

INSTITUT UNIVERSITAIRE DE FORMATION DES MAITRES DE VERSAILLES

LES PROFESSEURS DES ECOLES :

Une petite noblesse d'Etat ou des professionnels compétents ?

**Etude sociologique de la promotion 1996 des professeurs des écoles de l'IUFM de
Versailles**

Rapport réalisé pour l'IUFM de Versailles par

**Frédéric Charles - IUFM d'Alsace
Roger Roussel - IUFM de Versailles**

Janvier 1997

INTRODUCTION	2
L'enquête	3
I) DES ORIGINES SOCIALES ELEVEES.	5
II) UNE POPULATION DE PLUS EN PLUS FEMINISEE.	16
III) UN NIVEAU ACADEMIQUE ELEVE, Mais des trajectoires complexes et hétérogènes.	22
IV) UNE POPULATION AGEE.	29
V) UNE VISION SEVERE DE LA FORMATION	31
Impression de perte de temps	31
Evaluation de la formation relative à la maternelle et au primaire	34
Evaluation de la formation en psychologie et en sociologie	37
Une sévérité moindre pour les formations disciplinaires	42
Les stages et le mémoire	49
VI) UNE VISION ASSEZ ORDINAIRE DES PROBLEMES SCOLAIRES	51
L'école accroît-elle les différences?	52
La responsabilité des enseignants	53
Les causes de l'échec scolaire	53
CONCLUSION	63
ANNEXE	67

INTRODUCTION

Les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) en sont à leur 6^e année d'existence; un de leurs objectifs était de proposer une véritable formation professionnelle à l'ensemble des futurs enseignants, qu'ils soient du premier ou du second degré. Pendant près d'un siècle et demi, les Ecoles Normales avaient eu cette mission en ce qui concernait le premier degré; si elles connurent, semble-t-il, une époque de splendeur, les dernières décades de leur existence furent celles de toutes les critiques; malgré cela, leurs insuffisances, dénoncées de toutes parts, même si de façon contradictoire, n'ont été que très rarement analysées¹. Et le risque n'est pas nul que malgré des changements de façade importants, les IUFM ne souffrent et même ne périssent un jour des mêmes insuffisances.

Cette étude qui ne concerne que la formation des maîtres du premier degré voudrait donc apporter quelques éléments d'analyse de ces Instituts qui, en ce qui concerne le premier degré, ont pris la succession des Ecoles Normales. Elle voudrait prendre la mesure de quelques-uns des changements, souvent peu visibles, qui sont en train de redéfinir sous nos yeux le métier de maître; ces changements ne sont pas toujours ceux prévus ou voulus par le législateur; ils peuvent même être assez éloignés de ce qu'en perçoivent ceux qui sont les plus concernés c'est-à-dire les occupants de l'institution elle-même, qu'ils soient *docentes* ou *discentes*. C'est dire aussi qu'une telle analyse ne peut évidemment pas se contenter d'une enquête d'opinion, fût-elle auprès des plus concernés.

Un des points importants sur lesquels a porté ce travail est l'étude de la population des formés, c'est-à-dire la population des professeurs d'école stagiaires, c'est à dire encore la population des maîtres de demain². De nombreuses études expliquent les changements de l'institution scolaire par les changements dans la population des scolarisés (les récepteurs) ; peu cherchent des explications dans les changements de la composition du corps enseignant (les émetteurs). Il nous semble pourtant que les positions sociales des nouveaux entrants dans le corps sont assorties de dispositions et de prédispositions qui ne peuvent pas être sans influence sur certains de leurs comportements professionnels, leur rapport au métier, aux disciplines et à la discipline, leur rapport à l'enfant, à la famille, aux familles et aux différentes catégories sociales et finalement tout ce qu'on peut appeler le statut social du corps. Le corps des instituteurs se transforme peu à peu en un corps de professeur des écoles, et il ne s'agit probablement ni d'un simple changement d'appellation ni d'une simple revalorisation de la profession. Il se peut même qu'il y ait là l'aboutissement d'une longue mais peu visible transformation qui aurait commencé il y a près d'un demi-siècle.

¹Il faut citer comme exception le très beau livre de Gilles Laprévotte: *Les écoles normales primaires en France 1879-1979* PUL Lyon 1984 dans lequel l'auteur parle de l'effondrement du modèle sacral.

²On peut considérer que les promotions actuelles d'IUFM donnent une bonne idée du corps de demain étant donné le quasi tarissement des autres sources de recrutement qui pouvaient fournir dans un état antérieur du système un flux d'entrants supérieur au flux fourni par les Ecoles Normales.

C'est peut-être l'institution qui choisit ses agents et les fabrique, et l'on verra qu'elle ne choisit pas n'importe qui et ne fabrique pas n'importe quoi; et en ce sens il est vrai que c'est d'abord **l'institution** qui définit le poste³. Mais on peut aussi dire que les **entrants**, surtout lorsqu'ils entrent en force avec des propriétés communes, et nous verrons que c'est parfois le cas, peuvent être à même d'importer et d'imposer, sans toujours le vouloir ni le savoir, une véritable redéfinition du poste. Il restera un troisième facteur de la construction du corps social des professeurs des écoles et de son statut, ce sera **le poste**⁴ lui-même. On comprend donc qu'il est bien difficile de définir le statut d'un tel corps en gestation dont l'existence en tant que tel est elle-même problématique et ne peut être que l'aboutissement de confrontations, de luttes et d'alliances qui se situent à ces trois niveaux ou catégories de facteurs.

Même si nous sommes amenés à faire des commentaires sur ces trois types de déterminants, nous nous intéresserons ici essentiellement au second: la population des entrants.

L'enquête.

L'enquête a tenté de les "saisir" à la fin de la dernière année de formation (qui pour certains d'entre eux, un peu plus d'un tiers, était la première donc la seule). Nous nous sommes en particulier intéressés à la promotion 96 des professeurs des écoles stagiaires⁵ de l'IUFM de Versailles. Cet IUFM est constitué, en ce qui concerne le professorat des écoles, de cinq centres (Antony, Cergy, Etolles, St Germain et Versailles); notre enquête a surtout porté sur le centre d'Antony (ex Ecole Normale du département des Hauts de Seine) où le questionnaire a été proposé à la quasi totalité des professeurs d'école stagiaires; dans les autres centres de l'Académie, les questionnaires n'ont été proposés qu'à quelques groupes. Dans tous les cas, une forte majorité des présents lors des séances de passation a accepté de remplir le questionnaire. La date de passation, mai et juin 1996, très tardive dans l'année scolaire, afin de permettre une réponse en fin de formation, explique que certains groupes n'aient pas été au complet.

Les groupes diffèrent moins par les caractéristiques sociales et culturelles de leurs membres que par l'équipe des enseignants qui les encadre. On conçoit donc qu'en tout ce qui concerne l'appréciation des stagiaires sur la formation, une grande attention devra être accordée au traitement des données pour ne pas confondre le conjoncturel et le structurel. Nous verrons en effet que les appréciations par les formés eux-mêmes sur la qualité de la formation dans certaines disciplines ou dans certains domaines, peuvent varier énormément d'une filière⁶ à l'autre ce qui laisse penser que cette qualité pourrait alors dépendre, en partie tout au moins, des professeurs qui ont la charge de la discipline ou du domaine en question.

³"Bien que les hommes puissent parfois façonner les institutions, ce sont toujours les institutions qui choisissent les hommes et qui les forment" W. Mills in *L'élite au pouvoir*

⁴Le poste et ses innombrables caractéristiques (l'équipe(?) enseignante, les élèves, le quartier, le directeur, les parents, la municipalité, l'inspecteur) sont autant de déterminants des pratiques et des stratégies professionnelles.

⁵Nous les appellerons PE2 comme le fait l'institution qui les distingue ainsi des étudiants en première année (PE1) et des futurs professeurs des lycées et collèges (PLC).

⁶ Suivant les centres les "étudiants" sont regroupés en "filières" ou en "groupes".

Le questionnaire s'est beaucoup inspiré de celui que F. Charles et J.P. Clément⁷ ont utilisé en Alsace. Il permet de ce fait quelques comparaisons avec une autre population de professeurs des écoles et nous pourrions observer des convergences mais aussi parfois des divergences. Cependant les régions d'Ile de France et d'Alsace ont chacune leurs spécificités et il serait bon d'élargir l'enquête à quelques autres académies pour avoir une vision plus globale et plus précise à la fois de l'ensemble du futur corps des professeurs d'école au niveau national.

Au total, pour l'académie de Versailles, 574 questionnaires ont pu être traités (quelques autres ont été abandonnés en cours de saisie parce qu'à l'évidence leurs auteurs, tous du sexe masculin, ne jouaient pas le jeu). La contribution par centre est la suivante:

Antony	53%
Cergy	11%
Etiolles	14%
St Germain	8%
Versailles	14%
Total	n=574

T1

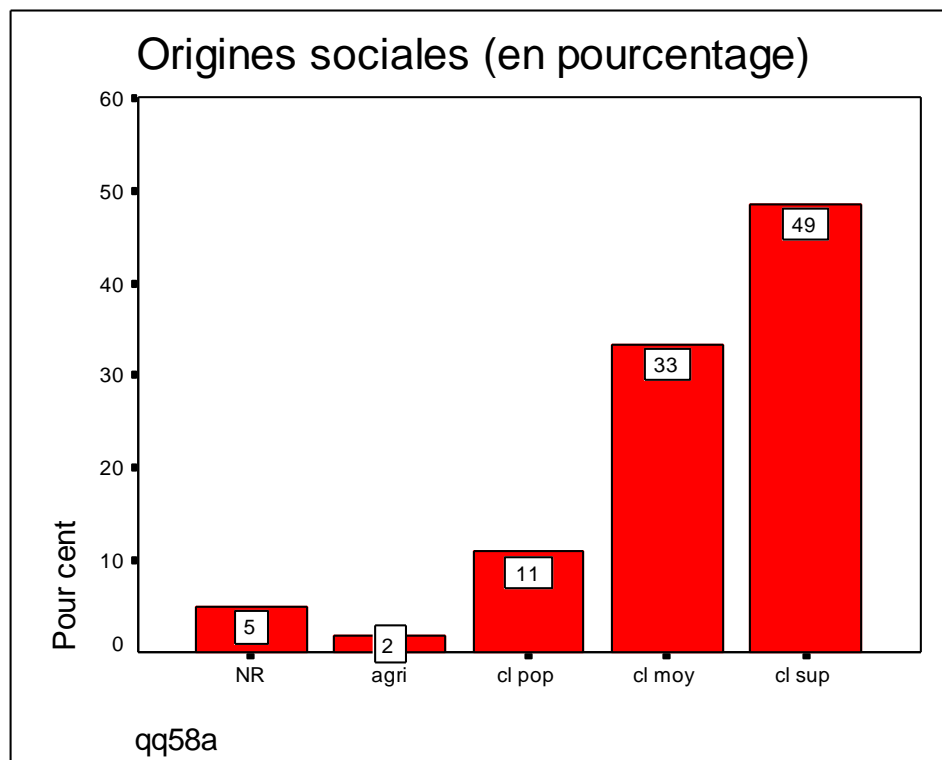
⁷ F. Charles & J.P. Clément in: *Accès à la profession enseignante et constitution de l'identité professionnelle: les étudiants de l'IUFM d'Alsace*. IUFM d'Alsace Déc 1995..

I) DES ORIGINES SOCIALES ELEVEES

L'étude des origines sociales des futurs professeurs d'école constituait un des principaux objectifs de notre recherche. Nous savions que depuis plusieurs décades et plus particulièrement dans la région parisienne, les origines sociales des instituteurs étaient de plus en plus élevées; nous pensions que le relèvement du niveau académique exigé pour l'inscription allait probablement faire encore croître, dans les IUFM, les taux d'étudiants issus des classes favorisées et plusieurs enquêtes locales semblaient le confirmer. Cette étude plus vaste va dans le même sens; elle rejoint en cela certaines remarques de C. Thélot⁸, bien que son expression de "lent embourgeoisement", concernant le corps des instituteurs nous semble minorer ce qui est pour nous un véritable changement de classe, et s'en sépare radicalement lorsqu'il parle (à propos du collège il est vrai) d'un "rapprochement entre professeurs et élèves".

"Cette plus grande proximité -écrit-il- mesurée à travers les origines sociales des uns et des autres, est, certes, appréhendée en moyenne, mais elle constitue peut-être un facteur potentiel d'efficacité accrue. C'est en tout cas ce que pensait Pagnol à propos des instituteurs: ils avaient un "programme admirablement conçu pour en faire les instructeurs du peuple, qu'ils pouvaient comprendre à merveille, car ils étaient presque tous fils de paysans ou d'ouvriers". Peut-on en conclure que les professeurs seraient aujourd'hui mieux armés qu'autrefois pour comprendre "à merveille" leurs élèves?"

Tout nous laisse penser au contraire qu'en ce qui concerne le premier degré, c'est à un accroissement considérable de la distance sociale entre les maîtres et leurs élèves que nous assistons. Nous reprendrions à notre compte la problématique, mais en en inversant les prémisses et la conclusion.



⁸Cl Thélot in *Education et formations*, N°37, N° spécial Mars 1994. p20.

G1

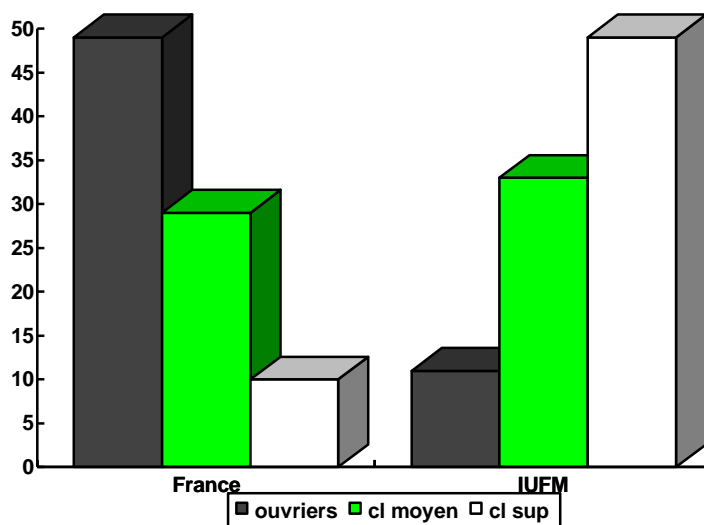
On ne peut s'empêcher de mettre en relation la structure des origines sociales de la prochaine génération de maîtres telle qu'elle apparaît dans ce graphique (G1) et la structure de la population des enfants de 0 à 16 ans en France suivant la catégorie socio-professionnelle du chef de ménage, telle qu'elle apparaît dans le tableau suivant.

Tableau T2 : Comparaison de la structure de la population des enfants de France de 0 à 16 ans en 1984 selon la profession et catégorie socioprofessionnelle (PCS) du chef de ménage et de la structure de la population des PE2 de Versailles suivant la PCS du père.

Professions et catégories socioprofessionnelles	PCS au niveau national des enfants de 0 à 16 ans	PCS des étudiants de l'IUFM de Versailles
<i>Professions libérales et cadres supérieurs</i>	10	49
Cadres moyens	12	18
Employés	9	7
Patrons de l'industrie et du commerce, artisans, commerçants	8	8
<i>Ouvriers, salariés agricoles, personnels de service</i>	49	11
Agriculteurs exploitants	5	2
Autres actifs ou inactifs	7	5
TOTAL	100	100

T2: **Source** : Enquête IUFM de Versailles et Données sociales, Editions 1984.

La comparaison des deux structures, qui devrait être un élément de base de toute formation et politique de formation, montre à quel point les remarques de Pagnol correspondent à une toute autre période de l'enseignement du premier degré en France.



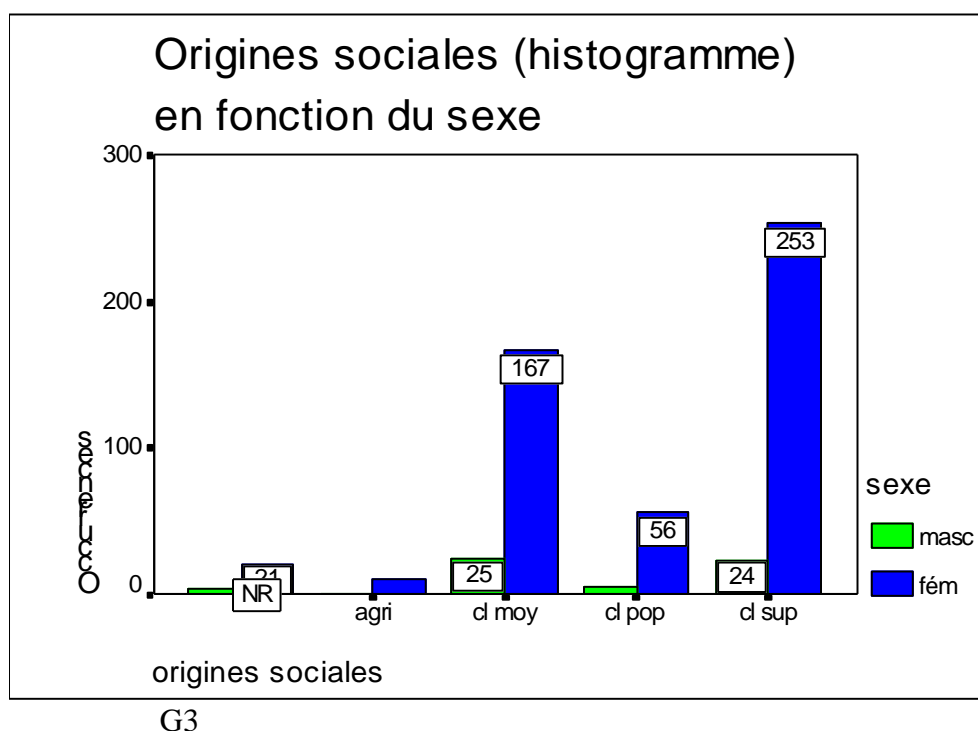
G2

Ce graphe (G2) simplifié permet de comparer, à droite, la structure du futur corps des maîtres (l'actuelle population de l'IUFM, les futurs émetteurs de l'académie de Versailles) et la

structure, à gauche, de la population des jeunes français (les récepteurs, France entière) relativement à la profession du père. Il ne rend pas bien compte de la situation globale de l'académie de Versailles (et la dramatise) puisque la structure de sa population n'est pas à l'image de celle de la France; par contre il rend bien compte de la situation que bon nombre de professeurs des écoles risquent bien de rencontrer dans certaines villes ou quartiers de l'académie. **L'opposition de structure de ces deux populations (les émetteurs et les récepteurs) est absolument nouvelle au niveau de l'enseignement du premier degré.**

Si la date des données relatives à la partie gauche du graphe (1981) introduit une légère distorsion pour les comparaisons effectuées ci-dessus (le pourcentage de jeunes de moins de 16 ans dont le père est ouvrier est passé en 10 ans de 49% à 40,4%, tandis que celui des jeunes dont le père est PLCS est passé de 10% à 13,5%), elle comporte l'avantage de permettre une toute autre comparaison: celle de la "génération" source (ensemble des jeunes) et la population "élue" (celle de nos étudiants d'IUFM).

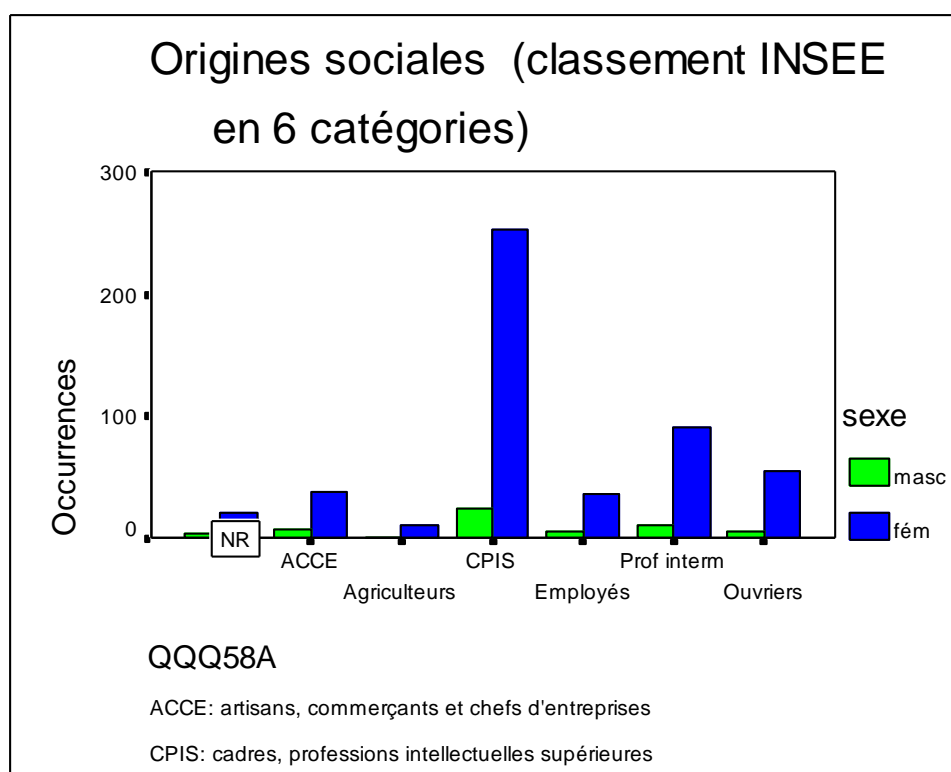
Si l'on en juge par les résultats d'études locales effectuées en fin des années 80 (c'est à dire juste avant la création des IUFM) à l'Ecole Normale d'Antony⁹, il apparaîtrait que la réforme portant la création du corps des professeurs des écoles s'est accompagnée d'un véritable saut quantitatif (un accroissement de près de 20%) de la (sur)représentation des classes supérieures dans le corps des maîtres dont on pourrait s'attendre, s'il se confirmait au niveau national, à ce qu'il entraîne un changement "qualitatif" important, c'est-à-dire une véritable redéfinition du corps.



Origines sociales en fonction du sexe:

⁹Deux enquêtes effectuées en 1987 et 1989, à l'école normale d'Antony, donnaient comme contribution des professions libérales et cadres supérieurs (PLCS) 30,5% et 32,7% respectivement.

Les hommes sont proportionnellement un peu moins souvent que les femmes originaires des classes supérieures (environ 40% contre 50%) et plus souvent originaires des classes moyennes (40% contre 30%).



G4

Origines sociales des professeurs d'école stagiaires des différents centres:

PCS	Antony	Cergy	Etiolles	StGermain	Versailles	IUFM de Versailles	IUFM d'Alsace pr comparaison
Agriculteurs	2%	3	2,5	0	1	2	2,8
Cl moyennes	30%	29	48	53	23	33	48
Cl populaires	10%	14	15	9	10	11	18,7
Cl supérieure	54%	49	30,5	36	53	49	30,5
Non réponse	4%	4,5	4	2	13	5	
Total	100%	100	100	100	100	100	100

T3

Comparaison de la population des PE2 stagiaires de l'académie de Versailles et de l'ensemble des actifs de la population française en 1990¹⁰.

PCS	/actifs France 1990	PE2 académie de Versailles
Agriculteurs	4,5	2
Artisans, commerçants et chefs d'entreprises	8	8
Cadres et professions intellectuelles supérieures	11,7	49
Professions intermédiaires	20	18
Employés	26,5	7
Ouvriers	29,3	11
Non réponse		5
Total	100	100

T4

On pourrait penser que cette sur-représentation des classes favorisées serait due à une distorsion des taux dans la population active de l'Ile de France par rapport au pays tout entier; nous mettons ci-dessous en vis à vis la population active de l'Ile de France et les origines sociales des PE2 de l'académie de Versailles

PCS	/actifs Ile de France 1990	PE2 IUFM de Versailles	pour comparaison	
			Actifs Alsace	PE2 Alsace
Agriculteurs	0,2	2	2	2,8
Artisans, commerçants et chefs d'entreprises	5,9	8	4,9	7,6
Cadres et professions intellectuelles supérieures	19,2	49	13,4	30,5
Professions intermédiaires	22,4	18	19,3	34,8
Employés	29,9	7*	9,4	5,6
Ouvriers	22,3	11	51	18,7
Non réponse		5		
Total	100	100	100	100

T5

* Le faible taux des employés est dû au fait que la catégorie est très féminisée et que nous avons pris comme PCS d'origine la profession du père.

Les cadres et professions intellectuelles supérieures, (CPIS, que nous désignerons simplement par cadres) sont donc 2,5 fois sur-représentées, tandis que les ouvriers sont deux fois sous-représentés pour Versailles; il en résulte que les probabilités d'accès au professorat des écoles y sont 5 fois plus fortes pour les cadres que pour les ouvriers. Si l'on avait pris, comme population de référence, la population de la France entière, on obtiendrait un rapport de probabilité d'accès au poste cadres / ouvriers égal à 11; (pour l'Alsace le rapport est égal à 6,2 donc supérieur à celui de Versailles; c'est dire qu'en Alsace, un enfant d'ouvrier a 6,2 fois moins de chances d'accéder au métier de maître qu'un enfant de cadre supérieur; les données sont insuffisantes pour connaître la valeur de ce rapport au niveau national).

S'il est vrai que le public du système scolaire s'est "démocratisé", on ne peut en dire autant du corps enseignant¹¹. Ce changement (qu'on observe aussi chez les professeurs des lycées et

¹⁰Sources: *La société française, données sociales*, INSEE 1993.

collèges¹²) a certes commencé il y a un demi-siècle mais semble avoir été brutalement accéléré par le relèvement du niveau académique exigé lors de la création des IUFM. De façon générale, chaque fois qu'on relève le niveau académique d'un recrutement, on relève le niveau social des candidats. Le niveau devient une barrière et cela du simple fait que plus on s'élève dans le niveau des études moins les jeunes issus des classes populaires y sont représentés.

C'est ainsi que si les étudiants issus des PCS professions libérales et cadres supérieurs constituent 31,7% des étudiants du 1^o cycle des universités, ils constituent 46,1% de ceux du 3^o cycle alors que ceux appartenant à la PCS ouvriers voient respectivement leur pourcentage passer de 14,5% à 7,2% (¹³). Les progrès réels de la scolarisation, l'ouverture des lycées et aujourd'hui de l'enseignement supérieur ne doivent pas masquer l'importance et la persistance de la sélection du système éducatif qui reste extrêmement diversifié et hiérarchisé. Le tableau suivant montre que la structure de la population étudiante au niveau du 2^o cycle de l'enseignement supérieur conditionne en partie la structure de la population des professeurs des écoles qui lui est relativement homologue.

Tableau 6: Distribution des étudiants selon le cycle d'étude et l'origine sociale (%).

	1 ^o cycle	2 ^o cycle	CPGE *	3 ^o cycle	IUFM	IUFM
PCS	université	université	Médecine	université	Versailles	Alsace
Cadres sup	32,8	37	50,6	46	49	30,5
Professions intermédiaires	21	21,5	17,1	18,5	18	34,8
Employés	13,1	10,8	8,2	7,8	7	5,6
Artisans, commerçants	9,7	9	8,1	8,7	8	7,6
Agriculteurs	3,3	3,4	2,8	3,2	2	2,8
Ouvriers	14,5	11,5	7	7,1	11	18,7
Autres/Sans professions	6,5	7	6	8	5	/
Total	100	100	100		100	100
Effectif	708811	408651	183839	156017	574	253

T6¹⁴ *CPGE: classes préparatoires aux grandes écoles.

Mais un autre mécanisme accroît peut-être encore la distorsion: nous avons remarqué¹⁵ dans une étude portant sur des flux de 1976 que la composition du public potentiel des Ecoles Normales (l'ensemble des bacheliers) ne correspondait pas à la composition de la population des candidats: les professions libérales et cadres supérieurs (PLCS) constituaient 22,3% de la

¹¹Un autre indice de l'appartenance de classe du corps en formation se lit dans la profession du conjoint: 57% des femmes (de notre échantillon) ont un conjoint appartenant à la catégorie des cadres et professions intellectuelles supérieures.

¹² cf la *Note d'information* de la direction de l'évaluation et de la prospective du Ministère de l'Education Nationale N°94.39 d'Octobre 1994.

¹³*Repères et références statistiques 1995*, calculs effectués à partir du tableau 6-10-2 p 173.

¹⁴ Mêmes sources.

¹⁵ R. Roussel *De l'école primaire à l'école élémentaire* Doctorat de 3^o cycle en sociologie. Université René Descartes Paris 5. 1987.

population des candidats potentiels mais seulement 16,1% de la population des candidats réels tandis que les ouvriers qui ne constituaient que 14,7% de la population des candidats potentiels fournissaient 18,2% des candidats réels. Ces variations opposées rendaient compte du faible intérêt que représentait alors l'institutorat pour les PLCS qui préféraient aller à l'université ou en classe préparatoire tandis que les fils d'ouvriers "préféraient" l'inverse. En 1996, avec le recrutement au niveau de la licence, les choses pourraient avoir changé et, la crainte du chômage aidant, les postes de maître d'école pourraient très bien présenter des intérêts objectifs et subjectifs certains pour les étudiants issus de milieux sociaux qui les avaient longtemps ignorés voire méprisés. Les données du tableau 6 laisseraient même penser, en ce qui concerne l'IUFM de Versailles, que le professorat représente désormais, aux yeux des classes supérieures, autant d'attrait qu'un troisième cycle ou qu'une grande école.

Les PE2 issus des classes supérieures déclarent d'ailleurs plus souvent que ceux dont les parents sont ouvriers que le changement de l'institutorat en professorat a influencé leur orientation professionnelle (26% et 19% respectivement), ils sont aussi paradoxalement plus nombreux à déclarer que l'obtention de l'allocation a été déterminante dans leur décision de préparer le concours (34% pour les PLCS et 20% pour les classes moyennes).

Mais le résultat est bien que les classes populaires voient l'institutorat qui constituait un avenir possible sinon probable pour le faible nombre d'entre leurs qui poursuivaient des études, devenir, en même temps qu'il est transformé en professorat, une profession un peu plus recherchée par les membres des classes dominantes qui tendent à se l'approprier.

Nous pouvons observer en effet que la différence entre la population des enseignements supérieurs les plus réservées aux classes supérieures et la population des IUFM (de l'académie de Versailles)¹⁶ n'est pas dans le pourcentage qu'y atteignent les jeunes issus de ces classes (il est dans tous les cas de l'ordre de 50%, qu'il s'agisse des universités préparant aux professions de santé ou des classes préparatoires aux grandes écoles¹⁷ d'une part ou des IUFM d'autre part) mais dans le fait que les premiers sont réservés aux garçons et les seconds aux filles de ces classes¹⁸.

Tout se passe comme si, dans l'état actuel du marché du travail caractérisé par "un déficit de places occupables dans la structure sociale"¹⁹, la "démocratisation" de l'institution scolaire et la dévaluation corrélative des diplômes avaient entraîné une modification des règles du jeu et des stratégies: la licence n'est plus un titre fiable sur le marché du travail, *"les diplômes, comme moyens d'accès aux positions sociales...(sont).. de plus en plus nécessaires mais de*

¹⁶ Il faudrait voir si les origines sociales de professeurs d'école stagiaires sont, au niveau national, identiques à celles observées dans l'académie de Versailles ou, ce qui est probable, intermédiaires entre celles observées à Versailles et celles observées en Alsace.

¹⁷Sources: Ministère d'éducation nationale, Direction de l'évaluation et de la prospective: *Repères et références statistiques*, éd 1995. Voir tableau 6.

¹⁸En fait il ne s'agit pas ici des fractions supérieures de ces catégories, ce qui est confirmé par deux séries de données:

-quand on demande aux étudiants la profession du père lorsqu'ils avaient dix ans on obtient 36% appartenant aux classes supérieures (contre 49% actuellement) ce qui signifie que, pour certains, l'accès à la catégorie a été lent.

-le capital scolaire des pères et mères de notre population est assez moyen puisque seulement 34% des pères et des mères ont un niveau supérieur ou égal au baccalauréat (mais 86% des conjoints sont dans ce cas).

¹⁹Robert Castel in *Les métamorphoses de la question sociale*, Fayard, Paris, 1995, p 412.

moins en moins suffisants"²⁰; mais les membres des classes populaires, déjà peu représentés à ce niveau et paradoxalement les plus portés à s'illusionner sur la valeur absolue des diplômes, sont les derniers à s'apercevoir que leur titre est sans valeur; ils avaient recherché le niveau sans se préoccuper de la valeur d'échange sur le marché du travail et se retrouvent les derniers à réagir pour opérer une indispensable "transformation" de leur essai. Le concours d'entrée dans les IUFM constitue l'une de ces occasions de transformation de l'essai. Mais le concours est de plus en plus difficile, c'est dire qu'à une époque où "de repoussoir, le salariat devient modèle privilégié d'identification"²¹, la concurrence y est forte et les règles du jeu ne sont pas spécialement favorables aux enfants des classes défavorisées qui connaissent moins souvent que les autres les bonnes stratégies ou ne disposent pas des moyens de les mettre en oeuvre:

-si 34,5% de notre population a suivi les cours de préparation du CNED, ils sont 38% chez les enfants de cadres et 30% chez les enfants des classes moyennes ou populaires à avoir suivi cette préparation qui est à une forte majorité (85%) considérée comme utile.

-aller passer le concours dans la région parisienne est une tactique efficace mais coûteuse, d'autant plus coûteuse que le capital social dont on dispose à Paris (ou dans la région parisienne) est faible. Et de fait si les candidats des classes supérieures de la région parisienne raflent majoritairement les postes locaux, les jeunes des classes supérieures de province n'hésitent plus à "candidater" en région parisienne. S'il fut une époque où les classes populaires de province "montaient" en région parisienne, les IUFM sont en train d'engendrer un tout autre flux.

Bien qu'aucune étude n'ait été entreprise à ce sujet, il est probable que les "filtrages" qui permettent d'entrer en IUFM (qu'il s'agisse de la première ou de la seconde année) ressemblent beaucoup aux concours d'entrée dans les ex Ecoles Normales dont on avait pu mettre en évidence le caractère socialement différentiel²².

Et l'on ne peut pas dire que le mode d'attribution de l'allocation d'études pour la première année puisse corriger les avantages ou compenser les désavantages liés aux origines sociales; il semble même que par la valorisation des cursus classiques et l'importance accordée à la lettre de motivation, les candidats à une allocation pour effectuer la première année d'IUFM (c'est-à-dire l'année de préparation au concours) soient plutôt désavantagés s'ils sont issus des classes populaires: le fait est que si 67% de ceux qui ont fait une première année ont eu une allocation, ce taux ne change pas de façon significative, que l'on soit originaire des classes supérieures ou des classes populaires pour lesquelles on aurait pu s'attendre à un taux d'attribution plus élevé.

Quant au concours lui-même, plusieurs de ses caractéristiques (composition des jurys, entretiens) lui permettent d'agir comme révélateur d'homologies entre juges et jugés et certaines de ses épreuves, qui mesurent inconsciemment bien plus une reconnaissance réciproque que des connaissances objectives, l'apparentent à un processus de cooptation.

Tout se passe comme si, en période de crise, une véritable apesanteur sociale permettait aux enfants des classes supérieures de limiter un mouvement de mobilité descendante et de saturer à partir du haut des places considérées comme peu intéressantes dans une structure antérieure du marché du travail, chassant de ces niveaux les gens ordinaires soumis aux lois ordinaires

²⁰D. Merllié et J. Prévot, *La mobilité sociale*, La Découverte, Paris, 1991.

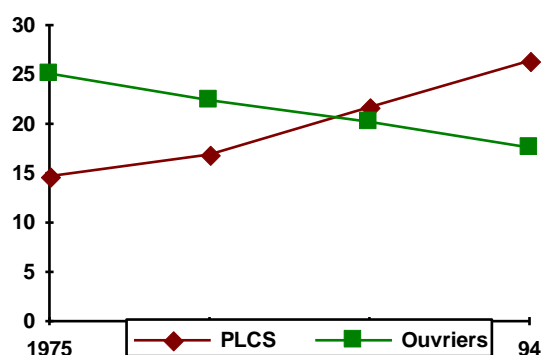
²¹Robert Castel, ouvrage cité, p 363.

²² On avait pu montrer que si la "perméabilité" moyenne du concours était 100, elle était de 127 pour les originaires de PLCS et 75 pour ceux dont les parents étaient ouvriers. Cf R. Roussel Thèse de 3^e cycle en sociologie. Paris V. 1987.

de la pesanteur. Et cela en se contentant d'utiliser normalement, c'est-à-dire légalement, les structures les plus apparemment démocratiques du système scolaire.

C'est ainsi que lorsque furent créés les IPES, c'est-à-dire une formation rémunérée au métier de professeur, loin d'assister à une démocratisation du recrutement on vit croître dans les flux d'entrants le pourcentage de jeunes issus des classes aisées.

C'est ainsi encore qu'avec la saturation du nombre de postes de cadres supérieurs directement accessibles par une formation directe, on voit le pourcentage d'étudiants originaires des classes supérieures croître dans les IUT (il est passé de 14,7% à 26,4% de 1975 à 1994) tandis que le pourcentage d'étudiants originaires du monde ouvrier est en train d'y décroître (il est passé, pendant le même temps, de 25,1% à 17,6%) comme le montre le diagramme ci-dessous:



G5. Evolution des origines sociales des étudiants d'IUT en France de 1975 à 1994.²³

On savait que l'origine sociale des enseignants s'élevait avec le niveau de l'enseignement et tout se passe ici comme si avec la transformation de l'institutariat en professorat, l'enseignement du premier degré avait, de ce point de vue, changé de niveau.

On savait aussi que les enseignants sont, de plus en plus, issus d'un père enseignant. Et le fait est ici bien confirmé.

Si dans les décades passées, les fils d'instituteurs devenaient professeurs, il semble que ce soit l'inverse qui l'emporte aujourd'hui: les fils de professeurs deviennent instituteurs. (En fait ils deviennent professeurs des écoles et cette nouvelle appellation leur permet de faire plus facilement de nécessité vertu et de croire, même s'ils sont là parce qu'ils n'ont pu accéder à une profession socialement plus valorisée, qu'ils vont conserver malgré tout une position sociale menacée).

- 6,4% des PE2 ont un père professeur (ce pourcentage est approximativement quatre fois plus grand que le pourcentage de professeurs dans la population française).

- 1,3% seulement un père instituteur (on a ici le même phénomène que chez les employés, l'institutariat étant très féminisé, ce pourcentage est inférieur au pourcentage d'instituteurs(trices) dans la population française mais très supérieur au pourcentage de chefs de ménage instituteurs).

En fait 7,9% ont une mère professeur et 7,9% ont une mère institutrice. Au total, 19% ont un père ou une mère instituteur ou professeur. Et ce pourcentage est très supérieur au taux que ces deux professions occupent dans l'ensemble des actifs. On assiste donc à ce qu'on pourrait appeler une endoreproduction que constatent aussi Cl. Thélot²⁴, F. Charles et J.P. Clément.²⁵

²³ Sources: *Données sociales*, INSEE, 1984.

Repères et références statistiques, Ministère de l'Education Nationale, 1992 et 1995.

Proportion des PE2 dont un des parents est instituteur ou professeur

IUFM de VERSAILLES					
PCS Mère	Professeurs	Instituteurs	Autres	Au foyer	Total
PCS Père					
Professeurs	2,4	1,6	2	0,4	6,4
Instituteurs	0,2	0,7	0,4	0	1,3
Autres professions	5,3	5,6	58,3	23,1	92,3
Total	7,9	7,9	60,7	23,5	100
Effectif					552

T7

IUFM d'Alsace					
PCS Mère	Professeurs	Instituteurs	Autres professions	Au foyer	Total
PCS Père					
Professeurs	0,8	2	1,6	0,8	5,2
Instituteurs	0	2,8	2,8	2	7,6
Autres professions	2,4	8,1	42,4	34,3	87,2
Total	3,2	12,9	46,8	37,1	100
Effectif					248

T8. Lire: 0,8% des pères des PE2 sont professeurs et ont un conjoint professeur, 2% un conjoint instituteur...

L'enquête sur l'IUFM d'Alsace avait montré la sur-représentation chez les parents des PE2 des professions du service public; cette sur-représentation est ici confirmée.

T9: statut du père et de la mère (Public/privé) des PE2 quand les parents sont salariés, en %.

Statut	IUFM de Versailles		IUFM d'Alsace		Pour comparaison : distribution au niveau national de la population active occupée, en 1989	
	Père	Mère	Père	Mère	Hommes	Femmes
Entreprise privée	63	38,2	60,1	39,7	71,1	59,6
Salariés de l'Etat	35,4	53	38,7	53,3	22,1	19,6
<i>dont</i>						
<i>Education Nationale</i>	9,9	25	13,3	38		
<i>Fonction publique</i>	25,5*	28*	15,5	13,5		
<i>Entreprise publique</i>			9,9	9	7,2	4,9
Collectivité locale	1,6	8,8	1,3	7,1	6,8	15,8
Total public/parpublic	37	61,8	39,9	60,4	28,9	40,4
Total général	100	100	100	100	100	100
Effectif	493	364	233	156	10 383 174	8 015 547

T9

²⁴"De plus en plus les enseignants sont issus d'un père enseignant..." in l'origine sociale des enseignants in *Education et Formations*, N°37 Mars 1994. MEN Direction de l'évaluation et de la prospective.

²⁵in *Accès à la profession enseignante et constitution de l'identité professionnelle*, IUFM d'Alsace, Déc 1995.

* y compris les salariés des entreprises publiques.

Sources : Colonnes 1,2 : Enquête IUFM de Versailles, colonnes 3 et 4 : Enquête IUFM d'Alsace, colonnes 5,6 statistiques calculées à partir des données brutes obtenues dans le Tableau de la Population active par statut dans *Les Femmes*, INSEE, 1991, p. 101.

La prise en compte de la différenciation du statut des deux parents actifs salariés, révèle que pour les étudiants de l'IUFM de Versailles et d'Alsace, on trouve respectivement que 35,4% et 38,7% des pères et 53% et 53,3% des mères sont salariés de l'état.. Quand on compare ces taux à la moyenne nationale (respectivement, 22,1% et 19,6% pour les hommes et les femmes), on mesure l'ampleur de la relation entre le choix de la carrière enseignante des étudiants et la proximité familiale avec le secteur public. Ces données non seulement confirment les résultats des analyses de François de Singly et Claude Thélot ²⁶ mais révèlent un très fort renforcement de cette tendance. En effet, dans leur enquête, ces deux auteurs constataient qu'"environ deux tiers des enseignants sont issus de familles dans lesquelles ni le père ni la mère n'est ou n'était fonctionnaire et que l'autorecrutement était plus élevé en haut de la hiérarchie qu'en bas puisque 42% des enseignants du supérieur, 35% des agrégés et certifiés du secondaire et 32% des enseignants du technique, des maîtres auxiliaires ou des PEGC, des instituteurs sont issus d'une famille où le père ou la mère était fonctionnaire"²⁷. Or, en ce qui concerne les étudiants de l'IUFM, cette relation se trouve renforcée puisque respectivement 43% et 53,8% des étudiants de l'IUFM d'Alsace et de Versailles ont au moins un de leurs parents en activité dans la fonction publique. En fait tout se passe comme si la crise de l'emploi renforçait la division entre secteur privé et secteur public. Les étudiants dont les parents ou un des deux parents appartiennent au secteur public ont une propension plus forte que les étudiants dont les parents sont issus du secteur privé à être attirés par le secteur public et en particulier par l'enseignement²⁸.

Conclusion:

Dans un marché de l'emploi de plus en plus tendu, on voit mal ce qui pourrait changer les termes de la compétition encore feutrée qui se joue actuellement au détriment des classes populaires qui trouvaient jadis dans l'accès au métier de maître une voie normale d'ascension sociale pour quelques uns des leurs. Le nouveau et l'essentiel réside ici dans le fait que si les enfants des classes populaires vont bien de plus en plus longtemps à l'école en tant qu'élèves (récepteurs), ils en sont de plus en plus exclus en tant qu'enseignants (émetteurs): ils faisaient l'école, on leur fait l'école. De méprisé qu'il était par les classes favorisées, l'institutorat est devenu peu à peu leur affaire; sa transformation en professorat n'est que la conclusion de cette évolution.

Il se pourrait cependant qu'un jour le processus actuellement vécu sous le mode de l'élection ou de la sélection culturelle par ceux qui en bénéficient soit de plus en plus perçu comme une sélection sociale par ceux qui en sont exclus; et la réalité de la monopolisation de l'école, qui n'apparaissait jusqu'à présent qu'au niveau de ses produits et de ses fonctions, pourrait alors devenir beaucoup plus insupportable si elle se manifeste au niveau de ses enseignants eux-

²⁶ François de Singly, Claude Thélot, *Gens du privé, gens du public, la grande différence*, Paris, Dunod, 1989.

²⁷ François de Singly, Claude Thélot, *op. cit.*, p. 193.

²⁸ On pourra consulter le livre de F. Charles et J.P. Clément: *Comment devient-on enseignante? l'IUFM et ses publics* à paraître au 1^{er} trimestre 1997, P.U.S Strasbourg.

Voir aussi: F. Charles: Dispositions pour devenir enseignantes et usages sociaux différenciés de la profession par les femmes: le cas de l'IUFM d'Alsace in *Regards sociologiques* N°9/10 1995.

et F. Charles: Nouvelles générations d'enseignantes du primaire en France et en Angleterre in *Les Cahiers du Mage* N°1-1996.

mêmes. Tant que la réalité des privilèges peut être méconnue, l'école reste capable d'un minimum d'efficacité partiellement lié à cette capacité à ignorer ou à faire ignorer cet abus. Mais le jour où la reproduction culturelle et la reproduction sociale seront court-circuitées dans son sein même, l'évidence du cercle vicieux de la reproduction scolaire peut apparaître et l'école risque d'avoir alors, en certains lieux, quelques difficultés supplémentaires.

Quand on parle de "démocratisation", la question est de savoir de quels secteurs du système scolaire on parle: dans *La noblesse d'état*, P. Bourdieu montre bien qu'il ne s'agit pas du secteur des grandes écoles. On vient de montrer ici, à propos d'un autre secteur probablement tout aussi stratégique, qu'il est loin lui aussi de se démocratiser et qu'est peut-être en train de s'y constituer ce qu'on pourrait appeler *une nouvelle petite noblesse, une petite noblesse d'état*.

La question des origines sociales des maîtres a une importance qui ne se limite pas à la question du statut du corps: les innombrables mécanismes infinitésimaux par lesquels le système scolaire accomplit, sans le savoir ni le vouloir, sa fonction de reproduction sociale sont très souvent liés à la culture incorporée par les enseignants et à la façon dont ils l'ont incorporée. Et le système risque de fonctionner encore plus facilement au service des classes supérieures si ses enseignants sont de plus en plus originaires de ces classes.

Certes il ne suffit probablement pas de démocratiser le monde enseignant pour démocratiser le système scolaire; mais la composition et les propriétés sociales du corps enseignant ne peuvent pas ne pas avoir un effet sur la nature et la structure de la culture et des savoirs véhiculés par l'école et sur la façon de les véhiculer. Elles pourraient donc aussi avoir un effet, même si la relation n'est pas simple, sur la façon dont les enfants des différentes classes sociales vont se reconnaître ou se méconnaître dans cette culture scolaire, et donc aussi être reconnus ou méconnus par elle; et tout cela d'autant plus que la formation peut très bien, nous le verrons, ne tenir aucun cas de cette réalité

II) UNE POPULATION DE PLUS EN PLUS FEMINISEE.

88,5% des réponses au questionnaire sont féminines. Ce pourcentage ne traduit pas exactement la distribution par sexe de l'ensemble de la promotion 1996 de professeurs d'école stagiaires de l'IUFM de Versailles (Il est de 87,7% au centre d'Antony). Deux raisons sont à l'origine du léger décalage: la première est qu'à la date tardive de passation des questionnaires, l'absentéisme n'est pas négligeable et son taux n'est pas le même pour les deux sexes. La seconde est que le pourcentage de ceux qui refusent de remplir le questionnaire est plus élevé dans la population masculine²⁹.

²⁹Un pour cent des répondants ont omis ou refusé de préciser leur sexe; nous pensons qu'il s'agit surtout du sexe masculin.

On sait que la féminisation du corps des enseignants du premier degré a évolué de la façon suivante:

Année	féminisation en %
1950	60
1970	72
1980	74,5
1993	75,7

T10

En outre, à cette dernière date (1993), le corps des élèves instituteurs en formation, c'est-à-dire le flux des entrants, est féminisé à 86,8%³⁰ au niveau national.

Il semble donc que la féminisation du corps va croissant.

Cette féminisation, dont il ne faut pas oublier qu'elle peut varier dans de très fortes proportions d'un département à un autre (et d'un pays à un autre), apparaît comme massive (en fait il s'agit en un peu plus d'un siècle d'un véritable changement de sexe du corps³¹) et ne retient plus l'attention; elle a été "naturalisée" et est fort bien "expliquée" par tout un chacun par les motivations, la nature féminine etc. L'air du temps aidant, il y a même quelque incongruité à questionner cette situation. Les tautologies de la vulgate "psy" ont supprimé la question. La vulgate "socio" n'est pas en reste elle non plus lorsqu'elle explique cette féminisation par la baisse du statut social du maître d'école. "Lorsqu'un corps a son statut social qui baisse, il se féminise", point à la ligne. La réalité nous paraît beaucoup plus compliquée.

Une première banalité peut expliquer l'attrait que l'enseignement exerce sur la population féminine dans son ensemble et sur ses fractions les plus favorisées en particulier: c'est que, en plus des horaires et vacances facilitant la gestion de l'éducation et de la scolarisation de ses propres enfants, l'enseignement (surtout public) est un des très rares lieux où la discrimination homme-femme au niveau des salaires n'existe pas.

En outre, une véritable redéfinition de la famille, des enfants et de l'enfance, de l'éducation, du temps libre, des loisirs et des vacances a ouvert et valorisé chez les femmes de la petite et/ou nouvelle bourgeoisie essentiellement, tout un champ d'intérêts et de préoccupations qui ont pu trouver dans le métier de maître une occasion de réalisation. Ce métier peut ainsi correspondre à un double investissement (à tous les sens du terme): il peut être à la fois un investissement privé, personnel et un investissement économique. Il est même un investissement économique d'un double point de vue: par son salaire et les garanties associées d'abord, ensuite par le fait qu'on sait bien, et de plus en plus, que ce sont les enfants d'enseignants qui réussissent le mieux leurs études est loin d'être négligeable, surtout à notre

³⁰ Données du Ministère de l'Education Nationale in *Education et formation* numéro spécial; N°37 Mars 1994.

³¹ Les premières écoles normales furent des écoles normales de garçons exclusivement. L'obligation pour les départements d'ouvrir une école normale de filles (1879) vint près d'un demi-siècle après l'obligation d'ouvrir une école normale de garçons (1833).

époque et y compris sur le marché matrimonial. Le conjoint modal de l'institutrice (et à plus forte raison de "la professeur d'école") est le cadre supérieur.

On peut même se demander si les rumeurs concernant le niveau "scandaleusement bas" des salaires, la baisse du statut d'enseignant et les prétendus problèmes de recrutement qui constituent le fond habituel des discours corporatistes n'ont pas pour effet secondaire de restreindre ou de réserver ce secteur de l'emploi que nous allons situer sur l'ensemble du marché de l'emploi dont les principales caractéristiques sont les suivantes au milieu des années 90:

- un taux de chômage élevé, supérieur à 12%, et, pour ceux qui peuvent l'éviter, des emplois souvent instables, temporaires ou à temps partiel.
- un taux de chômage encore plus élevé pour les jeunes: 19,5% pour les jeunes de 15 à 29 ans en 1995.
- un taux de chômage encore plus élevé pour les jeunes femmes: 23,4% pour les femmes de 15 à 29 ans en 1995.
- une forte croissance de la population active féminine, traduction d'une évolution du rapport à l'emploi. Aujourd'hui, le modèle dominant chez les femmes n'est plus celui du choix (travailler ou s'occuper de la famille), ni celui de l'alternance (travailler, s'arrêter, retravailler) mais celui du cumul (travailler et s'occuper de la famille).³² Et cette évolution récente est plutôt caractéristique des femmes appartenant aux classes favorisées ou moyennes que de celles appartenant aux classes populaires qui n'ont pas attendu ces évolutions pour occuper des emplois et dont le taux d'activité tend même à régresser.

Si l'une des particularités des professions de l'enseignement du premier degré est de permettre, mieux que beaucoup d'autres, de fonctionner sur le modèle du cumul (faible horaire, compatibilité avec les horaires des enfants scolarisés, vacances...), elles permettent aussi, mieux que beaucoup d'autres, de travailler sur le mode de l'alternance. Mais elles représentent un autre avantage que les discours corporatistes, souvent masculins, dénie et qui apparaît dans le tableau suivant qui montre que si on compare les salaires médians correspondant à différentes activités féminines salariées, celui de professeurs des écoles occupe une place somme toute honorable.

³² M. Maruani, E. Reynaud, *Sociologie de l'emploi*, ed. la Découverte, coll "Repères", 1994.

R. Lenoir, *L'effondrement des bases sociales du familialisme* in Actes de la recherche en sciences sociales, N°57-58, oct 1985.

J. Mossuz Lavau, *les lois de l'amour*, Paris, Payot, 1990.

Tableau 11 : Structure des emplois féminins salariés au niveau national et comparaison avec les activités salariées des mères des étudiantes de l'IUFM.

PCS	Femmes	Salaire médian	Taux de féminisation	PCS des mères des PE2 IUFM de Versailles /actives salariées	PCS des mères des PE2 IUFM d'Alsace /actives salariées
Cadres administratifs et commerciaux des entreprises	2,7	13 000	30,2		0,9
Ingénieurs et cadres administratifs des entreprises	0,8	14 083	11,1		0
Cadres supérieurs de la fonction publique	0,9	12 250	27,9		0,9
<i>Professeurs, professions scientifiques</i>	3,8	10 833	52,3	11,5	4,8
Profession de l'information, des arts et spectacles	0,6	8 000	44,4		0,9
Professions libérales	/	/	/		2,1
Total Classes supérieures	8,8	11 917	31,8	22,8	9,6
<i>Instituteurs et assimilés</i>	5,8	9 000	65,3	11	19,7
Professions intermédiaires santé et travail social	6,5	8 500	78		3,6
Profess intermédi administrative fonction publique	2,6	8 500	52,1		7
Profess interm admini et commerciale des entreprises	6,8	9 000	48,3		2
Techniciens	1	8 883	10,7		3,6
Contremaîtres, agents de maîtrise	0,5	8 125	8		0,8
Classes moyennes supérieures	23,5	8 701	44,5	31,5	36,7
Employés civils, agents de service fonction publique	17,6	6 200	79,7		21,8
Policiers et militaires	0,4	7 100	6,9		/
Employés administratifs/commerce des entreprises	25,5	6 750	81,3		11,2
Personnels de service direct aux particuliers	11,3	3 210	86		7,8
Classes moyennes inférieures	54,8	5 700	76,1	41,4	40,8
Total Classes moyennes	78		62,8	72,5	77,5
Ouvriers qualifiés de type industriel	2,4	5 920	13,8		0
Ouvriers qualifiés de type artisanal	1,2	5 500	7,6		2,4
Chauffeurs	0,3	3 142	4,3		0
Ouvriers qualifi manutention/magasinerie/transport	0,3	6 125	7,5		0
ouvriers non qualifiés de type industriel	5,2	5 308	37,6		3
Ouvriers non qualifiés de type artisanal	3,1	3 000	39,6		1,4
Ouvriers agricoles	0,7	4 600	25,3		0
Total Classes populaires	13,2	5 100	19,3	3	6,8
Artisans/commerçants	/	/	/		4,1
Agriculteurs	/	/	/		2
Total	100		45,3		100
Effectif	8 547 129		18 831 944	414	147

T11

Lire ainsi : Colonne 1 : Sur l'ensemble des femmes actives salariées, 3,8% sont professeurs et 8,8 % appartiennent aux classes supérieures; Colonne 3 : dans la catégorie des professeurs, le taux de féminisation est de 52,3%, dans les classes supérieures il est de 31,8%; dans la population active salariée, il atteint 45,4%.

Source : Colonnes 1, 2, 3 statistiques obtenues à partir des données de l'Enquête Emploi 1993, Insee p. 56. Colonnes 4 et 5 : Enquête IUFM d'Alsace et IUFM de Versailles.

Compte tenu, d'une part de la division sexuelle du travail, de la structure des emplois féminins et du développement du travail salarié pour les femmes dans notre société³³ et,

³³ cf M. Maruani et E. Reynaud, *op cité*.

d'autre part, des situations professionnelles dévalorisées ou de la dépendance économique d'un certain nombre de mères des étudiantes (près d'un quart d'entre elles sont sans profession), il semblerait que pour deux étudiantes sur trois, l'accès à la profession enseignante puisse apparaître comme une promotion sociale relative (par rapport à la mère). Pour bon nombre d'autres dont les deux parents occupent une position supérieure, le nouveau statut de maître d'école permet de limiter honorablement le déclin social.

Mais il est assez probable que pour certaines, le côté financier ne soit pas l'un des plus déterminants; quand une maîtresse d'école est mariée à un cadre supérieur (56%), elle apprécie plus le statut (fonctionnariat, congés, image) que le salaire qui ne représente assez souvent qu'un appoint ou parfois même un simple argent de poche.

Mais le métier de maître présente bien d'autres avantages, probablement encore plus intéressants et déterminants pour les femmes issues des classes moyennes ou supérieures, et qui résident dans l'image de la profession qui a su apparaître, et de plus en plus, comme une profession intellectuelle pour gens cultivés. L'image du maître "primaire" a été peu à peu remplacée par une autre plus susceptible de concilier des valeurs de classe relatives à la féminité (au féminisme comme au familialisme)³⁴, à la culture, à l'éthique et à l'esthétique. En fait, ce changement de modèle dont on observe l'aboutissement a commencé il y a près d'un demi-siècle: c'est à la fois l'histoire de la féminisation du corps et celle de la transformation de l'école *primaire* en école *élémentaire*:

On sait que la féminisation a été plus précoce et plus rapide à Paris et dans la région parisienne qu'en province³⁵; on sait aussi que, dès le début, elle fut le fait de filles originaires des classes moyennes ou aisées bien plus que de filles issues des classes populaires. En changeant de sexe, le corps des maîtres a peu à peu changé de classe sociale. C'est qu'en même temps l'école primaire changeait de fonction; on ne l'appelle d'ailleurs plus école primaire mais école élémentaire.

L'école primaire recevait les enfants des classes populaires, tandis que les enfants des classes aisées allaient dans les classes de 11^e, 10^e, 9^e, 8^e et 7^e des lycées; ces classes étaient d'ailleurs appelées élémentaires, leur horaire hebdomadaire était inférieur à celui des écoles primaires et leurs maîtres étaient des "professeurs"³⁶. L'école primaire, elle, ne débouchait sur rien si ce n'est, pour ses meilleurs élèves, l'école primaire supérieure et l'école normale. Son horizon, sauf exception, était la vie active et son souci de socialisation, même si rarement explicité, était réel. On lui a d'ailleurs souvent reproché cette fonction que certains ont un peu rapidement réduite à une fonction de domestication.

Pendant ce temps, "Le petit lycée demeure(ait) l'antichambre du grand"³⁷; s'y retrouvaient ceux dont l'éducation ne pouvait même pas s'imaginer sans la fréquentation du lycée; le lycée ne préparait à rien mais il distinguait ceux qui faisaient des études et ceux qui n'en faisaient pas; ceux qui seraient cultivés et ceux qui ne le seraient pas; ceux qui auraient le droit d'aller à l'université et ceux qui n'en auraient pas le droit. Et jusqu'à Vichy, l'enseignement secondaire resta étranger à la formation des instituteurs.

Désormais l'école élémentaire remplace "le petit lycée"; elle est devenue la propédeutique du collège qui est la propédeutique du lycée et cette nouvelle fonction l'a obligée à prendre en compte les définitions et les catégories du lycée dont la multiplication des filières ne doit pas cacher la permanence des hiérarchies plus ou moins voilées qui font que ses meilleurs élèves et ses meilleures sections et leurs programmes constituent la

³⁴ cf M. Duru-Bellat, *L'école des filles, Quelle formation pour quels rôles sociaux?*, Paris, l'Harmattan, 1990.

³⁵ En 1994, alors que le taux de féminisation de l'ensemble du premier degré est de 75,7% pour l'ensemble de la France, il est supérieur à 79,4% pour les départements de l'Ile de France. cf Ministère de l'Education Nationale: Repères et références statistiques ed 1995.

³⁶ Cela jusqu'à ce qu'un décret décide en 1925 l'identification des professeurs des classes élémentaires aux instituteurs. Mais ce décret ne changea pas grand chose et Vichy n'eut aucun mal à rétablir le professorat des écoles élémentaires.

³⁷ Antoine Prost in *Histoire de l'enseignement en France*, Colin, Paris, 1968, p413.

référence. Même si tous les jeunes ne sont pas appelés à suivre un tel cursus dont l'aboutissement normal est la préparation aux grandes écoles, tous les cursus et programmes sont marqués positivement ou négativement par référence à cet idéal. C'est là que s'origine la distance pour ne pas dire l'opposition entre culture générale et culture spécialisée, entre enseignement général et enseignement technique, distance et opposition qui hiérarchisent toutes les disciplines, toutes les filières et à l'intérieur de chacune les méthodes d'apprentissage. Et ce rapport cultivé à la culture et aux apprentissages qui caractérisait le lycée s'est généralisé; on le retrouve dans toutes les matières, dans tous les établissements et désormais jusqu'en maternelle. On peut dire en un sens que le secondaire a colonisé le primaire.

Et c'est ainsi que toute la culture primaire qui ne pouvait perdre de vue son horizon immédiat qui était le monde du travail et ne pouvait méconnaître l'important travail de répétition exigé par la transformation de ses élèves (et qui relevait plus d'une acculturation que d'une enculturation) fut progressivement disqualifiée et peu à peu remplacée par la culture et un rapport à la culture qui étaient ceux du second degré.

Cette véritable acculturation de l'école primaire ne fut pas tempérée par une résistance qu'on aurait pu espérer trouver du côté des Ecoles Normales et des progrès de la psychologie, de la sociologie et des sciences de l'éducation. Le corps enseignant des Ecoles Normales avait cessé d'être alimenté par les Ecoles Normales Supérieures de Fontenay et de Saint Cloud qui s'étaient d'ailleurs alignées sur celles d'Ulm et de Sèvres. Les professeurs d'Ecole Normale furent donc, de plus en plus, des professeurs de lycées. Quant à la psychologie, la seule qui y fit quelque peu son entrée dans les années 70 fut celle de Piaget; elle coïncida avec les modes structuralistes de l'époque dont elle se fit l'alliée et qu'elle aida pour imposer en mathématiques et en linguistique les modernisations que l'on sait. Et si la sociologie avait pu, dans l'entre deux guerres, faire son entrée officielle dans les Ecoles Normales³⁸, ses objectifs avaient rapidement été revus à la baisse; et l'importance qui fut accordée dans les années 70 à l'horaire de psychopédagogie dont l'enseignement était assuré par les professeurs de philosophie favorisa beaucoup plus la psychologie que la sociologie. La place qu'avait la sociologie, tant dans la hiérarchie des disciplines universitaires que dans la formation des professeurs de philosophie, avait toutes les chances d'entraîner sa réduction effective, d'autant plus qu'une lecture sommaire de Durkheim³⁹ (un des rares sociologues de l'éducation disponible alors en France) heurtait facilement les sensibilités "révolutionnaires" de l'après soixante huit qui furent beaucoup plus réceptifs aux discours psychanalytiques.

Bref, toutes les conditions étaient remplies pour que les méthodes et les programmes du primaire apparaissent comme "primaires" et soient disqualifiés. Le "comprendre" devait prendre la place de "l'apprendre", l'auto-formation la place du "dressage" et l'"expression" de l'enfant devenait première par rapport à son "impression" (au sens de l'imprimerie ou d'un circuit imprimé).

La féminisation qui nous intéresse ici a d'abord concerné la maternelle qui a, en même temps, elle aussi, changé de fonction, de culture et de public, sans que l'on puisse bien déterminer ce qui fut cause ou conséquence. Elle fut concomitante du passage du modèle "productif" au modèle "expressif" dont parle E. Plaisance⁴⁰ et fut le fait de filles ou femmes de la moyenne ou petite bourgeoisie qui importèrent avec elles toute une conception libérale et psychologisante de l'enfant bien faite pour accompagner le changement de modèle⁴¹.

Cette féminisation, contemporaine de la mutation de l'école primaire en école élémentaire, fut favorisée par des flux très importants d'entrées court-circuitant les Ecoles Normales: près de 100 000 instituteurs (le plus souvent institutrices) entrèrent ainsi par "la petite porte" et passèrent directement, sans la moindre formation mais avec armes et bagages pourrait-on dire⁴², de la situation d'élève de lycée à celle de maître d'école en

³⁸Dans les années 20, les écoles normales dispensaient un cours de sociologie (qui put atteindre jusqu'à 60 leçons); son existence fut l'objet de débats et de luttes importantes entre les durkheimiens d'une part et les bergsonniens ou la droite d'autre part. Voir Roger Geiger *La sociologie dans les écoles normales primaires* in Rev. franc. socio., XX, 1979.

³⁹On pourrait en dire autant de P. Bourdieu.

⁴⁰E. Plaisance *L'enfant, la maternelle, la société*, PUF Paris 1986.

⁴¹Jean-Claude Chamboredon et Jean Prévot in *"Le métier d'enfant"*, Revue Française de Sociologie, Vol XIV, N°3, Juillet-Septembre 1973.

⁴²En particulier un rapport très différent à la culture, à la technique et au travail manuel. Ils importèrent un humanisme dont Antoine Prost dit qu'il "porte la marque de civilisations qui se déchargeaient sur les esclaves du travail manuel". On peut

primaire. Ce nombre est supérieur à celui fourni par les écoles normales pendant la même période. Et l'on sait que les origines sociales de ces entrants étaient très supérieures aux origines sociales des instituteurs formés dans les écoles normales.

La féminisation actuelle n'est semble-t-il pas très différente, même si elle est favorisée par plusieurs facteurs qui accentuent encore son caractère de classe. L'obligation de licence fait partie de ces facteurs. Quand les écoles normales (et les écoles primaires) servaient de repoussoir pour les enfants de la bourgeoisie et que la fréquentation du premier degré était réservée aux classes populaires, la filière primaire supérieur et les écoles normales permettaient à certains d'entre ces classes d'assurer en partie l'enseignement des leurs. L'orientation vers la profession, comme sa préparation, intervenaient très tôt: les écoles normales apparaissaient comme des écoles professionnelles, antithèses des lycées⁴³. La culture primaire elle-même, dont ces écoles normales étaient le symbole et le principe, était une culture professionnelle, on pourrait presque dire technique et en un sens masculine; d'ailleurs les filles ont délaissé bien plus tôt que les garçons le concours d'entrée en école normale en fin de troisième, au profit du concours post-baccalauréat.

Mais à partir du moment où l'école primaire devenait la propédeutique de toutes les études pour tous les enfants, il fallait bien s'attendre à une inversion des valeurs, et pour cela, changer la culture et le rapport à la culture de l'école; le changement s'est fait en douceur, sur un demi-siècle, sans que personne ne le programme ni le remarque, par le changement de son personnel qui fut tout au long du processus autant la cause que la conséquence de la transformation⁴⁴.

C'est peut-être parce que l'école élémentaire et surtout celle pré-élémentaire sont concernées par ce que les ethnologues et les sociologues appellent la socialisation primaire de l'enfant que c'est dans les classes de maternelles que la "révolution culturelle" s'est d'abord effectuée. Même si elles sont relativement inconscientes de ce processus de socialisation primaire, qui a aussi peu à voir avec la socialisation dont parlent les instructions pour la maternelle qu'avec les cours d'instruction civique, il était difficilement pensable que les classes aisées confient leurs tous jeunes enfants à des maîtres qui incarnaient à leurs yeux ce que n'était pas la culture. Et c'est d'ailleurs bien à ce niveau que le changement de sexe et de classe s'est d'abord effectué.

Nous disions que l'école élémentaire était devenue l'affaire des classes aisées, nous venons de voir qu'elle est devenue une affaire de femmes; on peut résumer en disant qu'en fait l'école élémentaire est devenue, surtout dans la région parisienne, une affaire de femmes des classes aisées.⁴⁵

aussi faire remarquer que les instituteurs qui étaient passés par l'école normale avaient, à une très forte majorité, un bac scientifique (généralement sciences expérimentales), tandis que ceux qui arrivaient directement du lycée y avaient majoritairement préparé un bac "littéraire".

⁴³ On pourrait rapporter un extrait d'entretien d'un normalien des années 70 qui se rappelait qu'au cours d'une soirée, il s'était fait passer pour lycéen auprès des filles.

⁴⁴ Il ne faudrait pas entendre que nous défendons ici l'ancienne culture primaire, même si ses présupposés étaient plus sociologiques (ou sociologistes) que ceux de l'actuelle culture élémentaire et même si certains historiens comme G. Vincent, G. Laprévotte et A. Prost lui reconnaissent un certain nombre de vertus. Son horizon était bien plus, comme le fait remarquer quelque part P. Bourdieu, la reconnaissance du savoir dominant que sa connaissance. Pour une critique de la culture primaire on peut se reporter à R. Roussel, *De l'école primaire à l'école élémentaire*, Thèse de 3^e cycle en sociologie, Paris V, 1987, page 289

⁴⁵ On aurait envie ici de citer de nombreux extraits de *La reproduction* de P. Bourdieu et J.Cl. Passeron qui n'est bien entendu pas plus le livre de chevet des *docentes* que des *discentes* en IUFM et qui montre que l'arbitraire culturel est toujours en phase, même si de façon médiate, avec l'état des rapports de force caractéristiques d'une société.

III) UN NIVEAU ACADEMIQUE ELEVE, mais des trajectoires complexes et hétérogènes

Le niveau académique est assez bien traduit par le tableau suivant:

Ont au moins le diplôme suivant :	%
Doctorat	1,4%
DEA, DESS	10,3 % mais 14% chez les hommes
Maîtrise	33,8 % mais 45% chez les hommes
Licence	88,4 % mais 96,7% chez les hommes
Diplôme professionnel	5,9 %
Sans diplôme universitaire (3 enfants, ou sans réponse)	4,7 %

T12

Les cursus scolaires

87% d'entre eux ont fait leurs études primaires dans un établissement public. On sait que le pourcentage des élèves du primaire scolarisés dans le public est de 92,9% dans l'académie de Versailles et de 79,2% dans celle de Paris (dont près de 10% des professeurs des écoles stagiaires de l'académie de Versailles sont originaires).

77,5% ont fait leurs études secondaires dans un établissement public. On sait que le taux des élèves du secondaire scolarisés dans le public est de 85,3% dans l'académie de Versailles mais il n'est que de 68,6 dans l'académie de Paris. Pour les hommes de notre population, le taux de scolarisés dans le public est de 85,1% alors qu'il est de 76,1% pour les femmes.

Si l'on considère la sous-population des professeurs d'école stagiaires issus des classes populaires le taux des scolarisés dans le public est de 89% alors qu'il est de 71% pour ceux originaires des classes supérieures.

Très peu (5%) ont redoublé dans le primaire⁴⁶; on peut en conclure que leur carrière scolaire pré-élémentaire et élémentaire a été bonne ou très bonne. Par contre, une majorité (53%) a redoublé au moins une fois dans le secondaire, ce qui, compte tenu des taux de redoublements habituels à l'époque, correspond à un parcours scolaire assez bon ou moyen en ce qui concerne le collège et le lycée .

L'âge moyen d'obtention du bac est de 18,3 ans; 6,6% y ont obtenu une mention Bien et 21,3% une mention Assez Bien.

⁴⁶Ce qui est peu; à la fin des années 70, c'est-à-dire à l'époque de la scolarité primaire de notre population, 14% des élèves redoublaient le CP; 7% redoublaient le CE1; autant le CE2 et le CM1 et 11% redoublaient le CM2. Sources: Ministère de l'Education. Tableaux des enseignements et de la formation, ed. 1980.

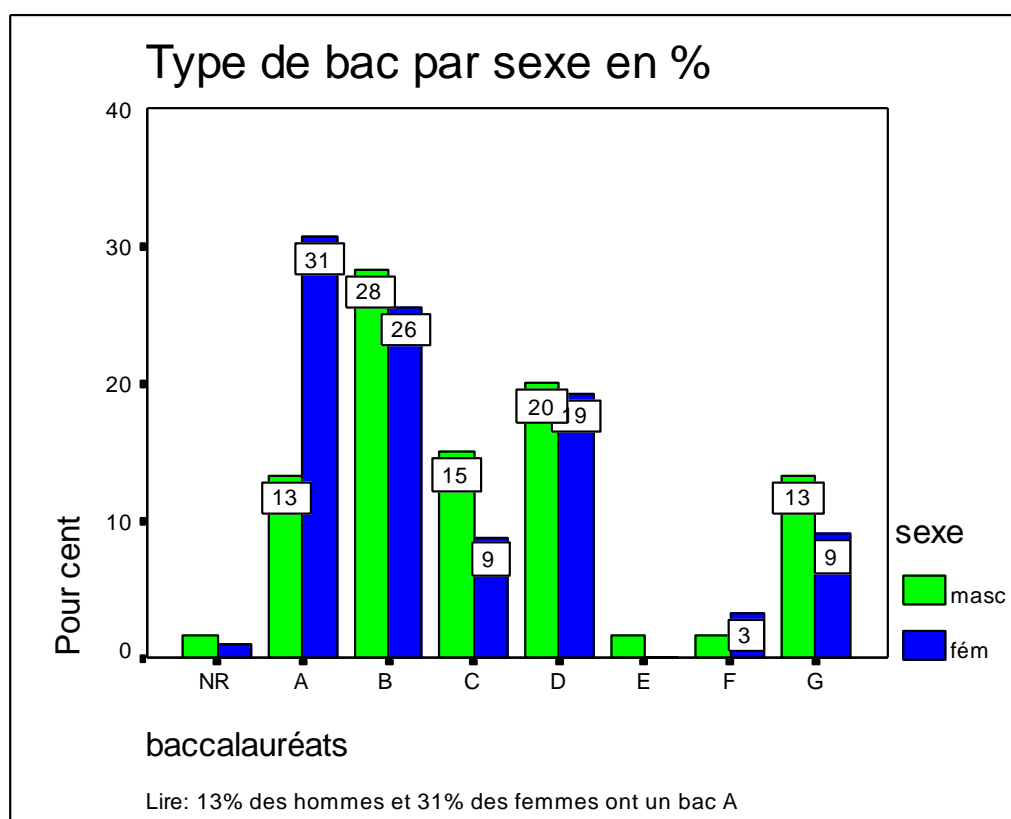
Les baccalauréats obtenus sont les suivants:

Type de bac	Effectif	%	% au niveau national
A	166	28,9	17,7
B	148	25,8	16,7
D	112	19,5	16,3
C	55	9,6	15,8
G	54	9,4	19,5
F	18	3,1	11,6
E	1	0,2	2,2
Sans bac ou NR	20	3,5	
Total	574	100	100

T13

La 4^e colonne donne la distribution des baccalauréats (général et technologique) en France métropolitaine en 1990⁴⁷.

On remarque donc une sur-représentation des baccalauréats A et B et dans une moindre mesure du baccalauréat D et une sous représentation des baccalauréats C et technologiques, en particulier G. Le baccalauréat G qui est le plus répandu dans la génération 1990 des bacheliers n'apparaît qu'en 5^e position dans notre population.



⁴⁷Source: Repères et références statistiques 1992.

On remarque que le pourcentage de filles en A est très supérieur à celui des garçons; ce décalage est évidemment lié au fait que, dans la population des bacheliers A, au niveau national, les filles sont près de 4 fois plus nombreuses que les garçons. Plus précisément, chez les garçons ayant obtenu un bac en 1985, 10% avaient un bac A⁴⁸; ce pourcentage était de 28% chez les filles. On peut donc dire que dans notre population, les bacs A, avec 13% et 31% respectivement, sont légèrement sur-représentés, que ce soit chez les filles ou chez les garçons. Ils le sont encore plus chez les plus âgés.

En ce qui concerne les bacs B, si l'on précise qu'en 1985, (année qui peut être prise comme référence car elle correspond à l'année du bac pour notre population de 29 ans d'âge moyen en 96), au niveau national, 17% des bacheliers (garçons) et 18% des "bachelières" obtenaient un bac B, on voit que ce bac, avec 28% et 27% respectivement, est sur-représenté. **Il l'est encore plus pour les plus jeunes (moins de 27 ans, hommes ou femmes) qui sont plus de 35% à posséder ce bac.**

Pour le bac C, paradoxalement, ce sont les garçons qui sont sous-représentés, compte tenu de la structure par sexe de la population de ces bacheliers: (en 1985, 23% des garçons obtenaient un bac C contre 8% des filles qui sont donc très légèrement sur-représentées ici).

Si l'on sait que chez les bacheliers de 1985, 15% des garçons et 23% des filles obtenaient un bac D on observe une légère sur-représentation de ce bac pour les garçons et une légère sous-représentation chez les filles.

Mais si 14% des bacheliers garçons obtenaient un bac G, 26% des filles bachelières obtenaient ce bac: les filles qui sont proportionnellement plus nombreuses que les garçons à obtenir ce bac sont donc ici nettement plus sous-représentées (9%) que les garçons (13%).

Dans notre population, les étudiants originaires des classes populaires sont sur-représentés dans les séries A et G; ceux des classes moyennes sont sur-représentés dans la série B et ceux des classes supérieures dans les séries C et D.

Une majorité (53%) déclare ne pas avoir encore pensé, après le bac, à l'enseignement du premier degré (cette majorité atteint les deux tiers (67%) chez les hommes). Cette majorité se distingue de ceux qui déclarent qu'ils y pensaient déjà par plusieurs traits:

- ils sont plus âgés (leur âge moyen est 30,3 ans contre 27,4).
- ils ont été moins nombreux à faire une première année (54% contre 77%).

La proportion de ceux qui déclarent qu'ils y pensaient déjà est légèrement plus élevée chez les originaires des classes populaires (49%) contre 44% pour les classes supérieures.

Mais c'est parmi les étudiants originaires de la classe supérieure que l'on observe le plus fort taux déclarant que le changement de l'institutorat en professorat a influencé leur choix, (ils

⁴⁸Calculs effectués à partir des *Données Sociales 1987*, p 552 et 555.

sont 26% contre 19% dans la classe populaire). Et ceux qui déclarent avoir été influencés sont plus âgés: 30,1 ans / 28,4 ans.

Après le bac,
 71% sont rentrés directement à l'université; -âge d'obtention du bac: 18,3 ans.
 6% en classe préparatoire (mais 9% de ceux issus des classes supérieures),
 -âge d'obtention du bac: 17,7 ans.
 5% en IUT. - âge d'obtention du bac: 18,4 ans.
 4% dans une école professionnelle.
 13% ont fait autre chose ou n'ont pas répondu.

Les études supérieures⁽⁴⁹⁾

Deug ou équivalent	effectif	pourcentage
Sciences humaines	159	27,7
dont psycho	(80)	(14)
histoire	(29)	(5)
socio	(29)	(5)
Droit, science éco	107	18,6
Lettres, langues	107	18,6
Sciences B	60	10,5
BTS	33	5,7
Sciences A	21	3,7
DUT	13	2,3
Ecoles prof	9	1,6
EPS ou STAPS	9	1,6
Paraméd	7	1,2
Communic	6	1
Arts plastiques	5	0,9
Musique	4	0,7
autres	7	1,2
non réponses	27	4,7
TOTAL	574	100

T14

⁴⁹ Nous avons opéré les regroupements suivants:

- sciences humaines: psycho, socio, sciences de l'éducation, linguistique, histoire, géographie.
- Droit, science éco, écoles de commerce.
- Langues, lettres modernes, FLE
- Sciences A: math, physique, chimie, techno, informatique, écoles d'ingénieur.
- sciences B: biologie, géologie, SNV
- Ecoles professionnelles: animateurs, éducateurs...

Les licences obtenues:

études (post-deug)	Effectif	%colonne
Sc. humaines	206	35,9
(dont sc éducat)	(94)	(16,6)
Droit et sc. éco	96	16,7
Lettres et langues	89	15,5
Sciences A ⁵⁰	51	8,9
Sciences B ⁵¹	32	5,6
Ecole professionnelle	13	2,3
Arts plastiques	11	1,9
Communication	11	1,9
Santé	10	1,7
STAPS, EPS	6	1,0
Musique	4	0,7
Sans études sup.	8	1,4
Autres	37	6,5
Total	574	100

T15

On voit que lorsqu'on passe du DEUG à la licence, l'effectif en sciences humaines (sciences de l'éduc, psycho, socio, linguistique, hist-géo) s'accroît tandis que celui de droit, de sciences éco, de langues et lettres diminue; il s'agit là, après le premier cycle, d'une réorientation ou d'une ré-évaluation des perspectives d'avenir avec, très souvent, inscription en sciences de l'éducation (dont l'accroissement de la représentation est aussi dû aux reconversions après BTS ou DUT).

Les hommes ont plus souvent que les femmes fait des études en droit ou sc. éco. et cela d'autant plus qu'ils sont jeunes (ils sont un sur trois pour les moins de 27 ans).

La durée des études supérieures avant l'entrée à l'IUFM est en moyenne de 4,2 années. Elle est de 4,6 pour les hommes et de 4,1 pour les femmes.

Elle est de 4,3 années pour ceux qui sont originaires des classes aisées et de 4,0 pour ceux qui sont originaires des classes populaires.

Elle est de 3,9 années pour ceux qui ont fait la première année et auront donc passé deux ans en IUFM et de 4,7 pour ceux qui n'ont pas fait de première année et n'auront passé qu'une année en IUFM.

Cette valeur est probablement minorée car elle ne correspond pas à l'âge obtenu lorsqu'on l'additionne à l'âge du baccalauréat, même si l'on prend en compte les années de travail ou de service militaire.

Même ceux qui n'ont jamais occupé d'emploi (ils sont 25%) ont un âge moyen de 25,5 ans et un nombre d'années d'études moyen de 3,8 ans; pourtant le nombre d'années écoulées entre le bac et cet âge moyen est supérieur à 7 ans soit quasiment le double du nombre d'années

⁵⁰ On a inclus les ingénieurs dans cette catégorie.

⁵¹ Si le nombre de ScB a diminué par rapport au DEUG, c'est que bon nombre de ces étudiants ont alors changé d'orientation (pour aller, par exemple, en sciences de l'éducation).

d'études déclarées. On peut en déduire, même si c'est sans certitude, que la " vitesse " de leur parcours en université a été très lente.

La pré-professionnalisation.

Seule une minorité, un tiers environ (34%) a suivi des modules de préprofessionnalisation, et le taux chute à 20% dans la sous-population masculine.

Il est de 72% chez ceux qui pensaient déjà, après le bac, à l'enseignement du premier degré.

Il est de 44% chez ceux qui ont fait une première année d'IUFM (resp. 16%).

Il est de 32 % pour les étudiants issus des classes supérieures et 38% chez ceux dont le père est ouvrier.

L'âge moyen de ceux qui ont suivi des modules de préprofessionnalisation est de 26,3 ans (/30,2ans pour les autres). Le choix de cette option semble bien rendre compte d'une certaine visée professionnelle dès ce niveau des études.

Pour les titulaires des différents bacs ou DEUG (ou équivalents) les taux de préprofessionnalisation sont indiqués dans les tableaux T16 et T17; les taux supérieurs à la moyenne (en caractères gras) montrent, pour ainsi dire, la trace de cursus assez souvent suivis avec l'intention d'aboutir au métier de maître.

Type de bac	% préprofessionnalisé
Bac A	37
Bac B	49
Bac C	9
Bac D	21
Bac G	29

T16

Deug ou équivalent	% préprofessionnalisé
psycho	71
linguistique	66
socio	59
Lettres	50
géographie	44
Langues	38
Histoire	34
STAPS	33
Sc éco	20
Sc B	12
Sc A	9,5
Droit	0
Total	34

T17

Les cours du CNED:

Si 34,5% ont suivi les cours du CNED, ils sont 64,5% de ceux qui n'ont pas fait de première année en IUFM contre 18% chez ceux qui l'ont faite. En un sens, pour beaucoup, les cours du CNED ont tenu lieu de première année.

Une majorité est assez peu convaincue de l'utilité de leurs études universitaires en ce qui concerne leur future profession. A la question "*Considérez-vous que vos études supérieures ont constitué une préparation à votre futur métier?*", on obtient les réponses suivantes:

Ensemble des réponses	Ensemble %	Préprofessionnalisés %
oui	23,7	30
un peu	49,5	58
pas du tout	24,7	11,8
non réponse	2	

T18

La préprofessionnalisation accroît légèrement le pourcentage de jugements positifs.

Si 24,7% répondent que leurs études supérieures n'ont *pas du tout* constitué une préparation à leur futur métier, ils sont 27% chez ceux qui sont issus des classes populaires.

Si 23,7% considèrent que leurs études supérieures ont constitué une préparation à leur futur métier, ils ne sont 19% à le penser chez ceux qui sont issus des classes populaires et 26% chez ceux qui sont issus des classes supérieures.

53,7%, soit plus de la moitié de nos enquêtés, considèrent qu'il n'y a pas d'études universitaires qui prépareraient, mieux que les autres, au métier de professeur des écoles. Quant aux 32% qui pensent le contraire, ils se réduisent à 27% lorsqu'on leur demande de préciser ce type d'études: 56% d'entre eux (mais 15% de l'ensemble) citent alors les sciences de l'éducation et 24% (6% de l'ensemble) la psychologie. Mais pour une large majorité d'entre eux, il apparaît difficile de trouver dans l'enseignement supérieur français actuel un cursus préparant au métier de maître.

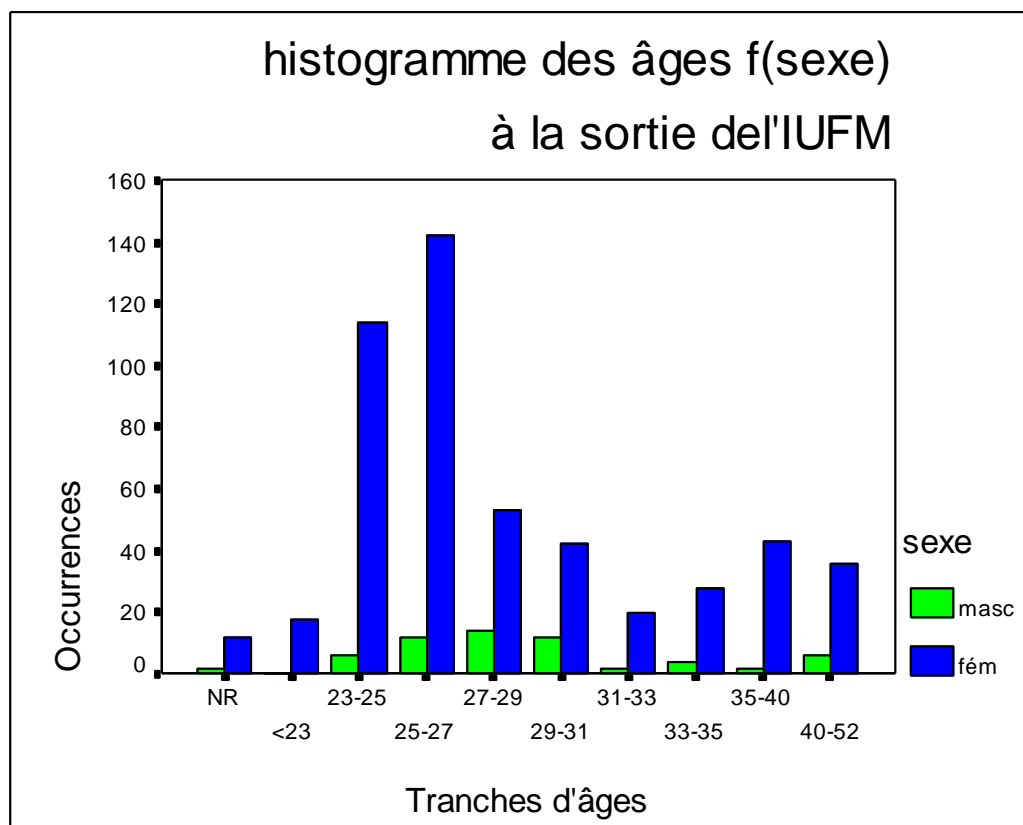
Dans ce constat réside une partie de l'explication du relatif mécontentement (voir chapitre V) concernant la formation: le métier de maître d'école reste probablement un des rares métiers pour lequel aucune formation universitaire post-baccalauréat n'est réellement prévue; elle est remplacée par des études totalement indéterminées dont seul compte le niveau académique; c'est ce dernier qui conditionne l'accès à une courte formation professionnelle dont on peut dire qu'elle est réduite à un an.

Il semble bien en effet que la première année, lorsqu'elle existe, ressemble davantage à un "bachotage" qu'à une préparation professionnelle et cela de l'avis même de ceux qui l'ont effectuée; en effet, si 84,5% d'entre eux la considèrent comme assez utile ou très utile en ce qui concerne la préparation au concours, ils sont la moitié à penser qu'elle est peu utile ou inutile en ce qui concerne la préparation au métier.

En élevant la barrière au niveau de la licence sans référence aucune au contenu de cette licence, on offrait à tous ceux qui disposaient du niveau l'opportunité de se réorienter à peu de frais et sans perdre totalement les bénéfices d'études et de diplômes qui les laissaient

insatisfaits, même si ces études ou ces diplômes étaient sans rapport aucun avec le métier de maître. En fait le législateur tirait les conséquences logiques d'une inconséquence: l'université n'ayant aucune formation préparant à la maîtrise en primaire, on décida que n'importe quelle formation était recevable.

IV) UNE POPULATION AGEE (ou plusieurs populations (générations?) mélangées).



G7

L'âge moyen au 1^{er} juillet 1996, c'est-à-dire en fin de formation pour cette promotion 96, est de 29,0 ans. Il est supérieur à l'âge moyen de la même promotion de professeurs des lycées et collèges. Il semble bien qu'avec les professeurs d'école, les IUFM battent tous les records parmi les institutions de formation en ce qui concerne l'âge de présentation de leurs produits sur le marché du travail. Même les étudiants en médecine dont les études sont normalement considérées comme beaucoup plus longues ne rentrent pas plus tard en exercice.

En fait cet âge moyen est dû à la conjonction de plusieurs populations, ce dont rend compte le décalage entre l'âge moyen, 29,0 ans, et l'âge médian, 26,8 ans: il y a, d'une part, la population de ceux qui, *nolens volens*, se sont dirigés vers la profession sans trop de détours et, d'autre part, la population de ceux qui après d'autres espérances, d'autres tentatives ou

expériences, ont dû procéder à une ré-évaluation des avenir possibles et à un re-placement. La trajectoire qui les fait aboutir au professorat est tout sauf rectiligne.

L'âge moyen de sortie est en fait de 28,2 ans pour ceux qui ont suivi deux ans de formation, il est de 30,4 ans pour ceux qui n'ont suivi qu'un an. Cette différence à première vue paradoxale est en fait liée à la logique qui participe à la détermination des différentes candidatures: pour les plus âgés, la candidature apparaît davantage comme un dernier recours ou un changement de parcours que comme un projet cohérent. Quoi qu'il en soit, on ne peut, par les temps qui courent, s'empêcher de se poser la question de ce que sera l'âge de la retraite pour cette génération d'enseignants.

L'âge moyen des garçons (30,3 ans) est supérieur à l'âge moyen des filles (28,9 ans). Les âges médians sont respectivement 28,9 et 26,5. L'écart entre âge moyen et âge médian est donc supérieur chez les filles, ce qui laisse penser que l'entrée (la "vocation") tardive est plus générale chez les garçons que chez les filles (et cela malgré la présence chez ces dernières des mères de 3 enfants qui élèvent et l'âge moyen et l'âge médian). Tout se passe comme si les hommes, plus que les femmes, rentraient dans la profession à reculons ou par résignation.

Plusieurs facteurs expliquent cet âge élevé de l'entrée dans la profession:

-Il y a d'abord la décision du législateur d'exiger une licence pour faire acte de candidature (n'oublions pas qu'en 15 ans le niveau exigé pour faire acte de candidature dans l'institution chargée de formation des maîtres de l'enseignement du premier degré est passé du niveau de la troisième au niveau de la licence). Mais là n'est pas l'essentiel puisqu'on devrait s'attendre à un âge moyen de 23 ans en fin d'IUFM (bac+5) et l'on sait bien que ces cas sont exceptionnels.

Cette décision, si elle a exclu du concours toute une population, a surtout ouvert celui-ci à tous ceux qui, engagés et déjà avancés dans des études supérieures aux débouchés parfois incertains, ont constitué, le chômage ou la peur du chômage aidant, un important vivier pour toutes ces "vocations tardives".

-Il y a ensuite de nombreuses personnes qui ont déjà occupé un ou des emplois. Certaines font une véritable conversion ou reconversion, parfois après de nombreuses années dans un poste. Près des trois quarts (73%) ont occupé un emploi, plus de la moitié (52,7%) a travaillé un an ou plus avant d'entrer à l'IUFM. Près d'un quart (23,3%) a travaillé 5 ans ou plus. 7% ont été licenciés et 26% ont connu le chômage; 10% pendant un an ou plus. Les hommes ont travaillé plus souvent et plus longtemps que les femmes. Cette reconversion est souvent due au fait que les emplois qui avaient pu être désirés et obtenus se sont souvent révélés comme ne garantissant pas les avenir escomptés et, tous comptes faits, moins prometteurs que le nouveau métier de professeur des écoles; pour d'autres, seulement diplômés de titres universitaires garantissant de moins en moins automatiquement les carrières, la "revalorisation" leur a permis de se diriger vers le "nouveau" métier de professeur des écoles sans avoir l'impression de trop déroger; et la "vocation" qu'on avait oubliée peut alors réapparaître: moins de la moitié pensaient au métier de maître d'école après le bac, mais près des deux tiers pensent que leur accès à l'IUFM est finalement l'aboutissement d'un désir ancien de devenir enseignant. Ici comme ailleurs, on fait, sans le savoir, de nécessité vertu. Les hommes sont cependant plus réalistes puisqu'ils sont moins nombreux à invoquer la vocation et sont 28% à considérer que leur accès à l'IUFM est dû à une réévaluation des avenir possibles (16% chez les femmes).

V) UNE VISION SEVERE DE LA FORMATION

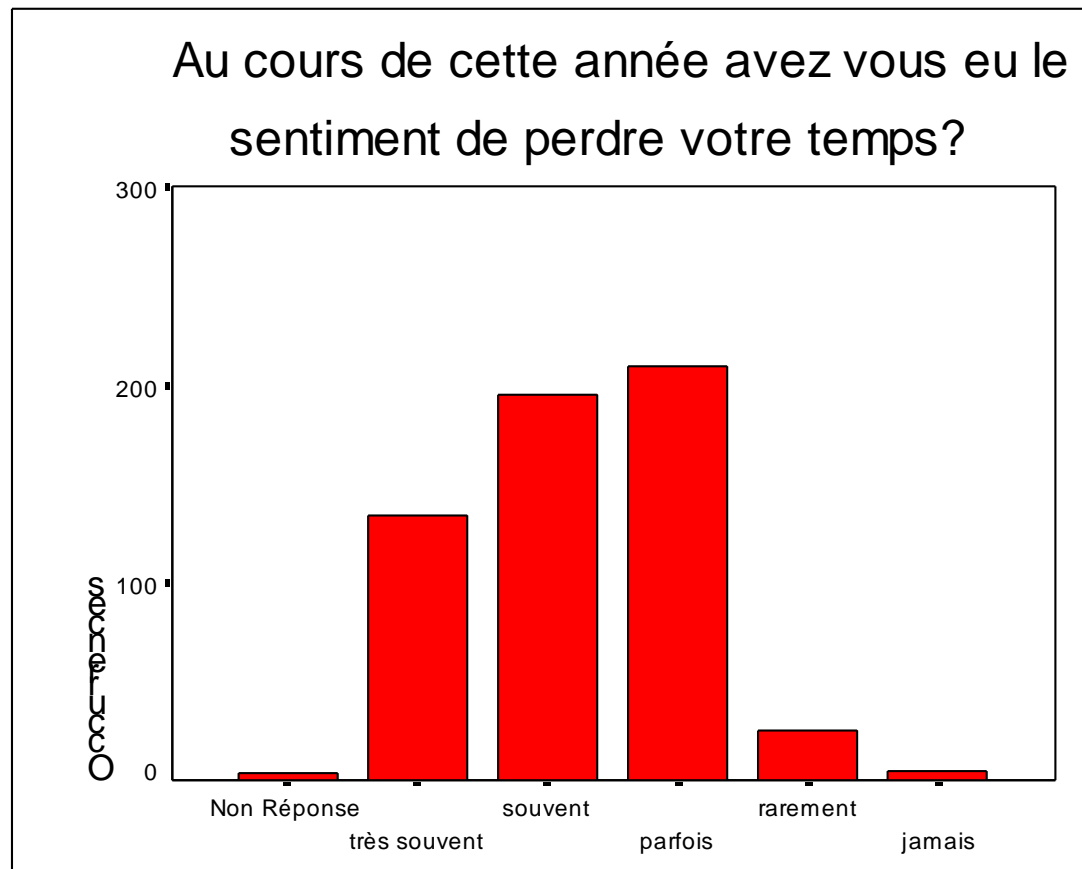
Les jugements des PE2 sont de façon générale sévères en ce qui concerne l'année qu'ils ont passé en tant que professeur d'école stagiaire à l'IUFM. Nous avons distingué, comme le fait l'institution, trois modalités dans la formation: les travaux en IUFM (enseignements de formation générale et ceux de formation disciplinaire), les travaux sur le terrain (stages en pratique accompagnée, stages en responsabilité et crédit individualisé de formation, crédit de 60 heures ou CIF qui peut, dans certains centres, s'effectuer intégralement sur le terrain) et le travail d'élaboration et de rédaction du mémoire, qui se fait à la fois sur le terrain et en IUFM.

Il semble que cette sévérité ou désillusion soit en partie due à l'écart entre l'intensité de l'attente et de la demande des étudiants d'une part et l'insuffisance (qualitative ou quantitative) ou la non cohérence ou du moins la non convergence des apports ou discours de l'institution d'autre part. Il est possible qu'une des conséquences de l'accroissement du niveau universitaire et de l'âge, donc du retardement de l'entrée en fonction, puisse être un accroissement à la fois des inquiétudes et des exigences.

Les histogrammes suivants rendent compte de cette sévérité qui n'apparaît pas comme systématique et unanime sauf dans quelques domaines. L'explicitation de ces évaluations souvent refoulées par l'institution pourrait bien traduire quelques-unes de ses insuffisances.

L'impression de perdre son temps

Résultats d'ensemble



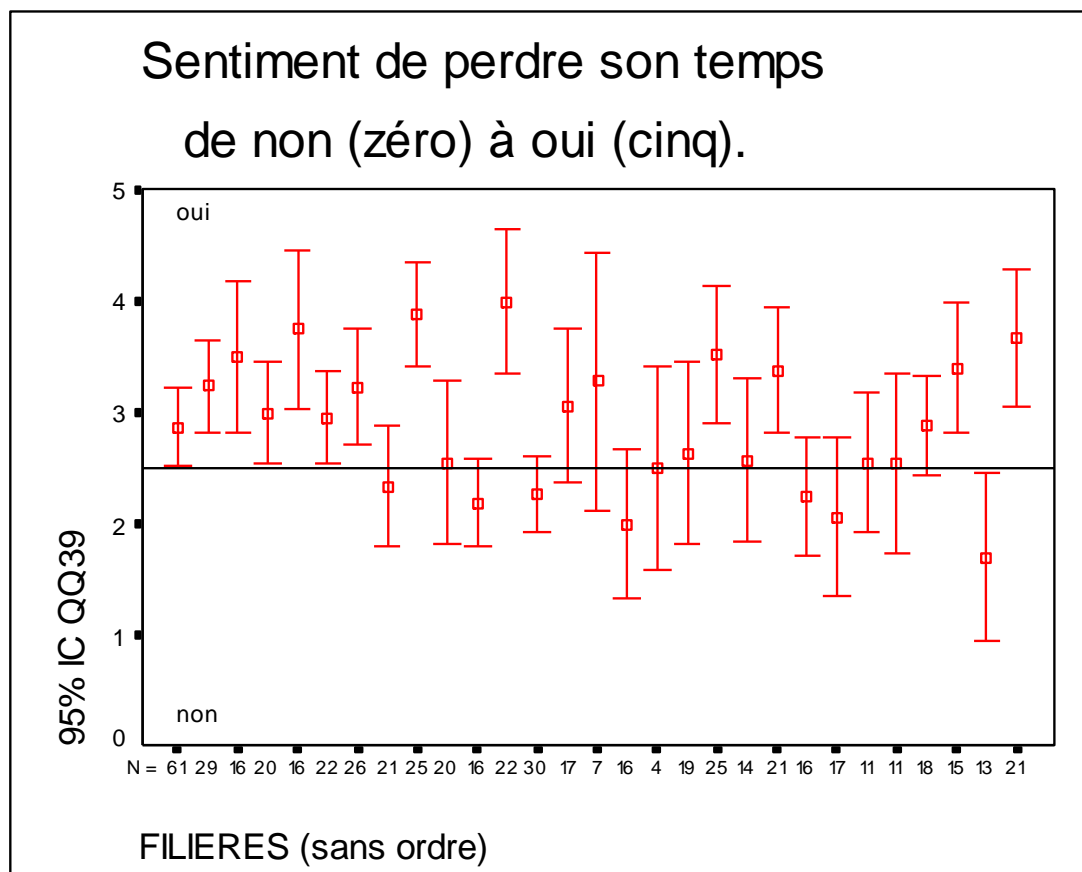
G8

Près d'un quart (23,4%) des PE2 ont eu le sentiment de perdre *très souvent* leur temps ou cours de leur année.

Plus du tiers, (34,8%) ont eu le sentiment de le perdre *souvent*.

Au total, 58,2% ont eu le sentiment de perdre *souvent* ou *très souvent* leur temps au cours de leur année. Mais ce pourcentage peut varier de 33,4% à 64,1% selon les centres et, dans un même centre, de 25% à 88% selon les filières.

Résultats par filières



G9

Remarque: plus le sentiment d'avoir perdu son temps est important plus la note est élevée: on est passé de l'appréciation lettrée de la perte de temps à son appréciation chiffrée de la façon suivante:

-rarement ou jamais	0
-parfois	2
-souvent	3
-très souvent	5

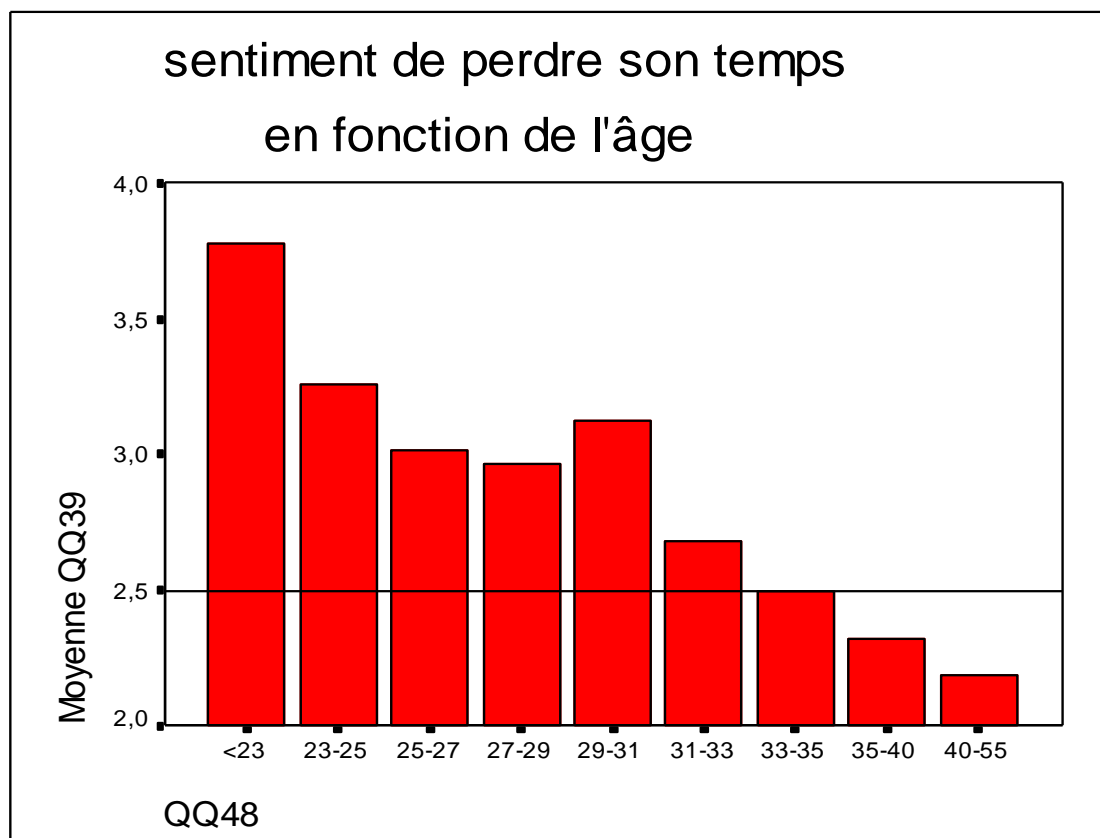
On remarque ici encore qu'une équi-répartition des évaluations donnerait 2,5 c'est à dire la note moyenne et que la distribution des notes laisse penser que le sentiment d'avoir perdu son temps est assez fréquent, même si, ici encore, la note minimale obtenue dans certains groupes est supérieure à la note maximale obtenue dans d'autres.

La note moyenne obtenue pour l'ensemble est 2,94/5 mais la sous-population des hommes est plus sévère (3,2).

Ceux dont le père est employé (n= 42) sont encore plus sévères; ils atteignent une moyenne de 3,5 et ne sont battus que par ceux dont le père est militaire qui atteignent une moyenne de 4.

Ceux qui ont fait des études de psycho sont plus sévères (3,5), tout comme de façon générale ceux qui ont fait des sciences humaines (3,15) ou des lettres et de la biologie.

On aurait pu penser que la réduction de la durée de la formation dont tous les formateurs se plaignent aurait favorisé une densification des cours et travaux à l'IUFM qui seraient ainsi devenus plus opérationnels; il semble bien que ce ne soit pas toujours le cas. Ces réponses mettent probablement le doigt sur un sentiment dominant qui pourrait rendre compte d'un défaut quasi-structurel de la formation qu'il faut rechercher du côté de la distance qui existe souvent entre les contenus théoriques ET pratiques de certains cours et les problèmes théoriques ET pratiques qui se posent pour "faire la classe". Les résultats de l'enquête de F. Charles et J.P. Clément sur l'IUFM d'Alsace sont encore plus sévères que ceux obtenus sur l'IUFM de Versailles: 76,1% des étudiants y déclarent avoir eu le sentiment de perdre leur temps *très souvent* ou *souvent* (ils sont 58,2% à Versailles).



G10

On remarque que les jeunes sont plus sévères que leurs aînés.

En fait ces appréciations sont très liées à celles permettant des jugements plus précis et dont nous donnons ci-dessous les résultats; la question posée était "*comment appréciez vous la formation dans les domaines suivants?*"

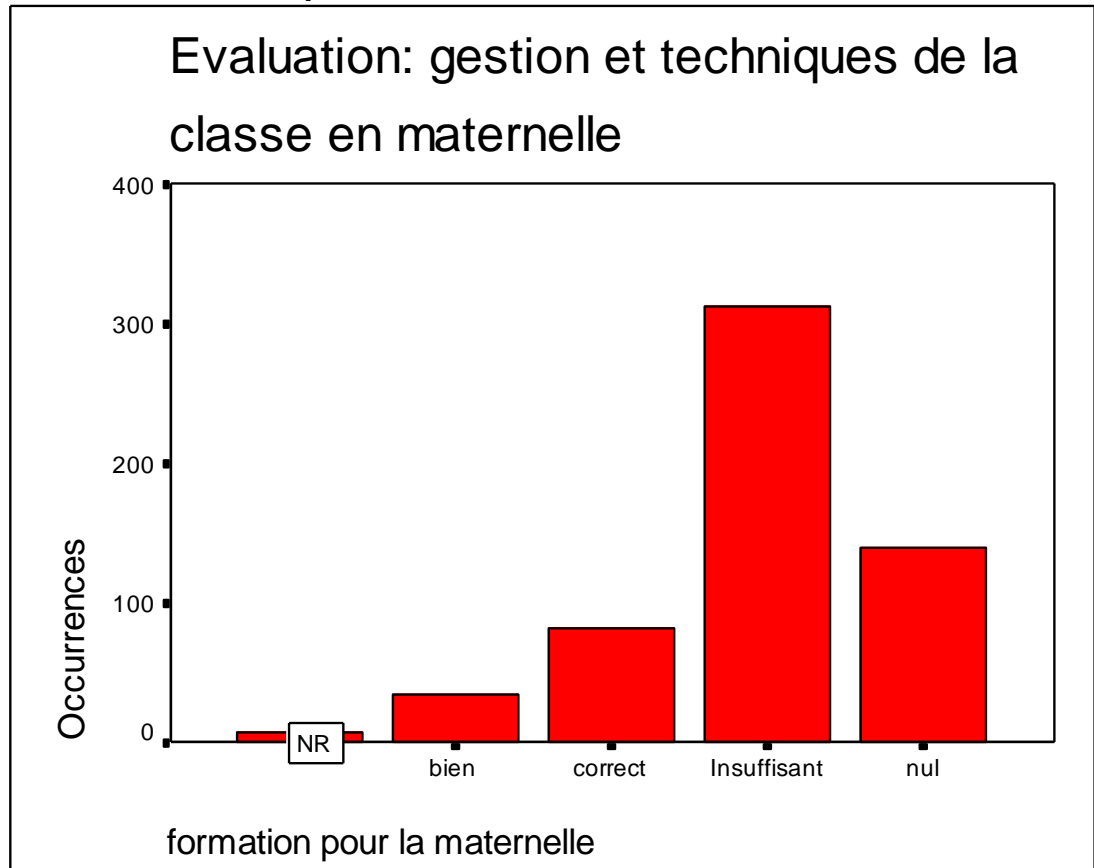
- gestion et techniques de la classe pour la maternelle
- gestion et techniques de la classe en primaire

-formation en psychologie

-formation en sociologie"

Les réponses possibles étaient: *bien correct insuffisant nul*

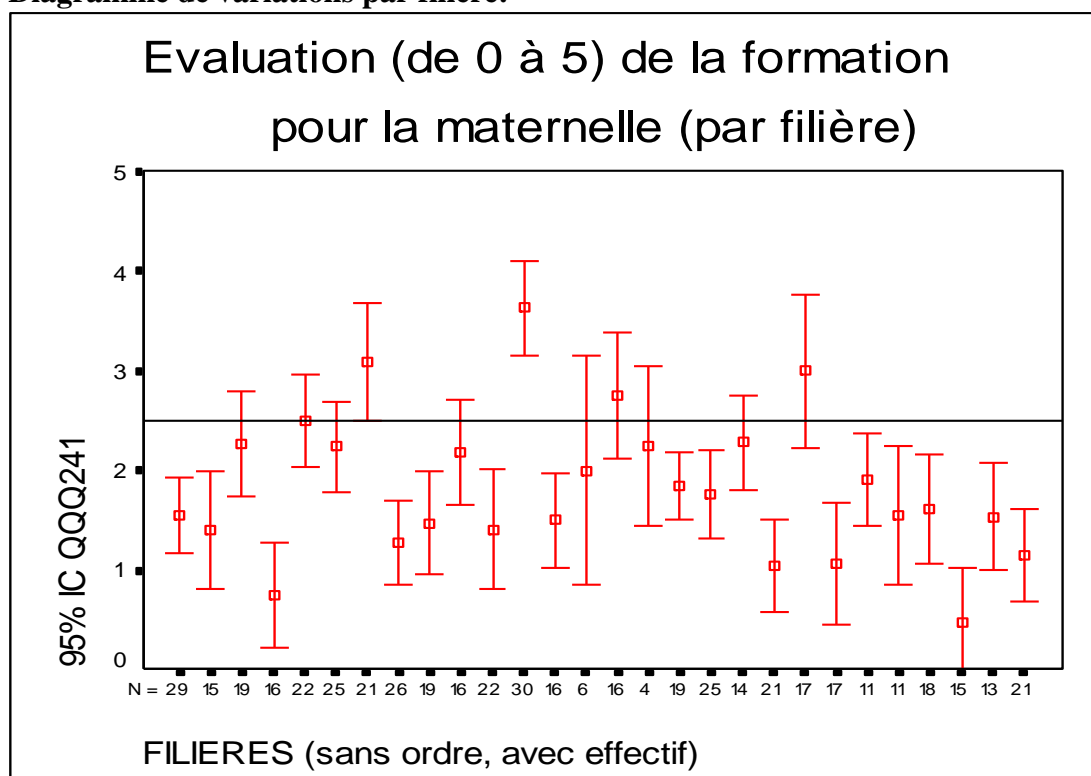
Evaluation de la formation pour la maternelle.



G11 -78,6% considèrent la formation dans ce domaine comme "insuffisante" ou "nulle"; mais ce taux peut varier de 23% à 96% suivant les filières.

-Les hommes sont plus sévères que les femmes.

Diagramme de variations par filière:



G12

Ici encore, on est passé de l'appréciation lettrée à l'appréciation chiffrée de la façon suivante:

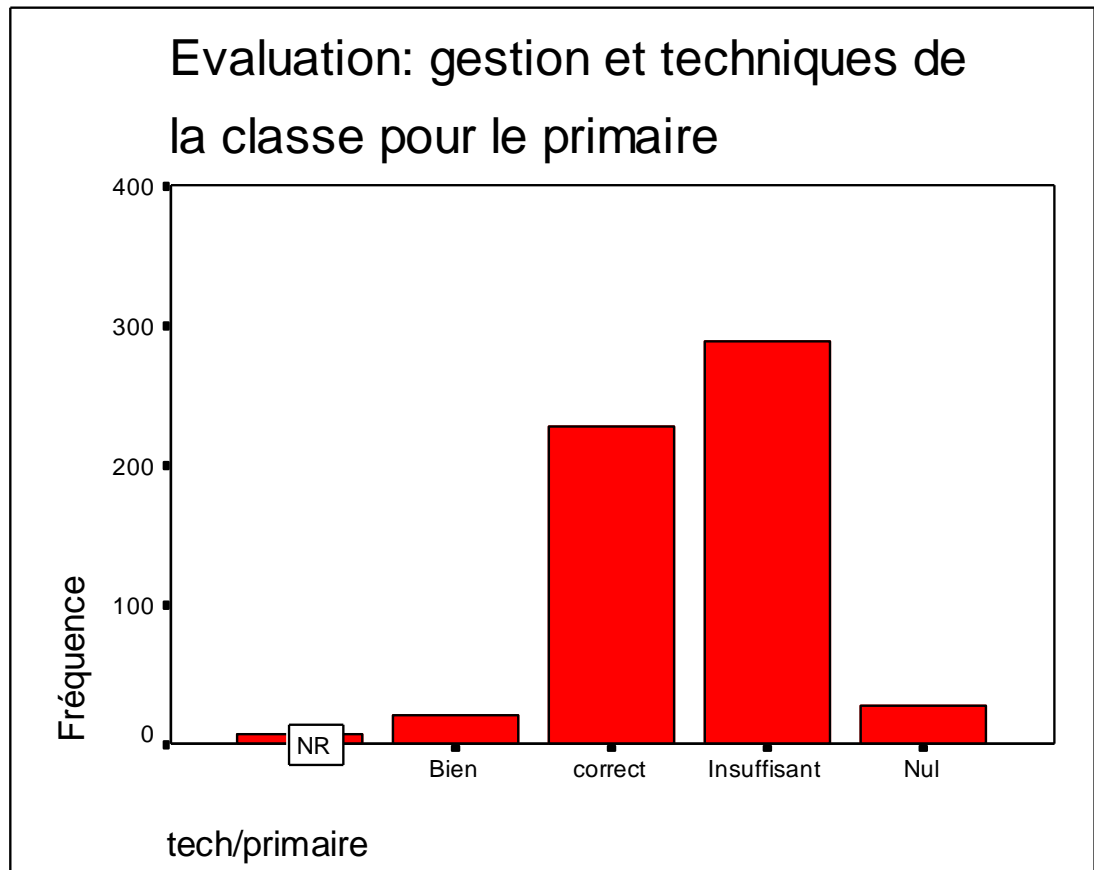
Bien	5
Correct	3
Insuffisant	2
Nul	0

L'évaluation est globalement très sévère même si certaines filières arrivent à tirer, pour ainsi dire, leur épingle du jeu. On peut comprendre la globalité et la sévérité de ce jugement quand on sait que dans certain pays de la CEE la formation pour ceux qui veulent enseigner en maternelle est différente de la formation de ceux qui veulent enseigner en primaire et chacune dure 3 ans. En France la formation est commune pour les deux niveaux, elle ne dure que deux ans (et même un an pour un bon tiers de la promotion) et c'est généralement la formation pour la maternelle qui en fait les frais⁵².

⁵²Ce qui n'empêche pas bon nombre de nos responsables de prétendre que la maternelle française est la meilleure du monde.

Evaluation de la formation pour le primaire.

Résultats d'ensemble:

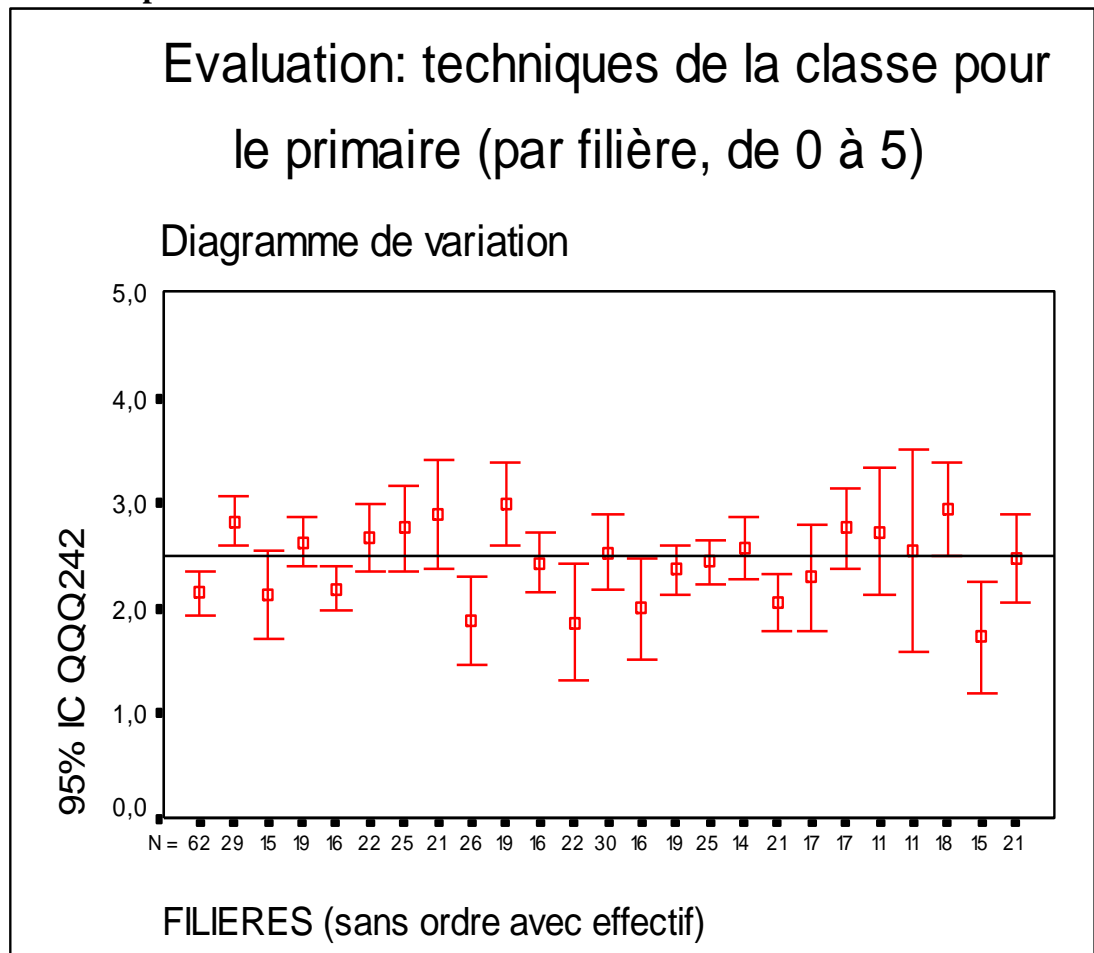


G13

L'évaluation concernant les techniques de la classe pour le primaire sont bien meilleures que celles concernant la maternelle, même si elles restent très moyennes pour ne pas dire médiocres:

- 43,5% lui attribuent les qualificatifs "bien" ou "correct"
- 55,2% la considèrent comme "insuffisante" ou "nulle" mais ce pourcentage peut varier de 20% à 88% suivant les filières.

Résultats par filières:

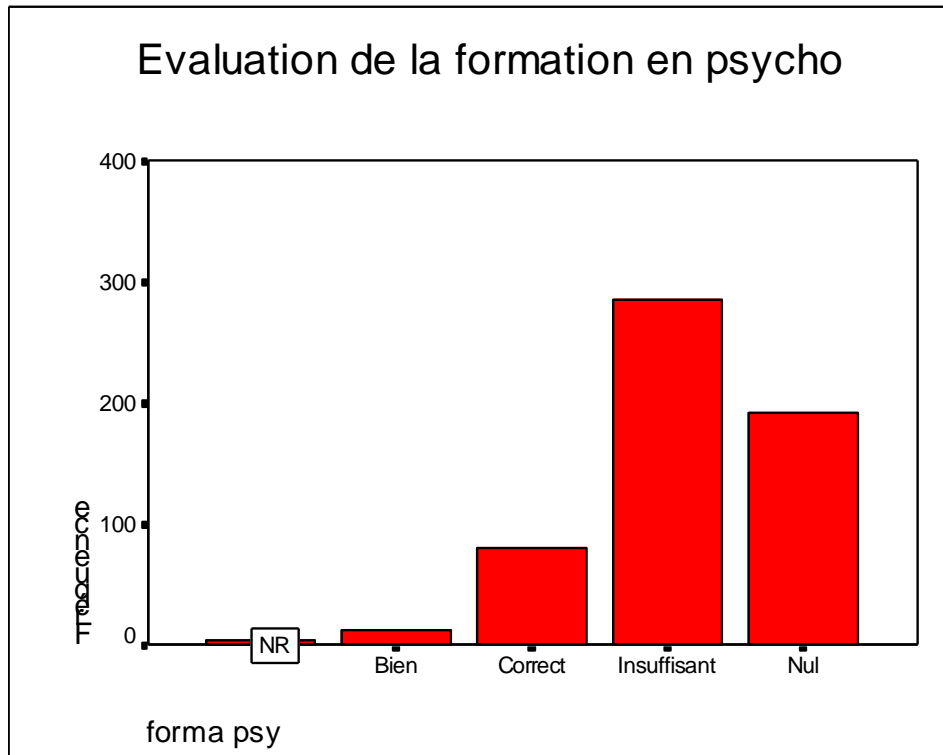


G14

Ici encore on remarque que les notes les plus sévères obtenues dans certaines filières sont meilleures que les notes les plus indulgentes obtenues dans d'autres.

Mais ce sont les appréciations concernant la formation générale et en particulier la formation en psychologie et en sociologie qui obtiennent les scores les plus sévères.

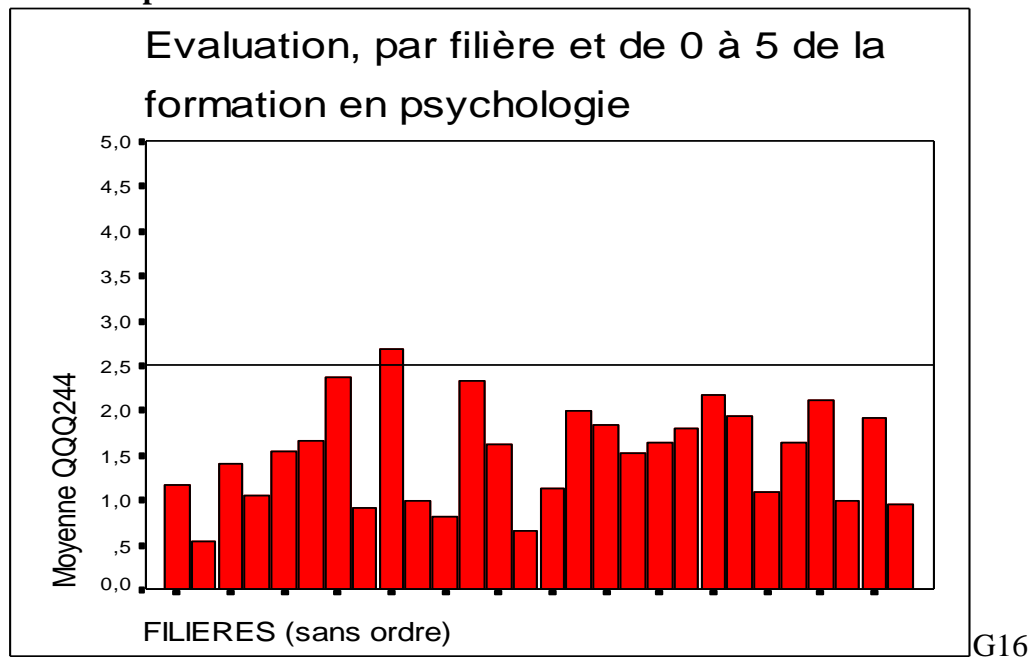
Résultats d'ensemble:



G15 -83,1% considèrent qu'ils ont reçu dans ce domaine une formation "insuffisante" ou "nulle" et ce pourcentage atteint 100% dans certaines filières.

-Les femmes sont légèrement plus sévères que les hommes.

Résultats par filière:



On est passé à l'appréciation chiffrée de la façon suivante:

Bien 5

Correct 3

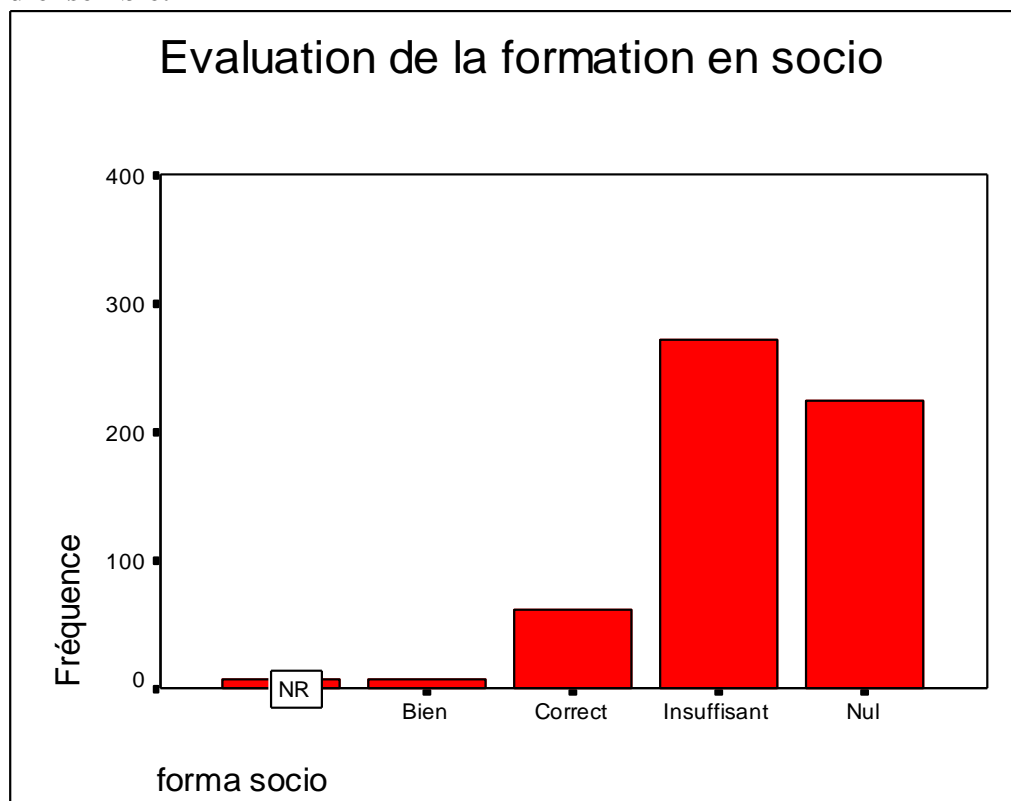
Insuffisant 2

Nul 0

Même s'il existe d'importantes variations en fonction des filières, il apparaît que la formation en psychologie dont on pourrait croire qu'elle est fondamentale dans une telle profession, est de façon générale considérée comme insuffisante.

Evaluation de la formation en sociologie.

Résultats
d'ensemble:



G17

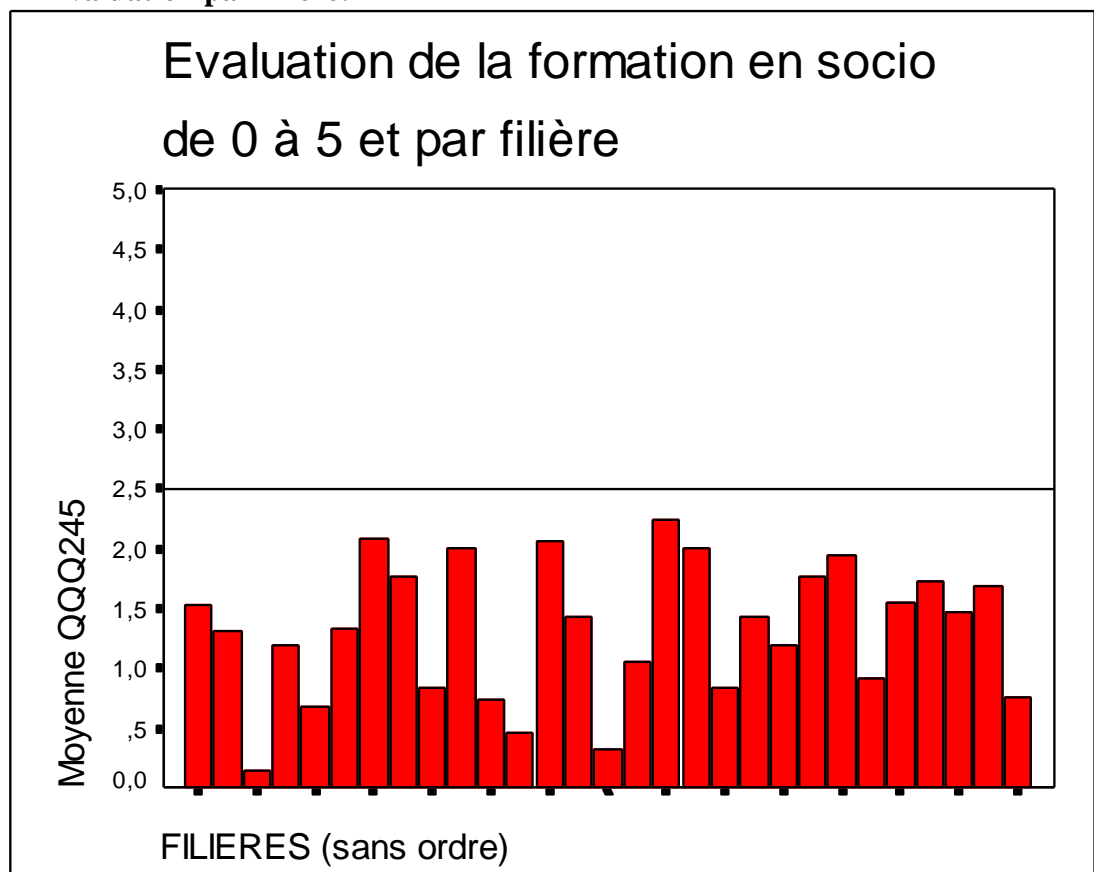
La sociologie est le domaine à propos duquel l'insuffisance ou la nullité de la formation sont le plus ressentis: 86,6% la considèrent comme "insuffisante" ou "nulle" et ce pourcentage atteint 100% dans plusieurs filières (et 69% dans la filière la moins sévère).

Les femmes sont, ici encore, plus sévères que les hommes.

Il semblerait pourtant que le métier de professeur des écoles ait quelque chose à voir avec la socialisation des enfants dont on sait que même Piaget reconnaissait que son étude relevait de la sociologie. On peut se demander si l'abandon de l'appellation "instituteur" au profit de "professeur" ne traduit pas l'oubli de cette fonction primaire et primordiale du maître d'école qui est celui qui institue l'enfant.

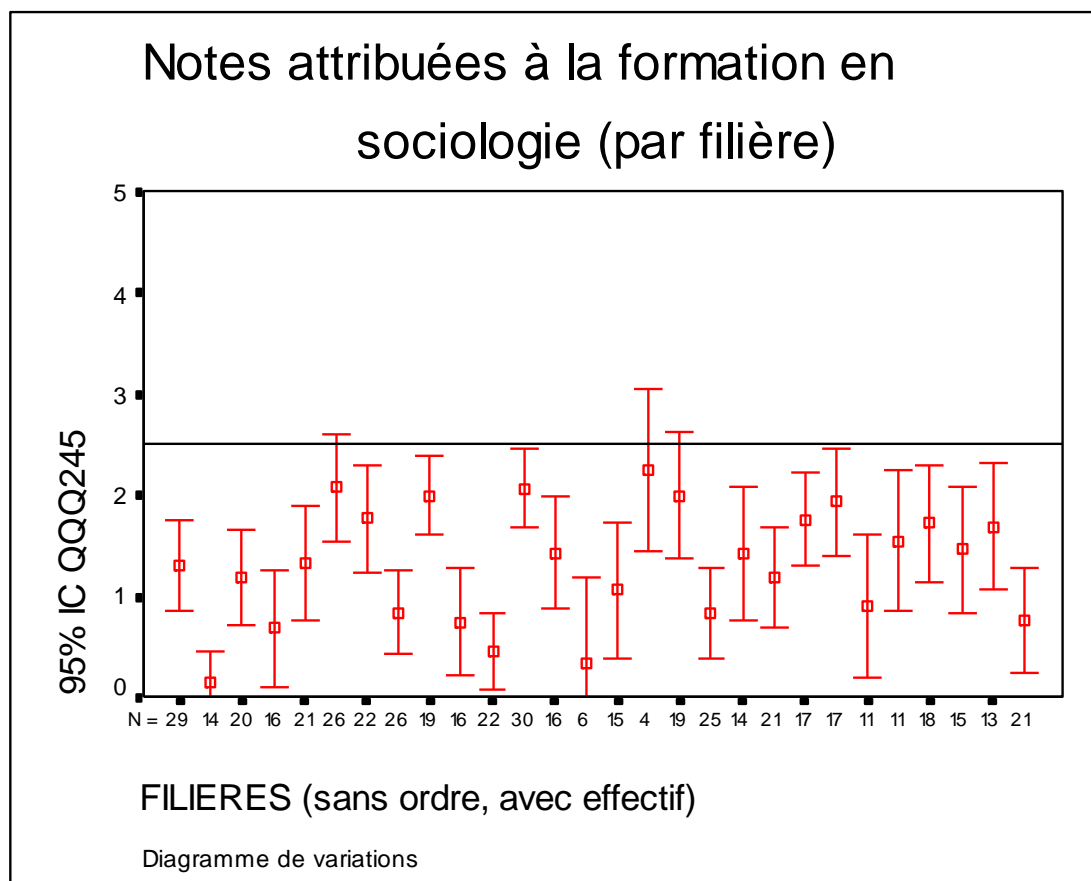
Parmi tous les métiers, le métier de maître d'école est probablement l'un de ceux qui exigent la plus grande conscience et la plus exacte connaissance de ce que sont les processus sociaux; la construction d'un petit homme est un processus social comme l'est la construction de la petite société que sera, ou ne sera pas, la classe. C'est à cela que renvoie l'expression "*faire la classe*" qui doit être comprise au premier degré sinon le risque de la *dé-faire* est bien réel. C'est encore à cela que renvoie le mot *d'instituteur* dont il faut prendre au sérieux l'histoire et l'étymologie; faute de quoi le maître risque d'être l'auteur inconscient de ces multiples actes de *destitution* dont sont victimes chaque jour, un peu partout mais aussi dans les écoles, des milliers d'enfants.

Evaluation par filière:



G18

Aucune filière ne s'approche de la moyenne.

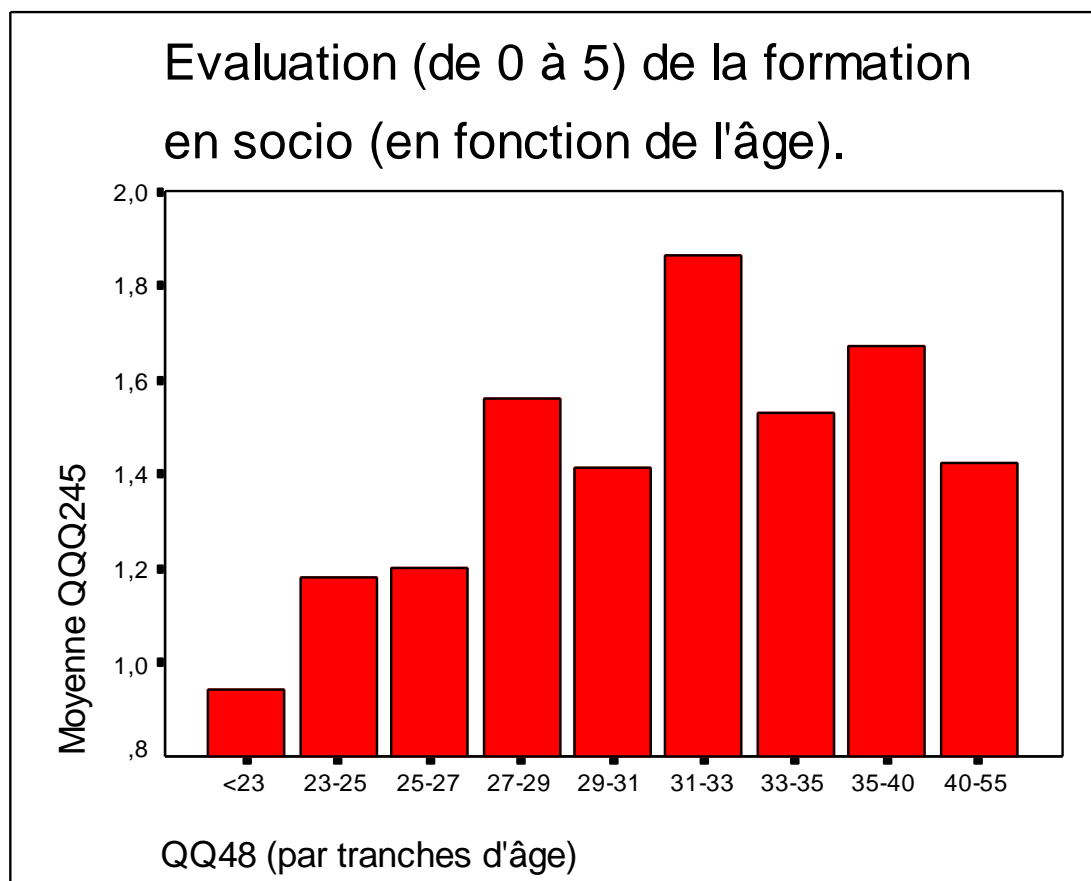


G19

Même si l'on observe quelques différences selon les filières (qui font qu'ici encore les moins bons scores obtenus dans certaines filières peuvent être supérieurs aux meilleurs obtenus dans d'autres), on ne peut qu'être frappé par la sévérité des évaluations des futurs maîtres d'école. On doit faire remarquer que les questions étaient formulées d'une façon qui ne permet pas de savoir si c'est la qualité (la pertinence) ou la quantité qui fait défaut dans ces domaines; mais on sait que les professeurs de philosophie qui assurent l'essentiel de la formation générale étaient déjà, de par leur propre formation, assez peu prédisposés à accorder de l'importance à la psychologie et à la sociologie⁵³; à cela s'ajoute le fait que leur horaire d'enseignement a été fortement réduit lors de la création des IUFM.

⁵³Une enquête faite en 1990 (dernière année des écoles normales) à l'école normale d'Antony montrait qu'à cette époque où l'horaire de psycho-pédagogie était plus important qu'actuellement:

- 48% des élèves demandaient une réduction de la formation en philosophie (et 15% une augmentation).
- 42% demandaient une augmentation de la formation en psychologie (et 38% une conservation).
- 50% demandaient une augmentation de la formation en sociologie (et 31% une conservation).



G20

Ici encore ce sont les plus jeunes qui sont les plus sévères.

Les insuffisances de la formation en ce qui concerne la psychologie et la sociologie, qui constituent probablement les deux sciences les plus à même d'armer les maîtres pour comprendre un peu mieux ce qu'ils font et les problèmes qu'ils rencontrent, ne sont pas faciles à combler. La distance entre la sociologie universitaire et les échelons les plus bas de l'institution scolaire est grande; on pourrait en dire autant de la psychologie. Mais les deux sciences ont vu récemment se développer des travaux dont les résultats devraient être incontournables pour toute formation d'enseignants, qu'ils soient du premier ou du second degré. Il est en outre probable que si les IUFM s'ouvraient vraiment à ces deux disciplines, avec création en leur sein de départements, laboratoires ou ateliers de psychologie et de sociologie comme on en observe pour toutes les disciplines, on assisterait à un développement et à un renouvellement de leurs problématiques.

La solution actuellement adoptée pour satisfaire à la demande des étudiants, qui consiste à faire venir un universitaire (quelle qu'en soit d'ailleurs la discipline), peut servir le prestige de l'IUFM mais ressemble surtout à ce qu'on appelait les conférences pédagogiques ou "grands messes" et ne peut donner qu'une mauvaise idée de ce que devrait être une réelle formation dans ces domaines.

Une sévérité moindre pour les formations disciplinaires.

Si les jugements sont très sévères en ce qui concerne la formation générale et la préparation à la maternelle, ils le sont beaucoup moins en ce qui concerne les formations disciplinaires, même s'ils restent très moyens, en particulier pour les deux plus importantes d'entre elles, le français et les mathématiques.

La question posée était la suivante: *"De façon générale, comment appréciez-vous le caractère opérationnel des connaissances acquises à l'IUFM dans les domaines suivants?"*

La moyenne des notes obtenues par chaque discipline est donnée dans le tableau suivant, T19. Nous les avons classées en fonction des scores obtenus.

Biologie	3,25
EPS	3,14
Musique	3,10
Physique	2,93
technologie	2,90
hist-géo	2,82
Math	2,69
Français	2,58
Arts plastiques	2,50
Langue	2,00
la maternelle	1,82

T19

La moyenne a été faite après avoir transformé l'appréciation lettrée en appréciation chiffrée de la façon suivante: Bien = 5

Correct = 3

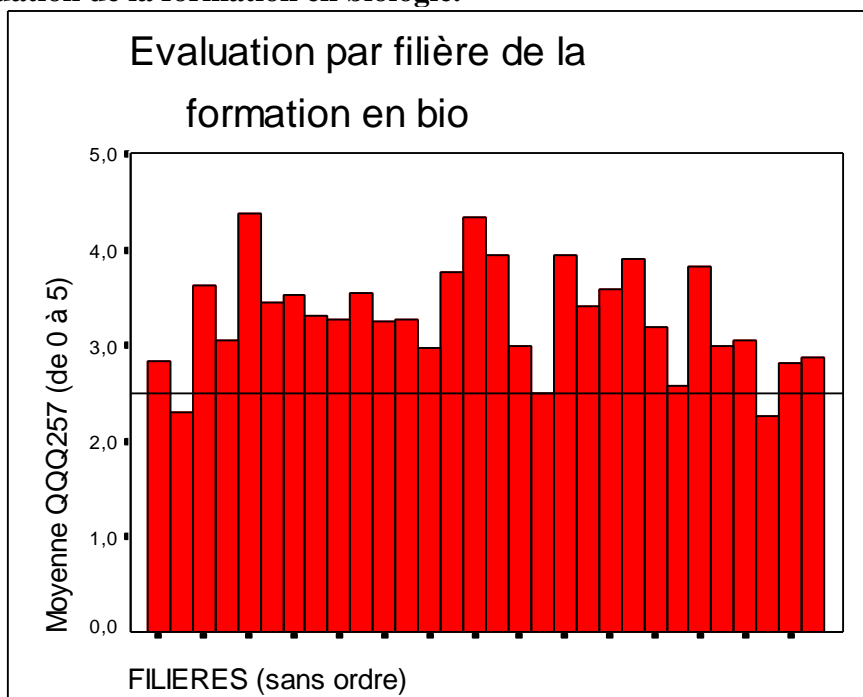
Insuffisant = 2

Nul = 0

On remarque qu'une répartition des notes donnerait la moyenne soit 2,5.

Trois disciplines obtiennent des scores satisfaisants en moyenne, ce sont la biologie, l'EPS et la musique. Certes les appréciations varient beaucoup d'une filière à l'autre ce qui laisse penser que dans ces disciplines comme dans les autres l'enseignant joue un rôle déterminant.

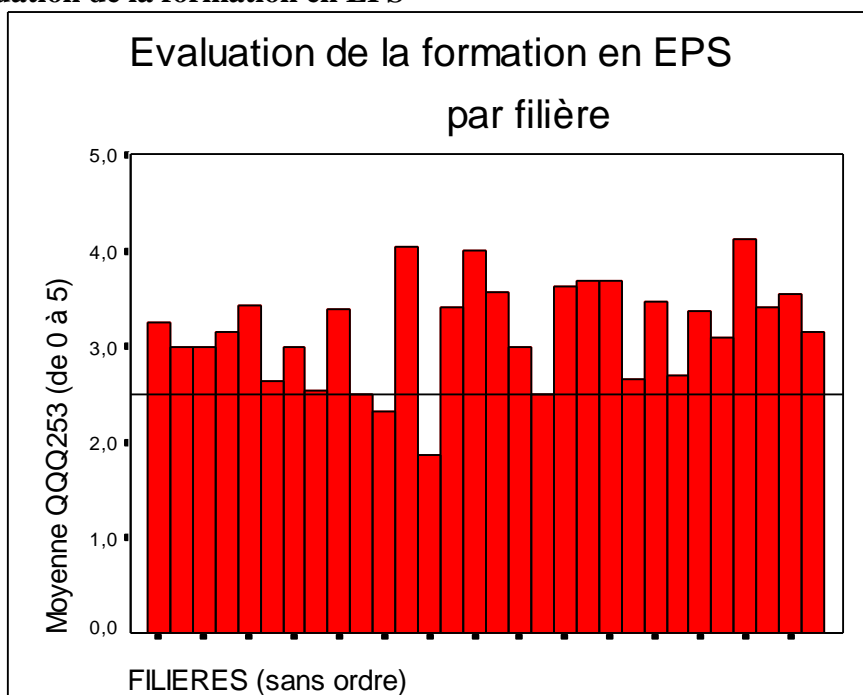
Evaluation de la formation en biologie.



G21

La formation en biologie est une de celles qui obtient la meilleure évaluation. Notre position nous a permis d'avoir des entretiens avec certains des enseignants qui obtenaient les meilleurs scores; ils seront présentés dans une production ultérieure.

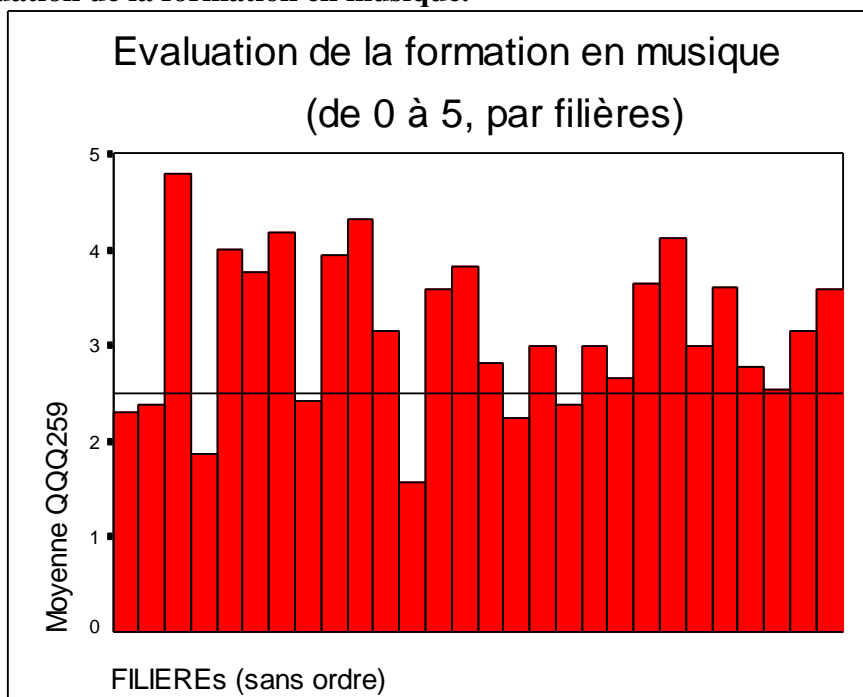
Evaluation de la formation en EPS



G22

La formation en EPS est généralement elle aussi considérée comme satisfaisante; nous donnerons en annexe quelques extraits d'entretiens qui permettent de comprendre en partie ce résultat global et ces différences.

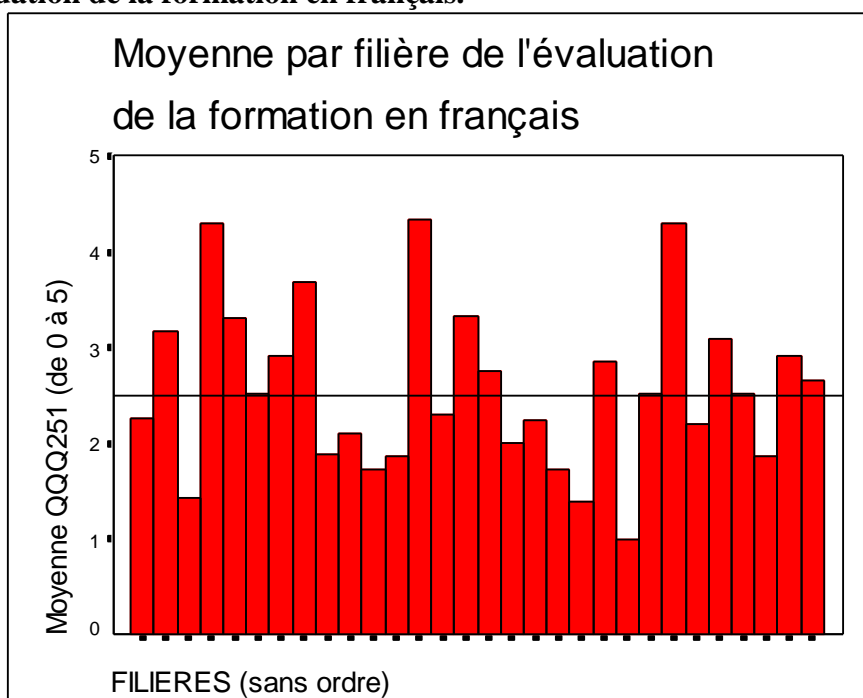
Evaluation de la formation en musique.



G23

Malgré un score moyen satisfaisant, il apparaît que la musique obtient des scores très dispersés et la moyenne générale est en partie due à quelques scores assez remarquables.

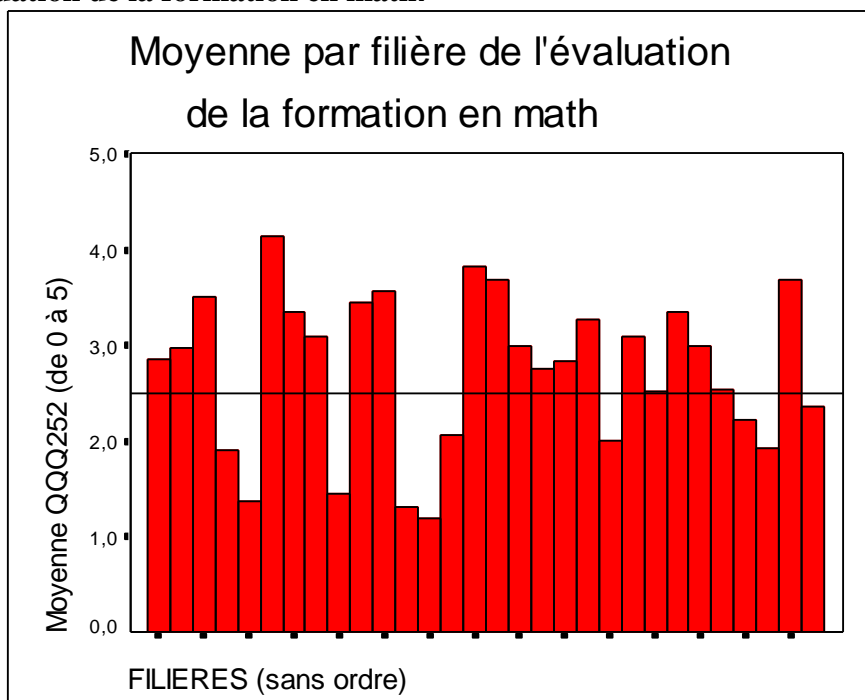
Evaluation de la formation en français.



G24

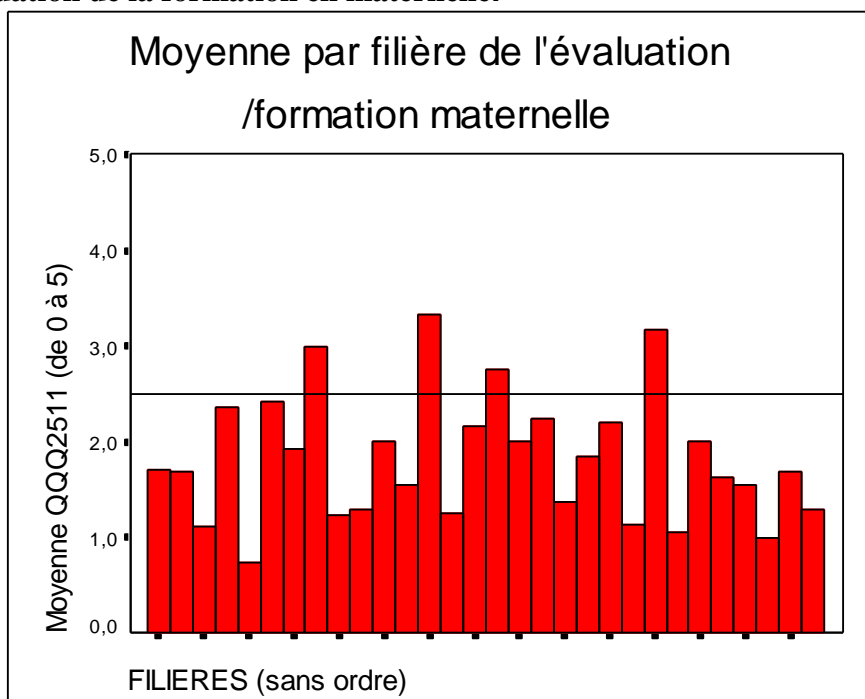
Le français obtient une moyenne assez médiocre, mais il est lui aussi caractérisé par des scores très différents suivant les filières.

Evaluation de la formation en math.



G25

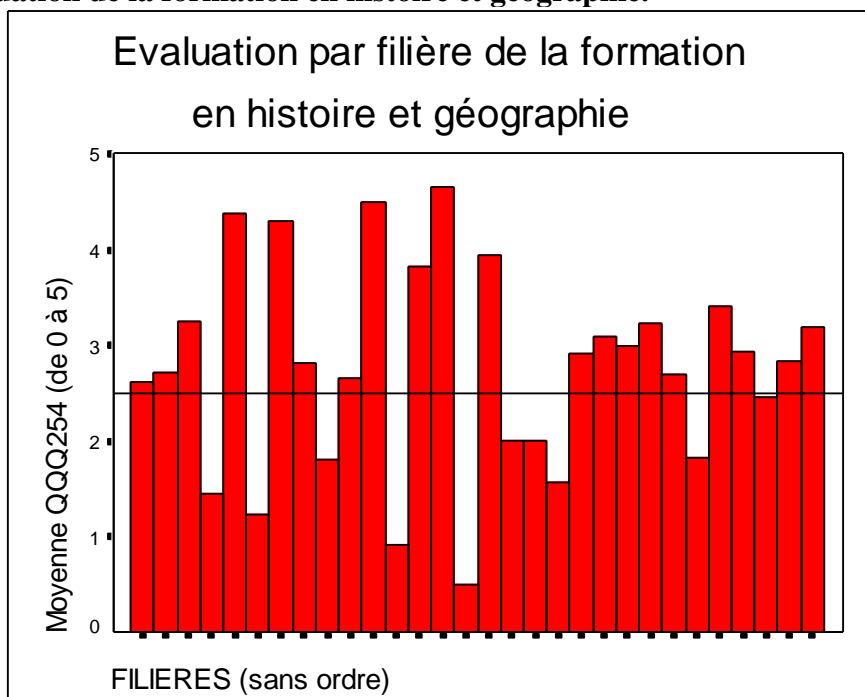
Evaluation de la formation en maternelle.



G26

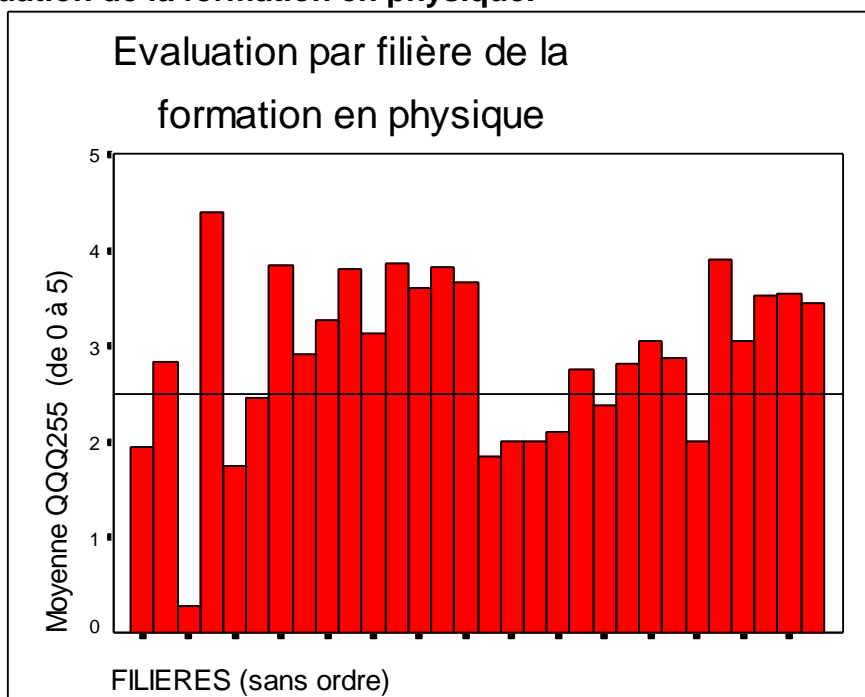
On retrouve ici en ce qui concerne la maternelle la sévérité des jugements qui étaient déjà apparus avec les questions précédentes sur la formation générale.

Evaluation de la formation en histoire et géographie.



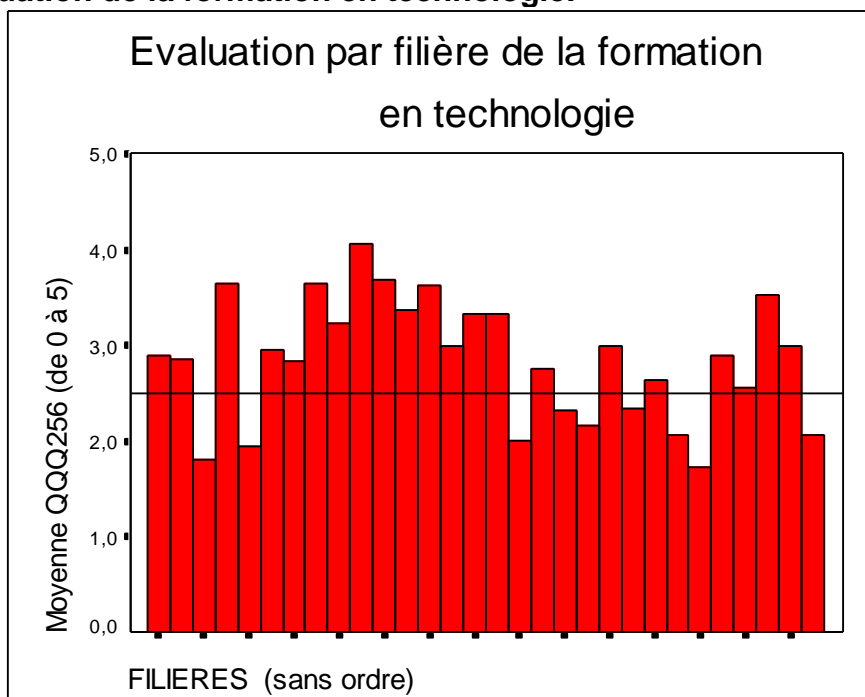
G27

Evaluation de la formation en physique.



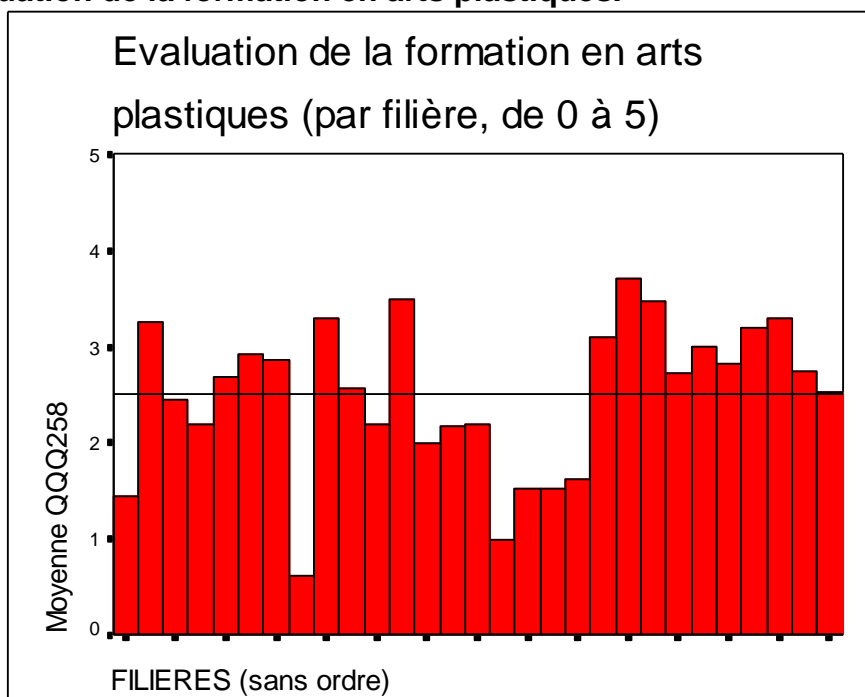
G28

Evaluation de la formation en technologie.



G29

Evaluation de la formation en arts plastiques.



G30

Les formations disciplinaires obtiennent donc parfois des scores tout à fait convenables et les entretiens avec de nombreux professeurs stagiaires laissent même penser qu'ils souhaiteraient alors, dans ces matières, une formation bien plus importante. En fait, c'est ici

qu'apparaît le coût de l'accroissement du niveau académique du recrutement qui s'est opéré pour le primaire au prix d'une réduction qui n'a pas ménagé les formations disciplinaires⁵⁴.

Lorsqu'une discipline est jugée sévèrement, ce n'est généralement pas la discipline que visent ces jugements; c'est d'abord que ceux qui les formulent n'obtiennent pas dans la discipline en question cette formation professionnelle dont ils ressentent un besoin urgent; et cela peut renvoyer à deux types de situations bien contrastées: quand ils déclarent d'une formation qu'elle est *insuffisante* ou *nulle*, cela peut certes signifier l'insuffisance ou la nullité de la qualité du travail qui est effectué dans le domaine considéré et constituer une sérieuse mise en question des responsables de ces formations; dans ce cas, ils ont l'impression de n'avoir ni la formation académique à laquelle l'université les a habitués, ni la formation professionnelle pour laquelle ils pensaient être là. Mais cela peut très bien renvoyer, ici encore, à l'insuffisance ou à la nullité quantitative (en nombre d'heures de cours) de la discipline considérée⁵⁵.

Une des constantes caractéristique des bons scores est que les enseignants qui les obtiennent sont plus préoccupés du caractère opérationnel et de l'applicabilité de ce qu'ils apportent que des dernières modes pédagogiques ou de prétentions académiques. Ceux qui réussissent le mieux sont ceux qui ont su, en un sens, "oublier" les savoirs du lycée (niveau pour lequel ils sont "qualifiés"⁵⁶) et ceux de l'université (dont les enseignements disciplinaires ignorent tout du premier degré) et se construire un autre savoir. Paradoxalement, l'institution ne prévoit actuellement aucune formation spécifique pour ces enseignants du second degré. On conçoit donc que l'adéquation entre ce qu'ils sont et le poste qu'ils occupent ne soit pas automatique et exige une fréquentation minimale des classes du premier degré donc un certain temps. Ils ne doivent pas seulement enseigner une discipline, ils doivent aussi enseigner à l'introduire, l'exploiter ou l'enseigner et cela à un niveau qui n'est pas celui pour lequel ils ont été formés⁵⁷. **Ni le statut, ni les objectifs, ni les moyens, ni la fonction de cette discipline, quelle qu'elle soit, ne sont identiques dans l'enseignement du second degré et dans celui du premier degré.** Mais faute d'une formation et d'une réflexion commune, la nécessaire remise en question de tout ce qui allait de soi pour l'enseignement du second degré peut très bien ne pas avoir lieu ou avorter ou accoucher de discours et de pratiques dont la cohérence, dans le meilleur des cas, est d'avantage d'ordre interne (didactique) que d'un niveau qui permettrait une indispensable convergence des discours, des pratiques et des disciplines. Si l'enfant est bien, et de plus en plus, au centre du discours pédagogique, il est beaucoup plus au centre de toutes les divergences qu'au centre d'un minimum de convergences.

⁵⁴ Dans certaines disciplines, les deux dernières réformes concernant la formation des maîtres ont divisé par trois le nombre d'heures d'enseignement.

⁵⁵ Une preuve de la recevabilité de cette interprétation nous est donnée par une filière qui a évalué à 100% une formation comme *insuffisante* ou *nulle* dans une matière ou (pour des raisons de santé de l'enseignant) les trois quarts des cours n'avaient pas eu lieu. L'autre preuve réside dans l'enquête effectuée en 1990 à l'Ecole Normale d'Antony et qui montre qu'à une époque où la formation durait effectivement deux ans et où les critiques des formés étaient aussi sévères qu'à l'époque actuelle, ceux-ci demandaient à une très forte majorité que les enseignements soient conservés ou augmentés dans la quasi-totalité des disciplines.

⁵⁶ La plupart d'entre eux ont le CAPES ou l'agrégation et ont d'abord enseigné leur discipline en lycée.

⁵⁷ Avec les jeunes enfants, s'ajoute toujours pour le maître, une énorme difficulté supplémentaire qui est de savoir "*ce que tout le monde sait mais ne sait pas l'enfant*" et qui n'est jamais de l'ordre d'une discipline particulière.

Les stages et activités dans les classes.

Sur un total théorique de 36 semaines de travail que comporte l'année de formation des PE2, 11 semaines sont consacrées à des stages: trois en pratique accompagnée et $2 \times 4 = 8$ en responsabilité. A cela, il faut ajouter l'horaire de CIF dont l'organisation peut varier suivant les centres mais peut permettre d'atteindre 60 heures: au total c'est plus d'un tiers du temps de formation qui est passé dans les classes.

Pour chaque type de travail sur le terrain il leur était demandé s'ils souhaitaient une augmentation, un maintien ou une réduction de son horaire. On obtient les résultats suivants:

Souhaitent	Augmentation	Maintien	Réduction	Non réponse
stages de pratique accompagnée	46%	45%	7%	2%
stages en responsabilité	51%	46,5%	0,7%	1,7%
horaire de CIF sur le terrain	34%	48%	10,5%	7,5%

T20

Bien que nous ayons pu observer d'importantes variations suivant les centres, le sentiment dominant qui apparaît dans ce tableau est qu'il ne faut surtout pas réduire ce temps de travail dans les classes, en particulier lorsqu'il s'agit des stages en responsabilité; et cela même s'ils sont 42% à considérer que l'encadrement sur le terrain a été insuffisant et plus du tiers (on peut passer d'un quart dans certain centre à la moitié dans un autre) à penser que les stages ne sont pas du tout exploités pour leur formation lors du retour à l'IUFM.

Le mémoire:

La question suivante était posée: *En ce qui concerne votre formation, le mémoire professionnel vous paraît-il: très utile/_/, utile /_/, peu utile /_/, inutile /_/.*

On obtient les réponses suivantes:

Très utile	4,4%
Utile	30,8% (mais 20% pour les hommes)
Peu utile	42,7%
Inutile	22,1% (mais 40% pour les hommes)

T21

Il est possible que le score relativement modéré de soutien qu'il obtient soit dû au climat d'urgence qui caractérise toute cette année de formation et que beaucoup dénoncent. Les stages en responsabilité consomment énormément de temps et d'énergie; après quelques semaines de formation, dont trois sur le terrain, on apprend qu'on va faire son stage d'un mois dans une école et à un niveau qu'on a rarement souhaités. Si, comme cela arrive souvent, c'est en maternelle, et en petite section, et que l'on n'a jamais abordé cette question durant la formation, on comprend que cette nomination fasse passer au second plan la question du mémoire qu'il va pourtant falloir rendre très tôt dans le courant de l'année. Ce qui fait dire à certains, (qu'ils soient enseignants ou enseignés), plutôt disposés à reconnaître les vertus formatrices du mémoire, que les conditions ne sont pas remplies pour que puisse être fourni un bon travail.

Le législateur a voulu faire preuve d'exigence; mais il ne s'est pas soucié des conditions qui devaient être remplies pour que l'idée n'aboutisse pas à un échec. Et il semble bien que l'on retombe ici encore sur l'obstacle de la durée de cette formation professionnelle.

VI) UNE VISION ASSEZ ORDINAIRE DES PROBLEMES SCOLAIRES

L'objectif était ici de déterminer comment les futurs maîtres percevaient l'institution dans laquelle ils entraient: nous voulions savoir comment ils percevaient les critiques dont celle-ci est parfois l'objet, ce qu'étaient leurs propres critiques ou analyses⁵⁸ et quelles allaient être les "valeurs" par eux importées.

Mais bien plus que des différences ce sont ici des constantes qui sont d'abord apparues; on reste certes loin d'un consensus et les questions posées sur l'institution à de futurs agents de l'institution suscitent des réponses parfois contrastées; mais les classements demandés sont relativement stables par rapport à l'âge, au sexe ou même aux origines scolaires ou sociales, comme s'ils étaient caractéristiques d'une époque donc très datés. Et s'ils sont parfois sévères vis à vis de l'institution, cette sévérité pourrait n'être qu'apparente, abstraite et impersonnelle; elle semble renvoyer à une conception substantialiste de l'institution qui n'inclurait pas ses agents et les blanchirait d'avance⁵⁹. Comme si ces maîtres de demain avaient déjà fait leurs discours corporatistes que le corps qu'ils vont rejoindre tient sur lui-même, à l'image de la plupart des corps et corporations.

On remarque en particulier une certaine conscience de la contribution du système scolaire à la "reproduction", puisque la moitié pense que le système scolaire favorise les élèves issus des milieux sociaux favorisés. Mais, outre qu'on ne sait s'il faut s'étonner qu'en fin de formation la bouteille soit à moitié pleine ou à moitié vide, il n'est pas sûr que pour la majorité de ceux qui partagent cette opinion la réponse ait quelque signification pratique. "Et alors ?" a-t-on envie d'ajouter, tellement on perçoit mal, dans la suite de leurs propos, ce et ceux qu'une telle réponse vise. Ce n'est pas qu'une telle réponse devrait culpabiliser, (ce n'est d'ailleurs pas souvent le cas), mais elle pourrait remettre en question les enseignants et celui-là même qui la formule ou du moins sa formation lorsqu'il se prépare à être un agent de l'institution. A moins qu'il ne s'agisse justement que d'opinions (au sens où l'on dit "c'est affaire d'opinion"), et cette hypothèse est plausible sinon probable lorsqu'on voit la suite des réponses et la faible fréquence d'apparition de chercheurs dont les travaux auraient paru pertinents en ce qui concerne l'école (question 47).

La question 47: *"Pouvez-vous citer les noms de quelques chercheurs dont les travaux vous semblent particulièrement pertinents en ce qui concerne l'école"* était suivie de la sous-question: *"L'IUFM vous a-t-il aidé à les découvrir? Oui /_, non /_/"*. En réponse à cette question ouverte, les noms les plus cités sont les suivants, par ordre décroissant (avec le nombre de citations):

-Ph. Mérieux	164 majoritairement (102/164) découvert grâce à l'IUFM.
-C. Freinet	89 découvert à 50% grâce à l'IUFM.
-J. Piaget	83 découvert à 50% grâce à l'IUFM.
-J. Foucambert	28 majoritairement (21/28) découvert grâce à l'IUFM.

⁵⁸En fait, il est probable que les opinions ou absences d'opinions qui apparaissent ici sont aussi, dans une certaine mesure, celles de leurs formateurs.

⁵⁹L'on a envie ici de citer J. Bouveresse lorsqu'il écrit: *"Aussi longtemps que la critique reste complètement impersonnelle et générale, elle ne se distingue pas réellement d'une forme de complicité indirecte, puisqu'elle ne peut précisément gêner personne"* in *Le philosophe chez les autophages* ed Minuit Paris 1984.

-P. Bourdieu	26 majoritairement non découvert grâce à l'IUFM.
-H. Wallon	23
- Chauveau	18
-A. de la Garanderie	17
-de Vecchi	17
-E. Charmeux	15
- Jolibert	15
-B. Charlot	12
-L.S. Vygotski	7
-J Bruner	6
-J. Fijalkow	5
-J. Fayol	4
(...)	

-aucun auteur cité 206 soient 36%.

Cette énumération donne probablement une assez bonne idée des modes et des valeurs en cours dans les centres IUFM mais aussi et surtout de la distance qui sépare la formation de la recherche, tant en ce qui concerne la didactique que le domaine des sciences humaines. Elle rend assez bien compte de "l'imperméabilité" de l'institution à l'approche psychologique mais surtout sociologique.

L'école accroît-elle les différences?

Avec l'item *"le système scolaire actuel favorise les élèves issus des milieux sociaux favorisés"*

50,5% sont plutôt d'accord⁶⁰ (62% chez les hommes)

22,5% sont sans opinion (18% chez les hommes)

24% sont en désaccord. (20% chez les hommes)

Non réponses 3%

Le fait d'avoir fait tel ou tel type d'études paraît sans influence sur ces pourcentages. Mais les réponses paraissent assez liées aux sensibilités politiques

	sont d'accord	sans opinion	désaccord	non réponse
Ont voté Jospin (n=319)	61,4	16	20	2,4
Ont voté Chirac (n=107)	35,5	26	36	2,5
Se sont abstenus (n=73)	46,6	26	23	5
Ont refusé de répondre à la question sur le vote (n = 75)	30	40	23	7

T22

Ceux qui ont refusé de renseigner le questionnaire sur leur vote aux présidentielles et sur leur sensibilité politique sont ici d'une certaine façon situés politiquement par la réponse qu'ils donnent à notre question sur le système scolaire.

⁶⁰ Les résultats sont très voisins dans l'IUFM d'Alsace puisque F Charles et J.P. Clément obtiennent, dans l'enquête déjà citée, 49,5% d'accords.

Il faut cependant bien se garder de conclusions hâtives et croire que ceux qui considèrent que le système scolaire favorise les favorisés incluraient dans leur critique les enseignants eux-mêmes; ils sont même paradoxalement plus nombreux que ceux qui ne soupçonnent pas l'école de "favoritisme" vis à vis des favorisés à penser que les causes de l'échec scolaire échappent pour l'essentiel aux enseignants, comme si pour eux les enseignants (donc eux-mêmes) ne faisaient pas partie du système scolaire. C'est en tout cas ce que laissent penser les réponses à la question suivante.

La responsabilité des enseignants?

"Pensez vous que les causes des échecs scolaires échappent, pour l'essentiel, aux possibilités d'action des enseignants?"

-57,7% répondent oui⁶¹

-30,5% répondent non (mais ils sont plus nombreux, 38,7%, dans le groupe de ceux qui pensent que le système scolaire **ne** favorise **pas** les favorisés).

-1,6% ne sait pas

-10% ne répondent pas à la question.

C'est donc une assez large majorité qui s'engage dans la profession avec un sentiment d'impuissance (ou de non responsabilité) de l'enseignant face au problème de l'échec scolaire; et cette attitude est relativement indépendante du sexe et des sensibilités politiques, comme si les différences qui apparaissaient à la question précédente entre sympathisants de la droite et sympathisants de la gauche ne se retrouvaient plus lorsque la remise en question perdait de sa généralité.

Les plus jeunes sont un peu moins nombreux que leurs aînés à accepter cette impuissance ou non responsabilité de l'enseignant (ils ne sont que 50% des moins de 25 ans contre 60% des plus de 25 ans à penser que pour l'essentiel les causes de l'échec scolaire échappent aux possibilités d'action des enseignants). Il semble cependant que cette opinion varie assez fortement suivant les filières (ils peuvent être 27% dans telle filière et 81% dans telle autre), comme si l'équipe enseignante ou la présence de tel enseignant dans l'équipe n'était pas sans influence sur la responsabilisation des futurs maîtres.

Il est vrai que de façon assez générale, les problèmes de l'échec scolaire ne sont pas spécialement abordés lors de la formation; et les propos des professeurs, y compris ceux dont on pourrait considérer qu'ils ont, un peu plus que les autres, la charge d'en parler, sont plutôt occasionnels et allusifs⁶². Le résultat d'une telle formation ou absence de formation apparaît dans le classement ci-dessous qui rend bien davantage compte du sens commun et de l'air du temps que d'une approche opérationnelle et scientifique d'une question dont on pourrait s'attendre à ce qu'elle soit au coeur de la formation, tant elle est au coeur du système scolaire.

Les " causes " de l'échec scolaire.

Il était demandé de *classer par ordre d'importance décroissante les principales " causes " de l'échec scolaire en primaire (en attribuant à la " cause " la plus importante le N°1 etc...)* Etaient proposés les items suivants:

⁶¹Ils étaient 50% dans l'enquête de F Charles et J.P. Clément sur l'IUFM d'Alsace.

⁶² Ils ont eux aussi à leur décharge le fait que la création des IUFM a vu la réduction de tous les horaires y compris les horaires de psycho-pédagogie.

- les problèmes familiaux des élèves en échec.
- le manque de travail.
- les moyens insuffisants, les effectifs trop chargés.
- le milieu socio-culturel.
- la limitation intellectuelle des élèves en échec.
- le manque d'exigences du milieu enseignant.
- le formalisme de la culture scolaire.
- autres explications.

Et l'on ajoutait: *parmi ces " causes " y en a-t-il que vous excluez d'emblée?*

Les items retenus pour expliquer l'échec scolaire sont les suivants, dans l'ordre, avec le classement moyen obtenu:⁶³

1°: les problèmes familiaux ⁶⁴	2,1	
2°: les moyens insuffisants, les effectifs trop chargés	2,7	
3°: le milieu socio-culturel	3,4	
4°: le formalisme de la culture scolaire	4,7	
5°: Le manque de travail	5,4	
6°: les limitations intellectuelles des élèves en échec	6	
7°: le manque d'exigence du milieu enseignant	6,1	

On obtient un classement qui peut concilier beaucoup de monde mais n'a guère de chance d'entraîner la moindre mobilisation dans l'institution ou même dans le processus de formation tellement on voit mal quel pourrait en être l'objet.

Le questionnaire se rapprochait ici du sondage d'opinion, dont on sait qu'une des caractéristiques est de déclencher des réponses toutes faites. Ces réponses scolaires à des questions scolaires peuvent ne renvoyer à aucune pratique et à aucune théorie; elles peuvent même ne renvoyer à aucune problématique. Leur intérêt paraît donc mineur. Pourtant, même si ces réponses ne peuvent dispenser d'une analyse des pratiques, surtout si l'on voulait faire apparaître les catégories de l'entendement institutonal ou professoral, elles pourraient, ne serait-ce qu'en négatif, en donner une image car elles en disent, comme toujours, finalement bien plus que ne le pensent ceux qui les ont formulées.

On remarque pour commencer que les trois premières places sont attribuées à des items qui blanchissent la corporation, sinon l'institution, qui échappe à toute critique structurelle. Le mythe de l'école libératrice peut être sauf et la bonne volonté de l'institution n'est pas en doute, même si ses moyens sont insuffisants. En fait les deux partenaires les plus directs de l'acte pédagogique sont acquittés, qu'il s'agisse du maître ou de l'élève. C'est aussi ce que traduit la relégation des trois items placés en derniers. Sont donc responsabilisés les familles, les politiques (ceux qui laissent l'école sans moyens), et le milieu socio-culturel dont on voit trop facilement aujourd'hui qu'il conditionne tout et qu'il explique tout, alors qu'il n'explique précisément rien, et que c'est cela même qu'il faut expliquer; mais on ne peut le faire sans mettre en relation le milieu en question, sa propre culture, ses valeurs, ses attentes, ses inquiétudes d'une part et d'autre part la culture propre de l'institution, ses présupposés, ses

⁶³Le classement moyen d'un item est obtenu en faisant la moyenne des classements qu'il a obtenus.

⁶⁴Les étudiants de l'IUFM d'Alsace ont classé dans le même ordre les trois premiers items et rejeté en dernière position l'absence de dons des élèves en échec.

valeurs et ses propres catégories d'entendement, autant de choses qui sont le plus souvent ignorées⁶⁵.

Si l'item *problèmes familiaux des élèves en échec* obtient la première place dans l'explication de l'échec scolaire, ce sont les étudiants issus des classes supérieures qui lui accordent le plus d'importance: ils sont 73,5% à classer cet item en 1° ou 2° position (67% chez les étudiants des classes populaires et 64% chez ceux dont les parents sont agriculteurs). Ceux qui ont voté Chirac sont 76% à le placer en 1° ou 2° position (68% chez ceux qui ont voté Jospin).

L'idéologie des dons (" *la limitation intellectuelle de l'élève en échec* ") est reléguée en avant dernière position et est souvent citée parmi les items exclus d'emblée comme "cause" de l'échec scolaire; faudrait-il en conclure que le corps enseignant aurait totalement changé ou bien que cette déclaration ne serait qu'une affirmation de principe? Une étude réalisée par J. P. Bourgeois⁶⁶ en 1976 concluait que l'idéologie des dons était présente et à l'oeuvre chez la majorité des enseignants; c'est aussi pour P. Bourdieu un des présupposés basiques de l'institution scolaire. Pourtant, cet item n'est ici dépassé en irrecevabilité que par "*le manque d'exigence du milieu enseignant*". On ne va certes pas se plaindre de voir reléguer l'idéologie des dons en avant-dernière position; mais il est probable que cette déclaration correspond en 1996 à une réponse de principe et "obligée"⁶⁷ et est l'exact contrepoint du positionnement en première place des "*problèmes familiaux des élèves en échec*". C'était la faute à l'enfant (il n'était pas doué), puis vint le milieu socio-culturel (il habite la cité X), de nos jours, c'est la faute à la famille.

Loin de nous l'intention de réhabiliter l'idéologie des dons, mais force est de constater que la sociologie ne l'épinglait que lorsqu'on prétendait lui faire expliquer donc justifier l'aspect socialement différentiel de l'échec scolaire c'est-à-dire son inégale répartition sociale, en aucun cas pour sous-entendre que nous serions tous identiques et que nous devrions réussir identiquement.

On peut noter cependant que ce sont surtout les classes supérieures qui relèguent cet item en fin de classement: seuls 4% des étudiants issus de ces classes le placent en 1° ou 2° position; ils sont 16% chez ceux issus des classes populaires. Le classement est relativement indépendant des idées politiques.

Ceux qui ont fait des études en sciences humaines (sociologie mise à part), ne se distinguent guère des autres dans le classement, ce qui laisse penser qu'une façon universitaire de faire des sciences humaines peut être sans grand effet sur les représentations (et très probablement sur les pratiques) enseignantes.

L'item "*les moyens insuffisants, les effectifs trop chargés*" obtient la seconde place. Les professeurs stagiaires rejoignent ici les positions syndicales et corporatistes classiques qui ont

⁶⁵P Bourdieu et M de Saint Martin: *Les catégories de l'entendement professoral* in Actes de la recherche en sciences sociales N°3 Mai 1975.

⁶⁶J. P. Bourgeois *Comment les instituteurs perçoivent l'échec scolaire* in Revue française de pédagogie N° 62 Janv-fév-mars 1983.

⁶⁷ Dans l'enquête de F. Charles et J.P. Clément sur l'IUFM d'Alsace qui proposait 13 items pour expliquer l'échec scolaire et dont l'item N°6, "l'absence de dons des élèves en échec" formulait différemment ce que nous entendions par "les limitations intellectuelles des élèves en échec", les résultats sont très voisins des nôtres puisque aucun étudiant n'a retenu cet item. Il est probablement aussi difficile de savoir comment se situe et se comporte un maître à ce sujet par les questions que nous avons posées, qu'il est difficile de connaître le comportement de quelqu'un à propos du racisme en lui demandant "êtes-vous raciste?".

autant à voir avec le confort des conditions de travail qu'avec leur efficacité. On sait très bien cependant que les établissements dont les "rendements" sont les meilleurs ne sont pas ceux dont le taux d'encadrement est le plus élevé et qu'il ne suffit pas de surdoter les ZEP pour y régler les problèmes d'échec scolaire. Et si le déblocage de quelques milliards a pu parfois permettre, par temps de forte crise, la reprise des cours, la méthode n'a jamais réglé grand chose en profondeur. Même si ces surdotations sont intéressantes et nécessaires, elles ne sont pas suffisantes; les études qui ont porté sur des expériences positives en ZEP montrent qu'elles étaient essentiellement dues à des mobilisations exceptionnelles et locales d'enseignants⁶⁸.

"*Le milieu socio culturel*" apparaît en 3° position (mais est en recul par rapport à des études effectuées dans les années 80). Il est probable que le statut de cette réponse est à peu près le même que celui qu'avait "l'idéologie des dons" dont la vertu essentielle était de ne remettre rien ni personne en question dans l'institution. Il semblerait que la "théorie" des handicaps socio-culturels ait pris la place de l'idéologie des dons et remplisse la même fonction. Elle est désormais remplacée en tête des explications par les problèmes familiaux. Mais ces trois explications sont du même type et partent du principe que l'enfant, pour une raison ou pour une autre, arrive à l'école "porteur de déficit"⁶⁹ et des causes de ses difficultés.

Les hommes, plus souvent que les femmes, placent cet item en 1° ou 2° position (53% contre 38% respectivement). Paradoxalement ceux qui ont voté Chirac valorisent cet item un peu plus que ne le font ceux qui ont voté Jospin (44% et 39% respectivement à le placer en 1° ou 2° rang).

"*Le formalisme de la culture scolaire*" apparaît en 4° position, mais assez loin derrière. C'est que la formation, aussi courte soit-elle et peut-être même d'autant plus qu'elle est courte, tend plus au formalisme qu'à sa remise en question. On ne s'étonnera qu'à moitié de savoir que ce sont les étudiants issus des catégories supérieures qui sont le plus sensibles au formalisme (21,5% des étudiants issus de ces catégories lui attribuent la 1° ou 2° place contre 15,9% chez les étudiants issus des classes populaires): ce sont généralement les plus cultivés qui peuvent prendre le plus de distance vis-à-vis de la culture et en particulier de la culture scolaire et des méthodes scolaires d'acquisition de la culture. On n'est pas étonné non plus de voir que ce sont les linguistes et les scientifiques A qui sont les plus conscients de ce problème. Une étude locale effectuée à la fin des années 80, lorsque le recrutement se faisait au niveau du DEUG et que la formation professionnelle durait 2 ans, montrait qu'à cette époque le formalisme de la culture scolaire était placé en première position. Dans notre population, on remarque une plus grande sensibilité à ce problème chez ceux qui sont formés en deux ans; mais la sensibilité est bien plus grande encore chez ceux qui après le bac sont allés dans une école professionnelle ou chez ceux qui ont travaillé dans le parascolaire. La remise en question du formalisme de la culture scolaire est maximale chez ceux qui pensent que le système scolaire favorise les favorisés (question 40) **mais** qui n'admettent pas que, pour l'essentiel, les causes de l'échec scolaire échappent aux possibilités d'action des enseignants.

20% de notre population lui attribue la première ou la deuxième place dans le classement; mais ils sont **38%** parmi ceux qui ont fait des études de sociologie (mais

21% de ceux qui ont fait de la psycho).

33% parmi ceux qui ont fait des études en EPS, Educateurs, ou dont le père est professeur ou le conjoint est ouvrier.

⁶⁸ J. Fijalkow in *Mauvais lecteurs pourquoi ?* PUF Paris 1996.

⁶⁹ J. Fijalkow op cité.

- 33% de ceux qui n'ont pas le bac.
- Ils sont 13% de ceux qui ont voté Chirac et 25,4% de ceux qui ont voté Jospin.
- Ils sont 8% de ceux qui se déclarent pratiquants,
17% de ceux qui se déclarent croyants,
20% de ceux qui se déclarent indifférents,
23% de ceux qui se déclarent agnostiques,
26,5% de ceux qui se déclarent athées.
- Ils sont 13% de ceux qui déclarent avoir reçu une éducation stricte,
24% de ceux qui déclarent avoir reçu une éducation libérale,
35% de ceux qui déclarent avoir reçu une éducation très libérale.⁷⁰
- Ils sont 6% de ceux qui souhaitent enseigner dans un quartier favorisé.

Cet item relégué en 4^o position était pourtant l'un de ceux qui permettait le mieux de situer une partie des sources de l'échec du côté des relations (ou contradictions) enfant-école ou pour être plus précis du côté de la distance entre le monde de certains enfants et le monde de l'école, distance d'autant plus grande pour certaines catégories d'enfants que l'école est précisément "scolaire". Si le formalisme règne comme tendance universelle dans tout système d'enseignement, il semble que le système d'enseignement français, peut-être à cause de son histoire, ait plus de mal que bien d'autres à s'en dégager⁷¹: ce n'est pourtant que lorsque l'école sera capable de se remettre en question dans ce domaine que les modalités de l'excellence scolaire pourront se diversifier comme le souhaitait le rapport du Collège de France.

"*Le manque de travail*" est lui aussi relégué; avec 5,4 il arrive en 5^o position; il semble bien pourtant que pour les plus défavorisés, seul un travail régulier et rigoureux peut compenser l'imperceptible mais permanent travail scolaire que constitue la simple vie familiale dans certains milieux⁷². Mais il ne faut pas s'étonner du fait que chez certains relativement bien nés, tout ce qui est acquis laborieusement soit suspecté d'illégitimité. En fait ce positionnement en 5^o position traduit très probablement toute une conception bourgeoise des études que la formation professionnelle n'a guère modifiée mais que, dans certains quartiers tout au moins, ce qu'on peut appeler le poste (et qui inclura la pression des parents) se chargera de modifier⁷³. On sait que les devoirs à la maison sont de plus en plus réclamés et obtenus dans les quartiers chics (là où précisément ils sont le moins nécessaires).

On remarque que 9,5% de ceux qui ont voté Chirac attribuent à cet item la 1^o ou 2^o place (Jospin resp. 5,3%).

Le manque d'exigence du milieu enseignant est lui relégué en dernière position; on sait pourtant que l'exigence des maîtres est socialement différenciée et différenciante et qu'une **mi**-connaissance sociologique peut avoir ici des effets bien pires qu'une **mé**connaissance:

⁷⁰L'interprétation de ces variations n'est pas facile; même s'il est probable que les habitudes de soumission et de reconnaissance sont transposables, il est possible que des acceptions diverses et peut-être même opposées aient été attribuées à l'expression *formalisme de la culture scolaire*.

⁷¹ On a ici envie de citer E. Durkheim: "*depuis le VIII^e siècle, nous allons de formalisme pédagogique en formalisme pédagogique, sans parvenir à en sortir.*" in *L'évolution pédagogique en France*.

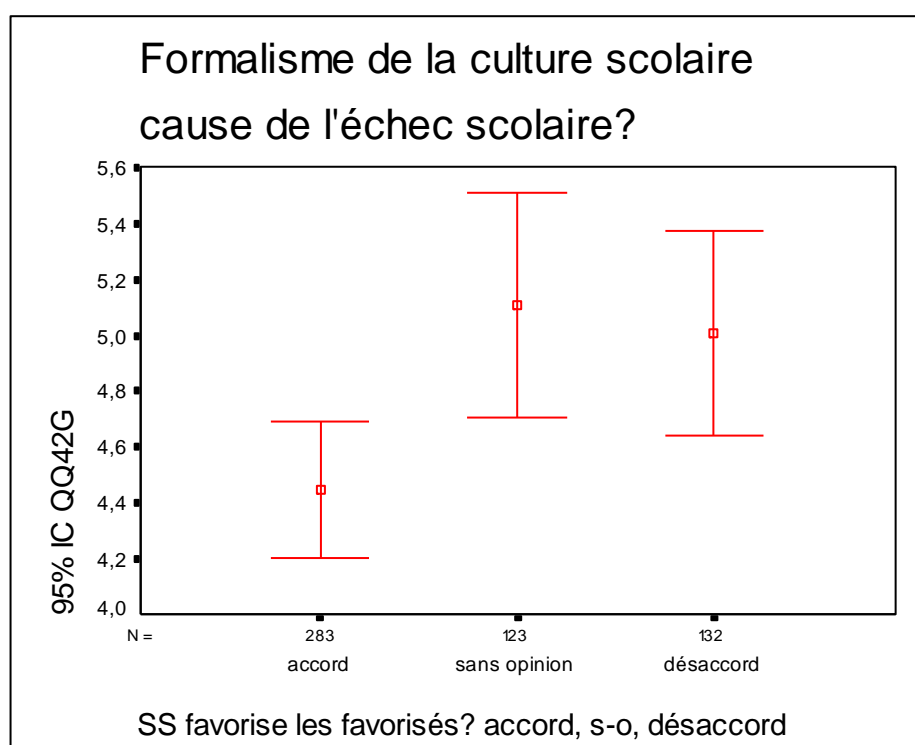
⁷²Une publicité pour articles pédagogiques (décembre 1995) et qui ne visait évidemment pas les classes populaires était ainsi formulée: "*Transformez la chambre de votre enfant en classe de maternelle*".

⁷³C'est que certains savent très bien que c'est dès la petite école qu'on prépare les grandes écoles.

nombreux sont en effet ceux qui savent que les enfants des classes sociales défavorisées réussissent moins bien leur scolarité mais bien moins nombreux sont ceux qui savent que le simple fait d'en être persuadés peut diminuer les attentes et exigences des maîtres⁷⁴ qui ont des élèves appartenant à ces catégories: il ne s'agit là que d'une manifestation banale de "l'effet Pygmalion" généralisé dont il ne suffit pas d'avoir une connaissance théorique pour en être prémuni⁷⁵.

On peut aussi faire remarquer que la relégation en dernier de cet item est en harmonie avec le libéralisme pédagogique (dont on ignore trop souvent qu'il dessert essentiellement les plus desservis) et totalement en opposition avec ce que les familles les plus populaires attendent de l'école⁷⁶. Cette attente des familles populaires ne semble pas relayée par les étudiants issus de ces familles puisque aucun d'entre eux n'attribue à cet item la 1^o ou 2^o place (ils sont 3,7% pour l'ensemble de notre population à lui accorder la 1^o ou 2^o place et 18% chez les étudiants dont les parents sont agriculteurs).

L'intérêt d'un tel classement est donc limité si l'on attend des statistiques qu'elles fassent apparaître des différences au sein d'une population. Elles révèlent cependant quelques caractéristiques d'un corps que la formation professionnelle a été incapable d'arracher à l'emprise des simples opinions et de doter d'une vision critique et réaliste du système.



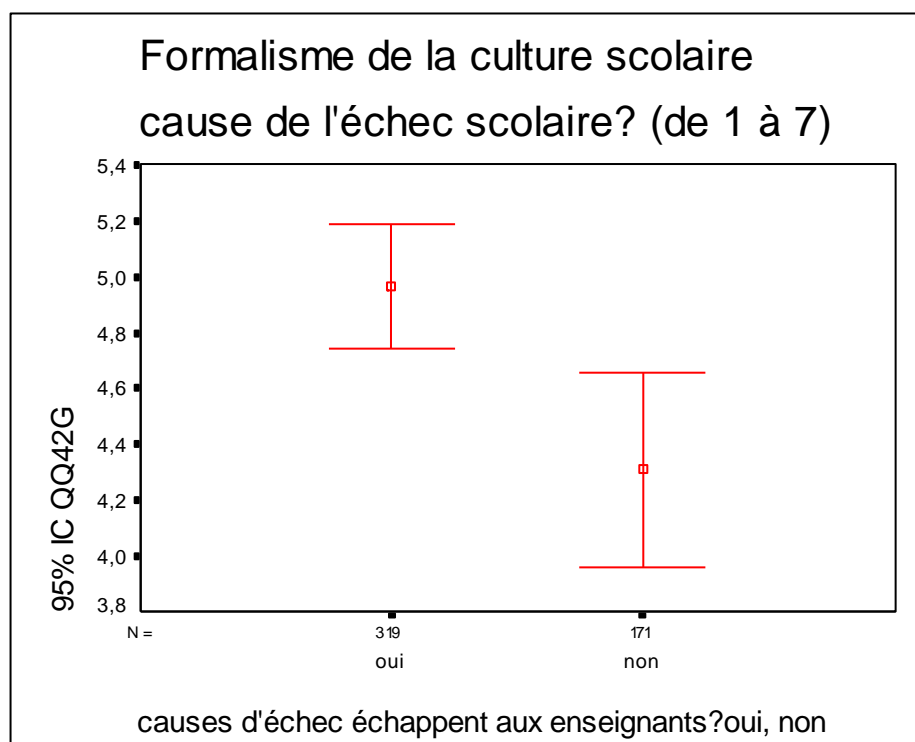
G31. Lire: ceux qui sont en accord avec la phrase "le système scolaire actuel favorise les élèves issus des milieux sociaux favorisés" accordent une plus grande importance que les autres au "formalisme de la culture scolaire" pour expliquer

⁷⁴La Confédération Syndicale des Familles le sait très bien lorsqu'elle conseille à ses adhérents de refuser de préciser leur profession lors de l'inscription scolaire des enfants.

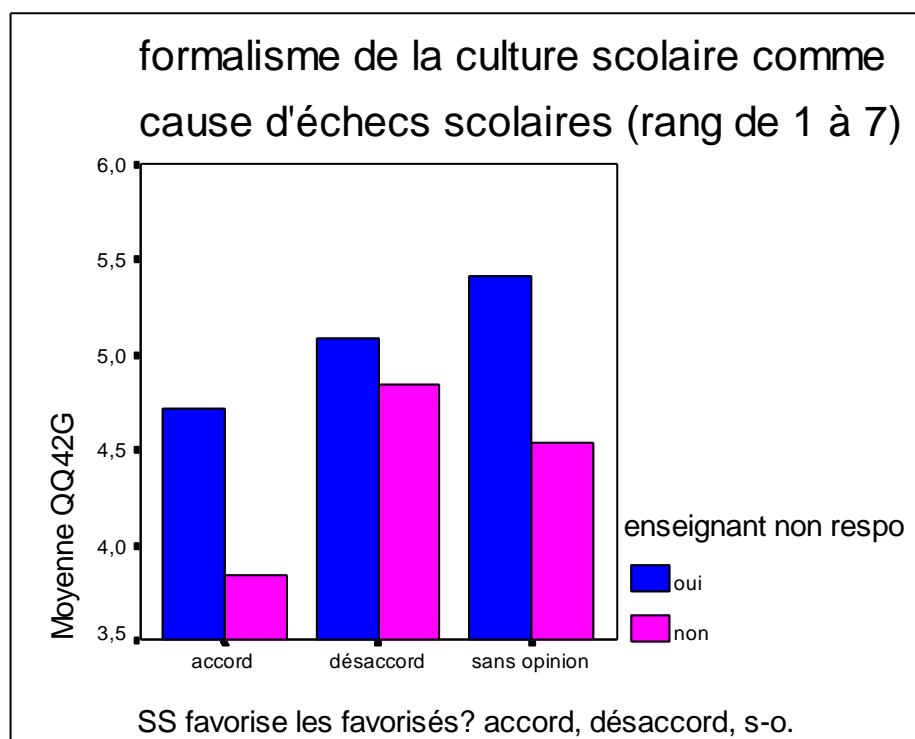
⁷⁵Voir Zimmerman D- *La sélection non verbale à l'école* Paris ESF 1982.

⁷⁶Voir Y. Careil *Instituteurs des cités HLM*, PUF, Paris, 1994.

l'échec scolaire (moins de 4,5 contre plus de 5). Les intervalles de confiance à 95% sont pratiquement distincts.



G32



G33

Lire: ceux qui sont en accord avec l'item (40) "le système scolaire actuel favorise les élèves issus des milieux favorisés" et répondent non à la question (41) "pensez-vous que les causes des échecs scolaires échappent, pour l'essentiel, aux possibilités d'action des enseignants?" sont ceux qui accordent le plus d'importance au formalisme de la culture scolaire pour expliquer l'échec scolaire; la note (rang moyen) de classement est dans

ce cas de 3,8. Ceux qui à l'opposé accordent le moins d'importance au formalisme de la culture scolaire sont ceux qui se disent sans opinion sur la question 40 et qui pensent que les causes de l'échec scolaire échappent pour l'essentiel aux possibilités d'action des enseignants. Ils lui attribuent la note (rang moyen) de 5,2.

Quant au classement par ordre d'importance qu'ils accordaient à trois des fonctions de l'école:

*L'épanouissement de l'enfant,
l'instruction de l'enfant
la socialisation de l'enfant;*

c'est *l'épanouissement de l'enfant* qui est placé en premier par 50% tandis que 66% considèrent que c'est la fonction actuellement la plus négligée par l'école. *L'instruction de l'enfant est placée en premier par 28%.*

La socialisation de l'enfant est placée en premier chez 23,7%.⁷⁷

Il apparaît aussi que ceux qui accordent plus d'importance à la socialisation sont aussi les plus préoccupés par le formalisme de la culture scolaire. Les tableaux ci-dessous montrent quelques corrélations positives (+) ou négatives (-). (** traduit une significativité à 0,01; * traduit une significativité à 0,05).

Privilégient (fonction)	l'épanouissement	l'instruction	la socialisation
préfèrent l'élève Actif	+**	-**	
Autonome		-**	
Bricoleur	+**	-**	
Brillant	-*	+**	-*
Cultivé	-**	+**	
Docile			
Travailleur	-**	+**	

T23. Lire: ceux qui privilégient comme fonction de l'école l'épanouissement de l'enfant, valorisent aussi l'élève actif, bricoleur et "dévalorisent" le brillant, le cultivé et le travailleur.

⁷⁷Si le total est légèrement supérieur à 100% c'est que certains ont attribué la première place à plusieurs items.

Fonction privilégiée	l'épanouissement	l'instruction	la socialisation
valorisent la tolérance	+*	-**	
la solidarité		-**	+*
le travail		+**	
la citoyenneté	-*		+**
la liberté	+**	-**	

T24. Lire: ceux qui privilégient "l'épanouissement" de l'enfant valorisent la tolérance et la liberté; ceux qui privilégient l'instruction valorisent le travail...
ceux qui privilégient la socialisation valorisent la solidarité et la citoyenneté....

Valorisent	l'épanouissement	l'instruction	la socialisation
	t		
Expliquent aussi l'échec scolaire par			
le manque de travail	-*	+**	
le milieu socio-culturel	-**		
le formalisme de la culture scolaire	+**	-**	+**
les limites de l'élève	-*	+**	-*

T25

Bref, même si nous arrivons à faire apparaître des variantes dans les profils, il semble plutôt que les représentations et les classements des futurs professeurs des écoles ne se distinguent guère d'un certain sens commun, celui précisément des classes moyennes et supérieures. On pourrait pourtant être en droit d'attendre d'une formation professionnelle qu'elle soit fondée sur un socle de connaissances telles que, sur des sujets ou problèmes qu'on peut considérer comme professionnels, elle ne se satisfasse pas chez ses formés d'un niveau de propos qui est trop souvent celui des conversations de salons pour ne pas dire du café du commerce. On peut en effet se demander si les formés en fin de formation sont à même d'explicitier les objectifs universels d'un métier qui n'a pourtant rien à gagner à rester dans le flou d'un humanisme bien fait pour permettre à l'institution de très bien faire tout autre chose que ce qu'elle croit faire et fait, de ce fait, assez mal.

Plus consciencieux que conscients, telle pourrait bien être une des caractéristiques essentielles des produits actuels des IUFM qui semblent bien plus soucieux d'exiger de leurs formés une **reconnaissance** du système scolaire plutôt qu'une réelle **connaissance** de ce

système. Il n'est pas sûr que l'actuelle formation soit capable d'engendrer une vision claire tant en ce qui concerne les deux missions fondamentales, indissociables et universelles de l'école (qui sont la socialisation⁷⁸ et l'instruction), qu'en ce qui concerne quelques unes des conditions à remplir pour que ces missions ne soient pas des missions impossibles, (à commencer par l'idée, qu'on pourrait même adopter comme une quasi banalité socio-logique, que tant que l'école contribue à produire ou à reproduire de l'injustice et de l'imposture elle ne peut que largement faillir à ses deux premières missions qui sont de socialiser et d'instruire).

En fait une réelle formation professionnelle, critique et autocritique, devrait en un sens se démarquer de nombre de discours implicites ou explicites sur la « vocation » ou « l'école libératrice ». Ce n'est que si les fonctions réelles de l'école sont objectivées (et autant les plus universelles et reconnues que les plus déniées et refoulées), que les maîtres peuvent avoir quelques chances supplémentaires de travailler un peu plus au service de l'universel et un peu moins au service des mieux servis. Ce n'est que parce qu'ils ne savent pas exactement ce qu'ils font qu'on peut leur faire faire tout autre chose que ce qu'ils croient faire. Ce n'est que si les maîtres ont de solides connaissances sur les processus concernant la construction sociale et mentale de l'enfant⁷⁹, la construction et l'articulation des savoirs chez cet enfant, qu'ils peuvent comprendre et combattre ses éventuels blocages et être un peu moins les auteurs involontaires et inconscients d'une **reproduction** sociale.

On comprend qu'une telle formation soit improbable tant qu'on fera l'économie des connaissances actuellement disponibles en psychologie et sociologie qui constituent précisément les deux domaines pour lesquels les futurs maîtres soulignent avec le plus de sévérité l'insuffisance ou l'absence⁸⁰.

Une telle formation devrait bien entendu prendre en compte les caractéristiques socio-culturelles de ses formés et expliciter ainsi certaines distances (sociales et culturelles) qui, faute d'être connues et reconnues, ne peuvent qu'accroître, dans les classes, les difficultés des maîtres eux-mêmes, mais aussi et surtout les difficultés qu'y rencontrent certains enfants. Elle devrait évidemment convaincre les futurs maîtres que *viser en éducation un individu abstrait de son environnement social est un non sens*⁸¹ ce qui exige qu'on leur donne en même temps les armes, c'est à dire ici les connaissances, pour connaître et reconnaître les autres cultures.

Une telle formation, peut-être impossible dans les structures actuelles, serait pourtant la seule à même d'armer les maîtres pour qu'ils puissent tisser ces liens du tissu social (qui conditionnent le développement de l'enfant et faute desquels il faudra toujours plus de rééducateurs et plus de policiers), et comprendre un peu mieux pourquoi, dans certaines situations, ces liens ne "prennent" pas et ne peuvent pas "prendre", comme ne peuvent pas davantage y "prendre" les graines du savoir.

⁷⁸ La fonction de socialisation est probablement celle dont l'école actuelle a le moins conscience, engluée qu'elle est dans des discours pseudo-psychologiques ou pseudo-psychanalytiques dont les "concepts" d'épanouissement et d'autonomie sont les maîtres mots (si l'*épanouissement de l'enfant* est placé au premier rang des fonctions de l'école, l'*autonomie* est située en première place dans les qualités du bon élève).

Et ce ne sont évidemment pas les cours d'instruction civique qui vont résoudre le problème de la socialisation.

⁷⁹ Voir M. Deleau *Les origines sociales du développement mental*, Colin, Paris, 1990.

⁸⁰ Mais si les sciences psychologiques et sociologiques peuvent armer la résistance elles ne peuvent pas la fonder; et nous avons envie de citer ici J. Bouveresse qui, parlant il est vrai de la critique wittgensteinienne, écrit: "*Elle fait appel, chez le lecteur, à quelque chose de beaucoup plus élémentaire et plus puissant qu'une conviction théorique, à savoir une capacité de résistance et de rébellion qu'elle n'est pas en mesure de créer de toutes pièces et sans laquelle elle ne peut avoir aucun effet réel*". C'est dire qu'il pourrait y avoir place, dans une telle formation, pour de la philosophie.

⁸¹ Voir C. Camilleri in *Anthropologie culturelle et éducation*, Unesco, Delachaux et Niestlé, Lausanne 1985.

Le relèvement de ce qu'on pourrait appeler la barre académique (donc sociale) de recrutement est présenté par les réformateurs comme un alignement de la formation des professeurs d'école sur celle des professeurs des lycées et collèges (soit bac+5), mais l'argument ne doit pas faire illusion. Si pour les professeurs de lycées et collèges les trois années de licence sont, **normalement**, directement en rapport avec le professorat qu'ils envisagent et peuvent être comptabilisées comme formation professionnelle, il n'en est pas de même pour les professeurs des écoles dont les cursus universitaires sont souvent quelconques. Et l'on peut même dire que la durée de leur formation professionnelle, au sens propre du terme, a été divisée par deux par rapport à un état antérieur du système qui recrutait au niveau du bac mais formait en 3 ans⁸² (rappelons qu'actuellement, pour plus d'un tiers d'une promotion, la durée de formation est réduite à un an)⁸³. On pourrait même dire, sans trop vouloir forcer le trait, qu'en passant de l'institutariat au professorat le métier de maître d'école s'est "dé-professionnalisé".

La reconnaissance d'une profession est toujours un enjeu de luttes; les professions établies ou en voie de l'être ne s'y trompent pas et partout, et de plus en plus, le "professionnalisme" est une défense et une revendication. Certes tous les professionnalismes portent en eux des germes de mystification et véhiculent un risque, caractéristique de tout groupe d'expert, qui est de vouloir définir et décider seul ce qui convient aux autres; mais les risques sont encore plus grands lorsque le groupe dispose des apparences du professionnalisme (bac+5, en fait on est plus proche de bac+6) sans en avoir les moyens c'est à dire la compétence.

Le professorat des écoles est probablement le seul dont l'accès exige un niveau académique si élevé et une formation professionnelle si faible. Tous les professorats, toutes les professions médicales, juridiques, les ingénierats, supposent ou exigent un cursus spécifique immédiatement après le bac. On n'imagine aucune de ces professions (qui sont d'ailleurs parmi les premières à avoir revendiqué ce titre) exiger une licence quelconque pour commencer une formation professionnelle qui serait en même temps réduite. Une licence quelconque ne donne droit à aucun équivalent et ne serait d'aucun secours pour une formation de médecin, de dentiste, d'ingénieur ou pour obtenir le professorat de mathématique. Le fait que n'importe quelle licence dont le contenu peut entretenir avec le métier de maître un rapport radicalement nul puisse par contre être exigée pour devenir professeur des écoles rend à la fois compte d'une confusion certaine entre culture et savoir et d'un refus inavoué mais profond de professionnaliser et de rationaliser la formation des maîtres d'école⁸⁴. Il est en outre responsable du déplacement vers le haut des origines sociales du futur corps.

L'égalisation à bac + 5 du niveau de formation des instituteurs et des professeurs, qui s'est traduite par le changement de l'institutariat en professorat, est en fait un leurre. Pour les professeurs des écoles, même si l'apprentissage du français et des maths sont fondamentaux dès l'école élémentaire, on ne peut pas dire qu'une licence de lettres, qu'elles soient classiques ou modernes, ou qu'une licence de langues, ou qu'une licence de maths prépare à

⁸² Ce qui ne veut pas dire que la formation était bonne; les étudiants d'alors, sur lesquels nous avons effectué plusieurs enquêtes, étaient tout aussi sévères que ceux d'aujourd'hui à propos de leur formation.

⁸³ Au début des années 80 le recrutement se faisait au niveau du bac et la formation professionnelle durait 3 ans; au milieu des années 80, le recrutement passa au niveau du DEUG et la formation professionnelle fut réduite à 2 ans; avec les IUFM, le recrutement se fait au niveau de la licence, mais on peut dire que la formation professionnelle a été réduite à un an (cela **objectivement** pour ceux, plus du tiers, qui ne font pas la première année et **pratiquement** pour les autres qui considèrent qu'elle est essentiellement consacrée à la préparation du concours et a très peu à voir avec une formation professionnelle).

⁸⁴ Tout se passe comme si l'institution pensait "*qu'il est plus important, en matière de formation des maîtres, de produire des gens cultivés que des praticiens techniquement compétents.*" Jeffreys, cité par A. Morrison et D. McIntyre in *Profession: enseignant*. Colin, Paris, 1975.

l'enseignement de ces matières en élémentaire ou pré-élémentaire. Quant à une licence de droit, que nous ne citons en exemple que parce qu'elle est assez bien représentée dans la population étudiée, qui peut prétendre que sa préparation peut être comptabilisée comme préparation au métier de maître? En fait cette réforme a révélé l'autonomie relative du système d'enseignement capable de maintenir une hiérarchie proprement scolaire ou universitaire, sans aucun rapport avec les nécessités immédiates de l'emploi. Par inertie ou souci de conservation, l'institution s'est dispensée de mettre en place une véritable formation qui aurait pu certes s'étaler sur cinq ans (comme pour les professeurs de lycées et collèges) tant il est vrai que le métier de maître d'école exige une large mobilisation de connaissances, probablement au moins égale même si non identique à celle exigée pour le professorat des lycées et collèges.

La sévérité des jugements sur la formation des professeurs d'école stagiaires en fin de formation (PE2), très supérieure à celle des professeurs de lycées et collèges stagiaires en fin de formation (PLC2)⁸⁵, ne peut être comprise sans référence à cette réalité.

Qui pourrait prétendre qu'à notre époque le métier de maître est plus facile que celui d'ingénieur, d'avocat, de médecin, de professeur des lycées et collèges ou même d'infirmière? Qui pourrait prétendre pouvoir former un ingénieur, un avocat, un médecin, un professeur des lycées et collèges ou même une infirmière en un an? en ce qui concerne les maîtres d'école, c'est la prétention actuelle.

CONCLUSION

Cette enquête avait pour objectif d'étudier la nouvelle population qui dans les IUFM se prépare à la " maîtrise " ⁸⁶. Nous avons deux raisons pour cela:

La première était qu'il est probable que le nouveau corps en formation sera différent de l'actuel corps des instituteurs lui-même déjà différent de l'ancien; nous pensons que ces différences méritent d'être explicitées, car on ne peut se contenter, pour expliquer la crise du système scolaire (là où il y a crise) d'invoquer les changements concernant le public (les élèves); les changements du côté du corps enseignant (ou les non-changements) doivent être eux aussi pris en considération. On oublie peut-être un peu trop que l'élève n'est jamais en face à face direct avec l'institution scolaire.

La deuxième raison était que, si nous trouvions légitime d'expliquer partiellement les problèmes des lycées et collèges par les changements des publics de ces établissements, nous pouvions appliquer la méthode aux établissements particuliers que sont les IUFM, même si nous étions conscients des limites du procédé. Ces établissements sont aussi le lieu de nombreux dysfonctionnements et, comme dans les lycées et collèges, on y assiste à un changement important de public; ce changement concernait déjà les écoles normales, mais

⁸⁵ Voir F Charles et JP Clément, IUFM d'Alsace ouvrage cité.

⁸⁶ Si nous parlons des maîtres (et de maîtrise) en ce qui concerne les enseignants du 1° degré (élémentaire et pré-élémentaire) qui s'appelaient jusqu'à présent instituteurs mais que la réforme appelle professeurs des écoles, c'est pour ne pas avaliser une dénomination qui nous paraît suspecte (le professorat n'est pas l'institutorat).

aucune étude ne s'était proposé d'éclairer ces dysfonctionnements ou problèmes par le changement de public. En 15 ans, le niveau de recrutement est passé de la troisième à la licence tandis que le corps enseignant de ces établissements restait inchangé: ce sont toujours des professeurs du secondaire (même si certains parmi eux sont passés par les écoles normales et le primaire).

Concernant chacune de ces problématiques nous avons, nous semble-t-il, obtenu quelques résultats. En ce qui concerne les changements du corps (que nous étudions ici dans l'oeuf), il semble qu'il faille s'attendre à un accroissement des caractéristiques suivantes:

- le corps des maîtres, de par ses propriétés socio-culturelles, va se rapprocher de plus en plus des classes moyennes et supérieures et s'éloigner des classes populaires. Cette tendance pourrait favoriser des réformes qui, tant en ce qui concerne les programmes que l'organisation de ce qu'on appelle les rythmes scolaires, risquent de correspondre bien plus aux attentes des classes moyennes et aisées qu'à celles des classes populaires. L'école risque d'être de plus en plus « scolaire »⁸⁷ (on parle déjà de concentrer le français et les maths le matin tandis que seraient proposées des activités **para-scolaires** l'après-midi).

- toutes les conditions sont réunies pour que la colonisation du primaire par le secondaire se poursuive (avec bien entendu sa conséquence logique: à la secondarisation du primaire correspondra une primarisation croissante de nombreux secteurs du secondaire). Ainsi l'institution scolaire sera unifiée et dès la maternelle les processus identiques de différenciation, de sélection et d'orientation vont pouvoir jouer.

- les éléments d'une réelle formation professionnelle des maîtres font défaut tant en ce qui concerne les connaissances de base relatives au développement de l'enfant et aux problèmes de socialisation qu'en ce qui concerne les enseignements eux-mêmes. Les origines sociales des formés, tout comme la formation des formateurs, prédisposent l'institution à faire l'économie d'une analyse critique et autocritique des fonctions et du fonctionnement du système d'enseignement et des enseignants⁸⁸; et ce ne sont pas quelques conférences en amphithéâtre, fussent-elles produites par des universitaires prestigieux, qui peuvent compenser le vide ou le silence dans ces domaines. Les cursus les plus souvent suivis par les nouveaux maîtres ne les prédisposent pas à fonder sur le réel (qu'il soit physique ou social) les apprentissages et l'apprentissage de l'abstraction: tout les prédispose au contraire à court-circuiter les actes d'abstraction pour se situer immédiatement dans l'état d'abstraction caractéristique de leur scolarité et en un certain sens de leur socialité. Ce n'est pas un saupoudrage de quelques heures d'enseignement en sciences, en histoire et géographie, en arts plastiques ou en musique qui permettra aux futurs maîtres de développer des activités dans ces domaines et de s'en servir comme médiations, points de départ, d'ancrage ou points d'application des apprentissages "fondamentaux" qui ont toutes chances de continuer à s'effectuer dans une

⁸⁷ Nous rapportons ici les propos d'une institutrice lors d'une réunion de parents d'élèves d'une classe de CE1: " moi le français et les maths, je vais leur en faire manger.. moi, le fr...(trois fois)...avec moi ils vont en manger ".

⁸⁸P. Bourdieu a l'habitude de dire que ceux qui pourraient le comprendre ne peuvent pas le lire et que ceux qui peuvent le lire ne peuvent pas le comprendre; et si les éléments d'une réelle formation en sociologie étaient mis en place, il faudrait s'attendre à certaines difficultés tellement les banalités sociologiques de base risquent de prendre pour ainsi dire à rebrousse-poil nombre d'étudiants actuels socio-logiquement peu prédisposés à les " entendre ".

autonomie structurale complète qui, pour beaucoup d'enfants, les vide de tout sens. Le défaut est donc quantitatif et qualitatif.

-La pire des lectures serait celle qui penserait que l'institution fait ce qu'elle veut et qu'une réforme de plus pourrait y régler les problèmes; chaque ministre impose la sienne, mais on s'aperçoit bien que le bateau peut changer de capitaine bien plus facilement qu'il ne change de cap. Que les réformes soient dues à des forces externes à l'institution qui se les voit alors imposées ou qu'elles soient le résultat de luttes et rapports de forces internes, comme les luttes entre disciplines ou les modes pédagogiques dont les IUFM, comme avant eux les écoles normales, ont tendance à être des caisses de résonance, elles ont généralement peu de rapports avec les intérêts pédagogiques des enfants, en particulier des plus démunis d'entre eux au nom desquels on parle trop souvent: on ne doit pas oublier par exemple que bien des militants des années 70 ont mis toutes leurs forces dans la réforme des mathématiques modernes en pensant qu'elle allait favoriser les défavorisés. Il n'existe aucune instance pour dire la bonne direction, et l'institution ferait un énorme progrès si elle prenait acte de cette difficulté et se dotait d'un Conseil qui veillerait à ce que les intérêts de disciplines ou de courants (qu'ils soient d'arrière garde, d'avant garde ou du centre) ne se fassent pas passer pour l'intérêt général. Cela aurait pu advenir à partir du rapport du Collège de France; mais on sait trop bien ce qu'il en advint.

Cela pourrait être en tout cas plus facile si les maîtres, dont on peut dire que de façon générale ils croient, malgré tout, en ce qu'ils font, pouvaient trouver dans l'institution les moyens et les structures indispensables à une vraie formation, qu'elle soit initiale ou continue⁸⁹. Il faudra bien reconnaître un jour que leur métier qui est, dit-on parfois, le premier de tous les métiers⁹⁰, est aussi l'un des plus difficiles. Ils sont d'ailleurs une majorité à savoir et à dire un certain nombre de choses que nous avons essayé d'expliciter ici à propos de la formation.

ANNEXE: quelques données non exploitées.

Préfèreraient un poste en maternelle: 37,6% de l'ensemble (41% des filles et 18% des garçons).

Préfèreraient un poste en primaire: 51,2% de l'ensemble (mais 65% des garçons).

Préfèreraient un poste en spécialisé: 4,5% de l'ensemble.

Préfèreraient un poste en ZEP 15% (mais 28% des hommes et 14% des femmes)

10% de ceux qui ont voté Chirac et 18,5% de ceux qui ont voté Jospin.

Préfèreraient un poste en quartier moyen: 67% (mais 52% des hommes, 81% de ceux qui ont des origines populaires)

Préfèreraient un poste dans un quartier favorisé: 11,5% (mais 15% des hommes, 25% de ceux qui ont voté Chirac et 7% de ceux qui ont voté Jospin).

⁸⁹On pourrait imaginer une plus grande contribution des maîtres à la formation de leurs futurs collègues; une telle contribution pourrait facilement accroître à la fois les possibilités et les moyens de la formation initiale et ceux de la formation continue dès lors que le principe d'une formation en prise directe sur le terrain, sur les connaissances et sur la recherche, serait accepté. Ce principe, qui inspire en France la formation en médecine dont la "résidence", l'externat et l'internat sont des caractéristiques essentielles, reçoit dans certains pays des débuts d'application qui laissent chez les formés des sentiments de satisfaction inimaginables dans notre système actuel.

⁹⁰Il est, en un sens, une matrice de la société et les IUFM sont la matrice de cette matrice.

Pensez-vous rester enseignant toute votre vie? 51,6% répondent oui (mais 60% des classes populaires et 33% des hommes)

-28,9% répondent non (mais 20% des classes populaires; 43% des hommes).

-19,5% ne savent pas ou ne répondent pas.

Vote aux élections présidentielles:

	hommes en %	Femmes en %
Ont voté Jospin	66,7	54,7
Ont voté Chirac	15	19,3
Se sont abstenus	6,7	13,6
Non réponse	12	12

Vous sentez-vous proche d'un mouvement pédagogique particulier?

-87% répondent non.

-13% répondent oui (dont 8% Freinet).

Plus d'un tiers (34,5%) habitaient chez les parents avant d'entrer à l'IUFM, ils ne sont plus que 12% après leur entrée à l'IUFM.

Le pourcentage des hommes ayant effectué un service militaire normal est de 42%; (il n'est que de 33% pour ceux qui sont issus des classes supérieures).

38% ont été exemptés; les autres ont fait un service civil ou ont été objecteurs de conscience ou sont sursitaires ou n'ont pas répondu à la question.

60% disposent d'un ordinateur (67% chez ceux dont les parents appartiennent aux classes supérieures).

3 fois plus de PC que de Mac qu'on rencontre plutôt chez ceux dont les parents appartiennent aux classes supérieures (33% du parc est Mac, chez eux, contre 16% chez ceux dont les parents appartiennent aux classes moyennes ou populaires).

La fratrie d'appartenance des PE2 est supérieure à la moyenne nationale. Nous avons déjà observé ce phénomène lors d'enquêtes portant sur l'Ecole Normale d'Antony pendant les années 80.