

MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

UNIVERSITE ABOUBAKR BELKAID DE TLEMCEM

جامعة بوبكر بلقايد * تلمسان
كلية الآداب والعلوم
مكتبة اللغات الأجنبية

FACULTE DES LETTRES ET DES SCIENCES SOCIALES

ET DES SCIENCES HUMAINES

Inscrit sous le N° 00.31.7.
Date le 01/02/2005.
Cote

*Le métier d'instituteur au quotidien.
Approche ethnologique de la construction
de l'identité professionnelle des instituteurs en Algérie*

Thèse pour le Doctorat d'Etat en Sciences de l'éducation

Présentée par Ali Mecherbet

Jury de soutenance :

Président: Professeur Kalfat Choukri- Université Aboubakr Belkaid de Tlemcen.

Rapporteur: Azzouz Lakhdar - Maître de conférences Université de Constantine.

Membre discutant : Professeur Boubekour Farid- UNICEF Alger.

Membre : Benmoussat Boumediène -Université Aboubakre Belkaid de Tlemcen.

Membre : Oukaci Lounis- Maître de conférences université de Constantine.

Année universitaire 2004/2005



REMERCIEMENTS

Je voudrais remercier toutes les personnes ayant contribué à la réalisation de mon travail, et particulièrement :

- Monsieur Azzouz Lakhdar pour avoir accepté de prendre en cours de route la direction de mon travail. Il m'a apporté une aide déterminante et particulièrement dans l'analyse statistique des données.
- Monsieur Farid Boubekeur pour sa disponibilité constante et amicale.
- Messieurs Choukri Kalfat, Benmoussat Boumediène et Oukaci Lounis pour avoir accepté de siéger dans le jury de soutenance.
- Monsieur Chaif Okacha pour son soutien permanent
- Monsieur Bouaoud Salah Eddine, dont les qualités de générosité et le courage m'ont permis de surmonter les difficultés et obstacles administratifs
- Messieurs Dilmi Abdelhamid et Filali Salah qui ont été mes porteurs d'eau.

A mon épouse et à mes enfants

Introduction Générale

Le présent travail est intitulé « Le métier d'instituteur au quotidien. Approche ethnologique de la construction de l'identité professionnelle des instituteurs en Algérie ». Il se veut une contribution, modeste et forcément incomplète, aux différents travaux visant à connaître l'état de l'école algérienne.

Le titre en lui-même demande à être justifié d'autant plus qu'il comporte une référence à de multiples orientations théoriques. Pourquoi alors le choix de ce sujet et pourquoi l'avoir formulé en ces termes, même si par la suite la réalité du terrain nous a imposé des modifications ?

Toute recherche ne pouvant partir du néant nous avons commencé avant toute chose par prendre connaissance des travaux menés avant nous en Algérie et ailleurs sur ce thème des identités professionnelles des instituteurs. Les recherches bibliographiques informatisées que nous avons menées en France au début de notre travail nous ont permis de dresser une importante bibliographie sur la question. L'absence par contre de répertoires bibliographiques informatisés en Algérie nous obligea à ne prendre en considération que des travaux de notoriété et ayant fait l'objet d'une publication.

Ces travaux sont au nombre de trois et ont été réalisés durant la deuxième moitié de la décennie 1970. ⁽¹⁾ Ils sont l'œuvre de trois sociologues de l'université d'Alger, et traitent plus précisément du choix et de l'exercice du métier d'instituteur.

⁽¹⁾ Cette période a vu en Algérie le lancement des grands chantiers visant la construction d'une économie nationale indépendante dans laquelle l'éducation représentait un secteur aux enjeux stratégiques.

Les analyses y développées portent le plus souvent sur des questions socio pédagogiques touchant les enseignants du cycle primaire ⁽¹⁾ qui sont appréhendés selon leurs appartenances sociale et culturelle.

- Le premier de ces trois travaux décrit l'univers socioculturel des instituteurs et tente d'expliquer les motivations justifiant leur choix du métier.

- Le deuxième se propose d'expliquer la diversité des pratiques pédagogiques dans une école qui se veut unique au service de tous les élèves. Cette diversité est déterminée selon l'auteur par les appartenances sociales et culturelles des maîtres.

- Le troisième travail nous offre une analyse sociohistorique de la condition du « maître indigène » pendant la colonisation française de l'Algérie. L'auteur s'attache à mettre en évidence la mission assignée à l'instituteur qui est celle d'œuvrer à l'intégration de la société arabo-musulmane au monde socioculturel occidental.

Nous les avons pris comme un cadre de référence incontournable pour notre travail. Même si depuis leur publication la réalité de la société et de l'école algérienne a changé.

La démarche et les références conceptuelles utilisées dans ces travaux ont considérablement évolué depuis 1970. Nous pouvons affirmer sans risque de nous tromper que le savoir et la connaissance en

(1) Il s'agit de : - A. Bouzida : L'idéologie de l'instituteur. Alger. SNED. 1976.
- F. Colonna : Instituteurs Algériens de 1883 à 1889. FNSP. Paris 1975
- M. Haddab : Education et changements socioculturels. Les moniteurs de L'enseignement élémentaire en Algérie. OPU. Alger. 1979.

Education depuis les années 1990 se sont considérablement enrichis par rapport au passé: les approches relatives aux instituteurs, particulièrement dans le monde occidental, ont du s'adapter aux nouveaux statuts des instituteurs et les nouvelles missions qui en découlent. La formulation de notre sujet porte justement la marque de ces changements.

Nous avons entrepris notre recherche dans un contexte particulier celui de la décennie 1990. Nous avons établi alors le projet de traiter des instituteurs comme une identité et non comme un corps régi par des prescriptions administratives même si ces dernières avaient leur importance. Nous voudrions justifier alors le choix de cette étude qui est déterminée par plusieurs raisons visant à répondre à des préoccupations d'ordre cognitif et social.

Les instituteurs constituent une catégorie d'acteurs sociaux "sous - étudiés " par la recherche pédagogique en Algérie en dépit de leur grand nombre dans la fonction publique. Seuls quelques travaux leur ont été consacrés par le passé. La place stratégique qu'ils occupent dans la chaîne de l'éducation nous incite à entreprendre une étude.

L'autre raison tient à la recomposition identitaire que ce corps vit depuis une dizaine d'années à la suite des nouvelles dispositions définissant son statut et ses missions. Les instituteurs d'aujourd'hui, désignés par le titre de professeurs d'école ont pour tâche d'accomplir leur travail comme des professionnels. Le projet mis en route est absolument ambitieux. Quelles chances a t -il de pouvoir se réaliser ?

Pour répondre à toutes ces constatations et préoccupations il nous fallait :

- Définir les approches de l'identité professionnelle qui constituent un arrière - plan cognitif à notre étude. C'est l'objet de la première partie de ce travail.

- La deuxième partie de notre investigation vise à rendre compte de l'identité des instituteurs avant la réforme que vit l'école aujourd'hui. C'est là une opportunité pour mettre en valeur l'évolution de ce corps depuis son émergence durant la colonisation jusqu'à présent. Ce travail ne se limite pas à un exposé historique, c'est à dire un exposé événementiel de dates. Il se veut une reconstruction des principaux caractères professionnels qui fondent l'identité des instituteurs à travers diverses époques. Nous pensons mettre en évidence la continuité qui caractérise l'évolution du corps des enseignants de l'enseignement primaire que l'historiographie officielle date à partir de l'indépendance alors que son origine remonte au début du siècle passé

- La troisième partie de notre travail a pour finalité de connaître les professeurs certifiés qui représentent le corps d'avenir de l'éducation nationale. Il faut les connaître et surtout comprendre leurs représentations de la tâche qui leur est assignée.. La nouveauté de ce corps nous a posé des difficultés principalement sur la nature du questionnement et de l'approche à mettre en œuvre pour réaliser une étude conforme à la réalité. Notre principale question est la suivante : les professeurs certifiés représentent -ils véritablement une chance de rupture avec le passé ? Egalement nous nous interrogerons sur les chances du renouveau de l'école algérienne.

Cette troisième partie de notre étude se propose de décrire l'univers des valeurs professionnelles et les motivations qui fondent leur entrée dans ce métier. Nous avons aussi jugé convenable et nécessaire de dresser les profils dominants de ces acteurs à partir de la définition qu'ils donnent de leur travail.

Dans cette partie nous avons exploré les valeurs professionnelles se trouvant derrière le choix de la profession fait par les professeurs certifiés. Nous avons également cherché à savoir si leurs représentations du métier étaient porteuses d'un changement ou qu'elles traduisaient une acception de l'ordre scolaire en place. Derrière l'identité de chaque catégorie d'instituteurs (anciens et nouveaux) se profile à chaque fois l'identité de l'école dans laquelle ils exercent leur métier. Cette partie a été un travail de terrain mené dans plusieurs endroits de la circonscription académique de la wilaya de Tlemcen : Béni Snouss, Ghazaouet, Nedroma et Maghnia.

Nous employons à l'occasion de ce travail de terrain, insuffisant (car il ne prend pas en charge beaucoup d'aspects de la question comme les pratiques pédagogiques et les déterminants socioculturels des sujets) une variété d'instruments de recherche centrés sur l'exploration des logiques (inavouées) des professeurs face à un projet les engageant malgré eux.

PREMIERE PARTIE
ANALYSE DU CONCEPT D'IDENTITE

« Plus on écrit sur ce thème et plus les mots s'érigent en limite autour
d'une réalité aussi insondable que partout envahissante »

E.H.ERIKSSON

Toute recherche traduit un rapport singulier du chercheur à son objet. Nous aimerons, à travers cette introduction, livrer au lecteur notre perception de cette question de l'identité et situer l'arrière plan conceptuel qui fonde ce concept.

Le thème de « l'identité professionnelle des instituteurs » s'inscrit dans un ensemble d'approches psychosociologiques qui octroient aux acteurs ⁽¹⁾ un rôle central dans la construction de l'ordre social et professionnel. Nous avons opté pour une démarche empirique : définir l'identité, puis l'identité professionnelle pour arriver à dresser une « typologie » de l'identité professionnelle dans le système scolaire.

En procédant à l'inventaire des travaux portant sur l'identité nous avons constaté les difficultés se rapportant à ce thème qui semble abordable en apparence, mais qui s'avère ardu et complexe au cours de nos recherches. En effet l'identité a suscité un grand intérêt se traduisant par une infinité de publications. Il nous fallait alors affronter la tâche de définir le concept d'identité et comprendre tout ce qui lui est attaché. Egalement, il était pour nous impératif de faire un tri des approches et des auteurs ayant des contributions substantielles sur la question.

Chacune de nos lectures laissait en nous une double impression : le sentiment de collationner beaucoup de données sur l'identité d'une part et le sentiment que toutes les contributions théoriques convergeaient vers une même et unique connaissance.

⁽¹⁾ La notion d'acteur social rend compte du processus d'individuation de l'homme particulièrement dans la sphère géographique et culturelle occidentale. L'émergence de l'individu comme unité sociale a poussé la recherche sociologique à recourir davantage à la phénoménologie.

Pour dépasser cette perception ambivalente et ce sentiment de faire du surplace nous avons opté pour une classification des études selon un critère disciplinaire puis un classement thématique. Evidemment ce classement visait à répondre aux questions qui se posaient à nous. Cette curiosité nous imposait de rendre les écrits des différents auteurs intelligibles aussi bien pour nous que pour autrui. Au bout du compte ce travail a été bénéfique dans la mesure où il nous a aidé à comprendre le sens et les enjeux attachés à cette question de l'identité. Nous avons pu également à partir de ce travail « théorique » préciser notre réflexion par rapport à notre terrain de recherche.

Au plan épistémologique l'identité est une thématique (constamment d'actualité) qui illustre les progrès de la connaissance d'aujourd'hui en sciences humaines faite de nouvelles approches. Ces dernières ont été mises en œuvre aussi dans la recherche en Education. Les nouvelles approches ont en commun, pour la plupart d'entre elles, le fait d'appartenir à la recherche dite compréhensive. Cette dernière aspire à réaliser une analyse fine des processus qui concourent à la mise en place des phénomènes et elle est qualifiée pour cela de recherche qualitative.

Rappelons qu'à l'opposé nous avons l'habitude de la démarche de recherche dite quantitative et qui a été dominante jusqu'à ce changement d'orientation. Nous rappelons qu'elle privilégie la mise en corrélation entre variables (souvent au moyen des statistiques) pour expliquer les phénomènes étudiés. Pourquoi cette démarche compréhensive a-t-elle pris de l'essor dans le champ des sciences humaines et sociales et quel rapport cela a-t-il avec notre propre travail ?

La première cause de la généralisation de la démarche compréhensive est due à la place de plus en plus grande que s'est ménagée la Phénoménologie dans la recherche en Sciences humaines. Ce courant philosophique incite à l'exploration du « vécu » des êtres humains. Le vécu n'est plus appréhendé dans cette perspective comme étant une catégorie antinomique avec l'esprit scientifique.

En effet pour la pensée phénoménologique le souci légitime de mesurer avec objectivité le comportement humain ne contredit pas le souci tout aussi légitime (voire même nécessaire) de le comprendre en partant de l'explication que donnent les individus eux-mêmes de leurs comportements.

Cette démarche reconnaît donc au sujet humain la capacité de revenir sur son vécu des faits. Elle lui reconnaît aussi par-là même une qualité d'acteur contrairement à la démarche positiviste qui reste attachée au principe de l'objectivité. La capacité d'action du sujet de se prendre pour objet est appelée réflexivité et elle représente aujourd'hui une source importante de la connaissance des faits humains et sociaux.

La deuxième cause à l'origine de l'avènement de la recherche compréhensive se trouve liée à l'évolution de la société occidentale devenue à partir de la fin des années 1980 plus individuante qu'auparavant. Cette évolution sociale autour de l'individu a fait de ce dernier l'unité par laquelle il est dorénavant possible de mesurer le fonctionnement social.

Dans cette nouvelle perspective de nombreuses écoles et courants se sont attachés à la compréhension des conséquences de cette évolution. Nous nous contenterons dans le reste du texte à

énumérer les principaux courants et auteurs découlant de cette approche compréhensive et qui ont influencé notre tentative de regarder autrement la réalité des instituteurs en Algérie.

L'approche compréhensive va renouveler la recherche en favorisant l'émergence de nombreux objets qui s'imposeront comme de nouvelles modes divisant parfois le monde des universitaires. L'illustration de cette opposition entre « ancien » et « nouveau » nous est fournie par le débat ayant réuni Pierre Bourdieu et Harold Garfinkel, deux illustres spécialistes de ces deux approches, à la Maison des Sciences de l'Homme à Paris en 1986.

Ce débat déterminera les indécis à faire leur choix. En effet et depuis cette date de nombreux auteurs optent pour cette nouvelle démarche. De nombreux thèmes de réflexion et problématiques nouvelles vont apparaître et s'imposer rapidement pour devenir la référence dans de très nombreux milieux universitaires européens. La psychologie et les sciences de l'éducation n'échappent pas à cette refondation. L'entrée de nouveaux concepts dans le répertoire de ces disciplines est le meilleur exemple du changement.

Nous citerons en premier lieu le concept de statut utilisé auparavant avec succès ⁽¹⁾ dans les études prenant pour objet les enseignants et qui deviendra avec le temps presque inopérant car perçu dorénavant comme un synonyme d'immobilisme. En effet le statut, aux yeux des tenants de la démarche compréhensive qui le récuse, renvoie à l'état des individus figés dans des positions et ne permet pas de rendre compte de la dynamique caractérisant des individus doués d'une volonté de changement.

⁽¹⁾ Le concept de « Statut » propre à la Psychologie sociale fut utilisé par MAC-INTYRE & MORISSON : Profession enseignante. Armand colin. Paris. 1979.

Recourir au concept « Identité » est aussi plus convenable pour décrire et comprendre cette mobilité des acteurs sociaux dont on s'aperçoit qu'ils sont dotés d'une compréhension d'une interprétation et d'une volonté de transformation du monde social. L'identité rend compte du projet du sujet et de sa mise en œuvre dans le milieu social et professionnel.

Le sujet agissant est en « interaction » avec ses semblables. Ce concept s'imposera car étant plus approprié que celui de « rôle » à la réalité des échanges sociaux. Le rôle renvoie à la prescription et la contrainte qui ôtent à l'individu la capacité de libre entrepreneur de ses actions selon son interprétation de la situation sociale. L'individu se construit sans cesse une identité et une place dans le groupe au moyen des infinies interactions qu'il développe continuellement. Cette relation entre identité et interaction va graduellement soustraire du champ lexical le « couple » statut / Rôle forgé par la psychologie sociale pendant de très nombreuses années.

Le concept de « Situation » est introduit avec succès par la sociologie interactionniste américaine dans le répertoire sociologique et sans tarder va permettre la réification de la célèbre formule Durkheimienne des faits sociaux « extérieurs et contraignants à la volonté des individus ».

E. Goffman ⁽¹⁾ qui fût l'un des principaux auteurs de la sociologie interactionniste définit la vie sociale comme une « mise en scène quotidienne » dans laquelle les relations entre individus s'apparentent à des rôles comme dans un théâtre. Il va ouvrir des perspectives nouvelles à la description des interactions sociales se

⁽¹⁾ E. Goffman : La mise en scène de la vie quotidienne, tome 1 La présentation de soi, -- tome 2 Les relations en public. Paris, Minuit, 1973

produisant dans des micro-organismes sociaux. Nous verrons plus loin que la phénoménologie offre des possibilités d'analyse efficiente de l'identité.

Nombreux sont les auteurs qui considèrent que la discipline de l'Ethnométhodologie ⁽¹⁾, fondée dans les années 1980 aux USA par Harold Garfinkel, traduit avec succès l'influence phénoménologique sur la pensée sociologique contemporaine. Cette influence s'est matérialisée par l'arrivée sur le champ scientifique d'un ensemble de concepts aussi séduisants (sur le plan intellectuel) qu'opérationnels tels que « account », « éthnométhode », « membre » et « réflexivité ». Ils vont à leur tour se substituer aux concepts d'usage comme « sujet », « occurrence », et « pratiques » car ils ont l'avantage de décrire les processus qui amènent les faits sociaux. Il est important de marquer un arrêt pour souligner l'importance de la différence de l'Ethnométhodologie avec la sociologie classique.

L'Ethnométhodologie est fondée sur un étonnement qui prend pour objet l'intelligibilité du comportement social. Ce dernier est appréhendé comme un « miracle » qui fait régulièrement des individus des êtres intelligents : le miracle est lié pour les Ethnomethodologues au fait que la société existe, se tient debout et continue à être assemblée en dépit des profondes divergences qui caractérisent les finalités individuelles de ses membres. ⁽²⁾ La sociologie attribue le « miracle » en question aux structures sociales et cette explication ôte à l'étonnement son existence et sa justification. Or Garfinkel

⁽¹⁾ Voir à ce sujet le livre de Alain Coulon : L'Ethnométhodologie. Paris. PUF. 1987.

⁽²⁾ Cette « étrangeté » du fait social a interpellé par le passé Adam Smith qui attribue à une « main invisible » le pouvoir de transformer en harmonie sociale le jeu concurrentiel des égoïsmes individuels. Voir à ce sujet le livre de Claude Mouchot : introduction aux sciences sociales et à leurs méthodes. Presses universitaires de Lyon. Deuxième édition. 1990.

pense que rien n'a été expliqué et propose de considérer les conduites humaines, et non les comportements sociaux, comme « étranges ».

Par une démarche entièrement empirique l'auteur va montrer que le monde social se construit dans la quotidienneté et il appartient au chercheur de saisir cette construction en observant les interactions humaines se déroulant dans des espaces microsociologiques comme la classe, le quartier ou une bande de jeunes.

Les conséquences de cette démarche sur la problématisation de nombreuses questions en sociologie et aussi dans le domaine de l'éducation, par exemple, ne vont pas tarder pas à apparaître et produire des postures entièrement différentes de ce que l'habitude avait fini par installer des années durant. L'application de la démarche compréhensive va alors récuser les corrélations habituellement faites au profit d'une analyse centrée sur les micro-organismes.

L'exemple le plus illustratif de ce changement est le thème de l'échec scolaire systématiquement analysé par la mise en rapport du phénomène avec l'appartenance socioculturelle des élèves. Cette façon de faire, répétée inlassablement, a fini par laisser croire que c'est là la seule manière de traiter cette question. La Microsociologie change de questionnement et d'intérêt. L'ambition des nouvelles approches est de comprendre justement les mécanismes de la sélection en classe. Des questions jusque là « marginalisées » dans cette approche corrélatrice vont prendre une place centrale dans la « Nouvelle sociologie de l'éducation » pour qui il devient nécessaire d'expliquer le paradoxe de la réussite d'enfants défavorisés et l'échec d'enfants favorisés.

Rappelons que la sociologie de l'éducation qui a eu le mérite de mettre en évidence la sélection qui frappe les enfants appartenant aux catégories socioprofessionnelles les plus pauvres n'a pu expliquer le processus de sélection en lui-même et encore moins le cas des enfants situés aux extrémités de la distribution statistique.

En effet le constat de certains élèves réussissant et d'autres échouant contrairement aux attentes a amoindri la portée du paradigme du « Handicap socioculturel ».

Cette approche américaine accélèrera avec d'autres sources d'influence ⁽¹⁾ l'avènement d'une Sociologie dynamique qui cherchera davantage à comprendre les processus se trouvant derrière l'apparition des phénomènes sociaux. Il est inévitable dès lors de souligner dans ce rappel l'influence décisive de l'ethnologie sur la réorientation de la sociologie contemporaine. Cela a été possible quand l'ethnologie s'est éloignée de son identité de science coloniale. Deux causes majeures sont à l'origine de ce changement.

La première est l'œuvre de Claude Lévi-Strauss⁽²⁾. Cet auteur a réhabilité « l'homme » dans sa dimension d'être universel quand il démontra que tous les groupes sociaux, y compris les tribus considérées jusque là comme primitives, disposaient de structures de la parenté— au sens de constructions sociales— ayant pour fonction de protéger ses membres de l'inceste.

Cette découverte a remis en cause de façon décisive et définitive l'ethnocentrisme prévalant dans la pensée occidentale. La Culture est alors redéfinie plus justement : il n'y a plus de culture

⁽¹⁾ « L'école de Chicago » est à l'origine de ce renversement dans les démarches de recherche. Voir à ce sujet le livre de Nicolas Herpin : Les sociologues américains et le siècle. Paris. PUF. 1973.

⁽²⁾ C. Lévi - Strauss. Les structures élémentaires de la parenté. Paris. PUF. 1952.

supérieure (celle de l'occident) et de culture inférieure comme les cercles intellectuels l'ont fait croire depuis la période du retour des premiers explorateurs du 15^e siècle jusque là phase de la décolonisation moderne. ⁽¹⁾ La culture est dorénavant définie comme l'ensemble des solutions et des réponses que tout groupe humain imagine et met en pratique pour domestiquer la nature et satisfaire ses besoins.

La deuxième raison de la réhabilitation de l'ethnologie réside dans les soucis des sociétés occidentales confrontées aux problèmes sociaux et culturels d'intégration que lui posent les communautés issues de l'émigration. En effet les populations d'émigrés malgré leur statut de citoyens dans la société occidentale vivent en marge de leurs pays d'accueil. Les jeunes français d'origine maghrébine ou les américains d'origine cubaine et/ou portoricaine peuplant les banlieues des grandes villes occidentales ont commencé à représenter des sources de danger pour la stabilité de la société occidentale par le fait de leur marginalité. L'ampleur de la violence dans les banlieues, devenue un phénomène à circonscrire en urgence, a incité les chercheurs à trouver des réponses à ces problèmes de marginalité.

Les scientifiques ont puisé dans l'ethnologie les outils nécessaires à l'étude de ces réalités socioculturelles. L'observation participante des bandes de jeunes des banlieues et/ou parfois l'intégration du chercheur à ces bandes de jeunes pour en devenir membres au sens ethnométhodologique, ont été d'efficaces outils

⁽¹⁾ Les trois structures mises en évidence par C. Lévi-Strauss « révèlent toutes la place centrale de l'échange matrimonial qui, d'une part, implique la prohibition de l'inceste dont il est le versant positif et, d'autre part, fonde la parenté sur l'alliance. De plus ces structures renvoient à des alliances mentales universelles : l'existence de la Règle comme Règle, la notion de réciprocité, le caractère symbolique du don » J. Pouillon. Lévi-Strauss in Dictionnaire de l'Anthropologie. Paris. PUF. 1991. p 418.

méthodologiques pour comprendre les valeurs constitutives de la culture de ces jeunes.

Etre « membre » permettait, à la façon de B. Malinowski, de se passer des « informateurs » enclins la plupart du temps à fournir au chercheur leurs interprétations plus que l'information. Le résultat de ces études, aussi bien aux USA qu'en France, a permis au moins de décrire la culture de ces jeunes occidentaux d'origine émigrée. On a compris alors que ces jeunes n'étaient pas « assis sur deux chaises » comme le rapportaient les médias mais qu'ils se sont construits une culture qui est une synthèse de l'interaction des espaces publique et familial.

Les professions à caractère social exercées dans les banlieues (comme l'enseignement, la médecine, l'assistance sociale) sont étudiées à la lumière des contextes sociaux et culturels dans lesquels elles sont exercées. L'ethnologie science adjuvante à la colonisation s'est redéployée vers des champs sociaux et culturels au sein de la société occidentale pour laquelle elle n'était pas destinée. Son succès envahit la vie sociale. « Tribu Tadoo » spot publicitaire pour vanter les mérites d'une génération de téléphones portables est la meilleure illustration de ce déplacement.

Cette recomposition du champ cognitif se retrouve diluée à travers les différents chapitres composant la présente partie que nous avons voulu intentionnellement lier les uns aux autres. Nous avons aussi veillé à préserver une progression, tout au long de ces chapitres, qui va de la présentation du concept « identité » pour finir avec la typologie des identités professionnelles en éducation.

Nous n'avons pas hésité, pour rendre plus alerte ce travail à le personnaliser, en ouvrant des fenêtres sur l'éducation en Algérie, sans attendre d'arriver à la traditionnelle partie empirique de notre recherche. Notre souci était aussi d'éviter le découpage habituel entre la « partie théorique » et le terrain. La finalité de cette partie est aussi d'extraire, à partir de la revue des identités professionnelles, une grille de lecture du terrain algérien actuel.

Chacun des chapitres élaborés renvoie à une dimension de l'identité et s'articule avec une approche disciplinaire spécifique. C'est ainsi que nous avons choisi de définir l'identité dans sa dimension personnelle et sociale. La première est le fait de la psychologie alors que nous devons la seconde à l'approche sociologique. La principale difficulté inhérente au travail sur l'identité reste l'aspect méthodologique ; à ce sujet nous avons tenté de rendre compte des deux grandes démarches existantes : l'observation directe de la construction identitaire et / ou le recours à l'entretien.

Chapitre I - L'identité : les paradoxes d'un concept

I- Quelques difficultés inhérentes à la définition de l'identité

- 1- L'identité entre le débat public et la connaissance scientifique
- 2- L'identité : de la notion à la conceptualisation

II - L'identité personnelle : approche psychologique de sa genèse

- 1- Les contours de l'identité personnelle
- 2- La conception psychogénétique de l'identité
- 3- La conception psychanalytique de l'identité

III – L'identité sociale un produit de la socialisation

- 1- Eléments de définition de l'identité sociale
- 2- Identité et socialisation
- 3- L'identité est un Habitus
- 4- L'identité est un jeu relationnel

Conclusion

Chapitre I - L'identité : les paradoxes d'un concept

I- Quelques difficultés inhérentes à la définition de l'identité

La définition de l'identité est une tâche délicate tant ce mot renvoie à des domaines d'investigation et des terrains à la fois multiples et différents.

On trouve la question de l'identité présente aussi bien en Psychanalyse en Psychologie de l'enfant qu'en Psychologie sociale. Elle est également à la source d'innombrables travaux en Sociologie et en Anthropologie Culturelle. L'identité mobilise les groupes sociaux qui la relie directement à leur être, lui attribuant de fait un statut ontologique chargé de toutes leurs attentes. Elle occupe la scène de la vie publique et suscite des débats passionnés.

L'identité recouvre donc de nombreux sens et enjeux de toutes sortes qu'il importe de distinguer et définir. Le débat public sur l'identité, s'il est légitime par ailleurs, ne devrait pas cependant avoir lieu au détriment de la connaissance que nous pouvons avoir de cette question.

1- L'identité entre débat public et connaissance

L'identité a, en effet, d'abord passionné le large public avant d'intéresser les scientifiques. De nombreux auteurs font ce constat, comme M. CHEBEL qui écrit : « l'identité est un phénomène complexe. Elle n'a reçu jusqu'alors qu'une attention mitigée de la part des chercheurs. Si nous comparons l'intérêt qui lui a été porté jusqu'à maintenant avec celui généreusement accordé aux autres

catégories de l'être et de la pensée, nous constatons que celui-ci relève d'un débat « de forum public » où la multidisciplinarité est reine et l'esquisse phénoménologique son spectre le plus voyant. ⁽¹⁾ D.CUCHE partageant le jugement de R.GALISSOT sur « l'identité, un effet de mode », considère même que cette mode « est en grande partie étrangère au développement de la recherche scientifique » ⁽²⁾

2 – L'identité : de la notion à la conception

Identité fait partie d'une catégorie de mots comme « réel, entité et d'autres » qui selon le philosophe G.FERNANDO « fournissent les soubassements de la sémantique de la langue – de la compréhension du monde de soi et de l'autre- mais leur propre signification reste obscure ». L'auteur recommande d'ailleurs de ne pas s'attacher à la définition du mot « identité » au détriment de ses enjeux conceptuels. Pour traiter de l'identité, il faudrait la conceptualiser. Nous avons pu reconnaître, à ce sujet, deux modes d'approche de l'identité :

- Une approche « totalisante » de l'identité comme celle de Claude DUBAR qui se la représente comme le produit de la socialisation : « L'identité humaine n'est pas donnée, une fois pour toutes, à la naissance : elle se construit dans l'enfance et, désormais, doit se reconstruire tout au long de la vie. L'individu ne la construit jamais seul : elle dépend autant des jugements d'autrui que de ses propres orientations et définitions de soi. L'identité est un produit de socialisations successives » ⁽³⁾.

⁽¹⁾ CHEBEL M. La formation de l'identité politique. Paris. PUF .1986. p. 5

⁽²⁾ CUCHE.D. La notion de culture dans les sciences sociales. Casbah Editions. Alger. 1988. P 83.

⁽³⁾ DUBAR. C. La socialisation – Construction des identités sociales et professionnelles. A Colin Editeurs. 1991. p 5.

L'identité serait présente au centre des multiples interactions de l'individu. Le processus de « construction » représente alors une dynamique sociale essentielle de l'activité humaine.

- Une approche à la fois thématique et disciplinaire se focalise sur les différents « genres » de l'identité : personnelle, sociale et professionnelle. Ces « genres » sont aussi des « objets » relevant de la psychologie, la sociologie et l'anthropologie.

Ces trois disciplines reconnaissent ensemble entre elles quatre types d'identité : une identité personnelle, sociale, collective et culturelle. Ces types peuvent être regroupés dans une classification binaire : Identité personnelle et Identité sociale. La première nous renvoie à la genèse de l'identité alors que la deuxième définit le cadre social de l'identité à savoir la socialisation.

L'enchevêtrement des niveaux individuel et social dans la construction de l'identité pose des questionnements qui attestent de la difficulté, encore une fois, à traiter de ce thème : quelle est la part de la culture, qui renvoie à la fois à l'inconscient et au culturel, et quelle est la part de la volonté du sujet dans le processus de construction identitaire ? L'identité personnelle apparaît - elle avant l'identité sociale et/ou culturelle ? Pour répondre à ces questions, il importe d'abord de définir l'identité et clarifier les approches s'y attachant.

Le Robert, dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française donne la définition suivante de l'identité : « Caractère de ce qui est identique. Identique : se dit d'objets ou d'êtres parfaitement semblables, tout en restant distinct ... Dans le

temps : qui reste le même individu en dépit des changements survenus » ⁽¹⁾.

Cette définition comprend des éléments renvoyant à un processus caractérisé par la permanence et le changement et met également l'accent sur les dimensions du temps et de l'unicité de l'individu en dépit des variations qu'il peut connaître. Etre identique, c'est en fait être semblable et différent de la fois : Semblable à soi - même et différent des autres.

Il n'y a pas d'identité pour soi et en soi. Pierre TAP ⁽²⁾ résume bien la question en remarquant que « chercher à définir l'identité c'est se demander comment l'on passe de l'identique au semblable et du semblable au différent, et de la confusion à la différenciation ». Cette définition exprime aussi le sens d'un rapport multiple :

- Le rapport de soi - même aux autres, qui est un rapport qualitatif qui exprime l'altérité alors que la différence est une notion quantitative.

- Le rapport de l'individu au temps. Ce dernier comprend trois dimensions (passé, présent et avenir) que le sujet intègre et charge d'une valeur symbolique. Le temps a de l'importance dans les manifestations d'identification (aussi bien individuelle que collective) où l'affirmation de soi se fait en rapport à un passé et/ou à un avenir. « Pour l'intégrisme la vérité est dans le passé. Inversement faire de l'identité par l'avenir c'est du messianisme de

⁽¹⁾ Le Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française. Paris. 1992. p 957.

⁽²⁾ TAP. P. De l'identité à l'inter construction psychosociale. Actes du colloque européen « Construction et fonctionnement de l'identité » Aix - en Provence. Juin 1988. p 7.

l'homme nouveau »⁽¹⁾. Ce rapport au temps traduit aussi un double rapport avec d'une part le mythe qui représente le passé réanimé, et l'utopie représentant l'avenir projeté.

- L'identité se construit dans le rapport de l'individu avec les autres. Il y a un travail de production de soi à travers le rapport aux autres et au temps. Cette production de soi exprime un processus d'identification qui requiert l'attention et la compréhension. Le concept de constructivisme occupe une place centrale dans l'analyse de l'identification. A ce sujet, l'approche psychologique de l'identité paraît la plus féconde car elle s'attache à décrire et comprendre les mécanismes se trouvant au cœur du processus d'identification.

II – L'identité personnelle: une approche psychologique de la genèse de l'identité

L'identité personnelle renvoie au processus de construction de soi depuis la prime enfance jusqu'à l'âge adulte. C'est la conduite de l'individu vis à vis de son environnement qui fonde l'identité personnelle. A ce titre l'identité personnelle est un objet de la Psychologie qui traite de la genèse et du développement de la personnalité. Nous examinerons les différents mécanismes psychologiques de l'identité mis en évidence dans les conceptions génétique et psychanalytique de la personnalité

1 – les contours de l'identité personnelle

P. TAP définit l'identité personnelle comme « un système de représentations et de sentiments de soi sur soi » qui ne peut,

⁽¹⁾ CHARLOT.B. « Identité et Education » Séminaire de Doctorat Université Paris 8. Mars 1995.

cependant, se réaliser que dans le rapport de l'individu avec son environnement ⁽¹⁾.

L'identité est une conduite « indissolublement personnelle et sociale » selon l'expression de l'auteur. La préoccupation portée à l'identité personnelle se traduit par le souci de décrire et de comprendre les conduites de l'individu dans l'affirmation de soi.

C.CAMILIERI pense que l'environnement social a une valeur ontologique car il fournit à l'individu « une structure de sens et de valeurs préétablies qui lui procure son unité interne sans besoin de la construire lui-même » ⁽²⁾. L'auteur distingue trois niveaux dans la construction de l'identité personnelle :

- Le sentiment de distinction entre le « Nous » et le « Eux », sentiment qui commence à particulariser l'individu. C'est le premier niveau de l'identité personnelle.

- L'individu utilise une manière différentielle pour s'investir dans les rapports sociaux et manipuler les sous-groupes avec lesquels il rentre en contact. A ce moment précis, il entame sa « progression vers la dimension individuelle de l'identité ». C'est le deuxième niveau du processus d'individuation.

- Au dernier niveau de la construction identitaire personnelle apparaissent les caractéristiques personnelles du sujet qui le distinguent des autres individus de son groupe.

⁽¹⁾ TAP.P. De l'identité personnelle à l'inter construction psychosociale. Actes du colloque européen « Construction et fonctionnement de l'identité » Aix – en Provence. Juin 1988. p 8.

⁽²⁾ CAMILIERI. C. Psychologie et culture. Concepts et méthodes. A Colin / Masson. Paris. 1996. p .23

Pierre TAP caractérise l'identité personnelle par huit dimensions :

- la continuité
- la cohérence
- l'estime de soi
- la différenciation interne
- la différence externe
- l'affirmation de soi
- l'originalité
- la relance.

Il est possible de considérer l'identité personnelle comme une conduite de construction de soi et de différenciation des autres car elle aide le sujet à réaliser son intégration dans son groupe par l'intériorisation de la culture au moyen de mécanismes cognitif et affectif.

La théorie psychologique de l'identité est une théorie de la psychogenèse du processus qui mène l'enfant de « l'état originel d'indifférenciation »⁽¹⁾ à la différenciation de l'objet et donc de soi, au sens génétique et psychanalytique.

La psychologie génétique met l'accent sur les facteurs cognitifs de la construction identitaire tandis que la psychanalyse concentre son intérêt sur l'action des structures psychologiques. Les deux approches ont le même souci d'expliquer l'individuation définie comme le passage de l'état d'indifférenciation, chez le jeune enfant,

⁽¹⁾ PERRON.R. De l'identique au semblable, ou comment être deux ? In M. PERRON- BORELLI & R. PERRON. *Fantasme, Action, Pensée. Aux origines de la vie psychique.*

à un état de distinction et d'affirmation de soi vis à vis du monde. Elles localisent la construction identitaire dans la période de la prime enfance (de 0 à 5 ans) au moyen de l'imitation. FREUD renoncera par la suite à utiliser pour les besoins de l'explication à cet opérateur psychologique.

Les deux approches se représentent aussi l'enfant comme un acteur qui s'approprie progressivement le monde extérieur – défini en terme d'objet- pour s'y faire une place et s'en différencier par la suite au moyen de mécanismes psychiques. C'est la fine description de ces mécanismes qui confèrent à l'approche psychologique sa valeur et son originalité.

L'identité est ainsi synonyme de transformation active où le sujet en mettant en place son Moi réalise du coup sa différenciation vis à vis de l'autre. L'autre étant un objet pour l'enfant même s'il a une proximité immédiate à l'exemple de ses parents et les membres de sa famille. La transformation du rapport de l'enfant à autrui constitue à la fois l'objet et l'espace de déroulement du processus identitaire.

La famille, premier champ de la socialisation, est aussi le premier lieu de l'individuation. L'enfant s'y fait une place singulière selon sa façon de percevoir les membres de sa famille. L'émergence de la fonction symbolique permet à l'identification comme processus de se dérouler.

ERIKSON considère la construction du moi comme une opération sociale même si elle repose sur des mécanismes psychologiques. En conclusion de l'analyse du « petit SAM » il écrit : « Un être humain est ainsi constamment un organisme, un moi, et un membre d'une société, et il est impliqué dans ces trois processus d'organisation.

Son corps est exposé à la douleur et à la tension, son moi à l'anxiété et comme membre d'une société, il peut ressentir la panique de son groupe. » ⁽¹⁾

Nous proposons un regard bref et sans prétention d'exhaustivité sur la conception génétique et la conception psychanalytique de l'identité, construites toutes les deux autour de l'imitation.

2- La conception psychogénétique de l'identité

Deux auteurs représentent la référence à ce sujet tant ils dominent la psychologie du développement de l'enfant. Il s'agit, bien sûr, de Henri WALLON et Jean PIAGET et dont il sera question dans notre développement. Ces deux auteurs considèrent l'imitation et l'apparition de la fonction symbolique chez l'enfant comme des mécanismes opératoires indispensables au processus d'individuation. Aussi nous allons tenter d'explicitier le rapport qu'entretient l'imitation avec l'identité.

R. LAFON distingue sept formes essentielles de l'imitation ⁽²⁾ et qui s'observent depuis la naissance de l'enfant jusque la période de l'adolescence :

- « L'imitation réflexe (0 à 2 mois), l'enfant répond au cri par le cri. Il n'y a pas vraiment imitation mais mimétisme.
- L'imitation fonctionnelle (2 à 6 mois), elle est déclenchée pour le plaisir de la fonction (réaction circulaire qui s'entretient d'elle-même)

⁽¹⁾ ERIKSON. E.H *Enfance et Société*. Delachaux et Niestlé. Sixième édition. 1976. p 21

⁽²⁾ LAFON. R *Vocabulaire de Psychopédagogie et de Psychiatrie de l'enfant*. PUF. 4^e édition. Paris. 1979. p 546.

- L'imitation avec l'apparition d'une signification (entre 6 mois et un an)

- L'imitation différée (vers deux ans) est le témoignage d'une ébauche représentative (par exemple, faire semblant de dormir)

- Dans le jeu de l'imitation, cette dernière devient de plus en plus significative (par exemple, faire manger sa poupée)

- L'imitation proprement dite qui n'est possible qu'avec le développement de la pensée lorsque l'enfant deviendra capable de copier ce qui suppose une analyse et une recombinaison du modèle extérieur.

- L'imitation stylisée qui préfigure et rejoint l'art. Par exemple, imiter le vent, le feu, mimer la tempête »

Cet inventaire exhaustif des formes de l'imitation nous permet de voir que cette conduite psychologique englobe une multitude d'objets qui vont des gestes aux jouets, aux personnes et jusqu'aux situations symboliques. Mais quel est le rôle de l'imitation dans le processus d'identification dont elle est bien différente ? Henri WALLON considère l'imitation comme un instrument de différenciation Moi - Autrui chez l'enfant. Il qualifie l'imitation qui intervient à l'âge de trois ans d'imitation « vraie ».

Jean PIAGET recense de nombreuses formes d'imitation (de 0 à 3 ans) chez l'enfant, qui à cet âge ne sont que de simples réactions circulaires. L'imitation devient un support de l'individuation dès le moment où elle est représentée avant d'être agie par l'enfant. L'auteur

parle alors de « l'imitation représentative » qui est accompagnée de la fonction symbolique.

Les formes précédentes d'imitation (dites réactions circulaires) ne sont considérées que comme des « écho praxies et des sourires qui viennent dans un ensemble de comportements et d'attitudes liés aux besoins du développement global de l'enfant. » ⁽¹⁾

Selon Piaget, l'imitation se réalise par l'accommodation qui a la primauté sur l'assimilation. L'enfant a recours à l'imitation, à chaque fois que ses schèmes ne lui permettent plus d'assimiler des données perceptives nouvelles. Il modifie, alors, ses schèmes afin de s'adapter aux situations nouvelles. L'accommodation se réalise au moyen du jeu et dans lequel l'imitation assure à l'enfant un équilibre entre l'assimilation et l'accommodation jusque là mise en place de son individuation. Les deux auteurs s'accordent sur le fait que l'évolution de l'enfant se fait en deux moments essentiels :

- De 0 à 3 ans, l'enfant est dans un état d'indifférenciation vis à vis d'autrui.

- A partir de 3 ans les prodromes de la seconde enfance se caractérisent par la distinction Moi – Autrui qui représente la première ébauche de l'individuation. Le processus d'identification s'accélère dès cet âge là.

Les deux auteurs divergent, par contre, sur la question de l'évolution proprement dite de l'enfant.

⁽¹⁾ MALRIEU. P. La Socialisation. In Traité de psychologie de l'enfant. Tome 5.PUF. Paris. P. 50

Piaget la considère comme une opération continue et qui se réalise par la rééquilibration structurelle de la fonction opératoire Accommodation / Assimilation.

L'enfant accomplit un passage obligé par chaque stade du développement psychologique. Wallon considère que l'évolution psychologique de l'enfant peut se faire au moyen de « sauts qualitatifs » sans que celui-ci ne soit toujours « contraint » d'épuiser chaque stade psychologique pour passer au stade suivant.

3 – La conception psychanalytique de l'identité

Pour la psychanalyse l'identité est bien plus qu'un mécanisme psychologique ; Elle se la représente comme « une opération par laquelle le sujet humain se constitue » .⁽¹⁾

Au départ de la théorie freudienne en 1895, l'imitation était synonyme d'identification. Elle était conçue alors comme une conduite d'identification du sujet vis à vis d'un modèle proche de lui : se conduire comme telle personne, faire comme elle. Cette conception de l'identification localise la conduite du sujet au plus près de la conscience.

Quelque temps plus tard, en 1900, Freud situe l'identification plutôt dans le champ de l'inconscient. Il ne reconnaît plus à l'imitation un rôle dans le processus d'identification. Ce changement est intervenu dans sa pensée à la suite de ses études sur l'hystérie et l'interprétation des rêves.

⁽¹⁾ LAPLANCHE J.& PONTALIS JB. Vocabulaire de la psychanalyse. PUF. 12^e édition. 1994. p 188

Il considère à ce moment que « les hystériques imitent les symptômes dont elles sont témoins parce qu'il s'agit de satisfactions déguisées du désir. »⁽¹⁾

Freud écrit sans équivoque que « l'identification n'est pas une simple imitation, mais appropriation à cause d'une étiologie identique, elle exprime « un tout comme si » et a trait à une communauté qui persiste dans l'inconscient »⁽²⁾

La conception freudienne de l'identification s'articulera autour de deux concepts qui se trouvent au cœur de la problématique oedipienne : le concept « d'introjection » et le concept de « projection ». L'identification peut signifier pour le garçon en proie au conflit œdipien « être l'autre » mais aussi « avoir l'autre » ou une partie de lui. Le garçon désire « être » son père, le remplacer auprès de sa mère. Il peut aussi désirer être l'objet du désir du père. Que l'on soit le garçon ou la fille dans la crise œdipienne, l'identification se fait par les mécanismes d'introjection et de projection qui se traduisent par un déplacement des affects dans un axe Dedans/ Dehors, et Moi/ Autrui.

Cette dynamique se réalise par l'identification à des personnes (ou certains de leurs traits). Elle se réalise aussi par l'intériorisation « d'idéaux culturels » comme le précisent Laplanche et Pontalis.

L'identification permet au sujet de construire son Moi et d'intérioriser les valeurs de son groupe. L'individu se détermine par son action et son appartenance culturelle. Il y a bel et bien une

⁽¹⁾ PERRON. R. Op. Cité. P 356.

⁽²⁾ FREUD. S. L'interprétation des rêves. Cité par R. PERRON. p 256.

perspective sociologique diluée de l'identité dans la conception psychanalytique qui s'affirmera nettement dans le Culturalisme.

Dans ce sillage théorique et concernant la sphère culturelle maghrébine, Camilieri met en évidence la très forte influence exercée par la culture sur le déroulement du processus identitaire.

Pour l'auteur le processus identitaire dans les sociétés traditionnelles renforce la plus grande conformité possible de l'individu à son groupe d'appartenance et aboutit à moins d'autonomie et d'originalité du sujet. Inversement et dans les sociétés modernes, « les sujets peuvent imprimer davantage leurs variations personnelles à la tenue de leurs rôles, qui ne sont plus aussi fortement formalisés » ⁽¹⁾ que dans les sociétés traditionnelles. Cette analyse renforce l'apport théorique de l'auteur qui a enrichi l'analyse des attitudes en décrivant des attitudes spécifiques à la connaissance de la sphère socioculturelle maghrébine.

L'identification tire le sujet appartenant à la société traditionnelle vers son insertion dans des réseaux sociaux (sous – groupes, clans...) tandis que l'homme « moderne » tend à la réalisation de soi. « Estime de soi » et « réalisation de soi » sont des catégories de pensée qui appartiennent à la Psychologie des valeurs et prennent à la lumière des appartenances sociales, une caractérisation spécifiquement culturelle. Elles jouissent d'une validité spécifique au monde occidental où elles fondent la norme socioculturelle.

Pour l'homme « moderne » l'identification a une valeur d'individuation de son existence. Cet homme là n'est plus pensé par

⁽¹⁾ CAMILIERI C.& VINSONNEAU G.. Psychologie et culture. Concepts et méthodes. A Colin / Masson. Paris. 1996. P 24.

ses origines et son appartenance (raciale et ethnique) mais par sa grande mobilité sociale, et son pouvoir de satisfaire soi même ses désirs. Nous ne pouvons fermer cette fenêtre sans parler d'une approche politique du pouvoir qui emprunte à la psychanalyse son modèle œdipien pour expliquer les crises répétées qui confrontent les sociétés « du sud » de la planète.

Dans cette perspective et dans le cas de l'Algérie, O. Lardjane s'interroge sur le rapport entre l'identité collective et l'identité individuelle, et « plus précisément de voir comment s'articulent, l'un à l'autre, le fait politique et le fait psychique »⁽¹⁾. L'auteur explique la révolte des jeunes algériens en octobre 1988 par l'échec du père symbolique – représenté par l'état nation- et du père réel à maintenir les normes sociales et culturelles qui attribuaient au « frère » une position dominante dans les rapports sociaux.

Cette explication qui emprunte à la psychanalyse son modèle œdipien semble inappropriée pour les raisons suivantes :

- La conduite du sujet (l'enfant) en situation de conflit œdipien est déterminée par un désir inconscient d'appropriation de l'objet (le père) ou d'une partie de ses attributs. Dans le cas de la crise sociale, la révolte contre le « père symbolique » est le fait d'une action consciente (organisée ou spontanée) en vue de satisfaire des besoins économiques et sociaux. De même que la nature du besoin est complètement différente : désir sexuel dans le premier cas et besoin économique dans le second.

⁽¹⁾ LARDJANE. O. Identité collective et identité individuelle. In Elites et questions identitaires. Ouvrage collectif. Casbah éditions. 1997. p 13.

- Il n'y a pas de validation clinique à l'explication avancée. L'auteur lui-même reconnaît que son essai explicatif reste encore « approximatif dans sa problématique et dans ses concepts »⁽¹⁾

L'explication des crises d'identité collective déborde à vrai dire l'approche psychanalytique et fait surtout appel à l'anthropologie sociale et culturelle qui propose un appareil conceptuel plus approprié.

III – L'identité sociale : un produit de la socialisation

1 – Eléments de définition de l'identité sociale

L'identité sociale est appréhendée en sociologie comme étant le produit du rapport qu'entretiennent les sujets avec le milieu social. Elle désigne ses multiples appartenances sociales. L'identité sociale renvoie aussi aux attributs sociaux de l'individu par exemple l'âge, le sexe, la classe sociale, l'appartenance à un groupe professionnel, bref à tout ce qui permet à « l'individu de se repérer dans le système social et d'être lui-même repéré socialement » selon Cuche.⁽²⁾

L'identité sociale est donc un marquage qui nous permet de reconnaître la place qu'occupent les individus dans leur groupe. Ce marquage social fonctionne aussi comme un moyen de différenciation d'un groupe par rapport à d'autres. Il est inclus dans cette notion, la différenciation culturelle produite par les représentations que se font les groupes de leur appartenance.

Cette définition est toute proche de certains concepts psychosociologiques tels que les concepts de statu de rôle et jeux de rôles.

⁽¹⁾ LARDJANE. Ibidem. p 13

⁽²⁾ CUCHE. D. La notion de Culture dans les sciences sociales. Casbah éditions. Alger. 1996. p. 84

M. Rosques ne fait pratiquement pas de différence quand il définit l'identité sociale comme étant « la somme des personnages (rôles) tenus par le sujet, c'est à dire les positions que le sujet occupe dans les divers systèmes social, culturel, économique. » ⁽¹⁾

La sociologie, tout comme la Psychologie, s'intéresse au processus d'identification défini comme une construction en mouvement qui se réalise sous l'effet du changement social.

On peut interpréter la revendication identitaire culturelle comme l'expression d'une demande de changement social. Le marqueur culturel représente pour le groupe, dans ce cas, le meilleur moyen à sa disposition, pour l'obtention d'une position sociale ou / et d'un rôle politique meilleurs.

L'identité sociale serait donc « le point où se focalisent les composantes sociales et psychologiques à l'intérieur d'une structure effective et cognitive qui permet à l'individu de se représenter tel qu'il est, et d'échanger avec le monde social qui l'entoure. » ⁽²⁾

L'identité est le produit de la socialisation. Les sujets acquièrent des identités construites dans leurs interactions avec le milieu. Toutefois l'approche sociologique tend surtout à privilégier le rôle que jouent les institutions sociales dans la construction identitaire même si elle reconnaît au sujet une part active. Ce sujet humain n'a au mieux que la possibilité de négocier une place au sein du groupe social.

⁽¹⁾ ROSQUES, M. L'évolution de l'estime de soi et des comportements de recherche d'emploi au cours du chômage. In actes du colloque européen : construction et fonctionnement de l'identité. Aix en Provence. 1988. p 153.

⁽²⁾ FISCHER, G.N. Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale. Dunod. Paris. 1991. p 186.

L'identité professionnelle représente alors, dans le processus de socialisation, le moment de l'insertion du sujet dans le marché de l'emploi. Nous proposons de clarifier, dans un premier point la relation de l'identité à la socialisation, puis de présenter les deux principales approches de l'identité professionnelle.

2 – Identité et Socialisation

C. DUBAR définit l'identité sociale comme « une articulation entre deux transactions : une transaction interne à l'individu et une transaction externe entre l'individu et les institutions avec lesquelles il entre en interaction. » ⁽¹⁾

La transaction interne est appelée par l'auteur Identité pour soi tandis que l'interaction individu – environnement est dite Identité pour autrui. Les deux éléments forment l'identité sociale.

Camilieri éclaircit la distinction existante entre la dimension sociale contraignante de l'identité et le choix individuel en écrivant : « l'identité sociale comprend nos attributs catégoriels qui se réfèrent aux catégories sociales (homme, femme, jeune, père, étudiant...) où nous nous rangeons. Elle consiste pour chacun de nous en une « combinatoire » de sous – identités, liées aux groupes auxquels il participe et qu'il mobilise en fonction de circonstances : cette configuration délimite son identité « d'appartenance » ou de « participation. » ⁽²⁾

Les attributs catégoriels sont synonymes de types sociaux qui ont valeur de modèles influant sur les choix identificatoires de

⁽¹⁾ DUBAR Op. Cité. p 10.

⁽²⁾ CAMILIERI C.& VINSONNEAU.G. Psychologie et culture. Concepts et méthodes. A Colin / Masson. Paris. 1996. p 23.

l'individu. L'identification apparaît alors comme une typification évolutive car tout individu hérite de catégories et de positions sociales qu'il est en mesure de transformer par la suite.

Les catégories sociales héritées sont dites identités sociales héritées qui étant travaillées par le sujet deviennent des identités sociales virtuelles (moments de transition) puis des identités possibles quand elles finissent par se stabiliser. Nous notons un glissement graduel à travers cette explication vers des concepts usités qui renouvellent un questionnement relatif à la problématique : déterminisme ou mobilité sociale ?

DEROUET.J.L. illustre parfaitement ce modèle qui se représente l'identité comme étant le produit des « héritages » se transformant avec l'entrée du sujet dans la vie sociale. L'auteur analyse les identités professionnelles des enseignants et précisément les modes de construction identitaire qu'il qualifie de « bricolage » car cette dernière n'est jamais formellement élaborée au départ de l'action. Les enseignants « bricolent » leur identité professionnelle après la rencontre de deux constituants : « Les ressources stabilisées » et la « situation », pédagogique de la classe.

- Les ressources stabilisées comprennent les grades, les savoirs disciplinaires, la culture générale, la compétence pédagogique et l'expérience professionnelle. Ces ressources renvoient, pour DEROUET, à « la permanence de la personne au travers des multiples situations auxquelles elle est amenée à participer et qui sollicitent des dimensions différentes de l'individu »⁽¹⁾. Ces ressources permettent à la personne de se construire une « prédéfinition » de la situation

⁽¹⁾ J.L.DEROUET. Ecole et justice. Paris. Métailié. 1992. p.206

pédagogique (se faire une idée comme on dit) et d'orienter dans un sens son action.

- La situation pédagogique s'ajoute aux « ressources stabilisées » pour participer à la construction identitaire. La situation pédagogique permet de tester la fiabilité des ressources stabilisées et peut influencer sur leurs modifications dans la mesure où elles se révéleraient inadaptées aux contenus des interactions enseignant – élève. Le professeur n'a pas donc un seul registre d'action dont il ne peut se contenter car il doit produire autant de solutions que de situations en puisant dans ses ressources stabilisées. C'est ainsi que l'enseignant « peut se mettre en état de magistrat intransigeant, de gourou inspiré, de père de famille bienveillant, de contremaître stakhanoviste, de marchand à la recherche d'une clientèle car son choix dépend sans doute de la situation, mais aussi des ressources qu'il a accumulées dans des situations antérieures, et des routines de comportement qu'il s'y est forgées. » ⁽¹⁾

G. LAPASSADE partage cette représentation de l'identité qui permettrait à l'enseignant de disposer d'une variété dans son action professionnelle qui l'entraînerait même à « savoir changer, selon les situations, sinon d'identité, du moins de rôle, ne pas transporter partout en toutes circonstances son identité professionnelle comme le fait le juge Dandin qui, lorsqu'il quitte le tribunal, juge chez lui ses chats et ses chiens. » ⁽²⁾

⁽¹⁾ J.L. DEROUET. Op. cité. P. 206

⁽²⁾ G. LAPASSADE. Guerre et paix en classe. Editions Armand Colin. 1994. p. 34.

3 – L'identité est un habitus

Pierre Bourdieu considéré comme le chef de file de la conception sociologique regarde l'identité comme la transmission de représentations et de dispositions liées à la position socialement occupée par les individus.

Il « assimile l'habitus à une identité sociale définie comme identification à une position (relative) permanente et aux dispositions qui lui sont associées ». ⁽¹⁾ L'habitus représente une synthèse du passé et génère des pratiques sociales stables caractérisées par la participation des agents sociaux eux - mêmes à la reproduction de l'ordre social. L'habitus établit une juste correspondance entre l'appartenance sociale de l'individu et ses aspirations. Le niveau des aspirations est bien évidemment différent d'un groupe social à un autre.

Cette correspondance se réalise par l'intermédiaire des représentations que se font les individus de (et à partir de) leur position sociale. L'identité sociale, au même titre que l'habitus, s'apparenterait donc à un fatalisme qui contribue à réguler l'ordre social par l'ajustement des aspirations aux positions occupées. Egalement, l'identité et l'habitus peuvent être définis comme la somme des dispositions de l'individu à reproduire ses positions sociales d'appartenance. On remarquera au passage que le concept de dispositions traduit une attitude et une conduite psychologiques dominées par le marqueur social et au service de la reproduction sociale.

⁽¹⁾ DUBAR. C.Op. Cité. p 75

4 – L'identité est plutôt un jeu relationnel

Tout à fait à l'opposé de cette conception, il existe une tendance sociologique qui met l'accent sur les « jeux relationnels » entre les individus dans la construction de leurs identités sociales. R. Sainsaulieu est le principal représentant de cette approche qui définit l'identité comme un produit direct des relations sociales. ⁽²⁾ Dans une étude portant sur les identités au travail en milieu industriel, l'auteur repère quatre modèles socialement constitués d'identités :

- L'identité de retrait : les sujets s'investissent dans les relations sociales en dehors de l'entreprise qu'ils mobilisent comme une ressource leur permettant de satisfaire des projets extérieurs.
- L'identité de fusion : les sujets se reconnaissent dans un groupe de travail qui leur procure une protection.
- L'identité de négociation : les sujets négocient une reconnaissance de leurs compétences en contrepartie d'une position privilégiée au sein du groupe de direction.
- L'identité affinitaire : les sujets recherchent des alliances en fonction d'affinités personnelles et se méfient de certains groupes constitués au sein de l'entreprise.

Ces quatre formes d'identités se construisent par les relations entre les individus à l'intérieur du champ socioprofessionnel. Cette approche refuse le « fatalisme social » qui fait des individus et des groupes des entités sociales figées dans leurs positions de départ car

⁽²⁾ SAINSAULIEU. R. L'identité au travail. Presses de la FNSP. Paris. 2^e édition. 1985.

elle n'établit pas de liens entre les appartenances professionnelles et les modèles identitaires observés.

Une illustration nous est fournie par les chercheurs du LASTREE qui dans une enquête réalisée par sur le thème des « innovations et la polyvalence au travail en entreprise »⁽¹⁾ mettent en évidence l'attitude d'opposition à la polyvalence⁽²⁾ partagée par divers agents sociaux depuis les « mécaniciens d'entretien jusqu'aux informaticiens en passant par les vendeurs qui se disaient tous bloqués par les transformations en cours et notamment l'incitation à la polyvalence » .

Nous finirons cette présentation de l'identité sociale en rappelant qu'elle se construit à partir d'un « héritage social » que le sujet intègre à son propre projet. Le processus d'identification peut être ramené à une interaction du sujet avec les modèles sociaux et culturels de son groupe d'appartenance. L'identité sociale construite comprend des « formes » professionnelle et culturelle.⁽³⁾ Elle permet au sujet de s'approprier une place au sein du groupe.

Conclusion

L'on aura remarqué, sans doute, que l'effort fourni pour définir l'identité, même en opérant une distinction entre identité personnelle et identité sociale, n'aura pas produit le résultat attendu,

(1) LASTREE : Laboratoire de Sociologie du travail de l'Education et de l'Emploi. Université de Lille-Flandre- Artois.

(2) DUBAR. C. Le sens du travail. Revue des Sciences humaines. N° 37. Mars 1994. p 24.

(3) Certains auteurs préfèrent parler d'identité collective pour désigner l'identité culturelle. C'est le cas de J.BERQUE. Il définit l'identité collective comme un « fourre – tout » qui dote les individus d'un groupe d'un « *diviseur commun* » et les rassemble « *autour d'un combat pour l'identité : notion sécurisante, d'un certain point de vue, mais aussi notion mobilisatrice*. L'auteur se réfère pour illustrer son propos au cas des Algériens qui se soulevèrent contre la colonisation française « *pour se rétablir en tant qu'identité collective à l'encontre de plus de cent ans de politique assimilatrice*. In Identités collectives et sujets de l'histoire. 1978. p 12.

celui de lever les équivoques qui entourent cette question. La séparation entre niveau psychologique et dimension sociale de l'identité ne suffit pas non plus à lever ces équivoques. Nous avons vu que dans le processus d'individuation, adopté par les psychologues comme paradigme explicatif, l'enfant ne peut aspirer à se construire une identité sans entrer en relation avec son environnement. Il en est de même pour les sociologues qui, en privilégiant les déterminismes sociaux dans la construction identitaire, ne peuvent pas nier la grande part de « l'acteur » qui cherche légitimement à se faire une place dans le groupe qui soit conforme à ses choix.

Il est aussi incontestable que l'identité est un effet de mode quand elle génère des mouvements sociaux et politiques. Il y a aussi cependant une utilité scientifique certaine dans le recours à ce concept pour décrire et comprendre les acteurs sociaux en exercice, habituellement décrits au moyen de concepts tels que « modèle » et « idéal-type » qui ne suffisent plus pour rendre compte de la dynamique de l'action humaine. En effet, ces concepts, s'ils permettent de classer les individus dans des catégories aux caractéristiques préalablement déterminées, s'appuient sur un présupposé de l'adhésion mécanique du sujet ou/ et de sa conformité et qui occulte la dynamique de l'individu cherchant à s'insérer dans un groupe.

Il y a indéniablement des avantages pour le chercheur à recourir au concept d'identité qui peut être perçue comme une conduite construite de l'individu. Cette conduite se fait dans l'interaction du sujet avec son environnement. Elle est dénuée de toute coercition et sans cesse renouvelée et modifiée. L'analyse du

rapport multiple du sujet à soi même et à son environnement constitue, la voie, méthodologiquement parlant, la plus appropriée pour en rendre compte.

CHAPITRE II- IDENTITE PROFESSIONNELLE ET EDUCATION

I – Introduction générale

1- Introduction à la question

2- Les théories de référence de l'identité professionnelle

I – Les déterminants sociaux de l'identité des enseignants

1- Introduction

2- Pourquoi ils deviennent enseignants : le leurre de la vocation

3- Les instituteurs et la baisse du niveau scolaire

4- Le malaise des enseignants

5- Le rapport des enseignants à la politique et à la religion

6- Conclusion

II – L'approche biographique de l'identité des enseignants

1 – Position du problème

2 – La notion de carrière professionnelle

3 – Les phases de la carrière professionnelle

4 – Conclusion

III – La professionnalisation des enseignants

1 – Introduction

2 - Définition de la profession

3-La compétence du professionnel : une catégorie de la pratique

4-La construction fonctionnaliste de la profession

5-L'enseignement peut -il être une profession ?

6- L'identité professionnelle : un produit des interactions

Conclusion générale

CHAPITRE II- IDENTITE PROFESSIONNELLE ET EDUCATION

A l'instar de nombreux secteurs de la vie professionnelle, celui de l'éducation a suscité de nombreuses recherches centrées sur les acteurs du monde scolaire. Les élèves et les enseignants, particulièrement les instituteurs, y occupent une place privilégiée. Nous proposons de faire le point, là dessus, en privilégiant les études relatives à l'identité professionnelle des instituteurs. Cet objectif, pour être atteint, nous impose de répertorier au préalable les concepts attachés à cette question et les explications qui lui sont afférentes.

1 – Les théories de référence de l'identité professionnelle.

Il faudra préciser d'emblée que les études relatives à l'identité professionnelle des instituteurs appartiennent majoritairement à la Sociologie et conçoivent cette question sans référer aux questions de la pédagogie. Ces approches peuvent être classées en deux grandes orientations :

- Une sociologie des enseignants ⁽¹⁾ qui s'est intéressée aux instituteurs et professeurs de lycées, fonde sa réflexion sur les déterminismes sociaux du métier appréhendé comme étant non réductible au champ pédagogique.

Le contraire est même vrai : ce sont seulement les paramètres sociaux et contextuels qui donnent au métier son identité. L'intérêt

⁽¹⁾ M. KHERROUBI & M.F. GROSPIRON : Métier d'instituteur et références à l'enfant. Revue Française de Pédagogie. N° 95, avril -mai- juin 1991, p. 21.

porté à toutes les variables sociologiques, comme l'origine sociale des instituteurs, leur niveau d'instruction ainsi que leurs revenus ou encore la féminisation du métier privilégient des facteurs qui déterminent l'instituteur de l'extérieur. Les enquêtes sociologiques réalisées mettent au centre de leurs résultats l'image sociale du métier mis en rapport avec l'évolution de son statut. Le contenu de la pratique professionnelle des instituteurs occupe une place insignifiante dans cette approche.

BERGER I. (1954 & 1979) connue pour avoir décrit et écrit « l'Univers des instituteurs »⁽¹⁾, met en évidence les représentations sociales du maître et la dévalorisation sociale de son métier.

JM.CHAPOULIE. situe quand à lui sans équivoque le « corps professoral dans la structure de classe » et estime que l'analyse de ce corps socioprofessionnel, pour être féconde, doit privilégier l'étude des « relations objectives de ce groupe professionnel avec le système des classes sociales, c'est à dire, en premier lieu, les relations qui résultent des fonctions remplies par l'institution scolaire, et en second lieu, les relations qui expriment l'origine et l'appartenance de classe des professeurs. »⁽²⁾

Cette approche ne tient pas compte cependant du rapport de l'acteur à son travail dont le sens réside dans une détermination dépassant la volonté du sujet. Nous illustrerons cette approche, dans les pages suivantes, par les résultats d'une pré enquête que nous avons mené, en 1996/97, sur la population des instituteurs à Tlemcen.

(1) I.BERGER & R. BENJAMIN. L'univers des instituteurs. Editions de Minuit. Paris. 1964

(2) J.M. CHAPOULIE. Le corps professoral dans la structure de classe. Revue Française de Sociologie. Vol. XV. 1974. p 155.

- La réflexion sur le métier de l'enseignement comme pratique sociale et professionnelle s'est construite à partir du transfert des connaissances et des concepts accumulés par la Sociologie du travail appliquée vers l'étude du monde professionnel des instituteurs. Cette discipline a contribué à éclairer des questions importantes liées à la profession enseignante. Les crises de l'emploi ont donné aussi à la Sociologie du travail et des professions un rôle plus grand dans la compréhension des projets de recomposition des métiers et des professions à la recherche de plus de qualification.

La sociologie des professions a contribué à la réflexion sur le sens même du travail par les acteurs eux même. Elle a aussi révélé les enjeux sociaux des professions, à travers la question de leurs identités.

Après lecture des principaux auteurs ayant apporté des contributions décisives et de référence, nous tenons à présenter une synthèse des approches suivantes de l'identité car étant les plus utiles à notre terrain : les déterminants sociaux de l'identité du maître, l'approche biographique de l'identité des enseignants et l'approche privilégiant la professionnalité comme le déterminant de l'identité.

Nous présenterons ces approches en intégrant à chaque fois que cela est possible des illustrations tirées de la réalité de l'Algérie pour être plus spécifique dans notre analyse.

II – Les déterminants sociaux de l'identité des instituteurs

En cherchant à nous imprégner de la réalité des instituteurs en Algérie, nous nous sommes appuyés sur le travail d'enquête mené

par I. BERGER sur les enseignants français, qui a comparé l'évolution de ce corps depuis 1962 jusqu'à 1979, pour cerner les thèmes dominants qui caractérisent la perception que se font les instituteurs de leur propre métier. D'autres raisons ont influencé notre choix et nous citerons les plus importantes :

- La crise du système éducatif est imputée, le plus souvent sans souci de discernement, par de nombreux acteurs sociaux (parents d'élèves, associations culturelles, partis politiques et parfois même des responsables de l'éducation nationale..) aux instituteurs accusés d'être les responsables de cet état de fait.

- La perception que se font les instituteurs de leur propre métier nous est apparue une voie obligée pour comprendre le sens des identités en place d'une part et apprécier l'attitude de ces acteurs vis à vis de cette opinion répandue et défavorable à leur égard. Cette attitude incriminant les instituteurs nous a paru, de toutes les façons, trop simpliste car elle réduit les problèmes de l'éducation, un système traversé par de complexes interactions, à un seul acteur dont la responsabilité n'est pas jusqu'à présent bien cernée. Il nous a paru utile, alors, de recueillir directement l'interprétation des instituteurs sur cette question en les invitant à rédiger librement un texte dans lequel il traiterait de leur métier. ⁽¹⁾

⁽¹⁾ Nous employons le mot « métier » indistinctement du mot « profession » bien que les deux recouvrent justement un débat d'utilité avéré sur le statut de l'instituteur dans le champ social et professionnel. Faut-il faire revaloriser le travail de l'instituteur en le hissant à un professionnel ? Ou faut-il le maintenir dans son état actuel ? Ce choix, qui intéresse le cas de notre école, est bien rapporté, pour le cas de la France, dans deux articles de synthèse de R. BOURDONCLE :

- La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. Revue Française de Pédagogie. No 94. 1991.
- La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. Revue Française de Pédagogie. No 105. 1993.

Quatre établissements scolaires ont été sollicités pour ce travail, et comprenant soixante instituteurs. Seuls quarante et un textes libres ont été recueillis, et traités par nous. Nous avons procédé à une analyse thématique des textes pour en extraire les contenus récurrents et tenté de cerner le sens prévalant au moyen d'un texte qui nous a paru être le plus représentatif de tous ceux qui nous ont été remis.

Nous pouvons affirmer d'emblée le caractère sociologique des réponses fournies qui se focalisent dans leur presque totalité sur le faible statu ⁽¹⁾ qui caractérise les instituteurs dans le champ socioprofessionnel. Dans le même temps, les sujets recourent, pour parler de leur travail, systématiquement au discours religieux, le seul à leurs yeux qui les valorise face à la dégradation de leur condition économique et sociale et le mépris général dont ils estiment être victimes.

Nous constatons aussi que la trame des réponses fournies se présente, le plus souvent sous forme d'un récit chronologique construit au départ sur le mode d'une représentation initiale positive du métier, pour finir par un constat négatif de leur situation. Leurs textes soulignent un grand écart entre leurs attentes de départ et leur situation présente. L'expression du vécu est dominante et fortement appuyée. Nous restituons dans ce qui suit les principaux thèmes traités par les sujets et qui convergent vers une représentation sociale de leur image.

⁽¹⁾ Statu au sens de « position qu'occupe un individu dans un ensemble », contrairement à statut qui réfère « aux règles déterminant le fonctionnement d'une institution. M. GRAWITZ. *Le lexique des sciences sociales*. Dalloz. 2^e édition. Paris. 1983. p. 341

2- Pourquoi sont – ils devenus enseignants ?

Les sujets invoquent trois raisons ayant déterminé leur choix du métier d'instituteur et qui sont :

- La vocation : elle est définie indistinctement comme étant « l'amour du métier », ou bien « l'amour des enfants » ou tout simplement « le goût pour le métier d'enseignant ».

- L'influence directe des parents dans le choix de ce métier liée parfois au besoin économique : satisfaction des besoins matériels familiaux et individuels à la fois. Les réponses se répartissent, selon le sexe des sujets, comme suit :

Réponses Sujets	Vocation	Nécessité	Influence parentale	Autres	Total
Femmes	22 53.65%	04 09.75%	01 02.43%	00 00%	27 65.85%
Hommes	08 19.51%	03 07.31%	02 04.87%	01 02.43%	14 34.14%
Total	30 73.17%	07 17.07%	03 07.31%	01 02.43%	41 100%

Tableau 1:Raisons du choix du métier d'instituteur

Ce tableau, en dépit des limites de l'échantillon, nous permet de faire quelques remarques. La tendance à la féminisation du métier s'affirme très nettement. On observe un renversement de la tendance qui prévalait il y a de cela plus d'un quart de siècle où les femmes représentaient 32% des effectifs contre 67% d'hommes.⁽¹⁾

La démocratisation de l'éducation a amené de très nombreuses femmes à l'enseignement. Cette tendance s'observe plus dans le

⁽¹⁾ A.BOUZIDA : L'idéologie de l'instituteur. SNED. Alger. 1976. p. 51

corps des PCEF ⁽¹⁾ qui comprend 338 femmes contre seulement 96 hommes, soit un rapport de presque 9 contre 01.

Sexe	Hommes	Femmes	Total
Années			
1992/93	2714	2071	4785
1995/96	2388	2834	5222
2001/02	2454	2704	5158

Tableau 2: Répartition des instituteurs selon le sexe

Une deuxième raison, anthropologique est observée au sein de la société plus particulièrement depuis une dizaine d'années : il s'agit de la tendance à valoriser le travail féminin quand il s'exerce loin du contact des hommes, ce qui a fait du métier d'institutrice un idéal social masculin. Nous relèverons, à partir de ce tableau retraçant l'évolution des effectifs pendant dix ans, la persistance des femmes à aller travailler et particulièrement enseigner en dépit des pesanteurs sociales davantage favorisées par l'idéologie conservatrice qui a tenté de les en dissuader parfois en recourant à leur élimination physique. De nombreuses institutrices et élèves furent assassinées par des groupes armés islamistes ⁽²⁾ durant ces dernières années de guerre civile.

De nombreuses femmes ont vu leurs acquis sociaux reculer durant la période allant de 1992 à 1998. CHERIF. H observe un état de dissonance dans lequel se trouvent les femmes ouvrières de l'industrie électronique amenées, par la force de la pression sociale, à choisir entre continuer à travailler ou intégrer le foyer et accepter

⁽¹⁾ PCEF : Professeur Certifié de l'Ecole Fondamentale

⁽²⁾ L'assassinat de dix institutrices en 1997 dans la région de Sidi Belabbès ainsi que l'assassinat de la jeune Nour El Houda en 1996 dans la banlieue d'Alger constituent des faits parmi les plus notoires de cette période.

du coup de perdre les avantages matériels et statutaires conquises grâce à leur salaire.

Les ouvrières choisissent finalement de quitter leur travail et évoquent à l'auteur de la recherche cinq causes déterminantes dans leur choix de quitter leur travail, dont le souci de concrétiser un projet de mariage et le souci de concilier l'écart entre son idéal féminin et l'idéal féminin familial.

Elle écrit : « En conclusion nous dirons que l'ambivalence des ouvrières vis à vis de leur travail n'est pas, du tout, généralisable à leurs attitudes vis à vis d'autres types de travaux, et n'exprime, aucunement, un désir réel de se conformer à l'image de la femme idéale pour la famille. Cette ambivalence exprime, par contre, une dissonance cognitive. Pour diminuer cette dissonance, les ouvrières doivent opter pour une des deux solutions suivantes : soit rester en adéquation avec la famille et rompre avec le travail, soit garder le travail et rompre avec la famille. »⁽¹⁾

Une enquête menée sur un groupe de femmes ingénieurs nous révèle également des résultats aussi intéressants que la précédente. En voici les conclusions principales⁽²⁾ :

- Sur un total de 52 femmes ayant abandonné leur métier d'ingénieurs 10 d'entre elles ont opté pour l'enseignement et 10 autres pour un travail en laboratoire soit 38,46% de femmes ingénieurs ont quitté leur métier, socialement prestigieux et financièrement avantageux, pour un travail privilégiant surtout

⁽¹⁾ H. CHERIF. Ambivalence de l'ouvrière vis à vis du travail. In Femmes et développement. Actes de l'atelier. Editions du CRASC. Août 1995. pp. 221-233.

⁽²⁾ S.BENGRINE. Devenir des femmes dans les métiers ingénieurs. In Femmes et développement. Actes de l'atelier. Editions du CRASC. Août 1995. pp. 233 -242.

l'enfermement de la femme. La raison à ce comportement réside dans le souci de ces femmes de concilier leur activité salariée avec la norme socio - anthropologique qui tolère le travail féminin tant qu'il continue à être exercé loin de tout contact masculin.

- La même étude rapporte que sur 100% de femmes ingénieurs, seulement 21,73% d'entre elles occupent un poste de responsabilité. Sur le total des femmes occupant le poste de chef de service, 70% d'entre elles sont célibataires, 07% divorcées et seules 23% d'entre elles sont des femmes mariées. L'auteur de l'étude conclut très justement que le statut matrimonial des femmes influe grandement sur le type de travail exercé. Ces chiffres nous apprennent qu'une femme a 8 fois moins de chances qu'un homme d'occuper un poste de responsabilité, et la femme célibataire a sept (7) fois plus de chance qu'une femme mariée d'occuper ce poste de responsabilité parmi les femmes chefs de service.

Nous avons tenté de voir si cette tendance s'observait dans le secteur de l'éducation. Les chiffres en notre possession, pour le cas de la wilaya de Tlemcen, le confirment car ils montrent que sur une période de dix ans, de 1992 à 2002, les femmes promues au rang de directrices d'établissements représentent une moyenne de 11,24% du total des chefs d'établissements scolaires. Même quand elles exercent le métier d'institutrice, les femmes ne peuvent prétendre à la responsabilité qui implique la prise de décision et le contact avec toutes sortes d'agents sociaux.

Le souci de l'isolement et l'évitement du contact avec les hommes dans le travail sont devenus avec le temps des exigences qui constituent un handicap réel à la promotion socioprofessionnelle des femmes.

En quittant cette particularité des pesanteurs de la norme culturelle sur le travail féminin, et concernant l'enseignement la vocation semble avoir guidé la plupart des sujets dans le choix du métier d'instituteur. Ce sont cependant les femmes qui se reconnaissent le plus de disponibilité à ce métier. Elles représentent 75% des sujets affirmant avoir choisi ce métier par vocation.

La question de la vocation mérite ici un arrêt tant elle a fait l'objet d'évocations controversées de la part de certains auteurs d'une part, et qu'elle a été à la source d'une hypothèse, le plus souvent non vérifiée, présentant « la faiblesse du niveau de l'enseignement » à l'absence de vocation chez l'enseignant.

Sur cette question il est intéressant de rapporter l'analyse de A. BOUZIDA qui remarque, dans une étude menée dans la région d'Alger, que « ceux qui disent avoir choisi la profession d'instituteur par vocation sont ceux-là même qui surestiment leur passé scolaire, et que ceux qui disent avoir choisi cette profession par nécessité sont ceux-là même qui sous estiment leur passé scolaire. »⁽¹⁾

Selon l'auteur la vocation est utilisée par les enseignants pour masquer leur faible parcours scolaire d'élève et se présenter par-là même dans des contours professionnels positifs. Ces sujets se positionnent, en fait, sur un plan qu'ils savent intégré au discours de la recherche éducative. Ils s'en saisissent sans restriction pour donner au chercheur une tout autre image d'eux même.

I. BERGER et R. BENJAMIN mettent en garde contre le piège du mot vocation qui serait plutôt un moyen de défense des sujets

⁽¹⁾ A. BOUZIDA . op. Cité. P. 51

face à la curiosité du chercheur : « Si la vocation semble constituer la raison déterminante du choix de la profession il faut noter que des réponses laconiques du genre par «goût par vocation sont souvent des formules involontairement imprécises, grâce auxquelles on essaie de repousser la curiosité gênante des enquêteurs. » ⁽¹⁾

L'analyse de ces auteurs, souligne le fait que si la vocation peut expliquer l'investissement de l'enseignant dans son travail, elle est aussi un indicateur qui renseigne sur l'état d'esprit des instituteurs à propos des accusations et les préjugés qui les dévalorisent en les présentant, le plus souvent comme des « exclus » du système scolaire n'ayant pour seul refuge que l'enseignement. Il est vrai qu'en dépit d'une politique de recrutement d'instituteurs plus diplômés que par le passé, ce préjugé à leurs égards se maintient avec régularité dans la société algérienne. Mais d'où vient ce préjugé ?

Il trouve ses origines dans la structure, la valeur même du corps des enseignants composé de moniteur, d'instructeurs et d'instituteurs. En effet pour pallier au grand déficit d'enseignants à l'indépendance du pays les autorités durent recruter massivement, parmi la population même des personnes sachant tout juste lire et écrire. On leur attribua le grade de moniteurs de l'éducation scolaire. Ils représentaient plus de 56% des effectifs en 1963 et leur nombre ne cessa de se multiplier depuis cette date jusqu'à 1973, l'année qui a vu « le plan quadriennal de développement (1970-1973) prévoir leur extinction. » ⁽²⁾

⁽¹⁾ I. BERGER ; & R. BENJAMIN. L' univers des instituteurs . Editions de Minuit. Paris. 1964. p. 71.
⁽²⁾ M. HADDAB. Education et changements socioculturels. Les moniteurs de l'enseignement élémentaire en Algérie. OPU. Alger. 1979. p. 28.

Pour atteindre cet objectif les autorités ont eu recours aux examens professionnels intensément utilisés pour résorber ce corps posant véritablement un problème pour l'institution et les parents d'élèves, particulièrement au plan de l'image sociale de l'école.

Cette première rentrée scolaire de l'indépendance nous est racontée par un ancien instituteur dans son autobiographie et mérite d'être rapportée dans les termes même de son auteur : « L'Algérie des quinze premières années fut l'Algérie des moniteurs. Partout des moniteurs... Au sommet comme à la base. Dans tous les domaines... Il ne pouvait en être autrement... En dépit de prévisions pessimistes et de la désertion de 90% des maîtres européens, la première rentrée scolaire s'effectua dans des conditions acceptables pour le moins... Caractère un peu à la fois du premier contact du moniteur avec sa classe. La veille cordonnier, coiffeur, plombier ou ferblantier, marin pêcheur ou boucher. Le voilà le lendemain maître d'école, blouse noir et bâton de craie à la main.» ⁽¹⁾

C'est précisément cette image de tous ces artisans et autres personnes versées dans ce métier par la force des événements, qui est restée incrustée dans la mémoire collective et qui a grandement structuré ce préjugé défavorable aux enseignants de l'école primaire.

L'évocation de la vocation par les enseignants liée à la surestimation de leur passé scolaire, selon A. BOUZIDA, confirment la conscience que les sujets ont eux même de ce préjugé. En tout cas c'est

⁽¹⁾ A. MEKIDECHE . Témoignage. De l'école coloniale à l'école algérienne.. In L'Ecole en débat. Casbah Editions. 1988. Alger.p.135

là une hypothèse psychologique qui incite à l'exploration du rapport enseignant – parents d'élèves.

Cette hypothèse témoigne t –elle d'une attitude de réduction de la dissonance existante entre une image sociale frustrante du métier et un besoin de considération qui rétablirait l'équilibre entre les deux ? Cette question de l'image sociale des instituteurs se cristallise dans le thème de la baisse du niveau scolaire que les enseignants évoquent spontanément, à chaque fois qu'ils sont invités à parler de leur travail, comme pour s'en défendre devant que c'est là qu'ils sont le plus souvent remis en cause.

3- Les instituteurs et la baisse du niveau scolaire

Tous les sujets qui évoquent ce thème ⁽¹⁾ tentent de lui trouver des causes se situant en dehors d'eux. Le fait même de l'évoquer dans l'évaluation qu'ils font de leur métier semble bien confirmer l'influence du jugement social sur eux. Quoiqu'il en soit les textes libres qui nous sont proposés déterminent trois causes responsables de la baisse du niveau scolaire:

- La dévalorisation du statut social et économique de l'enseignant qui le démotive, le contraint à consacrer plus de temps et d'efforts à des activités parallèles à son travail légal. Ce phénomène du travail informel touche en fait toutes les catégories d'enseignants, et surtout ceux de l'enseignement supérieur qui de par leurs qualifications peuvent s'y adonner plus facilement.

⁽¹⁾ Ce thème de la baisse du niveau scolaire est controversé. Il oppose tout le temps, en France à titre d'exemple, les partisans de la thèse de la baisse du niveau à ceux qui la contestent. La remarque vaut pour le thème de la « crise » du système éducatif

Les enseignants du cycle secondaire développent, pour leur part, des stratégies visant à créer chez l'élève le besoin de prendre des cours de soutien en dehors de l'enseignement officiel.

Les comportements pédagogiques des enseignants en classe prennent alors l'allure de véritables ruses et autres artifices qui vont de la perte de temps intentionnellement pratiquée par les enseignants, ou le refus de fournir des explications aux élèves quand ils le demandent, ou le refus de réaliser les exercices en classe réservés aux élèves acceptant de prendre des cours particuliers de soutien, jusqu'à l'incitation directe des élèves à prendre des cours particuliers.

De véritables petites entreprises organisées se sont développées, dans ce cadre, aussi bien dans les grandes villes que dans les petites agglomérations. On y pratique des tarifs à l'heure avec des emplois du temps aménagés selon les disponibilités des élèves. De véritables opérations de « Marketing » menées par les enseignants eux - mêmes soutiennent cet enseignement parallèle et mettent en valeur la réputation des enseignants auprès des élèves et leurs parents.

- La multiplication des matières à enseigner réduit à la fois, selon les enseignants, leur efficacité pédagogique ainsi que leur part de temps libre en classe qui ne peut plus être investi au profit des enfants en difficulté.

- Les enseignants déplorent l'action de la formation continue qui, mal orientée et mal organisée, ne les aide pas à répondre à leurs besoins didactiques et pédagogiques, dont ils affirment la nécessité.

AZZOUZ. L. identifie de son coté les mêmes causes. Il écrit à ce sujet : « Cette baisse du niveau scolaire est nécessairement le résultat de l'interaction de plusieurs facteurs qui en déterminent simultanément les effets et dont la principale variable est, selon les enseignants interrogés, la multiplicité des matières qui par ricochet a entraîné la diminution du volume horaire qui leur était imparti.»⁽¹⁾ Ces questions pédagogiques et socio-économiques induisent par ailleurs un état de malaise qu'expriment fortement les auteurs des textes libres.

4- Le malaise enseignant

Cette question du « Malaise enseignant » n'est pas spécifique aux enseignants algériens. Il représenterait même une conséquence due à ce métier relationnel. J.M. ESTEVE et A.F.B. FRACCHI (1988) le considèrent comme un objet essentiel de la recherche en éducation en écrivant : « En outre les enseignants font l'objet de nombreuses critiques qui les traitent de nantis, paresseux, responsables des maux de notre système éducatif et de son insuffisance à former les jeunes pour l'avenir. C'est dans ce contexte que le malaise des enseignants est devenu un sujet de recherche après qu'il ait été identifié comme réalité touchant de nombreux enseignants.»⁽²⁾

I.BERGER définissait, en 1979, le malaise enseignant par les maladies touchant les instituteurs dans l'exercice de leurs fonctions.

⁽¹⁾ AZZOUZ. L. La problématique de la baisse du niveau scolaire. In l'Ecole en débat . Casbah Editions. Alger.1998. pp. 47 – 57.

⁽²⁾ J.M ESTEVE & A.F.B. FRACCHIA . Le malaise enseignant. Revue Française de Pédagogie. No 84. Juillet- Août- Septembre 1988. P 46.

Elle relève à ce sujet la forte prédominance des affections psychologiques et psychiatriques, sur le reste des maladies. ⁽¹⁾

Inspiré de cette démarche, nous avons dressé à titre indicatif, à des fins de vérification, les absences des instituteurs, prises comme indicateur de mesure à partir des registres de la sous circonscription académique de Maghnia pour l'année 1996 –1997.

Il en ressort que sur un total de 279 absences cumulées par les instituteurs, 266 le sont pour des raisons de santé. Nous n'avons pu disposer de la nosologie des pathologies invoquées, mais nous avons relevé que les absences se concentraient à la veille des départs en vacances et de la reprise des cours. Cela renseigne sur l'état d'usure qui touche les instituteurs et qui serait due le plus souvent aux efforts dispensés à de grands effectifs d'élèves sur de longues périodes de travail comparativement à d'autres pays. Il faudrait préciser à propos de ce sujet que les affections psychologiques et/ou psychiatriques ne sont pas classées, en Algérie, comme des maladies professionnelles en dépit de leur caractère fortement invalidant.

Les services administratifs de l'Education nationale ne tiennent pas de statistiques relatives aux maladies affectant les enseignants en dépit de leur importance; ce qui représente un dommage pour mesurer l'état psychosociologique de la profession. La Caisse sociale d'assurance – maladie ne tient pas elle non plus ce type de statistiques pourtant si importantes, contrairement à d'autres pays qui mesurent la portée de cet acte. Contrairement aux pays européens l'Algérie ne possède pas d'institutions de santé propre au secteur de l'Education nationale.

⁽¹⁾ I. BERGER. Les Instituteurs d'une génération à l'autre. PUF. Paris. 1979

En tout état de cause, les enseignants expriment une blessure morale et de la révolte à chaque fois qu'ils apprennent l'internement ou l'affection psychiatrique de leurs collègues. Les instituteurs identifient l'institution scolaire et la société comme étant les principales sources de ce malaise et qui leur fait vivre leur métier comme un « métier pénible et dévalorisant » .

5 - Le rapport des instituteurs à la religion

Impuissants devant la « fatalité sociale » qui les maintient dans des conditions de vie et de travail déplorables et dégradées, les instituteurs lui opposent une fatalité divine qui semble les reconforter. En effet leurs textes sont truffés de versets du Coran et de Hadîts du Prophète. Nous avons cherché alors à comprendre le rapport des sujets au discours religieux si fort dans leurs discours et propos. Pour en rendre compte, nous avons tenté une analyse de sens de leurs écrits par le recours à la sémantique structurale. A ce propos nous avons sélectionné un texte représentatif du discours dominant à analyser en fonction des critères suivants :

- Le texte est écrit par un sujet ayant vingt et années d'expérience pédagogique ; il s'agit d'un instituteur représentatif de l'école fondamentale ayant opté par vocation pour ce métier.

- Son texte se prête à une analyse sémiotique car comportant « un programme narratif » suffisamment cohérent et structuré.

Nous présentons le texte, traduit par nos soins, dans son intégralité : « L'enseignement est un métier noble mais qui demande de la patience, surtout en ces temps de crise que traverse notre pays. Les nations prospèrent grâce au savoir .Les nations qui

maîtrisent la technologie sont des nations souveraines, et il n'y a rien à redire là dessus. Dieu a dit à ce propos : § Dis y a t-il égalité entre ceux qui savent et ceux qui ne savent pas §. Dans notre pays, l'enseignement n'est plus à la hauteur et ce pour plusieurs raisons. Nous citerons le peu d'intérêt accordé à l'homme de science en général et l'enseignant en particulier car la politique poursuivie actuellement met au dernier rang de ses préoccupations le diplôme et surtout l'enseignant. Ainsi l'enseignant est diminué et accusé par plusieurs parties dont l'autorité qui n'apprécie guère cet homme. Les élèves et leur parent aussi...

La société le méprise comme s'il était le principal responsable de la régression que connaît l'enseignement dans notre pays, voire le seul responsable. Ne savent -ils pas ceux là que l'enseignant demeure la seule personne qui continue à déboursier de son propre argent pour acheter des outils scolaires, nécessaires à son travail, plus qu'il ne dépense pour ses propres enfants ? La société n'apprécie plus à sa juste valeur les immenses efforts que déploie l'enseignant pour transmettre le message du savoir aux générations montantes. Le métier d'enseignant n'est plus cette noble mission prescrite par Dieu et son prophète dont le premier enseignement est contenu dans le saint verset du Coran : § Lis au nom de ton seigneur qui créa, créa l'homme d'une adhérence. Lis ! de par ton seigneur tout générosité, Lis lui qui enseigna par le calame, enseigna à l'homme ce que l'homme ne savait pas.§

J'ai choisi l'enseignement par vocation. Ces dernières années, je suis traversé par un sentiment de regret pour avoir choisi ce métier. Il y a de nombreuses raisons à ce regret ; on mélange les choses et nous ne comprenons plus rien ; les matières d'enseignement

ont augmenté alors que les moyens ont considérablement diminué pour ne pas dire sont totalement absents. Nous ne trouvons plus le temps à la lecture pour améliorer notre niveau. Nous n'avons plus le temps au repos que nous consacrons plutôt à la préparation ; inutile d'ailleurs. Le niveau de l'enseignant baisse avec l'âge d'autant plus que la formation continue se fait de plus en plus absente.»⁽¹⁾

Le sujet nous livre une représentation faite de deux isotopies dominantes le texte exprime un sens religieux et un sens attaché au vécu. Sa définition du métier d'enseignant renvoie en effet à un univers vécu difficile -l'Algérie- où l'enseignement est un «métier pénible par ces temps de crise » et à un univers pensé , qui renvoie à ce que devrait être le métier « une noble mission ».

Cette ambivalence qui traverse le texte est illustrée par une série d'oppositions entre l'euphorie et la dysphorie du sujet, le temporel et le religieux, la société et l'état, l'Algérie pays sous-développé et les nations développées. Les termes de chaque opposition se répartissent entre l'évaluation positive et négative. Nous terminerons cette analyse sommaire, il est vrai, en précisant que le sujet se trouve en quête d'une définition du métier englobant sa relation avec les autres actants⁽²⁾ collectifs tels que les parents, l'autorité politique.

L'instituteur puise ses ressources dans le référent religieux désigné par le Coran et le discours du prophète pour définir son action qui se présente comme une mission de salut et où le projet pédagogique est absent. Entre le vécu et le pensé, l'instituteur

⁽¹⁾ Nous avons eu recours à la traduction du CORAN faite par J.BERQUE. Le CORAN. Editions SINDBAD.Paris. 1990. p. 687.

⁽²⁾ Actants au sens de la sémiotique.

semble perdu. Cet état retentit chez de nombreux instituteurs sur leur pratique pédagogique.

L'état actuel des instituteurs et de l'éducation nationale est le résultat d'une politique qui a privilégié le politique au détriment du projet pédagogique. Pour le comprendre il faudra rappeler, même brièvement, l'évolution qu'a connue le métier d'instituteur en Algérie depuis la colonisation jusqu'à nos jours. Deux types majeurs d'identité professionnelle dominant dans cette évolution.

La colonisation française a formé, à l'Ecole Normale de Bouzaréah, des instituteurs considérés comme des « médiateurs culturels » dotés d'une solide formation pédagogique et chargés de répandre la « civilisation française » au sein de la « population indigène ».

Depuis l'indépendance du pays (1962) jusqu'à nos jours, la finalité idéologique a primé sur le volet pédagogique totalement ignoré par tous les décideurs qui se sont succédés durant toute cette période. Les conséquences directes ont été l'appauvrissement de l'action pédagogique et la création d'une situation d'anomie, sur le plan pédagogique, ouverte aux confrontations politiques et l'ignorance de la vocation de l'école qui est celle d'instruire. Nous y reviendrons dans la deuxième partie de ce travail.

III – L'approche biographique de l'identité

1- Position de la question : La détermination des identités professionnelles a été facilitée par l'analyse de la trajectoire des enseignants qui se présente sous la forme d'une démarche longitudinale dans le sens où son auteur suit pas à pas le parcours

des enseignants depuis leur début dans le métier jusqu'à leur retraite. C'est l'approche de M. HUBERMANN ⁽¹⁾ qui, en constatant les insuffisances des études classiques centrées seulement sur « les périodes de formation initiale et d'entrée dans la carrière » a choisi de cerner la totalité du parcours de l'enseignant pour bien comprendre son « destin professionnel, ainsi que les déterminants de ce destin ».

Il faut préciser d'abord que cette démarche s'inscrit dans un courant qui prend la vie humaine pour objet d'étude, et a généré de nombreux concepts dont les plus importants sont la biographie, le récit de vie, et la trajectoire. HUBERMANN se propose justement de rendre compte des carrières professionnelles des enseignants suisses de l'enseignement secondaire.

Dans la mesure où la carrière représente la forme opérationnelle de la trajectoire, les deux mots sont pratiquement synonymes pour l'auteur qui les utilise indifféremment dans ses écrits. Pour concrétiser son projet, il construit sa recherche autour des questions suivantes qui vont structurer sa réflexion et son investigation auprès d'un échantillon composé de 160 enseignants de Genève :

- Quelles sont les phases ou les stades de la carrière enseignante ?
- Comment se perçoit l'enseignant aux différents moments de sa carrière ?

⁽¹⁾ M. HUBERMANN. Les phases de la carrière enseignante. Un essai de description et de prévision. Revue française de pédagogie. N° 94. 1991.

- Quelle est l'influence de l'ancienneté sur la compétence de l'enseignant : « se perçoit – on plus ou moins compétent avec les années » ?

- Quelle est l'influence de l'institution scolaire sur le comportement de l'enseignant ? « Finit –on, comme la sociologie institutionnelle l'insinue, par ressembler de plus en plus à l'institution dans laquelle on travaille ? » comme le précise bien l'auteur.

Les questions de recherches posées et vérifiées par l'auteur, de 1982 à 1986, avaient pour finalité de rendre compte de la carrière des enseignants. Nous avons porté un intérêt à cette approche car elle restitue au bout de l'exploration réalisée les identités professionnelles qui finissent par s'installer chez les sujets de façon durable et définitive.

Avant de rendre compte des résultats de cette recherche, il est profitable de rappeler la définition de la carrière utilisée par l'auteur et les limites de cette notion qui ne recueille pas, il faut le dire, l'unanimité de tous les chercheurs. La notion de carrière renvoie au parcours d'une personne dans une organisation de travail donnée.

2- La notion de carrière professionnelle

Elle permet de comprendre comment les personnes influent sur l'organisation qui les emploie, et comment elles en sont influencées. La carrière est un processus dynamique et continu et ne constitue pas une simple série d'évènements. Le sujet joue un rôle déterminant dans la construction de sa carrière. L'étude de la

carrière enseignante est l'étude de l'interaction du sujet avec l'institution scolaire.

Michael HUBERMAN nomme la carrière « cycle de vie professionnelle » qui se caractériserait selon lui par des phases et des stades indispensables à connaître, pour bien comprendre le sens du comportement professionnel des enseignants.

Nous ouvrons une parenthèse pour rappeler que cette notion de carrière a été élaborée et introduite dans la sociologie du travail par E. HUGHES. Elle lui permet de désigner « une suite de positions institutionnellement définies ou non, occupées par un même individu au cours de sa vie active et ensuite une trajectoire individuelle qu'il s'agit de décrire sans se prononcer sur sa valeur. »

⁽¹⁾ BECKER. H quand à lui distingue même un « plan de carrière » comprenant :

- Un niveau objectif, celui de la série des statuts et des emplois occupés et la séquence des positions et des réalisations, des responsabilités et même des « aventures » qui leur sont liés. L'on peut relever ici l'intérêt qu'il y a de connaître les emplois occupés par un individu car ils constituent un moyen de transfert de compétences et de qualifications acquises d'un emploi vers un autre. Ce niveau objectif est donc un facteur qui rentre dans la formation d'une identité professionnelle. Cette dimension, nous intéresse énormément, car elle est une caractérisation essentielle de la population des instituteurs algériens dont la majorité a exercé le métier, au titre de la contractualisation et du remplacement d'enseignants en congés de maladie, avant de se faire recruter par la

⁽¹⁾ G. LAPASSADE. L'Ecole une approche interactionniste. PUV. 1986. p. 13

suite au titre de titulaire du poste. L'ancienneté qui procure de l'aise professionnelle, est une variable indépendante indispensable à la compréhension des identités professionnelles.

- Un niveau subjectif, dans la mesure où la carrière représente la perspective mouvante suivant laquelle une personne voit sa vie, et « perçoit son existence comme un tout et interprète la signification de ses différentes caractéristiques actives et tout ce qui lui arrive. »⁽¹⁾ La carrière, évoquée par le sujet, est une réflexivité à prendre avec précaution car le sujet se saisit, comme le montre si bien Marc WELLER, de l'entretien pour afficher une identité, ponctuelle, qui n'est pas souvent identique à ce que l'on voit d'elle dans la pratique professionnelle.

Cet auteur en fait le constat à l'occasion d'une enquête sur l'identité professionnelle des agents de la sécurité sociale qui lui révèle l'opposition entre une identité déclarée et une identité agie. D'où la recommandation de l'auteur de confronter les techniques de recueil de données, particulièrement l'entretien et l'observation du sujet en milieu réel.⁽²⁾

Nous soulignons plus haut que cette approche faisait partie des travaux qui ont pris la biographie, écrite par ses propres auteurs et/ou reconstituée par le chercheur, comme un objet sociologique épistémologique valide et fiable.

⁽¹⁾ R. SIROTA. Le corps enseignant : évolution de l'objet social et renouvellement des problématiques. In Les transformations du système éducatif .L'Harmattan. 1989. p 23

⁽²⁾ J.M. WELLER Le mensonge d'Ernest Cigare. Problèmes épistémologiques et méthodologiques à propos de l'identité. Revue de Sociologie du travail. N° 1/ 94. Nous reviendrons plus loin sur les questions méthodologiques posées par l'analyse des identités professionnelles

Il nous faudrait aussi souligner qu'un auteur comme Bourdieu recommande une prudence quant à l'utilisation de la biographie ⁽¹⁾ et des histoires de vie et vis à vis desquelles il formule des réserves fondées qui relativisent la valeur heuristique des études les prenant pour objet.

L'auteur estime que la biographie et le récit de vie sont en vérité un artéfact, une construction « irréprochable » produite par le sujet avec la complicité du biographe. Ce dernier, comme l'enquêteur se mettant en rapport avec un enquêté réunis pour reconstituer une « trajectoire », est complice du sujet qui se fait l'idéologue de sa propre vie.

Ce dernier sélectionne en fonction d'une intention globale (comme rendre positif par exemple son parcours), certains événements significatifs qui donnent du sens à sa vie, tandis que Bourdieu pense que toute vie s'insère dans un structure « de relations objectives » qui la déterminent et lui donnent du sens.

Le sens qui se dégage d'une histoire de vie est donc à la fois le sens que construit le sujet, mais il est aussi celui que produisent les réseaux sociaux dans lesquels ce même sujet est inséré. L'auteur recommande dès lors à l'enquêteur (et au biographe ?) de procéder, préalablement au recueil de l'histoire de vie, à construire « les états successifs du champ dans lequel elle s'est déroulée, donc l'ensemble des relations objectives qui ont uni l'agent considéré – au moins, dans un certain nombre d'états pertinents du champ- à l'ensemble des autres agents engagés dans le même champ et affrontés au même espace des possibles. » (1986)

⁽¹⁾ BOURDIEU.P. L'illusion biographique. Actes de la recherche en Sciences Sociales. No 62 / 63 pp. 69-72.

Daniel Bertaux qui est l'auteur d'une véritable « tradition sociologique » par un recours obsessionnel aux histoires de vie, rappelle lui aussi et très justement que ces dernières ne présentent un intérêt que dans la mesure où elles sont recoupées avec la nature des cadres événementiels dans lesquels elles s'inséraient. Il souligne bien cet intérêt en écrivant que « L'histoire de vie permet de se placer au point d'articulation des êtres humains et des places sociales, de la culture et de la praxis, des rapports socioculturels et de la dynamique historique. »⁽¹⁾

Les histoires de vie, et les biographies, comportent effectivement des charges subjectives qui exigent de l'enquêteur une vigilance en vue de démêler les niveaux de sens d'ordre personnel et social. Nous proposons, après ce rappel utile, l'état des phases qui constituent une carrière d'enseignant et ce qui les caractérisent.

3 – Les phases de la carrière enseignante

Les études empiriques distinguent cinq phases constitutives de la carrière d'un enseignant et qui sont les suivantes : l'entrée dans la carrière, la phase de stabilisation, la phase de l'expérimentation ou de la diversification, le stade de la sérénité et la distance affective, le stade du désengagement et du repli de l'enseignant.

Les deux premières phases sont bien connues des chercheurs qui les ont bien décrites. La troisième et la quatrième phase ne font pas l'unanimité de tous les chercheurs. La dernière phase est bien décrite par la littérature pédagogique. Il faudra surtout préciser que

⁽¹⁾ D.BERTAUX. L'approche biographique. Sa validité méthodologique, ses potentialités. Cahiers internationaux de Sociologie. LXIX, No 2, p. 198.

chaque stade de la carrière coïncide à un âge (biologique) précis de l'enseignant. Par quoi se caractérise chaque stade ?

31- L'entrée dans la carrière correspond à une durée de temps allant de un à trois ans et se caractérise par le décalage observé entre les idéaux de l'enseignant et les réalités de la classe. L'enseignant vit une situation ambivalente : la satisfaction d'exercer – avoir enfin sa propre classe – et la crainte d'échouer dans son travail. Durant cette phase l'enseignant s'adonne à un travail d'exploration de son travail et vit le début de sa socialisation professionnelle. Cette phase met à l'épreuve les modèles professionnels de référence de l'enseignant et dont la plupart se révèlent être inopérants. C'est l'exercice du métier qui finit par dissiper le vécu ambivalent du sujet qui s'installe progressivement dans son nouveau statut.

Une jeune institutrice formée à l'ITE (établissement de formation pédagogique initiale des instituteurs) et se déclarant avoir choisi le métier d'enseignante pour être au contact des enfants, nous a raconté le premier jour de sa première classe : « La peur ! vraiment ! C'était mon premier sentiment. J'ai eu peur ! Pendant cinq minutes au moins je n'ai pas fait le moindre geste. J'étais figée. J'ai tiré la chaise et je me suis assise. J'ai choisi un élève au hasard : « toi, viens ici au tableau ! Quel est ton nom ? ». Il m'a répondu et ça m'a détendu ! En plus, les raisons de ma peur étaient dues au fait que j'étais francophone ! J'avais donc un handicap supplémentaire. Je me rappelle avoir tiré les affaires se trouvant dans le tiroir du bureau et de l'armoire, le livre de lecture et la craie... J'ai demandé aux élèves de prendre leur livre de lecture et j'ai désigné un enfant pour débiter la lecture. Je suivais sa lecture. Le contact fut alors établi. J'avais peur des enfants; pas du travail ».

Son propos qui souligne la difficulté pour le débutant d'établir une communication spécifique avec les enfants, coïncide avec les résultats de la recherche de Breuse et rapportée par Baillauques ⁽¹⁾ dans un répertoire composé de six « hypothèses d'influence sur la qualité des débuts » :

- Les conditions de travail et l'accueil par les élèves.
- Les problèmes relationnels (et d'abord les problèmes de discipline avec les élèves).
- La déficience de la formation initiale et le manque de formation continue.
- La difficulté d'obtenir un emploi ; instabilité dans l'emploi.
- Les problèmes pécuniaires.
- Le peu de considération sociale.

Ce témoignage et les influences ci dessus décrits nous rappellent le caractère relationnel du métier d'enseignant. Ce qui explique par ailleurs que de nombreuses recherches ramènent l'identité professionnelle à la place qu'occupe la relation pédagogique dans l'acte pédagogique.

32 – La phase de stabilisation. L'enseignant manifeste durant cette phase une plus grande aisance et « un confort psychologique accru.» Il consolide durant cette phase sa pratique et ses savoir-faire.

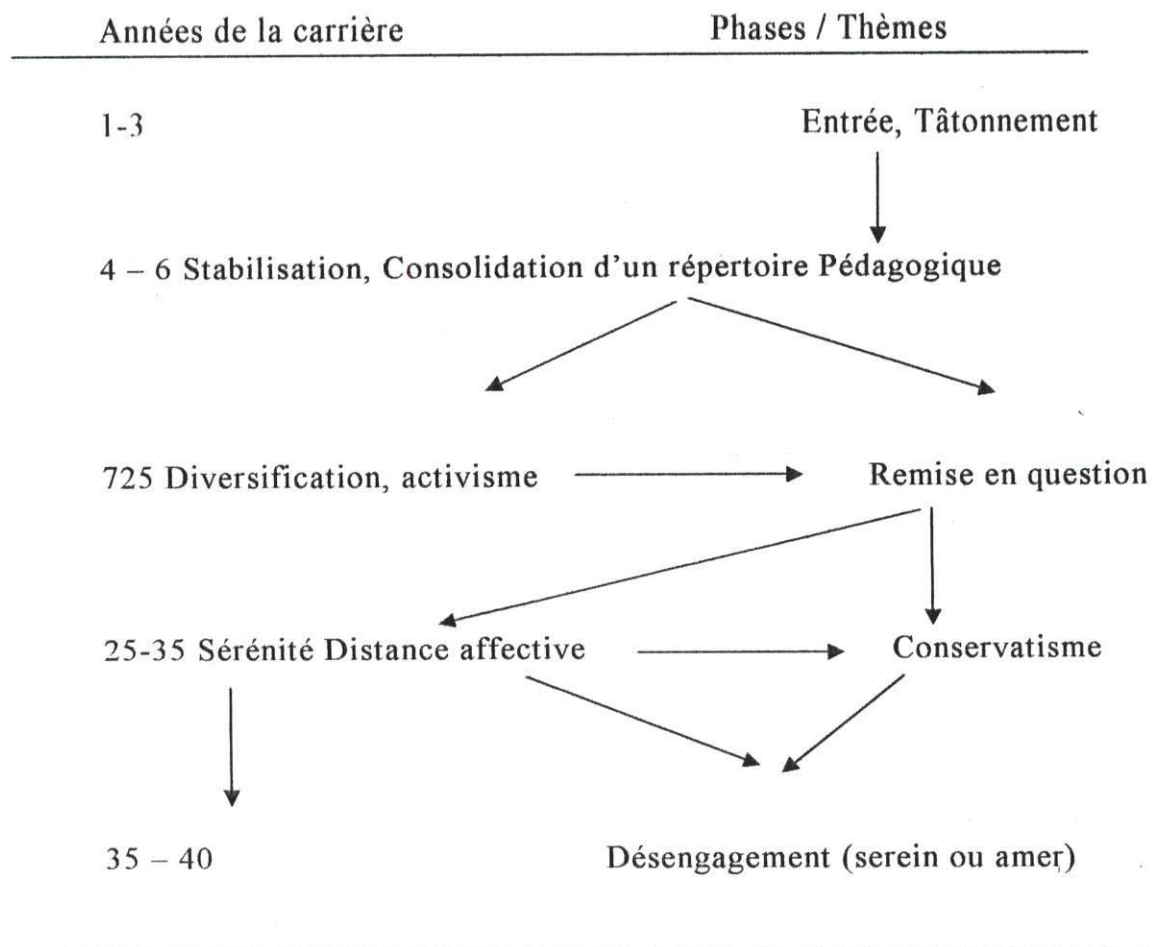
⁽¹⁾ BAILLAUQUES.S. La première classe ou les débuts dans le métier d'enseignant . Paris, ESF Editeur.1993. p. 38

33- La phase d'expérimentation. Durant cette phase l'enseignant introduit des innovations dans sa pratique quotidienne. La finalité de l'expérimentation divise les auteurs. Pour les uns, ce comportement vise surtout à accroître l'impact de l'enseignant sur la classe, alors que d'autres auteurs le voient plutôt corriger les aberrations du système que l'enseignant identifie comme la cause de l'inefficacité pédagogique qu'il cherche à réduire.

34 – La remise en question de soi. Elle est observée surtout chez le corps enseignant féminin, qui intervient après une période de sérénité. Cette phase a été peu explorée par les chercheurs.

35 – Le désengagement. Il intervient à la fin de toute carrière. C'est une période qui voit l'enseignant manifester un détachement moral et professionnel au profit d'un plus grand investissement dans la vie extra – scolaire. Huberman synthétise tous ces stades rapportés par divers auteurs et en vérifie la validité dans une recherche menée auprès d'enseignants genevois dont l'ancienneté s'étalait de cinq à trente neuf ans de carrière. Chaque sujet était invité à repenser à l'ensemble de sa carrière et à « dégager lui-même les principaux thèmes de l'analyse ». L'auteur rassemble dans un modèle de synthèse ⁽¹⁾ les résultats de cette recherche et que nous reproduisons ci après:

⁽¹⁾ M.HUBERMAN. Les phases de la carrière enseignante :un essai de description et de prévision. Revue Française de Pédagogie. No 86. 1989. P. 8



L'identité des enseignants se profile donc au terme d'une carrière après être passée par différents moments et contextes. Il est permis de comprendre que selon cet auteur l'identité professionnelle épouse la carrière et renseigne sur l'attitude dominante de l'enseignant par rapport à cette même carrière. Ce que confirme d'ailleurs cet auteur qui repère dans les propos des enquêtés deux identités majeures correspondantes à deux carrières dominantes: une carrière « harmonieuse » et une carrière « désenchantée ».

Les deux sont repérables par les moments auxquelles elles renvoient et se présentent comme deux extrémités d'une même chaîne. C'est à la fin de la carrière que l'identité de l'enseignant se précise.

Cette conclusion incite à croire que les identités professionnelles ne sont repérables qu'à des moments précis. Les périodes se situant entre ces « bouts » sont des phases intermédiaires de construction identitaire.

Le contexte de travail, représenté par l'influence de l'administration scolaire sur les sujets, serait selon l'auteur l'élément déterminant dans le façonnement des identités des sujets.

Nous proposerons, plus loin, une analyse de deux identités professionnelles à partir de deux biographies publiées par deux anciens instituteurs algériens ayant traversé pratiquement toutes les périodes historiques de l'école algérienne depuis 1935 jusqu'à la date de leur retraite en 1980.

L'intérêt de la démarche par le recours à la biographie réside dans le fait qu'elle permet une reconstitution de parcours professionnels étalés sur de très longues périodes de temps ce que la recherche menée au moyen par d'instruments usités (tels que le questionnaire) ne permettrait pas. L'inventaire des facteurs influençant le parcours professionnel est dressé avec exhaustivité et il peut faire l'objet de vérifications dans d'autres sphères géographiques et culturelles en vue de comparaisons

IV-L'identité professionnelle et la professionnalisation

Les crises de l'emploi et la précarité sociale ont fortement contribué à l'émergence de nouveaux rapports au travail. Ainsi le travail humain a perdu sa stabilité d'antan, voire le monolithisme de son organisation pour faire émerger des formes nouvelles et originales telles que le travail à mi-temps, le travail temporaire, dit

aussi travail dépermanisé, à durée déterminée jusque là réduction du temps de travail - semaine des 35 heures en France par exemple - pour les emplois stables.

La restructuration du contexte social et économique a aussi produit de nouveaux rapports au travail. Il n'y a plus une identité au travail mais des identités au travail, déterminées par une multitude de causes liées aux formes d'organisation du travail et aux sujets. Les besoins sociaux exprimés par leur variété, leur amplitude, et les exigences de plus en plus élevées manifestées par les individus à leur satisfaction ont poussé les agents de production à chercher des solutions en vue de les satisfaire.

L'une des solutions consiste à donner aux travailleurs plus d'efficacité et plus de professionnalisme dans l'accomplissement de leur activité. Le métier devient dès lors différent de la profession. Les auteurs anglo-saxons et notamment BECKER et HOWARD de l'Ecole de Chicago ont la plus grande contribution dans ce domaine par la prise en charge cette question. L'essentiel de leurs travaux est connu sous le produit d'une construction sociologique qu'ils font de la profession.

Les analyses sociologiques des professions se subdivisent en deux grandes approches : une approche interactionniste et une approche fonctionnaliste.

- L'approche interactionniste se préoccupe de comprendre les représentations que se font les professionnels de leur propre activité. Cette approche fait partie des « nouvelles sociologies » qui portent

un intérêt à « la façon dont les acteurs construisent le monde social à travers l'interprétation et l'action. »⁽¹⁾

- La deuxième, sous la direction de Talcott Parsons, construit cette notion de profession autour du « type idéal » et qui consiste à définir les stéréotypes de la profession tels qu'ils sont vécus par ses membres ainsi que l'identification des fonctions qu'elles remplissent en vue de satisfaire les besoins sociaux. Cet inventaire permettrait d'établir une norme référentielle par rapport à laquelle il serait possible de mesurer les pratiques professionnelles. Les « bons » professionnels sont ceux qui se conformeraient, par leurs caractères et leurs pratiques, au type idéal qui transcende, d'une certaine manière, les acteurs.

Mais au préalable, comment se définit une profession et comment devient elle un objet sociologique ? Quels sont les transferts de cette approche en Education ? Quelles différences y a-t-il entre la profession et le métier ?

2- Définition de la profession

La profession s'oppose au métier avec lequel elle ne partage que l'idée d'occupation d'un individu contre une rémunération. Aballéa⁽²⁾ souligne la dimension idéologique qui se trouve derrière la substitution du mot profession à celui de métier. Il confronte les caractères qui les opposent et qui se résument dans ce qui suit :

⁽¹⁾ B.CHARLOT. Les professionnels et la professionnalisation en banlieue. Rapport de recherche de l'équipe ESCOL. 1994. p 62

⁽²⁾ F. Aballéa. Sur la professionnalité, dossier no 2, 1991, DNPT, 14, rue Saint-Benoît, Paris.

Le Métier

Une dimension individuelle
Se caractérise par l'empirisme
A recours aux actes pratiques
S'apprend sur le tas par l'imitation

La Profession

Travail en interaction avec les usagers
Repose sur la rationalité
Se professe par une démarche intellectuelle
S'acquiert par l'apprentissage et par l'imprégnation de savoirs

Une différence décisive sépare la profession du métier et réside dans la connotation sociale particulièrement marquée que la première porte et qui lui procure un prestige. Ce prestige ne se rencontre pas dans le métier. Pour les Anglo-saxons, la profession tire son prestige du savoir et la science qui constituent son infrastructure.

Professer consiste à exercer une activité, le droit, la médecine par exemple mais aussi l'enseignement avec solennité. Il y a une image sociale prestigieuse des professions. Elle est étroitement liée aux effets sociaux de la science qui n'a pas cessé depuis le XIX^{ème} siècle d'offrir à l'être humain progrès, bien être et confort matériels. De même que le prestige des professions est déterminé par le revenu élevé que ces dernières procurent à ses membres. Le bénéfice est encore plus grand pour tous ceux qui exercent des professions libérales. ⁽¹⁾

Il faudra aussi relever, avant de clore cette comparaison entre métier et profession, la prégnance de la dimension culturelle dans le métier. B.ZARCA la relève dans un ouvrage devenu une référence sur la question : « Le métier constitue un groupe de culture. Il se transmet de génération en génération, par apprentissage. Il a sa

⁽¹⁾ A Tlemcen par exemple, les parents orientent leurs enfants arrivés à l'université vers les formations ouvrant la voie à l'exercice libéral. Trois filières universitaires ont toujours eu la préférence sociale ; il s'agit de la Médecine, le Droit, l'Architecture. La filière d'informatique, nouvellement ouverte sous l'effet de la demande sociale, est aussi rentrée dans ce lot des préférences, car permettant au diplômé de s'installer à son compte dans une activité de services.

gestuelle et sa langue qui s'inscrivent dans les corps et assignent un cadre, dont les bords ne sont pas perçus en tant que tels, à la constitution de l'identité de tout nouvel entrant »⁽¹⁾

La notion de profession a drainé dans son sillage d'autres notions dont le sens est resté « flottant » selon l'expression de Raymond BOURDONCLE.⁽²⁾ Elles sont au nombre de trois : professionnalité, professionnalisme et professionnalisation. Nous proposons de les expliciter en réservant à la question de la compétence un intérêt plus accentué, dans la mesure où elle constitue le principal indicateur de mesure de la profession.

La professionnalité désigne un processus visant à développer les capacités utilisées dans l'exercice de la profession. On appelle ce processus le développement professionnel. Il s'agit de la capacité de l'acteur à mettre en œuvre ses qualifications. Ce qui nous laisse entrevoir l'importance de la transmission du savoir.

3- La compétence: une catégorie de la pratique.

La professionnalité s'articule autour de trois niveaux : la formation, l'expérience et l'implication personnelle du professionnel. La compétence est le mot qui résume le contenu de la professionnalité. La compétence est habituellement définie comme étant la capacité et l'expertise que possède un individu dans une spécialité donnée. Elle se traduit par la possession et la maîtrise des savoirs.

⁽¹⁾ B. ZARCA Identité de métier et identité artisanale. Revue Française de Sociologie. Volume XXXIX. N° 2.1988.PP 247-274.

⁽²⁾ R.BOURDONCLE. La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. Revue Française de Pédagogie. No 94. 1991
- La professionnalisation des enseignants : Les limites d'un mythe. Revue Française de Pédagogie. No 105. 1993. Nous empruntons à l'auteur son analyse pour cette partie.

Bernard Charlot distingue la « compétence empirique » qui renvoie à la capacité des sujets à faire face aux situations imprévues et à sa capacité à les prendre en charge efficacement. Le même auteur la désigne aussi par la « compétence/action ».

Ce cas de figure nous fait voir l'importance et l'utilité de la formation continuée des enseignants en vue de les doter des capacités d'agir à tout moment et de pouvoir garder le contrôle de la relation pédagogique. La compétence représente un facteur de considération et/ou de déconsidération du professionnel auprès de son public. En effet, que de fois n'avons nous pas entendu autour de nous cette sentence « Untel cache son incompetence par un excès d'autorité ».

Bernard Charlot, Elisabeth Bautier et leurs collaborateurs, au terme d'une recherche menée sur les professionnels en banlieue parisienne, mettent en évidence le fait que la professionnalité soit en grande partie déterminée par la dimension personnelle : « La compétence est liée à la composante personnelle du professionnel ». ⁽¹⁾ Ils posent la question de savoir si le bon professionnel doit observer de la distance dans l'accomplissement de son travail ou plutôt s'impliquer aux cotés de sa « clientèle »

L'enjeu pour le professionnel est de préserver à la fois sa capacité d'action et de réflexion. Cette capacité traduit la distanciation du professionnel, surtout par rapport à son action, et représente pour lui un avantage dans la gestion de son travail.

Mais dans le même temps le professionnel, pour pouvoir prendre les bonnes décisions, a aussi besoin d'évaluer, à sa juste

⁽¹⁾ B.CHARLOT&E.BAUTIER (S /s la direction de) Les professionnels et la professionnalisation en banlieue. E.S.C.O.L. Rapport de recherche. Université de Paris 8. Janvier. 1994. p. 99

mesure, la situation dans laquelle il est appelé à intervenir. Au contraire de cela, une position d'extériorité par rapport à la clientèle peut se transformer alors, dans ce cas, en un obstacle à l'action du professionnel.

L'implication et la distanciation dans l'accomplissement d'un travail de professionnel recourent la difficulté que ce dernier rencontre dans la séparation – ou pas – de son identité personnelle de son identité professionnelle. Les deux auteurs rapportent bien ce problème en écrivant : « La difficulté réside bien dans l'articulation entre engagement et impersonnalisation, pour éviter le double écueil de l'extériorité et de la confusion. Autrement dit, dans la perspective d'une professionnalisation des acteurs et de leurs actions déployées en secteur de banlieue (s), une place essentielle reviendrait au travail sur soi, contre soi »⁽¹⁾

La professionnalité, la compétence, ne sont pas finalement des actions neutres. L'exercice d'une profession est une interaction qui ne se suffit pas de la simple maîtrise des savoirs et des savoir-faire. L'acte professionnel requiert une dimension relationnelle à laquelle le professionnel doit être préparée.

La formation des enseignants – professeurs doit être axée sur les dimensions de l'aptitude et la capacité d'entretenir une relation humaine. Ce qui n'est pas le cas en Algérie où l'on recrute par exemple des professeurs d'école maîtrisant la discipline à enseigner mais totalement dépourvus d'aptitudes à l'échange et la relation.

Un professeur certifié en zone rurale nous a raconté comment il fut incapable de maintenir l'échange avec l'un de ses élèves qui

⁽¹⁾ B.CHARLOT&E.BAUTIER Op . Cité. p. 99

l'avait « collé » par une question imprévue. Il raconte ce fait : « A la suite du cours d'éducation civique et religieuse, un élève m'a posé une question à laquelle je n'ai pas su répondre et qui m'a embarrassé vis à vis du reste de la classe : Qui a créé Dieu m'a-t-il dit ? Ne sachant répondre, je lui ai suggéré de chercher lui-même la réponse à sa question pour mettre un terme à la situation devenue gênante ».

Le fait rapporté n'est certainement pas extraordinaire ; il est même banal car il arrive bien que des élèves fixent leurs enseignants à tous les niveaux du système scolaire. Il met en évidence par contre l'importance de la « valeur » professionnelle de l'enseignant qui réside justement dans sa capacité à gérer au mieux pour la classe et lui-même ce genre de situations afin de préserver son autorité et surtout son image aux yeux des élèves. La compétence pédagogique est tributaire de la culture générale du professeur.

Michel Chapoulie dans la définition de la professionnalité, en souligne l'enjeu qu'elle représente aux yeux des acteurs de l'éducation.⁽¹⁾ L'auteur refuse de considérer la compétence comme une entité neutre. Il propose de la traiter comme une catégorie de la pratique en examinant la façon dont elle est représentée, exercée et vécue par l'administration, les professeurs. En s'intéressant aux épreuves des concours de l'agrégation et du CAPES⁽²⁾ en France par le biais desquels sont recrutés les professeurs (agrégés et certifiés)

(1) J.M.CHAPOULIE. La compétence pédagogique des professeurs comme enjeu de conflits. In Les transformations du système éducatif. HENRIOT-VAN ZANTEN. A & PLAISANCE. E & SIROTA.. Edition L'Hamattan. 1989. Pp 265 – 301.

(2) L'Agrégation est un concours de recrutement des professeurs de lycées auxquels peuvent se présenter les sujets titulaires d'un diplôme de Licence de l'enseignement supérieur. Ce concours concerne aussi à certaines disciplines universitaires comme le Droit et la Médecine. Le CAPES est un certificat résultant d'un concours auquel peuvent se présenter des individus titulaires d'une Licence universitaire et des enseignants des collèges en exercice.

de l'enseignement secondaire, l'auteur conclut à l'existence d'une définition administrative de la compétence des enseignants. Quelle est donc cette définition ?

L'administration scolaire définit la compétence comme étant le « produit composé d'une compétence culturelle générale, de la même nature que celle qui garantit la possession des diplômes de licence, et d'une compétence spécifique aux professeurs, que l'administration qualifie de « pédagogique » ou parfois de « pratique. » ⁽¹⁾

Les deux composants ont-ils le même poids dans cette définition ? Pour y répondre, l'auteur analyse le contenu des épreuves des concours de recrutement des professeurs agrégés et des professeurs certifiés de l'enseignement secondaire, et les modalités de leur déroulement. ⁽²⁾

Les concours de recrutement des professeurs ont pour objectif de vérifier le degré d'appropriation des connaissances générales de la discipline par le candidat. Il existe une relation de hiérarchie entre les deux concours et qui se répercute sur l'exigence posée au candidat de démontrer sa maîtrise de la discipline dans laquelle il prétend exercer son métier plus tard.

En dépouillant les documents officiels (rapports et contenus des épreuves du concours) l'auteur constate que les épreuves de l'Agrégation et du CAPES ne mesurent pas la même compétence qui, rappelons se compose de la culture générale et de l'aptitude

⁽¹⁾ JM. Chapoulie. Op. Cité. P 286.

⁽²⁾ Les professeurs agrégés de l'enseignement secondaire jouissent d'un statut supérieur (au point de vue salaire et possibilités de promotion) à celui des professeurs certifiés de l'enseignement secondaire en dépit du fait que tous les deux s'adressent au même public et soient titulaires du même diplôme de base.

pédagogique du candidat à pouvoir enseigner. Le concours de l'Agrégation porte strictement sur des épreuves qui ne sont « ni enseignées dans les classes des lycées, ni même, pour les deux épreuves principales, dans les classes préparatoires aux grandes écoles ou dans le premier cycle de l'enseignement supérieur. » ⁽¹⁾

A l'inverse, le jury du CAPES a pour seul objectif de contrôler les connaissances des candidats sur les notions fondamentales de la discipline postulée et « sont sous une forme, ou une autre, enseignées dans les classes de lycées ». ⁽²⁾

Une autre différence existante entre les deux concours réside dans le niveau des épreuves administrées aux candidats, comme en témoigne la composition des jurys que l'auteur prend comme indicateur.

Il note en effet que pour le concours d'agrégation, le jury de 28 membres comprenait « 15 enseignants universitaires (dont 13 de rang magistral) 02 inspecteurs généraux et 11 professeurs de classes préparatoires » alors que le jury du CAPES, constitué également de 28 membres, comprenait 01 Maître-assistant de l'université seulement, 5 inspecteurs (généraux ou régionaux) et 22 professeurs de lycées qui n'exerçaient pas en classes préparatoires.

La différence d'appartenance des membres du jury confère une différence de prestige aux épreuves et infère une différence de niveau entre les deux. Le paradoxe, est que l'identité des concours se trouve dans le fait que les deux ne considèrent pas la compétence pédagogique comme une condition essentielle dans la sélection des

⁽¹⁾ J.M. CHAPOULIE. op. Cité; p; 266.

⁽²⁾ JM. Chapoulie. Op.cit. P. 286

candidats. Cela n'apparaît que bien plus tard, et ne concerne que les candidats ayant réussi aux épreuves du CAPES.

En effet les futurs professeurs agrégés accomplissent un stage sans incidence sur leur titularisation. Les professeurs certifiés sont, quand à eux, détachés durant une année dans des centres pédagogiques régionaux, pour préparer un CAPES pratique au titre de complément à leur compétence.

Cette formation à caractère pédagogique est « destinée à compenser dans une certaine mesure, leur moindre formation théorique, ce qui montre à la fois que les deux types de compétences ne sont pas clairement distincts pour l'administration et que la compétence pédagogique n'est même qu'une forme dévalorisée de la compétence scientifique. »⁽¹⁾

La compétence pédagogique n'est évoquée, pendant le concours de recrutement, que sous la forme d'un exposé oral par lequel le candidat justifie la place qu'occupe la question, qu'il évoque de son propre choix, dans la structure de la discipline et non pas la place qu'elle occuperait dans sa stratégie pédagogique.

Si nous nous sommes intéressé à cette analyse originale de la compétence, c'est parce que nous avons relevé une similitude troublante dans ce qui se pratique en Algérie, à l'occasion des concours de recrutement des Professeurs Certifiés de l'Ecole Fondamentale, avec cette pratique rapportée par l'auteur.

En effet, nous avons eu un entretien avec l'un des membres permanents du jury du concours de recrutement des professeurs

⁽¹⁾ J.M.CHAPOULIE. op. Cité. P. 271.

certifiés, de l'Académie de Tlemcen, à propos justement du concours, duquel il ressort que le concours est une opération administrative qui a pour but de sélectionner les candidats qui « répondent au profil défini par le décret n° 94/401 » autrement dit les candidats titulaires d'une licence de l'enseignement supérieur.

Le profil dont il est question concerne les candidats titulaires d'une licence de lettres et langue arabe et d'une licence de lettres françaises. La justification est que les futurs professeurs doivent maîtriser la discipline dont ils auraient la charge d'enseignement plus tard. Des candidats titulaires d'une licence de Sciences de l'éducation ou de sociologie de l'éducation, à titre d'exemple, n'ont pas de priorité sur les candidats sus cités. Ils ne sont recrutés que dans le cas de la disponibilité des places mises à concours et non pourvues par les candidats à priorité. On voit bien dans ce cas que la compétence administrativement définie est celle du savoir disciplinaire et non du savoir-faire. L'épreuve du concours est une épreuve écrite, après quoi les candidats se présentent devant un jury pour un « entretien avec une commission, composée de fonctionnaires du service des examens et des concours, qui examine le candidat sur ses aptitudes. »

Il est entendu par aptitudes les fonctions sensorielles de base. Le candidat est soumis aussi à un exercice d'écriture. « Les candidats qui écrivent comme des médecins ne sont pas retenus ». La compétence pédagogique du candidat est « peu d'importance car les candidats ont tous enseigné au titre de la vacation et de la contractualisation avant de postuler au poste de professeur certifié ».

Le recrutement du candidat n'est tributaire que de critères administratifs : « La commission attribue au candidat une note à l'entretien qui complète, dans une très faible proportion, la note essentielle attribuée après l'examen du dossier ».

A notre question de savoir comment s'établissait cette note sur dossier, l'examineur s'étonne tout d'abord de notre question à laquelle il répondit par la formule suivante : « Vous savez bien ce qu'est un dossier administratif. Il comprend des pièces administratives ».⁽¹⁾

La compétence administrativement définie sur le seul volet du savoir est intériorisée par les futurs professeurs qui ne découvrent les difficultés liées à la compétence pédagogique qu'une fois entrés dans le métier.

M. Chapoulie relève que l'identité entre les épreuves du concours de recrutement et les épreuves de la licence durant le parcours universitaire du candidat, renforcent même chez ce dernier l'intériorisation d'une définition administrative de sa compétence. Les sujets interrogés par l'auteur sur la définition de l'exercice de leur travail, mettent en évidence la primauté des critères de compétence culturelle et disciplinaire sur les critères de compétence pédagogique.

L'auteur relève, à travers une série de publications syndicales, que la revendication liée à la compétence pédagogique est quasiment absente. Il s'agit plus, dans l'esprit des professeurs et des syndicats d'enseignants, d'une préoccupation attachée aux inspecteurs. Les

⁽¹⁾ L'attribution d'une note déterminée à partir de « l'évaluation du dossier » représente à tous les niveaux de la fonction publique en Algérie, l'opportunité qui permet d'avantager des candidats au détriments des plus méritants.

conclusions de l'auteur se résument bien dans ce passage extrait de son travail : « La compétence pédagogique ne peut fournir aux professeurs un cadre dans lequel ils pourraient interpréter leur expérience du métier. Leur adhésion à la conception institutionnelle de la formation pédagogique, qui est celle du concours, s'accompagne ainsi de l'idée qu'ils possèdent (au moins potentiellement) une compétence spécifique qui constitue, soit une qualité innée, soit une propriété résultant de l'expérience globale de l'existence ou, au moins, de l'expérience acquise au cours des années d'enseignement. Ces conceptions, qui sont fréquemment exprimées en pratique par les professeurs, par exemple dans leurs interactions avec leurs collègues ou les parents d'élèves ont en commun de tenir la compétence pédagogique pour une propriété de la personne. » ⁽¹⁾

En Algérie, la fermeture temporaire des instituts de la formation pédagogique (ITE) semble être une mesure allant dans le sens de la conclusion de l'auteur. En effet le recrutement de candidats aux postes de professeurs d'école, titulaires de la licence de l'enseignement supérieur, nous autorise à comprendre et à croire que la compétence, aux yeux des décideurs, se situe dans le seul niveau académique des candidats. Après cette digression, nous proposons de revenir à la définition des autres dimensions de la profession, à savoir le professionnalisme et la professionnalité.

Le professionnalisme désigne les actions menées par les associations, les syndicats et les corporations concernés en vue de promouvoir et transformer la profession au profit de ses membres et des usagers auxquels elle s'adresse.

⁽¹⁾ J.M.CHAPOULIE.op. cité. P 283.

La professionnalité désigne l'adhésion des individus aux normes et valeurs définies par les associations, syndicats et corporations.

La professionnalisation est proche de culture professionnelle qui représente les croyances, les valeurs et les pratiques communes à un groupe professionnel déterminé.

4 – La construction fonctionnaliste de la profession

Les fonctionnalistes définissent les professions par deux caractéristiques majeures : la formation exclusivement intellectuelle du professionnel et l'idéal de service qui singularise l'exercice professionnel. La pratique professionnelle est basée sur le savoir et constitue une réponse à des besoins liés à la pérennité de l'espèce humaine comme la vie ou la mort (domaine de la Médecine), la régulation des rapports sociaux (domaine des Sciences humaines et Sociales), le droit aux biens et à la connaissance.

A cet effet l'université constitue le lieu naturel d'acquisition et de transmission du savoir nécessaire pour prétendre plus tard à l'exercice d'une profession.

Talcott Parsons, sociologue américain, réserve plus de la moitié de son écrit sur les professions à l'université. La profession est une activité rationnelle basée sur un savoir extrêmement spécialisé et d'un niveau élevé. Seuls les pairs peuvent exercer un contrôle sur la profession eu égard à son savoir élevé mis en pratique : un patient ne peut juger le diagnostic du médecin.

La connaissance du jugement du patient sur le médecin est d'une utilité certaine pour bon nombre de praticiens. En temps de

crise économique les professionnels, dans leur ensemble, attachent une grande importance au jugement du client à leur égard. Le diplôme constitue le permis d'exercer du professionnel. La profession, par le biais de ses membres, contrôle le savoir, établit un code de déontologie. Ce qui confère aux professions une grande autonomie qu'on ne retrouve pas dans les métiers. En échange de cet avantage, les professions sont mues par « un idéal de service, par le goût de répondre à des besoins sociaux essentiels et non par le ressort égoïste de l'appât financier » ⁽¹⁾

M. CHAPOULIE. conteste l'habit de neutralité avec lequel le courant fonctionnaliste veut habiller les professions. Elles ne sont pas des activités « neutres vis à vis des différentes classes sociales auxquelles elles offrent tendanciellement les mêmes services » ⁽²⁾

Il s'appuie, pour démontrer la partialité des professions sur l'étude de FREIDSON. E (1960) qui a analysé les activités soignantes des médecins montrant en cela la « faiblesse des contrôles techniques et éthiques réellement exercées par l'ensemble des collègues sur les activités de chaque praticien. » ⁽³⁾

Le type idéal de la profession ne correspond nullement à la réalité de l'exercice professionnel. Devant des cas d'erreur professionnelle et pour faire valoir ses droits, la victime est souvent obligée de recourir plus aux procédures judiciaires qu'aux ordres professionnels.

⁽¹⁾ J.M. CHAPOULIE. Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels. Revue Française de Sociologie. XIV. 1973. PP. 86-114.

⁽²⁾ J.M. CHAPOULIE Ibidem.

⁽³⁾ J.M. CHAPOULIE. Ibidem. 1973. PP. 86-114.

Ces derniers adoptent le plus souvent dans de pareils cas des attitudes de retrait et refusent d'arbitrer les conflits opposant les professionnels à leurs clients en dépit de leur détermination à se présenter comme la seule structure éthique garantissant l'exercice de la profession.

DRUESCHEMEYER.D (1965) a pour sa part mis en évidence l'inadéquation du modèle fonctionnaliste avec la réalité dans le cas des professions juridiques. Il démontra que de nombreux juristes associent l'exercice professionnel du Droit aux caractéristiques de classe de leurs clients. Ce qui contredit la neutralité professionnelle proclamée et peu observée dans les chartes des ordres professionnels. Tout comme les « banques ne prêtent qu'aux riches », les avocats ne défendent pas souvent les plus démunis. On s'éloigne là aussi du code déontologique de la profession censé être régulé par les pairs et qui proclame l'équité du professionnel à l'égard de tous les clients.

La conception fonctionnaliste fonde le type idéal des professions sur le savoir « neutre » et lavé des connotations sociales. Or il existe des établissements à prestige et d'autres pas. La science prend plus de valeur selon l'établissement de formation. Même les écoles jouissent d'un prestige selon le quartier dans lequel elles se trouvent. Mais justement l'enseignement est –il une profession ?

5 – L'enseignement est –il une profession ?

Cette question a initialement ouvert un large débat aux U.S.A. puis un peu plus tardivement en France. Ce débat universitaire a fini par avoir une influence sur les décideurs en France qui ont

accepté de rénover les modes de recrutement et de formation des instituteurs. En effet depuis une dizaine d'années les instituteurs sont formés au sein des IUFM⁽¹⁾ et jouissent du statut de professeur des écoles. Ces établissements satisfont à trois des caractères de la professionnalisation :

- L'unité de la formation : les maîtres sont formés dorénavant dans une structure unique, mettant un terme à la diversité des établissements de formation existant jusque là.
- Le savoir universitaire : les IUFM sont des établissements universitaires qui dispensent une formation académique d'un niveau élevé. Les candidats ainsi formés, appelés professeurs d'écoles, disposent d'une « maîtrise » professionnelle que leur procure la formation suivie.
- L'autonomie : les IUFM disposent d'une autonomie même si elle est de moindre importance par rapport à l'autonomie dont jouissent les universités.

L'attribution à ces instituts de la mission de formation des « professeurs d'école » satisfait au moins à la condition posée par les théoriciens de la question, qui est celle de doter cette catégorie d'enseignants d'un savoir et d'un diplôme universitaire.

Cette mesure a aussi tranché le débat opposant, à l'arrière plan, deux conceptions relatives à la compétence du maître d'école : suffit-il d'un niveau de culture générale élevée pour faire un « bon » maître ou lui faudrait-il plutôt une solide formation pédagogique initiale obligatoire pour être le « bon » maître ? La

⁽¹⁾ IUFM : Institut Universitaire de Formation des Maîtres. Voir la loi d'orientation sur l'éducation Loi numéro 89- 486 du 10 – juillet- 1989. JO de la république française du 31- juillet- 1988.

mesure prise de transformer les instituteurs en professeurs, car le titre les apparente dorénavant à des professeurs et non plus de simples maîtres d'école, a une influence positive sur leur image sociale, mais aussi sur leurs compétences.

Nous ouvrons une parenthèse à ce propos pour souligner que ce choix est fait aussi en Algérie où la décision d'élever les instituteurs au rang de professeurs traduit en partie le besoin ressenti par les défenseurs d'une école performante même si elle reste un simple mimétisme de ce qui se fait à l'étranger. Les décideurs de l'éducation nationale, justifient cette mesure par : « La tendance mondiale est au relèvement du niveau de formation académique des enseignants. Le débordement sans cesse croissant des connaissances, la vitesse de leur développement et surtout le rétrécissement de leur durée de vie – cinq ans en moyenne- imposent le profil universitaire comme l'une des conditions d'accès à cette noble profession qu'est l'enseignement. Il y va de la crédibilité du message scolaire » ⁽¹⁾. Ce choix fera l'objet de la troisième partie de notre recherche.

Peut-on réellement faire de l'enseignement primaire une profession ? En réalité aucune activité humaine ne peut prétendre à ce statut de profession si l'on se fie aux critères du type idéal de l'approche fonctionnaliste et ce pour au moins les deux raisons suivantes :

1. L'exercice de l'activité d'enseignement, dans ses buts et ses formes, est défini par l'administration et non par les enseignants eux-mêmes.

⁽¹⁾ La formation des enseignants : cap sur la qualité. In Demain L'Ecole. Revue éditée par le Ministère de l'Education Nationale. No 00. Mai-Juin. 2000. p 11.

2. Le savoir enseigné est tracé par l'autorité et non par un conseil de professionnels du savoir.

Pour contourner cet écart existant de fait entre l'idéal type et la réalité certains auteurs fonctionnalistes suggèrent le recours à des concepts intermédiaires. Cette solution a l'avantage de rassembler toutes les activités jugées imparfaites par rapport, à la catégorie professionnelle dominante. Ces auteurs proposent alors d'adopter des concepts comme celui de « semi - profession » ou de « quasi - profession ».

A. ETZIONI (1969) fait partie de ceux - là et n'hésite pas, par exemple, à caractériser l'enseignement comme étant une « semi - profession ». Sa proposition suscite cependant le refus catégorique de certains auteurs comme JUDGE. H (1988) et LEMOSSE.M ⁽¹⁾ (1989) qui s'en tiennent à la conformité des professions à un idéal type. Ces auteurs avancent les arguments suivants à l'appui de leurs propositions :

- La clientèle directe des instituteurs, les élèves en l'occurrence, se caractérise par son faible statut. Ils ne manifestent qu'un faible intérêt pour le service qui leur est rendu. La reconnaissance sociale du service est insignifiante.

- Les instituteurs sont des salariés faiblement rémunérés, contrairement aux professions libérales qui tirent leur prestige de leur libre exercice et de leur grand revenu.

⁽¹⁾ M. LEMOSSE. Le « professionnalisme » des enseignants : le point de vue anglais. Revue Recherche et Formation. N°6.1989.

- Le nombre important des instituteurs fait d'eux plus une troupe qu'un « état –major », cette expression fait allusion aux professions libérales.

- L'enseignement est plus l'exercice d'un art qu'une activité rationnelle hautement scientifique.

De nombreuses personnes, parmi les praticiens et les théoriciens de l'éducation, refusent pourtant de se soumettre à cette démarche jugée porteuse de connotations réductrices et négatives, et pensent qu'il est possible de faire des enseignants de véritables professionnels.

C'est ainsi par exemple que Jean Pierret trouve des comparaisons entre l'enseignement et la médecine qui seraient, selon, lui deux disciplines proches l'une de l'autre : ces deux exercices professionnels et sociaux reposent sur « des connaissances scientifiques, des savoir-faire techniques et des aptitudes relationnelles »⁽¹⁾.

Même s'il admet des différences entre ces deux activités, cet auteur estime que les enseignants peuvent être de véritables professionnels car ils s'engagent continuellement dans la voie de « construire eux – même leurs propres outils pédagogiques ».

Les enseignants produisent, autant que le reste des professionnels reconnus comme tels, leurs propres outils de réflexion et d'action. Il est vrai que l'enseignement serait en mesure de se professionnaliser à la condition de s'appuyer davantage sur le savoir scientifiquement constitué de la psychologie génétique, par

⁽¹⁾ PIERRET. J : Enseignement et professionnalisation. Cahiers pédagogiques. N° 281. Février 1990

Le second, G.H.MEAD développa la notion de Soi (the Self) qui s'insère dans un « projet de dépasser l'opposition de la psychologie et de la sociologie dans l'étude des identités » ⁽¹⁾.

Le Self représente la synthèse du « je » et du « nous ». Le moi qui est de l'ordre de l'individu est aussi l'expression de l'être social. La notion de l'autrui généralisé complète l'édifice théorique de l'auteur par l'intégration de la dimension sociale présente dans tout comportement individuel. La théorie interactionniste est aussi une théorie qui n'occulte pas la dynamique du comportement car selon G. DEHIER elle fait « sortir l'individu de son statut de système, pour un statut de système dans une interrelation. Il n'est pas seulement acteur, exécutant un rôle définissant une position appelée statut, mais un metteur en scène de son interrelation. » ⁽²⁾.

Cette approche refuse la réification de la société qui se construirait plutôt dans la quotidienneté des échanges entre les personnes. Les échanges sont des interactions qui font des sujets humains des acteurs engagés dans la production sociale.

Le milieu social, désigné par « la situation » dans la terminologie interactionniste, est porteur de significations qui ne sont pas naturellement données à comprendre. Il appartient à l'individu de produire du sens pour se situer dans ce milieu. Cet acte est appelé « une définition de la situation » et la notion comprend le rapport du sujet avec son milieu et l'interprétation qu'il en fait. Il faut préciser que la définition de la situation par le sujet se fonde sur les

⁽¹⁾ G. LAPASSADE. *Ibidem.* p. 9

⁽²⁾ G. DEHIER. *Individu et Société. Détermination et indétermination.* In *Sociologie contemporaine.* S/s la direction de J.P. DURAND & R. WEIL. Editions VIGOT. Paris. 1990. p. 247.

savoirs et les représentations socialement constitués dont il est préalablement doté.

L'identité se situe dans les interactions multiples et complexes du sujet avec son environnement. Tout comme le social est construit et déconstruit régulièrement, l'identité est aussi un processus de construction/ déconstruction.

Lapassade. G. pense que l'identité professionnelle se définit dans une perspective interactionniste : « L'identité professionnelle de l'enseignant est – ou était- préparée par sa formation, puis consolidée par ses titres, son statut, son savoir et sa maîtrise d'une discipline. Mais ces garanties statutaires paraissent aujourd'hui plus précaires. Il lui faut donc construire et reconstruire sans cesse son identité sur la scène scolaire, à travers la gestion de son rôle d'enseignant parmi ses collègues et dans le public. »⁽¹⁾ La sociologie interactionniste privilégie l'étude des représentations des acteurs et leurs logiques de sens et d'action qui sont au centre de sa démarche.

7- Conclusion

L'influence de l'approche sociologique sur l'identité professionnelle est une influence multiple. Tout d'abord, les analyses anglo-saxonnes ont permis de (re) penser avec originalité le sens du travail dans le secteur de l'éducation.

Enseigner ne représente plus un seul accomplissement de rôles professionnels laissés à la seule appréciation du praticien. Les tâches pédagogiques du maître tiennent compte dorénavant des exigences du public. Les élèves sont des usagers, des clients dotés

⁽¹⁾ G. LAPASSADE. Guerre et paix en classe. A. COLIN éditeurs. Paris. 1994. p. 11

d'attentes (personnelles et familiales) que l'instituteur ne peut plus ignorer. La littérature pédagogique fait référence aujourd'hui couramment au « métier d'élève » dont la représentation sociale a connu une évolution due en partie aux connaissances produites par la psychologie de l'enfant

L'image sociale du maître longtemps dévalorisée se trouve prise en charge dorénavant par les nouvelles mesures statutaires conférées aux professeurs des écoles. La professionnalisation semble bien être la voie de redressement de l'école.

Il faut souligner l'apport décisif de ces approches dans le renouvellement de la recherche en Education. Elles ont aidé à la construction de nouveaux thèmes d'un intérêt certain.

L'approche interactionniste constitue une réponse aux enjeux posés de la professionnalisation, devenue une demande sociale, voire une exigence.

Chapitre III – Un essai de typologie des identités
professionnelles des identités dans l’enseignement.

I – L’identité professionnelle de retrait

- 1 – La personnalité de l’enseignant : un facteur de retrait
- 2 – La matière enseignée : une importante cause de démotivation
- 3 – La culture d’établissement et les relations professionnelles
- 4 - Conclusion

II – L’identité d’engagement

- 1-L’engagement politique de l’enseignant : un souci de justice sociale
- 2-L’enfant dans le système des représentations des enseignants
- 3 -Connaître ses élèves: une condition de la pratique professionnelle
- 4- Conclusion

III – Identité de cohésion

- 1- L’ambivalence du professeur : entre l’attachement à la profession et la démotivation du public scolaire.
- 2- Ethique personnelle et norme administrative
- 3- Conclusion

IV – Quels moyens méthodologiques pour étudier l’identité ?

- 1- Problèmes méthodologiques de l’étude de l’identité
- 2- Une grille d’analyse de l’identité professionnelle
- 3 - Conclusion

Chapitre III – Un essai de typologie des identités professionnelles des identités dans l’enseignement.

Le présent chapitre propose une synthèse des identités connues dans le milieu de l’éducation et repérées par divers auteurs. Il s’agit, évidemment, des identités professionnelles sur lesquels il y a une convergence autour de leurs contenus.

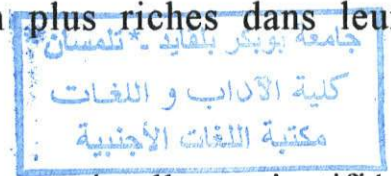
Il nous faut préciser d’emblée que toutes les typologies d’identités professionnelles dans l’enseignement dressées par les différents auteurs sont directement influencées par les « identités au travail » définies par Sainsaulieu, ⁽¹⁾ et qui sont au nombre de quatre : l’identité de retrait, de négociation, de fusion et d’affinités. Analogiquement nous retrouvons également trois à quatre types d’identités professionnelles dans la littérature pédagogique. Il y a une importation inévitable du modèle de la sociologie du travail vers le champ de l’éducation.

Il faut également souligner que ces identités sont repérées au moyen d’entretiens semi – dirigés avec les sujets. Les entretiens explorent deux paramètres essentiels de l’identité : le rapport du professionnel à son public, le rapport du professionnel à son travail. Bien entendu ces deux rapports s’articulent autour de la notion d’interaction et comprennent de nombreux contenus que nous synthétiserons sous la forme d’une grille opérationnelle à la fin de ce chapitre.

Nous ne limitons pas la présentation de chaque type d’identité à un seul auteur. Nous avons cherché à inclure dans la description

⁽¹⁾ Cf. p. 46 du présent travail.

des identités professionnelles d'autres apports allant dans le même sens et / ou étayant davantage cette description. Le risque de caricaturer, par notre présentation, les identités professionnelles est certain parce que ces dernières sont bien plus riches dans leur contenu que cela ne paraît.



Notre démarche est souvent réductrice, mais elle est justifiée par un souci d'efficacité et d'utilité : sélectionner les principaux traits de chaque type d'identité pour en extraire une « grille » de lecture utile à notre terrain.

I – L'identité professionnelle de retrait

Tous les auteurs convergent sur cette identité omniprésente dans les études. On la retrouve décrite presque à tous les paliers de l'enseignement dans le comportement des acteurs, avec une présence plus accentuée dans l'enseignement professionnel et technique. Nous proposons dans ce qui suit les principaux facteurs de détermination du retrait de l'enseignant ainsi que les formes de ce comportement. Nous avons retenu, après un examen de multiples recherches, quatre facteurs décisifs en mesure de provoquer le retrait de l'enseignant et permettant de reconnaître le comportement en question comme tel.

1- La personnalité de l'enseignant : un facteur du retrait

Derouet ⁽¹⁾ est l'un des auteurs ayant repéré ce cas, à travers la description de la personnalité d'un enseignant qui conçoit son travail comme étant non réductible aux influences qui naissent des situations pédagogiques.

⁽¹⁾ J.L.DEROUET. Ecole et justice. Paris. Métailié. 1992

Sûr de lui en classe, cet enseignant construit son identité sur la prétendue similitude qui existerait, selon son explication, entre lui et les autres acteurs de l'éducation (élèves, parents, collègues et administration scolaire) quand à la définition de la situation pédagogique.

L'enseignant est là pour instruire et ses partenaires ne peuvent exiger de lui que cette seule obligation. Ce présupposé étant posé par le sujet, Derouet l'appelle prédéfinition magistrale du rôle professionnel, l'enseignant ne cherche pas, dans sa vie professionnelle, à imposer sa personne ni à prendre d'initiative qui sortirait de cette règle. Son principal souci est le maintien de la discipline en classe car elle lui permet d'instruire sans perturbation.

Cet enseignant est en retrait par rapport à tout ce qui se situerait en dehors de son rôle et de la relation pédagogique qu'il réduit à la seule relation maître - élèves. L'auteur soupçonne un caractère d'égoïsme affirmé chez ce type d'enseignants.

Sur ce dernier point, l'étude de M. GATHA THURLER ⁽¹⁾, quoiqu'elle traite des relations professionnelles, met en évidence une identité de retrait appelée par l'auteur « individualisme », et qui rejoint la caractérisation psychologique du métier mise en évidence précédemment. Nous avons choisi de lui consacrer un intérêt pour deux raisons : elle souligne, d'une part, l'influence de la culture d'établissement sur la définition des identités professionnelles, les deux concepts de culture d'établissement et d'identité culturelle se rejoignent par leur nature anthropologique, et met en évidence,

⁽¹⁾ M.GATHA THURLER . Relations professionnelles et culture des établissements scolaires : au delà du culte de l'individualisme. Revue Française de Pédagogie. N° 109.oct/nov./déc.1994 et les numéros 79/80 de la même revue .

d'autre part, un constituant essentiel de l'identité professionnelle, les relations professionnelles en l'occurrence.

2- Culture d'établissement, relations professionnelles et identité

Précisons d'abord que l'intérêt de l'auteur pour la culture des établissements scolaires s'inscrit dans l'ensemble des tentatives – de la part des chercheurs et des responsables de l'éducation – visant à trouver des explications à l'échec des réformes scolaires ailleurs que dans l'éducation elle-même.

Le concept de culture des établissements scolaires fait partie de ces explications « extra – pédagogiques » et représente, on l'aura compris, un transfert du concept de « culture d'entreprise » directement puisé dans la sociologie du travail. L'emprunt est le même que celui des identités professionnelles, puisé quand à lui du concept des « identités au travail » de Sainsaulieu. ⁽¹⁾

Cette perspective ⁽²⁾ anglo-saxonne considère par exemple qu'un certain nombre de thèmes de la recherche pédagogique, comme l'efficacité pédagogique et l'échec scolaire ne peuvent plus continuer à être traités pour eux-mêmes ⁽³⁾ car « ils font partie

⁽¹⁾ « Psychologue de formation, R. Sainsaulieu (...) a montré que l'identité loin de n'être que sexuelle, religieuse ou politique, l'identité peut aussi, se construire par le travail ». F. Lemaître. Le Monde . 03/08/02.

⁽²⁾ Voir à ce sujet la synthèse de HENRIOT-VAN ZANTEN. A & ANDERSON-LEVITT. K : L'Anthropologie de l'éducation aux U.S.A.: méthodes, théories et applications d'une discipline en évolution. In Revue française de Pédagogie. N° 101. 1992. Les numéros 79/80 de la même revue consacrent une première synthèse de la question par A. HENRIOT-VAN ZANTEN & J.L.DEROUET&R.SIROTA intitulée Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation : l'école et la communauté, l'établissement scolaire, la classe.

⁽³⁾ Voir à ce sujet, par exemple, l'approche originale de J.OGBU sur l'échec scolaire qui, en cherchant à comprendre « pourquoi ils (les enfants des minorités en échec scolaire) ne travaillent pas suffisamment à l'école alors que eux mêmes et leurs parents attachent une grande importance à la réussite scolaire », effectue un déplacement de problématique radical selon B. Charlot. dans L'Ethnographie de l'école dans les travaux britanniques. Pratiques de formation. PUV. N° 1994

d'un système plus vaste, et n'agissent pas dans la réalité socio-pédagogique de manière isolée. » ⁽¹⁾

L'auteur justifie l'orientation anthropologique de sa démarche par le fait qu'elle « permet d'aller au-delà des perspectives technologique et politique, en suggérant que les différences entre les acteurs engagés dans le processus de changement vont bien au-delà des divergences d'intérêt ou des luttes de territoires et de pouvoir, parce qu'elles dépendent d'un ensemble complexe et particulièrement enfoui de valeur, de croyances et de normes. » ⁽²⁾

Qu'est ce qu'alors une culture d'établissement et comment peut elle influencer sur la construction de l'identité professionnelle des sujets et quelles sont les identités professionnelles produites par son effet ?

Au même titre que la culture dans son sens anthropologique, la culture d'établissement est l'ensemble des attitudes, croyances présumés et manières d'agir partagés à l'intérieur d'un établissement par les enseignants. Il est important à préciser que la culture de l'établissement scolaire comporte aussi des solutions professionnelles aux problèmes de la classe. Ces solutions sont héritées et partagées entre les enseignants.

La culture professionnelle fournit aux enseignants un cadre de référence leur permettant d'apprendre, de même qu'elle donne du sens au travail des acteurs et leur procure un soutien efficace dans leur travail. La culture d'établissement se transmet par les relations professionnelles. Elle influence les individus dans leur construction

⁽¹⁾ M. Gather Thurler. op. cité. P. 20.

⁽²⁾ M.Gatha Thurler. ibid. P 21

identitaire ; d'où l'intérêt porté par l'auteur au besoin de connaître le contenu des relations professionnelles. ⁽¹⁾

Gater thuler identifie, sur la base d'une étude menée en suisse, cinq modes de relations professionnelles, dont le mode dit individualiste qui se traduit chez les sujets par une identité de repli sur soi.

L'individualisme s'exprime à travers des attitudes majeures comme « l'immédiateté », et le « conservatisme ». Les enseignants individualistes préfèrent des activités pédagogiques à court terme qui produisent des résultats visibles et immédiats. Leur conservatisme se traduit par leur évitement de la conversation avec les collègues et leur refus de s'engager dans des actions communes.

3- La matière enseignée : une cause de démotivation de l'enseignant

Le retrait par rapport à la complexité des situations pédagogiques et sociales au sein des établissements scolaires a une autre raison, moins personnelle que la précédente mais plus en rapport avec la discipline enseignée et ce qu'elle représente aux yeux du public scolaire, particulièrement les élèves et de façon plus accessoire l'environnement social.

Michel Robitaille souligne le cas d'une identité professionnelle de retrait chez les enseignants du collège professionnel au Canada et

⁽¹⁾ A signaler dans cette perspective la contribution du sociologue Y. Dutercq, qui au moyen d'une observation ethnographique minutieuse et quotidienne du lycée, est arrivé à déterminer les espaces, les moments et les objets (la pause café, la séance de gymnastique, en salle de cantine, les discussions syndicales ou les échanges de potins) qui structurent les relations entre les enseignants. Voir son ouvrage Y. Dutercq Les professeurs. Hachette livre. Paris. 1993

qui vivent leur travail comme démotivant. Ce qui les conduit à adopter en conséquence des attitudes de repli sur eux-mêmes. ⁽¹⁾

Le retrait de ces professeurs réside dans leur incapacité à établir la relation avec leurs élèves qui « représentent pour eux le plus souvent une source de préoccupations constantes ». ⁽²⁾ L'auteur note l'absence d'un rapport interactif entre le professeur et les élèves ; la pratique professionnelle censée concevoir l'enseignement comme une activité foncièrement interactive subit par là une réduction majeure.

Pourquoi cette insatisfaction du professeur par rapport à son public de collégiens ? Elle s'explique par la non maîtrise de la langue française par les élèves, qui se considérant comme des étudiants de l'enseignement professionnel sont démotivés durant le cours de français auquel ils n'accordent que peu d'importance. Cette situation provoque un comportement d'autorité chez le professeur qui devient soucieux de concrétiser le minimum du programme dont il a la responsabilité.

La fonction pédagogique de contrôle (elle est aussi l'expression de l'autorité du professeur) est alors la fonction la plus prépondérante dans son registre professionnel, car elle lui permet au moins « de pallier au manque d'intérêt des élèves » en les maintenant à sa disposition. ⁽³⁾ Ces enseignants vivent leur travail comme un « pis aller », comme un moyen de gagner leur vie en attendant de pouvoir faire autre chose.

⁽¹⁾ M. ROBITAILLE. Identités professionnelles et travail réflexif. Le cas des CEGEP. Thèse de PH.D. Université de Montréal. 1998.

⁽²⁾ M. Robitaille. Ibidem P.14.

⁽³⁾ M.Robitaille. op. Cité. P.16.

Pour les plus âgés d'entre eux, la préretraite ou la retraite représentent un objectif immédiat pour mettre un terme à leur carrière. Ces enseignants ont aussi une représentation de leur discipline, en l'occurrence la langue française, identique à celle de l'administration : il s'agit dans les deux cas d'une image négative qui encourage chez eux un sentiment de fatalisme « ça ne pourra jamais être mieux que ça ». Cette attitude ôte chez eux toute possibilité d'amélioration à l'avenir.

Curieusement, cette situation « canadienne » est identique à celle vécue par leurs collègues algériens de la langue française à l'Ecole fondamentale, surtout durant la décennie 1980. Cette période a été le moment d'une dévalorisation, provoquée et encouragée par de nombreux acteurs sociaux y compris dans l'administration scolaire, du français et par à coup de son enseignant. Nous avons été confronté à une situation similaire en Algérie et qui a fait l'objet de notre part d'un travail de recherche et dont nous rappelons les principaux éléments qui restent présents dans la mémoire sociale. ⁽¹⁾

La mise en application de la réforme éducative en Algérie, au début des années 1980, a fait émerger la probable question du changement (et des résistances que ce dernier ne manque pas de drainer particulièrement chez les enseignants) à l'occasion du passage d'une organisation pédagogique à une autre.

La résistance à l'innovation nous a amené à la prendre pour objet d'étude. Notre travail d'enquête nous a mis par le passé en relation avec des enseignants de français et dont les soucis étaient

⁽¹⁾ A. MECHERBET. Changement et résistances au changement. Le cas de L'Ecole Fondamentale Polytechnique en Algérie. Thèse de Magister. Université de Constantine. 1987.

doute sur l' « ethos » culturel de ces enseignantes. Les graves conséquences de ce harcèlement délibéré se manifestèrent plus tard sur les apprentissages scolaires et le maniement de cette langue par les usagers.

Cet état nous est rapporté par une psycholinguiste algérienne BOUDALIA- GREFFOU. M. qui repère dans son étude la naissance et la multiplication de parlers hybrides, chez ses propres étudiants de psychologie que l'auteur attribue à la démotivation des élèves à apprendre la langue française, durant leur scolarisation primaire.

En consacrant l'hégémonie de la langue arabe, le système éducatif algérien pousse les sujets à faire sans aucune règle des emprunts lexicaux à l'arabe littéraire, à l'arabe dialectal et au français.

Ces emprunts ont produit des années plus tard, une production langagière malsaine et incompréhensible. L'auteur écrit à ce sujet : « Examinons maintenant avec le recul de 23 ans les résultats de cette méthodologie et voyons par exemple le langage oral d'étudiants en sciences de l'éducation (titulaires d'un bac lettres arabes), ainsi que leur compétence à l'écrit. (...) En voici un exemple :

الطفل ما خدم ن (ni) فضاء ن (ni) بويسك (puisque) ما كانش موجود في التقديم

Cette phrase est incompréhensible hors contexte. Je ne pouvais moi-même la comprendre en contexte qu'après interprétation du sens. L'étudiante voulait dire : L'enfant n'a traité ni les structures

temporelles étant donné que celles ci ne lui ont pas été proposées auparavant » ⁽¹⁾

Obin. J.P. & Trancart. D. établissent, eux aussi, une liaison entre le comportement de retrait (qu'ils ne désignent pas par les mêmes termes) et le fait d'enseigner dans les établissements d'enseignement technique et professionnel. En effet ces deux auteurs constatent que près de 84% des professeurs du lycée technique endossent une identité dite exogène, par les auteurs ⁽²⁾, en référence à leur appartenance à des milieux extrascolaires – car étant issus des entreprises et non formés à l'enseignement- ce qui les oriente à privilégier le plus souvent leur identité construite, déjà en entreprise.

Ces professeurs se caractérisent par quelques différences mineures entre eux, mais ils sont souvent fixés sur la maîtrise du savoir qu'ils valorisent le plus et accordent peu d'importance aux relations pédagogiques et sociales. Parmi eux figurent une catégorie de professeurs qui se distinguent par leur refus généralisé des attentes institutionnelles et des transformations envisagées par l'institution ou en cours de concrétisation.

4 - Conclusion

Il est bien utile, pour la suite de notre travail, de terminer cette description de l'identité de retrait en rappelant qu'elle est déterminée par des facteurs endogènes et exogènes à l'enseignant. Cette identité qui traduit un caractère de l'enseignant, au départ

⁽¹⁾ M. BOUDALIA GREFFOU. L'école algérienne de IBN BADIS à PAVLOV. Editions LAPHOMIC. Alger. Pp; 87 – 88. Non daté.

⁽²⁾ J.P. OBIN & D. TRANCART. Les identités culturelles des professeurs de l'enseignement technique. In Revue Education et Formation. N° 33. Paris. 1993.

comme objet psychologique, peut aussi se développer sous l'influence de contextes sociaux et politiques singuliers.

Le statut pédagogique de la matière enseignée provoque aussi des réactions défavorables chez le public scolaire entraînant un comportement de retrait du professeur par rapport à la vie pédagogique. Au plan du comportement du professeur en classe, l'identité de retrait est marquée par les traits majeurs suivants :

- L'autorité est recherchée et affirmée, souvent avec fermeté, en classe.
- Les sujets manifestent un désengagement par rapport à la vie pédagogique et sociale de l'établissement et refusent les actions communes.
- Certains refusent les conversations avec les collègues.
- La préoccupation majeure de ces enseignants reste la maîtrise du savoir disciplinaire.
- Ils ont le souci d'honorer le seul devoir professionnel représenté : l'instruction des élèves. Le support de la communication et de la relation avec le public scolaire ne représente pas un souci professionnel des sujets.

II – L'identité professionnelle d'engagement

A côté de l'identité de retrait, les chercheurs reconnaissent une deuxième identité unanimement désignée comme étant une identité d'engagement, même si l'engagement en question prend parfois des sens divergents, qu'il est difficile de démêler tant ses niveaux et sa nature sont très proches. Nous restreindrons notre attention à une

sérialisation des facteurs influençant la construction des identités professionnelles, ainsi que les formes et/ou la nature des engagements répertoriées par la littérature pédagogique.

1- L'engagement politique de l'enseignant

On reconnaît généralement un attribut majeur à l'engagement des enseignants ; il s'agit de l'engagement politique de l'enseignant.

JL.Derouet ⁽¹⁾ le relève dans l'autobiographie écrite par une enseignante se déclarant de « gauche » et se sentant prédestinée à l'enseignement du temps déjà où elle préparait son Baccalauréat. Cette enseignante affiche, selon l'auteur, une identité professionnelle fortement structurée autour de son engagement politique qu'elle concrétise à travers son action pédagogique et syndicale. Son engagement exprime son souci de justice sociale à atteindre, et que l'école ne réalise pas toujours, selon elle.

Son engagement est aussi corrélé à l'image de l'enfant, positivement représenté par l'enseignant. L'enfant occupe une place importante dans les représentations et les actions professionnelles de cette catégorie d'enseignants. La volonté de servir un idéal devient alors une volonté de se mettre au service du public scolaire. L'engagement de l'enseignante est en rapport direct avec son choix de ce métier. La question de l'engagement politique en classe n'est pas nouvelle car a elle suscité, par le passé, l'affrontement de deux positions contradictoires, l'une poussant le maître à remettre en

⁽¹⁾ JL. DEROUET.op. cité.

cause la nature de classe de l'école tandis que l'autre exigeait du maître un attachement à un rôle strictement pédagogique. ⁽¹⁾

B. Charlot signale une autre dimension de l'engagement lié aux conditions sociales déplorables des usagers ; ces conditions poussent les professionnels à plus d'engagement dans leur travail par souci de compensation.

Traitant de la professionnalisation en banlieue nord de Paris, l'auteur note le volontarisme qui se dégage du travail accompli par les différents professionnels tels les médecins, les enseignants et les travailleurs sociaux.

Il écrit alors à ce sujet: « En effet, tout se passe comme si, pour l'ensemble des professionnels rencontrés, un schéma s'imposait, qui énonce qu'il suffit de vouloir pour pouvoir ⁽²⁾. Ce volontarisme est accompagné en fait chez les professionnels en banlieue, d'un optimisme qui les rassure sur la réussite inévitable de leur engagement. Ce dernier, né de la volonté des acteurs de travailler en banlieue, donc en situation sociale difficile, donne à leur défi trois formes :

- Un engagement mesuré : c'est le cas des professionnels « les plus structurés sur le plan personnel » qui donnent à leur engagement des limites sur le terrain de l'action et des efforts consentis, comme cet enseignant qui réduit son engagement seulement en classe « et refuse de s'impliquer davantage dans le quartier » qui constitue pourtant un prolongement à son travail.

⁽¹⁾ Une bonne illustration de cette confrontation apparaît à travers l'ouvrage de G. Snyders. Classe et lutte des classes. PUF. Paris. 1975

⁽²⁾ B. Charlot & all. Les professionnels et la professionnalisation en banlieue. ESCOL. Rapport de recherche. Université de Paris 8. janvier 194. p. 33.

- L'engagement extrémiste : il caractérise tous ceux qui ne font pas de différence entre leur identité personnelle et leur identité professionnelle. Ils ne posent aucune limite à leur action et vivent les situations de travail comme « des défis permanents » auxquels ils ne peuvent se soustraire.

- L'engagement minimal : c'est le cas de personnes qui réduisent leur engagement à un niveau professionnel minimal – faire juste ce qu'il faut - au regard des obstacles et des « freins » qu'ils rencontrent dans la réalité. Ces professionnels constatent un désengagement social vis à vis des problèmes posés et des tâches à mener, dû, selon eux, à l'inconscience des individus, et estiment ne pas disposer du temps voulu pour préparer le milieu social à les soutenir. C'est le cas de cet instituteur soucieux de novation pédagogique, qu'il n'a pu conduire à son terme en raison de la marginalisation dont il a fait l'objet.

2 - La place de l'enfant dans les représentations des enseignants

M. Kherroubi et M.F. Grosperon ⁽¹⁾ contestent la tendance pessimiste de la sociologie des enseignants qui « occultent la positivité du travail » Elles cherchent plutôt à vérifier l'existence de facteurs internes susceptibles de provoquer une mobilisation professionnelle des enseignants, opposée à l'image dévalorisée du métier.

Au moyen d'entretiens avec les instituteurs, les deux auteurs notent la place de l'enfant dans les représentations et les pratiques

⁽¹⁾ M. Kherroubi & M.F. Grosperon Métier d'instituteur et références à l'enfant. Revue Française de Pédagogie. N° 95. 1991. p. 22.

enseignantes. Cette représentation structure la conception du métier et semble être une cause de satisfaction dans le travail si l'on se fie aux descriptions positives du métier faites par les instituteurs qui reposent sur l'image de l'enfant.

Ces enseignants décrivent le métier comme étant relationnel ce qui témoigne d'une représentation « psychologisante » du travail. La relation maître – élèves est représentée par les enseignants comme:

- Un état de proximité physique constante avec l'enfant qui se traduit par un engagement du maître vis à vis de l'enfant. Les mots que les maîtres utilisent pour parler de leur public en témoignent sans ambiguïté: « Sur 1496 références, ils ne l'utilisent (le mot élève) que 80 fois, lui préférant dans l'ordre, enfants 90 fois, gamins 321 fois, gosses 196 fois, puis d'autres appellations équivalentes mais plus familières dans lesquelles on peut retrouver des empreintes régionales »⁽¹⁾

- Les enfants disposent d'aptitudes et de qualités qui procurent aux enseignants une satisfaction au travail. L'engagement des maîtres est conséquent à cette satisfaction au travail.

- L'enfant représente, pour les instituteurs, une responsabilité professionnelle identique à celle de tous les praticiens, comme les médecins, par exemple. Les auteurs notent à ce sujet l'influence de la conception fonctionnaliste des professions sur ces instituteurs. Cette représentation relationnelle et psychologisante du métier structurée autour de l'image de l'enfant s'exprime inégalement dans les comportements pédagogiques selon des

⁽¹⁾ M. Kherroubi & M.F. Grosperon Open. Cité. P. 24

variables comme la formation pédagogique et l'ancienneté dans le métier. Les auteurs ne nous informent pas, cependant, si cette représentation positive de l'enfant se construit progressivement ou qu'elle est préalable à la prise de fonction.

3- La connaissance du public scolaire: une condition de la pratique professionnelle

M. Robitaille a pu observer l'existence d'une catégorie d'enseignants qui refusent de se plier aux difficultés entourant leur métier et tentent de construire une pratique qui soit la plus proche possible des usagers. L'auteur le constate chez des professeurs de français que la démotivation des élèves ne décourage pas.⁽¹⁾

C'est même le contraire que ces enseignants recherchent : encadrer au mieux les collégiens découragés par l'apprentissage d'une langue qui leur est étrangère, pour mieux les en faire profiter. Ces professeurs de français se représentent la réussite de leur travail comme étant primordiale et totalement dépendante de l'interaction qu'ils développeront avec leurs élèves.

Cette interaction est donc au cœur de leurs préoccupations professionnelles. A cet effet, ils conçoivent l'importance qu'il y a de connaître suffisamment leurs élèves, dont ils cherchent à se rapprocher.

La pratique professionnelle de ces enseignants se caractérise par « une affectivité portée aux élèves »⁽²⁾ et retentit sur leurs pratiques. Ils ont recours alors à des « astuces » pédagogiques pour concrétiser leurs objectifs d'apprentissage. Les formes les plus

⁽¹⁾ M.Robitaille. Op ; cité.

⁽²⁾ M.Robitaille. op. cité. P. 20

récurrentes de leur éventail professionnel sont la pratique du tutorat et le travail personnalisé avec les adolescents aussi bien en classe qu'en dehors du collège.

L'auteur qualifie cette identité professionnelle d'identité de l'autonomie dans la mesure où les enseignants cherchent à s'éloigner des contraintes et des recommandations institutionnelles pour construire de manière autonome une image de leur travail visant à promouvoir le plus possible l'interaction élèves - professeur, jugée comme une médiation essentielle à la communication et au travail scolaire. Cette autonomie témoigne de la professionnalité de ces enseignants et du sentiment d'être au service des élèves.

4 - Conclusion

L'identité d'engagement se traduit essentiellement par une forte implication de l'enseignant dans sa vie professionnelle et même au-delà de son travail. Au centre de cet engagement se trouve l'usager, qu'il soit enfant ou adolescent, autour duquel se structure l'identité professionnelle de l'enseignant. Ce type d'identité confirme la validité partielle du modèle fonctionnaliste du métier défini par certains enseignants par rapport à l'un des constituants de l'idéal type : enseigner c'est se mettre au service de l'élève.

La relation pédagogique occupe une place importante dans cette identité et elle est exempte d'autoritarisme. Plus que cela elle se traduit par un enseignement individualisé qui tient compte des rythmes d'apprentissage des élèves. Le praticien (certains enseignants se qualifiant ainsi) prend des initiatives et reste à l'écoute de son public.

La conception du travail est psychologisante et ne se trouve pas influencée par le contexte dans lequel il se déroule. Le travail de l'enseignant est fait de réflexivité, et se traduit par sa disponibilité à se remettre continuellement en cause et chercher des solutions quand le besoin se fait ressentir.

III – L'Identité professionnelle de cohésion

Ce troisième type d'identité concerne le cas des enseignants partagés entre leur représentation de l'éthique professionnelle et la norme administrative du travail.

Plusieurs auteurs constatent avec des nuances cet état, dont nous retiendrons deux paramètres essentiels ; il y a, d'une part le souci de concilier l'image de soi et les exigences du travail scolaire et, d'autre part l'existence d'un vécu marqué par l'ambivalence de l'enseignant partagé entre son désir de « bien faire les choses » tout en étant conscient des limites institutionnelles posées à son action.

Les deux cas de figure se ressemblent à propos de l'attachement de l'enseignant à son travail qui n'est pas toujours du même ordre de représentation pour l'administration.

La différence entre les deux cas de figure réside dans les réactions que peuvent avoir les enseignants vis -à -vis de cette situation : imposer sa représentation au détriment de la norme administrative ou plutôt s'effacer devant elle ? Quelque soit la réaction, elle converge vers le souci de préserver une cohésion qui associerait les éléments dissonants et contradictoires relevant de l'ordre personnel et de l'ordre professionnel. D'où la dénomination d'identité professionnelle de cohérence.

1- L'ambivalence du professeur : entre l'attachement à la profession et la démotivation du public scolaire.

Nous avons évoqué plus haut le cas des enseignants confrontés au problème de la démotivation des élèves dans l'apprentissage du français. Nous avons également noté deux types de réactions vis à vis de ce problème : se contenter d'assurer un minimum pour certains, et développer au contraire plus d'initiatives pour d'autres afin de motiver et intéresser davantage les élèves.

Il existe une catégorie faite d'enseignants qui tiennent à leur profession et qui ne trouvent pas de satisfaction à l'accomplir par la faute du manque d'intérêt des élèves. Ces enseignants refusent de se « démettre » de leur objectif mais aussi de se « soumettre » à l'attitude de leur public : ils partent à la recherche d'une satisfaction personnelle par l'intermédiaire d'autres sources que le travail scolaire. Ils développent un investissement dans l'activité politique et syndicale au sein de l'établissement, sinon ils cherchent à s'approprier de nouvelles compétences professionnelles, en participant aux stages de recyclage. Ce dernier choix entraîne ses partisans à entrevoir carrément leur reconversion disciplinaire comme enseigner l'écologie, ou bien acquérir de nouvelles connaissances scientifiques et technologiques comme l'informatique et l'audiovisuel.

Les mutations de tous genres favorisent cette alternative que l'on retrouve assez développée à tous les niveaux du système éducatif Algérien. Par exemple, à l'université, de nombreux enseignants s'investissent aujourd'hui dans les débats et les

recherches ayant pour objets la « violence », la « démocratie » et/ou « l'éducation à la citoyenneté » qui sont autant de thèmes nés des changements induits par la guerre civile ayant marqué le pays pendant dix ans. Des projets naissent autour de ces nouveaux « défis » et qui sont à la fois en rapport avec la profession et procurent une grande satisfaction à leurs auteurs.

Cette voie est présentée par de nombreux enseignants comme une solution par rapport au sentiment d'ambivalence qui les traverse : « pris dans un système très contraignant où ils n'ont pas ou peu de chances de tenter autre chose et l'espoir de faire et (ou) d'apporter une contribution novatrice en se détachant partiellement, et pour un certain temps, d'une relation avec les étudiants devenue stéréotypée ou peu stimulante. »⁽¹⁾

Tout se passe alors comme si un avenir plus prometteur du travail passait davantage par le fait de se réinvestir dans des projets constructifs et plus stimulants, car se situant en dehors des usagers, et permettent au professionnel de se doter d'une cohérence entre sa personne et son travail.

2- Ethique personnelle et norme administrative

Le décalage qui peut exister entre une représentation très personnelle de l'éthique professionnelle et la norme administrative du travail scolaire, nous est rapporté par Jean Louis Derouet à travers le cas d'une jeune femme professeur de musique.⁽²⁾

Cette enseignante conçoit l'enseignement de la musique comme une action visant à susciter chez ses élèves l'envie de cet art.

(1) M. Robitaille. Op. cité. P20.

(2) J.L.DEROUET. op ; Cité.

Il lui faudra, pour cela, développer leur intérêt et éveiller leur écoute. Cette finalité requiert du temps et des moyens que l'institution scolaire ne peut permettre car étant plus soucieuse de l'enseignement, y compris de la musique ainsi que son évaluation au même titre que les mathématiques et les sciences naturelles.

La spécificité de la musique n'offre pas à l'enseignante, du point de vue administratif, le droit à des écarts par rapport à la norme. L'enseignante devra alors, satisfaire aux exigences de l'administration sans pour autant renier ses attentes. Il s'agit de concilier l'image de soi avec l'exigence pédagogique. Le professeur tente alors d'ajuster son souci éthique avec l'exigence administrative. L'auteur de la recherche perçoit surtout chez cette enseignante un besoin de construire une identité professionnelle qui donnera au public une image d'elle conforme à sa propre image de soi.

Bernard Charlot a relevé cette dissonance entre la dimension personnelle et la dimension institutionnelle existante chez de nombreux praticiens en banlieue et qui forment une catégorie appelée par l'auteur « les équilibristes ».

Les « équilibristes » ne sont pas, contrairement aux engagés et aux désengagés, installés dans une identité claire pour la raison qu'ils sont toujours « à la recherche d'eux-mêmes, en voie de définition ou de redéfinition de leurs repères et références. »⁽¹⁾

Ce cas de figure est analogue à la situation des « beurs », français d'origine maghrébine, à qui il est reproché leur « non intégration à la société française » car « étant à cheval sur deux

⁽¹⁾ B. Charlot & all. op. cité. P. 95

cultures », pendant qu'eux – même construisent leur personnalité, sans ressentir une quelconque contradiction ni conflit, dans l'état d'interaction, entre la société d'appartenance, et la société d'origine de leurs parents, dans laquelle ils se trouvent.

3- Conclusion

Il nous semble inapproprié de considérer les types identitaires décrits plus haut, comme se situant entre le retrait et l'engagement, pour la raison qu'ils se trouvent en phase de structuration.

Derrière les cas précédemment décrits, nous décelons un souci et une logique de cohérence qui caractérisent les comportements professionnels de ces acteurs. Ces témoignent de la difficulté qu'il y a chez certaines personnes à préserver des choix individuels tout en respectant les exigences d'un ordre professionnel. Ce type identitaire présente un l'intérêt, dans le sens où il permet de comprendre le processus de « construction » identitaire.

Selon l'ingéniosité de chaque professionnel et selon son contexte d'évolution, les enseignants peuvent s'installer dans une identité originale – qui préserve leur image de soi sans remettre en cause l'ordre administratif – ou plutôt se ranger dans l'une des deux identités majeures précédemment décrites. Nous sommes en face d'acteurs qui ont conscience de la fragilité de leur situation car il leur faudra la construire ; ce qui les incite à analyser leur contexte de travail et réfléchir sur eux – même pour prendre les décisions voulues. A ce propos la réflexivité indicatrice majeure dans l'analyse des pratiques pédagogiques, peut aider à classer les enseignants au plan identitaire. Nos sujets aussi développent cette même réflexivité.

IV – Une approche opératoire de l'identité

La question de l'identité professionnelle pose le problème des procédures méthodologiques de son étude: comment étudier l'identité au travail ? De nombreux auteurs ont accordé à cette question de l'intérêt dans la mesure où les difficultés conceptuelles à cerner l'identité apparaissent au moment de la construction du concept. Nous avons ressenti cette difficulté, ce qui explique notre attitude de la traiter en tant que telle.

Tout au long de nos lectures, nous avons pris le soin de procéder au relevé des procédures méthodologiques que les différents auteurs utilisaient pour parvenir à un résultat. Aussi ce dernier point de « l'analyse conceptuelle et méthodologique de l'identité » veut atteindre deux objectifs : reconstituer les procédures méthodologiques de l'analyse de l'identité et établir une « grille » de lecture de l'identité que nous mettrons à profit pour notre propre terrain de recherche en Algérie.

1. Problèmes méthodologiques de l'étude de l'identité

Il est possible de constater que les auteurs cherchent à définir les différentes typologies, en privilégiant la reconstitution de la logique, des enquêtés, faite de sens et d'action.

La récurrence des cas observés fonde les modèles identitaires rapportés et qui sont le plus souvent construits sur la cohérence existante entre les valeurs exprimées par les acteurs et leur action. Comment interpréter et expliquer les cas où les pratiques professionnelles des individus (l'action donc) s'écartent et /ou s'opposent à ce qu'ils revendiquent ? Pourquoi d'abord cet écart

entre ce que certains professionnels affirment, à propos de leur travail, et ce qu'ils font dans la réalité ? Où faudra-t-il chercher l'identité au travail : dans la représentation du sujet, restituée par le langage ou bien dans sa pratique sur le terrain ?

Marc Weller constate l'écart ⁽¹⁾ entre le « dire » et le « faire » chez un agent de relation de la caisse sociale, dénommé Ernest Cigare ; Ce constat pousse l'auteur à écrire un intéressant article par l'intermédiaire duquel il soulève deux problèmes majeurs relatifs aux questions méthodologiques de l'étude des identités au travail :

- Existe-t-il pour chaque individu une identité ou des identités au travail ? C'est la question du statut épistémologique de l'identité et plus précisément de son ontologie qui est en jeu.
- Doit-on se suffire seulement de l'entretien pour étudier l'identité ou devrait-on lui associer un autre instrument tel que l'observation des sujets en situation ?

Pour répondre à ces questions prenons le temps de « raconter » le cas d'Ernest Cigare un « agent de relation » de la caisse sociale française, enquêté par Weller. Le sujet accomplit la totalité de son travail à l'extérieur de la caisse sociale qui l'emploie, et le plus souvent au domicile même des assurés sociaux. Il est possible de dire qu'il est un agent administratif d'extérieur par opposition à ses collègues, dits « agents d'accueil », qui accomplissent eux leur travail à l'intérieur de l'enceinte administrative où ils reçoivent les assurés de toutes sortes, y compris ceux visités par Ernest Cigare.

⁽¹⁾ Jean- Marc Weller. Le mensonge d'Ernest Cigare. Problèmes épistémologiques et méthodologiques à propos de l'identité. Revue de Sociologie du travail. No 1/ 94. pp 25 – 42.

Weller cherche à explorer les contours de l'identité au travail de cet agent au moyen de l'entretien semi-directif. Il reconstruit comme d'habitude, à partir des propos de Cigare, une identité au travail de ce dernier et qui s'apparente, pour le chercheur, au modèle de « négociation » rapportée par Sainsaulieu. Il n'y a rien de particulier jusque là. A la suite de l'entretien, s'offre à l'auteur l'occasion, qu'il ne refuse pas, d'accompagner le sujet au domicile de deux dames assurées ayant formulé une demande de complément de ressources financières au titre du Fonds national de la solidarité. L'auteur constate alors une différence dans le comportement de l'agent vis à vis des usagers par rapport à la description qu'il faisait préalablement de son travail. L'auteur, arrive aux constats suivants que nous synthétisons dans le tableau suivant :

Définition administrative du travail	Le travail défini par le sujet pendant l'entretien	Le travail défini par la situation à travers deux cas réels
<ul style="list-style-type: none"> • Collecte les pièces justificatives • Vérifie la recevabilité des demandes • Règle, à l'amiable, les différents entre les assurés et la caisse • Renseigne les assurés sociaux 	<p>1- Qualités professionnelles:</p> <ul style="list-style-type: none"> -L'expérience -L'art de comprendre les usagers -Importance de la relation avec les usagers <p>2- Les tâches à accomplir :</p> <ul style="list-style-type: none"> - « Aider les gens » - « négocier avec les usagers » - « préserver et concrétiser la justice sociale » - « Conseiller les assurés » - « Trouver des arrangements » - Relations avec les collègues : - « Indépendance vis à vis de la hiérarchie » - « Autonomie dans l'accomplissement du travail » - « différence entre lui et les agents d'accueil, qualifiés de liquidateurs » 	<p>1- Cas de Mme F, vieille dame de 67 ans, incapable de se déplacer, Elle souhaite bénéficier d'une allocation complémentaire du Fonds national de la solidarité, afin de compléter ses revenus insuffisants. Cigare est favorablement impressionné par la bonne tenue de l'intérieur de cette dame. Sa décision est conforme à la définition sociale et relationnelle qu'il avait faite lors de l'entretien</p> <p>2- Cas de D, ayant formulé une demande similaire à celle de Mme M. Cette deuxième dame vit dans un studio, plein de désordre, ce qui laisse sur l'agent une « mauvaise » impression. Durant l'entretien, Cigare passe « au peigne fin » tous les documents qu'il a sollicité et informe la dame de la</p>

<p>Le travail, tel que défini par la caisse sociale, a pour but le contrôle administratif des demandes par rapport à l'exigence administrative.</p>	<p>La représentation du travail par le sujet met en évidence une définition « sociale et relationnelle » du travail au profit des usagers. Cette représentation s'oppose à la définition administrative du travail.</p>	<p>non recevabilité de sa demande, quitte le domicile après avoir « refusé le verre de Porto » que la dame a offert à l'agent et son accompagnateur. Dans ce cas précis, le comportement de l'agent est rigide, administratif et non conforme à la description qu'il en faisait durant l'entretien.</p>
---	---	--

Tableau 3: La définition situationnelle du travail.

Où est la cohérence du sujet, que la recherche sur les identités a coutume de dégager ? Chercher la cohérence devient illusoire car la bonne question à se poser change d'orientation et de perspective: pourquoi le sujet enquêté ne fait-il pas preuve de cohérence entre ce qu'il dit faire habituellement et ce qu'il fait réellement ? A t - il conscience des contradictions qui le traversent et qui risquent de le discréditer ? Comment expliquer cet éclatement apparent du sujet qui ne semble nullement altérer son unité affichée ?

A toutes ces questions, l'auteur apporte une réponse phénoménologique inspirée de l'analyse faite par E.Goffman du « Moi » qui s'éclaterait en de multiples sous unités selon les différentes situations dans lesquelles se trouverait l'individu. La cohérence est alors une cohérence du sujet vis à vis des situations particulières affrontées et non pas à partir d'un discours général.

Pareillement, l'identité au travail de l'agent Cigare se définit en fonction de la multiplicité des territoires dans lesquels il se trouverait à chaque fois : il se considère comme un agent de relation « social et sociable au service des usagers » quand le sociologue l'invite à définir son travail ; c'est là une définition pour soi. Il

devient un administrateur « intraitable » quand sa perception (sa définition) de la situation, fondée sur des savoirs intuitifs et subjectifs, s'avère pour lui négative. Le sociologue comprend alors à travers cet exemple que son souci de retrouver une cohésion de soi chez l'agent se révèle être un « sociologisme » une habitude dominée par le réflexe de vouloir ranger, avant tout, les sujets dans une classe d'ordre.

Le sujet, quant à lui, pense et agit en fonction des situations et des territoires dans lesquels il se trouve : dans la caisse sociale et chez les assurés, avec le sociologue et avec lui-même, dans un domicile bien tenu et dans un domicile désordonné, face à un usager dans le « besoin et confronté à la solitude » et face à un usager disposant de ressources « suffisantes » comme le souligne l'auteur de l'étude. ⁽¹⁾ Cette analyse pose le statut même de l'identité et les moyens de la délimiter, et nous permet d'en tirer trois conclusions majeures :

- L'identité, comme unité, est une préoccupation de la recherche qui la pose comme telle, sans que cette raison ne constitue vraiment une préoccupation des acteurs.
- Les individus négocient continuellement les situations auxquelles ils sont confrontés sans souci de leur donner une cohérence.

⁽¹⁾ JM.Weller rappelle, avec Bourdieu, la dimension inconsciente se trouvant derrière les conduites humaines qui font participer les individus, à leur insu, à la reproduction de l'ordre social. Il s'agit d'un « habitus » le même qui prévaut dans le fonctionnement de l'école capitaliste inégale et sélective. François Dubet souligne bien cette disposition des acteurs à accepter l'école dans son état selon Bourdieu, en écrivant que « De ce point de vue, et pour que l'inculcation culturelle soit efficace, il importe que les acteurs, notamment les enseignants, ignorent ce lien ou le refusent. L'aveuglement des acteurs est nécessaire aux fonctionnements du système. » Magazine Littéraire n°369, octobre 1998, (p.45-47).

- Le croisement de l'entretien avec l'observation des sujets en situation est une bonne précaution pour accéder à une connaissance de l'identité qui soit en mesure de donner du sens aux conduites des individus.

Derrière les pratiques et les interprétations (du chercheur et des sujets aussi à l'égard de leurs actions) se pose la question du sens à leur donner que Bernard Charlot localise dans la parole des acteurs. Cette dernière requiert une analyse minutieuse et attentive.

Au centre de la réflexion nuancée de l'auteur se trouve une approche phénoménologique des identités qui privilégie l'interprétation du monde social par le sujet. Pour cette raison l'auteur juge l'observation des sujets comme une action « lourde et pose en partie les mêmes problèmes de compréhension et d'analyse que l'entretien. »⁽¹⁾

L'entretien convient à l'auteur pour qui le langage raconte les pratiques qu'il est donné au chercheur de voir par l'observation. A la limite, l'observation de ces pratiques n'est pas d'une grande pertinence car l'important est de comprendre la construction raisonnée du sujet sur ses pratiques et les justifications qu'il en donne.

Le langage, exprimé par le sujet, restitue au chercheur la version construite du sujet à propos de la pratique professionnelle. « L'étude du langage produit à propos des pratiques est importante pour le chercheur car cette (re) construction est généralement différenciatrice des sujets, elle dit ce que les sujets croient être leurs

⁽¹⁾ B. Charlot. op. Cité. P.20

pratiques, ce qui est pertinent pour eux et ce que les sujets veulent que leurs pratiques soient pour l'autre. »⁽¹⁾

L'avantage qu'il y a d'analyser le langage des sujets est que ce dernier décrit la pratique et renseigne en même temps sur l'interprétation que fait le sujet de son travail. L'interprétation rend compte des choix du professionnel et de la façon dont il traite les contenus de la pratique. B. Charlot remarque que la description de la pratique faite par la plupart des professionnels enquêtés se manifeste à trois niveaux :

- Ils décrivent en général, très peu l'action quotidienne.
- La parole des sujets masque le plus souvent les savoirs et les savoirs faire mobilisés par les acteurs.
- Les valeurs et la culture professionnelle occupent la plus grande partie de l'intervention des sujets pour qui elles représentent une sorte d'instance morale détachée de la pratique qu'elles sous-tendent.

Le langage a une valeur (une validité ?) épistémologique car il permet au chercheur de déterminer les identités professionnelles à travers le sens qu'en donnent les sujets eux même.

2. Une grille d'analyse de l'identité professionnelle

De cette revue théorique il nous est apparu possible et profitable d'extraire une grille opérationnelle pour notre étude de l'identité professionnelle. L'exploration de l'identité professionnelle passe par l'exploration de l'identité personnelle et de l'identité

⁽¹⁾ B. Charlot. *ibid.* p. 21.

professionnelle. La première prendrait, sur le plan méthodologique, le statut de variable indépendante tandis que la seconde aurait le statut de variable dépendante.

La stratégie méthodologique de l'étude repose sur l'analyse de l'interaction existante entre les deux variables afin de pouvoir mesurer les effets de l'une sur l'autre. Cette perspective est envisageable par l'entretien ; il s'agira pour le chercheur de vérifier les influences de chaque variable sur l'autre. Préalablement à cet objectif, une première étape de la recherche consistera à reconnaître les types d'identité professionnelle en action à partir des trois principaux cas mis en évidence par la recherche. Nous avons délimité les constituants des identités personnelle et professionnelle qui peuvent être pris en considération comme suit :

Les constituants de l'identité personnelle :

- Le statut administratif de l'enseignant.
- Le sexe et l'âge du professeur
- Les raisons du choix de la carrière d'enseignant
- La discipline enseignée.
- Le diplôme possédé : licence, examen professionnel
- Appartenance sociale et géographique du sujet
- La formation pédagogique initiale et continue du sujet :
à l'ITE, à l'université, sur le tas.
- L'ancienneté dans la profession

- L'exercice antérieur de la profession d'enseignant et/ou d'une autre profession.

- L'ambition du sujet : contentement de soi ou recherche d'un autre projet professionnel.

Les constituants de l'identité professionnelle :

- Les rapports de l'enseignant aux élèves, aux collègues, à l'institution (l'administration de l'établissement scolaire et l'inspection pédagogique)

- Le contenu des pratiques professionnelles : actions pédagogiques et conditions de l'exercice professionnel.

- Les savoirs professionnels de référence

- Nature et situation géographique de l'établissement scolaire

- L'interprétation du sujet de sa place dans le champ social et professionnel.

3. Conclusion

Au terme de cette analyse, aussi brève soit-elle, mais utile pour le reste de notre travail, nous pouvons envisager l'opérationnalisation de notre recherche visant les Professeurs certifiés de l'école fondamentale. Il faudra préciser que deux alternatives se présentent à nous : envisager une recherche qualitative centrée exclusivement sur une analyse discours des sujets ou une enquête systématique sur la population des professeurs d'école. Nous avons retenu cette dernière perspective car elle nous

permet d'atteindre deux buts essentiels : connaître cette population d'enseignants appelés à remplacer dans le futur les instituteurs en exercice et découvrir les traits dominants de leur identité professionnelle émergente.

DEUXIEME PARTIE

Les instituteurs en Algérie de 1937 à 1994 : essai d'histoire de trois identités dominantes

« A la débâcle sociale de l'instituteur, que la description sociologique n'a guère peine à confirmer, s'oppose la persistance de son éminente dignité dans l'imaginaire enfantin. L'enfant, qui, avec insouciance, vient s'ouvrir à l'influence du maître d'école, ne devine pas un instant la tragédie silencieuse de cet homme qui continue à affirmer par la sévérité des gestes, du visage et des paroles, les marques de sa dignité contestée par presque tous, sauf précisément les enfants (...). Dire que la figure du maître est sauvegardée aujourd'hui par la société des enfants, c'est à peine un paradoxe. L'existence imaginaire de l'instituteur paraît assurée. Quand à son existence effective, elle ne dépend malheureusement pas des enfants »

Michel Tardy

Chapitre I - L'instituteur médiateur de l'école française en Algérie

1- Le contexte socio-historique de l'école française en Algérie

2- La pédagogie comme un moyen de médiation culturelle

3 – Image et relations sociales de l'instituteur

4- Conclusion

Chapitre II - L'uniformité pédagogique à l'école fondamentale

1- les moniteurs de l'éducation nationale : une réponse ponctuelle à la demande sociale d'éducation

2 – L'école fondamentale : une réforme des structures scolaires et non de la pédagogie.

3- Pédagogie du développement ou soumission de l'enseignant ?

4- Les prémisses de l'éducation islamique

Conclusion

Chapitre I - L'instituteur médiateur de l'école

française en Algérie

Le corps des instituteurs en Algérie ne date pas de l'indépendance. C'est un corps dont l'existence s'étale sur plus d'un siècle. Il se compose de plusieurs générations qu'il est possible de regrouper en trois grandes catégories, et dont nous essayerons de décrire les caractéristiques les plus importantes :

- La génération des instituteurs formés par la colonisation. Elle regroupe près de 56 promotions de normaliens sortis de Bouzaréah entre 1883 à 1939.⁽¹⁾ Ces instituteurs sont étroitement liés à l'école coloniale en Algérie dont l'histoire, bien plus longue que celle de l'école de l'indépendance du pays, n'a pas fait l'objet d'une attention à la hauteur de son influence sur la société algérienne.

- Une grande population de moniteurs de l'éducation nationale apparue à l'indépendance. En 1962, les autorités relevaient le défi d'assurer à tous les enfants algériens le droit à la scolarisation, par tous les moyens en cette première année de l'Algérie indépendante, si hautement symbolique. Les nouveaux dirigeants du pays procèdent alors à un recrutement massif de « moniteurs » pour pallier au départ des instituteurs français. Cette solution transitoire fut suivie un peu plus tard par une réforme du système éducatif qui amena à l'école, à partir de 1980, un corps d'instituteurs soumis à une pédagogie standardisée et uniforme. Cette réforme commença à être contestée surtout à partir de l'année 1989 qui a vu une crise globale s'installer en Algérie et a représenté le point de départ d'une

⁽¹⁾ F. Colonna. Instituteurs algériens : 1883 - 1939. Presses de la FNSP. Paris. 1975.

remise en cause totale de l'école fondamentale. Pendant une décennie des débats contradictoires autour de l'école fondamentale, à la limite de l'affrontement se multiplient, et partagent les partisans et les détracteurs de cette école.

- Face à cette remise en cause, le ministère de l'Education nationale prend des mesures palliatives et dont l'une d'entre elles réserve les recrutements d'instituteurs aux seuls candidats titulaires de la licence de l'enseignement supérieur pour « relever le niveau de l'enseignement jugé trop bas », et apaiser les critiques. Les candidats recrutés sont nommés au grade de « Professeurs certifiés » de l'enseignement fondamental. Depuis cette date donc (1995), une nouvelle catégorie d'enseignants (une nouvelle génération) fait donc son entrée dans le métier qui est dorénavant inscrit dans un projet de professionnalisation inspiré du modèle français. Cette nouvelle catégorie d'enseignants est aujourd'hui en pleine période de construction de son identité.

Concernant l'évolution du corps des enseignants du cycle primaire deux affirmations essentielles communes à toutes ces générations d'instituteurs peuvent être dégagées:

- leur identité s'est toujours construite sous la pression de facteurs sociaux et politiques au détriment de la pédagogie. Il s'agit à chaque fois d'une hégémonie, celle de l'ordre colonial remplacée par celle de l'état indépendant, qui s'exerçait sur les instituteurs. Dans les deux cas, l'instituteur est un instrument d'exécution de choix professionnels qui lui sont imposés, et qui ne traduisent pas forcément ses représentations.

fondamentale décriés et remis en cause, constituent un corps professionnel en formation, jouissant d'un contexte de liberté en mesure de favoriser peut être une identité personnalisée contrairement à leurs prédécesseurs. ⁽¹⁾ Nous proposons à travers cette partie de rendre compte du métier d'instituteur pendant la période coloniale et après l'indépendance, en spécifiant les identités construites dans les deux cas et que nous appelons identité de médiation culturelle et identité d'uniformité pédagogique.

I - L'instituteur « médiateur » de l'école coloniale

L'intérêt que l'on peut porter aux instituteurs algériens formés par la colonisation impose au préalable une analyse des fonctions de l'école coloniale elle-même, qui a déterminé l'identité toute particulière de ces enseignants. ⁽²⁾

A propos de ce sujet nous ne disposons que de quelques études et des autobiographies récemment parues, auxquelles nous avons recouru pour traiter de cette question. Nous citerons la recherche de F.Colonna sur les instituteurs ainsi que deux autobiographies rédigées par A. Mekideche ⁽³⁾ et M. B. Djebbari ⁽⁴⁾, deux instituteurs « indigènes » formés à l'école normale de Bouzaréah.

Nous allons dans ce qui suit, tenter de reconstituer « l'identité professionnelle » de ces instituteurs à partir de leurs écrits. Mais auparavant pourquoi ont-ils entrepris d'écrire ces récits si utiles ?

⁽¹⁾ Il y a une coïncidence indiscutable entre l'évolution du système politique et du système éducatif. Les professeurs certifiés jouissent d'une grande liberté dans la construction de leurs tâches pédagogiques au même titre que toute la société qui jouit de plus de libertés après la remise en cause du dirigisme prévalant dans le pays avant les événements d'octobre 1988.

⁽²⁾ A. LEON leur réserve un exposé dans son ouvrage Histoire des faits éducatifs. PUF.1980, partir du travail de F.COLONNA.

⁽³⁾ A. Mekideche. Regards sur l'école et la vie. Collection témoignages. ENAG éditions. Alger.1993.

⁽⁴⁾ M.B. Djebbari. Un parcours rude, et bien rempli. Mémoires d'un enseignant de la vieille génération. Tome 1. OPU. Alger.1999. Tome 2 . 2000. Tome 3 sous presse.

Les deux auteurs justifient l'écriture de leurs autobiographies par le souci de laisser un témoignage sur l'école coloniale en Algérie au profit des générations d'aujourd'hui.

A. Mekideche entreprend, en publiant en 1993 « L'école et la vie », de livrer une œuvre sur le passé scolaire de l'Algérie colonisée qui serait « utile aux futurs chercheurs en histoire scolaire ».⁽¹⁾

M.B. Djebbari entend, quand à lui, dépasser cette finalité scolaire, pour livrer, « à la demande de ses anciens élèves et amis », un éclairage historique sur l'école durant la période coloniale et même après.

Les raisons invoqués, et les récits eux même, témoignent de la sincérité de leurs auteurs qui racontent leur engagement en faveur de l'« éducation populaire », qui fût pour eux une véritable foi ayant guidé inlassablement leur travail. Les deux récits représentent aussi et surtout deux regards de l'intérieur dont la valeur phénoménologique est d'un apport indiscutable pour la recherche en éducation.⁽²⁾

Les deux témoignages sont écrits sur un style narratif, et racontent l'itinéraire personnel des auteurs qui déroulent une chronologie, d'un parcours absolument semblable et identique dans les deux cas, depuis leur naissance jusque là retraite.

⁽¹⁾ A. Mekideche. *ibid.* p

⁽²⁾ Ces biographies arrivent à un moment où la recherche en éducation, en Algérie, reste dominée par le paradigme statistique. Elles incitent dorénavant les chercheurs algériens en éducation à travailler sur le témoignage écrit et à privilégier la démarche phénoménologique.

Même l'éloignement géographique et l'âge qui sépare les deux auteurs, A. Mekideche est né à Jijel en 1913 tandis que MB. Djebbari est né cinq ans plus tard en 1918 à Nedroma, s'estompent au regard de la similitude de leur parcours : arrivés à l'école normale de Bouzaréah avec cinq ans d'espacement, à la rentrée 1932/33 pour A. Mekideche et 1937 /1938 pour MB. Djebbari, ces deux instituteurs publient, sans se connaître, leurs autobiographies avec cinq ans de différence. « L'école et la vie » parurent en 1993, et « Les mémoires d'un enseignant de la vieille génération » arrivaient sur le marché du livre en 1998. Toutes ces similitudes renseignent sur la force du cadre formateur des deux sujets et dont les traces se font voir avec régularité des décennies plus tard.

La ressemblance entre les deux et les coïncidences entre eux se retrouvent sur d'autres plans : même filiations sociales, un rapport étroit semblable avec la Zaouïa et l'école coranique, les mêmes causes les conduisent à entrer à l'école française, le départ pour la deuxième guerre mondiale qui brise momentanément leur entrée dans la carrière, mais ne les décourage pas à la reprendre après avec détermination. Les deux autobiographies sont aussi deux œuvres en trois parties, même si l'un des deux auteurs, A. Mekideche, choisira d'en réduire le volume au profit d'un seul livre comprenant trois parties, pendant que MB. Djebbari juge nécessaire d'écrire trois tomes pour raconter son « rude parcours ». De nombreux thèmes composent la substance des ouvrages. Nous avons choisi de retenir ceux qui sont en relation avec notre étude et qui sont les suivants :

- Dans quelles conditions sont-ils devenus instituteurs ?
- Qu'est-ce qui caractérise leur identité professionnelle de « médiation culturelle » ?

1 – Le contexte socio-historique de l'école française en Algérie

Les autobiographies offrent l'avantage de disposer de données de première main et de l'interprétation des faits pédagogiques et sociaux par les sujets. Les récits autobiographiques ont l'avantage de raconter les parcours des sujets depuis leur prime enfance.

Il y a une sociologie phénoménologique qui traverse en permanence les récits et qui permet de recouper dans une même perception les facteurs subjectifs et objectifs se trouvant derrière les faits étudiés.

A ce titre les deux auteurs évoquent deux raisons ayant permis aux deux enfants qu'ils étaient (entre 1923 et 1927) de pouvoir accéder à l'école française, école le plus souvent rejetée par les autochtones, et poursuivre leur itinéraire jusqu'à devenir instituteurs : une raison familiale, le destin personnel en fait, et une raison relevant du contexte colonial. La première surtout nous est racontée par les deux sujets. Elle n'est pas moins intéressante que la première.

L'appartenance familiale des deux enfants et les conditions socio-historiques de l'époque qu'ils décrivent eux même ne les prédestinaient nullement à devenir des instituteurs. Les deux auteurs durant leur petite enfance avaient plutôt un rapport étroit à la zaouïa

qui était une institution de socialisation musulmane rivale à l'école française.

A Mekideche scolarisé à l'école coranique familiale, était même destiné par son père à devenir l'imam de la zaouïa familiale. En effet il est le petit fils d'un grand – père lui-même imam et qui n'a pu assumer cette charge, ancrée dans la tradition familiale, à la suite des exactions coloniales l'ayant obligé à se convertir en « vendeur de journaux à la criée ». Ce à quoi le père de l'auteur était décidé à y remédier pour sauver la vocation familiale: « Mon grand – père fait faire le vœu à son fils, et au moment de sa mort, de donner à son premier enfant une instruction coranique et renouer avec la tradition familiale. » ⁽¹⁾

M.Djebbari fréquentait également de façon assidue la zaouïa dès sa petite enfance, accompagnant sa mère fkira ⁽²⁾ aux différents rituels accomplis en reconnaissance au saint Sidi Benamar. l'auteur est venu monde après sept filles : « On raconte que ma mère était une adepte fervente de la zaouïa Ettaybia dont le fondateur était sidi Benamar (...) C'est à l'occasion d'une de ces visites qui pouvaient se prolonger plusieurs jours, que ma mère se confia au marabout au sujet de son état de mère de sept filles sans aucun garçon, véritable infirmité qui faisait médire les parentes et les voisines malintentionnées. Aussi implora t-elle le cheikh avec véhémence pour intercéder auprès d'Allah en sa faveur dans ce cas digne de compassion. » ⁽³⁾

⁽¹⁾ A Mekideche ibidem. P 18

⁽²⁾ Fkira : femme attachée au culte du maraboutisme

⁽³⁾ M.B.Djebbari. Op.cité p. 12

Comment alors ces deux sujets si attachés à la Zaouïa finirent-ils par s'en éloigner et accéder à l'école française ? Le châtiment corporel pratiqué par le taleb, caractère identitaire essentiel de la zaouïa, devenu si excessif, pour les deux garçons les a déterminé à renoncer à l'école coranique. ⁽¹⁾ Ils utiliseront ce « prétexte » pour rallier leur entourage familial à leur désir de rejoindre l'école française. Leur position d'enfants privilégiés au sein de leur famille les aida à atteindre cet objectif, impensable quelques mois plutôt. Les deux auteurs décrivent dans le détail cette rupture et ce désir tant l'évènement fut déterminant du reste de leur vie. L'épisode raconté atteste aussi de la force de caractère des sujets et est annonciatrice d'un destin personnel qu'ils n'ont cessé de forger tout au long de leur vie.

M.B. Djebbari raconte que: « ...c'est à l'occasion d'une bastonnade de ce genre, sans aucune raison malgré ma qualité d'élève tranquille et studieux que j'ai quitté l'école coranique pour ne plus y remettre les pieds. » ⁽²⁾

A.Mekideche plus théâtral, et jaloux de son cousin aîné fréquentant déjà l'école française, a recours à l'influence de sa grand-mère paternelle pour décider son père à l'y inscrire. Il exploite promptement l'incident du mauvais coup que lui porta le taleb pour le dramatiser à outrance et obtenir aisément son entrée à l'école française.

Écoutons son récit décrivant avec précision les raisons le poussant à basculer dans l'école française: « ... le taleb m'asséna

⁽¹⁾ Le châtiment, appelé la « falaqa » consiste en une série de coups de bâtons donnés par le taleb sur la plante des pieds de l'enfant. Les talebs se caractérisent le plus souvent par une brutalité injustifiée.

⁽²⁾ MB Djebbari op cité p. 93. L'auteur m'avoua lors d'une discussion qu'il garde de cette punition un souvenir vivace et qu'il considère toujours cette pratique totalement inadmissible.

un mauvais coup de bâton à la tête accompagné de sa plaisanterie : " o, tête de chair ! Je te l'ai dit : apprends d'abord, plus tard tu comprendras. Comme tous tes camarades " ajouta – t-il cette fois ! Comme pour prévenir une toute autre sollicitation du même genre ? Alors portant la main à l'endroit douloureux de ma tête, je la ramenais maculée de sang. Je me mis à pleurer et à crier : « il m'a cassé la tête ! Il m'a cassé la tête ! » Puis en me levant, je pris la fuite. Je ne me rendis pas à la maison toute proche. Je partis en courant chez ma grand –mère qui habitait encore au faubourg est. Celle ci me ramena le soir même juste avant le retour de mon père de son travail. Elle prit ma défense et obtint de mon père la promesse ferme de m'inscrire à la grande école. »⁽¹⁾

Les structures éducatives traditionnelles (la zaouïa et l'école coranique) occupèrent finalement une place paradoxale dans le parcours des deux auteurs : Premières institutions de leur socialisation, les deux auteurs s'en éloigneront au profit de l'école française, pour reconnaître bien plus tard leur rôle préservateur de leur identité culturelle. Cette attitude d'ambivalence a tirailé de nombreuses personnes entre deux pôles, celui de la tradition de la culture d'appartenance et celui de la modernité de la culture occidentale.

Une illustration exemplaire de cette ambivalence nous est décrite par Kateb Yacine à travers l'attitude de son père justifiant l'envoi de son fils à l'école française : « Je n'aimais guère la fêrule ni la barbiche du taleb, mais j'apprenais à la maison, et nul reproche ne m'était fait. Pourtant, quand j'eus sept ans, dans un autre village (on voyageait beaucoup dans la famille, du fait des mutations de la

⁽¹⁾ A Mekideche op. cité p. 17

justice musulmane) mon père prit soudain la décision irrévocable de me fourrer sans plus tarder dans la " gueule du loup", c'est à dire à l'école française. Il le faisait le cœur serré : Laisse l'arabe pour l'instant. Je ne veux pas que, comme moi, tu sois assis entre deux chaises. Non, par ma volonté, tu ne seras jamais une victime de la Medersa. En temps normal, j'aurai pu être moi-même ton professeur de Lettres, et ta mère aurait fait le reste. Mais où pourrait conduire une pareille éducation ? La langue française domine. Il te faudra la dominer, et laisser en arrière tout ce que nous t'avons inculqué dans ta plus tendre enfance. Mais une fois passé maître dans la langue française, tu pourras sans danger revenir avec nous à ton projet de départ. Tel était à peu près le discours paternel. » ⁽¹⁾

Les deux auteurs sont arrivés au métier d'instituteur grâce aussi à l'ouverture de l'instruction décidée par la colonisation au profit des enfants algériens, appartenant à la petite bourgeoisie citadine et la féodalité rurale principalement. Cette décision représentait pour elle un judicieux moyen d'accroître sa domination de la population autochtone. Il faut rappeler ici quelques éléments de l'histoire de l'éducation en Algérie, pour bien se représenter l'identité professionnelle des instituteurs de cette époque là.

Fanny Colonna nous apprend que deux tendances françaises s'affrontèrent à propos de la mission assignée à l'instruction de la population indigène, en Algérie. Il y avait d'un côté les colons, se trouvant au contact direct de la population indigène ⁽²⁾, soucieux de doter l'école d'une visée strictement professionnelle, qui est de

⁽¹⁾ Cité par BOUBEKEUR. Ecole et Société en Algérie. Analyse des représentations qu'ont les familles de l'école. Thèse de Doctorat. Université de Nice. 1995. p. 165.

⁽²⁾ Nous utilisons le mot indigène tout au long de notre travail pour désigner la population autochtone. Nous mettons le mot entre guillemets pour signifier la connotation péjorative, raciste, signifiée par les colons.

former une main d'œuvre (indigène) acculturée et plus qualifiée à son service. Les républicains vivant en Métropole se représentaient l'école comme un moyen de changement de l'homme indigène.

Ils assignaient à l'école une mission civilisatrice. La première visée, dite professionnelle, était réductrice et utilitaire, tandis que la deuxième défendait une perspective d'acculturation de l'« indigène ».

C'est cette dernière option qui a prévalu, avec le souci d'intégrer le vœu des colons de pouvoir disposer d'une main d'œuvre « indigène » qualifiée : « L'école ne vise pas à permettre à chacun de tenter sa chance mais au contraire à stabiliser, à fixer au sol des paysans instruits, avertis des choses du progrès et contents de leur sort; plus encore, elle accomplira jusqu'au bout sa vocation si elle permet à ces paysans, dans le temps qu'ils s'initient aux lumières de l'instruction française, de rester eux même. »⁽¹⁾

La formation d'instituteurs algériens, entreprise à l'Ecole Normale de Bouzaréah au début de 1930, s'inscrit dans cette perspective de former un groupe (d'intermédiaires entre la société dominante et la société dominée) bien placé, par ses origines ethniques, pour réussir cet objectif culturel. Le directeur de l'Ecole Normale de Bouzaréah l'affirme sans détours : « Et nous fidèles à la consigne transmise par les anciens de la maison, qui, ici, firent la France, avec nos sectionnaires, nos élèves, et pour le bonheur de l'Algérie, ici à notre tour, nous disons : A Bouzaréah, nous faisons de la France »⁽²⁾

⁽¹⁾ F.Colonna. op. cité. p.57

⁽²⁾ A. Dupuy. Histoire de « Bouzaréah ». imprimé par Fontana. Alger. 1952

2- L'acte pédagogique : une finalité d'acculturation

La finalité des actions éducatives du maître, détaché de son origine sociale par les avantages que lui procurait son travail, était l'acculturation de la population algérienne par la modification de son « Ethos ». Le fait de rendre le maître d'origine indigène plus proche de la colonisation que de son propre groupe ethnique, le disposait à légitimer naturellement les projets coloniaux.

A. Mekideche, après une longue description de ses appréciables conditions de vie et de travail, sublime ses rapports avec ses collègues européens et se prend à douter de la « valeur » de sa culture d'origine. Écoutons le : « Je me suis souvent demandé pourquoi ces choses là, après tout naturelles, humaines et de bon goût n'avaient pas lieu chez nous, dans le contexte indigène. »⁽¹⁾

C'est ainsi qu'une fois sur le terrain, les instituteurs devaient prouver, par l'acte pédagogique et divers autres travaux d'utilité sociale avérée qu'ils accomplissaient au profit de la population, « la supériorité de la science occidentale, la toute puissance de la raison et concurrencer le taleb »⁽²⁾ avec l'intention d'ôter à ce dernier sa fonction et son influence sociales, pour les remplacer par la culture française. Les auteurs racontent cette stratégie de la colonisation qui consentait aux instituteurs de substantiels avantages matériels et moraux (logement décent, salaire, considération auprès des autorités) pour mieux les lancer à la rencontre des « mechtas » les plus éloignées dont ils devaient entamer l'intégration à sa domination.

⁽¹⁾ A. Mekideche. op. cité. P . 262

⁽²⁾ F.Colonna. op. cité . P . 63

Leurs témoignages nous donnent plein d'indications et de détails sur le travail accompli de façon imaginative, et autonome dans la prise de décision et de l'initiative pédagogique.

Ces instituteurs furent aussi les créateurs de méthodes actives et centrées sur la participation des élèves. Nous proposons de rendre compte de leur riche activité professionnelle dont on a du mal à croire qu'elle se déroula entre 1937 et 1955. A Mekideche recourait à la confection de monographies pour mener le travail scolaire, qu'il soit le sien ou celui de ses élèves.

La monographie prend pour objet le contexte social et culturel de la localité et se nourrit de lui. Elle était un excellent outil d'enquête permettant d'associer les élèves associés invités à réfléchir sur leur propre vécu. Il y a derrière cette tâche un acte de réflexivité qui touche l'enseignant et les élèves et dont les retombées sont positives pour tous les acteurs. La monographie répond à trois types de nécessité et visait à satisfaire les attentes de l'autorité coloniale, le maître d'école et les enfants :

1- Elle satisfaisait tout d'abord à une exigence culturelle qui se cachait derrière une mesure administrative, puisque la circulaire du 1^{er} juin 1936 faisait obligation à tout directeur d'école rurale, ou chargé d'école rurale, ce qui était le cas de l'auteur, d'établir une « monographie agricole » destinée aux autorités de la région. L'auteur discernait bien cette finalité cachée de la monographie et qui dépassait, dans son contenu, un banal intérêt porté en apparence à l'agriculture, pour toucher la population. Il note bien que la monographie était une ethnographie des « mœurs et des coutumes de la population, à leur art de vivre, à leur tempérament et caractère....

Bref, aucun détail de la vie des habitants ne devait échapper à la recherche de l'enseignant »⁽¹⁾

2- Une exigence personnelle du maître d'école qui ressentait le besoin de connaître la population de son lieu de travail. La monographie, pendant qu'il la réalise, permet au maître d'établir une utile relation psychosociale avec les enfants et leurs parents. L'auteur qui avoue au passage tout ignorer de ces gens vivant pourtant à proximité de son lieu natal, souligne bien la nécessité pour lui de se donner le « temps pour les bien connaître, les estimer, les aimer et aussi m'en faire estimer et aimer. »⁽²⁾

3- Une exigence pédagogique. L'instituteur inscrit la monographie dans un acte pédagogique positif car elle implique les élèves à enquêter sur leur douar ce qui représentait un efficace moyen d'apprentissage. Les élèves manifestèrent des réticences à étaler le vécu familial intime. Ils étaient surtout étonnés par cet « homme » qui se trouvant « là depuis un an à peine et vous connaissez notre pays mieux que nous, mieux que nos parents qui habitent depuis toujours ». Il les sensibilisa alors aux « bienfaits de l'instruction. Je leur demandais à quoi pouvait bien servir cette monographie. »⁽³⁾ En quoi consistait cet instrument socio-ethnologique devenu un outil pédagogique original et certainement peu répandu dans la pratique professionnelle de l'époque et nullement d'aujourd'hui ?

L'auteur décrit, à travers l'exemple de la monographie de la région montagneuse de M'chatt, réalisée en 1937, des opérations et

⁽¹⁾ A. MEKIDECHE . op. cité. p 206

⁽²⁾ A. MEKIDECHE . ibid. p 209

⁽³⁾ A. MEKIDECHE . ibid. p 220

des tâches qu'elle requiert. Elle est un modèle d'ethnologie sociale et culturelle, dont nous proposons la synthèse :

Buts de la monographie	Méthodologie de la monographie
<p>1- Exigence administrative (circulaire du 1^{er} juin 1936)</p> <p>2- Exigence personnelle : Pénétrer les secrets de la région. « Besoin de ma conscience professionnelle » « Conserver une mémoire sociale »</p> <p>3- Exigence pédagogique : instruire par la découverte du milieu.</p>	<p>-Description géographique de la région</p> <p>-Situation de l'implantation de l'école dans la région (Rapport de la Communauté à l'école)</p> <p>-Description des ressources économiques de la région (mines de Kaolin et moulin à céréales)</p> <p>-Description des caractères psychologiques des habitants : « les hommes sont intelligents, travailleurs » « la population est sobre, résignation musulmane ? attachement au pays, amélioration du cadre bâti (maisons en maçonnerie et toits en tuiles), les habitants sont arabisés et ne parlent pas le kabyle»</p> <p>-Inventaire des ressources agricoles</p> <p>-Inventaire de la propriété foncière privée et domaniale</p> <p>-Description de l'habit : « on y porte toujours la même blouse et laminctomie. Le burnous (kabyle) est rare</p> <p>-Description de la division sociale du travail : « les femmes travaillent à la cueillette des olives et les hommes à la fabrication de l'huile »</p> <p>- Description des mœurs et croyances : « parler dialectal et pratique d'un Islam maraboutique »</p>

Tableau 4: La monographie scolaire

M.B.Djebbari ne s'écarte pas non plus de cette voie : impliquer les élèves à apprendre à partir de leur propre contexte de vie. Son action pédagogique, semblable à celle de A. Mekideche, vise à atteindre la même finalité socioculturelle.

Il se lance dans l'expérimentation pédagogique devenue la règle méthodologique de son action pédagogique : « Je suis animé par le même penchant d'améliorer mes activités pédagogiques, de les améliorer, de les moderniser, et de ne pas répéter de la même façon ce qui a été fait une fois. » ⁽¹⁾.

Dès sa prise de fonction le premier octobre de l'an 1945, juste après sa démobilisation, l'auteur choisit d'utiliser les règles du scoutisme, dont il était le précurseur dans la région de Tlemcen, comme un support à son action pédagogique. La classe était divisée alors en équipes, chacune ayant son chef, sa devise, son totem et son fanion. L'avantage de cette organisation socio pédagogique est de « créer une ambiance de joie dans le travail, d'émulation et d'efforts » selon ses propres termes.

Le travail scolaire consistait à mener des recherches et à réaliser des enquêtes dans le milieu social environnant de l'école. Chaque équipe était chargée d'un thème d'étude et le travail était réparti selon les aptitudes de chacun. Les résultats de l'enquête étaient exposés par les rapporteurs de chaque équipe et faisaient l'objet d'une confrontation générale. L'effort des élèves était renforcé par une récompense symbolique puisque à la fin de la semaine l'instituteur, en accord avec ses élèves, institua de « mettre à l'honneur » l'équipe qui se sera le plus distinguée dans l'accomplissement du travail.

Cette organisation du travail scolaire a particularisé la classe de l'auteur devenue « un boute- en - train de toute l'école et c'est

⁽¹⁾ M.B. Djebbari. Op. Cité. P 131.

ainsi que dès ma première année d'enseignement, je m'éloigne des méthodes traditionnelles, archaïques, autoritaires et rebutantes ».⁽¹⁾

Guidé par son souci de renouveler son action qu'il adaptait aux contextes sociaux et aux situations pédagogiques, l'auteur décide de transposer dans sa classe les principes d'éducation de Baden Powell. L'enseignement allait au delà de l'instruction pour inculquer aux enfants une formation civique, accompagnée d'une solide formation physique et pratique.

L'instituteur faisait goûter aux enfants l'expérience de la vie en plein air, pour leur apprendre à se débrouiller, et être solidaire des autres.

Les deux techniques ont pour finalité de créer des situations pédagogiques favorables à l'enseignant pour mieux connaître ses élèves. Elles donnaient aux élèves l'image d'un maître coopératif et leur faisaient « ...sentir que j'étais non le maître distant, autoritaire, infailible mais plutôt un guide, un camarade plus âgé, en quête, au même titre qu'eux, du savoir et du mieux être physique et moral »⁽²⁾

Après divers essais et tâtonnements il finira par basculer vers la pédagogie Freinet à la suite d'une découverte fortuite, dans le placard de la classe, qu'il fait d'un « appareil de reproduction de textes ou de dessin, le nardigraphe à l'état neuf, avec sa notice d'emploi et ses accessoires »⁽³⁾

Il se saisira de cet appareil, impliquant avec lui ses élèves, pour imprimer le premier journal scolaire connu de l'histoire de

(1) M.B. Djebbari. op. cité. P 26

(2) M.B. Djebbari. op. cité. P 26

(3) M.B. Djebbari. op. cité. P 131

l'éducation en Algérie. Son action se solda par la publication de trois journaux scolaires et le mènera aux plus hautes responsabilités du mouvement Freinet à l'échelle internationale. ⁽¹⁾

Ben entendu l'introduction des techniques Freinet fut suivie de la mise en place en classe même de tous les accessoires qu'une telle entreprise requerrait. Le travail scolaire s'organisât alors autour du texte libre, le fichier scolaire, la bibliothèque scolaire, le fichier autocorrectif, la coopérative scolaire, l'imprimerie et la correspondance scolaire. Cette infrastructure pédagogique allait, en peu de temps, ouvrir à la lointaine petite classe rurale et montagnarde de Nedroma un horizon plein d'échanges avec d'autres classes en Algérie et en France.

La particularité de l'auteur reste incontestablement sa capacité à avoir mené et développé une véritable éducation multiculturelle dans sa classe qui comprenait des enfants de toutes les confessions (musulmans, israélites et européens) se côtoyant sans ressentiment du poids oppressant des particularismes et antagonismes séparant leurs ethnies d'appartenance. Aujourd'hui, un demi-siècle plus tard, l'éducation multiculturelle est à la mode pédagogique car elle représente une solution efficace aux différents problèmes d'intégration.

En 1949, les autorités coloniales décident de fusionner l'enseignement destiné aux français et aux enfants « indigènes » en une structure unique. Cette mesure suscita le scepticisme des instituteurs français qui doutèrent de la capacité des enfants « indigènes » à apprendre le français dès le cours préparatoire.

⁽¹⁾ Il s'agit de la Fédération Internationale du Mouvement de l'Ecole Moderne (FIMEM) dont il organisa un congrès à Tlemcen en 1976.

M.B.Djebbari, soldat discipliné de l'école laïque, se lancera dans la réalisation de cette nouvelle tâche : apprendre à ces enfants indigènes, suspectés d'incapacité, au bout de trois mois les rudiments de base du français. Il renoncera pour cela aux techniques Freinet et opte pour des techniques pédagogiques traditionnelles qu'il juge plus appropriées à son entreprise.

Même l'inspection pas innocente et peu favorable à l'initiative de cet instituteur menée à l'improviste par M. Favier, deux mois à peine du début de l'année scolaire, transforme la suspicion de celui-ci en admiration de la compétence et de la sincérité de cet instituteur à servir au mieux le projet voulu par l'état français lui-même: « Je me suis délecté dans la classe de M. Djebbari (...) M. Djebbari qui prend pour la première fois cette année, un CP d'initiation, possède déjà la meilleure méthode d'enseignement. Grâce à un effort en profondeur de préparation et à de remarquables dispositions pédagogiques, sa classe est vivante, constamment active et les résultats obtenus, d'excellente qualité. »⁽¹⁾

On a vu, à travers tous ces détails pédagogiques directement puisés des témoignages de leurs auteurs, que la pratique était indissociable de la dimension socioculturelle. Toute la pratique professionnelle représentait un vecteur de l'action sociale. Cela n'a pas manqué de construire une image exemplaire de ces instituteurs auprès de la population locale.

Telle était la finalité recherchée par les concepteurs de la formation de ces instituteurs à Bouzaréah, que F. Colonna nomme « le spectre de la civilisation », civilisation qui, pour se transmettre

⁽¹⁾ M.B. Djebbari. Open. Cité. P 151.

devait s'appuyer sur « La personne du maître, valeur morale irréprochable, permet de faire aimer et respecter le savoir qu'il transmet. (...) Cette démonstration se réalise au moyen de la relation pédagogique, relation dissymétrique qu'il utilise pour faire la preuve de la supériorité de la civilisation française. » ⁽¹⁾

C'est cette image de maîtres dévoués et compétents que ces instituteurs ont porté avec sincérité. L'image sociale positive de l'instituteur découle en grande partie de leur comportement professionnel exemplaire.

3 – Conclusion

Les instituteurs de Bouzaréah se caractérisent incontestablement par une grande qualification professionnelle et culturelle. Le fait d'avoir été formé pour servir un projet hégémonique ne les a pas pour autant réduits à être un simple trait d'union entre deux groupes sociaux antagonistes. Ils ont servi leur groupe d'origine avec un dévouement exemplaire, n'hésitant pas à sacrifier le moment voulu leurs avantages matériels pour soutenir résolument la guerre d'indépendance. ⁽²⁾

A l'indépendance, se préparait malheureusement un tout autre projet social et politique, sur un fond de rivalités entre chefs de guerres, qui allait sacrifier les compétences de ces femmes et hommes, privant du coup les enfants algériens d'une éducation bienfaitrice. Ce projet n'a jamais pu égaler celui qu'il se proposait

⁽¹⁾ F. Colonna. Open. Cité. P 61.

⁽²⁾ A l'indépendance les autorités françaises proposèrent à tous ces instituteurs « indigènes » leur transfert en France. A.Mekidèche attribue cette intention à un dessein colonial de nuire à l'Algérie indépendante : « Ainsi chez nous, dans l'enseignement, tout enseignant indigène avait reçu bien avant le cessez-le-feu, sa nomination sur un poste en métropole ». p 356.

de remplacer. Bien pire, ce projet compromettra l'avenir de l'éducation en Algérie.

II- L'identité d'uniformité pédagogique

A l'indépendance, la volonté de rupture avec l'ordre colonial n'épargnera aucun domaine en Algérie. Tous les secteurs subiront cette ligne de conduite de changement sans discernement comme ce fut le cas des initiatives éminemment positives de l'autogestion du secteur agricole et industriel spontanément instituée par les travailleurs pour prendre en main la direction des entreprises et assurer une continuité de l'outil productif tombé en panne avec le départ des colons.

Dans le domaine scolaire, nous noterons deux mesures liées à une seule finalité : la mise sur pied d'un nouveau système scolaire unique et national en rupture avec l'ordre scolaire passé ainsi que l'uniformisation des pratiques pédagogiques sur l'ensemble du territoire national.

Ce projet s'inscrivait dans une vision politique hégémonique, qui allait s'installer progressivement en recourant au tâtonnement et au mimétisme de ce qui se faisait dans les pays du bloc socialiste. C'est dans ces conditions qu'est née la réforme du système scolaire, en 1976, appelé Ecole fondamentale polytechnique. ⁽¹⁾ Mais avant d'arriver à cela, l'école algérienne est restée de 1962 à 1976, et hormis quelques retouches insignifiantes, dominée dans l'ensemble par une orientation héritée de l'ordre colonial.

⁽¹⁾ La dénomination d'école fondamentale se retrouve identiquement formulée dans les projets de l'école « socialiste ». Ainsi, le Programme Commun de la gauche française proposait, une fois au pouvoir, de supprimer l'enseignement privé et remplacer le système scolaire « capitaliste » par une structure unique dite Ecole fondamentale. Voir à ce sujet l'ouvrage de C. VOGT. L'école socialiste. Editions du Scarabée. Paris .1979.

En cette période, le corps enseignant a connu quelques changements qui reflètent la période de transition prévalant à l'époque. C'est ainsi qu'à l'occasion de la première rentrée scolaire, et durant les années suivantes, nous notons l'arrivée au métier de nouvelles catégories d'enseignants appelés les moniteurs de l'éducation nationale dont la particularité première est leur faible niveau scolaire et culturel.

L'état a eu recours à leurs services du fait du départ massif des instituteurs français en 1962, pour satisfaire la forte demande sociale d'éducation à laquelle l'école devait répondre. Pendant une bonne dizaine d'années l'école algérienne a vu alors cohabiter en son sein une majorité de moniteurs et une minorité d'instituteurs formés durant la colonisation. « L'école élémentaire du lendemain de l'indépendance parlait donc un langage multiple » selon la juste formule de Denise Louanchi. ⁽¹⁾

L'avènement de l'EFP permit quand à elle l'arrivée de nouveaux instituteurs formés à l'intention de prendre en charge cette réforme, Cette réforme de l'EFP fut aussi une occasion propice pour mettre à la retraite de tous les instituteurs formés à Bouzaréah. Nous allons tenter de connaître par une reconstitution sociale et historique l'identité de ces moniteurs et ce qui caractérise la génération des instituteurs de l'école fondamentale.

⁽¹⁾ D. LOUANCHI. Eléments de pédagogie. OPU. Alger.1987. p. 35

1 - Les moniteurs: une source de dissonance culturelle et pédagogique ?

Les moniteurs de l'éducation nationale ont suscité des réactions contradictoires de la part des personnes qui se sont intéressées à eux. Nous faisons allusion au travail de Mustapha HADDAB⁽¹⁾ et au témoignage de Abdelkader Mekideche auxquels nous référerons le plus pour pouvoir reconstituer le plus fidèlement l'identité de cette éphémère catégorie d'enseignants.

Avant cela, nous rappellerons tout d'abord que la dénomination de moniteurs n'est pas une création propre aux autorités algériennes. La colonisation a eu recours à des moniteurs comme un corps de supplétifs, mis en place en 1896 et supprimé en 1914. La finalité de cette mesure, en ce temps là, était de confier à cette catégorie, composée d'indigènes, la fonction de dispenser une instruction rudimentaire aux enfants de leurs coreligionnaires. Les moniteurs, avant de se voir confier des écoles préparatoires, étaient placés sous la responsabilité directe d'instituteurs français qui devaient s'assurer d'abord de leur loyauté au projet de pacification de la population et de leur aptitude à le concrétiser.

C'est pratiquement en vue de la même finalité que ce corps des moniteurs fût créé (ressuscité) à l'indépendance du pays, à savoir la prise en charge de l'instruction élémentaire des enfants algériens. Cette rentrée scolaire s'effectuât dans un contexte d'affrontements à tous les niveaux.

⁽¹⁾ M. HADDAB. Education et changements socioculturels-Les moniteurs de l'enseignement élémentaire en Algérie. OPU. Alger. 1979.

A Mekideche acteur et témoin direct de ce contexte rapporte bien les ingrédients de ces affrontements : « Les francisants se sentent menacés " on en veut à nos places " disent – ils. Les arabisants sans ambages, lancent sans discrétion " Maintenant c'est notre tour, laissez la place ! ". Les couches sociales (rurales surtout) réclament le droit à leurs enfants d'accéder à l'école algérienne, après avoir été privés d'instruction par la colonisation. » ⁽¹⁾

C'est, en fait, la forte demande sociale d'éducation, qui décida les autorités à scolariser tous les enfants et à procéder au recrutement massif des moniteurs de l'enseignement élémentaire.

Cette mesure, présentée comme transitoire au départ, allait durer dans le temps puisque l'Algérie des quinze premières années de l'indépendance fût plutôt « l'Algérie des moniteurs » selon la juste expression de A. Mekideche. Cette institutionnalisation des moniteurs posait un véritable problème de niveau culturel par rapport à la finalité du système scolaire, celle d'instruire, élever le niveau culturel de la société et contribuer au développement du pays.

C'est à l'étude de cette contradiction que s'attacha M. Haddab qui s'interroge « comment ce système scolaire allait –il pouvoir remplir l'une de ses principales fonctions, à savoir une hiérarchisation et une intégration relative de la culture algérienne, alors que la présence en son sein d'un nombre important de moniteurs, entraînait une hétérogénéité culturelle interne importante, voire une division du

⁽¹⁾ A. MEKIDECHE. Op. Cité. P 359

système scolaire contre lui-même ? Une expérience pratique d'intégration culturelle se trouvait engagée. » ⁽¹⁾

Le niveau scolaire de ces enseignants oscillait entre le brevet élémentaire (soit neuf ans de scolarité après le cours préparatoire) qui était le niveau le plus appréciable, et le certificat d'études primaires (CEP, correspondant tout juste à la fin des études primaires). Egalement les moniteurs étaient recrutés parmi toutes les couches sociales et professionnelles de la population. Le cas le plus délicat était celui des moniteurs chargés d'instruire des élèves des cours moyens et dont le niveau scolaire était proche du leur.

L'intégration culturelle des moniteurs se déroula de façon acceptable grâce aux immenses efforts déployés par les instituteurs, formés à Bouzaréh, qui ont réussi à encadrer, sur le plan pédagogique, ces moniteurs et leur donner une qualification professionnelle honorable. Une formation pédagogique accélérée sous diverses formules (demi-journées ou journées pédagogiques, stages bloqués, chantiers culturels d'été) contribua à amener les moniteurs au niveau requis.

Pour résorber la problématique diversité des pratiques d'action et de formation des moniteurs et leurs insuffisances, le Ministère de l'éducation nationale développa à l'intention des moniteurs une méthode pédagogique, dite la méthode Malik et Zina. Elle fut conçue à l'origine pour « alléger considérablement la tâche du moniteur et lui permettre du même coup de consacrer à son auto formation plus de temps » ⁽²⁾

⁽¹⁾ M. HADDAB. op. ; Cité. P 7

⁽²⁾ A. MEKIDECHE. Op. cité. P. 406

Cette méthode deviendra l'ancêtre de la fiche pédagogique qui sera elle même et un peu plus tard le principal caractère identitaire principal de l'école fondamentale. La méthode "Malik et Zina" se présentait sous la forme d'un ensemble de recommandations méthodologiques relatives à la conduite de la classe et au matériel pédagogique à utiliser.

Les directives accompagnant cette méthode rappelaient aux enseignants qu'ils restaient les seuls maîtres dans la conduite de leurs classes. Cela n'a pas suffi. La méthode a été dévoyée de sa finalité première par les enseignants qui l'utilisèrent sans retenue car elle les dispensait de fournir l'effort de construire leur propre voie, et car elle les mettait aussi en conformité avec les attentes des inspecteurs chargés d'évaluer leur travail et leur avancement. Si les moniteurs ne constituèrent nullement une « armée de mercenaires sans conscience », la diversité de leurs origines et de leurs représentations sociales produisait une contradiction par rapport à la fonction première de l'école qui est d'homogénéiser la culture du groupe social par les pratiques pédagogiques.

La diversité des origines et de l'appartenance sociale des moniteurs se répercutaient sur leurs pratiques professionnelles et leurs opinions pédagogiques, et créaient un décalage avec les attentes institutionnelles

Haddab.M en situe dans l'existence d'une opposition à l'intérieur du corps des moniteurs, qui n'étaient pas si homogènes que ne le laissait croire leur statut administratif.

Cette opposition divisant les moniteurs n'était pas non plus de nature linguistique (Francisant versus Arabisant), mais sociale et

culturelle : « Sous l'apparente unanimité des professions de foi, d'allure moderniste, apparaît ainsi une diversité considérable de systèmes pédagogiques dont les contenus sont en affinité avec les valeurs culturelles et la position socio-économique réelle des groupes sociaux auxquels s'apparentent les moniteurs. » ⁽¹⁾

Les responsables percevaient les risques que véhiculait en elle la contradiction culturelle opposant les éléments de la même catégorie socioprofessionnelle. Ils prennent alors un ensemble de mesures en attendant la préparation d'une réforme scolaire globale. Ces mesures imposèrent l'arabisation totale de l'enseignement primaire, puis l'enseignement secondaire, la suppression des lycées d'enseignement confessionnel dits « lycées d'enseignement originel », et la gratuité de l'école. La réforme instituée en 1980 allait achever l'essentiel du projet entrepris à l'époque, à savoir effacer la disparité structurelle existante au sein du corps enseignant, en unifiant les structures scolaires et en...mettant à la retraite tous les instituteurs normaliens de Bouzaréah. ⁽²⁾

La réforme ouvre aussi la voie à l'émergence d'un nouveau corps d'instituteurs formés dans des établissements spécialisés et conçus pour cet objectif. Il s'agit des Instituts Technologiques de l'Education qui remplacèrent les écoles normales d'instituteurs héritées du système français. Comment apprécier cette réforme et quels instituteurs a-t-elle bien pu former ? Cette réforme a-t-elle réellement fait franchir au système scolaire un bond qualitatif ? Nous proposons de présenter cette réforme, qui s'appréhende mieux avec le recul du temps et des effets qu'elle a pu produire, en

⁽¹⁾ M. HADDAB. op. . Cité. P 265.

⁽²⁾ La remarque est de Djebbari MB.

insistant sur l'identité de ces nouveaux maîtres intronisés par la réforme.

3- L'Ecole Fondamentale : une réforme des structures et non de la pédagogie

Promulguée par la charte du 16 avril 1976, l'école fondamentale polytechnique est mise en route dès la rentrée scolaire de 1980, après quatre années d'expérimentations en vue de tester la fiabilité de ce projet de réforme. ⁽¹⁾

Un retour sur les conditions politiques et psychologiques dans lesquelles s'est mise en application la réforme, est nécessaire car il permet de percevoir la contradiction idéologique de ce projet véhiculant des choix idéologiques contradictoires, en assignant à l'école la mission délicate suivante : « Elle doit assurer la transmission des valeurs idéologiques, à savoir le socialisme et les valeurs arabo-islamiques » comme l'écrit le journal officiel ⁽²⁾ de l'état algérien qui ne cache pas que la véritable finalité de cette réforme est l'insertion de l'élève dans le procès de production.

Il s'agissait en définitive de mettre sur pied un enseignement polytechnique capable de concilier le travail intellectuel tout autant que le travail manuel, à l'image de ce qui se passait dans les pays du bloc socialiste.

La réalisation la plus notable à mettre au crédit de l'école fondamentale se situe dans l'aménagement des structures scolaires qu'elle a remodelé : au lieu et place des enseignements primaire et

⁽¹⁾ Les expérimentations ont été menées par des inspecteurs à leur retour de l'ex - RDA où ils s'imprégnèrent du système de ce pays qui a servi de modèle à la réforme algérienne.

⁽²⁾ Journal El-Moujahid du 15 septembre 1982.

moyen existant auparavant, la réforme a unifié les deux paliers en une structure unique de 09 ans comprenant trois cycles :

- un cycle de base de trois ans (de 06 à 09 ans)
- un cycle d'éveil de trois ans (de 09 à 12 ans)
- un cycle d'orientation de trois ans (de 12 à 15 ans)

La scolarité obligatoire passe dorénavant à 09 ans et l'école gardera dorénavant les élèves jusqu'à l'âge de 15 ans, alors qu'ils en étaient exclus auparavant avant, dès l'âge de 12 ans en cas d'échec à l'examen d'entrée en sixième. Ce dernier a été supprimé, car accusé d'être un filtre de sélection responsable du fort taux d'échec scolaire.

La réforme a supprimé également les passerelles existantes dans l'ancien système et qui permettaient en ce temps là aux individus en situation d'échec de pouvoir réintégrer le cursus scolaire par un autre biais. Un élève exclu en cours moyen primaire pouvait rejoindre deux ans après ses camarades au collège, après avoir transité par le cours de fin d'études élémentaires. Ce dernier était une structure pédagogique qui permettait de compenser le non accomplissement par l'élève d'un parcours réglementaire.

Chaque cycle de l'Ecole Fondamentale se présente sous la forme d'un profil de formation, organisé autour de plans d'études spécifiques. L'enseignement a pour but général de fournir à l'élève un stock « minimal » de savoirs. Au-delà de ce stock, il est prévu la mise en place d'une "pédagogie du développement" adaptée aux aptitudes de chaque élève. L'enseignement individualisé est donc recherché comme un dispositif pédagogique principal.

Cette réforme a été conçue pour être la plate-forme générale de toute la politique nationale d'éducation. Elle prévoyait, par sa mise en place progressive, l'orientation des élèves, ayant satisfait au Brevet d'enseignement fondamental (BEF) vers le lycée et vers la formation professionnelle pour les élèves en situation d'échec. Un enseignement préscolaire est également prévu pour préparer les enfants à intégrer l'école dans de bonnes dispositions psychologiques.

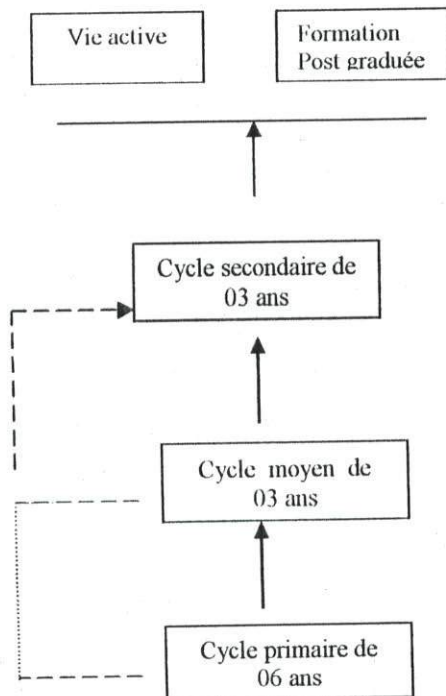
Toutes ces dispositions n'ont pas été appliquées sur le terrain. La réforme soutenue par le discours politique a été un simple changement structurel. Elle est amputée de son projet pédagogique et s'avère être irréalisable.

L'enseignement individualisé par exemple, s'est heurté à l'obstacle des effectifs dépassant la moyenne de trente cinq à quarante enfants par classe. Cette situation imposa aux enseignants des charges horaires exorbitantes. Les classes tournaient sur le régime de la double vacation empêchant de consacrer le moindre espace aux élèves dans le cadre de la pédagogie individualisée.

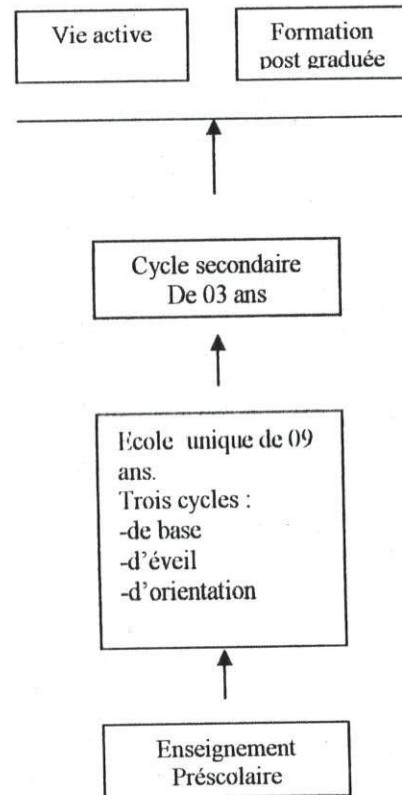
Les responsables eurent recours à des replâtrages pour rester dans l'esprit de la réforme : seuls les élèves en échec bénéficièrent d'une pédagogie de soutien sous la forme d'un insignifiant supplément horaire hebdomadaire de vingt à trente minutes. Cette pédagogie du soutien fût vite abandonnée en raison de l'insuffisance des conditions matérielle. La méthode Malik et Zina fût renforcée par le système des fiches pédagogiques imposées aux enseignants. Cette situation renforça la mise en place d'un travail scolaire aux allures « tayloriennes », et dont les prémices apparurent avec la méthode citée.

La réforme a été précédée par une intense campagne de sensibilisation des principaux acteurs de l'éducation nationale tels que les enseignants, les inspecteurs, les directeurs d'écoles, et les organisations syndicales .

ANCIEN SYSTEME EDUCATIF



E. F. P.



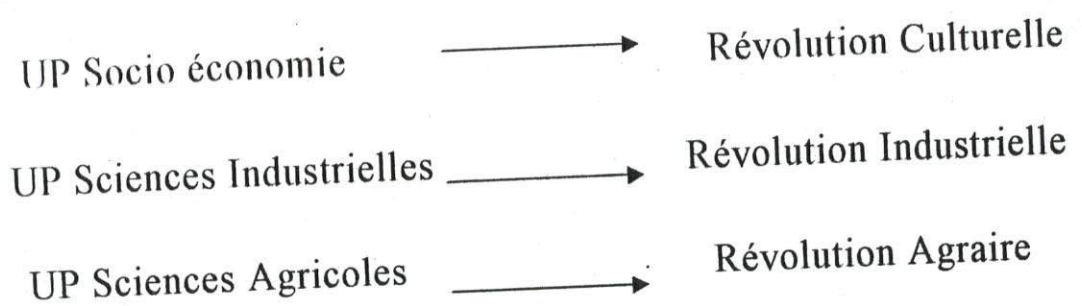
Légende : — progression normale
 --- Progression au moyen de passerelles (examen de 5^e et du CPES)

Des moyens matériels considérables étaient promis aux usagers tels que « équiper les classes en moyens audio-visuel, imprimer des cahiers d'exercice accompagnés de leurs corrigés, sans oublier le livre scolaire ». Pourtant seul le livre scolaire, de mauvaise qualité, a été fourni comme le fait remarquer A.BENZAGHOU dans un long reportage sur la mise en place de

cette innovation.⁽¹⁾ Cette réforme a été cependant suivie par l'ouverture de nombreux établissements de formation des enseignants, appelés Instituts Technologiques de l'Education.

Aux trente et un établissements de formation déjà existants, les membres du comité central du Parti FLN décident de doubler le nombre de ces structures pour former « quelques 25000 enseignants alors que les besoins ne s'élèvent qu'à 10 ou 12000 enseignants »⁽²⁾

Les programmes scolaires arrêtés sont construits sous forme d'objectifs pédagogiques inspirés de « la taxonomie de Bloom », et visent à faire acquérir aux élèves des savoirs, des savoir-faire et des savoir être. Les matières d'enseignement sont désormais appelées unités pédagogiques qui regroupent dorénavant plusieurs disciplines entre elles. Trois unités sont ainsi définies : unité de Socio économie, unité de sciences industrielles, unité de sciences agricoles. Ce découpage se caractérise par l'impact des choix idéologiques sur la pédagogie. Chaque unité correspond à l'une des trois "révolutions" en place à cette période de l'histoire de l'Algérie :



Cette coïncidence outrancière entre le politique et le pédagogique a interpellé A. MARTINEZ qui s'est interrogé sur l'algerianité, une tendance politique affirmée en ce temps là, de

⁽¹⁾ A. BENZAGHOU. Ecole fondamentale et Pédagogie du développement. Journal El- Moujahid. 17 au 20 Février 1979.

⁽²⁾ D.BENZAGHOU . Ibidem

cette réforme qui n'était pour lui qu'une « accommodation d'autres systèmes éducatifs et particulièrement ceux en vigueur dans les pays socialistes » ⁽¹⁾.

La pratique a révélé les insuffisances de cette réforme et a rapidement atténué les discours enthousiastes. Ces insuffisances peuvent être situées à trois niveaux :

- L'interdisciplinarité prévue entre les trois unités pédagogiques n'a jamais été appliquée tant les enseignants étaient préoccupés avant tout par l'urgence du moment, à savoir : définition des contenus des programmes qui étaient peu élaborés. La « précision allemande » a beaucoup manqué à l'adaptation algérienne.

- Les disparités socio-économiques entre villes et campagnes et la faiblesse du tissu industriel ont empêché la mise en application de l'enseignement polytechnique recherché. Toute la pédagogie prévue à cet effet s'est trouvée remise en cause par la faute d'un contexte totalement absent.

- Les pesanteurs administratives et sociologiques ont compromis le projet, à l'instar des autres secteurs économiques et culturels.

Conçue pour être un instrument d'un changement global, la réforme s'est limitée à remplacer les structures en place par d'autres sans toucher réellement à l'essentiel qu'elle proposait d'atteindre à savoir : former un citoyen moderne accompli, et transformer la société. La rupture annoncée n'a pas eu lieu. La continuité dans les

⁽¹⁾ A. MARTINEZ. L'école fondamentale polytechnique en Algérie. Document ronéotypé. INA. El-Harrach. Alger. Non daté. P 21.

pratiques pédagogiques mises en place durant l'après indépendance a accompagné la mise en place de la réforme: l'idéologie comportementaliste (productiviste) imprégnera le rapport élève-maître et le rapport de ce dernier à l'institution pédagogique.

4- La fiche pédagogique : un modèle productiviste ?

Le ministère de l'éducation édite un manuel des " Méthodes pédagogiques des premiers et deuxième paliers de l'enseignement fondamental " en vue de guider l'action pédagogique des enseignants.

Les manuels sont accompagnée de « fiches pédagogiques » destinés aux enseignants. Toute l'action pédagogique est articulée autour de ces fiches qui ont pour but d'indiquer à l'enseignant et à l'élève, le cheminement qu'ils doivent suivre pour concrétiser un ensemble de tâches, préalablement définies.

Le contenu de la fiche apparente le travail scolaire à un mélange fait de behaviorisme, de Taylorisme, et de planification pédagogique. Chaque fiche pédagogique comprend un grand tableau à deux colonnes : l'une définissant les comportements et les actions dévolues aux maîtres et la seconde définit les actes de l'élève.

Pour mieux étayer cette description, nous proposons un extrait d'une fiche pédagogique réglementant le travail scolaire d'une leçon de calcul, plus particulièrement la multiplication : ⁽¹⁾

(1) Méthodes pédagogiques des premiers et deuxième paliers de l'enseignement fondamental. Ministère de l'éducation nationale. Direction des programmes. ONPS. Alger . 1994. Cette fiche décrit le cours portant sur : La multiplication d'une fraction avec un nombre entier

Tâches de L'enseignant	Rôles des élèves
<p><u>Révision :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - La somme de deux fractions a la même base - Présenter un exemple au tableau <p><u>La Leçon :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Multiplier une fraction par un nombre entier :présenter aux élèves le dessin suivant (Cinq dessins représentant des fractions suivent cette consigne) - Demander aux élèves de trouver la surface totale des dessins hachurés. <p>Demander aux élèves : " Peut -on exprimer autrement cette relation ? "</p> <ul style="list-style-type: none"> - Déduire avec les élèves que $\frac{3}{4} \times 5 = 15/4$, et leur faire observer que 15 est égale à 3×5, donc $\frac{3}{4} \times 5 = 3 \times \frac{5}{4}$. Déduire avec les élèves la règle 	<ul style="list-style-type: none"> - cherchent la réponse suivante : $\frac{3}{4} + \frac{3}{4} + \frac{3}{4} + \frac{3}{4} + \frac{3}{4} = 15/4$ OUI. $\frac{3}{4} \times 5$ - Recopient l'exemple et la règle sur leur cahier.

Tableau 5 : Extrait d'une fiche pédagogique

La fiche se poursuit sur le même déroulement, précisant dans le moindre détail les actions du maître et de l'élève par la description précise de tous les détails de leurs comportements respectifs. Ce cours, dont nous avons présenté une séquence, est un cours standardisé car effectué de la même façon par tous les instituteurs d'Algérie.

M. Boudalia-Greffou dénonce cette "pédagogie" qu'elle juge excessivement comportementaliste, en suggérant aux lecteurs de son livre consacré à cette question, de se représenter tous ces maîtres d'Algérie astreints à exécuter sur l'ensemble du territoire national les mêmes choses à la même heure avec les mêmes gestes à des enfants poussés aux mêmes réponses. ⁽¹⁾

Le tableau a effectivement une allure surréaliste mais il rend compte fidèlement de cette pédagogie « Taylorienne » dont le seul souci est d'imposer une identité pédagogique d'uniformisation aux acteurs de l'éducation nationale. Cette pédagogie, a fini par produire une conception « infantilisante » et désuète du travail scolaire, selon

⁽¹⁾ M. Boudalia-Greffou. Op. cité.

l'auteur, et qui se réduit à un conditionnement de mauvaise qualité reposant sur la seule activité mnémonique qui fait de l'élève un répétant au détriment d'un apprentissage qui se construirait à partir et autour de ses intérêts.

La crise qui a brutalement fait irruption en octobre 1988, a remis en cause tous les choix politiques et idéologiques mis en place depuis l'après indépendance. De nombreuses personnes se hasardent à imputer l'origine de cette crise à l'école qui aurait été incapable de générer la modernité et le développement. Il est délicat de soutenir cette position car le thème de l'éducation a atteint un degré de complexité tel qu'il faille nécessairement élargir le débat.

Il est possible par contre de constater que l'école fut dépendante de l'autorité dont elle a fini par subir les conséquences de sa mal gouvernance selon la juste expression de Djilali Sari.

Cette crise a engendré une violence aux conséquences désastreuses qui n'a pas épargné le système éducatif au plan matériel et psychosociologique : destruction des écoles, accentuation de l'échec scolaire, abandon scolaire, fermeture des ITE, réduction des dépenses publiques consacrées à l'éducation. Autant de marques de la régression de ce secteur élevé il y a vingt ans auparavant au rang de vecteur de la modernité.

Cette régression a engendré une dévalorisation sociale de l'éducation mais aussi un vide pédagogique, une situation d'anomie où les valeurs ont changé de sens car la société a changé de camp. Les valeurs professionnelles au même titre que l'ensemble des valeurs socioculturelles, ont pris en fait plusieurs orientations.

D'une part, il y a une forte émergence d'un choix islamiste dominant ⁽¹⁾ aussi bien dans l'éducation qu'à l'échelle sociale, et qui ne cachait pas son intention de remettre en cause l'école fondamentale « non conforme » aux valeurs islamiques.

De l'autre côté un besoin se faisait ressentir : celui de se débarrasser des pesanteurs du passé, incriminé par les représentants des différentes couches sociales. Cette « prise de conscience » a conduit les responsables pédagogiques à accorder actuellement aux enseignants plus de liberté dans la conduite de leur classe.

Des observations recueillies par des recherches en cours confirment l'émergence d'une certaine différence pédagogique entre les maîtres dans l'accomplissement de leur travail contrairement à ce qui s'observait tout au long des années 1980 et 1990.

Cette ouverture, rassurante quant à l'avenir de l'école, a aussi donné lieu à l'apparition du travail informel - moralement répréhensible mais socialement compréhensible - chez une catégorie d'enseignants qui s'adonnent à diverses activités rémunérées en dehors de l'école et parfois sous son couvert comme c'est le cas des « cours de soutien scolaire ».

⁽¹⁾ A bien des égards, l'évolution de l'enseignement en Algérie présente des similitudes avec l'expérience iranienne. Ehsan Naraghi a dénoncé les excès de la politique de modernisation, perceptible surtout dans le système éducatif, menée par le Shah d'Iran et qui a conduit à la confrontation avec les valeurs culturelles traditionnelles : " Face à la fascination de l'occident, j'ai obstinément tenté, dans le même esprit, de rappeler aux dirigeants de mon pays, jusque là chute du régime en 1979, l'importance de la richesse culturelle iranienne. J'ai d'ailleurs consacré une série d'ouvrages à la critique de la politique de modernisation tous azimuts pratiquée par le chah - l'un deux, traduit en français, portait en persan un titre symbolique rappelant le poème de Hafiz : « Il avait en lui ce qu'il cherchait ailleurs ». " . In Enseignement et changements sociaux en Iran. Editions de la Maison des Sciences de l'Homme. Paris. 1991. P XII.

Conclusion

Les changements évoqués ont amené des transformations « statutaires » que connaît le corps des instituteurs, et des aménagements apportés aux questions de la formation pédagogique. Ces transformations influent aujourd'hui sur la restructuration de l'identité professionnelle des enseignants du cycle primaire.

En effet depuis 1994, les instituteurs sont élevés au rang de professeurs certifiés dans le cadre d'une finalité de « professionnalisation » de l'école. La mesure en elle-même n'évite pourtant pas un ensemble de questions toujours posées. La fermeture des ITE, qui a entraîné la suppression de la formation initiale des instituteurs, constitue-t-elle une mesure fondée ? La formation continue, qui s'apparente à des actions palliatives insuffisantes et formelles ne mérite-t-elle pas plus d'attention ? Si tel est le cas, d'autres questions se posent et tournent autour des choix à faire : faut-il former des « technologues de l'éducation » ou des « éducateurs » ? De quelles compétences faut-il les doter ? Qui les formerait ?

Autant de questions qui dénotent de la fragilité de l'identité des professeurs certifiés de l'école fondamentale et que nous nous proposons d'analyser dans la troisième partie du travail.

**TROISIEME PARTIE - Les professeurs certifiés de l'école : une
identité de rupture ou un état de dissonance ?**

Chapitre I – Problématique et organisation de la recherche

1- La problématique

2 – Questions, objectifs et instruments de l'enquête

3 – La population et les modalités pratiques de l'enquête

Chapitre II- L'itinéraire des professeurs et son rapport au travail

1- Le patchwork des diplômés à l'école fondamentale

2- Le difficile itinéraire des professeurs d'école

3- Le professorat une précieuse alternative au chômage

4- Le diplôme universitaire : une condition à la professionnalisation ?

5- Le professorat un frein à l'ambition sociale ?

Chapitre III- Définitions du métier et pratiques professionnelles

1- Morphologie des textes libres

2- L'analyse de contenu des textes libres

3- Les rubriques des réponses

4- Trois définitions inégales du métier

5- La formation continue : un handicap à la professionnalisation

Chapitre IV- Les valeurs et leur rapport au professorat

1- La place des valeurs dans la vie et le travail

2- L'administration du QVP et la cotation des réponses

3- L'égocentrisme des professeurs

4- Quels liens entre valeurs et représentations du travail

5- La stabilité des femmes dans le travail

6- Le décalage entre valeurs et travail chez les hommes

Conclusion

Chapitre I – Problématique et organisation de la recherche

Cette troisième partie de notre travail demeure spécifiquement empirique. Nous y présentons les résultats d'une enquête de terrain menée auprès de la population des professeurs certifiés dans la wilaya de Tlemcen. L'enquête a été réalisée au moyen de deux outils d'investigation : un questionnaire d'opinions et le Questionnaire des Valeurs Professionnelles de Donald E. Super ⁽¹⁾.

Cette enquête vise à connaître cette nouvelle population d'enseignants arrivés sur le terrain de l'école primaire, depuis 1994, à la faveur d'un nouveau contexte politique et social particulièrement dur. En effet l'Algérie qui a vécu une crise profonde l'ayant frappé a entrepris une série de réformes dans tous les domaines y compris le secteur de l'éducation nationale. Pour le cas de cette dernière les responsables ont engagé une réforme articulée autour d'une action majeure visant à la « professionnalisation » de l'école fondamentale.

Le principal but de cette mesure est de procéder au « relèvement du niveau académique des enseignants » ⁽²⁾ du cycle primaire. Ce choix a été rapidement mis en place par le biais de deux mesures administratives qui furent appliquées à la rentrée scolaire de l'année 1994. C'est ainsi que dorénavant tout candidat postulant à un emploi d'instituteur devra être titulaire d'une licence de l'enseignement supérieur. Pour donner de la substance à cette

⁽¹⁾ Questionnaire des Valeurs professionnelles. Editions du Centre de Psychologie Appliquée de Paris. 1991.

⁽²⁾ Hedouas Abdelmajid. La formation des enseignants : cap sur la qualité. In « L'école Demain » Mai juin 2000. p. 11.

professionnalisation, restée une simple mesure administrative et une intention, les trois Ecoles Normales Supérieures des trois principales universités du pays ont été chargées d'entreprendre la formation des futurs professeurs.

A cet effet des candidats ont été sélectionnés dès l'année 1998 parmi les meilleurs bacheliers pour suivre une formation de trois ans dont le contenu a été défini « de concert entre l'éducation nationale et le ministère de l'enseignement supérieur »⁽¹⁾.

Cette action fut entreprise au moment où nous étions déjà largement engagé dans notre recherche ce qui nous a contraint de réserver notre travail de recherche aux seuls enseignants en poste en qualité de professeurs certifiés de l'école fondamentale. Ils constituent de toutes les manières l'essentiel des effectifs des professeurs d'école en exercice. Les « Normaliens » représentent une infime minorité dont les éléments commencent à intégrer les établissements scolaires.⁽²⁾

L'effet de cette réforme est que les instituteurs constituent dorénavant une catégorie appelée à laisser la place à l'avenir aux professeurs certifiés. Ainsi donc les instituteurs ne seront dans quelques brèves années que le passé tandis que les professeurs certifiés sont son présent et son avenir.

A ce sujet et à titre d'exemple la proportion professeurs certifiés de l'école fondamentale dans la wilaya de Tlemcen est

⁽¹⁾ Hedouas Abdelmajid. Ibidem. P 12.

⁽²⁾ Les premiers diplômés se sont distingués par une série de revendications, à la fin de leur formation, du statut de PCEF qui ne leur était pas automatiquement octroyé une fois affectés dans les écoles. Le journal « Le Quotidien d'Oran » s'est fait l'écho de cette revendication dans un article justement intitulé « Diplômés de l'Ecole Normale Supérieure : enseignants cherchent statut ». Jeudi 18 Mars 2004.

passée de 1,15% du corps des enseignants du cycle fondamental en 1998/99 à 5,17% en 2000/2001, pour atteindre 8,88% en 2001/2002. On voit que la substitution des professeurs aux instituteurs se réalise lentement. Cette lenteur est conjoncturelle et s'explique par les restrictions budgétaires imposées par les institutions financières internationales à tous les secteurs de l'économie nationale y compris celui de l'éducation nationale. L'opération est toutefois irréversible.

La professionnalisation de l'école fondamentale, qui a dépassé largement le statut du projet, ne peut satisfaire cependant les attentes identiques et souvent contradictoires des différents acteurs de l'éducation nationale. Par exemple les responsables, accusés d'incompétence par divers partis politiques, ont opté pour la professionnalisation de l'école pour absorber la « crise » qui caractérise cette dernière depuis une dizaine d'années.

Cette « crise » a suscité des débats passionnés particulièrement depuis l'installation par la Présidence de la République d'une commission nationale chargée de proposer un projet de réforme pour toute l'éducation nationale et pas seulement l'école primaire. Cette commission va t-elle revenir sur la professionnalisation ou bien l'intégrera t-elle dans son projet final ?

Les partenaires sociaux, parents d'élèves, enseignants et partis politiques, ont tous une impression que des questions stratégiques sont prises à la légèreté. Ils contestèrent cette commission dans laquelle ils ont vu une manipulation visant à empêcher la tenue d'un débat national et profond autour de l'école. Leur exclusion a fait de la réforme une affaire d'experts qui n'étaient en fait que des

représentants de divers organismes incapables de poser les bons choix.

Finalement le seul débat ouvert par les autorités à propos de l'avenir de l'éducation s'est tenu dans l'espace fermé de cette Commission nationale de réforme et fut un débat sans conséquences sur l'engagement des acteurs sociaux et professionnels. Ces pratiques ont jeté le doute sur la crédibilité des réformes engagées dans la société y compris parmi les enseignants.

Le scepticisme des professeurs d'école est justifié car ils constatent qu'en dépit d'un discours vantant leurs mérites ils ne bénéficient pas de l'attention voulue. Leur attitude à l'égard de la professionnalisation de l'école n'échappe pas à ce ressentiment toujours juste et qui constitue le soubassement de toute notre problématique.

1 - Problématique

« Permits moi cher lecteur de me présenter à toi : je suis enseignante au grade de professeur d'école. J'ai beaucoup enduré depuis ma sortie de l'université en 1990 jusqu'à ce que je sois intégrée dans l'enseignement ; cela s'est fait grâce à ma patience et à ma persévérance. Je voulais exercer dans l'enseignement et j'ai accepté pour cela d'être tantôt vacataire tantôt contractuelle dans différents villages et hameaux de ma région. J'ai aimé l'enseignement et mon tempérament me commandait de varier mon travail faire des recherches et innover.... Depuis ma prise de fonction j'ai perdu cette envie de lire, me documenter car je consacre mon temps à préparer des cours et des fiches et ma capacité de réflexion s'est considérablement limitée. Mon travail

consiste à solutionner la question de trouver la meilleure façon de transmettre les savoirs les plus importants à l'élève. Le professeur d'école est un champ d'expérience pour les responsables qui lui confient des tâches un jour pour les annuler le lendemain. Malgré sa marginalisation le professeur d'école tente de s'acquitter au mieux de ses obligations. Il est réduit à une tâche qui est en deçà de ses capacités : diplômé de l'université il se contente d'enseigner au niveau primaire. Il ne reçoit aucun soutien pédagogique et doit trouver par lui même des solutions aux problèmes pédagogiques de sa classe. Ce professeur a besoin d'être rattaché à une institution spécialisée qui peut lui donner la possibilité d'acquérir une formation professionnelle complémentaire et adéquate à ses besoins ».

Nous avons choisi ce texte libre d'une enseignante car il contient tous les termes de la problématique que posent les professeurs d'école et dont nous essayerons de rendre compte le plus fidèlement possible.

Les diplômés des universités recrutés au titre de professeurs d'école ont intégré les établissements scolaires et exercent leur travail depuis maintenant dix ans aux cotés des instituteurs de l'ancien régime et dont ils se différencient par un niveau d'instruction et un salaire supérieur plus élevés. Il est logique d'espérer alors que la décantation dans l'école fondamentale ne tardera pas à se faire et que la professionnalisation de l'école s'engagera tôt ou tard.

Cependant la réalité relativise cette attente car les différences entre les instituteurs et les professeurs sont purement administratives. Un point

et demi les sépare dans l'échelle des salaires et la différence reste formelle au niveau de l'appellation : il y a les IEF, pour Instituteurs de l'école fondamentale et les PCEF, pour professeurs certifiés (au sens de diplômés) de l'école fondamentale.

Dans la réalité quotidienne les deux catégories se côtoient, enseignent les mêmes programmes et participent au même titre aux actions de la formation continue. De visu et de fait rien ne les différencie. L'écrasante majorité des professeurs d'école de notre échantillon d'enquête ⁽¹⁾ ne voit pas de différence entre eux et les instituteurs comme le montre le graphique suivant :

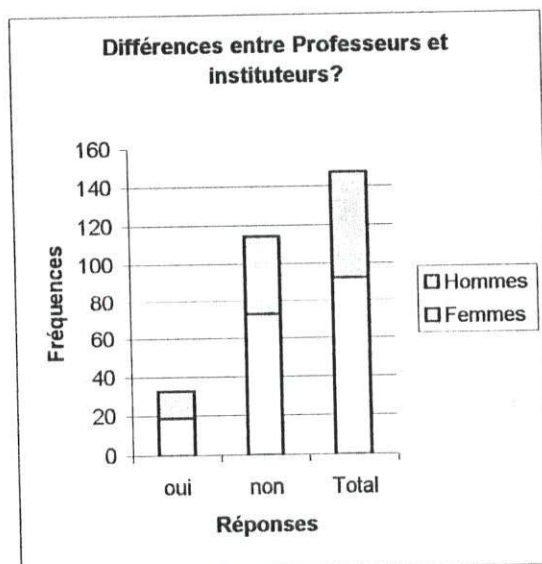


Figure 1: Différences entre professeurs et instituteurs

Nous avons observé tout le contraire de ce qui était attendu : les instituteurs sont plutôt sereins et tranquilles car ils ont la maîtrise pédagogique forgée par des années d'expérience tandis que les professeurs d'école s'installent difficilement dans une profession et doivent répondre à la lourde charge de concrétiser le renouveau de l'école algérienne. Ils n'ont pour cela que leur diplôme

⁽¹⁾ Ce graphique est établi à partir des résultats de notre enquête sur les professeurs et dont nous rendons compte plus loin.

universitaire et l'enthousiasme pour ceux qui adhèrent à ce projet. La difficulté de leur tâche s'accroît par le fait que personne n'est en mesure de dire de quoi est fait ce projet de professionnalisation de l'école algérienne. Le dirigisme habituel des responsables est le seul programme et le seul mode d'emploi du changement.

Les professeurs d'école sont -ils prêts à rénover l'école fondamentale ? Leur diplôme universitaire suffirait -il à cela ? Ont -ils les motivations nécessaires à ce projet ? Les responsables pensent que oui d'autant plus que leur choix vise, au delà de la professionnalisation de l'école, à atteindre deux objectifs à la fois: soustraire l'école à la « politisation » par une solution technique axée sur la « compétence » de l'enseignant et mettre l'école au diapason des modèles étrangers, occidental en particulier.

Concernant la compétence des professeurs d'école, nous avons démontré plus haut qu'elle était une catégorie théorique dont les chances de se concrétiser dépendaient d'un faisceau de facteurs dont le diplôme universitaire. Ce dernier ne suffit donc à lui seul pour faire de l'intéressé un professionnel de l'enseignement primaire ou autre. Certes le diplôme est indispensable pour le savoir qu'il confère mais il ne peut se transformer en savoir -faire.

L'enseignement, comme tout travail, peut procurer ou pas à ceux qui l'accomplissent une satisfaction. Il doit aussi, pour être bien fait, reposer sur des motivations suffisamment fortes pour garantir l'engagement du professionnel dans l'accomplissement des tâches recherchées.

Au moment du lancement de la professionnalisation de l'école nul responsable n'a accordé l'attention voulue à cette question des

motivations. C'est même le contraire qui s'est fait : le contexte social et économique de l'époque a permis aux responsables de drainer des universitaires endoloris par des années de chômage vers l'enseignement primaire pour les y intégrer en qualité de professeurs d'école.

La motivation réelle des professeurs recrutés à partir de 1994 était d'échapper aux affreuses conséquences du chômage. Ces observations se sont précisées à nous en 1996 dans le village rural et montagnard de Beni-Snouss. Nous avons noté auprès de ces professeurs d'école le décalage existant entre les attendus de la mesure et l'attitude des enseignants à l'égard de ce projet dans lequel ils étaient pourtant déjà une partie prenante.

Le contexte représenté par les responsables comme un adjuvant à leur projet était en réalité un facteur temporairement favorable. En effet les jeunes diplômés universitaires ont du renoncer à leurs ambitions, celle entre autres d'occuper des postes plus gratifiants et conformes à leur niveau, et se sont insérés dans l'enseignement fondamental sans avoir la motivation pour ce travail. Que de fois des professeurs d'école nous ont affirmé qu'ils étaient là par la force des choses. Nous avons compris alors que la faible motivation des sujets renforcerait la vision administrative de l'enseignement pour faire de la professionnalisation une banale mesure statutaire.

A aucun moment de notre présence régulière sur le terrain des écoles de la région nous avons relevé des signes favorables à la rupture avec l'ancien système. D'où l'interrogation que nous exprimons dans le titre même de cette troisième partie : les

professeurs d'école représentent-ils vraiment une catégorie professionnelle de rupture avec l'ancien système scolaire ? Le professorat n'est-il pas plutôt vécu par les acteurs comme un état de dissonance car se situant en deçà de leurs ambitions ? Notre problématique est dès lors construite sur le décalage (observé sur le terrain) existant entre les attentes du projet de professionnalisation de l'école et les aspirations des professeurs dévoyées par la dureté du contexte social et économique qui leur a imposé dans la majorité des cas un itinéraire non conforme à leurs ambitions.

Pour étayer cette problématique nous avons entrepris d'abord de décrire cette population des professeurs d'école en mettant en évidence le chaotique itinéraire de ces sujets depuis leur sortie de l'université jusqu'à leur entrée à l'école. Leur parcours a engendré chez eux un faible engagement à l'égard de la professionnalisation de l'école algérienne. Nous le mesurerons à travers leurs opinions à l'égard de l'école fondamentale et nous tenterons de connaître leurs ambitions et leurs intérêts professionnels.

2- Questions, objectifs et instruments de la recherche

Pour matérialiser cette problématique nous avons conçu un dispositif de recherche articulé autour des trois objectifs cités plus haut et où chaque objectif est vérifié au moyen d'un instrument de recherche précis :

- Description de la situation des sujets depuis leur sortie de l'université jusqu'à leur entrée dans la carrière de professeurs d'école. Pour cela nous avons élaboré un questionnaire directement administré aux sujets. Il se compose de cinquante cinq items et comprenant les volets suivants : la caractérisation sociale des sujets

et leur estime de soi, la reconstitution de leur itinéraire professionnel, et la mesure de leurs opinions à l'égard de leur pratique professionnelle.

- Après dix ans d'exercice pour certains, quelles représentations ont les sujets à l'égard du professorat ? Cette question de recherche vise à reconnaître l'identité ou les identités professionnelles constituées chez les sujets.

Nous avons recouru à la simulation pour atteindre cet objectif par un texte libre.⁽¹⁾ Nous avons demandé aux sujets de présenter par écrit, à partir de leur expérience, leur travail à des candidats potentiels désireux de s'engager dans cette voie. La question les invitant à rédiger ce texte libre était rédigée comme suit : « Tu es sollicité par des jeunes universitaires nouvellement diplômés et désireux de s'engager dans la carrière de PCEF. En t'appuyant sur ton expérience personnelle, peux tu les informer convenablement sur ce métier ? »

- Quelles sont les motivations et les valeurs professionnelles des professeurs d'école en exercice ? Cette question complète la précédente et vise à déterminer les intérêts réels des sujets et à nous permettre d'apprécier l'état de leur engagement dans cette profession. Pour atteindre cet objectif nous avons administré aux sujets un QVP, un instrument spécialisé, que nous avons pris soin d'adapter au préalable à notre population de recherche.

⁽¹⁾ Nous empruntons à Boubekeur Farid cette procédure méthodologique que ce dernier utilise car elle présente effectivement l'avantage d'éloigner le « risque d'obtenir des fantasmes et nous (au chercheur) fournit au moins ce que les enseignants croient légitimes de faire ». In Représentations et pratiques pédagogiques des enseignants à l'égard de l'échec scolaire. Thèse de 3^e cycle. Université de Strasbourg. 1984. p 69.

Chaque objectif de recherche est vérifié par un instrument approprié. Nous ne séparons pas cependant entre ces trois objectifs qui ont des rapports directs entre eux et servent une même et seule finalité. L'itinéraire des sujets a causé leur entrée dans le professorat et détermine aussi dans une bonne partie leurs représentations de la profession. Après avoir dressé un état des intérêts des sujets, par l'identification de leurs motivations et leurs valeurs au travail, nous tenterons d'établir s'il existe une corrélation entre leurs représentations du travail et la coalition dominante des intérêts des professeurs d'école. En conséquence notre recherche comprend les parties suivantes intitulées:

- L'itinéraire des professeurs d'école et les conditions de leur entrée dans le métier.
- Le professorat, une identité de rupture ou un état de dissonance ?
- Les intérêts au travail des professeurs d'école: motivations et valeurs professionnelles.

Le souci reste d'offrir une lecture concise, même si elle est pondérée, commande notre façon de procéder.

3-La population et les modalités pratiques de l'enquête

L'enquête dont nous présenterons les résultats par la suite fût menée à Tlemcen dans le nord ouest du territoire de la wilaya. Elle a été précédée d'une pré enquête que nous avons effectué auprès d'un premier groupe de professeurs à Beni-Snouss pour nous imprégner de la réalité et tester notre problématique. Nous avons mené une deuxième pré enquête auprès d'un groupe de professeurs à

Ain Témouchent wilaya limitrophe de Tlemcen pour tester la version arabisée du QVP.

Nous ouvrons une parenthèse pour souligner l'attitude facilitatrice des inspecteurs de l'éducation nationale ⁽¹⁾ à notre travail qui ont vu dans cette enquête un complément à leurs efforts visant à améliorer la réalité scolaire. Nous devons aussi rendre hommage aux professeurs enquêtés et souligner leur grande implication. Ils ont accueilli positivement notre travail de recherche qui s'est déroulé dans neuf écoles de la région. Certains d'entre eux ont vu dans notre enquête une excellente occasion pour s'exprimer sur leur situation et l'état de l'école fondamentale. ⁽²⁾ Cela reflète bien le manque d'opportunités qui s'offrent à eux pour débattre de leur milieu professionnel. En dépit du recrutement de jeunes inspecteurs à l'esprit ouvert et enthousiastes, l'enseignement primaire reste marqué par la prégnance du rapport hiérarchique dans les relations professionnelles. La passation des questionnaires a donné lieu à des discussions informelles sur l'état de l'Education nationale. La parole des professeurs représente un objet important malheureusement elle est très peu prise en charge. L'échantillon initial de l'enquête se compose de 161 professeurs exerçant dans quatre sous circonscriptions académiques de Tlemcen et se répartissant comme suit:

(1) Nos remerciements vont particulièrement à Mrs Meziane Abdallah inspecteur national de l'éducation et Belarbi Mnouar inspecteur de l'enseignement fondamental à Béni Snouss puis Ain Temouchent.

(2) Voici deux extraits des remarques formulés par leurs auteurs dans la partie du questionnaire réservée à cet effet. Une enseignante y perçoit une attention à leur condition en écrivant : « Ce questionnaire est une attention louable et un essai méritoire. Nous espérons que cette initiative représente un nouveau départ dans le domaine de l'éducation en Algérie. » Un autre trouve dans le QVP un moyen pour l'enseignant « de connaître sa personne ».

Circonscription	Commune	Inspecteur chargé de la circonscription	Nombre d'enseignants
Première	Maghnia	Moussa Mimoune	15
Deuxième	Maghnia	Benhadia Abdelkrim	25
Troisième	Maghnia	Dib Abderrahmane	12
Quatrième	Beni Boussaid	Benseddok Fawzi	13
Cinquième	Sabra	Belabbès Abdelkader	10
Sixième	Ghazaouet	Techiche Mustapha	14
Septième	Ghazaouet	Bekkouche Ahmed	24
Huitième	Bal El Assa	Kerhi Lakhdar	36
Neuvième	Nedroma	Madouri Mohamed	12
Total			161

Tableau 6 : La répartition géographique de l'échantillon

Nous avons administré à ces sujets un questionnaire d'opinions et un questionnaire de valeurs professionnelles. Quatorze d'entre eux n'ont pas répondu à ce questionnaire. Cet impondérable nous a contraint de les éliminer de l'échantillon qui se compose finalement de 147 sujets se répartissant entre 92 femmes et 55 hommes. Ce rapport femmes/hommes est fidèle aux proportions de la population mère.

L'administration des deux questionnaires s'est faite dans des salles de classe aménagées à cet effet par les directeurs d'écoles. La passation du questionnaire s'est déroulée dans une ambiance confortable et la coopération des sujets a été bonne dans l'ensemble.

Nous avons à chaque fois présenté aux sujets l'enquête et expliqué les procédures à suivre, particulièrement dans le cas du QVP. A la fin de l'administration des deux questionnaires nous

avons invité à rédiger plus tard et chez eux un texte libre sur leur profession et que nous avons récupéré auprès des directeurs. Toute l'enquête a duré près de trois mois depuis les contacts jusque là récupération des textes libres.

Le questionnaire d'opinion comprend cinquante cinq questions ouvertes et fermées qui se répartissent selon les rubriques suivantes :

- L'état civil des professeurs et leur origine sociale: questions 1, 2, 3, 11, 55

- L'entrée dans le métier et la pratique professionnelles des sujets: questions 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 20, 23, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 53, 54

- Le cursus universitaire du professeur et l'estime de soi: questions 15, 16, 17, 18, 19, 25, 26, 51

- Les motivations du choix de la profession et l'ambition du professeur: questions 21, 22, 24, 35, 39, 40, 41, 42, 52

Pour ce qui est du QVP nous reviendrons un peu plus loin sur son étalonnage, son contenu et les modalités de sa passation en raison de sa spécificité. Le texte libre a fait l'objet d'une analyse de contenu thématique que nous présenterons dans le détail dans la partie des représentations du métier.

Il nous faut préciser que toutes ces épreuves se sont faites en langue arabe. Nous avons accompli un gros travail de traduction du français vers l'arabe pour rédiger les épreuves dans la langue la plus convenable à nos sujets. Nous avons par la suite traduit leurs

réponses et les textes libres de l'arabe vers le français pour rédiger notre travail. Cette opération comprenait des risques que nous avons tenté d'atténuer en impliquant particulièrement les inspecteurs dans la révision des versions arabisées de nos épreuves destinées aux professeurs. Cette précaution était nécessaire pour éliminer ce grand biais qu'est la langue.

Nous avons recouru à l'utilisation de quelques outils statistiques comme les statistiques descriptives et l'analyse factorielle pour déterminer les différences et les corrélations possibles entre les différents choix faits par les sujets, particulièrement pour le cas du QVP qui déjà par sa nature requiert la vérification des corrélations entre ses items dans le but de déterminer les polarisations possibles dans les réponses des professeurs.

Chapitre II- L'itinéraire des professeurs d'école et son rapport à la professionnalisation de l'école

Nous supposons que l'itinéraire des professeurs d'école depuis leur sortie de l'université jusqu'à leur entrée à la profession ainsi que leur niveau de qualification universitaire n'épouse pas le projet de professionnalisation.

Pour étayer cette position nous décrivons les itinéraires des sujets qui se caractérisent tout particulièrement par la longévité du chômage et son impact sur leurs itinéraires. Nous examinerons aussi la question des diplômes, un véritable Patchwork, qui déterminent différemment l'ambition des sujets selon qu'ils soient titulaires d'une licence destinée à l'enseignement ou d'un diplôme les

destinant à des secteurs plus gratifiants comme l'industrie et les professions libérales. Cette réalité contradictoire va aussi déterminer différemment les attitudes des sujets à l'égard de la professionnalisation.

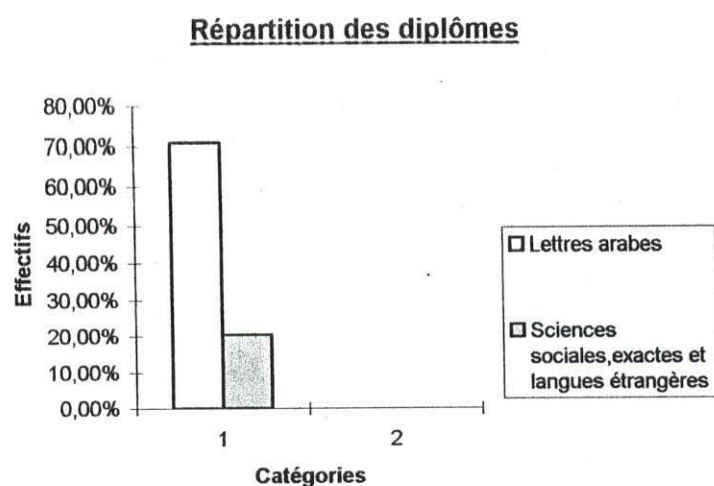
1- Le Patchwork des diplômes des professeurs d'école

L'inventaire des diplômes des professeurs nous livre un ensemble hybride comprenant treize spécialités différentes. Elles se répartissent entre les licences comprenant Lettres et culture Arabe, français, Anglais, Sociologie, Psychologie, Sciences économiques et commerciales, Philosophie, Histoire, Mathématiques et les diplômes d'études supérieures tels que Physique, Mathématiques Biologie et Ecologie. Certains diplômes destinent les sujets à des emplois économiquement et socialement plus prestigieux tandis que celui de la licence de Lettres et Culture Arabe destine à priori les sujets à l'enseignement. En retenant ce critère des possibilités théoriques que ces diplômes offrent en matière d'emplois nous pouvons classer les professeurs d'école en deux catégories:

1- La catégorie des diplômés en Lettres et Culture Arabe (LCA) : Les professeurs exerçant au niveau fondamental sont dans une situation professionnelle conforme à leur diplôme. Ces professeurs sont dans une situation confortable et conforme à leur aspiration. Ils peuvent aussi aspirer à mieux : exercer dans un palier plus élevé comme l'enseignement moyen et secondaire si les conditions institutionnelles sont favorables. Ils représentent 70.74% de notre échantillon.

2- Il est difficile d'admettre la présence des diplômés de Lettres Etrangères, Sciences sociales et Sciences exactes dans

l'enseignement fondamental. Si le bon sens peut tolérer que les diplômés en langue Française et Anglaise enseignent à l'école à défaut d'avoir une place dans l'enseignement secondaire, la présence des diplômés en Sciences exactes et Sciences sociales dans l'enseignement fondamental est elle carrément anachronique. En effet ces diplômés destinés à des secteurs industriels et des services furent contraints pourtant à accepter des postes de professeurs d'école en raison des limites du marché de l'emploi. Cette situation bat en brèche le discours politique tenu pendant des décennies sur l'adaptation de l'appareil de formation aux besoins économiques. Elle alimente davantage le jugement populaire convaincu que l'instruction ne mène pas bien loin. Cette situation influe aussi grandement sur les représentations du travail chez nos sujets. Elle induit chez eux des attitudes de regret et malheureusement de retrait par rapport à leur mission professionnelle. Nous constatons à travers le relevé du graphique suivant que ces sujets représentent presque le quart des professeurs certifiés de notre échantillon qui n'étaient pas destinés à exercer ce métier :



Graphique 2 : La répartition des professeurs selon le diplôme universitaire

La diversité des diplômes entraînera fatalement une diversité dans les pratiques professionnelles et influera inégalement sur les ambitions et les représentations de ces professeurs.

Il en est de même pour l'itinéraire des professeurs d'école qui ont réorienté à leur insu les itinéraires de tous ces sujets. Les rapports entre tous ces éléments sont des rapports interdépendance et d'influence réciproque. Nous tenterons à travers les prochains points de démontrer comment ces rapports se mettent en place. Nous proposons de commencer par le parcours des professeurs depuis leur sortie de l'université jusqu'à leur entrée à l'école fondamentale en qualité de professeurs.

2 - Le difficile itinéraire des professeurs d'école.

Au même titre que pour l'ensemble des catégories de la société algérienne nous pouvons affirmer que la période allant de 1992 à 2000 fut la plus difficile pour tous les diplômés universitaires. Ils se confrontèrent à la rareté de l'emploi tant les opportunités s'offrant à eux étaient réduites et vécurent la douloureuse expérience du chômage. Les professeurs d'école vécurent cette expérience plus que les autres catégories sociales en raison de leurs ambitions sociales plus élevées.

Et pourtant le fait de détenir des diplômes universitaires ne leur a pas épargné une désillusion à laquelle ils n'étaient pas préparés. Nombreux d'entre eux ont du patienter longtemps avant de trouver un emploi stable et sûr, tandis qu'une infime minorité a préféré se reconvertir dans des activités sans rapport avec leur qualification.

Pour le cas de nos professeurs d'école nous avons mesuré cette attente de l'emploi par l'écart de temps existant entre l'année de leur sortie de l'université jusqu'à l'année de leur recrutement à titre de professeur d'école. Nous relevons que 53.03 % des sujets, indépendamment du sexe, ont connu des périodes de chômage allant de 4 à 10 années d'inactivité. Parfois cette attente dure jusqu'à 12 années d'inactivité pour certains cas. Les hommes (64.58%) ont été touchés un peu plus que les femmes (47.50%).

L'ampleur de la précarité vécue par les sujets reste cependant immense : deux individus seulement sur dix ont pu trouver une occupation rémunérée.

Réponses Sexe	Oui	Non	N / R	Total
Femmes	19 20.65%	73 79.34%	0 0%	92 62.58%
Hommes	14 25.45%	40 72.22%	1 1.81%	55 37.41%
Total	33 22.44%	113 76.87%	1 0.88%	147 100%

Tableau 7 : Occupations des professeurs avant leur recrutement

Le chômage a touché indistinctement et massivement aussi bien les femmes que les hommes. Les effets d'une pareille situation sur le moral des sujets se devinent aisément et les chiffres ne rendront jamais compte fidèlement du vécu douloureux de cette situation qui a frappé des jeunes gens confiants en leur choix des études universitaires.

Le besoin de disposer de ressources a usé l'exigence des sujets et les a poussé à se contenter d'emplois précaires et sans qualifications. Ces emplois ont été des pauses atténuant les effets dévastateurs du chômage.

Dans notre échantillon de recherche 33% des sujets ont pu travailler avant d'intégrer le professorat. Nous leur avons demandé de nous décrire les emplois occupés et leur durée.

Sujets Occupations	Femmes	Hommes	Total
Commerce informel (activité privée)	0 0%	7 50%	7 21.21%
Agriculture (activité journalière)	0 0%	4 28.57%	4 12.12%
Enseignement (Contractualisation)	8 (42.10%)	1 5.88%	9 27.27%
Administration (emploi des jeunes)	11 (57.89%)	2 14.28%	13 39.39%
Total	19 100%	14 100%	33 100%

Tableau 8: Genres d'occupations précaires

Leurs réponses contenues dans le tableau 7 nous montrent qu'il ne faut pas se méprendre sur ces occupations qui furent souvent dégradantes et incompatibles avec la qualification des sujets, surtout pour le cas des hommes. Ce tableau nous permet de faire les remarques suivantes :

- Les emplois occupés par cette infime frange de professeurs sont des activités faiblement rémunérées accomplies au titre de la vacation, de la contractualisation et de l'emploi des jeunes. Cette dernière catégorie du travail salarié, la moins avantageuse de toutes est aussi la solution la moins intelligente utilisée par les autorités pour faire face au chômage. Elle procurait aux individus des revenus représentant à peine le SMIG et seulement six mois par an dans le meilleur des cas. Par contre les emplois contractuels se faisaient pour la plupart des cas dans l'enseignement et dans les services de l'administration civile. Ils étaient un plus avantageux car ils procuraient aux individus une rémunération meilleure que les

invoquées par les sujets dans le choix de la profession confirment ce renoncement à des carrières autres que l'enseignement contraint en cela par la dureté du contexte social et économique.

Nous avons cherché à cerner l'importance de cette réalité en posant aux sujets une question relative aux causes ayant déterminé les sujets à s'engager dans le professorat, et une question relative à leurs ambitions futures.

3 -Le professorat une précieuse alternative au chômage.

Avant de livrer les résultats obtenus, il nous faudra relativiser la portée de ces questions. Il nous semble tout à fait illusoire d'attendre des réponses reflétant une « pureté » car la réalité, dont nous n'avons qu'une vue partielle et éphémère, modèlent les attitudes des individus en fonction d'une multitude de facteurs dont nous ne saisissons qu'une infime partie.

En effet il faudra admettre que des individus marqués par les effets du chômage ne vont pas facilement abandonner l'acquis d'un emploi leur offrant des avantages matériels même s'ils sont en deçà de ce qu'ils auraient pu acquérir en théorie. Leurs réponses à nos deux questions traduiront une prudence compréhensible.

Elles représenteront par contre, et c'est là une certitude à nos yeux, l'érosion de leurs ambitions premières particulièrement pour le cas de tous ces diplômés de physique, mathématiques et Biologie. Nous tiendrons compte de ces remarques dans l'interprétation de nos résultats.

Nous commencerons par les raisons de leur choix de la profession qu'ils occupent actuellement. La question posée aux

professeurs était libellée ainsi : « Pourquoi avez –vous choisi d’être professeur certifié de l’école fondamentale ? ».

Les individus invoquent huit causes principales. Certains parmi eux ont fourni deux raisons à la fois, d’autres par contre se sont contentés d’une seule. D’où le fait que le total des réponses dépasse le nombre des sujets. Le tableau suivant synthétise ces réponses :

	Amour des enfants	Statut du professeur	Vacances Et temps libre	Avoir un Salaire	Former des générations	Eviter le chômage	Influence familiale	Autres	Total
FLA	26	20	6	14	43	11	4	2	126
FLE	1	3	2	1	7	2	0	0	16
FSE	1	2	1	3	3	1	2	1	14
FSS	2	1	1	0	6	2	0	0	12
HLA	15	4	0	4	29	7	0	5	64
HLE	0	0	0	0	1	3	0	0	4
HSE	1	1	0	0	2	4	1	0	9
HSS	1	0	0	0	4	1	1	1	8
Total	47 18.57%	31 12.25%	10 03.95%	22 08.69%	95 37.54%	31 12.25%	8 03.16%	9 03.55%	253

Tableau 9 : Motivations du choix du professorat

Les raisons invoquées se regroupent en deux rubriques car elles traduisent à notre sens les intérêts majeurs des motivations de chaque sujet. Ces motivations sont de deux ordres : une motivation pédagogique centrée sur l’enfant (les raisons 1et 5), et une motivation socio-économique (raisons 2, 3, 4 et 6). Nous avons abandonné les raisons 7 et 8 en raison de leur faible occurrence et le peu d’incidences qu’elles ont sur l’interprétation des résultats.

La répartition des réponses montre que l’argument pédagogique est de l’ordre de 60.16%. Il est le plus important. Dans cette situation ce sont les réponses restantes qui nous interpellent :

40% des sujets ont choisi cette profession pour échapper au chômage et améliorer leur situation matérielle.

La disproportion des chiffres ne ferme pas l'interprétation car elle reflète à notre avis la pertinence de la réalité et l'état d'esprit des professeurs. Pour mettre en évidence cette réalité nous avons procédé à une lecture des réponses selon la nature du diplôme des individus. En détaillant les chiffres nous obtenons la répartition suivante:

- Plus de la moitié des professeurs diplômés de Sciences exactes (63.15%) déclare avoir choisi l'enseignement pour un intérêt matériel contre seulement 36.84% l'ayant fait pour un intérêt qui fonde l'essence même du métier.

- Presque la même tendance est observée chez les professeurs diplômés de Langue Etrangère : soit 57.14% contre 42.85%

- Cette tendance s'inverse dans le cas des diplômés en Sciences sociales dont 72.22% parmi eux déclarent avoir choisi le professorat pour des raisons pédagogiques contre 27.77% qui déclarent l'avoir fait pour des considérations matérielles.

- Le même cas de figure s'observe chez les diplômés en Lettres et Culture arabe. Ils sont 63.12% d'entre eux à avoir choisi le professorat pour des considérations pédagogiques contre 36.87% d'entre eux à avoir privilégié les raisons matérielles.

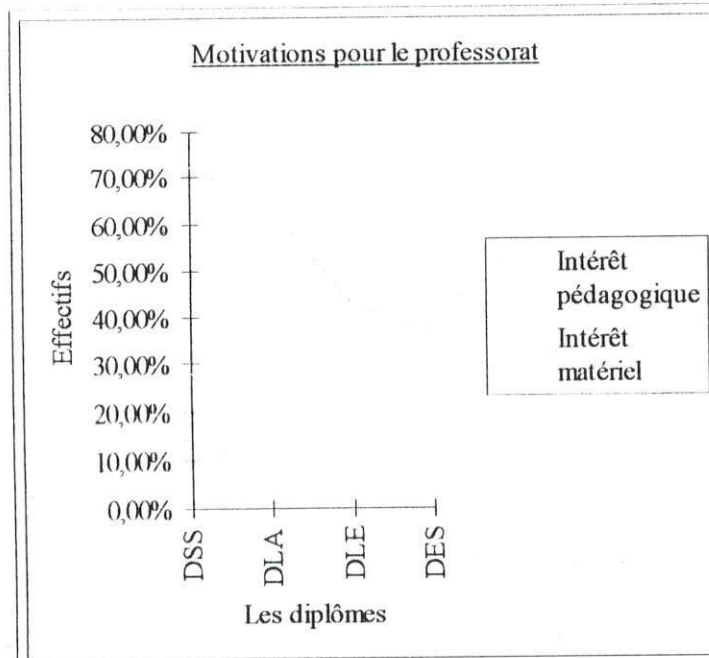


Figure 3: Motivations pour le professorat

On constatera que l'endroit le plus élevé de la courbe de l'intérêt pédagogique est du côté des professeurs diplômés en Sciences sociales et Culture Arabe (DLA & DSS dans le graphique) alors que le niveau le plus élevé de la courbe des intérêts matériels se trouve du côté des professeurs diplômés en Sciences exactes et des professeurs diplômés de Langues étrangères (DLE&DES).

Ces comportements s'expliquent finalement par la nature des diplômes qui réduisent les ambitions des uns et laissent la porte ouverte à d'autres pour rappeler que leur présence dans le corps des professeurs est conjoncturel. Les chiffres obtenus permettent de conclure que les diplômés de Lettres Arabes sont en harmonie avec leur situation professionnelle même s'il y a parmi eux une petite proportion insatisfaite de sa situation. Nous pouvons dire la même chose pour la catégorie des professeurs titulaires d'un diplôme de Sciences exactes qui affichent leur mécontentement à l'égard de leur situation professionnelle.

La situation la plus originale est par contre celle des diplômés en Sciences sociales qui se retrouvent donc presque astreints à exercer le travail de professeurs d'école en raison du marché de l'emploi qui leur est pratiquement fermé : ces sujets, diplômés de Philosophie et Sociologie se contentent du professorat en attendant mieux....toujours dans l'enseignement. Leur discours épouse leur réalité. Il y a dans les réponses des sujets l'expression d'un équilibre qui subsume les contradictions et les fait paraître comme des personnes réalistes dotées de cognition sociale suffisamment rationnelle pour ne pas dire....simplement intelligente. Le rapport d'implication qui relie le sujet à son emploi est de nature psychologique confirmant ainsi la théorie de l'équilibre de Heider.

Ces sujets sont manifestement engagés dans un emploi inférieur à leurs possibilités et à leurs ambitions. Nous avons justement pris le soin de vérifier si les professeurs sont convaincus de la nécessité d'avoir un diplôme pour enseigner à l'école fondamentale. Autrement dit le renouveau de l'école fondamentale requiert -il forcément une licence de l'enseignement supérieur ? La question a de l'importance dans la mesure où elle va nous renseigner sur l'adhésion des sujets à la représentation officielle de ce choix.

4- Le diplôme universitaire : une condition nécessaire à la professionnalisation de l'école ?

« En dépit de mon inexpérience dans l'enseignement je peux affirmer que le PCEF est absolument identique aux instituteurs des trois paliers de l'école fondamentale. On peut le considérer comme un exécutant d'une démarche pédagogique. Le professeur certifié bien qu'il soit considéré comme un cadre de l'éducation par son

titre, témoigne d'une "nanisation" des capacités qu'il a pu acquérir à l'université et dont aurait pu profiter l'enseignement secondaire plutôt que l'enseignement primaire. J'ai rencontré énormément de difficultés à transmettre mes cours aux enfants car je pensais m'y prendre de la même façon dont j'aurais pu me prendre avec des adolescents. Je me suis confronté à une "barrière" qui m'empêchait de me rapprocher efficacement des enfants et cette "barrière" est mon refus de délaisser et d'oublier ma formation universitaire. Aujourd'hui je suis confrontée en classe à des situations pénibles qui m'imposent de la vigilance et de veiller sur tout : écrivent –ils ? ont –ils bien répondu ? Ont –ils ? Ont-ils ? Ont-ils ?... Je ne prétends pas que le PCEF soit supérieur à l'instituteur. Nous avons tous été formés par des instituteurs, mais est-il raisonnable de produire un mémoire de fin d'études universitaires en Electronique ou sur l'hydrogène pour finir enseignante dans une classe de première année et du niveau primaire de surcroît ? » .

Ce témoignage de dépit mêlé à la colère émane d'une enseignante âgée de 34 ans diplômée en Lettres françaises diplômée de l'université d'Oran en 1996 et qui a enduré quatre ans de chômage. Son cas reflète l'anachronisme de tous ces diplômés contraints d'exercer une profession à laquelle ils n'étaient pas destinés.

La résignation s'est imposée à bon nombre de ces professeurs dont certains proposent des solutions médianes en mesure de remédier quelque peu à leur situation.

qualifications. La deuxième est qu'il y a 60.15% des professeurs ayant déclaré avoir choisi cette profession pour elle même. Le détail des réponses des sujets à notre question est comme suit :

Réponses Sujets	OUI	NON	Total
FLA	39	27	66
FLE	4	5	8
FSE	1	8	9
FSS	3	5	8
HLA	28	10	38
HLE	1	3	4
HSE	3	3	6
HSS	3	4	7
Total	82 55.78%	65 44.21%	147 100%

Tableau 10: Attitudes à l'égard de la certification

Les réponses s'approchent de notre prévision puisque 55.78% des sujets approuvent la décision du ministère contre 44.21% qui la désapprouvent. Il est difficile de conclure nettement à partir des ces pourcentages. Nous avons estimé nécessaire de faire une seconde lecture des résultats selon les diplômes des sujets. Les attitudes se précisent mieux. Le graphique suivant reproduit les attitudes des sujets de façon expressive :

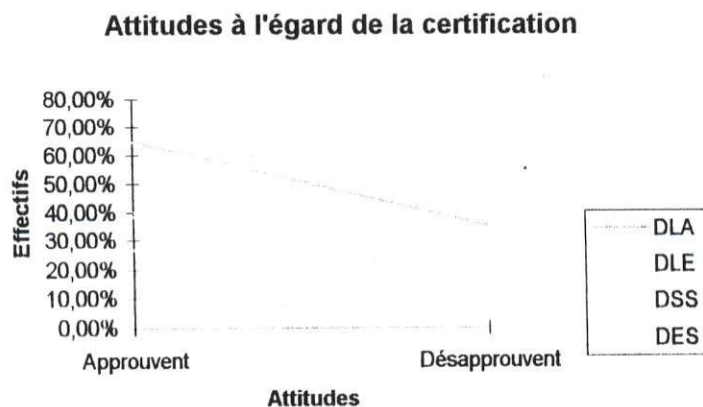


Figure 4 : Attitudes à l'égard de la certification

- Les professeurs diplômés de Langue et Culture Arabe ont des réponses opposées à celle des autres. Leur courbe s'affiche au-dessus des autres. Elle témoigne de leur approbation de la mesure de la professionnalisation. Elle s'affiche aussi en deçà du niveau de toutes les réponses désapprouvant la certification.

- Les professeurs diplômés en Sciences exactes affiche une attitude de refus très distincte suivie en cela par les professeurs de Langue Etrangère et de Sciences sociales dont les réponses vont globalement dans le même sens.

La logique ayant prévalu dans les motivations des professeurs quant au choix du métier se reproduit pratiquement avec la même configuration des tendances observées. Ces réponses confirment à nos yeux l'influence du diplôme sur les attitudes des professeurs à l'égard de la professionnalisation de l'école. Par précaution et porté par le souci de détailler davantage les réponses des sujets, nous leur avons posé une question leur offrant la possibilité de choisir parmi un éventail de réponses celle(s) correspondant le mieux à leurs attitudes a l'égard de la professionnalisation de l'école. La question est la suivante : « Pensez –vous que l'emploi des diplômés universitaires comme professeurs d'école soit : ? »

Réponses Sujets	Profitable à l'école	Un choix politique	Mimétisme de l'occident	Non profitable à l'école	Autres réponses	Total
FLA	44	38	7	5	0	94
FLE	5	3	1	1	0	10
FSE	6	7	1	1	0	15
FSS	5	7	0	1	0	13
HLA	30	16	6	0	3	55
HLE	4	3	0	1	1	9
HSE	5	2	1	2	0	10
HSS	2	5	0	0	0	7
Total	101 47.41%	81 38.02%	16 7.51%	11 5.16%	4 1.87%	213 100%

Tableau 11 : L'appréciation de la certification par les professeurs

Les réponses sont plus nuancées et plus relativisées : finalement il y a moins de la moitié des professeurs (47.17% au lieu de 55.78% à la question précédente) se déclarant convaincue par le rôle du diplôme universitaire dans l'amélioration de l'état de l'école algérienne.

Les réponses 2&3 mettent en évidence que la même proportion de professeurs évaluent la professionnalisation de l'école comme une décision purement politique. C'est une conséquence logique des effets du discours officiel qui ne cesse pas de privilégier le discours politique au détriment des considérations de la connaissance de l'être en soi. Un constat majeur découle de ces réponses : la certification est une mesure qui ne prend pas en considération la qualification des professeurs dans le bon sens.

Il reste cependant à comprendre le cas de tous les sujets adoptant une attitude, quelles soient d'approbation ou de désapprobation, allant à contre-courant des tendances attendues. C'est le cas de 54 professeurs, soit 36.73% de la population totale. Nous avons vainement cherché des réponses par rapport à l'âge, la situation matrimoniale et l'itinéraire des individus. En dépit de nos tentatives nous sommes à vrai dire incapable de fournir une explication. La seule possible serait la résignation de ces sujets sauf que nous n'avons pas prévu de vérifier ce cas de figure.

Si le diplôme semble avoir un effet sur de nombreux sujets, doit-on s'attendre à ce que ce facteur intervienne dans la question des ambitions futures des sujets ? Autrement dit y a-t-il des chances sérieuses de voir tous les professeurs non convaincus de la

professionnalisation quitter un jour l'enseignement fondamental au profit d'autres secteurs ?

5 - Le professorat : un frein à l'ambition sociale ?

Dans l'hypothèse où les comportements des professeurs soient empreints de rationalité, il est tout à fait attendu que ces personnes aspirent à plus : les professeurs titulaires de licences (Lettre arabe, Langue Etrangère et Sciences sociales) postuleraient au moins à rejoindre l'enseignement secondaire car ce dernier serait en mesure de valoriser leurs qualifications.

Cette éventualité est d'ailleurs évoquée dans les textes libres écrits par les sujets. Les diplômés de Sciences exactes devraient en faire de même si ce n'est pas quitter l'enseignement pour l'industrie ou les professions libérales. Seul le renoncement des sujets à cette ambition contredirait notre attente. Nous avons cherché à vérifier ces logiques pour déterminer si réellement l'itinéraire difficile des sujets a inhibé leurs aspirations ou si au contraire elles sont toujours vivaces et prêtes à être concrétisées dès que possible.

Pour traiter ce thème nous avons posé deux questions à tous nos sujets, et que nous avons présenté de façon dispersée pour contrôler la sincérité des réponses et éviter la désirabilité sociale susceptible de représenter un biais sérieux.

Mais avant toutes choses, nous devons commencer par signaler que les professeurs sont très majoritairement insatisfaits de leur salaire jugé très insuffisant. Les sujets se déclarant satisfaits de leur salaire ne contredisent pas cette tendance car ils se répartissent entre deux cas de figure : certains parmi eux sont mariés et

disposent d'un revenu complémentaire du conjoint, les autres sont célibataires et débutants, le revenu les satisfaisant pour le moment.

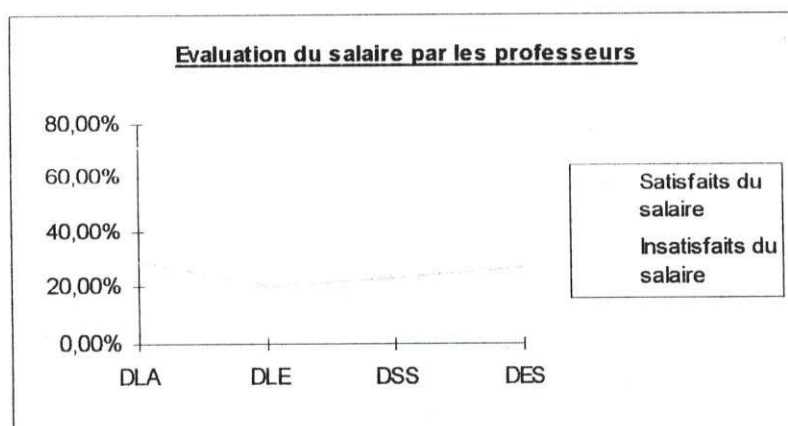


Figure 5 : Evaluation du salaire par les professeurs

Les professeurs ont une perception réaliste de leur position sociale car ils sont convaincus à juste titre d'appartenir à la classe sociale moyenne en dépit de leurs diplômes universitaires. Voici la répartition exacte de cette perception :

	Faible	Moyenne	Aisée	Total
DLA	15	73	7	95
DLE	3	9	0	12
DSS	4	11	0	15
DES	5	10	0	15
Total	27 19.70%	103 70.06%	7 5.10%	137 100%

Tableau 12 : Estimation du statut social par les professeurs

Les estimations négatives faites par les professeurs de leur statut social et professionnel sont réellement porteuses de conséquences négatives sur leurs motivations au travail et sur leurs projets d'avenir. Nous les avons interrogé sur ce point précis de leurs ambitions et leurs réponses mettent encore une fois le sentiment qu'ils ont (et qu'ils expriment sans retenue) de ne pas être à leurs justes places.

A la question suivante : « Envisagez – vous à l’avenir de rester dans le professorat » leurs réponses sont les suivantes :

Réponses	Directeur d'école	Conseiller pédagogique	Inspecteur Du fondamental	Professeur de Lycée	Professeur du Moyen	Professeur à L'université	Total
FLA	12	2	9	20	17	8	68
FLE	0	1	0	5	2	0	8
FSS	2	1	0	3	3	2	11
FSE	0	1	1	5	2	0	9
HLA	9	5	14	10	11	2	51
HLE	0	0	2	2	2	1	7
HSS	0	2	0	2	3	2	9
HSE	0	0	3	3	3	1	10
Total	23 13.29%	12 6.93%	29 16.76%	50 28.90%	43 24.85%	16 9.24%	173

Tableau 13 : Le projet d'avenir des professeurs

Notons d’abord que le nombre des réponses dépasse le nombre de sujets : 173 réponses pour 147 professeurs composant l’échantillon. Certains parmi eux ont proposé deux réponses et nous en avons tenu compte.

Ce comportement ne contredit pas la validité de la question ; il témoigne du réalisme de certains sujets. Ce comportement délimite un seuil minimal et un seuil maximal à leur ambition: les réponses des sujets oscillent entre l’ambition de devenir plus tard au moins Directeur d’école et au mieux professeur de lycée. Nous pouvons relever à travers le tableau un ensemble de constats indiscutables.

Le premier est que les réponses des professeurs expriment vraiment un sentiment de frustration généré par leur statut de professeur d’école. En effet aucun d’entre eux n’a évoqué le fait de rester attaché à son poste actuel.

Certains parmi eux envisagent de préserver probablement leur stabilité tout en projetant de changer au moins de catégorie : se détacher de l’exercice professoral pour occuper un poste de

responsabilité (Directeur d'école, Conseiller pédagogique et inspecteur de l'enseignement fondamental) plus confortable par l'autorité qu'il leur octroie. Ces sujets optent pour une sorte de promotion interne qui serait en harmonie avec leur degré d'ambition et probablement de caractère. C'est aussi l'expression d'une ambition minimale comparativement aux possibilités s'offrant dans l'absolu aux sujets.

Le deuxième constat est le cas de tous ceux qui manifestent leur attachement à la valorisation de leur diplôme puisqu'ils projettent d'enseigner au lycée sinon au moins au collège.

Ces professeurs vivent mal le dénivellement que leur fait vivre le professorat. En faisant le projet de rejoindre plus tard ces deux structures de l'enseignement, ils pensent se mettre au niveau de leur qualification réelle. Ce choix réalise pour eux un état d'équilibre plus équitable comparativement à leur situation actuelle. Cette ambition peut être considérée comme de niveau moyen par rapport à la précédente et la suivante.

Il y a enfin une troisième catégorie de professeurs qui subsument toutes les contradictions (institutionnelle, sociale, prestige..) de leur situation et exprime une attitude de rupture avec leur situation présente : ils ont l'ambition de devenir professeurs à l'université. Cette ambition est irréaliste, seulement en apparence, car une appréciable proportion de leurs anciens enseignants à l'université a pu réaliser cet objectif (grâce à un système de passerelles institutionnelles et de facilités dues au laxisme) et représenter pour eux un modèle à atteindre.

En effet, il est notoire que cette réalité est un caractère majeur de l'identité du département de Lettres et Culture Arabe de

l'université de Tlemcen ⁽¹⁾. Les professeurs de notre échantillon exprimant ce projet d'avenir sont justement des sujets diplômés en Lettres et Culture Arabe de l'université de Tlemcen.

Il n'y a pas effet de coïncidence mais effets de la socialisation universitaire qui bien a porté ses fruits, même s'ils sont amers. Cette troisième catégorie représente la rupture totale avec l'Education nationale jugée probablement non gratifiante quelque soit son palier. Nous sommes aussi en face d'une ambition élevée visant à faire sortir le sujet de son statut de classe moyenne et le projette dans le statut de la classe sociale élevée.



Figure 6: Les ambitions futures des professeurs

Ces données nous conduisent à regarder la représentation du métier prévalant chez les sujets. L'importance de cette question tient à sa valeur prédictive. Autrement dit selon que la représentation aille dans un sens favorable ou défavorable nous pourrions anticiper sur l'avenir de l'école et les chances de sa professionnalisation. Nous allons donc à travers ce dernier point du chapitre présenter les résultats relatifs au texte libre écrit par les

⁽¹⁾ Au département de Lettres et Culture Arabe il y a toute une filière d'instituteurs devenus professeurs titulaires dans ce département. Nous avons fait un relevé à ce sujet : ils sont exactement 12 individus à avoir quitté l'enseignement primaire et rejoint l'enseignement supérieur et y occuper un rang magistral. Ces cas représentent plus de 34% de l'effectif enseignant de ce département

enseignants et dans lequel ils définissaient la fonction du professorat à un public de candidats virtuels aspirant à intégrer cette profession.

Chapitre III- Définitions du métier et pratiques professionnelles

Le présent chapitre porte sur les incidences des facteurs énumérés précédemment (itinéraire des sujets, diplôme) sur leurs représentations du travail. Indéniablement nous supposons que ces représentations du travail seront très faiblement engageantes par rapport au projet de professionnalisation. Nous examinerons aussi le corollaire de cette question à savoir la formation continue.

1-La morphologie des textes libres.

La réalisation de ce travail s'est faite par l'invitation adressée aux professeurs à réfléchir sur une définition de leur travail et de nous en rendre compte par écrit. Sur l'ensemble des sujets composant l'échantillon, treize d'entre eux n'ont pas répondu à notre demande.

Il s'agissait de sujets nouvellement arrivés au métier ou ayant une faible expérience, d'où leur attitude prudente et de retenue à l'égard de notre demande. Avant d'entrer dans le détail des réponses obtenues, nous ferons deux remarques majeures à propos des textes et qui comptent dans leur exploitation. La première tient à leur morphologie et la seconde tient à leur contenu.

Les textes écrits sont de niveau inégal, certains sont plus construits et plus consistants que d'autres qui sont plutôt laconiques

et écrits sur un mode télégraphique. Quand au style la plupart des écrits rédigés de façon simple mais sont accessibles du point de vue de la langue. Quelques uns sont par contre de véritables « poèmes » pleins de métaphores et d'allusions. Ce sont des textes qui nous ont posé d'énormes difficultés car ils ne vont pas directement au but et ne sont pas explicites.

La morphologie des textes renseigne toutefois sur l'implication, parfois forte, des sujets et témoigne de leur vécu. Un texte long équivaut le plus souvent à une analyse objective du métier tandis qu'un texte télégraphique exprime le plus souvent un désintérêt du sujet à l'égard de son travail. Les textes « poétiques » proviennent de professeurs titulaires d'une licence en Lettres et Culture Arabe et restituent le plus souvent un vécu fait de regrets et d'impuissance des sujets à l'égard de leur situation socioprofessionnelle.

2- L'analyse de contenu des textes libres

Pour ce qui est des contenus, nous avons observé qu'ils allaient dans deux directions dominantes : certains textes se contentent de décrire les rôles professionnels alors que d'autres sont à caractère réflexif et se prennent pour objet d'écriture.

Nous avons travaillé les textes par une analyse de contenu qui a privilégié le repérage des thèmes les plus récurrents. Pour y arriver, nous avons procédé au préalable à un inventaire systématique des énoncés rangés dans des rubriques.

Les rubriques composeront par la suite des catégories de réponses. Les réponses des professeurs s'expriment le plus souvent par des jugements, négatifs et positifs, sur leur travail et sur leur condition. Le rangement des énoncés s'est fait sur la base de la

finalité, explicite ou implicite, qui se dégage de l'écrit. Nous avons également pris comme critère essentiel le Destinataire et le Bénéficiaire de la description du métier faite par les sujets. Nous avons identifié 10 rubriques.

3-Les rubriques des réponses

Les dix rubriques recensées touchent à tous les composants de la vie scolaire. Voici un exposé de ces rubriques avec les énoncés qui les sous-tendent :

- L'éducation des enfants : dans cette rubrique les professeurs nous renvoient à des actions et des tâches professionnelles qui ont trait à l'éducation et à l'instruction des élèves et qui sont souvent assimilées l'une à l'autre. Qu'ils décrivent la tâche de l'enseignant ou sa finalité, les énoncés rangés dans cette rubrique sont pleins de référence à la morale et à la religion : « former un homme droit », « éduquer et instruire les enfants comme il se doit », « donner aux élèves une bonne éducation morale pour qu'ils soient des citoyens exemplaires ».

- Les effets sociaux de l'éducation : cette rubrique comprend des énoncés centrés sur les conséquences sociales de l'éducation et s'expriment par les énoncés suivants : « former des hommes capables de contribuer à l'édification du pays », « former les générations de demain », « permettre à l'enfant de s'épanouir et de développer sa personnalité ».

- Le développement et l'épanouissement de l'élève : cette rubrique comprend des énoncés qui profitent à l'enfant lui même

comme : « préparer l'enfant à l'avenir », « former des êtres ne comptant que sur eux-mêmes ».

- les rôles professionnels majeurs de l'enseignant : cette rubrique comprend des énoncés dont le professeur est destinataire de ses actions et énumère les qualités requises à l'exercice de la profession : « mon devoir consiste à préparer mes leçons, corriger les devoirs et évaluer les élèves », « mon travail consiste à appliquer les instructions ministérielles », « le professeur doit jouir de qualités morales élevées », « le professeur doit avoir une grande conscience pour accomplir ce travail », « mon rôle est de créer en classe un climat favorable aux enfants », « mon devoir est de prendre part à la formation continue ».

- La perception sociale du métier : cette rubrique comprend des énoncés mettant en évidence les aspects matériels et symboliques du travail par les énoncés suivants : « Nous sommes mal payés par rapport à notre diplôme », « l'enseignant est mal vu par les gens », « le métier de professeur est noble », « l'enseignant cherche sa reconnaissance auprès de Dieu et pas des hommes », « l'enseignant a failli être un prophète ».

- Les conditions de l'exercice professoral : Certains enseignants définissent leur profession par les conditions matérielles et psychologiques de son exercice. Les énoncés suivants composent cette rubrique : « Le métier est pénible », « Nous avons trop de charges pédagogiques », « le volume horaire est exorbitant », « nous manquons de beaucoup de moyens », « les conditions de travail sont déplorables », « les élèves ne sont pas motivés pour apprendre ».

- L'inégalité de la qualification du professeur avec le travail accompli : cette rubrique comprend des énoncés mettant en évidence le dénivellement entre le niveau élevé du professeur et le travail accompli. Des énoncés standards fondent cette rubrique : « nos capacités ne sont pas conformes à notre travail », « je suis mathématicien de formation et j'enseigne l'arabe », « je voudrais enseigner au moins dans un collège », « nous manquons de formation pédagogique pour être à la hauteur », « ce travail est fait pour des instituteurs », « nous manquons d'expérience ».

- Les effets du professorat sur le développement de l'école : des professeurs définissent leurs rôles par les effets positifs qu'ils peuvent procurer à l'école elle-même : « mon travail est de contribuer avec mes collègues à dépasser la crise de l'école algérienne », « le PCEF a une grande motivation et doit s'impliquer dans son travail et en dehors de l'école », « le professeur doit s'adapter à toutes les situations pour préserver son travail », « le professeur doit chercher les ressources capables d'améliorer son rendement sans attendre l'administration »

- L'effort et l'innovation pédagogiques : cette rubrique renferme des descriptions allant dans le sens du changement pédagogique que peut réaliser le professeur. Les énoncés exprimant cette attitude sont les suivants : « par sa formation le professeur est capable d'introduire les technologies nouvelles dans son travail », « le professeur doit appliquer les réformes scolaires dans sa classe », « je dois me documenter pour améliorer mon travail », « le travail scolaire consiste à faire participer l'élève au processus d'apprentissage », « je cherche toujours à confronter mes points de

vue avec mes collègues pour améliorer mon travail », « le professeur doit tirer profit de l'expérience des instituteurs »

- Les relations au travail : certains sujets évoquent la question des relations professionnelles jugées importantes dans leur définition du métier. Le plus souvent ces professeurs évoquent la nécessité d'avoir de bonnes relations avec leurs collègues et l'administration. Les énoncés suivants composent cette rubrique : « j'ai de bons rapports avec mes collègues et mon directeur d'école » « loin de moi l'idée de mépriser mes collègues instituteurs qui ont une longue expérience et un grand savoir-faire », « je travaille selon les conseils de mon directeur et des inspecteurs », « je me sens bien ici car mes rapports avec mon environnement sont excellents »

Toutes ces rubriques ont été regroupées dans des catégories de définitions du métier, en fonction des finalités assignées au travail et des effets qu'ils peuvent produire sur l'institution éducative et ses acteurs.

4- Trois définitions inégales du métier

Le regroupement des rubriques aboutit à trois représentations majeures du travail et qui sont comme suit :

- le professorat un travail classique : Le choix de cette appellation tient au fait que les rubriques (1 à 4) rangées dans cette catégorie nous livrent une définition du travail souvent conçu comme une mission éducative axée sur l'inculcation morale et les effets sociaux d'une telle mission sur les élèves et la société. L'action du professeur est dénuée d'innovation ou de changement

et nullement portée sur les questions pédagogiques comme l'apprentissage en lui-même. Il se dégage dans cette définition une représentation conformiste du travail tel que nous le connaissons chez les instituteurs. Le conformisme est aussi l'alignement du professeur sur l'ordre établi sans chercher à le modifier. Cette représentation du travail peut être synthétisée par la représentation suivante :

Conformisme → Statut -quo → Mission traditionnelle

- Une dénégation du statut du professeur : Cette catégorie est produite par l'attitude réflexive des sujets qui prennent leur propre condition pour objet de définition. Plusieurs arguments alimentent cette définition dont la question du décalage entre le niveau de l'enseignement et le travail reste la plus importante. Les conditions matérielles et pédagogiques viennent aussi renforcer cette représentation. Il y a enfin la perception sociale du métier que les sujets pensent qu'elle est dévalorisante et qui renforce aussi cette représentation. Nous avons appelé cette définition du travail de professeur la dénégation du statut. Cette catégorie comprend les rubriques 5, 6 et 7. Nous pouvons schématiser la dénégation du statut comme suit :

Dénégation du statut → Hostilité → désengagement

- L'engagement du professeur : Cette dénomination représente la troisième définition du métier qui traduit l'engagement de ses auteurs à faire sortir l'école de son état « de crise ». Cette représentation « positivise » le statut du professeur et valorise le diplôme universitaire qu'elle juge capable d'aider le professeur à entreprendre une action salutaire sur l'école. Les rubriques 8,9 et 10

composent cette représentation et privilégient l'esprit d'initiative du professeur. Cette définition est résolument positive en faveur de la professionnalisation. Elle se dessine comme suit :

Engagement → renouveau de l'école → Professionnalisation

La répartition des réponses des sujets selon les diplômes fait ressortir une représentation du travail très peu portée sur l'engagement des professeurs à l'égard de l'école et du projet de réforme mis en place.

En effet la définition du métier dominante (53.06%) est celle du conformisme et traduit une attitude par laquelle les individus se contentent de reproduire la « mission traditionnelle » de l'école qui est d'inculquer une éducation morale et l'instruction. Cette attitude reste attachée aux déterminants religieux qui transcendent le travail de l'enseignant et le conduisent à éviter les aspects purement pédagogiques.

Les chances de voir l'école se professionnaliser sont aussi réduites car seule une faible partie des professeurs (19.72%) développe un discours d'engagement pour entreprendre la rénovation de l'école. Cette attitude est la seule qui porte sur les questions pédagogiques et traduit un esprit d'initiative des sujets pour produire un effet positif profitable à la fois à l'enfant et à l'école. Une proportion (18.36) des professeurs égale la précédente affiche ; par contre une hostilité manifeste existe à l'égard de leur statut. Cette attitude évacue tous les aspects pédagogiques et exprime un refus de la condition de professeur.

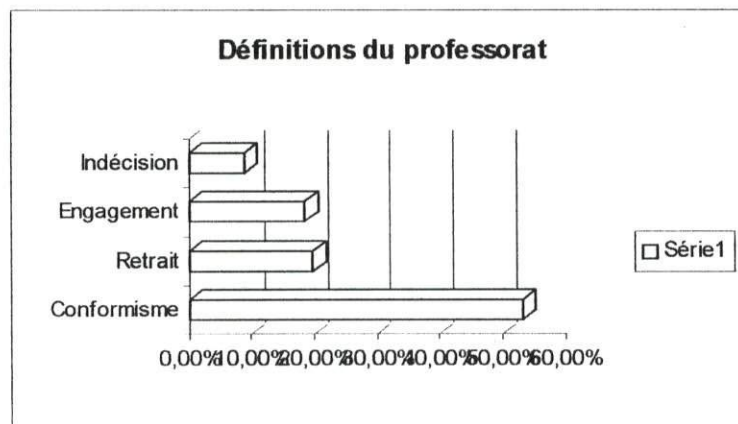


Figure 7 : Les représentations du travail

Pour déterminer avec exactitude la répartition des réponses nous avons effectué une analyse factorielle des réponses des sujets en privilégiant les variables du diplôme et de la représentation du travail dont nous avons rendu compte plus haut. Rappelons que La variable diplôme a quatre modalités et que la variable définition du travail a trois modalités.

Les résultats obtenus sont dans la ligne de la constatation empirique faite plus haut, à savoir que la représentation conformiste est la plus expressive et la plus indiscutable. En effet l'analyse statistique met en évidence une signification entre le sexe, le diplôme et la représentation conformiste du travail.

	Femme	Homme	TOTAL
Con	67.1	39.6	57.1
Den	17.6	33.3	23.3
Ren	15.3	27.1	19.5
TOTAL	100.0	100.0	100.0

Tableau 14: Liaison sexe, et définition du travail

$\text{Khi}^2=9.47$ $\text{ddl}=2$ $p=0.009$ (Très significatif)

A partir des résultats du tableau 12 nous obtenons la représentation en plan des données. Elle nous permet de voir une attraction importante entre d'une part la modalité femme et la

définition conformisme au travail (P.E.M= 31%) et une répulsion de la modalité femme avec la définition dénégation du statut et rénovation de l'école. De même, nous remarquons en ce qui concerne les hommes une attraction avec la modalité dénégation du statut du professorat (P.E.M.= 24%) ainsi qu'une répulsion à l'égard de l'organisation scolaire (P.E.M = -40)

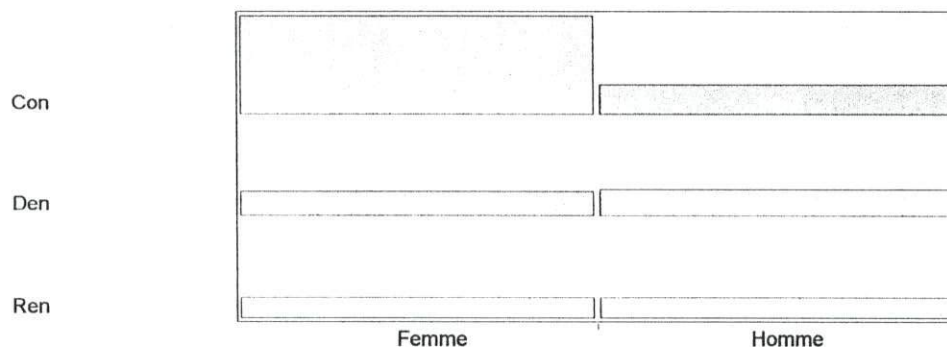


Figure 8 : Lien entre le sexe et la définition du travail

Le graphique établit le conformisme des femmes qui n'accordent pas trop d'importance à la professionnalisation de l'école, préférant s'en tenir à des missions traditionnelles du métier. Il confirme aussi le rejet par les hommes du statut du professorat. Les deux attitudes convergent dans le sens où elles posent un véritable problème à la réforme de l'école qui ne trouve pas d'engagement auprès des femmes et fait l'objet carrément d'un refus de la part des hommes. Nous avons alors tenté d'établir le lien du diplôme avec les trois définitions du travail. La finalité est de déterminer la valeur de la certification comme un moyen d'arriver à la professionnalisation de l'école. Le traitement des données nous donne les résultats contenus dans le tableau suivant :

	Con	Den	Ren	TOTAL
LCA	57	14	22	93
LE	4	8		12
SE	5	6	3	14
SS	10	3	1	14
TOTAL	76	31	26	133

Tableau 15: Liaison diplôme et définition du travail

Chi2=15.3 ddl=6 p=0.018 (Val. théoriques < 5 = 6)

Devant la faiblesse des effectifs, nous avons dû opérer des regroupements afin d'obtenir des résultats plus significatifs. Pour cela nous avons regroupé les professeurs titulaires des diplômes de Sciences sociales, Sciences exactes et Lettres Etrangères dans une seule catégorie opposée aux sujets titulaires du diplôme de Lettres et Culture Arabe. Ce regroupement se justifie par le fait que les sujets diplômés de Lettres et Culture arabe soient plus proches du professorat que les autres dont les diplômes ouvrent aux sujets la possibilité d'accéder à des emplois meilleurs que le professorat. Le tableau suivant nous donne les résultats de ce regroupement :

	Con	Den	Ren	TOTAL
LCA	61.3	15.1	23.7	100.0
LE	33.3	66.7		100.0
SE	35.7	42.9	21.4	100.0
SS	71.4	21.4	7.1	100.0
TOTAL	57.1	23.3	19.5	100.0

Tableau 16: Liaison entre diplôme et définition du travail

La matrice relative à la liaison entre la nature du diplôme et la définition du travail révèle après regroupement de certaines catégories des diplômes afin d'éviter les effectifs réduits, une forte répulsion entre la modalité LE, SS, et SE et la modalité représentation conformisme du travail. (P.E.M.= -100%). Inversement la matrice révèle une attraction entre la modalité du diplôme LCA et la représentation conformisme au travail (P.E.M.=

25%). La transformation de ces résultats en plan nous donnent la figure suivante :

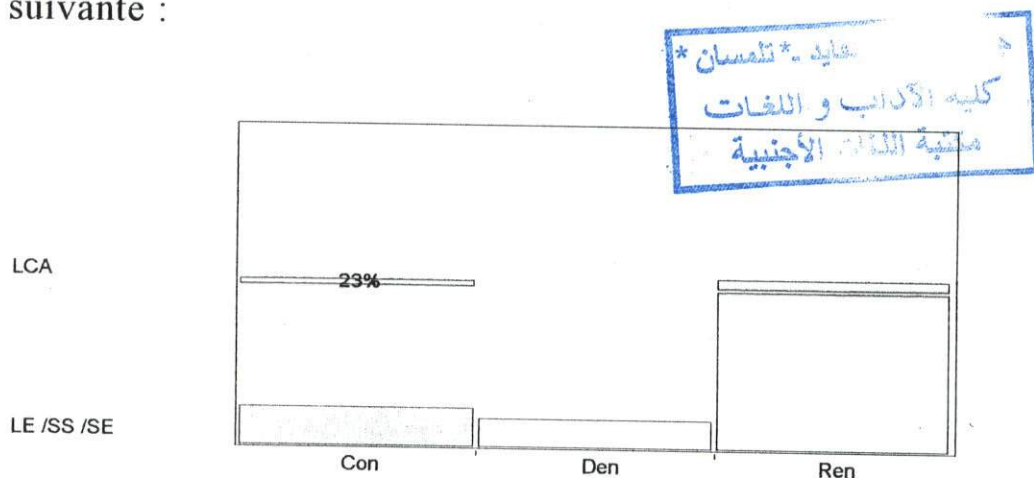


Figure 9 : Lien entre diplôme et définition du travail

Ces résultats relativisent la portée du projet de rénovation de l'école fondamentale tant l'engagement des sujets à son égard reste faible. Cet engagement est aussi tributaire « d'un certain nombre de facteurs assez complexes, parmi lesquels on trouve des questions d'intérêt, les aptitudes de la personne, son échelle de valeurs, et certains facteurs objectifs » ⁽¹⁾

D'où notre souci de mesurer les motivations des sujets au travail par une évaluation des valeurs professionnelles qui les supportent. En attendant, nous allons clôturer ce chapitre en examinant la cruciale question de la formation continue des professeurs qui représente une énigme dans ce projet de professionnalisation de l'école fondamentale tant cet aspect est totalement « oublié » dans les mesures prises pour conforter la rénovation du système éducatif algérien.

⁽¹⁾ Morris Rosenberg. Facteurs influençant le changement du métier. In Textes de Psychologie sociale. A. LEVY. Bordas.1975

4- La formation continue : un handicap à la professionnalisation

Il nous a été donné l'occasion d'assister à plusieurs reprises à des sessions de formation continue organisées par différents inspecteurs pour inciter les professeurs d'école à prendre en charge les nouveaux programmes d'enseignement conçus sur le modèle behavioriste de la planification pédagogique.

Nous avons alors relevé le décalage existant entre les soucis des professeurs certifiés plus préoccupés par l'acquisition de « recettes » en mesure de leur faciliter le travail et le comportement de l'inspecteur veillant à l'application des instructions de sa hiérarchie.

Ces observations nous ont confirmé que les modifications statutaires introduites n'ont pas été suivies de changements au niveau de la formation des professeurs qui restent soumis au même dispositif désuet et obsolète. La formation continue jusqu'à aujourd'hui se déroule sous la forme d'exposés magistraux et d'échanges bimensuels au sein de l'école. L'inconvénient de ces procédures est que les rapports sociaux et professionnels produits dans et par la promiscuité quotidienne entre professeurs et le directeur de l'école prennent le dessus sur ces dispositifs qui versent dans la facilité et l'inefficacité.

Nous avons alors cherché à connaître le point de vue des professeurs et leurs attentes à l'égard de cette formation continue à laquelle ils sont astreints tout au long de l'année scolaire en mettant l'accent sur deux thèmes essentiels :

- Quel rôle peut jouer l'université dans la préparation des professeurs à leur métier ?

- Quel contenu de formation attendent les professeurs ?

S'agissant du premier point tous les professeurs d'école déplorent le fait que l'université ne les a jamais préparé à leur métier. Leur remarque est fondée car un simple regard sur le cursus de leur diplôme universitaire nous apprend que leur formation ne comprend aucun module de pédagogie, comme cela se faisait dans le temps. A ce sujet, un professeur par exemple ne « comprend pas que l'université qui renferme toutes les disciplines scientifiques comme la psychologie ne se donne pas la peine de former les futurs enseignants à acquérir des savoirs même théoriques dans ce domaine. »

A notre question « pensez-vous qu'il serait plus utile de confier la formation continue à l'université » ? Les réponses se répartissent comme suit : seuls 21% des sujets interrogés approuvent de confier leur formation continue à l'université. Ils pensent que l'université est en mesure de leur procurer « un niveau élevé de connaissances pédagogiques » et peut « améliorer leur niveau de culture générale »

Au contraire de cela, 40% des sujets refusent par contre que leur formation continue se déroule à l'université dont ils jugent « le savoir trop éloigné des réalités scolaires » ou bien que « les enseignants universitaires manquent eux même de pédagogie, pour en donner à d'autres », alors que d'autres sujets souhaiteraient plutôt « avoir affaire à des formateurs expérimentés et connaisseurs de l'enfant. »

Le refus des professeurs de confier leur perfectionnement à l'université puisé en fait de leur propre vécu d'étudiants, souligne l'urgente nécessité qu'il y a de réorganiser l'université avant de lui confier une tâche qu'elle ne serait pas en mesure de prendre en charge comme il se doit, même si le Ministère de l'Éducation nationale compte mettre sur pied, dans un proche avenir, des structures régionales autonomes de formation initiale et continue des professeurs d'école pour échapper à la dépendance des universités et préserver les aspects « professionnels » de cette formation. Ces structures remplaceront définitivement les ITE fermés depuis le lancement de la réforme.

Le scepticisme des professeurs à l'égard de l'université n'est pas spécifique aux professeurs d'école algériens. Nombreux sont les auteurs qui doutent de la capacité de l'université à entreprendre efficacement la formation des maîtres car cette dernière ne dispose pas des savoirs suffisants en mesure de contribuer à l'élévation de la compétence des enseignants. J.A.Roy déplore cette « carence » et l'explique par « l'absence habituelle des praticiens sur le territoire ou d'universitaires sur le territoire de l'école (...) et l'absence assez générale de lieux de rencontres institutionnalisés entre universitaires et praticiens »⁽¹⁾.

La question soulève en arrière plan l'organisation et la finalité de la recherche scientifique en éducation : recherche fondamentale ou recherche-action ?

⁽¹⁾ Jean. A. ROY. Récits de voyages lointains ou voyages dans son jardin. In La recherche en formation des maîtres. Détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation. Editions du CRP. Faculté d'éducation/ Université de Sherbrooke. Québec. Canada. 1993. p 37.

Les professeurs portent un certain nombre d'appréciations sur le contenu de la formation ainsi que sur le personnel d'encadrement composé de l'inspecteur et/ou du directeur d'établissement. Ces appréciations sont au nombre de cinq :

- La formation a un caractère jugé théorique
- La formation a été d'une aide pour l'enseignant
- La formation est éloignée des réalités de la classe. La formation ne répond pas aux besoins de l'enseignant
- La formation reçue est inopérante

Le regroupement deux à deux de ces propositions fait ressortir 28,57% d'appréciations positives contre 71,42% d'appréciations négatives. Devant cette expression d'appréciations négatives, nous avons demandé aux professeurs quels étaient les aspects positifs qu'ils trouvaient aux sessions de formation continue ?

Les réponses se répartissent presque également entre des considérations d'intérêt personnel (51,28%) et des considérations d'intérêt professionnel représentant 49,72% des réponses fournies et dont le détail est le suivant :

- Les sessions de formation sont une occasion de retrouvaille entre collègues.
- Les sessions de formation favorisent une distanciation à l'égard des pénibilités de la classe.

- Elles permettent de s'informer sur « les nouveautés pédagogiques.

- Elles proposent des solutions aux problèmes pédagogiques

Ces réponses témoignent aussi de la lassitude qu'expriment déjà les professeurs dont certains n'ont à leur actif que quatre ans d'ancienneté.

C'est tout naturellement que nous leur avons demandé de nous informer sur leurs attentes personnelles à l'égard de la formation continue. Les réponses mettent l'accent sur l'efficacité pédagogique que pourrait recueillir le professeur de la formation continue.

Ce bénéfice est exprimé en termes de « compétence » « d'amélioration de l'acte pédagogique », bref de savoir-faire pédagogique. Il est remarquable de relever qu'aucun professeur ne mentionne un besoin lié à l'enfant. Il semble que la représentation dominante du travail scolaire se réduit à la seule action de l'enseignant négligeant l'élève comme partenaire et acteur.

Cette attitude des professeurs confirme l'analyse de PERRENOUD. P. qui pense que face à « l'élévation des niveaux formels de qualification, l'accès aux filières universitaires ne garantit pas, en tant que tel, un surcroît de qualification professionnelle. Tout dépend de la façon dont on conçoit et dont on réalise concrètement la formation des maîtres » ⁽¹⁾

⁽¹⁾ P. PERRENOUD. Former les maîtres primaires à l'université : modernisation anodine ou pas décisif sur la professionnalisation ? In La recherche en formation des maîtres. Détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation. Editions du CRP. Faculté d'éducation/ Université de Sherbrooke. Québec. Canada. 1993. p.112.

La réforme du statut de l'enseignant semble être réduite à une simple mesure administrative, sans souci de créer un environnement pédagogique favorable à la concrétisation des effets attendus de ce changement.

La formation pédagogique continue constitue une condition majeure à la réalisation du changement escompté. Malheureusement elle continue à être menée avec les mêmes réflexes anciens : cours magistral, contenu défini en haut lieu loin de la demande des professeurs. Le formalisme caractérise la formation continue qui absorbe un budget colossal non rentabilisé.

Un professeur a formulé une remarque pleine de pertinence et qui mérite de clore notre propos : « Les responsables feraient mieux de nous verser l'argent consacré à la formation continue sous forme de complément à nos maigres salaires. Cela nous motiverait à fournir davantage d'efforts que la formation désuète qu'on nous impose »

Chapitre IV - Les valeurs professionnelles

et leur rapport au professorat

La présente partie comprend une présentation du questionnaire de mesure des valeurs professionnelles qui sera suivie des résultats de son application. Nous aimerons rappeler les avantages et les raisons qui nous ont conduit à recourir à cet instrument parmi plusieurs dans sa catégorie.

La première tient à la fonctionnalité de l'instrument qui a été conçu par son auteur pour évaluer les motivations au travail. Il permet aussi la mesure des qualités intrinsèques et extrinsèques du travail, et les satisfactions que les personnes recherchent dans le travail ou ce que ce dernier leur apporte.

Le questionnaire comprend un large éventail de valeurs et permet un vaste champ application contrairement à d'autres instruments qui se limitent aux seuls profils de personnalité et ignorent le travail lui-même. Ces outils ne mesurent pas l'interaction du sujet avec la tâche professionnelle qu'il accomplit. C'est le cas du D5D un instrument de description de la personnalité en cinq dimensions, ou bien le FJAS qui décrit les exigences du poste travail par des experts et ignore le travailleur.

Le QVP est un instrument d'évaluation des valeurs et des intérêts aussi bien pour les professions à caractère social et relationnel que pour les professions accomplies en milieu industriel.

Il convient donc à notre cas, celui des professeurs d'école exerçant une profession typiquement sociale et relationnelle. Il faut préciser que cet instrument ne mesure pas les connaissances des sujets comme leur culture générale et/ou leurs compétences professionnelles.

Il permet plutôt de déterminer l'importance et la place des valeurs professionnelles dans le champ des représentations des individus. Nous présentons dans le point qui suit une définition de la notion de valeur professionnelle, son ancrage théorique et enfin l'échelle des valeurs retenues dans le QVP qui va fonder toute notre enquête auprès des professeurs certifiés de l'école fondamentale sur ce thème.

1- La place des valeurs dans la vie et le travail

Les valeurs sont des qualités désirables par les individus qui ont le statut de moyens permettant d'arriver à des fins désirables. Ce sont des qualités que les individus désirent posséder et qu'ils recherchent dans le travail pour lequel ils s'engagent. Les valeurs sont présentes dans les situations réelles, et apparaissent à travers les objectifs qu'ils se fixent.

Les valeurs sont fondamentales car elles sont des qualités recherchées et non pas des activités ou des objectifs à atteindre. Elles ont par contre un sens proche des intérêts dont elles se différencient. Elles peuvent servir des intérêts et non le contraire dans la mesure où les intérêts découlent des valeurs. Les « Intérêts scientifiques », par exemple, rendent possible la satisfaction de « Valeurs intellectuelles ». Egalement l'intérêt pour les affaires découle des

« valeurs économiques et matérielles » L'amour du « travail bien fait », intérêt esthétique, vient de la valeur créativité.

Les valeurs ont intéressé diverses disciplines et couvrent donc un large sujet d'études. Les psychologues plus que d'autres scientifiques ont rendu l'étude des valeurs opérationnelle en les mesurant par divers instruments. Avant d'évoquer la mesure, il faut rappeler que diverses influences théoriques ont aidé les psychologues à mettre au point des outils de mesure des valeurs. Dans ce cadre on reconnaît au moins trois conceptions importantes de l'étude des valeurs.

La première attribuée à Ginzberg établit une différence entre des « valeurs intrinsèques » et des « valeurs extrinsèques ». Les premières relèvent de l'ordre immatériel tandis que les secondes induisent une motivation forte chez les sujets à accomplir un travail donné dans la mesure où elles sont directement liées aux avantages et aux récompenses - le plus souvent matérielles et /ou financières- qu'un individu retire du travail. Les valeurs extrinsèques ont plus d'importance aux yeux des individus que les valeurs intrinsèques qui touchent aux aspects symboliques et moraux du travail. Le rapport des individus aux valeurs a été mis en évidence par la psychologie sociale expérimentale, et particulièrement dans les études portant sur la mesure de la dissonance cognitive. Mills (1958) ⁽¹⁾ a pu démontrer que les individus réduisaient la dissonance à l'égard d'actes immoraux selon la substantialité de la récompense qu'ils en retirent. Il mena une expérience sur les attitudes à l'égard de la tricherie dans le milieu scolaire. Il constate que les enfants

⁽¹⁾ Léon Festinger & Elliot Aronson. Eveil et réduction de la dissonance dans les contextes sociaux. In A. Levy. Psychologie sociale. Textes fondamentaux. Paris, Dunod, 1965, I, pp.193-211 : « Si un individu fait une action qu'il juge immorale pour obtenir une récompense, la connaissance qu'il a que l'action est immorale est en dissonance avec la connaissance qu'il a de l'avoir accomplie. Une façon de réduire cette dissonance serait pour lui de changer d'attitude envers la moralité de l'acte, c'est à dire de se convaincre que cette action n'est pas immorale »

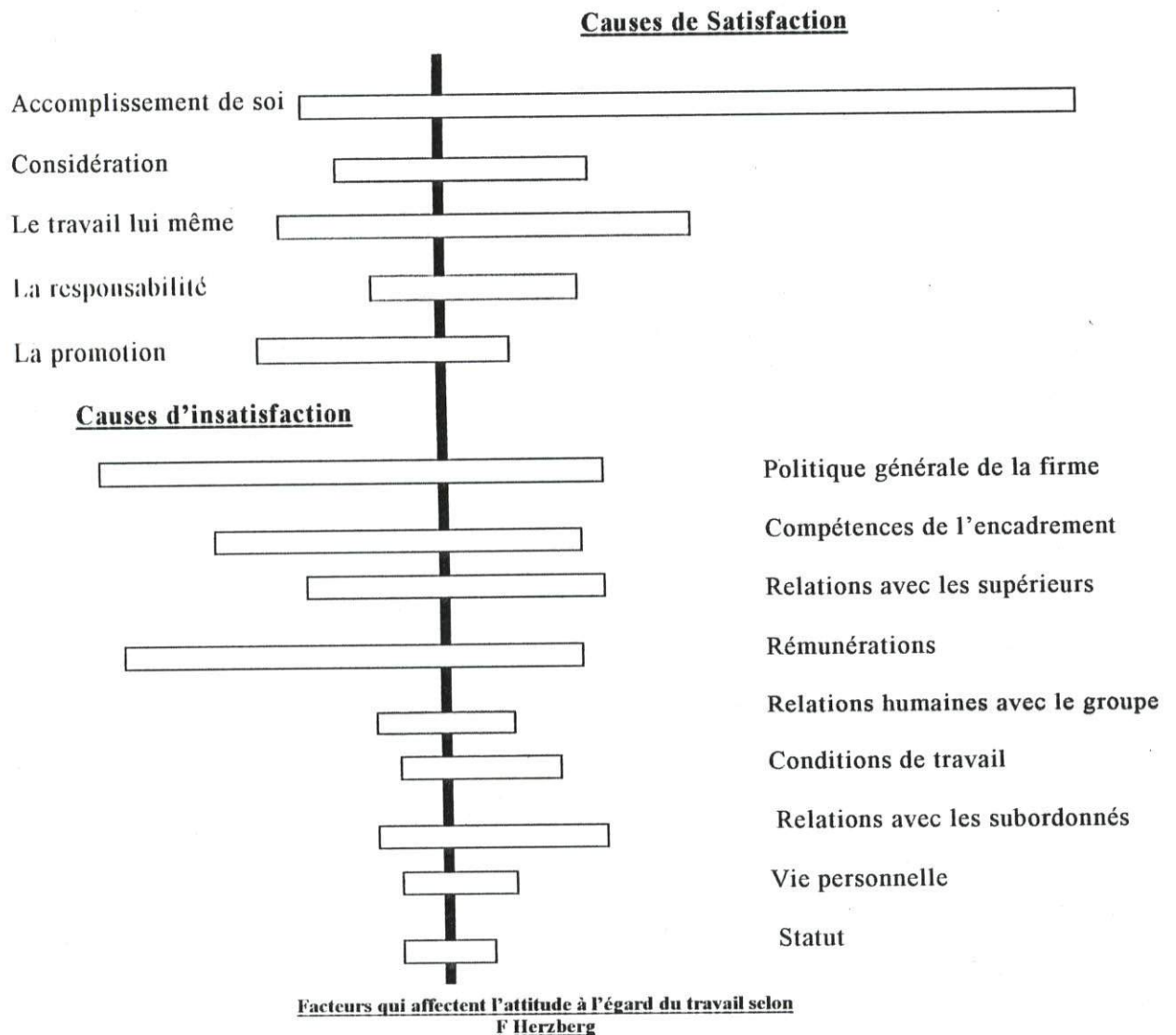
atténuaient leur condamnation de la tricherie à chaque fois qu'elles leur permettaient d'obtenir des récompenses matérielles substantielles durant l'expérience.

La deuxième conception due à Darley et Hagenah ramène les valeurs aux intérêts en opposant l'intérêt d'un travail valorisé pour lui-même et celui d'un travail vécu comme intéressant car il offre la possibilité au sujet du contact avec autrui pendant l'exercice même.

La troisième conception des valeurs professionnelles commune à plusieurs auteurs, dont D. E. Super l'auteur du QVP, explore les facteurs de satisfaction et d'insatisfaction au travail selon les groupes professionnels. Cette conception n'est pas loin des études portant sur la personnalisation du travail et remonte au courant des relations humaines. Le principal auteur à l'origine des études sur les facteurs de la « Satisfaction » ou « l'insatisfaction » au travail est F. Herzberg qui pondère l'échelle des besoins de Maslow de cinq à deux catégories principales : le mécontentement et la satisfaction au travail.

Maslow s'oppose fondamentalement au taylorisme qui parcellise le travail et en fait une source de démotivation pour les sujets, particulièrement les subordonnés parmi eux. Il choisit pour sa part de démontrer que seule la nature du travail est motivante pour les individus. Il sélectionne une population de deux cent sujets composée d'ingénieurs et de comptables à qui il demanda de réfléchir à deux moments précis de leur vie professionnelle : le moment où le travail leur procura de la satisfaction et le moment où il constitua pour eux une source de désagrément. Il dresse au bout de l'évocation des sujets de ces moments, un état des

facteurs de la satisfaction et du mécontentement au travail et qui se présentent dans la structure comparative suivante entre les sujets ⁽¹⁾ :



Le questionnaire des valeurs professionnelles découle de cette grille de Maslow. Il comprend quinze valeurs et qui sont les suivantes :

- Créativité (Cr) est une valeur associée au « travail qui permet d'inventer de nouvelles choses, de concevoir de nouveaux produits ou de développer des idées nouvelles ». Cette valeur

⁽¹⁾ ORSTMAN. C. Changer le travail. Paris. Dunod. 1978.

concrétise les « intérêts artistiques et scientifiques ». Elle se rapporte aux aspects non matériels de la culture ».⁽¹⁾

- Management (Ma) est une valeur associée au « travail qui permet de planifier et d'organiser le travail des autres et/ou ses propres activités ».

- Réalisation (Ac) est une valeur associée au « travail qui donne le sentiment de se réaliser en accomplissant bien sa tâche ».

- Environnement (Su) est une valeur associée au « travail effectué dans un cadre agréable et confortable (température, propreté, calme,...) ».

- Relations avec la hiérarchie (SR) est une valeur associée au « travail effectué sous les ordres d'un supérieur juste et équitable et avec qui on peut s'entendre ».

- Style de vie (WL) est une valeur associée au « travail permettant de mener le style de vie que l'on a choisi et d'être en accord avec soi-même ».

- Sécurité (Se) est une valeur associée au « travail qui garantit la stabilité de l'emploi même en cas de crise économique ».

- Relations avec les collègues (As) est une valeur qui « caractérise un travail permettant d'avoir des contacts et de bonnes relations avec ses collègues ». Cette valeur tend à être présente chez les personnes qui considèrent la vie sociale dans le travail comme plus importante que la nature du travail elle-même.

⁽¹⁾ Nous présentons les quinze valeurs du QVP telles qu'elles sont décrites dans le manuel en page 9.

- Esthétique (Es) est une valeur inhérente à « un travail qui permet de réaliser de belles choses et de rendre plus beau le monde qui nous entoure ».
- Prestige (Pr) est une valeur associée au « travail permettant d'avoir une image socialement élevée aux yeux des autres et de susciter le respect ».
- Indépendance (In) est une valeur associée au « travail qui permet de travailler de la façon dont le sujet le désire, aussi lentement ou rapidement qu'il le désire ». Les études américaines mettent en évidence l'influence négative de la désirabilité sociale qui tend à diminuer les résultats à cette échelle.
- Variété (Va) est une valeur associée au « travail permettant de faire des choses variées ».
- Avantages économiques (ER) est une valeur associée au « travail bien rémunéré et qui permet d'acquérir des choses ». Cette valeur est considérée souvent comme matérialiste, sous-entendant un attachement aux choses tangibles et aux gains.
- Altruisme (Al) est une valeur associée au « travail qui permet de contribuer au bien-être des autres » L'altruisme évalue les intérêts ou les valeurs pour les emplois à caractère social et relationnel. Les études américaines soulignent que la désirabilité sociale tend à faire augmenter les notes à cette échelle.
- Stimulation intellectuelle (IS) est une valeur associée au « travail qui permet d'avoir la possibilité de penser de manière indépendante et d'appréhender le pourquoi et le comment des choses »

2- L'Administration du QVP et la cotation des valeurs

Les quinze valeurs comprises dans le questionnaire sont mesurées et représentées chacune par trois items. Le questionnaire comprend ainsi donc un total de quarante cinq items présentés sous forme de propositions que les sujets doivent évaluer selon l'importance qu'ils accordent à chaque item. Ils disposent pour ce faire d'un barème d'évaluation de cinq notes correspondantes chacune à une appréciation. Le barème est le suivant :

- 1- pour « Pas important »
- 2- pour « Peu important »
- 3- pour « Moyennement important »
- 4- pour « important »
- 5- pour « Très important »

Nous avons construit une version arabisée du questionnaire avec le concours des inspecteurs de l'éducation nationale qui en ont écrit le contenu après un examen de son contenu initial et les explications que nous leur avons fournies à propos du contenu des valeurs dans le souci d'obtenir une fidélité élevée à la version française. Le questionnaire arabisé a été testé auprès de vingt professeurs d'école exerçant à Ain-Temouchent. Le dépouillement de leurs réponses nous a permis d'établir une version définitive du questionnaire utilisé dans l'enquête finale. ⁽¹⁾

Nous avons relevé à cette occasion que certaines questions sont restées sans réponse : le taux des non-réponses au questionnaire représente

⁽¹⁾ Voir en annexe la version arabisée du QVP.

01.75%, ce qui renforce la validité de la version arabisée. Les auteurs du questionnaire ont prévu cette situation par l'affectation automatique de trois points à toute question restée sans réponse. Seules quatre questions (30,34,36 et 44) ont été traitées par tous les sujets à chaque fois que le questionnaire ait été administré.

A l'instar de tous les instruments d'évaluation utilisés en psychologie, nous procéderons à une interprétation des résultats selon le mode standardisé et le mode ipsatif.

Le premier mode autorise des comparaisons statistiques des réponses de nos sujets avec un groupe de référence, dit d'étalonnage. Le second mode détermine les relations existantes entre les valeurs du questionnaire et permet de définir les profils de la profession souhaitée par les sujets. Ces comparaisons prennent en considération le plus souvent la variable sexe car étant la plus déterminante pour dresser les comparaisons. Nous introduirons des interprétations en fonction de nos préoccupations de recherche en comparant les valeurs des sujets selon leur représentation du travail.

3- l'égoïsme des professeurs d'école

L'interprétation des réponses des sujets au questionnaire se fait dans deux directions possibles : comparer les réponses des sujets entre eux selon la variable du sexe, et déterminer les intercorrélations les plus significatives entre les quinze valeurs du test. La transformation des données brutes nous permet d'obtenir le tableau comparatif suivant des moyennes de chaque valeur:

<i>Moyenne selon le sexe</i>		<i>Moyenne Globale</i>	<i>Moyenne selon le sexe</i>		<i>Moyenne Globale</i>
<i>Femme</i>	<i>Homme</i>		<i>Femme</i>	<i>Homme</i>	
<i>CR</i>	11.61 12.33	11.88	<i>Es</i>	11.71 11.91	11.78
<i>Ma</i>	8.63 8.71	8.66	<i>Pr</i>	11.52 11.76	11.61
<i>Ac</i>	13.15 13.15	13.15	<i>In</i>	11.21 11.85	11.45
<i>Su</i>	13.28 13.07	13.2	<i>Va</i>	11.25 10.78	11.07
<i>Sr</i>	13.42 13.22	13.35	<i>Er</i>	12.17 12.24	12.2
<i>WI</i>	12.91 12.56	12.78	<i>All</i>	12.02 11.55	11.84
<i>Se</i>	11.76 11.78	11.77	<i>Is</i>	10.38 10.47	10.41
<i>As</i>	11.83 11.65	11.77			

Tableau 17: Scores obtenus au QVP selon le sexe

Quatre valeurs occupent les premières places dans les réponses des professeurs :

- Relations avec la hiérarchie (Sr=13.35)
- l'environnement (Su=13.20)
- l'affirmation de soi (Ac=13.15)
- les avantages économiques (Er = 12.20)

Ces quatre valeurs témoignent du souci des professeurs de :

- Disposer de bonnes conditions de travail, matérialisées par les relations professionnelles et un environnement de facilitation du travail
- Tirer profit du travail.
- S'affirmer par le travail sur le plan psychologique et matériel

Ces choix mettent en évidence l'importance du projet personnel aux yeux des sujets et sont aussi l'expression d'un comportement égocentrique. Ce comportement, d'un point de vue normatif, est en rupture avec l'identité de la profession enseignante. Notre interprétation est confortée par le fait que la valeur de l'altruisme (Al) est ignorée par les professeurs et ne fait pas partie de leurs intérêts prioritaires. C'est aussi le cas d'autres valeurs comme la stimulation intellectuelle (Is) et la variété dans le travail (Va) qui occupent des rangs dérisoires dans les réponses des sujets. Il nous semble bien que ces réponses confirment les principaux traits du discours tenu par les enseignants à l'égard de la profession et reflètent les effets négatifs du contexte sur leurs ambitions. Leur engagement dans le professorat étant un pis-aller, les professeurs restent tournés par leur imaginaire vers des valeurs qu'ils jugent plus légitimes et plus conformes à leur qualification. Les exigences de la profession ne comptent pas dans leur système de valeurs et de motivations.

Ces données nous laissent imaginer le vécu schizoïde qui doit caractériser le comportement des professeurs d'école partagés entre un sentiment de mal-être (la profession occupée) et une ambition sociale élevée suggérée par le diplôme.

Aucune différence essentielle n'est à noter entre les hommes et les femmes par rapport aux réponses fournies au test. Ce constat est confirmé par un test de significativité (t de Student) appliqué à l'ensemble des sujets et qui montre bien qu'aucune valeur n'est significative au-delà de 1.96 (seuil autorisé de significativité) comme le montre le tableau suivant des résultats :

Valeurs	Degrés de liberté	Valeur de t	Probabilité
Créativité	145	-1,795	0,036
Management	145	-0,229	0,0407
Réalisation	145	0,016	0,492
Environnement	145	0,529	0,302
Relations avec la hiérarchie	145	0,459	0,326
Style de vie	145	0,838	0,204
Sécurité	145	-0,047	0,481
Relations avec les collègues	145	0,43	0,336
Esthétique	145	-0,533	0,301
Prestige	145	-0,607	0,276
Indépendance	145	-1,457	0,072
Variété	145	1,229	0,109
Avantages économiques	145	-0,151	0,438
Altruisme	145	1,114	0,133
Stimulation intellectuelle	145	-0,201	0,418

Tableau 18: Différences entre femmes et hommes dans les réponses au QVP

Des différences s'observent par contre quand nous mettons les réponses de nos sujets en rapport avec une population française qui a servi à l'étalonnage du test. L'écart entre les deux échantillons est grand. En effet les sujets d'une population d'enseignants et d'assistantes sociales (fonctions relationnelles) obtiennent des notes en moyenne « significativement plus élevées pour les valeurs telles que : Créativité (Cr), Indépendance (In) et Variété (Va). » ⁽¹⁾ Autant de valeurs qui n'apparaissent pas du tout dans le classement de nos sujets. Cette différence s'explique par des facteurs matériels et

⁽¹⁾ QVP. Manuel d'application. Editions du CPA. Paris. 1991. p.22.

culturels comme la place de l'éducation dans les représentations sociales et les politiques d'éducation menées dans les deux pays.

Le questionnaire des valeurs professionnelles offre aux chercheurs la possibilité d'établir à partir des réponses des sujets un « profil type » de la profession. Nous avons tenté de tirer profit de cet avantage pour reconstruire le profil type de la profession enseignante chez les sujets algériens. La procédure consiste à appliquer un calcul de corrélation (au moyen du coefficient de Bravais - Pearson) sur l'ensemble des scores bruts des sujets. Nous obtenons le résultat suivant :

Cr	Ma	Ac	Su	Sr	Wl	Se	As	Es	Pr	In	Va	Er	Al	Is	
Cr	1	0.33	0.44	0.45	0.49	0.33	0.18	0.30	0.52	0.25	0.38	0.42	0.23	0.34	0.49
Ma		1	0.12	0.08	0.11	0.08	0.11	0.07	0.35	0.25	0.26	0.27	0.19	0.43	0.41
Ac			1	0.65	0.73	0.65	0.28	0.43	0.46	0.41	0.37	0.43	0.36	0.51	0.16
Su				1	0.72	0.74	0.49	0.47	0.44	0.44	0.30	0.38	0.48	0.36	0.09
Sr					1	0.66	0.42	0.33	0.41	0.44	0.31	0.29	0.41	0.43	0.18
Wl						1	0.46	0.39	0.34	0.44	0.39	0.40	0.56	0.34	0.11
Se							1	0.10	0.26	0.30	0.42	0.26	0.45	0.14	-0.05
As								1	0.30	0.33	0.18	0.29	0.26	0.29	0.11
Es									1	0.34	0.43	0.46	0.20	0.37	0.30
Pr										1	0.38	0.22	0.37	0.17	0.13
In											1	0.38	0.32	0.24	0.15
Va												1	0.26	0.27	0.32
Er													1	0.23	0.00
Al														1	0.28
Is															1

Tableau 19: Corrélations inter valeurs chez les professeurs

L'observation des résultats du tableau nous permet de constater que toutes les corrélations du tableau sont positives, à l'exception de la corrélation Se/Is dont le score est de -0.05 . Pour le reste nous observons que certaines corrélations sont assez fortes et nous invitent à rechercher l'existence de liens possibles entre elles !

Pour s'assurer de l'existence significative d'une corrélation, nous élevons au carré l'indice de corrélation établi que nous multiplions par 100. La significativité d'une corrélation est obtenue dès le moment où le produit obtenu se situe au-dessus du seuil de 50%. A titre d'exemple le coefficient existant entre AC/SU et figurant dans le tableau 18 ci-dessus a un indice de 0.659 et ne peut exprimer une significativité car une fois élevé au carré il représente la valeur de 43.42% de chances d'avoir du sens.

En appliquant cette technique sur l'ensemble des coefficients du tableau nous obtenons trois liaisons pertinentes et qui sont les suivantes :

- 1- Environnement (Su) et Style de vie (Wl) : $0.74 =$ soit 54.76% de chances que la corrélation soit fondée.
- 2- Affirmation de soi (Ac) et Relations hiérarchiques (Sr) : 0.73 soit 53.29% de chances que la corrélation soit fondée.
- 3- Environnement (SU) et Relations hiérarchiques (Sr) : 0.73 soit 53.029% de chances que la corrélation soit fondée.

Les seuils obtenus sont à la limite de la significativité puisqu'ils dépassent légèrement le seuil admis. Nous observons tout d'abord l'apparition de la valeur « style de vie » (WL) une valeur peu « importante » pour elle-même au niveau du tableau des moyennes précédentes mais qui prend du sens une fois corrélée avec d'autres comme le cas de l'environnement. Réaliser un travail de son choix qui s'effectue dans des conditions favorables aux aspirations du sujet est une corrélation essentielle dans les représentations des professeurs.

Cette corrélation est –elle l'expression d'un regret ou d'une ambition restée vivace dans l'esprit des individus en dépit des difficultés de leur quotidienneté ?

Nous pouvons faire un constat essentiel à savoir que sur les trois corrélations positives, les valeurs de « L'environnement » (Su) et « relations hiérarchiques » (Sr) sont présentes dans deux corrélations sur les trois avérées. Ce constat autorise à penser que les professeurs d'école, dans l'ensemble, accordent de l'importance aux relations avec leur hiérarchie et lient même cette valeur (qui a dans leur cas un statut de réalité) à leur propre réalisation par le travail. Cette liaison témoigne d'une conduite adaptative des sujets à l'égard de la réalité du milieu de l'éducation nationale marquée par la prépondérance de la hiérarchie dans les relations professionnelles. Cette corrélation renseigne sur le réalisme des professeurs qui intègrent ce facteur de la hiérarchie dans la construction future de leur carrière. Nous avons comparé ces résultats avec ceux de la population française d'étalonnage dont les corrélations positives se présentent comme suit :

- Indépendance (In) et Créativité (Cr)
- Réalisation (Ac) et Relations avec la hiérarchie (Sr)
- Environnement (Su) et relations avec la hiérarchie (Sr)

Le nombre de corrélations positives (trois) représente un premier trait commun aux deux populations. Nous notons un deuxième trait commun celui de l'existence de deux corrélations identiques aux deux populations (Ac/ Sr et Su/Sr). Cette identité n'est pas en soi étonnante. En effet la proximité des réponses s'explique par la similitude qui

existe entre l'éducation nationale française et son homologue algérienne. Les influences de la première sur la seconde (héritées de la colonisation) sont encore présentes et se retrouvent dans d'autres secteurs de la vie professionnelle comme la fonction publique et les professions corporatistes.

4- Quels liens entre valeurs et représentations du travail ?

Nous avons cherché à déterminer l'existence de relations entre les représentations du travail et les valeurs professionnelles des professeurs des écoles. La question se trouvant derrière ce souci est toute simple : est-ce les valeurs affirmées par les professeurs expliquent leurs représentations du travail ? Au centre de ce questionnement se retrouve le problème des motivations déterminant le choix professionnel. Pour répondre à ce questionnement nous avons choisi de réaliser une analyse factorielle des réponses au test mises en relation avec les trois représentations du travail précédemment dégagées.

Il est utile de rappeler que les études française et américaine déterminent à ce sujet, par une analyse factorielle par rotation Varimax des facteurs, deux configurations proches l'une de l'autre. Nous rapporterons les résultats de l'étude américaine réalisée sur une population composée de sujets exerçant dans les professions sociales y compris dans l'enseignement. L'analyse met en évidence quatre configurations (appelées facteurs dans le langage technique de l'analyse factorielle) et qui sont :

- Un facteur ⁽¹⁾ apparaissant comme le stéréotype du « bon travail » et peut être interprété comme un facteur « matériel ou situationnel ». Il regroupe les valeurs de la Sécurité (Se), les avantages économiques (Er) l'environnement (Su) et les relations avec la hiérarchie (Sr). Ce facteur semble décrire un travail sûr et bien rémunéré, effectué dans un environnement agréable, permettant des relations positives avec la hiérarchie. Ce type de travail recherché englobe les valeurs extérieures au travail lui même.

- Un deuxième facteur privilégiant la « qualité de vie » et porte sur les valeurs intrinsèques au travail dans la mesure où il comprend les valeurs « relations avec les collègues » (As) la « réalisation de soi par le travail » (AC) et « l'environnement » (Su).

- Un troisième facteur interprété par les auteurs de l'étude comme un facteur « d'expression de soi » et qui correspond à un travail valorisant les expériences nouvelles et permet l'expression des capacités personnelles des individus. Ce type de travail est déterminé par les valeurs de la « Créativité » (Cr) , la « Variété » (Va) et la « Stimulation intellectuelle » (Is).

- Un quatrième facteur semble impliquer un attachement des individus pour les postes d'encadrement. Ce facteur est articulé pour l'essentiel autour des valeurs de « l'Indépendance » (In), le « Management » (Ma) et le « Prestige » (Pr).

⁽¹⁾ Dans l'analyse factorielle le terme facteur a un sens mathématique. Il correspond à une opération consistant à mettre en facteur une expression sous forme de produit pour en faciliter la lecture et la représentation. Philippe Cibois écrit à ce sujet : « (...) il faut oublier le contenu sémantique attaché dans le langage courant au terme de *facteur* (comme dans les phrases « le facteur temps » ou « le facteur origine sociale ») et le remplacer par son sens mathématique tout à fait ordinaire de « mise en facteur ». Par exemple chacun se souvient avoir « mis en facteur » l'expression $a^2 - b^2$ sous la forme du produit de deux facteurs $(a+b)$ et $(a-b)$. Il s'agit d'une identité : on se contente de représenter la même réalité sous une forme plus agréable pour un calcul ultérieur ». In L'Analyse factorielle. PUF. Collection que sais-je ? 1994. p. 5.

Les études françaises retrouvent trois types de travail qui ne présentent pas de différences essentielles par rapport à la recherche américaine. Pour établir la (ou les) typologie dominante du travail des professeurs des écoles, nous avons pris en considération les trois définitions du travail scolaire mises en relation avec les valeurs professionnelles de ces mêmes professeurs.

Pour être atteint cet objectif nécessitait que les variables corrélées soient toutes de nature qualitative. Nous avons du transformer alors les scores bruts des sujets (au QVP) en données qualitatives. Cette procédure nous permet de construire une table d'étalonnage permettant de transformer le nombre en une appréciation qualitative. Cette table obtenue par une opération de « percentilage »⁽¹⁾ de chaque réponse donnée permet alors de transformer systématiquement toutes les réponses en valeurs qualitatives.

Les auteurs du test établissent une échelle qualitative de cinq degrés et qui sont : Très élevé, Elevé, Moyen, Faible, Très faible. Les scores du test situés entre 3 et 15 seront rangés dans un degré de l'échelle selon la proportion des sujets y ayant répondu. Par conséquent les quinze valeurs du test n'ont pas d'estimation absolue et leur importance est déterminée par les individus. Il appartient à l'utilisateur du test de construire une table d'étalonnage comprenant l'importance de chaque valeur. Pour le cas de nos sujets nous avons obtenu l'étalonnage suivant :

⁽¹⁾ La valeur percentile est une procédure relative à chaque échantillon étudié. Elle s'obtient à partir du classement recueilli par chacune des quinze valeurs du test au sein de la population. La valeur « Créativité » peut être classée comme « Très élevée » dans une population donnée et « Très faible » dans une autre population. Il appartient donc à l'utilisateur du test de déterminer les percentiles propres aux réponses de son échantillon.

	Cr	Ma	Ac	Su	Sr	Wl	Se	As	Es	Pr	In	Va	Er	Ai	Is
15	TE	TE	TE	TE	TE	TE	TE	TE	TE	TE	TE	TE	TE	TE	TE
14	TE	TE	TE	TE	TE	M	TE	TE	TE	TE	M	E	TE	TE	TE
13	M	TE	M	M	M	M	E	M	TE	TE	M	M	M	M	E
12	M	TE	M	M	M	F	M	M	TE	E	M	M	M	M	M
11	F	TE	M	M	M	TF	M	F	E	M	F	F	M	M	M
10	F	TE	F	F	F	TF	M	F	M	M	F	F	F	F	F
9	F	M	F	F	F	TF	F	F	M	F	F	F	F	F	F
8	TF	M	TF	F	F	TF	F	TF	F	F	TF	TF	F	F	TF
7	TF	M	TF	TF	TF	TF	TF	TF	F	F	TF	TF	F	TF	TF
6	TF	F	TF	TF	TF	TF	TF	TF	F	TF	TF	TF	TF	TF	TF
5	-	F	TF	TF	TF	TF	TF	TF	TF	TF	TF	TF	TF	TF	-
4	-	TF	TF	TF	TF	TF	TF	-	TF	TF	TF	TF	-	TF	-
3	-	TF	-	-	-	TF	TF	-	TF	-	TF	TF	-	TF	-

Tableau 20: Table qualitative d'étalonnage des valeurs professionnelles des professeurs d'école.

Nous observons dans cette table que les valeurs situées sur la première ligne de la table n'ont pas la même qualité. Nous pouvons aussi observer qu'une même note n'attribue pas obligatoirement une même importance aux différentes valeurs composant le test. Par exemple la note 13, figurant en troisième position dans la table d'étalonnage, attribue à la valeur « Créativité » une importance moyenne, symbolisée par (M) alors qu'elle accorde une importance très élevée, symbolisée par (TE), aux valeurs « Management », « Esthétique » et « Prestige ». Cette relativité est due au comportement des individus et exprime la spécificité des populations étudiées.

Cette opération de transformation est longue et nécessaire pour nous permettre de réaliser un croisement systématique de toutes les réponses des sujets avec les trois définitions du travail. Cette démarche devait nous permettre de voir si les trois attitudes à l'égard du travail de professeur d'école (conformisme, dénégation et renouveau de l'école) s'articulaient autour de valeurs précises. A titre d'exemple l'attitude de « Renouveau de l'école » a de fortes

chances de s'articuler autour de valeurs telles que la « Créativité » le « Management » et la « Variété ». Est- ce le cas ? Il en est de même pour l'attitude « Dénégation du professorat » qui se construirait logiquement autour de valeurs comme « Avantages économiques » et « Prestige ».⁽¹⁾

L'analyse factorielle a mis en évidence une corrélation entre le sexe et la définition du travail. Nous obtenons seulement trois plans significatifs : les plans $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{3}$ (spécifiques aux hommes) et le plan $\frac{2}{3}$ (spécifique aux femmes). A aucun moment de l'analyse les valeurs professionnelles ne sont apparues comme étant déterminantes dans les résultats. L'analyse factorielle nous confirme par ces résultats l'importance du facteur sexe, le seul qui soit significatif dans les comportements et les attitudes à l'égard du travail de l'enseignement. Nous présenterons chaque plan en mettant en évidence les interprétations possibles.

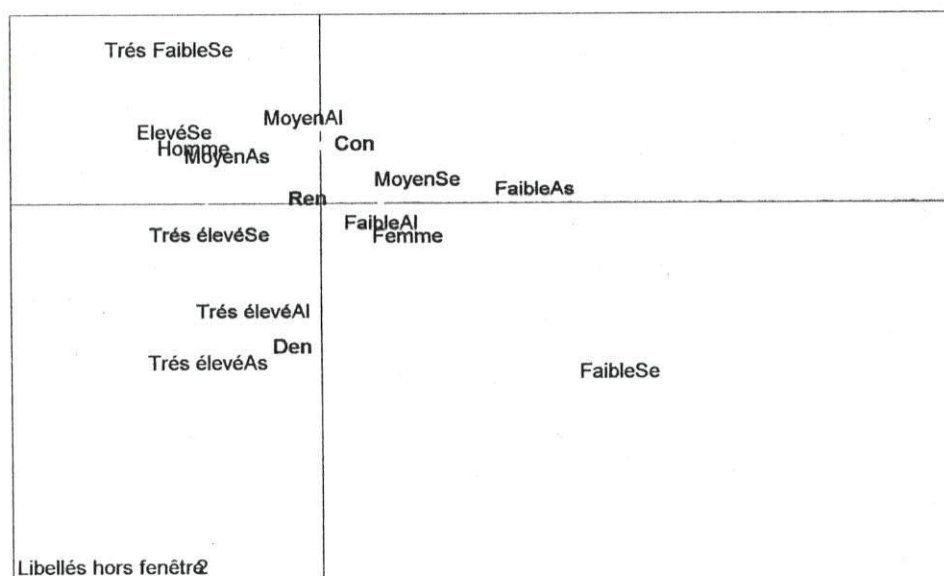
5 - La stabilité des femmes dans le travail

Il faut rappeler que les plans sont la transformation des données contenues dans les tableaux sous une forme géométrique. Cette représentation a l'avantage de permettre une lecture aisée des données et facilite leur interprétation.

Pour le cas du premier plan nous pouvons remarquer d'emblée une forte relation entre la modalité femmes et la modalité conformisme symbolisée par un épais trait vert les reliant. Le plan fait aussi apparaître la modalité de dénégalion du statut du professeur (Den) et du conformisme avec l'ordre scolaire. Ces deux modalités s'opposent dans le plan (Facteur $\frac{2}{3}$) car situées de part et

⁽¹⁾ L'analyse factorielle des correspondances est une démarche consistant à « traiter des tableaux de nombres et remplace un tableau difficile à lire par un tableau plus simple à lire qui soit une bonne approximation de celui-ci. » P. Cibois ; op., cité, p ;5.

d'autre de l'origine des axes. ⁽¹⁾



Le fort lien entre la modalité femme et la modalité conformisme au travail apparaît dans le cadran supérieur droit du plan. On observera dans ce même plan que la modalité conformisme est le fait des femmes peu altruistes (Faible Al) et aussi très peu attachées aux relations avec les collègues. La sécurité au travail (Faible Se) n'est pas liée aux femmes comme on peut le constater car se situant de façon éloignée dans le cadran inférieur droit. Cette observation a de fortes chances d'être expliquée par le fait de femmes mariées pour qui la sécurité matérielle reste secondaire.

Le plan met aussi en évidence une localisation des attitudes de renouveau et de dénégation à l'égard du travail de professeur

⁽¹⁾ La lecture des représentations graphiques en plan des tableaux obéit à une démarche conventionnée. Tout plan factoriel est la représentation de la décomposition des tableaux de nombres en lignes et colonnes portés sur des axes. Chaque axe a une origine (ayant une valeur 0) par rapport à laquelle se distribue les scores. L'axe horizontal du tableau représente la ligne du tableau et l'axe vertical en est la colonne. Le croisement des deux axes est l'origine de chacun d'entre eux. Les données se situent dans ces axes et sont positionnées dans des quadratures obtenus par un angle droit des axes. Les données situées dans les cadrans supérieurs expriment les conjonctions celles situées dans les cadrans inférieurs (en deçà de l'origine) expriment les oppositions. L'analyse factorielle est pour le chercheur en Sciences humaines un puissant outil d'exploration nécessitant une compétence avérée.

d'école à l'intérieur des cadrans exprimant les oppositions. Nous remarquerons à ce sujet que l'attitude de renouveau (Ren dans le plan) n'est pas discriminante car elle se situe pratiquement dans l'origine du plan factoriel. Cette observation conforte le constat fait auparavant et qui montre l'indétermination des sujets à s'engager pleinement dans la rénovation de l'école. Ce plan factoriel ($\frac{2}{3}$) traduit les données de scores du tableau suivant :

Modalité	Question	Modalité	Effectifs	écarts	Khi2	PEM	Test Khi2
1.Femme	3R1. Rec. de Définition du travail (Plan041)	1.Con	57	8	1.463	31	**
2.Homme	4R1. Rec. de Créativité (Plan041)	2.MoyenCr	24	5	1.497	17	.
2.Homme	7R1. Rec. de Environnement (Plan041)	2.MoyenSu	22	6	2.172	22	**
2.Homme	15R1. Rec. de Variété (Plan041)	2.FaibleVa	32	7	1.69	22	.
2.Homme	18R1. Rec. de Stimulation intellectuelle (Plan041)	2.FaibleIs	17	6	2.972	31	**

Tableau 21 : Structure factorielle 1R1. Rec. de Sexe (Plan041) (5 écarts)

En conclusion nous pouvons sans risque d'erreur affirmer que les femmes représentent un facteur de stabilité pour la réussite des projets de réforme scolaire. Leur conformisme à l'égard de la hiérarchie et leur rapport (même) impersonnel au travail (faible altruisme dans le travail) allié à un refus des solidarités corporatistes sont une marque de stabilité et de constance en mesure de constituer un adjuvant réel pour l'école. Pour peu que les responsables arrivent à la formulation d'un projet de rénovation de l'école qui soit cohérent.

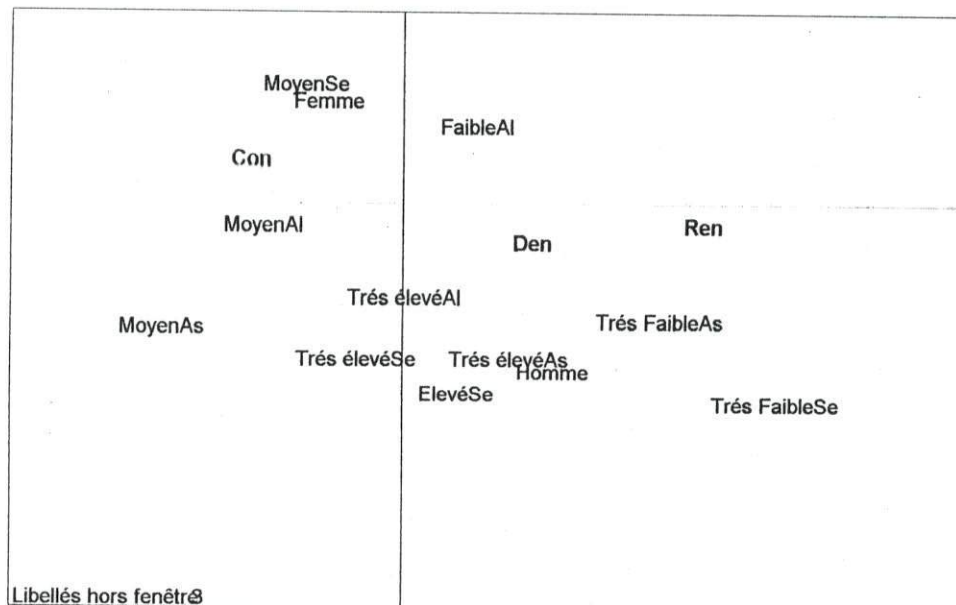
Les hommes sont tournés vers la recherche de situations socioprofessionnelles meilleures que le professorat et ils l'expriment par un refus de ce statut.

Leur propension à l'égard des valeurs matérielles et de solidarité corporatiste (probablement à cause de leur statut d'hommes ayant des charges familiales plus importantes que les femmes) mettent en arrière plan le projet pédagogique dans la grille de leurs représentations. Ce constat apparu en filigrane dans le plan factoriel exposé plus haut sera conforté dans les plans suivants.

6- Le décalage des valeurs avec le professorat chez les hommes

Le plan 2 (Facteur $\frac{1}{2}$) oppose les femmes aux hommes. Si pour les femmes nous ne notons pas de différence avec le plan précédent, il est loisible par contre d'observer que les hommes se regroupent autour de la dénégation du statut de professeur et du renouveau de l'école.

La contradiction opposant les deux définitions du travail est « surmontable » car elle exprime l'existence d'un point commun aux deux à savoir que tous les hommes refusent le statut quo de l'ordre scolaire dans son état actuel. La majorité d'entre eux rejette le professorat et seule une minorité affirme trouver dans ce statut une occasion pour rénover l'école algérienne.



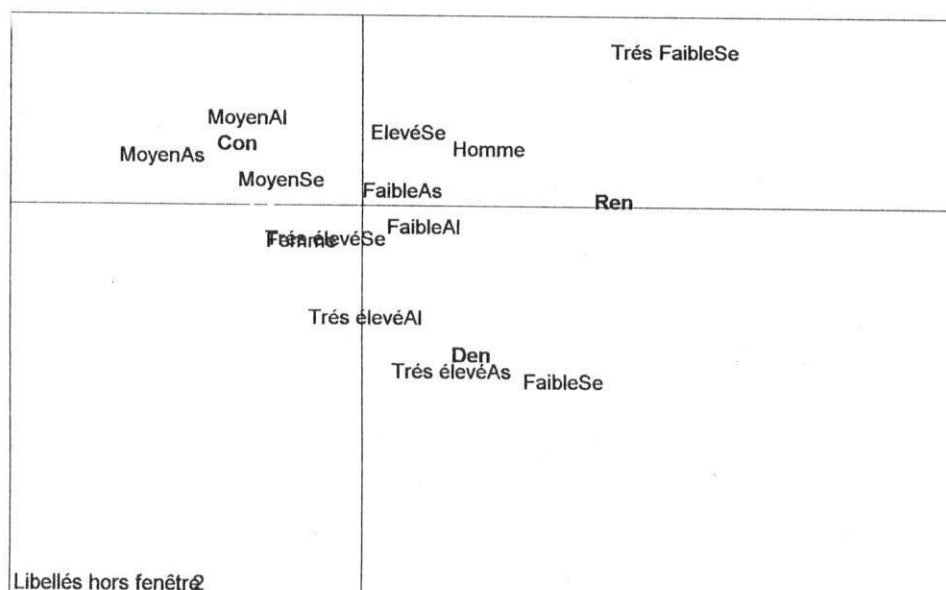
Le plan est obtenu à partir des données de la structure factorielle contenue dans le tableau 21 et met dans les cadrans d'opposition les liens entre sexe et définition du travail. Ce plan ne donne pas une liaison significative entre les valeurs professionnelles et les définitions du travail.

Modalité	Question	Modalité	Effectifs	écarts	Khi2	PEM	Test Khi2
5. Très FaibleIs	14R1. Rec. de Indépendance (Plan041)	1. FaibleIn	18	7	5.22	28	...
3. MoyensIs	14R1. Rec. de Indépendance (Plan041)	2. MoyenIn	31	9	3.257	31	...
4. Très élevéIs	12R1. Rec. de Esthétique (Plan041)	4. Très élevéEs	18	5	2.197	64	**
3. MoyensIs	11R1. Rec. de Relations avec les collègues (Plan041)	3. Très élevéAs	22	7	2.927	23	**
2. FaibleIs	9R1. Rec. de Style de vie (Plan041)	3. Très FaibleWl	15	5	2.5	25	.
4. Très élevé Is	5R1. Rec. de Management (Plan041)	3. Très élevéMa	12	5	4.161	37	**
5. Très FaibleIs	4R1. Rec. de Créativité (Plan041)	1. FaibleCr	21	9	6.09	35	...
4. Très	4R1. Rec. de	3. Très	17	12	25.961	75	...

élevé Is	Créativité (Plan041)	élevéCr					
3.Moyen Is	4R1. Rec. de Créativité (Plan041)	2.Moyen Cr	26	9	4.756	27	...
2.Faible Is	1R1. Rec. de Sexe (Plan041)	2.Homme	17	6	2.972	31	**

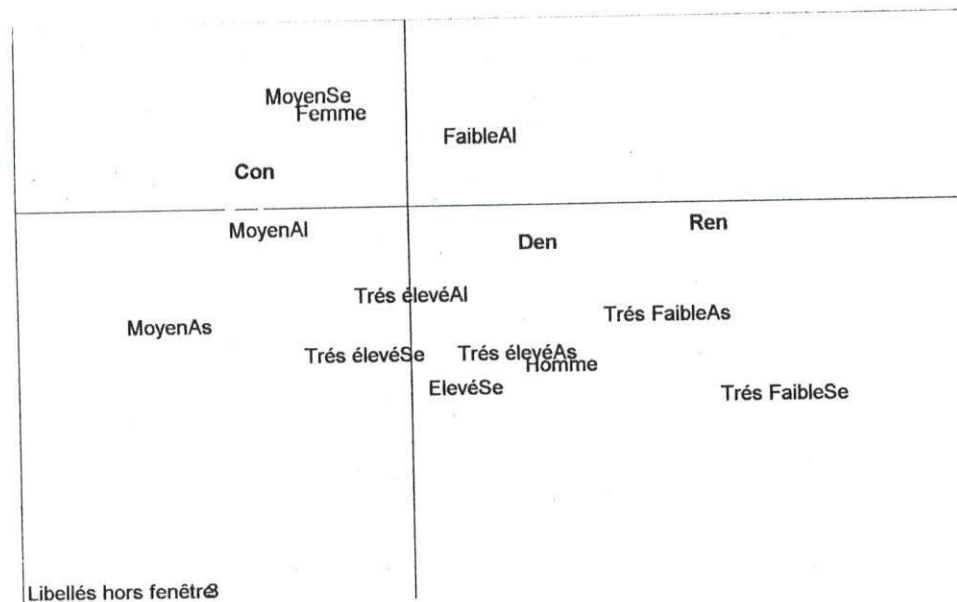
Tableau 22: Structure factorielle 1R1. Rec. de Sexe et valeurs

Le dernier plan (Facteur 1/3) met en évidence la faiblesse chez les hommes de la valeur de l'altruisme et leur souci d'avoir de fortes relations avec les collègues. La solidarité entre gens du même sexe est un élément important dans leurs représentations du travail.



On observe aussi que la valeur Sécurité au travail jouit d'une appréciation forte chez eux. On peut affirmer que le travail chez les hommes se définit essentiellement par la quiétude matérielle. Sur le même plan on relèvera que la définition du travail centrée sur la rénovation de l'école est insignifiante car bien que située sur l'axe même du plan, elle n'est pas nettement liée à une catégorie précise de sujets. Dans le même temps la dénégation du statut de professeur

se situe dans le cadran inférieur droit (celui des conjonctions) et présente un lien avec la valeur de solidarité avec les collègues.



Il est indéniable que les femmes et les hommes n'ont pas les mêmes comportements à l'égard de leur statut professionnel. Les femmes ont une attitude d'acception de la situation et finissent pas se soumettre à l'ordre établi. Les hommes restent attachés à leurs ambitions et vivent leur présence au sein de l'école comme provisoire. Nos constatations sont confortées régulièrement sur le terrain par des actions de remise en cause du statut du professorat par les élèves - professeurs. Les responsables de l'éducation nationale « jouent » la carte de la division entre professeurs d'école et instituteurs pour échapper au problème posé. Dans le même temps ils tentent d'atténuer la contestation des professeurs en flattant leur nécessaire « engagement » dans la revalorisation de l'école.

Conclusion Générale

L'identité professionnelle des enseignants est aussi le reflet de l'identité de l'école dans son entièreté. La conclusion du présent travail ne peut échapper à la nécessité d'évoquer l'influence multiple du contexte sur les représentations des enseignants.

Nous commencerons par rappeler que la présente recherche a mis en évidence trois identités majeures dans l'histoire de l'école algérienne : une identité de « médiation culturelle » incarnée par des instituteurs algériens durant la période coloniale, puis une « identité d'unanimité pédagogique » qui s'est mise en place avec l'avènement de l'Ecole fondamentale polytechnique et une identité présente qui reste incertaine car ouverte sur toutes les éventualités.

Si nous comparons les trois, force est de reconnaître que la première (l'identité de médiation culturelle) prend en charge, sur le plan pédagogique, un projet de société complet et suffisamment réfléchi. Cette force du projet est incarnée par des enseignants préparés sur le plan professionnel dans une perspective totale : instruire et agir sur le social et le culturel de tous les jours.

La deuxième identité (celle de l'unanimité) est très pauvre à tous points de vue par rapport à la première qu'elle se proposait de remplacer. Impréparation des enseignants sur le plan professionnel, surdosage idéologique et instauration des rapports de force sociopolitiques dans les relations de travail. Cette situation a conduit l'école à s'affaiblir entraînant avec elle l'affaiblissement des enseignants dont l'image sociale n'a jamais été aussi dévalorisée que du temps de l'école fondamentale.

Aujourd'hui une nouvelle génération d'enseignants arrive à l'école dans un contexte de rupture totale et dans lequel une recomposition de

tous les champs s'observe sans pour autant qu'il soit possible de prévoir la domination d'un projet idéologique sur un autre.

Sur cette scène ouverte les professeurs d'école se construisent une identité qui va à l'encontre du projet officiel. En effet les résultats de la dernière partie du présent travail mettent en évidence le faible engagement des sujets à l'égard du professorat. Cette attitude de défiance, inimaginable il y a de cela vingt ans, est aussi le résultat de la mauvaise gestion du secteur de l'éducation nationale ; mauvaise gestion qui s'est érigée en norme de fonctionnement.

En effet toutes les initiatives constituant la réforme pédagogique actuelle, et passée, sont une reproduction de mauvaise qualité des réformes menées ailleurs. L'école fondamentale polytechnique a été une copie du modèle socialiste et la professionnalisation présente de l'école n'est qu'une tentative de se mettre à la page de la mondialisation.

Toutes ces mesures ont secrété dans la réalité les agents de leur remise en cause. Il est clair que l'éducation ne peut se résumer à une batterie de mesures techniques. Elle touche à l'identité culturelle des individus et du groupe social et doit faire pour cela l'objet d'un débat n'excluant personne.

La fuite en avant caractérise le comportement des responsables de l'éducation car sinon comment apprécier le fait qu'aucune évaluation n'est faite des actions menées. Si bien que ces dernières perdent au départ leur crédibilité aux yeux de ceux et celles qui sont appelés à les appliquer. Pour l'exemple, les enseignants de l'école ont été conviés, à la rentrée scolaire 1998/99, à se former à la pédagogie par objectifs présentée alors comme la technique pédagogique idéale pour relever le niveau de l'école algérienne. Aucun justificatif de ce choix n'est fourni aux enseignants

invités à appliquer cette méthode flattée par les inspecteurs et les gestionnaires du secteur. A cette même période les enseignants suisses refusaient souverainement cette « méthode behavioriste » qui ne laissait aucune place à la relation enfants - enseignants. ⁽¹⁾ Cinq années après voilà une nouvelle méthode « efficace » qui est proposée aux professeurs et instituteurs des écoles : « la pédagogie par compétences ». Aucune évaluation n'est faite de la première action et plus grave peu d'inspecteurs maîtrisent cette technique. Des professeurs ont posé des questions fondamentales et nul n'est en mesure de leur répondre.

Exercer dans un contexte pédagogique dépourvu d'un projet structuré et encore moins maîtrisé, conduit les professeurs à se fabriquer une pratique reproduisant le modèle de socialisation originale. Le discours des responsables promet beaucoup de choses qui ne semblent pas concerner les acteurs de ce secteur habitués à respecter la hiérarchie et reproduire l'ordre pédagogique établi...il y a de cela trente ans. Le changement de l'école algérienne n'est pas pour bientôt.

Ces constats ne doivent pas rester sans suite. Ils appellent, de notre part, des propositions en mesure d'aider les décideurs à améliorer la nature des réformes entreprises et leur donner plus d'efficacité.

La première proposition a trait à la formation des professeurs. Il est impératif aujourd'hui de confier la formation des futurs professeurs aux départements de psychologie qui sont les structures universitaires les mieux placées pour entreprendre la formation professionnelle des futurs enseignants. Cette proposition a l'avantage de solutionner l'épineuse

⁽¹⁾ Voir à ce sujet l'article de Y.Tochon : A quoi pensent les enseignants quand ils planifient leurs cours ? Revue française de Pédagogie. N° 86. 1989.

question des motivations des sujets à l'égard du métier de professeur d'école. En faisant le choix de s'inscrire dans une formation universitaire spécialisée dès l'obtention du bac les sujets feront le choix de s'engager pleinement dans la construction d'une carrière professionnelle.

Cette mesure doit s'accompagner d'une action de formation pédagogique des professeurs en exercice pour les mettre au niveau voulu. Cette formation ne devra pas se faire de façon directive et formelle. Pour être opérationnelle et efficace, cette formation continue devra se construire à partir des problèmes pédagogiques rencontrés par les sujets dans leur exercice quotidien.

Il est aussi important de trouver des mesures légales en mesure de revaloriser socialement la profession (par un relèvement substantiel des salaires) et d'offrir aux professeurs d'écoles des possibilités de progression au sein du corps même, voire le passage à un autre corps après un nombre d'années d'exercice. Cette proposition a pour but de contourner l'inertie qui frappe les professeurs d'école dès leur entrée dans la profession.

BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE GENERALE

- ABRAHAM. A. Le monde intérieur des enseignants. Epi. Paris. 1972.
- AGACHE. C. Les identités professionnelles dans la sidérurgie et leur transformation. Thèse de Doctorat de 3^e cycle. 1989. Université de Lille 1.
- ALLOUCHE BENAYOUN.J& PARIOT.M. La fonction formateur.
Analyse identitaire d'un groupe professionnel. TOULOUSE - Privat. 1992.
- ALTET M. La formation professionnelle des enseignants. Paris. PUF.1994.
La qualité des enseignants. Séminaire d'enseignants. rapport final à l'étude française, Nantes,OCDE/CERI/DEP/CREN, 1993.
- ARDOUIN.T. Identité professionnelle des enseignants de l'apprentissage. Essai de typologie. Thèse de Doctorat. Université de Paris VIII. 1984.
- AZZOUZ. L. Problématique de la baisse de niveau scolaire. In « L'école en débat » Ouvrage collectif. Casbah Editions. Alger. 1998.
- BAILLAUQUES.S.- La question du modèle dans les discours des instituteurs. Recherche et Formation. N°4. 1988.
-La première classe ou les débuts dans le métier d'enseignant .Paris, ESF Editeur. 1993.
- BEAUCHARD.J. Identités collectives et travail social. Sciences de l'homme. 1972
- BERCOVITZ. A. Alternance et construction d'une identité professionnelle de formateurs. In Education et Alternance, Edilig. 1982.

BERQUE. J. Identités collectives et sujets de l'histoire. In Identités collectives et relations interculturelles S/s la direction de G.MICHAUD. Editions complexes. Bruxelles.1978.

BERGER. I Les instituteurs d'une génération à l'autre. PUF. Paris. 1979

BOUBEKEUR. F. Représentations et pratiques pédagogiques des enseignants à l'égard de l'échec scolaire. Thèse de 3^e cycle. Université de Strasbourg. 1984.

- Les représentations des objectifs de l'école par les parents en Algérie. Revue Française de Pédagogie. N° 118. 1997

- Ecole et Société en Algérie. Analyses des représentations qu'ont les familles de l'école. Thèse de Doctorat. Université de Nice SOPHIA ANTIPOLIS. 1995.

BOURDONCLE.R. La professionnalisation des enseignants. Analyses sociologiques anglaises et américaines. Revue française de Pédagogie. N° 94. 1991.

- La professionnalisation des enseignants : Les limites d'un mythe. Revue française de Pédagogie. N° 105. 1993.

-Savoir professionnel et formation des enseignants. Une typologie sociologique. In SPIRALE - Revue de Recherche en Education. N° 13. 1994.

BOUZAR. W : La mouvance et la pause. Regards sur la société algérienne. (Essai). Editions SNED Alger. 1983. 2 t.

BOUZID : La Marche. Traversée de la France profonde. Sindbad Paris 1984

BOUZIDA. A : L'idéologie de l'instituteur. Alger. Editions SNED. 1976.

CAMILIERI. C & al : Stratégies identitaires. Paris. PUF. 1989.

CAMILIERI. C & VINSONNEAU. G : Psychologie et culture : concepts et méthodes. Armand Colin Masson. Paris. 1996.

CHARLOT.B. L'ethnographie de l'école dans les travaux britanniques. Revue Pratiques de Formation - Analyses, N° 20 1990. Université de Paris 8

CHARLOT. B & al - Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs. Armand collin Editeur. Paris. 1992.

- Les professionnels et la professionnalisation en banlieue. Rapport de recherche. ESCOL. 1994.

CHAPOULIE. JM - Le corps professoral dans la structure de classe. Revue française de Sociologie. Vol XV. 1974.

- Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels. Revue française de Sociologie. Vol XIV. 197

CHEBEL.M. La formation de l'identité politique. Paris. PUF. 1986

CHERKAOUI. M. Sociologie de l'éducation. « QSJ ? ». PUF. 1986

COLONNA.F - Instituteurs Algériens de 1883 à 1939. Presses de la fondation nationale des sciences politiques. Paris. 1975

- Savants paysans. Eléments d'histoire sociale sur l'Algérie rurale. OPU. Alger. 1987.

CORMAN. L. Les motivations inconscientes du choix de la carrière d'enseignant. Bulletin de la société BINET/ SIMON. N° 548. 1976

CORPRON. J. Trois plumes au chapeau ou de la polyvalence de l'instituteur. Les AMIS DE SEVRES. N°3. 1982.

COULON. A. - L'ethnométhodologie. Paris. PUF. 1987

- L'école de Chicago. Paris. PUF. 1993.

CUCHE. D. La notion de culture dans les sciences sociales. Casbah Editions. Alger. 1998.

DEHIER.G. Individu et Société. Détermination et indétermination. In Sociologie contemporaine. S/s la direction de J.P.DURAND & R.WEIL .Editions VIGOT. Paris. 1990.

DE LANDSHEERE. G. L'état actuel des recherches sur la formation des enseignants et des formateurs. Actes du VI ème colloque international de l'APELF. Université de Caen.

DJEBBARI.MB. Un parcours rude, mais bien rempli. Trois tomes. OPU.2000.

DEMAILLY.L. La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants. Sociologie du travail. XXX 1987. DUNOD. PARIS.

DEROUET. JL. Ecole et Justice. Métailie. Paris. 1992.

DESMET. H & POURTOIS.JP. Prédire, comprendre la trajectoire scolaire. PUF. Paris. 1993

DUBAR.C. La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles. Armand Colin. 1989.

- Le sens du travail. Les quatre formes d'appartenance professionnelle. Revue des Sciences Humaines. N°37. Mars. 1994

- Bilan et perspectives de la formation professionnelle continue : pistes de réflexion. Revue Pratiques de formation. N° 3. Mai 1982. Université de Paris VIII

DURU-BELLAT.M&HENRIOT-VAN ZATEN.A.

Sociologie de l'école. Armand Colin Editeurs. Paris. 1992.

DUTERCQ. Y. Les professeurs. Hachette Education. Paris. 1993.

EL-RASSI.C. L'arabisation et les conflits culturels dans l'Algérie indépendante.
Thèse de III^{ème} cycle. 1979

ERIKSON. E. Enfant et société. Delachaux et Niestlé. Neuchâtel. Sixième
édition. 1976.

ESTEVE.JM & FRACCHIA. A.F.B. Le malaise des enseignants. Revue
Française de Pédagogie. N°84. 1988

FAUCHEUX.C&MOSCOVICI. S. Psychologie sociale théorique et
expérimentale. Mouton Editeur. Paris. LA Haye. 1971.

FERRY. G. Le trajet de la formation. Les enseignants entre la théorie et la
pratique. Dunod. Paris. 1983.

FISCHER. G.N. Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale. Dunod.
Paris. 1991

FORQUIN. JC. Ecole et culture. Le point de vue des britanniques. De Boeck,
Editions universitaires. Bruxelles. 1990.

FUSTIER. P. L'éducateur spécialisé. La question de son identité.
Thèse de III^{ème} Cycle. LYON 2. 1971.

GATHER-THURLER.M. Relations professionnelles et cultures des
établissements scolaires : au delà du culte de l'individualisme ? Revue française
de Pédagogie. N° 109. 1994.

BOUDALIA-GREFFOU. M. L'école Algérienne de IBN BADIS à PAVLOV.
Editions Laphomic. Alger. (Non daté)

HADDAB. M. - Education et changements socioculturels. Les moniteurs de
l'enseignement élémentaire en Algérie. OPU. Alger. 1979.

- Scolarisation et modernisation du monde rural. In Les jeunes ruraux et
l'école....mythes et réalités. Publications du C.R.E.A. Alger.1982

- La déperdition scolaire : thème idéologique ou objet d'évaluation qualitative ?
Casbah éditions. Alger 1998.

-Types d'intellectuels en Algérie, problèmes de classification de méthode. In
« Elites et questions identitaires ». Ouvrage collectif. Casbah Editions. 1997. Pp.
25 - 39.

HASSANAIN. A. Dynamiques de la construction de l'identité culturelle chez
les jeunes d'origine marocaine en France. Thèse de Doctorat.
Université de Paris VIII. 1994.

HASSENDORFER. J. Vers une nouvelle culture pédagogique : chemins de
praticiens. INRP / L'Harmattan. Paris. 1992.

HENRIOT-VAN ZANTEN.A&ANDERSON-LEVITT.K. L'Anthropologie de
l'éducation aux U.S.A : méthodes, théories et applications d'une discipline en
évolution. Revue française de Pédagogie. N° 101. 1992.

HENRIOT-VAN ZANTEN. A & PLAISANCE. E & SIROTA. R. Les
transformations du système éducatif. Acteurs et politiques. Edition L'Harmattan.
1989.

HOUSSAYE. J. Les valeurs à l'école. L'éducation aux temps de la
sécularisation. P.U.F. Paris. 1992.

HUBERMAN. M. - La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession. Paris, Lausanne. Delachaux et Niestlé. 1988

- Les phases de la carrière enseignante : un essai de description et de prévision. Revue française de Pédagogie. N° 94. 1991.

- Vers une biographie pédagogique de l'enseignant. In Education Permanente. N°72-73.1984.

- Enseignement et professionnalisation : des liens toujours aussi fragiles, Revue des Sciences de l'éducation, 1993. Vol XIX, n°1, p.77-85

HUIN. G. Les avatars de la formation. Objectifs explicites et implicites. Etude portant sur le système éducatif algérien. Thèse de Doctorat de troisième cycle. Université de Grenoble II. 1981.

KHENNICHE. I. Le devenir des jeunes ruraux scolarisés. In Les jeunes ruraux et l'école....mythes et réalités. Publications du C.R.E.A. Alger .1982

KENNOUCHE. T. La sélection scolaire. In Les jeunes ruraux et l'école....mythes et réalités. Publications du C.R.E.A. Alger .1982.

KHERROUBI. M & GROSPIRON. MF. Métier d'instituteur et références à l'enfant. Revue française de Pédagogie. N°95. 1991

LAPASSADE. G. - L'entrée dans la vie. Essai sur l'inachèvement de l'homme. Editions de Minuit. Paris. 1963.

- Guerre et paix dans la classe.... La déviance scolaire. Editions Armand Colin. Paris. 1993.

- Dérive chez les Beur. In Revue Pratiques de formation. Université de Paris VIII. No 5. Pp. 83 - 103. 1983.

LAPLANCHE. J & PONTALIS. J.B. Vocabulaire de la psychanalyse. PUF. 12^e édition. 1994.

LAFON. R. Vocabulaire de Psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant. PUF. 4^{ème} édition. Paris. 1979.

LANG. V. La professionnalisation des enseignants, sens et enjeux d'une politique institutionnelle. PUF. Paris. 1999.

Professionnalisation des enseignants, conceptions du métier, modèles de formation. Recherche et formation. 1996. n°23, p 9-27.

LEON. A. -La profession enseignante : motivation, recyclage, promotion .Traité des Sciences Pédagogiques. P.U.F. Paris. T. 7. 1978.

- Histoire des faits éducatifs. P.U.F. Paris. 1980

LEMOSSE. M : La professionnalisation des enseignants. Le point de vue anglais. Recherche et Formation. N°6. 1989

LESSARD. C & al : Des approches sociologiques de la formation des maîtres. Recherche et Formation. N°3. 1988.

LOUVET. A. Une recherche sur les instituteurs débutants en France. Recherche et Formation. N°3. 1988.

MAC-INTYRE & MORISSON. Profession enseignante. Armand colin. Paris. 1979.

MALTIEU. P. La socialisation. Traité de Psychologie de l'enfant. Tome 5. PUF. 1973.

MAURICE. M. Propos sur la sociologie des professions. Revue Française de Sociologie du travail. 1972

- MEHAN. H. Le constructivisme social en Psychologie et en Sociologie. Revue Sociologie et Sociétés. Volume 14 (2). Montréal. 1980
- MEKIDECHE. A - Regards sur l'école et la vie. Alger. ENAG. 1993
- Témoignage : de l'école coloniale à l'école algérienne. Alger. Casbah éditions. 1998
- MENDIAGUE. F. Les instituteurs et le travail dans la région de Béchar en Algérie. Thèse de Doctorat de III^{ème} cycle . Université de Paris 5 . 1985.
- MERTHEY-PIERRE.C & BOURDONCLE.R. Autour du mot: professionnalité. Recherche et formation, 1995, n°19, p 137-147.
- MIALARET. G & VIAL. J : Histoire mondiale de l'éducation. Tome 1 : des origines à 1515. PUF. Paris. 1981.
- MICHAUD. G : Identités collectives et relations interculturelles. Editions complexe. Paris. 1978.
- MICHELAT. G. Sur l'entretien de l'entretien non directif en sociologie. Revue Française de sociologie. VOL XVI. Paris. 1975
- MORAND. G. Identité professionnelle et formation permanente des assistantes sociales. Editons Bayard. Paris. 1992
- MOUCHOT. C. Introduction aux sciences sociales et à leurs méthodes. Presses universitaires de Lyon. 1990
- MUCCHIELLI. A . L'identité. QSJ. PUF. Paris. 1992.
- MUEL-DREYFUS. F. Le métier d'éducateur. Paris. Editions de Minuit. Paris. 1983.

NARAGHI.E. Enseignement et changements sociaux en Iran du VII^e au XX^e siècle. Editions de la Maison des Sciences de l'homme. Paris. 1992.

OBIN.JP& TRANCART. D. Les identités culturelles des professeurs de l'enseignement technique. Revue Education et Formation. 1993. N° 33 Paris. Ministère de l'Education et de la Culture.

ORTSMANN O. Changer le travail. Dunod. Paris 1978

PERRON-BORELLI & R. PERRON. Fantôme, Action, Pensée. Aux origines de la vie psychique. Collection SEMAILLES. Editions de la SARP. Alger. 1997.

PERRENOUD.P. Développer la politique réflexive dans le métier d'enseignant . Professionnalisation et raison pédagogique. ESF / éditeurs. 2001.

Former les maîtres primaires à l'université :modernisation anodine ou pas décisif vers la professionnalisation. In La recherche en formation des maîtres.Détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation. Editions du CRP. Faculté d'éducation/ Université de Sherbrooke. Quebec.Canada. 1993.

PIERRET. J. Enseignement et professionnalisation. Cahiers pédagogiques. N° 281. Février 1990.

PIRET.A & NIZET.J & BOURGEOIS.E. L'analyse structurale. Une méthode d'analyse de contenu pour les sciences sociales. De Boeck Université.Bruxelles.1996.

PHARO.P . Problèmes empiriques de la sociologie compréhensive. Revue française de sociologie. Vol. XXVI. 1985.

PLENEL. E. L'état et l'école en France. Paris. Payot. 1985.

PRIOUNET. J. La situation morale et matérielle des instituteurs. Bulletin de la Société Binet & SIMON. N°581.1981.

RAFFESTIN. D. Psychologie, Sociologie d'une profession. CRDP. Rouen. 1985.

ROBIN. R. Histoire et linguistique . Paris. Armand Colin. 1973.

ROQUES. M. L'évolution de l'estime de soi et des comportements de recherche d'emploi au cours du chômage. In actes du colloque européen : Construction et fonctionnement de l'identité. Aix en Provence. 1988.

ROSENBERG.M : Facteurs influençant le changement du choix du métier. In Paul.F LAZARSELD& ROSENGERG.M (eds) The language of social research, A reader in the methodology of the social research, the free Press 1955,Glencoe, III. Pp. 250-259.

ROUSVOAL. J. Les représentations de l'enfant au cours préparatoire, ses rapports avec la réussite et l'échec scolaire. Revue Française de Pédagogie. N°79. 1987.

ROY.A.J. Récits de voyages lointains ou voyages dans son jardin. In La recherche en formation des maîtres. Détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation. Editions du CRP. Faculté d'éducation/ Université de Sherbrooke. Quebec.Canada. 1993.

SAINSAULIEU. R. - L'identité au travail. Fondation Nationale des Sciences Politiques. Paris. 1988.

- Formation pour quel développement. Revue Pratiques de formation. N° 3 Mai 1982. Université de Paris VIII.

SEKFALI. A. Le rôle des instituteurs dans la vie politique et sociale du département de Constantine de 1930 à 1939. Thèse de Doctorat de 3^{ème} cycle. Université de Provence. 1982.

SIROTA. R. L'école primaire au quotidien. PUF. Paris. 1987

SUPER Donald E. Questionnaire des valeurs professionnelles. Editions du Centre de psychologie Appliquée. Paris. 1991.

TAP. P. De l'identité personnelle à l'interconstruction psychosociale. Actes du colloque européen « Construction et fonctionnement de l'identité ». Aix-en-Provence. Juin 1988.

TOCHON. F.V. - A quoi pensent les chercheurs quand ils pensent aux enseignants. Revue française de Pédagogie. N° 99. 1992.

- A quoi pensent les enseignants quand ils planifient leurs cours ? Revue française de Pédagogie. N° 86. 1989.

TRINQUIER. P : Le métier d'instituteur. Données et perspectives. Editions CASTERMANN. Collection E3. 1979.

TRINQUIER. MP : Etude du caractère consensuel et différentiel de la représentation sociale de l'enseignement. Thèse de Doctorat. Université de Toulouse II. 1992.

VAN HAECHT. A. L'école à l'épreuve de la sociologie. Questions à la sociologie de l'éducation. Editions universitaires de BOEK. Université de Bruxelles. 1990.

VIAL.J &GEORGES.C. Les instituteurs : deux siècles d'histoire. Editions JP. DELARGES. Paris. 1980.

WELLER. JM. Le mensonge d'Ernest Cigare. Problèmes épistémologiques et méthodologiques à propos de l'identité. Sociologie du travail. N° 1 . Dunod. Paris. 1994.

VILLENEUVE.D & TROGLIC. J. Etre instituteur aujourd'hui. In Les Amis de Sèvres. N°3. 1982.

VILLIN. M. Les chemins de la communale : regards sur l'école et les métiers d'autrefois. Seuil. Paris. 1981.

Yousfi. M. Analyse de l'école fondamentale polytechnique. Attitudes et représentations pédagogiques des enseignants. Thèse de Doctorat de III^{ème} cycle. Université de Rennes II.

ZARCA.B. - Les artisans, gens de métiers, gens de paroles. Paris. L'Harmattan.1987.

- Identité de métier et identité artisanale. Revue Française de Sociologie. N°2. 1988.

DONNEES STATISTIQUES

1- Résultats des sujets Hommes au Questionnaire des valeurs professionnelles

	CR	MA	AC	SU	SR	WL	SE	AS	ES	PR	IN	VA	ER	AL	IS
1	15	11	15	15	15	14	8	14	13	13	12	10	12	15	11
2	10	8	15	15	15	15	13	12	15	11	7	12	14	13	8
3	13	11	15	15	15	14	12	14	14	13	12	10	12	15	11
4	10	9	15	15	14	15	10	14	13	8	12	14	10	15	12
5	11	11	15	15	14	14	8	14	13	12	12	10	12	14	11
6	11	10	15	15	15	13	15	12	13	11	12	11	13	13	8
7	12	8	15	11	15	11	13	10	11	13	13	11	15	13	13
8	11	10	12	13	14	13	10	12	12	11	9	8	10	15	9
9	15	11	12	9	12	15	8	9	10	8	11	13	12	9	11
10	11	3	12	15	15	15	15	15	12	9	15	15	15	11	15
11	11	8	10	10	11	11	11	10	10	11	10	10	11	9	8
12	15	10	10	15	11	10	9	11	10	9	5	9	12	11	9
13	13	9	13	9	13	9	11	11	9	7	7	13	7	15	15
14	11	9	15	15	15	15	14	15	13	15	12	14	15	11	13
15	8	10	15	15	15	14	12	13	15	14	15	15	13	10	14
16	3	9	3	6	3	6	9	11	10	10	9	8	7	8	10
17	13	9	7	6	3	5	9	9	10	9	9	9	8	5	5
18	14	8	15	14	15	14	15	10	13	14	13	10	15	10	9
19	10	6	15	15	15	15	7	14	10	10	9	10	12	8	11
20	13	7	14	10	12	15	9	11	9	10	15	12	13	14	11
21	10	8	15	15	15	15	8	15	12	13	12	14	14	14	12
22	11	7	11	14	14	13	11	13	10	10	3	10	11	15	9
23	15	12	11	12	12	9	10	15	8	13	11	10	12	15	10
24	7	7	8	13	8	10	9	14	11	11	10	10	12	9	15
25	15	9	14	14	14	14	11	14	7	11	6	9	14	12	7
26	6	11	15	15	15	15	11	15	15	12	7	15	15	15	15
27	12	6	15	11	8	13	7	13	10	11	7	11	13	11	7
28	12	12	15	15	15	15	13	14	15	14	13	12	14	15	12
29	15	10	13	12	13	13	14	14	13	15	12	9	15	13	11
30	14	9	15	15	15	15	11	15	11	11	12	14	14	9	12
31	9	9	14	13	15	12	12	9	13	13	12	12	12	11	9
32	13	9	10	9	9	11	9	11	10	9	9	9	9	11	10
33	9	11	12	13	13	13	12	14	14	15	13	13	15	13	10
34	15	10	10	11	10	11	9	9	10	12	11	9	12	9	8
35	11	11	15	14	14	14	7	15	14	10	13	13	13	14	15
36	10	7	14	13	14	9	8	12	12	14	13	9	15	12	8
37	13	9	12	14	14	15	15	12	11	13	10	10	14	12	9
38	14	9	14	15	13	12	4	14	11	10	7	11	9	12	12
39	12	11	15	13	14	13	12	11	14	10	11	11	13	15	14
40	11	8	6	8	5	9	6	10	7	8	10	8	9	10	6
41	13	9	12	13	14	15	14	10	8	14	13	7	14	10	9
42	14	9	14	15	15	14	13	15	13	15	11	10	15	15	12
43	10	7	15	13	15	9	7	14	13	12	10	9	8	13	10
44	12	6	13	13	14	12	5	9	10	13	4	9	12	11	14
45	15	8	14	13	14	10	12	14	13	11	6	12	14	9	9
46	12	13	15	15	15	11	14	14	15	15	15	14	15	15	12
47	12	8	11	11	12	11	13	10	11	11	9	11	11	10	12
48	13	7	13	15	10	11	15	11	12	8	15	11	15	14	8
49	15	4	14	15	11	15	11	14	11	11	11	5	12	9	10
50	15	10	15	15	15	13	15	15	15	7	15	13	12	15	14

51	13	11	15	15	15	15	15	15	15	15	11	15	15	15	15	14
52	11	11	14	8	12	11	11	12	12	13	13	10	12	12	12	12
53	7	6	14	13	12	7	11	11	10	10	11	9	11	7	3	3
54	11	4	14	13	12	14	13	10	5	12	8	6	14	9	8	8
55	11	8	12	12	11	12	12	11	10	11	9	12	11	8	8	8

2 - Résultats des sujets Femmes au Questionnaire des valeurs professionnelles

1	14	11	15	14	15	13	10	11	14	13	12	11	10	14	14
2	14	11	15	14	15	13	10	10	14	13	12	11	10	14	15
3	13	9	14	11	14	11	11	12	12	9	12	6	11	13	12
4	12	9	14	11	14	10	11	12	12	9	13	6	11	13	12
5	13	9	14	14	14	14	12	12	13	13	10	10	13	12	10
6	12	10	14	14	15	13	13	13	13	13	14	12	9	14	8
7	13	10	12	15	14	15	14	14	9	14	12	11	13	10	12
8	15	8	15	11	15	13	11	12	12	13	13	12	14	13	11
9	15	10	14	15	15	13	12	14	15	14	13	13	14	14	12
10	12	6	13	13	14	14	11	10	8	12	11	12	12	9	6
11	11	11	15	15	15	15	13	12	9	13	13	14	15	15	11
12	14	11	14	15	15	13	15	12	12	13	15	14	14	15	14
13	14	12	14	15	15	14	15	12	12	13	14	14	14	15	14
14	12	8	8	14	15	11	11	9	9	12	8	6	12	9	12
15	14	10	15	15	15	15	15	13	13	12	15	11	10	12	11
16	12	9	14	14	15	12	13	9	13	11	13	12	11	11	10
17	13	8	15	15	15	15	13	9	12	14	12	15	11	14	12
18	11	10	13	13	11	13	12	11	13	10	13	13	13	13	13
19	13	10	15	10	15	10	11	11	10	10	6	8	10	15	13
20	7	8	12	14	15	15	11	11	12	11	11	8	15	12	7
21	8	9	15	11	11	12	7	14	13	10	9	11	11	15	12
22	15	10	10	12	14	11	10	11	14	15	15	7	13	14	10
23	10	7	12	12	9	14	12	11	9	9	9	12	13	10	8
24	12	11	15	15	15	15	13	13	9	13	13	14	15	15	11
25	10	7	15	15	14	14	15	14	15	6	11	10	15	15	3
26	9	5	15	15	15	15	14	14	14	13	13	12	15	10	3
27	13	11	14	15	15	15	15	14	14	13	13	12	15	12	5
28	15	5	15	15	15	15	13	11	15	12	9	12	12	15	11
29	9	8	14	14	14	12	14	12	10	9	7	10	9	15	8
30	8	8	14	14	14	12	14	12	10	9	7	10	9	15	8
31	9	4	12	10	15	13	10	10	8	13	9	10	11	8	8
32	9	6	12	13	15	12	8	9	11	12	12	12	12	7	9
33	11	10	14	14	12	14	15	12	12	13	12	15	14	9	13
34	11	4	14	15	14	14	15	9	13	12	15	14	12	8	3
35	15	9	15	15	15	15	15	15	13	15	15	14	14	11	14
36	12	9	10	13	13	10	9	7	12	10	8	9	15	9	11
37	11	6	15	15	14	15	13	12	12	14	11	11	12	10	7
38	3	8	3	6	3	6	11	9	9	11	11	8	8	7	12
39	15	13	15	15	15	14	11	15	14	15	14	14	13	13	11
40	11	8	13	15	15	13	15	12	9	11	13	8	11	10	7
41	9	7	7	14	14	13	15	7	10	7	6	7	15	12	6
42	15	9	15	15	15	15	15	10	14	12	15	13	14	14	13
43	12	8	10	9	11	6	10	9	12	9	8	8	7	9	11

44	13	9	12	15	12	15	15	11	13	10	12	14	12	11	10
45	11	11	15	14	12	15	10	13	14	15	15	13	14	15	11
46	11	10	14	15	15	15	14	12	12	7	10	14	12	14	14
47	12	9	14	13	15	14	11	11	13	13	13	11	12	12	13
48	14	7	15	14	14	15	9	14	14	10	11	14	12	13	11
49	10	8	14	15	15	14	15	11	10	15	12	8	9	13	7
50	13	9	15	14	10	13	12	12	10	12	12	12	13	15	11
51	15	9	15	15	15	15	14	13	13	14	13	13	13	9	14
52	10	7	12	10	13	10	9	10	10	9	8	11	10	9	9
53	11	7	13	12	11	11	11	11	12	12	13	11	8	14	7
54	10	7	4	6	3	3	3	6	9	3	4	9	3	6	12
55	13	8	15	15	15	13	15	11	13	12	13	14	13	11	11
56	11	6	14	14	15	14	11	13	10	15	11	11	13	13	13
57	11	6	11	13	12	12	12	7	11	9	12	11	12	9	8
58	11	8	13	14	15	15	15	7	13	12	14	13	13	14	12
59	8	6	15	14	15	15	12	11	11	13	10	11	9	13	8
60	9	7	13	13	15	13	14	10	8	10	8	9	15	12	7
61	12	11	13	15	14	14	14	13	12	11	11	14	14	10	11
62	12	8	14	15	15	15	14	15	12	13	15	9	14	10	10
63	8	10	5	3	5	3	7	7	4	5	9	10	10	7	8
64	15	11	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	14	15	11
65	15	8	15	15	15	13	10	14	13	13	11	11	10	8	8
66	9	7	11	11	11	13	14	10	11	10	11	8	13	7	8
67	12	9	12	15	15	15	14	12	12	14	13	11	15	9	9
68	12	9	12	15	15	15	14	12	9	14	13	10	15	11	12
69	13	6	15	14	15	14	10	13	5	11	11	9	12	11	9
70	12	9	14	11	11	13	10	7	13	11	13	11	6	13	12
71	12	9	13	10	15	12	13	5	10	5	15	10	15	14	9
72	15	9	14	15	14	13	13	8	15	11	11	10	9	10	14
73	15	10	15	15	15	15	14	12	14	14	13	10	14	11	15
74	15	11	14	15	15	15	15	14	15	15	13	13	15	14	9
75	15	11	14	15	15	15	15	14	15	15	14	14	15	14	10
76	13	7	14	15	10	15	14	8	12	12	14	12	15	11	6
77	10	5	13	11	12	11	12	13	11	10	12	10	11	11	9
78	12	9	12	14	14	13	14	12	15	12	10	14	8	9	14
79	15	15	14	14	14	13	13	5	15	12	15	12	15	15	14
80	13	10	14	11	15	12	12	8	14	13	12	12	10	14	11
81	12	10	13	13	12	13	11	10	13	11	13	12	13	14	11
82	11	10	13	10	10	11	10	10	11	13	12	11	13	11	13
83	10	7	14	13	14	9	12	8	11	11	12	11	14	9	10
84	13	9	14	15	15	14	13	12	12	12	12	13	12	13	10
85	13	11	15	13	15	15	11	13	14	15	14	11	14	14	11
86	15	8	14	15	15	11	12	14	15	15	11	15	12	13	12
87	10	6	13	15	13	12	14	12	12	11	11	11	12	12	8
88	11	10	13	15	15	14	15	12	9	12	11	10	13	11	11
89	12	5	12	12	14	12	7	14	12	9	15	10	6	14	10
90	14	8	15	14	15	15	11	11	14	14	13	12	14	12	11
91	12	8	12	13	15	14	14	14	13	12	13	10	13	9	12
92	12	8	12	13	15	14	14	14	13	12	13	10	11	9	12

3 -Inter corrélations entre les valeurs des PCEF

	Cr	Ma	Ac	Su	Sr	Wl	Se	As	Es	Pr	In	Va	Er	Al	Is
Cr	1	0.33	0.44	0.45	0.49	0.33	0.18	0.30	0.52	0.25	0.38	0.42	0.23	0.34	0.49
Ma		1	0.12	0.08	0.11	0.08	0.11	0.07	0.35	0.25	0.26	0.27	0.19	0.43	0.41
Ac			1	0.65	0.73	0.65	0.28	0.43	0.46	0.41	0.37	0.43	0.36	0.51	0.16
Su				1	0.72	0.74	0.49	0.47	0.44	0.44	0.30	0.38	0.48	0.36	0.09
Sr					1	0.66	0.42	0.33	0.41	0.44	0.31	0.29	0.41	0.43	0.18
Wl						1	0.46	0.39	0.34	0.44	0.39	0.40	0.56	0.34	0.11
Se							1	0.10	0.26	0.30	0.42	0.26	0.45	0.14	-0.05
As								1	0.30	0.33	0.18	0.29	0.26	0.29	0.11
Es									1	0.34	0.43	0.46	0.20	0.37	0.30
Pr										1	0.38	0.22	0.37	0.17	0.13
In											1	0.38	0.32	0.24	0.15
Va												1	0.26	0.27	0.32
Er													1	0.23	0.00
Al														1	0.28
Is															1

(r de Bravais- Paearson)

4- Comparaison de moyennes Selon le sexe

	Cr	Ma	Ac	Su	Sr	Wl	Se	As	Es	Pr	In	Va	Er	Al	Is
Femme	11,6	8,6	13,1	13,2	13,4	12,9	11,7	11,8	11,7	11,5	11,2	11,2	12,1	12,0	10,3
	1	3	5	8	2	1	6	3	1	2	1	5	7	2	8
Homme	12,3	8,7	13,1	13,0	13,2	12,5	11,7	11,6	11,9	11,7	11,8	10,7	12,2	11,5	10,4
	3	1	5	7	2	6	8	5	1	6	5	8	4	5	7
GLOB	11,8	8,6	13,1	13,2	13,3	12,7	11,7	11,7	11,7	11,6	11,4	11,0	12,2	11,8	10,4
AL	8	6	5		5	8	7	6	8	1	5	7		4	1

5- Comparaison de Ecart type Selon le sexe

	Cr	Ma	Ac	Su	Sr	Wl	Se	As	Es	Pr	In	Va	Er	Al	Is
Femme	2,5	1,9	2,6	2,3	2,7	2,4	2,5	2,1	1,9	2,3	2,7	2,3	2,3	2,5	2,8
	3	5	5	1	7	8		7	4	1	3	1		7	1
Homme	2,0	2,1	1,9	2,3	2,3	2,3	2,7	2,6	2,6	2,3	2,4	2,1	2,6	2,3	2,4
	1	2	9	6	7	8	9		5	9		1	5	9	7
GLOBA	2,3	2,0	2,4	2,3	2,6	2,4	2,6	2,3	2,2	2,3	2,6	2,2	2,4	2,5	2,6
L	7	1	2	2	2	4		4	2	3	2	4	3	1	8

6 - Comparaison de moyennes – échantillons indépendants

Test du t de Student (N= 147)

	Degrés de liberté	Valeur de t	Probabilité
Créativité	145	-1,795	0,036
Management	145	-0,229	0,0407
Réalisation	145	0,016	0,492
Environnement	145	0,529	0,302
Relations avec la hiérarchie	145	0,459	0,326
Style de vie	145	0,838	0,204
Sécurité	145	-0,047	0,481
Relations avec les collègues	145	0,43	0,336
Esthétique	145	-0,533	0,301
Prestige	145	-0,607	0,276
Indépendance	145	-1,457	0,072
Variété	145	1,229	0,109
Avantages économiques	145	-0,151	0,438
Altruisme	145	1,114	0,133
Stimulation intellectuelle	145	-0,201	0,418

7 - Table d'étalonnage : Population : professions à fonctions sociales

	Cr	Ma	Ac	Su	Sr	Wl	Se	As	Es	Pr	In	Va	Er	Ai	Is
15	TE	TE	TE	TE	TE	TE	TE	TE	TE	TE	TE	TE	TE	TE	TE
14	TE	TE	TE	TE	TE	M	TE	TE	TE	TE	M	E	TE	TE	TE
13	M	TE	M	M	M	M	E	M	TE	TE	M	M	M	M	E
12	M	TE	M	M	M	F	M	M	TE	E	M	M	M	M	M
11	F	TE	M	M	M	TF	M	F	E	M	F	F	M	M	M
10	F	TE	F	F	F	TF	M	F	M	M	F	F	F	F	F
9	F	M	F	F	F	TF	F	F	M	F	F	F	F	F	F
8	TF	M	TF	F	F	TF	F	TF	F	F	TF	TF	F	F	TF
7	TF	M	TF	TF	TF	TF	TF	TF	F	F	TF	TF	F	TF	TF
6	TF	F	TF	TF	TF	TF	TF	TF	F	TF	TF	TF	TF	TF	TF
5	-	F	TF	TF	TF	TF	TF	TF	TF	TF	TF	TF	TF	TF	-
4	-	TF	TF	TF	TF	TF	TF	-	TF	TF	TF	TF	-	TF	-
3	-	TF	-	-	-	TF	TF	-	TF	-	TF	TF	-	TF	-

8- Tableau des données nominales du QVP

Sexe	Cr	Ma	Ac	Su	Sr	Wl	Se	As	Es	Pr	In	Va	Er	Al	Is
F	TE	TE	TE	TE	TE	M	M	F	TE	TE	M	F	F	TE	TE
F	TE	TE	TE	TE	TE	M	M	F	TE	TE	M	F	F	TE	TE
F	F	TE	TE	TE	TE	M	F	TE	TE	TE	M	F	M	TE	M
F	TE	M	TE	TE	TE	TE	E	M	TE	M	TF	M	TE	M	TF
F	M	M	TE	M	TE	TF	M	M	TE	F	M	TF	M	M	M
F	M	M	TE	M	TE	TF	M	M	TE	F	M	TF	M	M	M
F	M	M	TE	TE	TE	M	M	M	TE	TE	F	F	M	M	F
F	M	TE	TE	TE	TE	M	E	M	TE	TE	M	M	F	TE	TF
F	M	TE	M	TE	TE	TE	TE	TE	M	TE	M	F	M	F	M
F	TE	M	TE	M	TE	M	M	M	TE	TE	M	M	TE	M	M
F	TE	TE	TE	TE	TE	M	M	TE	TE	TE	M	M	TE	TE	M
F	F	TE	TE	TE	TE	M	M	TE	TE	TE	M	F	M	TE	M
F	M	M	TE	TE	TE	TE	M	TE	TE	F	M	E	F	TE	M
F	F	TE	TE	TE	TE	M	F	TE	TE	E	M	F	M	TE	M
F	M	F	M	M	TE	M	M	F	F	E	F	M	M	F	TF
F	F	TE	TE	TE	TE	TE	E	M	M	TE	M	E	TE	TE	M
F	F	TE	TE	TE	TE	M	TE	M	TE	M	M	F	M	M	TF
F	TE	TE	TE	TE	TE	M	TE	M	TE	TE	TE	E	TE	TE	TE
F	TE	TE	TE	TE	TE	M	TE	M	TE	TE	M	E	TE	TE	TE
F	F	M	TE	M	TE	TF	E	F	E	TE	M	F	TE	M	E
F	M	M	TF	TE	TE	TF	M	F	M	E	TF	TF	M	F	M
F	TE	TE	TE	TE	TE	TE	TE	M	TE	E	TE	F	F	M	M
F	M	M	TE	TE	TE	TF	E	F	TE	M	M	M	M	M	F
F	M	TE	M	M	TE	M	M	M	TE	M	F	TF	F	TE	F
F	M	M	TE	TE	TE	TE	E	F	TE	TE	M	TE	M	TE	M
F	F	TE	M	M	M	M	M	F	TE	M	M	M	M	M	E
F	M	TE	TE	F	TE	TF	M	F	M	M	TF	TF	F	TE	E
F	TF	M	M	TE	TE	TE	M	F	TE	M	F	TF	TE	M	TF
F	F	TE	M	F	M	TE	F	F	M	F	F	M	M	F	M
F	TF	M	TE	M	M	TF	TF	TE	TE	M	F	F	M	TE	M
F	TE	TF	M	TE	TE	TE	TE	TE	TE	F	TE	TE	TE	M	TE
F	F	M	F	F	M	TF	M	F	M	M	F	F	M	F	TF
F	TE	TE	F	M	TE	TF	M	F	TE	TE	TE	TF	M	TE	F
F	F	M	M	M	F	M	M	F	M	F	F	M	M	F	TF
F	M	TE	TE	TE	TE	TE	E	M	M	TE	M	E	TE	TE	M
F	F	TE	F	TE	M	TF	F	F	M	F	TF	F	M	M	F
F	F	M	TE	TE	TE	M	TE	TE	TE	TF	F	F	TE	TE	TF
F	F	F	TE	TE	TE	TE	TE	TE	TE	TE	M	M	TE	F	TF
F	M	TE	TE	TE	TE	TE	TE	TE	TE	TE	M	M	TE	M	TF
F	TE	F	TE	TE	TE	M	M	TE	TE	F	M	M	M	TE	M
F	TE	M	M	F	M	TF	M	F	M	F	TF	M	F	TE	TE
F	F	M	TE	TE	TE	TF	TE	M	M	F	TF	F	F	TE	TF
F	TF	M	TE	TE	TE	TF	TE	M	M	TE	F	F	M	TE	TF
F	F	TF	M	F	TE	M	M	F	E	TE	F	F	M	F	TF

Fe	F	F	M	M	TE	TF	F	F	E	E	M	M	M	TF	F
F	F	TE	TE	TE	M	M	TE	M	TE	TE	M	TE	TE	F	E
F	F	TF	TE	TE	TE	M	TE	TE	TE	E	TE	E	M	F	TF
F	M	M	TE	TE	TE	TE	TE	TE	TE	TE	M	E	TE	M	E
F	F	TE	TE	TE	TE	M	M	M	TE	TE	TE	TE	M	F	TE
F	TE	M	TE	TE	TE	TE	TE	TE	TE	TE	TE	E	TE	M	TE
F	M	M	F	M	M	TF	F	TF	TE	M	TF	F	TE	F	M
F	TF	M	TF	TF	TF	TF	F	F	M	M	F	TF	F	F	F
F	TF	M	TF	TF	TF	TF	F	F	M	F	F	F	F	TF	TF
F	F	F	TE	TE	TE	TE	E	M	TE	TE	F	F	M	F	TF
F	TF	M	TF	TF	TF	TF	M	F	M	M	F	TF	F	TF	M
F	M	M	TE	TE	TE	M	TE	F	TE	TE	M	F	TE	F	F
F	TE	TF	TE	TE	TE	M	M	TE	TE	TE	M	E	M	M	M
F	TE	F	TE	TE	TE	TE	TF	TE	M	M	F	F	M	F	M
F	F	M	M	TE	TE	M	TE	M	M	M	M	TF	M	F	TF
F	F	M	TF	TE	TE	M	TE	TF	M	F	TF	TF	TE	M	TF
F	F	M	TE	F	M	TE	F	F	M	M	TE	M	M	TE	M
F	M	M	TE	TE	TE	TE	F	TE	TE	TE	M	E	TE	TE	M
F	TE	M	TE	TE	TE	TE	TE	F	TE	E	TE	M	TE	TE	E
F	F	M	M	TE	TE	M	M	M	M	M	TF	F	M	TE	F
F	M	M	F	F	M	TF	M	F	TE	F	TF	TF	F	F	M
F	F	TE	M	M	M	TF	M	TE	F	TE	F	F	M	TE	F
F	TE	M	TF	M	F	TF	F	TE	E	M	F	F	M	F	TE
F	M	M	M	TE	M	TE	TE	F	TE	M	M	E	M	M	F
F	TF	M	TE	TE	TE	M	M	TE	F	M	TF	F	TE	M	TF
F	TE	TE	TE	TE	TE	TE	M	TE	TE	E	TF	TE	TE	TE	TE
F	TF	F	TE	M	F	M	TF	M	M	M	TF	F	M	M	TF
F	M	TE	TE	TE	TE	TE	E	TE	TE	TE	M	M	TE	TE	M
F	F	TE	TE	TE	M	TE	M	M	TE	TE	TE	M	TE	TE	M
F	M	TE	M	M	M	M	TE	TE	TE	TE	M	F	TE	M	M
F	F	TE	TE	TE	TE	TE	TE	M	TE	F	F	E	M	TE	TE
F	M	M	TE	M	TE	M	M	F	TE	TE	M	F	M	M	E
F	TE	M	TE	TE	TE	TE	F	TE	TE	M	F	E	M	M	M
F	F	M	TE	TE	TE	M	TE	F	M	TE	M	TF	F	M	TF
F	M	M	TE	TE	F	M	M	M	M	E	M	M	M	TE	M
F	TE	M	TE	TE	TE	TE	TE	M	TE	TE	M	M	M	F	TE
F	TE	M	TE	TE	TE	TE	M	TE	E	M	M	E	TE	F	M
F	F	M	M	F	M	TF	F	F	M	F	TF	F	F	F	F
F	F	M	M	M	M	TF	M	F	TE	E	M	F	F	TE	TF
F	F	M	TF	TF	TF	TF	TF	TF	M	TF	TF	F	TF	TF	M
F	M	M	TE	TE	TE	M	TE	F	TE	E	M	E	M	M	M
F	F	F	TE	TE	TE	M	M	M	M	TE	F	F	M	M	E
F	TE	M	TE	M	TE	TF	M	F	TE	TE	M	M	M	M	F
F	F	F	M	M	M	TF	M	TF	E	F	M	F	M	F	TF
F	F	M	M	TE	TE	TE	TE	TF	TE	E	M	M	M	TE	M
F	TF	F	TE	TE	TE	TE	M	F	E	TE	F	F	F	M	TF
F	F	M	M	M	TE	M	TE	F	F	M	TF	F	TE	M	TF

F	M	TE	M	TE	TE	M	TE	M	TE	M	M	E	TE	F	M
H	M	M	TE	TE	TE	TE	TE	TE	TE	TE	TE	F	TE	F	F
H	F	M	F	F	F	TF	F	F	M	F	F	F	F	M	F
H	TF	TE	TF	TF	TF	TF	TF	TF	TF	TF	F	F	F	TF	TF
H	M	TE	M	M	M	M	M	TE	TE	TE	M	M	TE	M	F
H	TE	TE	TE	TE	TE	TE	TE	TE	TE	TE	TE	TE	TE	TE	M
H	TE	M	TE	TE	TE	M	M	TE	TE	TE	F	F	F	F	TF
H	F	M	M	M	M	M	TE	F	E	M	F	TF	M	TF	TF
H	M	M	M	TE	TE	TE	TE	M	TE	TE	M	F	TE	F	F
H	M	M	M	TE	TE	TE	TE	M	M	TE	M	F	TE	M	M
H	F	TE	F	M	F	TF	F	F	M	E	F	F	M	F	TF
H	M	F	TE	TE	TE	M	M	M	TF	M	F	F	M	M	F
H	TE	TE	TE	TE	TE	M	TF	TE	TE	M	M	M	M	TE	TE
H	F	M	TE	M	TE	TF	F	M	TE	TE	M	F	TE	M	TF
H	M	M	TE	M	M	M	M	TF	TE	M	M	F	TF	M	M
H	F	M	M	TE	TE	TE	TE	M	E	TE	F	F	TE	M	F
H	M	M	M	F	TE	TF	E	TF	M	TF	TE	F	TE	TE	F
H	M	M	TE	TE	M	TF	TF	TE	E	M	TF	F	F	M	M
H	TE	TE	TE	M	TE	M	M	F	TE	M	F	F	M	TE	TE
H	M	M	TF	F	TF	TF	TF	F	F	F	F	TF	F	F	TF
H	TE	M	TE	TE	TE	M	E	TF	TE	M	F	F	F	F	TE
H	F	M	M	M	TE	TE	TE	F	F	TE	M	TF	TE	F	F
H	TE	TE	TE	TE	TE	TE	TE	M	TE	TE	M	F	TE	M	TE
H	TE	TE	TE	TE	TE	TE	TE	TE	TE	TE	M	M	TE	TE	F
H	M	M	TE	TE	TE	M	E	TE	TE	TE	F	F	TE	TE	M
H	TE	TE	TE	TE	TE	TE	TE	TE	TE	TE	M	E	TE	TE	F
H	M	M	TE	TE	F	TE	TE	TF	TE	E	M	M	TE	M	TF
H	TE	M	TE	M	TE	TF	TF	TE	TE	E	F	F	F	M	F
H	F	F	M	M	TE	TF	TF	F	M	TE	TF	F	M	M	TE
H	F	F	M	M	M	TF	M	M	E	M	M	F	M	M	F
H	M	M	TE	M	TE	TF	M	TE	TE	M	TF	M	TE	F	F
H	M	M	M	TE	TE	M	TE	M	TE	E	F	E	F	F	TE
H	TE	TF	TE	TE	TE	TF	TE	TE	TE	TE	TE	E	TE	TE	M
H	M	M	M	M	M	TF	E	F	E	M	F	F	M	F	M
H	TE	F	TE	TE	TE	M	E	TF	TE	E	TE	M	TE	TE	TE
H	M	TE	TE	M	TE	TF	M	TF	TE	TE	M	M	F	TE	M
H	M	M	M	TE	F	TF	TE	F	TE	F	TE	F	TE	TE	TF
H	M	TE	M	M	M	M	M	F	TE	M	M	M	M	TE	M
H	F	TE	M	F	F	TF	M	F	E	TE	M	F	M	M	E
H	F	M	TE	M	TE	TF	M	TF	E	M	M	F	TF	F	F
H	M	TF	TE	TE	M	TE	M	TE	E	M	F	TF	M	F	F
H	M	M	TE	TE	TE	M	E	M	TE	E	M	M	M	M	F
H	TE	TE	TE	TE	TE	M	E	TE	TE	F	TE	M	M	TE	TE
H	TE	TE	TE	TE	TE	TE	TE	TE	TE	M	TE	TE	TE	TE	TE
H	M	TE	TE	M	TE	TE	M	M	TE	TE	M	F	TE	TE	M
H	TE	M	TE	TE	TE	TF	M	TE	TE	TE	F	TE	M	M	M
H	F	F	M	TE	M	TF	TE	M	TE	M	F	F	M	M	TF

H	M	TE	TE	F	M	TF	M	M	TE	TE	M	F	M	M	M
H	F	F	TE	M	M	TF	M	F	M	M	F	F	M	TF	TF
H	TF	TF	TE	M	M	M	E	F	TF	E	TF	TF	TE	F	TF
H	F	M	M	M	M	TF	M	F	M	M	F	M	M	F	TF
H	F	TE	M	TE	TE	M	TE	M	M	E	F	F	M	M	M
H	M	F	M	M	TE	TF	TF	TE	TE	F	TE	F	TF	TE	F
H	TE	M	TE	TE	TE	TE	M	F	TE	TE	M	M	TE	M	M
H	M	M	M	M	TE	M	TE	TE	TE	E	M	F	M	F	M
H	M		M	M	TE	M	TE	TE	TE	E	M	F	M	F	M

9- Principaux résultats de l'Enquête : Structure factorielle

18R1. Rec. de Stimulation intellectuelle (Plan041) (10 écarts)

Modalité	Question	Modalité	Effectifs	écarts	Khi2	PEM	Test Khi2
5.Trés FaibleIs	14R1. Rec. de Indépendance (Plan041)	1.FaibleIn	18	7	5.22	28	...
3.MoyenIs	14R1. Rec. de Indépendance (Plan041)	2.MoyenIn	31	9	3.257	31	...
4.Trés élevés	12R1. Rec. de Esthétique (Plan041)	4.Trés élevéEs	18	5	2.197	64	**
3.MoyenIs	11R1. Rec. de Relations avec les collègues (Plan041)	3.Trés élevéAs	22	7	2.927	23	**
2.FaibleIs	9R1. Rec. de Style de vie (Plan041)	3.Trés FaibleWl	15	5	2.5	25	.
4.Trés élevés	5R1. Rec. de Management (Plan041)	3.Trés élevéMa	12	5	4.161	37	**
5.Trés FaibleIs	4R1. Rec. de Créativité (Plan041)	1.FaibleCr	21	9	6.09	35	...
4.Trés élevés	4R1. Rec. de Créativité (Plan041)	3.Trés élevéCr	17	12	25.961	75	...
3.MoyenIs	4R1. Rec. de Créativité (Plan041)	2.MoyenCr	26	9	4.756	27	...
2.FaibleIs	1R1. Rec. de Sexe (Plan041)	2.Homme	17	6	2.972	31	**

10 - Enquête : Structure factorielle

1R1. Rec. de Sexe (Plan041) (5 écarts)

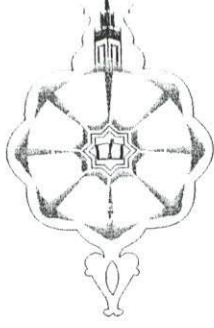
Modalité	Question	Modalité	Effectifs	écarts	Khi2	PEM	Test Khi2
1.Femme	3R1. Rec. de Définition du travail (Plan041)	1.Con	57	8	1.463	31	**
2.Homme	4R1. Rec. de Créativité (Plan041)	2.MoyenCr	24	5	1.497	17	•
2.Homme	7R1. Rec. de Environnement (Plan041)	2.MoyenSu	22	6	2.172	22	**
2.Homme	15R1. Rec. de Variété (Plan041)	2.FaibleVa	32	7	1.69	22	•
2.Homme	18R1. Rec. de Stimulation intellectuelle (Plan041)	2.FaibleIs	17	6	2.972	31	**

11 - Enquête : Structure factorielle

3R1. Rec. de Définition du travail (Plan041) (4 écarts)

Modalité	Question	Modalité	Effectifs	écarts	Khi2	PEM	Test Khi2
1.Con	1R1. Rec. de Sexe (Plan041)	1.Femme	57	8	1.463	31	**
1.Con	10R1. Rec. de Sécurité (Plan041)	3.MoyenSe	36	6	1.33	28	•
1.Con	11R1. Rec. de Relations avec les collègues (Plan041)	2.MoyenAs	25	5	1.25	33	•
1.Con	17R1. Rec. de Altruisme (Plan041)	2.MoyenAl	33	6	1.405	30	•

ANNEXES



مقدمة

تدخل هذه الدراسة في إطار بحث جامعي لنيل شهادة الدكتوراه تخصص " علوم التربية ". و الدراسة تتناول موضوع " الهويات المهنية لأساتذة التعليم الأساسي بالجزائر ". تتكون استمارة البحث من جزأين : استمارة تهدف إلى التعرف عن المميزات الشخصية و المهنية للأساتذة و اختبار نفسي يسمى QVP ويهدف إلى التعرف على القيم المهنية للأساتذة. المطلوب منك ، زميلي، الإجابة على الاثنيين. فمن الضروري أن تكون إجابتك شخصية و فردية و أنت مشكورا على مساهمتك في إنجاز هذا البحث. ضع علامة × في الخانات المناسبة و التي تتبع الأسئلة. يمكنك في بعض الحالات اختيار أكثر من جواب واحد إن كان ذلك ضروريا. بعد ما تنتهي من الإجابة يمكنك الإدلاء كتابيا بملاحظاتك حول مضمون و شكل هذه الاستمارة :

الأستاذ مشربط علي

I - استمارة بحث

اجب عن الأسئلة التالية و المتعلقة بحالتك المدنية و المهنية:

- 1- الجنس :
- 2 - تاريخ الازدياد :
- 3 - مكان الازدياد :
- 4 - الوظيفة :
- 5 - الحالة الإدارية: مرسوم متربص
- 6 - ما هو تاريخ تعيينك في مهنة التعليم:
في أي مكان تم تعيينك؟ أذكر البلدية:
- 7 - المستوى الدراسي: جامعي ثانوي متوسط
- 8 - أنت محصل على شهادة:
 البكالوريا أليس نس الماجستير
- 9 - في أي سنة تحصلت عليها ؟
- 10- بأي جامعة: في أي تخصص:
- 11- هل أنت : متزوج(ة) مطلق(ة) أعزب(ة)
- 12- أذكر مهنة الزوج (ة) :
- 13- هل عملت قبل دخولك إلى قطاع التعليم: نعم لا
- 14- في حالة الإجابة بنعم:
- أذكر العمل الذي قمت به:
- كم من وقت دام:
- ما هي أسباب مغادرتك له:
- 15 - هل أنهيت دراستك الجامعية في المهلة القانونية ؟
 نعم لا
- 16 - هل أنت راضي باختصاصك الجامعي : نعم لا
- 17 - في حالة " لا " هل كنت تطمح إلى اختصاص آخر؟ اذكره و ما هي الأسباب التي منعتك
من ذلك :

18 - هل عشت صعوبات خاصة في الجامعة ؟

نعم لا

19- في حالة نعم هل كانت هذه الصعوبات:

مرتبطة بالدراسة ؟ نعم لا

مرتبطة بالأساتذة ؟ نعم لا

مرتبطة بالزملاء ؟ نعم لا

مرتبطة بأسباب أخرى؟

20 - ما هي المادة التي تدرسها ؟

21 - هل تنوي في المستقبل أن تكون :

مدير مدرسة

مستشار تربية

مفتش ابتدائي

أستاذا في الثانوية

أستاذا في التعليم العالي

آخر :

22 - لماذا اخترت مهنة التعليم ؟

حبا للأطفال

المكانة الاجتماعية الايجابية للمعلم

للاستفادة من الوقت الفارغ و العطل

الأجرة

الرغبة في تكوين الأجيال

لأنني لم أجد عملا خارج التعليم

نزولا عند رغبة أحد أقاربي :

أسباب أخرى (اذكرها):

23 - هل تعتقد أن الشهادة الجامعية شرطا ضروريا للتدريس بالتعليم الأساسي؟

نعم لا

24 - هل تعتقد أن توظيف الجامعيين في منصب أستاذ مجاز هو :

قرار يساهم في الرفع من مستوى المدرسة الجزائرية

قرار سياسي يهدف إلى مص البطالة

متفق غير متفق لا أدري

- يصعب تطبيقها في القسم:

متفق غير متفق لا أدري

- طريقة تدخل الصرامة في تسيير القسم:

متفق غير متفق لا أدري

- تحسن من مرد ودية الأستاذ:

متفق غير متفق لا أدري

46- هل تعتبر قرار الإدارة للتخلي عن التدريس بالاهداف ؟

قرار عشوائي

قرار صائب

47 - هل تأثرت في وقت ما بإستاد معين طيلة مشوارك الدراسي؟

نعم لا

48- في حالة نعم هل تقلده في عملك؟ نعم لا

49 - هل تفصل طريقة بيداغوجية معينة؟ نعم لا

50 - أذكر هذه الطريقة أو أصفها باختصار:

51 - هل تعتقد أنك كنت عنصرا ؟

في المدرسة	في الثانوية	في الجامعة
		لامعا جدا
		لامعا
		متوسطا
		دون المتوسط

(ضع علامة × في الخانات المناسبة داخل الجدول)

52 - هل تفضل العمل مع :

قسم للبنات

قسم للذكور

قسم مختلط

QUESTIONNAIRE DES VALEURS PROFESSIONNELLES

de

Donald E SUPER

NOM :

PRENOM :

DATE DE NAISSANCE :

PROFESSION :

DATE DE PASSATION :

SEXE :

Ne rien écrire dans cette partie

CR	Ma	Ac	Su	Sr	Wl	Se	As	Es	Pr	In	Va	Er	Al	Is

NE TOURNEZ PAS LA PAGE AVANT LE SIGNAL

LES EDITIONS DU CENTRE DE PSYCHOLOGIE APPLIQUEE

25, rue de la plaine 75980 PARIS CEDEX 20

CONSIGNES

Dans ce cahier, vous trouverez des phrases qui illustrent les valeurs que les gens considèrent comme importantes dans leur travail. Ces valeurs correspondent à des satisfactions qu'ils recherchent habituellement dans leurs activités professionnelles ou comme résultat de ces activités professionnelles. Elles ne sont pas toutes d'égale importance : une valeur de grande importance pour certains peut être considérée comme peu importante pour d'autres. Vous lirez donc attentivement chacune des phrases proposées et vous répondrez en indiquant l'importance que vous lui accordez en cochant :

1- pour « Pas importante »

2 - pour « Peu importante »

3 -pour « Moyennement importante »

4 - pour « Importante »

5- pour « Très importante »

Faites une croix dans la case qui correspond à votre réponse .

Un travail dans lequel

1. ... vous avez à résoudre de nouveaux problèmes.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

2. ... vous aidez les autres.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

3. ... vous pouvez être augmenté.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

4... vous pouvez envisager avec plaisir des changements

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

5. ...vous avez des libertés dans votre champ d'intervention

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

6... vous pouvez acquérir du prestige dans votre domaine

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

7.vous faites appel à vos capacités artistiques

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

8...vous faites partie d'une équipe

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

4... vous pouvez envisager avec plaisir des changements

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

5. ...vous avez des libertés dans votre champ d'intervention

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

6...vous pouvez acquérir du prestige dans votre domaine

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

- 7... vous faites appel à vos capacités artistiques 1 2 3 4 5
- 8... vous faites partie d'une équipe. 1 2 3 4 5
- 9... vous savez que votre poste sera maintenu.. 1 2 3 4 5
- 10... vous pouvez être vous même 1 2 3 4 5
- 11...vous avez un patron qui agit loyalement envers vous 1 2 3 4 5
- 12... vous appréciez les conditions dans lesquels il est fait. 1 2 3 4 5
13. ... vous avez le sentiment d'avoir eu une journée bien remplie. 1 2 3 4 5
- 14... vous avez de l'autorité sur les autres. 1 2 3 4 5
- 15...vous pouvez mettre en application de nouvelles idées et suggestions 1 2 3 4 5
16. ... créez quelque chose de nouveau. 1 2 3 4 5
- 17.... vous savez par les résultats si vous avez fait du bon travail. 1 2 3 4 5
18. ... avez un patron juste et équitable. 1 2 3 4 5
- 19... vous êtes sûr d'avoir toujours un emploi. 1 2 3 4 5
- 20...vous pouvez rendre plus beau le monde qui vous entoure. 1 2 3 4 5
- 21... vous prenez vos décisions vous-même. 1 2 3 4 5
- 22...vous avez un salaire qui suit le coût de la vie. 1 2 3 4 5
- 23...vous avez des problèmes intellectuels, complexes et pointus, à résoudre. 1 2 3 4 5
- 24...vous exercer vos capacités à diriger 1 2 3 4 5
- 25... vous avez un environnement confortable et agréable. 1 2 3 4 5
- 26....vous avez un mode de vie qui vous plaît en dehors du travail 1 2 3 4 5
- 27...vous entretenez des relations amicales avec vos collègues. 1 2 3 4 5
- 28...vous savez que les autres considèrent votre travail comme important. 1 2 3 4 5
- 29... vous ne faites pas tout le temps la même chose. 1 2 3 4 5
- 30...vous sentez que vous avez aidé quelqu'un d'autre. 1 2 3 4 5

- 31...vous améliorez le bien-être des autres. 1 2 3 4 5
- 32...vous pouvez faire beaucoup de choses variées. 1 2 3 4 5
- 33...vous êtes respecté par les autres. 1 2 3 4 5
- 34... Vous avez de bonnes relations avec vos collègues. 1 2 3 4 5
- 35...vous menez le genre de vie qui vous plaît le plus. 1 2 3 4 5
- 36...vous avez de bonnes conditions de travail. 1 2 3 4 5
- 37...vous planifiez et organisez le travail des autres. 1 2 3 4 5
- 38...vous avez besoin d'avoir de fortes sollicitations intellectuelles. 1 2 3 4 5
- 39...vous êtes suffisamment payé pour vivre correctement. 1 2 3 4 5
- 40...vous êtes votre propre patron. 1 2 3 4 5
- 41...vous créez des produits bien présentés et attirants. 1 2 3 4 5
- 42...vous êtes assuré de retrouver un emploi dans la même société si le vôtre disparaît. 1 2 3 4 5
- 43...vous avez un patron attentif et compréhensif. 1 2 3 4 5
- 44...vous voyez les résultats de vos efforts. 1 2 3 4 5
- 45...vous apportez des idées nouvelles. 1 2 3 4 5

Abréviations et sigles utilisés

FFP : Ecole fondamentale polytechnique

PCEF : Professeur certifié de l'école fondamentale

IEF : Instituteur de l'école fondamentale

CRASC : Centre de recherche en Anthropologie sociale et culturelle

ESCOL : Education, socialisation et collectivités locales

ITE : Institut technologique de l'éducation

FLA : Femmes, diplômées de lettres arabe

FLE : Femmes, diplômées de langues étrangères

FSE : Femmes, diplômées de sciences exactes

FSS : Femmes diplômées de sciences sociales

HLA : Hommes, diplômés de lettres arabes

HLE : Hommes, diplômés de langues étrangères

HSE : Hommes, diplômés de sciences exactes

HSS : Hommes, diplômés de sciences sociales

IUFM : Institut universitaire de formation des maîtres

TABLE DES MATIERES

Introduction générale	p4
Première partie - analyse du concept d'identité	p10
Chapitre I- L'identité : les paradoxes d'un concept	p 22
I- Quelques difficultés inhérentes à la définition de l'identité	p 22
1- L'identité entre débat public et connaissance	p23
2- L'identité : de la notion à la conception	p24
II- L'identité personnelle : l'approche psychologique de la genèse de l'identité	p27
1- Les contours de l'identité personnelle	p27
2- La conception psychogénétique de l'identité	p31
3- La conception psychanalytique de l'identité	p34
III – L'identité sociale : un produit de la socialisation	p38
1- Eléments de définition de l'identité sociale	p38
2- Identité et socialisation	p40
3- L'identité est un habitus	p43
4- L'identité est un jeu de relations	p44
Chapitre II – Identité professionnelle et Education	p50
I- Les déterminants sociaux de l'identité des instituteurs	p52
1 - Pourquoi ils deviennent enseignants	p55

2- Les instituteurs et la question du niveau scolaire	p62
3 - Le malaise enseignant	p64
4- Le rapport des instituteurs à la religion	p66
II – L’approche biographique de l’identité	p69
1- La notion de carrière professionnelle	p71
2- Les phases de la carrière professionnelle	p75
III- L’identité professionnelle et la professionnalisation	p80
1- Définition de la profession	p82
2- La compétence : une catégorie de la pratique	p84
3-La construction fonctionnaliste de la profession	p94
4- L’enseignement est il une profession ?	p96
5- L’identité professionnelle : un produit des interactions sociales	p101
6- Conclusion générale	p104
Chapitre III- Essai de typologie des identités professionnelles dans l’enseignement	p106
I- L’identité professionnelle de retrait	p107
1- La personnalité de l’enseignant : un facteur de retrait	p107
2- Culture d’établissement, relations professionnelles et identité	p109
3- La matière enseignée : une cause de démotivation	p111

II – L’identité d’engagement	p117
1- L’engagement politique de l’enseignant	p118
2- La place de l’enfant dans les représentations des enseignants	p120
3- La connaissance des élèves: une condition de la pratique professionnelle	p122
III – L’identité professionnelle de cohésion	p124
1- Le professeur entre l’attachement à la profession et la démotivation du public scolaire	p125
2- l’enseignant entre l’éthique et la norme administrative	p126
IV – Comment analyser l’identité ?	p129
1- Problèmes méthodologiques de l’étude de l’identité	p129
2- Une grille d’analyse de l’identité professionnelle	p136
Deuxième partie - Les instituteurs en Algérie de 1937 à 1994 : essai d’histoire de deux identités dominantes	p139
Chapitre I - L’instituteur médiateur de l’école française en Algérie	p140
1- Le contexte socio-historique de l’école française en Algérie	p147
2- L’acte pédagogique : une finalité d’acculturation	p157
Chapitre II – L’identité d’uniformisation pédagogique	p162
1- Les moniteurs de l’éducation nationale : une source de dissonance culturelle	p164

2- L'Ecole fondamentale polytechnique : une réforme des structures scolaires et non de la pédagogie	p169
3-La fiche pédagogique : un modèle productiviste ?	p177
TROISIEME PARTIE - Les professeurs certifiés de l'école : une identité de rupture ou un état de dissonance ?	p 180
Chapitre I – Problématique et organisation de la recherche	p 186
1- La problématique	p 186
2 – Questions, objectifs et instruments de l'enquête	p 191
3 – La population et les modalités pratiques de l'enquête	p 193
Chapitre II- L'itinéraire des professeurs et son rapport au travail	p 197
1- Le patchwork des diplômes à l'école fondamentale	p 198
2- Le difficile itinéraire des professeurs d'école	p 200
3- Le professorat une précieuse alternative au chômage	p 204
4- Le diplôme universitaire : une condition nécessaire à la professionnalisation de l'école?	p 208
5- Le professorat un frein à l'ambition sociale ?	p 214
Chapitre III- Définitions du métier et pratiques professionnelles	p 219
1- Morphologie des textes libres	p 221
2- L'analyse de contenu des textes libres	p 220
3- Les rubriques des réponses	p 221

4- Trois définitions inégales du métier	224
5- La formation continue : un handicap à la professionnalisation	231
Chapitre IV- Les valeurs et leur rapport au professorat	p 237
1 - La place des valeurs dans la vie et le travail	p 238
2 - L'administration du QVP et la cotation des réponses	p244
3- L'égocentrisme des professeurs	p 245
4- Quels liens entre valeurs et représentations du travail	p 250
5 - La stabilité des femmes dans le travail	p 256
6 - Le décalage entre valeurs et travail chez les hommes	p 259
Conclusion générale	p 263
Bibliographie et Annexes	p 269
Sigles et abréviations utilisés	p 311
Table des matières	p 312

جامعة بوبكر بلقايد - * تلمسان *
كلية الآداب و اللغات
مكتبة الانترنت الأجنبية

53- من بين الأسباب التالية ما هو السبب الذي يفسر تفوق التلاميذ النجباء :

المؤهلات الفطرية

الجهد المبذول للتعلم والمثابرة

الإعانة المقدمة للتعلم من طرف العائلة

المستوى الدراسي العالي لأولياء التعلم

سبب آخر :

54 - من بين الأسباب التالية ما هو السبب الذي يفسر فشل التلميذ :

نقص في الذكاء

نقص في الإرادة عند التلميذ

عدم اهتمام الأولياء بالعمل المدرسي لاينهم

ضعف مداخل الأولياء

سبب آخر :

55 - أذكر المهنة و المستوى الدراسي لأولياك ؟

- الأب :

- الأم :

56 - انطلاقا من تجربتك اكتب نصا حرا تعرف و تقدم من خلاله مهنة الإستاد المجاز
بالمدرسة الأساسية إلي متخرجين جدد من الجامعة و راغبين في معانقة هذه المهنة ؟

توجيهات

في الأوراق التابعة ستجد بعض الجمل التي تلقي الضوء على القيم التي يعتبرها الأشخاص مهمة في مهنتهم والتي تنسجم مع ما يلبي حاجاتهم المعتادة ضمن أعمالهم الوظيفية أو كنتيجة لأعمالهم الوظيفية وهي ليست بنفس الأهمية حيث يعتبرها البعض ذات أهمية بالغة و تعتبر بالنسبة للبعض الآخر أقل أهمية. بالإمكان - إذن- قراءة هذه المقترحات بتركيز و الإجابة عليها بتحديد مدى الأهمية التي تعطونها لتلك المقترحات و ذلك باختيار ما يلي :

1 - بالنسبة ل : " دون أهمية تذكر "

2 - بالنسبة ل : " قليل الأهمية "

3 - بالنسبة ل : " متوسط الأهمية "

4 - بالنسبة ل : " مهم "

5 - بالنسبة ل : " مهم جدا "

ضع علامة × في الخانة المناسبة للتقدير الذي تختاره.

لا تكتب أي شيء في هذا الجدول

LES EDITIONS DU CENTRE DE PSYCHOLOGIE APPLIQUEE

25, rue de la plaine 75980 Paris CEDEX 20

Tous droits réservés. Dépôt légal : 4^e trimestre 1990.

العمل الذي تفضله هو الذي....

5 4 3 2 1

1.... تواجه فيه حل مشاكل جديدة.

5 4 3 2 1

2.... تعين من خلاله الآخرين.

5 4 3 2 1

3.... تستفيد فيه برفع للأجر.

5 4 3 2 1

4.... فيه متعة مواجهة التغييرات.

5 4 3 2 1

5.... تجد فيه الحرية في مجال تدخلاتك.

5 4 3 2 1

6.... تتحصل من خلاله على الاعتراف.

5 4 3 2 1

7.... يتطلب منك إظهار قدراتك الفنية.

5 4 3 2 1

8.... يؤدي ضمن مجموعة.

5 4 3 2 1

9.... تعرف انه منصب دائم.

5 4 3 2 1

10.... يساعد على الاحتفاظ بشخصيتك.

5 4 3 2 1

11.... تعمل تحت إشراف مسؤول نزيه.

5 4 3 2 1

12.... يوفر لك ظروف مرضية.

5 4 3 2 1

13.... يوفر لك الإحساس بيوم ملئ بالإنجاز .

5 4 3 2 1

14.... يمنحك السلطة على الآخرين.

5 4 3 2 1

15... يمكنك من تطبيق أفكار و مقترحات جديدة.

5 4 3 2 1

16...يسمح لك بخلق أشياء جديدة.

5 4 3 2 1

17...يمكنك أن تعرف من خلال نتائجه مدى جديتك.

5 4 3 2 1

18...تعمل فيه تحت إشراف قائد عادل و منصف.

5 4 3 2 1

19... تتأكد فيه علي احتفاظك دوما بالمنصب.

5 4 3 2 1

20... تجعل محيطك اكثر جمالا .

5 4 3 2 1

21... تأخذ قراراتك الضرورية لوحدهك .

5 4 3 2 1

22... يوفر لك أجرا مناسباً لمتطلباتك المعيشة .

5 4 3 2 1

23... تحل من خلاله مشاكل فكرية معقدة و حادة.

5 4 3 2 1

24... يمكنك من إظهار قدراتك في التسيير.

5 4 3 2 1

25... يوفر لك محيط مريح و ممتع.

5 4 3 2 1

26... يناسب نمط حياتك، خارج العمل.

5 4 3 2 1

27... تقيم من خلاله علاقات ودية مع الزملاء.

5 4 3 2 1

28... تجد فيه أن غيرك يقدر أهمية عملك.

5 4 3 2 1

29... لا تكرر فيه نفس العمل باستمرار.

5 4 3 2 1

30... تحس فيه أنك قد قدمت مساعدة للغير.

5 4 3 2 1

31... تحسن من خلاله وضعية الآخرين.

5 4 3 2 1

32... تقوم بنشاطات متنوعة.

5 4 3 2 1

33... تكون فيه محترماً من الآخرين.

5 4 3 2 1

34... تتمتع بعلاقات جيدة مع الزملاء.

5 4 3 2 1

35... تعيش فيه أسلوب حياتك المفضل.

5 4 3 2 1

36... تجد فيه ظروف عمل جيدة

(إنارة، هدوء، نظافة، مكان واسع الخ...)

5 4 3 2 1

37... تخطط و تنظم من خلاله عمل الآخرين.

5 4 3 2 1

38... تحتاج فيه إلى إثارات فكرية قوية.

5 4 3 2 1

39... تأخذ فيه أجره تضمن لك الرفاهية.

5 4 3 2 1

40... تحكم في نفسك.

5 4 3 2 1

5 4 3 2 1

5 4 3 2 1

5 4 3 2 1

5 4 3 2 1

41..تقدم فيه منتجات فنية و جيدة المظهر.

42...تكون متأكدا من أيجاد بديل له في نفس القطاع إذا فقدته.

43... تعمل فيه تحت إشراف مسؤول يستمع لمشاكلك فيتفهمها.

44...يمكنك أن ترى فيه نتائج جهدك.

45.... يسمح لك باقتراح و جلب أفكار جديدة.