

*Les métiers de l'enseignement
au péril des incertitudes*

Coordination : Bruno GARNIER

Bruno Garnier

Les métiers de l'enseignement au péril des incertitudes - Présentation

Diane Rufin et Jean-Paul Payet

« C'est quoi, pour vous, être enseignant ? »
Émergence et pluralité de l'incertitude dans les discours vernaculaires

Le rapport des enseignants aux nouveaux savoirs à transmettre

Sylviane Blanc-Maximin, Jacques Audran et Gilles Fernandez

L'incivilité à l'école primaire : zone d'incertitude pour les enseignants ?

Dany Hamon et Sylvain Genevois

Évolution du métier d'enseignant à l'ère du numérique : des sources d'incertitudes et des moyens de les réduire.
Le cas des collègues "tout numérique" de Seine Saint Denis »

Lucas Nédelec, Laurence Simonneaux et Grégoire Molinatti

Des incertitudes socio-épistémiques aux incertitudes professionnelles : les enseignants face à la question socialement vive de la transition agroécologique

L'impact de dispositifs pédagogiques innovants sur le rapport des enseignants aux élèves

Christian Germier

La prescription sourcée d'incertitudes. Le cas de la prescription des dispositifs d'individualisation dans l'enseignement agricole

Magdalena Kohout-Diaz

Incertitudes de l'éducation inclusive : obstacles ou moteurs de la formation des enseignants ?

Les conditions de socialisation professionnelle des entrants dans le métier enseignant

Céline Delcroix

Devenir enseignant-e du premier degré à Créteil : l'accès à un emploi par socialisations incitatives

Muriel Marnet

Des incertitudes aux certitudes.
Entrées et installations de nouveaux enseignants dans un territoire rural pauvre

Stéphane Guillon, Vanessa Boléguin et Jérémy Picot

Le poids de la vocation et du contexte dans l'activité d'enseignement des universitaires : l'exemple de trois universités du Grand-Est

Les identités professionnelles au péril de nouvelles attentes sociales dont l'institution scolaire est l'objet

Farinaz Fassa et Simon Dubois

À l'heure des incertitudes :
qui résiste à la démocratisation de l'accès à la formation supérieure ?

Quentin Magogeat

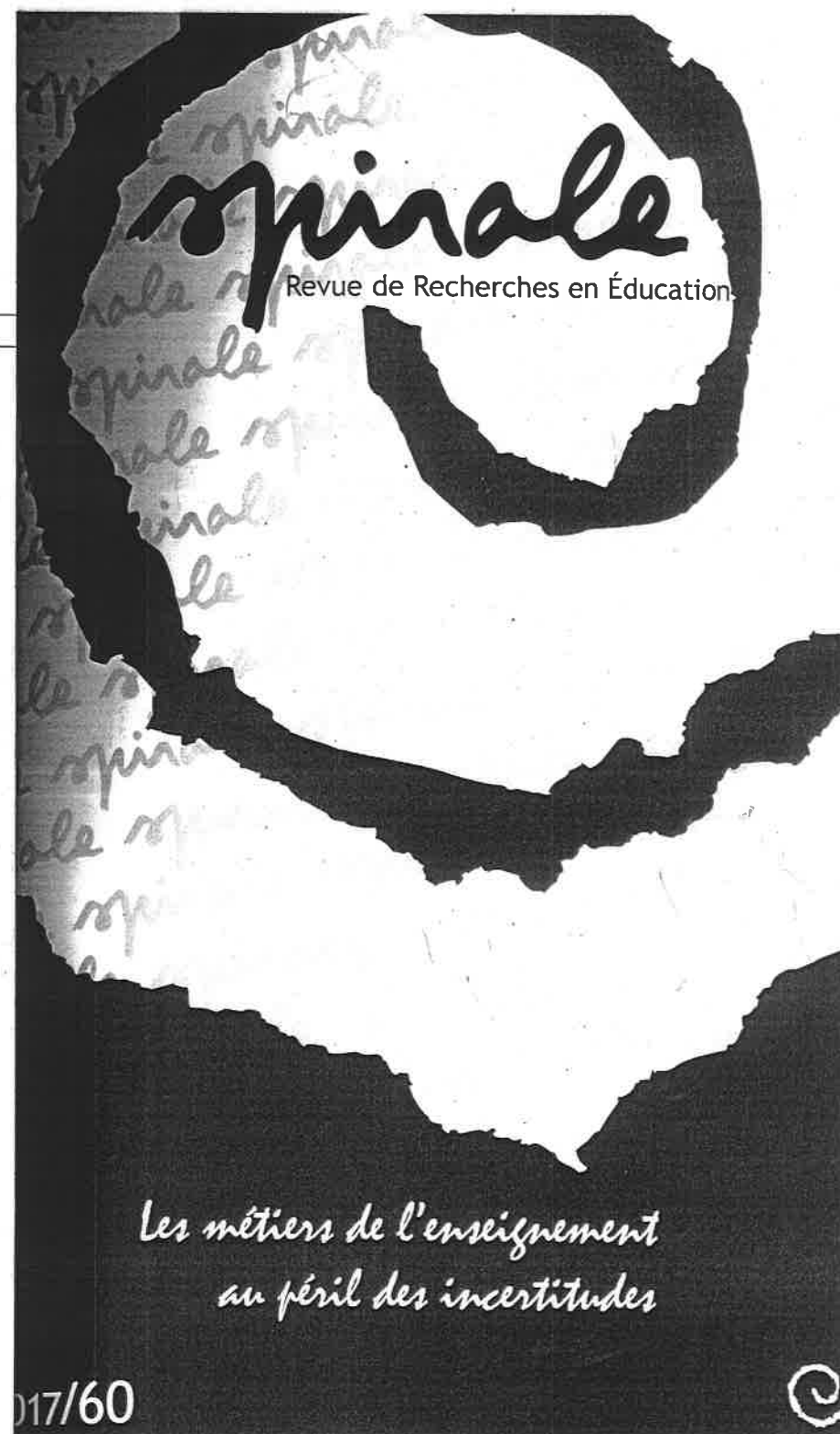
Travailler à plusieurs : des injonctions aux incertitudes enseignantes. Exemple du dispositif « Plus de maîtres que de classes »

Hervé Duchauffour

Les directeurs d'école primaire en France : comment l'incertain régit le quotidien

Frédérique Prot

Crise dans l'espace scolaire :
les incertitudes d'une communauté de pratiques



Co-rédacteurs en chef

Dominique Guy BRASSART, Rémi CASANOVA, Maria PAGONI

Secrétaire de rédaction

Maria PAGONI

Directeur de la publication

Rémi CASANOVA

Comité scientifique

Annette Béguin-Verbrugge (U. Lille SHS), Daniel Bart (U. Lille 3), Rémi Casanova (U. Lille SHS), Dominique Guy Brassart (U. Lille SHS), Albine Delannoy-Courdent (ÉSPÉ LNF), Isabelle Delcambre (U. Lille SHS), Johann-Gunther Egginger (U. Artois), Cédric Fluckiger (U. Lille SHS), Aziz Jellab (IGAEN), Régis Malet (ÉSPÉ Aquitaine-U. Bordeaux), Yolande Maury (ÉSPÉ LNF) Anne-Cécile Mathé (ÉSPÉ Clermont Auvergne), Maria Pagoni (U. Lille SHS), Marie-Christine Pollet (ULB), Nicole Tutiaux-Guillon (ÉSPÉ LNF).

Comité de lecture

Gilles Baillat (U. Reims), Thomas Barrier (ÉSPÉ LNF), Anne Barrère (U. Paris 5), Philippe Baryga (ÉSPÉ Aquitaine-U. Bordeaux), Raymond Bourdoncle (U. Lille SHS), Jean Paul Bronckart (U. Genève), Suzanne G. Chartrand (U. Laval-Canada), Francis Danvers (U. Lille SHS), Christiane Donahue (Dartmouth Institute for Writing and Rhetoric - USA), Jean-Louis Dufays (UCL - Belgique), Jacques Fijalkow (U. Toulouse Le Mirail), André Giordan (U. Genève), Joël Lebeaume (U. Paris 5), Claire Leconte (U. Lille SHS), Claude Lelièvre (U. Paris 5), Élisabeth Nonnon (ÉSPÉ LNF), Clémence Préfontaine (U. Montréal), Jean-Claude Sallaberry (ÉSPÉ Aquitaine- U. Bordeaux), Maria Sfyroera (U. Nationale et Kapodistriki d'Athènes).

Parution semestrielle

Les revues et ouvrages (pour compte-rendu), le courrier des lecteurs et abonnés doivent être adressés à :

SPIRALE

8 rue de l'Égalité

59700 Marcq-en-Baroeul

France

spirale.arred@free.fr

ISSN : 0994 - 3722

Dépôt légal : janvier 2017

Maquette de couverture : Denis Caron, d'après une conception originale d'Isabelle Soutif.

Siège social : ARRED

365 bis, rue Jules Guesde

59658 Villeneuve d'Ascq CEDEX

**LES MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT
AU PÉRIL DES INCERTITUDES**

Coordination : Bruno GARNIER

Bruno Garnier

Les métiers de l'enseignement au péril des incertitudes

Présentation 3

Diane Rufin et Jean-Paul Payet

« C'est quoi, pour vous, être enseignant ? »

Émergence et pluralité de l'incertitude

dans les discours vernaculaires 13

Le rapport des enseignants aux nouveaux savoirs à transmettre

Sylviane Blanc-Maximin, Jacques Audran et Gilles Fernandez

L'incivilité à l'école primaire : zone d'incertitude

pour les enseignants ? 23

Dany Hamon et Sylvain Genevois

Évolution du métier d'enseignant à l'ère du numérique :

des sources d'incertitudes et des moyens de les réduire.

Le cas des collègues "tout numérique" de Seine Saint Denis 37

Lucas Nédelec, Laurence Simonneaux et Grégoire Molinatti

Des incertitudes socio-épistémiques aux incertitudes professionnelles :

les enseignants face à la question socialement vive

de la transition agroécologique 49

*L'impact de dispositifs pédagogiques innovants
sur le rapport des enseignants aux élèves*

Christian Germier

La prescription source d'incertitudes.

Le cas de la prescription des dispositifs d'individualisation

dans l'enseignement agricole 59

Magdalena Kohout-Diaz

Incertitudes de l'éducation inclusive : obstacles ou moteurs

de la formation des enseignants ? 71

*Les conditions de socialisation professionnelle
des entrants dans le métier enseignant*

Céline Delcroix

Devenir enseignant-e du premier degré à Créteil :

l'accès à un emploi par socialisations incitatives 89

Muriel Marnet	
Des incertitudes aux certitudes. Entrées et installations de nouveaux enseignants dans un territoire rural pauvre.....	101
Stéphane Guillon, Vanessa Boléguin et Jérémy Picot	
Le poids de la vocation et du contexte dans l'activité d'enseignement des universitaires : l'exemple de trois universités du Grand-Est.....	111
<i>Les identités professionnelles au péril de nouvelles attentes sociales dont l'institution scolaire est l'objet</i>	
Farinaz Fassa et Simon Dubois	
À l'heure des incertitudes : qui résiste à la démocratisation de l'accès à la formation supérieure ?	125
Quentin Magogeat	
Travailler à plusieurs : des injonctions aux incertitudes enseignantes. Exemple du dispositif « Plus de maîtres que de classes »	139
Hervé Duhauffour	
Les directeurs d'école primaire en France : comment l'incertain régit le quotidien	151
Frédérique Prot	
Crise dans l'espace scolaire : les incertitudes d'une communauté de pratiques	161
Livres reçus.....	173

PRÉSENTATION

LES MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT AU PÉRIL DES INCERTITUDES

La notion d'incertitude a fait l'objet de nombreux efforts de théorisation de la part des sociologues des organisations. D'ailleurs le présent numéro de *Spirale* est issu d'un symposium qui s'est tenu à Rabat au cours du XIX^e congrès de l'Association internationale des sociologues de langue française, intitulé *Penser l'incertain*¹. Au cours de cet événement, le comité de recherche de sciences de l'éducation présidé par Jean-Louis Derouet avait souhaité centrer les débats autour de la thématique « éduquer dans des mondes incertains », qui correspondait aux études déjà entreprises sur le travail que les acteurs doivent accomplir dans un contexte marqué par la pluralité des définitions du bien commun éducatif.

Les sociologues des organisations ont particulièrement montré que l'incertitude est inséparable de l'action. Dans des contextes organisationnels où l'indétermination, l'incertitude et l'imprévu prévalent, les acteurs sont conduits à ajuster les décisions qu'ils prennent à l'évolution de la situation, et pour y parvenir, ils sont placés devant la nécessité de lui donner du sens (*sensemaking*). « Les acteurs cherchent à organiser le temps de la situation autour de continuités et de ruptures, d'accélération et de stabilisations, de début et de fin. Le concept de situation fait de l'incertitude sur la durée une donnée fondamentale de l'organisation » (Journé, 2008 : 47). L'incertitude conduit les acteurs à identifier des ruptures par rapport aux continuités, qui demeurent même quand la perception de l'incertain semble dominer. D'une certaine manière, on peut dire que l'incertitude peut apparaître comme une ressource dans la mesure où elle conduit les acteurs à adapter les organisations concernées autour de leur cœur de métier, ce qui, en définitive, demeure invariant dans la variation. L'incertitude et l'ambiguïté attachées à cette situation rendent momentanément impossible le partage immédiat du problème et de son diagnostic. C'est grâce à la construction de la situation que peut se produire une spécification progressive de cette situation.

L'objet du présent numéro de *Spirale* est de caractériser les facteurs d'incertitude, leurs causes et leurs effets sur les acteurs de l'éducation ou du management éducatif, et d'en étudier quelques-uns en situation. Il nous semblerait aventureux de chercher à transposer tels quels dans le champ de l'éducation les modèles conçus par les sociologues des organisations dans des structures relevant le plus souvent du monde marchand. Nous ne postulerons donc pas ici que

¹ Bruno Garnier [président du symposium], « Métiers de l'éducation », XIX^e congrès de l'AISLF, *Penser l'incertain*, Rabat, les 2-6 juillet 2012. Ce symposium avait été organisé dans le cadre du Comité de Recherche n° 7 de l'Association internationale des sociologues de langue française présidé par Jean-Louis Derouet. Il avait réuni Hervé Duhauffour, Farinaz Fassa, Marie Chartier, Yves Dutercq, Xavière Laneelle, Bruno Papin, Régnoult, Jean-Paul Payet et Sylvain Beck. Trois d'entre eux ont contribué au présent numéro (Farinaz Fassa, Hervé Duhauffour et Jean-Paul Payet).

Coefficients du modèle par variable et odds ratio estimés
Coefficients de régression estimés par maximum de vraisemblance

Variables	Modalité	Coefficient	P-valeur	Odds ratio
Sentiment d'expertise	0	0,018	0,955	1,019
Maître de conférences	0	-0,877	0,004	0,416
Femme	0	0,665	0,017	1,944
En IUT	0	-0,639	0,999	0,528
À l'Université	0	0,639	0,999	1,895
CNU Pluridisciplinaire	0	-0,909	0,997	0,403
CNU Lettres et Sciences Humaines	0	0,245	0,999	1,278
CNU Médecine et Pharmacie	0	0,485	0,999	1,625
CNU Droit, Économie et Gestion	0	-0,793	0,998	0,452
CNU Théologie	0	-0,664	0,998	0,515
CNU Sciences	0	0,400	0,999	1,491
Université de Strasbourg	0	0,119	1,000	1,127
Université de Haute Alsace	0	-0,588	0,999	0,556
Université de Lorraine	0	0,340	0,999	1,405
Contrainte mobilité pendulaire	0	-0,306	0,279	0,736
Recherche 20 heures et plus	0	0,047	0,869	1,048
Vocation exprimée	0	-0,149	0,739	0,862
Conflit avec collègues	0	-0,592	0,041	0,553
Responsable d'année ou de diplôme	0	-1,043	0,000	0,352
Engagement fort	0	-0,129	0,633	0,879
Conflit avec administratifs	0	0,723	0,027	2,061
Tâches administratives 10 heures et plus	0	-0,323	0,229	0,724
Constante (intercept)		1,951	0,998	

À L'HEURE DES INCERTITUDES : QUI RÉSISTE À LA DÉMOCRATISATION DE L'ACCÈS À LA FORMATION SUPÉRIEURE ?

Résumé : Dans un contexte voulu de démocratisation de l'enseignement post-obligatoire généraliste (EPG) et de rééchelonnement des salaires et des fonctions de l'administration publique, nous avons été mandatés par le Ministère régional de l'éducation pour effectuer une enquête sur les parcours des personnels de ce segment de la formation. L'enquête a montré que la démocratisation de ce degré de l'enseignement a eu des effets en termes de représentations du métier et des élèves. Elle a aussi mis en évidence que ces effets sont différenciés en fonction des disciplines, des cohortes et du sexe des répondants. Ainsi la vision la plus nostalgique d'un enseignement postobligatoire généraliste réservé à une élite destinée aux seules Universités apparaît plus marquée dans les disciplines où les femmes sont les moins présentes, en sciences et en mathématiques, tout comme le sont les jugements négatifs portés sur les élèves poursuivant une scolarité post-obligatoire dans des filières professionnalisantes. Cette différenciation nous paraît devoir être mise en relation avec le rapprochement effectuée entre métiers de l'enseignement et travail du *care*. Et les résistances à la démocratisation de ce palier de la formation peuvent être comprises comme des tentatives de maintenir le statut et le prestige attaché à la transmission de savoirs académiques à une élite.

Mots-clés : genre, professions enseignantes, niveau postobligatoire, démocratisation, massification, care, disciplines, résistance.

INCERTITUDE ET RÉFLEXIVITÉ : QUELS CHANGEMENTS POUR LES PROFESSIONS ÉDUCATIVES ?

Les auteur.e.s qui mettent au centre de leurs analyses les changements globaux qui touchent les sociétés post-industrielles (par exemple Beck, 2001 ; Esping-Andersen, 1999 ; 2009 ou Giddens, 1994) s'accordent à reconnaître que l'incertitude est désormais centrale dans les sociétés occidentales avancées, tout comme l'est l'importance accrue donnée aux savoirs. Et ceci que ce soit sous l'angle de réflexions produites par les organisations supranationales (OCDE et Union européenne, par exemple) sur la gouvernance de la « société du savoir » ou sous celui, plus sociologique, d'auteurs comme Giddens (1994) ou Beck (2001). Ils notent la place prépondérante que les savoirs et leurs gestions (individuelle et collective) ont prise et inscrivent la réflexivité et le cortège d'incertitudes qui l'accompagne au centre de leurs réflexions. Dans ce contexte fluide, l'éducation formelle et la formation sont appelées à jouer des rôles prépondérants. Ses institutions, comme ses personnels, sont sommées de se réformer car il leur revient de former des individus aptes à se gouverner eux-mêmes et à « choisir » leurs propres cheminements dans un monde moins borné que par le passé, les assignations qui étaient faites aux individus (de classe ou de genre — Le Feuvre, 2014) ayant cen-

sément perdu de leur emprise. Ehrenberg (1991, 2010), quant à lui a attiré notre attention sur les répercussions que peut avoir l'absence de maîtrise des risques inhérents aux sociétés post-industrielles sur la vie des individus contemporains. appelé.e.s désormais à se responsabiliser et à se maîtriser eux-mêmes

Ce cadre général, qui postule souvent que les marges d'action de toutes les personnes sont plus importantes que par le passé, marque tout particulièrement les professions enseignantes (Commission européenne, 2015). Il est ainsi désormais attendu des professeur.e.s qu'ils et elles développent la réflexivité de leurs élèves et leur propre réflexivité. Mais si « l'obligation de réflexivité pour [...] les professionnels de base est aussi l'habitude de l'inquiétude » selon la fine remarque de Demailly (2009 : 52), comment l'incertain remodèle-t-il les institutions et les pratiques de leurs enseignant.e.s ? Cette question est d'autant plus cruciale que cet incertain est aussi dû aux très rapides changements technologiques (Fassa, 2005) et aux processus de globalisation et de marchandisation des savoirs qui sont allés de pair (Dardot et Laval, 2009 ; Derouet, 2006). Hargreaves (2000) montre d'ailleurs l'ambivalence de ces changements en ce qui concerne les professions enseignantes et décrit notre période comme celle d'un carrefour entre une nouvelle professionnalité enseignante – plus collaborative et inventive que celle des périodes passées – et un retour à la période « pré-professionnelle » marquée par l'individualisme, la transmission frontale et les connaissances disciplinaires comme premiers fondements des qualifications. Son analyse passionnante ne prend toutefois pas en compte la dimension de genre, et il ne s'interroge guère sur ce que l'une des nouvelles dimensions des professions enseignantes, le « social work », la prise en charge de l'autre implique en termes de reconnaissance professionnelle, tant est que cette qualité est traditionnellement associée aux femmes.

C'est en partant de la tension entre nouvelles ouvertures et développement des incertitudes que notre contribution, inspirée par une perspective de genre, montrera comment ce que l'on peut analyser comme une volonté de démocratisation de l'enseignement secondaire post-obligatoire dans une région francophone helvétique a produit des résistances de la part de certains groupes d'enseignant.e.s qui ont vu leur statut et leur mode de professionnalité mis en cause par l'élargissement des publics auxquels ils s'adressaient antérieurement. Elle tentera de ce fait de comprendre comment les transformations du « programme institutionnel » du « travail sur autrui » (Dubet, 2002) se sont manifestées et à quelles recompositions des résistances chez celles et ceux qui étaient auparavant dépositaires d'une autorité moins contestée elles ont donné naissance.

Un tel objectif nous fera partir du local pour en arriver à suggérer que le mouvement de démocratisation de la formation post-obligatoire, allié à la féminisation de ce segment supérieur des professions enseignantes, se traduit dans le contexte étudié par des réactions « défensives » de la part de certaines catégories d'enseignant.e.s de l'enseignement post-obligatoire généraliste (EPG¹), réactions

¹ Ce palier de l'enseignement s'adresse prioritairement aux élèves qui ont terminé l'école obligatoire et qui visent des carrières exigeant des études supérieures. Ce type d'enseignement généraliste ne regroupait en Suisse en 2011/2012 que 27.4% des jeunes de la classe d'âge. Le système scolaire helvétique est en effet particulièrement élitiste, une sélection précoce, ordinairement aux alentours de 11-12 ans (l'âge et les modalités de la sélection varient selon les cantons), menant plus de 60% des jeunes à entrer en filière de formation professionnelle dès la fin de l'école obligatoire (15 ans). Dans le canton étudié, selon Stocker en 2008, « 32.5% des jeunes sont détenteurs d'un diplôme de formation générale (dont 26.1% de maturités gymnasiales [titre donnant accès aux études universitaires] et 6.4% de diplômes d'une Ecole de culture générale et de commerce [diplôme permettant sous condition d'entrer dans les Hautes écoles spécialisées qui ont des objectifs professionnalisants clair]) » (2011 : 9).

qui peuvent s'analyser au prisme de la défense des privilèges associés à la forte reconnaissance passée dont jouissait l'enseignement gymnasial et/ou à celui de la défense d'une conception traditionnelle de la culture à la construction de laquelle il concourrait. Après avoir présenté la situation qui a donné naissance à notre recherche sur les enseignant.e.s du post-obligatoire généraliste (le lycée général en France) et sa méthodologie (1), nous reviendrons sur les transformations du programme institutionnel (2), notamment en ce qui concerne la démocratisation et la massification de ce palier de la scolarité. Nous examinerons ensuite les conséquences de ces changements sur les opinions des enseignants quant à leurs missions prioritaires et à leurs élèves (3). Ces éléments nous mèneront à réfléchir sur les changements induits par le choix de plus en plus affirmé des études longues et leur féminisation très nette, en Suisse comme dans la plupart des pays d'Europe (European Commission, 2009).

CONTEXTE DE L'ENQUÊTE ET MÉTHODOLOGIE

Notre communication s'appuie sur une enquête menée dans un canton de Suisse romande auprès des enseignant.e.s du secondaire post-obligatoire généraliste (Fassa et Dubois, 2012). Mandatée par le ministère cantonal de l'éducation², elle a fait suite à un conflit social important dont il convient de dire quelques mots car il a certainement eu un effet sur nos résultats.

Dans le cadre d'une réorganisation de l'échelle des salaires et des fonctions qui touchait à l'ensemble de l'administration publique, le statut des enseignant.e.s de ce niveau du système d'éducation/formation a particulièrement été remis en cause. Cette réforme avait officiellement comme objectif de moderniser l'administration publique en diminuant le nombre de fonctions et de classes salariales, mais elle a aussi eu pour effet de réordonner les professions et de bousculer les hiérarchies précédentes des savoirs et des connaissances qui fondaient le calcul des salaires. Les enseignant.e.s que nous étudions se sont trouvés parmi les « perdant.e.s » de ce qui devait être un exercice budgétaire neutre³ puisque les propositions initiales faites par l'employeur avaient pour effet une perte financière de près d'un demi million de francs suisses sur une carrière complète pour les personnes en début de carrière. Comme on peut s'en douter, de telles propositions ont eu pour effet une mobilisation sociale importante, le recours à la grève par ces enseignant.e.s s'étant notamment accompagné d'une intense couverture médiatique qui a décrit cette catégorie d'enseignant.e.s comme particulièrement choyée jusque-là.

La résolution du conflit a inclus la demande d'un travail scientifique de recherche afin de mieux connaître ce groupe de professionnels du « travail sur autrui » et les conditions effectives de leur emploi. Ce travail s'est fait en recourant à des méthodes mixtes. Le questionnaire (N = 528, soit 47 % de l'ensemble de cette catégorie professionnelle) s'est attaché à (1) décrire cette population et à préciser quelles étaient les parcours – de formation, professionnels et privés – de ce groupe

² Notre travail de recherche a été accompagné par un groupe représentant l'ensemble des partenaires sociaux (représentants des syndicats enseignants, directeurs d'établissements scolaires post-obligatoires et représentants de l'Etat employeur). Nous saisissons l'occasion qui nous est donnée ici de les remercier.

³ Des compensations salariales avaient été promises aux enseignant.e.s de premier degré. Initialement importantes, elles se sont révélées beaucoup plus faibles puisque leur service a été augmenté en parallèle. Les promesses ont toutefois eu pour effet de diviser les enseignant.e.s des différents degrés et de limiter la contestation.

d'enseignant.e.s et (2) à préciser les conditions de l'emploi et le regard porté sur leur travail. Les entretiens ont abordé les changements de ce segment du système d'éducation/formation et leurs éventuels effets sur la reconnaissance professionnelle dont jouissait ce groupe et sur leurs relations avec les élèves.

L'usage de ces différents outils méthodologiques a montré que les conditions de l'emploi des personnels étudiés sont tributaires des conditions locales (établissement et région) mais aussi – surtout – des changements qui se sont produits dans la formation supérieure au niveau national mais aussi international et dans les transformations des modes de vie qui ont tout particulièrement touché les femmes depuis quelques décennies.

En ce qui concerne l'enquête quantitative, les résultats présentés ci-dessous s'appuient principalement sur les analyses que nous avons menées concernant les différentes générations d'enseignant.e.s et sur leurs représentations de la profession : ils mettent en évidence un lien significatif avec le sexe, lui-même fortement imbriqué avec les disciplines enseignées.

LES TRANSFORMATIONS DU PROGRAMME INSTITUTIONNEL

Le secondaire post-obligatoire (SII) en Suisse : entre global et local

La Suisse présente un cas tout à fait intéressant dans le contexte de décentralisation et d'adaptation aux publics qui se dessine en Europe à l'heure actuelle (van Haecht, 1998). Système fédéraliste par excellence, 26 systèmes d'éducation obligatoire s'y côtoient traditionnellement et font que l'égalité d'« offres éducatives » n'y a jamais été une réalité. Elle est de plus souvent citée en exemple par les textes de l'Union européenne ou ceux de l'OCDE (par exemple Hoeckel *et al.*, 2009) car le taux de chômage des jeunes y est particulièrement bas, censément du fait de l'existence d'un très solide système d'apprentissage (formation alternée en entreprise et en école) qui regroupe plus de 60 % des jeunes dès la fin de l'école obligatoire et qui participerait à l'intégration rapide des jeunes dans le marché du travail. Les transformations technologiques et les exigences accrues des métiers font toutefois que ce système pourrait selon l'OCDE se heurter à des limites importantes car les jeunes passant par le système de l'apprentissage dual ne disposeraient pas de connaissances générales suffisantes pour leur permettre de se réorienter durant leur vie professionnelle ou d'accéder à la formation professionnelle supérieure (Fazekas et Field, 2013).

C'est dans ce contexte général que la formation post-obligatoire, comme l'enseignement supérieur, se sont réorganisés durant les vingt-cinq dernières années et ont contribué à démocratiser l'accès aux études supérieures, le nombre des personnes étudiant à l'université du canton qui est au centre de nos travaux passant par exemple de 7 408 en 1990 à 12 249 en 2011 (soit une augmentation de plus de 50 %). De nouveaux titres d'accès à la formation supérieure ont été introduits (maturités professionnelles et spécialisées) alors même que le paysage de l'enseignement supérieur se modifiait, les Hautes écoles pédagogiques et les Hautes écoles spécialisées constituant désormais une voie médiane professionnalisante parallèle à ce qui était traditionnellement la voie royale : les Universités. Le bassin des personnes pouvant prétendre à un accès aux études supérieures s'est ainsi élargi et diversifié et il a modifié la place qu'occupait la formation post-obligatoire (générale et professionnelle), conférant de nouveaux rôles à ses enseignant.e.s et leur imposant de nouvelles tâches.

Ces changements se sont déroulés sous l'influence du système de Bologne et ils sont tout à la fois symptomatiques et parties prenantes de la plus grande intégration de l'éducation et des formations helvétiques à l'espace international et du rapprochement des études supérieures et du marché du travail (Fassa, 2016). Ils ont par ailleurs en commun de s'être déroulé dans un contexte de forte féminisation des études supérieures, la part de femmes de 25 à 64 ans avec un titre d'une haute école ayant, selon l'Office fédéral des statistiques – OFS – plus que doublé entre 1999 et 2011, passant de 9,0 % à 21,7 % et la population féminine étudiant à l'université du canton étudié passant de 50,1 % en 1992 à 55,5 % en 2013⁴. Aussi peut-on noter que l'évolution des formations postobligatoires (générales et professionnelles) dans le cas du canton étudié rejoint globalement certaines tendances repérées au niveau européen, notamment en ce qui concerne la féminisation et la démocratisation.

La démocratisation des publics

Il convient de relever que le fédéralisme helvétique dans le domaine de l'éducation et de la formation permet à chaque canton de mettre à l'œuvre les directives fédérales avec une forte autonomie. En ce qui concerne le SII, si les directives fédérales fixent des critères précis pour la formation professionnelle, elles ne donnent que des informations plus générales pour la filière pré-universitaire, les examens de baccalauréat passés dans les établissements cantonaux publics étant reconnus au niveau fédéral. Cette latitude fait que les cantons restent relativement libres quant à l'organisation pratique de l'éducation et que leurs autorités peuvent choisir quels types d'établissements du SII les jeunes des filières généralistes ou professionnalisantes (appelées classes de « diplômés ») fréquentent.

Dans ce cadre, le canton étudié a poursuivi une voie originale puisque plusieurs établissements traditionnellement réservés aux élèves se destinant aux études universitaires ont intégré des jeunes en formation professionnelle ou se destinant à l'enseignement supérieur professionnalisant (les Hautes écoles spécialisées sont un équivalent approximatif des IUT français ; elles exigent une maturité – professionnelle ou spécialisée – comme titre d'accès). Ainsi, alors même que le niveau de diplôme augmentait parmi les enseignants de ces établissements – on enregistre 14,0 % de docteurs dans les embauches avant 1985 et 20,2 % en 2000⁵, il a vu ses publics devenir plus hétérogènes tant en termes d'origine sociale (Stocker, 2011) que pour ce qui concerne la suite des études envisagées.

Ce choix de politique de formation est loin d'être commun dans les cantons suisses, les élèves se dirigeant vers les filières professionnalisantes supérieures (HES) étant souvent regroupé.e.s dans les établissements de la formation professionnelle dans lesquels nombre d'enseignant.e.s ont un passé professionnels dans des métiers qui ne requièrent pas de formation dans l'enseignement supérieur. L'image des missions de la formation post-obligatoire est donc très différente, tout comme le sont les critères selon lesquels les élèves sont jugé.e.s adéquats ou non au type de formation proposée.

⁴ La formation professionnelle initiale, notamment duale, absorbe plus de garçons que de filles car elle débouche sur des professions plus nombreuses et mieux rémunérées que celles des femmes (Fassa, 2016).

⁵ La recherche en cours dans l'enseignement professionnel – PROFID – montre des parcours de formation très différents. Sur la base de près de 500 réponses au questionnaire (dont un peu plus de 30% de femmes), environ un tiers de la population dispose d'une formation universitaire disciplinaire.

LES ENSEIGNANT.E.S ET LES CHANGEMENTS DU PROGRAMME INSTITUTIONNEL

Nouvelles et anciennes missions de l'éducation post-obligatoire généraliste

Afin de comprendre comment le corps enseignant de ce palier de la scolarité appréhendait les transformations induites par le choix local d'inclure des élèves suivant des filières professionnalisantes dans le cadre de l'EPG, une analyse factorielle en composantes principales (cf. Annexe 1) a été menée pour mettre à jour les lignes de force des opinions des enseignant.e.s. Cinq dimensions ont été dégagées par cette analyse (valeur propre supérieure à 1) et elles expliquent 54.79 % de la variance. Les deux premiers facteurs expliquent une grande part de la variance (30.16 %) et ils décrivent la vision générale du gymnase et de ses missions de manière très contrastée.

Le premier facteur (fac1_G — alpha de Cronbach = 0.75) est clairement défini par la variable dont le score factoriel est le plus haut : « l'enseignement gymnasial doit rester un enseignement d'élite ». Il explique la plus grande part de la variance des opinions : 16.02 %. Il regroupe toutes les variables qui se réfèrent à un passé décrit comme meilleur que la situation analysée et l'EPG passé comme un type de formation scolaire efficace car reposant sur l'enseignement des savoirs disciplinaires. On trouve la trace du sentiment de la perte de quelque chose d'important dans le fait que les variables dont les énoncés incluent cette connotation ont des scores factoriels élevés. Dans cette perspective, la démocratisation des études et l'ouverture des gymnases à de nouveaux publics est préjudiciable à tous et toutes les élèves et aux enseignant.e.s qui auraient perdu une partie de leur statut du fait qu'ils et elles s'adressent à des élèves effectuant des études professionnalisantes.

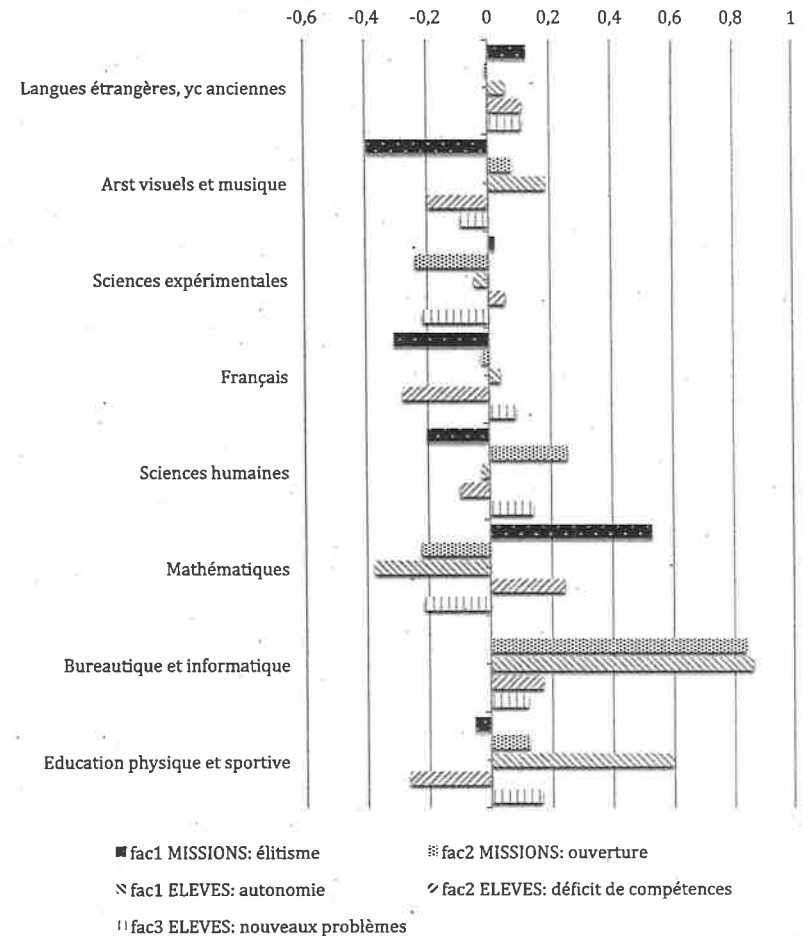
Le deuxième facteur (fac2_G — alpha de Cronbach = 0.56) est organisé par un point de vue en apparence totalement opposé et il rend compte lui aussi d'une part importante de la variance des opinions, 14.14 %. Il est structuré par l'idée d'une diversité bienvenue due à la présence « des élèves en formation professionnelle ». L'ouverture est un des traits distinctifs de ce facteur et elle touche les disciplines et les relations avec les autres adultes. L'importance de l'ouverture de l'EPG au monde professionnel se marque en outre par le fait que tous les énoncés, comprenant ce terme et faisant allusion aux filières professionnalisantes, sont présents dans ce facteur. Cette démocratisation n'est pas, au contraire de ce que nous observons pour le premier facteur, comprise comme susceptible de faire perdre leur statut aux professeur.e.s.

Il est intéressant de constater qu'une relation significative existe entre cette analyse factorielle et les disciplines enseignées par les répondant.e.s : les professeur.e.s de mathématiques se distinguent significativement des autres enseignant.e.s. Ils partagent très largement l'opinion qui voudrait que l'EPG reste élitiste contrairement à leurs collègues de toutes les autres disciplines, hormis les enseignant.e.s de langues étrangères modernes et classiques. Leurs opinions sont par ailleurs largement en résonance avec celle de l'ensemble du corps enseignant ; elles ont toutefois moins d'influence sur le destin scolaire des élèves que celles des mathématicien.ne.s et des enseignant.e.s de langue, dont les disciplines sont surtout à la source de la sélection.

Nouveaux et anciens élèves

Le même type d'analyse a été effectué à propos des opinions des enseignant.e.s sur leurs élèves. Dix propositions leur ont été soumises (cf. An-

nexe II) et les enquêté.e.s étaient invité.e.s à dire à quel point ils et elles partageaient l'opinion exprimée (l'échelle allait elle aussi de 1 à 10 — 1 = pas du tout d'accord et 10 = tout à fait d'accord).



Graphique : Comparaison des scores factoriels concernant les opinions sur les missions du gymnase et sur les élèves en relation avec la discipline enseignée

Certaines des propositions faites rencontrent un accord important de la part des enseignant.e.s. Ainsi, ils et elles partagent très généralement l'idée que « les élèves ne lisent plus vraiment », qu'elles et ils « font preuve de nouvelles compétences », qu'elles et ils « arrivent au gymnase avec des connaissances lacunaires dans [leur] discipline » et que beaucoup d'entre elles et eux « doivent faire face à des difficultés qui les empêchent de travailler ». Ces traits communs montrent que les professeur.e.s voient en leurs élèves actuels des élèves fort différent.e.s de celles et ceux qui fréquentaient l'EPG par le passé. Leur jugement est plutôt négatif et les scores obtenus dessinent une

image des élèves actuels comme inadapté.e.s aux exigences de l'EPG. Les compétences sociales des élèves sont aussi fortement mises en cause : ils et elles sont plutôt décrit.e.s comme « moins poli.e.s que par le passé » et n'ayant pas gagné en autonomie. Cette vision n'est toutefois pas partagée uniformément par les enseignant.e.s de toutes les disciplines et nous avons mis en lien disciplines enseignées et organisation des opinions concernant les élèves grâce à une analyse factorielle.

Elle a mis en évidence trois dimensions qui expliquent 58.76 % de la variance des opinions sur les élèves. L'idée organisatrice de la première dimension est le surplus d'autonomie des élèves (24,45 % variance), une alliée de choix pour répondre aux exigences de l'EPG ; celle de la seconde dimension est au contraire le déficit dont ils font preuve tant en termes de compétences sociales que scolaires (21,24 % variance). Le trait distinctif de la troisième dimension des opinions tient au constat de changements qui mettent en relation une augmentation des problèmes sociaux rencontrés par les élèves et l'émergence de nouvelles compétences.

Comme le montre le graphique ci-dessus (page précédente), les jugements sur les élèves sont corrélés avec les opinions sur les missions du gymnase et l'on peut constater des différences significatives entre les enseignant.e.s des différentes disciplines, les mathématicien.ne.s étant à nouveau les plus critiques face aux changements survenus dans les publics (le score lié au déficit de compétences sociales et scolaires des élèves est le plus élevé dans ce groupe).

CRISPATIONS ET RÉSISTANCES

Comme on vient de le voir les changements structurels qui ont affecté l'EPG sont loin d'avoir affecté de manière uniforme le corps enseignant des établissements étudiés. Ils ont néanmoins, comme le relève Dubet, contribué à transformer le travail en « une série d'expériences plus ou moins éclatées » (2002 : 337) qui de notre avis disent aussi la pluralité institutionnelle qui est à l'œuvre dans l'EPG, une pluralité qui renvoie tant aux « logiques d'action » (« des positionnements divergents à l'égard d'une finalité donnée et du public-cible de l'institution ») des professionnels qu'aux divergences existantes entre le discours officiel de l'institution (sa « façade ») et la multiplicité des situations concrètes qui font le quotidien des acteurs (Bonny, 2012 : 16).

Il est à cet égard tout à fait symptomatique que l'image très peu gratifiante des élèves de la voie professionnalisante soit à la source de stratégies d'évitement que certains de ces professeur.e.s mettent en place avec la « complicité » active des directions d'établissement. Alors même que les choix des politiques éducatives tendent à favoriser l'hétérogénéité sociale et scolaire dans les établissements de l'EPG et que les textes officiels prévoient une obligation d'enseignement dans les deux types de classes, 37,5 % des professeur.e.s de mathématiques et 26,3 % des enseignant.e.s de sciences expérimentales parviennent à ne jamais enseigner aux élèves qui fréquentent la filière professionnalisante (23,7 % pour l'ensemble des enseignant.e.s et 8,0 % pour les professeur.e.s de sport). Et ceci à la faveur du regroupement des élèves les plus dotés en termes de connaissances dans ces domaines dans des classes homogènes. Or c'est également au sein de ce petit groupe de personnes que les opinions regrettant l'EPG d'antan sont les plus marquées ($F = 6.70, 3, p < .001$) comme le sont les jugements négatifs sur les élèves ($F = 4.48, 3, p = .004$).

Les entretiens que nous avons menés mettent à jour la manière dont certain.e.s enseignant.e.s approchent la démocratisation en cours : les élèves de classe de diplôme, qui comme on l'a vu précédemment ne donnent pas accès aux filières universitaires, sont avant tout décrits en termes de problèmes (les « leurs » et « ceux » qu'ils créent). Les deux extraits d'entretiens ci-dessous en témoignent, montrant par ailleurs comment sont vécus les changements du travail enseignant du fait de la massification en cours. Qu'il s'agisse de faire son deuil d'un métier qui permettait de transmettre des connaissances dans une discipline ou de composer avec les situations de vie de ces nouveaux élèves, les conditions de l'emploi sont décrites comme plus pénibles, à tel point que l'enseignement dans ces classes est décrit comme « un job alimentaire », « une pénitence » (Homme 1, sciences humaines, entre 40 et 50 ans), car on y rencontre « un taux de problèmes personnels, de problèmes familiaux qui est beaucoup plus important. Des problèmes affectifs, des problèmes comportementaux, non c'est... C'est plus lourd, c'est plus lourd » : (nous soulignons – Homme 2, mathématiques, entre 40 et 50 ans).

Ces transformations dans les rapports au travail trouvent en outre une traduction statistique nette puisque nous avons pu observer un mouvement de repli vers des motivations liées aux satisfactions matérielles de l'emploi (ou extrinsèques) lorsqu'il s'agit d'expliquer pourquoi on ne change pas de métier alors que les motivations d'entrée sont clairement dominées par des motivations intrinsèques. Même si ce mouvement reste de faible amplitude (11 %), il signale une démobilisation professionnelle et plaide pour une interprétation des effets des changements amorcés depuis les années quatre-vingt-dix qui les comprennent relativement aux différences d'attentes et de représentations idéales du métier et de leur distribution en fonction des âges, des disciplines et du sexe.

Nos résultats montrent par ailleurs que ce degré d'enseignement s'est féminisé, mais aussi que la ségrégation horizontale des disciplines académiques se prolonge au sein de ce corps enseignant, les femmes restant fortement minoritaires parmi les nouveaux recrutements dans les disciplines des sciences exactes. Or, c'est bien dans ces dernières que se manifeste la vision la plus élitaire et la plus passéiste de l'EPG.

Les changements évoqués ont donc parfois induit des crispations face à ces nouveaux publics. Elles nous ont paru d'autant plus fortes au sein du groupe des professionnel.le.s que la reconnaissance de leur professionnalité était questionnée par les réaménagements des fonctions et des classes salariales dans l'administration publique.

Le travail des enseignant.e.s, notamment par les places données à la dimension des pratiques et aux dispositions morales qui le caractérisent aujourd'hui s'est rapproché du travail du *care*. Le rapprochement que Dubet effectue entre le travail des « professeurs de lycées » et celui des infirmières et des travailleurs sociaux dans son enquête sur le déclin de l'institution (2002) en témoigne largement. Or, et comme le montre Tronto (2009), ce travail n'est pas reconnu à sa juste valeur, lui qui était ordinairement le fait « des prolétaires, des femmes, des immigrées » (Hirata, 2011 : 45). Ainsi, comme nous l'avons montré ailleurs (Fassa, 2016b), si les bénéficiaires des transformations actuelles (déstandardisation des trajectoires – Esping-Andersen, 1999 – et desserrement des assignations genrées – Le Feuvre, 2014), sont favorables à une minorité de femmes qui accèdent à une profession qui leur était relativement fermée auparavant, les images des disciplines, mais aussi de ce que signifie enseigner dans l'EPG, restent fortement sexuées, puisqu'elles « favorisent l'entrée des femmes dans des univers qui leur ont été fermés durant des siècles tout en les contraignant à répondre à des normes spécifiques de femini-

té parfois renouvelées » (Garcia & Lapeyre, 2016). La demande de reconnaissance de l'autre que l'institution scolaire exige dorénavant de ses professionnel.le.s, en sus des compétences dont ils et elles devaient traditionnellement faire montre, se traduit ainsi à leurs yeux par la diminution de la reconnaissance sociale dont ils jouissaient auparavant.

Il n'est dès lors pas étonnant que les personnes qui, par leur socialisation, sont les plus éloignées d'un travail sur autrui marqué par l'empathie soient aussi celles qui résistent le plus à la démocratisation voulue de l'EPG. C'est qu'en rapprochant le travail enseignant du travail du *care* (du soin à l'autre) et qu'en disqualifiant les savoirs disciplinaires qui le définissaient antérieurement (Hargreaves, 2000), on l'a aussi dévalorisé. Les résistances de ces professionnel.le.s doivent donc être comprises en tenant compte des articulations spécifiques entre le moment d'entrée dans la profession, la discipline enseignée, le sexe des professionnel.le.s et les décalages entre le discours officiel de l'institution et les inflexions différentes qu'il donne et a donné au terme professionnalité.

Farinaz FASSA
Simon DUBOIS

Centre en Etudes Genre
Observatoire de l'éducation et de la formation
Université de Lausanne

Abstract : Following a mandate by the Regional Ministry of Education to carry out a survey on teachers of general post-compulsory education, we could establish that the desired democratization of this level of education encountered resistances amongst teachers. However, these views were not unanimous. They differentiated according to the respondents training (maths, economy, etc.), age and gender. Finally, the most nostalgic vision of an elitist post-compulsory education was more marked in the disciplines where women are less present, as are the negative judgments made on the pupils pursuing post-compulsory schooling in vocational training programs. This differentiation seems to us to be related to the rapprochement between teaching and care. And resistance to the democratization of this level of training can be understood as attempts to maintain the status and prestige previously attached to the transmission of academic knowledge to an elite.

Keywords : gender, teaching professions, postcompulsory schooling, democratization, massification, care, discipline, resistance.

Bibliographie

- Beck U. (2001) *La société du risque. Sur la voie d'une autre modernité*. Paris : Aubier.
- Bonny Y. (2012) « Introduction. Les institutions au prisme de la pluralité » – in : Y. Bonny et L. Demailly (éds.) *L'institution plurielle* (9-36). Ville-neuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Commission européenne/EACEA/ (2015) *La profession enseignante en Europe : Profil, métier et enjeux*. Luxembourg : Office des publications de l'Union.
- Dardot P. & Laval C. (2009) *La nouvelle raison du monde. Essai sur la société néolibérale*. Paris : La Découverte.
- Demailly L. (2009) « L'obligation de réflexivité » – in : G. Pelletier (dir.) *La gouvernance en éducation* (33-52). Bruxelles : de Boeck.

- Derouet J.-L. (2006) « Entre la récupération des savoirs critiques et la construction des standards du management libéral : recherche, administration et politique en France de 1975 à 2005 » – *Revue des Sciences de l'Éducation* 32 (7-30).
- Dubet F. (2002) *Le déclin de l'institution*. Paris : Le Seuil.
- Dolton P. & Marcenaro-Gutierrez O. (2013) *Global Teacher Index*. <http://www.varkeygemsfoundation.org/sites/default/files/documents/2013GlobalTeacherStatusIndex.pdf>
- Ehrenberg A. (1991) *Le culte de la performance*. Paris : Hachette.
- Ehrenberg A. (2010) *La Société du malaise*. Paris : Odile Jacob.
- Esping-Anderson G. (1999) *Les trois mondes de l'Etat-providence. Essai sur le capitalisme moderne*. Paris : PUF.
- Esping-Anderson G (2009) *The Incomplete Revolution : Adapting to Women's New Roles*. Cambridge : Polity Press.
- European Commission (2009) *She Figures 2009. Statistics and Indicators in Gender Equality in Science*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fassa F. (2005) *Société en mutation, école en transformation : le récit des ordinateurs*. Lausanne : Payot.
- Fassa F. (2016) *Filles et garçons face à la formation. Les défis de l'égalité*. Lausanne : Presses polytechniques et universitaires.
- Fassa F. (2016b) « Articulation des temporalités et régimes de genre : qui gagne quoi ? » – *Sociologies* (14 p.) <http://sociologies.revues.org/5779>
- Fassa F. & Dubois S. (2012) *Etre « prof de gymnase », c'est quoi ? Rapport de recherche sur mandat du DFJC relatif à la profession de maître et maîtresse d'enseignement postobligatoire*. Lausanne : Université de Lausanne (Institut d'anthropologie et de sociologie). <http://edudoc.ch/record/104295/files/GymnaseVD-rapport.pdf>
- Fazekas M. & Field S. (2013) *A skills beyond School. Review of Switzerland — OECD Reviews of Vocation Education and Training*.
- Garcia M. C. & Lapeyre N. (2016) « Les risques liés à l'incertitude : quels effets sur le système de genre ? » – *SociologieS* (7 p.). <http://sociologies.revues.org/5745>
- Giddens A. (1994) *Les conséquences de la modernité*. Paris : L'Harmattan.
- Hargreaves A. (2000) « Four Ages of Professionalism and Professional Learning » – *Teachers and Teaching* 602, 2 (51-182).
- Hirata H. (2011) Genre, travail et care : l'état des travaux en France, pp. 37 – 56.
- Hoeckel K., Field S. & Grubb W. N. (2009). *Learning for Jobs. Evaluation par l'OCDE du système de formation professionnelle suisse*. Paris : OCDE.
- Le Feuvre N. (2014) « Appréhender les défis de l'incertain sous l'angle du genre » – in : D. Vrancken (dir.) *Penser l'incertain* (113-135). Québec : Presses de l'université de Laval.
- Stocker E. (2011) *Regard rétrospectif sur le gymnase vaudois*. Lausanne : URSP.
- Tronto J. (2009) *Un monde vulnérable. Pour une politique du care*. Paris : La Découverte.
- Van Haecht A. (1998) « Les politiques éducatives, figure exemplaire des politiques publiques ? » – *Éducation et Sociétés* 1 (21-46).

Annexe 1 : Analyse factorielle des opinions sur le gymnase et ses missions

	Fac1_G	Fac2_G	Fac3_G	Fac4_G	Fac5_G
opi_gym7 [L'enseignement gymnasial doit rester un enseignement d'élite.]	,763				
opi_gym16 [La démocratisation des études post-obligatoires est préjudiciable à la plupart des élèves.]	,717				
opi_gym3 [Autrefois, on enseignait des savoirs, aujourd'hui on fait de la discipline.]	,667				
opi_gym6 [L'enseignement gymnasial a perdu de sa spécificité.]	,639				
opi_gym8 [La nouvelle maturité et ses options font disparaître le socle minimum de savoirs que devrait construire l'enseignement gymnasial.]	,615				,349
opi_gym1 [Il est normal que les formations professionnelles en école se déroulent dans les gymnases.]		,803			
opi_gym11 [L'enseignement à des élèves en formation professionnelle amène une diversité bienvenue.]		,770			
opi_gym4 [Il est essentiel que le gymnase prépare les élèves de l'école de culture générale et de commerce à l'entrée dans la vie active.]		,686			
opi_gym2 [Le gymnase actuel permet de collaborer plus souvent avec des collègues que par le passé.]		,561		,322	
opi_gym12 [Le travail interdisciplinaire s'est développé grâce au travail de maturité et au travail personnel dans l'école de culture générale.]		,491	,346	,342	
opi_gym10 [L'introduction des écoles de culture générales et de commerce dans les gymnases a fait perdre une partie de leur statut aux professeur.e.s de gymnase.]	,383	-,456		,370	
opi_gym17 [Les règlements scolaires sont bien adaptés à la réalité de l'école.]			,672	,223	
opi_gym15 [Les changements amenés par « le panier » vont permettre que les élèves atteignent un seuil minimal de connaissances dans les disciplines de base.]	,317		,641		
opi_gym18 [La pression des autorités scolaires nuit à l'acte pédagogique.]			-,443		
opi_gym14 [Les changements amenés par « le panier » vont surtout favoriser les apprentissages de type technique.]				,685	
opi_gym13 [Heureusement, la notation du travail de maturité a fait perdre à ce dernier son aspect formatif.]				,672	
opi_gym5 [L'enseignement gymnasial doit avant tout être généraliste.]					,789
opi_gym9 [La nouvelle maturité et ses options incitent les élèves à se spécialiser trop vite dans le cursus de leurs études.]					,612
% de la variance expliquée : 54.79 %	16.02 %	14.14 %	8.79 %	8.28 %	7.58 %

Annexe II : Analyse factorielle des opinions sur les élèves et leurs compétences

	fac1_ELEVES : plus d'autonomie et de compétences scolaires	fac2_ELEVES : moins de compétences sociales et moins de dispositions scolaires	fac3_ELEVES : situation différente marquée par problèmes sociaux et de nouvelles compétences
opi_el6 [Les élèves actuels sont plus autonomes que par le passé.]	0.763		0.323
opi_el2 [Les élèves sont mieux préparés aux exigences du gymnase que par le passé.]	0.743		
opi_el8 [Les connaissances des élèves sont adaptées aux objectifs de l'enseignement gymnasial.]	0.701	-0.234	
opi_el7 [Les élèves savent mieux chercher des informations que par le passé.]	0.684		0.327
opi_el3 [Les élèves sont moins poli.e.s que par le passé.]		0.81	
opi_el4 [Les élèves ne lisent plus vraiment.]		0.729	
opi_el1 [Les élèves viennent au gymnase sans avoir vraiment envie de travailler.] les élèves de gymnase		0.717	
opi_el9 [Les élèves arrivent au gymnase avec des connaissances trop lacunaires dans ma discipline.]	-0.331	0.55	
opi_el10 [Beaucoup d'élèves doivent faire face à des difficultés qui les empêchent de travailler.]			0.756
opi_el5 [Les élèves font preuve de nouvelles compétences.]	0.423		0.644
% de variance expliquée total : 58.758	24.45	21.24	13.07