

## LES ENSEIGNANTS DU SECOND DEGRÉ EN FRANCE : ÉTUDES TYPOLOGIQUES

**Jacques HÉDOUX**

*Résumé.* Jacques Hédoux, sociologue, dresse une typologie des enseignants du second degré en France à partir d'un corpus de recherches publiées entre 1969 et 1986.

*Tout au long de l'article, il mentionne les textes qui lui ont servi à étayer sa typologie. Il répartit ainsi les enseignants selon quatre pôles: le pôle « conservateur-traditionnel »; le pôle « réactionnaire-conservateur »; le pôle « réformiste-novateur »; le pôle « critique-novateur ». Il décrit pour chaque catégorie, les attitudes dominantes, idéologiques et pédagogiques, en liaison avec des caractéristiques socio-culturelles.*

*Mais peut-on mettre en rapport ces types variés d'enseignants avec leurs pratiques effectives et leurs résultats ? Pour l'auteur la question n'a pas véritablement été étudiée à ce jour.*

*Abstract.* Jacques Hédoux, a sociologist, draws up a typology of the secondary school teachers in France from a corpus of reseraches published between 1969 and 1986.

*Through out the article, the author mentions the texts which he used to support his typology. He divides up the teachers into four poles: the « conservative-traditional » pole; the « reactionary-conservative » pole; the « reformist-innovator » pole; the « critical-innovator » pole. He describes, for each type, the ideological and pedagogical dominant attitudes, which are linked to socio-cultural characteristics.*

*But can we connect those various kinds of teachers with their real practice and their results ? In the opinion of the author this issue hasn't really been studied yet.*

### 1. NOTES POUR DES RECHERCHES SUR LES ENSEIGNANTS ET LA DIVISION SOCIALE (1)

En sociologie de l'éducation, il y a plusieurs manières de nier ou de minorer la part qui peut revenir aux enseignants dans la produc-

---

(1) V. ISAMBERT-JAMATI, 1976, cf. in fine les références bibliographiques complètes. On admet volontiers que les enseignants ne peuvent agir professionnellement sur certaines causes sociales et politiques (conditions matérielles d'existence des élèves d'origine ouvrière et de leurs familles, orientations et décisions concernant le système éducatif). On admet aussi qu'une partie non négligeable des micro-décisions prises individuellement par les enseignants sont, par agrégation, annulées (notes, classements, avis, etc.). Conscients de ces limites, on suppose toutefois que certaines stratégies professionnelles et tactiques pédagogiques peuvent contribuer à aggraver ou à réduire les inégalités sociales à l'école.

tion scolaire des inégalités sociales. La première consiste à ne pas entrer dans la « boîte noire » scolaire ou à réduire le rôle enseignant à celui de rouage docile de « l'appareil » (1). La seconde consiste à supposer, au-delà des différences, des processus d'homogénéisation des pratiques pédagogiques (2).

L'examen de recherches comportant des typologies d'enseignants permet de discuter cette hypothèse. La présentation d'un ensemble de travaux, l'analyse de typologies d'enseignants, un retour sur les résultats, constituent les trois étapes de cet article.

### Un corpus limité et diversifié

On a sélectionné au sein de 200 références sur les enseignants du second degré 13 recherches françaises, sociologiques ou de psychologie sociale, publiées entre 1969 et 1986 et incluant à titre principal ou secondaire une typologie (3).

Pour chaque recherche, on a relevé, avec la référence bibliographique abrégée, la population étudiée, les techniques de recherche, les modes de construction des classes, groupes ou types, et les termes utilisés pour les caractériser. Ces travaux, désignés par un numéro sont insérés dans la bibliographie des ouvrages annexés selon leur date de publication. On notera que ces recherches datent des années 1969-1974 ou des années 1983-1986. Les premières sont liées à la préparation du colloque d'Amiens (1968), aux travaux de la commission Louis Joxe, à l'ATP (Action Thématique Programmée) Innovation en matière d'éducation du CNRS tandis que les secondes émanent pour l'essentiel du Centre de Sociologie de l'Éducation dirigé par V. Isambert-Jamat et de l'INRP.

(1) Indépendamment des nombreuses recherches qui examinent seulement les input et output bon nombre de travaux consacrés à l'observation des groupes-classes ou à l'étude des représentations des élèves supposent un enseignant statutaire, abstrait, interchangeable. L'enseignant serviteur docile de l'« Appareil Idéologique d'État scolaire » est décrit par L. Althusser (1970) et Baudelot-Establet (1971).

(2) Cette hypothèse est défendue par P. Bourdieu et des chercheurs qui adoptent sa conceptualisation. L'ajustement des individus aux postes, l'uniformisation des conditions et de travail, fondent cette hypothèse.

(3) Le choix effectué n'est ni le seul ni le meilleur possible. Deux principes ont guidé la sélection :

a) on a écarté les travaux anglo-saxons et, pour limiter le corpus aux enseignants du second degré français, on a écarté les recherches menées par des auteurs francophones, suisses, belges, québécois ;

b) on a souhaité inclure des recherches portant sur différentes catégories d'enseignants dont ceux de l'enseignement technique généralement peu étudiés. Précisons enfin qu'un relevé de typologies d'instituteurs a aussi été effectué. Les références sont plus nombreuses mais, globalement, les modes de construction et d'appellation des types diffèrent peu.

*Quels enseignants ?*

Les enseignants du second degré sont clivés selon leurs statuts, le type d'établissement d'exercice, la discipline enseignée, mais ils ne retiennent pas tous au même titre l'attention des chercheurs. Ainsi les publications examinées, exception faite des N° 3 et 10 qui concernent tous les enseignants, informent sur les certifiés (8, 11), les agrégés et les auxiliaires titulaires d'une licence (6, 11), les PEGC (4, 11), les professeurs d'enseignement général des LEP (2, 11), les professeurs d'enseignement technique pratique des LEP (1, 11).

Quand les recherches portent sur les disciplines enseignées, on note, là encore des disparités. Les professeurs de lettres (6, 7, 11), les professeurs de sciences physiques (11), de sciences naturelles (12), de mécanique et d'électro-technique (9) sont pris en compte alors que les enseignants des matières « secondaires » (musique, arts graphiques, EMT, EPS) sont pratiquement exclus des échantillons. Les choix des chercheurs recouperaient ainsi partiellement les hiérarchies sociales, scolaires, et les personnels de l'enseignement technique court resteraient les plus méconnus (1).

*Quelles techniques de recherche ?*

L'enquête par questionnaires administrée directement, individuellement (3, 4), collectivement (2), ou, indirectement par voie postale (1, 5, 8, 9, 10, 11, 12, 13) est prédominante. L'enquête postale conduit à des taux de réponses extrêmement variables (de 10,2 à 58,9 %) qui relativisent les résultats, même lorsque l'on a pu sur quelques variables vérifier la représentativité des « répondants » ou redresser l'échantillon. L'usage de techniques qualitatives, entretiens semi-directifs, observations directes, s'avère plus rare (5, 6, 7). À partir des matériaux recueillis les études typologiques sur les enseignants du second degré apparaissent extrêmement fragmentaires (2).

---

(1) Si nous n'avions pas inclus de façon un peu volontariste la recherche de L. Tanguy et C. Agulhon (9) le bilan aurait encore été plus sévère. Notons, par ailleurs, que les Mathématiques et l'EPS font l'objet de recherches spécifiques au sein des IREM et des UER EPS qui associent formation professionnelle et recherche didactique.

(2) La recherche de J.-M. Chapoulie est exceptionnelle par son ampleur et l'on pourrait mentionner des travaux extrêmement précieux non retenus ici (G. Vincent, P. Gerbod, V. Karady).

Les informations statistiques du ministère de l'éducation nationale, les indications fournies par les enquêtes FQP, les études comparatives de l'OCDE, du BIT, sont

### *La construction des typologies*

En lien direct avec les matériaux empiriques recueillis, les typologies sont surtout construites à partir de procédures automatiques de traitement de l'information. Le principe de base, agrégation optimale d'individus présentant des caractères communs et différenciation maximale des classes ou groupes d'individus ainsi rassemblés, conduit à une mise en ordre *descriptive* du matériau empirique recueilli. La valeur heuristique de ces regroupements dépend de la pertinence des items ou axes (analyse factorielle de correspondances) sélectionnés par les chercheurs pour différencier les populations étudiées.

Les typologies construites à partir de matériaux qualitatifs et quantitatifs (5, 6, 7) relèvent plus de l'élaboration de « types-idéaux ». On retrouverait ici les limites du travail typologique signalées par R. Boudon et F. Bourricaud (1982, pp. 585 et 621). Le regroupement en classes et groupes statistiques réfracte, pour des indications descriptives à interpréter, les a priori implicites ou explicites des chercheurs. La création de « types-idéaux » conduit à des modèles « compréhensifs » dont la validité, plus prédictive qu'explicative, dépend des cadres de références conceptuels et théoriques mobilisés et de la qualité des matériaux empiriques analysés.

## 2. CONTENU DES TYPOLOGIES

Pour chaque recherche, on a relevé les buts et objets d'étude, les termes désignant les différentes classes, groupes, types, les propriétés attribuées aux enseignants et les principales variables prises en compte en étant plus sensible aux convergences empiriques qu'aux différences méthodologiques et théoriques.

On a pu ainsi distinguer deux grandes logiques de recherche. La première, psycho-socio-pédagogique, s'attache à l'étude des opinions et représentations des enseignants et se préoccupe en priorité de la formation des maîtres et de leurs rapports aux innovations institutionnelles et pédagogiques. La seconde, socio-politico-pédagogique, met en relation les opinions, représentations et pratiques des ensei-

---

également importantes mais l'impression dominante est celle de l'émiettement et de l'éclatement si on compare ces données à celles dont on dispose pour l'évolution des modes et formes de scolarisation (études de l'INED, enquêtes pannel du MEN).

gnants avec des variables biographiques et situationnelles pour étudier non plus les capacités d'adaptation au changement mais la part qui peut revenir aux enseignants dans la production-reproduction des inégalités sociales.

## 2.1. Les recherches à dominante psycho-socio-pédagogique

Menées surtout dans les années 69-74, elles répondent prioritairement à une double préoccupation : cerner les sources du « malaise enseignant », caractériser les rapports et capacités des professeurs au changement, à l'innovation, afin d'orienter la formation des maîtres et/ou la diffusion des réformes. Ces recherches mobilisent deux hypothèses, explicites ou sous-jacentes, concernant la « crise » du second degré et sa possible résolution.

La « crise » du second degré tient à la généralisation-perpétuation d'un modèle pédagogique conçu pour un public socialement homogène et fortement sélectionné scolairement. Les solutions, plus pédagogiques qu'institutionnelles, sont recherchées dans le champ des méthodes actives et des relations pédagogiques au sein du groupe-classe (1).

Ces préoccupations et hypothèses amènent à étudier la perception que les enseignants se font de la « crise » du second degré (4) ainsi que leurs jugements sur les formations pédagogiques reçues en CPR (1, 2) et, dans tous les cas, à recueillir et classer leurs opinions sur les réformes institutionnelles et pédagogiques engagées ou débattues (1, 2, 3, 4). Ces travaux classent, regroupent les enseignants autour de trois grands pôles (2) : les « traditionnels », les « novateurs-réformistes », les « novateurs-critiques ».

L'enseignant traditionnel, peu sensible à la critique sociale accompagnant la « crise » du second degré, adhère au stéréotype du

---

(1) Quand on parle ici en suivant les auteurs de méthodes actives, on désigne non des options psychologiques, sociales, philosophiques, mais des procédures pédagogiques isolées plus ou moins admises ou recommandées par les instructions officielles : exposés d'élèves, travaux en groupes, recours à l'audiovisuel, etc.

(2) On préfère, en suivant en cela de nombreux auteurs, parler de pôles afin d'éviter toute réification. S'il nous arrive, par commodité d'écriture d'évoquer des enseignants « réactionnaires » ou « libéraux » etc., on insiste ici sur le fait que ces désignations résultent d'agrégations statistiques ou d'efforts synthétiques de compréhension des discours et pratiques. On ne désigne pas ici des individus mais des types de positionnement sociaux, des constellations de pratiques ou d'opinions.

professeur de « lycée » de l'« âge classique ». Sa pédagogie centrée sur le maître induit une « distance aux élèves » et cet enseignant satisfait de sa formation professionnelle (CPR) conteste les réformes institutionnelles et pédagogiques adoptées ou projetées et les condamne au nom du « laxisme » et de la « baisse du niveau ».

L'enseignant sensible à la critique sociale ne se reconnaît pas dans le professorat de l'« âge classique ». Il refuse la sélection et recherche, en étant « proche » de ses élèves, une autre légitimité professionnelle. Insatisfait de sa formation professionnelle, il explore les sciences humaines, la didactique des disciplines, les technologies de l'éducation, pour se constituer des références pédagogiques qu'il ne trouve pas nécessairement dans les procédés empruntés aux « méthodes actives ».

L'enseignant novateur-réformiste est mal défini. Il accepte en partie la critique sociale, il est « ambivalent » dans ses relations aux élèves, il est moyennement satisfait de sa formation professionnelle et s'il puise dans l'éventail des procédés pédagogiques inspiré des méthodes actives, c'est pour les intégrer aux modes « classiques » de travail en classe. Faiblement typés, ces enseignants sont aussi les plus nombreux et on y trouve majoritairement des femmes et des « jeunes ».

Ces différentes recherches renseignent peu sur les caractéristiques professionnelles et sociales des enseignants ainsi classés (1). De nombreux tableaux croisés sont proposés au lecteur, mais il est bien difficile d'extraire de ces données des informations pertinentes. L'impasse faite sur les trajectoires sociales, les itinéraires scolaires et professionnels, les situations familiales, les conditions d'exercice du métier conduit surtout à positionner vis-à-vis des « méthodes actives », des sciences humaines et des principales réformes du second degré.

## 2.2. Les recherches socio-politico-pédagogiques

Récentes (1983-1986), ces recherches sont centrées sur l'accès au professorat (5, 9), sur les proximités-distances sociales et culturelles entre élèves et enseignants (11), sur les conceptions de l'enseignement

---

(1) Le croisement des opinions et jugements selon l'âge, le sexe, la discipline enseignée, le statut, l'établissement d'exercice, l'implantation géographique, apporte peu d'informations sociologiquement pertinentes. On constate au mieux que les enseignants de LEP, les auxiliaires, sont majoritairement positionnés autour des pôles « réformistes » et « critiques », qu'ils se distinguent par leurs demandes de formation

(10) des agrégés et certifiés des lycées classiques et modernes.

littéraire en lycée (6) ou en CES (7), sur les attitudes face à l'orientation en fin de cinquième (8), sur l'évitement des établissements accueillant des enfants d'ouvriers et d'immigrés (13).

Ces travaux permettent de spécifier, de subdiviser, les trois pôles de regroupement-classement issus des études antérieures.

*Le pôle « traditionnel »* est cette fois clivé, différencié. On y distingue au moins deux sous-ensembles que l'on qualifiera en référence au langage politique de « réactionnaire-conservateur » et de « conservateur-traditionaliste ».

*Le pôle « réactionnaire-conservateur »* regrouperait des enseignants hommes, issus de la bourgeoisie et des fractions supérieures (1) des classes moyennes ayant évité, suite à un accès difficile au professorat, un déclasserement social plus important. On y trouverait aussi des enseignants, issus des fractions inférieures des classes moyennes, longtemps maîtres auxiliaires, lauréats tardifs aux concours, qui visaient, dès le secondaire, le professorat. Pour ces enseignants, les transformations du second degré, sa plus grande ouverture sociale, contribuent à dévaloriser les positions acquises. Remettre en cause le « sommet » durement conquis ou menacer la position de repli social finalement occupée sont pour ces enseignants des menaces aussi constantes qu'inacceptables.

À ces profils (5) s'adjoindrait celui d'enseignantes, (7) âgées, PEGC, issues des fractions inférieures des classes moyennes, mariées à des cadres moyens ou supérieurs de la fonction publique. Promues sans avoir suivi d'études universitaires, ces enseignantes manifestent leur

---

(1) Les auteurs utilisent différents vocables pour désigner les origines sociales des enseignants.

La « bourgeoisie » recouvre les industriels, les gros commerçants, les chefs d'exploitation agricole importante. Le trait commun aux CSP (catégories socio-professionnelles) ainsi regroupées est la possession du capital économique et de moyens directs de production.

Les « fractions supérieures des classes moyennes » renvoient aux professions libérales et aux cadres supérieurs du public et du privé au sein desquelles on retrouve les fonctionnaires de catégorie A dont les agrégés et certifiés.

Les « fractions inférieures des classes moyennes » sont moins nettement définies. Certains auteurs y incluent les cadres moyens et employés ainsi que les petits artisans, commerçants, agriculteurs tandis que d'autres assimilent ces dernières CSP aux couches « populaires » (ouvriers, salariés, agricoles, personnels de service).

Ces imprécisions renvoient aux difficiles articulations entre les codes des CSP et les théories des classes sociales. Il n'est pas du propos de cet article d'entrer dans ces débats.

attachement aux normes scolaires et sociales par leurs tendances à l'hyper-correction dans leurs exigences langagières et « morales » (conduites).

Peu syndiqués, éventuellement adhérents au SNI (7), ces enseignants se reconnaissent plutôt dans les orientations et prises de position du SNALC (5).

*Le pôle conservateur-traditionnel* serait constitué d'enseignants, hommes agrégés ou certifiés suite à une scolarité « excellente », « brillante ». On y distinguerait les « classiques » (6, 7) et les « intellectuels distancés » (5). Les premiers, issus des fractions supérieures et parfois inférieures des classes moyennes n'occupent pas nécessairement les emplois les plus valorisés (classes préparatoires, grands lycées) et n'exercent pas non plus nécessairement les activités intellectuelles, critiques, créatives, de conseil, dont se prévalent les seconds issus par ailleurs de la bourgeoisie ou des fractions supérieures des classes moyennes. S'ils sont littéraires, ces enseignants partagent toutefois une conception « classique », « humaniste », de l'enseignement et de la culture qui se révèle à la fois axiologiquement tolérante et socialement sélective et élitiste.

Le détachement, la distance dont ces enseignants font preuve vis-à-vis de l'institution scolaire procèdent d'une autorité culturelle (scolarité et cursus brillants), professionnelle (statuts) et sociale (origines familiales) plus ou moins explicitement reconnue. Ces professeurs remettent d'autant moins en cause les fonctions sociales et culturelles de l'enseignement du second degré de l'âge « classique » qu'ils interviennent auprès des meilleurs élèves sauvegardant par là l'essentiel des conditions sociales de la communication scolaire « traditionnelle ». Opposés aux conservatisme-réactionnaire et au laxisme pédagogique des novateurs, ces enseignants, lorsqu'ils sont syndiqués, sont adhérents au SNES.

*Le pôle réformiste-novateur* évoqué précédemment se caractérisait par son ambivalence et la recherche de compromis professionnels face aux transformations du second degré. Deux sous-groupes se dégagent des typologies.

- Les « libéraux » (7) : enseignantes, jeunes, issues des fractions supérieures et parfois inférieures des classes moyennes sont mariées à des cadres supérieurs ou moyens. Elles recherchent de « bonnes relations » pédagogiques quitte à être laxistes si leurs élèves relèvent de l'ancienne et toujours persistante filière III. Elles diffusent une culture « moyenne », « attrayante », puisant dans les média. L'assouplis-



sement des formes de relation pédagogique et des niveaux d'exigence sont les principaux modes d'adaptation de ces enseignantes aux évolutions sociales du second degré et aux conditions d'exercice du métier. Ces professeurs ne remettent cependant pas en cause les procédures d'orientation et de sélection.

- Les « **modernistes** » (6, 8) privilégient dans leur enseignement les instruments intellectuels, de communication, et les approches technologiques, par objectifs, en éducation. Ces enseignants visent des adaptations fonctionnelles à une société technicienne en évolution et par leurs attitudes, à la limite technicistes, ils occultent les dimensions sociales de l'orientation-sélection scolaire.

#### *Le pôle critique-novateur*

Ces enseignants, à un titre ou un autre formulent des critiques sévères, systématiques, sur l'état actuel du second degré en se référant non à un état antérieur du système mais à des devenirs souhaitables. Ces prises de position « critiques » sont par ailleurs fort diverses.

- Les « **libertaires** » (6, 8) indifférents à l'origine sociale de leurs élèves rejettent globalement tout objectif de promotion ou d'adaptation sociale au sein d'une société de consommation qui nie, émascule, les désirs, les capacités créatrices des personnes. Ce discours critique, plus ou moins inspiré de la psychanalyse, conduit à valoriser dans l'enseignement les activités d'expression, de création. L'orientation-sélection précoce est dénoncée pour le gâchis des potentialités personnelles beaucoup plus que pour ses incidences sociales.

- Les « **intellectuels modernes** » (7) refusent le fatalisme socio-culturel et critiquent, avec les aspects sélectifs du système, ses contenus sclérosés. Issus de familles populaires ou de cadres moyens ces enseignants, suite à un cursus scolaire et universitaire rapide, ont complété leur formation en investissant dans le champ des sciences humaines ou de la création artistique. Exigeants dans le choix de contenus en prise sur les réalités intellectuelles et artistiques contemporaines, ces professeurs sont tout aussi exigeants vis-à-vis des apprentissages des élèves. Ces enseignants, hommes, jeunes, se situent à gauche et sont syndiqués au SNES.

- Les « **pédagogues militants** » (5, 7) sont des enseignantes d'origine populaire ou issues des fractions inférieures des classes moyennes. Leur accès au professorat, non initialement visé, résulte de promotions longues, lentes, et d'opportunités saisies. Souvent PEGC, ces enseignantes refusent le fatalisme socio-culturel, se sentent proches des élèves d'origine ouvrière et acceptent par choix d'exercer dans les établissements ou les classes où ces élèves sont majoritaires.

Engagés politiquement (PS, PSU, PC), syndicalement (SGEN et tendances minoritaires de la FEN), dans des associations socio-culturelles, ces professeurs s'investissent dans des questionnements-innovations pédagogiques divers dès lors que relations pédagogiques, organisation des contenus, technologies de l'éducation apparaissent liés.

• Les « enseignants critiques » (6, 8), les « porteurs de la tradition républicaine » (7), la « stabilité militante » (13)

Ces enseignants sont en quelque sorte au masculin ce que sont au féminin les « pédagogues militantes ». Leurs trajectoires sociales, leurs itinéraires scolaires et professionnels sont similaires, de même que leur attachement aux élèves d'origine ouvrière. Les différences proviennent du type de critique adressé à la société. Ces enseignants dénoncent l'exploitation de l'homme par l'homme et usent de références marxistes-léninistes. Engagés politiquement (PC, PS), syndicalement (SNES), dans des activités socio-éducatives, ces professeurs sont à la fois « proches » des élèves d'origine ouvrière et exigeants, voire très directifs dans la conduite des apprentissages. La culture, source de pouvoir sur la nature et dans l'organisation sociale, doit être partagée, diffusée, mais son appropriation exige aussi efforts, attention, entraînements soutenus.

L'acceptation ou le refus de la sélection-division sociale à l'école, l'adhésion ou le rejet des normes et formes actuelles de l'orientation scolaire, l'adoption, l'ignorance ou la critique des thèses du handicap socio-culturel, divisent les enseignants du second degré par ailleurs différenciés selon leurs références pédagogiques, leurs trajectoires sociales, leurs itinéraires scolaires, leurs situations familiales, professionnelles et leurs conditions d'exercice du métier (1). Ces clivages conduisent-ils à des pratiques pédagogiques et des performances scolaires différentes selon l'origine sociale des élèves ? Si tel était le cas, l'hypothèse de l'homogénéisation-uniformisation des pratiques serait infirmée.

---

(1) Certains travaux, 9, 10, 11, n'ont pas été directement utilisés. L'étude des demandes de formation professionnelle (10) des itinéraires scolaires et professionnels ayant conduit au professorat dans l'enseignement technique pratique (9) des pratiques culturelles enseignantes (11) fournissait peu d'indications sur les attitudes pédagogiques. Ces recherches sont toutefois précieuses dès lors qu'elles font apparaître la diversité et la complexité des demandes de formation, les modifications intervenues dans le recrutement des enseignants de LEP et l'existence simultanée de fortes convergences et divergences entre les pratiques culturelles des enseignants et des lycéens.

### 3. DISCUSSION

L'hypothèse de l'uniformisation-homogénéisation des pratiques enseignantes suppose que les différences initiales dans les modes d'accès au professorat ou les différences persistantes dans les orientations idéologiques et pédagogiques s'atténuent ou disparaissent dès lors que l'on examinerait les pratiques effectives et leurs résultats.

Parmi les recherches étudiées, certaines apportent des informations susceptibles d'infirmer cette hypothèse. Ainsi les professeurs, « pédagogues militants », « critiques » (5, 6, 13), choisissent de rester dans les établissements ou sections qui accueillent majoritairement des élèves d'origine ouvrière. De ce point de vue la stratégie professionnelle de ces enseignants se distingue objectivement de celle de la majorité de leurs collègues. Cette fidélité conduit-elle pour autant leurs élèves à des résultats scolaires supérieurs à ceux qu'ils obtiendraient avec d'autres types d'enseignants ?

Une seule recherche, (6), apporte des éléments de réponse à cette question en croisant les types enseignants (Classique, Moderniste, Libertaire, Critique) avec les notes obtenues par leurs élèves à l'examen de français de fin de première valant pour le baccalauréat. Entre autres résultats, il apparaît que la réussite moyenne des élèves d'origine ouvrière est maximale avec les enseignants « critiques » et, secondairement avec les enseignants « classiques ». Ceci permet de penser que les orientations idéologiques et pédagogiques des enseignants peuvent engendrer des différences de réussite scolaire. Certaines stratégies pédagogiques creusent les écarts entre les élèves, d'autres les réduisent, ce qui est loin d'être négligeable (1).

L'hypothèse de l'homogénéisation des pratiques enseignantes, comme aspect socio-pédagogique de la théorie de la reproduction est ainsi questionnée sans être véritablement infirmée.

Si l'on y parvenait, on pourrait penser en d'autres termes le recrutement et les formations initiales et continuées des maîtres.

Jacques HÉDOUX  
Université de Lille III  
UFR des Sciences de l'Éducation  
et des pratiques de formation

---

(1) Les pratiques « novatrices-réformistes » sont ici sur la scellette dès lors que l'on admet que l'innovation peut aussi bien contribuer à accroître qu'à réduire les différences de réussite scolaire d'élèves d'origines sociales différentes. Cf. G. Languët (1982).

## BIBLIOGRAPHIE : Les ouvrages examinés

- ( 1 ) AERES. — *Les enseignants du second degré. Leur situation dans l'établissement scolaire, quatre enquêtes préparatoires au colloque d'Amiens, 1968.* Paris, Dunod, 1969, 222 p.
- ( 2 ) PROST (A.). — « Les attentes des jeunes enseignants au début de leur formation. » Paris, *Revue Française de Pédagogie*, n° 24, août-septembre 1973, pp. 5-17.
- ( 3 ) IFOP. — *Les enseignants du primaire et du secondaire.* Paris, IFOP, août 1973, 130, XXII, p.
- ( 4 ) COFREMCA. — *Les enseignants du second degré, étude psychosociologique. Enquête réalisée par la COFREMCA.* Paris, La Documentation Française, travaux et recherches, N° 26, 1973, 159 p. et annexes.
- ( 5 ) CHAPOULIE (J.-M.), MERLIÉ (D.). — *Les déterminants sociaux et scolaires des pratiques professionnelles des enseignants du second degré et de leurs transformations.* Paris, Centre de sociologie de l'Éducation et de la Culture, juin 1974, 190 p.
- ( 5 ) CHAPOULIE (J.-M.). — *Le corps professoral de l'enseignement secondaire en France vers 1975, recrutement, carrières, pratiques professionnelles.* Paris, Université de Paris IV. Thèse de doctorat d'État, 1984, 617 p.
- ( 6 ) ISAMBERT-JAMATI (V.), GROSPIRON (M.-F.). — « Type de pédagogie du français et différenciation sociale des résultats. L'exemple du travail autonome au deuxième cycle long. » Paris, *Études linguistiques appliquées*, n° 54, avril-juin 1984, pp. 69-97.
- ( 7 ) DEMAILLY (L.). — « Contribution à une sociologie des pratiques éducatives. » Paris, *Revue Française de Sociologie*, n° XXVI-1, janvier-mars 1985, pp. 96-119.
- ( 8 ) LANGOÛET (G.). — *Suffit-il d'innover ?* Paris, PUF, 1985, 280 p.
- ( 9 ) TANGUY (L.), AGULHON (C.). — *Éléments d'enquête sur les professeurs d'enseignement pratique et professionnel en mécanique et électrotechnique.* Paris, CNRS, SPRESE, ministère de l'Éducation nationale, juillet 1985, 90 p.
- (10) BOURDONCLE (R.), LUMBROSO (M.). — *La formation continue des enseignants du second degré. Leurs comportements et leurs attentes.* Paris, INRP, 1985, 117 p.
- (11) BOYER (R.), DELCLAUX (M.), BOUNOURE (A.). — *Les univers culturels des lycéens et des enseignants.* Paris, INRP, rapport de recherche n° 3, mai 1986, 195 p.

- (12) BONORAS (D.). — « Structure des représentations à l'égard des objectifs pédagogiques. » Paris, *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, n° 15-1, 1986, pp. 85-93.
- (13) LÉGER (A.), TRIPIER (M.). — *Fuir ou construire l'école populaire*. Paris, Les Méridiens, Klincksieck, 1986, 206 p.

## BIBLIOGRAPHIE COMPLÉMENTAIRE

- ALTHUSSER (L.). — « Idéologie et appareils idéologiques d'État (notes pour une recherche). » Paris, *La Pensée*, N° 151, juin 1970.
- BAUDELLOT (C.), ESTABLET (R.). — *L'École capitaliste en France*. Paris, F. Maspéro, 1971, 347 p.
- BERGER (I.). — *Les maternelles. Étude sociologique sur les institutrices des écoles maternelles de la Seine*. Paris, CNRS, 1959, 192 p.
- BERGER (I.). — *Les instituteurs d'une génération à l'autre*. Paris, PUF, 1979, 184 p.
- BOUDON (R.), BOURRICAUD (F.). — *Dictionnaire critique de la sociologie*. Paris, PUF, 1983, 651 p.
- BOURDIEU (P.), PASSERON (J.-C.). — *La reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Éditions de Minuit, 1979, 279 p.
- CÔTE (R.). — *Le bon enseignant. Recherche actuelle sur l'efficacité de l'enseignant*. Montréal, Éditions du Renouveau Pédagogique, 1971, 112 p.
- GERBOD (P.). — *Les enseignants et la politique*. Paris, PUF, 1976, 162 p.
- GILLY (M.). — *Maître-élève: rôles institutionnels et représentations*. Paris, PUF, 1980, 300 p.
- HUBERMAN (M.). — « Le cycle de vie de l'enseignant secondaire: cadres de référence et premiers résultats. » Caen, *Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle*. N° 3, juillet-septembre 1984, pp. 149-168.
- ISAMBERT-JAMATI (V.). — « Les enseignants et la division sociale à l'école aujourd'hui. » Paris, *La Pensée*, n° 190, novembre-décembre 1976, pp. 17a-32a.
- KARADY (V.). — « Normaliens et autres enseignants à la Belle Époque. Note sur l'origine sociale et la réussite dans une profession intellectuelle. » Paris, *Revue Française de Sociologie*, n° XIII-1, janvier-mars 1972, pp. 35-58.
- LANDSHEERE (G. de). — « L'évaluation des enseignants » in *Traité des sciences pédagogiques*, vol. 7, Paris, PUF, 1978, 454 p., pp 109-145.

- LANGOÛET (G.). — *Technologie de l'éducation et démocratisation de l'enseignement : méthodes pédagogiques et classes sociales*. Paris, PUF, 1982, 185 p.
- LÉGER (A.). — *Enseignants du secondaire*. Paris, PUF, 1983, 269 p.
- MUEL DREYFUS (F.). — *Le métier d'éducateur*. Paris, Éditions de Minuit, 1983, 269 p.
- POSTIC (M.). — *Observation et formation des enseignants*. Paris, PUF, 1977, 336 p.
- POSTIC (M.). — *La relation éducative*. Paris, PUF, 1986, 272 p. (3<sup>e</sup> édition revue et augmentée, première édition: 1979.)
- VINCENT (G.). — *Les professeurs du second degré, contribution à l'étude du corps enseignant*. Paris, Fondation Nationale des Sciences Politiques, 1967, 332 p.