

Plus de huit professeurs de langues vivantes sur dix sont des femmes. Les enseignants de langues vivantes sont face au même nombre d'élèves en moyenne pendant une heure que les autres professeurs (21,1). Mais les différences sont fortes selon la langue enseignée. Un professeur d'espagnol voit, en moyenne, sur l'ensemble de ses classes 131 élèves, un professeur d'anglais 106 et un professeur d'allemand 93. Venus à l'enseignement par « passion » de la langue enseignée, ils expriment globalement leur satisfaction professionnelle malgré le comportement démotivé et indiscipliné des élèves et leur niveau scolaire très hétérogène qui les gêne plus que les autres dans leur travail. « Transmettre des connaissances » demeure l'objectif premier que les professeurs de langues vivantes assignent à leur mission ainsi que « faire progresser les élèves ». En attente d'un plus grand soutien des parents et de leur chef d'établissement, ils souhaitent aussi des formations pour les aider dans la pratique au quotidien. Un sur deux recommanderait le métier à ses enfants.



MINISTÈRE  
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR  
ET DE LA RECHERCHE

## Les professeurs de langues vivantes

### La passion des langues au service des élèves

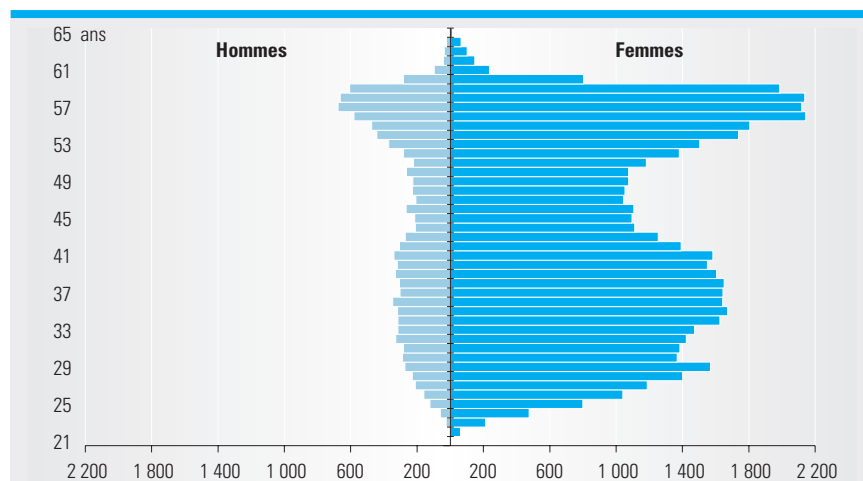
#### Plus de femmes que dans les autres disciplines

Les 64 846 professeurs de langues du second degré représentent 16,7 % des enseignants et, parmi eux, 81,7 % sont des femmes, taux largement supérieur à la moyenne des professeurs du second degré (57,0 %). Cette présence féminine est plus importante pour les professeurs d'espagnol et d'italien (environ 84 %). En revanche, elle est plus faible pour les professeurs des langues plus rares (66 %).

L'âge moyen des enseignants de langues est le même que celui de l'ensemble des

enseignants (43 ans). La répartition selon les classes d'âge est aussi sensiblement la même pour les enseignants de langues puisque l'on compte une proportion identique de professeurs de moins de 30 ans, un peu plus de 50 ans et plus (36 % contre 33 % en moyenne) et un peu moins de professeurs de langues entre 30 et 50 ans (51 % contre 54 % en moyenne). Les professeurs d'allemand sont, en moyenne, un peu plus âgés (48 ans) et ceux d'espagnol plus jeunes (41 ans). La comparaison entre la pyramide des âges des professeurs de langues (*graphique*) et la pyramide des âges des autres professeurs permet de constater deux choses, outre la confirmation du fait

#### Les enseignants de langues vivantes en 2006-2007



Les données quantitatives sont extraites des remontées académiques des bases-relais, système d'information mettant en relation les élèves et les enseignants à la rentrée 2006.

Source : MEN-DEPP

que les femmes sont très fortement majoritaires chez les professeurs de langues. Tout d'abord, le creux en effectif chez les professeurs de langues de 42 à 52 ans est plus accentué que celui chez les autres professeurs de cet âge et, enfin, le creux en effectif chez les professeurs de langues est plus accentué chez les hommes que chez les femmes puisque l'on a jusqu'à trois fois moins de professeurs entre les deux extrémités de la pyramide chez les hommes contre « seulement » deux fois moins chez les femmes.

### Un nombre d'élèves suivis très différent selon les types de formation et la langue enseignée

Les enseignants de langues sont face au même nombre d'élèves, en moyenne, pendant une heure que les autres professeurs (21,1 élèves) (tableau 1). Néanmoins, cette apparente égalité cache d'importantes différences selon les langues, et le type de formation où elles sont enseignées. En ce qui concerne les langues en général, on constate que les professeurs de langues des classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) sont en moyenne devant beaucoup moins d'élèves que leurs collègues des autres disciplines (21,7 élèves par structure contre 28,4) comme ceux du second cycle général (21,1 élèves contre 23,4). En revanche, les professeurs de langues du second cycle professionnel enseignent en moyenne à 18 élèves contre 16 pour les autres et dans d'autres formations comme le premier cycle, les sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) et les sections de techniciens supérieurs (STS), les moyennes sont quasi identiques.

Les professeurs d'anglais et d'espagnol ont des classes contenant en moyenne un élève de plus que leurs collègues des autres disciplines. D'une manière générale, quel que soit le type de formation, les écarts entre le nombre d'élèves vus par un professeur d'anglais ou d'espagnol et leurs collègues des autres disciplines sont assez faibles (1 élève au maximum). Il existe des exceptions pour les professeurs d'anglais de CPGE qui voient en moyenne 25,8 élèves (2,6 de moins que

**TABLEAU 1 – Nombre d'élèves par structure, en moyenne, pendant une heure devant un professeur**  
France métropolitaine + DOM

Langues	Type de formation						Total
	1 <sup>er</sup> cycle	2 <sup>nd</sup> cycle général et technologique	2 <sup>nd</sup> cycle professionnel	CPGE	SEGPA	STS	
Anglais	22,9	21,9	17,5	25,8	13,3	19,0	21,7
Espagnol	22,8	22,5	19,3	21,9	13,0	18,3	22,4
Allemand	17,6	17,4	16,4	15,7	12,5	12,5	17,3
Italien	20,4	18,2	19,4	14,6	13,9	11,3	19,1
Autres langues	18,5	16,0	17,1	13,8	9,7	13,2	17,2
<b>Total</b>	<b>22,0</b>	<b>21,1</b>	<b>18,0</b>	<b>21,7</b>	<b>13,3</b>	<b>18,1</b>	<b>21,1</b>
<b>Professeurs des autres disciplines</b>	<b>23,1</b>	<b>23,4</b>	<b>16,0</b>	<b>28,4</b>	<b>12,5</b>	<b>18,1</b>	<b>21,1</b>

Source : bases-relais rentrée 2006, DEPP

leurs collègues des autres disciplines mais 4,1 de plus que les professeurs de langues en général), pour les professeurs d'espagnol du second cycle professionnel qui enseignent à 3 élèves de plus que leurs collègues des autres disciplines et pour ceux de CPGE qui en voient 6 de moins.

En fait, on remarque que les groupes des professeurs d'allemand et des professeurs des « autres langues » (langues les plus rares, c'est-à-dire les langues hors l'anglais, l'allemand, l'espagnol et l'italien) sont ceux qui présentent le plus de disparités par rapport aux collègues des autres disciplines. En effet, hormis la SEGPA et le second cycle professionnel, il existe de forts contrastes, et ceux-ci sont les mêmes pour l'allemand et les « autres langues ». Ces professeurs voient globalement beaucoup moins d'élèves par structure que leurs collègues des autres disciplines : 17,3 pour les professeurs d'allemand, et 17,2 pour les professeurs d'« autres langues » contre 21,1 pour leurs collègues des autres disciplines : c'est presque 20 % de moins. En CPGE, la situation est encore plus différente : les professeurs d'allemand enseignent à 15,7 élèves contre 28,4 pour les autres disciplines (soit 44 % de moins) et les professeurs des « autres langues » n'en voient que 13,8, soit plus que deux fois moins. En ce qui concerne le premier cycle, les STS et le second cycle général, les professeurs d'allemand et des « autres langues » voient par structure en moyenne 6 élèves de moins que leurs collègues, ce qui est moins important qu'en CPGE, mais tout de même significatif, car cela fait pratiquement en moyenne 28 % de moins. Ainsi, malgré le développement du « bilinguisme » en sixième, l'allemand connaissait encore une désaffection relative<sup>1</sup>

décelable au nombre moyen d'élèves par structure en 2006-2007.

Les professeurs d'italien se situent entre le groupe des professeurs d'anglais et d'espagnol chez qui les contrastes avec les enseignants des autres disciplines sont faibles et les professeurs d'allemand et des « autres langues » où les disparités sont très importantes. Ils voient 2 élèves de moins que leurs collègues en moyenne par structure. En premier cycle, ils en voient 3 de moins, en second cycle général 5 de moins, en CPGE ils en voient deux fois moins, et en STS ils en voient 11 contre 18 pour leurs collègues, soit 7 de moins. À l'inverse, ils voient plus de 3 élèves de plus en second cycle professionnel et 1 élève de plus en SEGPA.

### Un nombre d'élèves par semaine très discriminant

Les professeurs voient en moyenne 89 élèves en une semaine, un professeur de langues 109. Selon les langues, ce nombre peut varier de 71, pour les professeurs des « autres langues » (20 % de moins par rapport à la moyenne des professeurs), à 131 pour les professeurs d'espagnol (47 % de plus). Les professeurs d'allemand voient 93 élèves par semaine, ceux d'italien 99 et ceux d'anglais 106.

En croisant le nombre d'élèves vus pendant une heure et ceux vus pendant une semaine en moyenne, on obtient des résultats fort différents selon les langues : les enseignants des « autres langues » ont globalement peu d'élèves par structure, et peu d'élèves au total dans la semaine, ceux d'allemand peu par structure, mais un nombre un peu plus important que la

1. « Les langues vivantes dans le second degré en 2004 », Note d'Information 05.26, MEN-DEP, septembre 2005.

moyenne par semaine. Les professeurs d'italien et d'anglais enseignent à bien plus d'élèves dans la semaine que la moyenne des professeurs, mais les professeurs d'anglais en voient beaucoup plus par structure que les professeurs d'italien. Enfin, les enseignants qui ont le plus d'élèves par semaine et qui sont devant le plus d'élèves par structure sont les professeurs d'espagnol.

### **Les professeurs de langues vivantes, anciens élèves très bons en langues**

Interrogés sur leur propre passé scolaire, plus d'un tiers des professeurs de langues vivantes (LV) estiment avoir été de très bons élèves (contre un sur quatre en moyenne) et un sur deux bons élèves (comme en moyenne).

En revanche, en considérant que des facilités pour les langues peuvent relever d'une notion de « don » au même titre que l'éducation physique et sportive, on remarque que les enseignants de LV déclarent plus souvent que les autres avoir été de très bons élèves dans la matière qu'ils enseignent (plus de six sur dix contre quatre sur dix en moyenne et huit sur dix en EPS).

Le parcours scolaire ainsi que le redoublement peuvent permettre d'appréhender le niveau scolaire des enseignants. Ainsi, pour corroborer cette notion d'ancien très bon élève dans la discipline enseignée, on constate que les professeurs de LV sont peu nombreux à avoir redoublé (deux sur dix contre un peu plus de trois sur dix en moyenne) et surtout au lycée.

Les trois quarts ont obtenu leur baccalauréat dans une série littéraire, et deux sur dix dans une série scientifique, ce qui pourrait laisser supposer qu'ils ont plutôt un profil de « littéraire », qu'ils aient ou non fait une option renforcée en langue. Ils sont aussi nombreux que leurs collègues de philosophie-lettres ou physique chimie-SVT à déclarer avoir eu la mention très bien au baccalauréat (5 %).

### **Plus souvent titulaires d'une licence**

Si la structure par niveau de diplôme varie un peu d'une interrogation à une autre, il n'en demeure pas moins indéniable que les

professeurs de LV sont plus souvent diplômés au niveau de la licence et de la maîtrise que la moyenne des enseignants. En effet, près de quatre sur dix sont titulaires d'une licence (contre près de trois sur dix en moyenne) et 43 % d'un diplôme de niveau bac + 4, soit une maîtrise, puisqu'ils n'ont pas connu la réforme LMD, contre 38 % en moyenne. En revanche, seulement un sur dix a obtenu un diplôme de niveau bac + 5 contre un sur huit en moyenne.

Pour expliquer cette particularité, on peut se référer à une enquête effectuée auprès de candidats aux concours d'enseignement, auprès d'anglicistes notamment<sup>2</sup>.

Massivement titulaires de diplômes de niveau bac + 3 et bac + 4 (pour près de neuf sur dix), ils déclaraient majoritairement (six sur dix) ne pas s'être inscrits aux concours dès l'obtention des diplômes requis alors que la licence ou la maîtrise leur permettaient de le faire, que ce soit pour le CAPES ou l'agrégation. Outre les raisons avancées également par les autres candidats (exercice d'une activité professionnelle non compatible avec la préparation d'un concours, poursuite d'études surtout pour les titulaires d'une licence, découragement à l'annonce du nombre de postes...), les anglicistes avaient répondu qu'ils étaient partis à l'étranger (plus de trois sur dix) ou n'avaient pas encore obtenu la nationalité française (un sur dix) ce qui avait retardé leur inscription à un concours.

Retarder le passage et donc le succès à un concours par un départ à l'étranger pour améliorer la pratique d'une langue, peut expliquer en partie que les enseignants n'aient pas cherché, autant que leurs collègues, à obtenir des diplômes au-delà de la maîtrise.

Étant souvent à l'étranger, les professeurs de LV sont plus nombreux que leurs collègues à avoir préparé le concours par le Centre national d'enseignement à distance (CNED).

### **Plus souvent enseignant dans le privé avant d'être dans le public**

Les professeurs de LV sont un peu moins nombreux que leurs collègues à avoir exercé une activité professionnelle avant d'être

enseignant (un sur cinq contre un sur quatre en moyenne).

Parmi ceux qui ont travaillé avant d'être professeur de LV, plus d'un tiers a été salarié dans le secteur privé (contre la moitié en moyenne). Ils ont, de ce point de vue, un parcours semblable à celui de leurs collègues des disciplines générales à l'exception de ceux des secteurs industriel ou tertiaire issus très majoritairement du secteur privé. En revanche, ils sont deux fois plus nombreux que leurs collègues à avoir été enseignants dans le privé (deux sur dix contre un sur dix en moyenne).

Quant à l'autre activité majoritairement exercée comme surveillant d'externat, elle ne concerne pas davantage les professeurs de LV qu'en moyenne (deux sur dix). Leur parcours professionnel semble être sous le signe de la mobilité : quasiment la moitié des professeurs de LV (contre quatre sur dix en moyenne) déclarent avoir commencé leur carrière dans un corps différent de celui qu'ils ont actuellement.

Les modes d'accès à leur corps actuel ne diffèrent pas de ceux de leurs collègues : pour près de deux sur trois, ce fut le concours externe, pour deux sur dix le concours interne et pour un sur huit la liste d'aptitude ou d'intégration.

Pour ceux qui ont changé de corps par rapport à leur corps actuel, et ils sont quatre sur dix dans ce cas-là, ils étaient majoritairement maîtres auxiliaires (six sur dix contre cinq sur dix) et c'est encore une particularité, certifiés (pour un sur huit) et PEGC pour un sur dix qui est un corps en voie d'extinction depuis 1986.

Une majorité de 80 % des professeurs de LV ont effectué une préparation de leur concours, majoritairement à l'université (42 % contre 33 % en moyenne) puis à l'IUFM (37 % comme en moyenne) puis par le CNED (14 % contre 10 %).

Ils sont d'ailleurs plus critiques que la moyenne de leurs collègues sur les programmes des concours passés : 52 % pensent qu'ils « sont tout à fait adaptés à

<sup>2</sup>. En 2003, la DEP a fait réaliser une enquête auprès de 10 000 candidats préinscrits aux différents concours d'enseignants en lettres modernes, anglais, mathématiques, sciences physiques et mécaniques. *Éducation & formations*, « Profils des candidats aux concours de recrutement d'enseignants », n° 68, MEN-DEP, mai 2004.

*l'enseignement et permettent une bonne maîtrise des savoirs à transmettre », six sur dix « qu'ils sont trop axés sur des connaissances universitaires de niveau élevé » (contre cinq sur dix en moyenne) et cinq sur dix pensent que « les connaissances à acquérir sont en complet décalage avec le métier d'enseignant » (contre un peu plus de quatre sur dix). Et, majoritairement, comme leurs collègues, ils ont le sentiment que « les connaissances et les compétences ne sont pas évaluées sur la pratique de l'enseignement » (plus de sept sur dix).*

### **Métier choisi précocement par passion de la langue enseignée**

Interrogés sur ce qui les a poussés à se tourner vers l'enseignement, les enseignants de LV citent en première motivation l'amour de la matière qu'ils enseignent (près d'un sur deux contre un peu plus d'un tiers en moyenne). Même si ce moteur principal de choix du métier a baissé en tant que premier motif entre 2001 (42 %) et 2004 (36 %), toutes disciplines confondues, l'amour des professeurs de LV pour la langue qu'ils enseignent ne se dément pas.

Puis ce sont « *le désir de transmettre des connaissances* », « *le contact avec les élèves* » et même « *la vocation* », concernant tous les trois un enseignant sur dix, sur la base d'une seule réponse.

Sur la base du cumul de trois réponses, l'amour de la discipline enseignée arrive en tête, choisi par huit professeurs de LV sur dix (contre six sur dix en moyenne). Dans une enquête ayant eu lieu plus d'une décennie auparavant, les jeunes enseignants débutant en 1993 clamaient aussi fort l'attachement à leur discipline, ce qui les avaient déjà poussés à choisir la voie de l'enseignement<sup>3</sup>.

Cet amour de la discipline s'accompagne du désir de la transmettre (un sur deux, comme dans l'ensemble des disciplines) et du « *contact avec l'élève* » (un peu plus de quatre sur dix contre cinq sur dix en moyenne) dont on verra qu'il peut être aussi source de difficultés.

Les raisons secondaires de choix du métier relèvent davantage de la norme comme « *l'équilibre entre vie professionnelle et vie*

*privée* » (un tiers des professeurs de LV comme pour la moyenne), « *l'autonomie dans le travail* » (plus de deux sur dix contre trois sur dix en moyenne) « *le temps libre et les vacances* » (un sur six comme en moyenne).

Autre spécificité des professeurs de LV, l'affirmation pour un quart d'entre eux d'avoir choisi d'enseigner par « *vocation* » (contre un sur cinq en moyenne).

Seulement six professeurs de LV sur dix déclarent avoir été influencés dans leur choix de devenir enseignant (contre deux sur trois en moyenne). Pour un peu plus de six sur dix, c'est l'image forte d'un enseignant qui a joué un rôle primordial (contre cinq sur dix en moyenne), puis les souhaits des parents (trois sur dix) et, enfin, de la famille (un sur dix).

En reconstruisant *a posteriori* à la fois les sources d'influence et leur cheminement personnel, près de six professeurs de LV sur dix déclarent que leur désir de devenir enseignant s'est déclaré assez tôt surtout en collège et lycée (contre cinq sur dix en moyenne), davantage qu'au cours des études supérieures. Cela s'explique pour partie par la découverte au collège d'une langue vivante et par la pratique approfondie au lycée. Ce choix précoce se trouve aussi tout à fait avéré par l'affirmation qu'ils avaient choisi leurs études supérieures dans le but d'être enseignant (sept professeurs de LV sur dix contre moins de six sur dix en moyenne) et plus d'un sur deux l'affirme plus fortement qu'en moyenne. Ils réfutent très majoritairement (neuf sur dix) l'idée d'un métier choisi pour éviter le chômage ou parce qu'il n'existait pas de débouchés dans les secteurs qui les intéressaient (huit sur dix) et, en cela, leur comportement se cale sur le profil moyen de leurs collègues.

Le choix du métier par amour de la langue enseignée devient au regard de leurs conditions de travail la première source de satisfaction pour quatre professeurs de LV sur dix contre un tiers en moyenne sur la base d'une réponse (tableau 2). Sur la base de trois réponses, les professeurs de LV ont deux sources de satisfaction d'égale valeur « *l'enseignement de leur discipline* » et « *le contact avec les élèves* » (63 % dans chaque cas). Comme d'autres collègues, le motif de choix du métier qui est d'enseigner leur

discipline en devient aussi la satisfaction principale.

Au 3<sup>ème</sup> rang, « *l'autonomie dans le travail* » satisfait quatre professeurs de LV sur dix, comme pour la moyenne des enseignants. À part « *transmettre des savoirs et des connaissances* » cité par un tiers des professeurs de LV, les autres choix « *périphériques* » comme « *exercer une fonction éducative, l'équilibre entre vie professionnelle et vie privée* » ou « *être au contact des livres et de la culture* » sont sources de satisfaction de deux professeurs de LV sur dix.

Interrogés sur ce que signifie à leurs yeux « *le contact avec les élèves* » comme les enseignants des disciplines cognitives, il est d'abord synonyme de « *plaisir de transmettre des connaissances* » à leurs élèves, puis, à parts égales à la fois « *de rapports spontanés avec les jeunes* » et de « *remise en question constante* » de l'enseignant (un sur cinq à chaque fois contre un sur quatre en moyenne). Ce contact leur donne aussi l'impression « *de rester jeune* » (un sur quatorze). On peut comprendre que la pratique orale d'une langue vivante en contribuant à un échange riche entre élèves et enseignants donne au cours de langue, davantage qu'à un autre, une ambiance conversationnelle.

### **Majoritairement satisfaits d'un métier jugé de plus en plus difficile**

83 % des professeurs de LV sont globalement satisfaits de leur expérience professionnelle (contre 87 % toutes disciplines confondues), les enseignants très satisfaits étant moins nombreux qu'en moyenne (18 % contre 23 %). Ils sont assez partagés sur le sentiment que le métier devient de plus en plus difficile (41 % contre 38 % l'inverse) et se situent peu ou prou dans la moyenne.

Interrogés sur les raisons principales qui rendent leurs conditions de travail difficiles, ils mettent en avant « *le comportement des élèves* » (43 % se sentent concernés contre 40 % en moyenne), loin devant « *la difficulté de les faire tous progresser* » (26 % contre

<sup>3</sup>. En 1993, la DEP a suivi un panel de 800 enseignants du second degré issus de la première promotion d'IUFM et interrogés trois fois. « Les débuts dans le métier des enseignants du second degré », *Note d'Information* 96.42, MEN-DEP, octobre 1996.

20 % en moyenne) qui les différencie pourtant des autres enseignants.

Sur la base de trois réponses, « *le comportement des élèves* » est le point noir des enseignants de LV (84 % des professeurs concernés contre 80 % en moyenne). L'indiscipline des élèves qui perturbent particulièrement le déroulement de la classe des professeurs de LV est un mal récurrent. En effet, elle est la cause majeure des difficultés des professeurs de LV femmes débutant dans le métier puisque plus d'une sur deux déclare y être très ou assez souvent exposée. Et cette gêne récurrente dans la gestion de la classe ne s'atténue pas en cours d'année. Au contraire, elle persiste et s'amplifie quand la classe n'est pas maîtrisée en début d'année.

Par « *comportement des élèves* » on peut aussi comprendre leur passivité ou leur désintérêt pour une discipline. En effet, deux tiers des professeurs de LV avouent avoir du mal à intéresser leurs élèves (comme en moyenne, et guère davantage que leurs collègues de mathématiques, lettres ou SVT) et à gérer leur hétérogénéité de niveau (contre un sur deux en moyenne). Par ailleurs, six professeurs de LV sur dix avouent avoir du mal à s'adapter au niveau des élèves (contre un peu plus de cinq sur dix en moyenne) ils en attribuent les causes à « *la maîtrise insuffisante des notions de base* » (six sur dix) et « *à l'hétérogénéité des acquis et au manque d'investissement des élèves* » (un peu plus d'un sur deux). On peut comprendre que la mauvaise maîtrise des conjugaisons ou des règles de grammaire par les élèves constitue un handicap pour la pratique d'une langue.

Mais pas davantage que leurs collègues, ils ne reconnaissent explicitement la difficulté de « *faire régner la discipline dans leurs classes* » (neuf sur dix réfutent cette opinion).

Sur la base de trois réponses, la deuxième raison « *la difficulté de les faire tous progresser* » rassemble près de trois quarts (contre sept sur dix en moyenne).

On peut établir une corrélation avec la troisième raison avancée « *le nombre d'élèves par classe trop élevé* » déploré par près de six professeurs de LV sur dix (contre un sur deux en moyenne) car la pratique d'une langue s'accommode mieux d'un petit

nombre d'élèves desquels l'enseignant est plus à même de mesurer la progression des acquis.

### **Des craintes de conflits ou de violences verbales... cause première d'un départ quand ils l'envisagent**

Si l'immense majorité des enseignants considère que leur métier comporte des risques, les professeurs de LV sont un peu moins nombreux dans ce cas (85 % contre 89 % en moyenne). Mais dans le classement que les professeurs de LV opèrent, on retrouve les causes déjà identifiées de conditions de travail jugées difficiles à cause du comportement et de l'indiscipline des élèves.

Ainsi, le premier risque « *être en conflit avec certains élèves* » concerne plus de quatre professeurs de LV sur dix sur la base de la première réponse « *subir des violences verbales* » (trois sur dix) et « *subir des violences physiques* » (un sur dix).

Sur la base du cumul de trois réponses, ces trois craintes dépassent toutes la moyenne des réponses des enseignants toutes disciplines confondues : « *subir des violences verbales* » concerne près de huit professeurs de LV sur dix (contre sept sur dix en moyenne), « *être en conflit avec certains élèves* » (deux sur trois). Il est intéressant de rapprocher ces résultats de ceux issus d'une interrogation faite auprès d'anglicistes préinscrits aux concours qui, dans l'image qu'ils se faisaient de leur futur métier, s'attendaient pour plus d'un sur deux à subir des violences verbales, voire physiques (pour trois sur dix)<sup>4</sup>. Quant aux conséquences de ces conflits, dégradations matérielles ou violences physiques sont craintes par, respectivement, près de 46 % des professeurs de LV en poste (contre 42 % en moyenne) et 34 % contre 29 % en moyenne. Interrogés d'ailleurs en 2004 sur la possibilité de cesser d'enseigner en collège ou lycée, pour le petit tiers de professeurs de LV qui l'envisagerait, le comportement des élèves en serait la cause première devant le sentiment de dévalorisation du métier, le caractère répétitif de l'enseignement (38 %) ou le sentiment de manque de reconnaissance (31 %).

Dans une enquête du début des années 2000<sup>5</sup>, parmi les difficultés rencontrées et sur la base de trois réponses, les professeurs de LV citaient « *les conditions de travail* » (sept sur dix), « *l'adaptation au niveau des élèves* » (cinq sur dix) et « *les problèmes de discipline avec les élèves* » (quatre sur dix).

Parmi les raisons explicatives de leur adaptation au niveau des élèves, ils citaient particulièrement « *la maîtrise insuffisante des acquis* », leur hétérogénéité ainsi que « *le manque d'investissement des élèves* ». Une explication au désintérêt des élèves est avancée par l'Inspection générale « *la langue apprise en milieu scolaire est par définition objet d'enseignement (...) et abordée en tant que système avec ses codes et ses règles alors qu'en milieu naturel elle a pour but de communiquer. Par un effet de miroir, le retour sur le système linguistique lui-même, en détournant l'usage de la langue de sa fonction première fournit une part d'explication à la faible motivation des élèves pour l'apprentissage des langues en milieu institutionnel.* »<sup>6</sup>

Quant aux manifestations d'indiscipline, principalement bavardages, inattention, manque de respect entre élèves, voire insolence, les enseignants de LV en attribuent principalement les causes à « *la difficulté pour les élèves de rester concentrés* », « *aux problèmes sociaux et familiaux* », « *au manque de goût pour apprendre* » et aux effectifs trop importants.

### **Premier objectif de leur métier, transmettre, mais dans la réalité quotidienne, éduquer avant de transmettre**

Comme premier objectif de leur représentation du métier, et sur la base du premier choix, un professeur de LV sur deux choisit « *la transmission des connaissances* » plus fortement que l'ensemble de leurs collègues (quatre sur dix) ce qui paraît logique dans la mesure où l'apprentissage d'une langue relève avant tout du domaine cognitif et

4. Voir note 2.

5. En 2001 et 2002, la DEP a fait réaliser une enquête auprès de 1 000 enseignants du second degré (Notes d'Information 02.33 et 03-37, MEN-DEP).

6. L'évaluation en langue vivante : état des lieux et perspectives d'évolution, Rapport de l'IGEN n° 2007-009, janvier 2007.

sur la base de trois réponses, « *transmettre des connaissances* » conserve indiscutablement son premier rang puisque cet item rassemble huit professeurs de LV sur dix (contre sept sur dix en moyenne). « *Faire progresser les élèves* » emporte aussi l'adhésion de six professeurs de LV sur dix. Les autres choix éducatifs comme « *développer l'esprit critique* » ou égalitariste comme « *faciliter l'accès à l'éducation des élèves de tous milieux* » attirent chacun plus d'un tiers des professeurs de LV et, en cela, ils ne sont pas différents de leurs collègues. Enfin, trois professeurs de LV sur dix reconnaissent dans l'exercice d'une responsabilité éducative la représentation de leur métier (contre deux sur dix en moyenne). En revanche, le développement de l'esprit critique, de l'exercice de la citoyenneté, du projet personnel de l'élève ou des élèves en difficulté ont moins de poids à leurs yeux qu'en moyenne.

La conception idéale du métier de la moyenne des enseignants est essentiellement basée sur la transmission des savoirs (près de huit sur dix) et plus marginalement sur un rôle d'éducateur (deux sur dix), voire de travailleur social (quasiment nulle). Les professeurs de LV s'inscrivent tout à fait dans ce schéma. Lorsqu'ils sont interrogés sur la confrontation entre « idéalité et réalité » du métier, la réalité du métier est tout autre : plus d'un professeur de LV sur deux considère qu'il est un éducateur avant d'être un transmetteur (un sur trois) et un sur dix un travailleur social. On y verra là notamment les conséquences non négligeables du comportement des élèves déploré par les enseignants de LV.

### **Sentiment dominant que les difficultés ne sont pas prises en compte, générateur de malaise**

À l'instar des enseignants de toutes les disciplines, les professeurs de LV ont entendu parler dans la presse d'un « *malaise enseignant* » (neuf sur dix).

En revanche, si le sentiment général baisse entre 2005 et 2004 – ce qui pourrait être

attribué à la période d'interrogation <sup>7</sup> (de 65 % à 53 %) –, les enseignants de LV, quant à eux, se sont toujours sentis concernés par le malaise enseignant davantage que la moyenne de leurs collègues que ce soit en 2004 (64 %) ou en 2005 (57 %). Les raisons de ce malaise s'organisent autour des mêmes thèmes : « *difficultés concrètes du métier peu prises en compte* », « *dégradation de l'image dans la société* », « *sentiment d'impuissance face à l'idéal de réussite de tous les élèves* » qui concernent, à chaque fois un professeur de LV sur cinq.

Sur la base du cumul de trois réponses, c'est le sentiment dominant que les difficultés concrètes du métier ne sont pas prises en compte qui prime et demeure la cause principale de cette impression (plus de six sur dix), sentiment alimenté par deux autres raisons prépondérantes à leurs yeux : à la fois un sentiment d'impuissance à faire réussir tous les élèves et celui d'une dégradation de l'image de l'enseignant dans la société qui rassemble un professeur de LV sur deux dans les deux cas.

### **En attente de formations et d'un plus grand soutien des parents**

Invités à classer les propositions de mesures susceptibles d'atténuer leur malaise, le choix de la première mesure des professeurs de LV révèle à la fois leur propre désir d'évoluer puisque 15 % (14 % en moyenne) sont en attente « *de formations les aidant dans la pratique au quotidien* » et le désir d'être « *soutenu dans leur métier* », à la fois par leur chef d'établissement (14 %) et par les parents (14 %). Dans une enquête réalisée en 2002, ils semblaient ainsi apprécier particulièrement les rencontres parents-professeurs qui ont, à leurs yeux, valeur d'échange constructif. Ils sont plus nombreux que l'ensemble de leurs collègues à être persuadés du bienfait positif de ces rencontres sur le comportement des élèves (huit sur dix contre les trois quarts en moyenne).

7. En 2004, les enseignants ont été interrogés en fin d'année scolaire sur laquelle peut peser leur fatigue d'une année scolaire, alors qu'en 2005 ils l'ont été en début d'année scolaire, après le repos des vacances.

Sur la base de trois réponses, cette double attente de formations et d'un plus grand soutien des parents rassemble quatre professeurs de LV sur dix. L'espoir que la formation pourrait participer à l'atténuation de leur malaise s'exprime aussi par l'attente de formations plus forte que pour l'ensemble de leurs collègues (trois sur dix) et l'espoir exprimé aussi de faire évoluer leurs pratiques pédagogiques (un sur quatre) accompagné « *d'un travail en équipe plus important avec leurs collègues de la même discipline* » (un sur quatre). Ils attendent aussi le soutien de l'institution, que ce soit celui du chef d'établissement (un sur quatre) ou de leur inspecteur (un sur quatre). Enfin, comme leurs collègues des autres disciplines « *la perspective d'une évolution de carrière* » ou « *d'un changement de carrière* » donne le sentiment à deux professeurs de LV sur dix que cela solutionnerait leur malaise.

### **Un sur deux recommanderait le métier à ses enfants**

Cinq professeurs de LV sur dix répondent qu'ils recommanderaient le métier à leurs enfants et sont un peu moins nombreux qu'en moyenne (six sur dix).

Interrogés sur la recommandation du métier à leurs enfants, par le passé, près de un sur deux déclare qu'il l'aurait recommandé à son fils (deux sur dix en moyenne) et quatre sur dix à sa fille (contre trois sur dix en moyenne). Interrogés sur leur disposition actuelle à recommander leur métier, que ce soit à un garçon ou une fille, les professeurs de LV sont nettement en dessous de la recommandation moyenne de leurs collègues : cinq sur dix recommanderaient le métier que ce soit à une fille (contre six sur dix en moyenne) ou un garçon (contre un peu plus de un sur dix en moyenne). En dépit des difficultés ressenties, un certifié de LV en lycée déclare : « *Si la personne à qui on recommande le métier possède vraiment la vocation, elle doit pouvoir supporter les conditions parfois difficiles qui font l'équilibre avec le plaisir que l'on peut éprouver.* »

**Nadine Esquieu et  
Éric Mignard, DEPP A2**