



HAL
open science

Investissement, retours sur investissement et besoins de formation des professeurs de langue vivante

Rebecca Starkey, Frédéric Chotard, Marie-Claude Raynaud

► To cite this version:

Rebecca Starkey, Frédéric Chotard, Marie-Claude Raynaud. Investissement, retours sur investissement et besoins de formation des professeurs de langue vivante. *Etudes en didactique des langues*, 2023, De l'individu au collectif / From the individual to the collective, 41, pp.83-106. hal-04715102

HAL Id: hal-04715102

<https://hal.science/hal-04715102v1>

Submitted on 30 Sep 2024

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.

Investissement, retours sur investissement et besoins de formation des professeurs de langue vivante

Rebecca STARKEY-PERRET, MCF,

Laboratoires CRINI¹ et CREN², Nantes Université

Frédéric CHOTARD, IA-IPR, Académie de Nantes

Marie-Claude RAYNAUD, Professeure d'anglais agrégée et formatrice

IUFM/ESPÉ, retraitée, Académie de Nantes



Remerciements

Étudiants DU Langues, promotion 2018-2019 Inspé de Nantes qui ont contribué aux groupes de discussion pour élaborer l'outil de recueil de données.

Introduction

Les représentations que les professeurs de L2 dans le secondaire construisent sur les conditions d'exercice, les contraintes institutionnelles et les apprenants, ont un impact considérable sur leur motivation (Narcy-Combes *et al.*, 2009; Starkey-Perret, 2011), choix pédagogiques et attitudes envers leurs élèves (Starkey-Perret, 2013, 2014), ce qui n'est pas sans conséquences pour le développement langagier de ces derniers. Des études antérieures ont montré les gains en réflexivité que permettent un accompagnement par un chercheur lorsque les représentations des enseignants sont particulièrement négatives (Starkey-Perret, 2012, 2013, 2014). L'ancrage théorique de ce type de dispositif donne aux professeurs des outils d'évaluation de l'efficacité de leurs pratiques (Hattie, 2017).

Dans cette contribution, nous étudierons l'ouverture des enseignants à la formation continue par la recherche pour répondre à leurs besoins de formation. Comme ces besoins sont liés à la formation initiale reçue et aux représentations que

¹ UR 1162 Centre de Recherche pour les Identités, les Nations et l'Interculturalité

² EA 2661 Centre de Recherche en Éducation de Nantes.

les professeurs de langue construisent sur leur métier, nous avons souhaité les étudier conjointement. Cette enquête par questionnaire nous donnera des pistes pour l'élaboration de projets de sensibilisation à la formation par la recherche et pour proposer des plans de formation adaptés.

Contextualisation: évolution du recrutement et de la formation des enseignants de langue

Si les réformes avec les débats et luttes de pouvoir qu'elles suscitent et représentent n'ont pas de caractère nouveau, dans le cadre de notre étude, le traitement des données nous amène à être sensibles aux différences de modalités de recrutement et de formation de notre public cible.

Une partie des répondants de notre étude a pu passer les concours sans master. Ils devaient être titulaires d'une licence pour passer le Capes et d'une Maîtrise (Bac + 4) pour se présenter à l'agrégation. Ils pouvaient, sans que ce soit obligatoire, préparer le Capes dans un IUFM³ (fondation en 1990). Après obtention du concours, les lauréats du Capes devenaient professeurs stagiaires rémunérés, avec un tiers temps sur le terrain et deux tiers temps en formation à l'IUFM (Coppé, 2011). Ainsi, la formation était purement disciplinaire dans un premier temps, puis, professionnelle en alternance.

Une autre partie de notre échantillon relève de la mastérisation qui amène des changements majeurs:

Les épreuves du concours sont placées en début (épreuves écrites) et fin de deuxième année (épreuves orales) du master [...] Le stage en milieu scolaire devient non obligatoire et exclusivement réservé dans certaines académies aux étudiants admissibles pour une durée maximale de 108 heures. À l'élévation du niveau de recrutement s'ajoute une augmentation des exigences requises pour devenir enseignant (Perrault, 2013: 2).

Avec la mastérisation, la formation des enseignants est hébergée par les Universités, dans lesquelles les IUFM sont intégrés, et adossée à la recherche. Les masters MEF⁴ ont pour objectifs d'initier les futurs enseignants à la recherche, de préparer à un concours, de préparer les étudiants à la professionnalisation et d'ouvrir sur d'autres métiers dans le cas où les étudiants échouent aux concours ou souhaitent se réorienter (Coppé, 2011). Ce master n'est pas le seul exigé par l'Éducation Nationale. Tout individu titulaire d'un master peut passer les concours de l'enseignement. Ainsi, les lauréats d'un concours qui n'ont pas de master MEF, deviennent professeurs-stagiaires à temps complet sans avoir eu de formation professionnelle "autre que celle du concours" (Coppé, 2011: 54). Lors de l'année de stage "un semblant de formation a été dispensé de manière épisodique en plus de leur service" (Coppé, 2011: 62).

Pour les épreuves du CAPES, lors de la réforme de 2010, "a été créée une épreuve orale sur six points intitulée 'Agir en fonctionnaire de l'État et de façon

³ Institut Universitaire de Formation des Maîtres.

⁴ Métiers de l'Enseignement et de la Formation

éthique et responsable' qui propose aux candidats d'étudier des situations de la vie des établissements scolaires" (Coppé, 2011: 63). Cette épreuve montre la volonté politique de recruter des enseignants qui ne sont pas uniquement compétents dans leur discipline, mais également investis dans leur rôle d'éducateur et passeur de valeurs de la République. Néanmoins, selon Perrault (2013:12),

Les étudiants fustigent une formation trop théorique guère favorable à l'apprentissage du métier et qui ne prépare pas suffisamment au concours. Les trop courtes expériences professionnelles [...] génèrent de grosses insatisfactions. Sans surprise, ils sont nombreux à réclamer un allongement de leur durée. Nous ajoutons qu'au-delà de la durée, il est nécessaire de repenser la qualité de l'alternance, elle aussi dégradée par la mastérisation. L'expérience montre que les stages ne sont réellement formateurs qu'à la condition d'être suffisamment préparés en amont et que les situations vécues sur le terrain soient analysées individuellement et collectivement à l'aide d'outils conceptuels appropriés.

La grande transition suivante dans le recrutement et la formation des professeurs a lieu en 2013, lorsque les IUFM deviennent les ESPÉ⁵ et assurent la formation initiale et continue des enseignants et des CPE⁶. À la différence des IUFM et des écoles normales, les ESPÉ proposent un master professionnel, intitulé MEEF⁷ dont les enseignements s'articulent autour de quatre axes: disciplinaire, tronc commun transversal, pratique professionnelle et spécialisation progressive de l'étudiant (Gaston, 2014: 10).

Le tronc commun permet d'unifier davantage la formation initiale des enseignants au niveau national et redonne une place plus importante à l'alternance. À partir de 2013, l'année de formation en alternance pour les professeurs-stagiaires réunit deux volets: l'obtention d'un master et l'acquisition des compétences professionnelles nécessaires à l'exercice du métier d'enseignant décrites par le *Bulletin Officiel* n° 30 du 25 juillet 2013. Le Capes langues vivantes propose un volet disciplinaire avec des épreuves de composition en langue étrangère et de traduction (arrêté du 19 avril 2013). Le volet professionnel (pédagogique et didactique) est exploré lors des épreuves d'admission. Des questions peuvent être posées sur le contexte d'exercice et diverses situations de vie scolaire, remplaçant, en quelque sorte, l'épreuve 'Agir en fonctionnaire éthique et responsable', supprimée par l'arrêté du 25 juillet 2014 (Mercklé, 2014).

Ainsi, le recrutement et la formation des professeurs ont évolué de manière considérable. Le public de notre étude n'est pas concerné par le passage des ESPÉ aux INSPÉ⁸, ni par la réforme des concours de 2022. Cette nouvelle réforme et celles qui suivront nécessiteront que l'on réplique l'étude à l'avenir. Néanmoins, cette brève mise en contexte des transformations du recrutement et de la formation des enseignants permet de comprendre que même si la mastérisation propose une initiation à la recherche dans le but d'induire davantage de retour réflexif sur la

⁵ Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation

⁶ Conseiller principal d'éducation.

⁷ Master de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

⁸ Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation

pratique chez les enseignants débutants, à partir de 2013 avec l'avènement du stage en responsabilité lors de la 2^e année de master pour les lauréats des concours, le poids des attentes de performance sur le terrain d'exercice ainsi que l'ampleur du travail à mener lors d'un master mettent les professeurs-stagiaires dans une situation d'immédiateté peu cohérente avec la prise de recul et la réflexion.

Dans la présente étude, nous nous intéressons aux représentations que les professeurs de langue construisent sur les concours qu'ils ont passés et la formation qu'ils ont reçue, en lien avec les transformations que ces modalités ont subies, avec l'investissement conséquent en temps et énergie qu'elles représentent et avec la complexification du métier.

Complexification du métier d'enseignant

La complexification du métier résulte de la démocratisation de l'accès au secondaire au collège (1975, loi Haby) et au lycée ensuite. Cette massification scolaire a pour conséquence une difficulté accrue à faire adhérer des élèves, dont la culture juvénile peut être très éloignée de la culture scolaire, aux enseignements proposés (Dubet & Martuccelli, 1996; Dubet, 2008). Dans la continuité de la massification scolaire, documentée depuis les années 1970, l'école inclusive introduit de nouveaux défis pour les enseignants.

“En France, la scolarisation des enfants handicapés en milieu ordinaire dans l'établissement le plus proche du domicile est devenue un droit pour tous depuis la promulgation de la loi 2005-1021 du 11 février 2005” (Cappe & Boujut, 2016: 392). Dans sa mise en œuvre, des chercheurs tels que Cappe & Boujut (2016), ont néanmoins souligné des difficultés ressenties par les élèves, par les parents d'élèves ainsi que par les enseignants. Du point de vue des enseignants, ils recensent l'inadéquation de la formation avec la nécessité d'adapter leurs pratiques aux besoins spécifiques des élèves en situation de handicap, voire d'individualiser leur pédagogie tout en tenant compte du reste de la classe, ainsi qu'un stress accru induit par un sentiment d'inefficacité.

Un autre défi, spécifique aux Langues Vivantes, concerne le faible nombre d'heures dévolues aux enseignements de LV dans les collèges et les lycées, à l'exception de l'option LLCER⁹ qui concerne peu d'élèves (voir tableau 1). La conséquence de cette dotation horaire est l'augmentation du nombre de groupes que les professeurs de langue ont en responsabilité dans leurs services.

Langue => Année scolaire	LVA ¹⁰	LVB	LVC
6 ^{ème}	4h/semaine	<i>Non obligatoire, proposée dans le cas de classes bilingues</i>	X
5 ^{ème}	3h/semaine	2h30/semaine	X
4 ^{ème}	3h/semaine	2h30/semaine	X

⁹ Licence de langues, littératures et civilisations étrangères et régionales.

¹⁰ Anciennement LV1. LVB = LV2, LVC = LV3.

3^{ème}	3h/semaine	2h30/semaine	X
2^{nde}	<i>Offre globalisé en voie générale et technologique</i> 5h30/semaine (5h STHR ¹¹) <i>CAP 43h30/an LVA (offre globalisée si LVB)</i> <i>Voie professionnelle: 60h/an LVA + 45h/an LVB</i>		<i>Option 3h/semaine</i>
1^{ère}	<i>Offre globalisé en voie générale et technologique:</i> 4h30/semaine <i>Option LLCR: 6h/semaine</i> <i>CAP 39h/an (offre globalisée si LVB)</i> <i>Voie professionnelle: 56h/an LVA + 42h/an LVB</i>		<i>Option 3h/semaine</i>
Terminale	<i>Offre globalisée en voie générale: 4h/semaine</i> <i>Offre globalisée en voie technologique: 3h/semaine</i> <i>Voie professionnelle: 52h/an LVA + 39h/an LVB</i>		<i>Option 3h/semaine</i>

Tableau 1 – Organisation des enseignements des langues dans l’enseignement secondaire d’après le BO spécial n°6 de 2015 et le Conseil Supérieur des Programmes de 2019.

Nous pouvons estimer qu’aujourd’hui, un enseignant d’anglais certifié qui exerce en lycée général et technologique à temps complet aurait un service d’environ trois groupes par niveau, ce qui représenterait entre 150 et 250 élèves. Le nombre élevé d’élèves auprès de qui une partie conséquente d’enseignants de LV travaille complexifie davantage le métier (davantage de corrections, difficultés ressenties pour connaître les élèves, pour différencier, voire individualiser en cas de besoin).

En allemand, la faible dotation horaire est couplée à une baisse d’attractivité, ce qui conduit à la réduction du nombre de groupes dans de nombreux établissements, faute d’effectifs. Par conséquent, un nombre important de titulaires est amené à exercer dans plusieurs établissements pour compléter leur service. La multiplication et des lieux de travail et de préparations de cours induit une charge mentale accrue.

En plus des défis relevés par l’inclusion dans la classe de langue, par l’augmentation du nombre d’élèves dont les enseignants de langue ont la responsabilité et parfois par la nécessité de travailler dans plusieurs établissements, il est attendu des professeurs du secondaire qu’ils et elles prennent des responsabilités (professeur principal, référent langues, etc.) et qu’ils et elles s’impliquent dans des projets d’établissement. Selon Rayou & Véran (2017), cela pourrait expliquer “les difficultés dans de nombreux pays, à recruter et former des enseignant·e·s assez nombreux·ses pour répondre aux besoins d’éducation” (cité par Joubaire, 2019: 2).

La complexification du métier nécessite de faire émerger des besoins de formation et d’y être sensible. “On peut [...] noter des tensions récurrentes qui amènent ces enseignant·e·s novices à se montrer critiques face à l’écart constaté entre la formation reçue et le métier tel qu’ils et elles sont amené·e·s à l’exercer” (Joubaire, 2019:7). Pour les débutants, les besoins exprimés relèvent de la gestion des comportements des élèves, des compétences pédagogiques dans leur discipline et de l’enseignement adapté aux élèves à besoins éducatifs particuliers (Lee, 2017).

¹¹ Sciences et Technologies de l’Hôtellerie et de la Restauration.

Les enseignant·e·s plus expérimenté·e·s font moins de reproches à leur formation initiale, selon Périer (2014). Néanmoins, il y a des domaines pour lesquels ils et elles n'ont pas été formé·e·s, ou qui ont évolué si vite qu'ils et elles ne se sentent plus compétent·e·s dans leur rôle. Des exemples sont donnés par Tardy *et al.* (2018), cité par Joubaire (2019: 8): “la prise en charge d'élèves à besoins spécifiques, le renforcement des compétences en technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE), et le conseil sur l'orientation des élèves.”

Face à la complexification du métier et aux besoins de formation qu'elle induit, le travail d'équipe est mis en avant comme une solution, pour favoriser le bien-être des enseignants, maintenir leur motivation et accroître leur efficacité. Pour Tomlinson & Allan (2000) et Theisen (2002), le travail d'équipe permet d'apprendre les uns des autres, de proposer et tester de nouvelles idées avec le soutien des pairs, d'acquérir de nouvelles connaissances ancrées dans la recherche récente et de construire de nouveaux matériaux. Néanmoins, des travaux qui recensent les tendances de travail en équipe chez les professeurs de langue du second degré en France au fil des années (Legrand, 1982; Felouzis, 1997; Narcy & Biesse, 2003; Starkey-Perret, 2012) montrent que “l'individualisme est dominant” (Starkey-Perret, 2012: 195). Au vu de son importance pour la motivation des professeurs, le travail d'équipe sera également examiné dans notre étude.

Investissement et retours sur investissement

Narcy-Combes *et al.* (2009) ont traité de la motivation des enseignants de langue sous un angle rarement abordé auparavant dans la littérature du domaine, en confrontant ce que nous disent les enseignants sur le terrain de leur métier à la notion que Norton (1995), à la suite de Bourdieu & Passeron (1970), appelle investissement. Cette conception de la motivation permet de réintroduire la dimension sociale pour expliquer la réussite des individus. Selon Norton, “l'investissement ne saurait être confondu avec la motivation instrumentale de Gardner (1985), qui est liée à l'individu comme un trait de personnalité” (Narcy-Combes *et al.*, 2009: 141). Il n'est pas statique, il change avec le temps et selon les circonstances. L'investissement auquel les individus, ici, les enseignants de langue vivante, consentent dans le choix et dans l'exercice de leur profession appelle un retour sur cet investissement. Ce retour est d'ordre symbolique, par exemple au niveau de la reconnaissance sociale. Il est aussi d'ordre matériel; par exemple, vacances, salaire, conditions d'exercice, etc. Cette constatation, à un moment où le désintérêt croissant des étudiants pour le métier d'enseignant et la pénurie des professeurs font la une de l'actualité pour des raisons de faible rémunération et de dévalorisation générale de ce métier complexe par la société au sens large, nous conduit à nous demander si l'investissement considérable que représentent les études universitaires pour devenir enseignant, ainsi que le coût élevé en temps mobilisé au quotidien pour être un professeur efficace (Theisen, 2002) ou expert (Hattie, 2017) sont suivis d'un retour satisfaisant pour les enseignants de langue vivante.

Attitudes et pédagogie des professeurs

Les travaux de Dubet (1991, 2008) et de Dubet & Martuccelli (1996) ont montré que les enseignants, qui se sont investis dans de longues études pour atteindre leur objectif professionnel, trouvent auprès de leurs élèves les éléments d'un retour symbolique sur leur investissement. Les représentations qu'ils construisent sur ce retour sur investissement ont un impact prépondérant sur les attitudes qu'ils ont envers les élèves et sur leurs choix pédagogiques. Ceci n'est pas sans conséquence sur le bien-être des élèves et sur les apprentissages.

Les travaux de Starkey-Perret (2013) ont montré, par exemple, que lorsque les enseignants croient que les élèves ne sont pas capables, sur le plan cognitif ou comportemental, de travailler en groupe ou de comprendre et parler l'anglais, cela mène à une pédagogie frontale et centrée sur le professeur et la langue qui domine est le français. Ces choix sont contradictoires avec une pédagogie cohérente avec la Recherche en Acquisition des Langues (RAL) et nous montrent à quel point les croyances influencent l'agir professoral (Cicurel, 2011). On voit ici une illustration de prophéties autoréalisatrices (Merton, 1948), ou effet d'attentes (Trouilloud & Sarrazin, 2003). Ces professeurs d'anglais recouraient à des pratiques pédagogiques défavorables aux acquisitions langagières, confirmant ainsi le manque de capacités en anglais de leurs élèves.

Le regard que les professeurs de notre enquête portent sur les apprenants est ainsi primordial puisque s'ils estiment que les élèves auprès de qui ils exercent constituent un trop faible retour sur leur investissement, ils courent le risque de mettre en place des pratiques pédagogiques peu favorables au développement langagier de ceux-ci.

Objectifs et questions de recherche

L'objectif de cette contribution est d'étudier les représentations des professeurs de LV par rapport à la langue qu'ils enseignent, aux relations qu'ils entretiennent avec les acteurs de la communauté éducative, à leur formation initiale et par rapport à leurs besoins de formation. Il s'agit de remettre à jour les études antérieures menées par Nancy-Combes *et al.* (2009) et Starkey-Perret (2011). Faire émerger ces représentations permettra de dresser, dans un premier temps, le portrait de l'investissement des professeurs de langue dans notre Académie dans le maintien de leur niveau de langue, dans leur métier et dans leur formation tout au long de la vie. L'étude permettra également d'identifier les freins ressentis, sur le plan symbolique et matériel ainsi que sur le plan de la formation, ce qui n'est pas sans conséquence sur l'agir professoral (Cicurel, 2011) et donc sur la motivation des élèves et sur le développement de leurs compétences en langues vivantes.

Les questions de recherche posées dans cette recherche sont les suivantes:

QR1: Quel est le degré d'investissement des enseignants de langue dans leur travail, dans le maintien de leur niveau de langue, dans l'élargissement de leurs connaissances culturelles, dans la formation tout au long de la vie?

QR2: Quelles représentations notre public construit-il sur les retours sur leur investissement en termes de retours matériels (salaire, conditions matérielles de

travail etc.) et de retours symboliques (reconnaissance de la part des apprenants, des parents d'élèves ainsi que la société au sens large)?

QR3: Quelles représentations sur les concours et la formation initiale les enseignants de langue dans le secondaire construisent-ils?

QR4: Quelles sont les représentations des enseignants de langue sur leurs besoins de formation?

Sur la base des études précédentes, on peut émettre quelques hypothèses:

H1: Un décalage entre l'investissement et les retours sur cet investissement est toujours ressenti par la majorité des professeurs de langue vivante.

H2: Les concours sont considérés comme étant en décalage avec les attentes et réalités du terrain.

H3: Dans la mesure où la formation des enseignants a évolué depuis la mastérisation, en apportant notamment la problématisation induite par la recherche, nous émettons l'hypothèse que:

- a) Les professeurs débutants (moins de cinq ans d'expérience) de cette étude, seront plus sévères concernant l'(in)adéquation de leur formation par rapport à leurs besoins que les professeurs plus expérimentés au vu de l'augmentation des attentes de performance liées à leur statut de professeur-stagiaire en établissement et d'étudiant en master.
- b) Les professeurs débutants auront une meilleure connaissance de et seront plus ouverts à la formation continue par la recherche que les enseignants plus expérimentés.

Méthodologie du recueil et de l'analyse des données

Pour répondre à nos questions de recherche, nous avons élaboré un questionnaire long, en ligne, comportant 60 questions rédigées en français. Le questionnaire, anonyme, est auto-administré, par complétion d'une série de questions en formulaire automatisé, alternant QCM et réponses libres. Les participants ont été sollicités, via leurs adresses emails académiques, pour répondre librement au questionnaire.

Ce questionnaire s'adresse aux professeurs titulaires: en effet, une partie notable des questions porte sur le mode de recrutement, les concours, la formation initiale reçue, etc. Ces recherches de données sont incompatibles avec des statuts de professeurs actuellement contractuels qui n'ont pas passé de concours de recrutement ni nécessairement suivi d'études les préparant au monde de l'enseignement. Un tri a été opéré pour ne conserver que les réponses permettant d'attester que chaque répondant était en effet enseignant titulaire, lauréat d'un concours et actuellement en poste. Après ce tri et après élimination de doublons dus à des erreurs de saisie, le corpus retenu pour la présente étude est constitué de N=371 réponses.

Comme il était possible de ne pas répondre à chaque question, et comme certaines réponses individuelles sont ponctuellement inadaptées ou incompréhensibles, le corpus réel devient variable selon les questions. Nous nous sommes donc efforcés de signifier à chaque fois la base numérique réelle, en

indiquant le nombre de réponses exploitables sur laquelle s'appuie chaque calcul statistique.

Lors du traitement des questions ouvertes, nous avons procédé à la méthode d'analyse de contenu (Bardin, 2005/2007). En ce qui concerne la catégorisation, nous avons opté pour une procédure ascendante dans laquelle, “on part des éléments particuliers que l'on regroupe progressivement par rapprochement d'éléments proches pour ne donner un titre à la catégorie qu'en fin de procédure” (Bardin, 2005: 67). Une fois les catégories établies (l'analyse thématique, Bardin, 2005), il s'agissait de compter les occurrences dans chaque catégorie (l'analyse fréquentielle, Bardin, 2005).

Résultats

Le profil des répondants

Les répondants au questionnaire sont en grande majorité des femmes (85%). 93% de l'échantillon est francophone et âgé de 36 à 55 ans (71%). L'écrasante majorité des répondants (91%) enseigne l'anglais, 7% enseignent l'espagnol et 2% l'allemand. 74% sont certifiés, 9% agrégés, et 12% sont titulaires du CAPLP¹² (5% n'ont pas précisé le concours). Ce portrait rejoint les études de Narcy-Combes *et al.* (2009) et de Starkey-Perret (2011) dans lesquelles les répondants aux questionnaires étaient en majorité des femmes, certifiées, professeures d'anglais.

Expérience professionnelle

41% des répondants ont entre 16 et 25 ans d'expérience dans le métier, dont une majorité en tant que titulaire. 26% de l'échantillon ont entre 8 et 15 ans d'expérience. Ils sont 14% à avoir moins de 7 ans d'expérience et 19% à avoir plus de 26 ans d'expérience. 88% des répondants sont actuellement en poste fixe. Ils enseignent pour la moitié en collège, en lycée général et technologique pour 34%, et en lycée professionnel pour 12%.

Avant leur affectation actuelle, 82% ont déjà enseigné en collège, 75% ont une expérience en lycée, et 30% en lycée professionnel. 27% ont une expérience dans le supérieur. 36% de notre public n'ont enseigné que dans l'académie de Nantes. 27% ont travaillé dans les académies de Créteil et de Versailles.

55% des répondants déclarent avoir eu d'autres expériences professionnelles, dont 34% relèvent de l'enseignement, de la formation, de l'éducation ou de l'animation. 12% ont évoqué des expériences à l'étranger. Les expériences professionnelles des 53% restant sont variées. Pour une grande partie, il s'agit de “petits boulots” lors des études. Peu de répondants font état d'une reconversion professionnelle. Ainsi, la majorité de notre échantillon semble s'être orientée vers l'enseignement dès les études supérieures.

¹² Concours d'Accès au corps des Professeurs de Lycée Professionnel.

Formation initiale

Dans notre échantillon, 23% sont titulaires d'un master, 31% ont un diplôme de niveau Bac+4 et 45% ont une licence (Bac+3). 66% des répondants estiment avoir suivi une formation spécifique pour devenir professeur. Les précisions apportées concernent en majorité l'IUFM (54%). 16% disent avoir obtenu un master MEF ou MEEF. 11% considèrent la passation du concours comme une formation spécifique pour devenir professeur et 5% considèrent leur formation disciplinaire en LV comme une préparation au métier. Finalement, nous nous rendons compte que la notion de formation initiale est floue dans l'esprit des répondants. Pour les 54% qui ont précisé "IUFM", on ne sait pas qui pense à une préparation au concours (principalement disciplinaire) et qui se réfère à une formation professionnelle et réflexive, en alternance. Les six répondants disant "ESPÉ" se réfèrent à un lieu de formation plutôt qu'à une formation suivie. Nous ne pouvons savoir s'il s'agit d'un master MEEF ou d'une Formation Adaptée à la Situation, qui concerne les professeurs stagiaires non titulaires du master MEEF et qui sont formés au sein des ESPÉ.

Représentations construites sur le métier

Pour connaître les raisons de leur choix de devenir professeur, nous avons demandé aux répondants de choisir trois réponses parmi les propositions et de les numéroter de 1 (la raison la plus importante) à 3. Pour la grande majorité, indépendamment du classement, le choix du professorat relève d'une passion pour la langue (83%), puis du fait d'apprécier que ce soit un "métier de l'humain" (63%), et pour 54% des répondants, devenir professeur était leur rêve depuis toujours. Pour 36% c'était une suite logique des études.

La passion pour la langue enseignée prévaut encore dans les raisons classées en première position (37%), suivie du rêve d'enfant (33%). Peu de répondants placent en premier les avantages liés au statut de fonctionnaire (3%) ou l'influence familiale (2%). Ces raisons figurent cependant dans les trois choix pour 14% des répondants.

Concernant leur perception du rôle d'un professeur de langue, les répondants pouvaient cocher plusieurs réponses parmi nos propositions. 370 répondants ont répondu, ce qui a donné 1029 réponses. Même si une vision plurielle du rôle du professeur de langue émerge, la vision transmissive demeure dominante. En premier lieu, le professeur est "transmetteur de savoirs" (presque 300 occurrences), "guide" (207 occ.) et "formateur" (200 occ.). Ensuite vient le rôle d'"éducateur" (159 occ.). Peu de professeurs de langue de notre échantillon se considèrent comme "modèle" (16 occ.), ce qui est surprenant étant donné la place prépondérante donnée à la modélisation dans la recherche en acquisition des langues.

Investissement dans les connaissances et compétences disciplinaires

La passion pour leur discipline étant le moteur premier du choix des répondants pour leur métier, il nous semble intéressant d'examiner l'investissement accordé au maintien des connaissances et des compétences disciplinaires. 254 répondants (68% de l'échantillon) déclarent y investir du temps, en dehors de leurs obligations professionnelles de base. La principale source d'*input* langagier et culturel est la

télévision/cinéma que 28% regardent tous les jours, 34% plusieurs fois par semaine, et 29% plusieurs fois par mois. L'écoute de la radio en langue étrangère est moins fréquente. La moitié de l'échantillon déclare l'écouter plusieurs fois par an, rarement, voire jamais. Pour l'autre moitié, 25% déclarent écouter la radio en langue cible plusieurs fois par mois, 18% plusieurs fois par semaine et seulement 6% tous les jours. En ce qui concerne la lecture, la majorité des répondants (73%) lit la presse en langue cible, lecture quotidienne pour 19%, pluri-hebdomadaire (26%) ou pluri-mensuelle (28%). Notre public lit des romans, nouvelles et BD. 22% lisent tous les jours, 24% plusieurs fois par semaine et 28% plusieurs fois par mois.

Au-delà des activités de réception, nous avons interrogé les répondants sur leurs interactions en langue cible. La majorité échange en langue cible sur internet (17% tous les jours, 25% plusieurs fois par semaine et 23% plusieurs fois par mois). 11% déclarent rarement échanger en langue cible par internet et 10% jamais. Les échanges par téléphone ou visioconférence sont moins récurrents (27% rarement, 27% jamais, et 22% plusieurs fois par an). Seulement 4% de l'échantillon échangent par téléphone dans la langue enseignée tous les jours.

La fréquence des échanges avec des locuteurs natifs est variable. Pour 11% cela relève du quotidien. On imagine là des natifs de la langue enseignée ainsi que les professeurs de langue dont le/la partenaire vient d'un pays où l'on parle la langue. 18% disent échanger avec des natifs plusieurs fois par semaine et 20% plusieurs fois par mois. Ensuite les échanges se raréfient avec 28% plusieurs fois par an, 14% rarement et 9% jamais.

Ces premiers résultats montrent que le maintien du niveau disciplinaire reste davantage réceptif qu'interactif. Il nous semble que les interactions avec les locuteurs natifs passent principalement par les voyages. 272 répondants sur les 356 individus à avoir répondu à cette question déclarent avoir vécu dans un pays où l'on parle la langue enseignée (soit 76%). Cela indiquerait qu'environ 24% des professeurs de ce groupe n'ont jamais vécu dans un pays où l'on parle la langue cible. Et parmi les 272, 7% y ont passé moins d'un an. La majorité de ce groupe a passé entre un et trois ans dans un pays où l'on parle la langue enseignée.

En ce qui concerne les séjours courts, 339 réponses sont comptabilisées. Nous avons catégorisé les données de manière à faire émerger la fréquence des séjours plutôt que la durée. L'on constate que pour 71%, un contact annuel avec la langue/culture cible est maintenu. Néanmoins, pour 79% des répondants, la fréquence des séjours a varié au cours des années. 306 répondants ont donné des raisons pour des changements de rythme de leurs séjours dans les pays où est parlée la langue qu'ils enseignent. Plusieurs réponses étant possibles on comptabilise 436 réponses au total. La famille est la première raison évoquée (55%), suivie du travail (26%). 84 répondants (19%) ont coché "autre" pour cette question. 88 répondants ont tout de même donné des précisions, ce qui a permis de catégoriser 106 réponses qui expliqueraient les variations dans la fréquence des séjours. Cela a permis de faire émerger les raisons pécuniaires (59 occ.) comme facteur d'une moindre fréquence des voyages.

De manière générale, le public sondé paraît investi dans le maintien des connaissances culturelles et des compétences de réception par le biais surtout de la télévision dans son sens large (séries regardées sur plateformes, cinéma etc.) et de la lecture de loisirs et informative. Cela correspond à la passion pour la discipline déclarée dans les raisons pour devenir professeur. Pour maintenir le niveau en expression, les échanges avec les natifs sont moins fréquents. Néanmoins, le public sondé essaye de se rendre dans un pays où l'on parle la langue tous les ans, malgré des contraintes familiales, professionnelles et pécuniaires. Il est cependant étonnant de constater qu'un quart de cet échantillon n'a jamais vécu dans un pays où l'on parle la langue enseignée.

En ce qui concerne l'investissement dans sa formation didactique et pédagogique, la formation continue connaît moins d'engouement que les activités liées à la passion pour la langue/culture enseignée. 164 répondants (soit 44% de l'échantillon) déclarent passer du temps à l'autoformation continue par le biais du visionnage de conférences et de lectures d'articles et/ou ouvrages de recherche en didactique, en neurosciences, etc. 55% assistent à des formations plus d'une fois par an et 39% tous les quatre ou cinq ans. 5% des répondants déclarent ne jamais participer à des formations. Les thématiques des formations suivies sont très variées mais trois tendances se dessinent grâce aux 279 précisions données: 37% ont assisté à des formations sur l'utilisation du numérique, 22% sur la gestion de l'hétérogénéité des élèves et 21% sur les besoins éducatifs spécifiques des élèves. Cela rappelle les besoins en formation recensés dans la littérature ces dernières années. Nous revisiterons les besoins de formation continue exprimés par ce public plus loin. Ici, l'objectif est de dresser le portrait de l'échantillon en termes d'investissement. Pour les répondants qui estiment ne pas fréquenter beaucoup de formations, les raisons données relèvent d'une perception d'inutilité de l'offre de formation (29%), ainsi que des contraintes professionnelles (13%) et personnelles (12%). Pour ceux qui participent à des formations, 39% évoquent le besoin d'avancer, de s'interroger et de s'adapter aux nouveaux défis du métier.

Investissement dans l'établissement

La vaste majorité des professeurs sondés ont entre 18h et 20h30 de cours par semaine. Au-delà des heures inscrites dans l'emploi du temps, l'investissement en temps consacré aux obligations professionnelles, telles que préparations de cours, corrections de copies, suivi des élèves, cahier de texte et conseils, s'étale de 5h à 10h en moyenne hebdomadaire (7%) jusqu'à plus de 25h (13%). 35% estiment consacrer entre 15h et 20h aux tâches inhérentes à la profession, 21% entre 10h et 15h et 24% de 20h à 25h.

En plus de cette base, 100% des répondants mentionnent des activités au-delà de leurs obligations professionnelles, telles que la mise en œuvre de projets linguistiques, la mise à jour des connaissances disciplinaires, didactiques et institutionnelles, la mission de professeur principal, la mission de coordination, l'accueil des stagiaires et la participation aux réunions syndicales. 255 répondants

précisent les projets dans lesquels ils s'investissent dont la vaste majorité est en lien avec l'international (81%).

10% de notre échantillon est également actif dans la formation des pairs par le biais des plans de formation académiques. 37 répondants ont donné des précisions exploitables sur les formations qu'ils ont proposées. En premier lieu l'on retrouve la formation didactique et pédagogique pour les linguistes, suivie de la formation didactique et pédagogique transversale. Six précisent des formations proposées en lien avec l'évaluation et six en lien avec le numérique. Six répondants parlent de formations sur le fonctionnement du système éducatif.

Compte tenu des projets et missions en dehors des heures inscrites à l'emploi du temps, du temps consacré aux obligations professionnelles en dehors des cours, ainsi que du temps consacré au maintien des connaissances culturelles de la discipline et, dans une moindre mesure, à la mise à jour des connaissances didactiques et pédagogiques, il nous semble justifié de considérer ici que le groupe de répondants est généralement investi dans son métier. Il s'agit maintenant d'étudier la manière dont sont perçus les retours sur investissement en termes de retours matériels et en termes d'épanouissement.

Retours sur investissement matériels

Nous nous sommes penchés sur les salles de classe, les effectifs et la rémunération. Avoir sa propre salle de classe permet à l'enseignant de la personnaliser en affichant des outils pour la classe ou des éléments illustratifs des cultures de la langue enseignée. Il peut également afficher des productions des élèves afin de créer une ambiance de classe propice à la valorisation des élèves et à la découverte de la langue/culture. Dans notre échantillon, un peu plus de la moitié (51%) n'a pas de salle de classe attitrée et un quart de l'échantillon ne travaille pas non plus dans une salle destinée à l'enseignement des langues. 33 répondants évoquent les changements et partages de salles, 15 souhaitent préciser que s'ils ont leur propre salle cette année, ce n'est pas toujours ainsi. Ici, si la question concernait des précisions sur le fait d'avoir sa salle, de partager sa salle, etc., elle fut l'opportunité pour une quarantaine de répondants d'apporter des précisions concernant les problèmes d'équipement et la mauvaise qualité des salles de classe, ce qui sera traité plus loin.

Nous avons souhaité savoir comment les professeurs disposent leurs salles et s'ils se sentent libres d'en changer la disposition selon l'activité. Nous avons obtenu 370 réponses à cette question, dont 44% déclarent travailler avec les tables en rangs, 38% en îlots, 32% en U, et 17% en autobus. 37 répondants ont donné des précisions dont 23 déclarent changer la configuration de la salle en fonction de l'activité. En ce qui concerne la perception de cette souplesse par le reste de l'échantillon, 64% partagent l'avis qu'il est possible de changer la disposition des salles.

100% de l'échantillon ont répondu à la question concernant l'équipement des salles. 99% travaillent dans une salle équipée d'un vidéoprojecteur, 95% disposent d'un ordinateur, 92% d'enceintes. Cela témoigne d'une politique d'investissement pour équiper les salles. Cependant, il est clair que la présence du matériel ne suffit

pas pour imaginer une pédagogie différente des pédagogies traditionnelles. En ce qui concerne le matériel favorisant la collaboration entre élèves, 55 % de l'échantillon ont des ressources papier dans la salle (dictionnaires et autres ressources pédagogiques). 12% disposent d'un tableau interactif et 7 % ont une salle équipée de plusieurs ordinateurs. Cela indiquerait qu'une partie significative de l'échantillon n'a pas d'équipement favorisant la collaboration entre les élèves.

84 répondants ont apporté des précisions concernant les salles. La question étant ouverte, la catégorisation de leurs discours a permis de faire émerger 108 énoncés. Les conditions matérielles figurent en tête des difficultés mentionnées: problèmes d'équipement, d'insonorisation, de mobilier, d'état général ainsi que de taille des salles. Viennent ensuite les conflits avec des collègues avec qui l'on partage des salles mais pas la vision de leur organisation.

S'ensuivent des questions sur les effectifs des classes, qui se situent en majorité (58%) entre 25 et 30 élèves, suivi de 20-25 (24%). Moins de 12% des répondants ont des effectifs au-delà de 30, et 6% moins de 20. Nous avons demandé aux répondants de se situer par rapport à leur sentiment concernant les effectifs qui sont considérés par la grande majorité (84%) comme trop élevés. Pour 33% de notre public, les effectifs sont un frein à la pédagogie qu'ils souhaitent mettre en place. 25% considèrent que c'est "gérable" et 41% arrivent à s'adapter aux effectifs trop élevés à leurs yeux. On constate ainsi que les effectifs élevés représentent un problème pour cet échantillon, même si la majorité s'estime capable d'y faire face.

En ce qui concerne la rémunération, sur les 367 réponses, 17% considèrent que c'est une bonne moyenne, 54% évoquent la baisse du pouvoir d'achat des professeurs et 40% déclarent que c'est problématique. 362 répondants ont précisé combien il leur faudrait de plus par mois pour rémunérer convenablement leur travail. 39% estiment qu'il faudrait entre 500 et 800 euros de plus par mois et 36% entre 200 et 300 euros. Seulement 13% ressentent le besoin d'une augmentation de 1000 euros par mois par rapport à ce qu'ils font et 7% trouvent que "rien n'y ferait", ce qui indique une grande baisse de motivation pour une petite partie de l'échantillon.

De manière générale, 75% des répondants estiment que les retours matériels qu'ils perçoivent ne sont pas en adéquation avec leur investissement dans le métier.

Retours sur investissement symboliques

En ce qui concerne les relations avec la communauté éducative, les répondants font état de bons rapports avec les parents d'élèves (85%) ainsi qu'avec les élèves (presque 99%). Seulement cinq répondants expriment soit des relations "plutôt mauvaises" (3) ou "non-existantes" (2) avec les élèves. Néanmoins, lorsque nous avons demandé aux répondants de décrire leurs élèves, presque 25% n'ont utilisé que des adjectifs négatifs et seulement 14% uniquement des adjectifs positifs. Le regard est nuancé pour 61% de l'échantillon. Les catégories d'adjectifs qui ressortent de l'analyse sont: actifs (36%), passifs (35%), peu travailleurs (32%), perturbateurs (16%), hétérogènes (22%), plaisants (33%) et déplaisants (5%).

L'élève idéal, selon les réponses libres des répondants, serait celui qui est intéressé (228 occ.), actif (181 occ.), curieux (152 occ.) et travailleur (117 occ.).

Seulement 12 répondants refusent de songer à un élève idéal qui n'existe pas, déclarant les prendre tels qu'ils sont.

En ce qui concerne les relations avec les chefs d'établissement, le portrait dressé est positif: relations plutôt bonnes pour presque 60% de l'échantillon et très bonnes pour 29%. Si 10% considèrent soit ne pas avoir de relation avec le chef d'établissement (5%) ou des relations plutôt mauvaises (5%), seulement une poignée de répondants (4%) déclare avoir de très mauvaises relations.

Les relations entre collègues sont également perçues de manière positive (51%) voire très positive (44%). Pour aller au-delà d'une simple déclaration sur les rapports entre collègues, nous souhaitons voir si ces relations apaisées à première vue étaient propices à la mise en œuvre de davantage de travail d'équipe que ce qui est recensé dans la littérature. Pour 56% de l'échantillon, les collaborations sont soit fréquentes (37%), soit très fréquentes (19%). Presque 32% déclarent collaborer "parfois" et environ 10% disent "rarement". Il nous paraissait utile d'avoir des précisions sur la nature de ces collaborations afin de déterminer s'il s'agit de co-construire supports et plans de formation ou s'il s'agit de discussions (utiles certes) autour d'un café dans la salle des professeurs. La question étant ouverte, les répondants pouvaient s'exprimer librement. 369 des 371 répondants ont donné des précisions, ce qui a permis de récolter 1 440 occurrences. Ces réponses nous permettent d'avoir une vision plus claire de la nature de la collaboration entre collègues. Les discussions reviennent pour 90% des 369 répondants. Cela semble s'arrêter là pour 20% des répondants ayant donné des précisions. Pour 70% il s'agit de partager des supports, pour 60% il s'agit de préparer des voyages scolaires ensemble. Presque 60% participent à des projets interdisciplinaires, ce qui montre une montée en puissance du décloisonnement des disciplines. 40% de ce public créent des séquences communes avec des collègues et 40% collaborent sur les sujets d'examen. Moins de 20% mentionnent des observations mutuelles. Le co-enseignement est mentionné par une poignée de répondants. L'échantillon en question est plutôt satisfait (presque 59%), voire très satisfait (presque 21%) de cette fréquence de collaboration. Néanmoins, la moitié déclare vouloir en augmenter la fréquence.

Si les relations semblent apaisées dans leur ensemble et les répondants satisfaits de la fréquence de leurs collaborations, qui restent, à nos yeux, insuffisantes pour favoriser des pratiques efficaces par l'ensemble des équipes, il en va autrement sur la manière dont ils estiment la valorisation de la part de la société. 74% déclarent que le métier est dévalorisé.

Plus de 65% de l'échantillon déclarent que les retours symboliques perçus ne sont pas en adéquation avec leur investissement dans le métier. 46 répondants considèrent que les retours sur investissement insuffisants les empêchent de remplir leur rôle d'enseignants. Le principal problème rapporté dans leurs commentaires concerne les élèves eux-mêmes (19 occ.), les conditions inadéquates (16 occ.) et des contraintes inhérentes au système éducatif (13 occ.).

Représentations construites sur les concours de recrutement

Si la vaste majorité des répondants (80%) est d'avis que les concours sont nécessaires pour recruter les professeurs, ils sont jugés trop éloignés des besoins du terrain (84%). Presque 90% de l'échantillon pensent que les concours permettent de valider des connaissances disciplinaires. Le regard sur les compétences didactiques est plus mitigé. Un peu plus de 42% trouvent que le concours permet de valider des compétences didactiques, alors que la majorité n'est pas d'accord. 73% trouvent qu'ils ne prennent pas en compte les connaissances en psycholinguistique. Et ce qui manque le plus (pour 89% de l'échantillon) ce sont les connaissances portant sur la psychologie de l'éducation. Les tendances sont similaires chez les débutants et chez les plus expérimentés.

Pour compléter les réponses fermées, nous avons demandé quelles modifications ils apporteraient aux concours de recrutement si leur avis pouvait être pris en compte. Cette question intéresse beaucoup: 60% des répondants y apportent une contribution.

Près de 5 % des répondants témoignent uniquement de la difficulté éprouvée devant une telle question ou bien répondent nettement à côté de la question. De nombreuses réponses traitent du recrutement des professeurs de manière globale sans évoquer le concours. Il apparaît donc que beaucoup de répondants s'intéressent fortement aux modalités de recrutement et de formation initiale des professeurs, au sens le plus large, mais ne voient le concours que comme une étape dans ce recrutement. Cette étape est d'ailleurs explicitement rejetée par près de 6% des répondants qui en souhaitent tout simplement la suppression.

Un paradoxe relevé concerne la place de la didactique qui est parfois jugée excessive (27%), parfois insuffisante (8%), mais cela semble surtout tenir à des définitions assez flottantes de ce que serait la didactique, souvent confondue avec la pédagogie. Sur le fond, les concours ne sont pas jugés négativement; 3% des répondants regrettent toutefois un manque d'exigence sur la langue pratiquée ou sur la maîtrise de la culture associée.

Un recours plus intense au "concret", au "terrain" est souvent mis en avant (près de 30% des répondants); cela doit toutefois être mis en regard avec de nombreuses réponses qui préconisent davantage d'apports théoriques sur la gestion des conflits ou plus largement la gestion de la classe (14%), ainsi que sur la psychologie de l'adolescent et les neurosciences de l'apprentissage (18%).

On souligne 7 % des réponses qui vont dans le sens d'une plus grande attention à porter aux motivations professionnelles des candidats, à leur adaptabilité et même à leur équilibre psychologique.

Représentations construites sur la formation initiale

Notre première question concernant la formation initiale était de savoir si l'échantillon estimait qu'elle l'avait suffisamment formé pour débiter. Pour 66 % ce ne fut pas le cas dans l'ensemble et pour 58 % des 46 répondants ayant moins de sept ans d'expérience. La formation initiale est jugée inadaptée aux réalités du terrain (75% des 363 répondants). La formation disciplinaire est jugée suffisante par 70%,

mais la formation professionnelle est insuffisante selon 75%. Pour les 47 débutants qui ont répondu à la question, 68 % estiment que la formation professionnelle dont ils ont bénéficié était insuffisante. Nous avons souhaité mesurer la perception de l'alternance en formation initiale entre la pratique de terrain et la réflexion sur celle-ci. C'est une question qui divise les 363 répondants. Une petite majorité (53%) admet que leur formation initiale leur offrait des allers-retours entre pratique et réflexion sur la pratique.

Nous avons souhaité savoir si l'adossement à la recherche de la formation initiale depuis la mastérisation est apprécié ou non afin de déterminer en partie l'ouverture de ce public à la formation par la recherche. 38% des 361 individus qui ont répondu n'ont pas d'avis sur la question. On peut imaginer qu'il s'agit là de personnes qui ne sont pas concernées par la mastérisation. Sur les 222 qui ont donné un avis, 50% apprécient cet appui sur la recherche et 50% ne l'apprécient pas. Lorsque nous orientons le regard sur les réponses de ceux qui ont sept ans d'expérience ou moins, nous constatons que 47% ont apprécié l'adossement à la recherche, 31 % ne l'ont pas apprécié, et 22% ne l'ont pas perçu car ils estiment ne pas avoir eu une formation adossée à la recherche.

En écho à la question ouverte portant sur les concours, nous avons demandé aux répondants de nous dire quelles modifications ils apporteraient à la formation initiale des professeurs de langue. 188 répondants, soit 51% de l'effectif total, ont répondu. Trois points se démarquent nettement et sont souvent associés dans une seule et même réponse: une demande d'apports concrets et non pas théoriques; une formation de terrain plus dense, plus longue, avec davantage de tutorat; et enfin une formation à la gestion de classe et à la psychologie de l'adolescent. Chacune de ces réponses rassemble environ 20% des idées émises. Assez loin derrière apparaissent des propositions explicitement liées à la didactique ou à la pédagogie des langues (8% des propositions), puis au travail collaboratif ou en équipe (6,5%), et enfin à une forme d'ouverture à l'étranger (5%) pour découvrir d'autres modes d'enseignement mais aussi pour améliorer sa pratique linguistique. Une poignée de répondants suggère de profiter de la formation initiale pour apprendre une nouvelle LV afin de mieux comprendre les difficultés liées à cet apprentissage.

En termes d'organisation, l'essentiel des demandes réside, comme indiqué ci-dessus, dans un tutorat accru et dans une formation plus étalée dans le temps; quelques répondants suggèrent de systématiser des binômes entre stagiaires et professeurs chevronnés proches de la retraite, ces derniers bénéficiant alors d'un allègement de service.

Besoins de formation exprimés

Avoir accès à une formation continue adaptée aux besoins actuels du métier augmente le sentiment d'efficacité personnelle des professeurs (voir Cappe & Boujut, 2016). Ainsi, son existence, son accessibilité et sa pertinence nous semblent primordiales dans la construction du sentiment d'efficacité des enseignants. L'étude des thématiques des dernières formations suivies par une partie de l'échantillon (279 répondants sur 371) a permis de constater que notre public s'interroge sur l'utilisation

du numérique, la gestion de l'hétérogénéité des élèves ainsi que l'adaptation aux besoins éducatifs spécifiques des élèves. 370 répondants ont coché trois thématiques de formation qu'ils estiment utiles pour eux. En première place (64%) se situe la gestion de l'hétérogénéité; 37 % ont sélectionné également la différenciation pédagogique. Ce thème est suivi du souci de faire progresser les élèves (52%). Plus de 35% de cette population souhaite mieux apprendre à gérer les comportements des élèves. Presque 27% évoquent le désir de maintenir leur niveau dans la langue cible. Si 26% déclarent vouloir faire des cours moins magistraux, moins de 9% sont explicitement demandeurs de formation à l'approche actionnelle.

Pour aller plus loin, nous avons proposé une liste de formations que nous estimions pertinentes et demandé aux répondants de cocher celles qui leur paraissent utiles. La différenciation pédagogique récolte 50% des 359 voix. Une formation en matière de psychologie de l'éducation intéresse 40% de ces répondants et environ 25% souhaitent se former à la communication non-violente. Des formations permettant davantage de collaboration entre collègues semblent intéresser une partie des répondants: 35% seraient ouverts à davantage de travail interdisciplinaire, 30% à la mise en place de projets de collaboration et presque 30% à une formation par accompagnement (observation par un tiers). Bien que le numérique n'ait pas beaucoup figuré dans la liste des besoins ressentis, une formation sur cette thématique est considérée utile par plus de 25%. Quant à la place de la recherche dans la formation continue, plus d'un quart envisage un accompagnement par un chercheur et environ 20% prônent l'idée de conférences données par des chercheurs. La seule proposition de formation à ne récolter qu'une toute petite partie des choix (environ 2%) concerne la laïcité.

Discussion

En fin de questionnaire, nous avons demandé aux répondants s'ils exerceraient le même métier si c'était à refaire. 43% répondent positivement, 49% ont un avis mitigé et 8% choisiraient un autre métier. Ces résultats rappellent ceux de l'étude de Starkey-Perret (2011) qui visait l'ensemble de la France, mais qui a récolté moins de réponses (N=220). Les raisons données par 42 répondants de notre échantillon pour les doutes exprimés font écho au manque de retours sur investissement mis en lumière au fil de cette contribution ainsi que des raisons évoquées pour la difficulté que l'Éducation nationale éprouve actuellement à recruter des enseignants. Surcharge de travail, stress et fatigue physique et/ou nerveuse sont les principales raisons évoquées (45%), suivies de la dévalorisation du métier par la société (32%), et un système éducatif en crise qui subit des réformes néfastes (30%).

Cette étude nous a permis d'étudier les représentations que construisent les professeurs de LV sur leur investissement et retours sur investissement dans une perspective complexe. Les réponses nous donnent une meilleure visibilité sur les éléments du métier dans lesquels cet échantillon consent à s'investir particulièrement, ce qui était l'objet de notre première question de recherche. L'échantillon consacre davantage de temps au maintien des connaissances culturelles et des compétences de réception, notamment par le biais des séries et du cinéma, qu'à sa formation

didactique et pédagogique. On voit émerger une vision du métier qui demeure profondément ancrée dans la discipline. Au sein de l'établissement, l'investissement majeur réside dans la participation à des projets en lien avec l'international. Ceci est cohérent avec un public dont le choix du métier reste ancré dans la passion pour la langue/culture enseignée et dont la vision de son rôle reste d'abord transmissive. Nous avons néanmoins été surpris de constater que, malgré cette passion déclarée, une partie significative de l'échantillon n'a jamais vécu dans un pays où l'on parle la langue enseignée. L'investissement dans le travail d'équipe est en voie de progression par rapport à des études antérieures, notamment pour la mise en place de voyages scolaires et de projet interdisciplinaires. La part de collaboration pour la préparation des séquences ou la réflexion sur des modalités d'évaluation est moindre, ce qui fait écho au peu d'intérêt porté à la formation continue en didactique et pédagogie. L'appui sur la recherche et/ou par accompagnement, ce qui nécessite de travailler "portes ouvertes", semble intéresser entre 15 % et 30% de cet échantillon selon les spécificités des modalités proposées.

52% de la population déclarent souhaiter une formation sur comment faire progresser les élèves. Entre les formations auxquelles des répondants ont assisté, leurs besoins déclarés et l'ouverture déclarée à certaines thématiques de formation, l'on voit s'esquisser un souci d'adaptation aux élèves, ce qui serait une étape vers des pratiques qui favorisent le développement langagier de ces derniers. La gestion de l'hétérogénéité, la différenciation, l'adaptation aux besoins éducatifs spécifiques, la gestion des comportements des élèves, la psychologie de l'éducation et la communication non-violente émergent au fil du questionnaire comme besoins phares en matière de formation, permettant de répondre à notre 4^e question de recherche. Ces résultats rappellent ceux de Tardy *et al.* (2018), à l'exception d'un besoin de formation aux outils numériques, quasi absente dans les réponses à notre questionnaire. La majorité des répondants sont ouverts à des formations, adossées ou non à la recherche, leur permettant de devenir ou continuer à être des professeurs efficaces, à condition d'avoir accès à des informations sur les bonnes pratiques à mettre en œuvre (conférences, lectures). Ceci ne nécessite pas de travail d'équipe ou d'accompagnement qui, bien que plus porteurs, prennent davantage de temps et d'énergie. Le temps et l'énergie peuvent être difficiles à trouver lorsque l'on estime déjà consacrer beaucoup de temps à son métier et que, de plus, il n'y a pas de retour symbolique et matériel suffisant à ses yeux. Ces retours sont l'objet de notre deuxième question de recherche.

Les répondants estiment que les retours matériels et symboliques sont insuffisants (65% et 75% de l'échantillon respectivement), ce qui nous permet de valider notre première hypothèse. Ce qui paraît être le plus problématique c'est la faible rémunération, ce qui renvoie aussi à la dévalorisation du métier ressentie par trois quarts de l'échantillon. Les effectifs de classes trop élevés et le manque de salle propre ou de salle de langue figurent aussi parmi des éléments bloquants. Ce qui est positif pour la majorité des répondants, ce sont les rapports qu'ils entretiennent avec la communauté éducative. Bien que le rapport aux élèves reste ambivalent, il est moins négatif que ce qui est recensé dans une étude antérieure (Starkey-Perret, 2011).

Le regard pessimiste d'une partie significative des répondants sur le travail de l'élève peut néanmoins entraîner des prophéties autoréalisatrices comme constaté par Starkey-Perret (2012; 2013). Si seulement 15% estiment que les retours sur investissement sont d'une telle inadéquation avec leurs efforts qu'ils n'arrivent pas à remplir leur rôle de professeurs, on voit que de manière générale le système dans lequel les professeurs de LV exercent ne favorise pas la mise en œuvre de pratiques favorables aux apprentissages. Difficultés voire impossibilité de personnaliser sa salle, effectifs élevés réduisant les échanges en langue cible chez les élèves, groupes nombreux qui ne permettent pas une relation personnalisée aux élèves, emplois du temps qui ne favorisent pas la concertation et une rémunération qui ne suscite pas l'envie de consacrer davantage de temps et d'énergie dans la construction et dans les analyses de pratiques entre pairs ou avec un accompagnement extérieur, ce sont tous ces éléments qui émergent qui peuvent expliquer, en partie, pourquoi la France demeure, pour l'anglais, au 24^e rang sur 35 pays testés sur l'index des compétences de communication (EPI: English Proficiency Index¹³). Face à de tels défis sur le terrain, la place des modalités de recrutement et de la formation initiale devient primordiale, même si elles ne sauraient se substituer au besoin de se former tout au long de la carrière pour devenir et rester enseignant expert.

Notre troisième question de recherche porte sur les concours et la formation initiale des professeurs de langue. L'idée de recourir à des concours pour recruter les enseignants n'est pas rejetée. Néanmoins, trop peu de place est accordée à la construction de compétences didactiques et aux connaissances en psychologie de l'éducation. Notre deuxième hypothèse est aussi validée. Une vision similaire est portée sur la formation initiale. Si une majorité concède que la formation initiale offre des aller-retours entre pratique de terrain et réflexion sur celle-ci, les enseignants demandent des formations de terrain plus denses et plus longues avec davantage de tutorat. On voit s'esquisser dans les commentaires le désir de faire émerger les questions professionnelles de sa pratique et d'avoir davantage de formation par les échanges et l'observation mutuelle plutôt que par un discours d'expert apporté par un tuteur. Ces résultats rejoignent les travaux de Perrault (2013). Il est à noter que ce désir de tutorat plus long et plus pertinent est mis en lien avec la formation initiale et non pas avec la formation continue, ce qui peut être dû aux contraintes de temps inhérentes à l'exercice du métier à temps complet. Un apport plus conséquent en psychologie de l'adolescent et sur la gestion des comportements des élèves est également souhaité en formation initiale par une grande partie de l'échantillon, ce qui rejoint une partie des retours recensés par Lee (2017). Pour les répondants concernés par la maîtrise, nous n'avons ni constaté un regard plus sévère sur la formation et sur les concours, ni observé une meilleure connaissance de la formation par la recherche. Même si notre troisième hypothèse est invalidée, l'on peut dire que la demande de davantage de formation professionnelle, liée directement à la pratique n'est pas contradictoire avec un appui sur les savoirs issus de la recherche.

¹³ <https://www.ef.fr/eipi/regions/europe/france/>.

Limites

Comme toute étude, celle-ci comporte des limites et des biais qu'il convient d'admettre. Le premier concerne la représentativité. L'échantillonnage sur la base du volontariat après ciblage de l'ensemble des titulaires en langues dans l'académie de Nantes augmente un biais possible: les individus ayant répondu au questionnaire sont peut-être les plus investis dans leur métier. Il convient également de mentionner la vitesse à laquelle les conditions d'exercice des enseignants ont évolué ces dernières années. Nos données ont été recueillies avant la pandémie du COVID -19. Il n'est pas certain que si l'on répliquait l'étude aujourd'hui, les résultats soient identiques.

Conclusion

Nous avons constaté que certains résultats de la présente étude font écho à ceux de Starkey-Perret en 2011. Les enseignants s'interrogent sur la gestion de groupes d'adolescents. Cette question semble disjointe des questions didactiques et des questions de l'apprentissage des langues. Des entretiens permettraient d'explorer davantage ce volet.

Deux réflexions en lien avec la formation initiale et continue émergent des résultats de cette étude. Dans un premier temps, les besoins de formation continue sont clairement établis. Les modalités des Plans Académiques de Formation diffèrent grandement de la formation initiale. Il est tout à fait envisageable de mettre en œuvre des projets de formation continue permettant de donner aux professeurs de LV en poste des armes pour la différenciation pédagogique, pour étoffer leurs connaissances en psychopédagogie, pour les guider vers l'adaptation aux besoins spécifiques des élèves et pour les tenir au courant de l'état de l'art de la recherche en acquisition des langues et les aider à construire des ponts avec leur propre pratique de terrain. Le plus adapté serait de construire des journées de formation inter-langues pour aborder ces sujets.

En formation initiale, ce sont des thématiques abordées, quoiqu'avec un public qui n'est pas encore prêt à mobiliser ces apports. Il semble nécessaire de concentrer les énergies sur le questionnement de la posture transmissive des enseignants qui perdure à travers les décennies ainsi que les représentations sur les élèves qui peuvent être bloquantes pour la construction d'une identité professionnelle cohérente avec la définition d'un enseignant expert selon Hattie (2017). Pour lui, la principale préoccupation d'un professeur expert est l'apprentissage de tous les élèves. Il croit en leurs capacités de progression et il évalue régulièrement l'efficacité de ses pratiques en s'appuyant sur les productions des élèves.

Il nous paraît souhaitable de s'atteler à la création d'une culture professionnelle commune dans laquelle la concertation entre experts autour des sujets qui les préoccupent et le travail d'équipe pour construire et mettre en commun des matériaux et pour réfléchir sur leur mise en œuvre soit la norme. Un point de départ serait le chantier très important de collaboration entre les INSPÉ et les établissements du secondaire dans lesquels se déroulent les stages des étudiants. Resserrer les liens entre les formateurs et les tuteurs d'établissement afin de créer une culture commune autour de la formation initiale rendrait celle-ci plus pertinente, à la

fois sur le lieu de formation et sur le lieu de stage. Le système dans lequel exercent les professeurs doit être pensé de manière à favoriser et à maintenir une telle culture. Cela passe en partie par la valorisation de l'investissement qu'une culture de l'efficacité requiert en termes de reconnaissance matérielle et symbolique et de possibilités de formation et de concertation.

Références bibliographiques

- BABAD, Elisha, Jacinto INBAR & Robert ROSENTHAL. 1982. Pygmalion, Galatea, and the Golem: investigations of biased and unbiased teachers. *Journal of Educational Psychology* 74: 4, 459-474.
- BOURDIEU, Pierre & Jean-Claude PASSERON. 1964. *Les héritiers*. Paris: Éditions de Minuit.
- BOUVIER, Alain & Jean-Pierre OBIN. 1998. *La formation des enseignants sur le terrain*. Paris: Hachette Éducation.
- CAPPE, Émilie & Émilie BOUJUT. 2016. L'approche écosystémique pour une meilleure compréhension des défis. *A.N.A.E.* 143, 391-401.
- CICUREL, Francine. 2011. *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Paris: Didier.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DES PROGRAMMES. 2019. Langues vivantes A et B, baccalauréat professionnel et classes préparatoires au CAP voie professionnelle. URL: [https:// www.education.gouv.fr/media/604/download](https://www.education.gouv.fr/media/604/download).
- COPPÉ, Sylvie. 2011. La réforme de la formation des enseignants en France en 2010. *Petit x* 85, 53-71.
- DUBET, François. 1991. *Les lycéens*. Paris: Seuil.
- DUBET, François. 2008. *Faits d'école*. Paris: Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- DUBET, François & Danilo MARTUCELLI. 1996. *À l'école, sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Seuil.
- DUNN, Lloyd. 1968. Special education for the mildly retarded – Is much of it justifiable? *Exceptional Children* 35, 5-22.
- FELOUZIS, Georges. 1997. *L'efficacité des enseignants*. Paris: Presses universitaires de France.
- GARDNER, Robert. 1985. *Social psychology and second language learning. The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- GASTON, Stéphane. 2014. L'école des enseignants. *Technologie* 194, 10-11.
- GOTTLIEB, Jay. 1981. Mainstreaming: fulfilling the promise? *American Journal of Mental Deficiency* 86: 2, 115-126.

- GUIBERT, Pascal. 2017. L'accueil des nouveaux enseignants dans les collèges et les lycées français. *Revue internationale d'éducation de Sèvres* 74, 105-114.
- HAMON, Hervé. 2004. *Tant qu'il y aura des élèves*. Paris: Seuil.
- HATTIE, John. 2017. *L'apprentissage visible pour les enseignants: connaître son impact pour maximiser le rendement des élèves*. Québec: Presses universitaires du Québec.
- JOUBAIRE, Claire. 2019. Commencer à se former pour enseigner. *Dossier de veille de l'IFE* 131, 7-32.
- JUSSIM, Lee, Alison SMITH, Stephanie MADON & Jill PALUMBO. 1998. Teacher expectations. *Advances in Research on Teaching* 7, 1-48.
- LEE, Yoon Young. 2017. Préparation au métier des nouveaux enseignants et besoins en développement professionnel. Résultats de TALIS 2013. *Revue internationale d'éducation de Sèvres* 74, 125-137.
- MERCKLE, Pierre. 2014. Plus besoin d'agir en fonctionnaire de l'État de façon éthique et responsable. *pierremerckle.fr, de la sociologie et plein d'autres choses [site personnel du chercheur]*. Consulté le 15/09/2022. URL: <https://pierremerckle.fr/2014/09/agir-en-fonctionnaire/>.
- MERTON, Robert. 1948. The self-fulfilling prophecy. *Antioch Review* 8, 193-210.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation* (Arrêté du 1-7-2013 BO n° 30 du 25 juillet 2013). URL: <https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753>.
- NARCY, Jean-Paul & Françoise BIESSE. 2003. *Didactique des langues: une recherche-action en Picardie*. Amiens: Conseil régional/CRD.
- NARCY-COMBES, Jean-Paul, Marie-Françoise NARCY-COMBES & Rebecca STARKEY-PERRET. 2009. Discours des enseignants sur leur formation et leur métier: quel lien avec la motivation des élèves? Résultats d'une enquête préliminaire. *Lidil* 40. URL: <http://journals.openedition.org/lidil/2965>.
- NORTON PIERCE, Bonnie. 1995. Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly* 29: 1, 9-31.
- PEPE, Alessandro & Loredana ADDIMANDO. 2013. Comparison of occupational stress in response to challenging behaviours between general and special education primary teachers in Northern Italy. *International journal of special education* 28: 1, 14-26.
- PÉRIER, Pierre. 2014. *Professeurs débutants. Les épreuves de l'enseignement*. Paris: Presses universitaires de France.
- PERRAULT, Bruno. 2013. La réforme de la formation des enseignants en France: Quels effets dans le développement professionnel des étudiants des masters d'enseignement? *Congrès AREF 2013*, Montpellier, France.

- RAYOU, Patrick & Jean-Pierre VÉRAN. 2017. Devenir enseignant aujourd'hui: des incertitudes porteuses? Introduction. *Revue internationale d'éducation de Sèvres* 74, 37-46.
- ROSENTHAL, Robert & Lenore JACOBSEN. 1968. Pygmalion in the classroom. *The Urban Review* 3: 1, 16- 20.
- STARKEY-PERRET, Rebecca. 2011. Posture des enseignants de L2 dans le secondaire: résultats d'une enquête. *Les Langues Modernes* 2, 75-84.
- STARKEY-PERRET, Rebecca. 2012. *Développement personnel et professionnel des enseignants de langue et acquisition de l'anglais par les apprenants du secondaire: impact, interactions, relations*. Thèse de doctorat, Université de Nantes.
- STARKEY-PERRET, Rebecca. 2013. Représentations des enseignants sur leur métier et acquisition de L2 de la part des apprenants: quels liens peuvent être établis? *Recherches en didactique des langues et des cultures: Les cahiers de l'Acedle* 10: 1, 177-200.
- STARKEY-PERRET, Rebecca. 2014. L'environnement affectif mis en place par des enseignantes d'anglais en collège de banlieue parisienne: potentialités d'apprentissages, actions et discours. *EDL (Études en Didactique des Langues: Foreign Language Learning and Teaching Research)* 23-24, 191-216.
- TARDY, Sophie *et al.* 2018. *La formation continue des enseignants du second degré: de la formation continue au développement professionnel et personnel des enseignants du second degré?* Paris: Ministère de l'Éducation nationale; Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation.
- THEISEN, Tony. 2002. Differentiated instruction in the foreign language classroom: meeting the diverse needs of all learners. Elaine Phillips & Lillian King Meidinger (eds.), *Communiqué LOTE CED* 6. URL: <https://www.sedl.org/loteced/communiqué/n06.pdf>.
- TOMLINSON, Carol Ann & Susan ALLAN. 2000. *Leadership for differentiating schools and classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- TROUILLOUD, David & Philippe SARRAZIN. 2003. Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion: processus, poids et modulateurs. *Revue Française de Pédagogie* 145, 89-119.
- VERNEUIL, Yves. 2016. La création du CAPES: révolution ou innovation contrariée (1950-1952)? *Carrefours de l'éducation* 41, 81-98.
- VIENNEAU, Raymond. 2002. Pédagogie de l'inclusion: fondements, définition, défis et perspectives. *Éducation et francophonie* 30: 2, 257-286. URL: <https://doi.org/10.7202/1079534ar>.