

L'Hispanisme à l'École Normale Supérieure de Lyon Bilan d'une première décennie (2002-2012)

CARLOS HEUSCH
(*École Normale Supérieure de Lyon, École Doctorale 3LA-ED 484*)

En septembre 2000, les littéraires de Saint-Cloud et Fontenay quittaient définitivement les anciens locaux de la banlieue parisienne, dans lesquels les deux écoles originelles s'étaient installées à la fin du XIX^e siècle. Ils allaient rejoindre leurs homologues scientifiques, devenus lyonnais dès la rentrée 1987-88. Les premiers temps à Lyon des littéraires – cette première année 2000-2001 – furent compliqués : l'École n'était pas tout à fait finie ; les équipes pédagogiques et administratives n'étaient pas tout à fait en place et certains élèves se demandaient peut-être s'ils avaient fait le bon choix de concours. Il ne fallait pas, cependant, laisser filer une année si symbolique pour inaugurer une grande école qui se voulait, malgré le poids de la tradition, entièrement tournée vers l'avenir. L'ENS LSH, c'était l'école de l'an 2000, qui allait faire entrer l'une des institutions pédagogiques les plus anciennes de la République dans le XXI^e siècle.

Un tel renouveau ne pouvait s'arrêter aux murs, aux jardins ou même aux personnes. Il devait être institutionnel et avoir pour enjeu la création d'un établissement d'enseignement supérieur et de recherche d'excellence, diplômant et ouvert, y compris à l'international. Pour l'hispanisme – comme pour les autres langues – ce tour nouveau de l'établissement a été décisif. Il a permis la constitution d'un véritable département d'études hispaniques (même si l'on a gardé l'appellation « Section ») avec quatre enseignants-chercheurs fixes (un professeur des universités et trois maîtres de conférences) et une Équipe d'Accueil (aujourd'hui intégrée dans une UMR du CNRS) conçue comme un pôle d'excellence thématique susceptible d'attirer des chercheurs d'autres universités françaises. C'est en 2004 qu'ont commencé les négociations pour créer un Master d'Études Hispanophones et Lusophones, cohabilité avec l'université Lyon 2. L'ENS a ainsi commencé à délivrer des diplômes de Master en Espagnol à partir de l'année 2005-2006, puis le doctorat et l'Habilitation à Diriger des Recherches. Ce renouveau a donc permis de faire évoluer l'école d'une espèce de *college* à la française, avec une formation assez proche des *tutorials* d'Oxford et de Cambridge et une équipe pédagogique très réduite (un Maître de Conférences

pour Saint-Cloud et un autre pour Fontenay), vers une *post-graduate university*, axée sur le 2^e et le 3^e cycles, avec une parfaite lisibilité internationale tout en conservant les caractéristiques de nos traditionnelles grandes écoles nationales avec un recrutement sur concours, des étudiants salariés, un engagement décennal desdits étudiants « élèves fonctionnaires stagiaires », etc. Dès lors, les « missions » de formation de ce nouvel établissement ne pouvaient pas être tout à fait les mêmes qu'à l'époque de Saint Cloud et de Fontenay, où les deux écoles avaient jadis été régies par un décret de 1945 qui les définissait précisément comme « préparatoires à l'enseignement secondaire ». Certes, à la fin des années 80, le plan « Université 2000 » avait déjà ouvert la voie d'une identification des missions de l'École à la formation des futurs enseignants-chercheurs des universités, notamment avec la création du statut d'AMN (Allocataire Moniteur Normalien) qui était censé attirer vers le doctorat et le Supérieur des élèves traditionnellement très engagés pédagogiquement et idéologiquement dans l'enseignement secondaire à travers l'Agrégation. L'ENS lyonnaise est allée plus loin et a fait de la formation des futurs enseignants du Supérieur et des chercheurs de haut niveau l'une de ses missions prioritaires.

Quelles conséquences cette redéfinition des missions de l'école pouvait-elle avoir sur les élèves hispanistes et leur carrière et même sur l'hispanisme français en général ? Une nouvelle École « high-tech », axée sur l'enseignement supérieur et la recherche, impliquait-elle une modification de la sociologie de l'élève hispaniste ? Cette évolution pouvait-elle être perceptible rapidement ? C'est pour répondre à de tels questionnements que j'ai entrepris une enquête pour le compte de la SHF, le but étant de cerner au plus près les spécificités de l'hispanisme dans un établissement comme l'ENS qui pouvait ainsi devenir une espèce de métonymie des défis auxquels se trouve aujourd'hui confrontée notre discipline : une évolution récente et rapide dans des directions parfois périlleuses, imposées par une logique nouvelle de la rentabilité intellectuelle.

Dans ce sens, une nouvelle problématique prend forme : on peut s'interroger sur le décalage de plus en plus affirmé entre la formation à la recherche de nos hispanistes normaliens, ancrée dans les domaines scientifiques traditionnels de l'Espagnol à l'université dans la filière LLCE et les postes de Maîtres de Conférences actuellement ouverts au concours dans les universités françaises, de plus en plus tournés vers le versant « technique », voire « ancillaire » de notre discipline (Espagnol pour non spécialistes ;

didactique des langues étrangères...) ou vers une pure « actualité » (presse, médias, culture du présent, etc.), de moins en moins soucieuse des traditions culturelles de l'hispanisme français. Ce décalage, spécialement perceptible dans une discipline comme la nôtre, entre les idéaux affichés par la nouvelle ENS et la réalité de l'enseignement de l'Espagnol dans les universités, rend encore plus pertinente et d'actualité cette enquête dont un des volets concerne, justement, les débouchés professionnels des normaliens hispanistes.

Les effectifs des hispanisants à l'ENS de Lyon

On se souvient que, par le passé, les promotions d'hispanisants pouvaient avoir un nombre assez variable, allant de 2-3 jusqu'à 6-7. Depuis quelques années, ces effectifs ont tendance à se stabiliser. Sur les 100-120 candidats au Concours d'entrée, l'on compte généralement entre 13 et 15 admissibles et, après l'oral, en moyenne 7 hispanisants de toute la France arrivent à intégrer. Ce chiffre n'est pas fixe puisqu'il dépend du classement des hispanisants dans la série « Langues Vivantes » du Concours qui a un classement unique pour toutes les langues. Avec, en moyenne, 7 élèves sur 35 que compte chaque promotion de la série Langues, l'Espagnol est ainsi la 3^e langue de l'ENS, en nombre d'élèves, derrière l'Anglais (≈ 14) et l'Allemand (≈ 8)¹ et devant l'Italien (≈ 3) et les autres langues avec 0 ou 1 élève (Russe, Arabe, Chinois...). La grande différence, par rapport à l'époque de Saint-Cloud et de Fontenay concerne surtout le nombre de candidats, aussi bien en tronc commun (l'ancienne épreuve de version, devenue aujourd'hui « version et commentaire en espagnol ») qu'en spécialité. En dix ou quinze ans le nombre de candidats a presque doublé, essentiellement en raison de l'accroissement du nombre de classes préparatoires qui préparent des candidats en espagnol. Le revers de la médaille, constatable en corrigeant les copies du concours, est que le niveau ne suit pas toujours, surtout parmi les spécialistes. Sur une centaine de copies de Thème et en appliquant des barèmes type L2 de l'université (filiale LLCE), il arrive souvent que nous nous retrouvions avec presque 20 % de copies ayant obtenu des notes comprises entre 0 et 3 sur 20. N'assombrissons pas, pour autant, à l'excès le tableau : nous avons, également, un pourcentage semblable de notes supérieures à 15 sur 20 qui peuvent, d'ailleurs, monter jusqu'à 19 sur 20. De tels candidats ont non

¹ Les résultats du Concours d'entrée 2013 viennent de tomber. L'Espagnol devient la 2^e langue, avec 10 admis, derrière l'Anglais (19 admis) et devant l'Allemand (4 admis).

seulement une excellente connaissance des langues littéraires française et espagnole (rappelons que l'épreuve de Thème se fait sans dictionnaire) mais de réels talents pour la traduction qu'ils pourront exploiter par la suite.

Ces sept ou huit hispanisants qui intègrent l'ENS peuvent être de deux types : ceux qui ont déjà une Licence d'Espagnol (les « cubes ») et ceux qui doivent encore s'inscrire en L3 (« carrés»). Ces derniers préparent leur Licence à l'université Lyon 2, tandis que les autres s'inscrivent à l'ENS, au Master d'Études Hispanophones. Depuis la création de ce diplôme, des étudiants autres que les normaliens peuvent y être inscrits après examen de leur dossier universitaire par une commission *ad hoc*. Cette possibilité nouvelle d'avoir des étudiants supplémentaires de Master est des plus prégnantes : cela permet non seulement d'avoir des promotions plus étoffées, mais d'offrir à des étudiants venus des quatre coins de la France la possibilité de préparer un Master dans d'excellentes conditions de travail (résidence sur le campus, bibliothèques, échanges avec les enseignants et les chercheurs, réseau international d'universités partenaires...). Étant donné que la différence entre élèves et étudiants de Master est minime et pour ainsi dire seulement administrative (ils ne perçoivent pas de salaire mais sont les principaux bénéficiaires des bourses demandées par l'établissement, suivent exactement le même cursus que les élèves et ce jusqu'à la possibilité d'être candidat à un Contrat doctoral), l'équipe pédagogique ne fait pas de distinctions entre les uns et les autres. Dès lors, il était tout à fait normal d'intégrer les auditeurs de Master (ainsi que les auditeurs d'Agrégation) dans la liste des destinataires du questionnaire.

Présentation de l'enquête

L'enquête sur les élèves hispanistes ayant fréquenté l'ENS de Lyon a été réalisée à partir d'un questionnaire anonyme en ligne préparé par moi et réalisé par Aurélie Dumas-Meunier, statisticienne à l'ENS de Lyon. Le lien pour répondre au questionnaire a été envoyé par courrier électronique aux anciens élèves et anciens auditeurs, aux élèves et auditeurs, « présents » à l'École dans la dernière décennie, entre 2002 (date à laquelle la nouvelle ENS a pu prendre un rythme de croisière) et 2012. Les réponses ont fait l'objet d'un traitement statistique sur Excel. Le nombre de réponses obtenues correspond à 70 % des effectifs concernés. On peut donc dire que le retour du questionnaire est suffisamment représentatif

du point de vue statistique même s'il n'est évidemment pas exhaustif, surtout en ce qui concerne les élèves les plus « anciens » dont on n'a pas toujours pu retrouver les coordonnées actuelles.

Du point de vue de son contenu, le questionnaire obéit à trois critères majeurs : tout d'abord ce qui serait la sociologie de l'individu « hispaniste » (sexe, origines géographiques et sociales, etc.) ; puis les aspects ayant trait à sa formation d'hispaniste (rapport à la langue, cursus initial et dans le Supérieur, séjours dans des pays hispanophones...) ; enfin sa « carrière » d'hispaniste (concours, thèse, insertion professionnelle, etc.). Les réponses obtenues sont très intéressantes car elles infirment plus d'une idée reçue sur qui sont les hispanistes « qui réussissent » et façonnent le portrait robot des hispanistes enseignants-chercheurs des années à venir.

Âge et origines géographiques

Les personnes interrogées ont un âge compris entre 32 ans, pour les plus âgés, et 20 ans pour les plus jeunes (âge de la plupart des élèves de 1^{ère} année). Les années les plus représentées (10 à chaque fois) sont 1986 et 1990. Cela correspond d'une part au cas de figure de ceux qui ont quitté l'École il y a peu de temps et se sentent concernés par un questionnaire de ce type au moment où ils ont « coupé les ponts » avec l'institution et qu'ils se sentent livrés à eux-mêmes dans une situation professionnelle (thèse avec monitorat ou enseignement dans le secondaire). D'autre part, c'est le cas de figure d'élèves en cours de scolarité qui, une fois la timidité de la première année dépassée, se posent des questions sur leur avenir (passer l'agrégation ?, commencer une thèse ?...).

Les origines proprement géographiques sont intéressantes. Contrairement à ce que l'on aurait pu penser, l'immense majorité est constituée de personnes nées en France métropolitaine (63 sur 70) et non des ressortissants de pays hispanophones. Seules sept personnes sont nées à l'étranger (1 en Algérie ; 2 à Barcelone ; 1 à Karachi ; 1 à Lima ; 1 au Salvador ; 1 à Saint-Julien en Genevois) dont 4 de nationalité étrangère à la naissance (dont un naturalisé) et 3 français. Sur ces 3 français, 1 seul est issu d'un milieu professionnel en rapport avec des organismes internationaux. La majorité de ces personnes nées à l'étranger correspond donc au cas de figure de très bons élèves autochtones de lycées français à

l'étranger qui, empreints de culture française, décident de faire des études en France après un brillant baccalauréat.

L'analyse dans le détail des régions françaises de naissance bouscule également certains lieux communs sur les prétendus « foyers » d'hispanisme de la France. Pour des raisons démographiques évidentes, logiquement c'est la Région Île-de-France qui arrive en tête, mais, avec seulement 21 % des réponses². Ce chiffre est, certes, supérieur au ratio Île-de-France / ensemble de la nation (18 %), mais étant donné les spécificités socio-culturelles des personnes interrogées on aurait pu s'attendre à une proportion bien plus importante de franciliens parmi les élèves et auditeurs. Suivent les régions suivantes, dans cet ordre : Aquitaine (8), les régions de l'Est (Alsace-Lorraine-Franche-Comté) (6) ; à égalité (5) PACA et Bretagne ; à égalité aussi avec 4 Rhône-Alpes et Midi-Pyrénées. On peut être quelque peu surpris par le chiffre relativement bas de la région Languedoc-Roussillon (3 personnes seulement venant de Béziers, Perpignan et Céret), à peine mieux que la région Centre (2).

Ces chiffres nous montrent que, à l'exception de la région Aquitaine, ce ne sont pas forcément les régions limitrophes avec l'Espagne ou avec une forte population d'origine espagnole qui fournissent le plus d'élèves et auditeurs. Le poids de la région parisienne est évidemment écrasant, mais il faut signaler l'importance numérique des personnes originaires des régions de l'Est et de Bretagne. Alors que ce ne sont pas traditionnellement des régions à « hispanistes », ce dynamisme s'explique sans doute par la présence de classes préparatoires performantes dans cette discipline (Rennes, Metz...).

Répartition par sexe

La répartition par sexe montre clairement la féminisation croissante des hispanistes à l'ENS : 81,2 % de femmes contre 18,8 % d'hommes. Sur les 10 dernières années il n'y a pas d'évolution significative. Cela fait plus de dix ans que les promotions en Espagnol sont majoritairement féminines, même si certaines années on a pu arriver à un rapport 60/40 %. Il

² 15 sur 70, dont 8, nées à Paris intra-muros.

convient de noter que les auditeurs de Master sont exclusivement des femmes³. Ce n'est pas tout à fait le cas des auditeurs d'agrégation parmi lesquels on compte quelques hommes mais de manière très sporadique⁴ (qui ont pu, par la suite, demander à être inscrits en Master 2).

État civil

Les personnes ayant répondu sont encore assez jeunes (plus de la moitié n'a pas encore quitté l'École), ce qui explique une très forte majorité de célibataires (74 %). On notera toutefois un pourcentage relativement élevé de Pacsés : un peu plus de 20 %. Cela concerne généralement des personnes qui ont déjà quitté l'École et sont en train de préparer une thèse. Notons que, parmi les pacsés, on ne compte qu'un seul homme. Enfin, il y a plus de divorcés que de mariés : deux divorcés contre un marié, tous trois des femmes.

Statut

La répartition par statut des personnes ayant répondu au questionnaire correspond assez bien à la réalité : presque 70 % de normaliens (élèves fonctionnaires stagiaires) et un peu plus de 30 % d'auditeurs. Un ajustement s'impose cependant : jusqu'en 2006 il n'y avait que des auditeurs d'agrégation. La mise en place du Master d'Études Hispanophones (cohabilité avec Lyon 2) à la rentrée 2005-06 a permis l'arrivée des premiers « étudiants de Master » non-normaliens. Actuellement et vu que chaque promotion se divise en élèves de Master 1 et élèves de Licence 3, il arrive assez souvent que nous ayons en Master 1 plus d'étudiants auditeurs que d'élèves (généralement 4-5 contre 3-4). Les auditeurs de Master sont souvent des candidats non reçus au concours (admissibles ou sous-admissibles) mais ayant obtenu de très bonnes notes dans la discipline. Dès lors, il est intéressant aussi d'analyser leurs caractéristiques socio-culturelles et de formation et les comparer à celles des élèves.

³ À titre d'information, on dénombre, toutefois un homme cette année 2013 parmi les étudiants de Master, mais ce n'est pas la période concernée par le questionnaire.

⁴ Ma connaissance des promos depuis 2002 me permet d'apporter un complément d'information sur ces auditeurs d'agrégation de sexe masculin, vu qu'aucun n'a répondu au questionnaire. Pour les dix dernières années, ce chiffre n'excède pas la demi-dizaine et il n'y en a pas eu depuis 2009.

Carrière

Agrégation

Comme je l'ai déjà dit, presque 54 % des réponses correspondent à des personnes en cours de scolarité à l'ENS. C'est pour cela que beaucoup parmi ceux qui ont répondu n'ont pas encore l'Agrégation. Par ailleurs, presque tous ceux qui ont quitté l'école sont agrégés : on a 46,4 % d'agrégés et 46,3 % qui ont fini leur scolarité. Les chiffres sont quasiment superposables à ceci près que nous avons tout de même 30 % de non réponses, notamment parmi les auditeurs d'Agrégation qui, statistiquement, réussissent un peu moins bien à ce concours. Disons donc, de manière prudente, que la grande majorité des élèves et auditeurs quittent l'École avec l'Agrégation.

Situation après l'École

Étant donné que nous ne sommes pas remontés au-delà de 2002, la plupart de ces agrégés normaliens n'ont pas entièrement achevé leur cycle de formation. En mai 2012, lorsque j'ai fermé la plateforme de saisie des réponses, personne n'était encore Maître de Conférences, même si certains avaient déjà soutenu leur thèse (3 cas). Depuis, il y a eu deux ou trois nominations comme Maîtres de Conférences d'élèves des promotions 2001 et 2002. Parmi ceux qui ont déjà quitté l'École (auditeurs inclus) il y a une majorité de doctorants (53 %) enseignant dans une université avec l'un des trois statuts les plus courants (Contrat Doctoral, ATER ou PRAG). La catégorie suivante – loin derrière – est celle de ceux qui enseignent dans le secondaire ou en classe prépa et ne font pas de thèse : 25 % (dont 6 % en classe prépa). La comparaison de ces deux chiffres est intéressante car elle met en lumière l'inflexion vers l'enseignement supérieur et la recherche de la formation actuelle des hispanistes à l'ENS. À ce pourcentage de doctorants il faut en effet ajouter celui de ceux qui continuent d'être inscrits en thèse tout en enseignant dans le secondaire et celui de ceux qui sont déjà docteurs mais n'ont pas encore été titularisés dans le supérieur. Au total cela fait 72 % des personnes ayant quitté l'école (élèves et auditeurs) dont le projet professionnel concerne à court ou moyen terme l'enseignement supérieur et la recherche, contre 25 % qui sont déjà titulaires de l'enseignement secondaire ou en CPGE. Il me semble que les chiffres se sont inversés par rapport au passé (où en gros 70 % des agrégés normaliens allaient dans

le secondaire et 30 % dans le Supérieur), en particulier depuis la généralisation des Contrats doctoraux de trois ans (ex allocations de recherche, après la mise en place au début des années 90 du plan « Université 2000 »).

Actuellement, les promotions sortantes d'hispanistes (en moyenne 4-6 par an) demandent et obtiennent en grande majorité un Contrat doctoral de trois ans pour faire une thèse et tenter une carrière dans le Supérieur. Ce type de projet professionnel a été légèrement en crise dans les années 2005-06 au bénéfice d'un projet professionnel sans thèse dans le secondaire afin d'obtenir une nomination rapide en classe préparatoire. Je dirais que les auditeurs peuvent encore correspondre à ce profil (agrégé en classe prépa souvent scientifique ou économique), mais depuis quelques années les élèves préfèrent s'inscrire en thèse avec un financement *ad hoc* dans l'idée, assez fondée, que l'assimilation progressive des classes prépa au Supérieur peut rendre nécessaire ou appréciée la possession d'un titre de docteur. En dépit de l'évolution du métier d'enseignant chercheur à l'université, notamment depuis 2007, ce choix professionnel reste majoritaire parmi les élèves et les auditeurs et, en somme, une sorte d'idéal professionnel qui semble cependant de plus en plus difficile à atteindre en raison de la stagnation ou réduction des postes susceptibles d'être vacants dans les années à venir et de la dégradation des conditions de travail et d'enseignement.

Un mot sur le rythme de travail des hispanistes normaliens doctorants. Alors que la presque totalité des doctorants normaliens a un financement spécifique de trois ans pour préparer une thèse, les chiffres indiquent clairement à quel point il est difficile pour eux de « jouer le jeu » des thèses rapides (en 3-4 ans). En effet, les anciens élèves ayant soutenu leur thèse appartiennent essentiellement aux promotions 2001 et 2002. Le plus « jeune » docteur (soutenance en 2012, qualification par le CNU en 2013) appartient à la promotion 2003 et il s'agit d'un cas unique. La formation de ces hispanistes s'achève donc au moins neuf ans après leur intégration à l'ENS. Cela correspond à une thèse à BAC+11, ce qui était déjà le délai minimal des thèses dites « Nouveau régime », obéissant au modèle d'une thèse en cinq ans (modèle préconisé dans les années 90 et qui paraissait déjà, à l'époque, un délai fort court). Force est de constater que, en dépit des trois années de contrat doctoral, les normaliens arrivent peut-être moins bien que d'autres étudiants à être docteurs à BAC+8 ou BAC+9. Cela est dû à plusieurs facteurs caractéristiques de leur parcours : l'obligation

quasiment « contractuelle » de quitter l'École avec un concours de recrutement, notamment l'Agrégation (cela signifie au moins une année d'études supplémentaire) ; l'incitation qui est faite, pendant leur scolarité, à prendre une ou deux années de congé sans solde pour être lecteur dans une université étrangère et, enfin, une fois l'École finie, la possibilité d'approfondir les recherches doctorales en devenant pendant deux ans pensionnaire à la Casa de Velázquez. Si nous ajoutons à cela la pénurie de postes de Maîtres de Conférences, croissante depuis 2007, on se rend compte que la titularisation dans l'Enseignement Supérieur d'un hispaniste normalien peut difficilement avoir lieu à moins de BAC+13 ou BAC+14 (soit à 31 ou 32 ans). On est donc assez loin, même s'il s'agit de la « voie royale », des cycles courts souhaités par les décideurs.

À noter enfin un petit 9 % d'hispanistes qui quittent l'école et font tout à fait autre chose que de l'enseignement ou de la recherche. Nous n'avons pas encore trop de détails chiffrés mais cela concerne souvent le fonctionnariat dans d'autres secteurs (culture, administration, relations internationales), les carrières artistiques (théâtre, musique...), la communication (publicité...) ou le commerce. Il est assez difficile d'obtenir des informations sur ces carrières parallèles, surtout quand cela concerne un recyclage dans le privé.

Milieus socio-professionnels

Anciennement, les hispanistes normaliens étaient bel et bien « fils et filles de la République » – selon l'expression de M^{me} Jacqueline Bonnamour pour caractériser les élèves de Fontenay – face au modèle de la rue d'Ulm plus « parisien » et « bourgeois ». On a voulu savoir si cet ascenseur social qu'ont pris notamment tous ces descendants d'immigrés espagnols repérés par des professeurs de secondaire, après avoir emprunté les escaliers des écoles normales d'instituteurs, avait encore un sens aujourd'hui ou bien s'il y a une reproduction endogamique des normaliens. On a donc enquêté sur les métiers des parents et tout particulièrement sur les liens des parents avec les milieux de l'éducation.

Éducation nationale

L'hispanisme est peut-être moins endogamique qu'on pourrait le croire. Dans le cas des pères, 78,3 % ont ou avaient un métier sans rapport avec l'éducation, pour presque 64 % dans le cas des mères. La répartition par secteurs d'éducation se fait de la manière suivante (le pourcentage est calculé par rapport au chiffre total) :

	Pères	Mères
Ens. sup. / Cl. prépa	8,7 %	4,3 %
Ens. secondaire	8,7 %	21,7 %
Ens. primaire	4,3 %	10 %
Total	21,7 %	36 %

Il y a donc plus de mères que de pères dans l'enseignement et celles-ci sont principalement dans l'enseignement secondaire (60 %). La répartition entre les deux sexes par niveau d'enseignement (primaire, secondaire, universitaire) suit les données générales fournies par le Ministère pour ce qui est du Supérieur, même si l'écart entre le Secondaire et le Supérieur se creuse bien plus chez les parents de normaliens qu'à l'échelle nationale. En effet en 2010-2011 il y avait 34 % de femmes dans l'enseignement supérieur au plan national⁵, alors que dans notre enquête nous n'avons que 13 % des mères enseignantes dans

⁵ Pour toutes les données sur la part des femmes dans l'enseignement en France, voir *Bilan Social 2010-2011*, Paris : Ministère de l'Éducation nationale de la jeunesse et de la vie associative / Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2012 [ouvrage consultable en ligne].

le Supérieur. Le pourcentage de mères dans l'enseignement primaire est aussi très différent de ce que l'on rencontre au niveau national : 27 % seulement pour les mères de normaliens contre 78 % au plan national. En revanche, le pourcentage de mères de normaliens dans le secondaire est même supérieur à la moyenne nationale : 60 % contre 56 %.

Les cas de couples de parents dans l'enseignement ne sont pas rares. Le modèle le plus récurrent et emblématique est le couple père Supérieur / mère Secondaire (6 cas), puis on passe à primaire-primaire (2 cas) et secondaire-secondaire (2 cas). Le tableau croisé ne fait pas apparaître de cas de supérieur-supérieur, mais je sais que cela existe (sans doute s'agit-il d'une réponse manquante).

Autres métiers

Il y a là une grande diversité de secteurs d'activités qui ne sont d'ailleurs pas les mêmes en fonction du sexe. Pour les pères, les secteurs d'activité les plus récurrents sont l'ingénierie (13 %), puis les professions libérales et les cadres (du public et du privé) à 10 % dans chaque cas. Viennent ensuite les artisans au sens traditionnel (métiers du bois, électricité, plomberie...) avec 8,6 % et enfin, à presque 6 %, la fonction publique, les techniciens et les agents commerciaux. Il y a également 4,3 % d'entrepreneurs alors que l'on a autant de diplomates que d'ouvriers (2 cas). On compte un seul agriculteur. Les professions intellectuelles avec un niveau élevé de formation sont donc les plus représentées. En revanche, les professions ouvrières et agricoles sont très peu représentées. Il faudrait pouvoir comparer ces chiffres avec ceux de promotions antérieures (notamment des années 60 et 70) mais il y a fort à parier que la part des enfants d'ouvriers et d'agriculteurs s'est considérablement réduite depuis une vingtaine d'années.

Pour les mères on assiste à un plus grand émiettement encore mais, d'une façon générale, le travail des mères des normaliens suit la sociologie de l'emploi féminin en France. Les emplois de bureau (secrétariat, administration...) sont de loin les plus récurrents (16 %). En deuxième position, avec tout de même 10 % des réponses, nous avons les mères au foyer ou femmes sans profession. Ensuite, on a affaire à une très grande diversité avec, toutefois, plus de réponses concernant la pharmacie, la puériculture et les métiers de santé, les professions

libérales, l'éducation spécialisée, etc. Dans les professions « minoritaires » (1 seul cas) nous avons une chef d'entreprise et une femme artisan, parmi d'autres professions.

On peut donc tirer les conclusions suivantes sur la sociologie des parents. Même si l'enseignement public n'est pas majoritaire il est, de loin, le secteur d'activité le plus répandu auprès des parents de normaliens et auditeurs. Pour les pères on passe de 21,7 % dans l'éducation à 13 % pour l'ingénierie, deuxième secteur d'activité le plus répandu. Pour les mères, on passe de 36 % (éducation) à 16 % (emplois de bureau). On peut être frappé par l'absence de métiers liés aux Humanités ou à la Culture (journalisme, écrivain, édition, théâtre, etc.) ainsi que par la faible part des métiers voués à l'international (diplomatie, etc.).

La formation en espagnol

C'est la partie la plus complexe de l'enquête et qui aurait besoin de plus de réponses pour être vraiment fiable. J'espère pouvoir un jour étendre ce même questionnaire à des promotions bien plus anciennes, mais plus on recule, plus il est difficile de joindre les personnes concernées. Les résultats obtenus sur les dix dernières années ont, toutefois, d'ores et déjà le mérite de remettre en question certaines idées reçues.

La première de ces idées reçues est celle qui consiste à penser que pour réussir ce concours (ou être admis comme auditeur) en Espagnol il faut un niveau de langue de type bilingue français /espagnol. On s'aperçoit, en fait, que pour 68 % des interrogés l'espagnol est une langue apprise uniquement à l'école et à l'intérieur du cursus le plus normal et traditionnel pour ce qui est de cette langue : une LV2 commencée en Quatrième (tel est le cas de 65 % des enquêtés). Il n'y a donc que 32 % des interrogés qui affirment avoir acquis précocement l'espagnol, en famille ou en grandissant dans un pays hispanophone. À noter, néanmoins, qu'il y a, sur ce plan, une différence importante entre les élèves fonctionnaires et les auditeurs. La part d'hispanophones précoces est bien plus importante chez les élèves (37,5 %) que chez les auditeurs qui sont francophones d'origine à 81 %.

Voilà donc qui pourrait combler les programmeurs linguistiques et même l'Inspection académique : notre système d'apprentissage de l'espagnol comme langue vivante à partir de la Quatrième a été jusque-là suffisamment performant pour déboucher sur une khâgne option Espagnol et même sur une intégration comme hispanisant à l'ENS. Cela signifie aussi

qu'aucun parcours aménagé (bi-langue ; euro, section internationale, etc.) pour développer l'Espagnol dans le secondaire ne saurait remplacer le travail et l'investissement personnel de l'apprenant.

De même, le poids des cursus réalisés à l'étranger et notamment dans des pays hispanophones est moins important que ce qu'on aurait pu croire : 88,4 % des interrogés ont réalisé leur scolarité majoritairement en France, contre 8,7 % seulement dans un pays hispanophone. Ce pourcentage augmente, cependant, avec la question « avez-vous fréquenté un établissement français à l'étranger (type Lycée Français) ? » : il est alors de 14,5 % (mais avec une grande disparité entre élèves et auditeurs : ces anciens élèves de lycées français à l'étranger sont à 80 % des élèves reçus au concours). Cela nous permet de supposer que, parmi ceux qui ont répondu que leur scolarité s'était déroulée « majoritairement » en France, il y en avait très probablement qui ont fait une partie de leur scolarité, même très restreinte, à l'étranger. Or l'efficacité didactique d'une immersion linguistique, ne serait-ce que de quelques mois, n'est plus à prouver. Sur ce point, on perçoit également une différence entre ceux qui ont réussi le concours d'entrée et les auditeurs. Il y a plus d'élèves que d'auditeurs ayant été scolarisés dans un pays autre que la France.

Pour approfondir la question des cursus (il a déjà été dit que la LV2 couvre 62,5 % des réponses), il faut être également attentif à l'importance des sections internationales espagnoles qui recueillent 14,5 % des réponses alors que les sections européennes et la LV1 sont toutes les deux à environ 10 %. Logiquement, de tels parcours (Paris-Balzac ; Saint-Germain ; Bordeaux Magendie et Ravel ; Lyon-CSI, Grenoble-Europole, Toulouse-Saint-Sernin, Brest, Ferney-Voltaire ; Montpellier-Joffre...) restent « la voie royale » pour former de futurs hispanistes. Là encore, les différences entre les élèves et les auditeurs sont visibles. À l'exception du cursus en section internationale (où il y a une presque égalité entre élèves et auditeurs : 14,58 % et 14,29 %), pour les autres cursus les écarts se creusent au bénéfice des élèves qui sont plus nombreux à avoir bénéficié d'une section européenne (10,42 % contre 9,52 %) et surtout de la LV1 (12,5 % alors que ce pourcentage tombe à 4,76 pour les auditeurs). La conclusion s'impose : derrière les sections internationales, généralement proposées dans d'excellents établissements, ce sont les personnes qui ont fait Espagnol LV1 qui ont le plus de chances d'intégrer l'ENS dans cette section. Le concours d'entrée exigeant une grande pluridisciplinarité, ce sont les candidats formés dans d'excellents établissements

du secondaire (disposant de sections internationales ou d'Espagnol LV1) puis en classe prépa qui réussissent le mieux.

Étant donné que la plupart des interrogés ont eu l'Espagnol comme LV2 dans le secondaire il est intéressant de voir comment s'est faite leur spécialisation comme hispanisants. Un chiffre nous éclaire à ce sujet : le pourcentage de ceux qui ont répondu affirmativement à la question de savoir s'ils avaient réalisé des séjours linguistiques dans des pays hispanophones pendant leurs études : avant le Bac, ce pourcentage n'est que de 33,3 % ; après le Bac, il grimpe à 53,6 %, clair indice d'un travail de spécialisation dans cette discipline qui se fait surtout dans le Supérieur. Il y a, d'ailleurs, sur ce point, une différence intéressante entre les élèves et les auditeurs : les élèves sont plus nombreux à avoir fait un séjour linguistique avant le Bac (35,42 % contre 28,57 %), alors que les auditeurs ont été proportionnellement plus nombreux à faire ce perfectionnement linguistique après le Bac (57,14 % contre 52 % pour les élèves). On aurait ainsi un indice supplémentaire d'une arrivée plus tardive à l'Espagnol dans le groupe des auditeurs, impliquant un effort supplémentaire de spécialisation pendant les études supérieures (en l'occurrence, pendant la Prépa).

La spécialisation dans l'Espagnol est d'ailleurs assez rapide puisque 78,3 % des interrogés avaient déjà choisi en hypokhâgne l'Espagnol comme LV1 (alors que pour la plupart l'Espagnol était leur LV2 jusqu'au Bac) – pourcentage légèrement plus important chez les normaliens que chez les auditeurs. Manifestement, la plupart des khâgneux hispanisants ont choisi très tôt de s'orienter vers l'Espagnol au moins, dans un premier temps, pour ce qui est du tronc commun, l'épreuve de Version-Commentaire, avant de devenir spécialistes à part entière plus tard⁶.

Attentes

Une dernière série de questions concernait les attentes des personnes interrogées et comment elles envisageaient leur futur professionnel dans l'hispanisme. Tout d'abord on a posé la question de savoir si la situation professionnelle correspondait aux objectifs établis.

⁶ Il est vrai, cependant, que de plus en plus d'établissements pratiquent l'hypo indifférenciée : on ne choisit une spécialité de concours qu'en Première Supérieure (2^e année de Prépa).

Nous avons eu pour cette question un pourcentage de non réponses bien plus important qu'ailleurs (10 %) mais somme toute relativement bas eu égard à la complexité et au degré de subjectivité de la question. Il n'est donc pas du tout étonnant que la réponse la plus courante (43,5 %) corresponde à un engagement « mou », peu tranché (« oui plutôt ») alors que les réponses dures ou tranchées (« oui, très » ; « non, pas vraiment ») obtiennent des résultats bien inférieurs : 26,1 % pour « oui très » et seulement 14,5 % pour « non, pas du tout », ce qui est, somme toute, assez rassurant pour nous. Notons que la satisfaction est plus importante chez les auditeurs (33,33 % de « oui, très ») que chez les élèves (22,92 %) et, par conséquent, l'insatisfaction est bien moindre chez les auditeurs (seulement 4,76 % de « non, pas vraiment », contre 18,75 % chez les élèves).

Le corollaire de ces réponses se retrouve dans la question suivante : « êtes-vous attiré par le métier d'enseignant-chercheur en Espagnol ? ». En toute logique, on ne peut pas savoir si ceux qui avaient répondu « oui, très » à la question précédente sont aussi ceux qui ont répondu « oui, très » à celle-ci, mais les pourcentages se recourent tout de même assez. 21 % des interrogés sont « très » attirés par le métier d'hispaniste dans le Supérieur, et 39,1 % se sentent « plutôt » attirés. En revanche, le pourcentage de ceux qui répondent « non, pas vraiment » est un peu inquiétant : 26,1 %. Autrement dit, sont plus nombreux ceux qui répondent de manière ferme et tranchée négativement que ceux qui le font positivement. L'inquiétude monte d'un cran quand on voit que ce pourcentage est encore plus important chez les élèves (27 %) que chez les auditeurs (23,8 %). À l'inverse, les auditeurs sont aussi ceux qui s'engagent le plus de manière affirmative : ils sont 28,5 % à répondre par l'affirmation maximale, contre 18,75 % chez les élèves.

Conclusions

Il serait peu prudent de tirer des règles générales à partir d'une enquête avec un nombre si réduit de réponses – même si elles sont, en pourcentage, suffisantes du point de vue strictement statistique. Il n'empêche que le grand intérêt de ce questionnaire est de dégager des tendances fortes à partir desquelles peut être façonnée une image relativement claire des hispanistes du XXI^e siècle qui sont passés par le système des classes prépa et des grandes

écoles. Cette image sera particulièrement signifiante pour tous ceux qui connaissent le monde de l'hispanisme français depuis des décennies et l'ont vu évoluer.

Le premier constat à faire concerne les origines familiales et sociales des hispanistes. La tendance observée (et confirmée d'ailleurs en grande partie par les noms de famille des élèves et auditeurs) va dans le sens d'une part croissante de français de souche ou avec des origines espagnoles remontant à plusieurs générations ou qui, en tout cas, n'ont pas été un vecteur de transmission linguistique. On constate également un nombre croissant de personnes « issues de la diversité », selon l'expression consacrée. Pour l'immense majorité, l'espagnol est une langue apprise dans le Secondaire et contrairement à ce qui se passe dans d'autres langues – comme l'allemand – les cas de parents bi-nationaux (l'un français, l'autre, en l'occurrence, espagnol) ne sont vraiment pas très fréquents. En ce qui concerne leurs origines sociales, ils appartiennent à des milieux socio-professionnels fort variés mais qui ont en commun d'être fortement diplômés et relativement aisés. A priori, ils ne diffèrent guère de ceux des autres étudiants des classes prépa qui ont tendance à être plus homogènes socialement que par le passé.

Pour ce qui est des études d'Espagnol, il y a une majorité arithmétique d'hispanisants dont la connaissance de l'espagnol est le fruit d'une LV2 commencée en Quatrième. Cela dit, et surtout s'agissant des élèves, les parcours « spécifiques » (section internationale, LV1...) tirent vraiment leur épingle du jeu. Il y a fort à parier que cette tendance va s'accroître dans les années à venir avec la réduction des heures d'enseignement en LV2 dans les collèges et les lycées. Plus que jamais, à l'avenir, les filières internationales et les très rares établissements français à offrir une formation en espagnol LV1 de la Sixième à la Terminale, seront les principales pépinières d'hispanisants.

La formation à l'ENS des hispanistes reste une espèce de modèle en la matière puisque la grande majorité des élèves quitte l'école avec l'Agrégation d'Espagnol et un Contrat doctoral pour préparer pendant trois ans une thèse de doctorat. L'insertion professionnelle des anciens élèves ne va pas, cependant, sans poser quelques problèmes : la durée de préparation de la thèse reste, chez les hispanistes normaliens, trop importante et s'approche bien plus du précédent modèle de la thèse en cinq ans que du modèle actuel de la thèse en trois ans. Ne pas pouvoir boucler sa thèse en trois ans a de lourdes conséquences pour le thésard, notamment en raison de l'absence de statuts professionnels universitaires adaptés à

sa situation. Même si l'obtention d'un poste d'ATER après le Contrat doctoral est perçue par le thésard comme une véritable aubaine, il se rend vite compte, si la rédaction de sa thèse n'est pas très avancée, que ce statut va avoir l'effet de surseoir de manière dramatique à la soutenance de sa thèse. Il est en effet invraisemblable que l'on confie à un jeune thésard en pleine rédaction de sa thèse un service complet de 192 heures, service qui, de nos jours, se traduit dans maint département d'Espagnol, par des semaines à douze ou quatorze heures de cours. Cela conduit à un arrêt net de la rédaction qui devient, alors, une activité réservée aux vacances. Puissent les résultats de cette enquête – qui montrent l'extrême rareté des thèses en Espagnol soutenues par des normaliens et des auditeurs en moins de six ans – mener à une réflexion débouchant sur la création d'un statut intermédiaire entre le Contrat Doctoral avec 64 h. d'enseignement et les postes d'ATER à 192 h. Peut-être pourrait-on imaginer un aménagement, mettons à 128 h. et limité à une année universitaire, pour l'ATER en fin de thèse qui percevrait un salaire proche de celui du doctorant contractuel. On aurait ainsi une espèce de « quatrième année » de Contrat doctoral qui, à mon sens, permettrait de porter à soutenance nombre de thèses.

L'autre nuage mis en évidence par cette enquête concerne la représentation qu'ont les personnes interrogées du métier d'enseignant-chercheur à l'université. Dans la franchise que suscite l'anonymat du questionnaire, un nombre non négligeable de personnes interrogées avouent ne pas être attirées par ledit métier. Il faudrait s'interroger profondément sur les raisons de ce découragement et avec de meilleurs instruments d'analyse que ce questionnaire. Il convient, cependant, de se demander d'ores et déjà si cette désillusion n'est pas emblématique de l'esprit de ces jeunes formés dans les meilleurs lycées qui, avec un certain sentiment d'appartenance à l'élite, auraient des aspirations professionnelles et économiques plus en accord avec leur image de la réussite socio-professionnelle (la très haute fonction publique, la diplomatie, la culture, etc.). Ainsi avons-nous vu croître le nombre de demandes d'élèves en Espagnol qui voulaient bifurquer vers, par exemple, les sciences politiques, le concours de l'ENA, etc., alors que, par le passé, notre discipline avait été épargnée par cette espèce de déviance. Inversement, on peut se demander si ce n'est pas l'évolution du métier d'enseignant-chercheur en Espagnol à l'université qui provoque un tel désenchantement : de moins en moins de postes ; de plus en plus d'heures de cours ; et surtout des cours de moins en moins en rapport avec la recherche et même avec l'Espagnol

proprement dit, et des situations pédagogiques de plus en plus difficiles à gérer liées aux spécificités d'étudiants souvent peu motivés et imparfaitement formés pour ce type d'études. En outre, la « secondarisation » de l'université en premier cycle est déjà un fait dans un certain nombre de départements d'Espagnol qui commencent même à connaître des problèmes de discipline. Cela se sait et fait resurgir d'autres idéaux : les métiers avec un fort glamour comme ceux qui ont trait aux relations internationales et que j'ai déjà évoqués, ou bien, plus près de nous, l'idéal des classes prépa, desquelles bien des élèves et auditeurs se sentent plus proches, avec un public potentiel trié sur le volet et des conditions de rémunération bien plus intéressantes qu'à l'université. Pour beaucoup, le rêve absolu serait d'être un jour à la place de leur ancien professeur d'Espagnol de khâgne bien-aimé(e).

Je suis bien conscient, pour finir, des limitations quantitatives de cette enquête et j'aimerais vraiment pouvoir la poursuivre pour affiner beaucoup plus l'interprétation qui peut être faite des réponses. Il faudrait en effet reposer dans quelques années la question de l'insertion professionnelle, après la thèse, à toutes ces promos encore juvéniles de thésards ; mais il faudrait aussi remonter beaucoup plus dans le temps et s'intéresser aux promos d'il y a vingt ou trente ans. Ce n'est qu'ainsi que nous pourrions voir si la nouvelle École a donné lieu à des mutations profondes et si l'hispanisme a, de son côté, changé de visage.