



Evaluation de la formation IUFM de l'académie de Créteil par les professeurs des lycées et collèges

Florence Legendre

► To cite this version:

Florence Legendre. Evaluation de la formation IUFM de l'académie de Créteil par les professeurs des lycées et collèges : Entre critiques et reconnaissances. IUFM de Créteil. 2005, 74 p. hal-04180080

HAL Id: hal-04180080

<https://hal.science/hal-04180080>

Submitted on 11 Aug 2023

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

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

IUFM de Créteil - Centre du Second Degré

Evaluation de la formation IUFM

de l'académie de Créteil par les professeurs des lycées et des collèges.

Entre critiques et reconnaissances

Rapport de recherche

Juin 2005

Florence Legendre, CURSEP, Université d'Amiens

f.legendre@wanadoo.fr

Remerciements

Cette recherche répond à une demande sociale, celle de l'IUFM de Créteil.

Elle n'aurait pu se faire sans l'appui et le soutien de sa direction et de ses chercheurs. Je tiens en particulier à remercier Frédéric Charles, Maître de conférences en sociologie, IUFM de Créteil, GERS/CNRS, Dominique Gelin, Directrice adjointe de l'IUFM de Créteil et Martine Kherroubi, Maître de conférences en sociologie, IUFM de Créteil.

Plan

Introduction	4
Nos hypothèses	5
I/ Méthodologie	7
La population de référence	7
Représentativité de l'échantillon	8
Statut et lieu d'exercice actuel	9
Parcours et origines	10
II Evaluation d'ensemble de la formation	18
Le poids de l'organisation interne	20
L'influence des parcours personnels	22
Les conditions d'exercice	23
La compréhension subjective de la formation	24
III/ Evaluation de la formation pédagogique et didactique :	26
Formation optionnelle complémentaire :	34
IV Evaluation de la Formation Générale Commune	35
V Evaluation du mémoire professionnel	40
VI Evaluation des stages	43
VII Ressources de formation	46
Conclusions	50
Annexe :	54
Tableaux	55
Le questionnaire	58
Analyse en nuées dynamiques, principe et application	71
Références bibliographiques :	73

Introduction

Cette recherche a été initiée pour répondre à une demande institutionnelle d'évaluation, par les enseignants des lycées et des collèges en poste depuis une à deux années dans l'académie, de la formation suivie à l'IUFM de Créteil. Le Ministère, dans le cadre du contrat quadriennal, attend une évaluation *a posteriori* d'ordre quantitatif. Pour réaliser cette recherche, nous avons opté pour un cadre de réflexion sociologique articulé autour de la notion de *professionnalisation*.

La *professionnalisation* des enseignants dans son sens fonctionnaliste comme dans son assertion interactionniste¹ ou celles plus critiques des néo-marxistes ou des néo-Wéberien², est caractérisée par le suivi d'une formation universitaire et l'obtention d'un diplôme – étroitement liée à la *licence* - qui permet de réserver l'accès à la profession à ceux qui en sont détenteurs. Cette formation a pour objectif d'une part l'apprentissage de connaissances cognitives destinées à la pratique professionnelle et d'autre part la diffusion d'une conception commune du métier, c'est à dire une définition plus ou moins stable du rôle en qualité de professionnel et de la fonction de la profession dans la société.

La formation dispensée en IUFM représente à ce titre un passage obligé d'entrée dans la profession enseignante. Néanmoins si tous les enseignants passent désormais au moins une année de formation à l'IUFM, de nombreuses recherches sur les entrants dans la profession enseignante montrent la pluralité des expériences et des représentations de cette formation à visée professionnelle. Ainsi Frédéric Charles³, met en évidence la forte différenciation des rapports à la formation des enseignants stagiaires de l'IUFM d'Alsace, en fonction de l'ordre d'enseignement, de la discipline, du statut ou encore de l'âge. La nette différenciation entre les enseignants du primaire et du secondaire, également soulignée par la DEP⁴, est expliquée par les différences structurelles de l'organisation de la formation des uns et des autres (modèle de formation en alternance pour le secondaire tandis que dans le primaire les périodes de stages et des cours se succèdent sans se mélanger – cloisonnement du temps de formation). Au-delà, parmi les enseignants de l'enseignement secondaire, on sait que les positions sont également diversifiées⁵.

Les rapports à la formation, le plus souvent étudiés chez les enseignants encore stagiaires, apparaissent donc multiples et variés. L'objet de cette recherche est d'interroger cette pluralité d'une part dans le temps (en interrogeant des enseignants titularisés depuis 2 à 3 ans) et d'autre part dans l'espace social (les recherches prennent en général peu en compte le parcours antérieur des enseignants comme variable explicative).

¹ Cf. Hugues E.C (1996).

² Cf. Dubar C. et Tripier P., (1998).

³ Cf. Charles F. et Clément J.P. (1997) et (1999).

⁴ Cf. Esquieu N. et Péan S. (1995)

⁵ Cf. Rayou P. et van Zanten A. (2004)

Nos hypothèses

1/ Il existe une forte dispersion des modalités de socialisation professionnelles⁶ qui se traduisent également par une diversité d'opinions des entrants dans la profession sur la formation. Elles varient selon la biographie de la personne, le type de formation initiale, la structure de la formation proposée (différences en fonction des disciplines et de leur histoire singulière) mais aussi selon les conditions spécifiques de travail⁷, etc.

2/ Les rapports à la formation se différencient selon les savoirs concernés puisque le savoir enseignant est un savoir pluriel⁸. On distinguera les savoirs de formation professionnelle (sciences de l'éducation et pédagogie), des savoirs disciplinaires (état de la discipline), des savoirs curriculaires (les programmes) et des savoirs d'expérience (habitus, habilités, savoir-faire et savoir-être).

3/ L'opposition terrain/théorie (compétence/qualification) structure les rapports à la formation et plus loin les représentations du métier⁹

4/ L'articulation terrain/théorie dans le processus de socialisation professionnelle varie au cours de la carrière¹⁰. Lors de la prise de fonction les dimensions théoriques sont fortement remises en cause au profit des pratiques de terrain puis le rapport va en s'inversant.

Le présent rapport expose les résultats de notre recherche à partir de ces hypothèses de départ. Après la méthodologie, ce sont les rapports à la formation qui sont présentés d'abord dans leur ensemble puis plus en détail : la formation pédagogique et didactique, la formation générale commune, le suivi du mémoire professionnel, puis les stages. Enfin avant de conclure, nous éclairerons quelles ressources de formation sont mobilisées par les enseignants pour quels types de tâche.

⁶ Cf. Périer P., « Une crise des vocations ? Accès au métier et socialisation professionnelle des enseignants du secondaire », in *Revue française de pédagogie*, n°147, avril-mai-juin 2004, 79-90.

⁷ Cf. Kherroubi (2003), pour l'intérêt de la prise en considération des dimensions organisationnelles concrètes du travail enseignant.

⁸ Cf. Tardif, Lessard et Lahaye (1991).

⁹ Cette dimension est assez classique et se retrouve dans d'autres professions. Voir par exemple pour la Police, Monjardet D. (1987).

¹⁰ Cf. Péan S. et Périer P., « Portraits des nouveaux enseignants », in *Education et Formations*, n° 37, 1994.

Evaluation ?

Evaluer les résultats, mesurer les impacts..... Ces expressions sont très symptomatiques de la dite « culture de l'évaluation » très en vogue en France mais également en Europe et qui participe, pour une part, de l'imposition progressive des règles libérales à toutes les sphères de nos sociétés dites post-modernes.

Suivant l'idée que sur un « marché » de l'éducation, les « clients » possèdent un droit d'information qui leur permettra de choisir en acteurs rationnels qu'ils sont, se multiplient donc les demandes d'évaluation. Ainsi des « experts » sont mobilisés, élaborent à partir de critères flous et trop peu explicités, des grilles d'analyse et décident de la validité de telle ou telle action.

Mais on peut également envisager ces analyses comme un signe de reconnaissance de l'acteur, en l'occurrence de l'enseignant, de sa pertinence et de sa légitimité pour évaluer sa propre formation, pensant avec Max Weber¹¹ que la "compréhension" d'un phénomène social dépend du sens que donne le sujet à ces événements et à ses actes. Appliquant les principes de bonne démocratie, l'évaluation d'une action par ses destinataires premiers apparaît alors comme une source directe et dynamique d'amélioration de cette dernière.

C'est plutôt dans ce cadre que les IUFM ont été encouragés à développer une culture de l'évaluation dans tous leurs secteurs d'activités. Voici donc un rapport d'évaluation, commande directe du Ministère dans le cadre de la contractualisation ... parmi d'autres anciens et à venir.

On peut évaluer les IUFM de diverses manières. En 2001, le CNE – Centre National d'Evaluation - a publié un rapport sur les IUFM¹². Quels en étaient les critères ? *Les instruments méthodologiques (guide d'évaluation interne, guide de l'expert) sont organisés autour des trois thèmes contenus dans l'appellation même de ces établissements : la dimension institutionnelle ; la dimension universitaire ; la dimension professionnelle.*

Concrètement, la qualité des jeunes enseignants sortant de l'IUFM est mesurée auprès des inspecteurs et des chefs d'établissement (les avis étaient d'ailleurs convergents : ils sont mieux préparés à leur métier qu'auparavant). Mais le rapport souligne aussi que *les témoignages recueillis lors des évaluations peuvent se révéler fragiles, et parfois contradictoires : le même inspecteur, qui émet un certain nombre de réserves sur la formation dispensée à l'IUFM, peut se montrer très élogieux sur les jeunes maîtres sortis de l'IUFM qu'il a inspectés ; ou encore, l'étudiant particulièrement critique dans un premier temps et qui revient entièrement sur ses propos lorsque l'expert reformule son questionnement.* Et de s'interroger : *Que faut-il retenir ?*

Dans cette recherche, la pluralité des opinions et ses contradictions ne nous trouble pas. Nous choisissons explicitement comme objet d'étude les opinions des enseignants interrogés, c'est à dire leurs représentations, au sens où elles sont une « forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social »¹³. Elles résultent de manière dynamique de l'objet qu'elles visent (ici la formation IUFM) mais également du sens donné par les acteurs à cet objet, sens lui-même structuré selon les origines et les parcours de chacun. Ce sont bien les représentations qu'ils ont de leur formation professionnelle qui nous intéressent ici. Il s'agit de quantifier l'évaluation diversifiée qu'ont les enseignants de leur formation. De nombreuses recherches qualitatives réalisées sur ces représentations, montrent que les rapports à la formation qu'entretiennent les enseignants sont essentiellement structurés autour de son articulation entre théorie et pratique, de son utilité (ou inutilité) ressentie sur le terrain. Bien sûr d'autres perspectives auraient pu être abordées : l'émergence de la transversalité, les outils d'analyse des pratiques, etc. Sans omettre ces dimensions, nous avons émis l'hypothèse que les néo-enseignants attendent principalement de la formation qu'ils reçoivent de pouvoir être mobilisée facilement et rapidement dans leur établissement, dans leur classe.

Notre étude a le grand défaut de ne pas s'inscrire dans une analyse comparatiste dans le temps et dans l'espace social. En effet, ces évaluations sont pertinentes dès lors qu'elles se situent dans une perspective diachronique et qu'elles offrent des possibilités de comparaison avec d'autres groupes professionnels. Cette perspective ne faisait pas partie de la demande initiale de cette recherche mais l'usage des outils de la sociologie des professions permet avec profit de faire émerger des homologues structurales qui favorise la dimension comparative que pourraient susciter nos résultats.

¹¹ Cf. Weber M. (1995)

¹² *Les IUFM au tournant de leur première décennie. Panorama et perspectives*, CNE, 2001.

¹³ Cf. Jodelet D., *Les représentations sociales*, P.U.F., 1989, p. 36.

I/ Méthodologie

La recherche s'appuie sur une enquête par questionnaires auprès d'un échantillon d'enseignants du second degré de l'académie de Créteil ayant effectué leur année de stage à l'IUFM de Créteil.

De nombreuses études qualitatives ont déjà mis en évidence les différentes représentations que développent les enseignants vis-à-vis de leur formation. Nous avons repris ces résultats pour l'élaboration du questionnaire.

La trame du questionnaire¹⁴ s'organise autour de trois parties :

Parcours scolaire – professionnel :

Il s'agit de récolter des variables susceptibles de faire varier les opinions sur la formation offerte à l'IUFM de Créteil. Les données descriptives permettent de brosser une image relativement complète du parcours scolaire et professionnel de l'enseignant avant sa situation actuelle.

Evaluation de la formation

A partir des divers documents et recherches consultés, il apparaît que les rapports à la formation s'articulent autour de 3 dimensions problématiques auxquelles correspondent des indicateurs qui se concrétisent par les questions : les rapports entre théorie et pratique, les rapports aux formateurs et l'organisation structurelle de la formation professionnelle. Les questions ont été construites à partir des plans de formation des différentes disciplines.

Profil socio-culturel :

Il s'agit de récolter des variables susceptibles de faire varier les opinions sur la formation reçue. Les données, descriptives permettent de brosser une image relativement complète des profils socio-culturels des enseignants enquêtés.

La population de référence

Les questionnaires ont été envoyés à l'ensemble des enseignants du secondaire qui ont suivi leur formation professionnelle à l'IUFM de Créteil (CSD) et ont été titularisés dans cette même académie en 2000 et en 2001, soit 807 individus diplômés dans plus de 20 disciplines. Cette population de référence a été établie grâce à une liste établie par le Service des Statistiques du Rectorat. Les enseignants ont été contactés sur leur lieu d'affectation. Ils nous ont renvoyé leur questionnaire par l'intermédiaire de leur établissement. Le taux de réponses est particulièrement élevé pour une enquête réalisée par voie postale : nous avons récolté 292 questionnaires exploitables, soit un taux de réponse de 36%.

¹⁴ Voir le questionnaire en annexe

Représentativité de l'échantillon

La comparaison de la population de référence avec notre échantillon montre que nous avons atteint une bonne représentativité en ce qui concerne les genres (cf. tableau 1) et les disciplines enseignées (cf. tableau 2). C'est à dire que notre échantillon comprend proportionnellement autant de femmes et d'hommes et autant d'enseignants de toutes les disciplines que dans la population de référence.

Tableau 1. : Représentativité selon le genre

	Echantillon d'enquête		Population de référence	
	Effectifs	Pourcentage	Effectifs	Pourcentage
Femmes	192	66%	500	62%
Hommes	100	34%	307	38%
Total	292	100%	807	100%

Source : Recherche IUFM de Créteil CSD, 2005

Tableau 2. : Représentativité selon la discipline enseignée

	Echantillon de l'enquête		Population de référence	
	Effectifs	Pourcentage	Effectifs	Pourcentage
Lettres modernes	47	16%	158	20%
Histoire Géographie	41	14%	114	14%
EPS	32	11%	87	11%
Anglais	24	8%	92	11%
Maths	24	8%	73	9%
Espagnol	22	8%	43	5%
CPE	22	8%	32	4%
SVT/biologie	21	7%	38	5%
Physique/chimie	17	6%	51	6%
Musique	8	3%	20	2%
Documentation	7	2%	15	2%
Arts plastiques	5	2%	21	3%
Eco-gestion	5	2%	12	1%
Electronique	4	1%	7	1%
Génie mécanique/technique/productique	4	1%	16	2%
Allemand	3	1%	8	1%
Construction mécanique	2	1%	7	1%
Technologie	2	1%	10	1%
Arabe	1	0%	1	0%
Biotechnologies	1	0%	2	0%
Total	292	100%	807	100%

Source : Recherche IUFM de Créteil CSD, 2005

Nous retiendrons que dans notre échantillon les enseignants d'espagnol et les CPE sont légèrement sur-représentés, tandis que les enseignants de lettres modernes et d'anglais sont au contraire légèrement sous-représentés.

Tableau 3. : Distribution en fonction des statuts

	Effectifs	Pourcentages
Certifiés	226	77,4
Agrégés	44	15,1
CPE	22	7,5
Total	292	100

Source : Recherche IUFM de Créteil CSD, 2005

Sur les 292 individus de notre échantillon, hors CPE, 84% sont certifiés et 16% sont agrégés (cf. tableau 3). La majorité des enseignants interrogés exercent aujourd'hui en collège, mais les distinctions sont fortes en fonction des statuts. Des données déjà anciennes¹⁵ de la DEP montraient une distinction importante des lieux d'exercice entre certifiés et agrégés pour les disciplines académiques que sont le français et les mathématiques. Dans notre échantillon, l'écart est net : tandis que 67% des agrégés enseignent en lycée, c'est le cas de seulement 18% des nouveaux certifiés (cf. tableau 4). Cette constatation va dans le sens des textes réglementaires qui prévoient que les agrégés enseignent et fassent leur stage en lycée.

Tableau 4. : Lieu d'exercice actuel selon le statut de l'enseignant

%	Collège	LP	LEGT	Total	Effectifs
Certifié	77%	5%	18%	100%	226
Agrégé	26%	7%	67%	100%	44
CPE	64%	23%	14%	100%	22
Total	68%	7%	25%	100%	292

Source : Recherche IUFM de Créteil CSD, 2005

La différence est encore plus large lors de la première prise de fonction, puisque c'est alors 77% des agrégés qui exercent en lycée contre seulement 17% des certifiés (cf. tableau 5).

Tableau 5. : Lieu de la première prise de fonction selon le statut de l'enseignant

%	Collège	LP	LEGT	Total	Effectifs
Certifié	75%	8%	17%	100%	226
Agrégé	21%	2%	77%	100%	44
CPE	67%	19%	14%	100%	22
Total	66%	8%	26%	100%	292

Source : Recherche IUFM de Créteil CSD, 2005

¹⁵ Cf. Jeljoul M. « Qui enseigne où ? La répartition des classes de français et de mathématiques entre enseignants dans les lycées d'enseignement général et technologique et les collèges publics », in *Education & formations*, n° 46-1996.

Les deux tiers des enseignants interrogés exercent aujourd’hui en collège. Seulement 9% sont rattachés à un établissement classé en ZEP, REP ou PEP4 (cf. tableau 6). Ce chiffre est tout à fait surprenant quand on sait qu’environ 30% des établissements de l’académie de Créteil sont classés ZEP, REP ou PEP4. Nous avons donc une nette sous-représentation des enseignants exerçant dans ces établissements. De toute évidence, ils n’ont pas répondu à notre questionnaire. Il faudra garder à l’esprit cette sous-représentation d’une partie des enseignants, particulièrement dans l’académie de Créteil caractérisée par l’importance des établissements de ce type.

Tableau 6. : Classement en ZEP-REP ou PEP4 de l’établissement d'exercice actuel

	Effectifs	Pourcentage
Oui	26	9%
Non	266	91%
Total	292	100%

Source : Recherche IUFM de Créteil CSD, 2005

Près de 7 enseignants sur 10 sont titulaires de leur poste depuis 3 ans et plus (cf. tableau 7). Ils fréquentent donc de manière régulière un établissement, une équipe et une population d’élèves définie. Nous verrons que cette dimension a une influence sur l’évaluation de la formation.

Tableau 7. : Affectation actuelle

	Effectifs	Pourcentage
Titulaire d'un poste depuis moins de 3 ans	50	17%
Titulaire d'un poste depuis 3 ans et plus	197	68%
TZR	43	15%
Total	290	100%

Source : Recherche IUFM de Créteil CSD, 2005

Parcours et origines

Beaucoup d’enseignantes et peu d’enseignants

Les deux tiers des enseignants interrogés sont des femmes, ce qui correspond (cf. tableau 1) à la distribution de notre population de référence. La sur-représentation des femmes par rapport aux hommes n’est pas une surprise. On sait que la profession enseignante est particulièrement féminisée. Mais la distribution des genres parmi les enseignants du secondaire est extrêmement différenciée selon les disciplines (cf. tableau 8). Des matières apparaissent exclusivement féminines comme l’allemand, l’espagnol et la documentation ou très féminisées comme l’anglais, les lettres ou la musique. D’autres disciplines sont exclusivement masculines comme le génie mécanique, l’électronique, la technologie ou la construction mécanique. Et enfin émergent des disciplines davantage mélangées en fonction des genres comme la physique/chimie, l’EPS, l’histoire-géographie, les maths ou les arts plastiques.

Tableau 8. Distribution des femmes et des hommes selon la discipline enseignée.

	Genre		Effectifs
	féminin	masculin	
Allemand	100%	0%	3
Espagnol	100%	0%	22
Documentation	100%	0%	7
Biotechnologies	100%	0%	1
Anglais	88%	13%	24
Lettres modernes	83%	17%	47
Musique	75%	25%	8
CPE	64%	36%	22
SVT/biologie	62%	38%	21
Eco-gestion	60%	40%	5
Physique/chimie	59%	41%	17
EPS	53%	47%	32
Histoire Géographie	53%	48%	40
Maths	50%	50%	24
Arts plastiques	40%	60%	5
Arabe	0%	100%	1
Génie mécanique/technique/productique	0%	100%	4
Electronique	0%	100%	4
Technologie	0%	100%	2
Construction mécanique	0%	100%	2
Total	66%	34%	291

Cette répartition des enseignants entre femmes et hommes selon les disciplines rejoint la distribution socialement construite des rôles sociaux de genre, en particulier la sur-représentation des femmes dans les disciplines littéraires tandis que les hommes sont davantage présents dans les filières scientifiques et techniques.

Ce constat encourage la prise en compte de cette dimension dans la formation des enseignants, en premier lieu la diffusion la plus large possible des travaux consacrés à la différenciation des parcours scolaires selon les genres qui présentent ces processus comme résultant non pas de « dons » ou de « goûts » mais bien d'une construction sociale des rôles alloués respectivement aux hommes et aux femmes dans notre société.

Parcours scolaire

La majorité des enseignants interrogés a eu un parcours « linéaire » avant d'entrer dans la profession (cf. tableau 9). C'est à dire qu'ils n'ont eu, pour 69% d'entre eux, aucune autre expérience professionnelle que celle d'enseignant. Ceux-là ont obtenu le concours à l'issue de leurs études supérieures. A peine un tiers des enseignants interrogés a connu une période d'emploi ou de chômage, entre la fin des études supérieures et l'obtention du concours.

Tableau 9. Parcours antérieur à l'entrée dans le métier

	Effectifs	Pourcentages
Parcours linéaire	201	69%
Autres activités antérieures	90	31%
Total	291	100%

Source : Recherche IUFM de Créteil CSD, 2005

Il n'est donc pas étonnant de constater la relative « jeunesse » des enseignants de notre échantillon (cf. tableau 10). Plus de la moitié d'entre eux a moins de 29 ans. Et ce sont bien sûr les enseignants les plus jeunes qui présentent les parcours professionnels les plus linéaires.

Tableau 10. Age des enseignants interrogés

	Effectifs	Pourcentages	Pourcentages cumulés
26 et moins	44	15%	15%
27 ans	60	21%	36%
28 ans	52	18%	54%
29 ans	39	13%	67%
30 ans	30	10%	77%
31 ans	21	7%	85%
32 ans	11	4%	88%
33-35 ans	13	4%	93%
36-40 ans	14	5%	98%
41 ans et plus	7	2%	100%
Total	291	100%	

Source : Recherche IUFM de Créteil CSD, 2005

Le niveau de diplôme des enseignants interrogés est souvent, pour 65% d'entre eux, plus élevé que le niveau minimum de licence (35%) requis pour accéder aux concours. Ce constat n'est pas une surprise et a été à plusieurs reprises mis en évidence dans une enquête précédente. On sait ainsi que le niveau de diplôme des enseignants du secondaire est particulièrement élevé. « En fait, tout porte à croire que les personnes qui optent pour l'enseignement secondaire appartiennent à cette catégorie d'étudiants qui ont globalement bien réussi scolairement. Cette réussite scolaire se traduit au lycée, avec l'obtention de leur baccalauréat en avance ou sans retard, avec une mention et par la suite dans l'enseignement supérieur avec l'obtention très généralement d'un diplôme du second cycle dans une discipline permettant de postuler pour l'enseignement secondaire. Cette accumulation d'indices d'excellence scolaire a sans doute eu pour effet d'engendrer ou de renforcer leurs orientations professionnelles, en les confortant dans leurs chances de réussite au concours. »¹⁶

¹⁶ Cf. Charles F. et Legendre F. (2004)

Malgré une forte homogénéité des niveaux universitaires antérieurs (avec 65% de titulaires d'un diplôme supérieur à la licence), cette distribution est extrêmement diversifiée selon les disciplines d'enseignement (cf. tableau 11) dans la population enquêtée.

Tableau 11. Discipline enseignée selon le diplôme le plus élevé de l'enseignant

	Diplôme universitaire le plus élevé			Total	
	Licence ou équivalent	Maîtrise ou équivalent	3ème cycle	%	Effectifs
EPS	97%	3%	0%	100%	32
Arts plastiques	60%	20%	20%	100%	5
Espagnol	55%	32%	14%	100%	22
Technologie	50%	50%	0%	100%	2
CPE	43%	48%	10%	100%	21
Anglais	42%	54%	4%	100%	24
Documentation	43%	14%	43%	100%	7
Musique	50%	25%	25%	100%	8
Electronique	50%	0%	50%	100%	4
Physique/chimie	35%	65%	0%	100%	17
Lettres modernes	20%	70%	11%	100%	46
SVT/biologie	10%	86%	5%	100%	21
Allemand	0%	100%	0%	100%	3
Construction mécanique	0%	100%	0%	100%	2
Histoire Géographie	5%	63%	32%	100%	41
Génie	25%	25%	50%	100%	4
Maths	21%	50%	29%	100%	24
Eco-gestion	0%	40%	60%	100%	5
Arabe	0%	0%	100%	100%	1
Biotechnologies	0%	0%	100%	100%	1
Total	35%	49%	16%	100%	290

Source : Recherche IUFM de Créteil CSD, 2005

Se distingue un groupe de disciplines marquées par la possession du diplôme minimal exigé pour l'inscription au concours : l'EPS, les arts plastiques, l'espagnol, l'anglais, la technologie et les CPE. La particularité des formations initiales explique, pour certaines de ces matières, ce constat. Par exemple, on sait que la formation STAPS, très sélective au cours des deux premières années, est fréquentée par des étudiants qui se destinent principalement au métier d'enseignant d'EPS¹⁷. La précocité du choix du métier d'enseignant explique sans doute la non-poursuite des études supérieures au delà de la licence. Ainsi, on peut penser que les enseignants les plus diplômés sont également ceux qui avaient un projet professionnel moins défini et pour lesquels l'orientation vers l'enseignement s'est avérée être une décision plus tardive que leurs collègues moins diplômés. En même temps, la difficulté de réussite au concours de CAPES ou CAPET

¹⁷ Nous évoquons ici des parcours universitaires des années 1990. Aujourd'hui, la diversification des orientations de formation au sein des STAPS et des débouchés professionnels dans les métiers du sport montrent une mutation profonde de cette filière universitaire.

motive sans doute une grande partie des candidats aux concours de l'enseignement secondaire à maximaliser leurs chances d'accès au métier en poursuivant leurs études au-delà de la licence.

Les origines sociales

Avant d'entamer les analyses qui vont suivre, il faut rappeler que la région Ile de France se caractérise par une distribution des Professions et Catégories Sociales (PCS) assez spécifique quand on la compare avec la moyenne nationale (cf. tableau 12). En effet, dans cette région, la catégorie des cadres et professions intellectuelles supérieures chez les hommes est pratiquement deux fois plus élevée que celle rencontrée au niveau national (27,4% contre 15,9%, soit une différence de 11,5 points). De même dans cette région, les ouvriers sont sous représentés (23,4% contre 36,3% soit un écart de 12,9 points). Globalement dans la région parisienne, pratiquement un actif homme sur deux (48,2%) appartient aux classes supérieures et aux fractions supérieures des classes moyennes¹⁸.

Tableau 12. Comparaison de l'origine sociale des enseignants selon la structure des PCS au niveau régional

	Ensemble des enseignants de l'enquête	Structure des PCS au niveau régional (Hommes)	Structure des PCS au niveau national (Hommes)
Profession du père			
Total classes supérieures	30%	27,4	15,9
Professions intermédiaires		16,9	15,2
Instituteurs	9%	3,9	4,2
Total classes moyennes supérieures	32%	20,8	19,4
Total classes moyennes	12%	15	31,4
Chefs d'entreprise			
Artisans/commerçants/	8%	13,2	15,8
Agriculteurs			
Total indépendants	14%	13,2	15,8
Total Ouvriers	12%	23,4	36,3
Total général	100%	100	100
Effectif	252	2 223 805	11 585 562

Sources : Colonnes 1 et 2 Enquête IUFM de Créteil 2005 (18 non réponses + 22 inactifs); Colonne 3 taux calculés à partir des données obtenues dans Insee recensement de 1999, données régionales, tableau ACT E6E (accès Internet), Colonne 4 : taux calculés à partir des données obtenues dans Insee recensement de 1999, données nationales, tableau ACT6E (accès internet)

En prenant en considération la distribution des PCS en région parisienne, nous constatons que notre population est caractérisée d'une part par une nette sous-représentation des ouvriers (12% contre 23, 4%, soit

¹⁸ Par classes supérieures, nous entendons ici la catégorie composée par les cadres et professions intellectuelles supérieures (professeurs inclus). De même dans les fractions supérieures des classes moyennes, sont compris les professions intermédiaires et les instituteurs.

un écart de -11 points de pourcentage) et d'autre part par une égale sur-représentation des classes moyennes supérieures (32% contre 20,8, soit un écart de +11 points de pourcentage). En résumé, le groupe professionnel des enseignants du secondaire est marqué par un recrutement social nettement favorisé : plus de 60% d'entre eux ont un père exerçant ou ayant exercé une profession supérieure. Ce constat est confirmé lorsque nous observons les diplômes des parents (cf. tableau 13). Près de la moitié des étudiants interrogés a au moins un de ses parents titulaire d'un diplôme d'enseignement supérieur ce qui va dans le sens d'un recrutement social globalement élevé pour cette profession.

Tableau 13. Niveau de diplôme des parents

	Effectifs	Pourcentages
Les 2 parents diplômés du primaire ou sans diplôme	38	16%
Un des parents titulaire d'un diplôme du secondaire ou du bac	85	36%
Un des parents titulaire d'un diplôme bac + 2/3 ans	49	21%
Un des parents titulaire d'un diplôme bac + 4 ans ou plus	64	27%
Total	236	100%

Source : Recherche IUFM de Créteil CSD, 2005

Malgré cette apparente homogénéité du recrutement social élevé des enseignants (mesurée maintenant par la compilation de la profession du père et des diplômes des deux parents), les origines sociales des enseignants sont différenciées selon les disciplines (cf. tableau 14). Le recrutement social des enseignants varie significativement d'une discipline à l'autre.

De manière schématique, on peut distinguer les disciplines dont les enseignants sont issus d'origines sociales les moins favorisés¹⁹ (SVT, anglais, espagnol, CPE pour retenir uniquement les effectifs importants), de celles qui rassemblent des enseignants dont les origines sociales sont plus favorisées²⁰ (lettres modernes, physique-chimie, ou histoire-géographie par exemple).

¹⁹ C'est à dire dont le père exerce une profession ouvrière ou moyenne inférieure et dont les parents possèdent un niveau scolaire bas.

²⁰ C'est à dire dont le père exerce une profession supérieure ou moyenne supérieure et dont les parents possèdent un niveau scolaire élevé.

Tableau 14. Origines sociales²¹ des enseignants en fonction de la discipline enseignée.

	Origines sociales			Total	
	supérieures	moyennes supérieures	moyennes	%	Effectifs
Musique	100%	0%	0%	100%	7
Biotechnologies	100%	0%	0%	100%	1
Arts plastiques	80%	0%	20%	100%	5
Génie	75%	0%	25%	100%	4
Lettres modernes	61%	17%	22%	100%	46
Physique/chimie	53%	29%	18%	100%	17
Histoire Géographie	53%	21%	26%	100%	38
Allemand	0%	67%	33%	100%	3
Construction mécanique	50%	50%	0%	100%	2
EPS	44%	28%	28%	100%	32
Documentation	43%	43%	14%	100%	7
Maths	42%	33%	25%	100%	24
SVT/biologie	43%	19%	38%	100%	21
Anglais	38%	21%	42%	100%	24
Espagnol	36%	18%	45%	100%	22
CPE	23%	27%	50%	100%	22
Electronique	0%	25%	75%	100%	4
Eco-gestion	0%	20%	80%	100%	5
Arabe	0%	0%	100%	100%	1
Technologie	0%	0%	100%	100%	2
Total	46%	22%	31%	100%	287

Source : Recherche IUFM de Créteil CSD, 2005

L'année précédant l'obtention du concours

Nous voyons émerger de manière récurrente la diversité des profils des enseignants selon les disciplines. A ce titre il apparaît intéressant, puisque nous allons aborder la formation IUFM, de connaître les parcours de préparation aux concours de l'enseignement secondaire qu'ont suivi les stagiaires interrogés. Apparaîtront ici les caractéristiques régionales de l'académie de Créteil ainsi que ses relations aux autres IUFM.

Sur l'ensemble des disciplines, seulement 20% des stagiaires étaient en première année à l'IUFM de Créteil l'année précédente (cf. tableau 15). Dans le détail, les enseignants d'EPS et les CPE se distinguent par le fait que plus des deux tiers d'entre eux étaient en première année d'IUFM à Créteil, tandis qu'aucun des enseignants d'allemand, de philosophie et de SVT n'a suivi sa première année d'IUFM à Créteil. Notons qu'à cette époque, il n'y avait pas de formation en SVT en première année à Créteil, ce qui explique l'absence de stagiaire dans cette discipline. Pour ce qui est des autres disciplines, la fréquentation de la

²¹ Variable compilant la profession du père et le diplôme élevé des parents.

première année de l'IUFM de Créteil est finalement relativement faible. Au mieux, elle dépasse à peine ¼ des stagiaires pour les mathématiques et la documentation.

Tableau 15. Lieu de préparation du concours avant l'obtention pour les stagiaires de 2001/2002

	IUFM de Créteil	IUFM de Paris	Autres IUFM	Redoublement IUFM	Etudiants	Divers	Total	Effectifs
EPS	66%	3%	5%	1%	7%	18%	100%	73
CPE	64%	9%	0%	3%	12%	12%	100%	33
Mathématiques	28%	25%	4%	7%	25%	12%	100%	57
Documentation	26%	22%	0%	0%	0%	52%	100%	23
Physique-Chimie	19%	37%	9%	9%	18%	9%	100%	57
Musique	19%	33%	5%	5%	38%	0%	100%	21
Arts plastiques	18%	18%	18%	0%	29%	18%	100%	17
Anglais	14%	39%	0%	7%	26%	15%	100%	88
Espagnol	10%	44%	2%	8%	22%	14%	100%	50
Histoire-géographie	10%	38%	1%	2%	45%	4%	100%	112
Lettres modernes	6%	42%	1%	4%	40%	6%	100%	143
Allemand	0%	17%	17%	0%	50%	17%	100%	6
Philosophie	0%	14%	0%	14%	43%	29%	100%	7
SVT	0%	41%	4%	2%	41%	12%	100%	49
Total	20%	32%	3%	4%	29%	12%	100%	736

Source : Recherche IUFM de Créteil CSD, 2005

Ce constat interroge à plus d'un titre. D'abord, du point de vue pédagogique, la non-continuité de la formation proposée par l'IUFM ne favorise sans doute pas son « efficacité ». On peut en effet poser l'hypothèse que les IUFM fonctionnent de manière différenciée selon les académies, notamment en ce qui concerne la connaissance des publics scolaires et de leurs particularités régionales (nous pensons ici bien sûr aux différences de niveaux socio-économiques des familles entre Paris et sa banlieue). D'autre part, la part importante des enseignants ayant préparé leur concours dans d'autres IUFM (en particulier à Paris), interroge également le « prestige » de l'IUFM de Créteil pour la préparation aux concours du second degré. La forte fréquentation de l'IUFM de Paris, résulte-t-elle seulement d'une offre de places quantitativement plus importante que celle de Créteil ou d'autres dimensions sont-elles également en jeu ? Une analyse institutionnelle de l'offre de formation à l'IUFM de Créteil, dans son contexte régional, permettrait de répondre à ces questions.

Pour notre recherche, nous retiendrons l'importance des variations selon les disciplines, en n'omettant pas de souligner leur fréquentation différenciée de l'institution IUFM en 1^{ère} année. Nous verrons dans quelles mesures ces dimensions influent sur les représentations qu'ont les enseignants de leur formation.

II Evaluation d'ensemble de la formation

L'utilité pratique de la formation, dans sa globalité²², est jugée très positivement par les enseignants interrogés. Près de la moitié des enseignants interrogés (49%) déclare que la formation qu'ils ont suivie à l'IUFM est utile pour entamer une carrière (cf. tableau 16). Quarante-trois pour cent d'entre eux pensent qu'elle est moyennement utile et à peine 8% la considèrent inutile.

Tableau 16. : Evaluation globale de la formation²³

	Effectifs	Pourcentage
Utile pour entamer une carrière	142	49%
Moyennement utile pour entamer une carrière	124	43%
Inutile pour entamer une carrière	23	8%
Total	289	100%

Source : Recherche IUFM de Créteil CSD, 2005

Si l'on considère l'utilité des différentes composantes de la formation, les réponses se diversifient (cf. tableau 17).

Tableau 17. : Evaluation des composantes de la formation

	très utile	assez utile	peu utile	inutile	Total
Formation didactique et pédagogique	25%	51%	18%	5%	100%
Mémoire professionnel	7%	23%	40%	30%	100%
FGC	7%	37%	35%	21%	100%
Stage en responsabilité	86%	12%	2%	0%	100%
Stages de pratique accompagnée	62%	28%	9%	1%	100%

Source : Recherche IUFM de Créteil CSD, 2005

Il apparaît que les différentes dimensions de la formation (disciplinaire, transversale ou pratique) sont perçues de manière différente. Pour les enseignants interrogés, les stages sont les plus utiles dans leur pratique professionnelle bien avant les dimensions transversales ou même disciplinaires. Les modules de suivi du mémoire professionnel et de FGC rassemblent nettement les avis les plus négatifs. Ce sont donc les dimensions transversales de la formation, les plus théoriques aussi, qui apparaissent aux enseignants interrogés comme peu, voire pas du tout utile à leur pratique professionnelle. Dès maintenant l'opposition entre les dimensions pratiques et théoriques de la formation des enseignants émerge fortement.

La formation reçue est diversifiée et il semble évident que les évaluations qu'en font les enseignants soient diversifiées également. Pour construire une variable globale de mesure de l'évaluation que font de leur

²² Il s'agit de la question BQ35 : « Globalement et avec le recul, comment jugez-vous la formation dispensée à l'IUFM ? » posée en fin questionnaire après une série de questions détaillées sur l'évaluation des différents modules de formation.

²³ La question posée est : "Globalement, avec le recul, comment jugez-vous la formation dispensée en IUFM ?"

formation les enseignants interrogés, il nous fallait donc prendre en considération cette diversité. La méthode des nuées dynamiques²⁴ permet de mettre en évidence des groupes d'individus en fonction de leurs réponses à plusieurs questions. Nous avons donc retenu les 6 questions évoquées ci-dessus pour explorer nos données.

Le tableau 18 présente les *centres finaux de classe*²⁵ des trois groupes établis à partir de la proximité des réponses données aux 6 questions retenues. Ils représentent pour chaque groupe les réponses aux questions sélectionnées. Plus les centres finaux de classe se rapprochent de 0 plus l'évaluation faite est positive : réponse de 1 « utile pour entamer une carrière » à 3 « inutile pour entamer une carrière » pour l'évaluation globale de la formation et de 1 « très utile » à 4 « inutile » pour les autres questions. Inversement plus ils s'en éloignent plus l'évaluation est négative quant à l'utilité de la formation.

Tableau 18. : Centres finaux des classes d'évaluation d'ensemble de la formation

	Classes		
	1	2	3
Evaluation globale de la formation	1,319	1,487	2,154
Evaluation globale des modules de formation didactiques et pédagogiques	1,672	1,853	2,810
Evaluation globale sur du mémoire professionnel	2,423	3,111	3,694
Evaluation globale des modules de FGC	2,583	2,014	3,526
Evaluation globale des stages en responsabilité	1,029	1,276	1,316
Evaluation globale des stages de pratique accompagnée	1,127	1,987	1,675

Recherche IUFM de Créteil, CSD, 2005

Ces centres finaux de classe nous permettent de définir des groupes en fonction des réponses données aux questions retenues. Dans l'ensemble il faut souligner que l'évaluation de la formation dans son ensemble est nettement positive. Les groupes 1 et 2 sont relativement proches dans leur position plutôt positive vis à vis de l'utilité de la formation dans la pratique professionnelle (cf. tableau 19). Ils se distinguent par l'évaluation du suivi du mémoire et des modules de FGC. Dans le groupe 2 les représentations du suivi du mémoire professionnel sont nettement plus négatives que dans le groupe 1. Il en est de même en ce qui concerne les représentations de l'utilité des stages de pratique accompagnée. A l'inverse le groupe 1 présente des représentations des modules de FGC significativement plus négatives que le groupe 2. C'est pourquoi nous nommerons le groupe 1 « évaluation plutôt positive » et le groupe 2 « évaluation moyenne ». Toutes dimensions confondues, un peu plus d'un quart les enseignants interrogés évaluent de manière plutôt négative la formation qu'ils ont reçue. Le groupe 3 sera nommé « évaluation plutôt négative ».

²⁴ La méthode d'analyse en nuées dynamiques cherche à construire des groupes relativement homogènes d'après des caractéristiques sélectionnés. Voir les détails de la procédure en annexe méthodologique.

²⁵ Les centres finaux de classe représentent les centres des nuages de points représentant les groupes constitués par l'analyse en nuées dynamiques.

Tableau 19. Evaluation d'ensemble de la formation

	Evaluation		
	plutôt positive	moyenne	plutôt négative
Evaluation globale de la formation	+	+	-
Evaluation globale des modules de formation didactiques et pédagogiques	+	+	-
Evaluation globale sur du mémoire professionnel	+	-	--
Evaluation globale des modules de FGC	-	+	--
Evaluation globale des stages en responsabilité	++	++	++
Evaluation globale des stages de pratique accompagnée	++	+	+
Effectifs	137	76	79
Pourcentages	47%	26%	27%

Recherche IUFM de Créteil, CSD, 2005

Cette distribution est fortement contrastée en fonction des profils des enseignants mais également en fonction des éléments constitutifs de la formation.

Le poids de l'organisation interne

Dans un premier temps, comme on pouvait s'y attendre c'est la discipline²⁶ qui structure les rapports à la formation²⁷. En effet, l'organisation interne de l'IUFM de Créteil est à la croisée de 3 logiques : la logique géographique (selon le site ou le centre), la logique disciplinaire et la logique professionnelle (en fonction du type de concours préparé). *Selon cette logique disciplinaire on privilégie le regroupement de tous les enseignants en fonction d'une discipline ou d'une famille de disciplines au sein d'une structure unique, dans le but d'instaurer une culture commune entre les différentes catégories (enseignants-chercheurs, professeurs de l'enseignement secondaire) quels que soient la formation assurée ou le lieu d'exercice.*²⁸ Même s'il existe au sein du Centre du Second Degré (CSD) une forte volonté de développer la transversalité des formations, cette logique domine encore largement l'organisation des formations.

Il faut également souligner que cette logique disciplinaire est plus ou moins accentuée. On perçoit à la lecture des plans de formation des déclinaisons spécifiques du plan cadre, en fonction des disciplines et des programmes qui sont historiquement contingentes. Cette question mériterait à elle seule un travail d'analyse approfondi .

²⁶ Certes l'analyse en terme de discipline nous amène à considérer des cas pour lesquels les effectifs sont réduits. Mais, les effectifs de la population mère sont également réduits pour certaines disciplines comme les arts, la musique ou l'Allemand. A ce titre, sans affirmer de la recevabilité statistique de nos observations, il semble pertinent de garder à l'esprit l'ensemble des disciplines considérées.

²⁷ Les liens entre deux variables sont évalués sur la base du test du Khi-deux. Sont considérés comme significatifs les relations significatives à $P=0,1$ au moins. C'est à dire qu'il y a 10% ou moins de risque de rejeter à tort l'hypothèse nulle (le fait que la relation entre les deux variables étudiées soit aléatoire)

²⁸ Cf. *Les IUFM au tournant de leur première décennie. Panorama et perspectives*, CNE, 2001, p. 24.

En ce qui concerne l'évaluation subjective de la formation, la configuration entre disciplines est plus surprenante car elle ne recouvre pas la traditionnelle distinction académique entre les disciplines littéraires, scientifiques et technologiques (cf. tableau 20). De manière schématique, on constate un pôle d'enseignants dont l'évaluation est plutôt négative appartenant plus souvent aux disciplines des lettres, de l'histoire-géographie ainsi qu'aux disciplines technologiques qui s'oppose à la classe la plus positive dans l'évaluation de la formation dans laquelle on observe une sur-représentation des CPE et des enseignants d'EPS et de langues étrangères (espagnol, l'allemand, l'arabe et plus marginalement l'anglais). Le groupe central, dont l'évaluation est moyenne, regroupant principalement des enseignants de mathématiques, de SVT. On retiendra que les enseignants d'anglais, de physique-chimie sont répartis de manière homogène dans ces trois positions.

Tableau 20. : Classes d'évaluation d'ensemble de la formation selon les disciplines.

	Evaluation d'ensemble de la formation			Total	
	plutôt négative	moyenne	Plutôt positive	%	Effectifs
Construction mécanique	100%			100%	2
Génie mécanique/technique/productique	75%		25%	100%	4
Lettres modernes	53%	26%	21%	100%	47
Electronique	50%	25%	25%	100%	4
Histoire Géographie	41%	17%	41%	100%	41
Maths	17%	46%	38%	100%	24
SVT/biologie	24%	43%	33%	100%	21
Anglais	25%	25%	50%	100%	24
Physique/chimie	24%	24%	53%	100%	17
Espagnol	18%	23%	59%	100%	22
Arts plastiques	20%	20%	60%	100%	5
Documentation	14%	14%	71%	100%	7
Musique	13%	25%	63%	100%	8
EPS	9%	28%	63%	100%	32
CPE	5%	32%	64%	100%	22
Eco-gestion		20%	80%	100%	5
Allemand			100%	100%	3
Technologie			100%	100%	2
Arabe			100%	100%	1
Biotechnologies			100%	100%	1
Total	27%	26%	47%	100%	292

Source : Recherche IUFM de Créteil CSD, 2005

Ces différences de position en fonction des disciplines doivent être éclairées par une connaissance approfondie des modalités de la formation dans chacune d'elle. Dès à présent, il est intéressant de relever que ce ne sont pas les faibles effectifs qui peuvent favoriser l'une ou l'autre des représentations de la formation puisque l'on retrouve des disciplines « mineures » (quantitativement s'entend) tant parmi les positions plutôt

négatives que parmi celles plutôt positives. Nous retiendrons également que les opinions d'ensemble les plus positives sont partagées par les enseignants qui ont suivi une première année de formation professionnelle à l'IUFM de Créteil. Il apparaît ici que la continuité de la formation favorise l'évaluation positive de celle-ci. On peut penser, ce qui se confirme un peu plus loin, que le fait d'avoir suivi une première d'année de formation dans le même IUFM aide à en mieux comprendre les buts et les objectifs. L'expérience de formation professionnelle y gagne en sens et donc en compréhension.

En maîtrisant l'histoire du CSD, il est intéressant également d'observer l'influence du moment de la formation sur les positions des enseignants (tableau 21). Il semble que les enseignants pour qui la prise de fonction a été reportée (pour 1999 et 2002) sont également ceux qui évaluent plutôt négativement l'ensemble de la formation.

Tableau 21. : Evaluation d'ensemble de la formation selon l'année d'obtention du concours

	Evaluation d'ensemble de la formation			Total	
	plutôt négative	moyenne	plutôt positive	%	Effectifs
1999	40%	23%	37%	100%	30
2000	29%	25%	46%	100%	137
2001	23%	25%	53%	100%	114
2002	10%	60%	30%	100%	10
Total	27%	26%	47%	100%	291

Source : Recherche IUFM de Créteil CSD, 2005

L'influence des parcours personnels

Reprenant nos hypothèses, nous nous sommes interrogés sur le poids des variables de parcours individuels sur la variation de l'évaluation de leur formation par les néo-enseignants. Il se trouve que sur ce point, à ce moment de l'analyse, les relations n'apparaissent pas significatives en ce qui concerne le genre, le statut de parents, le diplôme des parents, le parcours scolaire antérieur ou l'expérience d'enseignement. Pour ces éléments constitutifs du parcours personnel, nos hypothèses ne sont pas pour l'instant confirmées. Nous retiendrons que le rapport à la formation varie, de manière significative, avec la profession du père (cf. tableau 22) et le diplôme de l'enseignant.

Tableau 22. : Evaluation d'ensemble de la formation selon la catégorie professionnelle du père.

	Evaluation d'ensemble de la formation			Total	
	plutôt négative	moyenne	plutôt positive	%	effectifs
Prof° supérieures	35%	31%	34%	100%	88
Prof° moyennes supérieures	26%	25%	49%	100%	92

Prof° moyennes inférieure	18%	22%	60%	100%	65
Prof° ouvrières	21%	28%	51%	100%	39
Total	26%	26%	47%	100%	284

Source : Recherche IUFM de Créteil CSD, 2005

De manière assez prévisible²⁹, il apparaît que les enseignants dont le père exerce ou exerçait une profession supérieure sont les plus négatifs dans l'évaluation de leur formation. Tandis que les enseignants issus des professions moyennes inférieures (employées, petits artisans, etc. ...) et ouvrières évaluent de manière plus positive cette même formation. Ces relations se retrouvent si l'on examine l'effet d'une autre variable constitutive de la position sociale des individus : le niveau de diplôme le plus élevé des enseignants. Les données du tableau 23 vont dans ce même sens. Ce sont les néo-enseignants les plus diplômés qui sont les moins satisfaits de la formation reçue, tandis que les autres sont plus positifs dans leur évaluation. Tout se passe comme si l'évaluation critique de la formation variait de manière inversement proportionnelle à la position sociale de l'enseignant.

Tableau 23. : Evaluation d'ensemble de la formation selon le niveau de diplôme le plus élevé de l'enseignant.

	Evaluation d'ensemble de la formation			Total	
	plutôt négative	moyenne	Plutôt positive	%	Effectifs
Licence ou équivalent	15%	28%	57%	100%	100
Maîtrise ou équivalent	34%	24%	43%	100%	143
3ème cycle	34%	28%	38%	100%	47
Total	27%	26%	47%	100%	290

Source : Recherche IUFM de Créteil CSD, 2005

On constate ici que les origines et les parcours antérieurs influent sur l'évaluation que font les enseignants de leur formation. Les origines sociales mesurées par la profession du père et le capital scolaire de l'enseignant se renforcent dans ce processus pour confirmer notre hypothèse selon laquelle le rapport à la formation professionnel n'est pas indifférent aux situations et parcours antérieurs. En ce sens, il apparaît que la socialisation primaire, les habitus pèsent bien sur les processus de socialisation professionnelle des enseignants

Les conditions d'exercice

Nos hypothèses de départ impliquaient l'effet des conditions d'exercice sur l'évaluation de leur formation par les néo-enseignants. Cette hypothèse n'a pu qu'être partiellement vérifiée. Eu égard à notre échantillon

²⁹ Nous avons trouvé les mêmes résultats dans deux recherches précédentes. Cf. Legendre F. (2004) et Legendre F. (1999).

(sous représentation des ZEP dans les réponses) seul le statut (titulaire depuis 3 ans et plus, titulaire depuis moins de 3 ans, TZR) influe sur ces représentations (cf. tableau 24).

Tableau 24. : Evaluation d'ensemble de la formation selon le statut actuel

	Evaluation d'ensemble de la formation			Total	
	plutôt négative	moyenne	Plutôt positive	%	Effectifs
Titulaire d'un poste depuis moins de 3 ans	20%	40%	40%	100%	50
Titulaire d'un poste depuis 3 ans et plus	27%	24%	48%	100%	197
TZR	35%	16%	49%	100%	43
Total	27%	26%	47%	100%	290

Source : Recherche IUFM de Créteil CSD, 2005

L'instabilité professionnelle, constitutive du statut des enseignants remplaçant (TZR), semble avoir un poids sur les représentations de la formation. Ces situations professionnelles changeantes, plus souvent subies que choisies, conduisent sans doute à un rapport plus ambivalent, voire plus critique à la formation.

Tableau 25. : Evaluation d'ensemble de la formation selon que le lieu de stage avait les mêmes caractéristiques que le lieu actuel d'exercice ou non.

	Evaluation d'ensemble de la formation			Total	
	plutôt négative	moyenne	plutôt positive	%	effectifs
Oui	19%	25%	56%	100%	132
Non	34%	27%	39%	100%	160
Total	27%	26%	47%	100%	292

Source : Recherche IUFM de Créteil CSD, 2005

Le tableau 25 montre très nettement que le fait d'avoir réalisé son stage dans un établissement ayant les mêmes caractéristiques que le lieu d'exercice actuel favorise une perception positive de la formation. Il paraîtrait important d'approfondir ce lien en s'attachant plus particulièrement aux enseignants exerçant en ZEP qui, comme nous l'avons signalé plus haut, ont fort peu répondu au questionnaire.

La compréhension subjective de la formation

Il apparaît que l'évaluation de la formation par les enseignants varie de manière significative avec la compréhension qu'ils en ont, notamment en ce qui concerne les critères de validation et de certification professionnelle.

Tableau 26. Evaluation d'ensemble de la formation selon la connaissance des critères de validation et de certification de la formation

	Evaluation d'ensemble de la formation			Total	
	plutôt négative	moyenne	plutôt positive	%	effectifs

faible	40%	23%	37%	100%	91
moyenne	24%	25%	51%	100%	120
bonne	15%	32%	52%	100%	71
Total	27%	26%	47%	100%	282

Source : Recherche IUFM de Créteil CSD, 2005

Ainsi le tableau 26 montre nettement que plus la connaissance des critères de validation et de certification est faible, plus l'évaluation d'ensemble de la formation est négative. Les tableaux 27 et 28 vont dans le même sens.

Tableau 27. Evaluation d'ensemble de la formation selon que les critères de validation et de certification ont été explicités

	Evaluation d'ensemble de la formation			Total	
	plutôt négative	moyenne	plutôt positive	%	effectifs
Oui	22%	24%	55%	100%	190
Non	31%	40%	29%	100%	55
ne sais pas	47%	19%	35%	100%	43
Total	27%	26%	47%	100%	288

Tableau 28. Evaluation d'ensemble de la formation selon que la perception des critères de validation et de certification

	Evaluation d'ensemble de la formation			Total	
	plutôt négative	moyenne	plutôt positive	%	effectifs
Transparents	16%	26%	58%	100%	140
Flous	36%	28%	36%	100%	137
Incompréhensibles	67%	17%	17%	100%	6
Total	27%	27%	46%	100%	283

Source : Recherche IUFM de Créteil CSD, 2005

Tout se passe comme si les enseignants qui évaluent de manière la plus négative la formation reçue sont ceux qui n'ont pas donné de sens à cette expérience. Ils sont nettement sur-représentés parmi ceux qui ne savent pas répondre à la question sur les critères de validation et de certification (ils choisissent l'item « ne sais pas ») qui n'a pas de sens pour eux. Dans le même sens, les enseignants qui ont une évaluation d'ensemble moyenne de la formation sont sur-représentés parmi ceux qui affirment que ces critères ne leur ont pas été explicités. Tandis les enseignants qui adoptent une évaluation d'ensemble de la formation plutôt positive représentent plus de la moitié de ceux pour qui ces critères ont été explicités. Ces derniers en ont d'ailleurs une « moyenne » voire « bonne » connaissance et ils leur semblent « transparents ».

Cette constatation est importante et à retenir. Car malgré les réels efforts de clarification qui ont été entrepris ces dernières années par l'IUFM de Créteil pour clarifier ces critères, pour plus de la moitié des enseignants interrogés ils sont flous voire incompréhensibles. Sachant que la validation et la certification restent pour les

enseignants stagiaires l'objectif principal de cette deuxième année de formation, on comprend que l'incompréhension et la méconnaissance de ces critères soient pour eux une source importante d'inquiétude et de stress, états d'esprit qui expliquent alors que le souvenir de cette année soit mauvais comme l'illustre parfaitement le tableau 29.

Tableau 29. Souvenir de l'année de formation selon la connaissance des critères de validation et de certification de la formation.

	Souvenir de l'année de formation			Total	
	Bon souvenir	Souvenir mitigé	Mauvais souvenir	%	Effectifs
Transparents	58%	34%	8%	100%	139
Flous	34%	53%	13%	100%	137
Incompréhensibles	17%	33%	50%	100%	6
Total	45%	43%	11%	100%	282

Source : Recherche IUFM de Créteil CSD, 2005

Il serait donc souhaitable de porter une attention toute particulière à la diffusion des critères de validation et de certification de la formation, en veillant tout particulièrement à leur clarification par les acteurs qui les mobilisent et les appliquent.

Nous allons maintenant explorer de manière plus fine les représentations qu'ont les enseignants de leur formation en nous attachant à l'étude de leurs positions vis-à-vis des différentes dimensions de la formation : formation pédagogique et didactique, formation générale commune (FGC), suivi du mémoire professionnel, stages.

III/ Evaluation de la formation pédagogique et didactique :

L'évaluation de la formation pédagogique et didactique est majoritairement positive : 51% des enseignants interrogés la jugent assez utile et 25% très utile (cf. tableau 30).

Tableau 30. Evaluation de l'utilité des modules de formation didactique et pédagogique

	Effectifs	Pourcentage
Très utile	72	25%
Assez utile	146	51%
Peu utile/inutile	67	24%

Total	285	100%
-------	-----	------

Source : Recherche IUFM de Créteil CSD, 2005

Dans le détail, les modules «construire un cours » et « mise en activité des élèves » sont les modules les plus appréciés des enseignants, aujourd’hui comme lors de leur formation. Environ la moitié des enseignants affirment qu’ils leur ont été « très utiles ».

Le tableau 32 montre, dans le détail des modules, l’évolution dans le temps de l’évaluation de ces formations par les enseignants.

L’équilibre des modules entre théorie et pratique évolue dans le temps. Globalement, les modules à objectifs concrets (« Construire un cours », « Mise en activité des élèves », « Progression et programmation », « Evaluer », « Elaborer un devoir ») sont également ceux qui sont considérés, hier comme aujourd’hui, comme les plus équilibrés entre théorie et pratique. Mais en ce qui concerne leur évolution diachronique, ils affichent une différence négative : respectivement -7, -2, -3, 2, -2 points de pourcentage. Tandis que les autres modules à visée plus transversale, affichent à l’inverse des évolutions positives. Par exemple, pour relever les écarts les plus importants, les modules « Utilisation des TICE » et « Positionnement du professeur (relations élèves / professeur) » bénéficient d’une évaluation plus favorable au bout de quelques années d’exercice : respectivement +18 et +6 points de pourcentage 2 à 3 années plus tard.

Tout se passe comme si les représentations de l’équilibre théorie/pratique des modules de formation étaient réévaluées à l’aune des expériences professionnelles, et ceci en faveur de la dimension théorique. Ce résultat n’est pas vraiment surprenant et inconnu des formateurs en formation professionnelle qui savent que certains éléments de formation ne sont vraiment « digérés » que lorsqu’ils sont mobilisés dans une expérience professionnelle. D’où un réel intérêt à saisir les évaluations de leur formation par les enseignants au terme d’une expérience professionnelle conséquente et pas seulement directement à l’issue de cette dernière.

Tableau 31. : Evaluation de la formation pédagogique et didactique

	Lors de la formation		Aujourd'hui	
	Equilibré entre théorie et pratique	très utile	Equilibré entre théorie et pratique	très utile
1) Construire un cours, une séance, une leçon, une séquence	51%	59%	44%	59%
5) la mise en activités des élèves (les activités)	43%	45%	41%	48%
2) Progression et programmation	34%	38%	32%	43%
3) Evaluer	30%	36%	27%	38%
4) Elaborer un devoir, une évaluation, corriger des copies, rendre des copies	24%	27%	26%	30%
11) Utilisation des TICE	21%	13%	39%	16%
9) Le positionnement du professeur (relations élèves / professeur)	19%	22%	25%	31%
8) L'écrit et l'oral	18%	12%	20%	20%
7) Gérer l'hétérogénéité	15%	21%	17%	30%
10) La vie scolaire, les CPE...comment travailler avec la vie scolaire	15%	13%	19%	26%
6) Prendre en compte les difficultés d'apprentissage des élèves	14%	27%	14%	35%
12) Liens école /collège, collège/lycée	10%	5%	9%	14%

Source : Recherche IUFM de Créteil CSD, 2005

L'évolution diachronique de l'évaluation de l'utilité pratique des modules sur le terrain, c'est à dire la mobilisation des apports de la formation dans la pratique quotidienne du métier, apparaît nettement plus forte que pour la dimension théorie/pratique (cf. tableau 32).

Ainsi tous les modules présentent des évolutions positives dans le temps, c'est à dire que les enseignants sont plus nombreux à les considérer utiles sur le terrain, en particulier pour ce qui est des modules suivants :

- Progression et programmation : + 5 points de pourcentage
- Le positionnement du professeur (relations élèves / professeur) : + 9 points de pourcentage
- L'écrit et l'oral : + 8 points de pourcentage
- Gérer l'hétérogénéité : + 9 points de pourcentage
- La vie scolaire, les CPE... Comment travailler avec la vie scolaire : + 13 points de pourcentage
- Prendre en compte les difficultés d'apprentissage des élèves : + 8 points de pourcentage
- Liens école /collège, collège/lycée : + 9 points de pourcentage

Tout se passe comme si la pratique professionnelle permettait de mobiliser davantage les apports de la formation initiale. Cela va dans le sens de nos hypothèses de départ. Les représentations de l'utilité des modules de formation sont plus positives après quelques années d'exercice qu'au moment de la formation. Les apports de la formation professionnelle sont retraduits en fonction des conditions de l'expérience.

Tableau 32. Moyenne et médiane d'évaluation de chaque module de formation pédagogique et didactique au terme de quelques années d'exercice.

Statistiques	Equilibre théorie/pratique		Utilité sur le terrain	
	Moyenne	Médiane	Moyenne	Médiane
Module "mise en activités des élèves"	1,76	2	2,50	3
Module "la vie scolaire"	1,75	2	2,19	2
Module "élaborer un devoir"	1,75	2	2,29	2
Module "Construire un cours"	1,73	2	2,65	3
Module "évaluer"	1,69	2	2,40	3
Module "positionnement du professeur"	1,65	2	2,27	2
Module "progression et programmation"	1,63	2	2,45	3
Module "l'écrit et l'oral"	1,61	2	2,08	2
Module "utilisation des TICE"	1,55	2	1,91	2
Module "liens primaire/secondaire"	1,43	1	1,88	2
Module "gérer l'hétérogénéité"	1,38	1	2,19	2
Module "prise en compte des difficultés d'apprentissage des élèves"	1,36	1	2,28	2

Source : Recherche IUFM de Créteil CSD, 2005

Note de lecture : les moyennes les plus élevées en ce qui concerne l'articulation entre théorie et pratique des modules de formation pédagogique et didactique se rapprochent de l'équilibre. L'utilité sur le terrain est d'autant plus forte que les moyennes se rapprochent de 3.

Le tableau 32 confirme que l'équilibre entre théorie et pratique n'augure pas de l'utilité de la formation sur le terrain. Ainsi le module « Mise en activité des élèves » apparaît aux enseignants interrogés le plus souvent trop théorique (moyenne la plus élevée de la distribution) et en même temps, avec le module « construire un cours », il est considéré parmi les deux modules de formation les plus utiles.

Il est donc intéressant de regarder avec attention les positions des enseignants interrogés en fonction de ces deux dimensions qui ne se recoupent pas. L'analyse en nuées dynamiques permet de mettre en lumière trois pôles de positions en ce qui concerne l'articulation entre théorie et pratique de ces modules de formation (cf. tableau 33).

Tableau 33. : Centre finaux des classes sur l'équilibre entre théorie et pratique des modules de formation pédagogiques et didactiques.

	Classes		
	Equilibrés	Théorie +	Théoriques ++
Intérêt "Construire un cours"	1,8	2,0	1,4
Intérêt "la vie scolaire"	2,3	1,6	1,4
Intérêt "utilisation des TICE"	2,0	1,5	1,4
Intérêt "liens primaire /secondaire"	2,1	1,1	1,2
Intérêt "progression et programmation"	1,9	1,9	1,3
Intérêt "évaluer"	2,1	2,1	1,2
Intérêt "élaborer un devoir"	2,2	2,1	1,2
Intérêt "mise en activités des élèves"	2,1	1,9	1,4
Intérêt "prise en compte des difficultés d'apprentissage des élèves"	2,1	1,1	1,1
Intérêt "gérer l'hétérogénéité"	2,0	1,2	1,1
Intérêt "l'écrit et l'oral"	1,9	1,7	1,3
Intérêt "positionnement du prof"	2,0	1,7	1,3
Effectifs (N=220, 72 observations manquantes)	58	73	89
Pourcentages	26%	33%	40%

Source : Recherche IUFM de Créteil CSD, 2005

Note de lecture : Les réponses aux questions considérées s'échelonnent entre 1 « trop théorique, pas assez pratique » et 3 « trop pratique, pas assez théorique » avec en position intermédiaire 2 « équilibré entre théorie et pratique ». Ainsi les centres de classes s'approchant le plus de 1, s'articulent autour de la position « trop théorique... », tandis que les centres de classes s'approchant de 2 se comprennent autour de la position « équilibrés... ». Les réponses 3 sont pratiquement absentes dans notre enquête.

Ces trois groupes se distinguent en fonction de l'évaluation que font les enseignants des modules pédagogiques et didactiques en ce qui concerne leur équilibre entre théorie et pratique (cf. tableau 33).

Equilibrés (N=58) : Ce groupe est celui qui présente le plus de modules considérés comme équilibrés dans leur articulation entre théorie et pratique. Le centre final de classe le plus bas atteint 1,83. Le centre de classe du groupe précédent atteint au plus 1,45.

Théoriques (N=73) : Ce groupe rassemble les enseignants qui évaluent plus de la moitié des modules de formation pédagogique et didactique comment étant « trop théoriques, pas assez pratiques ». C'est la position intermédiaire dans cette variable.

Trop théoriques (N=89): Ce dernier groupe est celui dont les membres considèrent les modules pédagogiques et didactiques comme étant « trop théoriques et pas assez pratiques ». Il s'agit principalement des modules suivants : prise en compte des difficultés d'apprentissage des élèves, gérer l'hétérogénéité, évaluer et liens primaire /secondaire. On retrouve ici les modules qui présentent pour l'ensemble de la population les moyennes les plus faibles.

Ces évaluations des modules pédagogiques et didactiques varient considérablement en fonction de la discipline enseignée (cf. tableau 34). Dans le détail, les disciplines les plus présentes parmi les enseignants qui considèrent que tous les modules pédagogiques et didactiques sont vraiment trop théoriques sont les lettres, les SVT, les arts, l'électronique, la documentation, la construction mécanique. A l'opposé on retrouve les CPE, les enseignants d'EPS, d'espagnol et d'éco-gestion. Tandis qu'en position intermédiaire se concentrent les autres disciplines.

Tableau 34. Equilibre théorie/pratique des modules pédagogiques et didactiques selon la discipline d'enseignement

	Equilibre modules didactiques			Total	
	trop théoriques	théoriques	équilibrés	%	Effectifs
Lettres modernes	57%	22%	22%	100%	37
SVT/biologie	56%	31%	13%	100%	16
Arts plastiques	50%	0%	50%	100%	4
Electronique	67%	0%	33%	100%	3
Documentation	50%	0%	50%	100%	4
Construction mécanique	100%	0%	0%	100%	2
Allemand	50%	50%	0%	100%	2
Musique	50%	50%	0%	100%	4
Histoire Géographie	43%	37%	20%	100%	35
Anglais	24%	57%	19%	100%	21
Maths	11%	72%	17%	100%	18
Technologie	0%	100%	0%	100%	1
Physique/chimie	31%	38%	31%	100%	13
CPE	22%	11%	67%	100%	9
EPS	42%	19%	38%	100%	26
Espagnol	38%	29%	33%	100%	21
Eco-gestion	33%	33%	33%	100%	3
Arabe	0%	0%	100%	100%	1
Total	40%	33%	26%	100%	220

Source : Recherche IUFM de Créteil CSD, 2005

Si l'on applique la même procédure de classement aux questions d'évaluation des modules de formation pédagogiques et didactiques en terme d'utilité pratique, on obtient des résultats tout à fait différents (cf. tableau 35). Ce qui confirme le fait que, en ce qui concerne les représentations, les dimensions empiriques ou pratiques d'une formation n'ont pas de lien direct avec son utilité sur le terrain.

Trois groupes se distinguent en fonction des représentations de l'utilité des modules de formation pédagogique et didactique (cf. tableau 35). :

- 1/ Les enseignants qui évaluent le plus souvent comme très utile l'ensemble de ces modules (N=110)
- 2/ Les enseignants qui attribuent le plus souvent une utilité à seulement une partie de ces modules, en particulier « construire un cours », « progression et programmation », évaluer », « élaborer un mémoire » et « mise en activité des élèves ».(N=95)
- 3/ Les enseignants qui affirment le plus souvent que ces modules ne leur sont pas utiles dans leurs pratiques professionnelles. (N=51)

Tableau 35. Centre finaux des classes d'utilité des modules de formation pédagogiques et didactiques.

	Classes		
	Très utile	Utile	Inutile
utilité "Construire un cours"	3,0	2,7	1,9
utilité "la vie scolaire"	2,8	1,9	1,2
utilité "utilisation des TICE"	2,4	1,7	1,4
utilité "liens primaire /secondaire "	2,6	1,6	1,1
utilité "progression et programmation"	2,8	2,4	1,7
utilité "évaluer"	2,8	2,4	1,5
utilité "élaborer un devoir"	2,7	2,3	1,5
utilité "mise en activités des élèves"	2,9	2,5	1,7
utilité "prise en compte des difficultés d'apprentissage des élèves"	2,9	2,1	1,3
utilité "gérer l'hétérogénéité"	2,8	2,1	1,1
utilité "l'écrit et l'oral"	2,6	2,0	1,1
utilité "positionnement du professeur"	2,8	2,2	1,2
Effectifs (N=256, 36 observations manquantes)	110	95	51
Pourcentages	43%	37%	20%

Source : Recherche IUFM de Créteil CSD, 2005

Note de lecture : Les réponses aux questions considérées s'échelonnent entre 1 « inutile » et 3 « très utile » avec en position intermédiaire 2 « moyennement utile ». Ainsi les centres de classes s'approchant le plus de 1, s'articulent autour de la position très utile », tandis que les centres de classes s'approchant de 3 se comprennent autour de la position « inutile ».

Ces représentations varient de manière significative selon la discipline enseignée, comme le montre le tableau 36.

Tableau 36. Utilité des modules de formation pédagogique et didactique selon la discipline enseignée.

	Utilité des modules de formation pédagogique et didactique			Total	
	Très utile	utile	inutile	%	effectifs
EPS	61%	29%	10%	100%	31
Espagnol	82%	14%	5%	100%	22
Physique/chimie	57%	21%	21%	100%	14
CPE	75%	25%	0%	100%	8
Allemand	100%	0%	0%	100%	3
Electronique	67%	33%	0%	100%	3
Eco-gestion	60%	20%	20%	100%	5
Maths	42%	42%	17%	100%	24
Anglais	36%	45%	18%	100%	22
Musique	29%	57%	14%	100%	7
Documentation	17%	50%	33%	100%	6
Arts plastiques	20%	80%	0%	100%	5
Arabe	0%	100%	0%	100%	1
Génie mécanique/technique/productique	0%	100%	0%	100%	2
Technologie	0%	100%	0%	100%	1
Lettres modernes	28%	40%	33%	100%	43
Histoire Géographie	29%	39%	32%	100%	38
SVT/biologie	32%	42%	26%	100%	19
Construction mécanique	0%	50%	50%	100%	2
Total	43%	37%	20%	100%	256

Source : Recherche IUFM de Créteil CSD, 2005

On notera, comme c'était le cas précédemment, qu'il n'y a pas de lien disciplinaire entre les disciplines ici regroupées en fonction de leur évaluation subjective par les enseignants interrogés. Le classement entre disciplines littéraires, scientifiques, techniques ou professionnelles n'a pas de pertinence ici. C'est bien dans l'histoire singulière et l'organisation interne des formations disciplinaires que ces rapports différentiels à la formation doivent être explicités. Nos résultats auront donc de l'intérêt à être repris dans le cadre d'une analyse fouillée de l'offre de formation au sein de l'IUFM.

On retrouve la même opposition entre EPS, CPE, Espagnol, Physique-chimie d'une part et les lettres modernes et les SVT d'autre part. Les enseignants des premières adoptent des représentations plus positives de l'utilité des modules de formation pédagogique et didactique que les enseignants des secondes. On retiendra que dans le second groupe de disciplines, les stagiaires sont très nombreux à ne pas avoir préparé le concours à l'IUFM de Créteil (cf. tableau 15). Ainsi la continuité de la formation professionnelle apparaît de nouveau comme un élément positif dans l'évaluation de cette dernière.

Il est intéressant de noter que les représentations des modules de formation pédagogique et didactique, évaluée dans le détail des modules, varient significativement avec seulement quelques-unes des variables indépendantes que nous avons, par hypothèses, considérées comme pertinentes. Tant en ce qui concerne l'évaluation de l'équilibre théorie/pratique que de l'utilité pratique sur le terrain, les opinions des enseignants interrogés ne se différencient pas nettement selon le genre, les origines sociales et scolaires ou les conditions d'exercice.

Pour ce qui est de l'indépendance des variables de statut, il faut souligner que la forte homologie sociale du corps enseignant ne permet de faire jouer un rôle significatif à ces variables explicatives classiques. Il est plus surprenant que les conditions d'exercice ne fassent pas varier significativement ces positions. Mais il s'agit ici de la formation disciplinaire, presque de contenus. On peut penser que les rapports aux éléments davantage pratiques de la formation seront plus sensibles aux conditions d'exercice.

Formation optionnelle complémentaire :

Seulement 22% des enseignants interrogés ont suivi ce type de formation (soit 64 personnes). Il s'agit principalement de l'analyse des pratiques (31). Le tableau 37 est donné ici à titre indicatif, les effectifs concernés s'avérant vraiment trop faibles pour une analyse croisée.

Tableau 37. : Fréquence des modules de formation optionnelle complémentaires suivis

	Effectifs	Pourcentage
Analyse des pratiques	31	48%
Travailler sa présence en classe	7	11%
Section européenne	6	9%
Travailler sous le regard de l'autre	4	6%
Travailler en zone sensible	2	3%
Psychosociologie de l'adolescent	2	3%
FLE	1	2%
Accompagnement dans l'entrée dans le métier (ZEP)	1	2%
Analyse de l'image	1	2%
Pratique associée	1	2%
Hétérogénéité – communication	1	2%
Psychologie face à la violence	1	2%
Sur la voix	1	2%
Relation prof/parents	1	2%
Stage FPC	1	2%
Astronomie	1	2%
Rendre l'élève actif au collège	1	2%
Psychopédagogie	1	2%
Total	64	100,0

Source : Recherche IUFM de Créteil CSD, 2005

Quand ils ont été suivis, ces modules emportent une opinion majoritairement favorable : parmi ceux qui ont suivi un module de ce type, 39% l'ont trouvé très utile et 36% assez utile, soit 75% d'opinions favorables.

IV Evaluation de la Formation Générale Commune

La FGC rassemble globalement moins d'opinions positives sur son utilité que la formation didactique et pédagogique. Le tableau 38 indique que 44% des enseignants la jugent assez utile (38%) ou très utile (6%).

Tableau 38. : Evaluation globale de l'utilité des modules de FGC

	effectifs	%
Utile	121	44%
Peu utile	96	35%
Inutile	58	21%
Total	275	100%

Source : Recherche IUFM de Créteil CSD, 2005

La FGC apparaît assez floue aux enseignants interrogés. Il faut, à ce propos souligner, que si cette dimension de la formation des enseignants est souvent abordée dans les discours que porte l'institution sur elle-même, ces modules ne représentent qu'une faible proportion des heures de formation. Quand elle est abordée dans le questionnaire, 11% d'entre eux ne répondent pas à ces questions (cf. tableau 39).

Là encore les fortes différences entre disciplines renvoient à l'organisation interne de la formation. Certains, notamment les enseignants des filières professionnelles et d'Education Physique et Sportive, étaient jusqu'en 2003 dispensés de ces modules.

Tableau 39. Affirme n'avoir suivi aucun module de FGC

	Effectifs	Pourcentages
Oui	21	8%
Non	251	92%
Total	272	100%

Source : Recherche IUFM de Créteil CSD, 2005

Finalement, seulement 8% des enseignants interrogés n'ont suivi aucun module de FGC (cf. tableau 32). Dans 70% des cas, les enseignants ont pu choisir et obtenir le module de formation de FGC qu'ils souhaitent, et dans 78% des cas ils ont assisté à toutes les séances.

Le plus souvent ils ont même suivi plusieurs modules de formation FGC, ce qui explique que le total des réponses du tableau 40 dépasse les 292 réponses.

Tableau 40. Modules de formation FGC suivis

	Effectifs	Pourcentages
Travailler en établissement sensible	64	22%
Analyse de la pratique enseignante	62	21%
Intégration des élèves issus de l'immigration	58	20%
Gérer les conflits	58	20%
La prévention justice citoyenneté	50	17%
Les problèmes des ados	44	15%
Comprendre les phénomènes de violence	40	14%
Travailler en interdisciplinarité	36	12%
Les relations parents-enseignants	36	12%
La laïcité	35	12%
L'enseignement du fait religieux	23	8%
La culture scientifique et technique	19	7%
Autres thèmes abordés	5	2%

Source : Recherche IUFM de Créteil CSD, 2005

Les modules de FGC les plus souvent suivis par les enseignants interrogés sont : « travailler en établissement sensible », « l'analyse de la pratique enseignante », « l'intégration des élèves issus de l'immigration » et « la gestion des conflits ».

En ce qui concerne l'équilibre entre théorie et pratique, près des deux tiers des enseignants interrogés reprochent le manque de concret de ces modules de formation (cf. tableau 41). On constate peu de différences dans le temps. Aucune relation significative en fonction de la discipline enseignée ne permet de distinguer ces représentations, sans doute du fait de l'unanimité négative qui rassemble les représentations.

Tableau 41. Evaluation des modules de FGC suivis dans leur rapport entre théorie et pratique

	Lors de la formation		Aujourd'hui	
	Effectifs	Pourcentages	Effectifs	Pourcentages
Trop théoriques, pas assez pratiques	173	65%	169	63%
Trop pratiques, pas assez théoriques	2	1%	2	1%
Equilibrées théorie/pratique	60	22%	64	24%
Ne sait pas	32	12%	32	12%
Total	267	100%	267	100%

Source : Recherche IUFM de Créteil CSD, 2005

Pour ce qui est de l'utilité de ces modules de FGC, les enseignants interrogés émettent des opinions également plutôt négatives : 63% hier et 55% aujourd'hui considèrent que ces formations ont été peu ou pas utiles pour leur pratique professionnelle (cf. tableau 42). Ces positions ne se distinguent pas de manière significative selon la discipline enseignée, ni selon le profil socio-scolaire ou les conditions d'exercice. Ici encore, on peut penser que le large partage des opinions négatives empêche l'émergence statistique de variables distinctives.

Les représentations évoluent dans le temps. Elles sont plus positives aujourd'hui qu'hier. Les enseignants interrogés jugent ces modules de formation plus souvent *assez utiles* (+5 points de pourcentage) après quelques années d'expérience. Pour la FGC également, nous constatons d'une part que l'articulation théorie/pratique ne recoupe pas l'utilité pratique de la formation et d'autre part que les représentations de l'utilité des formations varient dans le temps. Lors de la prise de fonction les dimensions théoriques sont fortement remises en cause au profit des pratiques de terrain puis le rapport va en s'inversant.

Tableau 42. Evaluation des modules de FGC suivis vis-à-vis de leur utilité pour les pratiques en classe

	Lors de la formation		Aujourd'hui	
	Effectifs	Pourcentages	Effectifs	Pourcentages
Inutiles	60	23%	60	23%
Peu utiles	107	40%	86	32%
Assez utiles	72	27%	86	32%
Très utiles	19	7%	21	8%
Ne sais pas	8	3%	12	5%
Total	266	100%	265	100%

Source : Recherche IUFM de Créteil CSD, 2005

Pourtant ces opinions plutôt négatives sont à relativiser. Quand on demande aux enseignants s'ils ont eu l'occasion de mobiliser leurs ressources de formation lors de leurs stages, la FGC n'apparaît pas si inutile qu'ils semblent l'affirmer préalablement. Près de la moitié des enseignants ont mobilisé la FGC au cours de leurs stages (cf. tableau 43). L'impact est donc loin d'être négligeable même si ces enseignants affirment avoir davantage mobilisé lors de leurs stages la formation didactique et pédagogique (dans 84% des cas) et le mémoire professionnel (dans 49% des cas).

Tableau 43. Ressources mobilisées lors des stages de formation

	Effectifs	%
Formation didactique	244	84%
Mémoire professionnel	144	49%
FGC	129	44%

Source : Recherche IUFM de Créteil CSD, 2005

L'évaluation globale des modules de FGC varie avec le niveau de diplôme de l'enseignant (cf. tableau 44). Les enseignants les moins diplômés sont ceux qui sont sur-représentés parmi ceux qui considèrent aujourd'hui que ces modules leur ont été utiles. Inversement, plus ils sont diplômés, plus souvent ils infirment l'utilité des modules de FGC.

Tableau 44. Evaluation globale des modules de FGC selon le niveau de diplôme le plus élevé de l'enseignant.

	Evaluation globale des modules de FGC			Total	
	Utile	peu utile	inutile	%	effectifs

Licence ou équivalent	57%	27%	17%	100%	90
Maîtrise ou équivalent	38%	43%	19%	100%	140
3ème cycle	37%	26%	37%	100%	43
Total	44%	35%	21%	100%	273

Source : Recherche IUFM de Créteil CSD, 2005

Le tableau 45 met en lumière que les enseignants qui considèrent le plus souvent comme utiles les modules de FGC sont des CPE ou, pour retenir les disciplines les plus importantes quantitativement, enseignent les mathématiques, l'espagnol, l'EPS ou l'anglais. Tandis que les enseignants de lettres et d'histoire-géographie, sont une nouvelle fois sur-représentés parmi les enseignants qui considèrent ces modules comme inutiles.

Tableau 45. Evaluation globale des modules de FGC selon la discipline enseignée.

	Evaluation globale des modules de FGC			Total	
	Utile	peu utile	inutile	%	Effectifs
Arabe	100%			100%	1
Allemand	67%	33%		100%	3
CPE	67%	19%	14%	100%	21
Maths	63%	33%	4%	100%	24
Espagnol	57%	33%	10%	100%	21
Musique	57%	29%	14%	100%	7
EPS	57%	36%	7%	100%	28
Documentation	57%	14%	29%	100%	7
Anglais	50%	27%	23%	100%	22
Arts plastiques	50%	50%		100%	4
construction mécanique	50%	50%		100%	2
SVT/biologie	47%	37%	16%	100%	19
Physique/chimie	44%	31%	25%	100%	16
Lettres modernes	28%	39%	33%	100%	46
Electronique	25%	25%	50%	100%	4
eco-gestion	25%	75%		100%	4
Histoire Géographie	21%	41%	39%	100%	39
Génie mécanique/technique/productique		50%	50%	100%	4
Technologie		100%		100%	2
Biotechnologies			100%	100%	1
Total	44%	35%	21%	100%	275

Source : Recherche IUFM de Créteil CSD, 2005

Nous retrouvons ici, peu ou prou, la distribution des disciplines selon les représentations de la formation pédagogique et didactique avec nettement sur-représentés dans le pôle positif les CPE et les enseignants d'EPS, d'espagnol et dans le pôle négatif les enseignants de lettres et d'histoire-géographie. Les enseignants des autres disciplines se positionnant de manière moins fixe sur ces échelles. Ainsi tandis que les enseignants d'anglais sont sur-représentés sur le pôle moyen de l'évaluation de la formation pédagogique et didactique

(FPD), ils adoptent plus souvent une évaluation positive pour ce qui est de la FGC. Ou encore, les enseignants de mathématiques et d'anglais sont proportionnellement plus nombreux à adopter une position intermédiaire dans l'évaluation de la formation pédagogique et didactique, tandis que pour la FGC ils sont sur-représentés dans le pôle des représentations positives. Enfin les enseignants de SVT revendiquent nettement plus souvent que les autres une évaluation négative de la formation pédagogique et didactique, pour ce qui est de la FGC ils ne se distinguent pas de la moyenne de la distribution.

Se dessine progressivement, au fil de l'exploration des données, une constellation des positions des enseignants des différentes disciplines en rapport avec l'évaluation de la formation. Cette configuration est mouvante et évolutive en fonction des différents éléments de la formation. Voyons ce qu'il en est du rapport aux autres dimensions de la formation : le suivi du mémoire professionnel et les stages.

V Evaluation du mémoire professionnel

Avec 30% d'opinions « assez utile » (23%) et « très utile » (7%), le mémoire professionnel est la partie de la formation qui rassemble le moins d'opinion favorable (cf. tableau 46).

Tableau 46. : Evaluation du mémoire professionnel

	Effectifs	%
Utile	81	30%
peu utile	110	40%
Inutile	83	30%
Total	274	100%

Source : Recherche IUFM de Créteil CSD, 2005

Malgré cela, sans compter les agrégés qui n'avaient pas à l'époque obligation de le réaliser, 84% des enseignants se souviennent de leur sujet de mémoire, les autres s'en souviennent vaguement (10%) ou pas du tout (6%). L'évaluation de l'encadrement du mémoire est mitigée (cf. tableau 47). Parmi ceux qui ont répondu à la question plus de la moitié se disent satisfaits de l'encadrement dont ils ont bénéficié.

Tableau 47. : Evaluation de l'encadrement du mémoire professionnel

	Effectifs	Pourcentages
Très satisfaisant	52	22%
Assez satisfaisant	86	36%
Peu satisfaisant	68	28%
Pas du tout satisfaisant	33	14%
Total	239	100%

Source : Recherche IUFM de Créteil CSD, 2005

L'expérience du mémoire est plutôt dévaluée : 53% des enseignants qui l'ont réalisé énoncent une opinion négative sur cette expérience de formation (cf. tableau 48). Il est important toutefois de souligner que 47 % des enseignants interrogés jugent cet exercice positivement : dans 24% des cas le mémoire permet de prendre de la distance avec sa propre pratique professionnelle et dans 23% des cas c'est l'occasion de mettre en cohérence les expériences pratiques de stage et les formations théoriques et didactiques.

Tableau 48. : Représentation de l'utilité du mémoire professionnel

	Effectifs	Pourcentages
Prise de distance	63	24%
Mise en cohérence pratique / théorie	62	23%
Obligation institutionnelle	87	33%
Exercice académique inutile	28	10%
Perte de temps	24	9%
Un exercice difficile	3	1%
Total	267	100%

Source : Recherche IUFM de Créteil CSD, 2005

Une nouvelle fois, les représentations varient en fonction de la discipline enseignée (cf. tableau 49) et du niveau de diplôme (cf. tableau 50).

Dans le groupe d'enseignants qui évaluent positivement le mémoire professionnel se distinguent nettement les CPE et les enseignants d'EPS mais aussi les enseignants d'autres disciplines plus minoritaires en terme d'effectif comme l'éco-gestion, l'allemand, les arts plastiques, la documentation. Les enseignants de Lettres modernes, de physique et d'anglais sont sur-représentés parmi ceux qui considèrent comme inutile le suivi du mémoire professionnel. On retrouve, plus ou moins, en particulier sur les positions extrêmes, les mêmes disciplines qu'en ce qui concerne l'évaluation des modules de formation pédagogique et didactique et des modules de FGC.

Tableau 49. Evaluation globale du mémoire professionnel selon la discipline enseignée.

	Evaluation globale du mémoire professionnel			Total	
	utile	peu utile	inutile	effectifs	%
Biotechnologies	100%	0%	0%	1	100%
Eco-gestion	80%	20%	0%	5	100%
Allemand	67%	33%	0%	3	100%
CPE	64%	27%	9%	22	100%
Arts plastiques	60%	20%	20%	5	100%
Documentation	57%	14%	29%	7	100%
Génie mécanique/technique/productique	50%	0%	50%	4	100%
Technologie	50%	50%	0%	2	100%
Construction mécanique	50%	0%	50%	2	100%
EPS	41%	44%	16%	32	100%
Electronique	33%	0%	67%	3	100%
Anglais	25%	33%	42%	24	100%
Maths	25%	60%	15%	20	100%
Histoire Géo	19%	44%	36%	36	100%
SVT/biologie	19%	48%	33%	21	100%
Physique/chimie	18%	41%	41%	17	100%
Lettres modernes	16%	37%	47%	43	100%
Espagnol	14%	57%	29%	21	100%
Arabe	0%	100%	0%	1	100%
Musique	0%	60%	40%	5	100%
Total	30%	40%	30%	274	100%

Source : Recherche IUFM de Créteil CSD, 2005

Une nouvelle fois, les enseignants les moins diplômés sont les plus satisfaits vis-à-vis du mémoire professionnel. On peut penser que les titulaires de maîtrise et plus considèrent cet exercice comme redondant par rapport à leur formation initiale.

Tableau 50. Evaluation globale du mémoire professionnel selon le niveau de diplôme le plus élevé de l'enseignant

	Evaluation globale du suivi du mémoire prof.			Total	
	utile	peu utile	inutile	%	effectifs
Licence ou équivalent	37%	41%	21%	100%	99
Maîtrise ou équivalent	28%	39%	34%	100%	134
3ème cycle	18%	38%	44%	100%	39
Total	30%	40%	31%	100%	272

Source : Recherche IUFM de Créteil CSD, 2005

Les enseignants attendent de leur formation professionnelle des éléments dont ils pensent que l'utilité concrète devrait leur apparaître immédiatement, ce qui explique une réelle incompréhension de l'utilité du mémoire professionnel conçu comme un exercice de réflexion pratique mais vécu le plus souvent comme un exercice inutile à la pratique professionnelle. Ainsi quand les enseignants considèrent la réalisation du mémoire professionnel comme une « occasion de mettre en cohérence mes expériences pratique de stage et les formations théoriques et didactiques » ou « une prise de distance par rapport à ma pratique professionnelle », alors ils le considèrent comme utile (cf. tableau 51). Dans les autres cas, l'utilité de l'exercice n'est pas saisie.

Tableau 51. Evaluation globale de l'utilité du mémoire professionnel selon la représentation que les enseignants s'en font.

	Evaluation globale du mémoire professionnel			Total	
	utile	peu utile	Inutile		
Mise en cohérence pratique / théorie	61%	29%	10%	100%	62
Prise de distance	44%	45%	11%	100%	62
Exercice académique inutile	11%	43%	46%	100%	28
Obligation institutionnelle	10%	51%	39%	100%	87
Perte de temps	4%	25%	71%	100%	24
Exercice difficile	33%	33%	33%	100%	3
Total	30%	41%	29%	100%	266

Source : Recherche IUFM de Créteil CSD, 2005

VI Evaluation des stages

Les stages sont les éléments de la formation les plus appréciés par les enseignants interrogés. Parmi les enseignants interrogés 98% considèrent comme assez utile, voire très utile (86%) le stage en responsabilité et 90% d'entre eux considèrent assez, voire très utile (62%) leurs stages de pratique accompagnée (cf. tableau 52). C'est bien l'expérience pratique qui apparaît aux enseignants comme l'élément de formation le plus utile et cela a les conséquences que l'on a vu sur l'évaluation des autres dimensions de la formation. Les attentes des enseignants en terme de formation, *a fortiori* lorsqu'ils débutent, sont essentiellement pratiques. Ils demandent des outils concrets qui vont les aider directement dans leurs classes et de ce fait l'utilité des dimensions plus réflexives de la formation sont occultées.

Tableau 52. Evaluation de l'utilité des stages de formation

	très utile	assez utile	Peu/pas utile	Total
Stages en responsabilité	86%	12%	2%	100%
stages de pratique accompagnée	62%	28%	10%	100%

Source : Recherche IUFM de Créteil CSD, 2005

L'expérience du stage en responsabilité a été le plus souvent (79%) bien vécu (cf. tableau 53).

Tableau 53. Vécu du stage en responsabilité

	Effectif	Pourcentage
Très difficilement	17	6%
Plutôt difficilement	44	15%
Plutôt bien	129	44%
Très bien	101	35%
Total	291	100%

Source : Recherche IUFM de Créteil CSD, 2005

Seulement 15% des enseignants interrogés voient le stage en responsabilité comme « un parachutage sans réelle préparation ». Pour les autres, les représentations en sont plutôt positives (cf. tableau 54).

Tableau 54. Représentations du stage en responsabilité

	Fréquence	Pourcentage
Entraînement professionnel	140	48%
Auto-évaluation professionnelle	78	27%
Mise en pratique de la formation	24	8%
Découverte du métier	3	1%
Parachutage sans préparation	44	15%
Total	289	100%

Source : Recherche IUFM de Créteil CSD, 2005

L'évaluation de l'encadrement des stages est également très positive pour les deux tiers des enseignants interrogés (cf. tableau 55). Dans une même proportion, les visites de formation sont également envisagées comme très formatrice (cf. tableau 56). Ces deux dimensions fonctionnent dans le même sens.

Tableau 55. Evaluation de l'encadrement du stage

	Fréquence	Pourcentage
Bien encadré(e) / conseillé(e)	195	67%
Moyennement encadré(e) / conseillé(e)	67	23%
Laissé(e) à vous-même	30	10%
Total	292	100%

Source : Recherche IUFM de Créteil CSD, 2005

Tableau 56. Visites de formation lors des stages

	Fréquence	Pourcentage
Très formatrices	191	66%
Peu formatrices	91	31%
Pas formatrices du tout	9	3%
Total	291	100%

Source : Recherche IUFM de Créteil CSD, 2005

L'unanimité de la valorisation des stages est partagée par tous les enseignants, quelle que soit la discipline enseignée et quelles que soient les origines sociales ou scolaires. Cette valorisation est encore plus forte lorsque le stage en responsabilité s'est déroulé dans un établissement similaire à celui dans lequel l'enseignant exerce aujourd'hui (cf. tableau 57).

Tableau 57. Jugement global du stage en responsabilité selon le lieu du stage

	Jugement global du stage en responsabilité			Total	
	très utile	assez utile	peu utile	%	Effectifs
Lieu de stage identique au lieu d'exercice	91%	8%	2%	100%	132
Lieu de stage différent du lieu d'exercice	81%	16%	3%	100%	159
Total	86%	12%	2%	100%	291

Source : Recherche IUFM de Créteil CSD, 2005

Mais il est important de relever que l'utilité des stages, selon les enseignants interrogés, ne relève pas seulement de l'expérience pratique mais également de l'encadrement de ces stages. Le jugement global du stage, toujours largement positif, varie significativement proportionnellement à l'évaluation des visites de formation (Cf. tableau 58).

Tableau 58. Jugement global du stage en responsabilité selon l'évaluation des visites de formation en cours de stage

	Jugement global du stage en responsabilité			Total	
	très utile	assez utile	peu utile	%	Effectifs
Très formatrices	90%	8%	2%	100%	190
Peu formatrices	76%	21%	3%	100%	91
Pas formatrices du tout	89%	11%	0%	100%	9
Total	86%	12%	2%	100%	290

Source : Recherche IUFM de Créteil CSD, 2005

Les stages représentent pour beaucoup (77% des enseignants interrogés n'avaient jamais enseigné) les premières expériences d'enseignement. C'est sans doute aussi pour cette raison que le passage par le terrain représente pour les néo-enseignants le moment le plus important de leur formation, d'autant, faut-il le rappeler, qu'ils passent une grande partie de leur temps de formation dans leurs classes³⁰. Ce passage implique la mobilisation de ressources de formation pour assurer leurs charges d'enseignement. Les différentes dimensions de la formation IUFM sont mobilisées à différent titre lors de ces stages (cf. tableau 59). C'est la formation didactique et pédagogique qui est la plus fréquemment mobilisée, nettement plus souvent que le mémoire professionnel ou la formation générale commune qui a été mobilisée par moins de la moitié des stagiaires.

Tableau 59. Ressources mobilisées lors des stages

	Formation didactique et pédagogique	Mémoire professionnel	FGC
Oui	85%	53%	45%
Non	12%	42%	47%
Ne sais pas	3%	5%	8%
Total	100%	100%	100%

Source : Recherche IUFM de Créteil CSD, 2005

³⁰ Théoriquement (c'est à dire selon le Dossier d'accueil de septembre 2004), le stage en en responsabilité occupe un service hebdomadaire de 4 à 6 heures pour les enseignants des disciplines d'enseignement général, technologique et professionnel, 7 heures pour les professeurs d'EPS, deux journées pour les CPE, 10 à 12 heures pour les professeurs de documentation. Les enseignants bénéficient également d'un stage de pratique accompagnée et d'observation d'une durée globale de 30 à 40 heures.

VII Ressources de formation

En écho avec les évaluations subjectives des différentes dimensions de leur formation, les enseignants mobilisent dans leur pratique professionnelle à des degrés divers les ressources de formation qui leur sont offertes. Le tableau 60 souligne à quel point les enseignants considèrent leur expérience professionnelle (les stages mais aussi les collègues, les autres stagiaires et eux-même) comme le socle de leurs savoirs. La formation professionnelle dispensée au sein de l'IUFM n'apparaît que peu quand on interroge les enseignants sur les ressources de formation les plus utiles dans leur pratique professionnelle. Seule la formation didactique et pédagogique atteint des pourcentages très proches des ressources citées plus haut.

Tableau 60. Eléments de formation cités parmi les 3 premières ressources de formation les plus utiles dans la pratique professionnelle des dernières années

	Effectifs	% des réponses par ressources
stage en responsabilité comme ressource	227	78%
relations aux collègues comme ressource	143	49%
stage pratique accompagnée comme ressource	115	39%
formation didactique et pédagogique comme ressources	109	37%
relations entre stagiaires comme ressource	99	34%
vous-même comme ressource	89	30%
formation continue comme ressource	45	15%
mémoire professionnel comme ressource	16	5%
FGC comme ressource	10	3%
Stage à l'étranger	1	0%

Source : Recherche IUFM de Créteil CSD, 2005

Globalement ce sont les dimensions empiriques de la formation (stages, relations aux collègues) qui sont les plus souvent cités parmi les ressources de formation principales mobilisées dans la pratique professionnelle. Si la FGC et le mémoire professionnel emportent peu de suffrages (respectivement 5% et 15%), il est à noter que la formation didactique et pédagogique est considérée comme une des trois premières ressources par 37% des stagiaires.

Dans le même sens, selon les enseignants interrogés, les ressources principales qu'ils ont mobilisées au cours de leurs premières années d'exercice pour assurer leurs tâches professionnelles sont leur expérience personnelle et leur réseau professionnel (cf. tableau 61). Ainsi la formation initiale apparaît de manière complémentaire comme ressource pour les pratiques professionnelles.

Tableau 61. Tâches professionnelles selon ressource principale mobilisée

	Expérience personnelle	Réseau professionnel	Formations didactiques et pédagogiques	FGC	Formation continue	Non compétent	Total	Effectifs
Rapports aux élèves	83%	12%	2%	1%	2%	1%	100%	247
Rapports au chef d'établissement	80%	16%	0%	1%	0%	3%	100%	244
Rapports aux parents	73%	15%	2%	2%	1%	6%	100%	247
Adaptation au niveau des élèves	58%	20%	14%	1%	4%	3%	100%	239
Gestion de la classe	56%	29%	7%	4%	2%	1%	100%	243
Connaissance des publics de l'A. de Créteil	44%	17%	10%	9%	3%	17%	100%	242
Evaluation des élèves et notation	39%	23%	28%	1%	6%	4%	100%	235
Dimensions éthiques du métier	34%	20%	11%	18%	5%	12%	100%	245
Sanctions et procédures disciplinaires	32%	54%	5%	2%	2%	5%	100%	242
Les fonctions de l'école dans notre société	31%	16%	16%	12%	7%	19%	100%	242
Travail en équipe, rapports aux collègues	31%	62%	1%	1%	2%	3%	100%	243
Contenus des programmes scolaires	30%	8%	48%	4%	7%	3%	100%	240
Mode de fonctionnement d'un établissement	29%	35%	13%	12%	8%	4%	100%	247
Analyse des pratiques	29%	32%	20%	3%	9%	7%	100%	238
Préparation des cours	26%	30%	36%	1%	4%	3%	100%	236
Usage des TICE	24%	9%	19%	2%	11%	34%	100%	227
Maîtrise didactique de votre discipline	22%	17%	48%	3%	7%	3%	100%	236
Connaissance du dev. psychomoteur des enfants	18%	8%	18%	11%	4%	43%	100%	240

Source : Recherche IUFM de Créteil CSD, 2005

Dans le détail, ce sont les tâches de mise en relation, d'interaction (avec les élèves, les parents ou le chef d'établissement, la gestion de classe, l'adaptation au niveau des élèves et de la classe) pour lesquelles les enseignants interrogés ont principalement puisé dans leur expérience personnelle. Le réseau professionnel, c'est à dire les collègues de l'établissement d'exercice mais aussi les autres stagiaires de la même promotion, etc.), est plus souvent mobilisé pour les tâches à dimension administrative comme les sanctions et les procédures disciplinaires ou encore le travail en équipe et les rapports aux collègues.

La formation initiale représente la ressource principale pour les tâches académiques comme la maîtrise didactique de la discipline ou la connaissance des contenus des programmes scolaires. Notons que la formation continue ne constitue que très rarement une ressource mobilisée, soit que ces néo-enseignants n'en aient pas bénéficié (données non connues pour notre population), soit qu'elle ne leur ait pas semblé utile pour leur pratique quotidienne.

En ce qui concerne les tâches plus transversales, telles que la maîtrise des dimensions éthiques du métier, la connaissance des différentes fonctions de l'Ecole dans notre société, la connaissance du mode de fonctionnement d'un établissement scolaire, l'analyse de ses pratiques professionnelles ou encore l'évaluation des élèves, les ressources mobilisées sont plus partagées. Pour ces dernières tâches, les ressources se partagent entre expérience personnelle, réseau professionnelle et formation initiale (didactique

et FGC). En ce sens la formation professionnelle initiale apparaît pour certaines tâches comme indispensablement liée aux rapports directs au terrain d'exercice.

Il est à noter que les enseignants se considèrent majoritairement incompetents en ce qui concerne l'usage des TICE et la connaissance du développement psychomoteur des enfants et des adolescents. Ce sont d'ailleurs ces thèmes de formation qui sont le plus souvent évoqués, quand on interroge les enseignants sur les contenus à développer pour améliorer l'offre de formation IUFM (cf. tableau 62).

Le fait que l'expérience personnelle représente une part importante, si ce n'est exclusive, de ressource pour des tâches comme les rapports aux élèves, au chef d'établissement, aux parents ou la connaissance des publics de l'académie de Créteil n'augure pas du développement d'une pratique réflexive³¹ tant appelée de leurs vœux par l'institution et les formateurs. Comment en effet se poser des questions quand les ressources de réflexions résultent essentiellement du sens commun ou encore des stéréotypes des pairs véhiculés si souvent en salle des professeurs ? C'est vrai qu'il faudrait savoir ce qu'entendent exactement les enseignants quand ils choisissent dans notre questionnaire l'item « expérience personnelle ». S'agit-il des apprentissages dans les classes au contact des élèves ? Ou bien des ficelles apprises par les pairs ? Ou encore des ressources puisées sur Internet ? Des souvenirs d'élèves ? Il s'agit sans doute de tout cela à la fois et davantage encore. Néanmoins, il reste que ces ressources ont en commun de n'être ni formalisées, ni objectivées ce qui les approche davantage de moyens d'action que d'outils réflexifs.

Par ailleurs, cet état de fait occulte toute prise en compte de la position de l'individu dans l'espace social et de son histoire sociale et personnelle dans sa vision du monde scolaire et des élèves. Si l'expérience personnelle et les relations avec les collègues représentent les ressources de formation principales des enseignants (comme le montre bien le tableau 61) l'IUFM influe alors peu sur les dispositions des enseignants, issues de leur socialisation primaire, de leurs habitus, bref de leur propre histoire qui, on le sait, structure le regard sur l'école, sur les élèves, sur ce qu'est un « bon élève », sur qu'est un « bon parent », etc. Ces représentations, construites socialement, apparaissent alors comme universelles, naturelles et ne sont pas discutées.

Sachant que le recrutement social des enseignants de l'enseignement secondaire est relativement homogène et marqué par un niveau social élevé (63% des enseignants interrogés sont issus des catégories supérieures et moyennes supérieures), il est probable que les représentations sur l'école, les élèves, les familles ou encore le regard sur la profession sont largement imprégnées des valeurs de ces catégories socialement dominantes et donc peu à même, sans impact fort d'une formation spécifique, de faire preuve d'empathie face à la différence, quelle qu'elle soit. Ce cloisonnement est encore renforcé par l'influence des pairs puisque le réseau professionnel est considéré comme une des trois principales ressources pour la pratique par près de la moitié des enseignants interrogés (cf. tableau 61). Cette configuration, relativement fermée socialement, ne

³¹ Au sens de Schön (1994).

favorise sans doute pas vraiment l'émergence des questionnements critiques tout en favorisant un certain conservatisme³².

Les attentes en terme de formation apparaissent comme une réelle volonté d'ouverture quand 70% des enseignants interrogés affirment que « l'analyse des pratiques » est un module de formation à développer par l'IUFM (cf. tableau 62). Mais encore faut-il savoir ce que recouvre ce terme pour les enseignants interrogés. La forte demande de formation à « la psychologie de l'enfant et de l'adolescent » couplée à la quasi absence de demande de sociologie de l'école montrerait plutôt une perspective psychologique de la démarche.

Tableau 62. Contenus à développer dans l'offre de formation

	Oui	non	Total
Analyse des pratiques	77%	23%	100%
Psychologie de l'enfant et de l'ado.	60%	40%	100%
Usage des TICE	28%	72%	100%
Sociologie de l'école	26%	74%	100%
Epistémologie des disciplines	14%	86%	100%

Source : Recherche IUFM de Créteil CSD, 2005

Une nouvelle fois la demande porte plutôt sur l'approche psychologique que sur la réflexion sociale ou la dimension épistémologique des enseignements. Cette attraction et ces rejets apparents mériteraient d'être interrogés de plus près.

³² Dans une étude précédente, nous avons montré que ce conservatisme, c'est à dire les représentations de l'école de la part dominante du corps enseignant, reste fort malgré la diversité des origines et des statuts des enseignants. Cf. Legendre F (2004).

Conclusions

Deux cent quatre vingt douze enseignants du secondaire titularisés dans l'académie de Créteil en 2000 et 2001 et ayant suivi leur deuxième année de formation à l'IUFM de Créteil, ont bien voulu répondre à nos questions afin de mieux comprendre et connaître l'évaluation qu'ils font aujourd'hui de la formation reçue.

L'utilité pratique de la formation, dans sa globalité, est jugée très positivement par les enseignants interrogés. Près de la moitié des enseignants interrogés déclare que la formation qu'ils ont suivie à l'IUFM est utile pour entamer une carrière. Une autre moitié d'entre eux pensent qu'elle est moyennement utile et à peine 8% la considèrent comme inutile. Les enseignants interrogés évaluent de manière différentielle les dimensions de la formation. Les stages leur apparaissent les plus utiles dans leur pratique professionnelle bien avant les dimensions transversales ou même disciplinaires. Les modules de suivi du mémoire professionnel et de FGC rassemblent nettement les avis les plus négatifs. Ce sont les dimensions transversales de la formation, les plus théoriques aussi, qui apparaissent aux enseignants interrogés comme peu, voire pas du tout utile à leur pratique professionnelle. L'opposition entre les dimensions pratiques et théoriques de la formation des enseignants émerge nettement.

En confirmation de nos hypothèses initiales, l'évaluation de la formation n'est pas uniforme mais différenciée selon différentes variables.

- D'abord, les représentations divergent selon la **discipline enseignée**. Entre deux positions relativement stables, l'une plutôt négative occupée plus souvent par des enseignants de Lettres ou d'histoire-géographie et une autre plutôt positive occupée plus souvent par des CPE, des enseignants d'EPS et d'espagnol, les évaluations de la formation se modulent également selon les dimensions de la formation. Ainsi, les enseignants de mathématiques et d'anglais sont proportionnellement plus nombreux à adopter une position intermédiaire dans l'évaluation de la formation pédagogique et didactique, tandis que pour la FGC ils sont sur-représentés dans le pôle des représentations positives. Encore, les enseignants de SVT revendiquent nettement plus souvent que les autres une évaluation négative de la formation pédagogique et didactique, pour ce qui est de la FGC ils ne se distinguent pas de la moyenne de la distribution.

Ces rapports différenciés à la formation renvoient d'une part à **l'organisation interne de la formation**. En effet, la formation des enseignants de l'enseignement secondaire se structure par discipline, offrant une myriade de modèles organisationnels différents. Une étude approfondie de l'organisation interne de la formation pourrait être extrêmement fructueuse pour mettre en lumière les aspects, pour chaque discipline, qui bénéficient des évaluations subjectives les plus positives, et le cas échéant, les diffuser pour les autres disciplines.

Malgré l'absence d'une telle minutie dans la connaissance de la formation de l'IUFM de Créteil, nous pouvons, à titre d'exemple, retenir l'EPS, qui rassemble une large majorité d'opinions satisfaites. Cette filière disciplinaire jeune dans la hiérarchie académique, se particularise par une formation initiale fortement orientée vers l'enseignement et dotée d'un large dispositif de stages pratiques durant les trois années universitaires du cursus STAPS qui favorise un processus de « professionnalisation précoce »³³. Ces particularités expliquent l'évaluation davantage positive des enseignants d'EPS, sans doute plus promptes que les autres à entrevoir l'utilité des différentes dimensions de la formation pour leur pratique professionnelle. D'autres caractéristiques, propres à l'organisation interne de la formation d'EPS, seraient sans doute également pertinentes pour notre analyse. Notamment, comme c'est le cas pour les CPE, le fait que ces enseignants aient majoritairement suivi leur première d'année de formation IUFM à Créteil même, ce qui n'est pas ou peu le cas des autres disciplines

D'autre part, la distinction des positions selon les disciplines renvoie à des **structurations sociales** fortes. En effet, nous avons vu que malgré l'homogénéité du recrutement social des enseignants, les origines sociales et scolaires des enseignants sont différenciées selon les disciplines. Le recrutement social des enseignants est significativement lié aux disciplines. Tout se passe comme si la discipline compilait un ensemble de caractéristiques sociales, scolaires et personnelles, dont la compréhension gagnerait à être systématiquement évaluée, fonctionnant ainsi comme une variable de médiation entre le parcours social et scolaire des enseignants, les modalités de la formation, les conditions d'exercice, etc. ... et leurs représentations de la formation. Les effets des variables classiques de marquage social ou de contexte d'exercice professionnel apparaissent moins nettement que nous nous y attendions sur les opinions des enseignants. Ces effets se cristallisent, indirectement mais très significativement, dans l'appartenance disciplinaire.

○ Les opinions sur la formation varient également en fonction des **parcours personnels**. L'évaluation positive de la formation est plus fréquemment partagée par les enseignants issus des catégories professionnelles moyennes inférieures et ouvrières et par les moins diplômés, tandis que les avis inverses sont plus souvent le fait des enseignants issus des catégories supérieures et moyennes supérieures et de ceux qui sont les plus diplômés. Ces résultats rejoignent d'autres conclusions similaires³⁴ sur la critique du métier en général, plus fréquente parmi les enseignants aux origines les plus favorisés.

○ **Les conditions d'exercice** influent moins que nous l'avions posé en hypothèse sur les représentations de la formation. Mais nous retiendrons que la sous-représentation dans notre échantillon des enseignants des établissements classés Zep-REP ou PEP4 ne permet pas d'envisager l'ensemble des conditions d'exercice. Sachant que le fait d'être titulaire de son poste favorise néanmoins une vision plutôt positive de la formation,

³³ Cf. Charles F. et Clément J.P. (1999) : « La signification de cette notion est à l'évidence ambiguë. Elle renvoie au fait que tout se passe comme si les PLC2 en EPS adoptaient plus tôt et plus systématiquement que leurs homologues des stratégies visant à construire leur réussite professionnelle aussi bien au niveau du concours que de leur formation, celles ci étant par ailleurs renforcées par le système de formation en STAPS. »

³⁴ Cf Legendre F. (2003).

une prochaine recherche devrait sans doute veiller à développer davantage des variables plus précises sur l'organisation concrète du travail enseignant.

- Le **sens donné à la formation**, sa compréhension subjective font significativement varier ces représentations. L'importance de clarifier les objectifs et les critères de validation et de certification de la formation apparaît primordiale pour améliorer l'expérience formatrice.

Dans les détails, les représentations de la formation varient également selon les différentes dimensions de celle-ci. Quand les stages sont largement plébiscités (85% et 62% des enseignants interrogés considèrent comme « très utile » respectivement le stage en responsabilité et les stages de pratique accompagnée), c'est le cas de seulement 25% des enseignants lorsqu'ils abordent la formation pédagogique et didactique. Pour ce qui est de la FGC et du mémoire professionnel, aucun enseignant ne les évalue comme « très utiles », mais 44% et 30% les jugent « assez utiles ». Les stages représentent donc la dimension la plus appréciée de la formation. Ce constat est conforté quand on demande aux enseignants quelles ressources leur ont été les plus utiles dans leur pratique professionnelle. Ici encore, ce sont les expériences concrètes qui rassemblent le plus de suffrage. Ce rapport très positif à la dimension pratique de la formation est également partagé par tous les enseignants, quelle que soit leur discipline. Les rapports aux apports plus théoriques de la formation varient, eux, selon les disciplines mais aussi selon les parcours sociaux et scolaires antérieurs. A cet égard, on peut s'interroger sur l'effet propre de la formation IUFM dans la socialisation professionnelle, à côté de la socialisation primaire et de l'importance accordée par les enseignants la formation par les pairs.

Le savoir enseignant est pluriel, au sens où il est constitué de différents types de savoirs : des savoirs de formation professionnelle (sciences de l'éducation et pédagogie), des savoirs disciplinaires (état de la discipline), des savoirs curriculaires (les programmes), des savoirs d'expérience (habitus, habilités, savoir-faire et savoir-être). Il apparaît bien dans cette étude, comme l'indiquent Tardif, Lessard et Lahaye³⁵, que « pour les enseignants, les savoirs acquis par l'expérience du métier constituent les fondements de leur compétence. C'est à partir d'eux qu'ils évaluent leur formation antérieure ou la formation en cours de carrière... [c'est pourquoi] s'établit un écart, une distance critique entre les savoirs d'expérience et les savoirs acquis grâce à la formation ».

Nos résultats montrent que face à ces savoirs de formation professionnelle, les représentations des enseignants sont les plus négatives. La distance à ce type de savoirs se double, pour Tardif, Lessard et Lahaye, d'un rapport d'extériorité aux savoirs de la formation professionnelle, car ils ne sont pas produits par les enseignants. Le fait de subir ces savoirs, imposés par l'institution, expliquerait en partie leur dévalorisation systématique (et avec eux l'ensemble de la formation professionnelle) par les enseignants.

³⁵ Tardif, Lessard et Lahaye (1991), p 65-66.

Pour autant il n'y aurait pas rejet total des savoirs acquis en formation, mais « retraduction en fonction des conditions contraignantes de l'expérience. [...] Les enseignants ne rejettent pas globalement les autres savoirs : au contraire ils les incorporent à leur pratique mais en les retraduisant dans les catégories de leur propre discours. En ce sens, la pratique apparaît comme un processus d'apprentissage à travers lequel les enseignants retraduisent leur formation et l'ajustent au métier, en éliminant ce qui leur semble inutilement abstrait ou sans rapport à la réalité vécue et en conservant ce qui peut leur servir d'une façon ou d'une autre »³⁶. L'expérience favoriserait donc un effet de retour critique sur les savoirs acquis avant ou en dehors de la pratique du métier.

Cette perspective apporte une vision positive de l'impact de la formation professionnelle sur les pratiques, néanmoins elle postule un accès au terrain accompagné par l'acquisition de savoirs théoriques solides et mobilisables dans l'analyse des pratiques professionnelles. Or pour que les enseignants deviennent des « praticiens réflexifs », qu'ils soient capables d'un retour critique, encore faut-il que les représentations de leur formation professionnelle théorique soient plus positives et valorisées comme réelles ressources et qu'ils échappent, au moins en partie, aux idées préconçues et aux stéréotypes véhiculés par leur propre histoire et par leurs pairs.

³⁶ Tardif, Lessard et Lahaye (1991), p 67.

Annexe :

I/ Tableaux

II/ Le questionnaire

III/ L'analyse en nuées dynamiques

Tableaux

Tableau 1 Discipline enseignée selon la profession du père de l'enseignant.

	Profession du père				Total	
	Prof° supérieures	Prof° moyennes supérieures	Prof° moyennes inférieure	Prof° ouvrières		
Biotechnologies	100%	0%	0%	0%	100%	1
Musique	71%	14%	14%	0%	100%	7
Allemand	67%	0%	33%	0%	100%	3
Documentation	57%	29%	0%	14%	100%	7
Génie	50%	0%	25%	25%	100%	4
Construction mécanique	50%	50%	0%	0%	100%	2
Physique/chimie	44%	25%	19%	13%	100%	16
Lettres modernes	39%	39%	9%	13%	100%	46
Maths	38%	38%	25%	0%	100%	24
EPS	22%	44%	25%	9%	100%	32
Arts plastiques	20%	60%	20%	0%	100%	5
CPE	5%	41%	32%	23%	100%	22
Histoire Géo	32%	38%	22%	8%	100%	37
Anglais	29%	21%	29%	21%	100%	24
Espagnol	23%	23%	45%	9%	100%	22
Technologie	0%	0%	50%	50%	100%	2
Electronique	0%	25%	50%	25%	100%	4
SVT/biologie	30%	25%	20%	25%	100%	20
Eco-gestion	0%	20%	20%	60%	100%	5
Arabe	0%	0%	0%	100%	100%	1
Histoire Géographie						
Total	31%	32%	23%	14%	100%	284

Source : Recherche IUFM de Créteil CSD, 2005

Tableau 2 Discipline enseignée selon le diplôme le plus élevé des parents

	Diplôme le plus élevé des parents				Total	
	primaire/sans diplôme	secondaire/bac	bac + 2/3	bac + 4 et plus	%	Effectifs
Arabe	100%	0%	0%	0%	100%	1
Eco-gestion	50%	50%	0%	0%	100%	4
Espagnol	47%	13%	20%	20%	100%	15
Documentation	33%	17%	33%	17%	100%	6
CPE	26%	53%	11%	11%	100%	19
Electronique	25%	75%	0%	0%	100%	4
Génie	25%	0%	25%	50%	100%	4
SVT/biologie	22%	33%	11%	33%	100%	18
Anglais	19%	43%	24%	14%	100%	21
Histoire Géographie	9%	41%	16%	34%	100%	32
Maths	5%	48%	10%	38%	100%	21
Allemand	0%	100%	0%	0%	100%	2
Technologie	0%	100%	0%	0%	100%	1
Construction mécanique	0%	50%	50%	0%	100%	2
EPS	8%	40%	44%	8%	100%	25
Physique/chimie	7%	33%	33%	27%	100%	15
Arts plastiques	0%	0%	50%	50%	100%	2
Lettres modernes	11%	27%	24%	38%	100%	37
Musique	0%	0%	0%	100%	100%	6
Biotechnologies	0%	0%	0%	100%	100%	1
Total	16%	36%	21%	27%	100%	236

Source : Recherche IUFM de Créteil CSD, 2005

Le questionnaire

Votre formation IUFM

Janvier 2005

Cette enquête sociologique menée auprès des nouveaux enseignants de l'enseignement secondaire général porte sur l'évaluation de la formation reçue en IUFM. A travers ce questionnaire, nous voudrions saisir votre propre évaluation de la formation, ce que vous en avez retenu, ce que vous avez pu utiliser dans votre pratique professionnelle, ce qui vous a semblé le plus – ou le moins – utile, etc. L'objectif est d'améliorer la formation offerte par l'IUFM.

C'est pourquoi nous vous interrogeons sur trois points : votre parcours scolaire et professionnel, ce que vous avez retenu de votre formation dans vos pratiques professionnelles, et pour terminer, vos caractéristiques socioculturelles.

Conformément à la législation, ce questionnaire est anonyme et son usage est couvert par la déontologie professionnelle. Vous pouvez donc être assuré(e) de la stricte confidentialité de vos réponses. Une fois cette recherche achevée, un rapport sera déposé au centre de formation.

Merci de votre coopération.

Frédéric Charles, Maître de conférences en sociologie, IUFM de Créteil, GERS/CNRS.

Dominique Gelin, Directrice adjointe IUFM de Créteil.

Martine Kherroubi, Maître de conférences en sociologie, IUFM de Créteil

Florence Legendre, sociologue, CURSEP, Université d'Amiens.

Ne rien inscrire . réservé à la codification

Numéro d'identification : _ _ _ _

Date de passation : _ _ / _ _ / 2005

Quelques conseils pour remplir ce questionnaire : la plupart des questions sont des questions fermées. Vous devez mettre une croix à gauche sur le choix de réponse qui vous correspond ([1] par exemple). Dans le cas des questions ouvertes veuillez rédiger votre réponse dans l'espace prévu à cet effet (.....). Merci d'avance pour votre attention.

I parcours scolaire et professionnel

Q.1 Votre statut :

- [1] Certifié
- [2] Agrégé
- [3] CPE
- [4] autres, précisez

Q.2 Votre (vos) discipline(s) :

Q.3 En quelle année avez-vous obtenu votre concours :

Q.4 Quel a été votre lieu d'exercice lors de votre première prise de fonction en qualité de titulaire (en cas de remplacement considérez celui que vous fréquentez le plus souvent).

(entourez les 6 cases qui vous conviennent)

Type d'établissement	Taille de l'établissement :	Zone	Classé ZEP-REP	Classé lycée sensible	Classé PEP4
Collège	moins de 600 élèves	rurale	Oui	Oui	Oui
LP	Entre 600 à 1000 élèves	urbaine	Non	Non	Non
LEGT	Plus de 1000 élèves				

Q.5 Quel est votre lieu d'exercice actuel (en cas de remplacement considérez celui que vous fréquentez le plus souvent).

(entourez les 6 cases qui vous conviennent)

Type d'établissement	Taille de l'établissement :	Zone	Classé ZEP-REP	Classé lycée sensible	Classé PEP4
Collège	moins de 600 élèves	rurale	Oui	Oui	Oui
LP	Entre 600 à 1000 élèves	urbaine	Non	Non	Non
LEGT	Plus de 1000 élèves				

Q.6 Actuellement, vous êtes :

- [1] Titulaire de votre poste (depuis quand ? :))
- [2] TZR sur un poste à l'année (depuis quand ? :))
- [3] TZR en remplacements successifs (depuis quand ? :))

Q.7 Quand et dans quelle série avez-vous obtenu votre Baccalauréat ?

Série :

En quelle année ? :

Avec quelle mention ? :

- [1] Très bien
- [2] Assez bien
- [3] Bien
- [4] Passable
- [5] Pas de mention

Q.8 Quel est votre diplôme universitaire le plus élevé (précisez l'intitulé et la discipline) ?

- [1] Licence ou équivalent :
- [2] Maîtrise ou équivalent :
- [3] DEA, DESS :
- [4] Doctorat :
- [5] Diplôme professionnel :
- [6] Autre, précisez :

Q.9 En tout, combien d'années vos études supérieures ont-elle duré avant l'obtention du concours ?

..... ans

Q.10 Avant l'obtention du concours, quel a été votre itinéraire ? (Une seule réponse)

- [1] Etudes supérieures-----> IUFM
- [2] Etudes supérieures + chômage-----> IUFM
- [3] Etudes supérieures + vie active-----> IUFM
- [4] Etudes supérieures + vie active + chômage -----> IUFM
- [5] Chômage/vie active + études universitaires -----> IUFM
- [6] Pas d'études supérieures-----> IUFM
- [7] Autre cas (précisez)-----> IUFM
- [8]

Q.11 Aviez-vous déjà enseigné avant votre première période de stage d'IUFM ?

Oui /___/ non /___/

Si oui, précisez sous quel statut (Maître auxiliaire, contractuel, etc....)

Q.12 Si vous avez été salarié(e) avant d'accéder à l'IUFM, quel fut votre emploi ? (donnez le plus de précisions possible : nature de l'emploi : CDD, stage, Intérim, temps partiel..., type d'employeur : public ou privé et secteur d'activité)

.....

.....

Q.13 Avant d'entrer à l'IUFM, avez-vous encadré des activités pour enfants et/ou adolescents ?

☐ oui ☐ non

Si oui, c'était

- [1] En qualité d'animateur(trice) de centres aérés ?
- [2] Pour encadrer des activités de soutien scolaire ?
- [3] Pour garder des enfants à la cantine scolaire ?
- [4] En qualité de surveillant(e) dans un collège ou un lycée ?
- [5] En qualité d'animateur(trice) d'une association sportive ?
- [6] En qualité d'animateur(trice) d'une association artistique musicale, etc. pour les jeunes ?
- [7] En qualité de surveillant(e) ?
- [8] En qualité d'aide-éducateur ?
- [9] Autres, précisez :

Q.14 Le cas échéant, combien d'années avez-vous effectuées en tant que surveillant(e) ou aide éducateur ?

..... années

Q.15 Des membres de votre famille sont-ils (ou ont-ils été) enseignants ?

☐ Oui ☐ Non

Si oui, dans l'enseignement supérieur? ☐ Oui ☐ Non , si oui degré de parenté :
 dans l'enseignement secondaire? ☐ Oui ☐ Non , si oui degré de parenté :
 dans l'enseignement primaire? ☐ Oui ☐ Non , si oui degré de parenté :

Q.16 En devenant enseignant, pensez-vous avoir aujourd'hui réalisé vos ambitions professionnelles?

- [1] Totalement
- [2] En partie
- [3] Pas du tout
- [4] Sans opinion

Q.17 Par rapport à votre mère le métier que vous exercez représente :

- [1] Une promotion
- [2] Un déclassement
- [3] Ni l'un ni l'autre
- [4] Sans opinion

Q.18 Par rapport à votre père le métier que vous exercez représente :

- [1] Une promotion
- [2] Un déclassement
- [3] Ni l'un ni l'autre
- [4] Sans opinion

II Formations suivies à l'IUFM**Q.1 Pour préparer le concours, vous vous êtes inscrit(e) :**

- [1] en IUFM (1^{ère} année), précisez lequel
- [2] au CNED
- [3] en université, précisez laquelle
- [4] j'ai préparé seul(e) le concours
- [5] Autres, précisez

Q.2 Au final, combien de fois avez-vous tenté le concours d'enseignement du second degré avant de l'obtenir ?

..... fois

Q.3 Aujourd'hui, comment jugez-vous globalement les différents éléments de la formation que vous avez suivis en deuxième année d'IUFM ?

	Très utile	Assez utile	Peu utile	Inutile
Modules de formation didactique et pédagogique				
Suivi du mémoire professionnel				
Modules de formation commune (FGC)				
Stage pratique en responsabilité				
Stage de pratique accompagnée				

La formation didactique et pédagogique

Q.4 Quels sont les thèmes de formation didactique et pédagogique qui vous apparaissent aujourd'hui les plus intéressants ? CLASSEZ les 5 plus importants, selon leur intérêt :

						Ordre d'importance
[1] Construire un cours, une séance, une leçon, une séquence	1	2	3	4	5	
[2] Progression et programmation	1	2	3	4	5	
[3] Evaluer	1	2	3	4	5	
[4] Elaborer un devoir, une évaluation, corriger des copies, rendre des copies	1	2	3	4	5	
[5] la mise en activités des élèves (les activités)	1	2	3	4	5	
[6] Prendre en compte les difficultés d'apprentissage des élèves	1	2	3	4	5	
[7] Gérer l'hétérogénéité	1	2	3	4	5	
[8] L'écrit et l'oral	1	2	3	4	5	
[9] Le positionnement du professeur (relations élèves / professeur)	1	2	3	4	5	
[10] La vie scolaire, les CPE...comment travailler avec la vie scolaire	1	2	3	4	5	
[11] Utilisation des TICE	1	2	3	4	5	
[12] Liens école /collège, collège/lycée	1	2	3	4	5	
[13] Autre, précisez :	1	2	3	4	5	

Q.5 Lors de votre formation, comment avez-vous évalué ces thèmes en ce qui concerne leur équilibre entre théorie et pratique? Cochez les cases qui vous conviennent !

Intitulés des modules	Trop théorique, pas assez pratique	Trop pratique, pas assez théorique	Equilibré entre théorie et pratique	pas de réponse
Construire un cours, une séance, une leçon, une séquence				
Progression et programmation				
Evaluer				
Elaborer un devoir, une évaluation, corriger des copies, rendre des copies				
la mise en activités des élèves (les activités)				
Prendre en compte les difficultés d'apprentissage des élèves				
Gérer l'hétérogénéité				
L'écrit et l'oral				
Le positionnement du professeur (relations élèves / professeur)				
La vie scolaire, les CPE...comment travailler avec la vie scolaire.				
Utilisation des TICE				
liens école /collège, collège/lycée				
autres, précisez				

Q.6 Aujourd'hui, comment évaluez-vous ces thèmes en ce qui concerne leur équilibre entre théorie et pratique ? Cochez les cases qui vous conviennent !

Intitulés des modules	Trop théorique, pas assez pratique	Trop pratique, pas assez théorique	Equilibré entre théorie et pratique	pas de réponse
Construire un cours, une séance, une leçon, une séquence				
Progression et programmation				
Evaluer				
Elaborer un devoir, une évaluation, corriger des copies, rendre des copies				
la mise en activités des élèves (les activités)				
Prendre en compte les difficultés d'apprentissage des élèves				
Gérer l'hétérogénéité				
L'écrit et l'oral				
Le positionnement du professeur (relations élèves / professeur)				
La vie scolaire, les CPE...comment travailler avec la vie scolaire.				
Utilisation des TICE				
liens école /collège, collège/lycée				
autres, précisez :				

Q.7 Lors de votre formation, comment avez-vous évalué ces thèmes vis-à-vis de votre pratique professionnelle ? Est-ce que ça vous a servi lors de votre prise de fonction ? Cochez les cases qui vous conviennent !

Intitulés des modules	Inutile	Moyennement utile	Très utile	pas de réponse
Construire un cours, une séance, une leçon, une séquence				
Progression et programmation				
Evaluer				
Elaborer un devoir, une évaluation, corriger des copies, rendre des copies				
la mise en activités des élèves (les activités)				
Prendre en compte les difficultés d'apprentissage des élèves				
Gérer l'hétérogénéité				
L'écrit et l'oral				
Le positionnement du professeur (relations élèves / professeur)				
La vie scolaire, les CPE..comment travailler avec la vie scolaire.				
Utilisation des TICE				
liens école /collège, collège/lycée				
autres, précisez				
.....				

Q.8 Aujourd'hui, comment évaluez-vous ces thèmes vis-à-vis de votre pratique professionnelle ? Est-ce que ça vous sert dans vos classes ? Cochez les cases qui vous conviennent !

Intitulés des modules	Inutile	Moyennement utile	Très utile	pas de réponse
Construire un cours, une séance, une leçon, une séquence				
Progression et programmation				
Evaluer				
Elaborer un devoir, une évaluation, corriger des copies, rendre des copies				
la mise en activités des élèves (les activités)				
Prendre en compte les difficultés d'apprentissage des élèves				
Gérer l'hétérogénéité				
L'écrit et l'oral				
Le positionnement du professeur (relations élèves / professeur)				
La vie scolaire, les CPE..comment travailler avec la vie scolaire.				
Utilisation des TICE				
liens école /collège, collège/lycée				
autres, précisez :				

Q.9 Avez-vous suivi des modules de formation optionnelle complémentaire ?

- [1] FLE
- [2] Section européenne
- [3] Analyse des pratiques
- [4] Travailler sa présence en classe
- [5] Travailler sous le regard de l'autre
- [6] Autre, précisez
- [7] Non, je n'ai pas suivi de module de formation complémentaire

Q.10 Si oui, quelle est votre opinion sur cette formation optionnelle complémentaire ?

- [1] Très utile
- [2] Assez utile
- [3] Peu utile
- [4] Inutile
- [5] Ne sais pas

Le mémoire professionnel

Q.11 Quel était le sujet de votre mémoire professionnel ?

.....

.....

Q.12

Q.13 Pour la réalisation de votre mémoire professionnel, vous avez été encadré(e) par :

- [1] Un enseignant formateur IUFM
- [2] Un conseiller pédagogique
- [3] Un universitaire
- [4] Laissé(e) à vous-même
- [5] Autre, précisez

Q.14 Si vous avez été encadré(e), cet encadrement était plutôt :

- [1] Très satisfaisant
- [2] Assez satisfaisant
- [3] Peu satisfaisant
- [4] Pas du tout satisfaisant

Q.15 De votre point de vue, la réalisation de votre mémoire professionnel a été principalement :

- [1] Une occasion de mettre en cohérence vos expériences pratiques de stage et les formations théoriques et didactiques
- [2] Une obligation institutionnelle sans grand intérêt
- [3] Une prise de distance par rapport à votre pratique professionnelle
- [4] Une perte de temps
- [5] Un exercice académique inutile pour votre pratique professionnelle
- [6] Autre précisez,

La formation générale commune (FGC)**Q.16 Pour la Formation Commune Générale (FGC), avez-vous été convoqué(e) aux séances que vous aviez choisies ?**

- [1] Oui, pour tous mes choix
- [2] Seulement pour certains de mes choix
- [3] Non, sur aucun choix

Q.17 Pour la FGC, avez-vous assisté à :

- [1] Toutes les séances
- [2] Quelques séances
- [3] Aucune séance

Q.18 Dans le cadre de la *formation générale commune (FGC)* quels thèmes avez-vous abordé ?

- [1] L'intégration des élèves issus de l'immigration
- [2] L'analyse de la pratique enseignante
- [3] La culture scientifique et technique
- [4] Travailler en établissement sensible
- [5] Les relations parents-enseignants
- [6] La prévention justice citoyenneté
- [7] Gérer les conflits
- [8] La laïcité
- [9] L'enseignement du fait religieux
- [10] Comprendre les phénomènes de violence
- [11] Les problèmes des adolescents
- [12] Travailler en interdisciplinarité
- [13] Autre, précisez :
- [14] Aucun.

Q.17.1 A l'époque avez-vous pensé que ces formations générales communes étaient :

- [1] Trop théoriques, pas assez pratiques
- [2] Trop pratiques, pas assez théoriques
- [3] Equilibrées entre théorie et pratique
- [4] Ne sais pas

Q.17.2 Aujourd'hui pensez-vous que ces formations générales communes étaient :

- [1] Trop théoriques, pas assez pratiques
- [2] Trop pratiques, pas assez théoriques
- [3] Equilibrées entre théorie et pratique
- [4] Ne sais pas

Q.17.3. A cette époque, comment avez-vous évalué ces formations générales communes vis-à-vis de votre pratique professionnelle ? (Est-ce que ça vous a servi dans vos classes ?)

- [1] Inutiles
- [2] Peu utiles
- [3] Assez utiles
- [4] Très utiles
- [5] Ne sais pas

Q.17.4. Aujourd'hui comment évaluez-vous ces formations générales communes vis-à-vis de votre pratique professionnelle ? (Est-ce que ça vous sert dans vos classes ?)

- [1] Inutiles
- [2] Peu utiles
- [3] Assez utiles
- [4] Très utiles
- [5] Ne sais pas

Les stages

Q.19 Dans quel établissement avez-vous été nommé pour votre stage en responsabilité ?
(entourez les cases 6 cases qui vous conviennent)

Type d'établissement	Taille de l'établissement :	Zone	Classé ZEP	Classé REP	Classé PEP4
Collège	moins de 600 élèves	rurale	Oui	Oui	Oui
LP	Entre 600 à 1000 élèves	urbaine	Non	Non	Non
LEGT	plus de 1000 élèves				

Q.20 Au cours du stage en responsabilité ou du stage en pratique accompagnée avez-vous eu l'occasion de mobiliser des connaissances ou pratiques acquises en IUFM ?

	Oui	Non	Ne sais pas
De la formation générale			
De la formation didactique et pédagogique			
Du mémoire professionnel			

Q.21 Comment avez-vous vécu votre première expérience d'enseignement lors du stage en responsabilité ?

- [1] Très difficilement
- [2] Plutôt difficilement
- [3] Plutôt bien
- [4] Très bien

Q.22 Lors du stage en responsabilité, vous avez été :

- [1] Bien encadré(e) et soutenu(e) par votre conseiller pédagogique/tuteur,
- [2] Moyennement encadré(e) et soutenu(e) par votre conseiller pédagogique/tuteur,
- [3] Laissé(e) à vous-même dans une classe.
- [4] Autre, précisez

Q.23 Les visites de formation au cours de vos stages ont-elles été, pour vos débuts dans le métier, plutôt :

- [1] Très formatrices
- [2] Peu formatrices
- [3] Pas formatrices du tout

Q.24 Votre stage en responsabilité a été plutôt (une seule réponse):

- [1] Un entraînement professionnel avec l'aide d'un enseignant chevronné,
- [2] Une auto-évaluation de vos propres capacités à enseigner,
- [3] Une mise en pratique des cours théoriques et didactiques.
- [4] Un parachutage sans réelle préparation
- [5] Autre, précisez

Q.25 Avec le recul, que pensez-vous de l'articulation entre cours théoriques et pratique professionnelle au sein de la formation :

- [1] Très bonne
- [2] Bonne
- [3] Médiocre
- [4] Mauvaise
- [5] Ne sais pas

Q.26 A votre avis, votre deuxième année de formation IUFM vous a principalement apporté (1 seule réponse) :

- [1] Plutôt un apprentissage des techniques pour animer une classe,
- [2] Plutôt une formation disciplinaire et didactique,
- [3] Plutôt un développement des capacités personnelles à la recherche et à l'analyse de vos propres pratiques professionnelles
- [4] Autre, précisez :

Q.27 Aujourd'hui quel est votre jugement sur les formateurs que vous avez rencontrés lors de votre formation :

Cochez les cases qui vous conviennent

	Très satisfait	Assez satisfait	Peu satisfait	Insatisfait
Formateurs des modules de formation générale commune (FGC)				
Formateurs des modules de formation didactique et pédagogique				
Formateurs d'encadrement du mémoire professionnel				
Formateurs d'encadrement des stages (Conseiller pédagogique)				

Q.28 Choisissez les 3 ressources de formation qui vous ont été les plus utiles dans votre pratique professionnelle ces dernières années (3 choix maximum) :

- [1] Modules de formation générale commune (FGC)
- [2] Modules de formation didactique et pédagogique
- [3] Stage en responsabilité
- [4] Stage de pratique accompagnée
- [5] Mémoire professionnel
- [6] Les relations entre stagiaires
- [7] La formation continue
- [8] Les relations aux collègues dans l'établissement d'exercice
- [9] Vous-même par votre propre expérience
- [10] Autres, précisez

Q.29 Avec le recul, quelle est LA ressource principale que vous avez mobilisée au cours de vos premières années d'exercice pour assurer CHACUNE des tâches suivantes dans votre pratique professionnelle ? Cochez les cases qui vous conviennent !

Ressources :	Les formations didactiques et pédagogiques proposées par l'IUFM	Les formations Générales communes (FGC) Proposées par l'IUFM	La formation continue proposée par l'IUFM	Un réseau professionnel (autres stagiaires de promotion, ou collègue au sein de l'établissement...)	Par moi-même, par ma propre expérience	Je ne suis pas vraiment compétent(e) pour cette tâche
Tâches						
La maîtrise didactique de votre discipline						
La préparation des cours						
La gestion de classe						
L'évaluation des élèves et la notation de leur travail						
Les sanctions et les procédures disciplinaires						
La connaissance des contenus des programmes scolaires						
L'adaptation de mon enseignement au niveau des élèves et des classes						
Mes rapports avec les élèves						
L'usage des TICE						
L'analyse de mes pratiques professionnelles						
Le travail en équipe, mes rapports aux collègues						
Mes rapports avec le chef d'établissement						
La connaissance du développement psychomoteur des enfants et des adolescents						
La maîtrise des dimensions éthiques du métier (laïcité, égalité, etc.)						
La connaissance du mode de fonctionnement d'un établissement scolaire						
La connaissance des publics spécifiques de l'académie de Créteil						
Mes rapports avec les parents						
La connaissance des différentes fonctions de l'Ecole dans notre société						

Q.30 **Donnez votre avis sur les propositions suivantes :**
Cochez les cases qui vous conviennent !

	Tout à fait d'accord	D'accord	Partagé	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
La formation est efficace en ce qui concerne l'approfondissement des connaissances disciplinaires et didactiques					
La formation est trop théorique, elle n'a rien à voir avec la réalité de la pratique dans les établissements					
Le stage en responsabilité est le moment le plus utile de la formation					
Globalement, les modules de formation ne permettent pas de gérer une classe					
Les formateurs sont trop éloignés des réalités du terrain					
Les stagiaires attendent trop de « trucs » et de « recettes » de leur formation					
La formation reçue n'est que le début d'une formation qui doit se poursuivre tout au long de la carrière					
La formation est parfois trop théorique, mais elle permet néanmoins de faire des liens avec la réalité de la pratique dans les établissements					
Les modules de formation sont trop pratiques et pas assez réflexifs					
Le métier d'enseignant s'apprend principalement par l'expérience					
L'IUFM ne forme pas assez aux sciences de l'éducation (sociologie, psychologie, etc. ...)					
Les formations transversales restent trop générales, pas assez pratiques					
La formation pourrait être intéressante mais elle est trop courte					
Entre l'évaluation IUFM et la certification professionnelle, les stagiaires ne savent pas qui fait quoi					
Le métier d'enseignant ne s'apprend pas					
L'essentiel de la formation professionnelle doit être disciplinaire					
L'essentiel de la formation professionnelle doit être pédagogique					
Le programme de la formation est trop chargé					
Les obligations de la formation dispensée infantilisent les stagiaires					

Q.31 **Au cours de votre formation, les critères de validation et de certification vous ont-ils été explicités ?**

- [1] Oui
- [2] Non
- [3] Je ne sais pas

Q.32 **A votre avis, sur quels critères avez-vous été évalués ? (plusieurs réponses possibles)**

- [1] Sur vos compétences pédagogiques
- [2] Sur vos compétences didactiques
- [3] Sur votre conception du métier et positionnement professionnel
- [4] Sur votre intégration dans l'établissement
- [5] Sur la progression dans l'année
- [6] Sur votre propre analyse de vos pratiques
- [7] Autre, précisez :

Q.33 **Les critères de validation et de certification professionnelle vous ont-ils semblés plutôt :**

- [1] Transparents
- [2] Flous
- [3] Incompréhensibles

Q.34 **Selon vous, pour devenir enseignant il faut maîtriser des savoirs et des savoirs-faire en premier lieu (plusieurs réponses possibles) :**

- [1] qui peuvent être enseignés.
- [2] qui s'acquièrent avec l'expérience individuelle dans une classe.
- [3] qui s'acquièrent au sein des équipes d'établissement
- [4] qui relèvent de dispositions naturelles.
- [5] autre, précisez

Q.35 Quelle fonction associez-vous le plus volontiers avec votre métier? (1 réponse seulement)

- [1] Animateur
- [2] Transmetteur de connaissances
- [3] Eveilleur de conscience
- [4] Educateur au sens large (Animateur + transmetteur des connaissances + éveilleur de conscience)
- [5] Autre, précisez :

Q.36 Globalement et avec le recul, comment jugez-vous la formation dispensée à l'IUFM ?

- [1] Utile pour entamer une carrière
- [2] Moyennement utile pour entamer une carrière
- [3] Inutile pour entamer une carrière

Q.37 Quel souvenir gardez-vous de cette année de formation professionnelle ?

- [1] Bon souvenir
- [2] Souvenir mitigé
- [3] Mauvais souvenir

Q.38 De votre point de vue actuel, quelles améliorations faudrait-il apporter à la formation professionnelle des enseignants du second degré (3 choix maximum) ?

- [1] Une formation davantage alternée
- [2] Une formation plus théorique
- [3] Plus de présence dans les établissements
- [4] Moins de présence dans les établissements
- [5] Une formation équilibrée entre théories et pratiques (l'apprentissage de « savoirs intermédiaires »)
- [6] Une formation plus longue (deux années après l'obtention du concours par exemple)
- [7] Des formateurs plus proches du terrain
- [8] Davantage d'universitaires parmi les formateurs
- [9] Autre, précisez :

Q.39 Dans le détail, quels seraient les contenus à développer dans l'offre de formation ? (3 réponses maximum)

- [1] L'épistémologie des disciplines
- [2] L'analyse des pratiques pédagogiques
- [3] La psychologie de l'enfant et de l'adolescent
- [4] La sociologie de l'école
- [5] L'usage des TICE et logiciels didactiques
- [6] Autre, précisez :

Q.40 Pour améliorer les conditions de formation et d'apprentissage en IUFM, il faudrait revoir en priorité (1 seule réponse) :

- [1] La dispersion géographique des lieux de formation
- [2] L'organisation temporelle de la formation
- [3] L'obligation d'assiduité
- [4] Autre, précisez :

Q.41 Etes vous resté(e) en contact avec des formateurs de l'IUFM ?

- [1] Oui, à l'occasion d'une formation continue.
- [2] Oui, en d'autres occasions, précisez :
- [3] Non

Q.42 Dans votre établissement, avez-vous assuré ou assurez-vous des activités hors classe (atelier, club, aide et soutien, sorties) ?

- [1] Oui, j'y suis encore investi(e)
- [2] Oui, mais je ne les assure plus
- [3] Non

Q.43 Avez-vous enseigné ou enseignez-vous en classe spécifique (Segpa, 4^{ème} prof., ...) ?

- [1] Oui, j'y exerce encore
- [2] Oui, mais je n'y exerce plus
- [3] Non

Q.44 Aujourd'hui, comment vivez-vous votre métier ?

- [1] Très difficilement
- [2] Plutôt difficilement
- [3] Plutôt bien
- [4] Très bien

Q.45 Si vous en aviez le choix, dans quel type d'établissement aimeriez-vous enseigner ?**Cochez les cases qui vous conviennent !**

Type d'établissement	Taille de l'établissement :	Zone	Classé ZEP-REP	Classé lycée sensible	Classé PEP4
Collège	moins de 600 élèves	rurale	Oui	Oui	Oui
LP	Entre 600 à 1000 élèves	urbaine	Non	Non	Non
LEGT	plus de 1000 élèves				

Q.46 Comptez-vous quitter l'académie de Créteil ?

- [1] Oui dès que possible
 [2] Pas maintenant mais sûrement plus tard
 [3] Non

III Qui êtes-vous ?**Votre naissance** : année _____**Lieu** : Département :
Pays :**Sexe** : Féminin ☐ Masculin ☐**Etes vous** : célibataire ☐ marié(e) ☐ union libre ☐ divorcé(e) ☐**Avez-vous des enfants?** Oui ☐ Non ☐ Si oui, combien :**Quel est le pays de naissance de vos parents ?**Père
Mère**Quelle est la nationalité de votre père ?**Française ☐ Etrangère ☐ Précisez laquelle :**Quelle est la nationalité de votre mère ?**Française ☐ Etrangère ☐ Précisez laquelle:**Nombre de frères et sœurs?** _____ **et quel est votre rang dans la fratrie ?** _____**Professions et diplômes de vos frères et sœurs âgés de plus de 16 ans :**

Genre	Age	Diplôme le plus élevé	Profession

Quelle était la profession de : (précisez la fonction, le type d'entreprise (publique ou privée) et le secteur d'activité)**Votre père** quand vous aviez 10 ans?
.....**Votre mère** quand vous aviez 10 ans?
.....**Quelle est la profession de** : (précisez la fonction, le type d'entreprise (publique ou privée) et le secteur d'activité)**Votre père** aujourd'hui ou avant sa retraite :**Votre mère** aujourd'hui ou avant sa retraite :**S'ils sont (ou étaient) salariés, dans quel type d'établissement travaill(ai)ent-ils? (une seule réponse)**

	Père	Mère	Conjoint
Education nationale			
Autre service public			
Collectivité locale			
Entreprise privée			
Autre (précisez)			

A quel âge ont-ils achevé leur scolarité ?Père :
Mère :
Conjoint(e) :

Pouvez-vous indiquer quel est leur plus haut diplôme scolaire ?

père :

mère :

conjoint :

Appartenez-vous à un syndicat? ☐ Oui ☐ Non , si oui lequel?

Quels commentaires avez-vous à ajouter concernant la formation IUFM ?

.....

.....

.....

.....

.....

MERCI POUR VOTRE COOPÉRATION

Analyse en nuées dynamiques, principe et application

La méthode d'analyse en nuées dynamiques³⁷ cherche à construire des groupes relativement homogènes d'après des caractéristiques sélectionnés.

I Principe³⁸

Les nuées dynamiques sont en fait une généralisation de l'algorithme des k-moyennes.

On cherche à constituer une partition en K classes des données d'entrée. Chaque classe est représentée par son centre, également appelé noyau, constitué du petit sous-ensemble de la classe qui minimise le critère de dissemblance.

Les deux fonctions de base sur lesquelles repose l'algorithme sont les suivantes :

*La fonction de réallocation

Elle partitionne, c'est à dire qu'elle affecte chaque individu du nuage E aux centres d'attractions que forment les noyaux. Elle est définie par l'équation

$$\pi(X, A_j) = \frac{1}{n_j} \sum_{X' \in A_j} d(X, X'), \quad (2.1)$$

où n_j est le nombre d'éléments du noyau

* La fonction de recentrage

Elle recalcule les nouveaux noyaux à partir des classes déjà formées.

Elle est définie par l'équation

où N_j est le nombre d'éléments de la classe ou partition

Déroulement de l'algorithme

³⁷ Le principe de cette méthode de classification est décrit dans l'article de Diday "Une nouvelle méthode en classification automatique et reconnaissance des formes : la méthodes des nuées dynamiques." In *Revue de Statistique Appliquée*. 1971. vol XIX n°2 pp 19-33.

³⁸ Cf. CADCOM, Manuel d'utilisation, 2001.

- * Initialisation aléatoire des K premiers noyaux
- * Affectation: Calcul de la classe de chaque point du nuage .
- * Mise à jour des centres (ou attributs des classes).
- * Calcul des nouveaux centres de chaque classe (barycentre)
- * Test de convergence: L'exécution de l'algorithme se termine lorsque le partitionnement n'évolue plus, c'est à dire lorsque le critère d'inertie intra-classe ,défini par l'équation, converge.

où G_j est le centre de gravité de la classe défini par l'équation

Le résultat change selon le choix des conditions initiales(Monte-Carlo).

Il faut donc exécuter plusieurs fois l'algorithme et comparer les résultats de manière à extraire les classes stables, c'est à dire à dégager ce qu'on appelle des formes fortes.

Références bibliographiques :

- CHARLES F et CLEMENT JP (1997), *Comment devient-on enseignant ? L'IUFM et ses publics*, Presses universitaires de Strasbourg.
- CHARLES F et CLEMENT (1999), « Les professeurs en EPS et leurs pairs des autres disciplines scolaires : caractéristiques et trajectoires des professeurs stagiaires à l'IUFM d'Alsace » *Revue Internationale des sciences du sport et de l'éducation physique STAPS*, n°48, 1999.
- CHARLES F et CLEMENT JP (2004), « Le rapport à la formation des étudiants de l'IUFM d'Alsace : étude comparative de deux filières » in *Les enseignants du primaire entre disciplinarité et interdisciplinarité : quelle formation didactique ?* (Dir Sachot M, Lenoir Y), Laval, Les Presses de l'Université de Laval, 2004.
- DUBAR C. et TRIPIER P. (1998) - *Sociologie des professions*, Paris : Armand Colin.
- ESQUIEU N et PEAN S (1995), « L'opinion des enseignants nouvellement recrutés sur la formation reçue dans les IUFM », *Note d'information de la DEP*, n° 95.49.
- HUGUES E.C. (1996) - *Le regard sociologique, Essais choisis*, Paris : Editions de l'EHESS
- INISAN JF (Resp.) (1997), *Les enseignants des lycées et collèges lors de la prise de fonction : perception des problèmes rencontrés*. IUFM Nord-Pas-de-Calais, Rapport de recherche.
- JODELET, D., (1989) : *Les représentations sociales*, P. U. F..
- KHERROUBI, M. (2003), « Les débuts dans le métier des enseignants du secondaire » in *Skholê, hors-série I*, pp 25-34.
- LEGENDRE F. (2002), "Diversité culturelle et pédagogie : Opinions et attitudes des stagiaires IUFM de l'Académie de Créteil", *VEI enjeux*, n°129, p. 186-206.
- LEGENDRE F. (2004) « Représentations du métier et de l'école des accédants enseignants issus des immigrations. A l'IUFM de Créteil », in *Revue Française de Pédagogie* n° 149 (octobre-novembre-décembre 2004)..
- MONJARDET D. (1987), « Compétence et qualification comme principe d'analyse de l'action policière », in *Sociologie du Travail*, n°1-87.
- RAME S. (1999), *L'insertion professionnelle et sociale des néo-enseignants*, Paris : L'Harmattan.
- RAYOU P. et VAN ZANTEN A. (2004) - *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?*, Paris : Bayard
- SCHÖN D.A. (1994), *Le praticien réflexif*, Montréal, Éditions Logiques.
- TARDIF M., LESSARD C., LAHAYE L. (1991), « Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux avoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant », in *Sociologie et sociétés*, vol. XXIII, n°1, printemps 1991, pp 55-69.
- THELOT C. (2004), *Pour la réussite de tous les élèves*. Rapport de la commission du débat national sur l'avenir de l'école, Paris : La documentation française.

WEBER M. (1995) *Economie et société* (tome 1) Paris : Presses pocket coll. Agora (1ère édition 1922)