

## **LES IDENTITES CULTURELLES DES PROFESSEURS DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE**

(Article pour Education et formation n° 33, 1993)

### **R E S U M E**

La présente étude est fondée sur l'exploitation statistique de certains résultats d'une enquête lancée auprès de quelque 2000 professeurs de 250 établissements, constituant un échantillon représentatif des enseignants des lycées techniques et des lycées professionnels. Une analyse factorielle appuyée sur un petit nombre de variables morphologiques et d'identité permet de distinguer parmi les professeurs du "technique" quatre types d'identités culturelles assez contrastées. Un premier groupe constitué autour d'une identité exogène (les "professionnels") est à 84 % composé de professeurs des spécialités techniques, parmi lesquels dominent ceux des lycées professionnels. Il rassemble plus du tiers des effectifs. Un deuxième groupe (un quart de la population), marqué par l'engagement pédagogique de ses membres (les "pédagogues"), notamment au profit des élèves en difficulté, rassemble des professeurs de toutes les disciplines avec une sur-représentation des professeurs d'enseignement général de lycée professionnel. Un troisième groupe, à l'identité bien davantage marquée par la possession des savoirs que par les conditions de leur transmission (les "savants") est fortement dominé par les professeurs d'enseignement général des lycées techniques. Il représente moins du tiers de la population totale. Enfin, un quatrième groupe, beaucoup plus restreint que les précédents (9 %), se distingue par un refus généralisé des attentes institutionnelles et des transformations en cours. Composé aux deux tiers de professeurs d'enseignement général, avec une sur-représentation des littéraires et une forte dominante de ceux qui enseignent en lycée technique, il pourrait témoigner d'une identité plus ancienne, "paléo-libérale", refoulée, et n'ayant plus la possibilité de s'exprimer dans un projet collectif.

## LES IDENTITES CULTURELLES DES PROFESSEURS DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE

### L'enseignement technique : un contexte particulier

Les identités culturelles des professeurs de l'enseignement technique se sont développées dans des contextes épistémologique et historique particuliers, qui les distinguent de celles des professeurs de l'enseignement secondaire général.

Sur le plan épistémologique, alors que la formation universitaire des agrégés et des certifiés est marquée par la cohérence interne des concepts qui caractérise une discipline, la formation des maîtres du technique s'organise autour d'une cohérence structurée par la finalisation et la contextualisation des savoirs et des savoir-faire propres à une spécialité (B. Charlot, 1990) : finalisation qui donne sens à l'apprentissage des processus techniques, des technologies, et contextualisation qui organise les compétences dans le cadre d'une profession ou d'un ensemble de professions. Ainsi, la **spécialité** technique possède une cohérence externe (le savoir vaut ce qu'il permet de faire) tandis que la **discipline** générale relève d'une cohérence interne (le savoir s'organise en système discursif cohérent). Lorsqu'on évoque une spécialité technique (électrotechnique, bâtiment et travaux publics, comptabilité, hôtellerie...), on dénote à la fois un ensemble de technologies **et** une branche professionnelle. Certes, les savoirs techniques s'appuient de plus en plus sur des concepts scientifiques, mais la légitimité de l'enseignement technique reste avant tout exogène.

Par ailleurs, l'enseignement technique, ainsi que les enseignants qui y professent, sont marqués par une histoire somme toute assez récente. D'une part l'enseignement professionnel (dit, encore aujourd'hui, "court", car s'arrêtant au niveau V avant 1985), a été créé de toutes pièces en 1939. Développés ensuite par Jérôme Carcopino, ministre de Vichy, les "centres de formation professionnels", essentiellement industriels, ont été transformés, à la Libération, en "centres d'apprentissage". Leurs maîtres, recrutés jusqu'en 1947 sans formation parmi les ouvriers professionnels, sont depuis lors formés dans des "écoles normales", les ENNA. Une réflexion intense s'y est développée très tôt, sous l'influence de la CGT, majoritaire dans cette branche si particulière de l'enseignement qui subit la scission syndicale de 1947. L'objectif des ENNA a été de tenter d'articuler une formation socio-culturelle à la formation professionnelle des ouvriers, notamment en formant côte à côte et en faisant travailler en équipe les maîtres de l'enseignement général et ceux des spécialités techniques (cf. V. Troger, 1989). La formation en ENNA s'est appuyée sur les valeurs dominantes de "l'aristocratie ouvrière" et de l'éducation populaire : le goût de l'action, du travail en équipe, l'attrait pour les réalisations concrètes, pour l'efficacité, l'amour du travail bien fait, ainsi que l'engagement pour la promotion sociale et culturelle des classes populaires et la solidarité. Le modèle pédagogique prévalant y est celui de "l'apprentissage", non pas au sens où on l'entend dorénavant, mais de "l'apprentissage public", c'est-à-dire une pédagogie alternant, au sein de la même "**école-usine**", des phases d'acquisition de savoir-faire professionnels, inductives et applicatives, et des phases de transmission de savoirs, pratiques et théoriques, articulés à ces savoir-faire.

Alors que les structures de l'enseignement technique "court" ont une histoire relativement paisible, linéaire, simplement ponctuée par le changement de dénomination des centres de formation (centres d'apprentissage, puis collèges d'enseignement technique, puis lycées d'enseignement professionnel, enfin lycées professionnels), l'enseignement technique "long" a un passé plus tumultueux, marqué par la fusion progressive d'établissements à l'origine très dispersés : écoles pratiques, écoles de métiers, écoles professionnelles de la Ville de Paris fusionnées en "collèges techniques" en 1941, ces derniers agrégés aux écoles nationales professionnelles pour

constituer les "lycées techniques" en 1959. L'actuel lycée technique n'est constitué que du second cycle de cet ancien établissement, en principe agrégé à celui du lycée d'enseignement général en 1975. Il garde les traces, notamment au sein de son corps enseignant, de cet histoire tourmentée. Nombre des certifiés d'aujourd'hui sont d'anciens professeurs techniques adjoints (PTA), professeurs "d'atelier" intégrés dans le corps des professeurs techniques (PT), chargés quant à eux de l'enseignement théorique, et intégrés plus tard, à leur tour, dans le corps des certifiés. La division des enseignants en trois corps, aux niveaux de qualification et aux tâches différents, a donc été la règle - comme pour l'enseignement "court" - jusqu'à une époque récente : professeurs d'enseignement général passés par l'Université, professeurs d'enseignement technique théorique et professeurs d'enseignement pratique formés le plus souvent dans des centres spécifiques (CFPT et CFPTA associés à l'Ecole normale supérieure de l'enseignement technique de Cachan).

A ces clivages, qu'on retrouve dans les deux types d'enseignement technique s'en ajoutent d'autres : d'une part, à l'enseignement industriel se superpose un enseignement tertiaire né du développement massif après-guerre des emplois de bureau de faible qualification, et d'autre part, à l'enseignement traditionnellement "masculin" se joignent des établissements "féminins" créés autour des professions tertiaires, des industries de l'habillement et du textile. On peut donc faire l'hypothèse, du point de vue de la constitution des identités professionnelles, d'une probable hétérogénéité, peut-être atténuée par les recrutements plus récents effectués uniformément au niveau du BTS puis de la licence.

Une enquête menée pour la Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP) du ministère de l'Education nationale par la Société d'études commerciales et documentaires (SECED), à la fin de 1988 auprès de 2000 enseignants, a déjà mis en évidence les différences entre les représentations et les pratiques des professeurs de lycée professionnel (PLP) et celles des autres enseignants du second degré. Des questionnaires, annexés à une évaluation des classes de 3ème technologique, ont montré notamment l'avance prise par les lycées professionnels sur les collèges en matière de pratiques pédagogiques novatrices. A la suite de ces travaux, le Secrétaire d'Etat chargé de l'enseignement technique, Robert Chapuis, a demandé à la DEP la constitution d'un panel (échantillon permanent questionné périodiquement) de personnels de l'enseignement technique : chefs d'établissement, chefs de travaux et enseignants des lycées professionnels et techniques. Il s'agissait de mieux connaître leurs opinions et de cerner leurs attitudes face aux changements opérés dans leur contexte professionnel et aux transformations de leurs fonctions. L'exploitation de cette enquête réalisée entre décembre 1989 et février 1990 (une centaine de questions, orales et écrites) a déjà donné lieu à quelques publications qui portent notamment sur la morphologie sociale (C. Agulhon, 1991) et sur les pratiques pédagogiques des enseignants (F.R. Guillaume, 1991a, 1991b). Notre contribution s'inscrit donc dans une série de travaux qui vont s'attacher, de manière sans doute continue, à observer les modifications qui affectent les pratiques, les opinions et les représentations de ces personnels, c'est-à-dire leur identité culturelle.

Nous utilisons ici une acception large de la notion d'identité culturelle. Nous faisons l'hypothèse que les pratiques, les opinions et les représentations sont marquées d'une part par le contexte social, en particulier par l'origine et l'appartenance sociales des acteurs, et d'autre part qu'elles sont partiellement déterminées par l'inscription professionnelle de ces acteurs dans une institution, l'Education nationale et dans une organisation, l'établissement scolaire. Cette définition se veut donc plus complète que celle qu'utilise notamment J.M. Chapoulié (1987), qui prend la notion d'identité principalement dans sa dimension sociale, et plus large également que celle de la sociologie des organisations (cf. R. Sainsaulieu, 1987), qui choisit de couper méthodologiquement la réalité organisationnelle de son contexte social afin de mettre plus facilement l'accent sur les composantes proprement professionnelles des identités culturelles. Pour nous, un groupe trouve sa capacité à se rassembler et à agir, au sein d'une organisation, dans l'adhésion à des normes culturelles et à des valeurs, dans le partage de pratiques, de représentations et de visions de l'avenir

cimentées par une histoire commune et le sentiment d'un "destin" commun, histoire et destin dont les composantes proprement sociales ne peuvent être écartées : âge, sexe, origine, niveau de formation, etc...

#### □ **Une morphologie sociale de la population marquée par des disparités**

La distinction entre les deux catégories d'établissements, lycée technique (LT) ou lycée professionnel (LP), rend compte d'une grande part des disparités entre enseignants : le grade, le diplôme et l'origine sociale sont très différents selon le type d'établissements.

Ainsi, en lycée technique, tout comme dans les lycées classiques et modernes, près de 80 % des enseignants sont certifiés ou agrégés. Ils possèdent donc souvent un diplôme de niveau équivalent ou supérieur à la licence (tableau 1). Les catégories sociales aisées sont les plus représentées surtout dans les matières d'enseignement général. La formation pédagogique reçue (pour 60 % d'entre eux le plus souvent dans les CPR, les CFPT et CFPTA) est peu appréciée, surtout pour les enseignants des matières techniques. En effet, parmi eux plus du tiers pensent que cette formation les a plutôt mal ou très mal préparés au métier d'enseignant.

En lycée professionnel, près de 84 % des enseignants ont un grade de PLP1 et 9 % un grade de PLP2. Le plan d'intégration de 1989 ne lie plus la promotion au grade supérieur à la possession de la licence. Les origines sociales des professeurs de lycée professionnel sont plus proches des classes populaires que celles de leurs collègues de lycée technique (tableau 2). L'activité du conjoint accentue encore ce clivage en mettant en évidence une assez forte homogamie. Pour illustrer cette remarque, on peut observer sur la figure 2 l'opposition entre le couple "femme enseignante en LT" et conjoint "cadre supérieur" et le couple "homme enseignant en LP" et conjointe "employée".

L'âge représente, après la formation, une deuxième dimension de distinction identitaire, en liaison avec la précarité des statuts de certains professeurs recrutés comme maîtres auxiliaires sans formation, tant dans les lycées professionnels que dans les lycées techniques. Leur ancienneté dans le poste est le plus souvent inférieure à trois ans et leur désir de mobilité est plus grand que chez leurs collègues. Dans l'ensemble, les enseignants ont une grande stabilité car 8 % seulement souhaitent quitter l'enseignement et 20 % désirent changer d'établissement.

Le sexe est également un facteur de différenciation professionnelle. Ce sont les spécialités enseignées qui marquent le clivage le plus important. Les hommes sont plus nombreux dans les disciplines techniques et professionnelles (76 % en LT et 62 % en LP). Cependant dans le secteur tertiaire la disproportion est moindre. L'expérience professionnelle dans le domaine de la production, avant d'entrer à l'Education nationale, est beaucoup moins importante chez les femmes que chez les hommes. Dans les LT ces derniers ont occupé des emplois de techniciens ou d'ingénieurs ; dans les LP ce sont des emplois d'ouvriers qualifiés de contremaîtres ou de techniciens. Les femmes ont plutôt exercé une fonction administrative : il s'agit plus particulièrement des enseignantes des spécialités du secteur tertiaire (secrétariat, commerce, économie familiale et sociale). Les figures 1 et 2, obtenues à partir d'une analyse factorielle des variables, permettent de rendre compte de l'ensemble de ces résultats.

#### **Une typologie des identités culturelles faisant apparaître quatre groupes bien distincts**

Nous avons retenu, parmi la centaine de questions posées à l'échantillon de 1934 enseignants appartenant à 250 lycées techniques et professionnels, un nombre restreint de variables qui nous sont apparues susceptibles d'éclairer la question des identités culturelles des enseignants. Le grand nombre de questions posées, et donc le grand nombre de variables susceptibles d'être "croisées", nécessite en effet de procéder à un choix assez strict pour obtenir des résultats présentant

des tendances sans doute simplifiées mais clairement identifiables. Nous avons donc choisi d'étudier les corrélations entre six variables morphologiques (caractérisant des données "objectives" sur les enseignants concernés) et neuf variables d'identité culturelle (cherchant davantage à cerner leurs comportements et leurs représentations). L'analyse factorielle à laquelle nous avons procédé a permis d'éliminer trois de ces variables (2 morphologiques, 1 d'identité) comme non discriminantes (cf. encadrés).

La présentation de l'analyse factorielle des quatre variables passives morphologiques et des huit variables actives d'identité culturelle nous est apparue particulièrement pertinente dans une projection dans le plan constitué des deux premières axes factoriels (cf. figure 3). Ces deux axes et leurs bissectrices font en effet apparaître un champ de structuration des variables.

Ainsi la première bissectrice ordonne à la fois des variables morphologiques (l'exercice antérieur d'une profession, les diplômes et les disciplines) et d'identité culturelle (le temps consacré aux relations avec les entreprises). Elle semble donc organiser dans le plan les éléments relatifs à la finalité professionnelle de l'enseignement, comme les liens actuels ou passés avec les entreprises ainsi que le caractère professionnel ou non du diplôme possédé et de l'enseignement dispensé. L'axe des abscisses structure une variable morphologique (le statut) et quatre variables d'identité (le travail en équipe, le temps de formation, les opinions sur la connaissance des entreprises et sur les transformations en cours). A droite du plan se situent les PLP (et ceux qui n'ont pas de diplôme universitaire), les pratiques et les opinions conformes aux attentes institutionnelles, comme les divers motifs du travail en équipe, la nécessité de connaître le monde des entreprises, la nécessité de se former, ainsi que des visions positives des transformations en cours dans le système éducatif. A gauche du plan figurent les agrégés, certifiés et autres titulaires d'un diplôme universitaire. Les attitudes de réserve vis-à-vis des transformations du système et des attentes institutionnelles dominant : pas ou peu de travail en équipe, de formation continue, de relations avec les entreprises ; des transformations vécues comme perturbatrices ou, au mieux, dont on reconnaît qu'elles créent une "dynamique nouvelle" dans l'établissement, jugement distancié qui n'engage aucune implication. L'axe des abscisses apparaît donc être celui de l'adhésion institutionnelle. La seconde bissectrice ne structure que des variables d'identité culturelle : la nécessité d'une formation pédagogique et le temps investi dans la concertation pédagogique. C'est clairement l'axe de l'engagement pédagogique. Enfin l'axe des ordonnées structure le plan entre ceux dont la conception de l'enseignement ne laisse place à aucun apprentissage (en haut), et ceux qui pensent, à l'inverse, que la fonction d'enseignant est un métier et que ce métier s'apprend (en bas).

Ainsi les différentes positions, morphologiques et culturelles, des enseignants du "technique" se disposent dans un plan qui peut s'organiser selon deux systèmes d'axes : le premier (abscisses-ordonnées) est celui du couple adhésion institutionnelle-conception d'un métier et le second (bissectrices) celui d'une double polarité constituée par la finalité professionnelle de l'enseignement et l'engagement pédagogique des enseignants. Ce second référentiel s'avère le plus pertinent pour traiter la typologie des enseignants obtenue par traitement statistique (classification ascendante hiérarchique). Ce traitement fait en effet apparaître l'existence de quatre groupes dont les projections agrégées dans le plan factoriel se placent respectivement dans chacun des quatre quadrants, à l'intérieur de "nuages" de variables à peu près centrés sur chacune des demi-bissectrices. L'analyse plus précise des caractéristiques morphologiques et d'identité de chacun de ces groupes va nous conduire à les identifier à des composantes culturelles fortes du monde enseignant des lycées techniques et professionnels.

Le groupe I (36 % des enseignants de l'échantillon) rassemble une majorité de professeurs de lycée professionnel et quelques certifiés (sans doute majoritairement des ex-PTA et ex-PT). Les détenteurs d'un diplôme professionnel (CAP, BEP, BP) sont 27 % (15 % dans la population de référence), mais la moitié possède un diplôme supérieur ou égal au niveau III (BTS-DUT). Ces

professeurs enseignent très majoritairement des spécialités techniques et beaucoup ont travaillé plus de cinq années dans une entreprise. Leurs pratiques professionnelles laissent voir un temps important consacré aux relations avec les entreprises, au travail en équipe autour d'un objectif de liaison entre l'enseignement général et l'enseignement technique, ainsi qu'à leur formation continue (plus de 20 jours depuis trois ans, ce qui dénote sans doute le poids des formations longues de reconversion et d'adaptation qui touchent certaines spécialités professionnelles). Leurs opinions sont en harmonie avec ces pratiques : la connaissance de l'entreprise est jugée indispensable et ils se montrent favorables aux transformations pour 60 % d'entre eux. Ces transformations sont jugées nécessaires pour accompagner les mutations technologiques et permettre une meilleure insertion professionnelle des jeunes, mais 20 % redoutent que ces changements favorisent des clivages entre enseignants traditionalistes et novateurs. C'est la conscience d'une finalité technologique et professionnelle de l'enseignement, ainsi que de l'importance de l'entreprise, qui façonne l'identité de ce groupe. Des quatre c'est la seule identité qui se révèle franchement exogène. Ces professeurs, majoritairement "techniques", sont issus d'une tradition (celle des ENNA, des centres de formation de PTA) où les enseignants étaient recrutés sur la base de l'exercice d'une profession et d'une qualification le plus souvent d'ouvrier professionnel. Le "métier" pour eux ce n'est pas l'enseignement, c'est celui dans lequel ils ont été formés et auquel ils forment leurs élèves. Ce métier-là selon eux s'apprend, au contraire de l'enseignement, dont ils pensent majoritairement qu'il ne relève pas d'un apprentissage. On peut remarquer à ce propos que la moitié des professeurs des spécialités techniques n'a reçu aucune formation à l'enseignement : 54 % en LP et 47 % en LT (cf. C. Agulhon, 1991).

Le groupe II (25 % des enseignants de l'échantillon) rassemble à l'inverse des professeurs dont la "spécialité" semble bien être l'enseignement lui-même. Leurs caractéristiques morphologiques sont "moyennes" : toutes les disciplines sont représentées, ainsi que tous les niveaux de diplômes (avec une légère sous-représentation des diplômes professionnels CAP-BEP-BP). Leur rapport avec l'entreprise n'apparaît pas essentiel : temps de passage moyen, peu de temps consacré à ces relations extérieures (pour 50 % d'entre eux, aucun). L'investissement professionnel semble tout entier tourné vers l'intérieur, centré sur le travail avec les élèves et avec les autres enseignants : travail en équipe plutôt axé sur le suivi des élèves en difficulté et les projets pédagogiques, temps de concertation important, temps de formation continue supérieur à la moyenne. Les opinions corroborent ces comportements : formation pédagogique jugée indispensable, attitudes extrêmement favorables aux transformations (85 % d'opinions positives), conception d'un métier qui s'apprend pour 63 %. Ce groupe tire donc son identité d'une conception et d'une pratique communes d'un même métier. Ce métier commun fait disparaître les clivages disciplinaires et catégoriels, c'est le métier de "pédagogue", celui d'enseigner, dont "l'art", la "science" ou les "techniques" relèvent, selon les professeurs de ce groupe, d'un apprentissage et donc de pratiques identifiables et reproductibles.

Le groupe III (30 % des enseignants du "panel"), comme le groupe I, a de fortes composantes morphologiques. Il rassemble majoritairement les professeurs de lycée technique, agrégés, certifiés ou adjoints d'enseignement, titulaires (à plus de 50 % contre 40 % pour l'échantillon) d'une licence ou d'une maîtrise. Enseignant plutôt une discipline littéraire, scientifique ou artistique, ils ont peu ou n'ont pas travaillé en entreprise. D'ailleurs, sur le plan des pratiques, ils n'ont pour la plupart (75 %) aucune disponibilité pour les relations avec le monde professionnel, qu'ils ne jugent pas "utile" de connaître. Eloignés, par cette absence de préoccupations, du devenir professionnel de leurs élèves, ils n'accordent par ailleurs que peu d'importance à la formation et au travail pédagogiques : la moitié d'entre eux ne consacrent aucune part de leur emploi du temps à des concertations, plus du tiers ne travaillent pas du tout en équipe. Quant au reste, le groupe affiche des positions réservées sur les transformations du système éducatif, sur la formation pédagogique (60 % la jugent utile mais non indispensable), et ses membres ont suivi une durée moyenne de formation continue inférieure à la moyenne nationale. Cependant une très nette majorité (60 %) professent

l'opinion que l'enseignement s'apprend, ce qui peut apparaître en première analyse contradictoire avec un certain rejet de la pédagogie. Ce ne l'est pas si l'on se souvient que ce groupe est composé principalement de professeurs du second degré général, dont l'identité est marquée par l'acquisition à l'université d'un savoir disciplinaire. La conception (la plus forte pour ce groupe) d'une profession "qui s'apprend" correspond donc à une identité professionnelle forgée par des études longues (5 ou 6 ans au moins après le baccalauréat), attestées par un diplôme universitaire et fondée sur une qualification - de "savant" plus que "d'enseignant" - elle-même certifiée par la réussite à un concours qui valorise l'acquisition de savoirs et ne laisse aucune place aux compétences pédagogiques.

Le groupe IV (le moins nombreux, 9 %) présente peu d'écarts morphologiques par rapport à la population de référence. Néanmoins on peut noter une légère sur-représentation des certifiés, des scientifiques et surtout des littéraires, ainsi que des titulaires d'une licence ou d'une maîtrise (60 % contre 40 % en moyenne). De plus 80 % d'entre eux n'ont jamais travaillé en entreprise. Ce groupe, du point de vue des comportements professionnels et des opinions, semble se caractériser par une accumulation de refus nettement affirmés : la connaissance des entreprises est jugée majoritairement tout à fait inutile et les trois quart des enseignants concernés n'entretiennent aucune relation avec elles ; près de 50 % ne travaillent pas en équipe, et quand ils le font c'est principalement (pour la moitié d'entre eux) pour s'occuper d'élèves en difficulté. La moitié du groupe ne suit jamais de formation continue et n'assiste jamais à une réunion de concertation. Ces enseignants jugent (pour 42 % d'entre eux) toute formation pédagogique inutile et très majoritairement (70 %) que l'enseignement ne s'apprend pas. 46 % (contre 12 % pour la population d'ensemble) sont "très défavorables" aux évolutions du système éducatif. On est frappé par la cohérence d'un tel "front du refus" qui semble témoigner, comme le suggère la position du "nuage" des variables, d'une quadruple opposition plutôt que d'une identité positive : opposition à une identité exogène centrée sur les technologies et les entreprises, opposition à une identité endogène, qu'elle soit polarisée par les attentes institutionnelles de transformation, ou bien par l'engagement pédagogique ou encore par la formation au métier. On peut risquer ici une hypothèse qu'il faudrait pouvoir vérifier par des enquêtes qualitatives : n'observe-t-on pas là un groupe "témoin" (au sens où l'on parle en géographie de buttes-témoins), représentatif d'une identité culturelle archaïque, aujourd'hui minoritaire et isolé, en butte à l'érosion constante exercée par des attentes sociales ressenties comme agressives, et situé en retrait des transformations qui en sont la conséquence. Cette identité archaïque serait celle pour laquelle la fonction enseignante prenait hier le caractère d'une "charge" (plus que d'une profession), s'exerçant sur le mode libéral, souffrant de peu de contraintes institutionnelles et se satisfaisant d'un ordre pérenne. Elle disparaît peu à peu aujourd'hui de l'enseignement supérieur lui-même, qui a cependant maintenu jusqu'à il y a peu de temps (et maintient encore dans quelques établissements prestigieux) le système très caractéristique à cet égard des chaires d'enseignement. Cette identité ne trouve plus de nos jours la possibilité de s'exprimer positivement dans l'enseignement secondaire sous la forme d'un projet. Refoulée mais vivante cependant, elle résiste, davantage arc-boutée sur le refus des innovations que sur la défense de traditions. En ce sens elle peut sembler condamnée, malgré son expression privilégiée par un syndicat enseignant minoritaire.

### **Un "corps" enseignant hétérogène**

Les "corps" tels qu'ils existent aujourd'hui en référence aux actuels statuts (agrégés, certifiés et PLP, principalement), sont pour l'enseignement technique de création relativement récente. C'est à partir du milieu des années soixante dix que l'on voit fusionner d'une part, au sein du corps des PCET (devenus PLP) les professeurs d'enseignement général (PEG) et les professeurs d'enseignement professionnels, pratique et théorique (PEPP et PEPT) des lycées professionnels, et d'autre part au sein du corps des certifiés, les professeurs techniques (PT) et les professeurs techniques adjoints (PTA) des lycées techniques. Mais les traces de ces agrégations sont encore trop fraîches pour ne pas apparaître dès que l'on scrute la morphologie de la population

enquêtée. Ainsi les professeurs des lycées techniques enseignant une discipline technique ne sont encore que 37 % pour les hommes et 53 % pour les femmes à posséder une licence, diplôme pourtant réputé de longue date assurer la qualité des certifiés. Cette proportion tombe à 4 % et 6 % respectivement, chez leurs collègues des lycées professionnels, pour lesquels cette exigence est beaucoup plus récente. La fracture est sensible entre ces enseignants des spécialités techniques et ceux des disciplines générales, beaucoup plus diplômés : 56 % de licenciés en lycée professionnel et 81 % en lycée technique. La question se pose d'une relation possible entre ces catégories et les identités culturelles repérées plus haut. De qui, par exemple, un professeur d'enseignement général de lycée professionnel se sent-il le plus proche, d'un professeur d'enseignement technique de lycée professionnel ou d'un professeur d'enseignement général de lycée technique ? Et qu'en est-il pour un professeur d'enseignement général de lycée technique ?

Il nous est apparu pertinent, pour répondre à ces questions de constitution identitaire et de proximité culturelle, de diviser la population de référence, non pas en corps mais en catégories plus conformes à la réalité historique : les professeurs d'enseignement général (PEG) et les professeurs d'enseignement technique (PET), en lycée professionnel d'une part (LP) et en lycée technique de l'autre (LT). L'analyse factorielle nous permet ainsi dans un premier temps de tracer sur le plan factoriel la carte des proximités culturelles, et dans un second de dresser une "carte d'identité" de chacune des quatre catégories d'enseignants, fondée sur sa composition selon les groupes identifiées comme représentant des identités culturelles (notées de I à IV) (cf. figures 4 et 5, tableaux 3 et 4).

La projection des catégories sur le plan factoriel (figure 4) fait apparaître d'emblée une proximité très nette entre PET de LP et de LT, nettement plus grande qu'entre PEG, et qu'entre PEG et PET du même type d'établissement. Faut-il voir là l'effet d'un recrutement (sur la base d'une expérience professionnelle et d'un diplôme professionnel) et d'une formation (en centres spécifiques) analogues bien que non identiques ? Et d'un certain "verticalisme" de l'enseignement technique défendu par l'Inspection générale et la Direction de l'enseignement technique dans toute la période d'après-guerre ? Le tableau 3, présentant la composition des quatre catégories d'enseignants en fonction des groupes d'identité culturelle, permet (de même que la figure 4) de mieux analyser de quoi sont constituées ces proximités et ces distances. Les PEG de LP font apparaître une forte proportion de "pédagogues" (groupe II), alors que chez les PEG de LT, ce sont les "savants" (groupe III) et le groupe archaïque "du refus" (IV) qui sont sur-représentés. Cela distingue assez fortement ces deux catégories de généralistes, dont les origines sociales, observées par C. Agulhon (1991) sont relativement contrastées (43 % de fils et filles d'ouvriers et d'employés pour les PEG de LP, 50 % d'enfants de cadres et de professions libérales pour les PEG de LT), alors, on l'a vu, que les niveaux des diplômes possédés sont assez proches. Si l'on compare maintenant la composition en groupes d'identités culturelles des deux catégories de PET, en LP et en LT (tableau 4 et figure 5), on est frappé par leur similitude (le plus grand écart est de + 4 points seulement pour le groupe des "pédagogues" au profit des LP, et des "savants" au profit des LT). Dans les deux cas, la sur-représentation des "professionnels" est massive et constitue la moitié des effectifs. L'origine sociale de ces professeurs se révèle identique, alors que le niveau des diplômes est nettement plus élevé pour les PET de LT. Cette relative proximité milite pour l'hypothèse d'une identité professionnelle commune aux professeurs d'enseignement technique (PET), qu'ils exercent en LP ou en LT, ceci malgré leur appartenance à des corps différents.

Les professeurs d'enseignement général de lycée technique (PEG de LT), certifiés ou agrégés, ont quant à eux une identité bien différente. Placés souvent par le hasard d'une affectation dans un établissement technique, rien dans leur formation, leur recrutement et sans doute leur vocation, ne les prédispose à cette particularité. Leur appartenance de corps les rattache en fait à une identité professionnelle plus vaste, celle des professeurs du second degré. A mi-chemin entre ces deux pôles, les PEG de LP se distinguent à la fois des PEG de LT (ils sont nettement moins "savants" bien que presque autant diplômés) et des PET de LP (ils sont très nettement moins

"professionnels"). Ces professeurs ont sans doute trouvé dans l'engagement pédagogique le moyen d'affirmer positivement une identité propre.

Tableau 1

<b>La population : niveau de formation</b>									
<u>Les diplômes possédés (en % d'une catégorie)</u>									
	PEG.LP		PEG.LT		PET.LP		PET.LT		
	H	F	H	F	H	F	H	F	
Niveau IV CAP - BEP - BP - Bac...	5,8	9	1,7	0	68	28	15	7	
Niveau III BTS - DUT - DEUG....	19	19	1,4	1,7	17	57	26	24	
Niveaux I et II	57	56	81,6	80,2	4	6	37	53	
Divers dont réponses concours	18,2	16	15,3	18,1	11	9	22	16	

Tableau 2

<b>La population : origine sociale</b>				
<u>Profession du père des enseignants (en % d'une catégorie)</u>				
	PEG.LP		PEG.LT	
	H	F	H	F
Agriculteur ou artisan	21	19,5	26,5	18
Cadre ou profession libérale	33	49,5	21	36,5
Employé ou ouvrier	43	27,5	44	38,5

**TABLEAU 3 :  
ANALYSE DE LA COMPOSITION IDENTITAIRE  
DES CATEGORIES DES ENSEIGNANTS DU "TECHNIQUE"**

	PEG		PET		Totaux
	L P	L T	L P	L T	
Groupe I	53	63	346	234	696
Les "professionnels"	19 %	12 %	51 %	50 %	36 %
Groupe II	109	115	157	89	470
Les "pédagogues"	39 %	23 %	23 %	19 %	25 %
Groupe III	83	238	143	117	581
Les "savants"	29 %	40 %	21 %	25 %	30 %
Groupe IV	37	83	36	31	187
Le "refus"	13 %	17 %	5 %	6 %	9 %
Totaux	282	499	682	471	1934
	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Chaque catégorie d'enseignants est caractérisée par l'existence d'une dominante identitaire particulière.

**TABLEAU 4 :**  
**ANALYSE DE LA CONSTITUTION DES IDENTITES CULTURELLES**  
**DES ENSEIGNANTS DU "TECHNIQUE" PAR CATEGORIES**

	Groupe I Les professionnels	Groupe II Les pédagogues	Groupe III Les savants	Groupe IV Le refus	Totaux
P E G 52 L.P.	110 7 %	83 23 %	37 14 %	282 20 %	15 %
P E G 63 L.T.	115 9 %	238 25 %	83 41 %	499 44 %	26 %
P E T 347 L.P.	156 50 %	143 33 %	36 25 %	682 19 %	35 %
P E T 234 L.T.	89 34 %	117 19 %	31 20 %	471 17 %	24 %
Totaux	696 100 %	470 100 %	581 100 %	187 100 %	1 934 100 %

Les groupes identitaires sont loin d'être constitués de manière homogène. Chez les "professionnels" ce sont les professeurs d'enseignement technique qui dominent, alors que chez les "pédagogues" ce sont les enseignants des lycées professionnels. Les groupes des "savants" et du "refus" voient une très nette sur-représentation des professeurs d'enseignement général des lycées techniques.

### **Les variables morphologiques et les variables d'identité professionnelle**

Les variables morphologiques choisies touchent au statut, à la discipline enseignée, au diplôme possédé et à l'exercice d'une profession antérieurement à l'enseignement. Deux autres variables se sont révélées être sans relation avec les opinions et les pratiques : l'ancienneté dans l'Education nationale et l'exercice dans un établissement doté ou non d'un projet. Les variables d'identité professionnelle retenues caractérisent d'une part les pratiques professionnelles et d'autre part le domaine plus subjectif des opinions, des représentations et des visions de l'avenir. Pour ce qui concerne les pratiques professionnelles les questions retenues concernent le temps passé par les enseignants dans les relations avec les entreprises, le temps consacré à leur formation continue, le temps réservé à la concertation pédagogique, et enfin l'objectif principal du travail en équipe lorsque ce dernier existe. Du côté des représentations, on a retenu des questions portant sur la nécessité pour les enseignants d'une connaissance des entreprises, sur l'utilité d'une formation pédagogique (pédagogie par objectifs), sur la possibilité d'une formation au métier, et sur leur vision des transformations en cours dans le système éducatif. Enfin une dernière variable a été abandonnée comme non discriminante : l'opinion sur la concurrence ou la complémentarité entre baccalauréats professionnel et technologique. L'analyse factorielle a été menée, dans un souci de simplification, en rendant "passives" les variables morphologiques, ce qui revient à éliminer tout effet de leurs corrélations internes éventuelles. On trouvera dans les encadrés ci-après la liste et les valeurs des variables morphologiques et d'identité culturelle.

**Variables morphologiques**Les statuts

Agrégés : 8,5 %

Certifiés : 32,5 %

Adjointes d'enseignement (AE) et auxiliaires : 9 %

Professeurs de lycée professionnel (PLP) : 49,3 %

Les disciplines ou spécialités enseignées

Littéraires : 16,9 %

Scientifiques : 20,0 %

Artistiques : 3,5 %

Tertiaires : 23,3 %

Electricité et mécanique : 29,9 %

Bâtiment et travaux publics (BTP) : 6,5 %

Les diplômes possédés

CAP-BEP-BP : 15,8 %

BTS-DUT : 18,4 %

Licence-maîtrise : 40,7 %

L'exercice antérieur d'une profession

- pendant plus de 5 ans : 27,5 %

- de 0 à 5 ans : 11,3 %

- aucun : 61,3 %

**Variables d'identité : les pratiques professionnelles**Le temps passé dans les relations avec les entreprises

- Plus de 5 heures par trimestre : 32,1 %
- Entre 0 et 5 heures : 21,9 %
- Aucun : 46,1 %

Le temps consacré à sa formation continue depuis 3 ans

- plus de 20 journées : 22,5 %
- de 15 à 19 journées : 11,0 %
- de 10 à 14 journées : 15,0 %
- de 5 à 9 journées : 19,5 %
- de 1 à 4 journées : 12,8 %
- aucun : 19,1 %

Le temps réservé à la concertation pédagogique

- plus de 5 heures par trimestre : 36,1 %
- de 3 à 5 heures : 21,8 %
- de 1 à 2 heures : 18,4 %
- aucun : 23,7 %

L'objectif principal du travail en équipe

- le suivi des élèves en difficulté : 15,8 %
- la liaison entre enseignement général et enseignement technique : 27,8 %
- l'élaboration et la mise en oeuvre d'un projet pédagogique : 27,6 %
- aucun travail en équipe : 22,2 %

**Variables d'identité : les opinions et les représentations sur la profession**La connaissance des entreprises

jugée :

- indispensable : 37,4 %
- utile : 51,0 %
- inutile : 10,1 %

Une formation pédagogique (pédagogie par objectifs)

jugée :

- indispensable : 37,4 %
- utile : 49,2 %
- inutile : 12,2 %

La possibilité d'une formation au métier d'enseignant

"L'enseignement est un métier qui ne s'apprend pas"

- tout à fait d'accord : 16,0 %
- d'accord : 29,4 %
- pas d'accord : 32,2 %
- pas du tout d'accord : 21,3 %

La vision des transformations en cours

"elles perturbent le travail des enseignants" : 56 %

"elles perturbent l'ambiance des établissements" : 36 %

"elles créent une dynamique nouvelle" : 62 %

"elles créent des clivages entre enseignants" : 49 %

"elles sont une nécessité face aux évolutions technologiques" : 80 %

"elles correspondent aux aspirations professionnelles des jeunes" : 51 %

"elles changeront le mode d'insertion des jeunes" : 51 %

### **FIGURE 1 - MORPHOLOGIE SOCIALE DES PROFESSEURS DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE (axes de variabilité 1 et 2)**

Ce graphique obtenu par une analyse des correspondances multiples permet de présenter la morphologie sociale des enseignants des lycées techniques et professionnels. Les profils sont caractérisés par le grade, le type de lycée, la discipline, l'ancienneté, la formation pédagogique, l'âge, le diplôme, l'origine sociale et l'activité du conjoint.

L'axe horizontal, le plus discriminant, oppose les profils des enseignants de lycée technique (à droite de l'axe) aux profils des enseignants de lycée professionnel (à gauche de l'axe). Les positions respectives des points traduisent le degré de liaison entre les réponses. Ce sont les professeurs des matières techniques et professionnelles en L.P. (à gauche du graphique) et les professeurs d'enseignement général en L.T. (à droite du graphique) qui se différencient le plus selon leur grade, leur diplôme, leur origine sociale et leur ancienne qualification professionnelle avant d'entrer à l'Education nationale.

L'axe vertical distingue les enseignants jeunes, au statut précaire, plutôt sans formation et désirant changer d'établissement, aux plus âgés ; cette opposition existe aussi bien en L.P. qu'en L.T.

**FIGURE 2 - MORPHOLOGIE SOCIALE DES PROFESSEURS DE  
L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE (axes de variabilité 1 et 3)**

Ce graphique met mieux en évidence les différences de profils selon le type d'établissement et le type de matière enseignée, le sexe et la profession du conjoint.

**FIGURE 3 - ANALYSE FACTORIELLE DES VARIABLES MORPHOLOGIQUES  
ET D'IDENTITE DES PROFESSEURS DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE**

La projection dans ce plan des résultats obtenus par une analyse des correspondances multiples permet de structurer les variables. Par ailleurs, une classification hiérarchique ascendante fait apparaître quatre groupes d'enseignants (I à IV) correspondant à des identités bien typées : I, les "professionnels" ; II, les "pédagogues" ; III, les "savants" ; IV, le "refus".

**FIGURE 4 - COMPOSITION IDENTITAIRE DES CATEGORIES  
PROFESSIONNELLES DES PROFESSEURS DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE**

Ces schémas permettent de visualiser, dans le plan des axes de variabilité 1 et 2, la composition des catégories professionnelles : plus une catégorie apparaît proche d'un groupe identitaire, plus ce groupe prédomine dans la catégorie. Chaque catégorie est marquée par la prédominance d'un type identitaire : les PEG de LP par les "pédagogues" ; les PET de LP par les "professionnels" ; les PEG de LT par les "savants" ; les PET de LT par les "professionnels".

**FIGURE 5 - COMPOSITION DES GROUPES IDENTITAIRES DES PROFESSEURS DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE PAR CATEGORIES PROFESSIONNELLES**

Ces schémas permettent de visualiser dans le plan des axes de variabilité 1 et 2 la composition des groupes identitaires (les "professionnels", les "pédagogues", les "savants", le "refus"). Plus un groupe apparaît proche d'une catégorie professionnelle, plus le poids relatif de cette dernière est important dans la composition de ce groupe.

**BIBLIOGRAPHIE**

AGULHON (C.), "Le changement dans les lycées techniques et professionnels : identité et morphologie sociale", Dossier éducation et formations, N° 12, *DEP-MEN*, 1991.

CHAPOULIE (J.M.), "Les professeurs de l'enseignement secondaire", *Editions de la Maison des sciences de l'homme*, 1987.

CHARLOT (B.), "La formation des enseignants du Technique et du Professionnel face aux défis de la société moderne", Actes du Colloque sur l'enseignement technique et la formation des enseignants, *DLC-MEN*, 1990.

GUILLAUME (F.R.), "Le changement dans les lycées techniques et professionnels : les pratiques pédagogiques", Dossier Education et formations, N° 12, *DEP-MEN*, 1991a.

GUILLAUME (F.R.), "Les personnels de l'enseignement technique et professionnel face aux transformations de l'enseignement", Education et formations, N° 29, *DEP-MEN*, 1991b.

SAINSAULIEU (R.), "Sociologie de l'organisation et de l'entreprise", *Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, Daloz*, 1987.

TRANCART (D.) et GUILLAUME (F.R.), "Typologie des enseignants", Dossier éducation et formation N° 12, *DEP-MEN*, 1991.

TROGER (V.), "Les centres d'apprentissage de 1940 à 1960", *Formation-Emploi*, octobre 1989.