Un seul affirme que le SNES y est défavorable, 5 qu'il y est favorable avec des réserves, les autres (7) ne sachant pas. Pourtant ce syndicat est très virulent contre un tel rapprochement comme nous l'avons déjà évoqué.

Du côté des syndicats qui sont favorables au rapprochement entre l'école et le collège, on trouve : pour le premier degré, l'UNSA, le SGEN et, avec quelques réserves sur la forme, le SNUIPP ; le SGEN et l'UNSA pour le second degré. Ces trois syndicats sont représentés dans notre échantillon. Les 2 enseignants du SGEN ne connaissent pas la position de leur syndicat. Pour les deux autres organisations, les enseignants qui y adhèrent connaissent davantage la position de leur syndicat. A l'UNSA et au SNUIPP, aucun enseignant ne pense que le syndicat est défavorable à un rapprochement école-collège : sur 17 enseignants à l'UNSA, 3 le pensent favorable, 4 favorable avec des réserves, les 10 autres ne

sachant pas ; sur 8 enseignants au SNUIPP, 2 pensent leur syndicat favorable à ce rapprochement, dont l'un avec des réserves, alors que 6 ne connaissent pas la position syndicale.

Nous retenons de cette analyse que le discours des syndicats sur le rapprochement école-collège n'est pas particulièrement connu des enseignants. Cela peut venir d'un manque de communication, d'une certaine distance du syndiqué à son syndicat, ou d'un manque d'intérêt des professeurs sur ce sujet. Nous retenons également que lorsque des enseignants disent connaître la position de leur syndicat, il n'y a pas concordance avec le message officiel de l'organisation pour les personnels, que ce soit à la CGT, au SNEP et au SNES.

7.2 Position des enseignants par rapport au discours syndical

Nous pouvons à présent nous intéresser aux positions exprimées par les enseignants, syndiqués ou non, sur la relation école-collège, sur les liens entre les métiers de PE et de PC et donc sur la manière dont se construisent les identités professionnelles respectives et leurs relations (identités distinctes, perméables ou semblables) en lien avec les positions des syndicats enseignants.

7.2.1 La reconnaissance : le graal des PE syndiqués

Une meilleure reconnaissance professionnelle est une revendication importante pour les syndicats du premier degré (SGEN, SNUIPP, UNSA). Cette demande va de pair avec le sentiment de ne pas être reconnu. C'est ce que l'on observe avec près de 70% des PE S[84] qui ne se sentent pas reconnus socialement, dans une proportion beaucoup plus importante que les PE NS (40% de ceux-ci ne se sentent pas reconnus socialement).

Il y a une corrélation entre le taux de syndicalisation des PE et la question de la reconnaissance sociale, même si on ne peut pas affirmer qu'il y ait un lien de cause à effet dans un sens (les PE syndiqués se sentent peu reconnus car ils sont sensibles au discours de leur syndicat) ou dans l'autre (les enseignants qui se sentent les moins reconnus ont plus

[84] PE S = professeurs des écoles syndiqués ; PE NS = professeurs des écoles non syndiqués (abréviations identiques pour les PC).

tendance à se syndiquer). Cette corrélation ne se retrouve pas de façon aussi marquée chez les PC (47 et 42%).

D'autre part, nous avons vu que les PE estiment que les professeurs de lycée sont ceux qui sont les plus reconnus à 55%. Ce taux monte chez les PE syndiqués à près de 70%. Nous voyons ici que la reconnaissance à laquelle ils aspirent est, encore plus que pour les non syndiqués, celle qu'ils attribuent avant tout aux professeurs de lycée.

7.2.2 Temps de service et salaire : un alignement nécessaire pour les PE syndiqués

Les différences statutaires sont chères aux syndicats du premier degré. Ces derniers souhaitent rapprocher le temps d'enseignement et le salaire des PE de celui des PC, alors que ce rapprochement inquiète les syndicats du second degré notamment pour leur impact sur « les conditions de services des personnels » (SNES).

La réflexion autour du temps de travail des enseignants est particulièrement importante pour les PE syndiqués : ils sont près de 86% à s'exprimer sur la question, contre moins de 67% des PE non syndiqués. Quant aux PC, on n'observe pas, sur ce chapitre, de différences importantes entre syndiqués et non syndiqués : les deux catégories justifient majoritairement les écarts de temps de service (56% des PC syndiqués justifient ces différences et 60% des non syndiqués le font également). Ces résultats sont cohérents avec les demandes des syndicats du 1er degré (notamment ceux de la CGT et du SNUIPP) de rapprocher le temps d'enseignement des PE de celui des enseignants du second degré. Ils sont également cohérents avec les revendications des syndicats du second degré qui craignent un rapprochement statutaire avec les PE, et souhaitent un alignement sur le statut des agrégés (SNES).

Quant aux écarts de salaire, les PE syndiqués (à plus de 51%) trouvent ces différences davantage injustifiables que les PE non syndiqués (près de 39%) et les PC (environ 20% qu'ils soient syndiqués ou non). On peut remarquer que FO et le SNUIPP sont pour un alignement des salaires des PE sur ceux des PC : leurs adhérents le sont également.

De cette analyse sur la perception des différences de temps de travail et de salaire entre PE et PC, on retiendra qu'elles paraissent davantage injustifiées aux PE (et surtout aux PE syndiqués) qu'aux PC, ce qui est en adéquation avec les positions de leurs syndicats.

7.2.3 Les compétences des PE et des PC : partage hérité versus compétence partagée

Nous avons mis à jour l'existence de compétences professionnelles plus spécifiquement attribuées aux PE ou aux PC. Parmi celles-ci, la connaissance disciplinaire ainsi que la prise en compte des très bons élèves sont les seuls éléments qui apparaissent comme spécifiques au second degré (d'après les PE), et pour lesquels les PC seraient plus efficaces que les PE. Les syndicats du second degré revendiquent d'ailleurs ces deux éléments. Pour le SNES, il faut s'opposer au rapprochement entre l'école et le collège car c'est une « tentative d'imposer des formes de polyvalence » aux PC. Pour FO (collège), cela signifie des « enseignements allégés fondés sur l'acquisition des compétences de base et pas sur la transmission des connaissances disciplinaires ». Les domaines qui apparaissent comme plus spécifiques au premier degré pour les PE (connaissance des élèves, enseignement de la lecture et de l'écriture, prise en compte des élèves en difficulté et individualisation de l'enseignement) ne sont pas évoqués par les syndicats dans nos deux corpus. Mais si ces spécificités pédagogiques du premier degré ne sont pas détaillées, elles existent pour le SNUIPP (syndicat majoritaire du premier degré) qui souhaite « opérer un rapprochement entre les cultures du premier et du second degré pour mieux prendre en charge les élèves tout au long de leur parcours scolaire ». Si un rapprochement est possible - voire souhaitable -, c'est que les cultures pédagogiques sont différentes.

En ce qui concerne la perception que les enseignants ont des compétences des membres de leur groupe, on constate que les PC syndiqués ont une meilleure image d'eux-mêmes, à titre collectif, que les PC non syndiqués. Ainsi, ils citent les PC comme étant globalement plus compétents que les PE dans des proportions supérieures aux PC NS dans les domaines suivants : la prise en charge des élèves en difficulté (8,8% des PC S estiment les PC plus compétents que les PE contre 1,6% des PC NS) ; l'individualisation de l'enseignement (8,8% des PC S contre 3,3% des PC NS) ; la progression des meilleurs élèves (23,5% des PC S contre 6,5% des PCNS). Ils sont proportionnellement moins nombreux que les PC NS à estimer les PC globalement plus compétents que les PE dans les domaines suivant : la connaissance des élèves en général (5,8% des PC S contre 13% des PC NS) ; les connaissances disciplinaires (32,3% des PC S contre 44,3% des PC NS). Ainsi, les PC S apparaissent comme estimant les PC plus compétents que les PC NS dans des domaines qui touchent à la pédagogie que ce soit pour s'occuper des élèves les plus faibles comme des

meilleurs (c'est sur ce dernier point que l'écart est le plus important). Cela peut être mis en lien avec les travaux d'André Robert qui a mis en avant que les enseignants syndiqués adhèrent davantage aux associations pédagogiques et de spécialistes que les non syndiqués (Robert, 2007).

On ne retrouve pas le même résultat chez les PE syndiqués dont les réponses correspondent à peu près à celles des PE non syndiqués. Néanmoins, rappelons que les PE, qu'ils soient syndiqués ou pas, s'estiment plus compétents que les PC dans la plupart des domaines.

7.2.4 Domaines de rapprochement

Les domaines de rapprochement souhaités par les enseignants sont à mettre en regard de ceux prônés par leurs syndicats.

Nous avons vu qu'il n'y a pas d'opposition, ni pour un corps, ni pour l'autre, à travailler ensemble. Si certains syndicats (CGT et SUD dans les deux degrés) expriment des craintes par rapport à la mise en place du conseil école-collège qui engendrerait une surcharge de travail et une « nouvelle bureaucratie » inutile, ces appréhensions ne se retrouvent pas ici concernant des réunions entre enseignants ou, du moins, si elles existent, elles n'empêchent pas les enseignants de vouloir les dépasser. Ici, les PE syndiqués sont même plus nombreux que les non syndiqués à souhaiter rencontrer leurs collègues du collège.

L'opposition au rattachement à une même entité territoriale des écoles et des collèges est majoritaire chez tous (près de 50% contre et 23% pour). Cette opposition est encore plus forte chez les enseignants syndiqués des deux niveaux. Chacune des populations tient à garder sa spécificité : pour les écoles, la proximité avec la commune ; pour les collèges avec le département.

En ce qui concerne les échanges de services entre professeurs des écoles et des collèges, rappelons qu'ils sont souhaités par près de 40% des PE et des PC. Cet écart augmente chez les enseignants syndiqués des deux niveaux qui s'opposent davantage à ces échanges de service (avec plus de 20 points d'écart chez les PC par rapport aux enseignants non syndiqués).

Tableau 26 : Echanges de service entre enseignants

	Echanges de service			
	Oui		**Non**	**NSP**
PE	43,3%	37,8%	(32,7% pour PE NS et 41,4% pour PE S)	18,9%
PC	32,7%	45,9%	(36% pour PC NS et 58,8% pour PC S)	21,4%
Total	37,8%	42%		20,2%

Ici, pour les syndiqués, il y a cohérence avec les positions syndicales, notamment défendues par FO, qui s'opposent à de tels échanges, mais un écart qui se creuse avec les PE non syndiqués qui sont majoritairement pour ces échanges de services et encore plus pour les PC non syndiqués. Nous avons vu que les enseignants, dans leur globalité, sont contre un rapprochement du statut des professeurs de collège de ceux des écoles, mais qu'il y a des écarts importants entre les positions des PE et des PC. Cet écart se creuse encore si l'on ne regarde que les enseignants syndiqués comme le montre le tableau suivant :

Tableau 27 : Volonté de rapprochement des statuts des PE et PC

	Rapprochement du statut des professeurs		
	Oui	**Non**	**NSP**
PE	47,8% (37,7% pour les PE NS et 62,1% pour les PE S)	32,2%	20%
PC	17,3% (21,9% pour les PC NS et 8,8% pour les PC S)	68,4%	14,3%
Total	31,9%	51,1%	17%

Les PE syndiqués sont pour un tel rapprochement (plus de 62%) alors que les PC syndiqués y sont favorables à seulement 8,8%. Il y a donc, encore une fois, une cohérence avec les positions défendues par leurs syndicats et ici, une opposition entre PE et PC syndiqués.

Enfin, l'idée d'une unification complète des deux corps enseignants permettant de travailler indifféremment dans les deux niveaux n'est pas approuvée par la majorité des enseignants, et les syndiqués y sont encore plus fortement opposés, comme le montre le tableau suivant :

Tableau 28 : Volonté des PE et PC d'unifier les statuts des deux corps

	Unification complète des statuts		
	Oui	**Non**	**NSP**
PE	34,4%	52,2% (47,5% des PE NS et 58,2% des PE S)	13,3%
PC	7,1%	76,5% (70,3% des PC NS et 82,4% des PC S)	16,3%
Total	20,2%	64,9%	14,9%

Chacun veut garder sa spécificité. Du côté des PC, cela correspond au discours syndical qui craint qu'un tel rapprochement n'aille de pair avec une dégradation du statut. Le résultat des PE est plus étonnant puisqu'eux aussi s'opposent plus que les non-syndiqués à une unification complète des deux corps enseignants alors que leurs syndicats, et eux-mêmes comme nous l'avons vu précédemment, sont pour un rapprochement des statuts des PE et PC. Ainsi, si le statut des PC semble enviable aux PE syndiqués, ils ne veulent pas pour autant perdre leur spécificité de premier degré et leur identité professionnelle propre.

7.3 L'engagement syndical, facteur de division plus que de rapprochement ?

Nous souhaitions, en abordant cette partie, mieux comprendre le rôle que peut jouer l'appartenance syndicale dans la manière dont les enseignants conçoivent ces nouvelles relations issues de la loi pour la refondation de l'école de juillet 2013. Au niveau syndical, les organisations représentatives des premier et second degrés ont une vision différente de la relation école-collège : les premiers souhaitant davantage un rapprochement que les seconds.

Ces différences exprimées au niveau des syndicats se retrouvent chez la majorité des enseignants des deux niveaux et cela qu'ils soient, ou non, syndiqués. Dans notre population d'enseignants syndiqués, ces différences sont encore plus nettes pour ce qui concerne le statut. Les PE syndiqués se sentent moins reconnus que les PE non syndiqués et aspirent à une reconnaissance sociale identique à celle qu'ils attribuent aux professeurs de lycée. Ils se positionnent pour un rapprochement de statut des PE avec celui des PC. Au contraire, les PC syndiqués ont une meilleure image d'eux-mêmes que les PC non syndiqués et ils sont très fortement opposés à un rapprochement de statut, une PC allant jusqu'à demander dans le questionnaire : « *Voulez-vous les payer plus ou voulez-vous nous payer moins ?* ». Malgré cette cohérence entre discours syndical et discours des syndiqués, ces derniers disent ne pas

connaître les positions de leur organisation sur la liaison école-collège. Cette adéquation n'est donc pas à mettre sur le compte d'une diffusion d'information mais de quelque chose de plus vaste touchant, selon nous, à l'identité professionnelle.

Enfin, si les PE syndiqués sont favorables à un rapprochement des statuts, il faut également souligner qu'ils s'opposent, plus que les PE non syndiqués, à d'autres formes de rapprochement : une même entité territoriale, des échanges de service et une réunification des deux corps enseignants. On trouve le même résultat chez les PC syndiqués. Ainsi, un rapprochement entre les deux professions, voire entre les identités professionnelles, semble freiné par l'appartenance syndicale.

Les analyses des deux parties précédentes sont basées sur les réponses au questionnaire. Nous allons à présent analyser la manière dont l'identité professionnelle des enseignants se manifeste lorsque ces deux groupes se rencontrent afin de dégager les logiques d'acteur, et les traits activés pour se différencier.

8 UNE ETUDE DES SITUATIONS D'ECHANGE ENTRE PE ET PC

Afin de comprendre si l'on peut ou non parler d'une identité professionnelle partagée entre PE et PC, voire de l'existence d'une même « logique d'acteur », nous avons observé des situations de travail communes (Demazière, Gadéa, 2009) lors de rencontres entre ces deux populations d'enseignants. Cette approche a permis d'étudier les « jeux pluriels d'influences réciproques et de combinaisons d'alliance et de luttes, d'emprunts et d'échos » (Boussard, Demazière, Milburn, 2010, p. 167) entre ces deux groupes professionnels.

Si les actions, et l'*ethos* professionnel[85] sont des éléments fondamentaux pour comprendre l'identité professionnelle des individus, cette dernière ne s'y réduit toutefois pas (Laplantine, 1999 ; Beckers, 2007). C'est pourquoi cette analyse a pris également en compte les arrière-plans historiques et politiques (Lang, 2004 ; Spire, 2010), et notamment les récentes évolutions introduites par la loi pour la refondation de l'école de juillet 2013 qui, en redéfinissant la condition enseignante en France, ont pesé sur les formes et les modes d'existence des identités professionnelles[86].

L'analyse des observations réalisées dans trois réseaux école-collège[87] a été complétée par celle des entretiens des acteurs du réseau (enseignants, Principaux, Inspecteurs du premier degré, coordonnateur pour le REP+). Elle a permis de mettre au jour des similitudes et des divergences entre PE et PC lors des situations interactives entre les deux populations d'enseignants et de mieux comprendre la manière dont se construisent et s'affirment leur(s) identité(s) professionnelle(s).

[85] Ce concept d'*ethos* professionnel invite « à réfléchir la profession à partir de ce qu'elle "fait" à ses membres » et « constitue un dénominateur commun à un ensemble d'individus pratiquant une activité similaire qui se reconnaissent et sont reconnus comme membres d'un groupe professionnel, ce qui n'empêche pas ce dernier d'être stratifié et segmenté » (Fusulier, 2011).

[86] Voir partie I pour l'évolution historique du système éducatif notamment celle du premier et du second degré.

[87] Voir point 5.1 pour la présentation des réseaux et la méthodologie de l'analyse.

8.1 Entre proximité et distance

Si PE et PC (certifiés) ont un statut équivalent aujourd'hui, nous avons vu que les conditions d'exercice différentes sont perçues par les PE et les PC comme ayant des implications sur leur façon d'exercer leur métier. Lors des observations et entretiens sur nos trois réseaux, ces thématiques reviennent également. Les premiers éléments évoqués, en particulier par les PE pour se différencier de leurs collègues concernent leurs conditions d'exercice : une même discipline, plusieurs classes en collège, toutes les matières et une seule classe en école ; une vie scolaire en appui en collège, un enseignant en charge de tout à l'école. Ainsi, les PC sont considérés par les PE comme privilégiés pour ce qui concerne la gestion des élèves : « *Au collège, ils ont les moyens de punir. Nous, on n'a rien. Au collège, ils peuvent donner des heures de colle, ils ne reçoivent pas les élèves en retard, ils les renvoient à la vie scolaire…* » (PE). Les PE, quant à eux, bénéficient de plus de souplesse : les élèves restant dans la même classe toute la journée, ils n'arrivent pas en retard ; ils peuvent garder leur matériel en classe ; on peut adapter davantage les contenus d'enseignement « *si ce n'est pas fait en CM1, ce sera fait en CM2* » (PE, Lautréamont).

Pourtant, ces conditions d'exercice différentes n'expliquent pas tout. Les enseignants de Segpa en sont un bon exemple : formés comme PE et ayant souvent une expérience en élémentaire, ils travaillent en collège et connaissent des conditions de travail équivalentes à celles des PC (vie scolaire disponible dans l'établissement, plusieurs classes, quelques matières d'enseignement mais pas toutes comme en élémentaire, etc.). Pour autant, ils se vivent comme PE : « *Moi aussi je suis instit* » (PE de Segpa, enseignant au collège de Lautréamont depuis plus de dix ans).

Une autre distinction perçue par les enseignants concerne la reconnaissance sociale dont les uns et les autres bénéficient. Celle-ci est ambivalente : « *On* [PE] *a une meilleure image mais on est moins bien considéré dans l'échelle sociale* » (PE, Marcillan) ; de fait, si les PE ont « *beaucoup plus de travail que nous* » (PC, Lautréamont), ils ont un salaire inférieur (pas d'heures supplémentaires et primes possibles uniquement dans le secondaire). Cela amènera un PC à dire : « *Je trouve inadmissible que des professeurs des écoles n'aient pas la même rémunération que des professeurs de collège par exemple, on fait pas le même métier mais on est censé avoir un statut équivalent* » (PC, Marcillan).

Nombreux sont cependant les PC qui critiquent indirectement les PE en les rendant responsables du faible niveau scolaire des élèves de sixième (« *On se retrouve avec des élèves*

qui ont un CV pas possible »), ou de leurs comportements (« *De toute façon, tant que les élèves continueront à tutoyer les instits et à les appeler par leurs prénoms, il y aura des problèmes de civilité au collège* ») (PC, Marcillan). Il n'est pas rare que les PE se sentent infériorisés, voire déconsidérés par les PC même si, pour ce PE (Marcillan), *« je n'ai jamais senti les collègues du secondaire condescendants ou méprisants vis-à-vis de nous, ce qui n'est pas le ressenti habituel de mes collègues* ».

On perçoit une hiérarchie, réelle ou fantasmée, entre les deux professions même si la majorité des enseignants le regrette. Cette situation amène parfois les PC à prendre beaucoup de précautions lorsqu'ils s'adressent aux PE. C'est le cas, lors de la commission d'harmonisation en anglais à Lautréamont, où la PC regardera dans notre direction lors de ces moments délicats où il s'agit de ne pas heurter la susceptibilité des PE. Ce sont des moments qui concernent notamment le peu d'écrits et d'évaluations en élémentaire dans cette langue, la perception ludique de l'anglais ou des compétences linguistiques abordées de façon trop superficielle par les PE, de son point de vue. Les manœuvres des PC, non perçues par les PE [discussions informelles], pour faire évoluer les pratiques de leurs collègues PE, les placent comme maître du jeu dans cet échange.

8.2 Le collège, maître du jeu au sein du réseau

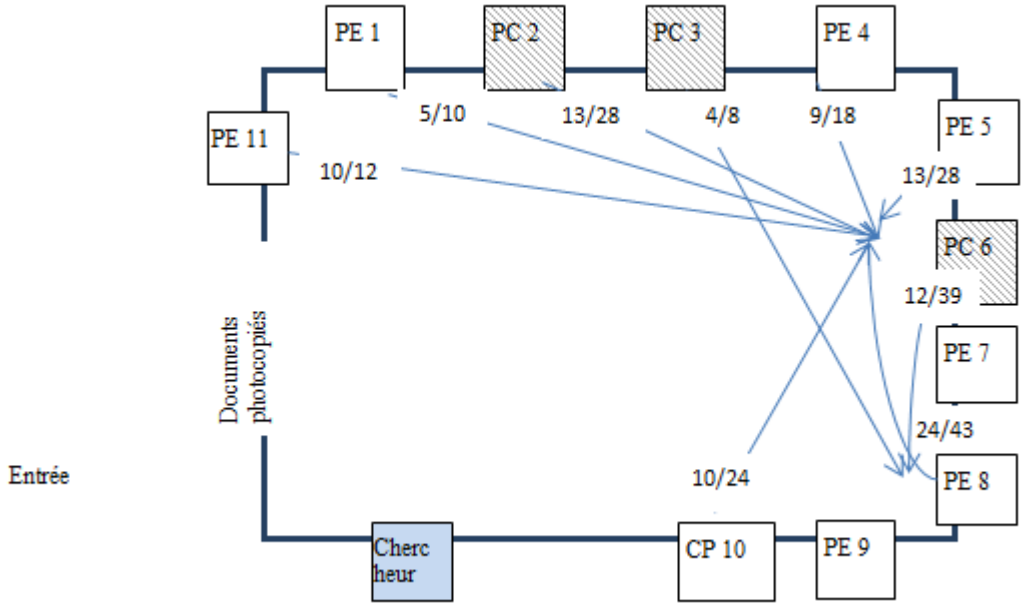
Ce n'est pas le seul moment où le collège apparaît comme le maître du jeu de la relation école-collège. On retrouve cette mainmise également dans la forme même des échanges observés : les rencontres se déroulent dans les locaux du collège et leur organisation relève presque exclusivement de sa seule compétence. Ainsi, dans les CEC (Conseils école-collège),qui réunissent les enseignants des deux niveaux, le Principal, l'Inspecteur du premier degré et éventuellement un ou plusieurs Conseillers pédagogiques, c'est le Principal qui prend la place du maître de cérémonie en introduisant la totalité des rencontres observées et donc les sujets qui vont être abordés, en orientant les débats au travers des questions qu'il pose, et en prenant les décisions notamment celles touchant à l'organisation (dates et contenu des réunions à venir). Les Inspecteurs, quant à eux, prennent la parole, demandent des précisions mais ne dirigent pas les débats. En ce qui concerne les enseignants, ce sont les PC qui s'expriment le plus.

Il y a néanmoins des exceptions à cette "suprématie" du collège dans les réseaux. Ainsi, lors d'un CEC à Lescure, si la Principale a bien introduit la réunion, très vite, c'est l'Inspectrice du premier degré qui a pris la main sur la réunion avec deux fois plus d'interventions que la chef d'établissement. Elle répartit la parole, réoriente les propos des enseignants, pose des questions, rappelle les attentes institutionnelles et donc le cadre dans lequel tous doivent s'inscrire, et enfin, c'est elle qui clôture la réunion. L'Inspectrice est elle-même une ancienne professeure de collège et son rôle est ici au service de la Principale qui est en conflit avec certains des enseignants du collège [discussion informelle]. Si l'Inspectrice n'a un pouvoir hiérarchique que sur les PE, elle fait figure d'autorité pour les PC et son discours est moins remis en question.

Si les CEC sont majoritairement menés par le collège, il en est de même des rencontres CM2-6èmes. Lors des visites des élèves de CM2 au collège, c'est le collège qui organise les journées, comme à Lescure où le programme a été intégralement pensé par l'une des PC chargée de cette liaison : visite de l'établissement par des assistants d'éducation, course d'orientation avec les PC d'éducation physique et sportive et une classe de 6ème, repas à la cantine, participation à deux cours dans l'après-midi. La préparation de la journée complète n'a donné lieu à aucun contact en amont entre les enseignants pour évoquer le contenu pédagogique des activités et le rôle de chacun. Si les PE ont été très satisfaits de cette journée, ce ne fut pas le cas des PC. Lors d'une réunion au collège, rassemblant uniquement le personnel de l'établissement, les PC se sont montrés très mécontents du déroulement de cette journée et du manque d'investissement des PE : « *Les PE n'ont pas assez préparé la visite et étaient en retard à 13h., ce qui fait que leurs élèves étaient perdus, seuls dans la cour. J'ai dû m'en occuper alors que c'est eux qui auraient dû le faire.* » ; « *Certains n'avaient même pas les bouteilles d'eau et chaussures demandées.* » ; « *Quel intérêt pédagogique ? Ils viennent au spectacle*. ». Autant de critiques qui n'ont pas été faites directement.

La mainmise du collège sur le réseau apparaît également à Lautréamont lors de la journée de travail sur les langues réunissant 3 PC d'anglais, 7 PE et 1 Conseiller pédagogique (CP) du secteur. Les 3 PC ensemble sont à l'origine de plus de 41 % des interventions alors qu'elles ne sont que 3 sur les 11 participants (27 %). De plus, 55 % des échanges adressés à une personne en particulier sont orientés vers ces PC. Le schéma suivant fait apparaître le nombre d'adresses directes à la personne vers laquelle on se tourne le plus.

Figure 17 : Répartition des adresses directes dans le groupe lors de la réunion sur les langues à Lautréamont[88]



On remarque la place prépondérante de PC6[89], enseignante que nous avons déjà évoquée à propos des précautions oratoires qu'elle prend pour ne pas heurter les PE. C'est elle qui intervient le plus et c'est aussi à elle que l'on s'adresse prioritairement. On recherche son avis et son assentiment. Elle semble être la référence pour tous les enseignants[90]. Elle est à la fois une enseignante expérimentée (elle a une cinquantaine d'année et 10 ans d'ancienneté dans le collège), engagée dans l'éducation prioritaire par choix, et elle est reconnue comme experte dans sa discipline et la façon de l'enseigner (elle a été formatrice en ESPE). A travers elle, on constate la place importante des PC dans les échanges. Leur position d'"experts disciplinaires" fait d'eux les "maîtres du jeu" sur la question de la progression des apprentissages dans le cycle 3.

[88] Ce schéma se lit de la façon suivante : « PE11 s'est adressé 12 fois à un enseignant en particulier et sur ces 12 fois, cela a été 10 fois à PC6 ». Il a déjà été commenté au point 5.1.

[89] PC6 est Virginie dans nos entretiens.

[90] Notons que PE8, qui tape le compte-rendu de la réunion, occupe une place particulière ; après PC6 c'est à elle que les autres enseignants vont le plus s'adresser.

8.3 Expertise disciplinaire des PC *versus* expertise pédagogique des PE

« *Les professeurs du premier degré* […] *ont une vision globale de l'enfant alors qu'on est, au collège, dans le disciplinaire, les enseignants ont une vision de l'élève, pas toujours de l'enfant et donc la différence elle est là.* » (Principale de Marcillan). Cet extrait d'un entretien réalisé avec la Principale d'un collège résume assez bien l'idée générale que l'on se fait de la différence entre la façon d'envisager son métier lorsque l'on est professeur des écoles ou de collège, aux uns la prise en compte de l'enfant, aux autres, « l'impossible deuil de la discipline » (Barrère, 2003, p. 114).

Les PC sont perçus comme des experts de leur discipline, par eux comme par les PE qui vont parfois jusqu'à exprimer leur incompétence, notamment en anglais : « *Je propose qu'on le mette pas vu qu'on ne sait pas faire.* » ; « *C'est très compliqué quand on est nul en anglais »; « Je ne suis pas au point moi-même* » (PE, Lautréamont). Les compétences disciplinaires manquent aux PE qui expriment leurs limites et par là-même l'expertise des PC : « *Evidemment qu'ils sont pas au niveau* [les élèves], *on n'est pas des profs d'anglais nous et on sera jamais des profs d'anglais* » (PE, Marcillan). Les PC se renseignent sur ces difficultés (« *Quel niveau est exigé au concours ?* »), en prennent note (« *C'est vraiment compliqué pour vous* ») et les expliquent : « *Le PE, il est généraliste, l'attrait pour la langue est différent, certains pour l'anglais, d'autres non* ». Cette expertise disciplinaire des PC va de pair avec un niveau d'exigence supérieur dans le second degré : « *On ne peut pas exiger un niveau de l'école primaire qui soit le même que celui des enseignants du collège* » ; « *C'est à cause de cet écart qu'ils* [les élèves] *sont perdus en 6ème, ça fait trop en 6ème* » (PC, Lautréamont).

Prendre en compte les difficultés des PE dans certaines disciplines n'empêche cependant pas les PC d'émettre des demandes concernant ce qui devrait être fait à l'école. Ces demandes sont parfois formulées de façon positive : « *Si vous pouvez le prendre en charge entre guillemets, c'est super* » ; « *Si c'est pas trop lourd pour vous, ce serait bien* ». Elles sont parfois suggérées : « *En même temps, le travail sur la consigne, c'est intéressant* ». Parfois ces demandes sont plus directives *« Si tout simplement, ils arrivent à l'entrée en 6ème en connaissant ça* », le « *tout simplement* » faisant comprendre que les demandes de ce PC ne sont pas extravagantes et pourraient déjà avoir été mises en œuvre. A d'autres moments, les propos sont encore plus clairs : « *Qu'au moins, ça ce soit fait* » (PC, Lautréamont).

Cette expertise disciplinaire se perçoit dans toutes les réunions observées portant sur une progression d'enseignement sur le cycle 3, et cela quelle que soit la matière. A Marcillan, les professeurs de mathématiques vont jusqu'à refuser la concertation, arguant du fait que « *nous les profs, on fait tout* » (le programme de mathématiques en 6ème reprend celui de CM1 et CM2), ce à quoi un PE répond : « *Non, le but, c'est de faire quelque chose ensemble* ». Puisque la discussion est imposée institutionnellement, les exigences des PC sont posées : « *Ils* [les élèves] *doivent arriver comme ça* », avec des connaissances et des méthodes de travail particulières ce qui touche à la façon dont les PE enseignent. « *Les PC ont des attentes mais nous, certaines choses, si on les fait, on trouve que c'est bien comme ça* » (PE, Marcillan). Si en primaire, on va chercher à s'adapter à chaque élève, *« pour les PC le problème c'est qu'il n'y a qu'une seule méthode de résolution, moins d'adaptation, le collège est trop rigide* » (PE, Marcillan).

Si les PE reconnaissent que les PC sont plus compétents qu'eux-mêmes dans la maitrise des savoirs disciplinaires, ils n'en veulent pas moins rester maîtres de leur pédagogie. A Lautréamont, l'idée de la commission de langue est d'élaborer une progression en anglais sur le cycle 3. Pour les PE, cette progression doit se limiter aux contenus d'enseignement, alors que pour les PC, elle doit comporter également l'exploitation pédagogique du contenu avec à la fois des ressources, des exercices et un mode d'évaluation. Mais pour cette PE, « *Les collègues qui ne sont pas là vont avoir du mal* », un autre allant jusqu'à dire : « *J'ai l'impression qu'on est en train de produire une usine à gaz* ». Si pour les PE, définir une progression commune au cycle 3 et un contenu d'enseignement précis est accepté, définir la façon dont les enseignants doivent utiliser ce contenu ne l'est pas. L'expertise des PC n'est acceptée que dans la limite où elle ne remet pas en question la liberté pédagogique. Autrement dit, les PC sont perçus comme experts de leur discipline mais pas de la façon de l'enseigner.

Si les PC sont perçus comme les spécialistes d'une discipline, les PE le sont souvent de la pédagogie. On peut « *s'inspirer d'eux* » pour travailler en interdisciplinarité au collège, « *il y a des choses à prendre chez eux* » (PC, Marcillan). On va même jusqu'à leur demander leurs "recettes" : « *Si le primaire a des astuces, n'hésitez pas à nous les donner* » (PC, Lescure). Les PE parlent également de leur expertise pédagogique, des élèves qui sont plus « *chouchoutés* », de la « *pédagogie plus différenciée* », des élèves faibles davantage protégés et de méthodes laissant plus de place à la construction des connaissances par les élèves. Ainsi, lors d'une rencontre CM2-6ème sur le thème de la classification des êtres vivants (rencontre

déjà évoquée dans la méthodologie, voir point 5.1.4.2), les ateliers menés par un PE ou des PC le sont différemment. Les PC vont préalablement donner aux élèves les règles de classement puis demander de les appliquer (observation, description et classement des plantes ou animaux). Sur le même sujet, le PE fait construire ces mêmes critères de classement par les élèves à partir de l'observation d'êtres vivants (en relevant ce qui est commun ou différent). Lors d'une autre rencontre, un PE nous explique : « *Ce qui est différent, c'est que tu laisses plus de place à l'élève, tu ne sais pas toujours ce qu'ils vont dire* ». Il rajoute qu'il est difficile de ne pas pouvoir tout contrôler des apports des élèves, sous-entendant que c'est peut-être pour ça que les PC ne le font pas.

Autre différence dans la pédagogie mise en œuvre à l'école et au collège : le travail par projet. Lors d'une réunion à Marcillan, l'Inspectrice veut connaître les projets des enseignants. Les PC se regardent interloqués, certains échangent à voix basse et l'un prend la parole pour résumer : « *On ne parle pas de projet* ». Ce à quoi un PE répond : « *On travaille tous en projet dans le premier degré* ». Projets, différenciation, tâtonnement expérimental semblent donc être des modes de fonctionnement propres aux PE.

Les PE sont conscients de l'intérêt que certains PC portent à leur façon de travailler : « *Notre façon de faire intéresse beaucoup les profs de collège* » (PE, Lautréamont). Pour autant, ils émettent des réserves sur leurs propres compétences : « *Nous aussi, on a besoin d'astuces* » (PE, Lescure) ; « *On est poussé vers la différenciation depuis longtemps, c'est pas toujours facile* » (PE, Marcillan). Ils s'interrogent également sur le réel engagement des PC pour qui, « *c'est super de pouvoir travailler en groupe mais moi je pourrais pas* ». Cet engagement pour des méthodes pédagogiques prenant davantage en compte la diversité des élèves est difficile pour les PC. Ainsi, au collège de Marcillan, les PPRE (*Programmes personnalisés de réussite éducative*) sont vécus comme n'ayant « *aucun impact* » car il y a trop de classes et donc trop d'élèves pour chaque enseignant, et parce que la structure même de l'enseignement avec son découpage en heures disciplinaires ne facilite pas cette différenciation.

Le débat est le même à Lescure, lorsque l'Inspectrice du premier degré explique que « *la remédiation doit se faire dans le temps de classe, c'est comme ça que le premier degré travaille* ». Les PC justifient alors leurs difficultés : « *On essaie de nous faire travailler comme ça mais c'est difficile sur plusieurs classes* » ; ou encore « *Ce qui me rend folle, c'est le temps de travail que ça demande : des évaluations différentes, des documents différents* ».

Ces justifications ne rencontrent pas l'adhésion des PE : « *Vous, vous avez plusieurs classes, nous plusieurs matières, le travail est aussi nécessaire* », et pourtant, « *on le fait* ». Une solution des PC est d'externaliser l'aide aux élèves en difficulté : « *On fait déjà de l'aide, du soutien* », proposition qui rencontre l'opposition de l'Inspectrice : « *Mais c'est en dehors du temps de classe. Les études montrent que le soutien extérieur au temps de classe ne marche pas. Il inscrit l'enfant dans l'échec scolaire*. ». Pour les PC, l'élève doit avoir une aide à l'extérieur de la classe pour pouvoir suivre le cours, pour l'Inspectrice, c'est à l'enseignant d'adapter son enseignement pour que même les élèves les plus en difficulté puissent suivre. Une autre piste évoquée par les PC est de « *les* [les élèves en difficulté] *mettre dans des classes à part, avec des programmes allégés* ». Cette proposition est accueillie par le silence et les mines consternée des PE, puis l'un d'eux dit : « *C'est le contraire de l'école inclusive* ». La vision de l'école est ici très différente. L'Inspectrice du premier degré, ancienne professeur de lettres en collège, nous dira que les PC, de manière générale et plus encore sur ce secteur, sont dans le modèle des lycées du 19ème siècle, mettant en avant un enseignement magistral ne prenant pas en compte les spécificités des élèves. Pour elle, ce sont des enseignants qui ne veulent pas se remettre en question. On a deux visions de l'école, que résume cet extrait : « *Le gros changement par rapport à l'école, c'est qu'à l'école il suffit de comprendre pour réussir, alors qu'au collège il faut travailler* » (PC, Marcillan).

Au travers des situations observées, on constate la faiblesse des échanges entre PC et PE. Si les uns sont experts d'un domaine, les savoirs disciplinaires, et les autres de la manière de transmettre ces savoirs, il n'y a pas de volonté affichée de réflexion commune sur l'enseignement mais une simple concertation, « *sur ce qui a marché ou pas* » (Inspectrice, Lescure). La limite de cette démarche se perçoit par exemple au travers des rencontres CM2-6ème, comme en sciences dans un exemple précédemment évoqué. Les PE comme les PC disent se rattacher à la démarche expérimentale préconisée dans *La main à la pâte*. Pourtant, dans la construction des séances et la mise en pratique, les PC restent dans une conception très dirigiste des sciences, alors que les PE se rapprochent du tâtonnement expérimental. Ces échanges sont une façon de prendre à l'autre ce qui paraît utile, sans remettre en question sa propre pratique et sa vision de l'enseignement. Cette situation amène à des incompréhensions voire des tensions : « *J'ai un peu de rancune, j'ai l'impression que nous, on enseigne, alors qu'eux essayent de mettre en valeur leur matière* » (PE, Lescure).

8.4 Travail personnel et autonomie des élèves

Les conceptions réciproques de l'enseignement, se manifestent également dans la perception du rôle de l'élève, de son travail personnel et plus largement de son autonomie. Ainsi, les devoirs à la maison sont souvent perçus comme une spécificité du collège : « *C'est un gouffre entre l'école primaire et le collège en termes de devoirs, d'autonomie* » (PE, Lautréamont). C'est particulièrement vrai sur le secteur de Lescure où le travail à la maison est perçu, au collège, comme nécessaire pour la réussite de l'élève avec une prise de conscience du rôle important qui repose ainsi sur les parents « *Ce sont les parents qui sont derrière* [les élèves dyslexiques]. *Ils sont suivis, aidés. Ceux qui posent problème sont ceux qui sont laissés par les parents.* » (PC, Lescure). La Principale complète : « *Il y a une cassure entre les élèves suivis à la maison et les autres* ». Pour elle, cette « *cassure* » devrait interroger la pratique des PC [discussion informelle], ce que l'Inspectrice du premier degré soulève lors de la réunion : « *Le travail à la maison est très discriminant. Que veut-on évaluer ? Le travail des parents ? Non. Ce qu'on fait en classe.* ». Les PC semblent démunis face à ce problème qui, pour eux, n'est pas de leur responsabilité mais de celle des parents. Ils n'envisagent pas de solution au sein de l'établissement : ils préfèrent faire disparaître l'aide aux devoirs qui existait jusque-là, au profit d'options s'adressant aux bons élèves, comme le latin. Cette réflexion sur la place du travail à la maison n'est pas récente :

> « Avec les années 1960 et la massification du premier cycle, puis les années 1980 et celle du second, ce lent désengagement de l'institution a conduit à confier progressivement aux familles la responsabilité des apprentissages, à transformer une activité publique (les études) en une tâche privée (les devoirs à la maison), puis au développement des officines d'accompagnement scolaire. » (Obin, Savoie et Verneuil, 2013, p. 137)

A Lautréamont, la question des devoirs est pensée à l'échelle du réseau. Pour l'un des PE, il faut « *peut-être justement arriver à supprimer tous les devoirs à la maison en école primaire et apprendre à faire des devoirs en sixième, mais progressivement* ». Dans ce secteur très défavorisé, on ne peut, de toute façon, pas s'appuyer sur les parents pour accompagner les devoirs. La pratique des enseignants sur ce réseau est proche en CM2 et en sixième : « *On donne des leçons et un temps en classe pour les revoir* » (PE) ; « *Je fais la même chose, on les revoit toujours en classe* » (PC). C'est une vraie préoccupation sur ce réseau où le Principal a décidé de créer une commission de travail sur ce sujet, ce que le coordonnateur du REP + résume ainsi : « *Nous entrons dans une démarche de supprimer le travail à la maison* […], *que tout cet apprentissage de travail personnel se fasse de manière autonome dans les*

classes. C'est-à-dire qu'il y a du temps dédié à la fin de la journée pour que les élèves fassent leurs devoirs, et ça se fait en classe, sous l'œil de l'enseignant ». On est ici sur la prise en compte d'une nécessité d'apprentissage de l'autonomie par l'élève. Au collège, cet apprentissage se poursuit en sixième dans le cadre de l'accompagnement continu. Les élèves sont présents de 8h à 16h30 quel que soit leur emploi du temps, et les heures sans cours sont encadrées par des assistants pédagogiques ou des enseignants, pour aider au travail personnel de l'élève.

On a ici deux conceptions du travail personnel de l'élève : à Lescure, en réseau favorisé, il repose sur les familles ; à Lautréamont, en REP +, il se fait dans l'école. Il ne faut pas pour autant penser que la bonne volonté des PC acteurs de la liaison école-collège à Lautréamont puisse être généralisée à tous les PC. Lors d'un CEC, l'un d'eux précise, à l'intention du Principal : *« Je crois qu'ici* [auprès des enseignants présents au CEC], *vous prêchez des convertis* ». Cette question des devoirs à la maison rejoint celle, plus large, de l'autonomie des élèves : dans le premier degré, elle se construit ; au collège, elle est un prérequis indispensable. Et pourtant, il semble que les élèves d'élémentaire soient plus autonomes que ceux de collège : « *Quand on est venu observer en CM2, dans des classes, on s'est rendu compte qu'on les infantilisait beaucoup* [au collège] » (PC, Marcillan).

Lors de nos observations à Marcillan, nous avons pu constater la forme que cette autonomie peut prendre pour un PE et un PC. Lors d'un travail commun entre élèves de CM2 et de 6ème, au moment où ils présentent leurs réalisations, la consigne donnée par la PC de mathématiques est : « *Vous allez présenter vos objets* » (réalisés en arts plastiques). Tous les élèves sortent leurs objets dans un "joyeux bazar". Quand c'est le PE qui donne la même consigne, il dit « *Au moment où je vous le demanderai, vous sortirez vos objets* ». Les élèves savent donc exactement quand faire ce qui est demandé. Le PE donne de l'autonomie aux élèves mais toujours dans un cadre très précis : « *Tu sors chercher tes camarades mais tu reviens dans 5 minutes* », « *Vous faites ça au moment où je vous le dirai* ». Les élèves ne se transforment pas soudainement en individus irresponsables lors de leur entrée en 6ème, contrairement à ce qu'a pu dire une PC qui pensent qu' « *ils régressent* ». La différence est ailleurs. Elle est dans la façon dont on confie des responsabilités aux enfants. A l'école, on aide l'élève à devenir progressivement autonome. Au collège, on attend des élèves un comportement autonome : soit on leur donne une liberté très importante qu'ils ne savent pas toujours utiliser, et qui occasionne des désordres dont les enseignants se plaignent ; soit on les

encadre très strictement en n'autorisant pas, par exemple, de déplacements dans l'établissement pendant les cours. Ainsi à Marcillan, deux élèves de quatrième souhaitaient aller dans les classes présenter des romans qu'elles avaient appréciés. Cette activité a été acceptée tant qu'un adulte pouvait se déplacer avec elles et les encadrer, mais refusée par certains PC de français en son absence : « *Ce n'est pas à elles* [élèves] *de faire ça, c'est important qu'il y ait toujours un adulte avec elles* ».

8.5 La rencontre : de la confrontation des groupes à l'échange individuel

La rencontre de ces deux groupes professionnels met en avant leurs différences avant leurs points de convergence, leur appartenance au groupe de pairs avant leur individualité, comme en témoigne le faible nombre de l'emploi du « *je* », et la part importante de l'utilisation du « *nous* » ou du « *on* ». Ainsi, à Lescure, on a pu entendre de la part des PC : « *On n'a pas les moyens pour la remédiation* », « *On a beaucoup de classes* », *« Nous, on est du second degré, on avait envie de venir vous rencontrer* ». Et du côté des PE : « *Nous aussi on galère* », « *Nous on fait toutes les disciplines* ».

Les enseignants cherchent par ailleurs à justifier leurs pratiques en se référant à leur groupe d'appartenance et aux contraintes structurelles qu'ils subissent. A Lautréamont, lors de la commission sur les langues, ce sont les exigences de la discipline qui rassemblent : « *Si vous dites pas auxiliaire aux élèves, nous après, ça nous pose problème* » ; *« C'est ce qui nous manque* » ; « *C'est ce qu'on nous demande dans les nouveaux programmes* ». En creux, on perçoit le « *vous* », les PE et tout ce qu'ils ne font pas suffisamment bien dans cette discipline. A Marcillan, c'est en mathématiques que ce « *nous* » disciplinaire apparaît : « *A vous de voir ce que vous êtes en capacité de faire, nous on s'adapte, on fait tout* », soulignant ici la compétence des PC et l'incompétence des PE dans cette matière.

La revendication de l'appartenance à un groupe se perçoit souvent également dans le choix des places dans les diverses réunions, l'importance de l'habitude de travail en commun étant un facteur de rapprochement. Ainsi, à Lescure où les enseignants ont peu l'habitude de travailler ensemble, on a systématiquement deux blocs : PC d'un côté, PE de l'autre. A Marcillan, c'est le cas aux premières réunions, mais pas aux suivantes. A force de se rencontrer, l'autre est moins distant et l'on va plus volontiers s'asseoir à ses côtés. Les

regroupements se font alors davantage par projet commun que par appartenance à un degré d'enseignement. A Lautréamont, où les habitudes de travail communes sont nombreuses, en raison de la structure même du REP +, les PE et PC ne forment pas deux blocs distincts. Ce sont bien les habitudes de travail qui comptent ici, et non le fait de connaître l'autre. A Lescure où les enseignants se connaissent car ils se croisent dans la ville, ont des enfants scolarisés sur le secteur et peuvent discuter de façon informelle. Les blocs perdurent, nous l'avons vu, dans le choix des places lors des réunions, mais également dans le fait de ne pas toujours saluer l'autre à la fin des rencontres. De même, à Marcillan, certains PC ne faisant pas partie du CEC ignorent ostensiblement leurs collègues PE lors des rencontres.

8.6 En guise de conclusion : des différences et pourtant…

L'analyse de ces observations montrent que les « logiques d'acteur »[91] des PE et des PC, en tant que groupes distincts, à l'œuvre lors des occasions de rencontres collectives, nourrissent le sentiment d'identité collective et par la même d'appartenance à l'un ou l'autre des deux corps professionnels.

Nous avons montré que PE et PC se positionnent encore comme les héritiers de l'histoire du système éducatif : à l'école, la pédagogie et la prise en compte de l'élève ; au collège, les savoirs disciplinaires. D'un côté des écoliers qu'il faut aider à devenir élève ; de l'autre, des collégiens dont on attend qu'ils sachent s'approprier, seuls ou grâce à une aide extérieure, les connaissances disciplinaires. Nous avons également mis en avant la mainmise du collège sur le réseau école-collège par sa maitrise de l'organisation des rencontres, comme par la forme des échanges, dans lequel il apparaît comme celui qui a conscience du jeu (par les stratégies des PC pour faire correspondre les pratiques des PE à leurs attentes) et celui qui domine (par la monopolisation de la parole).

Le portrait dressé au travers de ces observations dessine deux groupes d'enseignants, PE et PC, très distincts. Pourtant, lorsque les enseignants évoquent leurs pratiques, sans référence à un groupe professionnel particulier lors des entretiens, les différences s'amoindrissent, voire disparaissent. Ils décrivent le même intérêt pour l'élève et notamment

[91] « S'il y a des identités collectives, c'est que les individus ont en commun une même logique d'acteur dans les positions sociales qu'ils occupent » (Sainsaulieu, 2014 [1977] : 399-400).

pour la prise en compte de ceux qui sont en difficulté. Au collège, lors des discussions en salle des professeurs,

> « *la plupart du temps ça va être des gamins dont on parle, des gamins soit qui posent des problèmes, soit quand on sait pas quoi faire, soit au contraire qui ont fait quelque chose d'extraordinaire qui sort du lot, soit d'une classe qui est difficile à gérer. Enfin plutôt du concret quoi, du boulot de tous les jours, ou alors de projets, qu'on pourrait faire les uns avec les autres : tiens toi tu fais quoi, moi je fais ça* » (PC, Marcillan).

Dans le même collège, un PC explique qu'avec les collègues, ils parlent des

> « *difficultés avec un élève, difficultés avec une classe, méthodologie dans le travail des ilots bonifiés […] Après : ça peut être le professionnel en dehors de l'enseignement, actuellement ce qui ressort c'est la réforme. Comment ça va s'organiser ? […] Combien d'heures il y a ? Est-ce qu'on en perd dans telle ou telle matière ? Voilà c'est vraiment ça qui ressort*. ».

On perçoit la préoccupation pour les heures d'enseignement disciplinaire et la crainte que la réforme en supprime, mais également le souci de la prise en compte de l'élève et de la pédagogie. Au collège REP + de Lautréamont, pour gérer les élèves en difficulté, notamment au niveau du comportement, les discussions en salle des professeurs portent sur le fait d'« *essayer de se dire qu'on va avoir du coup la même approche avec cet élève ; qu'il faut qu'on resserre tous la vis en même temps ; qu'il faut qu'on adopte tous un comportement qui va faire sens pour lui* ». Ici encore, l'élève, dans sa singularité, est pris en compte. En élémentaire, les discussions sont du même ordre : « *Ça va être plus sur des cas pratiques, enfin des, tu vois tel gamin j'arrive pas à faire ça. Quelqu'un a une idée ? Comment tu faisais l'année dernière ? Avec ce gamin ? Moi j'arrive pas à l'accrocher à tel truc voilà des pistes de travail* » (PE, Lautréamont).

Il en est de même lorsque les enseignants décrivent leur pratique : PE comme PC font travailler leurs élèves en groupe, certains sont dans un enseignement frontal, d'autres mettent les élèves en activité systématiquement. Le travail en équipe n'est pas toujours facile mais existe aussi bien dans des écoles que dans des collèges. Les valeurs dont les enseignants de ces secteurs se réclament se croisent également. Pour eux, l'école doit « *aider les enfants à devenir des êtres humains quoi, des vrais êtres humains qui sont capables de réfléchir sur eux-mêmes sur leur environnement, sur les gens qui les entourent* » (PE, Lautréamont), et permettre « *l'éducation du citoyen* » (PE, Lescure), « *Ces élèves qui sont en grande difficulté hein ces élèves seront des citoyens, ils vont voter un jour, du coup je trouve que c'est important de les amener à construire finalement les compétences qui vont leur permettre d'être un citoyen, de se débrouiller* » (PC, Lautréamont) ou encore « *Je veux leur dire qu'il y a quelqu'un qui croit en eux, je veux leur dire qu'ils sont capables d'y arriver* » (PC, Marcillan).

Alors, qu'est-ce qui peut expliquer qu'une enseignante (PE, Lescure) se rattache au groupe des PE dans « *différencier, on le fait* », en opposition à des PC qui ne le feraient pas lors d'un CEC, alors qu'en entretien elle se désolidarise de ses collègues PE précisant qu'ils ne sont pas « *trop investis* » dans la pédagogie et « *viennent finir leur carrière dans un contexte facile* » ? Qu'est-ce qui fait que des PC puissent en entretien expliquer travailler sous forme de projet, mais le taire lorsqu'ils sont en présence de PE ? Pourquoi le discours qui ressort de ces rencontres est que les PC ne prennent pas suffisamment en compte la singularité des élèves, alors même que la plupart passent leur temps de pause à parler des cas particuliers et de la manière de mieux les prendre en charge ?

Il semble que le discours qui est entendu lors de ces occasions de rencontre entre PE et PC soit celui qui conforte les représentations des uns et des autres, représentations[92] toujours empreintes du poids de l'histoire du système éducatif. Ce sont « des exemples, des façons de s'y prendre, des solutions toutes faites [plutôt] que des ordres de valeurs » (Sainsaulieu, 2014 [1977], p. 456). Ce sont des modèles du quotidien, des habitus qui permettent d'accéder à une partie non consciente de la culture, celle qui permet d'évoluer naturellement dans un milieu, sans avoir à réfléchir à tous ses faits et gestes. Il n'y a là aucun déterminisme. Pour Bourdieu « l'habitus n'est pas le destin que l'on y a vu parfois » (Bourdieu, 1992, p. 108). Chacun a une marge de « jeu ». S'il y a régularité des conduites, il n'y a pas de mécanisme aliénant dans l'habitus. Cette marge de jeu, on la perçoit chez certains enseignants, chez ceux qui s'engagent dans un mouvement pédagogique par exemple, et qui vont faire passer une même conception de l'enseignement avant l'appartenance à un corps, ou avant des conditions d'exercice différentes : « *Il y a des instits qui travaillent avec le GFEN*[93] *on a les mêmes méthodes donc on se rejoint, y a pas de différences* » (PC). On la retrouve également chez des enseignants qui ont l'occasion de travailler ensemble, de véritablement travailler ensemble, en observant leurs pratiques, cet exercice « à la fois très difficile à accepter, et très formateur si l'on franchit le pas » (Perrenoud 2012, p.229), en discutant, en réfléchissant, pour finalement se rendre compte que l'autre n'est pas si différent, et que certaines de leurs représentations ne sont pas fondées.

[92] Représentations au sens de « schémas d'action qui tendent à s'introduire dans la pratique sous la forme de modèles de conduites et de normes de comportement par rapport à des situations précises » (Sainsaulieu, 2014 [1977], p. 456).

[93] GFEN : Groupe français d'éducation nouvelle.

9 INDIVIDU ET GROUPE : HISTOIRE SINGULIERE ET REGARD DE L'AUTRE

L'analyse des 21 entretiens, 10 PE et 11 PC, permet de comprendre la dynamique qui a amené l'individu à devenir l'enseignant qu'il est. Nous avons procédé à une analyse qualitative classique couplée à une analyse statistique opérée avec le logiciel d'analyse de textes IRaMuTeq (voir annexe 3 pour une présentation détaillée de l'analyse du corpus). Cela a permis de mettre au jour trois classes : l'évocation de l'histoire personnelle et/ou professionnelle ; la prise en compte du regard extérieur sur le métier ; les pratiques. Ces dernières seront analysées dans la partie suivante portant sur les cultures pédagogiques des enseignants. Lorsque des données plus quantitatives permettaient d'affiner l'analyse, nous avons mentionné des résultats issus de l'exploitation des questionnaires[94]. Nous nous concentrons ici sur les trajectoires de vie, sur ce qui participe à construire l'identité professionnelle.

9.1 Une histoire individuelle et professionnelle mobilisée par les PC

La première classe issue de l'analyse des entretiens avec le logiciel IRaMuTeq, et la moins représentée, a été nommée « Histoire personnelle et/ou professionnelle ». Elle rassemble 20,6% du corpus classé. Elle concerne le passé des enseignants, leurs souvenirs et leur formation. Ainsi, « prof » fait souvent référence aux enseignants rencontrés lors des années d'école, de collège et de lycée. Arnaud (PE) parle par exemple d' « *une prof d'allemand qui était très rigoureuse* », Cyril (PE) de « *profs de français ou d'histoire qui étaient passionnants* », Claire d'un « *prof de math. C'était un baraqué mais en fait il était excellent. Il nous faisait cours dans les vieilles classes où y'avait des estrades. Les élèves*

[94] Afin de mettre au jour ce qui distingue et unit nos deux populations d'enseignants, nous avons croisé toutes nos variables issus des questionnaires avec le fait d'être PE ou PC en calculant le chi2 total et partiel (par case). Nous ne faisons apparaître ici que les plus significatives, celles qui font apparaître des différences entre les deux populations, ou au contraire, qui montrent des similitudes étonnantes. En effet, avec plus de 160 variables, nous ne pouvons présenter l'intégralité des résultats.

étaient sur les estrades et lui tout en bas » (Claire, PC). On trouve également dans cette classe les formes « souvenir », « histoire » (qui fait parfois référence à la matière que le professeur enseigne, mais souvent également à la rencontre avec un enseignant de cette matière), « collège » et « lycée » qui évoquent les souvenirs de cette période, ou encore « stage » ou « IUFM » en ce qui concerne la formation au métier.

Cette classe est caractéristique des professeurs de collège (PC). Ce sont eux qui développent davantage des propos sur leur formation passée. Une étude sur les professeurs du second degré remarque également cette influence de l'histoire personnelle sur la pratique : « Face à l'incertitude et à l'urgence des réponses à produire, les enseignants débutants sont enclins à mobiliser leurs propres souvenirs d'élèves et à puiser dans les pratiques et manières de faire de leurs "anciens" professeurs. » (Périer, 2013, p. 25). Les enseignants les plus caractéristiques de cette classe sont Stéphane (PC d'histoire géographie), Pascal (PC de musique), Magalie (PC d'histoire-géographie), Claire (PC d'EPS) et, dans une moindre, mesure Irène (PC de mathématiques).

On ne peut pas expliquer cet accent sur les souvenirs des professeurs de collège par le temps passé dans les études supérieures puisque les PC de notre échantillon ne sont pas plus diplômés que les PE. Nous soulevons deux hypothèses pour expliquer cette centration sur les souvenirs des PC : une formation initiale les préparant moins bien à l'exercice de leur métier, et peu de références à une culture commune permettant d'asseoir leur identité professionnelle, contrairement à ce qui se passe pour les PE, ces deux éléments favorisant le recours à l'expérience personnelle chez les PC comme élément de construction de l'identité professionnelle.

9.1.1 Formation initiale : des diplômes et domaines un peu différenciés

Les représentations issues de l'histoire des professions mettent en avant des PE moins diplômés que les PC et moins spécialisés de par leur formation initiale. Ici, l'analyse des réponses au questionnaire sur la formation initiale des enseignants fait apparaître des disparités entre PE et PC. Ainsi, si la proportion d'enseignants ayant un niveau Bac +3 et +4 ou Bac +5 et au-delà est comparable, il n'en est pas de même des diplômes inférieurs à Bac +3 qui se retrouvent presque exclusivement chez les PE (14,5% des PE et 1% des PC, différence significative, voir Tableau 70 en annexe). Nous avons ici la trace de l'histoire de cette profession qui permettait un recrutement au niveau du bac, suivi d'une formation en

Ecole normale. Si les PE sont ici moins diplômés que les PC, notons que cette distinction va s'amenuiser dans le temps, puisque le recrutement se fait aujourd'hui pour tous à Bac+3 plus deux années de formation en ESPE.

Lorsque l'on regarde les domaines de formation initiale, on constate également des différences entre nos deux populations, comme le montre le tableau suivant :

Tableau 29 : Domaines de formation initiale (%)

	NSP	Langues	Arts	Math-sciences	EPS	Lettres	HG-EC	Sc de l'éducation / Psychologie
PE	8%	13%	0%	31%	4%	11%	22%	10%
PC	8%	16%	7%	22%	11%	18%	16%	0%

Les écarts les plus importants apparaissent en art (musique et arts plastiques), domaines exclusivement présents dans le second degré, et en sciences de l'éducation/psychologie, au contraire apanage du premier degré. Dans les autres domaines, les différences sont moins importantes. Ce tableau montre que, contrairement aux représentations issues de l'histoire du système éducatif, la spécialisation disciplinaire, dans le cadre de la formation initiale, n'est pas réservée au second degré (il n'y a que 10% des PE qui ont une formation ne correspondant pas à une discipline enseignée à l'école ou au collège dans notre échantillon).

9.1.2 Formation au métier : des différences significatives

Nous avons évoqué l'hypothèse que l'importance donnée à l'histoire singulière des individus pour les PC est que leur formation initiale ne leur permet pas d'asseoir suffisamment leur professionnalité. Les éléments suivants, issus de l'analyse des réponses au questionnaire interrogent cet aspect.

- **Des disparités dans le suivi ou non d'une formation au métier**

Premier élément de réflexion, la présence ou non d'une telle formation initiale. Le questionnaire nous montre que 15% des PC estiment n'en avoir eu aucune, contre 3% des PE. Cette possibilité d'être PC sans formation tient au recrutement des enseignants. En effet, dans le second degré, on peut devenir professeur sans avoir de concours (CAPES ou agrégation),

par le biais des recrutements comme non-titulaire. On peut ainsi rester non-titulaire pendant des années comme Fabienne, « *dans cette posture, inconfortable de l'indécision, du doute* », sans « *aucune formation, IUFM, rien de tout ça* ». On peut également être titularisé au bout de plusieurs années, ce qui fut le cas de Sabine qui raconte son parcours dans son entretien :

> « *A l'époque donc j'avais ma maîtrise de lettres, j'avais une équivalence en psycho parce que j'avais fait deux cursus en même temps et puis j'avais une licence, j'étais en maîtrise de linguistique donc là j'étais à Nanterre et donc je me suis bien dit :quand même il faut que je gagne de l'argent donc je remplis un dossier de candidature, évidemment ils m'ont prise tout de suite, ils manquaient de gens et puis j'ai pas repassé le concours [le CAPES de lettres], j'ai continué comme MA et j'ai bénéficié d'une loi de* [19]83 *de titularisation. Alors il me manquait peut être deux ans à l'époque ou un truc comme ça que j'ai eu assez rapidement bien sûr, titularisation de M1 en AE, agent d'enseignement, donc j'ai été AE et après j'ai été prise sur la liste de certif, de certifiés* » (Sabine, PC).

Si on trouve davantage de PC sans formation au métier que de PE, cela ne peut suffire à valider notre hypothèse puisque la majorité des enseignants des deux corps ont eu une formation et que celle-ci, pour les deux catégories d'enseignants, s'est principalement déroulée dans le même lieu, l'IUFM (pour 71% des PE et 66% des PC de notre échantillon ; notons toutes fois que pour 18 PE et 1 PC en reconversion cette formation a eu lieu à l'Ecole normale). Il nous faut donc aller plus avant et analyser le regard que les PE et PC portent sur cette formation.

Tout d'abord, nous retrouvons le même pourcentage d'insatisfaction (32% des PE et 30% des PC) quant à cette formation au métier chez les PE et PC en ayant bénéficié. Si cela peut paraître important, cela remet en question une idée reçue selon laquelle les enseignants sont très majoritairement insatisfaits de leur formation initiale. Nos résultats ne sont pas aussi catégoriques.

S'il n'y a pas de différence significative entre PE et PC sur l'utilité de cette formation (environ 65% l'ont trouvée utile), il y a des différences significatives sur les raisons évoquées justifiant de son utilité. C'est le cas des apports pédagogiques (grâce aux stages, tuteurs, échanges avec les autres stagiaires ou enseignements) qui ont été jugés positifs par la majorité des enseignants, mais dans une plus grande proportion par les PE que les PC (84,5% des PE et 63,3% des PC, différence significative, voir Tableau 71 en annexe). Deux éléments peuvent l'expliquer : les PE sont plus sensibles aux apports pédagogiques et/ou ces apports sont plus développés dans la formation des PE que dans celle des PC. *A contrario*, l'intérêt de la formation initiale pour améliorer des connaissances disciplinaires n'est cité que par une minorité d'enseignants (environ 3% des PE et des PC).

➢ La formation idéale : une perception différente

Les réponses données dans le questionnaire sur la formation idéale, celle que l'on aurait voulu avoir, nous renseignent sur les éléments jugés nécessaires à l'exercice du métier. Il était proposé de choisir entre les intervenants suivants : « spécialistes d'une discipline », « enseignants expérimentés », « spécialistes de la pédagogie ou de la didactique » et « spécialistes du comportement des enfants et adolescents ». Soulignons qu'il était précisé, dans le libellé de la question, de ne choisir qu'une seule caractéristique principale mais que cette consigne n'a été suivie que par 38% des enseignants (plus de 46% des PE et 31% des PC). Il y a donc, pour tous mais encore plus pour les PC, une difficulté à privilégier un seul aspect du métier.

Lorsque l'on regarde comment les enseignants perçoivent une formation idéale au métier, on constate des différences significatives. Ainsi une formation dispensée par « des spécialistes d'une discipline » n'est pas jugée comme important pour une majorité d'enseignants. Les PC sont néanmoins plus nombreux à mettre en avant ce point que les PE (12% des PE et 40% des PC, différence significative, voir Tableau 72 en annexe) mais peu (3 PC) le font en ne choisissant que cet aspect (pour les autres, cet aspect vient en complément des autres pôles : expérience, pédagogie, gestion des élèves).

On trouve également un écart concernant le choix d'une formation effectuée par un enseignant expérimenté (voir Tableau 73 en annexe). L'importance de la transmission de l'expérience, d'un lien entre formation et terrain, est mise en avant par le choix majoritaire des enseignants pour la présence de professeurs expérimentés dans la formation initiale (plus de 80% des enseignants). Ce sont des enseignants « techniciens » définis ainsi par Marguerite Altet : « On se forme au métier par apprentissage imitatif, en s'appuyant sur la pratique d'un enseignant chevronné qui transmet ses savoir-faire, "ses trucs" ; le formateur est un praticien expérimenté-modèle ; les compétences techniques dominent » (Altet, 2012, p. 46). Ce modèle est plus présent chez les PE (91%) que les PC (72%). Ici encore, on a un plus grand intérêt pour la manière de transmettre chez les PE que chez les PC. Notons également que lorsque les enseignants n'ont choisi qu'un type d'intervenant en formation initiale, c'est majoritairement pour désigner des enseignants expérimentés (37 PE et 23 PC).

Il n'y a par contre pas de différence significative entre PE et PC pour ce qui est du choix pour une formation initiale dispensée par des spécialistes du comportement des enfants (32% des PE et 37% des PC y sont favorables), ni dispensée par des spécialistes de la

pédagogie ou de la didactique (47% des PE et des PC y sont favorables). Ce dernier modèle s'apparente à celui des « ingénieurs, technologues » (Altet, 2012, p. 46).

Aussi, pour les enseignants des deux degrés, la formation initiale au métier devrait d'abord être dispensée par des enseignants expérimentés, puis par des spécialistes de la pédagogie et de la didactique, ensuite par des spécialistes du comportement et en dernier lieu par des spécialistes d'une discipline. L'ordre reste le même pour les PE et les PC, sauf pour les deux derniers items inversés pour les PC comme le montre le tableau suivant.

Tableau 30 : Pôles mis en avant par les PE et PC pour une formation initiale idéale (%)

	Enseignant expérimenté*	**Pédagogie/ didactique**	**Comportement**	**Connaissances disciplinaires***
PE	91%	48%	32%	12%
PC	72%	47%	38%	41%

**Différences significatives entre PE et PC*

Il y a donc convergence entre la majorité des PE et des PC pour mettre en avant l'importance de la pédagogie dans la formation initiale, que ce soit par l'intervention d'enseignants expérimentés ou de spécialistes de la pédagogie ou de la didactique[95]. La concomitance de ces deux aspects, expériences et apports théoriques en pédagogie ou didactique, met en avant un modèle d'enseignant « professionnel, praticien-réfléchi » (Altet, 2012, p. 46), d'un « enseignant expert » (Tochon, 1993).

Rappelons que notre hypothèse, pour expliquer la plus grande centration des PC sur leurs souvenirs, repose sur le fait que leur formation initiale était insuffisante. Le fait que 15% des PC n'aient eu aucune formation va dans ce sens. Néanmoins, parmi la grande majorité des enseignants ayant été formés au métier, le taux de satisfaction n'est pas supérieur chez les PE. Le détail de notre analyse du ressenti sur la formation au métier et sur ses manques amène d'autres éléments de compréhension : les PE conçoivent leur formation comme devant les préparer à la transmission des savoirs et cela par le recours à la pratique ; pour les PC, les choses sont moins claires puisque, s'ils mettent également en avant la transmission des savoirs, ils sont plus sensibles à des éléments théoriques, notamment disciplinaires. Une

[95] Ces mêmes éléments sont mis en avant par les professeurs de second degré en formation dans les travaux de Thérèse Perez-Roux et Xavière Lanéelle : « Les contenus travaillés en formation initiale et jugés utiles pour le métier (trois réponses possibles) s'organisent de façon prioritaire autour de la « didactique disciplinaire » (68 %), de la « pédagogie » (59 %) et de « l'analyse des pratiques de stage » (48 %) » (Perez-Roux, Lanéelle, 2015, p. 26).

pratique plus complexe, entre transmission et expertise disciplinaire, peut expliquer l'évocation de l'histoire personnelle et professionnelle dans les entretiens chez les PC.

9.1.3 Des raisons communes d'entrer dans le métier ?

Nous avons également émis l'hypothèse que les PC ont plus recours à leur histoire personnelle et professionnelle pour définir leur identité professionnelle en raison de l'absence de référence à un modèle issu de l'histoire de la profession, contrairement à ce qui se passe pour les PE, pour lesquels, le modèle serait collectivement construit. L'enseignant du second degré, contrairement à celui du premier degré, ne pourrait plus mobiliser, pour asseoir sa légitimité et son autorité, « un "héritage" identitaire » (Périer, 2013, p.17).

- **Un intérêt commun pour l'enseignement mais…**

Les raisons d'entrée dans le métier amènent des éléments intéressants pour notre analyse. Les professeurs du premier degré, se situent-ils dans la lignée du maitre d'école dont la vocation est d'enseigner tout à tous, et ceux du second degré dans celle de l'homme dispensateur de savoirs disciplinaires ? Ces raisons de l'entrée dans le métier sont évoquées dans le tableau suivant :

Tableau 31 : Raisons d'entrée dans le métier[96] (en %)

	PE (%)	**PC (%)**	**Total (%)**
Intérêt / enseignement	68	65	65
Contact avec les enfants	58	42	50
Vocation	33	38	36
Idéologie	33	36	35
Conditions de travail	23	38	31
Enseignants dans la famille	16	21	18
Ouverture sur le monde	16	9	13
Région particulière	10	5	8
Bon élève	3	12	8
Intérêt / matière	0	11	6
Par défaut	3	8	6

[96] Les enseignants pouvaient choisir plusieurs raisons.

Les raisons de devenir enseignant, pour les PE et les PC sont majoritairement l'intérêt pour l'enseignement (68% des PE et 65% des PC le citent). Vient ensuite le contact avec les enfants, surtout pour les PE (58% des PE et 42% des PC). Puis, respectivement 36% et 35% des enseignants évoquent un choix par vocation ou pour des raisons idéologiques (l'importance de l'école dans la société), et cela dans une proportion équivalente pour les PE et les PC. Le facteur suivant cité par 31% des enseignants concerne les conditions de travail. On a ici surtout la présence des PC (38% des PC contre 23% des PE). Les autres éléments sont moins représentatifs de l'ensemble de la population. Notons néanmoins que 12% sont devenus PC parce qu'ils étaient bons élèves (contre 3% des PE), que 11% d'entre eux ont choisi ce métier par intérêt pour une discipline particulière, et enfin que 8% des PC expliquent être devenus enseignant par défaut contre 3% des PE : « *J'ai passé le CAPES et je l'ai eu…* », « *pas suffisamment "brillante" pour faire ce que je voulais faire* », « *par hasard* », « *être fonctionnaire d'Etat pour passer les concours internes* », etc.

Il n'y a pas de différence significative entre le fait d'être PE ou PC et le fait d'avoir choisi l'enseignement : par vocation, par intérêt pour l'enseignement ou pour des raisons idéologiques. Mais trois raisons évoquées laissent néanmoins apparaître des différences significatives :

- le choix de travailler dans l'enseignement pour être au contact avec les enfants est significativement plus important pour les PE alors qu'il l'est moins pour les PC (57,8% des PE et 41,8% des PC, différence significative, voir Tableau 74 en annexe) ;
- le fait de choisir d'être professeur, sans que cela soit avant tout lié à un intérêt pour l'enseignement, est significativement moins important pour les PE que les PC (43,3% des PE et 58,1% des PC, différence significative, voir Tableau 75 en annexe). Il s'agit ici d'un regroupement entre différentes réponses (parce qu'il y a des enseignants dans leur famille, parce qu'il était bon élève, pour le statut, ou encore rester ou aller dans une région particulière) ;
- enfin, le fait d'avoir choisi l'enseignement par intérêt pour une discipline est également discriminant. Néanmoins, ce résultat est à modérer car il n'y a que 11% des PC qui indiquent cet intérêt disciplinaire comme étant à la source de leur engagement professionnel. Nous sommes loin ici des discours pointant la centration des enseignants du second degré sur la discipline notamment présents

dans les travaux de Périer : « La plupart des professeurs du second degré mettent en avant le goût voire la passion pour la discipline enseignée dans l'ordre des motivations personnelles de choix du métier. » (Périer, 2003, p. 24). Il semble que notre étude, intervenant plus de 10 ans après celle de Périer ou Deauvieau, 2005), laisse apparaître une évolution récente chez les PC. Même s'il est difficile de conclure à partir de 11 enseignants seulement citant l'intérêt pour une discipline comme facteur important pour devenir enseignant, on peut tout de même noter que ce sont plutôt des enseignants âgés (un seul a moins de 34 ans), et que toutes les disciplines ne sont pas concernées (aucune discipline scientifique ou en histoire-géographie, un seul professeur de français). Les enseignants mettant en avant un intérêt disciplinaire sont des professeurs de langue (4 PC), d'EPS (3 PC) et de disciplines artistiques (2 PC).

Un autre élément permet de mieux comprendre l'entrée dans le métier des enseignants. Il s'agit des reconversions professionnelles : 38% des PE et 20% des PC ont exercé un autre métier avant d'entrer dans la profession. Nous avons ici une différence significative entre PE et PC (voir Tableau 76 en annexe). De plus, ces enseignants évoquent en plus grand nombre que les autres un intérêt pour l'enseignement pour justifier de leur reconversion (80% des PE et 75% des PC ayant exercé un autre métier, contre 60% pour les PE et PC ayant directement été enseignants après leurs études). Ainsi, les enseignants en reconversion professionnelle mettent plus en avant que les autres leur intérêt pour l'enseignement et ils se dirigent davantage vers le premier degré. Cela va dans le sens d'un métier de professeur des écoles correspondant davantage à la représentation de ce qu'est un enseignant dans la société et donc d'une identité professionnelle des PE plus ancrée dans le collectif.

Le portrait général dessiné par les réponses au questionnaire est le suivant : majoritairement, les enseignants des deux degrés, ont choisi ce métier par intérêt pour l'enseignement, pour le contact avec les enfants, par vocation, et pour des raisons idéologiques. A cela s'ajoute surtout pour les PC les conditions de travail. On pourrait retrouver ici, pour les deux degrés d'enseignement, une image héritée de l'histoire du premier degré. Les PC convoquent les mêmes raisons que les PE pour rendre compte de leur

motivation à être enseignant. Pour autant, cette image étant moins historiquement ancrée dans l'histoire de leur profession, ils en cherchent l'origine dans leur histoire singulière, leur expérience d'élève, à défaut de pouvoir le faire dans l'histoire collective de leur profession.

- **Le choix pour le premier ou le second degré**

Les entretiens confirment ce rapprochement des deux professions. On ne trouve pas de vision stéréotypée et hiérarchisée des métiers héritée de l'histoire du système éducatif, mais plutôt la prise en compte des contextes d'exercice, des compétences voire des appétences différentes. Le choix pour le premier ou le second degré se fait par rapport à la discipline enseignée (généraliste d'un côté, spécialiste de l'autre), par rapport à l'âge des élèves et aux conditions de travail.

Les PE ne se sentent pas assez investis dans une matière en particulier : *« Pas suffisamment passionné* » (Arnaud, PE), « *Je suis plutôt quelqu'un qui a des connaissances moyennes dans tout* » (Paola, PE). De leur côté, les PC ne s'estiment pas toujours assez compétents dans plusieurs disciplines, comme c'est nécessaire en élémentaire : *« J'étais pas forte en maths* » (Sabine, PC) ; « *C'est mon problème avec l'écrit, moi en fait, je me voyais pas apprendre le français à des gamins* » (Claire, PC) ; *« J'étais vraiment spécialisé musique, je me serais pas vu enseigner des maths ou, tu vois, justement des matières où […] pas super à l'aise* » (Pascal, PC).

L'âge des élèves est déterminant pour beaucoup d'enseignants également. Les PE ne souhaitent pas enseigner à des adolescents à cause de « *la façon dont ils ont de se comporter quand ils sont ados où j'ai pas, j'ai sans doute pas la patience de supporter ça* » (Claude, PE), ou « *L'idée de me retrouver dans des classes qui en avaient rien à faire en fait, le manque d'envie de certains élèves, effectivement j'ai pu vivre ça en tant qu'élève lorsque, lorsqu'une matière nous intéresse vraiment pas c'est vraiment compliqué et je pense que du coup c'est pas motivant pour le prof* » (Etienne, PE). Quant aux PC, « *j'aurais pas eu suffisamment de patience en fait avec les petits et le bruit j'ai vraiment du mal, le bruit des enfants toute la journée* » (Laure, PC).

Enfin, si trois PE auraient préféré enseigner dans le second degré, c'est l'éloignement géographique imposé par le passage du CAPES qui les a fait opter pour le premier degré : « *Le CAPES le problème c'est que ça m'envoyait à Paris, obligatoirement et là je me suis dit c'est pas possible* » (Sophie, PE) ; « *Ça me semblait pas mal d'être enseignant en lycée ou au*

collège, j'en gardais plutôt des bons souvenirs aussi mais y avait plusieurs points noirs y avait d'abord le fait de devoir partir loin » (Etienne, PE) ; « *Y'a une autre chose qui me déplaisait fortement, c'est l'idée de devoir remonter sur Paris, comme je m'étais mariée, c'était pas du tout envisageable* » (Amélie, PE). Cette perméabilité entre les deux degrés d'enseignement se perçoit également chez une PC qui envisage une expérience en élémentaire parce « *qu'avec les petits, ça se passait bien, toujours mieux qu'avec les grands, les adolescents ils m'énervent, j'ai toujours l'impression qu'ils sont en opposition et je me disais, mais finalement, peut-être que je serais mieux avec des petits* » (Fabienne, PC).

Ainsi, dans les entretiens, les métiers de PE et PC ne sont pas perçus comme différents par nature, ils ne sont pas hiérarchisés et un passage de l'un à l'autre est même envisageable pour certains.

- **Moins de vocations**

Au travers de l'analyse des raisons de l'entrée dans le métier, nous avons mis en avant des similitudes entre les deux professions et une perte de repères historiques collectivement élaborés dans la construction de l'identité professionnelle principalement pour les PC. On ne peut pas pour autant dire que les PE soient totalement épargnés par cette perte de repères. En effet, dans les deux catégories d'enseignants, on observe que la vocation n'est pas la principale raison d'entrée dans le métier. Or, cette vocation permet d'inscrire l'enseignant dans son identité professionnelle :

> « Invoquer la vocation dans l'accès au métier procure, en effet, reconnaissance et valeur à ses représentants, élus pour leurs « qualités » morales, leur maîtrise des savoirs, leur « don » et dévouement. […]Ce faisant, la vocation fournit un cadre symbolique pour donner sens à l'engagement dans le métier, en justifier le « choix » et forger l'identité de ses représentants (Périer, 2004). Ce mode d'inscription sociale dans la profession procède volontiers par identification précoce à une figure positive d'enseignant, qu'il soit un parent proche ou un professeur en classe. Le modèle ainsi « hérité » assure par cette transmission et transaction symbolique la continuité d'une identité non questionnée. » (Périer, 2013, p. 19)

Si la vocation perd en partie son poids, c'est pour être remplacée par un intérêt pour l'enseignement et les élèves, intérêt construit (puisque non lié à une vocation). Mais c'est également en laissant la part belle à des raisons plus pragmatiques, non liées à l'enseignement en lui-même (les conditions de travail, le fait d'avoir été bon élève, par défaut, etc.) pour 43% des PE et 58% des PC, tout comme les travaux de Périer le montrent également pour les professeurs du second degré :

> « [L]a plupart des enseignants débutants du secondaire s'engagent désormais à rebours d'un cheminement où leur destin personnel se conjuguerait tout entier avec le destin professionnel. Ils accèdent au métier en suivant une démarche volontiers pragmatique où le « choix » de devenir

enseignant répond aussi à un enjeu d'insertion (Périer, 2003). L'enseignement représente le prolongement professionnel privilégié d'une formation dans les disciplines scolaires, et l'orientation vise l'accès au marché du travail. » (Périer, 2013, p. 20)

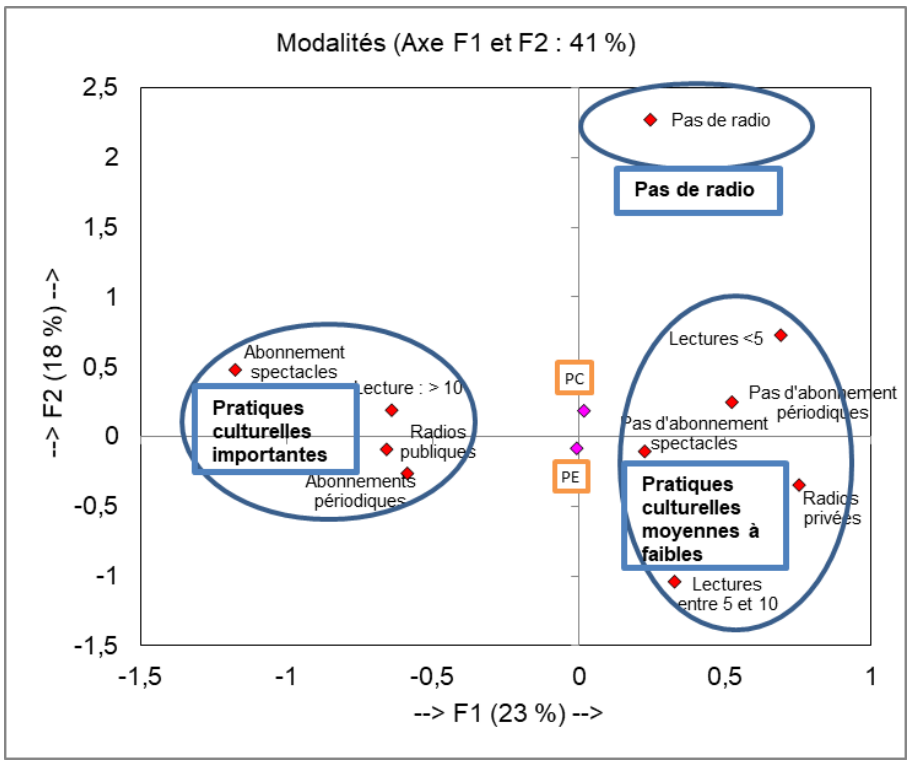
9.1.4 Pratiques culturelles

En nous intéressant à l'influence de l'histoire personnelle des individus sur leur identité professionnelle, on ne peut pas ne pas s'intéresser à leurs pratiques culturelles. Elles ont été analysées à partir des réponses aux questions IV.5 sur le nombre de livres lus par an (variable Q45a), IV.6 sur les radios écoutées (variable Q46a pour la distinction radio publique/privée), IV.7 sur le fait d'être abonné à des spectacles (variable (Q47) et IV.8 sur le fait d'être abonné à des périodiques (variable Q48a).

➢ Construction des profils

L'ACM réalisée sur la matrice correspondant à ces variables nous donne les résultats suivants :

Figure 18 : Représentation des pratiques culturelles des enseignants[97]



[97] Représentation graphique des 4 variables concernant les pratiques culturelles et du fait d'être PE ou PC sur le plan factoriel 1-2 de l'ACM avec regroupements issus de la CAH sur les quatre premiers axes.

Les regroupements ont été effectués grâce à une CAH sur les coordonnées des 4 premiers axes de l'ACM regroupant plus de 72% de l'information. Nous obtenons les classes suivantes :

- « Pas de radio » (PR CULT1) qui ne contient qu'une seule modalité (Q46a-0) ;
- « Pratiques culturelles importantes » (PR CULT 2) avec un enseignant type qui lit beaucoup (Q45a-4), qui est abonné à des spectacles (Q47-1), à des périodiques (Q48a-1) et qui écoute régulièrement au moins une radio publique (Q46a-1) ;
- « Pratiques culturelles faibles » (PR CULT 3), ici, l'enseignant type n'est pas abonné à des spectacles (Q47-2) ou à des périodiques (Q48a-2), il écoute régulièrement une radio privée (Q46a-2) et il lit peu à moyennement (Q45a-2 et Q45a-3).

➢ Répartition des enseignants dans les classes

Il y a de nombreux cas d'égalité entre les deux derniers profils. L'affectation d'un enseignant dans une classe ou l'autre a été décidée par rapport au sens des classes. Ainsi, tous les enseignants lisant plus de 10 livres par an, ceux qui écoutent des radios d'information et de culture et qui, dans le même temps, sont abonnés à un périodique d'information, d'art ou de culture, ont été affectés au profil PR CULT2. Pour les derniers cas restant, le détail des réponses a été regardé (titres des abonnements et noms des radios citées dans le questionnaire).

➢ Des pratiques culturelles non discriminantes par rapport au degré d'enseignement

Une fois les enseignants affectés à un profil, on retrouve la répartition suivante entre PE et PC[98] :

[98] Le profil « Pas de radio » n'apparaît pas dans ce tableau car il ne concerne que 17 enseignants (7 PE et 10 PC). De plus, il est sémantiquement peu pertinent.

Tableau 32 : Pratiques culturelles des PE et PC

		Pratiques culturelles		
		Pratiques fortes	**Pratiques moyennes à faibles**	**Total**
PE	ni	42	41	83
	%	*50,6%*	*49,4%*	*100,0%*
PC	ni	44	44	88
	%	*50%*	*50%*	*100,0%*
Total	ni	86	85	171
	%	*50,3%*	*49,7%*	*100,0%*

On constate qu'il n'y a pas de différence entre les enseignants qu'ils soient PE ou PC : la moitié a des pratiques culturelles importantes, l'autre non.

➢ Des pratiques culturelles liées à la formation initiale

Pour connaître le lien entre pratiques culturelles et formation initiale, nous ne pouvons pas recourir au calcul du chi2 vu le peu d'individus ayant fait certaines études.

Le tableau suivant décrit la répartition des enseignants en fonction de leur discipline d'étude et de leurs pratiques culturelles :

Tableau 33 : Pratiques culturelles en fonction du domaine de la formation initiale

			Pratiques culturelles		
			Pratiques fortes	**Pratiques moyennes à faible**	**Total**
Domaines de formation initiale	**Langues**	ni	8	17	25
		%	*32%*	*68%*	*100%*
	Sc de l'Education-psychologie	ni	3	4	7
		%	*42%*	*58%*	*100%*
	Art et musique	ni	4	3	7
		%	*57%*	*43%*	*100%*
	Math-sciences	ni	26	20	46
		%	*56,5%*	*44,5%*	*100%*
	EPS	ni	3	10	13
		%	*23%*	*77%*	*100%*
	Français	ni	17	9	26
		%	*65,4%*	*44,6%*	*100%*
	H-G-EMC*	ni	19	15	34
		%	*55,9%*	*44,1%*	*100%*

**H-G-EMC : pour Histoire-Géographie-Education Morale et Civique*

On constate que les enseignants ayant les pratiques culturelles les plus développées ont eu une formation initiale en français, puis en math-sciences et en histoire-géographie-éducation morale et civique. Au contraire, les enseignants ayant étudié l'EPS, les langues ou les sciences de l'éducation sont ceux qui ont les pratiques culturelles les moins développées.

Le domaine d'étude étant lié à la discipline enseignée pour les PC, nous avons constaté que cette répartition par discipline se retrouvait pour les matières enseignées. Les 11 PC d'EPS ayant renseigné notre questionnaire ont tous des pratiques culturelles moyennes à faibles. Tandis que, chez les professeurs de français, plus de 70% ont des pratiques développées dans ce domaine. Nous pouvons également noter que les quatre professeurs documentalistes de notre étude sont tous dans ce même profil d'enseignants « se cultivant ».

Notons que si le domaine de la formation initiale semble discriminant, sa durée l'est également.

Tableau 34 : Pratiques culturelles en fonction du niveau d'étude

			Pratiques culturelles		
			Pratiques fortes	**Pratiques moyennes à faibles**	**Total**
Niveau d'étude	**Bac à Bac+2**	ni	9	4	13
		%	*69%*	*31%*	*100%*
	Bac+3	ni	24	36	60
		%	*40%*	*60%*	*100%*
	Bac+4 à doctorat	ni	53	45	98
		%	*54%*	*46%*	*100%*
	Total	ni	86	85	171
		%	*50%*	*50%*	*100%*

Nous obtenons ici un lien entre le niveau d'études et les pratiques culturelles. Etonnamment, c'est parmi les enseignants ayant le plus faible niveau d'études que l'on retrouve la plus forte proportion d'individus ayant des pratiques culturelles développées (ils sont néanmoins trop peu nombreux pour tirer une conclusion générale de ce résultat). Pour les enseignants titulaires d'un Bac+3, ce sont des pratiques moyennes à faibles qui prédominent pour 60% de cette population. Quant aux plus diplômés, ils se répartissent à part égale entre les deux profils. On ne peut donc pas dire que plus on a fait d'études, plus on « se cultive ».

Parmi les enseignants avec lesquels nous avons mené des entretiens, 11 sont dans une pratique culturelle forte. La pratique culturelle nourrit la pratique professionnelle. Pour Laure (PC), ce sera « *tout ce qui est culture hein ça va être d'aller voir une pièce de théâtre, ça va être aller au cinéma, ça va être lire un bouquin* ». Fabienne (PC) « *ramène tout à ça* ». Elle cite sa pratique du *bharata natyam* (une danse du sud de l'Inde), ses lectures, voire même le fait de faire du tricot. Claude (PE) justifie ses pratiques par son appartenance à une famille d'enseignants « *étant de famille de prof on fait pas mal d'endroits culturels* ». Sabine (PC) donne l'exemple de l'influence de son écoute de France Culture sur le contenu de ses cours :

> « *J'arrive tous les matins j'écoute France Culture j'arrive tous les matins en leur disant quelque chose que j'ai entendu à France Culture, en général la première heure de cours elle démarre avec ça mais c'est bizarre mais à chaque fois c'est en rapport avec quelque chose qu'on fait en français ou qu'on peut faire en français ou qui va faire que dans la séance. On va se dire ben voilà dans la séquence suivante c'est ce qu'il faut faire* ». (Sabine, PC)

Arnaud (PE) explique que ses pratiques culturelles le nourrissent et l'aident à se dépasser :

> « A*lors la littérature, entre autres me nourrit, et y a des grands hommes que j'aime bien et qui me... qui m'inspirent après voilà je sais que je suis très très loin d'eux mais voilà moi je sais que avec mes qualités, mes défauts, je sais que j'ai des points forts dans mon travail, je sais que j'ai des gros points noirs aussi dans mon travail, je suis quelqu'un de très colérique et tout ça et je sais que ça ça peut nuire grandement à mon travail parfois mais je sais que moi je suis engagé dans une démarche de réforme intérieure, de comportement à l'échelle de ma vie pour essayer de faire mieux le travail que je fais. Donc pour moi c'est peut être indissociable.* » (Arnaud, PE)

Ces pratiques culturelles, si elles nourrissent la pratique des enseignants, ne sont pas discriminantes du point de vue du degré d'enseignement. Il nous faudra voir, dans la suite de l'analyse, si elles peuvent être mises en lien avec les cultures pédagogiques.

9.2 La prise en compte du regard de l'autre pour les PE

Les analyses suivantes montrent que là où les PC vont davantage recourir à leur histoire personnelle pour se définir, les PE vont se référer au regard de l'autre sur le groupe des enseignants auquel ils appartiennent.

9.2.1 Les autres comme élément de définition de soi

La deuxième classe, qui apparaît dans l'analyse des entretiens avec le logiciel IRaMuTeq, est intitulée « Prise en compte du regard extérieur sur le métier ». Elle concerne

30,1% du corpus classé. Elle regroupe des formes liées à la perception du métier. On y trouve dans l'ordre décroissant « penser », « gens », « enseignant », « enfant », « métier » et « relation ». « Penser » reprend la forme « je pense » majoritaire ici. Il s'agit de la façon dont on appréhende sa réalité professionnelle. On trouve également dans cette classe « impression », « sentir », « percevoir » ou encore « vrai » qui apparaît sous la forme « c'est vrai que ». Les « gens » sont les autres, ceux qui ne sont pas enseignants comme le montre ces extraits : « *les gens souvent on a toujours droit à l'histoire des grandes vacances* » (Martine, PC), « *des gens qui reconnaissent aussi qu'on bosse* » (Sophie, PE) ou « *je pense pas que les gens nous détestent tous* » (Vivianne, PC). Les « enseignants » font référence au groupe auquel on appartient, les « enfants » au public accueilli dans les écoles. Il y a également dans cette classe des formes liées à la hiérarchie ressentie « directeur », « hiérarchie » ou « inspecteur ». On trouve également la notion de lien avec des formes comme « relation » ou « rapport » qui concernent les relations avec les collègues, les parents, les élèves ou, de façon moins fréquente aux savoirs.

Les extraits suivants sont les segments de textes les plus caractéristiques de cette classe :

Segments de texte caractéristiques - Classe 3

****** *rep_16 *nom_Cyril *degré_pe *lieux_ur *pop_mi**

score : 766.41

c est **bizarre** parce_que en même temps les **gens** je **pense** qu on a tous été à l **école** donc on a tout un **vécu** par **rapport** à l **école** donc quand on dit qu on est **enseignant**

****** *rep_16 *nom_Cyril *degré_pe *lieux_ur *pop_mi**

score : 733.13

enfin et bien je **pense** que l **image** que l **école** a maintenant et que les **enseignants** ont que les **gens** ont des **enseignants** n est pas une **image** très **positive** maintenant

****** *rep_16 *nom_Cyril *degré_pe *lieux_ur *pop_mi**

score : 683.54

et je **pense** que moi par **rapport** à quand j étais **enfant** et l **image** qu on va en avoir je vois même par **rapport** à mes **parents** ou mes grands_parents quand ils ont su que j allais être **enseignant**

****** *rep_2 *nom_Fabienne *degré_pc *lieux_rur *pop_mi**

score : 653.16

je **pense** qu on met en avant la **bienveillance** parce_que en tout **cas** en france c est très très patent on a une **vision** qui est **complètement** archaïque déformée psychotique de la **relation enseignant élève professeur élève**

****** *rep_15 *nom_Claude *degré_pe *lieux_rur *pop_mi**

score : 652.65

euh le **seul** truc par **rapport** à mes **collègues** c est j allais dire c est dans ma **relation** avec les autres pour les **gens** pour les **parents** d **élèves** je suis le **directeur** je suis d_abord le **directeur** avant d être un **enseignant** tu vois ce que disais l

****** *rep_5 *nom_Magalie *degré_pc *lieux_ur *pop_def**

score : 612.51

je **pense** quand même que ce sont des **gens** qui ont une bonne **image** à savoir qu ils **transmettent** un savoir qu ils sont experts dans leur domaine et qu ils se **chargent** des **enfants** tout au long de la **journée** et que

On voit ici que ce qui prime est le regard de l'autre, des parents, des collègues ou plus largement de la société, sur le métier, sur les enseignants.

Cette classe est caractéristique des PE. Ce sont donc les professeurs des écoles qui se préoccupent le plus de l'image qu'ils renvoient. Les enseignants caractéristiques de cette classe sont Fabienne (PC de français), Cyril (PE), Sophie (PE) et Sonia (PE). Seule la première exerce en collège et c'est l'unique PC qui envisage de changer de degré d'enseignement.

Nous avons croisé le fait de se sentir reconnu socialement et d'être bien, ou pas, dans son métier. Les résultats apparaissent dans le tableau suivant :

Tableau 35 : Lien entre ressenti sur le métier et reconnaissance sociale

			Ressenti sur le métier		
			Négatif	**Positif**	**Total**
Reconnaissance sociale	**Oui**	ni	19	67	87
		%	*22%*	*77%*	*100%*
			S (-)	NS (+)	
	Non	ni	36	50	87
		%	*41,9%*	*58,2%*	*100%*
			S (+)	NS (-)	
	Total	ni	55	117	174
		%	*32%*	*67%*	*100%*

Les enseignants qui se sentent peu reconnus socialement ont un ressenti plus négatif sur leur métier que les autres (différence significative, p-valeur = 0,005, voir Tableau 78 en annexe). Ainsi, le regard de l'autre, au travers de la reconnaissance sociale, influence l'identité professionnelle.

9.2.2 Le sentiment d'appartenance au corps enseignant

Afin de connaître les points communs que les interviewés attribuent aux enseignants en général, nous leur avons demandé s'ils reconnaissaient un autre enseignant (rencontré pour la première fois et en dehors d'un cadre professionnel) et si oui, à quoi. A cette question, 8 enseignants ont répondu « non » dont une seule PE, Sonia. Cette dernière et Laure (PC) vont préciser que les enseignants sont trop différents les uns des autres pour pouvoir être reconnus,

tandis qu'Irène (PC) va pointer les différences entre professeurs de différentes disciplines. Les enseignants qui disent reconnaître leurs collègues évoquent surtout leur incapacité à ne pas parler de leur métier. Cyril (PE) précise :

> « *Donc si on est plusieurs dans une même pièce, je pense qu'on va vite se reconnaître parce que les allusions aux métiers vont forcément arriver. C'est vrai que c'est un métier qui est, enfin c'est un métier que l'on vit, qui est hyper prenant, je ne sais pas si les autres métiers sont comme ça mais, après je pense qu'on met des avocats ensemble, des banquiers ensemble, ils finiront par parler. À un moment ils finiront par parler boulot. Après si les gens ne parlent pas forcément de leur métier, je ne sais pas s'il y a un signe distinctif de l'enseignant, le pull jacquard et les lunettes ça c'est fini je pense !* » (Cyril, PE)

Le métier déborde forcément sur la vie personnelle ici. Virginie (PC) exprime également cette difficulté à séparer vie personnelle et vie professionnelle, « *J'évolue dans un milieu qui est très peu enseignant et les copains me disent mais c'est pas possible tu ne t'entends pas, tu ne peux pas t'empêcher d'en parler, on dirait que ça fait partie de toi* », tout comme Amélie (PE) :

> « *On peut pas s'empêcher de parler travail. Quand on est instit ou prof, à mon avis, on peut pas s'empêcher. C'est comme de parler d'enfant quand on est parent. C'est un peu la même chose. On dirait que, moi, ça a été un peu compliqué au début de ma carrière parce que je pensais tout le temps, tout le temps, tout le temps à la classe. Je me couchais, j'y pensais. Je décrochais jamais. Très difficile de décrocher*. » (Amélie, PE)

Pour Christophe (PE), les enseignants se reconnaissent à leur caractère moralisateur et au fait qu'ils soient renfermés sur l'école :

> « *Je dirais que y a un point commun aux enseignants c'est, ils sont moralistes et ils savent tout sur tout.* [rires] *Quand j'étais artisan on me l'avait dit, parce que à un moment j'ai travaillé pour la CAMIF donc j'ai rencontré pas mal d'enseignants* [rires] *on m'avait dit tu verras... et c'est vrai... c'est un milieu rempli de certitudes. Globalement après y a toujours des individus différents. Rempli de certitudes et pour beaucoup qui n'ont aucune connaissance du monde extérieur parce qu'alors le nombre de gens qu'on rencontre qui sont issus de familles d'enseignants, qui ont fait comme ça... c'est... l'école, le lycée, la fac, je deviens enseignant, j'ai un mari enseignant, y en aura plein, beaucoup qui ne connaissent rien de la vie à côté.* » (Christophe, PE)

Ces éléments sont également repris par Arnaud (PE) : « *on va commencer par les mauvaises choses les enseignants ils savent tout sur tout, ils ont l'impression qu'ils savent tout sur tout, ils sont râleurs, ils ont l'impression que tout leur est dû, ils ne se rendent pas compte du monde dans lequel ils sont* ». Mais il tempère ses propos en soulignant également les points communs positifs : « *y en a beaucoup qui se dévouent corps et âme à ce qu'ils font* ».

Lorsque l'on interroge le sentiment d'appartenance au corps enseignants, presque tous les PC disent l'éprouver. Pour Sabine, cette appartenance est presque physique :

> « *Je me rends compte mais oui je fais partie complètement du corps enseignant je ne suis qu'un corps d'enseignante mais ça c'est à cause de mon histoire personnelle, parce que je suis née dans l'école et que c'est comme si j'allais mourir dans l'école, je sais déjà ce que je veux faire quand je serais en retraite et donc la retraite me tarde, je m'étais d'ailleurs donné un an de plus, je me suis rendue compte y a pas longtemps tu vois à quel point je sais pas calculer parce que je voudrais*

être vite en retraite parce que vite vite j'ai des trucs à faire là. Comme enseignante mais cette fois bénévole. » (Sabine, PC)

D'autres évoquent des réserves, comme Claire qui pense que les PC d'EPS, dont elle fait partie, sont mis en marge, y compris de la part de ses collègues : « *Même là dans la salle des profs quand ils discutent, tout ça, on me le fait sentir quoi quand même que je suis pas, enfin je suis sports quoi* ».

Finalement Fabienne est la seule PC qui ne se sente pas appartenir au corps enseignants. Vacataire depuis des années, ne travaillant jamais sur le même établissement longtemps, elle se sent particulièrement seule.

Chez les PE qui, nous l'avons vu, reconnaissent davantage que les PC leurs collègues (notamment parce qu'ils ne peuvent pas ne pas parler travail), le sentiment d'appartenance ne s'exprime pas par rapport au groupe des enseignants dans leur ensemble. Seuls 4 PE (Elodie, Sophie, Paola et Sonia) répondent « oui » à cette question sans évoquer de limite. Les autres émettent des réserves. Pour Arnaud, ses collègues « *sont réactionnaires. J'ai pas une bonne image du tout du corps enseignant et pourtant je pense que je suis sûrement l'archétype du professeur des écoles* ». Pour Claude, Etienne et Amélie, l'unité du corps n'existe pas avec les PC et PL parce que « *forcément on n'a pas la même approche de l'enseignement ils sont beaucoup plus dans le frontal, dans le, alors que nous on est beaucoup dans les passages de groupes, les petits exercices les, la confrontation* » (Etienne, PE), tandis que pour Claude, « *les enseignants du primaire ils sont plus primaires c'est-à-dire que justement ils peuvent avoir des sujets qui sont moins "culturels" entre guillemets que les enseignants du secondaire* ». Quant à Amélie, elle va jusqu'à dire : « *On n'est pas de la même race entre guillemets avec les profs de collège et lycée* » et se sent également de moins en moins proche de certains collègues PE. Par contre, elle se sent appartenir à ce corps enseignant lorsqu'elle est dans son syndicat. Ce corps intermédiaire est également évoqué par Christian : les enseignants du groupe Freinet ou certains qui sont dans une réflexion pédagogique et auxquels il peut s'associer.

Cyril est le seul PE à répondre « non » à cette question, précisant qu'il trouve ses collègues trop différents pour pouvoir tous les inclure dans une même entité : « *Pour les gens que je connais c'est des gens tellement différents que… c'est bizarre, enfin c'est dur entre guillemets de se noyer dans le "corps enseignant"* ».

Ce sentiment d'appartenance à un groupe professionnel est l'un des éléments permettant de définir une profession et l'identité professionnelle de ses membres. Nous voyons que presque tous les enseignants de notre échantillon se sentent appartenir au corps enseignant, mettant en avant l'existence d'une même identité qui pourrait dépasser le clivage premier-second degré. Ils mettent par exemple en avant la centration des enseignants sur leur métier y compris dans leur vie personnelle, ce qui peut parfois amener à un enfermement sur le monde de l'école.

Mais nous voyons également que des logiques différentes existent : une segmentation organique (Champy, 2012) chez les PC, avec des différences entre disciplines et la hiérarchisation qui en découle ; une segmentation agonistique (*id.*) mettant en avant les différences entre PE et PC, voire des oppositions de valeurs entre PE (pour Amélie et Christian). Ce dernier type de segmentation se retrouve exclusivement dans le discours des PE interrogés. Ils sont à la fois plus nombreux à expliquer reconnaitre un collègue et donc à mettre en avant les points communs entre les membres de ce groupe professionnel « enseignant », et dans le même temps, ils s'identifient moins à ce corps commun mettant en avant leur singularité de PE ou d'enseignant engagé (dans le militantisme ou un mouvement pédagogique par exemple). Quant aux PC, s'ils perçoivent les enseignants comme différents les uns des autres, ils s'incluent dans le groupe. Les différences ne sont pas un frein à l'appartenance à un même corps professionnel.

9.2.3 Mise en avant de l'individu ou du groupe

Nous avons également analysé la fréquence d'apparition des formes du discours relatives à la désignation du « je » et du « nous » dans les entretiens. Le « je » laisse parler l'individu dans sa singularité, le « nous », le sentiment d'appartenance à un groupe. Grâce au logiciel IRaMuTeq, nous avons effectué les calculs qui apparaissent dans le tableau suivant :

Tableau 36 : Fréquence des formes relatives au je/nous dans les entretiens

Fréquences relatives des formes (pour 1000) et écarts entre PE et PC							
		PC	**PE**	**Ecart***	**Total PC**	**Total PE**	**Total écarts***
	je	29,79	28,1	1,69			
	j'	19,84	17,54	2,3			
	me	7,01	5,72	1,29			
	ma	1,83	1,92	-0,09			
Je	moi	5,58	5,6	-0,02	72,38	66,43	5,95
	m'	4,29	3,79	0,5			
	mes	1,89	1,93	-0,04			
	moi-même	0,08	0,05	0,03			
	mon	2,07	1,78	0,29			
	on	16,42	19,21	-2,79			
	nous	2,62	2,6	0,02	19,55	22,61	-3,06
	notre	0,28	0,38	-0,1			
Nous	nos	0,23	0,42	-0,19			

**L'écart est positif lorsque la forme est davantage présente dans le discours des PC et négative lorsqu'elle l'est plus dans celui des PE.*

Nous voyons que les PC utilisent davantage les formes du « je » que les PE qui eux-mêmes privilégient plus le « nous ». Ces résultats permettent d'affiner nos précédentes conclusions. Il semble que la prise en compte des différences entre membres d'un groupe auquel on se sent appartenir, pour les PC, laisse davantage de place à l'expression de l'individu dans sa singularité. Quant aux PE, en se référant à un groupe plus restreint (celui des PE voire celui d'enseignants engagés pédagogiquement ou politiquement), ils mettent en avant les points communs, ou du moins la représentation qu'ils en ont, et cela les amène à davantage développer un discours collectif. L'identité professionnelle des PE semble ainsi plus « concentrée » que celle des PC.

En synthèse de ce chapitre, nous retenons que les PE vont se référer au regard de l'autre (la société, les parents, les élèves, etc.) sur le groupe des enseignants auquel ils appartiennent pour se définir et que ce regard affecte leur ressenti sur le métier. Nous avons également mis en avant que les PC mettent plus en avant les différences entre enseignants mais que cela ne les empêche pas de se sentir appartenir à un vaste corps enseignant, alors que les PE vont davantage se référer au groupe des PE, voire à un groupe plus restreint d'affinité politique ou pédagogique. Nous avons conclu à une identité professionnelle plus « concentrée » pour les PE que pour les PC.

10 SYNTHESE SUR L'IDENTITE PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS

En abordant l'identité professionnelle des enseignants, nous cherchions à comprendre ce qui peut expliquer les difficultés des deux degrés à travailler ensemble en identifiant les points de rencontre et de rupture entre PE et PC, en allant voir du côté de l'origine des différences et des effets qu'elles produisent. Dans cette partie, nous sommes partie du discours des individus sur les membres de leur groupe et de l'autre groupe professionnel, puis, nous sommes allée voir du côté des interactions entre enseignants pour terminer par les trajectoires de vie. Cela nous a permis de dresser un état de l'identité professionnelle des enseignants et de la façon dont elle se construit. En nous gardant bien de figer ces résultats, nous présentons ici la synthèse de ce travail.

➢ Une identité professionnelle « concentrée » pour les PE

L'étude de l'identité professionnelle des PE met en avant leur quête de reconnaissance, leur inscription dans l'histoire de leur profession ainsi que la « concentration » sur un groupe restreint d'individus pour se définir.

- *En quête d'un meilleur statut*

La reconnaissance sociale est une préoccupation importante pour les PE. Le regard des autres (parents, collègues, Inspecteurs, ou la société en général) participe de leur bien-être au travail et de la construction de leur identité. Cette reconnaissance passe par une amélioration de leur statut. Ils revendiquent un salaire supérieur et moins de temps de travail devant les élèves. Estimant les PC mieux lotis qu'eux dans ce domaine, les PE expriment un sentiment d'injustice. Les syndiqués sont particulièrement sensibles à cette question.

Mais le statut ne se limite pas aux conditions d'exercice imposées par la loi et amène à s'intéresser aux hiérarchies sociales définies à partir du prestige (statut social), du revenu (classes au sens de Weber), ou du pouvoir (classes dirigeantes, élites, etc.). Le prestige semble ici aller prioritairement aux professeurs de lycée. Ce sont eux qui sont, pour la majorité des PE, les plus reconnus dans la société. Les PC sont privés d'un tel prestige. Pour le revenu, les

PC apparaissent avoir une situation plus favorable que les PE pour ces derniers. Enfin, pour ce qui s'agit du pouvoir, les PC dominent les PE lors des occasions d'interaction.

La hiérarchie entre PE et PC n'est donc pas si dichotomiquement verticale. Elle est plus complexe. Si les revenus et le pouvoir semblent mettre les PC en avant, ils ne bénéficient pas du prestige allant avec une position plus élevée.

- *Inscription dans l'histoire de la profession*

Un autre élément est important pour comprendre l'identité professionnelle des PE : leur inscription dans l'histoire de la profession. En effet, ils s'attribuent les compétences historiquement accordées au premier degré : la prise en compte des élèves et la pédagogie (le travail par projet, l'individualisation de l'enseignement, la construction de l'autonomie des élèves, etc.). Cette importance qu'ils accordent à la pédagogie se retrouve dans la place qu'ils lui octroient dans la formation initiale.

Les PE mettent en avant cette expertise pédagogique dans les échanges avec les PC alors même que ces derniers ne leur attribuent pas une compétence supérieure dans ce domaine.

- *Une identité professionnelle collectivement construite*

Les deux éléments précédemment cités mettent en avant l'importance du groupe dans la définition de soi des PE. On veut plus de reconnaissance pour les membres de son groupe et on s'inscrit dans l'histoire collective de la profession en en retenant les passages valorisants, la capacité à faire progresser tous les élèves par une pédagogie permettant de s'adapter à chacun.

Mais si cette identité est collectivement construite, elle l'est dans un groupe n'incluant pas tous les enseignants. Le groupe, ce sont les PE, voire les PE avec lesquels on a des affinités pédagogiques ou politiques. L'identité professionnelle est ici « concentrée », sur un groupe restreint d'enseignants.

➢ Une identité professionnelle « diluée » pour les PC

Cette partie a permis de mettre en avant que l'identité professionnelle des PC est en partie dépendante de l'histoire de leur profession et qu'en étant relativement « diluée », elle permet l'expression de la singularité de chacun.

- *Les traces de l'histoire de la profession*

On perçoit également chez les PC des traces de l'histoire de leur profession. L'appartenance au second degré est importante. Ils souhaitent garder, voire renforcer, les liens avec le lycée et interrogent peu les différences de statut qui continuent d'exister avec les PE (salaire et temps de service). Ces éléments sont particulièrement forts chez les syndiqués.

De plus, les PC mettent en avant des caractéristiques du second degré surtout dans les interactions avec les PE. Ils font valoir leur expertise disciplinaire, attendent que les élèves soient déjà autonomes et sachent s'approprier le contenu des cours (si besoin en sollicitant une aide extérieure à l'école).

Pour autant, les PC ne semblent pas se percevoir comme seuls détenteurs de ces caractéristiques. Ils estiment les PE également compétents pour la maitrise des connaissances disciplinaires et la capacité à faire progresser les meilleurs élèves. De même, ils ne pensent pas les PE plus compétents en pédagogie. D'ailleurs, ils sont plus nombreux que les PE à considérer que les métiers ne sont pas différents.

- *Une identité professionnelle laissant la place à l'individu*

Les PC s'incluent dans le groupe des enseignants au sens large tout en mettant en avant les différences entre ses membres. Le fait d'enseigner dans un autre niveau n'apparait pas comme beaucoup plus discriminant que le fait d'enseigner une autre matière. Le groupe de référence sera moins un groupe d'affinité (comme pour les PE qui peuvent mettre en avant des valeurs communes) qu'un groupe de pratique (le fait d'enseigner est le point commun même si on n'enseigne pas la même chose de la même façon, d'ailleurs, la formation idéale devrait comprendre à la fois des apports pédagogiques et des connaissances disciplinaires). Cette prise en compte des différences laisse plus de place à l'expression de la singularité.

Dans le même temps, en ne recourant pas à une identité professionnelle « concentrée » sur des valeurs et pratiques communes, les PC peuvent moins construire cette identité collectivement que les PE. Notons également que plusieurs éléments montrent une identité professionnelle des PC qui se rapproche de celle historiquement située des PE : ils ont choisi ce métier par intérêt pour l'enseignement, pour le contact avec les enfants, par vocation, et pour des raisons idéologiques ; ils s'estiment également compétents pour individualiser leur enseignement ; ils conçoivent la formation au métier comme devant être principalement pédagogique, etc. En n'étant plus exclusivement dans le modèle du professeur du second degré ayant choisi ce métier par intérêt pour une discipline et sans trop se soucier

de la façon de la transmettre, les PC ne peuvent pas se référer uniquement à l'histoire de leur profession pour construire leur identité. Ils ne convoquent pas non plus les représentations que les autres ont de leur groupe professionnel, groupe dans lequel ils pointent les différences entre membres. Ils puisent alors dans leur histoire personnelle (leur expérience d'élève) et professionnelle (par exemple leur formation au métier et la place accordée au vocabulaire récent des instructions officielles).

- **Les impacts sur les relations entre PE et PC**

Les identités professionnelles des PE et des PC apparaissent donc comme différentes aussi bien sur la forme (« concentration » versus « dilution ») que sur le fond (avec le poids de l'histoire des professions de chacun). De plus, s'il n'y a pas d'opposition des PE et PC à travailler ensemble, la réalité des échanges en montre les faiblesses : peu de travail véritablement commun et une juxtaposition de points de vue plus qu'une réelle discussion.

Les relations sont biaisées de par les rapports de domination qui se mettent en place. Les PC apparaissent comme les maîtres du « jeu » par rapport aux PE. En subissant la supériorité des PC (revenus, pouvoir), sans leur reconnaitre un prestige particulier, les PE ne peuvent que s'opposer à la hiérarchie ressentie. De plus, en amoindrissant les différences PE-PC, les PC ôtent aux PE ce qu'ils (les PE) pensent être leur spécificité, la compétence pédagogique qu'ils pourraient apporter, remise en question par des PC qui estiment les PE responsables des difficultés des élèves de 6ème. Enfin, en véhiculant des représentations historiquement situées, les enseignants peuvent ne pas se percevoir, et percevoir les membres de l'autre groupe, tels qu'ils sont. S'il est trop tôt pour dire si ces représentations trouvent leur fondement dans la réalité des pratiques (ce sera l'un des objets de la partie IV), on peut d'ores et déjà affirmer qu'elles sont différentes en fonction de si l'on est PE ou PC : les PE ne se perçoivent pas tels que les PC les voient et ne voient pas, non plus, les PC tels qu'eux-mêmes se perçoivent (et inversement).

Nous ne voudrions pas que cette étude fige la réalité. Les enseignants, s'ils présentent des caractéristiques en partie communes en fonction de s'ils sont PE ou PC, ne peuvent pas y être réduits. Par exemple, l'importance donnée aux revendications statutaires et au regard extérieur ne se retrouve pas chez tous les PE et peut être présente chez certains PC. De plus, la distinction PE-PC n'est pas toujours la plus pertinente pour expliquer les

différences entre enseignants. C'est parfois le contexte d'exercice, le fait d'être syndiqué, ou d'enseigner en milieu plus ou moins favorisé ou plus ou moins rural, qui est discriminant.

Dans cette partie, nous avons abordé l'identité professionnelle au travers de la perception que les enseignants ont d'eux-mêmes, des membres de leur groupe et de l'autre groupe professionnel ainsi que par le biais des trajectoires individuelles qui ont amenées l'individu à être ce qu'il est (et à développer ces perceptions de soi et de l'autre). Pour les PE, les PC sont les dépositaires du lycée du 19ème siècle tandis qu'eux-mêmes s'inscrivent dans le courant de l'Education nouvelle du début du 20ème siècle. Quant aux PC, ils mixent héritage du premier et second degré (pédagogie et apprentissage disciplinaires) et se pensent peu différents des PE même s'ils revendiquent l'appartenance au second degré et le rapprochement avec le lycée. On peut se demander si ces représentations trouvent leur fondement dans des cultures pédagogiques qui seraient réellement différentes entre PE et PC. Plus largement, nous cherchons à mieux comprendre comment la configuration entre les variables pédagogiques, biographiques et contextuelles influence l'identité professionnelle. C'est l'objectif de la partie suivante.

PARTIE IV : QUAND LA CULTURE DONNE FORME A L'ESPRIT

Nous empruntons ce titre à un ouvrage de Bruner (2001). Ici, la culture est ce qui permet de se distinguer et de construire un monde partagé entre indépendance et dépendance de Soi à Autrui. Elle est le lien entre les éléments de l'intitulé de notre précédente partie « les autres », « nous », « moi », éléments à partir desquels nous avons défini l'identité professionnelle.

La culture apparaît dans les variables pédagogiques de l'identité professionnelle en interrelation avec les variables personnelles ou biographiques (caractéristiques individuelles, données socio-professionnelles, trajectoire de vie) et les variables contextuelles (professionnelles et socio-historiques). Nous allons à présent étudier les liens qu'il peut y avoir entre ces différentes variables et ce que cela nous dit de l'identité professionnelle des PE et des PC. Nous axons notre travail sur : une tentative d'élaboration d'une « cartographie » des cultures pédagogiques ; l'articulation entre la culture pédagogique et les autres aspects de l'identité professionnelle. Avant cela, nous présenterons quelques résultats issus de l'analyse des entretiens concernant les pratiques des enseignants (que ce soit en classe, avant ou après les cours), et la façon dont ils les conçoivent. Non représentatifs de l'ensemble de la population, ces éléments complètent les données plus statistiques qui suivront.

11 REMARQUES PREALABLES SUR LA PRATIQUE

L'analyse des entretiens avec IRaMuTeq donne une classe que l'on nommera « la pratique ». Elle est la plus représentée (près de 50% des formes analysées) et regroupe principalement des mots décrivant une action en lien avec l'enseignement. Ainsi, le verbe « aller » regroupe toutes les formes telles que « va », « aille », « vont », etc. On trouvera par exemple « *il va falloir refaire tout le programme* » (Sabine, PC) ; « *on va expliquer* » (Christophe, PE) ; « *je vais différencier* » (Sonia, PE). Il s'agit donc d'introduire une action. On trouve également les verbes « écrire », « mettre », « essayer », « lire », préparer » se référant également à des actions. Les noms comme « exercice », « heure », « évaluation » ou « note » concerne ce qui se fait en classe. Aucune de nos variables n'est pour le moment pertinente pour décrire cette classe. Le fait d'enseigner dans le premier ou le second degré, en zone rurale ou urbaine, avec un public plus ou moins favorisé, n'est pas représentatif de cette classe. La pratique concerne tout le monde.

11.1 Un vocabulaire traduisant une pratique différenciée entre PE et PC

Afin de mieux saisir ce que recouvre la pratique pour les enseignants, nous avons extraits de nos entretiens, grâce au logiciel IraMuTeq, les mots la décrivant en portant une attention particulière aux plus discriminants entre PE et PC. Nous présentons séparément les verbes dans le tableau suivant :

Tableau 37 : Fréquence des verbes relatifs à la pratique des enseignants les plus discriminants entre PE et PC

	Fréquences relatives des formes (pour 1000) et écarts entre PE et PC			
		PC	**PE**	**Ecart***
Verbes plus utilisés par les PE	préparer	0,49	0,64	-0,15
	acquérir	0,08	0,22	-0,14
	former	0,05	0,16	-0,11
	adapter	0,13	0,23	-0,1
	reprendre	0,29	0,37	-0,08
Verbes plus utilisés par les PC	enseigner	0,37	0,28	0,09
	réviser	0,13	0,03	0,1
	noter	0,27	0,05	0,22
	comprendre	1,42	1,11	0,31
	apprendre	1,37	1,05	0,32

**L'écart est positif lorsque la forme est davantage présente dans le discours des PC et négative lorsqu'elle l'est plus dans celui des PE. Les données sont présentées de façon à faire apparaître en premier les mots les plus utilisés par les PE comparativement aux PC et inversement, en dernier les termes les plus employés par les PC comparativement aux PE.*

Nous remarquons ici que les verbes les plus spécifiques aux PE concernent l'action de l'enseignant qui prépare, forme, adapte et reprend pour ses élèves. L'élève n'est que le sujet du verbe acquérir. Chez les PC, la répartition est inverse. Ce sont les élèves qui agissent. Ils apprennent, comprennent et révisent tandis que le professeur enseigne et note. Nous avons là deux conceptions de l'enseignement, l'une où le professeur met tout en œuvre pour permettre des acquisitions des élèves en s'adaptant à chacun, l'autre où c'est à l'élève de s'adapter à l'enseignement dispensé.

Si l'on regarde à présent les notions les plus représentatives des enseignants, on obtient le tableau suivant :

Tableau 38 : Fréquence des notions relatives à la pratique des enseignants

Fréquences relatives des formes (pour 1000) et écarts entre PE et PC				
		PC	**PE**	**Ecart***
Termes plus utilisées par les PE	projet	0,3	0,73	-0,43
	travail	1,25	1,63	-0,38
	pédagogie	0,11	0,3	-0,19
	base	0,12	0,23	-0,11
	cahier	0,28	0,38	-0,1
	correction	0,13	0,22	-0,09
Termes plus utilisées par les PC	chapitre	0,09	0	0,09
	séance	0,33	0,23	0,1
	copie	0,14	0,02	0,12
	transmission	0,13	0,01	0,12
	oral	0,21	0,08	0,13
	tâche	0,16	0,01	0,15
	cadre	0,19	0,02	0,17
	enseignement	0,38	0,17	0,21
	méthode	0,36	0,13	0,23
	contrôle	0,25	0,02	0,23
	socle	0,37	0,13	0,24
	programme	0,75	0,49	0,26
	mémoire	0,31	0,04	0,27
	document	0,36	0,07	0,29
	compétence	0,58	0,28	0,3
	pratique	0,8	0,49	0,31
	note	0,69	0,38	0,31
	séquence	0,54	0,14	0,4
	cours	2,09	0,74	1,35

**L'écart est positif lorsque la forme est davantage présente dans le discours des PC et négative lorsqu'elle l'est plus dans celui des PE. Les données sont présentées de façon à faire apparaître en premier les mots les plus utilisés par les PE comparativement aux PC et inversement, en dernier les termes les plus employés par les PC comparativement aux PE.*

Le premier élément qui transparaît est qu'il y a davantage de mots spécifiques aux PC qu'aux PE concernant la pratique. Si la majorité des mots utilisés par les PE le sont également par les PC, la réciproque n'est pas vraie.

Nous remarquons également que les mots « projet » et « pédagogie » sont plus spécifiques des PE que des PC. Nous avons vu lors de l'analyse de nos observations (voir point 8) que les PE se perçoivent et sont perçus comme travaillant davantage par projet que

les PC et comme étant des experts de la pédagogie. Nous avons, au travers de ces entretiens, la confirmation de ce plus grand intérêt des PE pour ces aspects du métier.

Regardons à présent ce qui occupe les PC dans les entretiens. On a tout d'abord un ensemble de termes se référant à des pratiques que l'on qualifiera de techniques, voire de didactiques : « cours », « séquence », « pratique », « compétence », « programme », « socle », « méthode », « enseignement », « tâche », « transmission » ou « séance ». Ces mots font penser au vocabulaire utilisé en formation initiale. Il s'agit de baser son enseignement, sa pratique et ses cours sur la construction de séquences, découpées en séances, à partir des compétences du programme et du socle en mettant en œuvre des méthodes pour transmettre par le biais de tâches à effectuer par l'élève. Les termes « travail » et « tâche » sont particulièrement éclairant pour comprendre cette différence. Les PE parlent du « *travail écrit* » (Sonia), des *« plans de travail* » (Christophe et Etienne) ou « *du travail de tous les jours dans le cahier du jour* » (Claude). Chez les PC, on parle de tâche : « *tâche finale* » pour Virginie, « *tâche complexe* » pour Vivianne. Le mot « travail » est facile à comprendre par tous. On l'emploie depuis longtemps pour qualifier l'activité de l'écolier. Le mot « tâche » est surtout utilisé en didactique. Il permet « d'articuler finement les analyses didactiques aux contenus des savoirs et aux activités effectivement mises en œuvre dans les situations de classe » (Reuter, 2010, p. 218). Là où pour les PE, il y a une pédagogie peu définie (ou n'ayant pas besoin d'être précisée), pour les PC, il s'agit de didactiser la pratique au travers du vocabulaire employé pour en parler.

L'évaluation est également sujette à l'utilisation de termes différents. Là où les PC parlent en termes de « note », « compétence », « contrôle » et « copie », les PE évoquent les « corrections » des « cahiers » des élèves.

Ces éléments montrent une plus grande proximité des PC avec le vocabulaire relativement nouveau provenant de la formation initiale ou des recommandations officielles, tandis que les PE continuent d'utiliser des termes qui étaient déjà présents dans le vocabulaire de leur profession il y a un siècle. Cela contribue à confirmer notre précédente hypothèse selon laquelle les PE se placent toujours dans la continuité de l'histoire de leur profession, et cela malgré la réforme de leur formation initiale et les demandes institutionnelles qui ont introduit les notions de socle, compétence ou séquence dans les deux degrés d'enseignement. Cette continuité historique est moins présente chez les PC pour lesquels le modèle du professeur du second degré dispensateur de savoir est peu mobilisé. Ainsi, le terme « savoir »

utilisé comme nom commun ne se retrouve que dans le discours de Fabienne, Laure, Stéphane et Sabine avec très peu d'apparitions dans chaque entretien. Il en est de même du mot « connaissance », qui n'apparaît qu'une fois chez Magalie et Sabine (PC). Pour autant, des traces de ce modèle continuent de se percevoir au travers des verbes plus spécifiques aux PC. Pour eux, l'élève est responsable de ses apprentissages.

Ici tout porte à croire que la pratique entre PE et PC est différente. Afin de préciser ces hypothèses, nous avons procédé à une analyse particulière de la classe « La pratique », issue de l'analyse des entretiens. Pour cela, nous avons extrait tout le corpus qu'elle comporte afin de le soumettre à une nouvelle classification. Nous avons toujours 21 textes puisque les extraits concernant la pratique sont toujours affectés à l'un des 21 enseignants concernés. Notre corpus restreint reste important. Nous avons obtenu quatre classes : l'évaluation, le questionnement sur la pratique, les contenus d'enseignement et la temporalité.

11.2 La réflexion sur l'évaluation dominante chez les PC

La classe nommée « Evaluation » regroupe 10,4% des formes classées. Elle est donc minoritaire. Les formes associées parlent d'elles-mêmes : « note », « évaluation », « acquérir », « compétence », etc. Les notes font références à celles obtenues lorsque l'enseignant était élève : « *Je me souviens surtout que les profs donnaient les copies un par un, que tout le monde connaissaient les notes de tout le monde et que du coup c'était vraiment, au niveau de l'estime de soi, c'était désastreux* » (Elodie, PE), « *J'ai toujours eu de bonnes notes* » (Sabine, PC) ; aux notes que l'enseignant peut mettre, « *J'arrive à mettre deux notes d'oral de participation et de comportement* » (Martine, PC), ou ne pas mettre « *Je vois pas l'intérêt des notes, ils ont pas besoin de notes pour s'évaluer* » (Sabine, PC).

Cette classe est caractéristique des PC. Ce sont donc les professeurs de collège qui accordent le plus d'importance à la réflexion sur l'évaluation. Les enseignants caractéristiques de cette classe sont Virginie (PC anglais), Sabine (PC français) et, dans une moindre mesure, Cyril (PE)[99].

[99] Même si les segments de texte qui appartiennent à cette classe sont plus présents dans le discours de l'ensemble des PC de notre échantillon, cela n'empêche pas, ici, qu'ils soient également très présents dans les propos de l'un des PE.

S'intéresser à l'évaluation ne signifie pas reproduire un modèle classique de l'enseignant mettant des notes aux élèves mais témoigne d'une réflexion, du fait que les choses ne vont pas d'elles-mêmes. Ainsi, Virginie se pose beaucoup de questions sur la façon dont elle évalue les élèves par compétences, notamment en sixième. Elle innove dans son collège dans ce domaine. Elle teste de nouvelles modalités d'évaluation en gardant toujours à l'esprit d'améliorer l'efficacité pour les élèves :

> « *Ce que je veux en fait c'est que ce soit plus lisible pour eux [les élèves] parce que quand on rendait une évaluation avec une note du coup l'élève il s'intéressait juste à la note et il allait pas regarder quel type d'exercice il n'avait pas réussi. Donc moi je me dis qu'en leur listant comme ceci des compétences du coup on va cibler ce qui reste à travailler ou non, ce qui est acquis, qui ne l'est pas encore et qui reste là. Voilà la raison pour laquelle j'ai testé ceci*. » (Virginie, PC).

Sabine (PC), quant à elle, a choisi de mettre ses élèves en situation de s'autoévaluer : « *Je les évalue, ils s'évaluent, de plus en plus d'ailleurs je les fais s'évaluer eux-mêmes* ». Pour cela, elle leur donne des critères très précis et mise sur les groupes d'élèves. Cyril (PE) évalue par compétences et se demande si « *c'est moins traumatisant que le système de notes* » car les élèves savent bien à quoi les validations correspondent. Son objectif est de pouvoir remédier aux difficultés des élèves :

> « *Moi, je me sers plutôt des évaluations sommatives, c'est-à-dire une fois qu'on a appris des choses ou pour voir un petit peu où est-ce qu'ils en sont, ce qui me permet de savoir si on passe à autre chose ou si je dois reprendre des notions, si j'ai besoin de reprendre des choses avec certains, c'est plus dans ce sens-là, soit valider des acquis ou reprendre des choses qui n'ont pas été suivies* » (Cyril, PE).

Si les propos sur l'évaluation sont plus présents chez les PC que chez les PE, c'est peut-être parce que cette évaluation n'est plus une évidence, comme elle a pu l'être pour la génération précédente. Les idées de validation par compétence et de bienveillance sont relativement nouvelles dans ce niveau.

11.3 La pratique en question en milieu défavorisé

La deuxième classe nommée « Pratique en question » regroupe 33,4% des formes classées. Les verbes « essayer » et « changer » sont caractéristiques d'enseignants qui réfléchissent à leur pratique. Les noms « groupe », « notion », « activité » ou « exercice » concernent directement la pratique en classe. Cette classe n'est pas caractéristique d'un degré d'enseignement, par contre elle se trouve plus fréquemment en milieu défavorisé et urbain. Qu'ils soient PE ou PC, c'est le contact avec un public difficile qui amène ces enseignants à la

pédagogie. Les enseignants caractéristiques de cette classe sont Cyril (PE), Sonia (PE), Laure (PC de lettres), Paola (PE), Magalie (PC histoire-géographie), Etienne (PE) et dans une moindre mesure Elodie (PE).

Les segments de texte les plus caractéristiques de cette classe, nous donne des indications sur la façon dont les enseignants conçoivent la pédagogie. Il s'agit de s'adapter aux élèves en diversifiant les supports de travail, les méthodes et en accompagnant ceux qui en ont besoin individuellement : « *Ils ont trouvé ça à leur rythme en essayant, on adapte tous les exercices, les façons de faire, parfois on fait des petits groupes et on va se mettre avec un gamin* » (Etienne, PE). On voit également la prise en compte de l'élève et de ses difficultés dans le déroulement du cours : « *Sinon, quelque fois, après, je change sur certaines questions d'élèves. Quand je m'aperçois qu'ils ont pas du tout compris quelque chose j'essaye de retrouver, je repars en arrière* » (Irène, PC). Pour cela, on peut s'appuyer sur les pratiques d'autres enseignants : « *[…] des pratiques donc après on reprend pas forcément non plus tout ce qu'ils nous montrent mais des fois il peut y avoir des choses innovantes ou qu'on ne connaît pas, si c'est intéressant, on peut les essayer en classe* » (Cyril, PE). Enfin nous voyons dans cet extrait que la pédagogie peut prendre sa source dans la difficulté à enseigner à un public particulier : « *Je tâtonnais beaucoup sur la façon de faire alors j'ai tout essayé : mise en activité, cours dialogué, cours magistral, je pense que je fais moins écrire les élèves sur les petits niveaux* » (Magalie, PC).

Cette réflexion n'est pas forcément l'apanage des militants pédagogiques. Ainsi, les propos de Christophe et Amélie (Freinet) ou Sabine (GFEN) ne sont pas caractéristiques de cette classe. On peut faire l'hypothèse que c'est parce que leur pratique est déjà réfléchie. Ils ne sont plus dans la remise en question permanente puisqu'ils ont trouvé une façon de faire qui leur convient.

Des points communs apparaissent entre les enseignants mettant en question leur pratique. Ils sont tous titulaires et ont été formés à l'IUFM, formation qu'ils ont trouvée utile pour ses apports en pédagogie. Ils ont choisi ce métier par intérêt pour l'enseignement et pas pour une discipline particulière. Aucun n'a d'expérience dans l'enseignement spécialisé. Ils citent les élèves comme leur rendant le travail agréable. Pour ceux qui sont en difficulté, ils réexpliquent les points non compris. Pour ces mêmes élèves, ils sont contre le fait de les mettre dans des classes spécifiques. Aucun n'appartient à un mouvement pédagogique même si certains citent spontanément des auteurs (Montessori ou Freinet par exemple). Ces éléments

ne dessinent pas le portrait d'enseignants expérimentés en pédagogie. Le fait que cette classe soit représentative des enseignants exerçant dans des établissements accueillant des populations défavorisées, amène à penser que c'est bien la confrontation à un public difficile qui les pousse à réfléchir à leur pratique, et qui les conduit à porter un intérêt particulier à la pédagogie, mais qu'ils n'ont pas trouvé de pratiques qui les satisfassent complètement.

11.4 Les contenus d'enseignement, préoccupation des PC

La classe 3 nommée « Contenus d'enseignement » regroupe 15,1% des formes classées. Elle est donc minoritaire. On y trouve aussi bien des références à des contenus à enseigner « lire », « littérature », « programme », « grammaire », « lecture », mais aussi « science » ou « histoire », que des références à des niveaux de classe « troisième », « quatrième » ou « cinquième ». Cette classe est particulièrement présente chez les PC. Ce sont donc principalement les professeurs de collège qui évoquent les contenus de leurs cours. Les enseignants caractéristiques de cette classe sont Sabine (PC français), Stéphane (PC d'histoire-géographie), Fabienne (PC de français) et Laure (PC de français).

En consultant leurs réponses au questionnaire, on voit apparaître des points communs entre ces enseignants. De leur parcours professionnel, il ressort qu'ils ne sont pas devenus enseignants par attrait pour une discipline particulière, mais pour des raisons idéologiques (l'école a pour eux un rôle à jouer dans la société). Ils n'enseignent pas en sixième et n'ont pas d'expérience dans l'enseignement spécialisé. Leur formation initiale ne leur a rien apporté au niveau des connaissances disciplinaires. Dans leur pratique, ils font faire le plus souvent la même activité en même temps aux élèves. Ils sont dans un profil de « transmission » (voir point 12.4.2 sur la construction des profils pédagogiques) et ne s'intéressent pas particulièrement à rechercher des informations sur la psychologie de leurs élèves, dont ils attribuent la réussite à leurs capacités. Pour eux, le rôle de l'école est surtout de dispenser des savoirs, et l'apprentissage est favorisé par le plaisir que les élèves peuvent y prendre. Ils se sont déjà mobilisés en signant des pétitions ou en faisant grève. Ce sont des enseignants qui ont des pratiques culturelles très développées en dehors de leur travail.

Nous avons donc ici un groupe de PC représentant l'enseignant typique du second degré : cultivé, qui aime sa discipline, souhaite la faire apprécier à ses élèves et qui perçoit

l'accès aux savoirs comme le but de l'école. Le point suivant, sur la temporalité, permettra d'éclairer la façon dont les enseignants préparent leurs cours.

11.5 La temporalité

La classe 4 nommée « Temporalité » est celle qui, dans l'analyse des entretiens, regroupe le plus de formes (41,1%). On y trouve des évocations de moments comme « heure », « temps », « semaine », « jour » ou « soir » ainsi que le verbe « passer » le plus souvent lié au temps nécessaire dans les apprentissages et la préparation des cours : « *ils peuvent passer à la suite* » (Sonia, PE) ; « *tu passes des heures à corriger* » (Christophe, PE) ; « *ça ne se passe pas comme j'ai prévu* » (Cyril, PE) ; « *j'ai passé 9h sur l'Egypte* » (Magalie, PC). Cette classe est caractéristique des PE et des enseignants exerçant en milieu rural. Les enseignants représentatifs de cette classe sont Christophe (PE), Claude (PE) et Pascal (PC de musique).

Les segments de texte caractéristiques de la classe nous précisent son contenu. Il s'agit de la temporalité en classe, du temps nécessaire aux apprentissages en fonction des élèves et des envies de l'enseignant : telle activité « *a pris une demi-heure alors que l'autre classe, la semaine dernière, ils voyaient bien donc on y a pas passé de temps. Donc je module complètement en fonction de ce dont j'ai l'impression que les élèves ont besoin et puis aussi mes envies à moi* » (Vivianne, PC). On y trouve également le temps nécessaire au respect des règles de vie : « *Tu passes un quart d'heure à faire mettre les gamins en rang pour rentrer dans la classe mais ça sert à rien, c'est pas ça l'autorité* » (Christophe, PE). Ici l'enseignant regrette ce temps perdu. On trouve également des références aux temps de travail des enseignants : « *Alors évidemment c'est énormément d'heures passées, ça évidemment, tu comptes pas tes heures mais par compte je revenais tous les soirs voir ma collègue pour qu'on parle des enfants pour qu'on voit comment et ce qu'on allait faire* » (Elodie, PE).

Ce qui prend le plus de temps à Pascal (PC) concerne la « préparation des séquences de cours ». Pour Claude (PE) qui était ingénieur avant de devenir enseignant, « *je suis plus rincé après six heures de cours qu'après dix heures d'usine* » car « *faut pouvoir, il faut tout gérer en même temps, il faut tout voir, il faut rien laisser passer* ». Il évoque également les corrections et les préparations de cours. Quant à Christophe, il passe beaucoup de temps à organiser sa classe. Ce sont des enseignants qui sont constamment en train de réfléchir à leur

pratique, lors de la visite d'un musée (Claude, PE), comme musicien (Pascal, PC), ou en étant à l'écoute de tout, « *c'est de bâtir des réseaux comme ça, enfin nous machin il connaît machin il te dit ah ouais mais untel il fait ça est-ce que ça t'intéresse ?* » (Christophe, PE).

Les trois enseignants les plus caractéristiques de cette classe « Temporalité », ont en commun d'être des hommes exerçant dans le même établissement depuis plus de 10 ans, en milieu rural. Ils ont des enfants, sont diplômés (bac+5) et engagés politiquement. Au niveau pédagogique, ils privilégient l'axe professeur-élève (Houssaye, 1988) et le respect de règles strictes en classe. Quand leurs élèves sont en difficulté, ils adaptent leur enseignement. Nous voyons ici apparaitre le modèle de l'enseignant du premier degré hérité de l'histoire du système éducatif : le maître engagé dans son école, auprès de ses élèves et dans la vie politique, modèle correspondant, ici, également à Pascal, PC. C'est ici en milieu rural que ce modèle est le plus présent.

Afin de mieux appréhender cette dimension temporelle du travail des enseignants, nous allons regarder plus en détail ce qu'ils disent de la façon dont ils utilisent ce temps en dehors de la classe pour la préparation des cours et la correction.

➢ Le temps dans la préparation des cours

Lorsque l'on demande aux enseignants, dans les entretiens, à quoi ils passent le plus de temps en dehors de leur travail en classe avec les élèves, l'élément le plus fréquemment cité est la préparation des cours. C'est surtout le cas pour les PC dont la totalité cite cette tâche, alors que seuls ¾ des PE le font.

Le détail des thématiques abordées par les enseignants sur ce thème de la préparation des cours figure en annexe (**tableau 58**) : prise en compte des programmes, adaptation de la préparation, construction des séances, ressources utilisées et reprise des cours déjà réalisés les années précédentes.

Les programmes scolaires peuvent servir à construire les cours : des PE avec Paola, Sophie, Claude et Etienne mais pour ces deux derniers, ce n'est que dans certaines matières (français et mathématiques principalement) ; et des PC avec Irène, Martine, Magalie, Sabine, Stéphane, Virginie et Vivianne. Nous voyons que ce respect des programmes est davantage présent chez les PC interrogés que les PE. Les PC construisent leurs séquences à partir de la lecture du bulletin officiel : « *Je pars du programme, le programme me donne la trame de la séquence, une fois que j'ai le programme je problématise, je pose une question en fait à*

laquelle la leçon doit répondre » (Stéphane) ; « *Je bâtis une séquence en rapport avec le programme* » (Sabine) ; « *Je m'appuie sur les programmes* » (Martine) ; « *J'ai les programmes, je regarde les capacités et, et je construis ma problématique et j'intègre mes exercices en fonction de la faisabilité* » (Magalie).

Pour d'autres enseignants, si les programmes sont connus, les séquences ne sont pas strictement basées sur eux. C'est le cas d'Arnaud, Elodie, Sonia et Cyril (PE), ainsi que de Fabienne, Laure, Stéphane et Claire (PC). Ces enseignants regardent moins les programmes, qu'ils estiment connaître suffisamment :

> « *Non les programmes je les connais à peu près par cœur, […] parce que ça fait quand même dix-sept ans que je l'enseigne. Donc maintenant je regarde plus les programmes je sais où est-ce que je dois aller, je sais ce que je dois atteindre en fin d'année donc non je regarde plus les programmes* » (Elodie, PE).

Programmes qui changent mais qui laissent suffisamment de marges de manœuvre à l'enseignant :

> « *Ça fait longtemps que j'ai pas regardé [les programmes] et d'ailleurs je suis arrivée, enfin si j'ai regardé juste quand je suis arrivée à la R. parce que justement ça avait changé déjà et là ça vient de rechanger à nouveau, j'ai pas encore regardé mais il va falloir que je le fasse. […] Parce que ça change mais ça change pas vraiment, enfin c'est toujours plus ou moins la même chose hein qui fait... qu'il faut. Enfin c'est ça qui est bien aussi on est complètement libre de faire ce qu'on veut, de faire découvrir les textes qu'on veut tant qu'ils sont classiques. Ou même du contemporain aussi* » (Laure, PC).

Ces changements de programmes sont parfois critiqués : « *Je les connais parce que c'est quand même une base de mon métier donc je les connais. Après comme ils sont, comme ils changent quand même régulièrement au bout d'un moment je pense qu'il faut aussi savoir où on va sans forcément les programmes* » (Cyril, PE) ; « *Les programmes de toute façon ça change tout le temps. Mais moi c'est un guide pour moi, enfin c'est pas appliquer les programmes pour appliquer les programmes, c'est des choses que je trouve un petit peu, enfin pas forcément très très logiques ou très abordables pour des élèves* » (Sonia, PE).

Enfin, d'autres enseignants expliquent ne pas les suivre, c'est le cas de deux PE, Amélie et Christophe, qui expliquent :

> « *J'ai des collègues elles sont enfermées dans le programme, avec tout ce qu'a amené la formation, les programmations les progressions voilà. Moi je sais pas y rentrer dedans. Ça je sais pas faire. Je ne sais et puis je, et au fur et à mesure du temps je m'aperçois que je ne pourrai absolument pas y rentrer, je l'ai fait au début, je ne pourrai absolument pas y revenir. C'est impossible.* » (Christophe) ;

> « *Ça fait longtemps que j'ai pas lu les programmes, je m'étais arrêtée à ceux de 2002. Clairement. C'est pas bien. En tant que fonctionnaire, c'est pas ce que je devrais faire, je le sais. Après je trouve que les programmes 2008, ils sont complètement cons* » (Amélie).

La prise en compte des programmes peut être mise en parallèle avec la façon dont les enseignants adaptent le contenu de leurs cours à la situation. Les PC suivant plus scrupuleusement les programmes officiels, on pourrait s'attendre à ce qu'ils soient moins flexibles lors des cours. Or, ce n'est pas tout à fait ce que l'on observe. Si Irène, Martine et Magalie (PC) expliquent mettre en œuvre les mêmes séquences pour toutes leurs classes (comme Arnaud, PE), la majorité des PC cherchent à s'adapter aux élèves. Cela peut être par la prise en compte de l'investissement des élèves (« S*i les élèves sont vraiment impliqués dedans j'irai beaucoup plus loin que si voilà je vois que bon bah c'est pas vraiment ce qui les passionnent bah j'essayerai de faire plus court et puis de passer à autre chose* », Laure, PC), de leurs difficultés (« *Ça dépend de la classe en fait. J'ai des séquences type que je fais tous les ans quasiment, mais que j'adapte, en fonction ben des classes que j'ai, soit je, je rentre dans plus dense ou au contraire plus light si, si ils sont pas doués* »,Pascal, PC), ou encore de leur attention :

> « *Je sais que y a une classe il faut que je change beaucoup plus vite d'exercice, on va dire d'activité, autour d'un, autour d'une même. Comment dire? Un même point que j'ai à transmettre, je sais que dans la classe de quatrième A il faut que je pense, comment dire? Je peux rester moins longtemps sur une analyse, parce que au bout d'un moment ils saturent très très vite, donc il faut que je reprenne cette analyse avec d'autres exemples d'une autre manière pour essayer de cerner davantage l'objet* » (Sabine, PC).

Cette adaptation aux élèves se retrouve également chez certains PE :

> « *Y a beaucoup plus d'improvisation, enfin c'est pas vraiment de l'improvisation parce que c'est, je sais où je vais. On va dire que c'est moins minuté, moins euh moins carré que ça avait été, parce que je refais toujours la même chose aussi c'est aussi l'avantage d'avoir des CM1 depuis plus de dix ans c'est que ben j'ai, y a des trucs qui sont prêts je sais déjà. En commençant je sais déjà comment je vais faire, je sais à quel moment il faut s'arrêter, à quel, voilà, c'est plus de, ça marche plus au feeling. J'arrive plus à voir quand le groupe est fatigué, qu'il y a besoin de changer, quand on est trop longtemps euh en frontal faut basculer, même si j'ai pas forcément prévu voilà ça j'y arrive plus par expérience* » (Etienne, PE).

Elle permet de construire des connaissances à partir de ce qu'amènent les élèves :

> « *Je suis beaucoup dans l'improvisation, si y a des élèves qui me ramènent par exemple une noix ou s'ils me ramènent une histoire tu vois à lire moi j'aime beaucoup quand ils me ramènent des choses* » (Elodie, PE) ;
>
> « *Après, il m'est arrivé de faire des trucs que j'avais pas du tout prévu parce que c'était eux qui me l'amenaient. T'adapte direct. Typiquement, j'ai un élève cette année, il m'amène des têtards. Ok, très bien alors, eh ben c'est pas grave, on va faire un élevage de têtards en classe. Et on a eu des grenouilles. Du coup, on a fait une sortie. On est allé chercher de l'eau au lac. On est allé voir le milieu de vie. On a travaillé sur le milieu de vie, de l'eau, des plantes, etc.* » (Amélie, PE).

Lorsque l'on rentre de façon plus concrète dans la préparation des cours, on observe que les PC vont davantage penser leurs séquences en terme de problématisation à partir du

programme scolaire (Vivianne, Stéphane et Magalie, PC) et d'outils[100] (Martine et Pascal, PC). Ainsi, ce dernier explique : « *Je fonctionne beaucoup avec des diaporamas, parce que c'est interactif pour nous, les diaporamas on peut y mettre du son, on peut y mettre de la vidéo, on peut faire des coupages, enfin voilà, ça ça prend du temps* ».

L'enseignante qui prépare le moins ses cours est Fabienne (PC). Elle explique que c'est lié à son caractère : « *J'ai bien été obligée de me rendre compte que je suis incapable de suivre un plan de travail, une feuille de route. Je suis pas capable. Alors, je peux faire un plan ultra-détaillé, de toute façon je le suivrai pas* ». On trouve des préoccupations identiques entre les PE et PC qui partent d'un objectif final pour bâtir leur progression (Sonia, Claude, Cyril et Amélie, PE et Virginie, Sabine et Claire, PC). Sabine explique :

> « *Je commence toujours par la fin de la séquence c'est-à-dire à quoi je vais en arriver? Est-ce que je veux les faire plutôt écrire que dire? Plutôt oraliser? Plutôt restituer? Plutôt inventer reprendre quelque chose pour le... ? Donc je commence par mes, par mes objectifs et puis après ben je reconstruis ma séance du début à la fin en me servant de tout ce que je peux, d'une émission sur France Culture, des textes évidemment euh un bout de film en rapport* » (Sabine, PC).

On retrouve des propos similaires chez Sonia (PE) :

> « *C'est-à-dire que je vais commencer par demander quelle est la finalité, enfin ce que j'ai vraiment envie d'apprendre donc je commence par l'évaluation. Ça c'est quelque chose que j'ai appris à faire y a pas très longtemps, enfin je collais des bouts de ce que je faisais dans les exercices, enfin c'était pas très bien construit, ça tenait pas la route, donc je commence par faire les évaluations et je note les objectifs que je trouve, c'est pas l'évaluation définitive parce que au fur et à mesure de ce qu'on va rencontrer pendant... nos échanges avec les élèves c'est soumis à une modification forcément et ensuite je, on construit donc, comme j'ai appris à le faire à l'IUFM la séance de découverte, la séance d'institutionnalisation, l'entrainement et puis... et puis voilà.* » (Sonia, PE).

Certains PE ont une démarche que l'on ne retrouve pas chez les PC qui est de partir des exercices ou des notions qu'ils veulent aborder (Sophie, Etienne, Christophe et Arnaud). Ainsi, Arnaud et Sophie construisent leurs progressions à partir d'exercices sélectionnés correspondant aux notions sur lesquelles ils souhaitent travailler :

> « *Je prépare des outils mais je fais pas de fiches de prép' je fais quasiment pas de cahier journal sauf les années où je suis inspecté. Là cette année j'en ai pas fait par exemple. Et quand je fais un cahier journal même les années où je suis inspecté je fais en fait une feuille pour ma semaine et je, c'est un emploi du temps sur lequel je dis en gros quels exercices je fais* » (Arnaud, PE) ;

> « *Quand je commence une séquence je sais... je sais ce que je veux faire, je sais où trouver voilà, tous ces classeurs sont pleins d'exercices, de choses qui sont toutes faites, enfin toutes faites, qu'il a fallu préparer au cours des années mais... maintenant c'est vrai que c'est assez confortable donc en début de... en début de période je fais le plan de pendant cette période voilà ce que je veux étudier, parce que les enfants étudient et puis euh... quelles sont mes ressources? Et à partir de là les semaines sont construites d'une semaine sur l'autre, tranquillement* » (Sophie, PE).

[100] Les données issues des questionnaires font apparaître les mêmes résultats : les PC recherchent davantage d'informations sur les outils pédagogiques (vidéoprojecteur, tableau blanc interactif, etc.) que les PE (17,7% des PE et 42,8% des PC, différence significative, p-valeur = 0,0002, voir tableau 82, en annexe). Cela peut être dû à un équipement plus important des collèges que des écoles en outils technologiques comme des ordinateurs mais cela peut également être le signe de l'attention que les PC portent à leurs supports de cours.

Quant à Christophe et Etienne, ils conçoivent des plans de travail : « *J'ai une grosse préparation y'a trois ans je crois où là vraiment j'ai refait, j'ai fabriqué tous les plans de travail et ensuite maintenant je touche, je change une fiche par ci par là* » (Etienne, PE).

Internet mais surtout le manuel servent souvent pour construire les cours car cela permet de faire des économies : « *J'aime bien me servir du manuel aussi parce que j'en ai marre de faire des photocopies et de courir tout le temps partout* » (Laure, PC) ; « *Je travaille toujours à partir des manuels que les élèves ont parce que, j'estime que, ben, ils les portent, le collège les a acheté. Et même s'ils sont désuets etc. ben, moi, je me sers plutôt de ce qu'on a* » (Fabienne, PC). On peut également y trouver des documents à faire étudier aux élèves ou des exercices : « *J'utilise pas mal le manuel scolaire, pas forcément celui qu'on a là ça peut être un autre mais les manuels scolaires sont des bibliothèques de documents bien plus que des livres de cours* » (Stéphane, PC) ; « *Je regarde ce que j'ai comme document dans le manuel mais j'y attache pas plus d'importance que ça, si j'ai pas le manuel, je me scanne des documents qui me plaisent ou je vais les chercher sur des sites Internet* » (Vivianne, PC) ; « *J'ai cinquante manuels différents dans lesquels je vais pioche*r » (Etienne, PE). Souvent les exercices proposés sont adaptés : « *Je farfouille dans les manuels, sur internet, ou pas. Des fois, ça peut être un exercice clé en main que je photocopie. Le plus souvent j'adapte* » (Magalie, PC) ; parfois ils sont complétés : « *Moi je ne travaille pas sur un manuel en particulier ça sera sur plusieurs, parce que je trouve qu'il n'y a aucun manuel qui est parfait, après je pense que je pioche des petites choses par-ci par-là* » (Cyril, PE) ; propos similaires d'Elodie (PE), « *Je fais beaucoup de choses en parallèle, parce que souvent les manuels sont pas très complets sur l'ensemble des domaines demandés* ». Parfois, le manuel sert de trame : « *Je suis créatif dans ma manière de, d'utiliser les documents mais j'aime bien avoir une trame qui est déjà prête* » (Anaud, PE) ; parfois il permet de gagner du temps « *vu que c'est un cours double et que c'est quand même pas mal de gestion, je suis un petit peu le manuel* » (Cyril, PE).

Les enseignants disent réutiliser fréquemment ce qu'ils ont fait les années précédentes : « *Je sais ce que je vais faire, je me souviens de comment ça a passé l'année dernière et les années d'avant* » (Claude, PE) ; « *La préparation de cours bon maintenant elle est quand même bien plus allégée* » (Sophie, PE). Cela ne les empêche pas d'adapter leurs

séances comme Etienne qui a passé beaucoup de temps à préparer ses plans de travail il y a trois ans et qui aujourd'hui n'a plus qu'à les affiner d'une année sur l'autre :

> « *Je touche, je change une fiche par ci par là quand je, souvent je me laisse, à la fin d'un plan de travail je me laisse des remarques pour l'année d'après en disant bon cette fiche est à refaire elle est trop longue, telle consigne est compliquée euh... là c'est pas clair, la réponse qui m'a été donnée est trop souvent euh... ça peut être trop souvent un truc juste à côté donc euh... essayer de reformuler pour que on arrive à la bonne... à la bonne réponse* » (Etienne, PE) ;

Ou comme Virginie qui peut modifier ses cours mais garde la trame car elle est engagée dans un travail d'équipe disciplinaire :

> « *Je construis pas toujours, je reconstruis peut-être, je note systématique, enfin j'essaye de le faire, je le fais systématiquement en sixième, un peu moins dans les autres classes, je note ce qui a dysfonctionné, de façon à changer, à apporter un autre document à... je garde quand même la trame de la progression puisque là aussi ça engage l'équipe* » (Virginie, PC)

On peut changer ses séances pour mieux prendre en compte les élèves, mais également pour une motivation plus personnelle : ne pas s'ennuyer (« *Je change parce que, soit parce que à l'éval, j'ai le sentiment que ça n'a pas été compris, soit parce que, soit parce que j'en ai marre de travailler cette thématique-là* », Magalie, PC), ou par intérêt pour un domaine comme Sonia (PE) : « *C'est vrai que j'aime bien essayer de nouvelles choses, comme je suis pas tout le temps dans les mêmes classes ça c'est quand même chouette euh... je peux... oui enfin voilà je peux me dire tiens bien cette année j'aimerais bien avoir comme chantier je sais pas moi... la géographie ou la lecture, on va essayer des choses* ».

Nous observons beaucoup de points communs entre les pratiques des PE et des PC pour préparer leurs cours, puisque la majorité respecte les programmes officiels, utilise un manuel scolaire, reprend les séances des années précédentes en les adaptant notamment en fonction de leurs élèves. Les données issues des questionnaires mettent également en avant le fait que les enseignants vont tous plutôt s'intéresser à la façon de transmettre les connaissances, à la pédagogie, pour préparer les cours (60% des PE et 65% des PC), et rechercher des informations sur le comportement et la psychologie des élèves (63% des PE et 71% des PC). Une minorité va approfondir ses connaissances sur une discipline particulière (23% des PE et 33% des PC, différence non significative).

Quelques différences se font néanmoins jours. Il y a davantage de PC qui expliquent construire leurs séances à partir des programmes scolaires (et des PE qui critiquent, parfois très fortement, ces mêmes programmes). De plus, la problématisation comme point de départ de la préparation et la centration sur le support du cours ne sont présentes que chez des PC,

alors que la construction des cours à partir des exercices ne l'est que chez des PE. Il y a du côté de ces PE une conception plus utilitaire de la préparation et la volonté de partir de l'activité de l'élève (les exercices). Cette conception utilitaire s'appuie, plus que pour les PC, sur des références pédagogiques (dans les questionnaires, 41% des PE citent des références pédagogiques contre 21% des PC, différence significative, p-valeur = 0,003, voir tableau 77 en annexe). Du côté des PC, la démarche est plus intellectuelle : on pensera d'abord à la diffusion du cours en travaillant sur sa forme (le diaporama par exemple) et sur le fond (problématiser un point du programme avant de rechercher ou construire les exercices qui permettront aux élèves d'y répondre). Ils apportent davantage d'attention à la création de leurs cours, cette « création de leur propre cours qu'ils envisagent comme une source de satisfaction personnelle » en recherchant le support qui va motiver les élèves (Barrère, 2003, p. 101).

➢ Le temps de correction

> L'évaluation est « une tâche centrale… à la périphérie de l'intérêt enseignant » (Barrère, 2003, p. 106).

Les corrections sont citées par la majorité des enseignants comme une tâche qui leur prend du temps. C'est surtout le cas des PE qui sont plus nombreux dans ce cas (7/9 PE et 4/11 PC) et qui le citent plus souvent avant le temps de préparation (4/9 PE). Ces corrections prennent beaucoup de temps. Pour Claude (PE), « *Les corrections, c'est facilement une heure voire une heure et demie par soir* », pour Sophie (PE) « *J'essaye de limiter à tous les deux soirs mais ça fait facilement deux ou trois heures de correction passées* ». Pour Etienne (PE), « *On va dire pour chaque plan de travail on va dire j'ai à peu près trois heures de correction on va dire si je rajoute éventuellement d'autres trucs je vais avoir on va dire huit, huit à dix heures de corrections par semaine* ». A tel point qu'Arnaud (PE) ne parvient pas à toutes les faire : « *En CM2 moi c'est, pour que je sois vraiment à jour il faudrait que je le fasse une heure et demie de correction par jour et j'arrive pas* ».

Amélie (PE) corrige les cahiers principalement pour les parents, pour « *montrer qu'on a regardé, qu'on a corrigé. Parce que je renverrais jamais rien à la maison qui n'est pas corrigé* ». Claude (PE) s'en sert pour évaluer ses élèves : « *J'évalue à partir du travail de tous les jours dans le cahier du jour c'est-à-dire que je fais pas d'évaluation "aujourd'hui éval". Donc voilà. Je prends leur cahier du jour et je regarde.* » C'est la même chose pour Sophie (PE) qui, malgré la charge de travail que représente ces corrections, a du mal à s'en

passer, même si son Inspecteur lui suggère d'utiliser davantage le cahier de brouillon : « *C'est vrai que quand on fait ça [quand on utilise le cahier de brouillon], on ne se plaint plus de la masse de correction. Mais en même temps moi, je ne vois plus ce que font les élèves, je reprends mon cahier, je reprends, voilà mes exercices et c'est là où je suis plus satisfaite* ».

Les corrections concernent également les productions d'écrits : « *Ce qui nous prend beaucoup de temps, au cycle 3 c'est la production d'écrits* » (Paola, PE). Sophie (en CM2 également) le reconnaît : « *Je regrette de pas faire suffisamment d'écrits mais alors la production d'écrits à corriger c'est juste l'horreur, vingt-sept copies à corriger c'est pas imaginable le nombre d'heures qu'on y passe* ».

Il n'y a que 4 PC qui citent la correction comme prenant du temps (Laure, Magalie, Stéphane, Virginie) et si cette correction concerne surtout les cahiers du jour pour les PE, pour les PC, ce sont les copies. Ce travail est souvent perçu négativement : « *La correction de copies, j'ai adoré ça la première année, la deuxième, la troisième, la quatrième, je déteste depuis* » (Stéphane). C'est ce que l'on retrouve dans les travaux d'Anne Barrère sur les enseignants de lycée : « Corriger les copies est unanimement désigné comme la part la plus ingrate et la moins satisfaisante du métier par les enseignants de lycée » (Barrère, 2003, p. 106).

➢ Le vocabulaire de l'évocation du temps

Grâce au logiciel IRaMuTeq, nous avons comptabilisé la fréquence d'apparition des formes relatives au temps qui passe dans la totalité du corpus des entretiens. Nous obtenons le tableau suivant :

Tableau 39 : Fréquence des formes relatives au temps dans les entretiens

Fréquences relatives des formes (pour 1000) et écarts entre PE et PC						
	PC	**PE**	**Ecart***	**Total PC**	**Total PE**	**Total écarts***
temps	2,05	3,13	-1,08	7,67	8,57	-0,9
heure	1,58	1,1	0,48			
vite	0,28	0,47	-0,19			
année	2,67	2,81	-0,14			
minute	0,31	0,17	0,14			
jour	0,78	0,89	-0,11			

**L'écart est positif lorsque la forme est davantage présente dans le discours des PC et négative lorsqu'elle l'est plus dans celui des PE.*

Nous voyons ici qu'effectivement les PE évoquent plus le temps qui passe que les PC et que le vocabulaire utilisé n'est pas le même. Comme vu précédemment, le temps dont il est question ici est celui consacré aux différentes tâches de l'enseignant, mais également au temps nécessaire à l'apprentissage : « *Certains enfants qui auraient besoin de passer plus de temps sur certains domaines* » (Paola, PE) ; « *Je passe beaucoup de temps à ce qu'ils s'approprient le matériel* » (Christophe, PE)

Chez les PC l' « heure » fait le plus souvent référence à l'heure de cours et à la façon dont ils l'organisent (« *Je leur dis toujours au début de l'heure ce qu'on va faire dans l'heure* », Sabine), et aux contraintes qui en découlent (« *Les constructions de devoir au début je planifiais beaucoup pour que ça tienne sur une heure* », Irène ; « *Là je voulais travailler sur le discours de Kennedy à Berlin, et donc il me fallait le discours original, mais c'est plus long que ce que je peux faire dans une heure de cours. Donc il fallait isoler pile le minutage qui me servait* », Virginie). C'est Sabine (PC) qui évoque le plus ce mot. Elle est au GFEN et la gestion du temps est pour elle fondamentale : « *Dans une heure de, enfin en cinquante-cinq minutes ou cinquante minutes, cinquante-cinq minutes de cours, j'ai compris enfin comment adapter la gestion du temps à ce que tu voulais, ce à quoi tu voulais les amener précisément* » (Sabine). Le mot « minute » est également davantage utilisé par les PC, alors que les PE utilisent plus les mots « jour » et « année ». La temporalité n'est pas la même.

Le mot « vite » fait référence au rythme de l'enseignement et des différentes activités proposées : « *Quand je vois qu'ils comprennent pas, qu'il faut que je reprenne, je vais prendre, parfois, un temps très long pour reprendre, je me dis c'est pas grave j'irai plus vite sur autre chose* » (Vivianne, PC) ; « *Je sais que y a une classe il faut que je change beaucoup plus vite d'exercice* » (Sabine, PC) ; « *Très vite après, je fais un travail de révision. Très axè sur la grammaire, l'orthographe et je les mets très vite dans l'écrit* » (Fabienne, PC). Lorsque Christophe rencontre ses élèves en début d'année,

> « *ils se présentent et puis on essaye de faire un petit jeu de présentation et puis très vite bon on sort un peu les affaires du cartable mais pas que ça et après je leur demande très vite d'écrire ou de dessiner parce que j'ai des CP, bon, dessiner écrire, voilà, bouger dans la classe, qu'ils appréhendent un peu le milieu voilà de façon à ce que très vite on se mette en mouvement* » (Christophe, PE).

Ces éléments confirment la plus grande préoccupation des PE pour le temps qui passe ainsi qu'une temporalité vécue différemment : là où les PC se concentrent sur l'heure de cours, les PE le font sur la journée, voire sur l'année.

Cette partie a mis en avant que les PE se centrent sur l'élève : les activités qu'on lui propose (qui servent de base à la construction des cours), l'amélioration de ses productions (la correction des cahiers plus que des évaluations) et la prise en compte d'un temps long nécessaire aux apprentissages (l'année). Quant aux PC, ils mettent l'accent sur l'activité de l'enseignant plus que sur celle de l'élève en accordant une place importante à la préparation des cours (par le temps qu'ils y consacrent, la façon dont ils les construisent à partir d'une problématique, la prise en compte de la temporalité sur l'heure de cours et le soin qu'ils apportent au support de cours). Cela peut être le signe de la présence de deux modèles : le PE se centre sur les conditions de la réception du savoir par les élèves (conditions organisées par l'enseignant) ; le PC sur la diffusion des savoirs (que l'élève doit s'approprier seul et dont il validera la bonne réception en l'évaluant). Nous avons également montré que la distinction PE/PC n'est pas toujours pertinente pour différencier les enseignants. Par exemple, le questionnement sur la pratique apparait davantage en zone défavorisée, et l'importance donnée à la temporalité est plus présente en milieu rural.

Ces premiers éléments d'analyse relatifs aux pratiques pédagogiques ne font qu'introduire aux multiples aspects que revêtent les cultures pédagogiques des enseignants. Les points suivants y sont consacrés et auront pour objectif de mieux cartographier ces cultures et de comprendre le lien entre les différentes variables de l'identité professionnelle.

12 VERS UNE CARTOGRAPHIE DES CULTURES PEDAGOGIQUES

Nous avons défini la culture pédagogique comme étant le « socle » sur lequel les enseignants fondent leur action et comme l'un des éléments constitutifs de leur identité professionnelle. Les cultures pédagogiques peuvent-elles expliquer des constructions identitaires différenciatrices entre PE et PC ou bien contribuer à construire des identités professionnelles fédératrices, posant les bases d'une action didactique concertée ? Pour le savoir, il nous faut à présent décrire ces cultures pédagogiques et identifier les éléments fédérateurs ou différenciateurs entre PE et PC. Nous avons défini cette culture autour de quatre pôles (voir point 4.2) :

- ⇨ le pôle axiologique : finalités attachées à l'enseignement, valeurs et croyances ;
- ⇨ le pôle idéologique dans sa dimension politique (le regard porté sur le système éducatif, le rôle assigné à l'école, etc.) et dans sa dimension pédagogique (conceptions de l'enseignement, rapport aux mouvements pédagogiques, place de l'élève, etc.) ;
- ⇨ le pôle épistémologique : l'épistémologie spontanée du professeur au travers de sa conception de l'apprentissage et des facteurs facilitant, ou pas, la réussite des élèves ;
- ⇨ le pôle praxéologique : discours sur la pratique et formes de la pratique, et lien entre ce que les professeurs disent faire et ce qu'ils font réellement dans deux domaines, la pratique effective en classe et la pratique pour préparer les cours.

Chacun de ces pôles a fait l'objet de questions visant à recueillir les données nécessaires à la connaissance des cultures pédagogiques des enseignants. Ces réponses nous ont permis de construire des profils d'enseignants sur chaque dimension de la culture pédagogique. Le fait de construire des profils peut amener une vision figée, voire stéréotypée, des enseignants. Il faut toujours garder à l'esprit que ces profils ne sont que des outils pour aider à penser la réalité, pas la réalité elle-même.

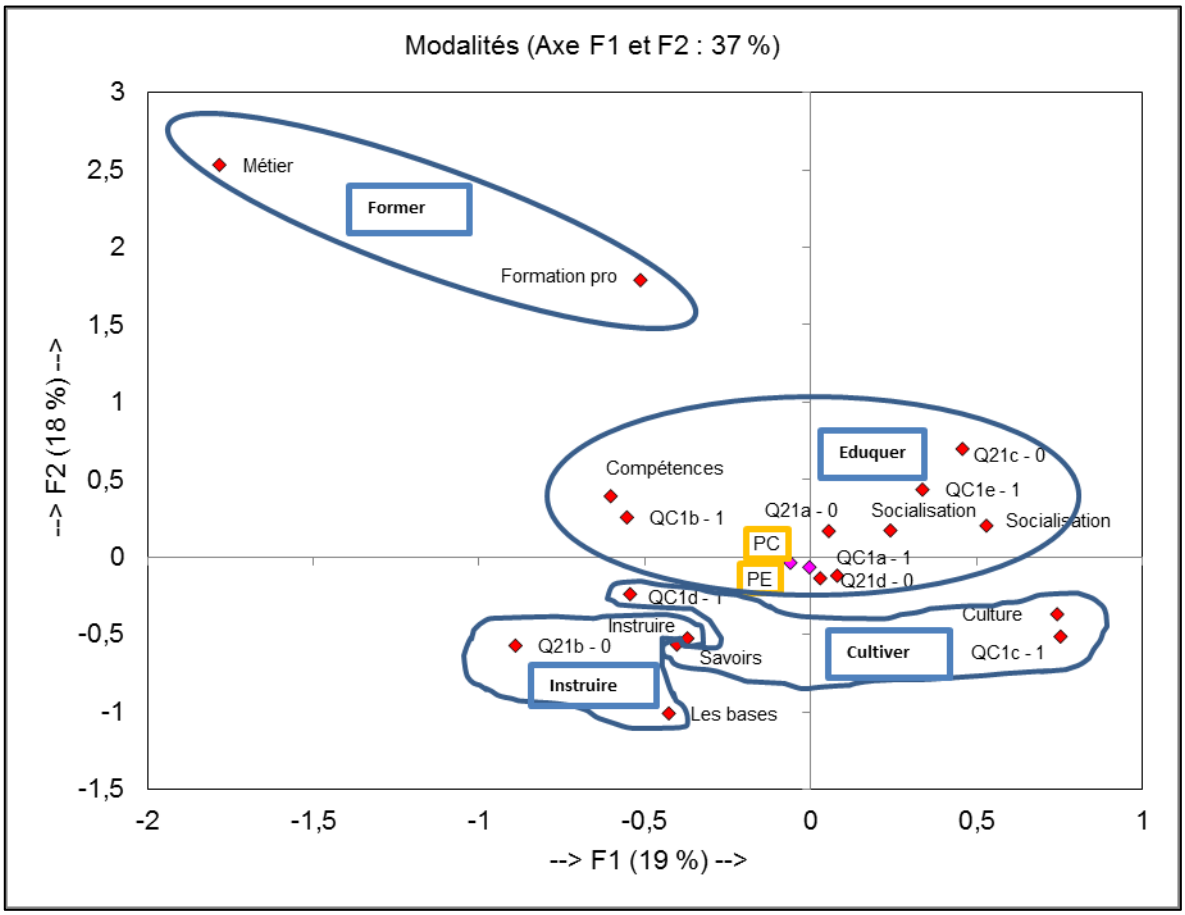
12.1 Pôle axiologique : le rôle de l'école

Le « pôle axiologique » de la culture pédagogique des enseignants concerne les valeurs des enseignants et plus spécifiquement le rôle qu'ils attribuent à l'école. Les variables ont été construites grâce à une analyse de contenu portant sur les réponses à la question ouverte II.1 et à l'affectation d'un score de préférence à chaque proposition de la question C1[101]. Ici, le rôle de l'école peut être d'apporter des bases aux élèves (variable Q21a), de les socialiser (variable Q21b et QC1d), de leur faire acquérir une culture, des connaissances (Q21c, QC1b et QC1e), de les former à un métier (Q21d et QC1a), de leur permettre d'avoir des compétences (QC1c). Un grand nombre d'individus n'ont pas répondu à toutes ces questions (13 pour la question II.1 et 14 pour la question C1). Néanmoins, ils ont tous répondu à au moins une de celles-ci, et dans la mesure où elles se recoupent, nous pouvons attribuer une certaine validité aux profils que nous proposons ci-dessous.

Les profils ont été réalisés grâce à la CAH appliquée aux coordonnées des modalités des quatre premiers axes de l'ACM portant sur les variables précédemment citées. La variable degré d'enseignement (PE ou PC) intervient en variable supplémentaire dans tous les profils construits (y compris dans la suite de l'analyse). Elle ne participe pas de la construction des axes mais contribue à les expliquer (Bailleul, 2010).

[101] Cette question complémentaire demandait de répondre à « Pour vous, le rôle de l'école, c'est plutôt ? » en comparant deux à deux les items suivants : métier, culture, compétence, socialisation et savoir. Les items les plus souvent choisis ont été affectés d'une modalité « fort », les moins choisis d'une modalité « faible » (voir annexe 7 pour le détail).

Figure 19 : Représentation des profils du pôle axiologique de la culture pédagogique[102]



Il n'y a pas d'opposition entre PE et PC sur les deux premiers axes de l'ACM. Il semble que les valeurs des enseignants ne dépendent pas de leur appartenance à l'un ou l'autre des degrés d'enseignement.

La CAH réalisée à partir des 4 premiers axes de l'ACM (plus de 63% de l'information[103]) nous a donné 4 classes distinctes :

- « Former » (AX1) : l'enseignant type conçoit l'école comme un moyen de former les élèves à un métier (modalités Q21d-1 et QC1a-2) ;
- « Instruire » (AX2) : l'enseignant type souhaite une école qui apporte des connaissances (modalité Q21c-1) aux élèves et notamment les plus basiques, lire,

[102] Représentation graphique des 9 variables concernant le rôle de l'école et du fait d'être PE ou PC sur le plan factoriel 1-2 de l'ACM avec regroupements issus de la CAH sur les quatre premiers axes. Pour faciliter la lecture du graphique, les modalités négatives (par exemple « pas de formation par des enseignants expérimentés ») n'ont pas toutes été développées mais elles figurent en annexe 7.

[103] Les données concernant les pourcentages cumulés des valeurs propres sur les 4 premiers axes de l'ACM portant sur les pôles/domaines de la culture pédagogique figurent en annexes pour toutes les composantes de la culture pédagogique, voir Tableau 60.

écrire, compter (modalité Q21a-1) mais il n'évoque pas l'aspect sociabilisant de l'école (modalité Q21b-0) ;

- « Eduquer » (AX3) : l'enseignant type pense que l'école doit permettre aux élèves d'acquérir des compétences (modalité QC1c-2) en vue de s'intégrer à la société (modalités Q21b-1 et QC1d-2). Il ne parle pas d'une école qui apporterait des bases (modalité Q21a-0) ou des connaissances (Q21c-0) et ne privilégie pas la formation à un métier (modalités Q21d-0 et QC1a-1), à une même culture de qualité pour tous (modalité QC1b-1) ou à des savoirs disciplinaires (modalité QC1e-1) ;

- « Cultiver » (AX4) : l'enseignant type conçoit l'école comme devant apporter à tous une culture de qualité (modalité QC1b-2) et des savoirs disciplinaires (modalité QC1e-2). Par contre, il ne privilégie pas les compétences (modalité QC1c-1) et la socialisation (modalité QC1d-1).

Lors du calcul du score des enseignants pour chaque profil, nous avons obtenu 4 enseignants ayant le même score pour les profils 2 et 3. Nous les avons affectés dans l'un ou l'autre des profils en regardant l'ensemble de leurs réponses afin de conserver une unité de sens par classe. Le poids des modalités est représenté dans le tableau suivant :

Tableau 40 : Poids des modalités dans les profils AX1 à AX4[104] (en %)

Modalité	**Rôle de l'école =**	**AX1 Former**	**AX2 Instruire**	**AX3 Eduquer**	**AX4 Cultiver**	**Total**
Q21a-1	Les bases	0	**41**	4,8	10,3	13,7
Q21b-1	Socialisation	66,7	30,7	**95,2**	79,3	77,7
Q21c-1	Connaissances	0	**100**	43,3	51,7	56,6
Q21d-1	Formation pro	**100**	5,1	6,7	3,4	7,4
QC1a-2	Métier	**100**	6,25	1,9	0	4
QC1b-2	Culture	0	34,4	33,6	**87,5**	43,1
QC1c-2	Compétences	100	75	**63**	3,1	55,2
QC1d-2	Socialisation	0	31,2	**71**	9,4	51,1
QC1e-2	Savoir	0	62,5	28	**87,5**	44,8

Le tableau se lit de cette façon : « aucun enseignant du profil AX1 ne cite l'apprentissage des bases comme rôle de l'école ». Les pourcentages en gras sont ceux qui ont permis de définir les profils.

Nous constatons la cohérence des classes et la pertinence du choix du nom de chacune. Il faut néanmoins garder à l'esprit, dans la suite de l'analyse, que certaines

[104] Lien entre les profils AX 1 à 4 et les variables qui le définissent après affectation des enseignants dans chaque groupe.

modalités, sans participer à la construction du profil, sont très présentes. Ainsi, on retrouve l'importance des compétences, et dans une moindre mesure des savoirs, dans le profil « Instruire ». Dans le profil « Cultiver », on trouve une bonne représentation de la modalité « Socialisation ».

Nous retrouvons dans le tableau suivant la répartition entre ces profils et le fait d'être PE ou PC.

Tableau 41 : Rôle de l'école pour les PE et les PC

		Profil axiologique – Rôle de l'école				
		Former	**Instruire**	**Eduquer**	**Cultiver**	**Total**
PE	ni	0	21	58	11	90
	%	*0%*	*23,3%*	*64,5%*	*12,2%*	*100%*
PC	ni	3	18	56	21	98
	%	*3%*	*18,4%*	*57,2%*	*21,4%*	*100%*
Total	ni	3	39	114	32	188
	%	*1,6%*	*20,7%*	*60,7%*	*17%*	*100%*

Nous avons ici une répartition très proche entre PE et PC. Il y a un peu plus de PC dans les profils « Former » et « Cultiver » et un peu plus de PE dans les profils « Instruire » et « Eduquer » mais cette différence n'est pas significative. La très grande majorité des enseignants se retrouve dans le profil « Eduquer » (plus de 60%)[105].

Ici encore, nous voyons que les PC ne sont pas dans la continuité du modèle historique du second degré, destiné à la formation d'une élite « cultivée », même si on perçoit des traces d'un tel héritage puisque plus de 21% des PC sont dans ce modèle (contre 12% des PE).

12.2 Pôle idéologique : école et politique

Ce pôle est divisé en deux composantes : une dimension politique et une dimension pédagogique.

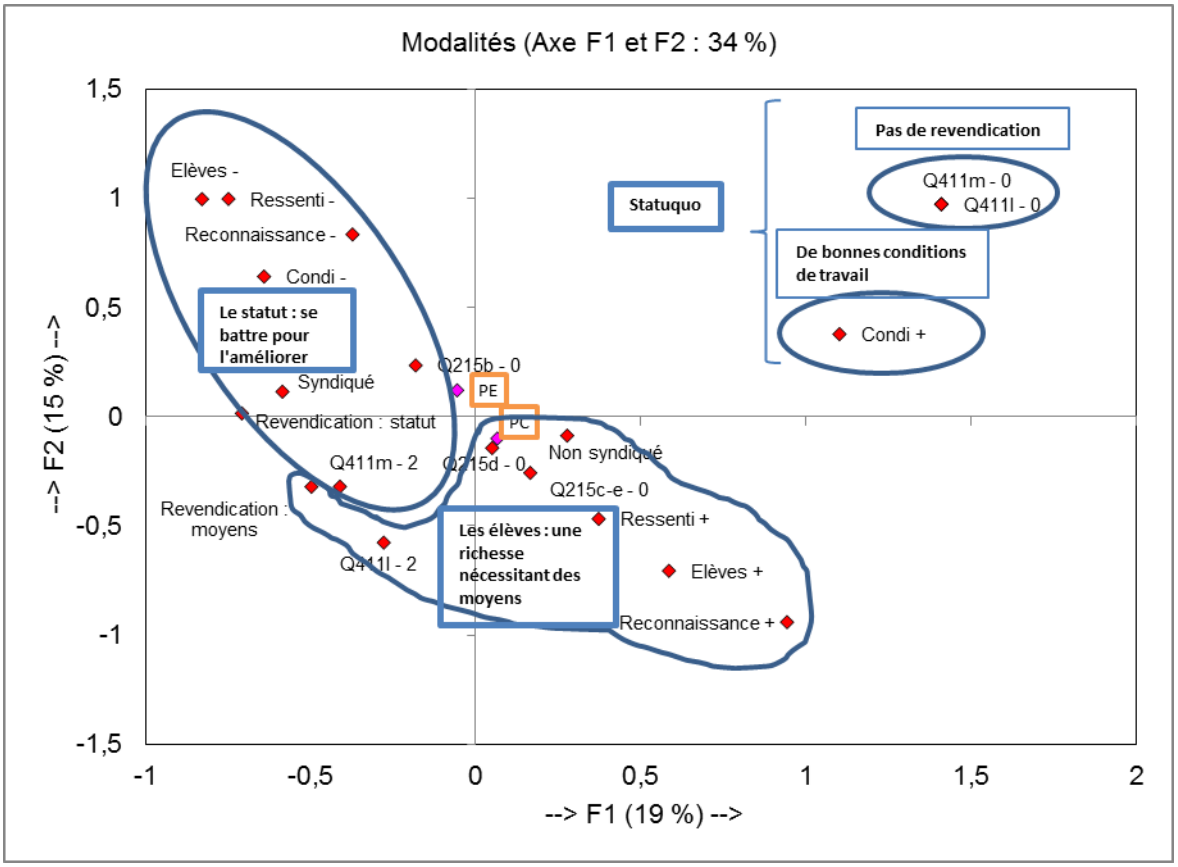
[105] C'est également le cas parmi les enseignants interviewés : 10/19 (des PE et PC ayant répondu au questionnaire et aux entretiens) sont dans le profil « Eduquer » ; 5 dans le profil « Instruire » ; 4 dans « Cultiver ».

12.2.1 Dimension politique : la vision du métier

Ce pôle de la culture pédagogique concerne le regard porté sur le système éducatif, le rôle assigné à l'école, etc. Les profils suivants été construits grâce à la question II.15 (variables Q215a, Q215b, Q215cete et Q215d) concernant le ressenti sur le métier, la question IV.11 sur les motifs des revendications professionnelles (variables Q411l et Q411m) et IV.12 sur la syndicalisation (variable Q412a).

Les profils ont été réalisés grâce à la CAH appliquée aux coordonnées des modalités des quatre premiers axes de l'ACM portant sur les variables précédemment citées.

Figure 20 : Représentation des profils du pôle idéologique (dimension politique) de la culture pédagogique[106]



Il n'y a pas d'opposition entre PE et PC sur les deux premiers axes de l'ACM. Il semble que l'idéologie politique des enseignants ne dépende pas de leur appartenance à l'un ou l'autre des degrés d'enseignement.

[106] Représentation graphique des 7 variables sur le ressenti / métier (pôle idéologique) et du fait d'être PE ou PC sur le plan factoriel 1-2 de l'ACM avec regroupements issus de la CAH sur les quatre premiers axes. Pour faciliter la lecture du graphique, les modalités neutres n'ont pas été développées (voir annexe 7 pour le détail).

La CAH réalisée à partir des 4 premiers axes de l'ACM (plus de 53% de l'information) nous a donné 4 classes distinctes :

- « Pas de revendications » (IDPO1) comporte deux modalités (Q411l-0 et Q411m-0). Elle regroupe les enseignants n'ayant ni manifesté, ni signé de pétition, ni fait grève lors des 5 dernières années ;
- « De bonnes conditions de travail » (IDPO2) contient une seule modalité (Q215cete-1). Il s'agit de 9 enseignants évoquant spontanément leurs bonnes conditions de travail ;
- « Le statut : se battre pour l'améliorer » (IDPO3) comporte un grand nombre de modalités (Q215a-1, Q215b-0 et 2, Q215cete-2, Q215d-2, Q411l-1, Q411m-2 et Q412a-1). L'enseignant type ne se sent pas bien dans son métier à cause des élèves, de ses conditions de travail et d'un manque de reconnaissance. Il revendique un meilleur statut et est syndiqué ;
- « Les élèves : une richesse nécessitant des moyens » (IDPO4) comporte également un grand nombre de modalités (Q215a-2, Q215b-1, Q215cete-0, Q215d-0 et 1, Q411l-2, Q411m-1 et Q412a-2). L'enseignant type est bien dans son travail grâce aux élèves et à la reconnaissance dont il bénéficie. Il ne revendique pas d'amélioration de statut mais demande des moyens supplémentaires ou une meilleure organisation de son travail pour prendre en charge les élèves. Il n'est pas syndiqué.

Nous avons additionné le nombre de modalités correspondant au profil divisé par le nombre de modalités renseignées. Les profils « Pas de revendication » (IDPO1) et « De bonnes conditions de travail » (IDPO2) ont été fusionnés en raison de leur proximité sémantique et du grand nombre d'égalités sur ces deux profils. En effet, sur les 9 IDPO2, 5 étaient également IDPO1[107]. Trois enseignants présentaient un même score dans les profils IDPO3 et IDPO4, c'est l'observation de l'ensemble de leurs réponses dans le respect du sens des classes qui a permis de leur attribuer un profil plutôt qu'un autre. La cohérence et le sens de nos classes sont confortés par le calcul du poids de chaque modalité dans ces profils (voir Tableau 61 en annexe).

[107] IDPO1 et IDPO2 sont fusionnés et apparaissent sous le nom d'IDPO1-2.

Après répartition des enseignants dans chaque profil, nous obtenons les résultats suivants :

Tableau 42 : Idéologie politique des PE et des PC

		Profil idéologique dans sa dimension politique			
		Statu quo	**Statut/ lutter**	**Elèves / enrichissement**	**Total**
PE	ni	23	23	44	90
	%	*25,5%*	*25,5%*	*49%*	*100%*
PC	ni	28	18	52	98
	%	*28,6%*	*18,4%*	*53%*	*100%*
Total	ni	51	41	96	188
	%	*27,1%*	*21,8%*	*51,1%*	*100%*

La majorité des enseignants se centre sur l'élève comme facteur d'enrichissement (plus de 50%). C'est lui qui fait aimer le métier et c'est pour lui que l'on se bat en demandant, par exemple, plus de moyens. Il y a ensuite 27% des professeurs qui sont dans une forme de statu quo, ne revendiquant rien de particulier et se satisfaisant de leurs conditions de travail. Enfin, on trouve ceux qui se sentent mal dans leur métier et veulent se battre pour améliorer leur statut (près de 22%). Il n'y a pas de différence significative entre le fait d'exercer en école ou en collège et l'idéologie politique dont on est porteur même si l'on a une légère surreprésentation des PE parmi les enseignants qui luttent pour leur statut et inversement, davantage de PC dans le statu quo et la vision de l'élève comme moteur des revendications professionnelles.

12.2.2 Dimension pédagogique : les conceptions de l'école

Si les enseignants se retrouvent majoritairement dans le modèle de l'école qui éduque les élèves, leur regard sur la prise en charge des élèves en difficulté nous renseigne sur leur idéologie pédagogique et sa compatibilité avec l'un ou l'autre des modèles issus de l'histoire du premier ou du second degré.

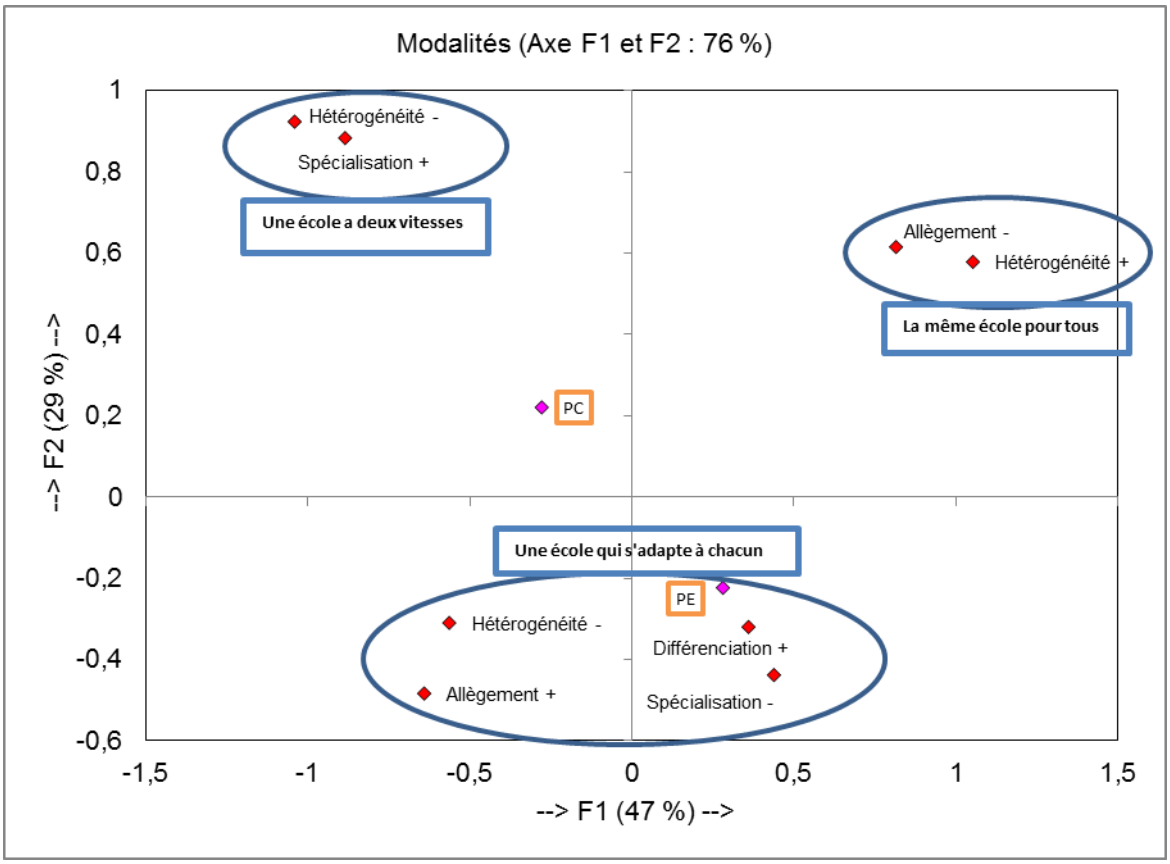
La question complémentaire 2[108] nous renseigne sur la façon dont les enseignants souhaiteraient que le système éducatif prenne en charge les élèves en difficulté (variables QC2a, QC2b, QC2c et QC2-d). Treize enseignants n'ont pas répondu à cette question. Ces

[108] Cette question proposait de répondre à la question « Pour vous, comment l'école doit-elle prendre en charge les élèves en difficulté ? » en comparant deux à deux les items suivants : spécialisation, hétérogénéité, différenciation et allègement. Les items les plus souvent choisis ont été affectés d'une modalité « fort », les moins choisis d'une modalité « faible » (voir annexe 7 pour le détail).

non-réponses ne peuvent pas être mises en lien avec le fond de la question mais avec sa nature particulière (comparaison de termes deux à deux). C'est pourquoi l'analyse suivante a été effectuée en excluant ces non-réponses. Elle ne porte donc pas sur la totalité de notre population mais sur 175 professeurs.

Les profils ont été réalisés grâce à la CAH appliquée aux coordonnées des modalités des quatre premiers axes de l'ACM portant sur les variables précédemment citées.

Figure 21 : Représentation des profils du pôle idéologique (dimension pédagogique) de la culture pédagogique[109]



Les modalités PE et PC sont opposées de façon significative sur les axes 1 et 2. L'idéologie pédagogique des enseignants semble particulièrement dépendante de leur appartenance au premier ou au second degré.

[109] Représentation graphique des 4 variables sur la prise en charge des difficulté des élèves (pôle idéologique dans sa dimension pédagogique) extrait de la question complémentaire 2 et du fait d'être PE ou PC sur le plan factoriel 1-2 de l'ACM avec regroupements issus de la CAH sur les quatre premiers axes. Pour faciliter la lecture du graphique, seules les modalités « fort » et « faible » ont été retranscrites.

Les classes ont été réalisées grâce à une CAH sur les 4 premiers axes de l'ACM représentant 100% de l'information :

- « Une école à deux vitesses » (IDPED1) est du côté des PC sur l'axe 1 et l'axe 2. L'enseignant type souhaite avoir des groupes d'élèves de même niveau pour lesquels il ne différencie pas son enseignement (QC2c-1). Les élèves en difficulté doivent être pris en charge par des enseignants spécialisés dans des classes à part (QC2a-2) ;
- « La même école pour tous » (IDPED2) compte deux modalités (QC2b-2 et QC2d-1). L'enseignant type pense que tous les élèves doivent apprendre la même chose dans des classes hétérogènes. Cette classe est du côté des PC sur l'axe 2 et des PE sur l'axe 1 ;
- « Une école qui s'adapte » (IDPED3) est du côté des PE sur l'axe 2. L'enseignant type met en avant la différenciation (QC2c-2) et l'allègement des programmes (QC2d-2) pour prendre en charge tous les élèves dans des groupes de niveau (QC2b-1) sans pour autant sortir les élèves en difficulté de la classe (QC2a-1).

Certains enseignants pouvaient être affectés à plusieurs profils (égalité de score). Lorsque les résultats étaient équivalents entre les 3 profils, nous avons regardé la modalité QC2a-2 qui correspond à une volonté d'orienter les élèves en difficulté dans des classes spécifiques, et qui correspond au premier profil. Même si ces enseignants se positionnent pour de la différenciation également, celle-ci se fait en dehors de la classe qu'ils ont en charge. Les enseignants qui souhaitent à la fois que les élèves soient pris en charge dans des classes hétérogènes et qu'ils bénéficient de programmes allégés ont été affecté au profil 3 : « Une école qui s'adapte ».

Les quatre enseignants ayant 1 pour le profil IDPED1 (« une école à deux vitesses ») et IDPED 2 (« La même école pour tous ») ont été affectés au profil 1. En effet, la modalité « Spécialisation » nous semble la plus différenciatrice. Nous obtenons donc la répartition suivante :

Tableau 43 : Idéologie pédagogique des PE et des PC

		Profil idéologique dans sa dimension pédagogique			
		Une école à deux vitesses	**La même école pour tous**	**Une école qui s'adapte**	**Total**
PE	ni	15	30	42	87
	%	*17,2%*	*34,5%*	*48,3%*	*100%*
PC	ni	38	17	33	88
	%	*43,2%*	*19,3%*	*37,5%*	*100%*
Total	ni	53	47	75	175
	%	*30,3%*	*26,9%*	*42,8%*	*100%*

Il y a une dépendance significative entre le fait d'être dans l'un de ces profils et d'être PE ou PC (p-valeur =0,0006 voir Tableau 79 en annexe). Cette différence est particulièrement significative pour le premier profil, « Une école à deux vitesses », comprenant beaucoup plus de PC que de PE.

Pour les PE, l'école doit s'adapter à chacun en proposant un enseignement différencié et allégé (plus de 48%) et pas une école à deux vitesses (17,2%). Si les PC se positionnent également de façon importante pour une adaptation (37,5%), ils sont majoritairement pour une école à deux vitesses qui externalise la prise en charge des difficultés scolaires à des enseignants spécialisés (43,2%). Nous avons ici deux visions très différentes de l'école. Le modèle historique d'un second degré excluant une partie des élèves est ici réactivé mais on peut se demander si cela correspond à des valeurs, d'arrière-plan non formulées (le collège ne doit scolariser que des élèves capables de suivre le programme), ou si cela est à mettre en rapport avec une moindre maîtrise pédagogique des PC qui sont démunis face aux élèves les plus en difficulté, ou face à des classes très hétérogènes.

Les entretiens permettent de mieux comprendre ce profil d'« Une école à deux vitesses ». Claire (PC d'EPS), Fabienne (PC de Lettres) et Amélie (PE) sont dans ce profil.

Avec Claire, on voit que cette conception de l'école ne signifie pas ne pas vouloir enseigner aux élèves les plus en difficulté puisque, comme professeur d'EPS, elle a des classes de SEGPA en charge. Elle en parle durant l'entretien sans jamais stigmatiser ces élèves, ni s'en plaindre. De plus, elle évoque ses craintes que les 6èmes SEGPA ne soient rattachées au primaire avec le nouveau cycle CM1-CM2-6ème, signalant ainsi que ce serait une perte. Pour les élèves du collège général, Claire exprime ses difficultés à différencier son enseignement dans un collège REP+ :

> « *En fait ici à la R. on est beaucoup en frontal, en cours frontal c'est-à-dire on donne et après ils font euh, quand dans d'autres collèges où y a beaucoup, beaucoup moins, parce qu'en fait le problème c'est qu'une fois que j'ai donné mes consignes et tout ça après je peux passer dans les groupes pour essayer de les aider, dans les autres collèges on est beaucoup plus sur la pédagogie différenciée mais beaucoup beaucoup plus parce que en fait on peut dire à un groupe je te donne tes consignes qui pouvaient être complètement différentes du reste de la classe mais parce que les autres sont suffisamment calmes et autonomes, je peux leur tourner le dos et les laisser deux ou trois minutes tout seuls. Et s'ils font pas tous la même chose y a pas de conflit alors qu'ici quand je suis arrivée la première année j'ai commencé à faire comme je fonctionnais, parce que j'étais une spécialiste de la pédagogie différenciée enfin on me posait souvent des questions pour, comment je gérais mes groupes et tout ça mais ici j'ai essayé et si j'arrive à faire deux groupes dans la classe c'est... c'est en fin d'année et c'est parce que j'ai bien réussi. Mais on est beaucoup dans le frontal.* » (Claire, PC d'EPS)

Fabienne a également des soucis pour prendre en charge les élèves les plus faibles même si elle ne travaille pas dans un environnement aussi défavorisé que Claire. Elle pense les PE mieux outillés qu'elle pour prendre en charge les élèves les plus en difficulté :

> *« En quatrième, j'avais 16 élèves qui n'étaient pas entrés dans l'écrit, qui n'y sont pas entrés. Et là je suis impuissante, je ne sais pas quoi faire pour ces élèves. J'ai rien à proposer. Rien du tout. Parce que je sais pas, je sais pas comment on fait pour les faire entrer dans l'écrit alors que si je savais, je pourrais peut-être utiliser ces méthodes [celle du premier degré], les adapter, les améliorer. Je pourrais faire ça. Mais je suis très démunie.* » (Fabienne, PC)

Quant à Amélie qui est PE, elle a « *tout le temps la crainte, d'en laisser derrière* ». Elle préfère une école qui s'adapterait aux élèves en les regroupant par rapport à leurs compétences en fonction des matières :

> « *Je sais que dans d'autres pays on va pas tenir compte de l'âge mais de ce qu'il sait faire à un moment donné et dans quelle matière il sait le faire. On va se retrouver, allez, en CM2 en math et en CE1 en lecture par exemple. Du coup, je trouve ça vachement plus intéressant parce que tu t'adaptes à l'enfant, c'est pas l'enfant qui doit s'adapter à sa classe* » (Amélie, PE).

Au travers de ces trois enseignants, nous voyons que le profil des professeurs qui souhaitent une école à 2 vitesses n'est pas homogène. On y trouve aussi bien des enseignants qui se sentent démunis pour prendre en charge les élèves les plus en difficulté (Fabienne), ceux qui se heurtent à des problèmes de comportements des adolescents (Claire), et enfin ceux qui défendent l'idée que les élèves progresseront mieux s'ils sont dans des groupes de niveau homogène, car c'est à l'école de s'adapter à eux et non l'inverse (Amélie). On ne peut donc pas affirmer que si les PC sont davantage dans ce modèle d'une école à deux vitesses, c'est en conformité avec une volonté de s'inscrire dans un modèle du second degré réservé à l'élite : la réalité est plus complexe.

12.3 Pôle épistémologique : apprentissage et facteurs de réussite

Le pôle épistémologique de la culture pédagogique concerne l'épistémologie spontanée du professeur. Nous l'avons scindé en deux domaines, la conception de l'apprentissage et la perception des facteurs favorisant ou pas la réussite des élèves.

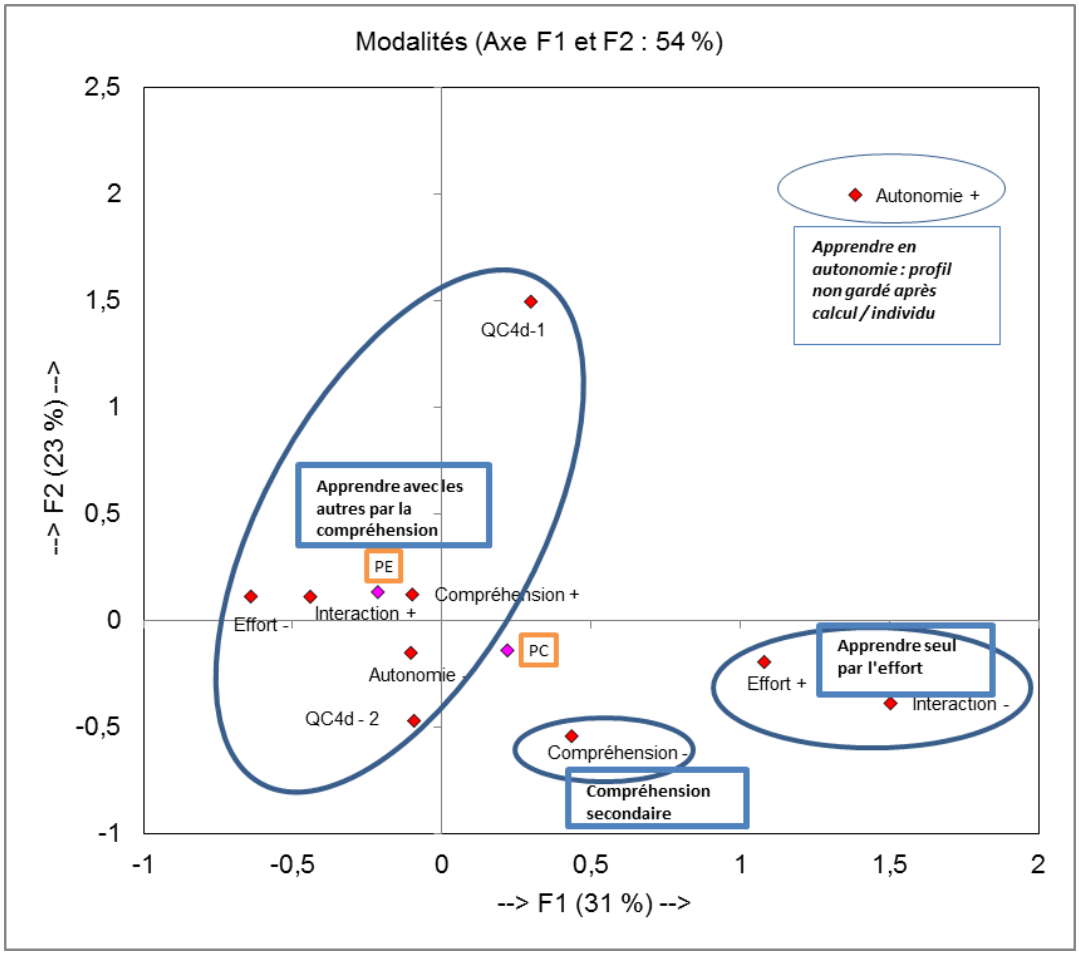
12.3.1 Les conceptions de l'apprentissage

Les profils de ce domaine ont été réalisés grâce à la question complémentaire 4 proposant de comparer deux à deux des éléments pouvant favoriser l'apprentissage des élèves[110]. Nous avons regroupé les modalités « interaction » et « activité » en raison de leur proximité sémantique. Ces profils ont donc été construits à partir des modalités : interaction et activité (variable QC4aetc), autonomie (variable QC4b), plaisir (variable QC4d), effort (variable QC4e) et compréhension (variable QC4f). 16 individus n'ayant pas répondu à cette question (souvent des consignes non comprises), les analyses suivantes ont été réalisées uniquement à partir des répondants à cette question. Elle ne porte donc pas sur la totalité de la population mais sur 172 enseignants.

Les profils ont été réalisés grâce à la CAH appliquée aux coordonnées des modalités des quatre premiers axes de l'ACM portant sur les variables précédemment citées.

[110] Cette question demandait de répondre à « Pour vous, qu'est-ce qui facilite l'apprentissage ? » en comparant deux à deux les items suivants : interaction, autonomie, activité, plaisir, effort et compréhension. Les items les plus souvent choisis ont été affectés d'une modalité « fort », les moins choisis d'une modalité « faible » (voir annexe 7 pour le détail).

Figure 22 : Représentation des profils du pôle épistémologique (conceptions de l'apprentissage) de la culture pédagogique[111]



Les modalités PE et PC sont significativement opposées sur l'axe 1. Les regroupements ont été réalisés grâce à une CAH sur les 4 premiers axes de l'ACM représentant plus de 90% de l'information. Nous obtenons les quatre classes suivantes :

- « Apprendre en autonomie » (EPISTAP1) ne comporte qu'une seule modalité (QC4b-2). Aucun enseignant n'appartenant qu'à ce profil, nous avons décidé de ne pas la conserver dans la suite de l'analyse et d'affecter les individus concernés

[111] Représentation graphique des 5 variables sur la conception de l'apprentissage (pôle épistémologique) et du fait d'être PE ou PC sur le plan factoriel 1-2 de l'ACM avec regroupements issus de la CAH sur les quatre premiers axes. La variable QC4d apparaissant dans le même profil avec ses deux modalités, n'a pas été développée.

au profil pour lequel ils obtiennent un score équivalent (7 enseignants concernés) ;

- « Compréhension secondaire » (EPISTAP2) ne comporte qu'une seule modalité également (QC4f-1). Ce sont des enseignants qui n'ont pas retenu la compréhension comme facteur déterminant pour permettre aux élèves d'apprendre ;
- « Apprendre seul par l'effort » (EPISTAP3) se situe du côté des PC sur l'axe 1. L'enseignant type conçoit l'apprentissage comme un acte solitaire (QCaetc-1) demandant des efforts (QC4e-2) ;
- « Apprendre avec les autres par la compréhension » (EPISTAP4) se situe du côté des PE sur l'axe 1. Pour l'enseignant type, on apprend lorsque l'on est en activité, en interaction avec les autres (QC4aetc-2 et QC4b-1) et que l'on cherche à comprendre (QC4f-2) sans que cela ne demande d'effort particulier (QC4e-1).

Afin d'affecter les enseignants à l'un de ces profils, nous avons additionné le nombre de modalités correspondant au profil divisé par le nombre de modalités renseignées (rappelons que le profil EPISTAP1 n'a pas été retenu). Nous obtenons donc la répartition suivante :

Tableau 44 : Conceptions de l'apprentissage des PE et des PC

		Profil épistémologique – Conception de l'apprentissage				
		NSP	**Compréhension secondaire**	**Apprendre seul par l'effort**	**Apprendre avec les autres par la compréhension**	**Total**
PE	ni	3	15	9	63	90
	%	*3,3%*	*16,7%*	*10%*	*70%*	*100%*
PC	ni	13	12	23	50	98
	%	*13,3 %*	*12,2%*	*23,5%*	*51%*	*100%*
Total	ni	16	27	32	113	188
	%	*8,5%*	*14,5%*	*17%*	*60%*	*100%*

Il y a un lien significatif entre le fait d'être PE ou PC et les représentations que l'on a de la façon dont un élève apprend (calcul du chi2 sans tenir compte des NSP, p-valeur = 0,019, voir Tableau 80 en annexe). Si pour les PE et les PC (dans une moindre mesure pour ces derniers), apprendre, c'est d'abord « apprendre avec les autres par la compréhension »

(70% des PE et 51% des PC), il y a un nombre significativement plus important de PC que de PE qui conçoit l'apprentissage comme une activité solitaire demandant des efforts (23,5% des PC et 16,7% des PE). Ces résultats corroborent les éléments dégagés de l'analyse des entretiens (point 11) : les PE vont davantage se concentrer sur l'activité de l'élève et les PC sur le contenu du cours que l'élève devra s'approprier seul. Notons également que 27 enseignants ne considèrent pas que la compréhension soit primordiale à l'école.

Regardons plus en détail le discours des enseignants de ce dernier profil, « Compréhension secondaire », qui intrigue par son apparente contradiction avec le rôle assigné à l'école. Dans les entretiens, on y trouve Pascal (PC de musique), Virginie (PC d'anglais), Arnaud et Christophe (PE). Pour Pascal (PE) le plaisir et la socialisation (les règles de vie) passent avant la compréhension qui n'est pas citée. Il formule ainsi son objectif avec ses élèves :

> « *J'ai pas forcément l'impression que ce qu'ils vont apprendre avec moi ça va changer leur vie, mais moi je vois ça vraiment comme, je veux vraiment qu'ils aient l'impression d'avoir fait un peu de musique quand ils sortent de, voilà, sortent de mon cours, de mes cours, moi j'ai envie qu'ils aient l'impression d'avoir interprété quelque chose, d'avoir passé un bon moment, de prendre du plaisir en fait à écouter, découvrir, chanter, et surtout de le faire dans le respect des uns des autres* » (Pascal, PC musique).

Avec Virginie (PC), on est sur une conception utilitaire de sa discipline, l'anglais :

> « *En tous les cas moi à la fin du collège j'aimerais qu'ils puissent se débrouiller avec on va dire un bagage minimum en langue vivante. Donc du coup qu'ils soient capables de se présenter, qu'ils soient capables à l'étranger de demander leur chemin, des choses relativement simples mais que ce soit acquis* » (Virginie, PC d'anglais).

Plus largement, l'école a pour elle le rôle de faire acquérir des compétences « *notamment sur ces élèves qui sont en grandes difficultés hein ces élèves seront des citoyens, ils vont voter un jour. Du coup je trouve que c'est important de les amener à construire finalement les compétences qui vont leur permettre d'être un citoyen, de se débrouiller* ». Elle met également en avant le rôle éducatif de l'école :

> « *Alors le rôle de l'école ça va être... une grande part éducative. Une grande part éducative moi c'est vrai que on a deux collègues ils disent "oui on n'est pas la police" moi ça me dérange pas du tout de demander à un élève de ressortir frapper et dire bonjour. Je pense qu'on a ce rôle-là à jouer également* ».

Pour Christophe (PE), militant Freinet, ce qui prime c'est le respect des règles :

> « *Les règles elles sont établies, elles sont les mêmes pour tout le monde... voilà et ça c'est je crois ce qu'il manque aux gamins à l'heure actuelle c'est... des règles qui soient claires en dehors... enfin que ce soit dans l'école ou en dehors de l'école et là on est dans le flou artistique complet* » (Christophe, PE).

Ces règles permettent l'autonomie des élèves car « *c'est en s'affrontant justement à ces règles là qu'on fait son choix, on se dit "tiens je transgresse, je transgresse ou pas". Et qu'on devient un individu autonome qui a des choix* » (Christophe, PE).

Enfin Arnaud met en avant l'épanouissement des élèves et l'acquisition de valeurs humaines :

> « *Je veux qu'ils soient heureux, je veux qu'ils progressent, qu'ils aient confiance en eux, je veux qu'ils apprennent à... je veux qu'ils acquièrent une bonne attitude dans la vie, alors une bonne attitude, c'est-à-dire euh... le courage, la persévérance euh... l'amour des autres* » (Arnaud, PE).

Il semble donc que pour ces enseignants le rôle principal de l'école ne soit pas l'apprentissage de savoirs qu'il faudrait comprendre (même si cela peut être un objectif secondaire), mais le plaisir des élèves et des compétences sociales (communiquer, respecter des règles, être autonome).

Regardons à présent, dans nos entretiens, les enseignants du profil l'apprentissage solitaire dans l'effort : Martine et Stéphane (PC d'HG), Fabienne et Laure (PC de lettres) ainsi que Claude (PE).

Pour Martine, les connaissances sont centrales : « *Ma priorité c'est déjà de finir le programme dans de bonnes conditions, c'est surtout ça pour avoir ma conscience quoi, de façon à ce que quand ils entament l'année suivante, voilà, après euh... c'est euh... qu'ils ne s'ennuient pas* » (Martine, PC). Pour Fabienne (PC), l'apprentissage est rendu possible par la motivation personnelle : « *Quand les gens ont des motivations profondes, ils sont capables de tout* ». Stéphane (PC) quant à lui, parle de l'indispensable transmission des connaissances, mais surtout de la notion d'effort :

> « *L'école doit aussi leur apprendre à faire des efforts. Euh... mon discours, chose que je répète très souvent en cours c'est euh vous réussissez en histoire, vous ratez votre année je m'en moque, ce qui compte c'est que vous me montriez que vous avez fait des efforts, c'est pas que vous ayez une bonne note ou que vous ayez une mauvaise note, non c'est vraiment que vous soyez capable de faire des efforts* » (Stéphane, PC).

Laure indique que tout doit partir de l'élève :

> « *Moi je veux les amener à être curieux et à aller chercher des choses par eux-mêmes parce que on aura beau faire tout ce qu'on veut, même en mâchant le travail, même en... leur apporter des savoirs si en face ils sont pas... ils ont pas été, comment dirais-je? Ouais c'est quand même assez difficile à expliquer, il faut que ça vienne de l'élève lui-même sinon il retiendra rien. C'est ça en fait régler le problème* » (Laure, PC).

Pour Claude, le seul PE parmi les enseignants interviewés figurant dans ce profil, « *l'apprentissage c'est la répétition ça j'en suis vraiment persuadé* » ; c'est également un travail de l'élève seul chez lui : « *je suis persuadé qu'un élève, un bon élève ne peut pas y*

arriver sans reprendre, sans apprendre un minimum les leçons à la maison, ça suffit pas ce qu'on leur dit en classe » (Claude, PE).

Nous avons donc dans le profil « Apprendre seul dans l'effort » des enseignants pour lesquels l'apprentissage est important et prend son point de départ dans l'élève lui-même par sa curiosité, sa motivation ou son travail personnel.

Enfin, pour mieux comprendre le profil « L'apprentissage dans l'interaction », on peut regarder ce que disent les 8 enseignants interviewés appartenant à ce profil : Claire et Magalie (PC d'EPS et d'HG), Sophie, Amélie, Sabine, Elodie, Sonia et Cyril (PE).

Cyril (PE) pense « *que le fait d'avoir des connaissances de comprendre le monde dans lequel on vit c'est, c'est important pour être acteur dans sa vie* ». Pour Sonia (PE), il faut que les élèves « *se posent des questions, qu'ils aient pas peur de se poser des questions, de remettre en question ce qu'ils voient à la télé, ce qu'ils entendent à la maison ou chez les copains* ». Elodie, enseignante en CP, insiste sur l'importance du sens de la lecture dans son apprentissage notamment en utilisant une méthode comme les *Alphas* : « *Dès que tu passes sur* Alpha *ça va être beaucoup plus, ça va avoir beaucoup plus de sens* ». Enfin Magalie (PC) souhaite « *qu'ils comprennent le monde qui les entoure et donc j'ai envie qu'ils comprennent l'histoire et la géographie et l'éducation civique qui leur permettra, de comprendre le monde qui les entoure* ». Elle répètera à plusieurs reprises cette importance de la compréhension.

L'interaction est également très fréquente dans les propos de ces enseignants. Magalie (PC) souhaitent « *rendre les élèves plus acteurs de leur apprentissage* » et sortir de l'enseignement frontal qu'elle pratique. Elodie (PE) alterne les méthodes :

> « *Je fais pas mal de manipulations en fait mes élèves ils ont l'habitude de changer les tables de place donc, on est en frontal habituellement mais on vire vite à faire par groupe tu vois on peut déplacer assez rapidement on disant bah tient on fait de la manipulation, paf on colle les les... je leur dis, souvent je leur dis mettez-vous par quatre et hop ils se collent par quatre et on peut travailler comme ça.* » (Elodie, PE)

Cyril (PE) alterne également les dispositifs d'apprentissage en fonction des disciplines et travaille beaucoup par projet. C'est la même chose pour Sonia (PE) qui voit un intérêt au travail en groupe : « *Ils vont pouvoir poser des questions, on va pouvoir reprendre des choses, ils vont pouvoir discuter entre eux des difficultés* ».

Nous avons donc ici des enseignants qui conçoivent l'apprentissage comme le fruit de l'activité de l'élève dans l'interaction et la compréhension. La notion d'effort n'est pas

prégnante. L'effort provient de l'enseignant qui organise le milieu pour permettre les apprentissages.

12.3.2 Les facteurs de réussite et d'échec pour les enseignants

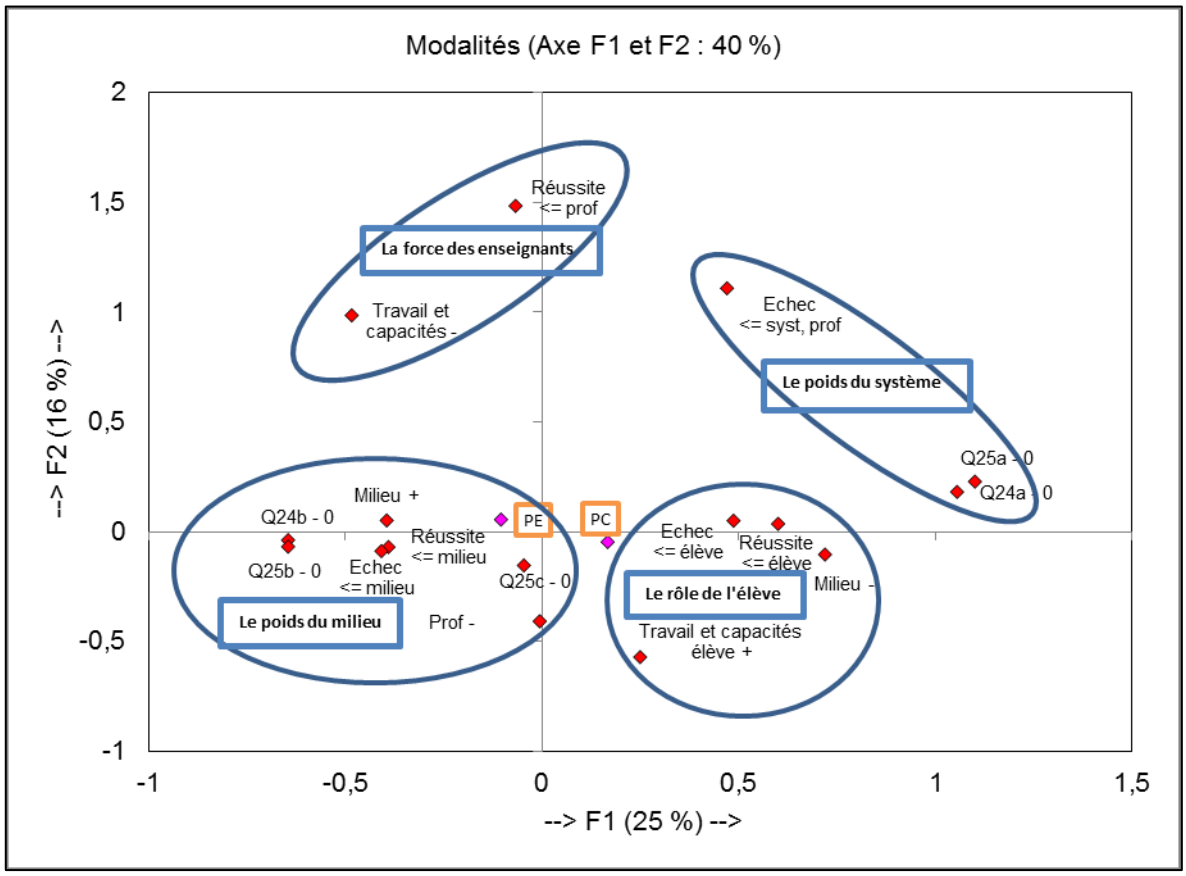
Nous avons étudié le premier axe du pôle épistémologique de la culture pédagogique des enseignants. Nous nous intéressons à présent au second, au travers des facteurs que les enseignants estiment facilitateurs de la réussite des élèves ou, au contraire, responsables de leurs échecs.

Pour ce domaine, nous avons utilisé les questions II.4, II.5 et C3 (variables Q24a, Q24b, Q25a, Q25b, Q25c, QC3aetb, QC3cetd et QC3e). Elles portent toutes les trois sur ce qui peut favoriser la réussite des élèves ou les mettre en difficulté du point de vue de l'enseignant. Les deux premières questions ont été posées de façon ouvertes et codées grâce à une analyse de contenu qui a pu mettre en avant l'importance du travail de l'élève et de ses capacités, du milieu ou le poids du système éducatif dans ses échecs. La dernière question proposait de comparer des termes deux à deux[112]. Les propositions « travail » et « capacité » ont été regroupées afin de correspondre au traitement des réponses ouvertes des premières questions dans lesquelles il n'était pas possible de distinguer ce qui relevait du travail de l'élève ou de ses capacités. Les propositions « milieu » et « règles » ont été regroupées pour la même raison.

Les profils ont été réalisés grâce à la CAH appliquée aux coordonnées des modalités des quatre premiers axes de l'ACM portant sur les variables précédemment citées.

[112] Il était demandé aux enseignants de répondre à la question « Pour vous, qu'est-ce qui peut favoriser la réussite des élèves ? » en comparant deux à deux les items suivants : travail, capacités, milieu, règles et professeur. Les items les plus souvent choisis ont été affectés d'une modalité « fort », les moins choisis d'une modalité « faible » (voir annexe 7 pour le détail).

Figure 23 : Représentation des profils du pôle épistémologique de la culture pédagogique[113]



Les regroupements ont été réalisés grâce à une CAH sur les 4 premiers axes de l'ACM représentant près de 70% de l'information. Il y a une légère opposition des PE et des PC sur l'axe 1. Nous obtenons les quatre classes suivantes :

- « Le poids du système » (EPISTREU1) comporte trois modalités. L'enseignant type ne justifie pas la réussite ou les échecs de ses élèves par leur milieu social et culturel (Q24a-0 et Q25a-0) mais il évoque le rôle du système éducatif pour expliquer leurs difficultés (QC25c-1) : manque de moyens, pas de possibilité d'individualiser l'enseignement, etc. ;
- « La force des enseignants » (EPISTREU2) peut paraître proche du précédent regroupement. Elle s'en distingue par le fait que l'enseignant a ici un rôle à jouer

[113] Représentation graphique des 8 variables sur les facteurs de réussite ou d'échec des élèves (pôle épistémologique) et du fait d'être PE ou PC sur le plan factoriel 1-2 de l'ACM avec regroupements issus de la CAH sur les quatre premiers axes. Pour faciliter la lecture du graphique, les modalités neutres n'ont pas ont été retranscrites mais peuvent être consultées dans l'annexe 7.

alors que dans la classe précédente, il subit un système. L'enseignant type met donc en avant le professeur (QC3e-2), sa pédagogie, son implication, sa gestion de la classe, etc., dans la réussite des élèves mais pas le travail ou les capacités de ces derniers (QC3aetb-1) ;

- « Le rôle de l'élève » (EPISTREU3) se situe du côté des PC sur l'axe 1. L'enseignant type met en avant les effets du travail ou des capacités de l'enfant comme facteur de réussite (Q24b-1, Q25b-1 et QC3aetb-2) plutôt que le milieu dont il est issu (QC3cetd-1) ;
- « Le poids du milieu » (EPISTREU4) se situe du côté des PE sur l'axe 1. L'enseignant type explique les résultats scolaires par le milieu social et culturel dans lequel l'élève vit (Q24a-1, Q25a-1, QC3cetd-2). Le travail, les capacités (Q24b-0 et Q25b-0) ou le professeur (Q25c-0 et QC3e-1) ne peuvent pas influencer sur la réussite scolaire. L'école ne peut pas contrecarrer les effets de la reproduction sociale.

Afin d'affecter les enseignants à l'un de ces profils, nous avons additionné le nombre de modalités correspondant au profil divisé par le nombre de modalités renseignées. Nous obtenons la répartition suivante :

Tableau 45 : Les facteurs influençant les résultats des élèves pour les PE et les PC

Profil épistémologique – Facteurs influençant les résultats scolaires des élèves						
		Poids du système	**Force des enseignants**	**Rôle de l'élève**	**Poids du milieu**	**Total**
PE	ni	6	14	29	41	90
	%	*6,6%*	*15,6%*	*32,2%*	*45,6%*	*100%*
PC	ni	11	9	40	38	98
	%	*11,2%*	*9,2%*	*40,8%*	*38,8%*	*100%*
Total	ni	17	23	69	79	188
	%	*9%*	*12,3%*	*36,7%*	*42%*	*100%*

Pour la majorité des enseignants, la réussite scolaire est liée au milieu social et culturel de l'élève (42%), vient ensuite le rôle de l'élève, son travail ou ses capacités (36,7%), celui des enseignants et enfin le poids du système éducatif.

Il n'y a pas de dépendance significative entre le fait d'être PE ou PC et la conception des facteurs de réussite scolaire. Il y a cependant une tendance des PC à davantage prendre en

compte l'influence que l'élève peut avoir sur son travail, alors que les PE mettent plus en avant le rôle de l'enseignant ce qui, ici encore, va dans le même sens que nos remarques préliminaires sur la pratiques issues de l'analyse des entretiens (voir point 11).

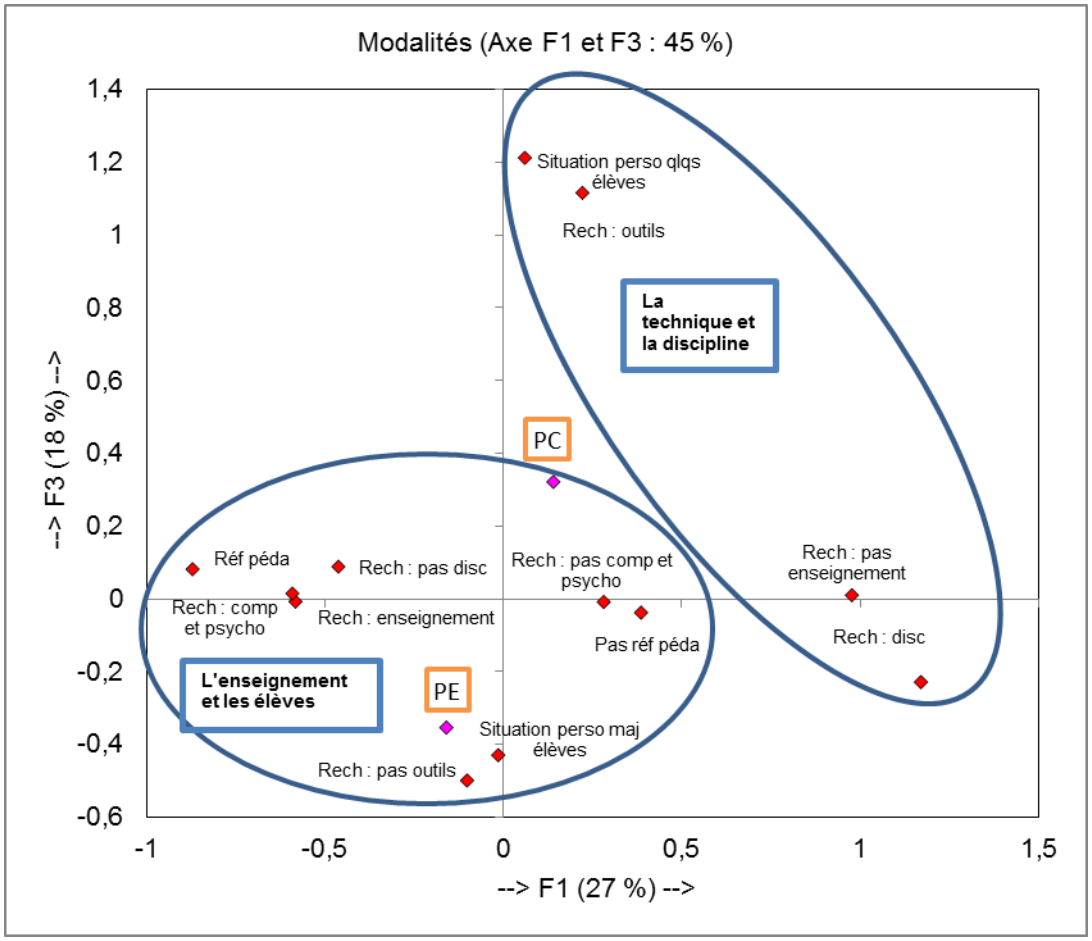
12.4 Pôle praxéologique : pratique en classe et préparation des cours

Ce pôle a été scindé en deux parties : la façon dont les enseignants préparent leurs cours et ce qu'ils font en classe.

12.4.1 De la préparation des cours…

Le premier domaine du pôle praxéologique concerne la préparation des cours. L'analyse des réponses au questionnaire a permis de construire des profils dans ce domaine en se basant sur les déclarations portant sur la connaissance des situations personnelles des élèves (question II.11), sur la référence à une ou plusieurs pédagogie(s) (question II.12) et sur le type d'informations recherchées pour préparer les cours (question II.14). Ces profils ont été construits grâce à une ACM portant sur les variables citées plus haut. Les modalités regroupées par une CAH sur les quatre premiers axes ont permis de construire des profils.

Figure 24 : Représentation des profils du pôle praxéologique (préparation des cours) de la culture pédagogique[114]



Nous avons choisi de représenter ces profils sur les axes 2 et 3 de l'ACM représentant 45% de l'information (contre 46% pour les axes 1 et 2) car c'est ici que l'on a la plus forte opposition entre PE et PC sur les deux axes (valeur significative au seuil alpha=0,050 avec un test bilatéral).

La CAH qui nous a permis d'obtenir les regroupements proposés a été réalisée sur les coordonnées des 12 modalités sur les quatre premiers axes de l'ACM (représentant près de 80% de l'information) :

- « Technique et discipline» (PRAXPR1), l'enseignant type recherche des informations sur l'utilisation d'outils pédagogiques (modalité Q214f-1) ou sur

[114] Représentation graphique du pôle praxéologique dans la préparation des cours et du fait d'être PE ou PC sur le plan factoriel 1-3 de l'ACM avec regroupements issus de la CAH sur les quatre premiers axes.

une discipline particulière sans lien avec son enseignement (modalités Q214a-1 et Q214betc-0). Il ne s'intéresse pas à la vie privée de ses élèves (Q211b-3) ;

- « Enseignement et élèves » (PRAXPR2), les enseignants n'ont pas tous des références pédagogiques et si certains recherchent des informations sur le comportement et la psychologie des élèves d'autres ne considèrent pas que cela soit une priorité. Pourtant, ils ont comme point commun de s'intéresser aux élèves et à l'enseignement. Ainsi, l'enseignant type de cette classe ne cherche pas particulièrement à améliorer ses connaissances disciplinaires (Q214a-0) mais à les transmettre (Q214betc-1) et il s'intéresse à la situation personnelle de ses élèves (Q211b-1).

Lors du calcul du score de chaque enseignant pour chaque classe, nous n'avons obtenu aucun cas d'égalité. Le sens des classes peut être précisé une fois les enseignants affectés à l'une ou l'autre en regardant le croisement entre chaque classe et chaque modalité contribuant au profil (voir

Tableau 63 en annexe). La variable Q214f (recherche d'information sur des outils) ne différencie pas les deux profils. Par contre, la recherche d'information sur une discipline sans lien avec son enseignement est typique des PRAXPR1 et celle concernant l'enseignement des PRAXPR2. Nous avons donc renommé nos classes « Savoir » pour PRAXPR1 et « Enseignement et élèves » pour PRAXPR2. Le tableau suivant fait apparaître la répartition des PE et PC sur ces deux profils :

Tableau 46 : Préparation des cours pour les PE et les PC

		Profil Praxéologique – Préparation des cours		
		Savoir	**Enseignement et élèves**	**Total**
PE	ni	19	71	90
	%	*21,1%*	*78,9%*	*100%*
PC	ni	30	68	98
	%	*30,6%*	*69,4%*	*100%*
Total	ni	49	139	188
	%	*26%*	*74%*	*100%*

La très grande majorité des enseignants est dans le profil « Enseignement et élèves » (près de 74%). Il n'y a pas de différence significative entre PE et PC (p-valeur = 0,138). On

trouve néanmoins une proportion plus importante de PE dans le profil « Enseignement et élèves » (près de 80%) que de PC (près de 70%). Ces éléments confirment la tendance observée dans l'analyse des entretiens déjà évoquée (voir point 11), à savoir qu'il y a davantage de PC que de PE qui se centrent sur la diffusion des savoirs, et, inversement, plus de PE que de PC qui accordent de l'importance à la réception des connaissances par les élèves.

L'analyse qualitative des entretiens permet de mieux comprendre le contenu de ces profils. Laure, Pascal et Sabine (PC) sont dans le profil « Savoir ». Pour autant, ils ne se désintéressent pas de la question de la transmission des connaissances. Ce peut être parce que la pédagogie est déjà bien arrêtée et ne devient plus la priorité.

Ainsi, Sabine (PC) a passé de nombreuses années à remettre en question sa pratique jusqu'à ce qu'elle découvre les travaux du GFEN. Aujourd'hui, convaincue de sa méthode, elle dispose de plus de temps pour s'intéresser aux contenus même de ses cours :

> « *Moi ma vie elle est centrée sur mon boulot, surtout que je suis seule en plus, plus d'enfants, plus de mari, plus de mère. Y a plus que mes chiens qui parlent pas beaucoup. Donc je pense tout le temps à mon boulot, donc je regarde un truc à la télé, j'y pense tout le temps, donc en fait je suis tout le temps en construction de séquences.* » (Sabine, PC)

Laure a également sa méthode pour construire ses séances :

> « *Je vais prendre quatre textes différents avec des entrées différentes, comme on nous demande de faire aussi à un moment il va y avoir de la grammaire, il va y avoir de la compréhension de texte et puis souvent j'aime bien faire de l'intertextualité, passer sur autre chose.* » (Laure, PC)

Nous avons donc ici deux enseignantes qui, si elles appartiennent au profil « Savoir », ne délaissent pas pour autant la pédagogie dans leur réflexion quotidienne.

Le profil « Enseignement et élèves » s'éclaire également au travers des entretiens. On y trouve des enseignants qui comme Irène (PC) recherchent des informations sur la manière de transmettre de nouvelles connaissances :

> « *Une notion nouvelle si elle est vraiment totalement nouvelle bouscule, pousse tout le reste quoi donc il faut faire de la place et reconstruire sa conception avec cette notion nouvelle donc ça c'est la partie qui est amusante quoi. Et alors là-dessus j'avais travaillé mon mémoire, mon mémoire, j'avais fait mon mémoire là sur les images mentales en mathématiques en fait sur comment on se représente les objets en mathématiques et j'avais trouvé un livre qui était très intéressant sur l'importance, l'impact de la première image qu'on a sur une nouvelle notion qui va être, servir de, après de base sur le sujet, donc là-dessus j'ai... choisi mes activités pour que le premier impact soit le plus clair possible et impacte le plus clairement possible.* » (Irène, PC)

Des enseignants qui, comme Claude (PE), utilisent des ressources construites par d'autres professeurs et disponibles sur internet :

> « *Je fais un petit tour d'horizon sur Internet, sur le sujet, parce que y a quand même un gros paquet de collègue qui sont des dingues de boulot, ce qui n'est pas mon cas, forcément et qui ont*

> *fait des trucs. J'essaye de sélectionner le plus rapidement possible parce que on s'y perd beaucoup, donc maintenant de plus en plus d'aller très vite en disant ça c'est intéressant, ça c'est intéressant, donc pouf je prends et après je pose et donc j'ai sorti des feuilles parce que je suis incapable de le lire comme il faut sur un écran, en même temps c'est une question de génération je pense donc j'ai imprimé ce qui m'intéressait d'un côté et puis j'ai une feuille vierge où j'écris où je veux aller et puis aller comment je veux y aller, comment je veux découper les séquences.* » (Claude, PE)

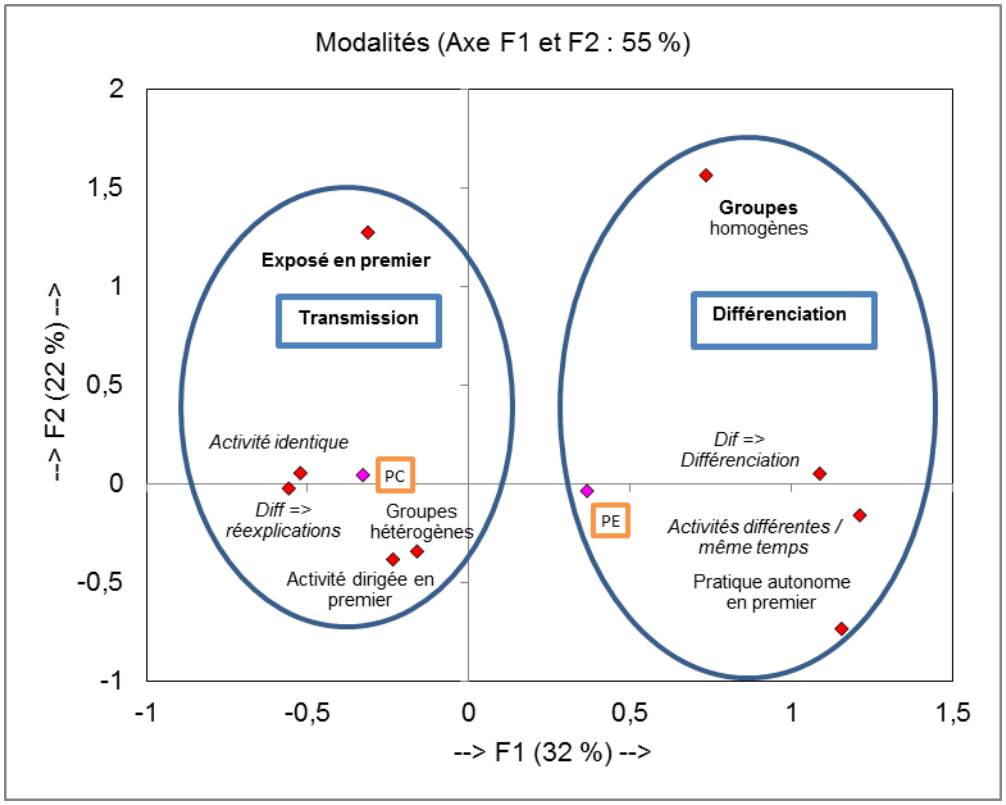
On peut également être intéressé par la pédagogie parce qu'on n'est pas satisfait de sa pratique. C'est le cas de Fabienne (PC) qui a des cours peu structurés : « *J'ai bien été obligée de me rendre compte que je suis incapable de suivre un plan de travail, une feuille de route* ». Pourtant, cela ne la satisfait pas car « *ça pouvait laisser le champ libre à, à des, à des situations difficiles, ingérables avec les élèves, que ça pouvait aussi conduire à l'échec total d'une séance ou que ça pouvait abimer la relation* ». On voit ici qu'elle se préoccupe également de sa relation aux élèves (aspect également présent dans le profil « Enseignement et élèves ») parce qu'elle se sent «*violentée […] par la relation avec les classes qui sont difficiles* ». Ce n'est pas le cas de Stéphane (PC) qui s'intéresse aux élèves en prenant en compte leur vie personnelle qui peut avoir une influence sur « *leurs personnalités donc leur capacité à se concentrer en cours* ».

12.4.2 … à la pratique en classe

Ce domaine du pôle praxéologique est basé sur les déclarations portant sur les actions réalisées en classe, soit les questions : II.7 sur l'ordre dans lequel l'enseignant réalise les étapes d'exposé des connaissances, de pratique dirigée et de pratique autonome (variable Q27b) ; II.8 sur le choix de composition de groupes homogènes ou hétérogènes (variable Q28) ; II.9 sur le fait de faire faire la même activité en même temps à tous les élèves ou pas (variable Q29) ; II.10 sur la prise en compte des élèves en difficulté (variable Q210a).

Afin de construire les profils du pôle praxéologique « Pratique en classe », nous avons effectué une ACM sur les variables précédemment citées puis, nous avons regroupé les modalités grâce à une CAH réalisée sur les coordonnées des quatre premiers axes.

Figure 25 : Représentation des profils du pôle praxéologique (pratiques en classe) de la culture pédagogique[115]



Les PE et PC sont fortement opposés sur l'axe 1 de cette ACM (valeur significative au seuil alpha=0,050 avec un test bilatéral). La CAH réalisée sur les coordonnées des 9 modalités sur les quatre premiers axes de cette ACM (représentant près de 90% de l'information) nous a permis d'obtenir les profils suivants :

- « Différenciation » (PRAXCL1) se situe très nettement du côté des PE sur l'axe 1. L'enseignant type différencie son enseignement notamment pour s'adapter aux élèves en difficulté (Q210a-3). Pour cela, il met les élèves en activité autonome en début de séance (Q27b-3) et leur propose de réaliser des tâches différentes (Q29-2) dans des groupes homogènes (Q28-1) ;
- « Transmission » (PRAXCL2) se situe du côté des PC sur l'axe 1. L'enseignant type débute ses séances par exposer des connaissances ou proposer des activités dirigées (Q27b-1 et Q27b-2). Le travail à plusieurs se fait dans le cadre de

[115] Représentation graphique des 4 variables du pôle praxéologique « Pratique en classe » et du fait d'être PE ou PC sur le plan factoriel 1-2 de l'ACM avec regroupements issus de la CAH sur les quatre premiers axes. Les modalités en italique sont celles qui contribuent le plus à l'axe 1. Celles en gras contribuent le plus à l'axe 2.

groupes hétérogènes (Q28-2) les élèves effectuant tous la même activité en même temps (Q29-1). Lorsqu'un élève est en difficulté, l'enseignant lui réexplique ce qu'il n'a pas compris soit devant toute la classe, soit en le prenant à part (Q210a-1).

Nous avons attribué un profil « Pratiques en classe » à chacun des enseignants en comptabilisant la somme des modalités de chaque profil divisée par le nombre de variables renseignées. Ainsi, un individu ayant répondu « 3 » à la question II.10, « 3 » à la question II.7, « 2 » à la question II.9 et « 1 » à la question 22.8 aura un score de « 1 » soit le maximum du profil « Différenciation ». En cas d'égalité (28 enseignants), c'est la variable Q210 qui a été déterminante. En effet, c'est celle qui a la plus forte entropie de toutes celles qui participent aux profils. De plus, elle permet de conserver le sens des classes puisqu'elle distingue les enseignants qui différencient leur enseignement des autres. Le sens des classes est confirmé au regard du poids des modalités dans chaque profil (voir Tableau 62 en annexe). La variable la plus différenciatrice est celle qui indique si les élèves font tous la même activité en même temps ou pas dans la classe. Elle permet bien de séparer sémantiquement nos deux profils.

Le tableau suivant présente la répartition des enseignants dans les deux profils en fonction de s'ils sont PE ou PC :

Tableau 47 : Pratique en classe des PE et PC

		Profil Praxéologique – Pratique dans la classe		
		Différenciation	**Transmission**	**Total**
PE	ni	34	56	90
	%	*37,8%*	*62,2%*	*100%*
PC	ni	14	84	98
	%	*14,3%*	*85,7%*	*100%*
Total	ni	48	140	188
	%	*25,5%*	*74,5%*	*100%*

La dépendance entre le degré d'enseignement et la pratique en classe est significative (p-valeur = 0,0002 voir

Tableau 81 en annexe). Les PE différencient davantage leur enseignement que les PC qui sont davantage dans la transmission des connaissances. Mais ce résultat ne doit pas

masquer le fait que PE comme PC, dans leur grande majorité, sont dans un profil de transmission (74,4%). Grâce aux entretiens, nous pouvons affiner la compréhension de ces classes.

Dans le profil « Différenciation », nous retrouvons : Claire (PC d'EPS), Irène (PC de mathématiques), Christophe, Amélie et Claude (PE). Christophe (PE) et Amélie (PE) militent au mouvement Freinet.

Claude a un double niveau. Il explique qu'il s'adapte même à l'hétérogénéité dans un même groupe :

> « *Cette année j'ai six élèves en CE1, j'en ai deux ils ont besoin de deux répétitions et les quatre autres ils en ont besoin de quatre-vingt, c'est compliqué […] je prévois du plus pour les deux, parce qu'il faut pas qu'il, faut leur donner à manger quand même et puis les autres je passe beaucoup plus de temps.* » (Claude, PE)

Claude est enseignant après avoir été ingénieur. Irène est dans le même cas mais elle est PC de mathématiques. Elle explique :

> « *Par exemple en troisième j'ai des... cinq élèves qui doivent avoir zéro de moyenne à peu près, qui sont très très très faibles et j'ai des excellents élèves tout à fait capables de faire la troisième, pour ces deux mois-ci j'ai mis un côté ensemble les faibles, ensemble les plus forts et ils font carrément des exercices différents, des activités différentes quoi, chacun fait à son rythme.* » (Irène, PC)

Claire (PC) se définit comme « *une spécialiste de la pédagogie différenciée* » même si elle a plus de mal à la mettre en œuvre dans son collège actuel accueillant une population très défavorisée (REP +). Christophe (PE) met en œuvre la pédagogie Freinet à « *la fin de l'année c'est le plan de travail où chacun fait maths, français comme il a envie* » et Amélie (PE), si elle n'est pas encore à ce niveau de différenciation, sait que c'est son objectif. Les deux travaillent dans la même école.

Quant au profil « Transmission », s'il se rapproche de l'enseignement magistral, il ne faut pas l'y réduire. Les enseignants de notre étude ne mettent pas en avant l'axe professeur-savoir caractéristique de cette pédagogie (seuls un PE et un PC le font)[116]. On est plus ici du côté d'un « enseignement direct » (Bianco et Bressoux, 2009), d'un cours qui est souvent dialogué entre l'enseignant et le groupe classe comme Magalie (PC) : « *Je suis en frontal, je*

[116] D'autres études ont montré que l'enseignement magistral est peu présent voire totalement absent des pratiques des enseignants aujourd'hui. C'est le cas de celle d'Alain Marchive dans un collège de l'éducation prioritaire : « aucun des professeurs qu'il m'a été donné d'observer ne pratique ce qu'il est convenu d'appeler l'enseignement "traditionnel" au sens de leçon magistrale, dans une relation à sens unique du maître à l'élève, visant à la pure et simple transmission des contenus » (Marchive, 2011, p. 135) .

suis beaucoup en cours dialogué. [C'est un système] qui me rassure. ». Etre dans ce profil ne signifie pas non plus n'avoir qu'une façon de faire classe puisque comme Elodie (PE), on peut alterner les méthodes en fonction des activités : « *On est en frontal habituellement mais on vire vite à faire par groupe tu vois on peut déplacer assez rapidement on disant "bah tient on fait de la manipulation"* ».

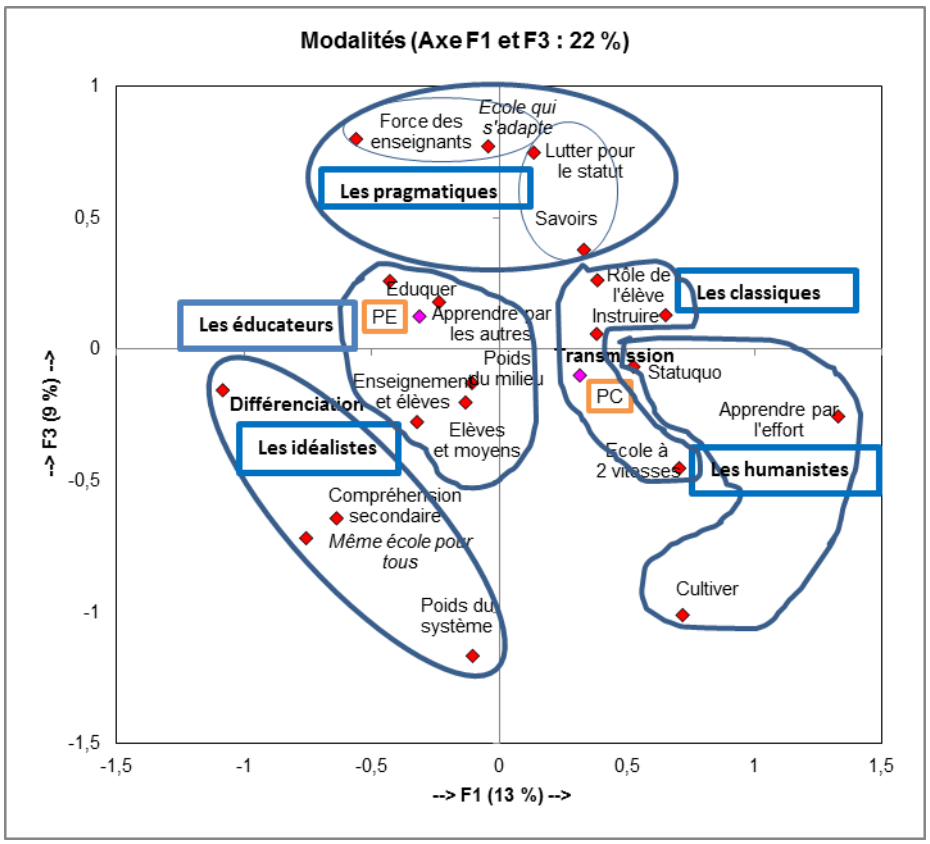
12.5 Les profils pédagogiques des enseignants

Nous allons à présent nous atteler à construire des profils plus généraux pouvant décrire les cultures pédagogiques des enseignants. Nous pourrons ainsi mettre en avant ce qui distingue et unit les enseignants et si les représentations (voir partie III) des PE sur les PC et, inversement, des PC sur les PE, trouvent leur fondement dans des cultures pédagogiques réellement différentes.

- **Construction des profils**

Nous avons choisi de représenter nos modalités sur les axes 1 et 3 de l'ACM car la perte d'information est minime (1%) et les classes obtenues par la CAH sont plus visibles.

Figure 26 : Représentation des profils des cultures pédagogiques des enseignants[117]



La CAH effectuée sur les coordonnées des modalités des quatre premiers axes de l'ACM, représentant près de 40% de l'information, nous a permis d'obtenir six classes. Deux d'entre elles ayant été réunies (voir infra), il reste cinq classes : les idéalistes, les pragmatiques, les humanistes, les classiques et les éducateurs.

➢ Les « idéalistes »

L'enseignant type de ce groupe croit à la possibilité d'une même école pour tous (IDPED2) où tous les élèves apprendraient les mêmes choses. Pour cela, l'enseignement est différencié (PRAXCL1) et la compréhension n'est pas l'élément le plus important pour apprendre (EPISTAP2). Lorsqu'un élève est en échec, c'est à cause du système éducatif (EPISTREU1) et pas de ses capacités, de son milieu ou de l'enseignant. Ce groupe est du côté

[117] Représentation graphique des 7 variables contribuant à la culture pédagogique des enseignants et du fait d'être PE ou PC sur le plan factoriel 1-3 de l'ACM avec regroupements issus de la CAH sur les quatre premiers axes. Les modalités en gras sont celles qui contribuent le plus à l'axe 1, celles en italique à l'axe 3.

de la différenciation sur l'axe 1 et d'une même école pour tous sur l'axe 3. Ici, l'école peut faire en sorte que tous les élèves réussissent et apprennent les mêmes choses.

Dans nos entretiens, seul Christophe est dans ce profil. C'est un enseignant engagé dans le mouvement Freinet, travaillant dans une école rurale. Il revendique une remise en question du système établi : « *je vais me définir comme libertaire* ». Il est très investi dans sa commune : « *J'habite dans le village depuis longtemps je suis, comment dire ? Intellectuel. Je suis dans des "assoces", tu vois hier soir on a fait un collage pour la fête qu'il y a dimanche bah j'étais avec des parents d'élèves, voilà. Donc je me suis occupé du conseil municipal des jeunes…* » Christophe est l'érudit du village au service de la collectivité reprenant ainsi le modèle type de l'enseignant du début 20ème.

- **Les « pragmatiques »**

L'enseignant type de ce groupe[118] met en avant les savoirs disciplinaires pour préparer ses cours (PRAXPR1), il lutte pour défendre et améliorer son statut (IDPO3). Il croit à une école qui s'adapte à chacun (IDPED3) en proposant éventuellement des programmes allégés pour les plus faibles ou des groupes de niveau. Les résultats de l'élève sont le fruit du travail de l'enseignant (EPISTREU2). Ce groupe est du côté d'une école qui s'adapte sur l'axe 3. Les pragmatiques ont conscience que l'école ne peut pas tout mais pensent que l'enseignant, par son travail, peut amener les élèves au maximum de leurs possibilités.

Dans les entretiens, seule Sabine est dans ce profil. Sa préoccupation pour son statut provient de son passé de maître auxiliaire. Recrutée sans qualification, elle a dû se former elle-même et n'a pas été titularisée tout de suite. Militante au GFEN, est convaincue de l'importance des méthodes pédagogiques des enseignants pour favoriser les apprentissages des élèves :

> « *Alors là j'ai changé du tout au tout sur la façon de faire* […] *quand dans l'établissement là à P. j'ai rencontré le groupe du GFEN et que j'ai appris à travailler avec eux et que dans une heure de, enfin en cinquante-cinq minutes ou cinquante minutes, cinquante-cinq minutes de cours j'ai compris enfin comment adapter la gestion du temps à ce que tu voulais, ce à quoi tu voulais les amener précisément, je pensais pas qu'on pouvait être aussi rigoureuse dans un cadre à la minute près avec des consignes aux mots près et obtenir quand même un travail qui se fait, j'ai envie de dire dans la liberté, je ne pensais pas que c'était possible, personne jamais avant m'avait montré dans tous les collègues que j'ai connu, avec lesquels j'ai parlé pédagogie quand même jamais on m'avait orienté vers ça donc moi je cherchais désespérément une méthode relativement libre dans le respect de l'élève et le respect d'une liberté de penser et même d'agir et de réagir de l'élève,*

[118] Ce groupe est composé de la réunification de deux classes car lors du calcul du profil des enseignants, nous avons constaté que tous les enseignants ayant un score maximum dans l'une de ces deux classes obtenaient exactement le même résultat dans l'autre.

> *j'espérais trouver une méthode où ce que j'avais à transmettre allait pouvoir miraculeusement se mélanger avec... donc les espaces de liberté que je voulais laisser à mes élèves, je ne savais pas que c'était dans la contrainte, dans ce type de contraintes de temps et de consignes que pouvait se faire un travail complètement respectueux et même, au contraire, à mon avis le seul travail qui permet de respecter la progression de la réflexion de l'élève dans le groupe et qui permet de faire réagir l'élève individuellement et l'élève dans et par ou avec son groupe de pairs.* » (Sabine, PC de lettres)

- **Les « humanistes »**

Pour l'enseignant type de ce groupe, le rôle de l'école est d'apporter de la culture (AX4) aux élèves qui doivent fournir des efforts pour y accéder (EPISTAP3). C'est un enseignant qui se satisfait de ses conditions de travail et n'a pas de revendication particulière (IDPO2). Ce groupe est du côté de la transmission sur l'axe 1 et d'une même école pour tous sur l'axe 3. Le nom d'humaniste fait aussi bien référence au lettré, qu'à l'idéal de l'homme maître de son destin de la Renaissance : l'élève, pour peu qu'il fournisse suffisamment d'efforts, peut accéder à la culture (dans la continuité de la philosophie d'Alain).

Parmi nos interviewés, Laure (PC) et Sonia (PE) sont dans ce profil.

Laure met en avant l'effort nécessaire aux apprentissages « *il faut que ça vienne de l'élève lui-même sinon il retiendra rien* » et l'importance de la culture pour tous. Elle fait parfois travailler les élèves en groupe afin qu'ils puissent échanger s'ils n'ont pas compris la consigne mais les exercices sont faits de façon solitaire :

> « *Quand on va découvrir quelque chose, quand je vais leur faire découvrir quelque chose, j'aime bien qu'ils le fassent en groupe, justement qu'ils échangent, après y a certains, par exemple certains types d'exercices où il faut de la concentration, où il faut le faire tout seul, après dans un collège comme la R.* [collège REP+] *ce qui est super c'est ça, c'est le fait qu'ils le fassent à plusieurs parce que ils voient, ils peuvent voir, ils peuvent parler comme souvent ils comprennent pas trop ce qu'on leur dit non plus avec un autre élève au moins ils peuvent échanger, ils savent qu'ils peuvent échanger. Et puis par contre ensuite y a la mise en pratique des exercices où je vais leur en faire faire plusieurs, là c'est tout seul.* » (Laure, PC de lettres classiques)

Pour Sonia, l'affectif dans la relation aux élèves n'est pas prioritaire, elle se centre sur les apprentissages : « *Je pense que c'est notre première mission, c'est de faire en sorte que les élèves apprennent* ». L'importance du travail et de l'effort lui vient de son expérience d'élève :

> « *Il a fallu que j'ai une prof comme la personne dont je vous parlais tout à l'heure qui soit assez sévère et très stricte, très cadrante en fait pour que je fasse des efforts mais je pense que c'est parce que j'étais feignante en fait. Voilà et qui si on me laissait une marge de feignante eh bah j'en faisais pas plus.* » (Sonia, PE)

Sonia met également en avant l'importance de faire acquérir une culture commune aux élèves :

> « *Je pense que pour fonctionner en société c'est plus facile si effectivement y a des bases communes enfin on le voit un petit peu avec l'actualité si on est trop différent c'est plus difficile de*

> *communiquer, enfin c'est triste mais... c'est comme ça quoi faut faire des efforts supplémentaires. Et... je pense que donner un bagage commun c'est... c'est être peut être plus juste... envers certains élèves, enfin je sais pas comment l'expliquer mais pour moi c'est égalitaire, voilà. C'est, c'est donner les mêmes cartes à tout le monde pour qu'ils puissent ensuite faire des choix, enfin bon voilà enfin c'est... voilà c'est vraiment faire en sorte, même si on y arrive pas en pratique enfin la théorie est plus jolie que la pratique mais dans l'idée c'est vraiment voilà permettre à tout le monde d'avoir les mêmes cartes pour ensuite faire ses choix et aller vers ce qui l'intéresse quoi*. » (Sonia, PE)

- **Les « classiques »**

L'enseignant type de ce groupe perçoit l'école comme un moyen d'instruire (AX2) les élèves par la transmission de connaissances en classe (PRAXCL2). Il associe les résultats scolaires des élèves à leurs capacités et leur travail (EPISTREU3) et privilégie un système à deux vitesses (IDPED1) où les plus en difficulté sont pris en charge dans des classes spécialisées. Dans nos entretiens, on retrouve Sophie (PE), Fabienne, Stéphane et Pascal (PC) dans ce profil.

Fabienne, issue d'un milieu populaire, a pallié aux difficultés de ses parents pour l'aider en inventant une méthode :

> « *J'étais très démunie pour apprendre. Et certaines choses, certaines choses, mon père me les faisait travailler, tout ce qui était le fonctionnement des saisons, le placement des astres. C'est des choses qu'il connaissait bien donc il savait me réexpliquer. Mais, après, sur le plan historique non. L'Antiquité, il savait pas. Et donc, moi, je me souviens d'un jour, j'étais un peu embêtée, je savais pas comment il fallait que j'apprenne. Et donc, j'ai pris mon cahier et je me suis inventée un contrôle. Voilà. Et oui, j'ai répondu aux questions. En fait, j'avais trouvé la méthode.* » (Fabienne, PC de lettres)

Elle est très défaitiste quant au rôle de l'enseignant : « *Je pense que des solutions on n'en a pas. Je pense qu'on est dans une très très grande impuissance* ». De plus, pour elle, le milieu ne doit pas être un frein aux apprentissages et elle ne comprend pas que tous les élèves n'adhèrent pas à cette conception :

> « *Je pense que, moi, j'ai fait des études pour sortir de ce milieu de là, de ce milieu populaire. L'ignorance est quand même un frein énorme et quand je me suis retrouvée devant les élèves, je retrouvais des camarades de classe et là, y'a eu une incompréhension. Une incompréhension parce que. Alors, je pense que j'étais restée, je suis encore habitée de cette idée. J'étais restée pétrie, alors ça, c'était tout le discours très progressiste de mon père, que, vous voyez, qu'au fil des générations, on allait cumuler le savoir, des pratiques, et qu'on allait se développer. Et c'est absolument pas vrai. Absolument pas. Alors, ça, c'est un choc, moi je m'en remets pas.* » (Fabienne, PC de lettres)

Stéphane se centre sur les savoirs et les capacités des élèves à se dépasser. Il souhaiterait être le professeur idéal, « *Dumbledore* »[119] : « *qui est capable d'amener les élèves à la connaissance, leur donner envie de travailler, leur donner envie de progresser, leur donner envie d'être meilleur que ce qu'ils pensent* ».

Pascal souhaite transmettre comme on lui a transmis, « *Moi je suis hyper reconnaissant de tout ce qu'on m'a transmis. Donc j'ai envie de faire pareil. Dans l'autre sens. Transmettre moi ce qu'on m'a transmis* » et de faire aimer sa discipline, la musique.

Quant à Sophie, si elle dit différencier son enseignement, c'est uniquement dans l'adaptation des supports d'exercice aux élèves :

> « *Ils ont le même travail, pas les mêmes supports par contre, y a quelques élèves, bah j'ai une élève qui est dyspraxique, TDH qui a une AVS qui a... bon des gros soucis, donc là effectivement c'est du travail à part adapté. L'exercice ça va être tu fais le... c'est le même exercice mais toi au lieu de conjuguer tu vas souligner des verbes, toi au lieu de faire au plus que parfait tu vas le faire au passé composé... toi au lieu de l'écrire tu vas le dicter à l'AVS enfin des choses comme ça. J'ai un élève qui travaille sur ordinateur aussi donc effectivement oui ça va être encore quelque chose de différent. J'ai des élèves qui vont avoir plutôt « à trou » pour... ils vont avoir des photocopies avec des trous pour éviter d'écrire, des élèves bon bah ils font ce qu'ils peuvent c'est-à-dire qu'ils font le plus possible et puis c'est pas grave s'ils finissent pas et... quand ce sont des questionnaires bon bah certains vont avoir tout le questionnaire, plus cinq questions un peu plus compliquées d'autres ça va être juste le questionnaire sans les cinq questions difficiles, certains ça va être un QCM, certains ça va être que quelques unes des questions qui sont sélectionnées, certains ça va être, alors "tu as les questions mais t'indiques à quel endroit tu dois trouver la réponse", enfin là... là c'est l'imagination au pouvoir et on voit que à la difficulté de l'élève, on essaye de s'adapter à sa difficulté.* » (Sophie, PE)

- **Les « éducateurs »**

L'enseignant-type perçoit l'école comme un moyen d'éduquer les élèves (AX3). Pour cela, il favorise un apprentissage par l'interaction entre élèves (EPISTAP4) et s'intéresse aux élèves et à l'enseignement pour préparer ses cours (PRAXPR2). Les résultats scolaires de l'élève sont dépendants de son milieu (EPISTREU4). Quand il revendique, c'est pour demander une amélioration de ses conditions de travail pour mieux prendre en charge les élèves (IDPO4). Comme dans notre questionnaire, c'est dans ce profil que l'on trouve la majorité de nos interviewés.

On y trouve des enseignants qui aiment apprendre comme Arnaud (PE), « *J'entame souvent des chantiers avec mes élèves que je ne connaissais pas et c'est vrai que j'aime bien découvrir avec eux plein de choses* » ; ou qui cherchent à améliorer leur façon de transmettre des connaissances comme Amélie (PE), « *J'ai encore du mal à faire ce travail parce que,*

[119] Albus Dumbledore, cité par Stéphane, est le directeur de l'école de magie dans la saga *Harry Potter*.

parce que moi-même, j'ai parfois du mal à savoir comment faire. C'est ça que j'essaie d'apprendre moi, les aider à, à avancer, mais je pense que ma motivation elle est juste là ».

On a également des professeurs qui mettent en avant le rapport humain plus que la transmission des connaissances, comme Magalie (PC d'HG) : « C*'est bien plus ce contact humain que la discipline que j'enseigne qui m'a fait devenir prof. Je dis souvent que j'aurais pu être moi assistante sociale ou CPE presque* » ; ou Virginie (PC d'anglais), « *J'aurais pu être assistante sociale je pense* ». D'autres pointent l'importance des règles comme Claire (PC d'EPS) dont l'objectif est « *chaque jour qu'ils respectent des règles* » ou le plaisir d'être en classe :

> « *Ce que je me dis tous les matins, vraiment tous les matins c'est de dire je voudrais leur transmettre le bonheur d'apprendre et d'être ici. J'ai vraiment envie de passer une bonne journée avec eux, tu vois? De... de m'amuser avec eux mais aussi de pouvoir leur transmettre que c'est agréable d'être ici à l'école. De faire des choses ensemble*. » (Elodie, PE)

Irène (PC) met en avant les différences entre les élèves : *Ils sont différents. Pas mieux, pas moins bien, pas plus de droit, pas plus de ça mais ils sont différents*. » (Irène, PC de mathématiques). Des différences qui l'amènent à individualiser son enseignement :

> « *Là par exemple en troisième j'ai des... cinq élèves qui doivent avoir zéro de moyenne à peu près, qui sont très très très faibles et j'ai des excellents élèves tout à fait capables de faire la troisième pour ces deux mois-ci j'ai mis un côté ensemble les faibles, ensemble les plus forts et ils font carrément des exercices différents, des activités différentes quoi. Chacun fait à son rythme.* » (Irène, PC de mathématiques)

Différenciation que l'on retrouve chez d'autres enseignants comme Claude (PE) qui lui aussi s'adapte aux difficultés de ses élèves : « *Je prévois du plus pour les deux* [meilleurs élèves], *parce qu'il faut pas qu'il, faut leur donner à manger quand même et puis les autres je passe beaucoup plus de temps* » (Claude, PE).

Quant à Vivianne, elle insiste sur la nécessité de prendre en compte le milieu social des élèves en se basant sur son histoire personnelle :

> « *C'est la famille aussi mon papa vient d'une famille ouvrière et où y avait pas d'argent du tout, ils étaient cinq et... il a toute sa petite mythologie associée avec ses petites histoires de l'école et c'est vrai que ça, ça revient en moi régulièrement, ouais, par exemple sa maman elle avait pas assez de sous pour leur acheter des crayons de couleurs pour faire des cartes et donc euh... quand il avait une carte à faire, enfin quand un professeur donnait une carte à faire eh ben il proposait à ceux qui avaient des sous et donc des crayons de leur faire leurs cartes en échange des crayons donc il faisait la sienne et la leur et... donc il a plein de petites anecdotes comme ça et qui font partie de moi oui et qui font que moi j'ai envie que les élèves, globalement après, alors des fois je me rate ou des fois je suis mais, que globalement les élèves aient une chance de s'en sortir grâce à l'école parce que c'est ce que l'école a fait pour mon père à moi et aussi qui font que j'essaye de jamais donner, j'essaye toujours de beaucoup réfléchir à ce que je fais pour que ce soit pas discriminatoire, par exemple je veux qu'ils fassent les cartes les élèves aux crayons de couleur parce que c'est une règle et puis ça fait partie de la carte et je leur dis si vous n'en avez pas exceptionnellement, mais rappelez-vous que c'est exceptionnel, vous la faites au surligneur, par contre en devoir ben vous penserez à en amener.* » (Vivianne, PC d'HG)

➢ PE et PC : des différences à la marge

Lors du calcul du profil des enseignants, les individus ayant un score identique dans plusieurs classes ont été affectés en priorité en fonction de la valeur centrale de chaque classe telle que trouvée dans la CAH.

Tableau 48 : Les profils pédagogiques des enseignants et leur appartenance au premier ou au second degré

	Profils pédagogiques					
	Idéalistes	**Pragmatiques**	**Humanistes**	**Classiques**	**Educateurs**	**Total**
PE	9	13	6	9	53	90
	10%	*14%*	*7%*	*10%*	*59%*	*100%*
PC	3	18	10	22	45	98
	3%	*18%*	*10%*	*22%*	*46%*	*100%*
Total	12	31	16	31	98	188
	6%	*16%*	*9%*	*16%*	*52%*	*100%*

Le calcul du chi2 donne une différence significative entre le fait d'être PE ou PC et la culture pédagogique (p-valeur = 0,032, voir Tableau 83 en annexe). Le calcul du chi2 par case indique que la différence la plus significative est sur le profil « Les classiques » davantage représentatif des PC, puis sur le profil « Les idéalistes »[120] plus représenté chez les PE. Pour autant, ces différences ne concernent qu'une minorité d'enseignants puisque la majorité est dans le profil « Les éducateurs » (59% des PE et 46% des PC). Il y a donc avant tout de grandes similitudes entre ces deux catégories d'enseignants. Les différences ne s'observent qu'à la marge.

[120] Ces profils atypiques, « Idéalistes » et « Classiques » correspondent à deux visions opposées du métier d'enseignant : la même école pour tous / une école à deux vitesses ; différenciation / transmission ; poids du système / rôle de l'élève. Ces profils d'enseignants existent mais ils ne représentent qu'une minorité de notre échantillon.

En abordant cette partie, nous voulions savoir si les cultures pédagogiques peuvent expliquer des constructions identitaires différenciatrices entre PE et PC. Nos résultats ne vont pas dans ce sens. En effet, les cultures pédagogiques des enseignants sont proches, la majorité d'entre eux s'intéresse aux élèves et à la pédagogie. De plus, les éléments mis en avant par les enseignants (surtout les PE) pour se différencier (voir point 10), ne correspondent pas exactement à ceux qui apparaissent ici : la différenciation pédagogique n'est pas aussi présente dans le premier degré que le discours des PE ne le laisse entendre, l'éducation des élèves est également la préoccupation des PC. Enfin, même lorsqu'il y a des différences significatives sur certains domaines de la culture pédagogique, les entretiens permettent de ne pas caricaturer la réalité. Par exemple, ce n'est pas parce que l'on met en avant une école à deux vitesses plutôt qu'une école qui s'adapterait à chacun que l'on ne souhaite pas prendre en compte les élèves en difficulté.

Ces résultats permettent d'affiner nos premières conclusions. Lors des interactions entre PE et PC (voir point 8), il semble que les deux modèles convoqués par les enseignants soient celui des « idéalistes » pour les PE et des « classiques » pour les PC, modèles qui, nous l'avons vu, sont minoritaires et qui correspondent au modèle d'enseignant du premier ou second degré hérité de leur histoire. Forts de ces représentations, les PC vont reprocher aux PE leur trop grand éloignement des réalités, ou du moins expliquer que la réalité à laquelle ils sont, eux, confrontés ne permet pas la mise en œuvre d'une pédagogie individualisée telle que décrite par les PE, et, inversement, les PE vont critiquer l'élitisme des PC qui ne tiendraient pas compte des élèves, surtout des plus en difficulté. Sans véritables échanges entre les deux populations, les représentations des uns et des autres peuvent difficilement évoluer. Pourtant, il semble y avoir dans la proximité entre les cultures pédagogiques une possibilité de construire une identité professionnelle au moins partiellement commune permettant de penser une action didactique concertée.

Nous l'avons vu, l'histoire des professions, les représentations que les uns et les autres ont et qui en sont issues, influencent l'identité professionnelle des enseignants. Les PE utilisent un vocabulaire historiquement situé, souhaitent une école qui soit la même pour tous ou s'adapte à chacun, soulignent l'importance de l'interaction dans les échanges et la réception des savoirs par les élèves, et laissent plus de place à la différenciation pédagogique. Quant aux PC, une part plus importante (de PC que de PE) plébiscitent une école à deux vitesses, et conçoivent l'apprentissage comme une activité solitaire demandant des efforts, ils

se centrent sur le contenu des cours et sur les savoirs et sont moins nombreux (que les PE) à différencier leur enseignement. Il nous faudra nous y intéresser de plus près afin de mieux comprendre pourquoi c'est le cas malgré des cultures pédagogiques en grande partie communes avec une majorité d'enseignants dans le même profil « Educateur ». Avant cela, nous souhaitons approfondir le lien entre la culture pédagogique et d'autres aspects de l'identité professionnelle (les variables personnelles et contextuelles).

13 UNE COMPOSANTE D'ARRIERE-PLAN

Nous cherchons ici à établir le lien qu'il peut y avoir entre les cultures pédagogiques et les autres composantes de l'identité professionnelle (contextuelles et biographiques). Si les enseignants (PE et PC) présentent des profils pédagogiques variés, l'appartenance à l'un ou l'autre des niveaux d'enseignement (primaire et secondaire) n'est pas, pour la majorité d'entre eux, un élément différenciateur. En revanche, d'autres éléments peuvent introduire des différences entre les deux groupes professionnels comme nous allons le voir ci-dessous.

Ainsi que l'indique le titre de ce dernier chapitre, nous proposons de considérer la culture pédagogique comme une composante d'Arrière-plan de l'identité professionnelle. Au sens de Searle, la notion d'Arrière-plan peut être définie « comme l'ensemble des capacités non intentionnelles, ou pré-intentionnelles qui permettent aux états intentionnels de fonctionner » (Searle, 1995, p. 169). Il la relie explicitement au concept d'habitus chez Bourdieu (*id.*, p. 240) en tant qu'elle constitue la « condition de possibilité des formes d'action et de perception » (*ibid.*, p. 261)[121]. Il nous faut donc maintenant tenter de mettre à jour ce qui, dans les cultures pédagogiques des enseignants contribue à l'édification de l'identité professionnelle et comment, d'une certaine façon, elle en constitue le socle.

13.1 Cultures pédagogiques et composantes sociales

Pour déterminer les composantes sociales des établissements scolaires, nous avons retenu deux indicateurs, le type de population accueillie et le milieu (plus ou moins rural ou urbain). Nous avons croisé ces éléments avec les cultures pédagogiques des enseignants.

[121] Nous devons à Bernard Sarrazy (1995, 1996) d'avoir mis en avant le rôle des arrière-plans dans l'interprétation des situations scolaires par les élèves et les enseignants en utilisant les travaux antérieurs de Wittgenstein sur les « formes de vie » que l'on peut définir comme l'ensemble des conditions non linguistiques qui permettent de comprendre les activités humaines : « La manière d'agir commune à tous les hommes est le système de référence à partir duquel nous interrogeons une langue inconnue » (Wittgenstein, 1961, § 23).

➢ Dépendance partielle avec le recrutement social des établissements

Les données suivantes permettent d'éclairer le lien entre cultures pédagogiques et type de population accueillie dans l'établissement :

Tableau 49 : Lien entre culture pédagogique et population accueillie dans l'établissement

			Cultures pédagogiques					
			Idéalistes	**Pragmatiques**	**Humanistes**	**Classiques**	**Educateurs**	**Total**
Population accueillie	**Favorisée**	ni PE,PC	2 1PE, 1PC	8 4PE, 4PC	4 2PE, 2PC	7 **6PE**, 1PC	20 10PE, 10PC	41 23PE, 18PC
		%	*4,9%*	*19,5%*	*9,8%*	*17,1%*	*48,8%*	*100%*
		Tendance	-	+	+	+	-	
	Mixte	ni PE,PC	9 **8PE**, 1PC	13 8PE, 5PC	9 3PE, 6PC	17 2PE, **15PC**	47 26PE, 21PC	95 47PE, 28PC
		%	*9,5%*	*13,7%*	*9,5%*	*17,9%*	*49,5%*	*100%*
		Tendance	+	-	+	+	-	
	Défavorisée	ni PE,PC	1 1PC	10 1PE, **9PC**	3 1PE, 2PC	7 1PE, 6PC	31 17PE, 14PC	52 20PE, 32PC
		%	*1,9%*	*19,2%*	*5,8%*	*13,5%*	*59,6%*	*100%*
		Tendance	-	+	-	-	+	
	Total	ni PE,PC	12 9PE, 3PC	31 13PE, 18PC	16 6PE, 10PC	31 9PE, 22PC	98 53PE, 45PC	188 90PE, 98PC
		%	*6,4%*	*16,5%*	*8,5%*	*16,5%*	*52,1%*	*100%*

Les « Idéalistes » et les « Humanistes » sont deux groupes très minoritaires. Les statistiques sont donc difficilement exploitables. Dans les deux, on trouve des enseignants guidés par des idéaux forts : une école qui soit la même pour tous ou qui permette d'accéder à une culture commune. On peut noter que les deux profils sont moins présents dans les établissements défavorisés dans lesquels la réalité, la difficulté sociale et/ou culturelle dans laquelle sont les élèves, peut entraîner de la désillusion des enseignants quant à leurs idéaux.

Les « Pragmatiques » sont plus présents dans les établissements favorisés et défavorisés (et un peu moins dans les milieux accueillant une population mixte). Ce sont des enseignants engagés qui pensent qu'ils ont un rôle à jouer pour faire progresser les élèves, et qui privilégient l'adaptation de l'école à chacun. Cet engagement peut aller de pair avec du militantisme pédagogique comme pour Sabine, professeure de français dans un collège défavorisé et membre active du GFEN. En milieu favorisé comme à Lescure, cela peut amener les enseignants à faire le choix de développer des options pour les meilleurs élèves.

Les « Classiques » sont un peu plus présents dans les établissements accueillant des populations mixtes (surtout les PC) ou favorisées. Dans ce dernier type d'établissement, on trouve surtout des PE. On peut l'expliquer par les propos de Paola (PE dans le réseau Lescure) qui dit de ses collègues : « *C'est une équipe, une école où les gens viennent finir leur carrière, où ils veulent, c'est toujours pareil, on vient pour être dans un contexte facile, et où on n'est pas trop investi* ». Moins investis dans la pédagogie, ces PE reproduisent un modèle d'une école à deux vitesses. Ils sont là pour enseigner aux élèves qui doivent s'adapter par leurs travail et capacités. Les différences culturelles sont constatées, regrettées mais peu interrogées :

> « *Y en a effectivement quand ils en restent à la cabane magique* [dans le cadre d'un rallye lecture en classe] *et que ils mettent trois semaines à lire et puis ils me le rendent d'un air dégouté on se dit bien bah voilà c'est l'écart culturel, les élèves qui n'aiment que le foot et la mode pfff... j'ai beaucoup de mal, mais bon voilà quoi. On est tous différents.* » (Sophie, PE)

La majorité des enseignants qu'ils soient PE ou PC sont dans le groupe des « Educateurs ». Ce groupe est particulièrement présent en milieu défavorisé (près de 60% contre moins de 50% dans les autres types d'établissements), là où

> « "l'expertise disciplinaire verticale" – faisant référence jusque-là dans le huis clos des classes – ne suffit plus pour enseigner dans les établissements situés en zone d'éducation prioritaire au sein desquels les missions diverses, et notamment celles éducatives, sont de plus en plus déterminantes. » (Moussay et Ria, 2014, p. 101).

Rappelons que les « Educateurs », en plus de considérer l'école comme un moyen d'éduquer les élèves, pensent que les résultats scolaires des élèves sont liés à leur milieu social et familial, et qu'ils revendiquent une amélioration de leurs conditions de travail pour mieux prendre en charge les élèves. Ici, face aux difficultés sociales et culturelles des élèves, la priorité est davantage centrée sur l'éducation que sur le seul apprentissage.

➢ Des particularités en milieu rural

Le tableau suivant fait apparaître la répartition des enseignants en fonction de leur profil pédagogique et du milieu dans lequel ils exercent.

Tableau 50 : Lien entre culture pédagogique et implantation de l'établissement

			Cultures pédagogiques					
			Idéalistes	**Pragmatiques**	**Humanistes**	**Classiques**	**Educateurs**	**Total**
Milieu	**Rural**	ni PE, PC	2 2PE	6 3PE, 3PC	4 2PE, 2PC	11 1PE, **10PC**	23 **14PE**, 9PC	46 22PE, 24PC
		%	*4,3%*	*13,0%*	*8,7%*	*23,9%*	*50,0%*	*100%*
		Tendance	-	-	+	+	-	
	Urbain	ni PE,PC	4 2PE, 2PC	17 7PE, 10PC	6 2PE, 4PC	10 4PE, 6PC	47 **29PE**, 18PC	84 44PE, 40PC
		%	*4,8%*	*20,2%*	*7,1%*	*11,9%*	*56,0%*	*100%*
		Tendance	-	+	-	-	+	
	Semi-urbain	ni PE, PC	6 **5PE**, 1PC	8 3PE, 5PC	6 2PE, 4PC	10 4PE, 6PC	28 10PE, **18PC**	58 24PE, 34PC
		%	*10,3%*	*13,8%*	*10,3%*	*17,2%*	*48,3%*	*100%*
		Tendance	+	-	+	+	-	
	Total	ni PE, PC	12 9PE, 3PC	31 13PE, 18PC	16 6PE, 10PC	31 9PE, 22PC	98 53PE, 45PC	188 90PE, 98PC
		%	*6,4%*	*16,5%*	*8,5%*	*16,5%*	*52,1%*	*100%*

Les résultats sur les milieux urbains et semi-urbains sont difficilement exploitables seuls car trop en lien avec le type de population accueillie. En effet, sur les 84 enseignants en milieu urbain, 37 exercent en milieu défavorisé (et 36 en mixte, 11 en favorisé) et sur les 58 en semi-urbain, 26 sont en milieu favorisé (et 29 en mixte, 3 en défavorisé). Le milieu rural est moins lié au type de population accueillie (4 en favorisé, 30 en mixte et 12 en défavorisé). Par ailleurs, c'est le plus atypique puisque le seul à être éloigné d'une ville et les pratiques des enseignants y ont été étudiées spécifiquement dans différentes études (voir point 3.3.6.2).

Les profils pédagogiques des professeurs exerçant en milieu rural apparaissent comme dépendants du degré d'enseignement (pas de calcul du chi2, effectifs théoriques inférieurs à 5). La plupart des PE y exerçant sont dans un profil « Educateurs » (14/22). Les PC sont également nombreux dans ce modèle d' « Educateur » (9/24), mais ils sont encore plus nombreux à être dans le modèle « Classique » (10/24). Cette spécificité est propre au milieu rural puisque 41% des PC exerçant en milieu rural sont « Classiques » alors que seulement 16% de ceux travaillant en zones urbaines ou semi-urbaines le sont également. Il semble qu'il y ait un fossé important entre les deux degrés d'enseignement à la campagne du point de vue des cultures pédagogiques des enseignants y travaillant.

13.2 Cultures pédagogiques et composantes personnelles

Nous avons réalisé des tests statistiques (chi2 lorsqu'il était calculable) avec toutes les variables personnelles issues du questionnaire. Celles qui font apparaître les résultats les plus intéressants concernent les reconversions professionnelles et les pratiques culturelles.

➢ Des pragmatiques ayant exercé un autre métier

Le tableau suivant met en lien les profils pédagogiques avec le fait d'avoir exercé un autre métier avant que d'être enseignant.

Tableau 51 : Lien entre culture pédagogique et reconversion professionnelle

			Cultures pédagogiques					
			Idéalistes	**Pragmatiques**	**Humanistes**	**Classiques**	**Educateurs**	**Total**
Reconversion professionnelle	**Non**	ni	6	9	7	13	62	97
		%	*6,2%*	*9,3%*	*7,2%*	*13,4%*	*63,9%*	*100%*
			(-) NS	**(-) S**	(-) NS	(-) NS	**(+) S**	
	Oui	ni	6	22	9	18	36	91
		%	*6,6%*	*24,2%*	*9,9%*	*19,8%*	*39,6%*	*100%*
			(+) NS	**(+) S**	(+) NS	(+) NS	**(-) S**	
	Total	ni	12	31	16	31	98	188
		%	*6,4%*	*16,5%*	*8,5%*	*16,5%*	*52,1%*	*100%*

Nous voyons ici que deux profils dépendent du fait que l'enseignant ait exercé un autre métier ou pas avant de s'engager dans cette profession : les « Pragmatiques » et les « Educateurs » (voir le calcul du chi2 en annexe, Tableau 90). Les premiers sont ceux qui, majoritairement ont déjà travaillé. Les seconds, ceux qui ne l'ont jamais fait.

L'identité professionnelle des enseignants se construit donc avant l'entrée dans le métier et l'expérience en dehors de l'Education nationale l'affecte : d'un côté des éducateurs, n'ayant jamais quitté l'école, centrés sur l'élève (qu'il faut éduquer, pour lequel il faut améliorer les conditions de travail, sur lequel on recherche des informations pour préparer ses cours) ; de l'autre des pragmatiques, ayant exercé plusieurs métiers, centrés sur le travail de l'enseignant (pour améliorer les résultats des élèves ou dont le statut doit être défendu).

➢ Le lien avec les pratiques culturelles

Le tableau suivant présente le lien entre cultures pédagogiques et pratiques culturelles.

Tableau 52 : Lien entre culture pédagogique et pratiques culturelles

			Culture pédagogique					
			Idéalistes	**Pragmatiques**	**Humanistes**	**Classiques**	**Educateurs**	**Total**
Pratiques culturelles	**Imp.**	ni	9	17	7	13	40	86
		%	*10,5%*	*19,8%*	*8,1%*	*15,1%*	*46,5%*	*100%*
		Tendance	(+)	(+)			(-)	
	Moy.	ni	2	12	7	14	50	85
		%	*2,4%*	*14,1%*	*8,2%*	*16,5%*	*58,8%*	*100%*
		Tendance	(-)	(-)			(+)	
	Total	ni	11	29	14	27	90	171
		%	*6,4%*	*17,0%*	*8,2%*	*15,8%*	*52,6%*	*100%*

Même si nos effectifs sont trop faibles pour calculer la significativité des liens, on observe des tendances intéressantes ici. Ainsi, les « Idéalistes » et les « Pragmatiques » ont des pratiques culturelles importantes. Ce sont ceux qui mettent en avant l'école comme facteur de réussite ou d'échec, les premiers expliquent les difficultés des élèves par le poids du système éducatif, et les seconds attribuent les succès au rôle de l'enseignant. Si l'école est importante, c'est notamment en ce qu'elle peut permettre d'accéder à ces pratiques culturelles qui sont les leurs. Pour les « Idéalistes » chez qui cette différence de pratiques est particulièrement importante, cette croyance que l'école peut tout pour tous les élèves, semble aller de pair avec le fait que tous peuvent avoir accès à la culture. Ce résultat est à mettre en parallèle avec le fait que l'on trouve peut d' « Idéalistes » en milieu défavorisé, là où la culture est le plus loin des élèves et où cette croyance est remise en question.

Nous voyons également que les « Educateurs » ont des pratiques culturelles plutôt moins développées que les autres enseignants. Néanmoins, avec 44% des professeurs de ce groupe dont les pratiques sont importantes, il est difficile de conclure à un désintérêt pour les questions culturelles chez eux.

Le résultat intéressant également dans ce tableau concerne les deux profils pour lesquels une proportion équivalente d'enseignants à des pratiques fortes ou moyennes : les « Humanistes » et les « Classiques ». En effet, on aurait pu attendre que les professeurs de ces

profils soient dans des pratiques développées en proportion plus importante. Les « Humanistes » sont pour que l'école permette à tous d'accéder à la même culture, culture qu'eux-mêmes n'entretiennent pas particulièrement, et les « Classiques » véhiculent une vision très tranchée de l'école, celle des bons et celle des autres, sans manifestement associer cela à la culture des enseignants.

13.3 La construction des cultures pédagogiques en lien avec la socialisation professionnelle

Nous avons vu que les cultures pédagogiques sont dépendantes d'autres éléments de l'identité professionnelle (le type de public accueilli dans l'établissement, le fait d'exercer en milieu rural, d'avoir travaillé en dehors de l'Education nationale ou d'avoir des pratiques culturelles importantes). Il faut à présent souligner que ces cultures sont peu liées aux autres variables de l'identité professionnelle dans notre échantillon. Ainsi, nous ne trouvons pas de lien avec les raisons d'entrer dans le métier, les impressions laissées par la formation initiale au métier, le niveau d'étude, les disciplines d'enseignement, la reconnaissance sociale, l'origine sociale ou le fait d'enseigner dans une classe à plusieurs niveaux pour les PE.

Nous pouvons donc dire que ce qui prime dans le façonnage de l'identité professionnelle des enseignants ce sont, en dehors du métier, les habitudes culturelles le plus souvent liées à l'éducation reçue et le fait d'avoir travaillé en dehors de l'Education nationale. Nous voyons également que les conditions d'exercice sont en lien avec les cultures pédagogiques que ce soit par le fait d'enseigner dans le premier ou le second degré, en milieu rural, ou avec des populations plus ou moins favorisées. La culture est ce qui permet à l'individu d'agir sur le milieu dans lequel il vit, voire de le contrôler (voir point 4). Pour autant, on ne peut, à ce stade, savoir s'il y a un lien de cause à effet dans un sens ou dans un autre : c'est parce qu'on est porteur d'une culture pédagogique particulière que l'on choisit d'enseigner dans telles conditions ou, au contraire, ce sont les contextes d'exercice qui influencent les cultures pédagogiques.

Comme le dit Sophie (PE) : « *ça prend du temps de devenir enseignant* ». Le professeur débute avec son bagage personnel, son histoire, ses valeurs. Il a l'envie de prouver qu'il mérite sa place comme Sonia (PE), « *J'ai l'impression quand on débute qu'on a envie*

d'épater un peu tout le monde », ou Amélie (PE) qui est fière d'avoir réussi le concours : « *J'étais, "ça y est, j'étais maîtresse". D'ailleurs la première photo de classe qu'on a faite, je l'ai envoyée direct à ma mère. Tu vois, j'ai réussi un concours* ». (Amélie, PE). Il doute, tâtonne, « *quand tu sais pas tu tâtonnes tout le temps* » (Elodie, PE), fait des erreurs, « *quand j'ai démarré, franchement je me demande comment les élèves comprenaient ce que je leur racontais* » (Virginie, PC), ignore ce qu'il doit enseigner « *au début, je savais même pas qu'il y avait des programmes* » (Fabienne, PC), et comment l'enseigner, « *concrètement je ne savais pas préparer une classe, je ne connaissais pas les programmes* » (Arnaud, PE) ou « *pendant les quatre premiers mois je ne savais absolument pas ce qu'il fallait faire* » (Sophie, PE). Il s'adapte à la réalité du métier comme Claude (PE) « *j'étais trop dans l'affectif* » (Claude, PE), ou Sabine (PC) qui a dû apprendre à enseigner en remettant en question ses représentations :

> « *Quand j'étais jeune prof, donc sans avoir du tout aucune formation, je pensais que le contenu de mon enseignement, je savais ce que je voulais faire mais je pensais que ça allait se faire presque naturellement par magie dans l'interaction avec les élèves. Je pensais que ça allait venir aussi d'eux. Et ben en fait je me trompais.* » (Sabine, PC)

Le jeune enseignant doit faire le deuil de l'école dont il garde le souvenir : « *C'était pas du tout les souvenirs que j'avais bien sûr, j'ai toujours été dans des bonnes classes et tout donc y avait pas, j'avais jamais eu de problèmes de discipline* » (Sabine, PC), de l'élève qu'il a été et dont il transpose les caractéristiques à tous les élèves,

> « *Dans l'idée que je m'en faisais, après des élèves peut-être par rapport à ce que moi, ce que j'ai été, peut-être plus… plus vivant D'être moins respectueux des règles, il me semble que, voilà, j'ai été élevé dans le respect quand même des règles et dans la valeur du travail. Alors après, j'ai l'impression que maintenant c'est un peu plus compliqué.* » (Cyril, PE)

L'enseignant « *apprend sur le tas* » (Cyril, PE), évolue grâce à son expérience, comme Amélie qui après avoir été remplaçante dans tous les niveaux explique : « C*'est vrai que maintenant, j'ai peur d'aucune classe. Je peux toutes les faire* » (Amélie, PE), ou Pascal (PC) dont l'autorité est venue, d'après lui, naturellement, « *je suis plus en recherche d'autorité. Au début je l'étais beaucoup, je voulais, voilà, qu'on m'obéisse quoi, maintenant ça se fait tout seul* ». Il peut ajuster sa pratique à ses élèves en devenant parent comme Paola (PE), « *tu as quand même ton expérience de maman* » ou Elodie (PE) :

> *« Je ne savais pas du tout ce que je pouvais demander à cet âge-là. Tu vois? Quel était le niveau que je pouvais demander à cette tranche d'âge. Là c'était très compliqué pour moi, ça a été moins compliqué après moi j'ai trouvé que quand j'ai eu mes enfants ça a été bien moins compliqué. Je voyais bien où est-ce qu'il fallait aller* » (Elodie, PE).

L'enseignant débutant va tester ses séquences ; plus expérimenté, il pourra s'appuyer sur celles qui ont fonctionné comme Fabienne (PC) : « *Les thématiques qui fonctionnent bien*

je les ré-, le les réutilise systématiquement mais tout en les modifiant bien sûr ». Surtout, le contact avec les élèves va l'obliger à s'adapter comme Cyril (PE), « *les élèves ne sont jamais les mêmes donc, il faut quand même qu'on s'adapte aussi au niveau des élèves* », à « *modérer* [ses] *exigences* » (Claude, PE), à prendre en compte leur niveau comme Martine (PC) : *« On a des élèves de plus en plus en difficultés et de plus en plus... de niveaux moins élevés. Donc il faut faire autrement* ».

Ce contact avec les élèves peut amener l'enseignant à se remettre en question en permanence comme Pascal (PC) « *tous les jours tu te remets en question, un truc qui marche pas tu le refais pas, un truc qui marche hier bien, tu le refais mais différemment, en adaptant, toujours en perpétuelle évolution* » ou Fabienne (PC),

> « *On a tendance à dire que plus ça va, plus c'est difficile sauf que du coup je trouve normal de remettre en question la manière dont on leur enseigne les choses. Si ça fonctionne pas c'est bien que, c'est pas que de leur faute donc du coup s'amener à, être amené à s'interroger là-dessus, ça permet de faire avancer nos pratiques* » (Fabienne, PC).

La formation peut aider grâce au tuteur, à son expérience « qui lui permet de donner des conseils, à son écoute qui rassure, apporte sécurité et confiance » (Perez-Roux et Lanéelle, 2015, p. 31 à propos des professeurs du second degré en formation) comme ce fut le cas pour Vivianne (PC), *« mon tuteur, mon tuteur c'était vraiment un apport merveilleux* », ou Stéphane (PC),

> « *Trente secondes avant d'aller chercher la classe, c'était le jeudi après-midi à quatorze heures j'allais prendre les cinquièmes A, y a mon tuteur qui marche derrière moi, il met sa main sur mon épaule il me fait "de toute façon t'inquiète pas t'auras la maitrise" et là je sais pas comment il a fait le stress qui me nouait l'estomac a disparu* » (Stéphane, PC).

Mais cette formation ne suffit pas toujours pour affronter ce « tournant biographique, identitaire et professionnel » (Périer, 2014, p. 17) comme pour Vivianne confrontée à une situation difficile dès son premier cours :

> « *Ils répondaient. "Va te faire enculer salope pute". Premier cours de troisième. Alors là je suis devenue rouge mais comme jamais et je me suis dit, je me rappelle très bien que je me suis dit "ah mais on nous a pas dit ce qu'il fallait dire dans ce cas-là". Je lui ai dit "mais enfin qu'est-ce que tu racontes ?" Mais je me suis dit "mince celle-là, je l'avais pas dans le manuel".* » (Vivianne, PC)

Dans le premier degré, les conseillers pédagogiques jouent un rôle particulier pour les débutants : « *La conseillère péda est vachement venue nous voir. Et ça pour le coup, j'ai trouvé ça super formateur* » (Amélie, PE).

Ce qui va également permettre à l'enseignant d'évoluer, de construire sa culture pédagogique, ce sont les discussions avec des collègues, ce qui souligne « l'importance des autres enseignants dans un processus de développement des compétences professionnelles, une sorte d'étayage moins visible mais complémentaire de ce que fait le tuteur, centré

davantage sur l'accompagnement en classe » (Perez-Roux et Lanéelle, 2015, p. 33 à propos des professeurs du second degré en formation). Cyril (PE) évoque cet apport de ses collègues : *« il y avait des enseignants dans les écoles, si j'avais besoin, qui étaient là effectivement pour m'apporter leur aide* ». Cette aide est nécessaire au départ mais on peut s'en détacher par la suite « *J'en ai un bon souvenir* [de mon premier poste] *parce que j'ai suivi les conseils d'anciens qui m'ont dit "ben, tu prends une méthode, et tu la suis". Ce que j'ai fait au début. Et puis, petit à petit, je m'en suis un peu extrait* » (Christophe, PE)

Parfois, les collègues sont sources de questionnements comme pour Sonia (PE) qui dit d'eux : « *Ils respectaient pas les élèves, ni les parents enfin là pour le coup je me suis dit là... est-ce que ? Comment? Tout le monde n'est pas comme moi? C'est bizarre* ».Pour d'autres, ce sont des enseignants qui, dans l'environnement familiale, ont servi de guide : « *J'avais la chance d'être dans une famille d'enseignants, beaucoup de mes cousines, cousins, sont enseignants. Du coup comme j'avais une classe maternelle j'allais voir ma cousine qui avait une classe maternelle depuis 5, 6 ans* » (Paola, PE)

La construction de la culture pédagogique peut également être facilitée par l'observation de collègues plus expérimentés comme ce fut le cas pour Claude (PE) qui a demandé à son conseiller pédagogique de pouvoir observer d'autres enseignants : « *A l'époque j'avais une classe à trois niveaux c'est d'aller voir quelqu'un, en classe, que je me mette au fond de la classe et que j'aille voir quelqu'un qui maîtrise sa classe à trois niveaux, je voudrais voir comment il fait* ». Pour Virginie (PC) observer des collègues lui a permis de trouver une façon de faire qui lui convienne :

> « *Je suis tombée sur une équipe absolument géniale à M. qui m'a dit "écoute voilà t'as pas de formation, t'inquiète pas, on va passer du temps avec toi, on va t'expliquer", etc. et les années qui ont suivi ça a été pareil, je suis tombée sur des gens extrêmement différents mais qui du coup m'ont autorisée à venir les voir en classe, voir comment ils faisaient, voir quelle réaction je pouvais avoir en fonction de ma personnalité face à une classe, tout ça j'ai beaucoup, beaucoup appris sur le terrain.* » (Virginie, PC)

On peut donc dire que la culture pédagogique des enseignants, au début de leur carrière, est très influencée par les facteurs extérieurs au métier (le fait d'avoir exercé un autre métier, d'avoir des pratiques culturelles plus ou moins développées, d'être parent), par son expérience comme élève qui peut amener une vision de l'école non conforme à celle rencontrée sur le terrain, puis par la formation initiale au métier avec un rôle prépondérant des tuteurs. Ensuite, la réalité n'étant pas toujours compatible avec la culture pédagogique initiale, celle-ci évolue au contact des élèves et grâce aux collègues (ou aux conseillers pédagogiques

pour le premier degré). « La socialisation professionnelle, en début de carrière, module semble-t-il fortement les effets de la formation initiale, en légitimant ce qui est acceptable dans le milieu professionnel, en tournant en dérision ce qui "ne se fait pas ici" ». (Paquay *et al.*, 2012, p. 280). C'est d'ailleurs cette socialisation professionnelle qui a amené les PEGC à passer d'une identité professionnelle de premier degré à une de second degré (Bret, 2015b, p. 77). Ici les variables contextuelles ont contribué à modifier les cultures pédagogiques des enseignants et à refonder leur identité professionnelle en permettant d'être au contact de collègues et d'élèves différents (plus ou moins favorisés socialement, plus ou moins ancrés dans le monde rural).

13.4 Vers une recomposition des cultures pédagogiques

> « Un monde scolaire ancien serait ainsi en voie de s'effacer au profit de configurations créées par les acteurs en situation et à travers leurs interactions. » (Périer, 2009, p. 30)

Notre étude dresse la cartographie des cultures pédagogiques à un instant donné. Afin de mieux comprendre leur évolution, nous avons mis en relation chaque composante des pôles pédagogiques avec l'ancienneté des enseignants. Le résultat obtenu figure dans le tableau suivant :

Tableau 53 : Caractérisation des cultures pédagogiques des PE et des PC ayant 10 ans d'exercice ou moins par rapport à leurs aînés

Pôle	**Domaine**	**PE début de carrière**	**PC début de carrière**
Pôle praxéologique	Pratique en classe		**Différenciation -**
	Pratique pour préparer les cours		*Savoirs – et Elèves +*
Pôle idéologique	Idéologie politique	**Statut +**, *élève comme enrichissement* -	Statu quo +, **Statut –** et *élève comme enrichissement* -
	Idéologie pédagogique	*Même école pour tous + et adaptation de l'école* -	*Même école pour tous + et adaptation de l'école* -
Pôle axiologique	Rôle de l'école	Eduquer +, **instruire -**	**Instruire +** et *cultiver* -
Pôle épistémologique	Conception de l'apprentissage des élèves	Efforts -, *Interaction +*	*Interaction +*
	Facteurs de réussite des élèves	**Elèves -**	**Elève +** et milieu -

Les éléments en gras accentuent les différences entre les PE et les PC entrés récemment dans le métier, ceux en italique, soulignent les convergences.

Les éléments qui apparaissent dans ce tableau sont des tendances observées et non des données significativement probantes au vu du faible nombre d'enseignants dans certaines modalités. En effet, nous n'avons que 30 PE en début de carrière et 23 PC dans la même situation.

On voit tout de même que la formation commune en IUFM puis en ESPE, n'impacte pas tous les domaines de la culture pédagogique puisque seules l'idéologie pédagogique, la conception de l'apprentissage et la préparation des cours convergent entre les enseignants débutants et les différencient de leurs aînés. Ces enseignants débutants mettent en avant l'importance d'une même école pour tous (42% des PE débutants contre 28% des autres PE ; 35% des PC débutants contre 12% des autres PC) et s'inscrivent moins dans une école qui s'adapte à l'enfant (39% des PE débutants contre 50% des autres PE ; 22% des PC débutants

contre 37% des autres PC). De plus, l'apprentissage doit se faire dans l'interaction pour une majorité d'enseignants débutants (70% des PE débutants contre 62% des autres PE ; 65% des PC débutants contre 46% des autres PC). Enfin, les pratiques des PC débutants pour préparer les cours se rapprochent de celles des PE (78% des PC débutants s'intéressent à la pédagogie et à l'élève pour préparer leurs cours contre 66% des autres PC).

Ces trois éléments de la culture pédagogique (l'idéologie pédagogique, la conception de l'apprentissage et la préparation des cours) sont liés puisqu'en fonction de sa conception de l'apprentissage et de son idéologie, on ne préparera pas les cours de la même façon. Nos analyses ne permettent pas de dire dans quel sens se produit l'influence entre ces différents points, et si on peut mettre ces évolutions au crédit de la formation commune au métier. Est-ce en proposant aux enseignants en formation de préparer leurs cours d'une certaine façon que l'on parvient à modifier leurs croyances ? Ou bien, les apports théoriques sur la façon dont un élève apprend incitent-t-ils les professeurs à préparer leurs cours différemment de leurs aînés ? Le fait que la variable qui a le plus évolué concerne l'idéologie pédagogique, avec cette conception d'une école qui soit la même pour tous, amène à penser que la formation n'est peut-être pas la seule responsable de cette évolution. En effet, cette génération, qui a moins de 10 ans d'expérience dans l'enseignement a été formée dans le collège unique, au contraire des générations précédentes et a donc vécu, comme élève, cette même école pour tous qui lui paraît une évidence. C'est donc du côté du poids de la socialisation scolaire primaire sur la construction des cultures pédagogiques que notre analyse semble nous amener.

Ces éléments communs ne doivent pas faire oublier les divergences qui s'accentuent entre PE et PC. Il en est ainsi de la pratique en classe. Les PC débutants vont moins différencier leur enseignement que leurs aînés (9% des PC débutants contre 16% des autres PC) alors que ce pourcentage reste constant chez les PE (autour de 38%). Au vu du faible nombre de PC qui différencient leur enseignement, il est difficile de tirer des conclusions de ces résultats. On peut néanmoins dire que la formation commune n'amène pas les PC à davantage différencier leur enseignement que leurs aînés.

L'idéologie politique est également source de divergence, même si la majorité des enseignants en début de carrière ont, comme les autres, des revendications de moyens, pour permettre de mieux prendre en charge les élèves. Mais là où les PE débutants vont davantage être dans une lutte pour améliorer leur statut (35% des PE débutants contre 20% des autres

PE), les PC débutants vont plutôt moins revendiquer que leurs aînés (43% des PC débutants dans une forme de statu quo contre 24% des autres PC). Le fait d'avoir aligné les deux statuts avec la création du corps des professeurs des écoles n'a pas apaisé les revendications des PE, au contraire, ils sont encore plus sensibles aux différences qui perdurent (temps de service et primes).

D'autres différences apparaissent avec l'ancienneté dans le métier. Le rôle de l'école est pour la majorité des enseignants des deux degrés d'éduquer les élèves, mais pour les PE débutants, ce taux augmente (74% des PE débutant contre 59% des autres PE et 57% des PC). Si les PC en début de carrière rejoignent les PE de tout âge en indiquant que le rôle de l'école n'est pas prioritairement de cultiver les élèves (13% des PC débutants et des PE contre 24% des PC expérimentés), une différence apparaît pour l'instruction qui est de plus en plus minoritaire pour les PE (13% des PE débutants contre 28% des autres PE), mais qui gagne du terrain chez les jeunes PC (26% des PC débutants et 16% des autres PC). Les PC tendent donc à remplacer une vision élitiste et exigeante de culture pour tous, par une vision plus terre à terre, qui consiste à faire acquérir aux élèves des connaissances et notamment les bases (lire, écrire, compter).

En corollaire de cette moindre prise en compte de l'éducation de l'élève par les PC, on constate qu'ils attribuent de plus en plus les réussites et échecs scolaires au travail et capacités de l'enfant (57% des PC débutants contre 36% des autres) et de moins en moins à son milieu social (26% des PC débutants contre 42% des autres PC).

Ce portrait des jeunes enseignants amène à voir les nouveaux PC comme plus fatalistes que leurs aînés, se battant moins pour améliorer leurs conditions de travail, se concentrant sur ce qui se passe en classe (Périer, 2009 ou 2015) et ce sur quoi ils peuvent avoir une influence, le travail de l'élève, pour lui permettre d'acquérir des connaissances de base. En mettant l'accent sur l'enseignement des bases sans différencier son enseignement, on peut se demander si le PC de demain ne mettra pas de côté les meilleurs élèves, pour se concentrer sur les plus en difficulté à force d'opérer des petits « arrangements » entre mondes dans la classe (Périer, 2015). Au contraire, le PE débutant va conserver, voire accentuer, une vision de l'école comme facteur d'éducation qui peut, ou devrait, pallier aux inégalités sociales.

13.5 Le poids de l'histoire sur les cultures pédagogiques

Notre balayage de l'histoire du système éducatif a mis en avant l'existence de deux cultures pédagogiques différenciées entre premier et second degré. Ces cultures se retrouvent dans les discours des syndicats et se manifestent dans les occasions d'interaction entre PE et PC, ainsi que dans les représentations que les enseignants entretiennent sur les uns et les autres (surtout les PE). Pour autant, elles ne semblent pas totalement correspondre à la réalité des enseignants d'aujourd'hui. Pour étudier plus avant cette question, nous avons isolé les variables pédagogiques pouvant s'apparenter à l'une ou l'autre des cultures historiquement ancrées (voir annexe 4 pour la construction des modèles). Puis, nous avons calculé à quel modèle les enseignants de notre questionnaire appartiennent afin de voir si l'on a vraiment une distinction premier-second degré sur ce critère. Le tableau suivant reprend les éléments les plus proches d'une lecture historique des identités professionnelles des enseignants.

Figure 27 : Modèles pédagogiques correspondants à l'histoire des professions

Variables des profils pédagogiques \ **Modèles**	**Modèle issu de l'histoire du premier degré**	**Modèle issu de l'histoire du second degré**
Pratique en classe	Différenciation	Transmission
Pratique pour préparer les cours	Enseignement et élèves	Savoirs
Idéologie pédagogique	La même école pour tous et une école qui s'adapte	Une école à 2 vitesses
Conception de l'apprentissage	Apprendre avec les autres par la compréhension	Effort solitaire de l'élève
Rôle de l'école	Eduquer	Cultiver

Nous n'avons pas retenu dans ces profils les variables de la culture pédagogique que sont l'idéologie politique et les facteurs favorisant la réussite des élèves. En effet, aucune modalité de ces variables n'est pertinente pour différencier ces deux modèles : le premier a pour modalités le statu quo, se battre pour améliorer son statut et améliorer ses conditions de

travail pour mieux prendre en charge les élèves ; le second la force des enseignants, le poids du système, du milieu ou le rôle de l'élève.

Dans un premier temps, le calcul des scores de chaque enseignant a été effectué en additionnant le nombre de modalités correspondant au modèle, divisé par le nombre de variables renseignées. Nous obtenons donc pour chaque enseignant un score sur 1. Dans un deuxième temps, nous avons créé une troisième catégorie pour les enseignants ayant moins de 0,3 points d'écart entre les deux modèles afin de ne garder dans ceux-ci que les plus représentatifs. En effet, ces modèles sont construits par nous, contrairement aux profils pédagogiques précédemment cités. Ils ne rassemblent pas des modalités qui iraient « naturellement » ensemble. Il nous faut donc y distinguer les individus ayant un score fort dans ces modèles[122] par rapport aux autres (de plus, les enseignants affectés aux deux premiers modèles ont tous un score supérieur à 0,5/1). Nous obtenons ainsi trois catégories d'enseignants : ceux qui s'inscrivent dans le modèle issu de l'histoire du premier degré ; ceux qui sont plutôt dans celle du second degré ; et ceux qui sont dans une position intermédiaire, entre les deux modèles.

Tableau 54 : Lien entre le fait d'être PE ou PC et le fait de s'inscrire dans un modèle pédagogique issu de l'histoire du système éducatif

		Modèles issus de l'histoire du système éducatif			
		Modèle 1 Premier degré	**Modèle 2 Second degré**	**Modèle 3 Intermédiaire**	**Total**
PE	ni	55	5	30	90
	%	*61,1%*	*5,6%*	*33,3%*	*100%*
		(+) S	(-) S	(-) NS	
PC	ni	34	19	45	98
	%	*34,7%*	*19,4%*	*45,9%*	*100%*
		(-) S	(+) S	(+) NS	
Total	ni	89	24	75	188
	%	*47,3%*	*12,8%*	*39,9%*	*100%*

Nous voyons une différence significative (calculs de chi2 en annexe, voir Tableau 84) entre PE et PC en ce qui concerne leur inscription dans les modèles issus de l'histoire du

[122] Afin de distinguer les modèles, construits ici, des profils de la culture pédagogique élaborés dans le point 12, nous nommerons les premiers « modèles » et les seconds « profils ».

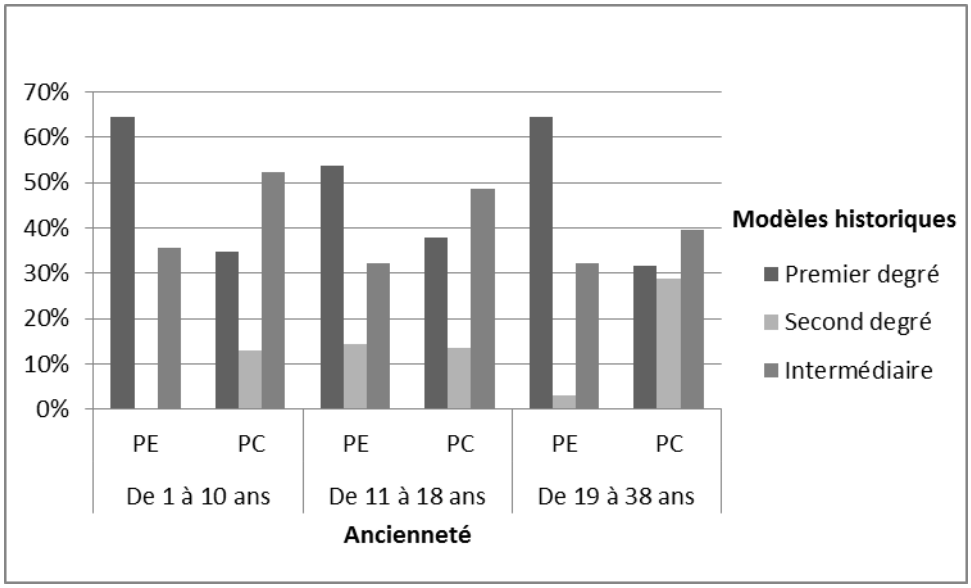
système éducatif, chaque groupe professionnel se plaçant significativement plus dans l'héritage de l'histoire de sa profession que l'autre. Il faut néanmoins nuancer ces propos car si les PE sont effectivement majoritairement dans cet héritage (plus de 60%), les PC le sont dans une moindre mesure (moins de 20%). Nous remarquons également qu'une partie importante des PC se situe dans le modèle issu de l'histoire du premier degré (34,7%). Ces éléments confirment nos précédentes hypothèses à savoir que l'identité professionnelle des professeurs des écoles reste en grande partie inscrite dans l'histoire de leur profession, tandis que celle des professeurs de collège tend à se rapprocher de celle du premier degré.

L'inscription dans l'un ou l'autre des modèles issus de l'histoire des enseignants n'est pas significativement liée au contexte dans lequel ils exercent, que ce soit en milieu rural ou urbain, ou avec des élèves plus ou moins favorisés. Il n'y a pas non plus de relation entre ces modèles et le fait d'avoir enseigné en CM2, en 6ème, ou dans l'enseignement spécialisé, de se sentir reconnu socialement ou pas. Aucun lien non plus n'est significatif avec l'expression de différences sur les métiers de PE ou PC ni avec l'attribution de domaines de compétences aux PE ou PC. Enfin, la situation personnelle des individus ne préfigure pas de leur inscription dans l'un ou l'autre de ces modèles (statut social des parents ou conjoints, enseignants dans la famille ou le fait d'avoir des enfants). Ce sont d'autres éléments de l'identité professionnelle qui sont liés à l'inscription dans l'un ou l'autre de ces modèles issus de l'histoire des enseignants.

- **Une influence de l'histoire du second degré qui s'estompe dans le temps**

Le fait de s'inscrire dans l'un ou l'autre des modèles issus de l'histoire des enseignants est lié à leur ancienneté comme le montre le graphique suivant :

Figure 28 : Lien entre l'inscription dans un modèle issu de l'histoire des enseignants et l'ancienneté



Nous remarquons qu'il n'y a pas d'évolution liée à l'ancienneté pour les PE (65% puis 55% et retour à 65% d'ancrage dans le modèle du premier degré). Ce n'est pas le cas des PC pour lesquels on constate une évolution (ancrage dans le modèle du second degré : 13%, puis 14% et enfin 29%), avec en parallèle une inscription plus forte dans le modèle intermédiaire des plus jeunes.

Si l'on regarde le poids de l'âge des enseignants dans l'inscription dans ces modèles, on constate la même évolution. Les enseignants du modèle issu du premier degré représentent entre 44% et 50% dans toutes les classes d'âge, tandis que ceux issus de l'histoire du second degré sont plus nombreux parmi les plus âgés (8% des plus jeunes, de 21 à 34 ans, contre 15% des plus âgés, de plus de 51 ans). Ces éléments tendent à montrer que le poids du modèle issu de l'histoire du second degré s'amenuise tandis que celui issu de celle de premier degré reste stable.

➢ Autres facteurs explicatifs

Les enseignants ayant connu une expérience professionnelle en dehors de l'école, que ce soit suite à une reconversion professionnelle ou simplement pour avoir travaillé pendant leurs études, sont davantage dans un modèle issu de l'histoire du premier degré (voir Tableau 85 en annexe). L'image que les non-enseignants (ce que furent ces professeurs avant leur reconversion) ont de l'école idéale les amène à s'inscrire dans ce modèle du premier degré.

Quant aux enseignants du modèle 2, influencés par l'histoire du second degré, ils ont moins choisi ce métier pour travailler avec des enfants que les autres (différence significative, voir tableau 86 en annexe). De plus, ils sont significativement plus nombreux à vouloir enseigner dans un autre niveau (voir Tableau 87 en annexe) et souhaitent moins que les autres développer des rapprochements entre les deux degrés[123]. Ainsi, si nous avons montré que l'appartenance syndicale est un frein au rapprochement entre les deux degrés d'enseignement, le fait de s'inscrire dans un modèle issu de l'histoire du second degré l'est également. Avec le départ à la retraite de ces enseignants, plus âgés que les autres, ce frein devrait s'amenuiser. De plus, là où on aurait pu s'attendre à trouver dans le modèle issu de l'histoire du second degré davantage d'enseignants ancrés dans une discipline particulière, ce n'est pas le cas ici : sur les 11 enseignants ayant choisi ce métier par intérêt pour une discipline, 5 sont dans un modèle issu de l'histoire du premier degré et 6 dans l'intermédiaire ; aucun n'est dans celui issu de l'histoire du second degré.

Un focus sur les disciplines d'enseignement des PC nous permet de voir que le modèle issu de l'histoire du premier degré est majoritaire en EPS (8 modèle 1, 1 modèle 2, 3 intermédiaire), en H-G-EMC (6, 2, 8) et en mathématiques (5,1, 4). L'EPS, discipline en quête de reconnaissance (comme l'a montré l'entretien de Claire), est particulièrement mobilisée sur la question pédagogique et la formation des professeurs inclut ce volet pédagogique dès les premières années de formation universitaire. Le professeur d'histoire, géographie, éducation morale et civique est par définition pluridisciplinaire comme les PE, ce qui semble l'amener à une proximité avec le modèle issu de leur histoire. De plus, l'éducation morale et civique a été la première discipline à faire l'objet d'une concertation entre PE et PC (un an avant les autres disciplines) et sa définition dans les programmes officiels en fait un instrument de socialisation des élèves.

Il peut paraître plus étonnant de voir apparaître les PC de mathématiques dans les enseignants se rapprochant du modèle issu de l'histoire du premier degré. En effet, leur discipline est celle qui a remplacé les humanités comme outils de sélection des meilleurs élèves. Les propos d'Irène, en entretien, amènent à formuler l'hypothèse que cela peut être dû à la faiblesse de certains élèves dans cette matière, faiblesse qui oblige les enseignants à

[123] Ils sont moins favorables à des réunions pour échanger sur des méthodes pédagogiques (chi2 significatif, voir tableau 88 en annexe), à des échanges de service entre enseignants (chi2 non significatif) et à un alignement de statut entre PE et PC (chi2 significatif, voir tableau 89 en annexe). Lorsque l'on regarde du côté de la volonté d'unifier les deux corps enseignants, on constate que cette union est souhaitée seulement par un enseignant du modèle 2 contre 20 du modèle 1.

adapter leur enseignement. Les nombreux outils développés par les professeurs de cette matière pour permettre un travail individualisé des élèves[124], vont dans ce sens.

Par contre, le modèle issu de l'histoire du second degré est important pour les PC de lettres (3, 6, 7). Cette dernière discipline d'enseignement est tiraillée entre deux exigences : permettre la maîtrise de la langue aux élèves (orthographe et grammaire par exemple) et ouvrir à la littérature. Cette double exigence se retrouve dans l'appellation de la matière qu'ils enseignent, le français et dans celle de leur titre, professeurs de lettres (classiques ou modernes). La première exigence est souvent mal vécue par les enseignants de lettres comme le montre cet extrait de l'entretien de Sabine (PC de lettres) :

> « *J'avais l'impression, au collège, de pas faire de littérature, alors que moi, je suis littéraire, je voulais être prof de littérature, pas prof de français. Ça veut dire quoi prof de français ? Au collège, les gamins, ils savent parler, ils savent écrire, bon, écrire... Prof de français, ça continue à me choquer, hein, cette expression. Ou alors, on fait venir des instits purs, encore des méthodes d'apprentissage de la langue pour les enfants qui peut-être en ont besoin, je conteste pas, et on a des profs de français. Et on a aussi des profs de culture, si tu veux, de culture littéraire, enfin pas que littéraire d'ailleurs, artistique, enfin de culture. Je suis plus un prof de culture au collège* ».

En se vivant comme professeur de culture, que l'on peut ramener aux humanités classiques si importantes dans l'histoire du second degré, les professeurs de lettres peuvent être plus sensibles au modèle hérité de l'histoire de leur profession.

Nous avons montré (voir point 9) que le regard des autres sur soi pouvait influencer les constructions identitaires (surtout celles des PE). Nous allons à présent regarder le lien entre le fait de se sentir reconnu socialement et le modèle historique dans lequel on s'inscrit[125] :

[124] Par exemple, les outils développés par l'association Sésamath diffusés gratuitement comme Labomep ou Mathenpoche (voir le site de l'association : http://www.sesamath.net/).

[125] Les modalités « Oui et Non » et « NSP » de la reconnaissance sociale n'apparaissent pas afin de ne pas surcharger le tableau. Cela concerne 8 PE et 6 PC.

Tableau 55 : Inscription de la reconnaissance sociale dans l'histoire

			Reconnaissance sociale		
			Oui	**Non**	**Total**
Modèles	**Modèle 1**	ni	45	37	82
		%	*55%*	*45%*	*100%*
			25 PE, **20 PC**	24 PE, 13 PC	49 PE, 33 PC
	Modèle 2	ni	11	10	21
		%	*52%*	*48%*	*100%*
			0PE, 11 PC	4 PE, 6 PC	4 PE, 17 PC
	Modèle 3	ni	31	40	71
		%	*44%*	***56%***	*100%*
			13 PE, 18PC	16 PE, **24 PC**	29 PE, 42 PC
	Total	ni	87	87	174
		%	*50%*	*50%*	*100%*
			38 PE, 49 PC	44 PE, 43 PC	82 PE, 92 PC

Ce tableau montre que les enseignants des deux premiers modèles souffrent moins de ne pas être reconnus dans la société que ceux du troisième (différences non significatives). Les enseignants qui sont dans ce modèle intermédiaire (surtout les PC), engagés dans l'histoire d'aucune des professions en particulier, se sentent plus dévalorisés par le regard de la société que les autres. Les différences entre PE et PC sont, ici, particulièrement intéressantes. Les PE qui se sentent les plus reconnus sont ceux qui s'inscrivent bien dans l'histoire de leur profession, alors que lorsqu'ils sont dans un modèle issu de l'histoire du second degré, ils souffrent davantage d'un manque de reconnaissance. Ces données confirment notre précédente hypothèse sur le regard positif que la société porte en général sur les enseignants typiques du premier degré situés dans l'histoire de leur profession (la part des reconversions professionnelles dans ce même modèle allait dans le même sens), ce regard est ressenti par les enseignants.

Nous nous sommes également demandé s'il y a un lien entre le fait de se sentir bien, ou pas, dans son métier et l'inscription dans un modèle historiquement situé. Le tableau suivant permet d'y répondre.

Tableau 56 : Inscription du ressenti sur le métier dans l'histoire

			Ressenti sur le métier		
			Négatif	**Positif**	**Total**
Modèles	**Modèle 1**	ni	22	66	88
		%	*25%*	***75%***	*100%*
			NS(-)	NS (+)	
			20 PE, 2 PC	35 PE, 31 PC	55 PE, 33 PC
	Modèle 2	ni	15	9	24
		%	**63%**	38%	100%
			S(+)	**S (-)**	
			4PE, 11 PC	1 PE, 8 PC	4 PE, 17 PC
	Modèle 3	ni	23	51	74
		%	*31%*	*69%*	*100%*
			NS (-)	NS (+)	
			10 PE, 13 PC	19 PE, 32 PC	29 PE, 45 PC
	Total	ni	60	126	188
		%	*32%*	***67%***	*100%*
			34 PE, 26 PC	55 PE, 71 PC	82 PE, 92 PC

Nous voyons que les enseignants inscrits dans l'histoire du second degré sont significativement plus nombreux à avoir un ressenti négatif sur leur métier que les autres (p-valeur = 0,002, voir Tableau 91 en annexe). Il semble que la référence à ce modèle ne leur permette pas d'être épanouis dans leur pratique car trop éloignée de la réalité à laquelle ils sont confrontés. Au contraire, les enseignants inscrits dans les deux autres modèles, et surtout ceux se référant à l'histoire du premier degré, sont plus satisfaits de l'exercice du métier. Nous faisons l'hypothèse que la confrontation aux élèves, élèves qui ne sont pas tous à même de correspondre à l'idéal de l'élève des lycées du 19ème siècle, et aux exigences institutionnelles actuelles, met les enseignants du modèle 2 en difficulté.

- **L'histoire comme justification des différences ?**

Afin de nous assurer de la validité de nos précédentes hypothèses sur l'ancrage des profils pédagogiques dans l'histoire des professions des enseignants, nous avons mis en parallèle ces modèles historiques avec les profils pédagogiques obtenus dans le point 12.5).

Tableau 57 : Inscription des profils pédagogiques dans l'histoire

			Cultures pédagogiques					
			Idéalistes	**Pragmatiques**	**Humanistes**	**Classiques**	**Educateurs**	**Total**
Modèles	**Premier degré**	ni	8	5	1	4	71	89
		%	*9,0%*	*5,6%*	*1,1%*	*4,5%*	*79,8%*	*100%*
		Tendance	(+)	(-)	(-)	(-)	(+)	
	Second degré	ni	0	6	5	10	3	24
		%	*0,0%*	*25,0%*	*20,8%*	*41,7%*	*12,5%*	*100%*
		Tendance	(-)	(+)	(+)	(+)	(-)	
	Intermédiaire	ni	4	20	10	17	24	75
		%	*5,3%*	*26,7%*	*13,3%*	*22,7%*	*32%*	*100%*
		Tendance	(-)	(+)	(+)	(+)	(-)	
	Total	ni	12	31	16	31	98	188
		%	*6,4%*	*16,5%*	*8,5%*	*16,5%*	*52,1%*	*100%*

Les tendances indiquent si les effectifs observés sont, en pourcentage, inférieurs ou supérieurs à ceux de l'ensemble de la population. Le faible nombre d'individus dans certaines modalités ne permet pas de calculer si ces différences sont significatives.

Ce tableau fait apparaitre que le modèle du premier degré est principalement représenté par la culture pédagogique des « Educateurs » et des « Idéalistes », celui du second degré par celle des « Classiques », et l'intermédiaire par celle des « Educateurs », des « Pragmatiques » puis des « Humanistes ».

« Idéalistes » et « classiques » correspondent à deux visions stéréotypées des enseignants et s'inscrivent dans l'histoire des professions, le premier dans celle du premier degré, le second dans celle du second degré. Pour autant ils représentent une minorité d'enseignants (pour les « Idéalistes », 10% des PE et 3% des PC ; pour les « Classiques », 10% des PE et 20% des PC). Ces deux profils sont pourtant ceux qui sont les plus évoqués pour différencier les deux corps enseignants dans l'interaction (voir point 8).

13.6 Pour conclure sur l'articulation culture pédagogique / identité professionnelle

Cette conclusion porte sur les liens entre la culture pédagogique et les autres composantes de l'identité professionnelle (variables contextuelles et personnelles), soit sur l'ensemble de la partie IV. Nous développerons ce qui caractérise les cultures pédagogiques

des enseignants, la façon dont elles se construisent ainsi que les liens avec l'ancienneté et l'histoire des professions.

➢ Caractérisation des cultures pédagogiques

Nous avons établi une cartographie des cultures pédagogiques des enseignants faisant apparaitre différents profils : « idéalistes », « pragmatiques », « humanistes », « classiques » et « éducateurs ». La majorité des enseignants, PE et PC, sont dans ce dernier profil.

Ces cultures sont en lien avec d'autres éléments de l'identité professionnelle. En milieu défavorisé, on trouvera peu d'idéalistes mais plus d'éducateurs qu'ailleurs alors qu'en milieu favorisé, les PE classiques seront proportionnellement plus nombreux. Dans les réseaux ruraux, on a des cultures pédagogiques plus différenciées entre les degrés d'enseignement que dans les autres milieux, avec des PE « éducateurs » et des PC plus « classiques » qu'ailleurs. En ville, les enseignants seront moins classiques et davantage pragmatiques. Nous voyons ici un lien entre les cultures pédagogiques et les variables contextuelles de l'identité professionnelle mais un lien difficilement quantifiable au vue du faible nombre d'individus dans certains profils.

Ces cultures pédagogiques sont également à mettre en lien avec d'autres aspects de l'identité professionnelle. Ainsi, les enseignants ayant exercé un autre métier seront davantage pragmatiques et cela qu'ils soient PE ou PC (lien significatif). Ces pragmatiques ont également des pratiques culturelles plus importantes que le reste de la population, tout comme les idéalistes et au contraire des éducateurs. Enfin, ces cultures sont dépendantes du degré d'enseignement mais sur les profils à la marge avec significativement plus d'idéalistes chez les PE et plus de classiques chez les PC.

➢ La construction des cultures pédagogiques

Nos analyses nous amènent également à mieux comprendre comment les cultures pédagogiques des enseignants se construisent. Avant même que d'entrer dans le métier, elles sont déjà en germe. « On peut même supposer que la prise de conscience de certaines compétences -capacité de partager son savoir, d'expliquer des phénomènes complexes, de communiquer, de séduire, d'influencer par exemple- conditionne l'orientation professionnelle vers l'enseignement » (Paquay *et al.*, 2012, p. 280).

Notre étude a permis de relever des éléments concrets liés à la construction de ces cultures pédagogiques : l'exercice préalable d'un autre métier ; des pratiques culturelles plus ou moins développées ; l'expérience comme élève (des enseignants rencontrés mais également du fait d'avoir été scolarisé, après 1975, dans les collèges uniques) ; le rôle du tuteur en formation initiale. Avec les premiers postes, cette culture pédagogique continue d'évoluer au contact des élèves et des collègues. Selon que l'on est PE ou PC, et en fonction des mutations, parfois choisies, souvent subies, ces élèves et collègues rencontrés vont être différents (plus ou moins défavorisés, plus ou moins ancrés dans le monde rural). Ici les variables contextuelles ont un rôle à jouer dans la construction des cultures pédagogiques en inscrivant l'individu dans un local particulier.

- **L'influence de l'ancienneté**

Nous avons également montré que les cultures pédagogiques sont liées à l'ancienneté des enseignants. En début de carrière, les enseignants ont tous une vision plus égalitariste de l'école (qui doit être la même pour tous et non s'adapter à chacun). Les PC débutants vont jusqu'à assimiler les réussites et échecs des élèves davantage à leurs capacités qu'au milieu dont ils sont issus. Cette vision correspond à la philosophie du système éducatif des années 1970 avec la création du collège unique (collège dans lequel ces enseignants ont été élèves) mais pas aux recommandations institutionnelles actuelles qui mettent en avant l'individualisation de l'enseignement (notamment avec l'aide personnalisée et les parcours au collège ainsi que l'éducation prioritaire pour les deux degrés). Dans le même temps, ces enseignants débutants ont pris en compte les limites d'un enseignement magistral en privilégiant l'interaction entre les élèves et en s'intéressant à la pédagogie et aux élèves pour préparer leurs cours. Il est difficile de mesurer le rôle de la formation au métier dans ces convergences qui apparaissent entre PE et PC. Elle intervient plus certainement dans les deux derniers éléments évoqués (la façon de concevoir et préparer les cours) que dans le premier (l'idéologie pédagogique) qui lui serait plus à mettre sur le compte de la socialisation primaire scolaire.

Mais des divergences existent également entre PE et PC débutants. Pour les PE en début de carrière, l'école doit contribuer à éduquer les élèves et être un contrepoids aux inégalités sociales. Quant aux PC débutants, ils concentrent leur action sur leur travail en classe en vue de permettre aux élèves d'acquérir des connaissances de base. L'alignement des

statuts de PE et PC n'a par ailleurs pas mis fin aux revendications des PE (temps de service et primes).

- **La culture pédagogique issue de l'histoire du second degré en perte de vitesse**

Cette partie a également permis d'étudier le poids des modèles pédagogiques hérités de l'histoire des professions. Le modèle issu de celle du premier degré est relativement stable dans le temps et majoritaire chez les PE. Il semble également que ce soit celui qui corresponde le plus à l'image que la société a de l'enseignant (les enseignants de ce modèle se sentent mieux reconnus socialement et ceux qui ont exercé un autre métier avant d'embrasser l'enseignement sont davantage dans ce modèle). Quant au modèle issu de l'histoire du second degré, son poids s'estompe dans le temps et semble de plus en plus en décalage avec la réalité du métier (les enseignants de ce modèle ont un ressenti plus négatif sur leur métier).

Nous sommes donc dans une phase de recomposition des identités professionnelles avec des cultures pédagogiques qui évoluent vers un même modèle issu de l'histoire du premier degré, ou plus précisément de l'Education nouvelle, avec, également, un contexte historique qui ne véhicule pas les mêmes récits qu'autrefois. Ces récits, ce sont les anecdotes que nos parents nous racontent sur leurs années d'écoliers et de collégiens, celles dont nous nous souvenons à propos de tel enseignant que l'on a eu, des élèves que l'on a côtoyés et qui n'étaient pas différents entre l'école et le collège avec les très bons et les cancres, ce sont les figures de l'enseignant qui apparaissent dans les fictions littéraires et cinématographiques, c'est ce qui définit « l'éventail des personnages canoniques, les cadres dans lesquels ils agissent, les actions qui peuvent être autorisées ou compréhensibles ; ils nous fournissent en quelque sorte une cartographie des rôles et des mondes possibles dans lesquels l'action, la pensée et l'autodéfinition sont permises » (Bruner, 2000, p. 87).

Dans ce travail, nous avons dressé un portrait des enseignants PE et PC à partir de ce que nous avons nommé leurs cultures pédagogiques. Le pluriel indique qu'il est vain de vouloir définir *une* culture pédagogique, commune à tous les enseignants. Ceux-ci présentent en effet des profils variés et bien souvent différents, même si ces différences ne recouvrent pas toujours, loin s'en faut, les appartenances aux niveaux d'enseignement. Pourtant, si les enseignants pensent et agissent de manière singulière, ils n'en restent pas moins soumis à des

effets contextuels (lieu d'exercice, type d'établissement, population concernée…) et à des effets de mémoire (histoire institutionnelle, expérience personnelle, discours et pratiques pédagogiques), qui participent à la construction d'une culture pédagogique partagée, Arrière-plan de leur identité professionnelle. De fait, on peut se demander si l'ambition affichée du Ministère de l'Education Nationale lors de la création des IUFM dans les années 90, de créer une culture commune des professeurs de l'enseignement primaire et secondaire, voire au-delà, n'est pas aujourd'hui, peu ou prou, en train de devenir réalité. Cette culture commune « rend possible une "progression" vers les autres, bien que pleine d'embûches, même lorsqu'on n'a rien à voir avec eux ou que l'on pense qu'ils sont des fripons ou des imbéciles » (Bruner, 2006, p. 121).

CONCLUSION

Pour étudier l'identité professionnelle des professeurs des écoles et des collèges, nous avons pris en compte la distinction historique entre le premier et le second degré au niveau des populations accueillies, des contenus pédagogiques, des méthodes d'enseignement, des objectifs assignés à l'école et du statut des enseignants. Le choix politique de rattacher le collège au second degré en 1975 ne relevait pas d'une évidence mais signait la volonté politique de l'inscrire dans la culture du secondaire mettant notamment en avant la spécialisation disciplinaire, la préparation à des études longues, des exigences de performance et une logique de sélection afin de dégager une élite scolaire. Pour autant, dès la création du collège unique en 1975, l'institution a voulu mettre en place un rapprochement entre l'école et le collège afin de palier à la discontinuité entre deux degrés distincts : organisation de la liaison école-collège ; formation commune des PE et des PC et alignement des statuts en 1989 ; accent mis sur le réseau en éducation prioritaire ; socle commun de connaissances et de compétences en 2005 ; création d'un même cycle CM1-CM2-6ème et d'un conseil école-collège en 2013 etc. Malgré ces évolutions, un rapprochement a du mal à se mettre en œuvre entre les deux degrés d'enseignement et entre les enseignants y exerçant. Ces difficultés à travailler ensemble semblent être le signe d'identités professionnelles toujours distinctes entre PE et PC.

L'objectif de cette thèse était double : mettre en regard les identités professionnelles des PE et des PC, la façon dont elles se construisent et les effets qu'elles produisent, mais également comprendre le lien entre identité professionnelle et culture pédagogique. Nous avons mis à profit les travaux scientifiques sur ce domaine de recherche dont la plupart n'étudient qu'un seul degré d'enseignement[126] et/ou un contexte particulier ou encore une partie de l'identité professionnelle[127]. Nous avons également mené notre propre enquête en nous appuyant sur différentes techniques d'enquête (questionnaires, entretiens, observations).

[126] Par exemple sur le premier degré Broussal, Talbot, 2010 ou Zimmermann, 2013 ; sur le second degré, Barrère, 2003, Maroy, 2006 ou Périer, 2009 et 2013.

[127] Par exemple Deauvieau, 2005 sur l'accès au métier, Moussay, Ria, 2014 sur l'éducation prioritaire ou Perez-Roux, 2012 sur la formation initiale.

Nous avons délibérément considéré l'identité professionnelle dans sa double dimension individuelle et collective, et dans une relation d'interdépendance entre variables personnelles ou biographiques (caractéristiques individuelles, données socioprofessionnelles, trajectoire de vie), variables contextuelles (professionnelles et socio-historiques) et variables pédagogiques (la culture pédagogique). Nous avons posé ce dernier type de variable comme le « socle » sur lequel l'enseignant construit son identité, et nous avons défini la culture pédagogique à partir de quatre pôles (axiologique, idéologique, épistémologique, praxéologique). Cela nous a permis de décrire les cultures pédagogiques des enseignants, de construire des profils pédagogiques, et d'étudier le lien entre ces cultures et les autres facettes de l'identité professionnelle.

Nos analyses nous ont permis d'établir une cartographie des cultures pédagogiques des enseignants faisant apparaître différents profils : « idéalistes », « pragmatiques », « humanistes », « classiques » et « éducateurs ». La majorité des enseignants, PE et PC, sont dans ce dernier profil. L'orientation pédagogique des enseignants se met en place au travers de leurs socialisations successives et est déjà en germe avant l'entrée dans le métier, influencée par les études (les enseignants rencontrés et le fait d'avoir été scolarisé, après 1975, dans les collèges uniques), l'exercice préalable d'un autre métier, des pratiques culturelles plus ou moins développées, le rôle du tuteur en formation initiale, les élèves et collègues rencontrés ainsi que par le regard des autres sur soi et le groupe professionnel auquel on appartient.

Le premier élément que nous souhaitons mettre en avant concerne l'influence de l'histoire des métiers et du système éducatif sur l'identité professionnelle des PE et des PC. Si différentes études pointent le poids toujours important de cet héritage pour les enseignants (par exemple Pochard, 2008 ; Deauvieau, 2005 ; Obin, Savoie et Verneuil, 2013[128]), d'autres soulignent une perte de cet ancrage historique, surtout pour les PC (par exemple Lessard, Tardif, 2004 ; Périer, 2013). Notre travail permet d'éclairer ces points et de conclure à l'existence simultanée de ces deux phénomènes : une histoire toujours prégnante, particulièrement dans le premier degré, mais dont l'influence tend à s'estomper pour les professeurs des collèges.

[128] Pour les professeurs de lycée.

L'influence d'un modèle historiquement situé dans le premier degré (prise en compte des élèves et pédagogie) se perçoit chez les PE au niveau de leurs profils pédagogiques et des compétences qu'ils s'attribuent. Ils mettent en avant cette expertise pédagogique dans les échanges avec les PC alors même que ces derniers ne leur attribuent pas une compétence supérieure dans ce domaine. Chez les PC, on retrouve également des traces de l'histoire de leur profession : renforcement des liens avec le lycée, expertise disciplinaire, accent sur l'évaluation des connaissances et compétences des élèves, attention apportée aux contenus disciplinaires des cours. Pour autant, à la différence des PE, les PC ne perçoivent pas ces caractéristiques comme spécifiques au second degré et estompent les différences entre les deux degrés d'enseignement. D'ailleurs, leurs cultures pédagogiques ne sont plus aussi marquées par l'histoire du métier qu'autrefois (la petite proportion de PC qui reste dans un modèle historiquement situé dans le second degré est en décalage avec la réalité du métier au niveau des élèves accueillis comme des attentes institutionnelles) et une part importante des PC s'inscrit plus dans l'histoire du premier degré que dans celle du second. Cette convergence entre les modèles de référence historiques des PE et des PC vers celui du premier degré se retrouve également au travers des raisons évoquées concernant l'entrée dans le métier, avec des PC qui soulignent peu leur intérêt pour la discipline enseignée comme facteur déclenchant dans le choix d'être enseignant, et davantage des raisons proches de celles énoncées par les PE : intérêt pour l'enseignement, contact avec les enfants, vocation, raisons idéologiques et conditions de travail. De plus, le modèle issu de l'histoire du premier degré semble le mieux correspondre à l'image que la société a de l'enseignant (les enseignants de ce modèle se sentent mieux reconnus socialement et ceux qui ont exercé un autre métier avant d'embrasser l'enseignement sont davantage dans ce modèle).

Finalement, il y a plus de points communs entre les PE et les PC que ne le laissent entendre les représentations des uns sur les autres. S'il existe des différences significatives entre eux concernant la conception de l'apprentissage, la pratique en classe, les références pédagogiques ou la conception de la formation idéale au métier, elles doivent être nuancées par le fait que, dans tous ces domaines évoqués, la majorité des enseignants mettent en avant l'apprentissage dans l'interaction et la compréhension, la transmission des connaissances (plus que la différenciation), l'intérêt pour la façon de transmettre les contenus enseignés, l'importance d'être formé à l'enseignement. Les différences, si elles sont importantes, interviennent donc dans des profils à la marge. De plus, le niveau d'étude des enseignants

tend à se rapprocher et la formation au métier s'est effectuée dans le même lieu (IUFM) pour la majorité d'entre eux. La spécialisation disciplinaire, dans le cadre de la formation initiale, n'est pas réservée au second degré puisque les PE ont presque tous effectués des études dans un domaine particulier correspondant à une discipline enseignée dans le second degré. L'origine sociale, le fait d'être issu d'une famille d'enseignants, l'ascension sociale des enfants, les pratiques culturelles, l'engagement associatif et politique, toutes ces variables personnelles, constitutives de l'identité professionnelle, ne sont pas différenciatrices des PE et des PC de notre échantillon. Enfin, nous avons également montré les affinités pédagogiques entre les enseignants avec des pratiques et des valeurs en grande partie communes notamment dans les domaines suivants : le rôle de l'école (faire acquérir des compétences en vue de s'intégrer à la société) ; l'idéologie politique (obtenir plus de moyens pour mieux prendre en charge les élèves) ; les facteurs favorisant la réussite des élèves (attribués d'abord au milieu social puis aux capacités et au travail de l'élève) ; la préparation des cours. On perçoit donc, dans les deux corps professionnels, un même intérêt pour l'enseignement et les élèves, intérêt qui se retrouve dans les profils décrivant les cultures pédagogiques des enseignants, puisque la majorité des PE et des PC sont dans le profil « Educateurs ».

Ces résultats mettent en avant un discours de sens commun, « fonds d'évidences partagé par tous » (Bourdieu, 2003, p. 141), sur ce qu'est un enseignant, discours que l'on retrouve chez les enseignants eux-mêmes et dans la société de façon générale et qui met en avant le modèle historique de l'enseignant du premier degré. Ce modèle, dont nous avons dit qu'il correspondait à une vision idéalisée de ce qu'était un instituteur au début du 20ème siècle, reprend les idées véhiculées par l'Education nouvelle. Ce sont ces idées qui lient les enseignants par une « complicité objective qui est sous-jacente à tous les antagonismes » (Bourdieu, 1980, p. 115) et qui supposent que tous s'intéressent aux élèves et à la pédagogie.

Pour autant, et c'est le deuxième point sur lequel nous souhaitons insister, ces similitudes ne doivent pas faire oublier les différences qui existent, qui s'observent lors des occasions d'échange entre PE et PC et nourrissent les représentations des uns sur les autres. Si nous avons vu qu'il n'y a pas d'opposition des PE et PC à travailler ensemble, la réalité des échanges en montre les faiblesses : peu de travail véritablement commun et une juxtaposition de points de vue plus qu'une réelle discussion. Lors des interactions entre PE et PC, ce sont les modèles issus de l'histoire des professions qui sont mis en avant (et qui ne correspondent

qu'à une minorité d'enseignants) : les PE vont être perçus par les PC comme étant « idéalistes », les PC comme « classiques » ; les premiers vont reprocher aux seconds leur élitisme et la centration sur leurs disciplines d'enseignement, les seconds vont critiquer une pédagogie des PE qui ne laisse pas suffisamment de place à la transmission des connaissances.

Si les échanges entre PE et PC véhiculent des représentations historiquement situées, ils mettent également en avant des logiques d'acteurs distinctes et des rapports de domination avec des PC apparaissant comme les maîtres du « jeu » par rapport aux PE. Pour ces derniers, particulièrement sensibles au regard de l'autre et à la reconnaissance sociale, les échanges avec les PC confirment un sentiment d'infériorité qu'ils jugent d'autant plus injustifié qu'ils n'attribuent pas de prestige particulier aux PC. Les PE ne peuvent que s'opposer à cette domination des PC d'autant que ces derniers ne leur confèrent même pas une reconnaissance de leurs compétences pédagogiques et justifient les différences statutaires entre les deux professions (temps de service et salaire).

Enfin, nous souhaitons insister sur un troisième point concernant la consistance des identités professionnelles des PE et des PC. Les PE mettent en avant l'importance du groupe dans la définition de soi : la revendication d'une meilleure reconnaissance pour les membres de son groupe et l'inscription dans une vision idéalisée de l'histoire collective de la profession. Ici, le groupe est restreint aux PE, voire aux PE ayant les mêmes valeurs pédagogiques ou politiques. L'identité professionnelle est collectivement construite et « concentrée », sur un groupe restreint d'enseignants. Quant aux PC, ils mettent en avant leur appartenance au groupe étendu des enseignants tout en tenant compte des spécificités de chacun (le degré d'enseignement mais également la discipline enseignée). Cette prise en compte des différences laisse plus de place à l'expression de la singularité. En s'inscrivant dans un groupe non homogène, au niveau de l'histoire du métier, des pratiques et valeurs des membres, ils peuvent moins puiser dans le collectif pour construire leur identité professionnelle et vont davantage mobiliser leur histoire personnelle et professionnelle. Ainsi, l'identité professionnelle des PC va être plus sujette à des variations dans le temps que celle des PE puisque chacun va se référer à son vécu, notamment le système éducatif dans lequel il a été scolarisé et la formation au métier qu'il a suivi.

On perçoit l'apparition d'un modèle, encore minoritaire, chez les jeunes PC que l'on peut qualifier de « fonctionnaire de l'éducation » : une appropriation du vocabulaire institutionnel, couplé à une centration sur ce qui se fait en classe pour permettre à tous d'acquérir des savoirs de base. On peut être amené à se demander si la grande perdante des réformes récentes du système éducatif n'est pas l'excellence scolaire qui autrefois s'adressait à l'élite et qui aujourd'hui semble être le parent pauvre de l'école : d'un côté l'école primaire s'occuperait de l'éducation des enfants, de l'autre le collège fournirait des savoirs fondamentaux aux élèves. C'est en tout cas ce vers quoi l'évolution des cultures pédagogiques des enseignants semble tendre.

Notre recherche s'est efforcé de mettre en parallèle les identités professionnelles des PE et des PC, pour autant, cette distinction PE-PC n'est pas toujours la plus pertinente pour expliquer les différences entre enseignants. C'est parfois le contexte d'exercice, le fait d'enseigner en milieu plus ou moins favorisé ou plus ou moins rural, qui est discriminant. Dans les zones défavorisées, les enseignants vont plus remettre en question leurs pratiques, être moins « idéalistes » qu'ailleurs mais mettre davantage en avant l'éducation des élèves. Dans les écoles accueillant des populations plus favorisées, les PE seront plus « classiques » que leurs collègues. Dans les réseaux ruraux, les enseignants accorderont plus d'importance à la temporalité. L'appartenance syndicale influence également les identités professionnelles : les PE syndiqués sont plus mobilisés que leurs collègues sur la question de la reconnaissance sociale et de l'amélioration du statut des PE, tandis que les PC syndiqués ont une meilleure image d'eux-mêmes (que les PC non syndiqués) et s'estiment plus compétents que les PE dans des domaines qui touchent à la pédagogie. Par ailleurs, les enseignants syndiqués des deux niveaux souhaitent, moins que les autres, un rapprochement entre école et collège (sauf sur les questions statutaires sur lesquelles les PE syndiqués se mobilisent). Enfin, les disciplines d'enseignement dans le second degré peuvent être porteuses de cultures pédagogiques différentes avec, par exemple, des PC de lettres qui s'inscrivent plus dans un modèle historiquement situé dans l'histoire du second degré.

Nous avons également montré que les contextes d'exercice du métier ont une influence sur la nature des relations entre écoles et collège. Ainsi, plus le réseau est étendu, notamment en milieu rural, plus il est difficile de travailler ensemble. En REP+ où des moyens sont attribués à la liaison, ce travail commun est plus facile. Pour autant, cette

proximité physique n'est pas un gage d'un rapprochement des cultures pédagogiques puisque même à Lautréamont on observe des dissensions entre les enseignants.

Nous retenons de cette étude que ce qui fait obstacle à une identité professionnelle commune aux PE et aux PC tient moins à des cultures pédagogiques dissemblables qu'à des questions statutaires (reconnaissance, pouvoir, conditions de travail). C'est un donc un point sur lequel il faut se pencher si l'on souhaite « pacifier » les rapports école-collège. Cela implique de prendre en compte les différences de temps de service et de salaire entre enseignants mais également de travailler sur les rapports de hiérarchie qui s'instaurent dans les occasions d'échange. Ce dernier élément, nous l'avons vu, est lié à l'histoire des professions mais aussi à la mainmise du collège sur l'organisation des rencontres entre enseignants. Le conseil école-collège étant aujourd'hui co-présidé par le principal du collège et l'IEN, cette domination du second degré pourrait s'amoindrir. C'est un aspect qu'il faudrait étudier par la suite. Par ailleurs, les différences de salaire entre PE et PC tendent à disparaître puisque les primes des uns et des autres sont alignées depuis 2017 même s'il reste aux PC la possibilité de faire des heures supplémentaires et d'avoir une prime comme professeur principal d'une classe. Les différences de temps de service devant élèves, quant à elles, sont réelles, mais lorsque l'on regarde le nombre d'heures travaillées par semaine, on constate que les professeurs certifiés déclarent 42h53[129] et les professeurs des écoles 43h27 (pour l'élémentaire et sans les directeurs d'école)[130]. En dépassant ces points de friction, il serait peut-être alors possible d'aller vers de vrais échanges entre enseignants.

Penser les identités professionnelles des PE et des PC comme pouvant se rapprocher n'ouvre pas la porte à une homogénéisation mais, au contraire, laisse la place aux individus dans leur singularité. En se débarrassant d'un certain nombre de préjugés des uns sur les autres, les enseignants pourraient prendre en compte les spécificités de chacun pour s'enrichir de leurs différences. En effet, nous avons montré le poids des rencontres avec les collègues ou les tuteurs dans la construction des identités professionnelles. En se nourrissant d'échanges avec d'autres enseignants, exerçant dans d'autres niveaux, parfois de façon différente mais souvent avec des cultures pédagogiques proches, il nous semble que les enseignants

[129] Sources : Enquête Emploi du temps-2010 INSEE, traitement et calculs, DEPP.

[130] Certes les PE consacrent 30 minutes de plus par semaine que les PC à leur travail mais cet écart reste moins important que celui qui les sépare des enseignants de maternelle (qui appartiennent au même corps et auquel ils ne reprochent pas de travailler trop peu) qui est de 38h38.

pourraient y gagner en ouverture et élargir le spectre des possibles pour mieux prendre en charge les élèves. Il s'agirait de faire en sorte que les professeurs puissent se côtoyer davantage, s'observer, avoir des échanges de pratiques, discuter de leurs conceptions de l'enseignement et cela entre PE et PC mais également entre PE et entre PC parce que les différences entre les individus, quand elles ne sont pas phagocytées par des enjeux de reconnaissance, de pouvoir et de statut, sont source de richesse.

Il serait utile de poursuivre ces recherches en s'intéressant à des populations spécifiques, notamment les enseignants en formation et en début de carrière (surtout les PC chez lesquels nous présentons l'émergence d'une nouvelle identité professionnelle), les professeurs ayant exercé un autre métier (dont la culture pédagogique semble spécifique), les PC d'une discipline particulière (notamment les langues) et les enseignants de milieu rural. Il serait également intéressant de s'intéresser aux professeurs de lycée pour voir si les mêmes évolutions sont à l'œuvre dans ce corps professionnel.

D'autres pistes s'ouvrent à nous qui explorent l'un des aspects de l'identité professionnelle. Par exemple, nous pourrions étudier spécifiquement la façon dont PE et PC préparent leurs cours et apporter une attention particulière au contenu des manuels scolaires et à la présence, ou non, de résumés de cours dans ceux-ci. Nous pourrions comparer les pratiques de professeurs des écoles et des collèges travaillant sur une même thématique. Ce peut être le cas en mathématiques où le programme de 6ème reprend les éléments vus en élémentaire mais également dans un groupe pédagogique comme le GFEN qui propose des séances identiques pour les deux degré d'enseignement. Une autre piste consiste à s'intéresser aux listes de diffusion internes aux établissements scolaires et aux thématiques qui y sont abordées. Nous nous demandons également comment les idées de l'Education nouvelle ont pu devenir le discours de sens commun de la société et des professeurs sur l'enseignement. Il serait ainsi intéressant d'étudier spécifiquement l'évolution de la figure de l'enseignant dans les récits littéraires ou cinématographiques actuels. Enfin, il nous semble important de poursuivre ce travail pour comprendre pourquoi, malgré des cultures pédagogiques de plus en plus proches, les identités professionnelles des PE et PC apparaissent comme encore distinctes et d'observer les modifications qui vont découler d'échanges de plus en plus fréquents (avec les modifications introduites en 2013) entre professeurs des deux niveaux.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

« Manifeste des Instituteurs syndicalistes », *Bulletin de l'Amicale primaire des Hautes-Alpes*, mai-juin1906, p. 143-146.

AEBISCHER S. (2012), « La « forteresse FEN » vue du ministère de l'Éducation nationale, un colosse aux pieds d'argile », *Carrefours de l'Education*, 1/2012, n° 33, p. 13-26.

ALPE, Y. (2006), « Existe-t-il un « déficit culturel »chez les élèves ruraux ? », *Revue française de pédagogie*, vol. 156 / 3, p. 75-88.

ALPE, Y. et FAUGUET, J.-L. (2008), « Enseigner dans le rural : un « métier » à part ? », *Travail et formation en éducation* [En ligne], 2 | 2008, mis en ligne le 18 décembre 2008, [consulté le 29 septembre 2016]. Consultable sur internet : <URL : http://tfe.revues.org/767>

ALTET, M. (2012), « Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser », p. 43-57 in *Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*), Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

ARENDT H. (1972 [1961]), *La crise de la culture. Huit exercices de pensée politique*, Paris : Gallimard.

ARMAND, A. (2011), « Les questions pédagogiques et curriculaires au cœur de la politique d'éducation prioritaire ? », *Revue française de pédagogie*, n° 177, p. 37-46.

AUBERT V. *et al.* (1985), *La forteresse enseignante : la Fédération de l'Education Nationale*. Paris, France : Fayard.

BAHLOUL, M (1998). « Méthodes et idées pédagogiques », p. 25 *in*, *Les idées pédagogiques : patrimoine éducatif ?* : colloque de Rouen des 24,25 et 26 septembre 1998, Mont-Saint-Aignan : Publication de l'Université de Rouen

BAILLEUL M. (2010), « Le rôle des variables supplémentaires dans l'analyse statistique implicative. Une recherche sur la professionnalisation des enseignants », *Quaderni di Ricerca in Didattica (Mathematics)*, n°20 suppl 1, p.101-121.

BARDIN L. (2013), *L'analyse de contenu*, Paris : PUF, Quadrige.

BARRÈRE, A. (2003), *Travailler à l'école: que font les élèves et les enseignants du secondaire?*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

BARTH F. (2008 [1969]), « Les groupes ethniques et leurs frontières », [traducteur : J. BARDOLPH, P. POUTIGNAT et J. STREIFF-FENART], p. 203-249, in P. POUTIGNAT, J. STREIFF-FENART, *Théories de l'ethnicité suivi de : Les groupes ethniques et leurs frontières*, Paris : PUF.

BARTHES, A., ALPE, Y. et CHAMPOLLION, P. (2016), *École rurale et réussite scolaire*, Chasseneuil du Poitou : Canopé. + 1 dossier en ligne : <URL https://www.reseau-canope.fr/ecole-rurale-et-reussite-scolaire>.

BAUDELOT, C., ESTABLET, R (1975), *L'école primaire divise*, Paris : F. Maspero.

BAUDELOT, C., ESTABLET, R. (1972), *L'école capitaliste en France*, Paris : Maspero.

BAZIN J. (2008), *Des clous dans la Joconde : l'anthropologie autrement*, Toulouse, Anacharsis.

BECKERS J. (2007), *Compétences et identité professionnelles : l'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*, Bruxelles, De Boeck Supérieur.

BENEDICT R. (1935) *Zuñi Mythology*, New York : Colombia University Press.

BENSA A. (2008) « Jean Bazin : l'anthropologie autrement. Avant-propos », p. 5-17 *in* J. BAZIN, *Des clous dans la Joconde. L'anthropologie autrement*. Toulouse: Anacharsis

BENSA A. (2010), *Après Lévi-Strauss pour une anthropologie à taille humaine*, Paris: Éd. Textuel.

BIANCO, M., BRESSOUX, P. (2009), « Chapitre 2. Effet-classe et effet-maître dans l'enseignement primaire : vers un enseignement efficace de la compréhension ? », p. 35-54, *in L'efficacité dans l'enseignement: Promesses et zones d'ombre*, Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

BLIN, J.-F. (1997), *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, Éd. l'Harmattan.

BOAS, F. (1938 [1911]), *The mind of primitive man*, New York : The Macmillan Company.

BOURDIEU P. (1980), *Le sens pratique*, Paris : Minuit.

BOURDIEU P. (1987), *Choses dites*, Paris : Minuit.

BOURDIEU P. (1992), *Réponses. Pour une anthropologie réflexive* (entretiens avec J. D. Wacquant), Paris : Seuil.

BOURDIEU P. (1997), *Méditations pascaliennes*, Paris : Seuil.

BOURDIEU P. (2007 [1993]), « Comprendre », p.1389-1425 *in* P. BOURDIEU (dir), *La misère du monde*, Paris : Seuil.

BOURDIEU, P., PASSERON, J.-C. (1964), *Les Héritiers*, Paris : Minuit.

BOURDIEU, P., PASSERON, J.-C. (1970), *La reproduction*, Paris : Minuit.

BOUSSARD V., DEMAZIERE D. et MILBURN P. (2010), *L'injonction au professionnalisme. Analyses d'une dynamique plurielle.* Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

BRET, D. (2015a), « Introduction », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 48 / 3, p. 7-18.

BRET, D. (2015b), « Des maîtres de CEG aux PEGC (1961-1986) : identité primaire et/ou secondaire ? », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 48 / 3, p. 59-81.

BROUSSAL, D., TALBOT, L. (2010), « Professeur des écoles : une identité professionnelle ? » *Revue trimestrielle de l'Association Française des Administrateurs de l'Education*, n°127, p. 89-96.

BRU M. (2006), *Les méthodes en pédagogies*, Paris : PUF.

BRUCY G. (2003), *Histoire de la FEN*, Paris : Belin.

BRUNER, J. S. (2000), *Culture et modes de pensée : l'esprit humain dans ses œuvres*, Paris : Retz.

BRUNER, J. S. (2001), *... car la culture donne forme à l'esprit: de la révolution cognitive à la psychologie culturelle*, Paris : Eshel.

BRUNER, J. S. (2006). « La culture, l'esprit, les récits ». *Enfance*, vol. 58,(2), p. 118-125.

BUCHER R., STRAUSS A. (1992 [1961]), « La dynamique des professions », p. 67-86 *in* A. L. Strauss *La trame de la négociation. Sociologie quantitative et interactionniste*, Paris : L'Harmattan.

CAPELLE, J. (1974), *Education et politique*, Paris : PUF.

CATTONAR B. (2002), « Homogénéité et diversité des identités professionnelles enseignants », p171-208 in C. MAROY (dir.), *L'enseignement secondaire et ses enseignants : Une enquête dans le réseau d'enseignement libre subventionné en Communauté française de Belgique*, Bruxelle : De Boeck.

CERTEAU, M. de (1993), *La culture au pluriel*, Paris : Bourgois.
CHAMPY, F. (2012), *La sociologie des professions*, Paris : PUF.

CHAPOULIE, J.-M. (2010), *L'école d'État conquiert la France : Deux siècles de politique scolaire*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, collection Histoire, 614p.

CHARTIER A.-M. (1996), « Former la jeunesse par la culture littéraire : le projet des *Cahiers pédagogiques* (1945-1958) », *Hermès, La Revue* 1996/2 (n° 20), p. 205-212.

CHAUVIN, L. (1889), *L'éducation de l'instituteur : pédagogie pratique et administration scolaire (Troisième année)*, Paris : A. Picard et Kaan.

CHAUVIRE C., SACKUR J. (2003), *Le vocabulaire de Wittgenstein*, Paris : Ellipses.

CHRIST, B. (2000), « La liaison CM2/6e : Etude des représentations des instituteurs et des professeurs » in *Revue française de pédagogie*, vol. 133 / 1, p. 87-99.

CLAPAREDE E. (1916), *Psychologie de l'Enfant et Pédagogie expérimentale*, Genève : Kundig, Paris : Fiscbacher.

COMPAGNON, B., THÉVENIN, A. (2001), *Histoire des instituteurs et des professeurs de 1880 à nos jours*, Paris : Perrin.

CONDORCET (1785), *Essai sur l'application de l'analyse à la probabilité des décisions rendues à la pluralité des voix. Sur les élections* [en ligne], Paris : Imprimerie royale. [Consulté le 2 juin 2017]. Disponible sur : <URL https://archive.org/details/essaisurlapplica00cond>

CRAHAY M. *et al.* (2010), « Fonctions, structurations et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants », *Revue française de pédagogie*, juillet-septembre 2010, n°172, p. 85-129.

CROS L. (1961), *L'explosion scolaire*, Paris : Comité universitaire d'information pédagogique.

CUCHE D. (2010), *La notion de culture dans les sciences sociales*, Paris : La Découverte.

CUCHE, D. (2002), « Nouveaux regards sur la culture : l'évolution d'une notion en anthropologie », p. 203-212 *in* N. Journet (Éd.), *La culture. De l'universel au particulier,* Paris : Sciences humaines.

DEAUVIEAU J. (2005), « Devenir enseignant du secondaire : les logiques d'accès au métier », *Revue française de pédagogie*, vol. 150 / 1, p. 31-41.

DEMAILLY L. (1991), *Le collège : crise, mythe et métier*, Lille : PUL, Mutations / Sociologie.

DEMAZIERE D., GADEA C. (2009), *Sociologie des groupes professionnels, Acquis récents et nouveaux défis*, Paris : La Découverte.

DETREZ, C. (2014), Sociologie de la culture, Paris : Armand Colin.

DEWEY J. (1916), *Democraty and Education : an introduction to the philosophy of education*, New York : The MacMillan Compagny. [Consulté le 2 février 2014]. Disponible sur <URL https://archive.org/details/democracyeducati1916dewe >

DUBAR C. (2006), *Faire de la sociologie: un parcours d'enquêtes*. Paris: Belin, Perspectives sociologiques.

DUBAR C. (2010 [2000]), *La crise des identités : l'interprétation d'une mutation*, Paris : PUF.

DUBAR C. (2015), *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris : A. Colin.

DUBAR, C. (1992), « Formes identitaires et socialisation professionnelle », *Revue française de sociologie*, vol. 33 / 4, p. 505-529.

DUBAR, C. (2001), « Identités professionnelles: le temps du bricolage », *Sciences humaines*, n°114, p. 25.

DUBAR, C. (2007), « Polyphonie et métamorphoses de la notion d'identité » *Revue française des affaires sociales*, vol. 2 / 2, p. 9-25.

DUBAR, C., NICOURD, S. (2017), *Les biographies en sociologie*. Paris: La Découverte.

DUGAS, E., HÉBERT, T. (2013), « Quels types de victimes potentielles sont privilégiés au collège ? », *Recherches & éducations*, n°9, p. 62-80.

DURKHEIM E. (1895), *Les règles de la méthode sociologique*, Paris : Alcan.

DURU-BELLAT, M., VAN ZANTEN, A. (2006), *Sociologie de l'éducation*, Paris : A. Colin.

DUVAL, N., BORDERIE, R. et RAYOU, P. (2011), *Enseignement et éducation en France: du XVIIIe siècle à nos jours*, Paris : A. Colin.

FERRY, J. (1870), *De l'égalité d'éducation : conférence populaire faite à la Salle Molière le 10 avril 1870 / par M. Jules Ferry ; Société pour l'instruction élémentaire* [en ligne], Société pour l'instruction élémentaire, 29p. [Consulté le 13 janvier 2014]. Disponible sur <URL http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5695789n>

FRAJERMAN L. (2004). « Identités collectives et choix revendicatifs du courant « unitaire » de la Fédération de l'Education nationale (1945-1960) », p. 81-96 *in* J. Girault, *Les enseignants dans la société française au XXe siècle: Itinéraires, enjeux, engagements*. Paris, France : Publications de la Sorbonne.

FUSULIER B. (2011), « Le concept d'ethos » [en ligne], *Recherches sociologiques et anthropologiques* [En ligne], 42-1 | 2011. [Consulté le 14 juillet 2016]. Disponible sur <URL http://rsa.revues.org/661>

GARFINKEL H. (2007 [1967]), *Recherches en ethnométhodologie*, Paris : PUF.

GARNIER, B. (2013), *Problèmes de l'école démocratique XVIIIe-XXe siècles*, Paris : CNRS éditions.

GEAY, B. (1999). *Profession, instituteurs : Mémoire politique et action syndicale*. Paris : Seuil.

GEERTZ C. (1983), *Bali : interprétation d'une culture*, Paris : Gallimard.

GIRAULT J. (2004). *Les enseignants dans la société française au XXe siècle: Itinéraires, enjeux, engagements.* Paris : Publications de la Sorbonne.

GIRAULT, J. (1996). *Instituteurs, professeurs une culture syndicale dans la société française: fin XIXe-XX siècle*. Paris : Publications de la Sorbonne.

GOFFMAN, E. (1975 [1963]), *Stigmate*. *Les usages sociaux du handicap*, Paris : Les Éditions de Minuit.

GOLSE, B. (2009), « Être ou avoir : la question des identifications primaires », p. 21-28 *in* J. AIN (dir.), *Identités. Entre être et avoir : qui suis-je ?*, Toulouse : ERES.

GONNIN-BOLO, A. (dir.) (2007), *Parcours professionnels: des métiers pour autrui entre contraintes et plaisir*, Paris : Belin.

GOODE W. J. (1957), « Community within community : The professions », *American Sociological Review*, vol. 22, n° 2, p. 195-200.

GOODY J. (1979 [1977]), *La Raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, Paris : Ed. de Minuit.

GRECO, L., MONDADA, L. (2014) « Introduction », p. 7-28 *in* L. GRECO , L. MONDALA et P. RENAUD, *Identités en interaction*, Limoges : Lambert-Lucas.

GUIZOT, F. (1889 [1933]), *Instruction publique, éducation* [En ligne]. Paris : E. Belin et fils.. [Consulté le 15 décembre 2013]. Disponible sur <URL http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k750071 >

HIRSCHHORN, M. (1993), *L'ére des enseignants*, Paris : PUF.

HOUSSAYE J. (1988), *Le triangle pédagogique*, Berne : Peter Lang.

HOUSSAYE J. (2002 [1994]), *Quinze pédagogues : leur influence aujourd'hui*, Paris : Bordas.

HOUSSAYE J. (dir.) (1999), *Education et philosophie : approches contemporaines*, Issy-les-Moulineaux : ESF.

HOUSSAYE, J. (2006), « Pédagogies : import-export », *Revue Française de Pédagogie*, 2006/2, n°155, p. 83-93

ION, J. (1990), *Le travail social à l'épreuve du territoire*, Paris : Dunod, 1996.

JACQUET-FRANCILLON, F., ENFERT, R. (d') et LOEFFEL, L. (2010), *Une histoire de l'école : Anthologie de l'éducation et de l'enseignement en France XVIIIe-XXe siècle*, Paris : Retz.

JACQUIN, M. (2006), « La revue Anthropology and Education Quarterly. Analyse des dix dernières années », *Education et sociétés*, vol. 17 / 1, p. 89-104.

JEAN, Y. (2008), « Les écoles rurales : des lieux d'innovations », *Diversité*, n°155, p. 46-50.

JORRO, A. (2015), « De l'évaluation à la reconnaissance professionnelle en formation », *Revue française de pédagogie*, n°90, 41-50.

JORRO, A., WITTORSKI, R. (2013), « De la professionnalisation à la reconnaissance professionnelle », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 46 / 4, p. 11-22.

JOURDAIN C. (2004), *L'enseignement des valeurs à l'école : L'impasse contemporaine*, Paris : L'Harmattan.

KAHN, P. (2007), « La lettre de Guizot aux instituteurs (juillet 1833). Éléments pour une préhistoire de la déontologie enseignante », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, Vol. 40, p. 115-125.

KAUFMANN P. (2015), « Culture - Culture et civilisation », *Universalis éducation* [en ligne] Encyclopædia Universalis. [Consulté le 12 juillet 2015]. Disponible sur <URL http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/culture-culture-et-civilisation/>

KAUFMANN, J.-C. (2006), « Identité », p. 593 *in* S. MESURE (dir.), P. SAVIDAN (dir.), *Le dictionnaire des sciences humaines*, Paris : PUF.

KAUFMANN, J.-C. (2009), « L'identité », p. 55-63 *in* J. AIN (dir.), *Identités. Entre être et avoir : qui suis-je ?*, Toulouse : ERES.

KAUFMANN, J.-C. (2014), *Identités, la bombe à retardement*, Paris : Textuel.

LABORDE, L (2013), *Discours de l'institution sur l'Ecole et ses missions et discours des professeurs d'école stagiaires en poste à la rentrée 2012 : adéquation ou écart ?*, Mémoire de Master 1, Université Bordeaux Ségalen.

LAHIRE, B. (2004), *La culture des individus: dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris : Découverte.

LANG V. (2004), « La profession enseignante en France : permanence et éclatement », pp. 157-171 *in* M. Tardif, C. Lessard (dir.), *La profession enseignante aujourd'hui. Evolutions, perspectives et enjeux internationaux*, Bruxelles : De Boeck Supérieur.

LAPLANTINE F. (1999), *Je, nous et les autres*, Paris : Le Pommier.

LAVAL, C. *et al.* (2011), *La nouvelle école capitaliste*, Paris : La Découverte.

LECLAIRE B. (2015). « Les enseignants dans la liaison école-collège : une nécessaire collaboration », p. 105-118 *in* M.-L. JACQUES (dir.). *Les transitions scolaires. Paliers, orientations, parcours*, Rennes : Presses universitaires de Rennes.

LELIÈVRE , C. (1990), *Histoire des institutions scolaires : 1789-1989*, Paris : Nathan.

LELIÈVRE, C. (1990), *Histoire des institutions scolaires: 1789-1989*, Paris : Nathan.

LENOIR Y., VANHULLE S. (2008), « Chapitre 4. Les finalités en éducation : des discours socio-idéologiques aux positionnements épistémologiques et axiologiques », p. 55-72, *in* D. FAURE, A. HASNI et C. REYNAUD (dir.), *Les valeurs explicites et implicites dans la formation des enseignants*, Bruxelles : De Boeck Supérieur.

LÉON, A., ROCHE, P. (2012), *Histoire de l'enseignement en France*, Paris : PUF.

LESSARD, C., TARDIF, M. (2004), *La profession d'enseignant aujourd'hui: Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

LINTON R. (1999 [1945]), *Le Fondement culturel de la personnalité*, Paris : Dunod.

MAC DERMOTT, R., VARENNES, H. (1995), « Culture as disability », *Anthropology & Education quarterly*, 1995, 26(3), p. 324-348.

MARCHIVE A. (2006), *Approche anthropo-didactique des phénomènes d'enseignement et de formation : contribution à l'étude des rapports entre pédagogie et enseignement.* Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches, Université Victor Segalen Bordeaux 2.

MARCHIVE A. (2008), *La pédagogie à l'épreuve de la didactique : Approche historique, perspectives théoriques et recherches empiriques*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

MARCHIVE, A. (2011), *Un collège Ambition Réussite : Ethnographie d'une rentrée en classe de sixième*. Paris : L'Harmattan.

MARCHIVE, A. « Familiarité et connaissance du terrain en ethnographie de l'école. L'ancien instituteur est-il meilleur ethnographe ?, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 38 / 1, p. 75-92.

MAROY, C. (2006), « Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire », *Revue française de pédagogie*, vol. 155 / 2, p. 111-142.

MARROU, H.I. (1981), *Histoire de l'éducation dans l'antiquité. Tome I, Le monde grec*, Paris, Editions du Seuil.

MARROU, H.-I. (1981), *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité. Tome 2, Le monde romain*, Paris : Éd. du Seuil.

MAURIN E. (2007), *La nouvelle question scolaire. Les bénéfices de la démocratisation*, Paris : Éd. du Seuil.

MEAD, M. (1937), *Cooperation and competition among primitive*, New York : McGraw-Hill Book Company.

MEAD, M., BATESON, G. (1942), *Balinese Character: A Photographic Analysis*, New York : Academy of Sciences.

MONTAIGNE, (1831 [1580]), *Essai* [en ligne], Paris : Furne. [Consulté le 15 mai 2014] Disponible sur <URL http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k6380219x/f9.item>

MOUSSAY, S., RIA, L. (2014). « Nouvelles prescriptions du travail dans les collèges en zone d'éducation prioritaire : quelles transformations de l'activité enseignante ? », *Revue française de pédagogie*, 189, (4), p. 91-104.

MUCCHIELLI, R. (2006), *L'analyse de contenu des documents et des communications*, Issy-les-Moulineaux : ESF éd.

NIQUE, C. (1993), *La République n'éduquera plus: la fin du mythe Ferry*, Paris : Plon.

OBIN, J.-P., SAVOIE, P. et VERNEUIL, Y. (2013), « Réflexions sur les évolutions de la condition enseignante dans le second degré public », *Carrefours de l'éducation*, n° 35, p. 133-143.

OZOUF, J. (1993), *Nous les maîtres d'école : Autobiographies d'instituteurs de la Belle époque*, Paris : Gallimard.

OZOUF, J. et OZOUF, M. (1992), *La République des instituteurs*, Paris : Gallimard, Seuil.

PAGET, D. (2014), *Collège commun, collège humain*, Paris : Éd. Syllepse.

PAQUAY L. *et al.* (2012) *Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies ? Quelles compétences ?,* Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

PASSERON, J. (2003), « Consommation et réception de la culture: La démocratisation des publics », p. 361-390 *in Le(s) public(s) de la culture: Politiques publiques et équipements culturels,*. Paris: Presses de Sciences Po.

PELTIER-BARBIER, M.-L. et BUTLEN, D. (2005), *Dur d'enseigner en ZEP: analyse des pratiques de professeurs des écoles enseignant les mathématiques en réseaux d'éducation prioritaire*, Grenoble : Ed. La Pensée sauvage.

PEREZ, T. (2006), « Identité professionnelle des enseignants : entre singularité des parcours et modes d'ajustement aux changements institutionnels », *Savoirs*, vol. 11 / 2, p. 107-123.

PEREZ-ROUX T., SALANE, F. (2013), « Identités professionnelles en crise(s) ? », *Recherche et formation*, n°74, p. 9-16

PEREZ-ROUX, T. (2012), « Processus identitaires en formation initiale des enseignants : entre cohérence du programme et logique(s) des acteurs », *Perspectives en éducation et formation*, vol. 1, p. 131-152.

PEREZ-ROUX, T., LANELLE, X. (2015), « Pluralité des ressources pour l'action dans les processus de transition formation-emploi chez les enseignants du secondaire », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 48,(4), p. 17-42.

PÉRIER P. (2003), « Le métier d'enseignant dans les collèges et lycées au début des années 2000 », *Les Dossiers*, n° 145.

PÉRIER P. (2004), « Une crise des vocations ? Entrée dans le métier et socialisation professionnelle des enseignants du secondaire », *Revue française de pédagogie*, n° 147, p. 79-90.

PÉRIER, P. (2009), « De l'effacement institutionnel à l'engagement des acteurs. Les professeurs du secondaire entre autonomie et épreuves subjectives », *Education et sociétés*, 23,(1), p. 27-40.

PÉRIER, P. (2013), « Crise et/ou recomposition identitaire des professeurs débutants du secondaire ? », *Recherche et formation*, n°74, p. 17-28.

PÉRIER, P. (2014), *Professeurs débutants. Les épreuves de l'enseignement*. Paris : PUF.

PÉRIER, P. (2015), « Petits « arrangements » entre mondes dans la classe: L'expérience des professeurs débutants », p. 65-86 *in* P. Rayou (dir.) *Aux frontières de l'école: Institutions, acteurs et objets,*. Saint-Denis : Presses universitaires de Vincennes.

PERRENOUD, P. (2012), « Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience », p. 211-237 *in* L. PAQUAY *et al. Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies ? Quelles compétences ?,* Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

POCHARD, M. (2012), « Réflexions sur la condition enseignante » in *Études*, Tome 417, 607-618.

POUILLON, J. (1993), *Le cru et le su*, Paris : Éd. du Seuil.

PROST A. (2013), *Du changement dans l'école : Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*, Paris : Seuil.
PROST, A. (1968), *Histoire de l'enseignement en France 1800-1967*, Paris : Colin.

PROST, A. (1997), *Education, société et politiques: une histoire de l'enseignement en France, de 1945 à nos jours*, Paris : Seuil.

PROST, A. (2009) « L'histoire du système éducatif français », p. 11-18 *in* B. TOULEMONDE, *Le système éducatif en France*, Paris : La Documentation Française.

RAYOU, P. (2010), « Les mutations de l'identité professionnelle des enseignants », *Le français aujourd'hui*, n°171, p. 41-48.

REBOUL, O. (2016), *La philosophie de l'éducation*, Paris : PUF.

REUTER Y. (ed.) (2010), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles : De Boeck.

RIONDET, X. (2013), « Une approche des rapports entre pédagogie et science dans *Les Cahiers pédagogiques* entre 1945 et 1968 », *Éducation et didactique*, 7-3 | 2013, p. 9-30.

ROBERT A. (2006), *Miroirs du syndicalisme enseignant*. Paris : Syllepse.

ROBERT A., MORNETTAS, J.-J. (1994), « Les professeurs aujourd'hui, le syndicalisme, la profession », *Revue française de pédagogie*, volume 109, p. 89-104.

ROBERT, A. (1993), *Système éducatif et réformes : de 1944 à nos jours*, Paris : Nathan.

ROBERT, A. (2007), « La Quatrième République et les questions de l'égalité et de la justice dans l'enseignement du second degré : le changement sans la réforme », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, n°159, p. 81-92.

ROBERT, A. (2009), « Les syndicats enseignants (premier et second degrés) », p. 133-142 *in* B. TOULEMONDE, *Le système éducatif en France*, Paris : La Documentation Française.

ROCHER, G. (1992 [1969]), *Introduction à la sociologie générale*, Montréal : Les Éditions Hurtubise.

ROINE, C. (2009), *Cécité didactique et discours noosphériens dans les pratiques d'enseignement en SEGPA* : Une contribution à la question des inégalités [Thèse en ligne]. Bordeaux : Université Bordeaux Segalen, 2009. [Réf du 20 décembre 2011]. Disponible sur <URL http://theses.fr/2009BOR21629/document>

ROUSSEAU (2009 [1762]). *Emile ou de l'éducation*, Paris : Flammarion.

SAINSAULIEU, R. (2014 [1977]), *L'identité au travail les effets culturels de l'organisation*, Paris : Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.

SARRAZY B. (1995). « Le contrat didactique », [note de synthèse], *Revue Française de Pédagogie*, n°112, p. 85-118.

SARRAZY, B. (1996), *La sensibilité au contrat didactique : rôle des arrière-plans dans la résolution de problèmes d'arithmétique au cycle trois*, Thèse de doctorat, Bordeaux 2.

SARRAZY B. (2002), *Approche anthropo-didactique des phénomènes d'enseignement des mathématiques. Contribution à l'étude des inégalités scolaires à l'école élémentaire*, Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches, Université Victor Segalen Bordeaux 2.

SAVOIE, P. (2009), « Aux origines de la professionnalisation ? La genèse du corps enseignant secondaire français », *Education et sociétés*, vol. 23 / 1, p. 13-26.

SEARLE, J.R. (1995), *La construction de la réalité sociale*, Paris : Gallimard.

SPIRE, A. (2010), « Les effets politiques des transformations du corps enseignant », *Revue française de pédagogie*, n°170, p. 61-72.

TERRAL, H. (1997), *Profession : professeur. Des écoles normales maintenues aux instituts universitaires de formation des maîtres (1945-1990)*, Paris : Presses universitaires de France.

TEYSSEDRE, G. (2012), *Quels obstacles à l'intégration des TICE dans l'enseignement élémentaire ? : une étude anthropo-didactique auprès d'enseignants des cycles 2 et 3* [thèse en ligne], Bordeaux 2. [Consulté le 10 mai 2016] Disponible sur <URL https://www.theses.fr/2012BOR21975>

THÉLOT, C. (2001), *Les écrivains français racontent l'école : 100 textes essentiels*, Paris : Delagrave.

TOCHON, F. V. (1993), *L'enseignant expert*, Paris : Nathan.

TROGER, V. (2006), *Une histoire de l'éducation et de la formation*, Auxerre : Sciences humaines éditions.

TROGER, V., RUANO-BORBALAN, J.-C. (2005), *Histoire du système éducatif*, Paris : PUF.

TYLOR E. B. (1871), *Primitive Culture : Researches into the development of mythology, philosophy, religion, art, and custom*, vol 1, London : Murray, 453 p.

VAN ZANTEN, A. (2012 [2001]), *L'école de la périphérie: scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris : PUF.

VOLF V. (2013), *Le discours pédagogique des enseignants : une nécessaire création*, Mémoire de Master 2, Université Bordeaux Ségalen.

WITTGENSTEIN L. (1961). *Tractatus logico-philosophicus* (Suivi des Investigations philosophiques), [traduit de l'allemand par P. Klossowski], Paris : Gallimard.

WITTGENSTEIN L. (2006 [1976]), *De la certitude*, Paris : Gallimard.

ZAZZO B. (1987), *Un grand passage. De l'école maternelle à l'école élémentaire*, Paris : PUF.

ZIMMERMANN, P. (2013), *Analyse du façonnage de l'identité professionnelle des enseignants d'école primaire en formation initiale* [thèse en ligne], Université Nice Sophia Antipolis. Disponible sur <URL https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00865028>

Autres références

Rapports et documents officiels

ARMAND A. & GILLE B. (dir.) (2006). La *contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves*. Rapport IGEN et IGAENR n° 2006-076 au ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Paris : ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

ASSEMBLEE NATIONALE, (1791), *Constitution de 1791*, [En ligne] [consulté le 10 janvier 2014]. Disponible sur <URL http://www.assemblee-nationale.fr/histoire/constitutions/constitution-de-1791.asp>

BENILAN P. (dir.) (2001). *Les IUFM au tournant de leur première décennie : Panorama et perspectives*, Rapport d'évaluation, Paris : Comité national d'évaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel.

« Compte rendu in extenso. 46e séance. Séance du mardi 7 mai », *Journal officiel de la République française. Débats parlementaires. Chambre des députés : compte rendu in-extenso*, 1907, p. 903-924.

CONDORCET (1792), *Rapport et projet de décret relatifs à l'organisation générale de l'instruction publique – Présentation à l'Assemblée législative : 20 et 21 avril 1792* [en ligne]. [Consulté le 10 janvier 2014]. Disponible sur <URL http://www.assemblee-nationale.fr/histoire/7ed.asp>

DEPP (2016), *Repères et références statistiques 2016* [en ligne], Ministère de l'éducation nationale. [Consulté le 10 juin 2016] Disponible sur <URL http://www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques.html#Les%20personnels>

HAUT CONSEIL DE L'EDUCATION (2010), *Le collège – Bilan des résultats de l'Ecole – 2010* [en ligne], Paris : Haut Conseil de l'Education. [Consulté le 13 décembre 2013]. Disponible sur <URL http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/104000513-le-college-bilan-des-resultats-de-l-ecole-2010>

IGEN, IGAENR (2014), *La mise en place des conseils école-collège* [en ligne], Rapport 2014-026 à Mme la Ministre de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Paris : Ministère de l'éducation nationale. [Consulté le 10 juin 2017]. Disponible sur <URL http://www.education.gouv.fr/cid81522/la-mise-en-place-des-conseils-ecole-college.html>

IGEN, IGAENR (2016), *Expertise sur la continuité pédagogique entre l'école et le collège* [en ligne], Rapport 2016-040, Paris : Ministère de l'éducation nationale. [Consulté le 20 juillet 2017]. Disponible sur <URL http://www.education.gouv.fr/cid107043/expertise-sur-la-continuite-pedagogique-entre-l-ecole-et-le-college.html>

MEN (2013a), *Décret N° 2013-682 Du 24 Juillet 2013 Relatif Aux Cycles D'enseignement À L'école Primaire et Au Collège*, [En ligne], [Consulté le 9 décembre 2013] Disponible sur <URL http://www.legifrance.gouv.fr/>

MEN (2013b), *Décret N° 2013-683 Du 24 Juillet 2013 Définissant La Composition et Les Modalités de Fonctionnement Du Conseil École-Collège*, [En ligne], [Consulté le 9 décembre 2013] Disponible sur <URL http://www.legifrance.gouv.fr >

NAU X. (2011), *Les inégalités à l'école* : Avis du Conseil économique, social et environnemental. Direction de l'information légale et administrative

PIGNONI, M. T. (2016). « La syndicalisation en France : Des salariés deux fois plus syndiqués dans la fonction publique ». *Dares Analyse* n°25.

POCHARD, M. (2008), *Livre vert sur l'évolution du métier d'enseignant* [en ligne]. Rapport officiel, Paris : La Documentation française. [Consulté le 10 janvier 2017]. Disponible sur <URL http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/084000061/index.shtml>

REISS, F., (2010), *Quelle direction pour l'école du XXIe siècle ?* [en ligne]. Rapport à M. le Premier ministre, Paris : Assemblée nationale. [Consulté le 13 décembre 2013]. Disponible sur <URL http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/104000514-quelle-direction-pour-l-ecole-du-xxie-siecle>

TALLEYRAND (1791), « Rapport sur l'Instruction publique fait au nom du Comité de constitution à l'Assemblée nationale les 10, 11 et 19 septembre 1791 » [En ligne]. [Consulté le20 janvier 2014]. Disponible sur <URL http://www.vie-publique.fr/politiques-publiques/enseignement-primaire/chronologie/>

Sitographie : réactions syndicales en ligne à la loi pour la Refondation de l'école de juillet 2013

SE-UNSA (2013), « Ecole-Collège : Une Nouvelle Organisation Pour Une Meilleure Continuité », *Se-Unsa : enseignants de l'Unsa, un syndicat de la maternelle au lycée*, [En ligne], [Consulté le 9 décembre 2013] Disponible sur <URL http://www.se-unsa.org/spip.php?article5859>

SGEN-CFDT (2013), « Nouveaux Cycles Scolaires : Un Outil Au Service Des Élèves et Des Personnels », *Sgen Cfdt : s'engager pour chacun, agir pour tous*, [En ligne], [Consulté le 9 décembre 2013] Disponible sur <URL http://www.cfdt.fr/portail/education-nationale-sgen/action-syndicale/changer-l-ecole/nouveaux-cycles-scolaires-un-outil-au-service-des-eleves-et-des-personnels-prod_168841>

SNES (2013), « Redonner Un Avenir Au Collège - Collège : Des Nouveautés Entre Transition et Précipitation », *SNES fsu*, [En ligne], [Consulté le 26 novembre 2013] Disponible sur <URL http://www.snes.edu/College-des-nouveautes-entre.html>

SNFOlC (2013), « Conseil École-Collège : La Nécessité de Résister. Communiqué S :SNFOLC Du 6 Novembre 2013 ». *FO-SNfolc - Syndicat National Force ouvrière des Lycées et Collèges*, [En ligne], [Consulté le 9 décembre 2013] Disponible sur <URL http://fo-snfolc.fr/Conseil-ecole-college-la-necessite>

SNUDI (2013a), « Bureau National Des 17 et 18 Octobre 2013 », *Snudi Force Ouvrière : syndicat National Unifié des Directeurs, Instituteurs et des Professeurs des Ecoles*, [En

ligne], [Consulté le 9 décembre 2013] Disponible sur <URL http://fo-snudi.fr/spip.php?article107&lang=fr>

SNUDI (2013b), « Bureau National Des 29 et 30 Août 2013 », *Snudi Force Ouvrière : syndicat National Unifié des Directeurs, Instituteurs et des Professeurs des Ecoles*, [En ligne], [Consulté le 9 décembre 2013] Disponible sur <URL http://fo-snudi.fr/spip.php?article98&lang=fr>

SNUIPP-FSU (2013a), « Du Nouveau À Partir de 2014 », *SNUipp.fr : le site du Syndicat National Unitaire des Instituteurs et Professeurs des écoles et PEGC*, [En ligne], [Consulté le 9 décembre 2013] Disponible sur <URL http://snuipp.fr/Du-nouveau-a-partir-de-2014>

SNUIPP-FSU (2013b), « Du Nouveau Pour La Rentrée 2014 » *SNUipp.fr : le site du Syndicat National Unitaire des Instituteurs et Professeurs des écoles et PEGC*, [En ligne], [Consulté le 9 décembre 2013] Disponible sur <URL http://snuipp.fr/Du-nouveau-pour-la-rentree-2014>

SUD EDUCATION (2013), « CSE Du 1O Juillet : Positions et Votes de SUD Éducation Sur Les Cycles, Le Conseil École-Collège, Le DIMA, Le CSP, Le CNESS », *SUD Education : Fédération des Syndicats SUD Education Solidaires, Unitaires, Démocratiques*, [En ligne], [Consulté le 30 novembre 2013] Disponible sur <URL http://www.sudeducation.org/CSE-du-10-juillet-positions-et.html>

ANNEXES

Annexe 1. Questionnaire à destination des PC 335

Annexe 2. Guide d'entretien avec les PE et les PC 363

Annexe 3. Synthèse de l'analyse des entretiens avec le logiciel IRaMuTeq 367

Annexe 4. Construction des modèles pédagogiques correspondant à l'histoire des professions 377

Annexe 5. Tableaux (hors chi2) 379

Annexe 6. Tableaux : chi2 389

Annexe 7. Construction des variables issues du questionnaire à destination des PE et des PC 403

Annexe 1. Questionnaire à destination des PC

université de BORDEAUX

virginie.volf@u-bordeaux.fr

Questionnaire destiné aux professeurs des collèges

Madame, Monsieur,

Enseignante et doctorante en Sciences de l'Education à l'Université de Bordeaux, je travaille sur l'**identité professionnelle des professeurs**.

Dans le cadre de cette recherche, je vous sollicite pour répondre à un questionnaire dont l'anonymat et la confidentialité des réponses sont garantis. Je sais votre temps compté et ne vous demande qu'une vingtaine de minutes. **Votre réponse est indispensable à la réalisation de ma recherche.**

Un questionnaire équivalent est également distribué à des professeurs des écoles Si vous souhaitez être informé des résultats de cette enquête, avoir des éléments pour mieux comprendre comment travaillent vos collègues, quelles sont leurs valeurs, leurs conceptions de l'apprentissage, etc., vous pouvez m'indiquer vos coordonnées en fin de questionnaire et je vous informerai de la publication des résultats (toujours dans le respect de l'anonymat et de la confidentialité des réponses).

En fin de questionnaire, vous trouverez une partie « Complément » à laquelle je vous demande de bien vouloir répondre également.

Merci d'indiquer vos réponses au fur et à mesure de votre lecture.

Votre questionnaire est à remettre à ……..……..
ou à déposer dans la boîte à disposition en salle des professeurs avant le ……..…….

Pour toute question et/ou remarque, vous pouvez m'écrire à l'adresse suivante : virginie.volf@u-bordeaux.fr ou à mon attention à : Université de Bordeaux, Département des Sciences de l'éducation, Place de la Victoire, 33000 Bordeaux.

Je vous remercie vivement pour votre collaboration.

Virginie Volf

1

I. Parcours professionnel

1. Quel est le nombre de classes de votre collège ? ……..

2. Votre collège est plutôt : ☐ en milieu rural ☐ en milieu urbain ☐ en milieu semi-urbain

3. Votre collège accueille majoritairement des élèves de milieu socio-culturel : ☐ favorisé ☐ mixte ☐ défavorisé

4. Depuis combien d'année enseignez-vous <u>dans ce collège</u> (y compris l'année en cours) ? ……..

5. Depuis combien d'années enseignez-vous <u>en tout</u> ? …… **1ère rentrée en** ……..

6. Dans combien d'académies différentes avez-vous enseigné au cours de votre carrière ? ……

7. Avez-vous exercé un autre métier avant de devenir enseignant ? ☐ Oui ☐ Non
Si oui, métier : …… Nbre d'années : ……
Et raison(s) de ce changement : ……
……
……
……

8. Qu'est-ce qui vous a amené à faire le métier d'enseignant (plusieurs réponses possibles) ?

☐ C'est une vocation depuis toujours
☐ Pour le contact avec les enfants
☐ Parce qu'il y avait des enseignants dans votre famille
☐ Par intérêt pour l'enseignement
☐ Pour les conditions de travail (vacances, sécurité de l'emploi, liberté, etc.)
☐ Pour rester/ aller dans une région particulière
☐ Pour l'ouverture sur le monde (élèves, parents, partenaires,…)
☐ Parce que vous étiez bon élève
☐ Pour des raisons idéologiques (l'importance du rôle de l'école dans la société)
☐ Autre, précisez : ……
……

9. Au cours de votre carrière, dans quels niveaux avez-vous enseigné ?

☐ 6e
☐ 5e
☐ 4e
☐ 3e
☐ Lycée général
☐ Lycée professionnel
☐ Autre, précisez :
……
……

10. Dans quel(s) niveau(x) de classe enseignez-vous cette année ? ……

11. Dans quelle(s) discipline(s) enseignez-vous ? ……

12. Etes-vous professeur principal d'une classe ? ☐Oui ☐ Non
Si oui, dans quel(s) niveau(x) ? ……

13. Quel est votre statut ?
☐ Professeur certifié ☐ Professeur agrégé ☐ Autre, précisez : ……

14. Vous êtes : ☐Titulaire ☐ Stagiaire ☐ Contractuel(le) ☐ Vacataire ☐ Autre, précisez : ……

15. Si vous avez une fonction particulière aujourd'hui (formateur, professeur spécialisé, …), précisez :
……

16. Avez-vous obtenu un concours de l'enseignement ?
☐ Oui, j'ai le concours interne ☐ Oui, j'ai le concours externe
☐Non, j'ai été titularisé après plusieurs années d'enseignement
☐ Autre, précisez : ……

17. Avez-vous suivi une formation au métier d'enseignant ? ☐ Oui ☐ Non
Si oui, dans quel cadre (IUFM, ESPE, Université, etc.) ? ……
La durée de cette formation a été de : …… Avez-vous trouvé cette formation utile ? ☐ Oui ☐ Non
Pourquoi ? ……
……
……

18. Pour vous, une formation idéale au métier d'enseignant devrait être faite <u>principalement</u> par :

☐ Des spécialistes d'une discipline
☐ Des enseignants expérimentés du second degré
☐ Des spécialistes du comportement des enfants et adolescents (par exemple des psychologues)
☐ Des spécialistes de la pédagogie ou de la didactique
☐ Autre, précisez : ……
……

2

19. En dehors de cette formation au métier d'enseignant, quel est votre diplôme le plus élevé ?

☐ Baccalauréat ☐ Bac +3 ☐ Bac +5 ☐ Autre, précisez : ……

Dans quelle discipline principale a eu lieu cette formation ?……..

20. Avez-vous travaillé pendant vos études ? ☐ Oui ☐ Non

Si oui, c'était pour financer

☐ Vos dépenses accessoires (sorties, livres, …) ☐ Vos dépenses essentielles (logement, nourriture, …)

21. Vous sentez-vous reconnu socialement en tant qu'enseignant ? ☐ Oui ☐ Non

22. Si toutes les possibilités vous étaient offertes sans contrainte de concours à quel niveau souhaiteriez-vous enseigner ?

☐ Celui où vous êtes ☐ En école primaire ☐ En collège ☐ En Lycée

☐ Dans l'enseignement supérieur ☐ Autre, précisez : ……

Le cas échéant dans quelle(s) discipline(s) ? ……

II. L'enseignement

1. Pour vous, quel devrait être le rôle de l'école en général ?

……
……
……

2. Lequel de ces axes vous semble <u>le plus important</u> dans l'enseignement ?

☐ L'axe professeur-élève ☐ L'axe professeur-savoir ☐ L'axe élève-savoir

3. Dans vos classes la réussite scolaire de vos élèves est :

☐ Très mauvaise ☐ Plutôt mauvaise ☐ Moyenne ☐ Assez bonne ☐ Très bonne

4. Pourquoi vos meilleurs élèves réussissent-ils très bien à l'école (vous pouvez évoquer des cas que vous avez rencontrés) ?

……
……
……

5. Pourquoi certains élèves sont en échec à l'école (vous pouvez évoquer des cas que vous avez rencontrés) ?

……
……
……

6. Dans votre classe, quelle importance donnez-vous au respect des règles de vie ?

☐ C'est peu important ☐ C'est important mais j'accepte des petites infractions ☐ C'est fondamental

7. Classez ces différentes étapes en fonction de l'ordre dans lequel vous les mettez <u>le plus souvent</u> en œuvre en classe :

N°…. : Exposé des connaissances par l'enseignant
N°…. : Pratique dirigée des élèves
N°…. : Pratique autonome des élèves

8. Quand vous faites travailler vos élèves en groupe, c'est <u>le plus souvent</u> :

☐ En groupe homogène (par exemple des groupes de niveau) ☐ En groupe hétérogène

9. <u>En général</u>, tous les élèves de votre classe font-ils la même activité au même moment ? ☐ Oui ☐ Non

10. Quand un élève rencontre des difficultés, <u>le plus souvent</u> :

☐ Vous (ou un élève) reprenez/ réexpliquez pour tout le monde

☐ Vous adaptez tout votre enseignement pour que chaque élève puisse avancer à son rythme

☐ Vous prenez plus de temps pour cet élève en particulier

☐ Vous ne faîtes rien de particulier : il faut bien avancer

11. Connaissez-vous la situation personnelle de vos élèves (en dehors du contexte scolaire) ?

☐ De tous vos élèves

☐ De la moitié de vos élèves

☐ De la majorité de vos élèves

☐ De quelques élèves

12. Vous référez-vous à des méthodes ou à des mouvements pédagogiques particuliers pour enseigner ? ☐ Oui ☐ Non

Si oui, lesquelles (vous pouvez, par exemple, citer des ouvrages pédagogiques qui sont des références pour vous) :

……
……
……

3

13. Faites-vous partie d'un mouvement pédagogique ? ☐ Oui ☐ Non
Si oui, lequel ? …….…….. et depuis combien d'années ……..……ans

14. Les informations que vous recherchez <u>majoritairement</u> dans le cadre de votre travail concernent :

☐ Une discipline en particulier (sans lien avec son enseignement)

☐ La façon d'enseigner une discipline particulière

☐ La façon d'enseigner de manière générale

☐ Des conseils pour gérer le comportement des élèves dans vos classes

☐ La connaissance des élèves (en psychologie par exemple)

☐ L'utilisation d'outils pédagogiques (vidéoprojecteur, tableau blanc interactif…)

☐ Autre, précisez : ……
……..

15. Aujourd'hui, quel est votre ressenti sur votre métier ?

☐ Très négatif ☐ Plutôt négatif ☐ Assez positif ☐ Très positif

Pourquoi ?
……
……
……
……

III. Relations école-collège

1. Y-a-t-il des échanges entre votre collège et les écoles du secteur ? ☐ Oui ☐ Non
Si oui, sous quelle(s) forme(s) ? ……
……
……
……
……
……

2. Pour vous, les professeurs des écoles exercent-ils leur métier de la même façon que les professeurs de collèges ?

☐ Oui ☐ Non

Pourquoi ? ……
……
……
……

3. Vous pensez que la société de façon générale considère plus favorablement :

☐ Les professeurs des écoles ☐ Les professeurs de collèges ☐ Les professeurs de lycées ☐ Aucun en particulier

4. Parmi les domaines suivants, indiquez ceux pour lesquels les professeurs des écoles ou les professeurs des collèges vous semblent <u>les plus efficaces</u> (cochez les deux si vous pensez que le niveau est le même et rien si vous pensez qu'aucun professeur n'est qualifié dans ces domaines) :

	Professeurs des écoles	Professeurs des collèges
Connaissance des élèves en général	☐	☐
Connaissance des élèves de sa classe	☐	☐
Prise en compte des élèves en difficulté	☐	☐
Enseignement de la lecture et de l'écriture	☐	☐
Connaissances disciplinaires liées au programme de la classe (par exemple, connaissance des mathématiques du CM2 pour un professeur des écoles et des mathématiques de 6e pour un professeur de cette discipline en collège)	☐	☐
Individualisation et différenciation de l'enseignement	☐	☐
Prise en compte des excellents élèves et amélioration de leurs résultats	☐	☐

5. A votre avis, quel est le temps d'enseignement <u>hebdomadaire</u> à plein temps d'un professeur des écoles avec ses élèves :
…… h/semaine
Quel est votre temps d'enseignement hebdomadaire (à plein temps) : …….. h/semaine
S'il y a une différence entre les deux, comment la justifiez-vous ? ……
……
……
……

4

6. A votre avis, un professeur des écoles gagne-t-il le même salaire qu'un professeur de collège (avec la même ancienneté) ?
☐ Oui ☐ Non
Si non, comment justifiez-vous cette différence ? ……
……
……
……

7. Dans quels domaines seriez-vous favorable au développement des relations entre l'école primaire et le collège ?

	Oui	Non
Des réunions de travail pour échanger des informations sur les élèves qui vont en 6e	☐	☐
Des réunions de travail sur des projets spécifiques	☐	☐
Des réunions de travail sur les méthodes pédagogiques en général	☐	☐
Le rattachement à la même entité territoriale (par exemple rattachement de l'école et du collège à la commune)	☐	☐
Des échanges de service entre professeurs des écoles et des collèges	☐	☐
Un rapprochement du statut des professeurs des collèges de ceux des écoles avec, par exemple, plusieurs disciplines enseignées par le même professeur au collège	☐	☐
Une unification complète du corps des professeurs des écoles avec celui des professeurs des collèges permettant de travailler indifféremment dans l'un ou l'autre niveau	☐	☐

Autres formes de rapprochements souhaités, précisez : ……
……
……
……
……

IV. Informations plus personnelles

1. Vous êtes ☐ une femme ☐ un homme **Age** : ……

2. Si vous avez un conjoint, quelle est sa profession ? ……

3. Quelle est la profession de vos parents (s'ils sont à la retraite, quand ils étaient en activité) ?
Père : ……
Mère : ……

4. Avez-vous des enfants ? ☐ Oui ☐ Non
Si oui, précisez leur(s) âge(s) et niveau(x) d'études et/ou activité(s) professionnelle(s) :
……
……

5. Combien de livres (romans, essais, etc.) avez-vous lu cette année sans liens avec votre travail ?
☐ Aucun ☐ De 1 à 4 ☐ De 5 à 10 ☐ Plus de 10

6. Quelle radio écoutez-vous principalement ? ……

7. Avez-vous un abonnement à des spectacles ? ☐ Oui ☐ Non

8. Avez-vous un ou plusieurs abonnement(s) à des journaux, magazines… ? ☐ Oui ☐ Non
Si oui, le(s)quel(s) ? ……
……

9. Etes-vous engagé dans une association ? ☐ Oui ☐ Non
Si oui, laquelle ? ……
……

10. Comment qualifieriez-vous votre engagement politique ?
☐ Pas du tout engagé ☐ Peu engagé ☐ Engagé ☐ Très engagé

11. Au niveau professionnel, au cours des dernières années (depuis 2010) :
-Vous avez participé à un mouvement de grève : ☐ Oui ☐ Non
Si oui, sur quel(s) motif(s) ? ……
……

5

-Vous avez signé une pétition : ☐ Oui ☐ Non
Si oui, précisez un ou plusieurs exemples : ……
……

-Vous avez participé à une manifestation de revendication professionnelle : ☐ Oui ☐ Non
Si oui, précisez un ou plusieurs exemples : ……
……

-Autres formes d'engagement professionnel (hors syndicalisation) : ……
……
……

12. Etes-vous syndiqué ? ☐ Oui ☐ Non
Si non, pourquoi ? ……
……
……
……

Si oui, -Nom du syndicat : ……

-Positions de votre syndicat concernant un rapprochement entre l'école et le collège :

☐ Très favorable
☐ Favorable mais avec quelques réserves
☐ Défavorable
☐ Vous ne savez pas

-Raisons principales pour lesquelles vous avez adhéré :

☐ Revendications professionnelles générales sur les conditions de travail (salaire, nombre d'élèves par classe, …)
☐ Revendications professionnelles plus idéologiques (sur les buts de l'éducation, sur les dispositifs d'enseignement, …)
☐ Revendications professionnelles personnelles (mutation, promotion…)
☐ Réflexion pédagogique
☐ Autre, précisez : ……
……

-Niveau de votre investissement syndical :

☐ Vous ne connaissez pas vraiment les positions défendues par votre syndicat
☐ Vous connaissez une partie des revendications de votre syndicat
☐ Vous connaissez les positions de votre syndicat mais les transmettez rarement
☐ Vous êtes très actif dans votre syndicat

Encore merci pour votre participation… mais, ce n'est pas tout à fait fini, les deux pages suivantes regroupent quatre questions dont les modalités de réponses sont les mêmes et qui ne vous prendront pas plus de 5 minutes. Merci d'y répondre.

Si vous acceptez de me rencontrer pour un ou plusieurs entretiens dans le cadre de cette recherche ou si vous souhaitez être informé des résultats de cette enquête, merci d'indiquer:

Nom et prénom : ……
Coordonnées (mail et éventuellement téléphone) : ……
……

En précisant si c'est : ☐ Pour des entretiens ☐ Pour être informé

6

Complément au questionnaire

Les questions suivantes utilisent toute la même méthode : il s'agit de comparer deux à deux des propositions et d'entourer celle avec laquelle vous êtes le plus en accord. Le principe est de répondre le plus spontanément possible et sans vous préoccuper de la cohérence de vos réponses. Il peut arriver qu'aucune des deux propositions à comparer ne corresponde à ce que vous pensez, dans ce cas, il faut entourer la « moins pire ».

1. Voici 5 propositions concernant le rôle de l'école en général :

-METIER : l'école sert à donner la formation nécessaire pour trouver un métier
-CULTURE : l'école doit assurer la transmission d'une même culture générale de qualité à tous
-COMPETENCE : l'école doit permettre l'acquisition de compétences (savoir-faire et savoir-être)
-SOCIALISATION : l'école doit faire acquérir aux élèves les règles de vie en société
-SAVOIR : l'école doit assurer l'acquisition de connaissances disciplinaires

Pour chacune des 10 comparaisons présentées ci-dessous deux à deux, entourez rapidement la proposition correspondant le mieux à la façon dont vous considérez le rôle de l'école. Par exemple, la première comparaison concerne METIER et CULTURE, vous devez entourer le mot qui correspond le mieux à ce que doit être l'objectif de l'éducation pour vous entre ces deux propositions.

Pour vous, le rôle de l'école, c'est plutôt :

METIER	CULTURE	SAVOIR	METIER
SOCIALISATION	COMPETENCE	CULTURE	COMPETENCE
COMPETENCE	METIER	SAVOIR	SOCIALISATION
CULTURE	SAVOIR	SOCIALISATION	CULTURE
METIER	SOCIALISATION	COMPETENCE	SAVOIR

Vérifiez que vous avez bien entouré 10 mots.

2. Voici 4 propositions concernant la prise en charge des élèves en difficulté (qui n'ont pas de handicap particulier) :

-SPECIALISATION : les élèves en difficultés doivent être mis dans des classes spécifiques avec des enseignants formés à ces publics
-HÉTEROGENÉITE : les élèves en difficultés peuvent progresser en travaillant dans des groupes hétérogènes.
-DIFFERENCIATION : le professeur doit individualiser et différencier son enseignement pour les élèves les plus en difficulté (les prendre individuellement ou en petit groupe sans les autres élèves)
-ALLEGEMENT : les élèves en difficulté doivent avoir des programmes allégés
Pour chacune des 6 comparaisons présentées ci-dessous deux à deux, entourez rapidement la proposition correspondant le mieux à la façon dont vous considérez que l'école doit prendre en charge les élèves en difficulté.

Pour vous, comment l'école doit-elle prendre en charge les élèves en difficultés ?

SPECIALISATION	HÉTEROGENÉITE	SPECIALISATION	ALLEGEMENT
HÉTEROGENÉITE	ALLEGEMENT	HÉTEROGENÉITE	DIFFERENCIATION
DIFFERENCIATION	SPECIALISATION	DIFFERENCIATION	ALLEGEMENT

Vérifiez que vous avez bien entouré 6 mots.

7

3. Voici 5 propositions concernant les raisons qui peuvent favoriser la réussite des élèves :

-TRAVAIL : beaucoup de travail personnel de l'élève en classe et en dehors
-CAPACITÉS : des capacités intellectuelles de l'élève très importantes
-MILIEU : le milieu social et culturel dans lequel vit l'élève
-REGLES: l'implication de la famille, son aide, son soutien, le cadre qu'elle fait respecter
-PROFESSEUR : le travail du professeur (sa pédagogie, son implication, sa gestion de la classe…)

Pour chacune des 10 comparaisons présentées ci-dessous deux à deux, entourez rapidement la proposition correspondant le mieux à ce qui peut favoriser la réussite des élèves pour vous.

Pour vous, qu'est-ce qui peut favoriser la réussite des élèves ?

TRAVAIL	PROFESSEUR	TRAVAIL	REGLES
REGLES	CAPACITÉS	MILIEU	PROFESSEUR
MILIEU	TRAVAIL	CAPACITÉS	TRAVAIL
CAPACITÉS	PROFESSEUR	CAPACITÉS	MILIEU
PROFESSEUR	REGLES	REGLES	MILIEU

Vérifiez que vous avez bien entouré 10 mots.

4. Voici 6 propositions concernant la conception de l'apprentissage et de l'enseignement :

-INTERACTION: l'élève apprend en interaction avec les autres élèves
-AUTONOMIE : l'élève apprend quand il travaille seul
-ACTIVITÉ : l'élève apprend quand il est actif
-PLAISIR : l'élève apprend quand il y prend du plaisir
-EFFORT : l'élève apprend quand il fait des efforts
-COMPRÉHENSION : l'élève apprend quand il comprend

Pour chacune des 15 comparaisons présentées ci-dessous deux à deux, entourez rapidement la proposition correspondant le mieux à votre conception de l'apprentissage.

Pour vous, qu'est-ce qui facilite l'apprentissage ?

INTERACTION	AUTONOMIE	EFFORTS	INTERACTION
EFFORTS	ACTIVITE	AUTONOMIE	PLAISIR
ACTIVITÉ	INTERACTION	INTERACTION	COMPRÉHENSION
AUTONOMIE	COMPRÉHENSION	ACTIVITE	AUTONOMIE
COMPREHENSION	ACTIVITE	EFFORTS	COMPREHENSION
INTERACTION	PLAISIR	PLAISIR	ACTIVITE
EFFORTS	AUTONOMIE	EFFORT	PLAISIR
PLAISIR	COMPREHENSION		

Vérifiez que vous avez bien entouré 15 mots.

Encore une fois, merci beaucoup pour votre participation

8

Annexe 2. Guide d'entretien avec les PE et les PC

1. Socialisation primaire

-Parcours scolaire dans le premier degré : type d'école fréquentée, souvenirs (sentiment général, ce qu'il faisait en classe, ce qui lui paraissait efficace), enseignants (exemple d'un enseignant qui vous a marqué et pourquoi), niveau scolaire (si difficultés dans un domaine, lequel, pourquoi à son avis, qu'est-ce qui aurait pu le faire progresser), relation au savoir (comment apprenait-il ses leçons ?), évaluations (types, ressenti, classement…), comportement en classe, relations aux camarades.

-Parcours scolaire dans le second degré : type de collège fréquenté, souvenirs (sentiment général, ce qu'il faisait en classe, ce qui lui paraissait efficace), relations aux enseignants (exemple d'un enseignant qui vous a marqué et pourquoi), niveau scolaire (si difficultés dans un domaine, lequel, pourquoi à son avis, qu'est-ce qui aurait pu le faire progresser), relation au savoir (comment apprenait-il ses leçons?), évaluations (types, ressenti, classement…), le premier jour en 6e, comportement en classe, relations aux camarades, différences par rapport à l'école.

-L'influence des enseignants rencontrés : ce qu'il garde des enseignants rencontrés (en positif et négatif).

-Formation post-Bac : discipline, motivation.

-Choix du métier d'enseignant : rôle des parents, de l'école… dans ce choix, choix du 1er ou second degré et pourquoi.

-Formation initiale au métier d'enseignant : cadre, intérêt, limites, regrets, préparation au métier….

-Année de stagiaire : établissement, classe, relation au tuteur, aux collègues, aux élèves, rencontre avec le métier (confirmation ou déception ; conforme aux attentes ou pas…).

2. Premier poste

Première rentrée scolaire comme enseignant : souvenirs, difficultés, élèves, métier, différence / à ce que l'on imaginait, organisation du temps (articulation vie perso/vie professionnelle).

Aides : personnes ressources, relations avec les collègues, la hiérarchie…

3. Changements

Postes occupés.

Changements dans l'exercice du métier : premiers postes à aujourd'hui (même façon de faire ou pas).

Ce qui influence la pratique : rapport aux élèves, parents, lectures, formations, discussions avec les collègues…

Les personnes importantes professionnellement rencontrés au cours de la carrière (professeurs, élèves, collègues…).

4. La pratique des enseignants

Première rencontre avec les élèves en début d'année : comment se passent les premières heures, qu'est-ce qui est fait, dit, fiches de renseignement sur les élèves ou pas…

Préparation d'une séance : comment préparer une séance, utilisation de ressources (programmes, manuels, internet…), prise en compte des élèves, la même pour toutes les classes, reprise identique de celle de l'année précédente… (donner un exemple).

Adaptation : ce qui peut modifier la programmation prévue d'une séance, réactions lors d'incidents (donner des exemples).

Application des programmes : comment les programmes sont considérés, consultés, comment s'adapter quand changements de programmes ou de niveau de classe (donner des exemples).

Types d'enseignement : organisation de la classe, des élèves, travail de groupe, autonomie… et justification.

Evaluation : laquelle, à quoi elle sert… ?

Travail à la maison : quantité, quel type (leçons, exercices…), pourquoi, fait ou pas par les élèves, quand non, pourquoi ?

Références pédagogiques : lesquelles, d'où elles viennent ?

Activités liées au travail en dehors de la classe : lesquelles ? préparation des cours ; parents ; activités avec les élèves (clubs, chorale, théâtre…) ; recherche d'informations (la pédagogie, les élèves, la discipline…), sur quoi, quand, comment ?

5. Valeurs

Rôle de l'école (en général) et pour lui dans le concret de sa classe.

Proximité avec les élèves : sociale et culturelle (même culture ou pas, langage commun ou pas). Vision de ces différences (positives ou pas, enrichissantes…), comment les prendre en charge, rôle / aux apprentissages

6. Relations aux autres adultes, image de soi, image des autres

Généralité : ce que veut dire être enseignant (reconnaissance d'un autre enseignant, à quoi, pourquoi ?), sentiment d'être reconnu, perçu comme tel. Activités professionnelles des proches.

Les autres (hors EN) : l'image des profs dans la société de façon générale, dans les médias, plus personnellement comment les non profs vous perçoivent / à votre métier (sphère perso, connaissances), sentiment d'appartenance à un corps enseignant.

Collègues de l'établissement : relations avec les collègues, discussions en salle des profs (thèmes abordés / pro), travail d'équipe, image des collègues et image qu'ils pensent renvoyer, différences et similitudes, aide à un collègue en difficulté (exemples, solidarité entre pairs), influence des collègues.

Hiérarchie : Vous sentez vous lié à quelqu'un de façon hiérarchique ? Si oui, qui ? De quelle façon ? Quelle influence peut-elle avoir sur vous (votre travail, carrière…) ? Sentiment de contrainte, de liberté ? Relations avec le principal, directeur d'école, Inspecteurs…, quel est leur rôle (à quoi ils servent, à quoi ils devraient servir) ? Façon dont ils se sentent perçus par eux.

Prof d'un autre niveau (école ou collège) : connaissance, représentation de leur métier, différence et similitudes, façon dont ils se sentent perçus.

7. Relations école-collège

Relations existantes : description, avis, améliorations, difficultés…

Conception de cette relation : évidence des 2 degrés distincts, justification, liaisons souhaitées ou pas, idée pour améliorer cette relation, les informations qu'ils attendent de leurs collègues (ex : profil scolaire ou comportementale des élèves), qu'ils veulent donner.

Avis sur le cycle CM1-CM2-6e

Ecole du socle : ce que ça évoque, avis, critiques….

Culture commune aux enseignants : utilité, laquelle…

8. Socialisation secondaire

Activités en dehors du travail qui nourrissent leur pratique.

9. Conclusion

Pourquoi être devenu telle enseignant et pas telle autre ? Résumé par moi de l'entretien et discussion.

Annexe 3. Synthèse de l'analyse des entretiens avec le logiciel IRaMuTeq

Les 21 entretiens ont été analysés grâce au logiciel IRaMuTeq. Dans un premier temps, c'est la totalité du corpus qui a été traitée. Dans un second temps, un sous-corpus regroupant le discours sur la pratique des enseignants a été analysé.

➢ Analyse du corpus complet

Préalables

Variables retenues : prénom ; degré d'enseignement (PE ou PC) ; lieu d'exercice (urbain, rural, semi-urbain) ; population accueillie (favorisée, mixte défavorisée).

Description du corpus :

Nombre de textes (UCI) : 21 (= nombre d'entretiens)

Nombre de segments de textes (UCE) : 6780

Occurrences : 240807

Nombre de formes : 9311

Nombre d'hapax (mots du corpus présents une seule fois) : 44,99% des formes ; 1,74% des occurrences

Classification : méthode de Reinert

Nombre de lemmes : 5743

Nombre de formes actives : 5283

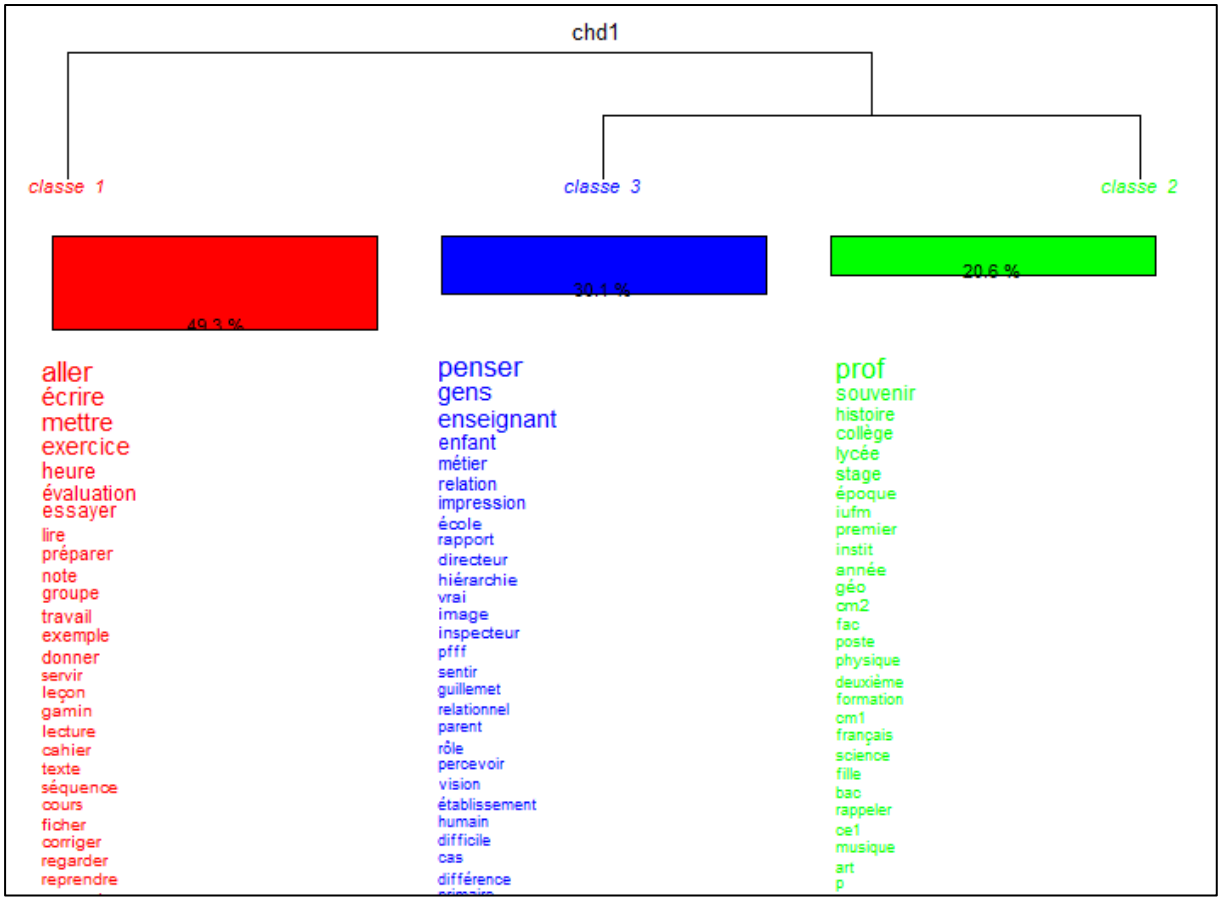
Nombre de formes supplémentaires : 460

Nombre de formes avec une fréquence > à 3 : 2321

Nombre de classes : 3

Classes obtenues

Figure 29 : Classes sémantiques issues de l'analyse de la totalité des entretiens



Les mots les plus significatifs de chaque classe apparaissent en haut et dans une police plus importante.

La **classe 1** que l'on nommera « La pratique » est la plus représentée. Elle regroupe principalement des mots décrivant une action en lien avec l'enseignement.

Ainsi, le verbe aller regroupe toutes les formes telles que va, aille, vont, etc. On trouvera par exemple « il va falloir refaire tout le programme » (Sabine) ; « on va expliquer » (Christophe) ; « je vais différencier » (Sonia). Il s'agit donc d'introduire une action. On trouve également les verbes « écrire », « mettre », « essayer », « lire », préparer » se référant également à des actions. Les noms comme « exercice », « heure », « évaluation » ou « note » concerne ce qui se fait en classe.

Aucune de nos variables n'est pertinente pour décrire cette classe. Le fait d'enseigner dans le premier ou le second degré, en zone rurale ou urbaine, avec un public plus ou moins

favorisé ne sont pas représentatifs de cette classe. La pratique concerne tout le monde. C'est pourquoi dans un second temps, nous procéderons à une analyse particulière de cette classe. Pour le moment, nous pouvons dire que les enseignants ont tous beaucoup parlé de leur pratique.

La **classe 2**, que l'on nommera « Histoire personnelle et professionnelle » représente 20,6% du corpus classé. Elle concerne le passé des enseignants, leurs souvenirs et leur formation. Ainsi, « prof » fait souvent référence aux enseignants rencontrés lors des années d'école, de collège et de lycée. Arnaud parle par exemple d' « une prof d'allemand qui était très rigoureuse », Cyril de « profs de français ou d'histoire qui étaient passionnants » ou encore Etienne de « quelques profs qui étaient vraiment chouettes ». On trouve également dans cette classe les formes « souvenir », « histoire » (qui fait parfois référence à la matière que le professeur enseigne mais souvent également à un enseignant de cette matière rencontré), « collège » et « lycée » évoquent les souvenirs de cette période, « stage » ou « Iufm » la formation au métier.

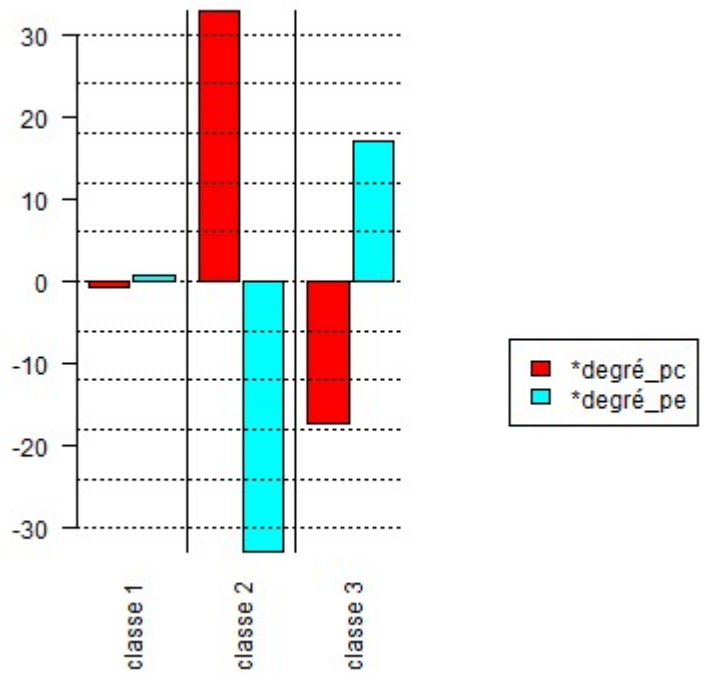
Cette classe est caractéristique des PC et des enseignant exerçant en milieu semi-urbain. Ce sont donc davantage les professeurs de collège qui développent leurs propos sur leur formation passée. Les enseignants les plus caractéristiques de cette classe sont Stéphane (PC d'histoire géographie), Pascal (PC de musique), Magalie (PC d'histoire-géographie), Claire (PC d'EPS) et Irène (PC de mathématiques).

La **classe 3**, que l'on nommera « Prise en compte du regard extérieur sur le métier » concerne 30,1% du corpus classé. Elle regroupe des formes liées à la perception du métier. On y trouve dans l'ordre décroissant « penser », « gens », « enseignant », « enfant », « métier » et « relation ». « Penser » reprend la forme « je pense » majoritaire ici. Il s'agit de la façon dont on appréhende sa réalité professionnelle. On trouve également dans cette classe « impression », « sentir », « percevoir » ou encore « vrai » qui apparaît sous la forme « c'est vrai que ». Les « gens » sont les autres, ceux qui ne sont pas enseignants comme le montre ces extraits : « *les gens souvent on a toujours droit à l'histoire des grandes vacances* » (Martine, PC), « *des gens qui reconnaissent aussi qu'on bosse* » (Sophie, PE) ou *« je pense pas que les gens nous détestent tous* » (Vivianne, PC). Les « enseignants » font référence au groupe auquel on appartient, les « enfants » au public accueilli dans les écoles. Il y a également dans cette classe des formes liées à la hiérarchie ressentie « directeur », « hiérarchie » ou « inspecteur ». On trouve également la notion de lien avec des formes comme « relation » ou

« rapport » qui concernent les relations avec les collègues, les parents, les élèves ou, de façon moins fréquente aux savoirs.

Cette classe est caractéristique des PE. Ce sont donc les professeurs des écoles qui se préoccupent le plus de l'image qu'ils renvoient. Les enseignants caractéristiques de cette classe sont Fabienne (PC de français), Cyril (PE), Sophie (PE) et Sonia (PE). Seule la première exerce en collège et c'est l'unique PC qui envisage de changer de degré d'enseignement.

Le graphique suivant présente le Chi2 d'association des modalités PE ou PC par rapport à chaque classe.



On voit ici clairement que la classe 1 « La pratique » n'est pas significative du fait d'enseigner dans le premier ou le second degré alors que la classe 2 « Histoire personnelle et professionnelle » l'est des PC et la classe 3 « Prise en compte du regard extérieur sur le métier » des PE.

- **Analyse du corpus lié à la pratique**

La classe « La pratique » regroupe près de 50% des formes analysées précédemment. Elle n'est significative d'aucune variable, c'est pourquoi nous avons décidé d'extraire tout le corpus qu'elle comporte afin de le soumettre à une nouvelle classification de Reinert.

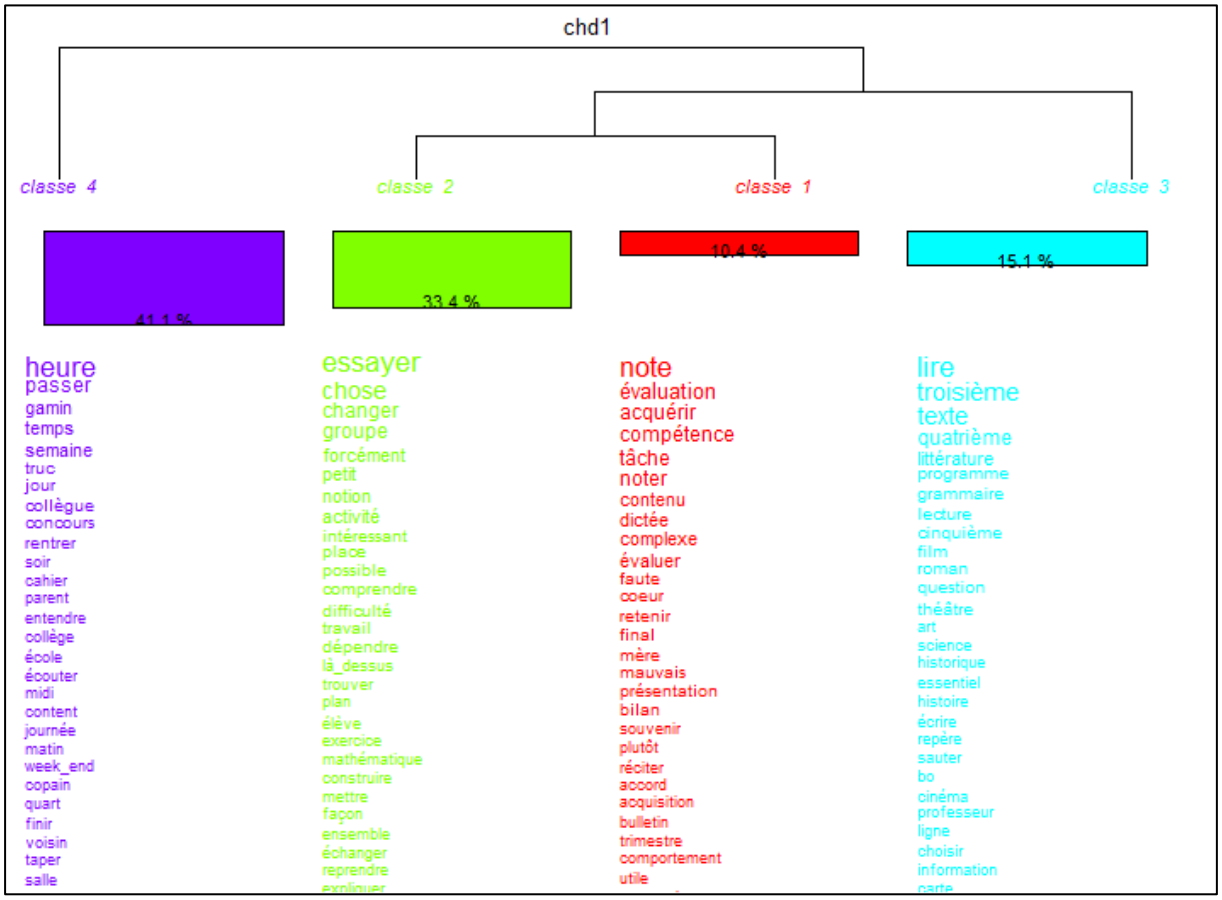
Préalables

Nous avons toujours 21 textes puisque les extraits concernant la pratique sont toujours affectés à l'un des 21 enseignants concernés. Le nombre de segment passe à 3322, les occurrences à 118697, le nombre de formes à 6257 et les hapax à 3000. Notre corpus restreint reste donc important.

Classes obtenues

Nous obtenons 4 classes représentées dans le graphique suivant.

Figure 30 : Classes sémantiques issues de l'analyse des extraits d'entretiens concernant la pratique



La **classe 1** sera nommée « L'évaluation » et regroupe 10,4% des formes classées. Elle est donc minoritaire. Les formes associées parlent d'elles-mêmes : « note », « évaluation », « acquérir », « compétence », etc. Cette classe est caractéristique des PC et des

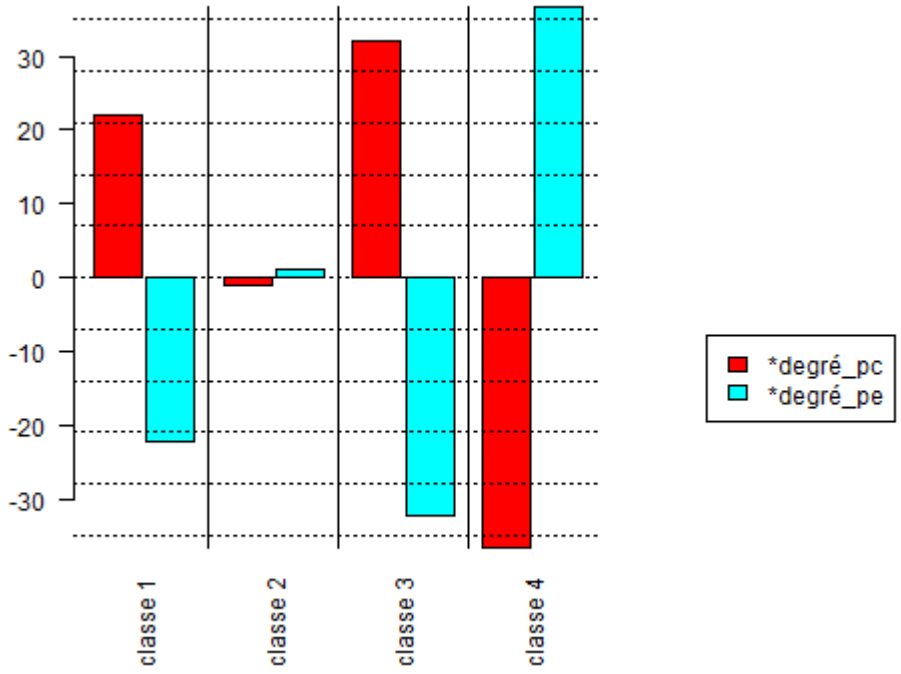
enseignants exerçant en milieu urbain. Ce sont donc les professeurs de collège qui accordent le plus d'importance à l'évaluation. Les enseignants caractéristiques de cette classe sont Virginie (PC anglais), Sabine (PC français) et Cyril (PE).

La **classe 2** nommée « La pédagogie » regroupe 33,4% des formes classées. Les verbes « essayer » et « changer » sont caractéristiques d'enseignants qui réfléchissent à leur pratique. Les noms « groupe », « notion », « activité » ou « exercice » concernent directement la pratique en classe. Cette classe n'est pas caractéristique d'un degré d'enseignement par contre elle se trouve plus fréquemment en milieu défavorisé et urbain. Qu'ils soient PE ou PC, c'est le contact avec un public difficile qui amène ces enseignants à la pédagogie. (cf Master, la pédagogie se construit dans la marge). Les enseignants caractéristiques de cette classe sont Cyril (PE), Sonia (PE), Laure (PC de lettres), Paola (PE), Magalie (PC histoire-géographie) et Etienne (PE).

La **classe 3** nommée « Les contenus d'enseignement » regroupe 15,1% des formes classées. Elle est donc plutôt minoritaire. On y trouve aussi bien des référence à des contenus à enseigner comme « lire », « littérature », « programme », « grammaire », « lecture », mais aussi « science » ou « histoire », que des références à des niveaux de classe « troisième », « quatrième » ou « cinquième ». Cette classe est particulièrement présente chez les PC et en milieux semi-urbain. Ce sont donc principalement les professeurs de collège qui évoquent les contenus de leurs cours. Les enseignants caractéristiques de cette classe sont Sabine (PC français), Stéphane (PC d'histoire-géographie), Fabienne (PC de français) et Laure (PC de fançais).

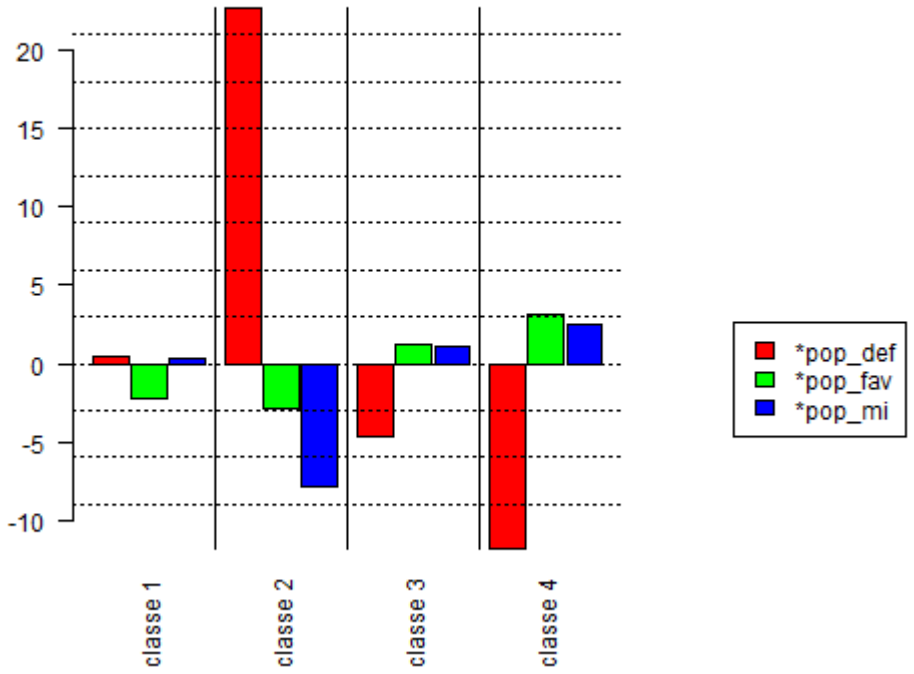
La **classe 4** nommée « La temporalité » est celle qui regroupe le plus de formes (41,1%). On y trouve des formes évoquant des moments comme « heure », temps », « semaine », « jour » ou « soir » ainsi que le verbe « passer » le plus souvent lié au temps nécessaire dans les apprentissages et la préparation des cours : « ils peuvent passer à la suite » (Sonia) ; « tu passes des heures à corriger » (Christophe) ; « ça ne se passe pas comme j'ai prévu » (Cyril) ; « j'ai passé 9h sur l'Egypte » (Magalie). Cette classe est caractéristique des PE et du milieu rural. Ce sont donc principalement les professeurs des écoles qui évoquent la temporalité. Les enseignants caractéristiques de cette classe sont Christophe (PE), Claude (PE) et Pascal (PC de musique).

Le graphique suivant indique la répartition des PE et des PC par rapport aux différentes classes.



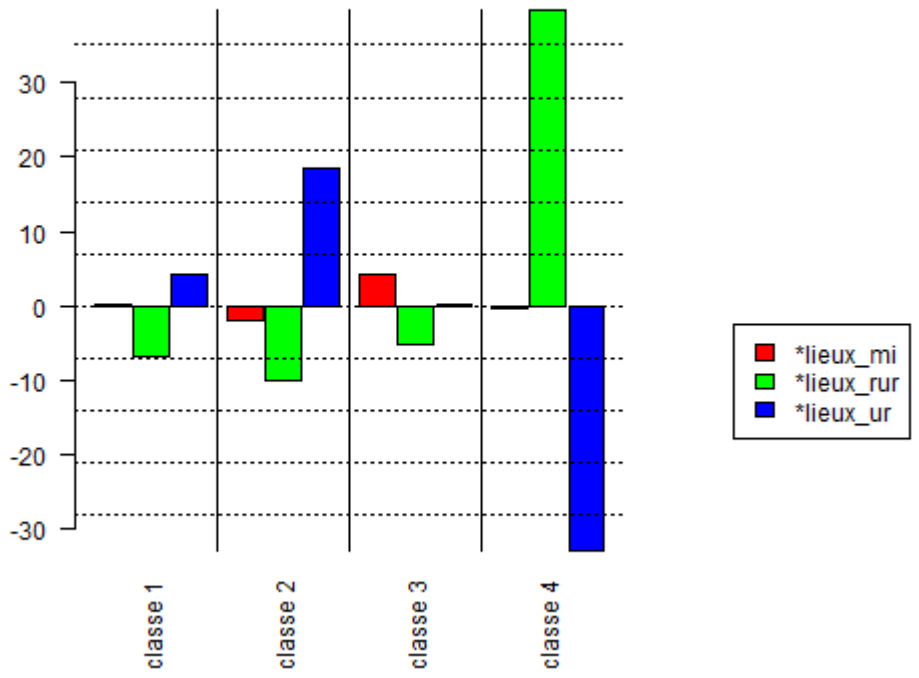
Nous voyons que les PC sont davantage dans « l'évaluation » et « les contenus d'enseignements » alors que les PE sont majoritairement concernés par « la temporalité ». Il est également intéressant de constater que « la pédagogie » n'est l'apanage d'aucun des deux degrés d'enseignement.

Il apparait ici intéressant de regarder la répartition des enseignants dans ces différentes classes en fonction de la population accueillie.



Nous voyons que ce sont les enseignants exerçant en milieu défavorisé qui évoquent le plus « la pédagogie » et le moins « la temporalité ». Ces résultats sont d'autant plus intéressants que les enseignants exerçant en milieu défavorisé sont majoritairement des PC. Or, la classe 2 n'est pas plus représentée chez ces derniers. La variable « public accueilli » porte donc fortement sur l'intérêt pour la pédagogie des enseignants.

La répartition par lieu d'exercice donne la répartition par classe suivante.



Nous voyons que les enseignants exerçant en milieu rural sont davantage dans des questions de temporalité contrairement à ceux travaillant en milieu urbain qui s'intéressent plus à « la pédagogie ».

Annexe 4. Construction des modèles pédagogiques correspondant à l'histoire des professions

Nous avons construit ces modèles en nous basant sur la première partie de cette thèse sur l'histoire de la distinction entre le premier et le second degré. Nous avons isolé, dans chaque variable composant la culture pédagogique, les modalités relevant de l'histoire du premier degré (prise en charge de tous les élèves en s'adaptant à chacun) ou du second degré (transmettre des connaissances disciplinaires aux meilleurs élèves).

Dans le pôle axiologique concernant le rôle de l'école, nous avons les profils « Former », « Instruire », « Eduquer » et « Cultiver ». Les deux premiers ne peuvent pas être affectés à un modèle particulier. En effet, le rôle de l'école n'a pas été spécifiquement de former à un métier que ce soit dans les premières classes de l'instruction primaire ou dans celles du second degré. La formation professionnelle a soit été repoussée à plus tard (dans le primaire supérieur ou après le baccalauréat), soit dans des établissements spécifiques relevant de la formation professionnelle. La deuxième modalité « Instruire », comprend des composantes pouvant relever du premier degré (avoir des connaissances basiques), comme du second (apporter des connaissances et ne pas s'intéresser à la socialisation des élèves). Il nous reste donc les deux modalités « Eduquer » et « Cultiver ». L'éducation de l'enfant en vue de l'insérer à la société est au cœur des préoccupations historiquement situées des enseignants du premier degré, c'est pourquoi elle nous semble discriminante au regard de l'évolution du système éducatif. La culture et les savoirs disciplinaires font partie des objectifs du second degré tels que véhiculés par l'histoire. Pour le pôle axiologique, nous avons donc attribué le profil « Eduquer » au modèle issu de l'histoire du premier degré et le profil « Cultiver » à celui issu de l'histoire du second degré.

Dans la dimension pédagogique du pôle idéologique, nous avons les profils : « Une école à deux vitesses », « La même école pour tous » et « Une école qui s'adapte ». Le premier correspondant à l'histoire du second degré dans lequel il s'agissait de former l'élite du pays. Les deux autres profils peuvent être rattachés à l'histoire du premier degré. Ils mettent en avant la nécessité de prendre en charge tous les élèves, si besoin en adaptant son enseignement.

La conception de l'apprentissage (pôle épistémologique) comprend les profils « Compréhension secondaire », « Apprendre seul par l'effort » et « Apprendre avec les autres

par la compréhension ». Le premier profil ne nous paraît pas caractéristique de l'un ou l'autre des modèles historiques. Par contre, l'apprentissage par l'effort, dans la continuité de la philosophie d'Alain, peut-être rattaché à l'histoire du second degré. Tandis que le fait d'apprendre dans l'interaction sera plus caractéristique du premier degré.

La préparation des cours (pôle praxéologique) comporte les profils « Technique et discipline » et « Enseignement et élèves ». Le premier est centré sur les savoirs disciplinaires et leur mise en forme sans préoccupation pour l'élève. Il apparait donc proche du modèle historique du second degré. Le deuxième profil est au contraire focalisé sur la pédagogie et l'élève. Il est plus dans la logique de l'histoire du premier degré.

La pratique en classe comprend les profils « Différenciation » et « Transmission ». Le premier sera caractéristique de l'histoire du premier degré et le deuxième de celle du second degré.

Les deux aspects suivants de la culture pédagogique, dimension politique du pôle idéologique et facteurs de réussite des élèves (pôle épistémologique) n'ont pas servi à alimenter nos modèles. En effet, aucun des profils les composant ne peut être rattaché à l'histoire de l'un ou l'autre des degrés d'enseignement. La vision politique du métier comporte les modalités : « Pas de revendications », « De bonnes conditions de travail », « Le statut : se battre pour l'améliorer » et « Les élèves : une richesse nécessitant des moyens ». Chacune d'elles pourrait être attribuée à l'histoire de l'un ou l'autre des degrés d'enseignement : on peut ne pas revendiquer, être satisfait de son travail, vouloir améliorer son statut (par exemple pour avoir un meilleur salaire et/ou un statut comparable à celui des agrégés), ou encore vouloir améliorer ses conditions de travail et cela que l'on s'inscrive dans l'histoire du premier ou du second degré.

La variable « facteurs de réussite des élèves » comporte les modalités « Le poids du système », « La force des enseignants », « Le rôle de l'élève » et « Le poids du milieu ». Ici encore, il est difficile d'attribuer ces éléments à l'histoire de l'un ou l'autre des degrés d'enseignement. On peut rendre le système éducatif, l'élève, l'enseignant ou le milieu responsables des progrès des élèves que l'on s'inscrive dans l'une ou l'autre des histoires professionnelles

Annexe 5. Tableaux (hors chi2)

Tableau 58 : Synthèse des entretiens sur la préparation des cours

	Nom	Programmes	Adaptation	Construction des séances	Ressources	Reprises autres années
PE	Amélie	Ne lit plus les programme depuis 2002 (trouve ceux de 2008 "cons") mais devra si inspection.	Prend en compte les apports des élèves.	Prépare moins car "j'ai une vie". Privilégie le temps pour les élèves. Avant préparait surtout littérature : regardait sur quoi elle veut travailler puis recherche de livre en rapport, dégage ses grandes lignes, puis séance par séance avec en tête trame IUFM (temps à passer, déroulement, ce qu'on attend des élèves, remarques)	Utilise rarement des manuels, pioche sur internet, adapte.	Pas de préparation cette année : reprise anciennes séquences.
	Arnaud	Connait à peu près les programmes (n'a pas encore lu ceux de 2016) : avant incapable de les comprendre, ajd oui.	Préfère reprendre une trame toute faite (internet ou manuel), créatif dans la manière d'aborder les exercices.	Ne prépare pas math, français (connait ses manuels par cœur). Ne prépare que des outils mais pas de fiches ou cahier journal (sauf si inspection). Prépare une trame sur 3 mois avec notions (pas compétences car ni lui ni parents ne s'y retrouvent) mais ne sait pas dans quel ordre à l'avance.	Internet, manuels.	

Nom	Programmes	Adaptation	Construction des séances	Ressources	Reprises autres années
Christophe	Ne regarde pas les programmes (contre ceux de 2008).	Beaucoup d'improvisation (a de l'expérience).	Prépare peu de choses. Part de leur utilisation du matériel. Prépare en début d'année des fiches d'activité en autonomie (pour pouvoir travailler avec un seul groupe) mais que des choses qu'ils savent faire. Beaucoup d'improvisation. Prépare les plans de travail, les fiches de lecture. Organise les possibles : situations d'apprentissage, voyages, projets... Pas de progression mais anticipation de grandes lignes liées aux projets.		Reprend / utilisation du matériel, outils, plan de travail (Freinet) mais improvise beaucoup / aux élèves.
Claude	Programme quand "programme pur" : français, math ; pas quand littérature ou projets (se base sur interaction avec les élèves).	Pour littérature ou projets se base sur les interactions avec les élèves.	A partir d'internet (sites de profs), sélection rapide ("sinon, on s'y perd"), imprime, écrit sur une feuille où et comment il veut aller, découpage des séances.	Internet. Essaie de suivre le "livret", pas quand lui semble aberrant. Manuels en français, math, l'utilise peu en découverte du monde.	Pas pour les projets
Cyril	Connait les programmes mais comme changent tout le temps (le regrette), ne garde que les fondamentaux, suit car manuels les suivent.	Dépend des années (cours double => plus utilisation du manuel). Séances qui marchent le mieux pas forcément les plus préparées (qd on suit trop sa prépa => moins d'écoute et d'adaptation).	Quand nouvelle séance : se renseigne sur le thème (connait pas toujours bien le contenu, PE => spécialiste de toutes les matières => du travail, mais aime apprendre) ; puis cherche ce qui serait adapté aux élèves / objectifs (manuels, internet, vidéos, supports divers).	Dépend des années (cours double => plus utilisation du manuel). Manuels, internet.	Ne reprend pas toujours ses anciennes séances : sinon s'ennuie (et donc élèves aussi).

	Nom	Programmes	Adaptation	Construction des séances	Ressources	Reprises autres années
	Elodie	Ne regarde pas les programmes, les connait.	Part des envies des élèves (quitte à s'éloigner du programme, surtout pour la découverte du monde).	A partir de ses groupes d'élèves et des matières. Ex : découverte du monde et maths d'abord par manipulation. En lecture : travaille sur l'image (recherche d'indices, hypothèses, mots connus...).	Utilise le manuel mais complète avec d'autres méthodes (ex alpha en lecture).	Reprend une partie de ses anciennes séances mais pas tout (poésie, production d'écrits...).
	Etienne	Respecte les programmes pour math, français, histoire mais pas géo et sciences.	Sait sur quoi il va travailler (les exercices...) mais improvise beaucoup (grâce à son expérience) / aux élèves.	Prépare plans de travail.	En math : suit le manuel.	Reprend les anciens plans de travail et adapte si besoin (/ difficultés des élèves).
	Paola	Pour construire cours.		Plus de préparations personnelles dans les domaines qui lui plaisent (littérature).	A partir livre du maître.	
	Sonia	Regarde les programmes (pour objectifs et compétences) : un guide, la rassure (pense que c'est parce qu'elle sort de l'IUFM) mais adapte aux élèves.	Adaptation aux élèves.	A partir de la fin (finalité => évaluation mais la changera / ce qu'elle a réellement fait) ; puis comme appris à l'IUFM découpage en séances (séance de découverte, d'institutionnalisation, d'entrainement).	Utilise manuels mais surtout internet (blog de profs qui se posent des questions sur la réception par les élèves).	Reprend mais affine + refait dans certaines matières.
	Sophie	Respecte les programmes : pour faire les évaluations (en commun sur les 3 CM2) => contenu des séances / aux évaluations.		Revoie la programmation en début d'année. Rapide car sait où sont les exercices... Plan en début de période de ce qu'elle veut étudier et des ressources. Puis construction d'une semaine à l'autre.		Reprend mais peu adapté / à ses envies.
PC	Claire	Pour attendus de fin de cycle. Programmes : essaie de les appliquer mais adapte aux élèves (programmes trop compliqués). Utilise les compétences attendues.		Construction des cours / compétences attendues de fin de cycle (ses évaluations) et connaissance du niveau des élèves en début. Construit tout.	Internet, cours de Staps.	

Nom	Programmes	Adaptation	Construction des séances	Ressources	Reprises autres années
Fabienne	Regarde les programmes (pas avant, a compris que nécessaire pour les élèves d'être cadrés et pour travailler avec les collègues).	Improvise beaucoup carne sait pas suivre un plan.	Prépare peu. A des titres de séances et une idée du contenu.	Manuels	
Irène	Regarde programme quand change puis reprend les mêmes séquences.	Même pour toutes les classes y compris évaluations.	Importance du choix de la première image sur une notion ; puis exercices d'observation faisables par tous ; puis intuition (que les meilleurs) et généralisation pour tous.	Utilisation du manuel pour les exercices pas toujours pour les activités.	Reprend et affine.
Laure	Regarde peu les programmes (que quand ça change).	adapte / élèves et au manuel (pour choix des textes) - TZR.	Commence à préparer l'été.	Manuel pour choix des textes. Reprend pas de séquences toutes prêtes.	Reprend des autres années les grandes lignes.
Martine	Pour construire cours.	Même cours pour différentes classes.	Construit des diaporamas vivants : au départ à la demande de l'Inspectrice puis par goût. Trace écrite déjà prête : fait des textes à trous pour résumer le cours.	Manuels.	Reprend les séances des années précédentes .
Magalie	Pour construire cours.	Même séquence pour toutes les classes.	A partir des programmes : note les capacités, problématise, fait un plan, cherche activités et exercices. Parfois exos clés en main, souvent adaptation (mais pas assez car manque de travail d'équipe).	Manuels, internet.	Ne reprends pas toujours ses séances : change quand pas compris par élèves ou quand elle s'ennuie (choix de certaines thématiques).
Pascal	Regarde peu les programmes mais peut faire rentrer dans des cases pour inspection si besoin (mais Inspectrice d'accord avec lui).	Dépend de la classe : séquences type (reprise des autres années) adaptées "en plus dense ou plus light" en fonction des classes.	Prépare les diaporama supports de cours.		Reprend mais adapte / à la classe

Nom	Programmes	Adaptation	Construction des séances	Ressources	Reprises autres années
Sabine	Pour construire cours.	Séquences identiques pour toutes les classes mais pas les séances : s'adapte aux élèves.	Commence toujours par la fin de la séquence (ce à quoi elle veut arriver, ses objectifs). Puis construit du début à partir de divers documents (puisés dans vie perso).	Programme, vie personnelle.	Reprend en adaptant toujours.
Stéphane	Pour construire cours.		A partir du programme (fait sa trame de séquence), problématise (oblige les élèves à comprendre, questions permettant d'organiser le raisonnement et l'argumentation), choisit les documents (qui y répondent).	Utilise des manuels scolaires (pas forcément celui des élèves) comme bibliothèque de documents.	Reprend parfois mais pas toujours ses anciennes séances (dépend de sa satisfaction) .
Virginie	Pour construire cours mais ils sont assez flexibles.	Choix tâche finale / personnel et élèves. Ne veut pas avoir 2 classes du même niveau (=> pas les mêmes cours).	A partir de la tâche finale, liste les besoins et outils (les fait découvrir par les élèves).	Manuels divers comme banque de documents mais n'utilise pas régulièrement celui des élèves.	Reprend anciennes séquences en adaptant quand par ex document trop difficile, met plus d'oral aujourd'hui.
Vivianne	Pour construire cours.	Idem classes même niveau : même trame mais adapte aux élèves. S'adapte aux élèves (difficultés, écoute...).	A partir du programme : problématise, fait têtes de chapitre et copie des passages BO, regarde les compétences attendues, choisit les documents, fait exercices et activités. Travail avec collègues : même power point mais pas toujours même exercices, digressions...	Utilise peu le manuel. Travail avec collègues. S'inspire de sa vie personnelle.	Pas de reprise d'anciennes séances tel quel : car constate programme pas fini, besoin de changement , aime préparer (facilité par utilisation ordinateur).

Tableau 59 : Comparaison entre le profil « différences entre PE et PC » et l'âge des enseignants en pourcentage*

		Différences entre PE et PC				
		Public	Aucune	Statut non discuté	Nature => statut	Total
21-34 ans		**5,0%**	**25,0%**	**42,5%**	**27,5%**	**100%**
(21 PE)	PE	9,5%	19,0%	28,6%	42,9%	100%
(19 PC)	*PC*	*0,0%*	*31,6%*	*57,9%*	*10,5%*	*100%*
35-40 ans		**13,0%**	**19,6%**	**43,5%**	**23,9%**	**100%**
(22 PE)	PE	18,2%	9,1%	40,9%	31,8%	100%
(24 PC)	*PC*	*8,3%*	*29,2%*	*45,8%*	*16,7%*	*100%*
41-51 ans		**7,7%**	**23,1%**	**51,9%**	**17,3%**	**100%**
(26 PE)	PE	3,8%	19,2%	53,8%	23,1%	100%
(26 PC)	*PC*	*11,5%*	*26,9%*	*50,0%*	*11,5%*	*100%*
> à 51 ans		**2,1%**	**27,7%**	**51,1%**	**19,1%**	**100%**
(20 PE)	PE	0,0%	20,0%	55,0%	25,0%	100%
(27 PC)	*PC*	*3,7%*	*33,3%*	*48,1%*	*14,8%*	*100%*
NSP		**33,3%**	**33,3%**	**33,3%**	**0,0%**	**100%**
(1 PE)	PE	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	100%
(2 PC)	*PC*	*50,0%*	*50,0%*	*0,0%*	*0,0%*	*100%*
Total		**7,4%**	**23,9%**	**47,3%**	**21,3%**	**100%**
	PE	7,80%	16,70%	45,60%	30%	100%
	PC	*7,10%*	*30,60%*	*49%*	*13,30%*	*100%*

**Afin de ne pas surcharger le tableau, nous n'avons fait apparaitre que les pourcentages.*

Tableau 60 : Pourcentage cumulé des valeurs propres sur les 4 premiers axes de l'ACM portant sur les pôles/domaines de la culture pédagogique :

Valeurs propres cumulées sur les 4 premiers axes de chaque ACM portant sur l'un des pôles / domaines de la culture pédagogique						
			Axes			
			F1	**F2**	**F3**	**F4**
Pôles / Domaines	**Pôle axiologique**	Valeur propre	0,207	0,195	0,148	0,135
		% variance	19,173	18,028	13,701	12,49
		% cumulé	19,173	37,202	50,903	63,393
	Pôle idéologique : vision du métier	Valeur propre	0,322	0,261	0,188	0,158
		% variance	18,645	15,107	10,849	9,152
		% cumulé	18,645	33,752	44,601	53,753
	Pôle idéologique : conception de l'école	Valeur propre	0,469	0,29	0,215	0,027
		% variance	46,908	28,958	21,481	2,654
		% cumulé	46,908	75,865	97,346	100
	Pôle épistémologique : conception de l'apprentissage	Valeur propre	0,314	0,227	0,211	0,176
		% variance	31,392	22,665	21,059	17,637
		% cumulé	31,392	54,057	75,116	92,753
	Pôle épistémologique : facteurs de réussite des élèves	Valeur propre	0,256	0,165	0,15	0,131
		% variance	24,533	15,881	14,37	12,576
		% cumulé	24,533	40,414	54,784	67,361
	Pôle praxéologique : préparation des cours	Valeur propre	0,273	0,188	0,183	0,136
		% variance	27,211	18,761	18,27	13,598
		% cumulé	27,211	45,971	64,242	77,84
	Pôle praxéologique : pratique en classe	Valeur propre	0,417	0,289	0,245	0,18
		% variance	32,423	22,474	19,058	13,959
		% cumulé	32,423	54,896	73,955	87,913
	Profils généraux	Valeur propre	0,241	0,188	0,175	0,161
		% variance	12,582	9,816	9,165	8,401
		% cumulé	12,582	22,398	31,563	39,964

Tableau 61 : Poids des modalités dans les profils IDPO 1-2, 3 et 4[131] (en %)

Modalité		**IDPO1-2 Statu quo**	**IDPO3 Statut**	**IDPO4 Conditions d'enseignement**	**Total de la population**
Q215a-1	Ressenti métier négatif	25,5	**83**	13,8	32,3
Q215a-2	Ressenti métier positif	74,5	17	**86**	67,7
Q215b-0	Ressenti / élèves NSP	53	**75,6**	43,7	53,2
Q215b-1	Ressenti / élèves positif	37,2	0	**48**	34,6
Q215b-2	Ressenti / élèves négatif	9,8	**24,4**	8,3	12,2
Q215cete-0	Ressenti / système NSP	64,7	39	**85,4**	69,7
Q215cete-1	Ressenti / système positif	**37,2**	0	0	4,6
Q215cete-2	Ressenti / système négatif	17,6	**61**	14,6	25,5
Q215d-0	Ressenti / reconnaissance social NSP	78,4	56,1	**90**	79,3
Q215d-1	Ressenti / reconnaissance social positif	3,9	2,4	**3,1**	3,2
Q215d-2	Ressenti / reconnaissance social négatif	17,6	**41,5**	17,3	25,5
Q411l-0	Pas de revendications	**92,1**	0	0	25
Q411l-1	Revendications / statut	5,9	**68,3**	31,2	42,5
Q411l-2	Revendications / autre que statut	2	31,7	**68,7**	32,45
Q411m-0	Revendications / conditions d'enseignement	**92,1**	0	0	25
Q411m-1	Revendications / conditions d'enseignement	4	51,22	**66,7**	46,3
Q411m-2	Revendications / conditions d'enseignement	3,92	**48,8**	33,3	28,7
Q412a-1	Syndiqué	23,4	**60**	29,5	34,6
Q412a-2	Non syndiqué	76,6%	40%	**70,5%**	65,4%

[131] Lien entre les profils AX 1 à 4 et les variables qui le définissent après affectation des enseignants dans chaque groupe. Le tableau se lit de cette façon : « 25,5% des IDPO2 ont un ressenti négatif sur leur métier ».Les modalités en gras participent de la construction du profil.

Tableau 62 : Poids des modalités dans les profils PRAXCL1 et 2[132]

Modalité		**PRAXCL1**	**PRAXCL2**	**Total de la population**
Q27b-3	Activités autonomes en premier	40,4%	9,5%	18,5%
Q28-1	Groupes homogènes	44,4%	7,6%	18,4%
Q29-1	Même activité en même temps	20,3%	90,7%	70%
Q210a-3	Adaptation de tout l'enseignement	40,4%	9,5%	18,5%

Tableau 63 : Poids des modalités dans les profils PRAXPR1 et 2[133]

Modalité		**PRAXPR1**	**PRAXPR2**	**Total de la population**
Q211b-1	Connaissance de plus de la moitié des élèves	53%	**81%**	74%
Q212-1	Références pédagogiques	16%	36%	31%
Q214a-1	Informations / une discipline sans lien avec son enseignement	**84%**	8%	28%
Q214betc-1	Informations sur l'enseignement	12%	**80%**	63%
Q214dete-1	Informations sur l'élève (psychologique ou comportement)	16%	38%	32,5%
Q214f-1	Informations sur des outils	**32%**	30%	31%

[132] Lien entre les profils PRAXCL1 et 2 et les variables qui le définissent après affectation des enseignants dans chaque groupe. Le tableau se lit de cette façon : « 40,4% des enseignants du profil PRAXCL1 font travailler les élèves en autonomie en début de séquence contre 9,5% des enseignants du profil PRAXPR2. Cela représente 18,5% de la population totale. ».

[133] Lien entre les profils PRAXPR1 et 2 et les variables qui le définissent après affectation des enseignants dans chaque groupe. Le tableau se lit de cette façon : « 53% des enseignants du profil PRAXPR1 connaissent la situation personnelle de plus de la moitié de leurs élèves contre 81% des enseignants du profil PRAXPR2. Cela représente 74% de la population totale ». Les modalités en gras ont participé à la construction des profils.

Annexe 6. Tableaux : chi2

Tableau 64 : chi2 / professeurs les plus reconnus parmi les PE, les PL ou aucun et le fait d'être PE ou PC

		Professeurs les plus reconnus			
		PE	**PL**	**Aucun**	
Degré d'enseignement	**PE**	ni=5 ni'=8 NS (-) 1,06	ni=48 ni'=37,6 **S (+) 2,85**	ni=26 ni'=33,4 NS (-) 1,66	79
	PC	ni=12 ni'=9,1 NS (+) 0,92	ni=33 ni'=43,4 **S (-) 2,47**	ni=46 ni'=38,5 NS (+) 1,44	91
		17	81	72	170

chi2=10,42 **ddl=2** **p-valeur=0,005**

Tableau 65 : chi2 / volonté de changer de niveau d'enseignement et le fait d'être PE ou PC

		Volonté d'enseigner dans un autre niveau		
		Non	**Oui**	
Degré d'enseignement	**PE**	ni=71 ni'=57,9 NS (+) 2,97	ni=18 ni'=31,1 **S (-) 5,53**	89
	PC	ni=48 ni'=61,1 NS (-) 2,82	ni=46 ni'=32,9 **S (+) 5,24**	94
		119	64	183

chi2=16,57 **ddl=1** **p-valeur=4E-05**

Tableau 66 : chi2 / justification des différences de temps de service entre PE et PC et le fait d'être PE ou PC

		Différence de temps de service			
		NSP	**Justifiée**	**Injustifiée**	
Degré d'enseignement	**PE**	ni=24 ni'=19,6 NS (+) 0,94	ni=32 ni'=44 **S (-) 3,29**	ni=34 ni'=26,4 **S (+) 2,23**	90
	PC	ni=17 ni'=21,3 NS (-) 0,89	ni=60 ni'=48 **S (+) 3,02**	ni=21 ni'=28,7 NS (-) 2,05	98
		41	92	55	188

chi2=12,47 **ddl=2** **p-valeur=0,001**

Tableau 67 : chi2 / justification des différences de salaire entre PE et PC et le fait d'être PE ou PC

		Différence de salaire			
		NSP	**Justifiée**	**Injustifiée**	
Degré d'enseignement	**PE**	ni=19 ni'=32 **S (-) 5,32**	ni=33 ni'=30,2 NS (+) 0,26	ni=38 ni'=27,8 **S (+) 3,77**	90
	PC	ni=48 ni'=35 **S (+) 4,89**	ni=30 ni'=32,8 NS (-) 0,24	ni=20 ni'=30,2 **S (-) 3,46**	98
		67	63	58	188

chi2=17,97 **ddl=2** **p-valeur=0,0001**

Tableau 68 : chi2 / perception des différences et similitudes entre les métiers de PE et PC et le fait d'être PE ou PC

		Perception des différences et similitudes entre les métiers de PE et PC		
		Identiques	**Différents**	
Degré d'enseignement	**PE**	ni=3 ni'=11,6 **S (-) 6,34**	ni=85 ni'=76,4 NS (+) 0,95	88
	PC	ni=20 ni'=11,4 **S (+) 6,41**	ni=67 ni'=75,6 NS (-) 0,97	87
		23	152	175

chi2=14,69 **ddl=1** **p-valeur=0,0001**

Tableau 69 : chi2 / profils sur la perception des différences entre PE et PC et le fait d'être PE ou PC

		Différences entre PE et PC				
		Public	**Aucune**	**Statut non discuté**	**De nature => même statut**	
Degré d'enseignement	**PE**	ni=7 ni'=6,7 NS(+) 0,01	ni=15 ni'=21,5 **S(-) 1,98**	ni=41 ni'=42,6 NS(-) 0,06	ni=27 ni'=19,2 **S(+) 3,21**	90
	PC	ni=7 ni'=7,3 NS (-) 0,01	ni=30 ni'=23,4 **S(+) 1,82**	ni=48 ni'=46,4 NS(+) 0,05	ni=13 ni'=20,9 **S(-) 2,95**	98
		14	45	89	40	188

chi2=10,12 **ddl=3** **p-valeur= 0,017**

Tableau 70 : Chi2 / diplôme le plus élevé des enseignants avant la formation au métier et le fait d'être PE ou PC

		Niveau de diplôme			
		Bac et Bac+2	**Bac+3 et +4**	**Bac+5 et plus**	
Degré d'enseignement	**PE**	ni=13 ni'=6,7 **S(+) 5,9**	ni=48 ni'=49,8 NS(-) 0,06	ni=29 ni'=33,5 NS (+) 0,6	90
	PC	ni=1 ni'=7,3 **S (-) 5,43**	ni=56 ni'=54,2 NS (+) 0,05	ni=41 ni'=36,5 NS (-) 0,55	98
		14	104	70	188

chi2=12,6 **ddl=2** **p-valeur=0,001**

Tableau 71 : Chi2 / jugement sur les apports pédagogiques de la formation au métier et le fait d'être PE ou PC

		Formation au métier : utile / pédagogique		
		Non	**Oui**	
Degré d'enseignement	**PE**	ni=14 ni'=24 **S (-) 4,12**	ni=76 ni'=66 NS (+) 1,5	90
	PC	ni=36 ni'=26 **S (+) 3,8**	ni=62 ni'=72 NS (-) 1,37	98
		50	138	188

chi2=10,78 **ddl=1** **p-valeur=0,001**

Tableau 72 : Chi2 / formation idéale au métier par des spécialistes d'une discipline et le fait d'être PE ou PC

		Formation métier idéale : spécialistes disciplinaires		
		Non	**Oui**	
Degré d'enseignement	**PE**	ni=79 ni'=65,5 NS (+) 2,74	ni=11 ni'=24,5 **S (-) 7,37**	90
	PC	ni=58 ni'=71,4 NS (-) 2,52	ni=40 ni'=26,6 **S (+) 6,77**	98
		137	51	188

chi2=19,4 **ddl=1** **p-valeur=1E-05**

Tableau 73 : Chi2 / formation idéale au métier par des enseignants expérimentés et le fait d'être PE ou PC

		Formation métier idéale : enseignants expérimentés		
		Non	Oui	
Degré d'enseignement	**PE**	ni=8 ni'=16,75 **S (-) 4,57**	ni=82 ni'=73,25 NS (+) 1	90
	PC	ni=27 ni'=18,25 **S (+) 4,2**	ni=71 ni'=79,75 NS (-) 0,96	98
		35	153	188

chi2=10,78 **ddl=1** **p-valeur=0,001**

Tableau 74 : chi2 / choix d'entrer dans le métier pour être avec des enfants et le fait d'être PE ou PC

		Choix métier /enfants		
		Non	**Oui**	
Degré d'enseignement	**PE**	ni=38 ni'=45,5 **S (-) 1,22**	ni=52 ni'=44,5 **S (+) 1,25**	90
	PC	ni=57 ni'=49,5 NS (+) 1,12	ni=41 ni'=48,5 NS (-) 1,15	98
		95	93	188

chi2=4,76 **ddl=1** **p-valeur=0,028**

Tableau 75 : chi2 / choix d'entrer dans le métier sans lien avec l'enseignement et le fait d'être PE ou PC

		Choix métier/sans lien enseignement		
		Non	**Oui**	
Degré d'enseignement	**PE**	ni=51 ni'=44 **S (+) 1,09**	ni=39 ni'=45,9 **S (-) 1,05**	90
	PC	ni=41 ni'=47,9 NS (-) 1	ni=57 ni'=50 NS(+) 0,96	98
		92	96	188

chi2=4,12 **ddl=1** **p-valeur=0,04**

Tableau 76 : Chi2 / exercice d'un autre métier et le fait d'être PE ou PC

		Exercice d'un autre métier			
		Oui	**Non**	**Pdt études slt**	
Degré d'enseignement	**PE**	ni=35 ni'=26,3 **S (+) 2,85**	ni=37 ni'=45,5 NS (-) 0,98	ni=18 ni'=20,1 NS (-) 0,22	90
	PC	ni=20 ni'=28,7 **S (-) 2,62**	ni=54 ni'=47,4 NS (+) 0,9	ni=24 ni'=21,9 NS (+) 0,2	98
		55	91	42	188

chi2=7,79 **ddl=2** **p-valeur=0,02**

Tableau 77 : chi2/ références pédagogiques et le fait d'être PE ou PC

		Références pédagogiques		
		Oui	**Non**	
Degré d'enseignement	**PE**	ni=37 ni'=27,8 **S (+) 3,1**	ni=53 ni'=62,3 NS (-) 1,4	90
	PC	ni=21 ni'=30,2 **S (-) 2,8**	ni=77 ni'=67,8 NS (+) 1,3	98
		58	130	188

chi2=8,6 **ddl=1** **p-valeur=0,003**

Tableau 78 : chi2 / reconnaissance sociale et ressenti sur le métier

		Reconnaissance sociale		
		Oui	**Non**	
Ressenti sur le métier	**Négatif**	ni=19 ni'=27,5 **S (-) 2,62**	ni=67 ni'=58,5 NS (+) 1,23	86
	Positif	ni=36 ni'=27,5 **S (+) 2,62**	ni=50 ni'=58,5 NS (-) 1,23	86
		55	117	172

chi2=7,72 **ddl=1** **p-valeur=0,005**

Tableau 79 : chi2 / profil idéologique (dimension pédagogique) et le fait d'être PE ou PC

		Profil idéologique dans sa dimension pédagogique			
		Une école à deux vitesses	**La même école pour tous**	**Une école qui s'adapte**	
Degré d'enseignement	**PE**	ni=15 ni'=26,3 **S(-) 4,9**	ni=30 ni'=23,4 NS(+) 1,9	ni=42 ni'=37,3 NS (+) 0,6	88
	PC	ni=38 ni'=26,7 **S (+) 4,8**	ni=17 ni'=23,6 NS (-) 1,9	ni=33 ni'=37,7 NS (-) 0,6	88
		53	47	75	176

chi2=14,65 **ddl=2** **p-valeur=0,0006**

Tableau 80 : chi2 / profil épistémologique (conception de l'apprentissage) et le fait d'être PE ou PC

		Profil épistémologique - Conception de l'apprentissage			
		Compréhension secondaire	**Apprendre seul par l'effort**	**Apprendre avec les autres par la compréhension**	
Degré d'enseignement	**PE**	ni=15 ni'=13,7 NS(+) 0,1	ni=9 ni'=16,2 **S(-) 3,2**	ni=63 ni'=57,1 NS (+) 0,6	87
	PC	ni=12 ni'=13,3 NS (-) 0,1	ni=23 ni'=15,8 **S (+) 3,3**	ni=50 ni'=55,9 NS (-) 0,6	85
		27	32	113	172
		chi2=7,93	**ddl=2**	**p-valeur=0,019**	

Tableau 81 : chi2 / profil praxéologique (pratique dans la classe) et le fait d'être PE ou PC

		Profil Praxéologique – Pratique dans la classe		
		Différenciation	**Transmission**	
Degré d'enseignement	**PE**	ni=34 ni'=23 **S (+) 5,3**	ni=56 ni'=67 NS (-) 1,8	90
	PC	ni=14 ni'=25 **S (-) 4,8**	ni=84 ni'=73 NS (+) 1,7	98
		48	140	188
		chi2=13,61	**ddl=1**	**p-valeur=0,0002**

Tableau 82 : chi2 / recherches d'informations sur des outils pédagogiques pour préparer les cours et le fait d'être PE ou PC

		Recherche d'information sur les outils pédagogiques		
		Non	Oui	
Degré d'enseignement	PE	ni=74 ni'=62,2 NS (+) 2,2	ni=16 ni'=27,8 **S (-) 5**	90
	PC	ni=56 ni'=67,8 NS (-) 2	ni=42 ni'=30,2 **S (+) 4,6**	98
		130	58	188

chi2=13,8 ddl=1 p-valeur=0,0002

Tableau 83 : chi2 / cultures pédagogique et le fait d'être PE ou PC

		Culture pédagogique					
		Idéalistes	**Pragmatiques**	**Humanistes**	**Classiques**	**Educateurs**	
Degré d'enseignement	**PE**	ni=9 ni'=5,7 **S(+) 1,84**	ni=13 ni'=14,8 NS(-) 0,22	ni=6 ni'=7,7 NS(-) 0,34	ni=9 ni'=14,8 **S(-) 2,3**	ni=53 ni'=47 NS(+) 0,78	90
	PC	ni=3 ni'=6,2 **S (-) 1,69**	ni=18 ni'=16,2 NS(+) 0,2	ni=10 ni'=8,3 NS(+) 0,33	ni=22 ni'=16,2 **S(+) 2,11**	ni=45 ni'=51,1 NS(-) 0,72	98
		12	31	16	21	104	188

chi2=10,59 ddl=4 p-valeur =0,032

Tableau 84 : chi2 / à l'inscription dans un modèle pédagogique issu de l'histoire du système éducatif et le fait d'être PE ou PC

		Modèles issus de l'histoire du système éducatif			
		Premier degré	**Second degré**	**Intermédiaire**	
Degré d'enseignement	**PE**	ni=55 ni'=42,6 S(+) 3,6	ni=5 ni'=11,5 S(-) 3,6	ni=30 ni'=35,9 NS (-) 0,9	90
	PC	ni=34 ni'=46,4 S (-) 3,3	ni=19 ni'=12,5 S (+) 3,3	ni=45 ni'=39,1 NS (+) 0,89	98
		89	24	75	188
		chi2=15,8	**ddl=2**	**p-valeur=0,0003**	

Tableau 85 : chi2 / à l'inscription dans un modèle pédagogique issu de l'histoire du système éducatif et le fait d'avoir exercé un autre métier

		Modèles issus de l'histoire du système éducatif			
		Premier degré	**Second degré**	**Intermédiaire**	
Exercice d'un autre métier	**Oui**	ni=55 ni'=45,9 **S(+) 1,79**	ni=9 ni'=12,4 NS(-) 0,92	ni=33 ni'=38,7 NS (-) 0,83	97
	Non	ni=34 ni'=43,1 **S (-) 1,91**	ni=15 ni'=11,6 NS (+) 0,98	ni=42 ni'=36,3 NS (+) 0,89	91
		89	24	75	188
		chi2=7,35	**ddl=2**	**p-valeur=0,025**	

Tableau 86 : chi2 / à l'inscription dans un modèle pédagogique issu de l'histoire du système éducatif et le fait d'avoir choisi ce métier pour travailler avec des enfants

		Modèles issus de l'histoire du système éducatif			
		Premier degré	**Second degré**	**Intermédiaire**	
Intérêt pour les enfants	**Non**	ni=39 ni'=45 NS(-) 0,79	ni=18 ni'=12,1 **S(+) 2,84**	ni=38 ni'=37,9 NS (+) 0	95
	Oui	ni=50 ni'=44 NS (+) 0,8	ni=6 ni'=11,9 **S (-) 2,9**	ni=37 ni'=37,1 NS (+) 0	93
		89	24	75	188
		chi2=7,35	**ddl=2**	**p-valeur=0,025**	

Tableau 87 : chi2 / à l'inscription dans un modèle pédagogique issu de l'histoire du système éducatif et le fait de vouloir enseigner dans un autre niveau

		Modèles issus de l'histoire du système éducatif			
		Premier degré	**Second degré**	**Intermédiaire**	
Souhait d'enseigner dans un autre niveau	**Non**	ni=66 ni'=56,6 NS(+) 1,57	ni=7 ni'=14,3 **S(-) 3,73**	ni=46 ni'=48,1 NS (-) 0,09	119
	Oui	ni=21 ni'=30,4 **S (-) 2,92**	ni=15 ni'=7,7 **S (+) 6,93**	ni=28 ni'=25,9 NS (+) 0,17	64
		87	22	74	183
		chi2=15,42	**ddl=2**	**p-valeur=0,0004**	

Tableau 88 : chi2 / à l'inscription dans un modèle pédagogique issu de l'histoire du système éducatif et le fait de souhaiter des échanges pédagogiques entre PE et PC

		Modèles issus de l'histoire du système éducatif			
		Premier degré	**Second degré**	**Intermédiaire**	
Réunions / méthodes pédagogiques	**Oui**	ni=52 ni'=46,4 NS(+) 0,66	6 ni'=11,6 **S(-) 2,71**	ni=42 ni'=42 NS (=) 0	100
	Non	ni=20 ni'=25,5 NS (-) 1,2	ni=12 ni'=6,4 **S (+) 4,93**	ni=23 ni'=23,1 NS (-) 0	55
		72	18	65	155
		chi2=9,51	**ddl=2**	**p-valeur=0,008**	

Tableau 89 : chi2 / à l'inscription dans un modèle pédagogique issu de l'histoire du système éducatif et le fait de souhaiter un alignement des statuts entre PE et PC

		Modèles issus de l'histoire du système éducatif			
		Premier degré	**Second degré**	**Intermédiaire**	
Rapprochement de statut	**Oui**	ni=34 ni'=26,5 **S(+) 2,09**	ni=4 ni'=7,7 **S(-) 1,77**	ni=22 ni'=25,8 NS (-) 0,55	60
	Non	ni=35 ni'=42,5 **S (-) 1,3**	ni=16 ni'=12,3 NS (+) 1,1	ni=45 ni'=41,2 NS (+) 0,34	96
		69	20	67	156
		chi2=9,51	**ddl=2**	**p-valeur=0,008**	

Tableau 90 : chi2 / cultures pédagogique et la reconversion professionnelle

		Culture pédagogique					
		Idéalistes	**Pragmatiques**	**Humanistes**	**Classiques**	**Educateurs**	
Reconversion professionnelle	**Non**	ni=6 ni'=6,2 NS(-) 0,005	ni=9 ni'=16 **S(-) 3,05**	ni=7 ni'=8,2 NS(-) 0,19	ni=13 ni'=16 NS(-) 0,56	ni=62 ni'=50,6 **S(+) 2,58**	97
	Oui	ni=6 ni'=5,8 NS (+) 0,006	ni=22 ni'=15 **S(+) 3,26**	ni=9 ni'=7,8 NS(+) 0,2	ni=18 ni'=15 NS(+) 0,59	ni=36 ni'=47,4 **S(-) 2,75**	91
		12	31	16	31	98	188

chi2=13,22 **ddl=4** **p-valeur =0,01**

Tableau 91 : chi2 / ressenti sur le métier et modèle historique de référence

		Ressenti sur le métier		
		Négatif	**Positif**	
Modèle issu de l'histoire du système éducatif	**Premier degré**	ni=22 ni'=28,4 NS(-) 1,43	ni=66 ni'=59,6 NS (+) 0,68	88
	Second degré	ni=15 ni'=7,7 **S(+) 6,8**	ni=9 ni'=16,3 **S (-) 3,24**	24
	Intermédiaire	ni=23 ni'=23,9 NS (-) 0,031	ni=51 ni'=50,1 NS (+) 0,015	74
		60	126	186

chi2=12,21 **ddl=2** **p-valeur=0,002**

Annexe 7. Construction des variables issues du questionnaire à destination des PE et des PC

Remarque : en gris figurent les variables qui n'ont pas été utilisées telles quelles dans l'analyse.

Codage	Variable	Modalités	Problème(s) rencontré(s)	Action(s) pour y remédier et/ou remarque(s)
Q0	Degrés d'enseignement	1=PE ; 2=PC		
Q11	Nombre de classes de l'établissement	Quantitatif	Pas toujours de comptage des ULIS, Segpa. Parfois comptage des classes de maternelles. Des erreurs. Confusion avec le nombre de classes dans lesquelles ils travaillent ou le nombre d'élèves par classe.	Uniformisation sur le même établissement. Comptage des Segpa quand les PC ne le font pas.
Q12	Milieu	1=rural ; 2=urbain ; 3=semi-urbain ; 4=semi-rural	Pas toujours la même catégorisation pour un même établissement	Uniformisation par établissement et par rapport à nos connaissances. Rajout de la modalité 4 = semi-rural pour des collèges comme Marcillan
Q12b	Milieu	1=rural ; 2=urbain ; 3=semi-urbain	Trop de modalités (4 pour Q12)	resserrage à 3 => semi-rural avec rural
Q13	Population	1=favorisé ; 2=mixte ; 3=défavorisé	Ressenti parfois différent d'un collègue à l'autre. Parfois 2 modalités renseignées.	Conservation des données => pas toujours la même catégorisation pour un même établissement. Quand indication de 2 modalités, choix par rapport aux informations fournies par les autres enseignants du même établissement.
Q14	Ancienneté dans l'établissement	Quantitatif		
Q14a	Ancienneté dans l'établissement	1=1 à 2 ans ; 2=3à 5 ans ; 3=6 à 10 ans ; 4=11 à 30 ans		Classes équilibrées
Q15	Ancienneté totale	Quantitatif		
Q15a	Ancienneté totale	1=1 à 10 ans ; 2=11 à 18 ans ; 3= 19 ans et plus		Classes équilibrées
Q16	Nombre d'académies	Quantitatif	Pas de modification mais retrait des informations non comptabilisées comme le nom des académies.	

Codage	Variable	Modalités	Problème(s) rencontré(s)	Action(s) pour y remédier et/ou remarque(s)
Q17	Autre métier	1=oui ; 2=non ; 3=pendant les études uniquement	Prise en compte du travail étudiant ?	Modifications en fonction des autres réponses et rajout d'une modalité O=1, N=2, travail uniquement pendant les études =3 car ce n'est pas un changement de carrière (croisement avec question 1.20 + quand indication temporelle de travail étudiant ou saisonnier mais uniquement quand pour un revenu nécessaire aux études => pas les ressources supplémentaires).
Q17a	Raisons du changement	0=pas de changement ; 1=envie ; 2=intérêt-valeurs ; 3=précarité ; 4=personnel ou familial ; 5=Sans lien avec l'enseignement		
Q18	Choix du métier		Plusieurs choix possibles => difficulté de comptabiliser chacun	Certaines réponses sont rassemblées.
Q18a	Choix du métier : vocation	0=non ; 1=oui		
Q18b	Choix du métier : travailler avec des enfants	0=non ; 1=oui		
Q18c	Choix métier : sans lien enseignement	0=non ; 1=oui		Choix métier sans lien enseignement regroupe : enseignants dans famille + bon élève + par défaut + discipline
Q18d	Choix métier : enseignement	0=non ; 1=oui		
Q18e	Choix métier : statut	0=non ; 1=oui		Choix métier statut regroupe : conditions de travail + région particulière
Q18f	Choix métier : idéologique	0=non ; 1=oui		Choix métier idéologique regroupe : Ouverture sur le monde + idéologique
Q18g	Choix métier : discipline	0=non ; 1=oui		
Q18cete	Choix métier : statut et sans lien enseignement	0=non ; 1=oui		
Q19a	Niveaux d'enseignement : exp en CM2 ou en 6e	0=non ; 1=oui		
Q19b	Niveaux d'enseignement passés : exp en enseignement spécialisé (ULIS, Segpa…)	0=non ; 1=oui		
Q19c	Niveaux d'enseignement passés : exp en lycée ou dans le supérieur	0=non ; 1=oui		

Codage	Variable	Modalités	Problème(s) rencontré(s)	Action(s) pour y remédier et/ou remarque(s)
Q19d	Niveaux d'enseignement passés : exp dans le premier ET dans le second degré	0=non ; 1=oui		
Q110a	Niveau actuel CM2 ou 6ème	0=non ; 1=oui		
Q110b	Niveau actuel : plusieurs niveaux	0=non ; 1=oui		
Q111	Discipline d'enseignement	0=PE ; 1=langues ; 2= arts plastiques et musique ; 3=documentation; 4=EPS ; 5=français ; 6=H-G-EC ; 7=mathématiques ; 8=sc physiques ; 9=SVT ; 10=technologie ; 11=plusieurs disciplines		
Q112	PP en 6ème	0=non ; 1=oui en 6ème ; 2=oui dans d'autres niveaux		Intérêt de savoir si PP de 6e car => invest particulier (conseil école-collège par ex)
Q113	Statut (corps)	1=professeur certifié ; 2=professeur agrégé ; 3=professeur des écoles ; 4=autre (PEGC, PLP) ; 5=contractuel ou vacataire		Codage pour le texte
Q114	Statut /titulaire	1=titulaire ; 2=stagiaire ; 3=contractuel ; 5=autre (préciser)		Codage pour le texte
Q115	Fonction particulière	0=aucune ; 1=directeur ; 2=spécialisation ; 3=formation		Codage pour le texte
Q116	Concours	1=interne ; 2=externe ; 4=autre		
Q117a	Formation au métier	0=non ; 1=oui	Quelques données textuelles à enlever	
Q117b	Formation au métier : contexte	1=IUFM ; 2=Ecoles normales ; 3=ESPE ; 4=autre		
Q117c	Formation au métier : utilité	1=oui ; 2=non ; 3=oui et non		
Q117d	Formation au métier : dimension pédagogique utile	0=non ; 1=oui		Codage des réponses. Analyse de contenu simple.
Q117e	Formation au métier : utile pour acquisition disciplinaires	0=non ; 1=oui		Codage des réponses. Analyse de contenu simple.
Q118	Formation idéale au métier			Autre enlevé car concerne peu de personnes + Une variable par modalité de réponse + regroupement si 3 choix
Q118a	Formation idéale : disciplinaire	0=non ; 1=oui		

Codage	Variable	Modalités	Problème(s) rencontré(s)	Action(s) pour y remédier et/ou remarque(s)
Q118b	Formation idéale : enseignants expérimentés	0=non ; 1=oui		
Q118c	Formation idéale : comportement des élèves	0=non ; 1=oui		
Q118d	Formation idéale : pédagogie	0=non ; 1=oui		
Q118e	Formation idéale : nombre d'aspects cités	Quantitatif		
Q119a	Diplôme	1=bac et bac+1 ; 2=bac+2 ; 3=bac+3 ; 4=bac+4 ; 5=bac+5 ; 6=doctorat		Niveau Master ESPE mis avec les Bac+5
Q119b	Formation initiale : discipline	1=langues ; 2=arts plastiques et musique ; 3=math-sc ; 4= EPS ; 5=français ; 6=H-G-EC ; 11=sc de l'éducation, psycho		Reprise des disciplines d'enseignement au collège
Q120	Travail pendant les études	1=oui accessoire ; 2=oui essentiel ; 3=non		
Q121	Reconnaissance sociale individuelle	1=oui ; 2=non ; 3=oui et non		
Q122a	Souhait changement de niveau d'enseignement	1=même niveau ; 2=autre niveau	Certains ont coché plusieurs niveaux.	
Q122b	Souhait changement de niveau enseignement = changement de degré	1=oui ; 2=non	Certains ont coché plusieurs niveaux.	
Q122c	Souhait changement de niveau d'enseignement : vers le lycée ou supérieur	0=non ; 1=oui	Certains ont coché plusieurs niveaux.	
Q21a	Rôle de l'école = les bases (lire, écrire, compter, un minimum de connaissance)	0=non ; 1=oui		Codage des réponses. Analyse de contenu simple.
Q21b	Rôle de l'école : socialisation, citoyenneté, éducation	0=non ; 1=oui		Codage des réponses. Analyse de contenu simple.
Q21c	Rôle de l'école : connaissance, instruire, avoir de la culture	0=non ; 1=oui		Codage des réponses. Analyse de contenu simple.
Q21d	Rôle de l'école : formation professionnelle	0=non ; 1=oui		Codage des réponses. Analyse de contenu simple.
Q22	Axe privilégié	1=prof-élève ; 2=prof-savoir ; 3=élève-savoir		Enlever les remarques
Q22bis	Axe privilégié (sans axe prof-savoir)	1=prof-élève ; 3=élève-savoir	Modalité 2 très peu présente	Enlever les remarques

Codage	Variable	Modalités	Problème(s) rencontré(s)	Action(s) pour y remédier et/ou remarque(s)
Q23	Réussite des élèves	1=très mauvaise ; 2=plutôt mauvaise ; 3=moyenne ; 4=assez bonne ; 5=très bonne	Plusieurs réponses	Principe le 3=moyen => n'intervient pas donc 2+3 changé en 2 ; 3+4 changé en 4 ; 4+5 changé en 5 (connaissance de l'école) ; 4 pour 3+4+5 ; 3 pour 2+3+4 ; 2 pour 1+2+3. Dans l'analyse, regroupement de 1 et 2 et 4 et 5.
Q24a	Réussite des élèves : parents et environnement	0=non ; 1=oui		Codage des réponses. Analyse de contenu simple.
Q24b	Réussite de l'élève : ses capacités, son travail	0=non ; 1=oui		Codage des réponses. Analyse de contenu simple.
Q25a	Echec de l'élève : parents et environnement	0=non ; 1=oui		Codage des réponses. Analyse de contenu simple.
Q25b	Echec de l'élève : ses capacités, son travail	0=non ; 1=oui		Codage des réponses. Analyse de contenu simple.
Q25c	Echec de l'élève : école, système…	0=non ; 1=oui		Codage des réponses. Analyse de contenu simple.
Q26	Respect des règles	1=peu important ; 2=important mais autorise infractions ; 3=fondamental		
Q26b	Respect des règles (sans peu important)	2=important mais autorise infractions ; 3=fondamental	Modalité 1 très peu présente	
Q27a	Classement étapes : Exposé = A ; Pratique dirigé = B ; Pratique autonome = C	0=NSP ; 1=A-B-C ; 2=A-C-B ; 3=B-A-C ; 4=B-C-A ; 5=C-A-B ; 6=C-B-A		
Q27b	Classement étapes : Exposé = A ; Pratique dirigé = B ; Pratique autonome = C	1=A en premier ; 2=B en premier ; C=C en premier		
Q28	Travail en groupe homogène ou hétérogène	1=homogène ; 2=hétérogène		
Q29	Activités de tous les élèves identiques dans un même temps	1=oui ; 2=non	Oui et non parfois présent en même temps	Quand O et N, N gardé car intérêt porte sur ceux qui pratiquent la différenciation péda
Q210	Réaction quand un élève est en difficulté	1=réexplique ou prend un temps à part ; 3=adaptation de tout l'enseignement	Parfois plusieurs réponses	1 et 2 mis ensemble car réponses souvent cochées ensemble + marqueur de moindre différenciation. Quand le 3 est cité même s'il y a d'autres réponses, 3 conservé 3 car est le marqueur le plus important de la différenciation pédagogique
Q211	Connaissance situation personnelle de tous les élèves	1=tous ou majorité ; 2=moitié ; 3=quelques-uns		

Codage	Variable	Modalités	Problème(s) rencontré(s)	Action(s) pour y remédier et/ou remarque(s)
Q211b	Connaissance situation personnelle de tous les élèves	1=tous à moitié ; 3=quelques-uns		Modalités 1 et 2 ensemble
Q212	Références pédagogiques	1=oui ; 2=non		
Q213	Appartenance à un mouvement pédagogique	1=oui ; 2=non		
Q214a	Recherche pour préparer les cours : informations disciplinaires	0=non ; 1=oui		
Q214betc	Recherche pour préparer les cours : enseignement d'une discipline ou en général	0=non ; 1=oui		Regroupement des variables sur l'enseignement (d'une discipline ou en général)
Q214b	Recherche pour préparer les cours : enseignement d'une discipline	0=non ; 1=oui		
Q214c	Recherche pour préparer les cours : enseignement en général	0=non ; 1=oui		
Q214dete	Recherche pour préparer les cours : comportement et psychologie des élèves	0=non ; 1=oui		Regroupement des variables sur les élèves : le comportement ou la psycho
Q214d	Recherche pour préparer les cours : comportement des élèves	0=non ; 1=oui		
Q214e	Recherche pour préparer les cours : psychologie des élèves	0=non ; 1=oui		
Q214f	Recherche pour préparer les cours : enseignement en général	0=non ; 1=oui		
Q215a	Ressenti sur le métier	1=négatif ; 2=positif		Remarques enlevés, choix doubles également à partir des commentaires. Codage en 1=négatif et 2= positif car peu de très négatif et très positif
Q215b	Ressenti sur le métier / élèves	1=positif ; 2=négatif ; 3=pas cité		Codage / analyse de contenu
Q215c	Ressenti sur le métier / système, organisation, charge de travail	1=positif ; 2=négatif ; 3=pas cité		Codage / analyse de contenu
Q215c-e	Ressenti sur le métier / système et conditions de travail	1=positif ; 2=négatif ; 3=pas cité		Rassemblement de 2 variables

Codage	Variable	Modalités	Problème(s) rencontré(s)	Action(s) pour y remédier et/ou remarque(s)
Q215d	Ressenti sur le métier / reconnaissance social	1=positif ; 2=négatif ; 3=pas cité		Codage / analyse de contenu
Q215e	Ressenti sur le métier / conditions de travail	1=positif ; 2=négatif ; 3=pas cité		Codage / analyse de contenu
Q31	Existance d'échanges entre l'école et le collège	0=non ; 1=oui		"Ne sais pas" avec les Non car cette liaison existe partout mais elle n'est pas toujours connue.
Q32a	Comparaison métier PE / PC	0=NSP ; 1=identique ; 2=différent		"Oui et non" supprimé (5 cas), "je ne sais pas" supprimé (3 cas)
Q32b	Justification des différences entre PE et PC : statut	0=non ; 1=oui		Codage / analyse de contenu
Q32c	Justification des différences entre PE et PC : lien avec les élèves	0=non ; 1=oui		Codage / analyse de contenu
Q32d	Justification des différences entre PE et PC : pédagogie	0=non ; 1=oui		Codage / analyse de contenu
Q32e	Justification des différences entre PE et PC : public différent	0=non ; 1=oui		Codage / analyse de contenu
Q33	Regard société plus favorable pour	1=PE ; 2=PC ; 3=PL ; 4=aucun ; 5=PE et PL ; 6=PC et PL ; 7=tous		
Q33c	Regard société plus favorable pour (sans PC)	1=PE ; 3=PL ; 4=aucun		
Q33a	Regard société plus favorable pour PE	1=oui ; 2=non		
Q33b	Regard société plus favorable pour PC	1=oui ; 2=non		
Q34a	Efficacité / connaissance générale des élèves	0=NSP ; 1=PE ; 2=PC ; 3=les deux ; 4=aucun		
Q34b	Efficacité / connaissance des élèves de sa classe	0=NSP ; 1=PE ; 2=PC ; 3=les deux ; 4=aucun		
Q34c	Efficacités / élèves en difficulté	0=NSP ; 1=PE ; 2=PC ; 3=les deux ; 4=aucun		
Q34d	Efficacité / enseignement lecture, écriture	0=NSP ; 1=PE ; 2=PC ; 3=les deux ; 4=aucun		
Q34e	Efficacité / connaissances disciplinaires	0=NSP ; 1=PE ; 2=PC ; 3=les deux ; 4=aucun		
Q34f	Efficacité / individualisation de l'enseignement	0=NSP ; 1=PE ; 2=PC ; 3=les deux ; 4=aucun		

Codage	Variable	Modalités	Problème(s) rencontré(s)	Action(s) pour y remédier et/ou remarque(s)
Q34g	Efficacité / excellence scolaire	0=NSP ; 1=PE ; 2=PC ; 3=les deux ; 4=aucun		
Q35a	Estimation du temps de travail hebdomadaire de l'autre corps professionnel	0=NSP ; 1=OK à 1 heure près ; 2=inférieur ; 3=supérieur		
Q35b	Temps hebdomadaire de travail PE et PC : différences justifiées	0=NSP ; 1=oui ; 2=non		Codage / analyse de contenu
Q36a	Estimation du salaire de l'autre corps professionnel	0=NSP ; 1=identique ; 2=différent		
Q36b	Différences de salaire entre PC et PC justifiées	0=NSP ; 1=oui ; 2=non		Codage / analyse de contenu
Q37a	Développement de relation école-collège : informations sur les élèves			
Q37b	Développement de relation école-collège : projets			
Q37c	Développement de relation école-collège : méthodes pédagogiques			
Q37d	Développement de relation école-collège : même territoire de rattachement			
Q37e	Développement de relation école-collège : échanges de services			
Q37f	Développement de relation école-collège : même statut			
Q37g	Développement de relation école-collège : unification complète			
Q41a	Sexe	1=femme ; 2=homme		
Q41b	Age	1=21 à 34 ans ; 2=35 à 40 ans ; 3=41 à 50 ans ; 4=51 ans et plus		Classes équilibrées
Q42	Profession du conjoint	0=NSP ou pas de conjoint ; 1=enseignant ; 2=CSP+ 3=CSP moy ; 4=sans profession, retraité ou chômeur	Difficultés à séparer CSP- de moyenne	Une seule catégorie CSP moyenne. Mêmes catégories pour toutes les questions sur les professions.

Codage	Variable	Modalités	Problème(s) rencontré(s)	Action(s) pour y remédier et/ou remarque(s)
Q43a	Profession du père	0=NSP ou pas de conjoint ; 1=enseignant ; 2=CSP+ 3=CSP moy ; 4=sans profession, retraité ou chômeur		
Q43b	Profession de la mère	0=NSP ou pas de conjoint ; 1=enseignant ; 2=CSP+ 3=CSP moy ; 4=sans profession, retraité ou chômeur		
Q43c	Enseignants dans la famille	1=au moins 2 ; 2=aucun		
Q43d	Professions des parents / CSP+	1=au moins 1 ; 2=les deux		
Q43dbis	Profession des parents / CSP+	0=aucun CSP+ ; 1=au moins 1 CSP+		
Q43e	Profession des parents = enseignant	1=au moins 1 ; 2=les deux		
Q44a	Enfants	1=oui ; 2=non		
Q44b	Etudes des enfants	0=pas d'enfants ; 1=jamais scolarisé ; 2=enfants à l'école primaire uniquement ; 3=enfants ayant connu primaire et collège		Codage chiffré pour savoir si les enseignants connaissent le métier de PE ou PC au travers de leur expérience de parent
Q44b-bis	Etudes enfants / connaissance école	1=pas de connaissance par enfants ; 2=connaissance du primaire ; 3=connaissance primaire et collège		
Q44c	Etudes enfants	0=pas d'enfant ; 1=que avant école ; 2=que primaire et avant ; 3=au moins un en collège ou lycée ; 4=enseignement sup ou travail		Situation actuelle
Q44d	Enfants : ascension sociale	1=au moins un enfant ; 2=autre ; 3=pas d'enfant		Uniquement pour enfants ayant fait des études supérieures.
Q45	Lecture de livres dans une année	1=aucun ; 2=1 à 4 ; 3=5 à 10 ; 4=plus de 10		
Q45a	Lecture de livres dans une année (regroupement de 1 et 2)	1=aucun à 4 ; 3=5à10 ; 4=plus de 10		
Q46a	Ecoute de la radio	0=aucune ; 1=au moins une publique ; 2=que privées		Codage
Q46abis	Ecoute de la radio : public/privé	1=au moins une publique ; 2=privée		Codage
Q46b	Ecoute de la radio par genre	0=aucune ; 1=information ou culture ; 2=musique ; 3=musique et info		Codage
Q47	Abonnement à des spectacles	1=oui ; 2=non		

Codage	Variable	Modalités	Problème(s) rencontré(s)	Action(s) pour y remédier et/ou remarque(s)
Q48a	Abonnement à des périodiques	1=oui ; 2=non		
Q48b	Abonnement à des périodiques par genre	0=pas d'abonnement ; 1=info, arts et culture ; 2=autre		Codage
Q49a	Engagement associatif	1=oui ; 2=non		
Q49b	Engagement associatif par genre	0=pas d'asso ; 1=sports et loisirs ; 2=engagée ; 3=parents ; 4=professionnelle		Codage
Q410	Engagement politique	1=pas du tout ; 2=peu ; 3=engagé ; 4=très engagé		
Q410a	Engagement politique (regroupement des modalités)	1=pas et peu engagé ; 2=engagé		
Q411a	Participation à une grève depuis 2010	0=NSP ; 1=oui ; 2=non		
Q411b	Participation à une grève / statut	1=statut ; 2=autre ; 3=pas de grève		Codage
Q411c	Participation à une grève / conditions de travail	0=Pas de greve ; 1=conditions de travail,péda, moyens, postes ; 2=autre ; 3=pas de raisons données		Codage
Q411d	Signature d'une pétition depuis 2010	0=NSP ; 1=oui ; 2=non		
Q411e	Signature d'une pétition / défense du statut	1=oui ; 2=autre motif ; 3=pas de motif donné		Codage
Q411f	Signature d'une pétition / condition de travail	1=oui ; 2=autres motifs ; 3=pas de motifs		Codage
Q411g	Participation à une manifestation de revendication depuis 2010	0=NSP ; 1=oui ; 2=non		
Q411h	Participation à une manifestation / défense statut	0=pas de manif ; 1=statut ; 2=autre motif		Codage
Q411i	Participation à une manifestation / conditions de travail	0=pas de manif ; 1=oui ; 2=autre motif		Codage
Q411j	Autres formes d'engagement	1=oui ; 2=non		
Q411k	Manif OU grève OU pétition	1=oui ; 2=non		
Q411l	Manif OU grève OU pétition / statut	0=pas de participation ; 1=oui ; 2=autre motif		Codage
Q411m	Manif OU grève OU pétition / conditions de travail	0=pas de participation ; 1=oui ; 2=autre motif		Codage

Codage	Variable	Modalités	Problème(s) rencontré(s)	Action(s) pour y remédier et/ou remarque(s)
Q412a	Syndiqué	1=oui ; 2=non		
Q412b	Syndicats : noms	0=non syndiqué ; 1=CGT ; 2=FO ; 3=UNSA ; 4=SGEN ; 5=SNEP ; 6=SNES ; 7=SNUIPP ; 8=CNT		
Q412c	Syndicat : position / rapprochement école-collège	0=non syndiqué ; 1=très favorable ; 2=avec réserves ; 3=défavorable ; 4=ne sais pas		
Q412d	Syndicats : raisons de l'adhésion = revendications professionnelles	0=non syndiqués ; 1=oui ; 2=non		
Q412e	Syndicat : raisons de l'adhésion = idéologique	0=non syndiqués ; 1=oui ; 2=non		
Q412f	Syndicat : raisons de l'adhésion = pédagogique	0=non syndiqués ; 1=oui ; 2=non		
Q412g	Syndicat : connaissance et investissement	0=non syndiqué ; 1=connait pas ; 2=connait une partie ; 3=connaissance sans transmission ; 4=très actif		
QC1a	Rôle de l'école : métier	0=NSP ; 1=faible ; 2=fort		Si la proposition est choisie moins de trois fois, elle est qualifiée de faible, dans le cas contraire de forte.
QC1b	Rôle de l'école : culture (même culture générale de qualité à tous)	0=NSP ; 1=faible ; 2=fort		Si la proposition est choisie moins de trois fois, elle est qualifiée de faible, dans le cas contraire de forte.
QC1c	Rôle de l'école : compétences (savoir-faire et savoir-être)	0=NSP ; 1=faible ; 2=fort		Si la proposition est choisie moins de trois fois, elle est qualifiée de faible, dans le cas contraire de forte.
QC1d	Rôle de l'école : Socialisation	0=NSP ; 1=faible ; 2=fort		Si la proposition est choisie moins de trois fois, elle est qualifiée de faible, dans le cas contraire de forte.
QC1e	Rôle de l'école : savoir (connaissances disciplinaires)	0=NSP ; 1=faible ; 2=fort		Si la proposition est choisie moins de trois fois, elle est qualifiée de faible, dans le cas contraire de forte.
QC2a	Elève en difficulté : spécilisation	0=NSP ; 1=faible ; 2=fort		Si la proposition est choisie moins de deux fois, elle est qualifiée de faible, dans le cas contraire de forte.
QC2b	Elève en difficulté : hétérogénéité	0=NSP ; 1=faible ; 2=fort		Si la proposition est choisie moins de deux fois, elle est qualifiée de faible, dans le cas contraire de forte.
QC2c	Elève en difficulté : différenciation	0=NSP ; 1=faible ; 2=fort		Si la proposition est choisie moins de deux fois, elle est qualifiée de faible, dans le cas contraire de forte.
QC2d	Elève en difficulté : allègement	0=NSP ; 1=faible ; 2=fort		Si la proposition est choisie moins de deux fois, elle est qualifiée de faible, dans le cas contraire de forte.

Codage	Variable	Modalités	Problème(s) rencontré(s)	Action(s) pour y remédier et/ou remarque(s)
QC3a	Réussite des élèves : travail	0=NSP ; 1=faible ; 2=fort		Si la proposition est choisie moins de trois fois, elle est qualifiée de faible, dans le cas contraire de forte.
QC3b	Réussite des élèves : capacités	0=NSP ; 1=faible ; 2=fort		Si la proposition est choisie moins de trois fois, elle est qualifiée de faible, dans le cas contraire de forte.
QC3c	Réussite des élèves : milieu	0=NSP ; 1=faible ; 2=fort		Si la proposition est choisie moins de trois fois, elle est qualifiée de faible, dans le cas contraire de forte.
QC3d	Réussite des élèves : règles (implication de la famille, cadre, règles)	0=NSP ; 1=faible ; 2=fort		Si la proposition est choisie moins de trois fois, elle est qualifiée de faible, dans le cas contraire de forte.
QC3e	Réussite des élèves : professeur	0=NSP ; 1=faible ; 2=fort		Si la proposition est choisie moins de trois fois, elle est qualifiée de faible, dans le cas contraire de forte.
QC4a	Apprentissage par : interaction	0=NSP ; 1=faible ; 2=fort		Si la proposition est choisie moins de trois fois, elle est qualifiée de faible, dans le cas contraire de forte.
QC4b	Apprentissage par : autonomie	0=NSP ; 1=faible ; 2=fort		Si la proposition est choisie moins de trois fois, elle est qualifiée de faible, dans le cas contraire de forte.
QC4c	Apprentissage par : activité	0=NSP ; 1=faible ; 2=fort		Si la proposition est choisie moins de trois fois, elle est qualifiée de faible, dans le cas contraire de forte.
QC4d	Apprentissage par : plaisir	0=NSP ; 1=faible ; 2=fort		Si la proposition est choisie moins de trois fois, elle est qualifiée de faible, dans le cas contraire de forte.
QC4e	Apprentissage par : efforts	0=NSP ; 1=faible ; 2=fort		Si la proposition est choisie moins de trois fois, elle est qualifiée de faible, dans le cas contraire de forte.
QC4f	Apprentissage par : compréhension	0=NSP ; 1=faible ; 2=fort		Si la proposition est choisie moins de trois fois, elle est qualifiée de faible, dans le cas contraire de forte.

INDEX DES AUTEURS

A

Aebischer.....69
Alpe 97, 98
Altet.....218
Arendt.....9
Armand.....95, 96
Assemblée nationale.....22
Aubert.....11, 43, 49, 51, 69

B

Bahloul 111
Bailleul 264
Bardin 162
Barrère 157, 160, 202, 258, 259, 331
Barth 86
Barthes.....98
Baudelot 43, 44
Bazin.....105, 108, 109
Beckers 197
Benedict.....105
Benilan 9, 12
Bensa 13, 105, 106, 109
Bianco.....113, 143, 291
Blin 86
Boas 103
Borderie 39
Bourdieu 43, 44, 81, 84, 108, 109, 157, 211, 303, 334
Boussard 197
Bressoux 113, 143, 291
Bret 47, 88, 313
Broussal 90, 91, 331
Bru 13, 112, 113
Brucy..... 43
Bruner 13, 106, 108, 110, 241, 328, 329
Bucher..... 84

C

Capelle 41
Cattonar..... 89
Champollion 98
Champy..... 85, 233
Chapoulie..... 22, 41
Chartier 61
Chauvin..... 35
Chauviré..... 114
Christ..... 93, 94
Claparède 111
Compagnon..... 30, 36, 37, 45, 46
Condorcet..... 22
Crahay..... 113, 114
Cros..... 40
Cuche 9, 82, 86, 106, 107

D

De Certeau 107
Deauvieau 11, 221, 331, 332

Demailly 9, 92
Demazière.....13, 197
Depp 12
Detrez 101
Dewey.....104, 111
Dubar.....9, 12, 81, 83, 85, 86, 91, 98, 135, 156, 157, 161, 185
Dugas.....151
Durkheim.....106
Duru-Bellat.....46
Duval 39

E

Enfert.....26
Establet.....43, 44

F

Fauguet 97
Ferry 28
Frajerman 69
Fusulier.....197

G

Gadéa.....13, 197
Garfinkel.....157
Garnier.....21
Geay 37, 69, 185
Geertz 13
Gille 95
Girault.....36, 37, 69
Goffman 82
Golse.....83
Gonnin-Bolo.....83
Goode..... 84
Goody 134
Greco..... 86
Guizot 25

H

Haut Conseil de l'Education..... 9, 11, 44
Hébert 151
Hirshhorn 87
Houssaye..... 111, 112, 113, 115, 142, 252

I

IGEN, IGAENR..... 55, 59
Ion 84

J

Jacquet-Francillon..... 26
Jacquin 108
Jean 94
Jorro 157
Jourdain..... 143, 157

K

Kahn..... 25, 26
Kaufmann 81, 82, 87, 102, 157

L

Laborde 139
Lahire 107
Lanéelle..... 218, 312
Lang 91, 92, 197
Laplantine 82, 83, 84, 197
Laval 44
Leclaire 60

Lelièvre.....25, 28, 31
Lenoir 114
Léon.....24, 26
Lessard 90, 332
Linton 13, 104
Loeffel 26

M

Mac Dermott 105
Manifeste des Instituteurs syndicalistes ..38
Marchive....6, 109, 110, 113, 117, 160, 291
Maroy 94, 331
Marrou.....19
Maurin 44
Mead.....13, 103, 104
Milburn.....197
Mondada.....86
Montaigne.....21
Mornettas.....88
Moussay 331
Mucchielli.....71

N

Nau 156
Nicourd.....161
Nique 29, 30

O

Obin.....92, 206, 332
Ozouf.....30, 35, 37

P

Paget 11, 94
Paquay..... 313, 326
Passeron 43, 44, 101
Peltier-Barbier..... 96
Perez 89
Perez-Roux 6, 91, 93, 218, 312, 331
Périer 6, 89, 91, 92, 93, 214, 219, 221, 223, 224, 313, 316, 331, 332
Perrenoud..... 140, 211
Pignoni 186
Pochard 90, 332
Pouillon..... 105, 109
Prost ... 9, 11, 19, 28, 30, 34, 43, 46, 47, 48, 49, 50

R

Rayou 39, 92
Reboul..... 115, 151
Reiss..... 97
Reuter..... 246
Ria..... 331
Riondet..... 61
Robert 6, 34, 49, 69, 88
Roche 24, 26
Rocher..... 102, 106, 107, 108
Roiné..... 111
Rousseau 115
Ruano-Borbalan..... 20

S

Sackur 114
Sainsaulieu..... 86, 108, 109, 209, 211
Salane..... 91
Sarrazy 6, 101, 303

Savoie 92, 141, 206, 332
Searle 303
Spire 197
Strauss 84

T

Talbot 90, 91, 331
Talleyrand.....22
Tardif.....90, 332
Terral 49
Teyssedre.....134, 135
Thélot 27, 31
Thévenin.....30, 36, 37, 45, 46
Tochon.....218
Troger 20
Tylor 13, 103

V

Van Zanten..... 46, 94, 95
Vanhulle..... 114
Varenne..... 105
Verneuil 92, 206, 332
Volf 139, 141

W

Wittgenstein..... 101, 114, 303
Wittorski 177

Z

Zazzo..... 10
Zimmermann..... 11, 331

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS **6**

SOMMAIRE **7**

INTRODUCTION **9**

PARTIE I. HISTOIRE D'UNE DISTINCTION ENTRE PREMIER ET SECOND DEGRE

1 PARALLELISME OU CONTINUITE DES SYSTEMES ? **19**

1.1 Aux sources d'une distinction entre éducation du peuple et de l'élite **19**

1.2 Idéaux républicains de la Révolution française **21**

1.3 Monopole de l'Etat sous Napoléon **23**

1.4 Volonté d'uniformisation de l'enseignement primaire avec les lois Guizot **24**

1.5 Mise en place de l'Ecole de la République **27**

1.5.1 Emancipation au travers d'une école obligatoire, gratuite et laïque avec les lois Ferry 27

1.5.2 Stabilisation et naissance des syndicats enseignants 32

1.5.2.1 Evolutions institutionnelles 32

1.5.2.2 Evolutions chez les enseignants 34

1.5.2.3 Le syndicalisme comme facteur d'homogénéisation du corps enseignant 37

1.5.3 IVème République, plan Langevin-Wallon et influence des syndicats 38

1.6 Ecoles et collèges sous la Vème République **40**

1.6.1 Rattachement au second degré de la formation des 12-15 ans 40

1.6.2 Collège unique 44

1.6.3 IUFM et unification du corps des enseignants 47

1.6.4 Dernières évolutions 50

2 LA LIAISON ECOLE-COLLEGE AUJOURD'HUI **53**

2.1 Evolution de la liaison école-collège depuis la création du collège unique **53**

2.1.1 Premiers principes et modalités de la liaison école-collège dès 1977 53

2.1.2 Volonté réaffirmée par la suite 54

2.1.3 Socle commun : cadre commun à l'école et au collège 55

2.1.4 Continuité école-collège dans les réseaux d'éducation prioritaire 56

2.1.5 Des commissions de liaison au Conseil école-collège 57

2.1.6 Organisation actuelle de la liaison école-collège 58

2.2* Une année des Dossiers de la revue *Les cahiers pédagogiques **61**

2.2.1 Analyse du corpus 61

2.2.2 Auteurs en fonction de leur niveau d'exercice 62

2.2.3 Niveaux évoqués dans les articles en fonction du statut des auteurs 64

2.2.3.1 Les niveaux évoqués dans les articles écrits par un auteur unique 64

2.2.3.2 Les niveaux évoqués dans les articles en co-écriture 66
2.2.3.3 Les articles portant sur plusieurs niveaux d'enseignement 66

2.3 Conseil école-collège et nouveaux cycles : un exemple de cristallisation des enjeux syndicaux 69
2.3.1 Présentation des corpus utilisés 70
2.3.2 Principaux éléments dégagés de ces analyses de contenu 72
2.3.3 Implications pour notre étude 75

PARTIE II. CLARIFICATIONS CONCEPTUELLES ET PRESENTATION DE L'ETUDE

3 APPREHENDER L'IDENTITE PROFESSIONNELLE 81

3.1 Une notion floue aux contours multiples 81
- L'identité immuable 82
- L'identité plurielle 82
- L'identité sous influence 82
- L'identité discursive 83
- Vers une définition de l'identité 83

3.2 Comment percevoir l'identité professionnelle ? 84
- La possibilité d'une identité professionnelle commune 84
- Une identité qui se construit dans l'interaction 86

3.3 A propos de l'identité professionnelle des enseignants 87
3.3.1 Ce que disent les textes officiels 87
3.3.2 Les composantes de l'identité professionnelle enseignante 88
3.3.3 Le poids de l'histoire du système éducatif 90
3.3.4 Des identités individuelles avant que d'être collective ? 91
3.3.5 Représentations de l'identité d'un groupe professionnel par un autre 93
3.3.6 L'influence des conditions d'enseignement 94
3.3.6.1 Les enseignants en milieu défavorisé 94
3.3.6.2 La ruralité 97

3.4 Vers une définition opératoire de l'identité professionnelle 98

4 DE LA NOTION DE CULTURE A CELLE DE CULTURE PEDAGOGIQUE 101

4.1 De la notion de culture… 101
4.1.1 Retour sur l'origine 101
4.1.2 De quelques limites de la notion de culture 104
4.1.3 Eléments pour un essai de définition opératoire 106
4.1.4 Accéder aux croyances, aux récits et observer les pratiques 109

4.2 … à la notion de culture pédagogique 110
4.2.1 De la pédagogie à la culture pédagogique 110
4.2.2 De quelques composantes de la culture pédagogique 112
4.2.3 Pour conclure… 115

5 METHODOLOGIE ET PRESENTATION DES POPULATIONS ETUDIEES 117

5.1 Observations ethnographiques 117
5.1.1 Présentation des terrains de recherche 117
5.1.1.1 Des réseaux particuliers 118

5.1.1.2 Des inégalités économiques 119
5.1.1.3 Les terrains en quelques mots 120
5.1.2 Contexte des observations 122
5.1.3 Modalités de recueil des données : rendre l'observateur transparent 124
5.1.4 Analyse des observations 125
5.1.4.1 Analyse d'une situation en détail : la commission langue à Lautréamont ... 125
5.1.4.2 Analyse de situation en détail : une visite de CM2 au collège sur le réseau de Marcillan 130
5.1.4.3 L'analyse transversale des données 132

5.2 Questionnaires 133
5.2.1 Avantages et limites du questionnaire 134
5.2.2 Eléments de cadrage théorique 135
5.2.3 Parcours professionnel (Partie I du questionnaire) 137
- Variables contextuelles sur l'établissement scolaire 137
- Itinéraire professionnel 138
- Poste actuel et statut 139
- Formation initiale 140
- Reconnaissance sociale et souhait d'évolution 141

5.2.4 L'enseignement (Partie II du questionnaire) 142
- Les valeurs 142
- Les résultats scolaires des élèves 142
- Les pratiques en classe 143
- La connaissance des élèves 143
- Les références pour enseigner 144
- Le ressenti sur le métier 144

5.2.5 Relations écoles-collège (Partie III du questionnaire) 145
- La liaison école-collège 145
- Manières dont l'enseignant perçoit les autres 146

5.2.6 Données plus personnelles (Partie IV du questionnaire) 148
5.2.7 Les questions complémentaires : la comparaison par paire 150
5.2.8 Contexte de la passation et présentation de l'échantillon 154

5.3 Entretiens biographiques 156
5.3.1 Enseignants interrogés 157
5.3.1.1 Répartition par milieu et public accueilli 158
5.3.1.2 Présentation synthétique des interviewés 158
5.3.2 Guide d'entretien : ouvrir les possibles 160
5.3.3 Analyse des entretiens 161

PARTIE III. L'IDENTITE PROFESSIONNELLE : « LES AUTRES », « NOUS », « MOI »

6 PERCEPTIONS RECIPROQUES DES PE ET DES PC 165

6.1 La place occupée dans la société 165
6.1.1 Une reconnaissance mitigée 165
6.1.2 Une vision positive du métier 167
6.1.3 Une satisfaction professionnelle dépendante du degré d'enseignement 168

6.2 Temps de service et salaire : des éléments statutaires différenciateurs 170
6.2.1.1 Temps de service 170

6.2.1.2 Les différences de salaire 171

6.3 Des métiers perçus comme différents 172
- Construction des profils 174
- Des différences plus marquées pour les PE que pour les PC 176

6.4 Les compétences des PE et des PC 177

6.5 Domaines de rapprochement souhaités 179
- Des réunions communes 179
- Le rattachement à la même entité territoriale 180
- Les échanges de service 180
- Le rapprochement de statut 181
- L'unification complète des deux corps enseignants 181

6.6 De la singularité de l'individu à son appartenance à un groupe social 182

7 LA RELATION ECOLE-COLLEGE POUR LES ENSEIGNANTS SYNDIQUES 185

7.1 Description de la population syndiquée issue du questionnaire 186
- Les syndicats représentés 186
- Le niveau de l'engagement syndical 187
- Les raisons de l'adhésion 188
- La connaissance des positions du syndicat par rapport à un rapprochement école-collège 189

7.2 Position des enseignants par rapport au discours syndical 190
7.2.1 La reconnaissance : le graal des PE syndiqués 190
7.2.2 Temps de service et salaire : un alignement nécessaire pour les PE syndiqués 191
7.2.3 Les compétences des PE et des PC : partage hérité versus compétence partagée 192
7.2.4 Domaines de rapprochement 193

7.3 L'engagement syndical, facteur de division plus que de rapprochement ? 195

8 UNE ETUDE DES SITUATIONS D'ECHANGE ENTRE PE ET PC 197

8.1 Entre proximité et distance 198

8.2 Le collège, maître du jeu au sein du réseau 199

8.3 Expertise disciplinaire des PC *versus* expertise pédagogique des PE 202

8.4 Travail personnel et autonomie des élèves 206

8.5 La rencontre : de la confrontation des groupes à l'échange individuel 208

8.6 En guise de conclusion : des différences et pourtant… 209

9 L'INDIVIDU ET LE GROUPE : HISTOIRE SINGULIERE ET REGARD DE L'AUTRE 213

9.1 Une histoire individuelle et professionnelle mobilisée par les PC 213
9.1.1 Formation initiale : des diplômes et domaines un peu différenciés 214
9.1.2 Formation au métier : des différences significatives 215
- Des disparités dans le suivi ou non d'une formation au métier 215
- La formation idéale : une perception différente 217

9.1.3 Des raisons communes d'entrer dans le métier ? 219

- Un intérêt commun pour l'enseignement mais… 219
- Le choix pour le premier ou le second degré 222
- Moins de vocations.....223

9.1.4 Pratiques culturelles 224
- Construction des profils.....224
- Répartition des enseignants dans les classes.....225
- Des pratiques culturelles non discriminantes par rapport au degré d'enseignement.....225
- Des pratiques culturelles liées à la formation initiale 226

9.2 La prise en compte du regard de l'autre pour les PE 228

9.2.1 Les autres comme élément de définition de soi 228
9.2.2 Le sentiment d'appartenance au corps enseignant 230
9.2.3 Mise en avant de l'individu ou du groupe 233

10 SYNTHESE SUR L'IDENTITE PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS .. 235
- Une identité professionnelle « concentrée » pour les PE 235
- Une identité professionnelle « diluée » pour les PC 236
- Les impacts sur les relations entre PE et PC.....238

PARTIE IV : QUAND LA CULTURE DONNE FORME A L'ESPRIT

11 REMARQUES PREALABLES SUR LA PRATIQUE 243

11.1 Un vocabulaire traduisant une pratique différenciée entre PE et PC 243

11.2 La réflexion sur l'évaluation dominante chez les PC 247

11.3 La pratique en question en milieu défavorisé 248

11.4 Les contenus d'enseignement, préoccupation des PC 250

11.5 La temporalité 251
- Le temps dans la préparation des cours 252
- Le temps de correction 258
- Le vocabulaire de l'évocation du temps 259

12 VERS UNE CARTOGRAPHIE DES CULTURES PEDAGOGIQUES..... 263

12.1 Pôle axiologique : le rôle de l'école 264

12.2 Pôle idéologique : école et politique 267

12.2.1 Dimension politique : la vision du métier.....268
12.2.2 Dimension pédagogique : les conceptions de l'école 270

12.3 Pôle épistémologique : apprentissage et facteurs de réussite..... 275

12.3.1 Les conceptions de l'apprentissage 275
12.3.2 Les facteurs de réussite et d'échec pour les enseignants.....281

12.4 Pôle praxéologique : pratique en classe et préparation des cours 284

12.4.1 De la préparation des cours… 284
12.4.2 … à la pratique en classe.....288

12.5 Les profils pédagogiques des enseignants..... 292
- Construction des profils.....292
- Les « idéalistes » 293
- Les « pragmatiques ».....294

- Les « humanistes » 295
- Les « classiques » 296
- Les « éducateurs » 297
- PE et PC : des différences à la marge 299

13 UNE COMPOSANTE D'ARRIERE-PLAN 303

13.1 Cultures pédagogiques et composantes sociales 303
- Dépendance partielle avec le recrutement social des établissements 304
- Des particularités en milieu rural 305

13.2 Cultures pédagogiques et composantes personnelles 307
- Des pragmatiques ayant exercé un autre métier 307
- Le lien avec les pratiques culturelles 308

13.3 La construction des cultures pédagogiques en lien avec la socialisation professionnelle 309

13.4 Vers une recomposition des cultures pédagogiques 313

13.5 Le poids de l'histoire sur les cultures pédagogiques 317
- Une influence de l'histoire du second degré qui s'estompe dans le temps 319
- Autres facteurs explicatifs 320
- L'histoire comme justification des différences ? 324

13.6 Pour conclure sur l'articulation culture pédagogique / identité professionnelle 325
- Caractérisation des cultures pédagogiques 326
- La construction des cultures pédagogiques 326
- L'influence de l'ancienneté 327
- La culture pédagogique issue de l'histoire du second degré en perte de vitesse 328

CONCLUSION 331

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES 339

Autres références 349
Rapports et documents officiels 349
Sitographie : réactions syndicales en ligne à la loi pour la Refondation de l'école de juillet 2013 350

ANNEXES 353

Annexe 1. Questionnaire à destination des PC 355

Annexe 2. Guide d'entretien avec les PE et les PC 363

Annexe 3. Synthèse de l'analyse des entretiens avec le logiciel IRaMuTeq 367
- Analyse du corpus complet 367
- Analyse du corpus lié à la pratique 370

Annexe 4. Construction des modèles pédagogiques correspondant à l'histoire des professions 377

Annexe 5. Tableaux (hors chi2) 379

Annexe 6. Tableaux : chi2 389

Annexe 7. Construction des variables issues du questionnaire à destination des PE et des PC 403

INDEX DES AUTEURS 415

TABLE DES MATIERES 419

LISTE DES TABLEAUX 427

LISTE DES FIGURES 431

TABLE DES SIGLES ET ABREVIATIONS 433

RESUME ET MOTS-CLES 435

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Articles des Dossiers des Cahiers pédagogiques écrits par un auteur unique 65
Tableau 2 : Articles écrits par plusieurs auteurs 66
Tableau 3 : Articles portant sur plusieurs niveaux 67
Tableau 4 : Présentation des réseaux école-collège observés 118
Tableau 5 : Statistiques socio-économiques sur les trois territoires observés (de 2013) 119
Tableau 6 : Observations et entretiens effectués sur les trois réseaux 123
Tableau 7 : Atelier mené par un PE lors d'une visite de CM2 au collège de Marcillan 131
Tableau 8 : Analyse transversale sur les trois réseaux observés 133
Tableau 9 : Répartition des enquêtés en fonction du milieu d'exercice 156
Tableau 10 : Répartition des enquêtés en fonction des publics accueillis 156
Tableau 11 : Milieux d'exercice des PE et PC interrogés 158
Tableau 12 : Population accueillie dans les établissements des PE et PC interrogés 158
Tableau 13 : Présentation synthétique des enseignants interviewés 159
Tableau 14 : Reconnaissance sociale individuelle des PE et PC 166
Tableau 15 : Enseignants les plus reconnus socialement 166
Tableau 16 : Ressenti sur le métier 168
Tableau 17 : Souhait de rester ou non dans le même niveau d'enseignement 169
Tableau 18 : Souhait d'exercer en lycée ou dans l'enseignement supérieur 169
Tableau 19 : Justification des différences de temps de service entre PE et PC 171
Tableau 20 : Justification des différences de salaire entre PE et PC 171
Tableau 21 : Perception de l'autre niveau d'enseignement 173
Tableau 22 : Différences entre le métier de PE et de PC 176
Tableau 23 : Identité professionnelle (approche collective) 183
Tableau 24 : Population syndiquée 186
Tableau 25 : Syndicats représentés dans la population du questionnaire 187
Tableau 26 : Echanges de service entre enseignants 194
Tableau 27 : Volonté de rapprochement des statuts des PE et PC 194

Tableau 28 : Volonté des PE et PC d'unifier les statuts des deux corps 195
Tableau 29 : Domaines de formation initiale (%) 215
Tableau 30 : Pôles mis en avant par les PE et PC pour une formation initiale idéale (%)..... 218
Tableau 31 : Raisons d'entrée dans le métier (en %) 219
Tableau 32 : Pratiques culturelles des PE et PC..... 226
Tableau 33 : Pratiques culturelles en fonction du domaine de la formation initiale 226
Tableau 34 : Pratiques culturelles en fonction du niveau d'étude..... 227
Tableau 35 : Lien entre ressenti sur le métier et reconnaissance sociale 230
Tableau 36 : Fréquence des formes relatives au je/nous dans les entretiens..... 234
Tableau 37 : Fréquence des verbes relatifs à la pratique des enseignants les plus discriminants entre PE et PC 244
Tableau 38 : Fréquence des notions relatives à la pratique des enseignants..... 245
Tableau 39 : Fréquence des formes relatives au temps dans les entretiens..... 259
Tableau 40 : Poids des modalités dans les profils AX1 à AX4 (en %) 266
Tableau 41 : Rôle de l'école pour les PE et les PC 267
Tableau 42 : Idéologie politique des PE et des PC..... 270
Tableau 43 : Idéologie pédagogique des PE et des PC 273
Tableau 44 : Conceptions de l'apprentissage des PE et des PC 277
Tableau 45 : Les facteurs influençant les résultats des élèves pour les PE et les PC..... 283
Tableau 46 : Préparation des cours pour les PE et les PC..... 286
Tableau 47 : Pratique en classe des PE et PC..... 290
Tableau 48 : Les profils pédagogiques des enseignants et leur appartenance au premier ou au second degré 299
Tableau 49 : Lien entre culture pédagogique et population accueillie dans l'établissement . 304
Tableau 50 : Lien entre culture pédagogique et implantation de l'établissement 306
Tableau 51 : Lien entre culture pédagogique et reconversion professionnelle 307
Tableau 52 : Lien entre culture pédagogique et pratiques culturelles..... 308
Tableau 53 : Caractérisation des cultures pédagogiques des PE et des PC ayant 10 ans d'exercice ou moins par rapport à leurs aînés 314
Tableau 54 : Lien entre le fait d'être PE ou PC et le fait de s'inscrire dans un modèle pédagogique issu de l'histoire du système éducatif 318
Tableau 55 : Inscription de la reconnaissance sociale dans l'histoire..... 323

Tableau 56 : Inscription du ressenti sur le métier dans l'histoire 324
Tableau 57 : Inscription des profils pédagogiques dans l'histoire 325
Tableau 58 : Synthèse des entretiens sur la préparation des cours 379
Tableau 59 : Comparaison entre le profil « différences entre PE et PC » et l'âge des enseignants en pourcentage 384
Tableau 60 : Pourcentage cumulé des valeurs propres sur les 4 premiers axes de l'ACM portant sur les pôles/domaines de la culture pédagogique : 385
Tableau 61 : Poids des modalités dans les profils IDPO 1-2, 3 et 4 (en %) 386
Tableau 62 : Poids des modalités dans les profils PRAXCL1 et 2 387
Tableau 63 : Poids des modalités dans les profils PRAXPR1 et 2 387
Tableau 64 : chi2 / professeurs les plus reconnus parmi les PE, les PL ou aucun et le fait d'être PE ou PC 389
Tableau 65 : chi2 / volonté de changer de niveau d'enseignement et le fait d'être PE ou PC 389
Tableau 66 : chi2 / justification des différences de temps de service entre PE et PC et le fait d'être PE ou PC 390
Tableau 67 : chi2 / justification des différences de salaire entre PE et PC et le fait d'être PE ou PC 390
Tableau 68 : chi2 / perception des différences et similitudes entre les métiers de PE et PC et le fait d'être PE ou PC 391
Tableau 69 : chi2 / profils sur la perception des différences entre PE et PC et le fait d'être PE ou PC 391
Tableau 70 : Chi2 / diplôme le plus élevé des enseignants avant la formation au métier et le fait d'être PE ou PC 392
Tableau 71 : Chi2 / jugement sur les apports pédagogiques de la formation au métier et le fait d'être PE ou PC 392
Tableau 72 : Chi2 / formation idéale au métier par des spécialistes d'une discipline et le fait d'être PE ou PC 393
Tableau 73 : Chi2 / formation idéale au métier par des enseignants expérimentés et le fait d'être PE ou PC 393
Tableau 74 : chi2 / choix d'entrer dans le métier pour être avec des enfants et le fait d'être PE ou PC 394

Tableau 75 : chi2 / choix d'entrer dans le métier sans lien avec l'enseignement et le fait d'être PE ou PC 394
Tableau 76 : Chi2 / exercice d'un autre métier et le fait d'être PE ou PC 395
Tableau 77 : chi2/ références pédagogiques et le fait d'être PE ou PC..... 395
Tableau 78 : chi2 / reconnaissance sociale et ressenti sur le métier..... 396
Tableau 79 : chi2 / profil idéologique (dimension pédagogique) et le fait d'être PE ou PC . 396
Tableau 80 : chi2 / profil épistémologique (conception de l'apprentissage) et le fait d'être PE ou PC 397
Tableau 81 : chi2 / profil praxéologique (pratique dans la classe) et le fait d'être PE ou PC 397
Tableau 82 : chi2 / recherches d'informations sur des outils pédagogiques pour préparer les cours et le fait d'être PE ou PC 398
Tableau 83 : chi2 / cultures pédagogique et le fait d'être PE ou PC 398
Tableau 84 : chi2 / à l'inscription dans un modèle pédagogique issu de l'histoire du système éducatif et le fait d'être PE ou PC 399
Tableau 85 : chi2 / à l'inscription dans un modèle pédagogique issu de l'histoire du système éducatif et le fait d'avoir exercé un autre métier..... 399
Tableau 86 : chi2 / à l'inscription dans un modèle pédagogique issu de l'histoire du système éducatif et le fait d'avoir choisi ce métier pour travailler avec des enfants 400
Tableau 87 : chi2 / à l'inscription dans un modèle pédagogique issu de l'histoire du système éducatif et le fait de vouloir enseigner dans un autre niveau 400
Tableau 88 : chi2 / à l'inscription dans un modèle pédagogique issu de l'histoire du système éducatif et le fait de souhaiter des échanges pédagogiques entre PE et PC 401
Tableau 89 : chi2 / à l'inscription dans un modèle pédagogique issu de l'histoire du système éducatif et le fait de souhaiter un alignement des statuts entre PE et PC..... 401
Tableau 90 : chi2 / cultures pédagogique et la reconversion professionnelle 402
Tableau 91 : chi2 / ressenti sur le métier et modèle historique de référence 402

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Schéma synthétique de l'enseignement en France au début du 20ème siècle 32
Figure 2 : Evolutions des principales appellations des établissements scolarisant des élèves de plus de 11 ans de la IIIème République à 1975 45
Figure 3 : Répartition des auteurs en fonction de leur niveau d'exercice 63
Figure 4 : Nombre de pages en fonction des niveaux expressément évoqués parmi les articles traitant d'au moins deux niveaux (en %) 68
Figure 5 : Position des syndicats par rapport au conseil école-collège et au cycle CM1-CM2-6e 72
Figure 6 : Définition opérationnelle de l'identité professionnelle 99
Figure 7 : Positionnement des individus lors de la commission sur les langues à Lautréamont 126
Figure 8 : Extrait de l'analyse de la Commission langue sur le réseau Lautréamont 126
Figure 9 : Adresses directes à un enseignant lors de la commission sur les langues à Lautréamont 127
Figure 10 : Présentation synthétique du guide d'entretien pour les PE et les PC 161
Figure 11 : Profils / aux différences entre les métiers de PE et de PC 175
Figure 12 : Position des PE et PC sur des réunions de travail communes (en %) 179
Figure 13 : Echanges de service entre enseignants 180
Figure 14 : Volonté de rapprochement des statuts des PE et PC 181
Figure 15 : Volonté des PE et PC d'unifier les deux corps enseignants 182
Figure 16 : Niveau de l'engagement syndical (%) 188
Figure 17 : Répartition des adresses directes dans le groupe lors de la réunion sur les langues à Lautréamont 201
Figure 18 : Représentation des pratiques culturelles des enseignants 224
Figure 19 : Représentation des profils du pôle axiologique de la culture pédagogique 265
Figure 20 : Représentation des profils du pôle idéologique (dimension politique) de la culture pédagogique 268

Figure 21 : Représentation des profils du pôle idéologique (dimension pédagogique) de la culture pédagogique 271
Figure 22 : Représentation des profils du pôle épistémologique (conceptions de l'apprentissage) de la culture pédagogique 276
Figure 23 : Représentation des profils du pôle épistémologique de la culture pédagogique . 282
Figure 24 : Représentation des profils du pôle praxéologique (préparation des cours) de la culture pédagogique 285
Figure 25 : Représentation des profils du pôle praxéologique (pratiques en classe) de la culture pédagogique 289
Figure 26 : Représentation des profils des cultures pédagogiques des enseignants..... 293
Figure 27 : Modèles pédagogiques correspondants à l'histoire des professions..... 317
Figure 28 : Lien entre l'inscription dans un modèle issu de l'histoire des enseignants et l'ancienneté 320
Figure 29 : Classes sémantiques issues de l'analyse de la totalité des entretiens 368
Figure 30 : Classes sémantiques issues de l'analyse des extraits d'entretiens concernant la pratique..... 371

TABLE DES SIGLES ET ABREVIATIONS

BEPC : Brevet d'Etudes du Premier Cycle (du second degré)
CAES : Certificat d'Aptitude à l'Enseignement des Collèges
CAP : Certificat d'Aptitude Professionnelle
CAPES : Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Secondaire
CAPN : Commission Administrative Paritaire Nationale
CC : Cours Complémentaire
CE1 : Cours Elémentaire première année
CE2 : Cours Elémentaire deuxième année
CEC : Conseil Ecole-Collège
CEG : Collèges d'Enseignement Général
CES : Collège d'Enseignement Secondaire
CFDT : Confédération Française Démocratique du Travail
CGT : Confédération Générale du Travail
CM1 : Cours Moyen 1ère année
CM2 : Cours Moyen 2ème année
CP : Cours préparatoire
CRAP : Cercle de recherche et d'action pédagogiques
CSEN : Confédération Syndicale de l'Education Nationale
CSP : Catégorie Socio-Professionnelle
DEUG : Diplôme d'Etudes Universitaires Général
EN : Ecole normale
EPA : Etablissements Publics à caractère Administratif
EPLE : Etablissement Public Local d'Enseignement
EPS : Ecole Primaire Supérieure
ESPE : Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education
FEN : Fédération de l'Education Nationale
FO : Force Ouvrière
SNUDI : Syndicat National Unifié des Directeurs, Instituteurs et professeurs des écoles
FSU : Fédération Syndicale Unitaire
FSU : Fédération Syndicale Unitaire
GFEN : Groupe Français d'Education Nouvelle
GS : Grande Section (de maternelle)
IEN : Inspecteur de l'Education Nationale
IGAENR : Inspection Générale de l'Administration de l'Education Nationale et de la Recherche
IGEN : Inspection Générale de l'Education Nationale
INSEE : Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques

IUFM : Institut Universitaire de Formation des Maîtres

LPC : Livret Personnel de Compétences

MAFPEN : Missions Académiques à la Formation des Personnels de l'Education Nationale

MS : Moyenne Section (de maternelle)

PC NS : Professeur des Collèges Non Syndiqué

PC S : Professeur des Collèges Syndiqué

PC : Professeur des Collèges

PE : Professeur des Ecoles

PE NS : Professeur des Ecoles Non Syndiqué

PE S : Professeur des Ecoles Syndiqué

PEGC : Professeurs d'Enseignement Général de Collège

PL : Professeurs de Lycée

PLP : Professeurs de Lycée Professionnel

PPRE : Programmes Personnalisés de Réussite Educative

PS : Petite Section (de maternelle)

REP : Réseau d'Education Prioritaire

REP+ : Réseau d'Education Prioritaire renforcé

RRS : Réseaux de Réussite Scolaire

SEGPA : Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté

SE-UNSA : Syndicat des Enseignants de l'Union Nationale des Syndicats Autonomes

SGEN-CFDT : Syndicat Général de l'Education Nationale de la Confédération Française Démocratique du Travail

SNALC : Syndicat National des Lycées et Collèges

SNEP : Syndicat National de l'Education Physique

SNES : Syndicat National des Enseignements de Second degré

SN-FO-LC : Syndicat National Force Ouvrière des Lycées et Collèges

SNI : Syndicat National des Instituteurs

SNUIPP : Syndicat National Unitaire des Instituteurs, Professeurs des écoles et Professeurs d'enseignement général de collège

SUD-Education : fédération des syndicats Solidaires-Unitaires-Démocratiques

UNSA : Union Nationale des Syndicats Autonomes

ZEP : Zone d'Education Prioritaire

RESUME ET MOTS-CLES

Dans la lignée de la création des IUFM (Instituts de formation des maîtres) en 1989, les récentes évolutions du système éducatif français (loi pour la refondation de l'école de juillet 2013) témoignent d'une volonté institutionnelle de rapprocher école et collège et de dépasser le clivage historique qui fait du premier degré l'héritier de l'école du peuple et du second celui des lycées destinés à l'élite. Il s'agit de lever ce qui peut faire obstacle à la continuité école-collège pour une meilleure prise en charge des élèves. Mais cette volonté a-t-elle véritablement permis de dépasser ces antagonismes et d'aller vers une culture pédagogique partagée, voire de fonder une identité professionnelle commune ?

L'enjeu de cette thèse est d'identifier les points de rencontre mais aussi et surtout les points de rupture entre professeurs des écoles et professeurs des collèges, afin de mieux comprendre quelle est l'origine de ces différences, comment elles se construisent et quels effets elles produisent, dans le but de mieux savoir comment agir pour lever ces obstacles et améliorer le passage de l'école au collège. Pour cela, trois méthodes de recueil de données ont été utilisées : observations ethnographiques de situations d'échanges entre professeurs des deux degrés sur trois réseaux (milieu favorisé, milieu rural mixte, réseau d'éducation prioritaire), questionnaires (près de 200 enseignants exerçant pour moitié en élémentaire et pour moitié en collège) et entretiens biographiques (10 professeurs des écoles et 11 professeurs des collèges). L'analyse des données a été effectuée de façon qualitative et quantitative (notamment en utilisant les logiciels Statbox et IRaMuTeq). L'identité professionnelle des enseignants a été abordée par le biais des différentes variables la composant : variables personnelles (biographiques), contextuelles (socio-historiques et professionnelles) et pédagogiques (la culture pédagogique). Elles ont été mises en regard, notamment afin de percevoir le rôle des cultures pédagogiques dans les constructions identitaires.

Ce travail a montré que malgré des cultures pédagogiques en grande partie commune, les identités professionnelles des professeurs des écoles et des collèges restent marquées par l'histoire des professions dans les représentations qu'ils entretiennent les uns sur les autres, et qu'elles se révèlent de « consistance » différente. Enfin, l'apparition d'une recomposition de l'identité professionnelle chez les professeurs de collège débutants a été mise au jour.

Mots clés : identité professionnelle, école, collège, enseignant, culture pédagogique

PEDAGOGICAL CULTURES AND PROFESSIONAL IDENTITIES OF PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL TEACHERS

Study of the cultural and contextual background in the construction of the identities and the relations between primary and secondary schools

Abstract :
Directly linked to the creation of the IUFMs (Instituts de Formation des Maîtres) in 1989, the recent evolutions in the French educational system (Law of July 2013 for the refoundation of school) show evidence, at the level of the institutions, of the willingness to get a close similarity between primary school and secondary school (named college in France) and to cancel the historical approach which considered primary school as dedicated to the people and secondary school reserved for an elite. The challenge is to remove everything which may be an obstacle to the continuity from primary to secondary in order to take charge of the pupils in better conditions. But has this willingness permitted to really overcome the antagonisms and led to a shared pedagogical culture and even generated a common professional identity ?

The aim of this thesis is to identify all the points of convergence but particularly also the disrupting points between teachers in primary and teachers in secondary schools and to understand more precisely what is the origin of the differences, the way they occur and the consequences they produce, in the purpose of knowing much better how to proceed to remove the obstacles and to improve the transition from primary to secondary. Three methods of collection of datas have been used : ethnographical survey of actual relationship between teachers (in both educational levels) in three local education grids (favourable background – mixed rural environment – areas declared as a priority), answers to questionnaires (sent to almost 200 teachers, half of them in primary, half in secondary schools) and biographical interviews (10 teachers in primary and 11 in secondary schools). The datas have been analysed considering both the quality and the quantity (with the use of softwares such as Statbox and IRaMuTeq). The professional identities of the teachers have been examined through consideration of the several variables they are made of : private (biography), background (social, historical and professional), pedagogical (pedagogical culture). They have been compared in order to point out the part played by the pedagogical cultures in the way identity is formed.

This survey has demonstrated that, although pedagogical cultures are highly the same, the professional identities of the teachers in primary and of the teachers in secondary schools are still deeply impregnated by the history of the image of the professions with which they both consider each other and that the image has a different « thickness » both sides. The survey has also revealed that young teachers in secondary schools nowadays start developing a professional identity common to both levels.

Key words : professional identity, primary school, secondary school , teacher, pedagogical culture.