

DES ENSEIGNANTS FACE AUX TRANSFORMATIONS DE LEUR FONCTION AU LYCÉE

UNE IDENTITÉ PROFESSORALE MENACÉE

NOËLLE MONIN* ET GENEVIÈVE COGÉRINO**

Résumé

De profondes transformations ont affecté le système éducatif depuis les années 60. Les enseignants ont constitué une identité professionnelle porteuse d'excellence que ces transformations mettent à mal. L'article croise les approches sociologique et didactique et montre quelles stratégies de préservation identitaire les enseignants développent pour faire face aux évolutions. Les exemples développés illustrent ces stratégies qui passent par un repli sur des savoirs disciplinaires, la valorisation de « non-savoirs » ou le positionnement revendiqué d'innovateur.

103

Abstract

Since the 1960's, some deep changes have affected the educational system. Teachers had built a professional identity based on excellence which these changes have impaired. This paper uses both the sociological and educational approaches and shows what strategies teachers have developed to preserve their identity and face this evolution. The examples which are dwelt on illustrate these strategies which consist in turning to subject knowledge, enhancing "non-academic" knowledge, or claiming the position of innovator.

* - Noëlle Monin, laboratoire SENS, Grenoble 1, IUFM Lyon.

** - Geneviève Cogérino, laboratoire CRIS, Lyon 1.

Confrontés aux différentes évolutions qui ont eu lieu dans le système éducatif depuis la fin des années 1950, les enseignants ont trouvé des moyens pour s'adapter. Quelles sont les conséquences sur les processus de construction identitaire? En repérant les éléments constitutifs des dispositions au métier et du rôle social imparti, on comprendra mieux comment les évolutions du système éducatif bousculent l'identité professionnelle des enseignants.

L'article associe les approches sociologique et didactique pour appréhender les stratégies qui s'incarnent dans de nouvelles relations aux savoirs disciplinaires ou le recours à l'innovation. Ces stratégies permettent de réaliser un compromis entre le destin social et professionnel promis par le métier d'enseignant et sa réalité. Les hypothèses avancent que l'innovation est investie par des stratégies de préservation identitaire. Pour l'instruire, on rappellera que l'identité professorale est forgée par un rapport à l'excellence, pérenne en dépit de changements relatifs aux structures ou aux publics scolaires. En conséquence les relations qui lient l'identité aux savoirs génèrent des stratégies identitaires qui rendent compte de l'anomie du système. Les enquêtes réalisées mettent en évidence la manière dont les professeurs s'engagent dans des dispositifs nouveaux, expression des rapports entre excellence, savoirs et stratégies identitaires.

L'identité professorale : définition d'un rôle social

Jusqu'en 1950 l'enseignement secondaire est organisé par et pour une élite sociale. Une formation intellectuelle poussée, 60 % des enseignants des lycées sont agrégés, titre prestigieux et distinctif. Ce type modal du professeur de l'époque appartient à un corps professionnel restreint et homogène issu des couches supérieures des classes moyennes. Le faible taux de féminisation, 20 % des enseignants, renforce le prestige de la fonction. Sélectionner les élites est un rôle d'autant plus valorisé qu'il n'est pas partagé, et est confié à un personnel fortement sélectionné et qualifié. L'éthos du professeur lui vaut donc une reconnaissance sociale comparable à celle du médecin ou du juriste. Cette manière d'être au métier peut-elle encore concerner celle des professeurs des lycées et collèges du XXI^e siècle? Les apports de la sociologie des enseignants autorisent l'hypothèse selon laquelle le rôle du professeur, qui inculque le respect de l'ordre social, résiste à l'épreuve de l'histoire et à toutes les transformations du système scolaire dont la plus interpellante est sans doute sa démocratisation.

Le métier d'enseignant est situé dans une position intermédiaire de la hiérarchie sociale (Bourdieu, 1970 et Chapaulie, 1987). L'expérience scolaire du professeur, faite de mérite à l'ascèse laborieux, le prédispose à perpétuer l'ordre en lui offrant la référence culturelle et les valeurs de la bourgeoisie, tout en l'assignant à une place d'exécution. Les dispositions acquises par sa trajectoire scolaire et sociale ne sont

pas remises en question par les évolutions du contexte scolaire. Les tentatives d'actualisation de ces prédispositions par les IUFM n'ont qu'une influence négligeable sur la manière d'être au métier (Charles et Clément, 1997). La fonction sociale pointée par Isambert-Jamati (1992) chez les professeurs des années 1930 organise toujours les compartements et les attitudes de la génération des puînés étudiée par Léger (1983). Cette enquête souligne l'absence de neutralité de l'enseignant, de la sorte relativise-t-on, sans en nier l'importance, la partée des pédagogies nouvelles et de la « bonne formation ». Il reste alors à se demander quelles sont les dimensions qui composent l'être social du professeur et qui organisent ses pratiques d'enseignement. Comment compose-t-il avec toutes les démarches d'actualisation inhérentes aux évolutions du système scolaire ?

L'identité professorale : processus d'élaboration

La croissance de l'effectif des élèves à partir de 1950 s'accompagne d'une augmentation importante du nombre de postes de professeurs. Cette inflation fait perdre à la profession le prestige acquis par un corps professionnel restreint et sélectionné d'autrefois qui définissait sa valeur sociale. L'image de l'enseignant « élite intellectuelle » se dilue (nomination de 5 000 agrégés et certifiés dans les lycées techniques en 1961 et en 1963 dans les CES ; création du CAPCEG en 1960, puis en 1969 du professorat d'enseignement général des collèges ; développement simultané de l'auxiliarat...). La fonction professorale construite sur un rapport au savoir savant, intellectuel, désintéressé (à l'opposé de la dimension utilitaire prescrite par l'enseignement technique) est bousculée. Dans une unité de lieu, le collège, le lycée, une mosaïque professorale nouvelle se constitue, et s'adresse à des élèves hiérarchisés selon leur mérite scolaire. À la fin des années 1980 émerge un corps de maîtres en voie d'unification et subordonne l'ensemble des professeurs à une position intermédiaire dans le champ intellectuel.

Les professeurs des lycées et collèges étaient d'anciens bons élèves selon Chapoulie (*op. cit.*). La majorité ont effectué une scolarité sans accumuler de retard, ce qui est encore d'actualité, (Charles et Clément, *op. cit.*). Moins de 10 % des certifiés et des agrégés ont obtenu leur baccalauréat à 19 ans, et 15,7 % sont admis avec un an d'avance, et une mention pour la majorité. Ils sont 42 % des agrégés et 20 % des certifiés aujourd'hui à être passés par une classe préparatoire (*idem*). Près de 50 % des professeurs du secondaire ont obtenu leurs diplômes universitaires dans les temps et ont poursuivi leurs études au-delà de la licence exigée. À ces quelques indices d'excellence scolaire qui sont stables dans l'histoire du corps enseignant, il conviendrait d'ajouter le sentiment d'avoir triomphé de toutes les sélections du système scolaire et universitaire. Cette longue expérience faite de la sélection implique l'intériorisation de ses critères qui forment les catégories de perception et de jugement

professoral. Cette relation à leur propre scolarité est marquée par un rapport enchanté à l'école. (Chapoulie, *op. cit.*).

Certaines familles des professeurs ont un faible capital scolaire. La moitié d'entre elles est titulaire d'un CAP ou d'un BEP selon Charles et Clément. Aussi, les études supérieures de leur enfant sont-elles une expérience sociale nouvelle prometteuse de mobilité. Ceux issus de ces milieux disent combien leur famille les a entretenus dans un rapport positif envers l'école. La prégnance de ce rapport est renforcée si le professeur appartient à une famille d'enseignants : 53 % de la population étudiée par Charles et Clément sont dans ce cas, et un quart a au moins un de ses père ou mère enseignant. Enfin, avoir un conjoint et/ou un ami enseignant, (respectivement 21 % et 62 % des professeurs du secondaire de cette enquête), fréquenter les milieux susceptibles d'être familiarisés avec les débats internes au champ scolaire, cultivent ce rapport enchanté des enseignants à l'école et alimentent la propension à l'endoreproduction.

D'autres dimensions du système de dispositions qui conduisent au professorat ont été dégagées. La moitié du corps enseignant des lycées et collèges était recrutée en 1970 dans les classes moyennes, l'accès au professorat représentait alors une voie de promotion sociale, selon Chapoulie. L'origine sociale des enseignants s'est progressivement élevée au cours du XX^e siècle et Léger (1983) conclut à leur origine « petite bourgeoise ». La majorité des jeunes enseignants est issue des classes supérieures et fractions supérieures des classes moyennes (Charles et Clément). Les étudiants issus du groupe des cadres et professions intellectuelles supérieures sont sur-représentés parmi les inscrits au CAPES à l'IUUFM de Rennes, soit 35,6 % pour 15 % des actifs au plan national (Merle, 2002). Cet embourgeoisement n'est pas sans rapport avec le taux de féminisation du corps professoral qui n'a cessé de progresser. Chapoulie notait en 1970 que le recrutement de ces femmes enseignantes atteignait 41 %, 34 % et 32 % chez les agrégées, certifiées et maîtresses rectorales dans les catégories sociales les plus élevées. Entre 1970 et 1986 le taux national des femmes admises au CAPES est passé de 57 à 63 % (Charles et Clément) et plus de six sur dix sont issues des milieux les plus élevés de la hiérarchie sociale. Cette appartenance est scellée par leurs alliances matrimoniales qui se font majoritairement avec des cadres supérieurs et des membres de professions libérales (Léger, 1983).

Le type d'investissement scolaire et universitaire réalisé par les enseignants pour atteindre la position qu'ils occupent n'a été facteur de promotion sociale que pour une minorité. L'accès au professorat aujourd'hui revient majoritairement à maintenir une position sociale acquise ou à limiter les effets d'un déclassement (Bourdieu, 1978). De par leur passé scolaire et leur statut, ils se sentent investis d'une autorité culturelle qui les autorise à prendre des distances vis-à-vis des règles institutionnelles

inhérentes à leur fonction. Cette distance au rôle (Chapoulie) permet de concilier leurs intérêts culturels et les contraintes du cadre scolaire. Elle est d'autant plus usitée depuis que l'anomie règle le mode de fonctionnement des lycées et collèges (Testanière, 1967), et que le public est reconnu comme difficile (Van Zanten, 2001).

Certains aspects de l'identité professorale sont également repérables à la manière dont les professeurs conduisent leur carrière. La plupart d'entre eux cherche à quitter, dès qu'ils le peuvent, les quartiers populaires où ils ont été affectés en début de carrière généralement (Léger, 1983 et Léger et Tripier, 1986), comportement plus affirmé chez les femmes que chez les hommes. Plus leur grade est élevé plus ils se concentrent dans les établissements qui recrutent un public scolaire issu essentiellement de milieux sociaux supérieurs. Si l'identité professorale est à ce point liée au type d'élèves enseignés, dans quelle mesure le public dit « difficile », auquel l'enseignant ont eu ou ont affaire, menacerait-il ce qui a toujours constitué l'ethos du métier et dans ce cas aggraverait le processus de déclassement social amorcé par l'accès au professorat pour une part d'entre eux? Dans quelle mesure le statut d'innovateur serait-il une manière de composer avec cette menace et de protéger partiellement le destin social auquel ils aspiraient?

La perception du métier : entre vocation, difficultés à transmettre et utilité affirmée

Interrogés sur leur « métier », les enseignants l'associent à la discipline, (Maresca, 1997). Un tiers met en avant le désappointement de ne pouvoir remplir leur mission. Les agrégés et ceux des disciplines technologiques abordent le décalage entre l'excellence disciplinaire ressentie et les conditions d'enseignement. Le sentiment de dévalorisation est plus fréquent chez les représentants des disciplines littéraires. La définition du métier par l'intérêt (social, scolaire, professionnel) de la discipline concerne 40 % des enseignants. Pour ceux des matières scientifiques, techniques, d'histoire-géographie et d'EPS, les matières enseignées contribuent essentiellement à l'éducation et la socialisation de l'élève. Plus fréquemment les professeurs de lettres, langues, et les femmes en général, abordent le thème de la vocation, l'attachement à la discipline, l'amour du savoir et le plaisir de transmettre. La relation à l'élève est centrale, le désir de le motiver reste fort pour ces derniers. Ils souhaitent que le système éducatif sélectionne les élèves aptes à réussir et refusent que leur métier s'apparente au travail social.

Le sentiment de dévalorisation du métier naît du fort attachement à la discipline butant sur les difficultés quotidiennes à maîtriser le groupe-classe. Des clivages profonds s'ancrent dans la rupture entre une vision académique de l'excellence et l'instrumentalisation des savoirs. La frustration est plus forte chez les enseignants dont les

disciplines sont organisées par l'excellence de l'esprit (disciplines littéraires) ou du métier (disciplines techniques).

Le croisement des conceptions du métier avec les caractéristiques statutaires et socio-démographiques des enseignants met en évidence que le travail enseignant est bien loin de se limiter à la seule transmission d'un savoir tandis que la tension est permanente entre rôles et tâches réelles. L'identité professionnelle se dessine comme « montage composite » « jongleur professionnel » (Tardif, Lessard, 1999). L'expérience du métier renvoie donc aux dimensions existentielles et subjectives du métier, celles d'un travail interactif; elle remplit une fonction critique qui justifie la distance prise par rapport aux programmes et connaissances formelles. Autant d'aspects qui façonnent l'identité professionnelle des enseignants: concéder sans trop perdre de leur rapport à l'excellence, de ce qui les consacre en tant que professeur.

L'identité professionnelle, stratégies identitaires et rapport au savoir

Les travaux en sociologie du curriculum insistent sur les rapports de force qui président à la sélection et la hiérarchisation des savoirs scolaires (Forquin, 1989). L'ensemble des phénomènes liés à la transposition didactique peut être analysé sous l'angle du contrôle social (Perrenoud, 1998). La transposition didactique, la sélection des contenus et savoirs considérés comme « dignes » ou « essentiels » révèlent les dynamiques identitaires.

108

L'identité, envisagée dans une perspective dynamique, intègre les différentes expériences d'un individu tout au long de sa vie. L'interaction joue un rôle essentiel sur la genèse et la dynamique de cette identité (Camilleri, 1990). La notion de « stratégie identitaire » est le principal apport de cet ouvrage: il s'agit des procédures mises en œuvre, consciemment ou inconsciemment, par un acteur, individuel ou collectif, pour atteindre des finalités. La notion de stratégie identitaire suggère une certaine liberté d'action, un sens du jeu qui permet d'anticiper sur l'avenir. Ni consciente, ni calculée, ni mécaniquement déterminée, elle est « le produit de la rencontre entre un habitus et un champ » (Bourdieu, 1987). Cette notion postule que la production d'identité n'est pas un simple jeu de reflets ou le résultat de réponses mécanistes à des assignations identitaires effectuées par autrui. Les stratégies identitaires ont pour fonction de réduire, maintenir, empêcher les écarts entre identité visée/héritée, pour soi/par autrui (Dubar, 1991). Elles conduisent à un jeu complexe entre mises en œuvre de compartements, de mécanismes de défense, d'ajustements entre finalités poursuivies et ressources mobilisables, de transactions externes (cherchant à accommoder l'identité pour soi et pour autrui) ou internes pour trouver un équilibre entre identité héritée et visée (Kaddouri, 2000). La « dynamique identitaire » (Kad-

douri, 2001) s'incarne dans des choix, des décisions, des actes, des pratiques ; elle joue un rôle mobilisateur pour l'action.

Pour étudier les stratégies identitaires des enseignants, des circonstances majeures peuvent être listées : l'innovation, l'imprévu, l'inconnu, l'écart entre le curriculum prescrit et formel, les « changements obligatoires » inhérents aux réformes.

Dans le cadre de cet article, nous nous appuyerons sur des exemples liés aux transformations imposées au lycée, impulsés par des changements de programme, la mise en place certaines structures concertées ou dispositifs nouveaux de formation. L'innovation sera aussi l'occasion d'approcher les stratégies d'affirmation identitaire.

Changements et innovation révélateurs d'une identité professionnelle bousculée ?

L'investissement scolaire devenu le mode obligatoire pour espérer la reproduction concerne toutes les catégories sociales. Ce nouvel usage social de l'école, imposé par les changements économiques des trente dernières années, développe une concurrence exacerbée entre utilisateurs. Les intérêts des différents agents et en particulier ceux des enseignants remis en cause par cette surenchère scolaire sont un facteur d'innovation conduisant à des stratégies inventives ayant pour fin de « maintenir la position » (Bourdieu, 1987). Les innovations mises en place par les enseignants nous semblent relever de ce point de vue et pouvoir être appréhendées comme le révélateur de l'articulation faite entre leur identité professionnelle et leur rapport au savoir. L'innovation porte l'idée du changement s'incluant dans une action finalisée (Cros, 1998). C'est ce modèle de l'innovation industrielle qui définit les étapes de l'innovation pédagogique pour Langouet (1985). La recherche de nouvelles pratiques se présente chez les enseignants comme une tentative pour trouver une issue à une tension conflictuelle ou sortir d'un malaise Giust-Desprairies (1998). Notre propos est de questionner l'investissement des enseignants qui portent ces innovations en instruisant l'hypothèse selon laquelle l'innovation pédagogique est investie par des stratégies enseignantes de préservation, compromis acceptable entre les aspirations professionnelles promises (par la trajectoire personnelle des professeurs et leur manière d'accéder au métier), et déçues par le type de public scolaire auquel ils s'adressent.

109

Méthodologie

Nous avons enquêté auprès d'enseignants du second degré engagés dans des changements soit impulsés par un établissement scolaire, soit imposés par de nouveaux

programmes institutionnels. Le premier cas est relatif à l'introduction d'une nouvelle forme d'organisation de l'emploi du temps des élèves au lycée (enquête n° 1). Le second concerne la mise en place de changements prescrits par de nouveaux programmes (enquête n° 2). Le volontariat pour l'innovation qui anime tous les enquêtes est un puissant indicateur de leur capacité à réagir à l'identité professorale menacée.

Enquête n° 1 : En 1996, un conseil régional sollicite les établissements scolaires d'une académie du sud-est pour une opération finançant des projets autour du thème « l'aménagement des rythmes scolaires ». Il s'agit de rechercher l'efficacité de l'enseignement et une meilleure *employabilité* des élèves au terme de leur scolarité. Le proviseur d'un lycée polyvalent situé en ZEP met en place un dispositif qui libère les élèves un après-midi par semaine pour des activités dites dirigées (AD). L'objectif vise à valoriser certaines dimensions de l'expérience scolaire pour optimiser l'investissement des lycéens dans leur scolarité. Ce dispositif est obligatoire à l'emploi du temps des élèves, son animation et la définition des contenus sont laissés à l'initiative des professeurs volontaires.

Des entretiens individuels semi-directifs ont été réalisés : 9 enseignants engagés volontairement dans le dispositif (voir tableau page 114), le proviseur, son adjoint et le CPE. Ce corpus complété par un questionnaire (quatre classes de seconde soit 121 élèves) cherche à appréhender la manière dont les élèves comprennent et vivent les AD. Enfin, l'examen de comptes rendus demandés par des enseignants et élaborés par les élèves, selon les thèmes proposés dans les AD, a permis d'en situer le registre.

110

Enquête n° 2 : Elle concerne l'éducation physique et les modifications des programmes en 1995 qui instaurent un nouvel objectif : former les élèves à gérer leur vie physique tout au long de leur existence. Les enseignants sont confrontés à la mise en œuvre de trois objectifs : développer les capacités physiques, ouvrir à la culture sportive et former à la gestion de la vie physique. Simultanément, l'évaluation certificative au baccalauréat est modifiée par l'introduction d'une nouveauté : les « savoirs d'accompagnement » (sécurité, arbitrage, connaissances sur les règlements, gestion du stress, etc.). Cette nouveauté tient à la formulations des objectifs, et au rapport au savoir engagé. Il s'agit de se préoccuper de la dimension utilitaire des savoirs « à tous les âges de l'existence », et donc en dehors de l'école.

Une enquête par questionnaires (700 retours) auprès des enseignants de deux académies rend compte de l'implantation de ces réformes. La modification de l'évaluation certificative au baccalauréat a été suivie par des entretiens semi-directifs (19), l'analyse de 166 référentiels d'évaluation et de 243 projets d'évaluation rédigés par les équipes pédagogiques d'établissement en 1995 et 167 en 1999.

Rapports au savoir : identité professionnelle recomposée

La prise en charge de l'orientation, dans le cadre du dispositif spécifique TSO (temps scolaire pour l'orientation), composante du projet observé et de l'après midi banalisé pour les AD, revêt un caractère expérimental au moment de l'enquête n° 1. Sa spécificité tient à l'inscription à l'emploi du temps des élèves, une heure par semaine, encadré par le professeur principal. Interrogés sur la nature de leurs interventions, les enseignants déclarent s'acquiescer d'une obligation et dénoncent leur incompétence. « ... ça je trouve que c'est difficile. Je suis toujours en dessous des compétences que j'aimerais avoir. Et en plus, on rencontre les parents. Il faut être capable de les conseiller, il faut avoir les filières dans la tête. Moi je suis très limité, je suis pas bon là-dessus » (A). Cette morosité se répercute sur la perception de TSO par les élèves puisque le critère de choix de leur orientation reste, selon eux, les notes obtenues et l'avis de leur famille. À l'issue de l'année, 48 % font un bilan négatif de leur enseignement de TSO, « ça ne change rien », et 20 % ne répondent pas. Plus de la moitié en limitent le contenu à une information sur les filières. L'orientation qui incombe aux enseignants dans ce projet, les renvoie à une nouvelle dimension du métier, celle de l'efficacité de l'enseignement et de l'utilitarisme des savoirs à court terme. Valeurs qui heurtent le rapport des professeurs à l'école laquelle « enseigne le respect des savoirs inutiles et désintéressés » (Bourdieu, 1985). La distance aux savoir-faire pratiques et techniques légitime leur position d'intellectuels et de garants de l'ordre social. Cette aspiration forgée par leur propre expérience scolaire, dont l'éthique les a quasiment tenus à l'écart d'une quelconque relation entre pragmatisme et culture, est plus particulièrement révélée lorsque les enquêtés ont eu la liberté de définir les contenus des AD.

111

Ce projet offre aux enseignants volontaires la possibilité d'organiser des activités dirigées (AD) et d'en choisir le contenu. Distancié de l'objectif assigné au projet, ce choix développe des savoirs disciplinaires (cf. *infra*) relevant de l'art, de la création, de l'écologie, du patrimoine, c'est à dire les valeurs scolaires sublimées qui rendent leurs lettres de noblesse aux disciplines tirées vers l'utile et confortent l'enseignant dans sa position d'homme cultivé : « Pour nous c'est important de leur montrer qu'on n'est pas des marchands d'esclaves, qu'on n'est pas là pour les former à... parce qu'il faut être bien poli dans leur entreprise... de faire de l'anglais parce qu'il faut faire de la correspondance commerciale mais que Shakespeare aussi a eu quelque importance, qu'on n'apprend pas l'italien pour faire simplement du commerce avec les Italiens mais... pour lire la comédie, ça nous semble essentiel... on espère pour eux une vie noble... on est en démocratie et si on forme des ahuris hein ! » (D). Ces contenus qui visent plus l'ouverture culturelle que les savoirs utilitaires est perçue sans ambiguïté par les lycéens, 44 % considèrent que le contenu des AD est du domaine de la culture générale, 30 % estiment qu'il a à voir avec la culture artistique. Ces AD permettent, selon eux, d'approfondir leurs connaissances dans un domaine particu-

lier et donnent envie d'enrichir la culture générale. Seuls 15 % les situent dans le registre du savoir-faire.

L'expertise disciplinaire acquise à force d'une longue sélection scolaire, scellée par un concours national élitiste, et objet d'un combat plus ou moins douloureux pour se placer dans la hiérarchie du champ intellectuel, tient d'un rite sacré. Le professeur est un spécialiste, qui par essence, ne peut partager son savoir. Aussi la démarche utilitaire, qui organise désormais l'exercice du métier, risque de compromettre les valeurs incarnées par la spécialité inhérente à la discipline. L'encouragement à la transversalité, à la polyvalence, au développement des savoir-faire, censés organiser l'enseignement désormais, institueraient-ils une forme de primarisation culturelle du second degré? De ce fait, les fondements de l'identité professionnelle des professeurs de collèges et de lycées en seraient ébranlés. C'est sans doute ce qui conduit les enseignants à se démarquer des contenus utilitaires, auxquels ils étaient pourtant invités par le projet. Cette *forme de fermeture disciplinaire* restaure partiellement une identité malmenée en valorisant les dimensions culturelles de leur discipline: « *Il y a des élèves qui vont apprendre à dessiner des jolies fleurs et des scènes bien cul cul, donc leur montrer que ça peut être autre chose parce que leur vision de ce que c'est que l'art, c'est quelque chose de très stéréotypé* » (E).

La manière dont les enseignants d'EPS modifient leurs pratiques pédagogiques quotidiennes, et plus spécifiquement, le choix des contenus d'enseignement, pour répondre à une modification des programmes intervenue en 1995, relève aussi de la restauration identitaire. Le nouvel objectif (des savoirs et connaissances permettant de gérer la vie physique à tous les âges de l'existence) contraint les enseignants à prendre en compte les comportements des élèves à l'égard de la pratique physique y compris en dehors de l'institution scolaire. Face à l'injonction faite « d'enseigner autrement » ou « d'enseigner autre chose », les enseignants d'EPS déclarent majoritairement (87,5 %) que ce qu'ils faisaient auparavant correspond à ce qui leur est maintenant demandé par le nouveau programme. Il ne s'agit pas d'un refus global et unanime mais plus en détail, les réponses sont nuancées en fonction du degré de qualification de l'enseignant. Plus la formation est longue et le niveau de recrutement élevé, plus la contribution des objectifs antérieurs est jugée suffisante (91 %), point de vue partagé dans une moindre mesure (75 %) par les moins qualifiés.

Les enseignants ont été invités à préciser ce qui, dans leur enseignement habituel et antérieur, contribuait au nouvel objectif. Les contenus d'enseignement et les connaissances déclaratives sont des choix préférentiels fortement corrélés au degré de qualification académique des enseignants (respectivement de 5 à 12,5 % et de 4 à 22 %). La référence aux « connaissances », objet d'un statut ambigu en EPS, est plus fortement marquée chez les enseignants porteurs d'une marque d'excellence. Le repli disciplinaire constaté ici constitue une voie subtile pour manifester une forme de

désaccord à l'encontre des réformes « qui viennent d'en haut » : les enseignants comptent bien maintenir le fait de décider seuls de ce qui constitue leur essence disciplinaire (au nom de la diversité des conditions matérielles, de leur propre inventivité par exemple). Ils se révèlent particulièrement engagés sur des stratégies de reconnaissance collective où l'innovation est une opportunité d'affirmation de l'identité disciplinaire (Kaddouri, 2001).

La valorisation des « non-savoir » peut être une occasion de réaffirmer son positionnement d'enseignant en valorisant des éléments relatifs à des attitudes qui dépassent l'enseignement dans une seule discipline. Les « arrangements évaluatifs internes » (Merle, 1996) permettent de faire face au quotidien dans les classes plus difficiles, en notant l'engagement de l'élève, sa « motivation », sa « participation », possibilité offerte en EPS (1) par l'évaluation certificative au Brevet et au Baccalauréat. Les modalités de participation de l'élève ne sont en rien des savoirs disciplinaires, le résultat d'apprentissages mais une porte ouverte aux enseignants d'EPS pour réaffirmer leur identité disciplinaire et leur statut bousculé par des conditions d'enseignement parfois difficiles. La note est suspendue à la conformité des comportements sociaux des élèves : la rubrique « investissement » est opportunément saisie pour faire payer aux élèves les défaillances de leur conformisation scolaire. Ces arrangements évaluatifs internes se maintiennent en dépit des nouveaux textes (2).

Les arrangements « externes » cohabitent avec les premiers en mettant en avant des barèmes d'une extrême complexité, la discipline EPS accède ainsi au rang d'une discipline sérieuse, aux résultats dignes des plus complexes technologies. Cette complexité trouve de quoi s'exposer au vu de tous par l'usage du cardio-fréquence-mètre (3), de formules alambiquées, la nécessité de multiples relevés (nombre de tours, temps de passages, décalages constatés) avant d'établir la note finale, nécessitant la participation d'un élève-observateur, l'élaboration d'une fiche complexe, etc. C'est non seulement auprès des élèves plus agités mais aussi à l'égard de l'ensemble des protagonistes du système éducatif que l'évaluation certificative en EPS constitue pour ses enseignants un moyen de réaffirmer leur identité professionnelle dévaluée.

Enfin, la participation à un projet innovant est une autre stratégie permettant de valoriser une identité professionnelle. Dans le protocole de l'enquête n° 1, toutes les classes de seconde générale et technologique d'un lycée d'un millier d'élèves ont été concernées. Quatre d'entre elles ont fait l'objet d'observations (classes où les AD ont

1 - Décret du 4.05.1983, circulaire du 11.07.1983.

2 - Arrêté du 24.03.1993, circulaires du 12.01.1994 et du 14.04.1994.

3 - Il s'agit d'un outil électronique permettant d'enregistrer la fréquence cardiaque au cours d'un exercice physique.

été les plus dynamiques au vu du nombre de professeurs impliqués, du volume horaire consacré par les enseignants et les élèves, des productions faites par les élèves, des événements dont elles ont fait l'objet.

Prof.	discipline	grade	Âge	Choix de contenu des AD
A	Hist. Géo	Certifié	48	Initiation à l'histoire de l'art, cinéma
B	Hist. Géo	Agrégé	45	Patrimoine culturel de la ville, histoire de l'art
C	Français	Certifié	46	Festival 1 ^{er} roman, comités de lecture, cinéma
D	Économie	Certifié	40	Réflexions philosophiques
E	Arts plastiques	Agrégé	42	Montage vidéo
F	Biologie	Certifié	47	Écologie : aménagement d'une gravière
G	Hist. Géo	Certifié	38	Réalisation d'un guide touristique de la région
H	Technologie	Certifié	48	Visite d'entreprises, construction d'un karting
I	Maths	Agrégé	54	Écologie : aménagement d'une gravière, topographie

Ces enseignants sont essentiellement issus de disciplines littéraires et artistiques, des sciences humaines et technologiques, disciplines privées de la reconnaissance dont jouissent les sciences dans le système scolaire (Merle, 1993). Leur engagement à faire vivre différents projets institutionnels ou de leur initiative, à modifier les méthodes d'enseignement, à introduire de nouveaux contenus enseignés a progressivement forgé leur identité d'innovateur. Ils ont été militants syndicaux et/ou politiques engagés dans des mouvements de rénovation de l'école. Les enquêtés partagent les orientations du SGEN ou s'approprient certaines idées repérées par Robert (1989) : « "Le rôle libérateur d'une pédagogie avant-gardiste", "l'accent mis autour des projets", "l'alternance école-entreprise", "la tonalité communautaire et de convivialité" ». Tous les enquêtés disent combien l'animation des AD a été l'occasion de mettre en place un travail de collaboration entre disciplines scolaires ou avec des partenaires extérieurs.

À propos de leurs objectifs, les enseignants disent privilégier des contenus sollicitant l'engagement de l'élève par la recherche et l'exploitation de documents, les débats d'idées, le développement de l'esprit critique, la curiosité, la créativité. La raison de ces choix s'explique par l'habitus professoral fait d'allégeance aux savoirs désintéressés. D'autre part, les intérêts culturels de leur public, le compartement, les résultats scolaires, la demande de savoir-faire ne permettent qu'exceptionnellement

d'exercer le métier auquel ils ont cru se destiner. Le choix de contenus qui privilégie un savoir-être socialement valorisé, c'est-à-dire l'élève autonome, entreprenant, épanoui, imaginatif, ces enseignants occultent une réalité préjudiciable à leur identité professionnelle que le chef d'établissement résume : des élèves « *dépourvus de motivation et d'intérêt pour l'école* ». Les enseignants lui font écho en qualifiant leur public de « *passifs, subissant, sans projet, pas intéressés, pas autonomes, dépourvus d'esprit critique, peu inventifs et créateurs, sans imagination, avec des préjugés* ». Cette absence d'habitus conforme des élèves, qui s'impose au système scolaire par la « *prolétarianisation du lycée* » (Beaud, 2002 ; Perrenoud, 1996), bouscule tout le processus de la construction identitaire des professeurs et nécessite de composer avec les nouvelles données du métier. Une fraction de leurs élèves ne jouent plus, ou ne peuvent plus jouer le rôle nécessaire à l'entretien du processus identitaire, c'est-à-dire être réceptifs à la transmission d'un savoir savant scientifique et disciplinaire : « *Les jeunes sont receveurs, très receveurs, ils se remettent pas en cause, ils ingurgitent... ils sont exécutants* » (F). En s'appropriant et en réinterprétant le dispositif des AD, en se distançant de ses visées efficaces, les professeurs réhabilitent le quotidien du métier. Ils saisissent l'opportunité d'un dispositif qui offre des perspectives d'innovation pédagogique, pour manifester leurs aspirations à être identifiés par un rapport enchanté à la culture scolaire.

Conclusion

L'analyse des processus qui conduisent les professeurs de lycée à s'adapter à l'évolution de leur métier et à ses conséquences sur l'identité professorale met en évidence des *stratégies* plus ou moins conscientes de préservation identitaire. La *typologie d'attitudes* révélée dans cet article est l'expression d'un compromis, celui réalisé entre les prescriptions officielles d'une part, la transformation du public scolaire et son nouveau rapport aux savoirs, d'autre part, et enfin les aspirations promises par le métier d'enseignant et déçues. L'interprétation de ce rôle en tant que singularisation dans l'exercice du métier gagne à prendre en compte la manière dont les *dispositions* à l'enseignement ont été acquises. L'identité professionnelle est le résultat d'interactions dans lesquelles l'être social des enseignants nourrit la propension à l'innovation. En devenant manifeste, l'échec et l'exclusion scolaires remettent en cause le socle ancien de la légitimité enseignante et la menace. Enseigner autrement revient à exorciser des forces compromettantes. Le choix des contenus parfois fort éloignés des prescriptions, le registre créatif dans lequel leurs actions s'inscrivent, attestent d'une volonté plus ou moins consciente de protéger leur destin social trop partiellement accompli.

BIBLIOGRAPHIE

- BEAUD S. (2002). – *80 % au bac et après ?* Paris, La découverte.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C. (1970). – *La reproduction*, Paris, Éditions de Minuit.
- BOURDIEU P. (1978). – « Classement, déclassement, reclassement », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 24.
- BOURDIEU P. (1985). – *La distinction, critique sociale du jugement*, Paris, Éditions de Minuit.
- BOURDIEU P. (1987). – *Choses dites*, Paris, Éditions de Minuit.
- CAMILLERI C. et al. (1990). – *Stratégies identitaires*, Paris, PUF.
- CHAPOULIE J.-M. (1987). – *Les professeurs de l'enseignement secondaire, un métier de classe moyenne*, Paris, MSH.
- CHARLES F., CLEMENT J.-P. (1997). – *Comment devient-on enseignant ? l'IUFM et ses publics*, Strasbourg, PUS.
- CROS F. (1998). – « L'innovation en éducation et en formation : vers la construction d'un objet de recherche ? », *Éducation permanente*, n° 134.
- DUBAR C. (1991). – *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, A. Colin.
- FORQUIN J.-C. (1989). – *École et culture*, Bruxelles, De Boeck.
- GIUST-DESPRAIRIES F. (1998). – « Les racines subjectives de l'innovation », *Éducation permanente*, n° 134.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1992). – « Instituteurs et professeurs dans la France d'aujourd'hui », in E. Plaisance, *Permanence et renouvellement en sociologie de l'éducation*, Paris, L'Harmattan.
- KADDOURI M. (2000). – « Innovations et stratégies identitaires des enseignants », in A. Abou, M.-J. Giletti, *Enseignants d'Europe et d'Amérique. Questions d'identité et de formation*, Paris, INRP.
- KADDOURI M. (2001). – « Vers une typologie des dynamiques identitaires », in CRF, CNAM Paris, *Action et Identité, Questions de recherches en éducation*, 2, Paris, INRP.
- LANGOUET G. (1985). – *Suffit-il d'innover*, Paris, PUF.
- LÉGER A. (1983). – *Les enseignants du secondaire*, Paris, PUF.
- LÉGER A., TRIPIER M. (1986). – *Fuir ou construire l'école populaire*, Librairie des Méridiens.
- MARESCA B. (1997). – « Les enseignants du second degré et leur discipline », *Éducation et Formation*, n° 52.
- MERLE P. (1993). – « Quelques aspects du métier d'élève en classe de terminale, effet de la section d'enseignement et des hiérarchies disciplinaires », *Revue française de pédagogie*, n° 105.
- MERLE P. (1996). – *L'évaluation des élèves. Enquête sur le jugement professoral*, Paris, PUF.
- PERRENOUD P. (1996). – « Le métier d'enseignant entre prolétarianisation et professionnalisation : deux modèles de changement », *Perspectives*, XXVI, (3).
- PERRENOUD P. (1998). – « La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXIV, n° 3.

- ROBERT A. (1989). – *Trois syndicats enseignants face aux réformes scolaires*, Thèse, Paris V.
- TARDIF M., LESSARD C. (1999). – *Le travail enseignant au quotidien*, Bruxelles De Boeck.
- TESTANIÈRE J. (1967). – « Chahut traditionnel et chahut anémique dans l'enseignement secondaire », *Revue française de sociologie*, n° spécial.
- VAN ZANTEN A. (2001). – « Les carrières enseignantes dans les établissements difficiles : fuite, adaptation et développement professionnel », *VEI*, n° 124.