



HAL
open science

Le corps enseignant dans le système éducatif: de l'instruction à l'éducation

Véronique Barthelemy

► **To cite this version:**

Véronique Barthelemy. Le corps enseignant dans le système éducatif: de l'instruction à l'éducation. Bernard Andrieu. Le corps enseignant, 2001, 978-2-84564-040-5. hal-03635823

HAL Id: hal-03635823

<https://hal.univ-lorraine.fr/hal-03635823v1>

Submitted on 12 Apr 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Le corps enseignant dans le système éducatif : de l'instruction à l'éducation

Véronique BARTHELEMY
IUFM de Lorraine, Nancy

Qui sont les enseignants aujourd'hui ? Telle est la question à laquelle nous allons tenter de répondre dans cet article et ce en examinant l'évolution de ce métier au fil des âges. Cela nous a conduit à nous demander pourquoi l'enseignant qui, autrefois instruisait les élèves, les éduque aujourd'hui. Il apparaît en effet qu'au delà de sa fonction de transmetteur de connaissances, l'enseignant soit responsable de l'acquisition de savoir-faire et de savoir-être. Nous mettrons ainsi en avant d'une part les raisons essentielles qui ont motivé les nouvelles attentes envers ces acteurs du système éducatif et d'autre part les changements morphologiques de ce corps enseignant. Dans un dernier temps, nous étudierons comment les enseignants se sont adaptés aux transformations du monde scolaire et quelles relations ces derniers entretiennent avec l'ensemble de la communauté éducative.

Mots clés : corps enseignant, évolution historique, mutations sociales, posture
Key-words : teachers, historical changes, social transformations, posture

Introduction

Qui sont les enseignants aujourd'hui ? Telle est la question à laquelle nous allons tenter de répondre dans cet article et ce en examinant l'évolution de ce métier au fil des âges. Nous découvrirons ainsi que l'instituteur du 16^{ième} siècle, très lié aux autorités ecclésiastiques, s'en éloigne pour devenir un professeur des écoles aux caractéristiques socio-démographiques bien disparates. De même, les professeurs de lycées et collèges qui choisissaient ce métier comme gage d'une promotion sociale entrent aujourd'hui dans cette profession avec des logiques différentes selon leurs origines sociales ou leurs sexes. Par ailleurs, nous montrerons que les missions de ces acteurs du système éducatif ont changé : l'enseignant qui, autrefois instruisait les élèves, les éduque aujourd'hui. Il apparaît en effet qu'au delà de sa fonction de transmetteur de connaissances, l'enseignant soit responsable de l'acquisition de savoir-faire et de savoir-être. Par ailleurs, l'analyse de textes officiels permet de mettre à jour la nécessaire collaboration entre personnels et leur implication dans la gestion des établissements du primaire comme du secondaire, en vue d'en améliorer le fonctionnement, tel est l'aspect traité ici. Quelles raisons essentielles ont motivé ces nouvelles attentes ? Quels en sont les effets ? Pour répondre à ces deux questions, nous évoquerons notamment des facteurs tels que les changements sociaux et scolaires, l'évolution des publics élèves et la transformation des établissements scolaires. Puis dans un dernier temps, nous étudierons comment les enseignants se sont adaptés aux transformations du monde scolaire et quelles relations ces derniers entretiennent avec l'ensemble de la communauté éducative.

I - L'évolution du corps enseignant du 16^{ième} siècle à nos jours

1. De l'instituteur au professeur des écoles

Des instituteurs liés à l'église

D'après Chartier (1976), l'école rurale au 16^{ième} siècle trouve sa place dans la pédagogie de masse voulue par les réformes catholiques et protestantes. Au côté d'autres formes d'enseignement, elle vise la prise en main de populations paysannes qu'il faut tout ensemble christianiser, moraliser et

acculturer. De ce fait, les tâches du maître sont très liées à la vie paroissiale : le maître est en effet pensé comme un homme d'église assurant le service de l'école, celui de la paroisse et celui de la communauté. Ainsi, sa nomination ainsi qu'une partie de ses ressources dépendent des autorités ecclésiastiques (Chartier, 1976). Dans un tel contexte, deux éléments caractérisent la place du maître : avoir une conduite religieuse exemplaire et être capable de donner une bonne et solide instruction.

Si en ville, catéchiser et moraliser sont aussi essentiels qu'à la campagne, l'école, sous la pression des autorités religieuses et des municipalités, a aussi comme mission d'instaurer un ordre afin de civiliser la jeunesse turbulente (Chartier, 1976) et de soumettre aux lois de la cité. Ces fonctions différentes ne sont pas sans poser problème concernant la formation des maîtres. En effet, au 17^{ième} siècle, certains déplorent l'incapacité et les mauvaises moeurs des maîtres des petites écoles urbaines qui ne respectent pas les principes ecclésiastiques. Alors, quelle formation assurer ? Doit-on lier formations ecclésiastique et enseignante ou doit-on dissocier les rôles en attribuant les tâches d'enseignement à des laïcs partageant la vie de la communauté ? Telles sont les questions qui se posent à l'époque.

Les instituteurs de la république

Face aux problèmes de formation des instituteurs, des écoles normales primaires furent créées afin de former des maîtres compétents (loi Guizot, 1833). Ceci s'accompagne d'une hausse des traitements des enseignants (Loi Falloux). A ceci s'ajoute la fonctionnarisation de ce corps de métier qui leur assure efficacement leur indépendance vis à vis du curé et des maires. L'enseignement primaire devient un service public. Ainsi, la position sociale des instituteurs s'améliore : ils commencent à être considérés comme l'égal des curés et se sentent, de par leur nouveau statut social, supérieurs aux villageois. Mais dans les années 1940 ainsi que dans les années 1950, suite à l'explosion scolaire, des problèmes de recrutement affecte l'homogénéité du personnel primaire. Des normaliens côtoient en effet des remplaçants arrivant sans formation d'un autre milieu social. De ce fait, l'image de l'instituteur est remise en cause : si la société rurale où ils avaient conquis une place de notables est ébranlée, en ville, l'instituteur, en présence d'autres personnels perd son statut de l'homme instruit. Sa formation est alors remise en cause et de par la même les missions des écoles normales.

Les professeurs des écoles

Aujourd'hui, les instituteurs sont devenus des professeurs des écoles formés en IUFM (Instituts Universitaires de Formation des Maîtres). Ce public a changé (Ministère de l'Education Nationale, 2000). En effet, les jeunes autrefois attirés par ce métier car il était perçu comme une promotion sociale pour les couches populaires et la petite bourgeoisie laissent place à des jeunes issus de classes moyennes voire supérieures considérant ce métier comme une solution de repli après des échecs universitaires (Duru-Bellat, Van-Zanten, 1992). Par ailleurs certaines différences peuvent apparaître entre professeurs des villes et professeurs des champs (Le monde de l'Education, 2000). Néanmoins, malgré une perte d'homogénéité, il subsiste un esprit de communauté et ils se veulent éducateurs et pédagogues (Troger, 1997).

2. Les professeurs, une société de castes

Les professeurs à l'ère de la stabilité

Malgré le nombre peu important d'études d'ensemble jusqu'au années 1880, les données existantes permettent cependant de repérer certaines caractéristiques et représentations du corps enseignant. Ainsi, la société enseignante entre 1880 et 1930 connaît son apogée (Prost, 1968). En effet, à cette période, le personnel des lycées est d'environ 5200 fonctionnaires et celui des collèges d'environ 4000. Ce corps, dans les années 1890, se renouvelle tant au niveau du rajeunissement de la population enseignante qu'au niveau de leur formation. Parmi les professeurs de lycée, les agrégés deviennent majoritaires alors que le recrutement des professeurs de collèges est modifié avec l'arrivée de licenciés. Cependant, les enseignants sont assez mal reconnus dans la société : de la bourgeoisie, il a la culture et le cerveau, mais il lui manque la fortune, le pouvoir et relations (Prost, 1968). Néanmoins, l'enseignement secondaire apparaît comme l'un des véhicules de l'ascension sociale.

Politique de recrutement et transformations morphologiques

Chapoulie (1987) observe que de 1938 à 1952, au fil des mesures ministérielles successives inspirées par des intentions variées, s'est mise en place une organisation du corps enseignant en deux catégories principales aux attributions fonctionnelles respectives mal définies, et dont la relation hiérarchique découlait de la différence de compétence scolaire sanctionnée par le concours d'entrée. Néanmoins, dans les années 50, la réorganisation des filières d'enseignement va conduire progressivement à l'abandon des principales différences statutaires entre établissements secondaires et établissements techniques. Ainsi, à partir des années 60, agrégés et certifiés des disciplines générales seront susceptibles d'être nommés en lycées techniques alors qu'auparavant, ces nominations avaient un caractère exceptionnel. De ce fait, une certaine variété des origines des enseignants dans les établissements scolaires est décelable. En effet, Chapoulie (1987) note que les professeurs de l'enseignement du second degré se recrutent en proportion non négligeable dans toutes les classes sociales. Vers 1970, le quart environ des professeurs en postes étaient issus de classes populaires urbaines ou rurales, un autre quart de la bourgeoisie et des fractions supérieures des classes moyennes, le reste se répartissant entre différentes fractions de classes moyennes pour lesquelles l'accès au professorat correspondait certainement à une promotion sociale. Par ailleurs, l'hétérogénéité des caractéristiques scolaires des professeurs paraît presque aussi grande que possible : les filières de scolarisation suivies par les professeurs se diversifient, et celles qui conduisent institutionnellement à leur profession, comme par exemple l'ENS, ne constituent qu'une faible proportion. D'ailleurs, l'examen des cursus suivis par les professeurs et des choix d'orientation montre aussi qu'une proportion plutôt importante d'enseignants s'était engagée dans des filières ayant des débouchés autres que le CAPES ou l'agrégation ; l'enseignement n'ayant plus la cote auprès des jeunes (Le point, 2001). Ainsi, la différenciation interne la plus nette entre les logiques sociales ayant conduit au professorat est sans doute celle qui oppose d'une part, les trajectoires suivies par une partie importante des hommes originaires des classes moyennes et surtout des classes supérieures qui ne sont parvenus à leur profession qu'à l'issue d'échecs scolaires relatifs dans des orientations vers des carrières ou des études socialement plus valorisées, et d'autre part, les trajectoires suivies par la majorité des femmes et des hommes issus des classes populaires, pour lesquelles l'accès au professorat a été la sanction normale d'une bonne adaptation aux études.

Les missions des enseignants

Il ne s'agit pas ici de faire l'inventaire des textes officiels décrivant les missions des enseignants, mais de retenir de leur analyse les éléments pertinents quant aux attentes envers ce personnel du primaire et du secondaire. Dans cet article, nous retiendrons comme point important le fait qu'il soit nécessaire de s'adapter et de prendre en compte la diversité des élèves (BO, 2000). Pourquoi ce choix ? Cet objectif concerne l'ensemble des enseignants et entre dans une nouvelle conception de l'établissement. Dans ce cadre, un enseignement plus individualisé et la mise en place de projets individuels sont fortement mis en avant dans les textes (loi d'orientation, 1989 ; BO, 2000). Cela nécessite alors de la part des enseignants une nouvelle organisation de leur travail, basée sur la collaboration au sein d'une équipe pédagogique (BO, 2000) ainsi qu'une implication de tous dans le fonctionnement des établissements (BO, 2000).

3. Les caractéristiques du corps enseignant aujourd'hui

Des données socio-démographiques dans le primaire

La proportion des professeurs des écoles parmi les enseignants du premier degré (40 % pour la France métropolitaine) présente d'importantes disparités géographiques. Elle est inférieure à 36 % dans chaque département de l'académie de Nantes et inférieure dans les départements des académies de Lille, Reims et dans ceux de l'académie de Grenoble. A l'opposé, cette proportion est supérieure dans l'académie de Toulouse, dépasse 42 % dans l'académie de Nice et 43 % à Paris et dans les départements de la petite couronne. En ce qui concerne les caractéristiques personnelles, il ressort, d'après les chiffres du MEN (2000), que l'âge moyen des enseignants du premier degré est de 41 ans. Plus de la moitié ont de 39 à 52 ans et un sur trois a de 45 à 52 ans. Les femmes qui représentent les trois quart des effectifs (76 %). Parmi les classes sociales repérées, nous pouvons noter que si à l'origine, les agriculteurs, ouvriers ou artisans étaient les plus nombreux, aujourd'hui, l'horizon est plus varié avec 40 % de jeunes issus de classes sociales supérieures.

Des données socio-démographiques dans le secondaire

Répartition disciplinaire

En 1998-1999, 253 100 (69 %) des 367 000 enseignants du second degré en lycées et collèges publics exercent dans un domaine « disciplinaire ». Les deux tiers d'entre eux sont en lettres, mathématiques ou langues vivantes. 53 900 exercent dans les domaines technico-professionnels de la production dont près de 30 % en génie mécanique et un quart en technologie. A l'intérieur des domaines disciplinaires, la part des enseignants de mathématiques, physique ou chimie est la même en lycée d'enseignement général et technologique et en lycée professionnel, soit 33 %. Elle est de 22 % en collège. Dans les collèges, ce sont les enseignants du groupe des disciplines « lettres » qui sont les plus nombreux (31 %), de même qu'en LP (57 %) alors qu'en LEGT les enseignants de langues vivantes sont les plus nombreux. La proportion de non-titulaires est très variable d'une discipline à l'autre. Elle est plus importante dans les domaines technico-professionnels (7 % contre un peu moins de 4 % pour l'ensemble).

Répartition par formation et par département

Six catégories d'enseignants peuvent être recensées et elles se différencient par le recrutement, les horaires de travail, la rémunération et l'établissement d'exercice. Depuis 1982, le nombre de professeurs agrégés ou certifiés a connu une croissance régulière, qui s'accélère depuis la fin des années 80. Les effectifs des PEGC baissent en raison de l'arrêt du recrutement en 1986 et de

l'intégration d'une partie d'entre eux au sein du corps des certifiés. Les effectifs d'adjoints d'enseignement et de professeurs de LP ont connu une assez forte croissance jusqu'en 1986-1987, les maîtres auxiliaires étant titularisés dans ces deux corps. Toujours en baisse, les personnels non titulaires représentent moins de 4 % des enseignants avec toutefois des variations (académies de l'île de France (8 %) et en Corse (8,7 %)). D'ailleurs, la répartition est loin d'être égale. Trois académies concentrent presque un quart des enseignants, à savoir Lille (28 400), Versailles (32 600) et Créteil (25 600). A l'autre extrémité de cette distribution, on recense 4 800 enseignants dans l'académie de Limoges et 1 800 dans celle de Corse. Les autres académies comptent entre 7 600 et 17 400 enseignants.

Répartition selon caractéristiques personnelles

Le personnel féminin reste majoritaire (64 %). Ce taux est variable selon les disciplines et les catégories. Les femmes sont majoritaires dans les domaines relatifs aux services (71 %) ainsi que dans les domaines disciplinaires (63 %) où l'on observe néanmoins de fortes disparités avec des taux allant de 39 % de femmes en philosophie à 80 % en langues vivantes. Au niveau de l'âge, il y a moins d'un an d'écart entre les hommes et les femmes. Plus d'un enseignant sur quatre a de 47 à 52 ans, tranches dans laquelle les effectifs dépassent 10000 agents. Les tranches d'âge creuses se situent entre 34 et 38 ans dans lesquelles les effectifs sont d'environ 4 000 enseignants.

Les questions soulevées par le recrutement

De cette répartition, des questions émergent. Troger (1997) en faisant ressortir des clivages entre les matières telles que les mathématiques et le français et le reste souligne que ceci n'est pas sans effet sur leurs conditions de travail et sur leur reconnaissance. En effet, ils sont plus souvent choisis comme professeurs principaux et ont moins de classes. Par ailleurs, la variable âge a des conséquences sur les lieux d'exercice. En effet, les plus jeunes exercent dans le nord de la France et dans des établissements avec des difficultés. En lycée, on trouve plus souvent des hommes, des agrégés et des enseignants expérimentés alors qu'en collèges, les professeurs sont plus souvent des femmes, des débutants et issus de catégories moins prestigieuses. Certains auteurs évoquent aussi comme problème possible la hausse de la féminisation de l'enseignement et l'opposition entre les jeunes et les plus anciens sur les contenus et les méthodes (le monde de l'Éducation, 2000). D'où une question pouvant émerger sur l'image de l'enseignant en fonction de son lieu d'exercice.

II - Les raisons de cette évolution

1. Des changements de mentalité et de société

L'objectif visé sous le second empire est, d'après Prost (1968), d'instruire la quasi-totalité des Français (lois Jules Ferry, 1882) en fondant de nouvelles écoles même si des obstacles subsistent tels que le manque d'intérêt. En effet, l'instruction apparaît comme un luxe inutile. Cependant, au 19^{ième} siècle, au fur et à mesure que les campagnes s'ouvrent, les mentalités évoluent. L'école est alors perçue comme un moyen pour faciliter la réussite sociale. De nos jours, les changements de la société conditionnent l'évolution des attentes envers le système éducatif et les enseignants. En effet, l'école ne se réduit pas uniquement à la productivité scolaire ; elle remplit un rôle éducatif puisqu'elle permet aux jeunes de se développer et de s'insérer dans le monde socioprofessionnel (loi d'orientation, 1989 ; nouveau contrat pour l'école, 1994). C'est pourquoi, dans un contexte de décentralisation, l'accent est mis sur une

adaptation des établissements à l'environnement socio-économique, ce qui n'est pas sans conséquence sur les missions des professeurs comme nous l'avons dit précédemment.

2. Des publics élèves en évolution

Dans les années 70, les classes auxquelles sont confrontés les professeurs certifiés et agrégés se sont diversifiées par leur recrutement social mais aussi par le degré d'accomplissement scolaire des élèves et ce suite à une transformation des processus de sélection et d'orientation. Dans le second cycle, il peut alors être constaté des transformations de l'expérience subjective des études de la part des élèves. Ils conçoivent l'école de manière utilitariste qui doit les amener à entrer dans la vie active dès la fin des études secondaires. Dubet (1989), à ce sujet, repère trois types de lycéens, les « héritiers », les « nouveaux lycéens » et les « futurs ouvriers » qui se différencient par leur rapport à l'école. Ainsi, comme le souligne Chapoulie (1987), les caractéristiques sociales et scolaires des élèves altèrent les conditions des professeurs dans les CES tout d'abord (Chapoulie, 1987) puis en lycées.

3. Des établissements en mutation

Les recherches sur les écoles efficaces ont été une force motrice pour améliorer l'éducation publique en suggérant que l'amélioration des résultats des élèves ne pouvait voir le jour qu'à travers une organisation scolaire reposant sur des stratégies et sur une conduite forte du principal et en montrant que selon la conception de l'établissement, le rôle des enseignants pouvaient se modifier (Dubet et al, 1989 ; Heck, 1992). L'école, autrefois perçue comme une boîte noire, est envisagée comme une organisation dans laquelle le personnel de l'école et la communauté éducative environnante peuvent jouer un rôle significatif dans la construction de normes et cultures scolaires. Par conséquent, les modèles de type input/output sont progressivement remplacés par des modèles organisationnels, construits en tenant compte des objectifs éducatifs et du rôle des acteurs. L'établissement devient une organisation originale et complexe (Duru-Bellat et van Zanten, 1992), résultat d'un construit humain où une plus grande importance est à accorder au jeu des acteurs et à la mobilisation de chacun dans la gestion des lycées et collèges de telle sorte qu'au niveau de l'établissement, les acteurs peuvent « redonner du sens à leur action » (Derouet 1992).

III - Des enseignants à géométrie variable

1. L'incidence des transformations des publics scolaires sur les attitudes des professeurs

Un modèle de relations centré sur l'obéissance

Selon Chartier (1976), dans leur forme traditionnelle, les petites écoles des villes et des campagnes vivent d'un ensemble de comportements qui tentent au 17^{ième} siècle de discipliner ou d'écarter les traités normatifs à l'usage des maîtres. Ainsi, si dans certains cas, le maître interroge l'un des enfants sous la menace de sa férule, dans d'autres cas, les élèves de tous sexes et de tous âges éparpillés aux quatre coins, jouent ou écrivent, lisent ou se chamaillent. Chacun, à l'exception de celui interrogé par le maître, semble faire ce qu'il veut. La relation maître/élève est toujours pensée au singulier, comme si l'on ne pouvait apprendre ou faire apprendre que dans la proximité d'un tête à tête. Le temps et l'espace scolaire ne sont pas régis par un ensemble de règles. De ce fait, lors de punitions, le maître aura une image de despote bienveillant ou tyrannique. Néanmoins, l'évolution des pratiques montre l'histoire de la mise en place d'une discipline qui doit soumettre les corps, les moeurs et les âmes. A l'école épisodique succède la

fréquentation répétée d'un enseignement qui hiérarchise ses contenus. L'enfant devient un sujet policé, instruit et chrétien grâce à la création d'un ordre scolaire qui assigne à chacun sa place dans un ensemble organisé. Immobile et occupé, constamment surveillé et souvent puni, l'enfant passe le plus clair de son temps dans sa classe. Lorsque l'on considère les objectifs visés, il est à noter que l'instruction n'est pas conçue comme un instrument de promotion sociale mais elle doit au contraire contribuer à maintenir chacun à son rang et dans sa condition et à légitimer des valeurs (Bourdieu et Passeron, 1964). Les contenus enseignés sont donc en adéquation avec ce désir profond de stabilité sociale où le fils doit reproduire le père.

Un modèle de relations envisagé comme remède aux problèmes

Les problèmes pédagogiques n'occupent une place que très secondaire dans les débats entre les années 1845 et 1968. Les controverses portent principalement sur les conditions d'accueil et sur la place à accorder aux diverses matières. Jusqu'aux années 60, peu de crises existent dans les relations entre professeurs et élèves. D'après les administrateurs et les professeurs, les relations dans les lycées et collèges se conforment au modèle unique défini par un ensemble de normes concernant la tenue des élèves et la discipline. Par contre, face à l'arrivée du nouveau public lycéen, les projets de réformes élaborés après 1970 proposent des remèdes à ce qui était perçu comme crise ou dysfonctionnement dans l'accomplissement du travail d'enseignement. Il semble alors que l'intérêt porté par les élèves aux études est jugé comme fugitif. L'ensemble des comportements quotidiens des élèves est considéré par les professeurs comme peu compatibles avec l'établissement de relations pédagogiques conformes aux objectifs de l'enseignement. Placés dans ces conditions d'exercice, les professeurs se trouvent contraints d'adapter des activités typiques de l'enseignement de leur matière aux capacités et aux intérêts des élèves. De nouvelles pédagogies et projets éducatifs voient le jour dans lesquels il leur faut définir des repères pour décider quels sont du point de vue de la discipline les comportements tolérables (Chapoulie, 1987).

Les formes d'adaptation des professeurs

Face à ces difficultés, des structures sont, d'une part, mises en place et d'autre part, des formes différentes d'adaptation par les enseignants peuvent être repérées (Chapoulie, 1987). En ce qui concerne ce deuxième point, deux profils sont mis à jour. Le premier type correspond à des professeurs qualifiés de traditionalistes qui imposent des règles très strictes et évitent de se rapprocher des élèves. C'est le cas des PEGC. Le second type adopte quant à lui des comportements pédagogiques qui se fondent sur des modes de relations avec les élèves moins distants et sur des critères d'évaluation moins stricts. Ces professeurs sont souvent de jeunes certifiés ou des maîtres auxiliaires.

Pour sa part, Altet (1998) repère trois styles pédagogiques. Le premier, le style personnel, insiste sur la manière d'être de l'enseignant. Le style relationnel interactionnel se caractérise par la manière dont l'enseignant s'y prend pour créer un climat et développer des modes de communication. Pour finir, le style didactique organisationnel envisage la manière dont l'enseignant organise la situation pédagogique autour de méthodes, modalités et stratégies.

Ainsi, cette typologie est intéressante dans la mesure où elle permet à l'enseignant de prendre conscience de son style dominant. Mais il serait pertinent de croiser ces données avec la formation des enseignants puisque comme le montre Chapoulie (1987), les agrégés et les capétiens ne partagent pas toujours les mêmes conceptions de l'enseignement et cela pourrait

éventuellement influencer leur style. Par ailleurs, d'autres éléments peuvent influencer les modes de relation avec les élèves adoptés par les professeurs à savoir leurs interactions avec leurs collègues et les chefs d'établissement.

2. Des degrés de mobilisation

Dans les textes officiels, il apparaît important que les professeurs participent et s'impliquent dans la construction de projets. Or Bayart (1991) affirme que la mobilisation des enseignants n'est pas naturelle dans les lycées. Par ailleurs, Barthélémy, Monin (1999) montrent que malgré la mise en place de dispositifs particuliers dans les lycées, les professeurs ne se mobilisent que très faiblement, à raison de un sur dix. En revanche, dans les pays anglo-saxons, la participation des professeurs semble plus élevée et ceci est d'autant plus vrai que l'on incite les enseignants à prendre des décisions dans les domaines pédagogiques (Smylie, 1992).

Comment expliquer ce phénomène ? Dans les travaux français comme anglo-saxons, il apparaît que la relation chef d'établissement/professeur soit un élément déterminant. Or, la différence essentielle est qu'en Grande Bretagne ou aux Etats Unis, le rôle pédagogique du chef d'établissement est reconnu par les professeurs alors qu'en France, seul 42% pensent que le rôle du chef d'établissement est de s'impliquer dans le domaine pédagogique et d'animer l'équipe enseignante (DEP, 1997). De ce fait, il se crée des conflits entre ces deux corps, notamment dans des établissements autres que les lycées à recrutement social élevé et dans les CES à recrutement populaire où ces deux populations cherchent à imposer des conceptions divergentes de la compétence professionnelle des professeurs (Chapoulie, 1997). Par ailleurs, Dubet, Cousin et Guillemet (1989) observent que la mobilisation des professeurs dépend de leur « fierté professionnelle » et des relations amicales qui peuvent se développer au sein d'équipes pédagogiques. A ces facteurs, s'ajoutent des blocages statutaires qui apparaissent dès que les acteurs se livrent à un calcul utilitariste. En effet, quelles gratifications un enseignant peut-il obtenir de son implication dans des activités dites extra-scolaires ? Le travail fourni et les résultats obtenus ne sont pas sanctionnés de manière positive et ce dans la mesure où l'avancement des carrières se fait automatiquement. Cette étude montre donc à quel point les processus de mobilisation sont fragiles dans un univers qui mêle les ritualismes bureaucratiques et l'individualisme.

3. Des relations avec des acteurs de la communauté éducative

Relations professeurs/professeurs

Dans la loi d'orientation (1989), il est mentionné la nécessité de travailler en équipe pédagogique. Or comme le montrent des travaux de recherche, un individualisme fort perdure dans le corps enseignant (Barthélémy, Monin, 1999). Ballion (1991) explique la faible intervention des professeurs par l'incapacité de ces derniers à travailler ensemble dans une organisation. Il déplore la pauvreté de la culture organisationnelle, la faible capacité à analyser les situations et à concevoir un plan d'action.

Relations CPE/professeurs : une exclusion fortement marquée

Pour certains domaines de la vie scolaire, professeurs et CPE sont amenés à collaborer. Or, d'après Caré (1992), les relations entre les CPE et les professeurs sont dans « un état invétéré d'incompréhension réciproque » : les professeurs veulent rester maîtres de l'enseignement et du pédagogique (Barthélémy, 2000) alors que les CPE refusent la réduction de leur métier au simple

maintien de l'ordre. Ceci peut s'expliquer par l'existence d'une hiérarchisation de faits dans les tâches dévolues aux différents acteurs du système éducatif (Delaire, 1997). Cependant, des exceptions confirment la règle. Caré (1992) souligne l'existence de différences selon le type d'établissement : des îlots de bonne entente sont préservés dans les établissements où une tradition de collaboration ouverte est entretenue par l'équipe de direction ou dans les établissements réputés difficiles puisque, dit-il, c'est la seule chance de survie.

Relations professeurs/parents

Les parents ont de tous temps été conviés à s'intéresser au suivi de leurs enfants même si, selon Montandon (1992), la recherche sur les relations entre les familles et l'école est relativement récente. En effet, dès l'époque de Comenius, des questions sur la possibilité et l'utilité des relations entre enseignants et parents se posent. Qu'en est-il exactement à une époque où les textes de lois donnent de plus en plus de pouvoir à ces parents d'élèves ? Dans son étude, Montandon montre que chez les parents comme chez les enseignants, des représentations très diversifiées des rôles respectifs de la famille et de l'école ainsi que des relations concrètes très différentes peuvent être observées telles que la collaboration, la coordination, la substitution et le mandat. En ce qui concerne les parents et leur rapport à l'école, elle note que les caractéristiques socioculturelles ont un effet puisque plus les parents se situent en haut de l'échelle sociale, plus ils reconnaissent un rôle spécifique de l'école et considèrent que l'éducation se fait en famille. En revanche, dans les milieux moins favorisés, elle constate que les parents délèguent davantage de fonctions à l'école car soit ils lui font confiance, soit ils se sentent dépassés. Ainsi, les relations entre parents et professeurs semblent osciller entre la complémentarité et la concurrence en fonction des acteurs interrogés et des catégories sociales. Certains conçoivent l'école et la famille comme deux institutions aux tâches bien distinctes qui contribuent de manière séparée à la socialisation des enfants. D'autres estiment leurs responsabilités dans un ordre séquentiel ; l'école succède à la famille. Un troisième groupe adopte une attitude interactionniste selon laquelle il y a emboîtement des responsabilités entre l'école et la famille.

Conclusion

Le corps enseignant a connu et connaît de multiples évolutions dues non seulement aux transformations sociales et scolaires mais aussi aux motivations guidant le choix pour ce métier. L'arrivée d'un nouveau public lycéen ainsi que la diversité des catégories d'enseignants ne sont pas sans conséquences sur les missions des établissements du premier et second degrés, sur les conceptions de l'éducation et sur le rôle de chacun. Il ne s'agit donc plus uniquement d'instruire les jeunes mais de les éduquer au sens large, c'est à dire de leur permettre de devenir les citoyens de demain. Pour ce faire, des projets basés sur un travail en équipe doivent être élaborés. Or les travaux de recherche montrent des écarts existant entre les objectifs souhaités par les gouvernements et l'implication réelle des enseignants. Il semble au contraire se développer des stratégies particulières, des modes d'adaptation en fonction des formations reçues par les enseignants, de leur ancienneté et des relations qu'ils entretiennent avec les acteurs de la communauté éducative. Ceci n'est pas sans soulever une question relative à la professionnalité vers laquelle on veut tendre. Ou en d'autres termes, étant donné le contexte actuel et les attentes, cela revient à se demander comment faire évoluer ce métier encore perçu comme individualiste vers un métier fondé sur le principe de collaboration.

Bibliographie

- Altet, M. 1998. Les styles pédagogiques, J.C. Ruano-Borbalan (ed), *Eduquer et Former*, Auxerre, Editions Sciences Humaines.
- Barthélémy, V. (2000). « Position des CPE et vie scolaire : vers la recherche d'un mode de fonctionnement collégial ? », *Revue Française de Pédagogie*, n° 133, p. 117-127.
- Barthélémy, V. ; Monin, N. (1999). « Les effets d'un aménagement des rythmes scolaires sur la conduite d'un lycée ». Actes du colloque de l'ADMEE, *L'évaluation des politiques d'éducation*. ENESAD, Dijon : 15-16-17 juin.
- BOURDIEU, P. ; PASSERON, J.C. (1964). *Les héritiers les étudiants et la culture*, Paris : Editions de minuit.
- Bressoux, P. 1994. « Les recherches sur les effets-écoles et sur les effets-maîtres », *Revue Française de Pédagogie*, n° 108, p. 91-137.
- Chapoulie, J.M. 1979. « La compétence pédagogique des professeurs comme enjeu de conflits », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 30, p. 65-85.
- Chapoulie, J.M. 1987. *Les professeurs de l'enseignement secondaire*, Paris, Editions de la maison des sciences de l'homme.
- Chartier, R. ; Compère, M.M. ; Julia, D. 1976. *L'éducation en France du XVIe au XVIIIe siècle*, Paris, Société d'Editions d'Enseignement Supérieur.
- Code Soleil, Le livre des enseignants 1995. *Le système éducatif, 1996-1997*, Paris, la société universitaire d'édition et de librairie (SUDEL), Presses du Massif Central (PMC).
- Duru-Bellat, M. ; Van-Zanten, A. (1992). *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin.
- La Borderie, R. 1994. *20 facettes du systèmes éducatif*, Paris, Nathan.
- Lelièvre, C. 1990. *Histoire des institutions scolaires*, Paris, Nathan.
- Montandon, C. 1992. « L'articulation entre les familles et l'école : sens commun et regard sociologique », G. Vincent, *L'éducation prisonnière de la forme scolaire*, Lyon, PUL.
- Prost, A. 1968. *L'enseignement en France 1800-1967*, Paris, Armand Colin.
- Smylie, M.A. 1992. « Teacher Participation in School Decision Making : Assessing Willingness to Participate », *Educational Evaluation and Policy Analysis*, n° 14, p. 53-67.
- Troger, V. 1997. *L'école, de l'ardoise à internet*, Bruxelles, Le Monde Editions.
- White, P.A. 1992. « Teacher Empowerment Under « Ideal » School-Site Autonomy », *Educational Evaluation and Policy Analysis*, n° 14, p. 69-82.